

Veronika Stahn

Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung im Laufe der Grundschulzeit

Zur Rolle motivationaler und sozial-kognitiver
Vermittlungsmechanismen

Veronika Stahn

Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung im Laufe der Grundschulzeit. Zur Rolle motivationaler und sozial-kognitiver Vermittlungsmechanismen

Dissertationen der LMU München

Band 22



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung im Laufe der Grundschulzeit

Zur Rolle motivationaler und
sozial-kognitiver Vermittlungsmechanismen

von
Veronika Stahn

Herausgegeben von der
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität
Geschwister-Scholl-Platz 1
80539 München

Text © Veronika Stahn 2018
Erstveröffentlichung 2018
Zugleich Dissertation der Universität zu München 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.dnb.de>

Herstellung über:
readbox unipress
in der readbox publishing GmbH
Am Hawerkamp 31
48155 Münster
<http://unipress.readbox.net>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-216310>

978-3-95925-079-5 (Druckausgabe)
978-3-95925-080-1 (elektronische Version)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IX
Tabellenverzeichnis.....	XI
Abkürzungsverzeichnis.....	XIII
1 Einleitung und Problemstellung.....	1
2 Soziale Herkunft und Bildungserfolg: Theoretische Bezüge ...	5
2.1 Erklärungsansätze	6
2.1.1 Bildungsentscheidungen und das Modell der rationalen Wahl	8
2.1.2 Kritik an klassischen RC-Ansätzen und aktuelle theoretische Weiterentwicklungen.....	12
2.1.3 Soziale Mechanismen und die Erklärung von Bildungsgleichheit.....	16
2.2 Werterwartungstheoretische Erklärungsansätze bildungsbezogenen Entscheidungsverhaltens	25
2.2.1 Bildungsbezogene Entscheidungen im Handlungsmodell bildungssoziologischer Walterwartungstheorie	28
2.2.2 Bildungsbezogene Entscheidungen im Handlungsmodell des erweiterten Erwartungs- mal-Wertmodells der Motivation	32
2.2.3 Zentrale Gemeinsamkeiten & Unterschiede zwischen den Modellen	38
2.3 Das erweiterte Erwartungs-mal-Wert Modell nach Eccles: Ableitung des Analysemodells.....	41
2.4 Zusammenfassung und (kritischer) Einordnungsversuch	47
3 Der Übergang in die Sekundarstufe I	51
3.1 Beteiligte Akteure, zentrale Einflussfaktoren und ihre zeitliche Dimension.....	51
3.1.1 Kindbezogene familiale und institutionelle Einflussfaktoren.....	53

3.1.2	Klassifikation nach zeitlicher Stabilität	55
3.1.3	Übergangsregelung in Bayern und Sachsen zum Zeitpunkt der Erhebung	57
3.2	Ausgewählte Forschungsbefunde.....	59
3.2.1	Elterliche Erfolgserwartung und Schulanmeldung	59
3.2.2	Motivation, Selbstkonzept und Schulleistungen.....	63
3.2.3	Zusammenhänge mit familiären Struktur- und Prozessmerkmalen	66
3.3	Zusammenfassendes Zwischenfazit.....	68
4	Ziele und Fragestellungen der Arbeit.....	71
4.1	Frageblock I: Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit: Mediierende Rolle motivationaler und sozial kognitiver Faktoren	72
4.2	Frageblock II: Entwicklungsverlauf fähigkeitsbezogener kindlicher Überzeugungen und Zusammenspiel mit Faktoren elterlicher Situationseinschätzung	73
5	Empirische Untersuchung.....	77
5.1	Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und Datenaufbereitung.....	77
5.1.1	Die Längsschnittstudie KOALA-S	77
5.1.2	Operationalisierung und methodisches Vorgehen	81
5.1.3	Umgang mit fehlenden Werten: multiple Imputation	90
5.1.4	Imputierte Analysestichprobe: Struktur und Deskription	96
5.2	Mediierende Rolle von Faktoren elterlicher Situationswahrnehmung und kindlicher Motivation	100
5.2.1	Methode.....	100
5.2.2	Ergebnisse	105
5.2.3	Diskussion	115
5.3	Entwicklungsverlauf fähigkeitsbezogener kindlicher Überzeugungen und Zusammenspiel mit Faktoren elterlicher Situationseinschätzung	118
5.3.1	Methode.....	119

5.3.2	Ergebnisse	125
5.3.3	Diskussion.....	146
6	Allgemeine Diskussion und Fazit.....	153
6.1	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	153
6.2	Zusammenfassende Diskussion der Kernbefunde und offene Fragen: Zur Bedeutung des Erwartungs-Wert- Ansatzes bei der Analyse sozialer Mechanismen im Längsschnitt.....	156
6.2.1	Wird der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung mediiert über Faktoren der kindlichen Motivation und elterlicher Situations- Wahrnehmung?.....	157
6.2.2	Wie entwickeln sich elterliche Erfolgserwartungen und fähigkeitsbezogene Überzeugungen der Kinder im Laufe der Grundschulzeit?	161
6.3	Abschließendes Fazit und Ausblick: Implikationen für weiterführende Forschung	165
7	Literaturverzeichnis.....	169
8	Anhang	193

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrebenenmodell der Genese sozialer Bildungsungleichheit (i.A. an Becker, 2000, S. 457 & Glauser, 2015, S. 79).....	7
Abbildung 2: Das Modell der rationalen Wahl nach Boudon (Becker & Lauterbach, 2007, S. 13).....	9
Abbildung 3: Mikro-Makro-Link unter Berücksichtigung der Mechanismen (Kroneberg, 2011, S. 20).	20
Abbildung 4: Annahmen der Werterwartungstheorie im Handlungsmodell.....	30
Abbildung 5: Annahmen des erweiterten Erwartungswertmodells im Handlungsmodell	35
Abbildung 6: Integriertes werterwartungstheoretisches Handlungsmodell.....	40
Abbildung 7: Das erweiterte Erwartungs-mal-Wert Modell nach Eccles (2007, S. 666).....	43
Abbildung 8: Vereinfachtes Modell der Genese elterlicher Bildungsentscheidungen nach Eccles (Maaz et al., 2006, S.312).	44
Abbildung 9: Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung: Analysemodell	45
Abbildung 10: Formation der Erfolgserwartung: Operationalisierung des Analysemodells	101
Abbildung 11: Entwicklung der Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier	128
Abbildung 12: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier nach höherem Bildungsstatus	129
Abbildung 13: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier nach niedrigerem Bildungsstatus	130
Abbildung 14: Änderung Erfolgserwartung nach Änderung Note und Bildungsstatus	132
Abbildung 15: Erfolgserwartung Klasse vier nach Änderung Note und Bildungsstatus	133
Abbildung 16: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier untere Statusgruppe	133

Abbildung 17: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier mittlere Statusgruppe	134
Abbildung 18: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier obere Statusgruppe	134
Abbildung 19: Änderung Erfolgserwartung nach Änderung Note und Statusgruppen	137
Abbildung 20: Erfolgserwartung Klasse vier nach Änderung Note und Statusgruppen	137
Abbildung 21: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept (Modell 1)	138
Abbildung 22: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES (Modell 2).....	139
Abbildung 23: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES und Erfolgserwartung (Modell 3)	140
Abbildung 24: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung und Note (Modell 4).....	141
Abbildung 25: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Intellektuelles Potenzial (Modell 5a)	142
Abbildung 26: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Arbeitsverhalten (Modell 5b).....	143
Abbildung 27: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Sozialverhalten (Modell 5c)	144
Abbildung 28: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Kontrollüberzeugung (Modell 5d)	144

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Institutionelle, familiale und individuelle Einflussfaktoren auf die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit nach inhaltlicher und zeitlicher Dimension	55
Tabelle 2: Erhebungswellen von KOALA-S im Überblick.....	78
Tabelle 3: Beteiligungsquoten für Bayern und Sachsen der zweiten Erhebungswelle	78
Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung nach Bundesland, Geschlecht und Migrationshintergrund	79
Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung nach Bundesland, Bildungsstatus und ISEI	80
Tabelle 6: Operationalisierungen und verwendete Messinstrumente	89
Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht: Analytestichprobe	99
Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung nach Bildungsstatus und ISEI: Analytestichprobe	99
Tabelle 9: Erfolgserwartung Klasse vier, Anmeldung und Empfehlung nach ISEI	105
Tabelle 10: Erfolgserwartung Klasse vier, Anmeldung und Empfehlung nach Bildungsstatus	106
Tabelle 11: Schülermerkmale Klasse drei gesamt und nach Bildungsstatus	107
Tabelle 12: Elternmerkmale Klasse vier gesamt und nach Bildungsstatus	108
Tabelle 13: Schülermerkmale Klasse drei nach ISEI	109
Tabelle 14: Elternmerkmale Klasse vier nach ISEI.....	109
Tabelle 15: Vorhersage der Erfolgserwartung Klasse vier: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen	113
Tabelle 16: Überblick über die verwendeten Variablen und Messzeitpunkte	120
Tabelle 17: Erfolgserwartung und Note Klasse zwei bis Klasse vier nach Bildungsstatus und ISEI	126
Tabelle 18: Intrinsische und Extrinsische Motivation Klasse zwei bis Klasse vier nach Bildungsstatus und ISEI	126

Tabelle 19: Überblick Modellfit-Statistiken latente Wachstumskurvenmodelle 1 bis 4	145
Tabelle 20: Überblick Modellfit-Statistiken latente Wachstumskurvenmodelle 5a bis 5d	146

Abkürzungsverzeichnis

AV	Arbeitsverhalten
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen
CFI	Comparative-Fit-Index
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
EFB	Elternfragebogen
EM	Extrinsische Motivation
EmW	Erwartungs-mal-Wert – Modell / Theorie
FH	(Fach)Hochschulabschluss/Universitätsabschluss
FHR	(Fach)Hochschulreife
FSK	Fähigkeitsselbstkonzept
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IM	Intrinsische Motivation
IP	Intellektuelles Potenzial
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISEI	International Socio-Economic Index
KI2/3/4	Klasse 2/3/4
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
KOALA-S	Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem
LFB	Lehrerfragebogen
LGC	Latent Growth Curve Model
MAR	Missing at random
MeGa	Motivationsentwicklung im Grundschulalter
MI	Multiple Imputation
MICE	Multiple Imputation by Chained Equations
MCAR	Missing Completely at Random
MNAR	Missing Not at Random
MS	Mittelschule
MSA	Mittlerer Schulabschluss (HS/RS/POS)
MSALT	Michigan Study of Adolescent and Adult Life Transitions
POS	Polytechnische Oberschule
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation

RC	Rational Choice
RS	Realschule
SBB	Schülerbeurteilungsbogen
SES	Socio-Economic Status
SEU	Subjective Expected Utility
SFB	Schülerfragebogen
SG	Statusgruppe (obere, mittlere, untere)
SRMR	Standardized-Root-Mean-Square-Residuel
SV	Sozialverhalten
TLI	Tucker-Lewis-Index
WET	Wert-Erwartungs-Theorie

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen Personen bedanken, die mich auf dem Weg zu meiner Promotion unterstützt und begleitet haben.

Bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Ditton bedanke ich mich sehr herzlich für die Ermöglichung dieses Dissertationsprojekts am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung der LMU München. Die stets wertschätzende inhaltliche und methodische Unterstützung, zahlreiche motivierende Gespräche und (Lern)Anregungen, aber auch der vertrauensvoll gegebene Freiraum haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Des Weiteren möchte ich mich bei Herrn Prof. Eckert für die Übernahme des Zweitgutachtens und bei Herrn Prof. Pekrun für die Mitwirkung bei der Disputation bedanken.

Ein großes Dankeschön auch an unsere Hilfskräfte und an meine Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Pädagogik für die tatkräftige Unterstützung und für den wertvollen Austausch in oftmals spontanen Bürogesprächen und im Doktorandenkolloquium.

Besonderer Dank gilt zuletzt meiner Familie, meinen Freunden und ganz besonders meinem Mann Gernot für die großzügige Hilfe und Geduld und den einfühlsamen Beistand in allen Phasen des Promotionsprozesses.

Dem Team von Open Publishing LMU danke ich für die freundliche Zusammenarbeit bei der Publikationsvorbereitung.

1 Einleitung und Problemstellung

Im Laufe ihrer Bildungsbiografie lernen Menschen in verschiedenen schulischen, beruflichen und/oder universitären Kontexten, die oftmals den weiteren persönlichen Fortgang prägen. Insbesondere an bestimmten Schlüsselstellen des Bildungssystems wird man dabei vor die Herausforderung gestellt, sich für einen weiteren Bildungsweg entscheiden zu müssen – auch wenn man nicht sichergehen kann, den dort vermuteten Anforderungen gerecht zu werden und diese erfolgreich bewältigen zu können. Solche Entscheidungen werden im Rahmen spezifischer Gegebenheiten und Ausgangssituationen getroffen, und die Einschätzung und das Verhalten anderer Personen sowie eigene Erfahrungswerte beeinflussen häufig unser Handeln. Je jünger man ist, desto eher spielt es eine Rolle, wie Eltern diese Situation einschätzen und welche Wünsche und Eindrücke sie bezüglich der Fähigkeiten und des weiteren (schulischen) Werdegangs für ihre Kinder haben.

In Deutschland stellt insbesondere der Übergang in die Sekundarstufe I am Ende der Grundschulzeit eine solch frühe Schlüsselstelle im Bildungsverlauf junger Menschen dar. Zahlreiche empirische Befunde deuten darauf hin, dass hierbei sozialschichtspezifische Unterschiede beobachtbar sind, welche unter anderem auf elterliches Entscheidungsverhalten zurückgeführt werden können (Becker & Lauterbach, 2010a; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010). Im Bereich der soziologischen Bildungsforschung liegt eine Vielzahl an Erklärungsmodellen und Forschungsarbeiten vor, die sich im Sinne des Rational-Choice Ansatzes mehr oder weniger eng auf das Modell rationaler Wahlen nach Boudon (1974) beziehen und sich auch in empirischen Anwendungen vielfach bewährt haben (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006; Stocké, 2010). Dennoch ist vergleichsweise wenig dazu bekannt, *wie genau* die vor der eigentlichen Entscheidung ablaufenden Vermittlungs- und Übertragungsmechanismen zwischen strukturellen Ausgangsbedingungen und individuellem Verhalten gestaltet sind und *welcher zeitlichen Dynamik* sie unterliegen (Becker & Lauterbach, 2010b; Kleine et al., 2009).

Diese Fragen stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit und es wird versucht, durch die Analyse empirischer und theoretischer Anknüpfungs- und Überschneidungspunkte soziologischer und psychologischer Forschungstraditionen einen Aufklärungsbeitrag dazu zu leisten.

Bei der Erklärung und Analyse von Bildungserfolg und Bildungsentscheidungen stehen zunächst oft schulische Leistungen und kognitive Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Zentrum. Zahlreiche Befunde weisen in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung motivationaler und nicht-kognitiver Faktoren für schulische Lern- und Leistungsprozesse hin, wobei Anhaltspunkte für eine Wechselwirkung mit Merkmalen familiärer Prozessvariablen vorliegen (Kaiser & Diewald, 2014; Pomerantz & Dong, 2006; Schiefele & Köller, 2007). Es erscheint naheliegend, diese Faktoren bei der Analyse bildungsbezogener Faktoren explizit mit zu berücksichtigen, indem neben sozial-kognitiven auch motivationale Merkmale von Schülerinnen und Schülern und deren Wechselwirkung mit Komponenten der elterlichen Wahrnehmung des Kindes mit einbezogen werden. Wie hoch Eltern die Erfolgchancen ihrer Kinder auf der weiterführenden Schule einschätzen, erwies sich dabei in einschlägigen Arbeiten als besonders bedeutsam für die Übergangsentscheidung (Becker, 2000; Ditton & Krüsken, 2010). Es erscheint daher naheliegend, dass solche Einschätzungen nicht erst in der vierten Klasse getroffen werden, sondern dass sie das Ergebnis eines längerfristigen Beobachtungs- und Interpretationsprozesses sind. Umso erstaunlicher ist es, wie wenig darüber bekannt ist, welche Faktoren hierfür eine Rolle spielen und inwiefern diese mit sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen der Familien zusammenhängen (Becker & Lauterbach, 2010b).

Ziel dieser Arbeit ist es daher, genauer zu analysieren, inwiefern vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I motivationale Merkmale von Schülerinnen und Schülern sowie elterliche Wahrnehmungs- und Interpretationskomponenten den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung der Eltern mediiieren. Außerdem soll untersucht werden, inwiefern dabei auch von einer zeitlichen Dynamik ausgegangen werden kann. Dies schließt an die Sichtweise an, die Bildungs-

entscheidung am Ende der Grundschulzeit als Ergebnis eines längerfristigen Entwicklungs- und Abwägungsprozesses aufzufassen und die kindliche Perspektive mit zu berücksichtigen (Kleine et al., 2009; Wohlkinger, 2014).

Die folgenden Darstellungen geben zunächst unter Bezugnahme auf das Mehrebenenmodell der Erklärung von Bildungsungleichheit einen knappen Überblick über theoretische Erklärungsansätze sozial selektiven Entscheidungs- und Bildungsverhaltens im Allgemeinen und Rational-Choice-Modellen im Besonderen. Im Anschluss an eine kritische Auseinandersetzung mit Annahmen dieser Modelle wird das Konzept des mechanismenbasierten Erklärungsansatzes sozialer Ungleichheit (Hedström & Swedberg, 1998a) und dessen Anschlussfähigkeit an die Analyse von Bildungsentscheidungen vorgestellt. Den handlungstheoretischen Bezugspunkt für die Erklärung von Bildungsentscheidungen auf mikrostruktureller Ebene in dieser Arbeit bilden erwartungswerttheoretische Ansätze. Am Beispiel der Wert-erwartungstheorie nach Esser (1999) und der erweiterten Erwartungsmal-Wert Theorie nach Eccles und Kollegen (1983; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2007) werden handlungstheoretische Annahmen bildungssoziologischer und psychologischer Modelle herausgearbeitet. Ausgehend von der zusammenfassenden Darstellung grundlegender Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den genannten Ansätzen wird im Sinne eines disziplinübergreifenden Forschungszugangs das in dieser Arbeit verwendete Analysemodell aus Annahmen der erweiterten Erwartung-Wertkonzeption der Leistungsmotivation nach Eccles und Kollegen entwickelt. An diese theoretischen Überlegungen anknüpfend wird aus empirischer Sicht ein Überblick über Merkmale und Strukturen des Übergangs in die Sekundarstufe I gegeben, das empirische und methodische Vorgehen erläutert und die Längsschnittstudie KOALA-S als verwendete Datenbasis dargestellt. Der anschließende Ergebnisteil dieser Arbeit gliedert sich inhaltlich und methodisch nach zwei zentralen Fragestellungen. *Erstens* wird analysiert, inwiefern motivationale Schülermerkmale bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit eine Rolle spielen und ob bzw. inwiefern die modelltheoretischen elterlichen

Wahrnehmungs- und Interpretationsvariablen den Effekt der sozialen Herkunftsmerkmale auf die Erfolgserwartung vermitteln. In einem *zweiten* Frageblock steht vertiefend die Frage nach Art und Spezifität möglicher Veränderung der untersuchten Schülermerkmale und elterlichen Erfolgserwartung im Verlauf der Grundschulzeit im Vordergrund, und inwiefern diese mit Interpretations- und Wahrnehmungsprozessen der Eltern in Wechselwirkung stehen. Der methodisch und inhaltlich spezifischen Diskussion am Ende jedes Frageblocks folgen in einem nächsten inhaltlichen Abschnitt die Zusammenfassung zentraler Kernbefunde und ein allgemeiner Einordnungsversuch dieser Ergebnisse. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und einem Ausblick für die weiterführende Forschung.

2 Soziale Herkunft und Bildungserfolg: Theoretische Bezüge

Die Analyse und Beschreibung von Ungleichheiten im Bildungssystem aufgrund sozialstruktureller Gruppenzugehörigkeiten stellt ein zentrales Thema innerhalb der soziologischen Bildungsforschung dar. In Anlehnung an Hradil (2012) liegt soziale Ungleichheit vor, „(...) wenn die Ressourcenausstattung (...) oder die Lebensbedingungen (...) von Menschen aus gesellschaftlichen Gründen so beschaffen sind, dass bestimmte Bevölkerungsanteile regelmäßig bessere Lebens- und Verwirklichungschancen als andere Gruppierungen haben“ (S. 156). Damit wird ersichtlich, dass die Bedeutung der einzelnen Dimensionen je nach Bezugsgesellschaft, untersuchten Bevölkerungsanteilen und/oder Zeitpunkten variieren kann. Faktoren des Bildungs- und Berufsstatus wie beispielsweise einem formal erworbenen Bildungsabschluss, einer mehr oder weniger sicheren Erwerbstätigkeit, der beruflichen Stellung und dem beruflichen Prestige sowie ggf. damit verbundenem Einkommen und Vermögen kommt in modernen Gesellschaften dabei eine Schlüsselfunktion zu (Hradil, 2012). Versteht man soziale Ungleichheit im oben genannten Sinne, dann geht es bei der Bestimmung oder Beobachtung derselben neben der Stabilität und Verallgemeinerbarkeit (Ditton & Maaz, 2011) stets um etwas Relationales innerhalb einer definierten Gesellschaftsstruktur (Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992). Deshalb ist es üblich, innerhalb der einzelnen Ungleichheitsdimensionen wiederum höhere und niedrigere Stellungen zu bestimmen (*Bildungs-, Erwerbs-, Berufs-, Einkommens- oder Prestige- Status* genannt). Je nach Ähnlichkeit in einer oder mehrerer solch dimensionaler Statuszuschreibungen werden häufig zusammenfassende Gruppierungen gebildet, was es erlaubt, für Personen eine individuelle Schichtzugehörigkeit zu bestimmten (meist durch eine Kombination aus Bildungs-, Berufs- und Einkommensstatus; Ganzeboom et al., 1992; Hradil, 2012).

Hierbei handelt es sich um eine vergleichsweise grobkörnige Einteilung, die seit den 1970er Jahren z.T. deutlich kritisiert wurde (Über-

blick zum alternativen Milieubegriff innerhalb der Bildungsforschung z.B. bei Bremer, 2012). Es zeigen sich für Deutschland wie auf international vergleichender Ebene trotz bildungspolitischer Maßnahmen und struktureller Veränderungen jedoch nach wie vor Zusammenhänge zwischen sozioökonomischem Status, Bildungsstatus und Indikatoren des Bildungserfolgs (Pfeffer, 2008; für einen Überblick über zentrale Entwicklungslinien der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung in Deutschland siehe z.B. Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Demnach erweisen sich die Indikatoren schichtspezifischer Gruppierungen sozialer Herkunftsmerkmale offenbar nach wie vor als geeignet, zumindest allgemeine Beziehungsmuster zwischen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen und Merkmalen individueller Bildungsteilhabe aufzeigen zu können.

2.1 Erklärungsansätze

Bei der theorieübergreifenden Frage, wie soziale Bildungsungleichheit entstehen kann, bietet das Mehrebenenmodell der Genese sozialer Ungleichheit in Anlehnung an den berühmten Mikro-Makro-Link (Coleman, 1987, 1990) einen geeigneten Rahmen (siehe [Abbildung 1](#)).

Dieses Modell ist eher als Heuristik, denn als theoretisches Modell zu verstehen. Es zeigt allerdings anschaulich die vermuteten Zusammenhänge zwischen Makroebene und handlungstheoretischer Mikroebene und damit das Grundverständnis eines methodologisch individualistischen Erklärungsmodells soziologischer Bildungsforschung auf (für eine grundlegende Einordnung siehe z.B. Becker, 2011; Braun, 2009; Ditton, 1992; Esser, 1999; Miebach, 2010, S. 395 ff; Opp, 1992, 2009; Raub, Buskens & Assen van, 2011).

Nach diesem Verständnis werden beobachtbare Zusammenhänge oder Hypothesen bezüglich eines zu erklärenden Merkmals auf gesellschaftlicher Makro- oder Mesoebene unter Rückgriff auf individuelle Handlungen und Handlungsentscheidungen erklärt (z.B. indem ein beobachtbarer Zusammenhang zwischen sozialer Schich-

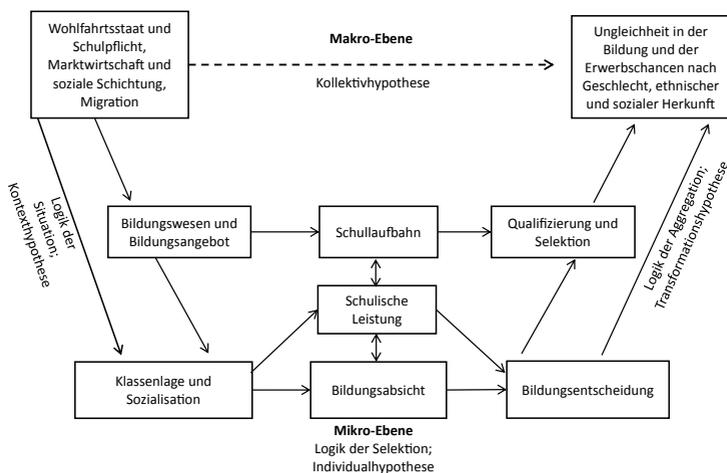


Abbildung 1: Mehrebenenmodell der Genese sozialer Bildungsungleichheit (i.A. an Becker, 2000, S. 457 & Glauser, 2015, S. 79)

tung und Migration mit Ungleichheiten des Bildungserfolgs u.a. auf individuelle Klassenlagen und Sozialisationserfahrungen, Schulleistungen oder bildungsbezogene Entscheidungen zurückgeführt wird). Der Art und Weise der angenommenen *Wechselwirkungen* zwischen den entsprechenden strukturellen/situativen Ausgangsbedingungen und individuellen Handlungen kommt aus soziologischer Perspektive eine besondere Bedeutung zu, da sie als ursächlich für die Entstehung und Beibehaltung sozialer (Bildungs-)Ungleichheit angesehen werden (sog. *Transformationsprozesse* bzw. *Transmissionsprozesse*; Becker & Schulze, 2013; Esser, 1999; Opp, 1992). Dabei wird sowohl die Macht der Situation ebenso berücksichtigt, wie die mehr oder weniger beabsichtigten Folgen individueller Entscheidungen und ihre (aggregierte) Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene – beispielsweise, wenn viele ähnliche individuelle Bildungsentscheidungen zu typischen Qualifikations- und Selektionsmuster bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen führen.

Folgt man diesen Annahmen, so ist bei der Erklärung der Ursache- und Wirkungszusammenhänge sozialer Bildungsungleichheit

auch die Bedeutung der *zeitlichen Dimension* zu berücksichtigen (Becker & Schulze, 2013; Blossfeld & Müller, 1998; Ditton, 2007b; Miebach, 2010, S. 429 ff; Raub, Buskens & Assen van, 2011). Bezieht man diese zeitliche Dimension auf das Mehrebenenmodell, so stellen Becker und Schulze fest:

Auf der strukturellen Makroebene wird typischerweise die historische Periode angesiedelt, die die jeweiligen historischen Verhältnisse und Prozesse widerspiegelt, und auf der individuellen Mikroebene die Lebenszeit von Individuen oder deren Verweildauer in interessierenden Zuständen bis zum Eintreten eines Ereignisses (wie etwa eine Handlung, deren Formierung wiederum ein zeitbezogener Prozess ist). Kohorten oder Generationen wären Zeitdimensionen auf der Mesoebene, aber auch aus institutionen- und organisationsökologischer Sicht die Lebensdauer von sozialen Gebilden. (...). Würde man diese Zeitbezüge nicht berücksichtigen, dann bliebe die handlungstheoretische Grundlage auf der Mikroebene leer und damit die soziologische Erklärung unvollständig, (...) auch die systematischen Bezüge zwischen sozialen Kontexten und den individuellen Handlungssituationen [blieben] unklar. (Becker & Schulze, 2013, S. 13)

Unter diesem Hintergrund ist die immer wieder anzutreffende Forderung zu sehen, eine längerfristige Forschungsperspektive bei der Analyse von Bildungsübergängen einzunehmen sowie Prozesse der Bildungsentscheidung und des Wahlverhaltens als wichtige Faktoren bei der Genese sozialer Bildungsungleichheit zu analysieren (z.B. Becker & Schulze, 2013; Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011; Ditton, 2007b).

2.1.1 Bildungsentscheidungen und das Modell der rationalen Wahl

Ausgangspunkt einschlägiger Forschungsarbeiten übergangsbezogenen Entscheidungsverhaltens ist oftmals die Theorie der rationalen Wahl nach Boudon (1974), welche die Unterscheidung in sogenannte primäre und sekundäre Herkunftseffekte beinhaltet. Demnach wirken sich Merkmale der soziokulturellen Herkunft sowohl vermittelt über das kindliche Leistungsniveau (*primäre Herkunftseffekte*), als auch unmittelbar aufgrund schichtspezifisch variierender Abwägungen

(*sekundäre Herkunftseffekte*) auf die elterlichen Bildungsentscheidungen aus (z.B. Ditton, 2013; Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish, 2007; Maaz & Nagy, 2009; siehe [Abbildung 2](#)).

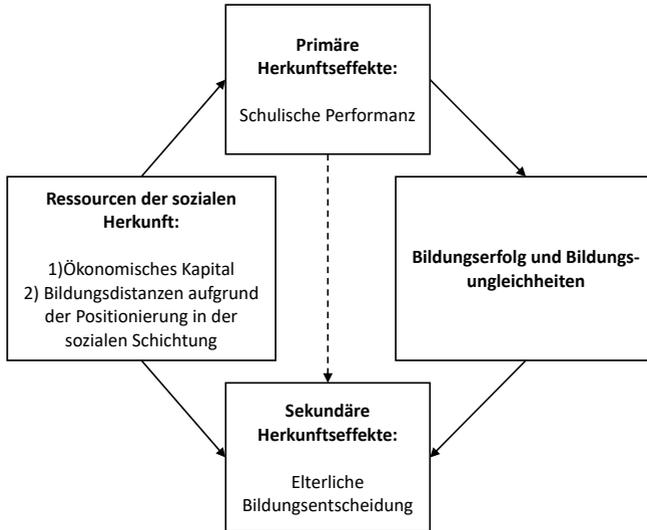


Abbildung 2: Das Modell der rationalen Wahl nach Boudon (Becker & Lauterbach, 2007, S. 13)

Darauf Bezug nehmend entstanden mehrere theoretische und stärker formalisierte Erklärungsmodelle wie die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen nach Erikson und Jonsson (1996), der mikrotheoretische Ansatz von Breen und Goldthorpe (1997) oder die Wert-Erwartungs-Theorie von Esser (1999), welche in ihren Grundannahmen das Zustandekommen von Bildungsmotivation durch rational ablaufende und sozialschichtspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen der Akteure beschreiben und im Folgenden unter dem Sammelbegriff der Rational-Choice-Ansätze¹ subsummiert werden (für einen Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den genannten Modellvarianten siehe z.B. Kristen, 1999; Stubbe, 2009).

¹ Im Folgenden wird gelegentlich die Abkürzung RC für Rational-Choice verwendet

Zentrale Komponenten wie der instrumentelle Wert von Bildung, die Kosten-Nutzen-Kalküle der Eltern und deren Motiv eines intergenerationalen Statuserhalts haben sich in empirischen Analysen als wichtige Determinanten elterlicher Bildungsziele erwiesen (z.B. Ditton & Krüsken, 2010; Stocké, 2010).

RC-Modelle unterscheiden sich jedoch z.T. hinsichtlich ihrer Grundannahmen und Schwerpunktsetzungen und es gibt inzwischen eine kaum überschaubare Anzahl an Varianten und Ausformulierungen. Je nach vorausgesetzten Annahmen, lassen sich die einzelnen Modelle einer sogenannten engen (*thin*) und weiten (*thick*) RC-Variante zuordnen (siehe grundlegend hierzu z.B. Opp, 1999; für einen Überblick: Braun, 2009; Diekmann & Voss, 2003; Hechter & Kanazawa, 1997).

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Erklärung sozialer Phänomene bilden gemäß beider RC-Varianten individuelle Akteure, von denen angenommen wird, dass sie zielorientiert handeln und entsprechend aus mindestens zwei Handlungsalternativen wählen können. Dabei verfügen sie je nach situativen Gegebenheiten über bestimmte Ressourcen (bzw. handeln unter gegebenen Restriktionen) und wählen unter diesen Bedingungen letztlich nach einer bestimmten Entscheidungsregel dasjenige Handeln aus, von dem sie erwarten, dass es die jeweiligen Ziele (bzw. Präferenzen) am erfolgversprechendsten realisiert (Diekmann & Voss, 2003).

Abgesehen von diesen geteilten Grundannahmen unterscheiden sich RC-Ansätze allerdings wie bereits erwähnt in der Stärke ihrer Annahmen (Goldthorpe, 1998; Rieskamp, Busemeyer & Mellers, 2006). Diese betreffen die Art der handlungsrelevanten Präferenzen, den Informiertheitsgrad der Akteure, die Bedeutung subjektiv wahrgenommener Ressourcen und Restriktionen, die angenommene zeitliche Stabilität von Präferenzen sowie die jeweils postulierten Entscheidungsregeln, nach denen eine Handlungsoption ausgewählt wird. Beispielsweise wird in der engen Theorievariante unterstellt, dass Individuen auf Basis egoistischer Präferenzen handeln, dass sie sich in einer bestimmten Entscheidungssituation aller verfügbaren Handlungsalter-

nativen und den damit verbundenen Ressourcen oder Restriktionen bewusst sind und sich letztlich stets für diejenige Handlung entscheiden, von dem sie sich den maximalen Nutzen im Hinblick auf ihre präferierten Ziele erwarten (Diekmann & Voss, 2003). Außerdem wird von einer zeitlichen Stabilität der Präferenzen ausgegangen. Verhaltensänderungen sollten i.d.R. durch Veränderungen in den Restriktionen, nicht durch eine Veränderung der Präferenzen erklärt werden (Diekmann & Voss, 2003; Kleine et al., 2009). Demgegenüber gehen RC-Ansätze einer weiten Theorievariante davon aus, dass Personen ihr Handeln auch auf Basis anderer, z.B. sozialer Präferenzen ausrichten können. So müssen sich die Personen in einer bestimmten Entscheidungssituation nicht unbedingt aller verfügbarer Handlungsoptionen, Restriktionen und Ressourcen auch bewusst sein. Sie entscheiden sich letztendlich für die Handlung, von der sie sich – je nach Theorie – neben einer Maximierung ihres (subjektiv) erwarteten Nutzens auch eine Minimierung von Bedauern oder von zufriedenstellenden Entscheidungen im Kontext einer eingeschränkten Rationalität (*bounded rationality*) versprechen (für einen Überblick siehe z.B. Braun, 2009; Diekmann & Voss, 2003; Hechter & Kanazawa, 1997; Opp, 1992; Rieskamp et al., 2006). Diese Klassifizierung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich einzelne theoretische Modelle innerhalb des weiten RC-Ansatzes nicht unbedingt in *allen* der genannten Punkte von den Annahmen eines engen RC-Ansatzes unterscheiden. Weiterhin kann nach Goldthorpe (1998, S. 169ff.) – neben Unterschieden in den Annahmen – der theoretische Fokus eher auf situativen oder prozeduralen Faktoren liegen (*situational rationality* bzw. *procedural rationality*) sowie ein unterschiedlicher Anspruch darauf bestehen, menschliches Handeln im Allgemeinen oder nur einen spezifischen Teil erklären zu können.

Damit ist offenkundig, dass es streng genommen *die* Rational-Choice Theorie nicht gibt, sondern eher von einer Art Forschungsprogramm gesprochen werden müsste. Wie bei jeder anderen Theorie sind sowohl mit engen als auch mit weiten Theorieversionen bestimmte Stärken und Schwächen verbunden, welche im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert werden.

2.1.2 Kritik an klassischen RC-Ansätzen und aktuelle theoretische Weiterentwicklungen

Die Zahl an Publikationen, die sich kritisch mit einem RC-Ansatz auseinandersetzen ist kaum mehr zu überblicken (für einen vertiefenden Einblick in die einzelnen Argumente für und gegen einen engen bzw. weiten Ansatz siehe z.B. Boudon, 2003; Elster, 1990, 1993; Kroneberg & Kalter, 2012; Opp, 1999). Im Folgenden wird daher ohne Anspruch auf Vollständigkeit ein zusammenfassender Überblick über häufige Diskussionspunkte gegeben, deren Auswahl sich im Wesentlichen an den Ausführungen der oben genannten Autoren orientiert.

Viele Einwände beziehen sich vereinfacht zusammengefasst v.a. auf die Frage nach einer adäquaten Messbarkeit und Teststrategie (Bunge, 1996, S. 359 ff; Green & Shapiro, 1994), des empirischen Wahrheitsgehalts (Boudon, 2003; Elster, 2015, S. 255 ff) und nach dem Informationsgehalt (Bunge, 1996; Green & Shapiro, 1994) des RC-Ansatzes. Folgt man den Analysen von Opp (1999), so kann der enge Ansatz letztlich als Teilmodell des weiten Ansatzes angesehen werden. Beispielsweise wird gegen eine enge Variante von RC-Ansätzen oftmals eingewandt, dass sie kulturell-normative Einflüsse zu wenig beachte und z.T. experimentell belegte Befunde und Anomalien nicht hinreichend erklären könne (z.B. die Erklärung individueller Handlungen in bestimmten low cost- oder sunk cost- Situationen wie z.B. der Teilnahme an politischen Wahlen oder der Berücksichtigung von Kosten, die in der Vergangenheit angefallen sind). Ob und inwiefern alle Anomalien durch einen weiten RC-Ansatz erklärt und eventuell auch die unterspezifizierte Rolle von Emotionen integriert werden kann, steht z.T. noch aus (Elster, 1996, 2011; Lerner, Li, Piercarlo & Kassam, 2015). Jedoch bringe – so der Einwand – eine Erweiterung der axiomatischen Annahmen die Gefahr von ad-hoc-Annahmen bzw. tautologischen Erklärungen mit sich. Einige weitere Kritikpunkte gegen einen weiten Ansatz beziehen sich auf die These, die RC-Theorie sei insbesondere in der weiten Variante nicht falsifizierbar, da sie erst mit Hilfe von zusätzlichen Brückenannahmen und –hypothesen hinsichtlich der situativ relevanten

Anreize, des wahrgenommenen Nutzens und der subjektiven Überzeugungen testbar sei. Entsprechend könne beispielsweise bei einem abweichenden Ergebnis immer argumentiert werden, es seien andere als die gemessenen Anreize handlungsrelevant. Dem gegenüber steht die Auffassung, dass die Arten von relevanten Anreizen ebenso empirisch ermittelt werden müssten und sich Verhalten und Präferenzen/Restriktionen auf unterschiedliche Sachverhalte beziehen könnten (Diekmann & Voss, 2003).

Wenngleich sich durch weiter gefasste Theorieversionen viele Kritikpunkte, die sich auf einen engen Ansatz beziehen, entkräften lassen, so ist eine allgemeine Schwäche von RC-Theorien darin zu sehen, dass sie in solchen Situationen nicht verwendet werden können, in denen möglicherweise Abhängigkeiten zwischen den unabhängigen Variablen bestehen – beispielsweise bezüglich eines Zusammenhangs zwischen Zielen und subjektiven Überzeugungen - da dieser Zusammenhang unzureichend modelliert wird. Dies wirft Fragen nach dem Umgang mit Grenzen der RC-Theorien auf (Kroneberg & Kalter, 2012; Manzo, 2013).

Sollten RC-Ansätze verworfen werden oder nur strenge Annahmen erlaubt sein? Sollten die akzeptierten vorauslaufenden Annahmen erweitert und damit die RC-Theorie im Sinne weiter RC-Ansätze modifiziert werden (Opp, 1999)? Oder sollte eine Integration bestehender RC-Theorien und anderer theoretischer Konzepte bzw. sogar eine theoretische Alternative angestrebt werden (Boudon, 2003; Esser, 2011; Kroneberg, 2011, 2014; Lindenberg, 2008)? In welchem Fall kann man dann noch von RC-Ansätzen sprechen?

Die Beantwortung dieser Fragen steht noch aus bzw. ist möglicherweise wenig zielführend, da mit jeder dieser Optionen bestimmte Vor- und Nachteile verbunden sind (Opp, 2014, S. 105 ff). Kroneberg und Kalter (2012) kommen entsprechend in einer Analyse aktueller theoretischer Entwicklungen innerhalb der europäischen RC-Forschung zu dem pragmatischen Schluss:

One can certainly debate whether or not such theories should still be regarded as being part of RCT (...). Anyhow, in the face of growing theoretical and methodological pluralism, proponents of RCT seem to have become more relaxed about its boundaries. Main scholars even state that the term “rationality” could easily be dropped, as any precise decision rule could be used (...), or they equate RCT with the structural-individualistic research program, as illustrated by the macro-micro-macro scheme (...). (Kroneberg & Kalter, 2012, S. 86 - 87)

Dennoch bleibt der Umgang mit Schwächen v.a. der weiten RC-Variante – die innerhalb der soziologischen Bildungsforschung überwiegend herangezogen wird – offen und hängt u.a. auch mit einer unterschiedlichen Gewichtung der Beurteilungskriterien und der entsprechenden axiologischen Annahmen zusammen (für einen Überblick über die Debatte um eine axiologische Fundierung innerhalb der Entscheidungstheorie siehe z.B. Haller, 2006; Tutić, 2015).

Die modelltheoretische Integration von sogenannten *Framing*-Konzepten (Lindenberg, 2008) ist dabei ein prominentes Beispiel für eine solche Strategie im Umgang mit den oben genannten Fragen. Innerhalb der soziologischen Forschung gehört das Modell der Frame Selection (Esser, 2011; Kroneberg, 2011, 2014) zu den neueren theoretischen Weiterentwicklungen. Demnach wird der Versuch unternommen, einen allgemein gültigen und integrativen theoretischen Ansatz für die Erklärung menschlichen Handelns bereitzustellen, welcher es ermöglichen soll, über die Handlungserklärungen der RC-Ansätze hinaus auch routiniertes, emotionales oder spontanes Handeln zu beschreiben (Elster, 2000). Im Anschluss an sogenannte dual-process-Theorien der menschlichen Informationsverarbeitung (Fazio, 1990) werden zwei unterschiedliche Modi im Kontext individueller Handlungserklärungen unterschieden: der automatisch-spontane Modus (*as-Modus*) und der reflexive Modus (*re-Modus*). Es wird unterstellt, Individuen handeln im Sinne einer adaptiven oder variablen Rationalität, indem sie sowohl bei der Definition der Situation (d.h. der Modus-Selektion und Selektion eines bestimmten Handlungsprogramms) sowie bei der Ausführung einer Handlung

jeweils eine dieser beiden Logiken aktivieren (*as*-Modus oder *rc*-Modus; Esser, 2011). Dabei wird unter einem Frame die bewusst oder unbewusst ablaufende individuelle Deutung dieser Situation und damit auch die Aktivierung bestimmter Leitziele verstanden (Kroneberg, 2011, S. 119ff.). Sogenannte *Scripts*, also die genannten Handlungsprogramme, umfassen neben generalisiertem Handlungswissen ebenfalls kulturell geprägte Normen, Konventionen, emotionale Reaktionen und motivationale Bindungen (*commitments*, Kroneberg, 2011, S. 121). Zum einen setzt dies ein Mindestmaß an individueller Orientierungsleistung und Situationsverständnis voraus. Zum anderen werden spezifische erfahrungsabhängige Bewertungs- und Wahrnehmungsschemata (= Frames) und Handlungsdispositionen (= Scripts) angenommen (Kroneberg, 2011, S. 121). Scripts und Frames können somit je nach vorherigen Sozialisationserfahrungen variieren und unterschiedlich stark ausgeprägt (mental verankert) sein. Die Aktivierung von Frames und Scripts erfolgt im Modell der Frame Selection zwar letztlich auf Basis subjektiver Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse, vollzieht sich aber nicht isoliert, sondern größtenteils interaktional, d.h. eingebettet in soziale Kontexte (Kroneberg, 2011, S. 123). Individuen deuten also soziale Situationen, aktivieren Handlungsabfolgen und wählen Handlungsoptionen entweder spontan oder auf Basis rationaler Abwägungen. Damit ist es möglich, auch solche Handlungen beschreiben zu können, die bislang mit dem RC-Paradigma alleine nicht oder nicht hinreichend erklärt werden konnten (Esser, 2011; Kroneberg, 2011).

Die Einführung von Frames im Allgemeinen und das Modell der Frame Selection im Besonderen sind z.T. kritisiert worden. So lautet ein Einwand, dass nach wie vor unklar sei, was genau unter Frames verstanden wird (Gefahr der *black box*, Boudon, 2003) und inwiefern es als integrative Handlungstheorie gemessen am Kriterium der Einfachheit wirklich eine geeignetere Alternative zu weiten RC-Ansätzen darstellt (Opp, 2011). Insbesondere durch die Arbeiten von Kroneberg liegt inzwischen eine stark formalisierte Ausarbeitung der modelltheoretischen Annahmen vor (Kroneberg, 2014). Dennoch erscheint es z.T. unklar, welche Frames in einer Situation

relevant werden und warum, selbst wenn man unter Frames sog. „Leitziele“ versteht (Kron, 2004). Dies kann wiederum ähnlich wie bei den RC-Ansätzen nur mit Hilfe bestimmter Brückenannahmen und Brückenhypothesen spezifiziert werden. Die bisherigen empirischen Befunde unterstützen vielfach die modelltheoretischen Annahmen (Überblick z.B. bei Kroneberg, 2014), wobei insbesondere in Bezug auf die Analyse bildungsbezogenen Entscheidungsverhaltens noch vergleichsweise wenige Arbeiten vorliegen (Ausnahmen z.B. Becker & Birkelbach, 2013; Stocké, 2013).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl bei der Anwendung von Framing-Konzepten als auch von RC-Ansätzen vielfach offenbleibt, was im konkreten Anwendungsfall unter den Konstrukten verstanden werden kann und wodurch die postulierten Beziehungen zustande kommen (Haller, 2006, S. 36 ff). Wie jedoch skizziert wurde, spielen bei der Analyse konkreter Fragestellungen die jeweils anzunehmenden gegenstandsbezogenen Brückenhypothesen (Lindenberg, 1996) eine zentrale Rolle – unabhängig davon, ob man den Annahmen des Modells der Frame-Selection oder einem (weiten) RC-Ansatz folgt. Ein in der soziologischen Forschung aktuell diskutierter Ansatz, welcher beansprucht, genau diese vermittelnden Faktoren und Prozesse in den Blick zu nehmen, ist der sozial mechanistische Ansatz.

2.1.3 Soziale Mechanismen und die Erklärung von Bildungsungleichheit

Die Idee der Identifikation kausaler Wirkmechanismen und der Bereitstellung mechanismenbasierter Erklärungen als Ziel wissenschaftlichen Arbeitens ist nicht neu. Sie erfährt allerdings in einer systematisierten Form in den Sozialwissenschaften zunehmende Aufmerksamkeit (z.B. Gambetta, 1998; Hedström & Swedberg, 1998b; Hedström & Ylikoski, 2010) Insbesondere in der soziologischen Diskussion spielt die (kritische) Auseinandersetzung mit sozial mechanistischen Erklärungen und deren theoretische Ausrichtung eine immer größer wer-

dende Rolle². Im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Genese sozialer Ungleichheit findet sich in der nationalen und internationalen soziologischen Forschung inzwischen eine Spannweite an Publikationen, welche sich explizit oder implizit mit diesem Ansatz auseinandersetzen (z.B. Becker & Solga, 2012; Becker & Lauterbach, 2016; Boudon, 1998; Bunge, 2004; Demeulenaere, 2011a; Diewald & Faist, 2011; Elster, 1998; Hedström & Swedberg, 1998a; Hedström & Ylikoski, 2010; Manzo, 2014; Tilly, 2004). Doch was genau kann unter einem sozialen Mechanismus verstanden werden und was kennzeichnet entsprechende Erklärungsansätze?

Ausgangspunkt der Diskussion um dieses Konzept bildet eine gewisse Ernüchterung hinsichtlich der wissenschaftlichen Fortschritte, u.a. im Bereich sozialer Ungleichheitsforschung (Becker & Solga, 2012; Becker & Lauterbach, 2016; Hout & DiPrete, 2006; Kaiser & Diewald, 2014). In Bezug auf die empirische Bildungsforschung kommen Becker und Schulze (2013) in einer bilanzierenden Rückschau zentraler Entwicklungslinien und Kernfragen der letzten Jahrzehnte zu dem Schluss:

Noch nicht vollständig aufgedeckt und erklärt sind bislang – trotz intensiver empirischer Bildungsforschung in den letzten 25 Jahren – die sozialen Mechanismen und Prozesse, die beschreiben und erklären, wie sich unterschiedliche Bildungskontexte in sozial ungleichen Bildungserfolgen und Bildungschancen niederschlagen und welche systematischen Wechselwirkungen mit sozialen oder individuellen Merkmalen wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht bestehen. (Becker & Schulze, 2013, S. 4)

In diesem Zusammenhang erscheint die Forderung nach einer feinkörnigeren Analyse derjenigen Mechanismen naheliegend, welche den beobachtbaren Zusammenhängen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit auf Mikro- und Makroebene zugrunde liegen. Speziell in Bezug auf die Analyse von Bildungsentscheidungen liegen inzwischen einige For-

2 Für eine Zusammenfassung über Verwendungszusammenhänge des Mechanismus-Begriffs ab Beginn des 20. Jahrhunderts siehe z.B. Hedström und Swedberg (1998b, S. 4-7).

schungsbefunde vor, die sich auf die explizite Messung solcher Mechanismen beziehen (z.B. Glauser, 2015; Jaeger & Holm, 2012; Jonsson, 1999).

Was jedoch genau unter einem sozialen Mechanismus verstanden werden kann, und welche Möglichkeiten und Grenzen sowie wissenschaftstheoretische Ausrichtung als systematisches und bereichsübergreifendes Analyse- und Erklärungsschema sozialer Ungleichheitsproduktion verbunden wird, ist erstaunlich unklar (zur Diskussion siehe z.B. Koenig, 2008). Dennoch wird im Folgenden versucht, einige zentrale Grundannahmen des sozial mechanistischen Forschungsprogramms zu benennen. Für einen vertiefenden Einblick in die (wissenschaftstheoretischen) Bezüge, Debatten und verschiedene Strömungen des sozialmechanistischen Ansatzes sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Schmid (2006, 2012), Koenig (2008) sowie Hedström und Swedberg (1998a) und Hedström und Ylikoski (2010) verwiesen.

Grundannahmen des sozial mechanistischen Forschungsprogramms

Als grundlegende Charakterisierung sozial mechanistischer Erklärungen wird oftmals die Beschreibung nach Elster (1983, S. 24) herangezogen, wonach das Ziel darin besteht, „(...) [to] open the black box and showing the cogs and wheels of the internal machinery (...)“. Wenngleich diese viel zitierte Metapher die Grundideen des Ansatzes anschaulich widerspiegelt, stellt sie als Definition eine recht ungenaue Beschreibung sozialer Mechanismen dar (Elster selbst spezifiziert bzw. ändert diese ebenfalls später; Elster, 1998, S. 47 ff). Gambetta (1998, S.102) schlägt im gleichen Sammelband eine eher handlungstheoretisch formulierte Definition von Mechanismen vor: „(..) Given certain conditions K , an agent will do x because of M with probability p [Hervorhebung im Original] („)“, wobei sich der Mechanismus entweder auf bestimmte Entscheidungskalküle beziehen kann oder aber auf weniger bewusste Prozesse, die individuelle Handlungen direkt oder vermittelt über Präferenzen beeinflussen können.

In einem neueren Vergleich verschiedener gängiger Definitionen und Auffassungen sozialer Mechanismen fassen Hedström und Ylikoski (2010, S. 51) als kleinsten gemeinsamen Nenner zusammen, dass sich ein sozialer Mechanismus zunächst immer auf die Art von Effekten oder Phänomene bezieht, welche er hervorbringt (z.B. *Matthäus-Effekt* oder *Self-Fulfilling Prophecy*). Darüber hinaus stellt er ein nicht reduzierbares kausales Konzept dar³ und weist eine Struktur auf. Damit ist gemeint, dass ein sozialer Mechanismus nicht nur als Identifikation intervenierender Variablen verstanden wird (z.B. Opp, 2010, S.12), sondern dass die bereichsspezifische Struktur und die Prozesse des genauen Zusammenspiels der interessierenden Beziehungen und Charakteristiken sichtbar gemacht werden. Allerdings müssten nicht alle Einheiten, Eigenschaften und Aktivitäten, welche in Zusammenhang mit einem Mechanismus stehen selbst wiederum erklärt werden (Bornmann, 2010; Hedström & Ylikoski, 2010). Ein weiteres Kennzeichen sozial mechanistischer Ansätze ist schließlich die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur bei der kausalen Erklärung sozialer Makro-Phänomene (Hedström & Ylikoski, 2010).

Hedström und Ylikoski (2010, S. 59) differenzieren entsprechend im Kontext des sozial mechanistischen Ansatzes und im Anschluss an das oben skizzierte Mehrebenenmodell (siehe [Abbildung 1](#), [Kapitel 2](#)) zwischen *Situationalen Mechanismen* als einflussnehmende Prozesse, durch die soziale Strukturen und Merkmale der kulturellen Umwelt individuelle Handlungen, Überzeugungen und Wahrnehmungen begrenzen. *Handlungsformierende Mechanismen* sind Mechanismen, durch die individuelle Überzeugungen und Wahrnehmungen zu bestimmten Handlungen führen. *Transformationale Mechanismen* stellen Mechanismen dar, durch die Individuen aufgrund ihrer Handlungen und Interaktionen beabsichtigte oder unbeabsichtigte soziale Phänomene auf Makroebene erzeugen. Eine andere Terminologie hierfür verwendet Esser (1999, S. 20), wenn er von *Brückenhypothesen* und *Transformationsregeln* spricht. [Abbildung 3](#) gibt einen Überblick über

3 Mechanismen können sich dabei auf die Beschreibung eines kausalen Prozesses beziehen aber auch auf einzelne Elemente eines kausalen Prozesses (Hedström und Ylikoski, 2010)

die genannten Mechanismen im Kontext des Mikro-Makro-Modells. Es wird leicht ersichtlich, dass die Unterscheidung der Mechanismen der Logik der Situation (*Transformationsprozesse*), der Logik der Selektion (*Selektionsprozesse*) und der Logik der Aggregation (*Transmissionsprozesse*) im eingangs vorgestellten Mehrebenenmodell der Genese sozialer Bildungsungleichheiten entsprechen (siehe [Abbildung 3](#)).



Abbildung 3: Mikro-Makro-Link unter Berücksichtigung der Mechanismen (Kroneberg, 2011, S. 20).

Nach diesem Verständnis des sozial mechanismischen Ansatzes im Kontext der sogenannten analytischen Soziologie⁴ sollen durch Identifikation sozialer Mechanismen kausale Erklärungen bereitgestellt werden, die über Generalisierungen und Invarianzen hinaus „(...) [den] zugrundeliegenden (prozessualen) Mechanismus identifizieren, der die Handlungssituation, innerhalb derer Akteure ihr Handeln organisieren und aufeinander abstimmen müssen, *im Licht einer (bestimmten) Handlungstheorie* [Hervorhebung im Original] mit seinen 'social outcomes' hypothetisch verknüpft“ (Schmid, 2006, S. 144).

Dies schließt unmittelbar an eine weitere Gemeinsamkeit sozialmechanismischer Erklärungsansätze an, nämlich der Kritik am Kausalitätsverständnis der sogenannten *covering-law-explanations* in der

⁴ Im deutschsprachigen Raum auch erklärende Soziologie genannt (siehe auch Demeulenaere, 2011a; Manzo, 2014)

Tradition deduktiv-nomologischer Erklärungen⁵ (Hempel & Oppenheim, 1948), wobei sich die Positionen je nach Ausmaß der Kritik und dem daraus resultierenden Kausalitätsverständnis z.T. stark voneinander unterscheiden (Überblick z.B. bei Schmid, 2006). Dabei bildet vereinfacht gesagt die Ansicht, es sei für eine kausale Erklärung im Sinne eines sozialmechanismischen Ansatzes nicht ausreichend, einen statistischen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung zu belegen (im Sinne von Wenn-dann-Aussagen, Kroneberg, 2011, S. 21), den gemeinsamen Ausgangspunkt der kritischen Argumentationslinien. Vielmehr müsse in den Blick genommen werden, *wodurch* genau und *warum* diese beobachtbare Verbindung zustande komme und welche Prozesse und Mechanismen eine solche Verbindung erzeugen. Dies sei laut Hedström und Swedberg (1998b, S. 3) je nach Forschungsdisziplin bisher sehr unterschiedlich thematisiert worden. Beispielsweise sehen die Autoren eine mechanismenfokussierende Tradition in ökonomischen und kognitionspsychologischen Forschungsfeldern, wohingegen im soziologischen Forschungsfeld häufig die institutionelle und organisationale Prozessebene fokussiert werde. Dabei komme es im Rahmen eines mechanismischen Forschungsprogramms weniger darauf an, eine allgemein gültige Definition bereitzustellen, als vielmehr eine bestimmte Art der theoretischen Herangehensweise zu verfolgen, welche empirisch überprüfbare Erklärungen nach den oben genannten Prinzipien in den Blick nehme:

But even if definitions (...) may be useful, it deserves to be pointed out that the essence of the mechanisms approach is to be found in a special style theorizing rather than in any specific definition of what a social mechanism is. This style can be roughly characterized by a focus on middle-range puzzles or paradoxes for which precise, action-based, abstract, and fine-grained explanations are sought. (Hedström & Swedberg, 1998b, S.25)

5 Dieses Modell – auch Hempel-Oppenheim-Schema genannt – charakterisiert solche Erklärungsmodelle als wissenschaftlich, welche es erlauben, ein zu erklärender Gegenstand oder Sachverhalt (Explanandum) logisch aus den vorliegenden Randbedingungen und einem allgemeinen Gesetz ableiten zu können (siehe auch Hempel & Oppenheim, 1948 bzw. Esser, 1999, S. 205)

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass der sozialmechanismische Ansatz – so wie er von Vertretern einer analytischen Soziologie aufgefasst wird – prinzipiell die Bedeutung individueller Handlungen bei der Erklärung sozialer Phänomene und deren (disziplinübergreifende) empirische Überprüfung hervorhebt (Schmid, 2006). Damit erscheint dieser Zugang für die vorliegenden Fragestellungen besonders vielversprechend. In Anlehnung an Elster (1998) wird dabei im Folgenden unter einem Mechanismus eine Art Mittelweg zwischen der Formulierung gesetzesartiger Aussagensysteme deduktiv-nomologischer Erklärungen und reinen Deskriptionen verstanden: „(...) mechanisms are *frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences* [Hervorhebung im Original]. They allow us to explain but not to predict“ (Elster, 1998, S. 45).

Offene Fragen und Anknüpfungspunkte an die Analyse von Bildungs- und Übergangentscheidungen

Es bestehen aktuell allerdings noch große Unterschiede und z.T. auch widersprüchliche Aussagen bezüglich der handlungstheoretischen Bezugspunkte und des Kausalitätsverständnisses, welche mit einem solchen Ansatz verbunden werden (für einen ausführlicheren Überblick siehe z.B. Opp, 2013a; 2013b). Beispielsweise liegen hinsichtlich einer handlungstheoretischen Fundierung im Sinne eines methodologischen Individualismus unklare Aussagen vor. So betonen Hedström und Svedberg einerseits die Orientierung an dem mehrebenenanalytischen soziologischen Erklärungsmodell (siehe Kap 2) und einer notwendigen methodologischen Fundierung auf individueller Handlungsebene (siehe auch Koenig, 2008, S. 2899ff.):

In the social sciences (...), the elementary ‘causal agents’ [Hervorhebung im Original] are always individual actors, and intelligible social science explanations should always include explicit references to causes and consequences of their actions. This principle of methodological individualism is intimately linked with the core idea of the mechanism approach (...). (Hedström & Svedberg, 1998b, S. 11–12)

Andererseits wird eine alleinige Verbindung mit einer methodologisch individualistischen Auffassung abgelehnt und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Tradition einige Jahre später verneint: „The above argument does not imply any commitment to the doctrine of methodological individualism” (Hedström & Ylikoski, 2010, S. 59).

Der methodologische Individualismus bildet auch die handlungstheoretische Grundlage eines weiten Rational-Choice-Ansatzes (siehe Abschnitt 2.1.1), welcher allerdings nur von einigen Autoren als handlungstheoretische Fundierung eines sozialmechanismischen Forschungsprogramms propagiert wird (Demeulenaere, 2011b). Hedström (2005; siehe auch Hedström & Bearman, 2009) beispielsweise bezieht sich auf eine aus der psychologischen Forschungstradition stammende allgemeine Handlungstheorie, die sogenannte *DBO*-Theorie. Diese beschreibt Handeln als Zusammenspiel von Wünschen (*desires*), Überzeugungen (*beliefs*) und Gelegenheiten (*opportunities*; für einen vertiefenden Einblick siehe Bornmann, 2010; Hedström, 2005; kritisch: Kaidesoja, 2012; Kron & Grund, 2010). Inwiefern es sich hierbei wirklich um eine theoretische Alternative zu einem weiten RC-Ansatz handelt, kann in Anlehnung an die genannten Autoren durchaus skeptisch betrachtet werden, zumal sich die mechanistische Kritik an rational-choice-theoretischen Erklärungsansätzen oftmals auf Annahmen eines engen RC-Ansatzes beziehen (z.B. bei Hedström, 2005, S. 36). Auch hinsichtlich der Frage eines alternativen Kausalitätsverständnisses besteht noch großer Klärungs- und Präzisionsbedarf, da eine formalisierte Ausarbeitung konkreter und allgemein anwendbarer Selektionskriterien kausaler Erklärungen im mechanismischen Sinne noch aussteht. Beispielsweise bleiben Hedström und Ylikoski (2010) sehr vage, wenn sie empfehlen: „(...) only those aspects of cognition that are relevant for the explanatory task at hand should be included in the explanation, and the explanatory task thus determines how rich the psychological assumptions must be” (S.60).

Eine weitere Inkonsistenz stellt Opp (2007) fest, indem er zeigt, dass theoretisch propagiertes und in den erklärenden Beispielen tatsächlich

angewendetes Kausalitätsverständnis in den Arbeiten von Hedström (2005) auseinandergehen. Sinngemäß zeigt er auf, dass die Autoren z.T. ihr propagiertes Kausalitätsverständnis in der Ausführung ihrer Beispiele nicht umsetzen, sondern hier wieder nach dem von ihnen kritisierten Hempel-Oppenheim-Schema vorgehen.

Folgt man den Schlüssen, die Schmid (2006) im Kontext der ausführlichen Aufarbeitung philosophischer, wissenschaftstheoretischer und aktueller soziologischer Rezeptionen des sozial mechanistischen Erklärungsansatzes zieht, so ist erstens bei der überwiegenden Mehrheit der Vertreter eines solchen Forschungsansatzes eine Übereinstimmung mit den Annahmen eines methodologischen Individualismus feststellbar. Zweitens kann ein solches Forschungsprogramm auf Basis einer mäßigen Kritik am Hempel-Oppenheim-Schema zu einer Dynamisierung und integrativen Herangehensweise bei der Erklärung soziologisch interessierender Phänomene beitragen (Schmid, 2006, S. 147). Dies stellt auch die Auffassung in der vorliegenden Arbeit dar und schließt unmittelbar an die eingangs skizzierte Sichtweise an, die zeitliche Dimension bei der Analyse bildungsbezogener Entscheidungen zu berücksichtigen sowie die Genese handlungsleitender Faktoren und zugrundeliegender Vermittlungsmechanismen in den Blick zu nehmen.

Die Annahme, zielgerichtetes Handeln von Personen als das Ergebnis einer individuellen Wahl aus mindestens zwei wahrgenommenen oder vorhandenen Handlungsalternativen beschreiben zu können, bildet eine solch disziplinübergreifende Grundlage für eine unüberschaubare Vielzahl entscheidungstheoretischer Ansätze und Modelle. Entsprechend kann die Beschreibung und Analyse *bildungsbezogener Handelns* in institutionalisierten Lehr- und Lernkontexten als thematische Schnittstelle unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Forschungszugänge gesehen werden. Insbesondere Erklärungsmodelle erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und psychologischer Bezugsdisziplinen, welche Handlungen als das Ergebnis zielorientierter individueller Handlungsentscheidungen auffassen, spielen hierbei eine große Rolle.

2.2 Werterwartungstheoretische Erklärungsansätze bildungsbezogenen Entscheidungsverhaltens

Eine theoriegeschichtlich und empirisch bedeutsame entscheidungstheoretische Strömung nimmt an, dass zielgerichtete menschliche Handlungen und damit auch bildungsbezogenes Verhalten durch zwei zentrale Faktoren bedingt werden: einer Präferenzen-, Nutzen- oder Wertkomponente einerseits und einer Erwartungskomponente andererseits (für einen Überblick über theoriegeschichtliche Entwicklungen siehe z.B. Becker, 2000; Beckmann & Heckhausen, 2010)⁶. Im Kontext motivationspsychologischer Modelle ist dabei in der Regel von Erwartungs-mal-Wert-Theorien oder Erwartungswerttheorien die Rede, wohingegen in bildungssoziologischen Arbeiten oftmals von der Werterwartungstheorie (Esser, 1999) oder SEU –Theorie (Subjective Expected Utility; siehe Savage, 1954) bzw. von der Erwartungsnutzentheorie (Neumann & von Morgenstern, 1944) gesprochen wird (Überblick über diese Theorievarianten bei Diekmann & Voss, 2003). Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, werden im Folgenden unter den Begriffen *Erwartungswerttheorien* und *erwartungswerttheoretische Ansätze* alle Ansätze subsummiert, welche in ihrer Grundannahme von einer Art subjektiven Nutzenerwartung (Esser, 1999, S. 250) ausgehen, wohingegen mit *Wererwartungstheorie* die Variante der SEU-Theorie nach Esser (1999) gemeint ist und mit dem Begriff *Erwartungs-mal-Werttheorie* das erweiterte Erwartungswertmodell nach Eccles (2007)⁷.

Auch die verwendeten Begrifflichkeiten der handlungsleitenden Modellparameter unterscheiden sich je nach Forschungszugang. So

6 Strenggenommen gibt es nicht *die* Erwartungswerttheorie, da sich sowohl die Begrifflichkeiten, als auch die modelltheoretischen Ausdifferenzierungen und Entwicklungslinien zwischen den jeweiligen Forschungszugängen z.T. etwas voneinander unterscheiden. Allerdings kann hinsichtlich geteilter Grundannahmen, gemeinsamer philosophiegeschichtlicher und theoretischer Bezugspunkte (z.B. in den Arbeiten von Pascal, Bentham und Bernoulli, Lewin und Tolman; siehe Beckmann und Heckhausen, 2010, S. 128; Esser, 1999, S. 249) zumindest von einer interdisziplinären Tradition entscheidungstheoretischer Ansätze ausgegangen werden (Beckmann & Heckhausen, 2010; Feather & Newton, 1982; Esser, 1999, S. 249ff.)

7 Im Folgenden auch gelegentlich mit EmW-Modell/-Theorie abgekürzt

ist in neueren motivationspsychologischen EmW-Theorien in der Regel von Wert (*value*), Anreiz oder Valenz (*valence*) einerseits und Erwartung (*expectancy*) andererseits die Rede, wohingegen in ökonomischen und soziologischen Ansätzen i.d.R. die Begriffe Nutzen (*utility*) und Erfolgswahrscheinlichkeit (*probability of success*) verwendet werden. Aufgrund der großen inhaltlichen Überschneidungspunkte (Beckmann & Heckhausen, 2010; Esser, 1999, S. 249) wird – sofern nicht näher spezifiziert – im Rahmen der vorliegenden Arbeit von einer weitgehenden Übereinstimmung bzw. Analogie der beiden Begriffspaare ausgegangen.⁸

Bei der Analyse von Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit spielt in der bildungssoziologischen Forschung die von Esser (1999) ausgearbeitete Werterwartungstheorie als Weiterentwicklung und Integration der Modelle von Erikson und Jonsson (1996) und Breen und Goldthorpe (1997) eine große Rolle (Baumert, Maaz & Jonkmann, 2010). Auch empirisch hat sich diese Variante der SEU-Theorie relativ gut bewährt (Baumert et al., 2010). Angesichts der Frage nach den vermittelnden und formierenden Prozessen werden jedoch gerade in den letzten Jahren immer mehr bildungssoziologische Arbeiten publiziert, welche motivationspsychologische Modelle bei der Analyse von Übergangentscheidungen anwenden (siehe für den Übergang in die Sekundarstufe I: Baumert et al., 2010; Jonkmann, Maaz, McElvany & Baumert, 2010; Klinge, 2016; Maaz et al., 2006). Dabei erwies sich das hier behandelte Modell nach Eccles als angemessenes Rahmenkonzept, wengleich einige Fragen bzgl. der Angemessenheit des Modells offenbleiben (Baumert et al., 2010; siehe auch Abschnitt 2.4).

8 Die Frage nach dem jeweiligen Grad der theoriegeschichtlichen Vereinbarkeit der beiden Varianten bleibt damit (vorerst) ausgeklammert, da die vorliegende Arbeit weder einen Theorievergleich, noch eine Theorieintegration anstrebt, sondern im Sinne eines vorgelagerten Schrittes erst einmal versucht zu systematisieren, welche Herausforderungen bei einer Übertragung psychologischer Erwartungswertmodelle auf bildungssoziologische Fragestellungen verbunden sein können und in welcher Hinsicht weiterer Klärungsbedarf besteht. Die dargestellten theoretischen Ausführungen sind also primär dazu gedacht, die Herleitung und theoretische Verortung der modelltheoretischen Annahmen transparent zu machen, um Anknüpfungspunkte für weiterführende Analysen aufzuzeigen.

Daher soll im Folgenden ein Blick auf die handlungstheoretischen Grundannahmen soziologischer und psychologischer erwartungstheoretischer Ansätze geworfen werden. Ziel ist es, grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle zu veranschaulichen und Anknüpfungspunkte bzw. Klärungsbedarf für die weitere Analyse handlungsformierender Mechanismen bei der Übergangentscheidung in die Sekundarstufe I zu identifizieren. Die postulierten Kernannahmen werden zunächst jeweils separat in einem grafischen Modellschema zielgerichteten Verhaltens abgebildet, wofür auf eine schematische Darstellung und Terminologie in Anlehnung an das motivationale Handlungsmodell nach Heckhausen und Heckhausen (2010, S. 3) zurückgegriffen wird. Je nach dargestellter Theorievariante werden zusätzliche Modifikationen gegenüber diesem Ausgangsmodell vorgenommen.

In dem zugrunde gelegten Prozessschema wird davon ausgegangen, dass bei der Erklärung motivationalen (Entscheidungs-)Verhaltens sowohl bestimmte personenbezogene Faktoren (*Person*) als auch bestimmte situative Gegebenheiten und Anreize (*Situation*) eine Rolle spielen. Auf Basis subjektiver Wahrnehmungs- und Bewertungsvorgänge kommt es demnach zu einem Zusammenspiel beider Faktoren (*Person-Situation-Interaktion*). Es werden bestimmte Handlungsoptionen (*Handlung*), Handlungsergebnisse (*Ergebnis*) sowie damit verbundene Handlungsfolgen (*Folgen*) antizipiert und hinsichtlich der eigenen Werte, Ziele und Erwartungen evaluiert. Wichtig ist hierbei, dass es sich um eine schematische Darstellung der grundsätzlichen prozessualen Komponenten motivationalen Verhaltens handelt, auf Basis dessen sich die jeweils theoretisch postulierten Annahmen bezüglich der relevanten Faktoren und Kognitionen einordnen lassen. Das Modell eignet sich somit für die Beschreibung der Entstehung von Handlungsabsichten und von Handlungsentscheidungen bei der Realisierung priorisierter Ziele im Handlungsablauf, nicht jedoch für die Darstellung von Ziel-Änderungen oder Zieldistanzierungsprozessen (Beckmann & Heckhausen, 2010; Urhahne, 2008).

2.2.1 Bildungsbezogene Entscheidungen im Handlungsmodell bildungssoziologischer Werterwartungstheorie

Die soziologische Werterwartungstheorie gehört zu den weiten RC-Ansätzen und greift wesentliche theoretische Weiterentwicklungen auf (siehe auch Abschnitt 2.1.1). Sie beschreibt individuelles Entscheidungsverhalten als Zusammenspiel subjektiver Nutzenzuschreibung und Erfolgserwartungen (*Subjective Exptected Utility*, Savage, 1954). Es wird demnach diejenige Handlungsoption gewählt, mit deren Folgen der Akteur sowohl eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit, als auch einen maximalen Nutzen im Verhältnis zu den antizipierten Kosten verbindet. Esser (1999, S. 248) fasst die zugrundeliegenden Annahmen folgendermaßen zusammen:

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* [Hervorhebung im Original] für dein Wohlbefinden keine Wirkung hat! (Esser, 1999, S. 248)

Demnach wird angenommen, dass sich Personen bei der Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit auf Basis subjektiver Wahrnehmungs- und Evaluationsvorgänge letztlich für diejenige Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden, von der sie sich den größten Nutzen versprechen. Als nützlich in Bezug auf bestimmte Bildungsziele wiederum werden Handlungsoptionen wahrgenommen, wenn die damit verbundene *Bildungsmotivation* ($U = \text{Wert}$, $cSV = \text{Wahrscheinlichkeit für Statusverlust}$) im Vergleich zum eingeschätzten *Investitionsrisiko* ($C = \text{wahrgenommene Kosten}$, $p = \text{Erfolgswahrscheinlichkeit für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses}$) überwiegt (Esser, 1999, S. 270). Oder als formalisierte Variante ausgedrückt:

$$U + cSV > C/p$$

Die WET beansprucht damit die Erklärung kausalen Handelns im Sinne des Hempel-Oppenheim-Schemas (Hempel & Oppenheim, 1948), wobei eine zu treffende Übergangentscheidung das

Explanandum und die Bewertung und Erwartung der antizipierten Folgen der einzelnen Handlungsoptionen die Randbedingungen darstellen. Somit stellt die oben genannte Formel für die Bildung der unterschiedlichen Bewertungs-Erwartungsgewichte und die Regel der Nutzenmaximierung bei der Wahl der Handlung die allgemeine Regel dar (Esser, 1999, S. 249). Geht man zunächst davon aus, dass Bildungspräferenzen prinzipiell zeitlich stabil sind und im Falle der Bildungsentscheidung unabhängig von sozialen Herkunftseffekten vorliegen (Esser, 1999, S. 268), lautet eine vielfach explizit oder implizit Annahme, dass sich systematische sozialschichtspezifische Verhaltensvariationen durch unterschiedliche Erfolgserwartungen erklären lassen, welche beispielsweise wiederum vom kindlichen Schul- und Bildungserfolg abhängen (Esser, 1999, S. 272–273). Je nach situativer Gegebenheit kann die Erfolgserwartung variieren. Im Falle der Übergangsentscheidung handelt es sich um eine Entscheidung unter Unsicherheit, weshalb auch von Erfolgswahrscheinlichkeit gesprochen wird.

Bei der Entscheidungsbildung spielen außerdem wahrgenommene Kosten, welche mit bestimmten Handlungsoptionen assoziiert werden, eine Rolle (z.B. ein fachlicher, finanzieller und/oder familiärer Unterstützungsbedarf oder ein möglicher Zeitverlust beim Eintritt in eine Erwerbstätigkeit durch den längeren Verbleib im Schulsystem). Dennoch lässt sich anhand der Formel anschaulich zeigen, dass selbst bei niedriger Kosteneinschätzung die Bildungsmotivation enorm hoch sein muss, wenn die Realisierbarkeit einer Schullaufbahn als sehr gering eingeschätzt wird.

Die Annahmen der WET haben sich v.a. bei der Analyse der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe I weitestgehend empirisch bewährt (Baumert et al., 2010; Stocké, 2012), wobei bei direkter Überprüfung der Modellkomponenten gemischte Befunde vorliegen (Baumert et al., 2010). In Bezug auf die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit haben sich v.a. der Wert von Bildung, die Instrumentalität eines Bildungsabschlusses, das elterliche Motiv für Statuserhalt, die wahrgenommenen Kosten und die Erfolgserwartung als

bedeutende Prädiktoren für die Übergangsentscheidung erwiesen (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014). Allerdings liegen einige Befunde vor, welche im Kontext der SEU Theorie nicht direkt erklärt werden können bzw. welche die Frage nach den formierenden Prozessen aufwirft. Beispielsweise betrifft dies Befunde zur zeitlichen Stabilität und zu sozialschichtspezifischen Anpassungsprozessen elterlicher Erwartungen im Laufe der Grundschulzeit (Ditton & Krüsken, 2010; Stocké, 2009; siehe auch Abschnitt 2.1.2 bzw. 3.2.1).

Abbildung 4 fasst die zentralen Annahmen grafisch in dem allgemeinen Handlungsschema zusammen, welche anhand des Beispiels der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit noch einmal veranschaulicht werden.

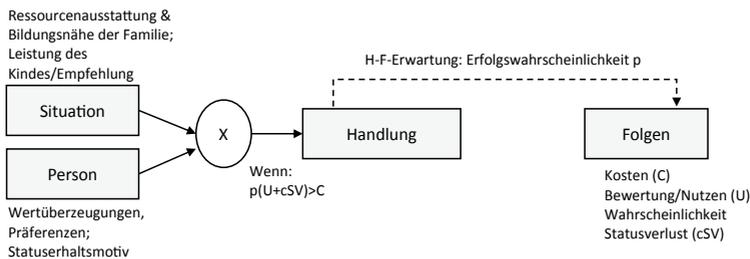


Abbildung 4: Annahmen der Werterwartungstheorie im Handlungsmodell

Je nach restriktiv wirkenden situativen Faktoren (wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status und der familiären Ressourcenausstattung, den kindliche Leistungen, den Übergangsregelungen und der wahrgenommenen sozialen Norm im unmittelbaren Umfeld), als auch je nach individuellen Wert- und Motivdispositionen der Eltern (wie dem generellen Wert von Bildung, den Bildungszielen für das Kind und einem Statuserhaltungsmotiv der Eltern) werden bestimmte Handlungsoptionen wahrgenommen (z.B. die Anmeldung am Gymnasium oder an einer anderen Schulform). Diese Faktoren interagieren miteinander, indem Personen in Abhängigkeit der individuellen und situativen Bedingungen bestimmte Kognitionen in Bezug auf die wahrgenommenen Folgen dieser Handlungsoptionen aufweisen: Je nachdem, für wie wahrscheinlich es die Eltern halten, dass auf die

jeweilige Handlung eine bestimmte Folge eintritt (z.B. die subjektive Sicherheit darüber, dass das Kind einen Gymnasialabschluss erreichen kann), und welche Kosten und Nutzen sie mit den antizipierten Folgen verbinden (z.B. monetäre Ausbildungskosten oder längerer Verbleib im Bildungssystem bzw. die Wichtigkeit einer Hochschulzugangsberechtigung generell oder in Bezug auf langfristige Bildungsziele), evaluieren sie ihre Handlungsoptionen und wählen diejenige Handlung aus, welche aus ihrer Sicht mit dem höchsten EU-Gewicht (s.o.) verbunden ist.

Damit wird leicht ersichtlich, dass in dieser handlungstheoretischen Modellierung keine explizite Differenzierung zwischen Handlungsfolgen und Handlungsergebnissen getroffen wird. Außerdem betreffen die angenommenen Wert-Erwartungskognitionen ausschließlich Handlungs-Folge-Beziehungen. Die Ziele werden dabei in diesem Modell als mehr oder weniger bewusst vorliegende und aktivierte Orientierungen einer Person verstanden, welche im schematischen Handlungsprozess in Beziehung zu den antizipierten Folgekognitionen und damit in Beziehung zur Wertkomponente gesetzt werden (d.h. indem die Bewertung einer Handlungsfolge hinsichtlich einer angestrebten Zielrealisierung erfolgt). Esser (1999) bemerkt hierzu:

Die erwünschten Folgen sind die *Ziele* [Hervorhebung im Original] des Akteurs, an denen er im Ausmaß U jeweils ein positives Interesse, und die unerwünschten Folgen sind die (Opportunitäts-) *Kosten* [Hervorhebung im Original] des Handelns, an denen er ein negatives Interesse hat. (Esser, 1999, S. 256)

Die Evaluation der Handlungsfolgen beruht wie bereits erwähnt auf einer multiplikativen Verknüpfung der Erwartungs- und Wertkomponenten und es wird diejenige Handlungsoption ausgewählt, welche das vergleichsweise höchste EU-Gewicht aufweist. Dabei stehen die Ziele in Zusammenhang mit der Nutzenvariable, welche die subjektive Bewertung der antizipierten Handlungsfolgen (*outcomes*) darstellt und wiederum selbst von den Werten beeinflusst werden, die man in einer gegebenen Situation einem outcome zuordnet und welche eine bestimmte Ordnung aufweisen (Esser, 1999, S. 253, S. 298ff.).

2.2.2 Bildungsbezogene Entscheidungen im Handlungsmodell des erweiterten Erwartungs-mal-Wertmodells der Motivation

Auch in der motivationspsychologischen Forschungstradition existiert eine Gruppe von erwartungswerttheoretischen Ansätzen, welche üblicherweise unter dem Begriff der Erwartungs-mal-Wert-Ansätze zusammengefasst werden und große Überschneidungspunkte mit soziologischen WET aufweisen (Beckmann & Heckhausen, 2010; Esser, 1999). Diese Theorien fokussieren den Einfluss und die Wirkungsweise motivationaler Faktoren im individuellen Handlungsverlauf (Krapp & Hascher, 2014). Eine aktuell einflussreiche theoretische Weiterentwicklung stellt die erweiterte Erwartungs-mal-Wert-Theorie nach Eccles dar (Eccles et al., 1983; Eccles, 1994; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000), welche die Rolle sozialpsychologischer Vermittlungsprozesse betont und auf Annahmen vieler theoretischer Ansätze Bezug nimmt, wie z.B. der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985) der Attributionstheorie (Weiner, 1985) oder der sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1977; zusammenfassend: Eccles & Wigfield, 2002).

Ausgangsbasis erweiterter EmW-Modelle bildet das Risikowahlmodell von Atkinson (1957), das Erwartungs- und Wertkomponenten ähnlich wie die zeitgleich in der ökonomischen Forschung entstandenen Entscheidungstheorien (Neuman & Morgenstern, 1944; Edwards, 1954) multiplikativ miteinander verknüpft (siehe ausführlicher Beckmann & Heckhausen, 2010; Urhahne, 2008). Dabei wird motivationales Verhalten vereinfacht zusammengefasst anhand zweier Persönlichkeits- und vier Situationsvariablen erklärt: den Leistungsmotiven⁹ Hoffnung auf Erfolg (*Erfolgsmotiv*) und Furcht vor Misserfolg (*Misserfolgsmotiv*) einerseits und der subjektiven Erwartung von Erfolg/Misserfolg und dem subjektiven Erfolgs-/Misserfolgsanreizwerten andererseits (im Sinne bestimmter vermuteter Affekt-

9 Motive stellen dabei individuell variierende, situationsübergreifende und vergleichsweise stabile Wertungsdispositionen für eine thematisch voneinander abgrenzbare Art von Situationen dar (z.B. Leistungssituation), welche durch wahrgenommene situative Anreize angeregt werden (Heckhausen, 1977, S. 284).

konsequenzen wie Stolz oder Scham; Urhahne, 2008). Durch die jeweilige multiplikative Verknüpfung von Erwartungs-, Anreiz- und Motivkomponenten ergibt sich demnach eine Tendenz, Erfolg auszusuchen und eine Tendenz, Misserfolg zu vermeiden. Für die Vorhersage individuellen (Entscheidungs-)Verhaltens in leistungsbezogenen Kontexten werden nun diese beiden gegenläufigen Tendenzen zueinander in Beziehung gesetzt und daraus die Handlungstendenz vorhergesagt (Kuhl, 1983; Urhahne, 2008). Ein leistungsmotiviertes Erleben und Verhalten beinhaltet damit einen Bezug zu einem sozial-, selbst- oder sachbezogenen Gütemaßstab, hinsichtlich dessen Erfolg und Misserfolg gemessen werden (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953) und wird u.a. durch eine Antizipation von leistungsbezogenen Affekten wie Stolz oder Scham (= Folge-Kognitionen) angeregt. Das heißt, die Erwartungen beziehen sich in diesem Modell auf das antizipierte Handlungsergebnis, wohingegen die Anreizwerte mit den Folgen der Handlung verknüpft werden.

Das Risikowahlmodell regte eine Vielzahl an Forschungsarbeiten an und es konnten viele Annahmen des Modells v.a. in experimentellen Studien unterstützt werden. Allerdings zeigt sich empirisch, dass ganz besonders eine Annahme Atkinsons – die der inversen Beziehungsstruktur von Erwartung und Wertkomponente – nicht oder zumindest nicht für alle Personengruppen und Situationen haltbar ist (Überblick bei Beckmann & Heckhausen, 2010). Im Laufe der theoretischen Weiterentwicklung erfolgten in mehrfacher Hinsicht verschiedene Ausdifferenzierungen dieses Modells (= *erweiterte* Erwartungs-mal-Wert-Modelle), wovon für die vorliegenden Analysen vor allem zwei Aspekte besonders interessant erscheinen (für einen Überblick siehe z.B. Beckmann & Heckhausen, 2010; Feather, 1982). Zum einen ist dies die Weiterentwicklung der Erwartungskomponenten durch Heckhausen und Kollegen (Heckhausen, 1977, 1987; Heckhausen & Rheinberg, 1980) und zum anderen die Erweiterung der Anreizkomponente durch Eccles und Kollegen (Eccles et al., 1983; Eccles, 1994).

Heckhausen (1977; 1987) bzw. Heckhausen und Rheinberg (1980) entwickelten auch unter Rückgriff auf Annahmen der Instrumen-

talitätstheorie nach Vroom (1964) das erweiterte kognitive Motivationsmodell (siehe ausführlich hierzu Kuhl, 1983, S. 78–79) indem sie u.a. eine genauere Differenzierung von Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen und den damit verbundenen Erwartungskognitionen vornehmen. Dabei modellieren die Autoren – neben anderen Erweiterungen – die Komponente der Erfolgserwartung nicht mehr nur als Handlungs-Ergebniserwartung, sondern differenzieren zwischen einer Ergebnis-Folge-Erwartung, sowie einer Situations-Ergebniserwartung und einer Handlungs-bei-Situation-Ergebnis-Erwartung. Neben der „klassischen“ Erfolgswahrscheinlichkeit im Sinne von *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen*¹⁰ können sich individuelle Erwartungskognitionen einerseits auch auf das Ausmaß der wahrgenommenen Zweckdienlichkeit eines Handlungsergebnisses für das Zustandekommen einer intendierten Handlung beziehen (Instrumentalität; *Ergebnis-Folge-Erwartung*). Andererseits ist es denkbar, Erwartungskognitionen in Bezug auf die subjektive Überzeugung, auch ohne eigenes Handeln in einer gegebenen Situation ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen, zu modellieren (*Situations-Ergebnis-Erwartung*). Zusätzlich wird der Erwartungsanteil berücksichtigt, um den sich die Erfolgswahrscheinlichkeit reduziert, wenn bestimmte situative Faktoren vorliegen (*Handlungs-bei-Situations-Ergebnis-Erwartung*). Demnach „(...) wird die Tendenz, eine Handlung durchzuführen, um den Betrag reduziert, welcher der Erwartung entspricht, die intendierten Folgen in der betreffenden Situation auch ohne eigenes Zutun erlangen zu können“ (Kuhl, 1983, S. 79). Oder formalisiert ausgedrückt (Heckhausen, 1977, S. 302):

$$V_a = (k + -k) * [E_{ao} * (1 - E_{ao})]$$

V_a stellt die resultierende Handlungstendenz da, k +/- das Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotiv und E_{ao} die subjektive Wahrscheinlichkeit für Erfolg.

Eine weitere interessante Ausdifferenzierung legen Eccles und Wigfield in ihrem erweiterten Erwartungswertmodell der Leistungsmotivation vor (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield &

¹⁰ Heckhausen (1977, S. 288) definiert sie folgendermaßen: “Action-outcome expectancies can be expressed as probabilities of success that range from zero to one.”

Eccles, 2000; Eccles 2007), indem sie u.a. zusätzlich vier unterschiedlichen Wertkomponenten einführen: den *Zielerreichungswert*, den *intrinsischen Wert*, die *Nützlichkeit* und die *wahrgenommenen Kosten* (siehe auch Urhahne, 2008, S. 154). Diese lassen sich wiederum an unterschiedlichen Prozessen im Handlungsmodell festmachen. Dabei sind – anders als im Risikowahlmodell – Wert und Erwartung zumindest in den ersten Modellversionen konzeptuell gesehen additiv miteinander verknüpft (Eccles & Wigfield, 2002, S.118).¹¹

Abbildung 5 zeigt die Grundannahmen des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells der Motivation nach Eccles (für einen genaueren Überblick über das Motivationsmodell siehe Abschnitt 2.3).

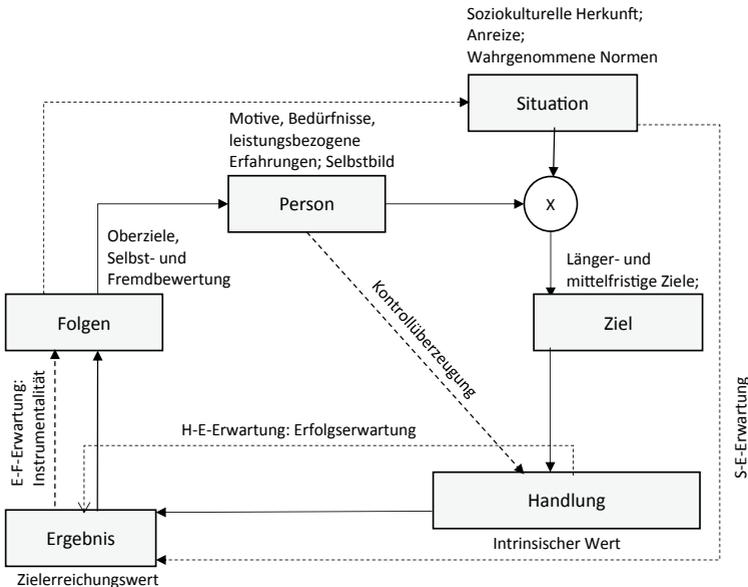


Abbildung 5: Annahmen des erweiterten Erwartungswertmodells im Handlungsmodell

11 Die Frage der angenommenen Verknüpfung zwischen Wert und Erwartung ist ein interessanter Punkt, der auch für die empirische Umsetzung nicht unwesentlich ist (siehe etwa Trautwein, Marsh, Nagengast, Lüdtke & Jonkmann, 2012). Die verschiedenen Varianten des Eccles-Modells unterscheiden sich u.a. genau in dieser Hinsicht voneinander, wengleich dies kaum thematisiert wird. In der vorliegenden Arbeit wird von einer zunächst additiv gedachten Verknüpfung ausgegangen.

Einem Vorschlag Urhahne (2008, S. 151) folgend, wird das Modell in zyklischer Form dargestellt, da in den erweiterten EmW-Theorien explizit davon ausgegangen wird, dass Handlungsfolgen im Zeitverlauf wiederum auf die situativen und personalen Faktoren zurückwirken können. Außerdem werden Ziele und Zielorientierungen – im Hinblick auf deren Bedeutung innerhalb motivationspsychologischer Arbeiten (Überblick z.B. bei Eccles & Wigfield, 2002) – als eigenständiger Prozessschritt im Handlungsmodell modelliert (Urhahne, 2008, S. 151). Auch hier wird die Bildung einer Handlungsabsicht bzw. die Entscheidung für eine Handlung von bestimmten personalen und situativen Gegebenheiten abhängig gemacht (z.B. ein interessierter Student der zu Semesterende zuhause am Schreibtisch sitzt). Er verfolgt ebenfalls nach Art der Ausgangsbedingungen beider Faktoren bewusst oder unbewusst ein *Ziel* (z.B. das Bestehen einer anstehenden Klausur), hinsichtlich dessen er wiederum bestimmte *Handlungsmöglichkeiten* (z.B. Lernen des Prüfungsstoffs, Auswendiglernen der Altklausuren, spazieren gehen etc.), *Handlungsergebnisse* (z.B. Beherrschung der Lerninhalte, Auswendiges Beherrschen der Altklausurfragen, Wissenslücken) und *Handlungsfolgen* (z.B. korrekte Beantwortung von Klausurfragen in der Prüfungssituation und Kompetenzerleben) antizipiert. Die Komponenten Erwartung und Wert liegen analog zur WET in Form zukunftsbezogener Kognitionen vor, welche von subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen und vergangenen Erfahrungen abhängen: so kann ein bestimmtes Handlungsergebnis mehr oder weniger persönlich bedeutsam sein (*Zielerreichungswert*, z.B. persönliche Bedeutsamkeit, die Klausur zu bestehen), das Erleben der Handlung selbst kann mehr oder weniger wichtig sein (*intrinsischer Wert*, z.B. Freude am Lernen) und die antizipierten *Konsequenzen* einer Handlung können hinsichtlich längerfristiger Ziele als unterschiedlich *nützlich bzw. kostspielig* eingeschätzt werden (z.B. ist es dem Student aufgrund seiner finanziellen Situation wichtig, möglichst schnell das Studium abzuschließen, weshalb er Prüfungen beim Erstversuch bestehen möchte, gleichzeitig schränkt der dadurch entstehende Zeitdruck auch seine Verdienstmöglichkeiten im Nebenjob ein). Außerdem wird angenommen, dass Personen in unterschiedlichem Grad davon überzeugt sind, dass ein Handlungsergebnis auf-

grund der vorliegenden Situation auch ohne eigene Aktivität eintreten wird (*Situations-Ergebnis-Erwartung*). In dem hier vorgestellten Beispiel meint der Student möglicherweise zu wissen, dass er aufgrund der Fülle an Prüfungsstoff und der begrenzten Zeit die Lerninhalte nicht beherrschen wird, egal ob er lernt oder nicht. Eine bestimmte Handlung führt also mehr oder weniger wahrscheinlich zu einem bestimmten Ergebnis (*Handlungs-Ergebnis-Erwartung* oder Erfolgswahrscheinlichkeit; z.B. hält der Student es für sehr wahrscheinlich, dass er die Klausur besteht, wenn er lernt). Ein bestimmtes Ergebnis trägt außerdem dazu bei, dass bestimmte mehr oder weniger erwünschte Handlungsfolgen eintreten (*Ergebnis-Folge-Erwartungen* oder Instrumentalität; z.B. wenn der Student glaubt, dass ein auswendiges Beherrschen der Altklausurfragen ausreicht, um in der Prüfungssituation viele Aufgaben korrekt lösen zu können).

Ist eine Handlung ausgeführt und bestimmte Handlungsfolgen sind eingetreten, so kann dies wiederum Einfluss auf die situativen und persönlichen Komponenten nehmen (z.B. hat im oben genannten Beispiel der Student durch das korrekte Beantworten der Fragen die Klausur beim ersten Versuch bestanden, ist er bei entsprechendem Attributionsverhalten stolz auf sich und entwickelt ein positives akademisches Selbstkonzept; gleichzeitig wird ihm aufgrund der guten Prüfungsergebnisse eine Stelle als studentische Hilfskraft angeboten, was wiederum seine finanzielle Situation ändert und möglicherweise seine Ziele mit beeinflusst). In diesem Modell werden damit unterschiedliche Erwartungs- und Wertkognitionen angenommen, welche sich sowohl auf eine Handlung selbst, als auch auf deren Ergebnis und Folgen beziehen. Darüber hinaus stellen Ziele einen eigenständigen Faktor dar, welcher in Zusammenhang mit beiden Werterwartungskognitionen steht und sich ebenfalls auf die Handlung selbst sowie auf deren Ergebnis und Folgen beziehen kann (Heckhausen, 1977, S. 114).

Die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden vorgestellten Modellen sind augenscheinlich. Allerdings sind ebenfalls einige Unterschiede feststellbar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird daher im Folgen-

den auf handlungstheoretische Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Ansätze eingegangen (siehe auch Stahn & Ditton, 2017).

2.2.3 Zentrale Gemeinsamkeiten & Unterschiede zwischen den Modellen

Im Handlungsmodell des erweiterten Erwartungs-mal-Wert-Modells wie auch der soziologischen Werterwartungstheorie werden implizite Annahmen über menschliches Verhalten im Allgemeinen als zutreffend vorausgesetzt: demnach stellen Handlungen ein Verhalten dar, welches das Ergebnis eines mehr oder weniger bewussten Abwägungsprozesses zwischen mindestens zwei unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten auf Basis subjektiver Situationseinschätzungen darstellt. Diese beziehen sich einerseits auf die aktuell wahrgenommene persönliche Bedeutsamkeit des Handlungsziels oder der Handlungsfolgen und andererseits auf die erwartete Sicherheit, dies auch erreichen zu können. Erfolgserwartung und Wertkomponente werden also als prinzipiell voneinander unabhängige Konstrukte moduliert und z.T. auf unterschiedliche Ursachenkomplexe zurückgeführt, wenngleich sie im Sinne einer bestimmten Verknüpfungsbeziehung miteinander interagieren. Hervorzuheben ist außerdem, dass beide erwartungswerttheoretische Varianten die kausale Erklärung zielbezogenen (motivierten) menschlichen Handelns für sich beanspruchen und beide ein Zusammenspiel aus personalen und situativen Faktoren annehmen. Es können demnach verschiedene Faktoren unterschieden werden, die als handlungsrelevant gesehen werden. Bei der Erklärung zielgerichteten Verhaltens sind sowohl individuelle Faktoren als auch situative Gegebenheiten relevant, welche in Wechselwirkung miteinander stehen und berücksichtigt werden sollten. Im Kontext dieser theoretischen Auffassung wird von einer hauptsächlich kognitiv bzw. subjektiv stattfindenden Verarbeitung und Wahrnehmung dieser situativen und personalen Faktoren ausgegangen. Ein weiteres Merkmal beider Modellvarianten stellt eine gewisse Tradition der formalisierten Ausarbeitung dar.

Vergleicht man die Modelle hinsichtlich ihrer zeitlichen Dimension, fällt auf, dass in der psychologischen Forschungstradition Rück-

koppelungen über die Zeit explizit modelliert sind. In der soziologischen Werterwartungstheorie wird das zwar implizit auch angenommen, aber der Schwerpunkt liegt hier eher auf der Modellierung aktueller Entscheidungsbildung als auf der prozessbezogenen Perspektive. Ein wichtiger inhaltlicher Unterschied liegt im zusätzlichen Einbezug der Handlungsergebnisse in psychologischen Modellen. So ist im soziologischen Handlungsmodell die Erfolgserwartung und die Wertzuschreibung allein auf die Handlungsfolge hin modelliert. Im psychologischen Modell wird hingegen berücksichtigt, dass sich Erwartungen und Wertzuschreibungen auch auf das antizipierte Handlungsergebnis selbst beziehen und sich aus bestimmten restriktiven situativen Gegebenheiten heraus ebenfalls bestimmte Ergebniserwartungen unabhängig von den Handlungen ergeben können (Situations-Ergebnis-Erwartungen). Zuletzt ergeben sich Unklarheiten bzw. Uneinheitlichkeit bei der Einordnung der Zielkomponente. So werden in der vorgestellten WET Ziele ausschließlich mit den Handlungskonsequenzen in Verbindung gebracht und inhaltlich dem Nutzenfaktor zugeordnet. Darüber hinaus wird jedoch nicht weiter hinsichtlich der Rolle der Ziele differenziert. Dies ist bei dem erweiterten EmW-Modell insofern anders, da hier einerseits eine konzeptuelle Trennung zwischen (längerfristigen) Zielen und den Erwartungs- und Wertkomponenten vorgenommen wird (Heckhausen, 1977, S. 286) und sich andererseits Ziele auch auf Handlungen und Handlungsergebnisse selbst beziehen können, was eine hierarchische Ordnung von Zielen impliziert (Eccles & Wigfield, 2002). Hierzu stellt Wigfield (1994) fest:

In fact, one important distinction between achievement goals and subjective values in this model is that values refer to more task-specific purposes for engaging in a task, whereas goals are broader influences first on values and then on achievement behaviour. (Wigfield, 1994, S.66)

Anders als die in der Leistungszielforschung üblichen Differenzierungen bezieht sich das Verständnis von Zielen im Eccles-Modell demnach eher auf eine allgemeinere, breitere Konzeption des Zielbegriffs.

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, bestehen zwischen den beiden vorgestellten Varianten der WET viele zentrale Überschneidungspunkte. Allerdings sind einige Unterschiede feststellbar, welche weiterführende theoretischer Analysen nahelegen.

Abbildung 6 zeigt einen ersten Vorschlag, an welchen Punkten die bildungssoziologischen Variablen im Handlungsmodell der erweiterten EmW-Theorie verortet werden könnten:

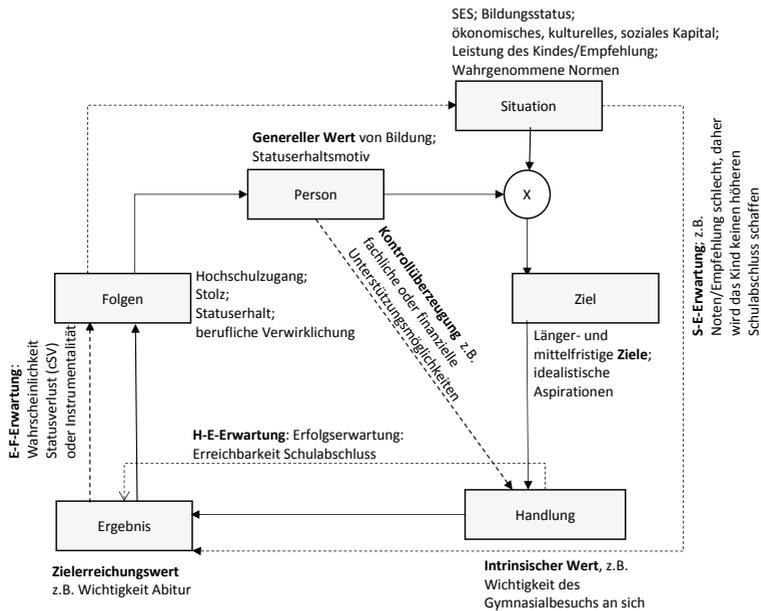


Abbildung 6: Integriertes werterwartungstheoretisches Handlungsmodell

Welche kurz-, mittel- oder langfristige Ziele Eltern bei der konkreten Entscheidungsbildung am Ende der Grundschule verfolgen (z.B. welchen Schul- oder Bildungsabschluss sie sich für das Kind wünschen), hängt vom Zusammenwirken folgender Faktoren ab: Einerseits von zeitkonstanten und erfahrungsabhängigen situativen Faktoren wie z.B. einer vorliegenden Schulformempfehlung der Lehrkraft, den geltenden rechtlichen und strukturellen Übergangsregelungen oder den bisherigen Leistungserfahrungen des Kindes. Andererseits von personalen

Faktoren wie z.B. dem Motiv für Statuserhalt, den eigenen Erfahrungen der Eltern im Bildungssystem und dem Wert, den sie Bildung im Allgemeinen beimessen oder auch ihre Persönlichkeitseigenschaften.

Die Motivation der Eltern, ihr Kind am Gymnasium anzumelden, steigt oder sinkt schließlich je nachdem, wie wichtig es den Eltern ist, dass ihr Kind ein Gymnasium besucht (*intrinsischer Wert*), dass es das Abitur erreicht (*Zielerreichungswert*), inwiefern das Abitur aus Sicht der Eltern nützlich für die Realisierung zukünftiger Ziele ist (z.B. die Wahrnehmung der *Instrumentalität* des Abiturs für das Erreichens eines bestimmten Berufes) und welche negativen Aspekte hiermit antizipiert werden (wie z.B. wahrgenommene finanzielle Kosten oder eine verlängerte Ausbildungszeit). Allerdings reichen diese Einschätzungen alleine nicht aus, sondern es ist ebenfalls handlungsrelevant, wie realisierbar den Eltern ein Gymnasialbesuch/-abschluss des Kindes erscheint (*Erfolgserwartung*) und wie sie ihre Möglichkeiten einschätzen, es dabei unterstützen zu können (*Kontrollüberzeugung* oder *Selbstwirksamkeitserwartung*). Zu den Situations-Ergebniserwartungen könnte man beispielsweise bei vorliegenden zeitkonsistent eindeutigen Leistungserfahrungen oder einer klaren Gymnasial-Empfehlung (*Situationsfaktor*) den Grad der elterlichen Überzeugung zählen, dass ihr Kind einmal die Hochschulreife erhält (*Ergebnis*) – egal ob sie es nun am Gymnasium oder an der Realschule anmelden.

2.3 Das erweiterte Erwartungs-mal-Wert Modell nach Eccles: Ableitung des Analysemodells

Das erweiterte Erwartungs-mal-Wert Modell nach Eccles wird in den letzten Jahren zunehmend im Kontext bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen diskutiert und angewandt (z.B. Jonkmann et al., 2010; Klinge, 2016; Maaz et al., 2006; Trautwein et al., 2012). Dies ist insofern nicht verwunderlich, da (wie bereits skizziert wurde) mit der grundlegenden zweckrationalen Auffassung menschlichen Handelns als Resultat subjektiv verarbeiteten Verknüpfung von Wertzuschreibung und Erfolgserwartung eine große Gemeinsamkeit vorliegt (Maaz et al., 2006; Stocké, 2010).

Allerdings haben die bisherigen Ausführungen auch gezeigt, dass es Unterschiede in den Modellen zu geben scheint, die noch weiteren Klärungsbedarf aufzeigen. Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles u.a. (1983; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2007) erweist sich jedoch als vergleichsweise differenziertes Rahmenkonzept für die Analyse entscheidungsformierender Mechanismen im Längsschnitt, wie bisherige Befunde zur Anwendung auf die Analyse elterlicher Bildungsentscheidungen und der hier vorgestellte handlungstheoretische Übertragungsversuch zeigen.

Im Folgenden werden die erklärenden Inhalte und angenommenen mediiierenden Beziehungsmuster der Modellkomponenten kurz skizziert und daraus im Anschluss das Analysemodell zur Formation der elterlichen Erfolgserwartung abgeleitet.

Abbildung 7 zeigt die Annahmen des Modells nach nach Eccles (2007, S.666). Es liegen seit dem ersten Modellvorschlag (Eccles et al., 1983) eine Reihe an Varianten mit verschiedenen Modifikationen vor (z.B. hinsichtlich des Zusammenhangs der soziokulturellen Herkunft mit den bisherigen Leistungserfahrungen, der zeitlichen Wechselbezüge und v.a. hinsichtlich der Beziehung zwischen Wert und Erwartung; siehe z.B. Version Wigfield & Eccles, 2000 und Version Eccles, 2007 bzw. 2011). Die vorliegenden Analysen stützen sich dabei auf das Modell von Eccles (2007, S.666).

Demnach werden die entscheidungsrelevanten Größen der Erfolgserwartung und der Wertzuschreibungen bei Wahlverhalten in leistungsrelevanten Kontexten von situativen sozioökonomischen, normativ-kulturellen und individuellen Faktoren sowie den bisherigen Leistungserfahrungen beeinflusst. Den Kern des Modells machen jedoch sozialpsychologische Vermittlungsprozesse aus, die das Zusammenspiel der personenbezogenen Merkmale und situativen Gegebenheiten/Anreize in Form von internal ablaufenden Kognitionsprozessen abbilden. Die Art der Wahrnehmung dieser leistungs- und fähigkeitsbezogenen Umwelt- und Personenfaktoren und deren individuelle Interpretation wirkt sich in zweifacher Hinsicht aus: sowohl auf

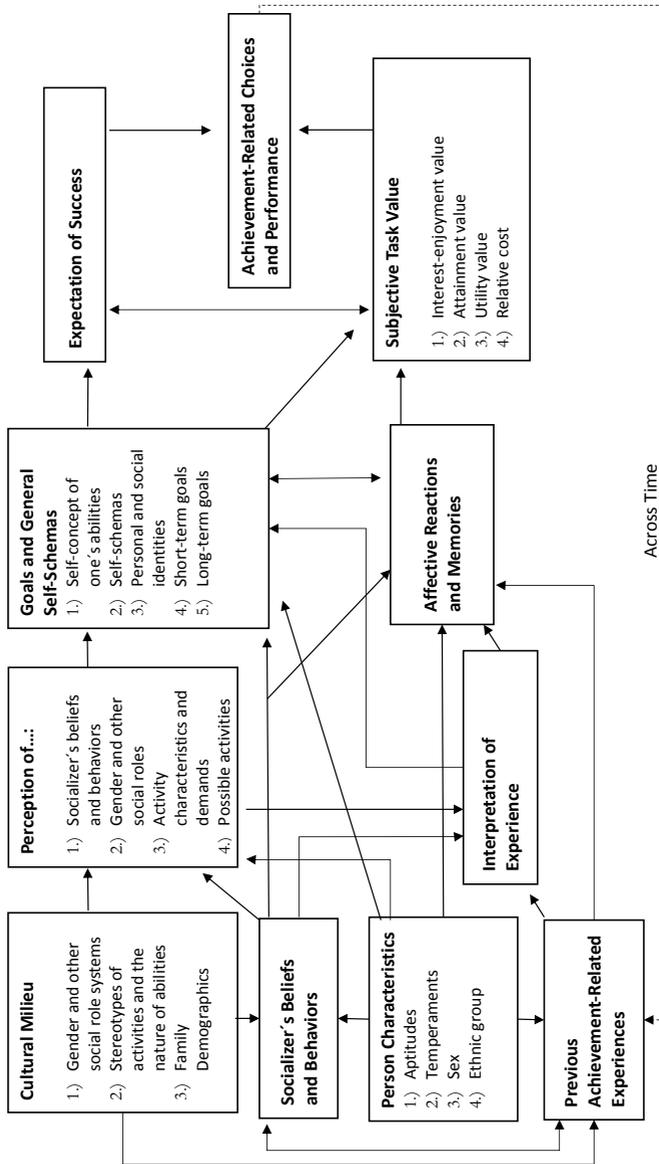


Abbildung 7: Das erweiterte Erwartungs-mal-Wert Modell nach Eccles (2007, S. 666)

die Einschätzung, ob man eine bestimmte Aufgabe in einer bestimmten Situation durch Ausführen einer bestimmten Handlung bewältigen kann (*Erfolgserwartung*) als auch auf die Wertzuschreibung, die man vorweggenommenen Handlungen, deren Ergebnissen oder Konsequenzen zuschreibt. Genauer gesagt vermittelt über die jeweilige Ursachenzuschreibung, Kontrollüberzeugung, das individuelle Selbstbild, affektive Erfahrungen und Reaktionen sowie die längerfristigen Ziele, die verfolgt werden (für eine allgemeine Beschreibung des Eccles- Modells siehe z.B. Beckmann & Heckhausen, 2010; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000).

In Anlehnung an diese Theorie entwickelten Maaz et al. (2006) ein Modell, welches diese Annahmen auf die spezifische Situation der Übergangentscheidung durch Grundschulleitern zu übertragen versucht (siehe [Abbildung 8](#)).

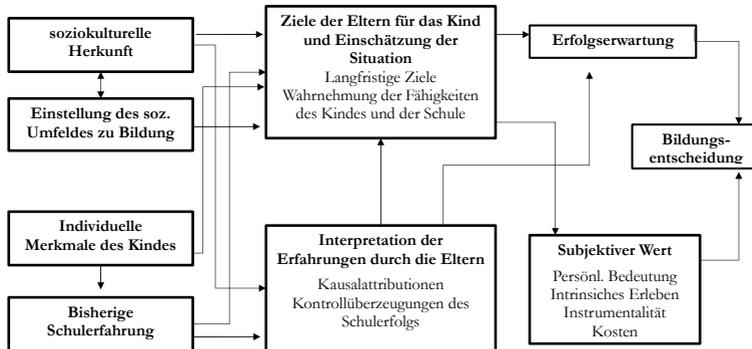


Abbildung 8: Vereinfachtes Modell der Genese elterlicher Bildungsentscheidungen nach Eccles (Maaz et al., 2006, S.312).

Das in dieser Arbeit verwendete Modell stützt sich im Wesentlichen auf diese Modellübertragung, nimmt jedoch in dreifacher Hinsicht Modifikationen vor. Zum einen wird entsprechend der Ausdifferenzierung in allen Originalmodellvarianten nach Eccles und Kollegen explizit zwischen Zielen und deren Wahrnehmung als eigenständige Modellkomponenten unterschieden. Zum anderen wird – in Anlehnung an das hier verwendete Modell nach Eccles (2007) – ein Effekt

der soziokulturellen Herkunftsmerkmale auf die bisherigen leistungsbezogenen Erfahrungen sowie ein Effekt der subjektiven Situations-einschätzung auf die Interpretation der Erfahrungen angenommen. Da in der Modellvariante von Eccles (2007) affektive Reaktionen und Erfahrungen zwar mit der Zielkomponente in Verbindung gebracht werden, deren medierende Effekte sich jedoch eher auf die Entstehung der subjektiven Wertkomponente beziehen, werden diese (vorerst) für die Formation der Erfolgserwartung nicht mit aufgeführt. In [Abbildung 9](#) sind die angenommenen Zusammenhänge des Analysemodells grafisch abgebildet.

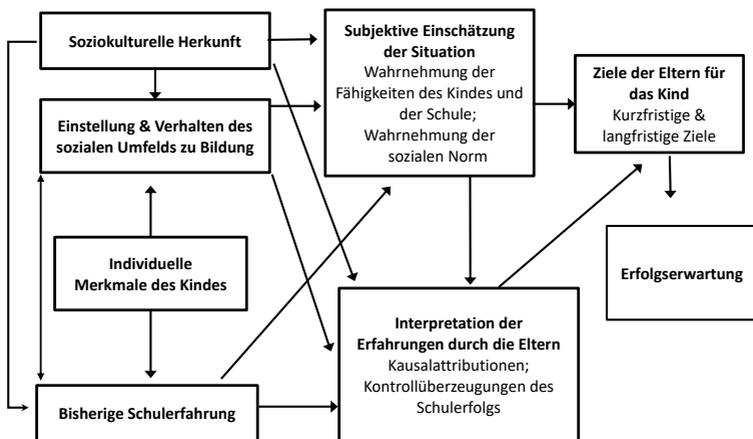


Abbildung 9: Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung: Analysemodell

Demnach ergeben sich für das Zustandekommen der Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit folgende Annahmen (siehe auch Maaz et al., 2006; Stahn & Ditton, 2017). Wie hoch Eltern die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass ihr Kind einen bestimmten Schulabschluss erreichen kann, müsste direkt von den längerfristigen Zielen der Eltern für die berufliche und/oder schulische Laufbahn ihres Kindes abhängen. Diese Ziele wiederum werden davon beeinflusst, wie die Eltern die Merkmale, Fähigkeiten und Leistungen des Kindes wahrnehmen und wie sie diese Informationen interpretieren (also welche Ursachenzuschreibung sie vornehmen und inwiefern sie mei-

nen, Einfluss auf die Situation nehmen zu können). Es wird angenommen, dass sich die soziokulturelle Herkunft zum einen vermittelt über die bisherigen Schulleistungen des Kindes und zum anderen vermittelt über die wahrgenommene soziale Norm auf die elterlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgänge auswirkt. Damit werden in diesem Modell die sozialen Herkunftseffekte auf die elterliche Erfolgserwartung als vollständig mediiert über sozialpsychologische Verarbeitungs- und Interpretationseffekte der situativen und individuellen Gegebenheiten angenommen.

Abschließend sei an dieser Stelle erwähnt, dass gegenüber den psychologischen EmW-Modellen im Allgemeinen und dem erweiterten Erwartungs-mal-Wertmodell nach Eccles im Besonderen – z.T. analog zur Diskussion um RC-Theorien – auch folgende kritische Punkte eingewandt werden können (i.A. an Beckmann & Heckhausen, 2010, S. 143; Trautwein et al., 2012). Demnach seien diese Theorien zu objektivistisch, da sie eine vollständige Informationsverarbeitung der Individuen in einer bestimmten Situation unterstellen. Indem eine Integration von Wert und Erwartung zu jedem Zeitpunkt als handlungsleitende Faktoren unterstellt wird, seien sie außerdem zu sehr rationalistisch. Bezüglich der Formalisierungen kann zu bedenken gegeben werden, dass die angenommenen Entscheidungslogiken empirisch oftmals nicht überprüft werden können, da die Erhebungsvariablen nicht das erforderliche Skalenniveau aufweisen. Auch wenn im erweiterten Erwartungswertmodell der Motivation von einer zunächst additiven Beziehung der beiden Komponenten ausgegangen wird (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000) und – zumindest in späteren Modellversionen – ebenfalls von einer gegenseitigen Beeinflussung (z.B. Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2007), lässt das Modell keine Aussagen über mögliche Zieländerungs- oder Zieldistanzierungsprozesse im Handlungsverlauf zu. Zuletzt muss einschränkend erwähnt werden, dass die Möglichkeit der empirischen Überprüfbarkeit des Gesamtmodells aufgrund der Komplexität fraglich erscheint.

2.4 Zusammenfassung und (kritischer) Einordnungsversuch

Im Folgenden werden noch einmal die theoretischen Bezugslinien zusammengefasst und eine Verortung der Fragestellungen und Forschungsziele versucht.

Ausgehend von einer Definition sozialer Ungleichheit als persistent beobachtbare Benachteiligung ganzer Gesellschaftsgruppen (hier: sozialschichtspezifischer Gruppen) in der Verteilung von als wertvoll erachteten Ressourcen (Hradil, 2012) wird die Frage nach der Erklärung sozialer Disparitäten des Bildungserfolgs und der Bildungsteilhabe gestellt. Im Sinne des Mehrebenenmodells der Genese sozialschichtspezifischer Bildungsungleichheit (Coleman, 1990) wird davon ausgegangen, dass sich diese Ungleichheiten auf beabsichtigte und unbeabsichtigte individuelle Entscheidungs- und Handlungsmuster zurückführen lassen, welche jedoch selbst wiederum in bestimmten situativen, zeitlichen und kontextabhängigen Bedingungsgefügen ausgeführt und getroffen werden. Bezogen auf den Bildungskontext tritt damit zunächst die Analyse von Bildungshandlungen und Bildungsentscheidungen in den Fokus. Diese müssen im Laufe einer schulischen und beruflichen Bildungskarriere häufig getroffen werden, wobei aufgrund der strukturellen Gegebenheiten v.a. die Entscheidungen an den Übergängen im Bildungssystem als besonders weichenstellend angesehen werden (siehe Abschnitt 1). Aufgrund des vergleichsweise frühen Zeitpunkts und der mehrgliedrigen Schulformstruktur wird daher der Übergang in die Sekundarstufe I als zentral angesehen. Hierbei spielt u.a. in der deutschsprachigen und internationalen Bildungssoziologie das Rational-Choice-Forschungsprogramm eine große Rolle. Insbesondere in deutschsprachigen Arbeiten der letzten Jahrzehnte wird dabei immer wieder auf das Modell der Rationalen Wahl nach Boudon (1974) und entsprechende Weiterentwicklungen Bezug genommen. In diesem wird sozialschichtspezifisches Entscheidungsverhalten vermittelt über ressourcenabhängige und sozialisationsbedingte Kompetenzerwerbs- und Kompetenzentwicklungsprozesse einerseits und hiervon unabhängige Kosten-Nutzen-Abwägungen andererseits

erklärt (siehe Abschnitt 2.1.1). Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings zum einen, dass es *die* Rational Choice Theorie nicht gibt, da sich die Theorien hinsichtlich ihrer Annahmen, ihrer empirischen Unterstützung und ihres Gültigkeitsanspruchs voneinander unterscheiden und dass es trotz einer gewissen empirischen Bewährung im Bildungskontext nur bedingt gelungen ist, entscheidungsformierende Prozesse und Mechanismen damit zu identifizieren. Darüber hinaus haben sich RC-Theorien bei der Vorhersage bestimmter Handlungsgruppen (z.B. emotionale Handlungen, routiniertes Verhalten) als eingeschränkt tragfähig erwiesen, was insbesondere deren oftmals formulierten Geltungsanspruch als universelle Handlungstheorie in Frage stellt (siehe Abschnitt 2.1.2). Das kurz angerissene Modell der Frame-Selektion (Esser, 2011; Kroneberg, 2014) als prominentes Beispiel neuerer theoretischer Ansätze trägt diesen Diskussionspunkten Rechnung und schlägt eine Integration der RC-Logik in ein übergreifendes Modell menschlicher Handlungsbeschreibung vor. Dabei scheint allerdings unklar zu bleiben, was genau unter einem Frame zu verstehen ist und inwiefern es sich bei der Werterwartungslogik um einen universell gültigen Entscheidungsalgorithmus handelt. In Bezug auf die Analyse von Bildungsentscheidungen scheint sich dieses Modell zu bewähren (Becker & Birkelbach, 2013; Stocké, 2013). Sowohl im Modell der Frame Selection als auch in einem weiten RC-Ansatz ist im konkreten Anwendungsfall die Formulierung spezifischer Brückenhypothesen jedoch unerlässlich. Ein ebenfalls aktuell diskutierter Ansatz ist der sozialmechanismische, welcher ausgehend von einer mehr oder weniger weitreichenden Kritik an nomologisch-deduktiven Erklärungen und unter Rückgriff auf das Mehrebenenmodell der Ungleichheitsgenese die Analyse genau dieser vermittelnden Faktoren und Mechanismen in den Blick zu nehmen verspricht. Ziel dieses Forschungsprogramms ist es, feinkörnigere Erklärungen aufstellen zu können und zentrale ungleichheitsgenerierende Wirkmechanismen im Sinne von Theorien mittlerer Reichweite identifizieren zu können. Allerdings unterscheiden sich die Vertreter des genannten Ansatzes z.T. stark in ihre Definitionen, ihrer Kausalitätskritik und den theoretischen Bezugslinien und es liegen z.T. widersprüchliche Aussagen vor (siehe Abschnitt 2.1.3). Für die vorliegende Arbeit wird vor allem auf die überwiegend

geteilte Idee der Analyse vermittelnder Mechanismen im Sinne einer methodologisch-individualistischen Verortung und einer gemäßigten Kritik am Kausalitätsverständnis sowie auf einen disziplinübergreifenden Forschungszugang Bezug genommen. Hierfür bieten sich werterwartungstheoretische Ansätze an, welche u.a. in psychologischen und soziologischen Forschungskontexten lange Zeit theoretisch entwickelt und empirisch überprüft wurden (siehe Abschnitt 2.2). Anhand handlungstheoretischer Annahmen kann gezeigt werden, dass es zwischen der SEU-Theorie nach Esser (1999) als Variante eines weiten RC Ansatzes und dem erweiterten Erwartungswertmodell nach Eccles (2007) als Variante erweiterter Erwartungswerttheorien der Motivation viele Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte gibt. Allerdings bleibt z.T. unklar, ob sich die Modelle in Anbetracht der Unterschiede ohne weiteres ineinander überführen lassen, was anhand der unterschiedlichen Rolle der Zielkomponente aufgezeigt wurde (Abschnitt 2.2.3). Diesbezüglich ist weiterführende theoretische Arbeit notwendig, weshalb die Frage nach einer Einordnung des Eccles-Modells in die Debatte des Rational-Choice-Paradigmas vorerst offenbleibt. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass dieses Modell eine deutlichere Ausdifferenzierung der Wert-, Erwartungs- und Zielkomponente sowie des zeitlichen Prozesscharakters von Bildungsentscheidungen aufweist (siehe auch Haase & Heckhausen, 2012). Insgesamt gesehen könnte man sagen, dass Erwartungs-mal-Wert-Theorien eher die Mechanismen fokussieren, welche zu unterschiedlichen Situationseinschätzungen in Abhängigkeit der familiären Bildungsnähe führen. Rational-Choice-Ansätze hingegen scheinen eher die Rolle schichtspezifischer Kosten-Nutzen-Abwägungen höherer Bildungsgänge bei der Erklärung sozial selektiven Übergangsverhaltens abzubilden (Stubbe, 2009).

Die vorliegenden Analysen sind demnach weniger als Versuch eines Theorie-Vergleichs oder einer Theorie-Integration zu verstehen. Vielmehr sollen im Sinne mechanistischer Erklärungen die vermittelnden Prozesse beleuchtet werden, wie es zu der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit kommen kann. Der Bezug zur Erwartungswerttheorie wurde gewählt, da sich die Faktoren in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, methodischen Umsetzungen und Anwen-

dungskontexten als bedeutsam erwiesen haben und sie als anschlussfähig an ein methodologisch-individualistisches Erklärungsverständnis gesehen werden. Verwirrend erscheint hierbei, dass insbesondere im Kontext soziologischer Theorien von erwartungswerttheoretischen Faktoren offenbar auf unterschiedliche Weise Gebrauch gemacht wird: einmal als mehr oder weniger generalisierte Handlungstheorie (RC-Paradigma), als Kernstück einer grand theory (Modell der Frame Selection), dann wiederum als theorieübergreifendes Prinzip bei der Einordnung soziologischer Akteurmodelle (Schimank, 2005). In der vorliegenden Arbeit wird dabei eher von einem Verständnis dieses Ansatzes als *Handlungsmodell* ausgegangen, welches für die Analyse bildungsbezogener Übergangentscheidungen grundsätzlich geeignet erscheint, allerdings nicht jede Form menschlichen Handelns erklären kann. Es wird für die Analyse in diesem Fall herangezogen, da es anschlussfähig an mehrere Forschungsdisziplinen und offen genug ist, um bereichsspezifische und anwendungsspezifische Ausdifferenzierungen zuzulassen.

In Bezug auf die Analyse elterlicher Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit wird auf Annahmen psychologischer erweiterter Erwartungsmalwertmodelle zurückgegriffen. Allerdings muss erst einmal gezeigt werden, ob sich diese Art von sozialpsychologischen Vermittlungsvariablen theoretisch und empirisch für die Analyse von Übergangentscheidungen in die Sekundarstufe I bewähren. Ob sich das Eccles Modell nun als Variante von RC einordnen lässt, bleibt unklar, da das Beispiel der Zielkomponente zeigt, dass es sich möglicherweise um unterschiedliche Konstrukte handelt.

3 Der Übergang in die Sekundarstufe I

Nachdem zentrale Bezugs- und Diskussionspunkte behandelt und die theoretische Verortung der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, soll ein Blick auf die konkreten Rahmenbedingungen und auf ausgewählte Forschungsbefunde zum Übergang in die Sekundarstufe I geworfen werden. Dabei wird zunächst ein Überblick über zentrale Einflussfaktoren gegeben. Anschließend wird versucht, die zeitliche Dimension in diese Klassifikation mit aufzunehmen. Der daran anschließende Abschnitt befasst sich mit den spezifischen Übergangsregelungen in Bayern und Sachsen zum Zeitpunkt der Erhebung der verwendeten Datenbasis. Im zweiten Teil des Kapitels werden Forschungsbefunde zu elterlichen und kindlichen Faktoren in der Grundschulzeit berichtet. Der Fokus liegt hierbei bereits auf den für diese Arbeit relevanten Aspekten, es wird aber gegebenenfalls auf weiterführende Überblicksarbeiten und Literaturquellen verwiesen.

3.1 Beteiligte Akteure, zentrale Einflussfaktoren und ihre zeitliche Dimension

In Anbetracht der jahrzehntelangen Forschungsaktivitäten zu den einflussnehmenden Faktoren beim Übergang in die Sekundarstufe I (zusammenfassend z.B. Maaz et al., 2006) wird zunächst ein Überblick über Art und (theoretisch) angenommene zeitliche Stabilität zentraler Einflussfaktoren gegeben. Entsprechend wird auf eine übergreifende Darstellung des Forschungsstands zugunsten eines detaillierteren Berichts ausgewählter Studienergebnisse verzichtet (für einen weiterführenden Überblick siehe z.B. Dumont et al., 2014).

Die Tendenz der aktuellen Befundlage kann dahingehend zusammengefasst werden, dass trotz steigender Bildungsbeteiligung und Öffnung der höheren Schulformen für eine breitere Bevölkerungsschicht eine nach wie vor sozial stratifizierte Bildungsteilnahme beobachtbar ist – gemessen am Besuch einer höheren Schulform (Dietze, 2011;

Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Zu einer ähnlichen Einschätzung auf internationaler Ebene kommen Reiss und Sälzer (2016) in einer bilanzierenden Zusammenfassung der PISA-Befunde der letzten 15 Jahre. Demnach lässt sich insgesamt für Deutschland eine Verringerung des Abstands der Lesekompetenzen zwischen den sozialen Lagen feststellen – besonders zugunsten von Jugendlichen aus Arbeiterfamilien. Bei der Bildungsbeteiligung am Gymnasium ist ebenfalls ein leichter Rückgang der sozialen Bildungsdisparitäten beobachtbar. Es scheint jedoch nach wie vor von der beruflichen Position der Eltern abhängig zu sein, ob ein Kind das Gymnasium besucht oder nicht. Ähnliches zeigt sich auch für die Ergebnisse der internationalen Large-Scale-Assessment Studien IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), an denen Deutschland seit 2001 alle fünf Jahre (IGLU) und seit 2007 alle vier Jahre (TIMSS) teilnimmt (Wendt, Stubbe, Schwippert & Bos, 2015b). Hier zeigen sich für die vierte Grundschulklasse vergleichsweise starke Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz bzw. Mathematikkompetenz und der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (Wendt, Stubbe, Schwippert & Bos, 2015a).

Eine Besonderheit bei der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit in Deutschland ist in Anbetracht des frühen Zeitpunkts die Rolle der Eltern, weshalb diese bei der Mehrheit der Studien im Zentrum der Analysen steht. Allerdings weisen einige Arbeiten auf die entscheidungskonstituierende Beteiligung der Kinder und der Lehrkräfte hin (z.B. Wiedenhorn, 2011; Wohlkinger, 2014). Damit kann davon ausgegangen werden, dass im Wesentlichen die drei Akteure Eltern, Lehrkräfte und Kinder direkt bei der Übergangsentscheidung involviert sind: die *Lehrkräfte* über die Notenvergabe sowie über die Sekundarschulempfehlung, welche je nach strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlich stark verbindlich ist; die *Eltern* durch die konkrete Entscheidung und Schulanmeldung ihres Kindes und auch die *Kinder* selbst, durch Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse mit den Eltern.

3.1.1 Kindbezogene familiäre und institutionelle Einflussfaktoren

Im Sinne der werterwartungstheoretischen Annahmen und der empirischen Befundlage lassen sich darüber hinaus die Einflussfaktoren auf die Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit in drei zentrale Bereiche einteilen. Diese umfassen *individuelle kindliche*, *familiäre* und *institutionelle* Faktoren (Hillmert, 2007; Kleine et al., 2009; Schuchart & Maaz, 2007), welche die theoretisch angenommenen Abwägungen der Eltern am Ende der Grundschulzeit beeinflussen. In Anlehnung an Kleine et al. (2009, S. 106–107) stellen beispielsweise Schulleistung und Motivation kindbezogene individuelle Faktoren dar. Elterliche Erfolgserwartungen¹², die Einschätzung des Nutzens von Bildung, der familiäre Migrations- und Bildungshintergrund sowie der soziale Status der Familie werden entsprechend als familiäre Faktoren klassifiziert. Unter institutionelle Faktoren subsumieren die Autoren jeweils die geltenden rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen und Regelungen wie bundeslandspezifische Übergangs- und Empfehlungsregelungen im Sinne von Opportunitätsstrukturen (Kleine et al., 2009; Schuchart & Maaz, 2007). Darüber hinaus erscheint es naheliegend, andere Faktoren in diese Klassifikation mit aufzunehmen, welche sowohl theoretisch als auch empirisch in Zusammenhang mit sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung und Übergangentscheidungen diskutiert werden: Dies können kindbezogene individuelle Faktoren wie stabile Persönlichkeitsmerkmale und Charakteristiken des Kindes wie beispielsweise Geschlecht oder kognitive Grundfähigkeiten sein oder familiäre Faktoren wie elterliche Bildungsaspirationen und Kontrollüberzeugungen. Auf Seiten der institutionellen Faktoren wäre neben länderspezifischen Bildungs- und Lehrplänen eine Erweiterung um die Faktoren Verbindlichkeit der Lehrkraftempfehlung am Ende der vierten Klasse, Dauer der Grundschulzeit und strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens mit aufzugreifen (z.B. Art und Anzahl der weiterführenden Schulformen, Dauer der Grundschulzeit etc.; siehe z.B. Büchler, 2016; Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, 2010). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen

12 Im Folgenden gelegentlich synonym gebraucht: Erreichbarkeit, Erfolgswahrscheinlichkeit

werden, dass es sich bei der vorgestellten Einordnung um eine analytisch zu verstehende Klassifikation handelt, die ohne Anspruch auf Vollständigkeit angelegt ist. Entsprechend sind hier einige Faktoren nicht mit aufgeführt, welche ebenfalls eine große Rolle bei der Entstehung sozialer Bildungsbeteiligung spielen können. Demnach erwiesen sich familiäre (Prozess-)Faktoren wie Erziehungspraktiken, die kommunikative Praxis innerhalb der Familie, kulturelle Aktivitäten sowie Investitionen in und Besitz von teuren Wohlstandsgütern als einflussreiche Komponenten in Bezug auf den kindlichen Kompetenzerwerb und damit auch die schulischen Leistungen als individuelle kindbezogene Faktoren (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Christenson, Rounds & Gorney, 1992; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1995). Die kindlichen Leistungen und deren Entwicklung sowie die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte hängen offenbar auch von deren Beurteilungspraxis, Persönlichkeitscharakteristiken und Einschätzung der schulischen und familialen Situation ab (Becker & Birkelbach, 2013; Gresch, 2012, S.51; Schneider, 2011). Dies betrifft jedoch eher die Beschreibung, Erklärung und Vorhersage schulischen Kompetenzerwerbs und stellt eine eigene Fragestellung dar, welche nicht Gegenstand der vorliegenden Analysen ist.¹³

Geht man jedoch davon aus, dass der Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit entscheidungskonstituierende Prozesse vorausgehen, so ist bei deren Analyse neben der inhaltlichen und der akteur-spezifischen Dimension die angenommene zeitliche Ebene zu spezifizieren (Ditton, 2007b, S. 16).

Im Kontext der hier untersuchten Fragestellung wird die Übergangsentscheidung aus Sicht der Eltern in den Blick genommen, da diese letztlich als die handelnden Akteure bei der Schulformentscheidung und -anmeldung angesehen werden. Allerdings soll versucht werden, auch die kindliche Perspektive mit einzubeziehen, indem über

13 Die vorgestellte Arbeit setzt sich eher mit den Auswirkungen und der sozial-kognitiven Aufnahme und Verarbeitung leistungsbezogener Informationen und Erfahrungen durch Eltern und Kinder auseinander, weshalb auch die Perspektive der Lehrkräfte abgesehen von den schulischen Noten und der Empfehlung ausgeklammert ist.

die Schulleistung hinaus deren motivationale und fähigkeitsbezogene Selbsteinschätzungen untersucht werden. Anhand der Analyse möglicher Wechselwirkungen zwischen diesen kindlichen und elterlichen Faktoren wird versucht, beide Perspektiven in einem Modell miteinander zu verbinden. Damit ergibt sich die Frage nach der angenommenen zeitlichen Stabilität der untersuchten Komponenten.

3.1.2 Klassifikation nach zeitlicher Stabilität

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die in dieser Arbeit angenommene Klassifikation nach kindbezogenen individuellen, familialen und strukturellen Einflussfaktoren und deren angenommene zeitliche Stabilität.

Tabelle 1: Institutionelle, familiale und individuelle Einflussfaktoren auf die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit nach inhaltlicher und zeitlicher Dimension

	ZEITKONSTANT	ZEITVARIABLEL
INSTITUTIONELL	Schulrechtliche Vorgaben Verbindlichkeit der Empfehlung Schulstruktur Sekundarstufe I	--
FAMILIAL	Sozioökonomischer Status/Bildungsstatus Familiäre Ressourcenausstattung	Entscheidungsverhalten Erfolgserwartung Attributionsverhalten Kontrollüberzeugungen Wahrnehmung der schulischen Situation
INDIVIDUELL (KIND)	Stabile Persönlichkeitsmerkmale Geschlecht Motive/Bedürfnisse Kognitive Grundfähigkeiten	Emotionen Motivation & Selbstkonzept Schulleistung

Demnach können sich die individuellen Faktoren Schulleistungen und motivationale Merkmale der Kinder im Laufe der Grundschulzeit verändern, wohingegen sich die kognitiven Grundfähigkeiten und das Geschlecht des Kindes, genauso wie die stabilen Persönlichkeitsmerkmale des Kindes kaum verändern dürften (siehe auch Kleine et al., 2009; Stahn & Ditton, 2017). Unter den familialen Faktoren können Merkmale wie die Einschätzung des beigemessenen Wertes von Bildungsabschlüssen an sich, der familiäre Bildungs- und Migrationshintergrund und Sozialstatus sowie langfristige Ziele als eher zeits stabil im Lauf der Grundschulzeit klassifiziert werden. Die elterliche Erfolgserwartung, die Wahrnehmung der kindlichen Fähigkeiten und die Interpretation der Situation durch die Eltern hingegen werden als zeitvariabel angesehen, da modelltheoretisch eine Abhängigkeit von der schulischen Leistungsrealität der Kinder angenommen wird. Die institutionellen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen wie die rechtlichen Übergangsregelungen (z.B. die Verbindlichkeit von Sekundarschulempfehlungen durch die Lehrkraft) werden als zeitstabil angenommen, da sie sich im Laufe des Grundschulbesuchs in der Regel nicht verändern dürften. Allerdings zeigt dieser Punkt sehr deutlich, dass sich die Klassifikation nach zeitlicher Dimension letztlich aus der jeweiligen Fragestellung bzw. theoretischen Verortung ergibt und davon abhängt, ob man Aussagen auf mikrostruktureller oder makrostruktureller Ebene treffen will. Beispielsweise könnten die strukturellen und rechtlichen Übergangsregelungen auch in einem Kohortenvergleich über mehrere Jahrzehnte hinweg als zeitvariabel klassifiziert werden oder der beigemessene Wert von Bildung in der Grundschulzeit als veränderlich angesehen werden (siehe Diskussion um RC im Abschnitt 2.1.2). Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich insbesondere die strukturellen und institutionellen Regelungen auf internationaler Ebene, aber auch auf nationaler Ebene voneinander unterscheiden können. Beispielsweise ist innerhalb des deutschen Bildungssystems je nach länderspezifischer Vorgabe der formale Ablauf des Übergangs in die Sekundarstufe I unterschiedlich geregelt (für eine ausführlichere Klassifikation der Regelungen siehe Füssel et al., 2010).

Für die hier untersuchte Fragestellung ist die konkrete Übergangsregelung von Interesse, welche für die befragten Eltern zum Zeitpunkt der Erhebung in Bayern und Sachsen galten, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.1.3 Übergangsregelung in Bayern und Sachsen zum Zeitpunkt der Erhebung

Die Datengrundlage der vorliegenden Analysen bilden Längsschnittdaten aus bayerischen und sächsischen Grundschulen, welche in den Jahren 2005 bis 2007 erhoben wurden (Ditton, 2007a). Daher werden im Folgenden die zu diesem Zeitpunkt geltenden Übergangsregelungen in den zwei Bundesländern dargestellt (für eine ausführlichere Darstellung sei an dieser Stelle beispielsweise auf Wohlkinger, 2014 verwiesen).

Soweit nicht explizit erwähnt, wird auf eine separate Darstellung der Regelungen weitestgehend verzichtet, da sowohl in Bayern als auch in Sachsen vergleichsweise ähnliche strukturelle Regelungen vorliegen und in beiden Bundesländern die Sekundarschulempfehlung der Lehrkraft verbindlichen Charakter für die elterliche Schulanmeldung aufweist. Hinsichtlich der zu wählenden Schulformen besteht jedoch ein Unterschied: während in Bayern das Sekundarschulsystem in die drei Schulformen *Hauptschule/Mittelschule*, *Realschule* und *Gymnasium* untergliedert ist, stehen in Sachsen die zwei Schulformen *Mittelschule* und *Gymnasium* zur Auswahl. Der Besuch eines Gymnasiums führt in beiden Ländern zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. In Bayern ist für den Erwerb der mittleren Reife (= mittlerer Schulabschluss) der Besuch einer Realschule vorgesehen – es besteht aber auch bei Besuch der Hauptschule oftmals die Möglichkeit, ab der siebten Jahrgangsstufe einen Mittlere-Reife-Zweig zu besuchen. In Sachsen sind demgegenüber mit dem Besuch einer Mittelschule ein Hauptschulabschluss, ein qualifizierender Hauptschulabschluss und ein mittlerer Schulabschluss möglich, wobei sich in der sechsten Klasse die Zuteilung zum entsprechenden Bildungsgang entscheidet (KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006; Wohlkinger, 2014, S. 10).

In beiden Bundesländern ist nach einem vierjährigen Grundschulbesuch der Wechsel in die Sekundarstufe I vorgesehen. Eltern, die ihr Kind an einer weiterführenden Schulform anmelden möchten benötigen hierzu ein Übertrittszeugnis, welches alle Fachnoten, die Durchschnittsnoten der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkundeunterricht sowie die Bewertung des kindlichen Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens umfasst. Die Lehrkraft gibt mit der eigens aufgeführten Schullaufbahnpfehlung auf Basis der übergangsrelevanten Durchschnittsnoten in den Hauptfächern zusätzlich eine zusammenfassende Einschätzung zur Eignung des Kindes für eine bestimmte weitere Bildungslaufbahn ab. Eine Empfehlung darf jedoch nur dann von der Lehrkraft vergeben werden, wenn ein bestimmter Notendurchschnitt in den drei genannten Fächern erreicht wurde (Bayern: mind. 2.66 für den Besuch einer Realschule und 2.33 für den Besuch eines Gymnasiums; Sachsen: mind. 2.4 für den Besuch eines Gymnasiums zum Zeitpunkt der Erhebung). In Sachsen ist darüber hinaus im Gegensatz zu Bayern ein verbindliches Beratungsgespräch mit den Eltern vorgeschrieben. In beiden Bundesländern ist es durch bestimmte Ausnahmeregelungen möglich, sein Kind entgegen der erhaltenen Lehrkraftempfehlung an einer höheren Schulform anzumelden. Dies ist im Falle Sachsens zum einen dann möglich, wenn die Eltern an einem Beratungsgespräch teilgenommen haben und das kindliche Lern- und Arbeitsverhalten auf eine Gymnasialeignung schließen lässt, zum anderen durch das Bestehen einer schriftlichen Aufnahmeprüfung mit einem Notendurchschnitt von mindestens 2.33. In Bayern ist es den Eltern möglich durch die Teilnahme an einem dreitägigen Probeunterricht des Kindes die Empfehlung der Lehrkraft zu umgehen (KMK, 2006; Wohlkinger, 2014).

Ausgehend von der Beschreibung dieser Rahmenbedingungen, der Klassifikation der angenommenen Einflussfaktoren und ihrer zeitlichen Stabilität, werden im nächsten Abschnitt ausgewählte Forschungsbefunde zu den kindbezogenen individuellen Faktoren *Motivation*, *Selbstkonzept* und *Schulleistung* und zu den familialen Faktoren *elterliche Erfolgserwartung* und *familiäre Struktur- und Prozessmerkmale* in der Grundschulzeit berichtet. Dabei liegt ein Augenmerk auf

der Darstellung von Forschungsbefunden zur zeitlichen Dimension im Verlauf des Grundschulbesuchs (sofern verfügbar). Das Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Zwischenfazit.

3.2 Ausgewählte Forschungsbefunde

Im Zentrum dieser Arbeit steht das Zusammenspiel (leistungsrelevanter) kindlicher Merkmale und elterlichen Einschätzungs- und Wahrnehmungskomponenten. Eine zentrale Größe der elterlichen subjektiven Einschätzungen besteht nach erwartungswerttheoretischen Annahmen darin, wie sicher sich Eltern sind, dass ihr Kind an einer bestimmten weiterführenden Schulform erfolgreich sein wird (siehe Abschnitt 2.2). Ob sich dies empirisch anhand der tatsächlich erfolgten Bildungshandlung - d.h. anhand der Anmeldung an der weiterführenden Schulform - zeigen lässt und inwiefern ein Zusammenhang mit sozialschichtspezifischen Faktoren und der schulischen Leistungsrealität besteht, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

3.2.1 Elterliche Erfolgserwartung und Schulanmeldung

Im Bereich der quantitativen Übergangsforschung wird vielfach ein Einfluss des familiären sozioökonomischen Status auf das elterliche Anspruchsniveau der späteren Bildungslaufbahn aufgezeigt – auch unter Kontrolle der Schulleistungen der Kinder (Ditton & Krüskens, 2010; Kurz & Paulus, 2008; Schuchart & Maaz, 2007; Stubbe, Bos & Euen, 2012). Die empirische Befundlage zur Bedeutung der elterlichen Bildungsziele zeigt außerdem, dass Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund häufiger höhere und zeitlich stabilere Bildungsaspirationen zeigen als andere Eltern (Kleine et al., 2009), wobei die Korrelation zwischen Bildungsaspirationen und Schulleistungen der Kinder mit zunehmendem SES abzunehmen scheint (Ditton, 1992). Wie sich die elterlichen Bildungsaspirationen im Zeitverlauf entwickeln, welche Determinanten hierfür bedeutsam sind und ob bzw. inwiefern sich hierbei Unterschiede zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen zeigen, ist demgegenüber deutlich seltener direkt untersucht worden. Eine z.T. heterogene Operationalisierungspraxis (Stocké,

2009, S. 264) und die oftmals unterspezifizierte konzeptuelle Differenzierung zwischen realistischen und idealistischen Aspirationen, elterlichen Erfolgserwartungen und den elterlichen Bildungszielen (siehe Abschnitt 2.2) erschwert eine Einordnung zusätzlich.¹⁴

So konnte Stocké (2009) mit Daten des Mannheimer Bildungspanel aufzeigen, dass Eltern im Laufe der Grundschulzeit ihre Bildungsaspirationen (hier: idealistische Aspirationen) offenbar sowohl an das Ausgangsniveau als auch an die Leistungsentwicklung der Kinder anpassen, wobei dies in stärkerem Maße auf Eltern mit ungünstigeren sozioökonomischen Ausgangsbedingungen zutrifft. Mit einem ganz anderen methodischen Zugang konnte Klinge (2016) anhand narrativer Elterninterviews die Bedeutung elterlicher Erfolgserwartungen auf die Schulformwahl, sowie deren Zusammenhang mit den kindlichen Schulleistungen zeigen. In internationalen Befunden zeigt sich ebenfalls ein Einfluss der Schulleistungen der Kinder auf die elterliche Erfolgserwartung (z.B. Spera, Wentzel & Matto, 2009; Yamamoto & Holloway, 2010). Allerdings bleibt die Wirkrichtung dieses Zusammenhangs unklar, da oftmals auch von einem Einfluss der elterlichen Aspirationen auf die kindliche Leistung ausgegangen wird (z.B. Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001; Spera et al., 2009).

Die elterlichen Aspirationen haben außerdem Auswirkungen auf die Schulformempfehlung und auf die tatsächlichen Schulanmeldungen. So findet Schneider (2011) in seinen Analysen mit BiKS-Daten einen sozialschichtspezifisch variierenden Zusammenhang zwischen idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern und der Schulformempfehlung der Lehrkraft am Ende der Grundschulzeit. Bezüglich der realistischen Bildungsaspirationen (d.h. der Erfolgserwartung) konnten

¹⁴ Beispielsweise findet sich häufig die implizite (erwartungswerttheoretische) Annahme, dass die elterliche Erfolgserwartung im Sinne der Erfolgswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit der schulischen Leistungsentwicklung der Kinder stehe und damit prinzipiell zeitvariabel sei, wohingegen sich die elterliche Aspiration im Sinne von Bildungszielen eher als zeitstabil erweise. Entsprechend wird die elterliche Erfolgserwartung als realistische Aspiration („expectation“) und die Aspiration im Sinne von Bildungszielen und -wünschen als idealistische Aspiration („aspiration“) interpretiert (siehe auch Haller, 1968, S.484; Lewin, 1939, S.879ff.)

Ditton und Krüsken (2010) mit KOALAS Daten für Bayern und Sachsen zeigen, dass Eltern, die ihr Kind an einem Gymnasium anmelden, insgesamt höhere Bildungsabschlüsse für ihr Kind als erreichbar ansehen – unabhängig davon, ob eine Gymnasialempfehlung durch die Lehrkraft vorliegt oder nicht (Ditton & Krüsken, 2010, S. 48). Außerdem konnte mittels logistischer Regressionsanalysen gezeigt werden, dass sowohl in Bayern als auch in Sachsen die Bildungsaspirationen der Eltern aus der zweiten und dritten Klasse und deren Erreichbarkeitseinschätzung unter Kontrolle sozialer Herkunftsmerkmale und weiterer Modellvariablen eigenständige Prädiktoren für die Umsetzung einer empfehlungskonformen Anmeldung am Gymnasium am Ende der Grundschule darstellen – im Vergleich zu einer nicht genutzten Empfehlung (Varianzaufklärung der Gymnasialanmeldung: Nagelkerke R^2 : 69.60% für Sachsen und 73.00% für Bayern). Allerdings scheint für eine knappe Mehrheit der Eltern (ca. 60%) die Übertrittentscheidung auf die weiterführende Schulform bereits am Ende der zweiten Klasse festzustehen (Ditton & Krüsken, 2010). Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit erfolgten die Schulformanmeldungen in der Mehrheit der Fälle ebenfalls empfehlungskonform (ca. 80% bis 90% der Eltern). Dennoch zeigten sich für die empfehlungsnonkonformen Anmeldungen Effekte der sozialen Herkunft zugunsten von Kindern aus sozial privilegierteren Elternhäusern, wobei die Erreichbarkeitseinschätzung der Eltern sowohl für Abweichungen von der Empfehlung nach oben als auch nach unten eine zentrale Einflussgröße darstellt. Bezüglich der Veränderung der elterlichen realistischen Bildungsaspirationen liefern die Analysen von Kleine und Kollegen (2009) mit Daten aus hessischen und bayerischen Grundschulen (BiKS-Daten) weitere Anhaltspunkte. Demnach sind zwar über alle Bildungsschichten hinweg Präferenzen für den Gymnasialbesuch vorhanden (Kurz & Paulus, 2008) – ca. 70% der Eltern verändern jedoch ihre Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialabschlusses ihres Kindes von der dritten bis zur vierten Klasse (Kleine et al., 2009). Hier zeigen sich ebenfalls Effekte des Bildungshintergrundes auf die zeitliche Stabilität der Erfolgserwartungen. Es gelingt offenbar Eltern mit höherem Bildungsabschluss häufiger, ihre eingangs hohen Aspirationen im Zeitverlauf konstant zu halten. Ergebnisse multinomia-

ler logistischer Regressionsanalysen zeigen, dass unter Kontrolle des Bildungsabschlusses insbesondere eine Veränderung der Schulnoten eine Korrektur der elterlichen Erfolgserwartung nach oben oder nach unten statistisch signifikant vorhersagen kann. Interessanterweise ergeben die Befunde von Kurz und Paulus (2008) mit der gleichen Datenbasis, dass die schulischen Leistungen die realistischen Aspirationen zwar vergleichsweise deutlich besser vorhersagen konnten als die idealistischen Aspirationen, diese aber offenbar in erheblichem Maße von den Schulnoten der Kinder beeinflusst werden. Allerdings ist – gemessen an der Varianzaufklärung von 24.00% (Pseudo- R^2) für die idealistischen Aspirationen und 29.30% (Pseudo- R^2) für die realistischen Aspirationen unter Kontrolle aller Analysevariablen anzunehmen, dass es weitere wichtige bisher unberücksichtigte Motive geben müsse, welche Einfluss auf elterliche Bildungsziele in der Grundschulzeit haben können (wie die Autoren selbst anmerken).

Allerdings ist die Vergleichbarkeit der bisher berichteten Befunde wie eingangs erwähnt stark eingeschränkt, da zum einen nicht immer idealistische und realistische Aspirationen und die Indikatoren der sozialen Herkunft gleichzeitig analysiert und zum anderen z.T. unterschiedliche Kontrollvariablen verwendet wurden. Darüber hinaus müssen bundeslandspezifische Regelungen des Übergangs und die jeweilige Operationalisierung der Aspirationen ebenfalls bei einer vergleichenden Interpretation der Befunde mitberücksichtigt werden.

Es scheint sich jedoch um einen relativ robusten Befund zu handeln, dass sich Herkunftsmerkmale auf die Erfolgserwartung v.a. über (sozial stratifizierte) Schulleistungen und ihre Entwicklung auf die Schulformwahl auswirken. Dies wirft die Frage nach möglichen Vermittlungsprozessen zwischen Schulleistungen der Kinder und elterlichen Überzeugungen auf. Bedenkt man Forschungsbefunde v.a. aus der pädagogischen Psychologie, so stellen motivationale Faktoren und das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept Faktoren dar, welche sowohl in Wechselwirkung mit schulischen Lern- und Leistungsprozessen stehen (Gottschling, 2013; Schiefele & Köller, 2007) als auch mit Faktoren des familiären Umfelds zusammenhängen (siehe Abschnitt 3.2.3).

3.2.2 Motivation, Selbstkonzept und Schulleistungen

Dass von einem positiven Zusammenhang zwischen Lernmotivation und schulischen Leistungen ausgegangen werden kann, scheint relativ unstrittig zu sein (Schiefele & Köller, 2007). Allerdings variiert die Größenordnung dieses Zusammenhangs offenbar recht stark. Beispielsweise zeigt Gottschling (2013) in einem Überblick über den Forschungsstand auf, dass bei Kindern im Grundschulalter und bei Kindern im Sekundarschulalter der Zusammenhang von intrinsischer Motivation mit Indikatoren des Schulerfolgs von $r = .17$ bis $r = .63$ reicht. Sowohl die intrinsische Motivation¹⁵, als auch das Fähigkeits-selbstkonzept¹⁶ scheint insgesamt gesehen im Laufe der Grundschulzeit abzunehmen (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Pekrun, 1993; Weidinger, Spinath & Steinmayr, 2015), wobei hier interindividuelle Unterschiede im Ausmaß des Abfalls beobachtbar sind (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007; Weidinger et al., 2015). Fast man schulische Leistungen in Form von Noten als externen Anreiz auf, welcher Informationen über die eigenen Kompetenzen bietet (Deci & Ryan, 1985), so ist von Effekten der Notenentwicklung auf die intrinsische Motivation auszugehen (siehe ausführlicher Weidinger et al., 2015). Allerdings zeigt sich dieser Effekt offenbar nur bei negativen Leistungsrückmeldungen (*undermining effect*), nicht jedoch bei positiven Leistungsrückmeldungen in Form von guten Schulzensuren (z.B. Deci, Koestner & Ryan, 1999). Umgekehrt liegen Befunde vor, wonach sich die intrinsische Motivation vermittelt über diverse Mediatoren auf eine Veränderung von Schulnoten auswirken kann (z.B. Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002). Ähnlich wie beim Fähigkeitsselbstkonzept scheint es hier zu reziproken Wechselwirkungen zwischen intrinsischer Motivation und Schulnoten zu kommen. So konnten Weidinger et al. (2015) beispielsweise mit Daten der Studie MeGa anhand latenter Wachstumskurvenmodelle und latenter cross-lagged-panel Modelle zeigen, dass zwischen der Deutschnote und einer Veränderung der intrinsischen Motivation in der Grundschulzeit nur ein geringer Zusammenhang beobachtbar ist. Dies könnte sich nach Einschätzung

15 Im Folgenden gelegentlich mit IM abgekürzt

16 Im Folgenden auch synonym verwendete Bezeichnungen: schulisches Selbstkonzept, Selbstkonzept

der Autoren einerseits mit der vergleichsweise noch geringen Wahlfreiheit bezüglich der Schulfächer und andererseits aufgrund des methodischen Zugangs erklären lassen (Weidinger et al., 2015, S. 202). Es scheint auch keine bzw. nur geringe Effekte zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und intrinsischer Motivation zu geben (siehe auch Spinath & Spinath, 2005).

Die Befunde von Weidinger und Kollegen (2015) deuten außerdem im Sinne der *skill-development*-Hypothese zumindest für die Grundschulzeit eher auf einen Effekt der Schulnoten (zumindest im Fach Deutsch) auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes hin als umgekehrt (*self-enhancement*-Hypothese; siehe als Überblick zur Diskussion um die Wirkrichtung der wechselseitigen Beeinflussung von Fähigkeitsselbstkonzept¹⁷ und Leistung z.B. Marsh & Martin, 2011). Dies zeigt sich auch in einer Längsschnittstudie mit über 1000 kanadischen Grundschulkindern, wobei hier die Schulleistungen mittels standardisierter Testverfahren operationalisiert wurden (Garon-CARRIER et al., 2016). Dies steht im Widerspruch zu Befunden von anderen Studien mit Grundschülerinnen und Grundschüler, welche über etwas größere *self-enhancement* Effekte berichten (z.B. Kurtz-Costes & Schneider, 1994). Die Ergebnisse einer Metaanalyse von Valentine, DuBois und Cooper (2004) zeigten für eine überwiegende Mehrheit der analysierten Studien ebenfalls einen geringeren positiven Effekt der kindlichen Selbstüberzeugungen auf die Schulleistung unter Kontrolle der vorangegangenen Schulleistungen. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Spezifität der Selbstkonzeptmessungen und die Operationalisierungen der Schulleistungen einen moderierenden Einfluss auf die Höhe der Effekte von Selbstkonzept und Schulleistung aufweist (Pekrun, 1997; Weinert & Helmke, 1997). Einheitlicher stellt sich die Befundlage bei älteren Schülerinnen und Schülern dar. Hier ist von einer wechselseitigen Beeinflussung der beiden Konstrukte im Sinne des *reciprocal effects model* auszugehen (Marsh & Martin, 2011; Überblick z.B. bei Dickhäuser, 2006). Die Befunde zum Entwicklungsverlauf des FSK von Weidinger stehen in Einklang mit weiteren Befun-

17 Im Folgenden gelegentlich mit FSK abgekürzt

den, wonach Kinder ihr FSK im Laufe der Grundschulzeit eher nach unten korrigieren und ihre Fähigkeiten immer realistischer und stabiler wahrnehmen (Marsh & Calfee, 1990; Pekrun & Jerusalem, 1996).

Die Befunde von der extrinsischen Motivation in der Grundschulzeit ist ebenfalls relativ heterogen, wobei eher von einer Abnahme über die Grundschulzeit hinweg ausgegangen werden kann (Kaufmann, 2008). Allerdings liegen bei weitem nicht vergleichbar viele und differenzierte Forschungsbefunde wie zum Fähigkeitsselbstkonzept vor. Lemos und Veríssimo (2014) fanden mit Daten portugiesischer Dritt- und Viertklässler einen signifikanten Zusammenhang zwischen extrinsischer Motivation und Schulleistung nur für die vierte Klasse, welcher jedoch negativ war. Darüber hinaus weisen ihre Befunde darauf hin, dass es sich bei extrinsischer und intrinsischer Motivation um relativ unabhängige Konstrukte handelt, d.h. ein negativer Zusammenhang zwischen den beiden Motivationsformen fand sich nur in geringem Umfang (Lemos & Veríssimo, 2014). Für den Bereich Lesekompetenz zeigt ein Forschungsreview von Schiefele, Schaffner, Möller, Wigfield, Nolen und Baker (2012) ebenfalls auf, dass sich die intrinsische Lesemotivation in den besprochenen Arbeiten moderat positiv auf die Lesekompetenz auswirkt, wohingegen für die extrinsische Lesemotivation, wenn überhaupt ein geringer negativer Zusammenhang mit den Kompetenzen beobachtbar ist. Es scheint jedoch ebenfalls mit der Art der Lernstrategie zu korrespondieren und nach gemessenem Lernkriterium zu variieren, ob sich Unterschiede im Zusammenhang beider Motivationsorientierungen mit Indikatoren der Lernleistung beobachten lassen (Schiefele & Köller, 2007).

In einem zusammenfassenden Überblick über den Stand der Forschung stellen Wigfield, Eccles, Roeser und Schiefele (2008) ebenfalls fest, dass die meisten Längsschnittstudien insgesamt gesehen auf ein Absinken der kindlichen Selbstkonzepte und motivationalen Orientierungen hinweisen. Dies wird oftmals entwicklungspsychologisch anhand realistisch werdender Selbsteinschätzungen der Kinder erklärt, oder aber über eine zunehmend kompetitiv ausgerichtete schulische Lernumwelt, an der die Kinder teilhaben. Allerdings räumen die

Autoren ein, dass vergleichsweise wenig über gruppenspezifische oder gegenstandsbezogene Unterschiede in diesen Veränderungen bekannt ist. Es liegen allerdings Hinweise vor, dass sich die Selbstbilder der Kinder mit zunehmendem Alter stabilisieren.

3.2.3 Zusammenhänge mit familiären Struktur- und Prozessmerkmalen

Unabhängig von der Frage der Wirkrichtung schulischer Leistungen und dem kindlichen Fähigkeitsselbstkonzept scheinen neben den Schulnoten (s.o.) die wahrgenommenen Fähigkeitseinschätzungen durch signifikante Andere ebenfalls eine bedeutsame Informationsquelle für die Genese des FSK von Grundschulern zu sein. Beispielsweise zeigen die Befunde von Gniewosz, Eccles und Noack (2012) mit Daten der Längsschnittstudie MSALT im Durchschnitt einen abnehmenden Einfluss der Englisch- und Mathematiknote auf die kindliche Selbstkonzeptbildung während des Übergangs in die Sekundarstufe I – bei zunehmendem Einfluss der mütterlichen Fähigkeitswahrnehmung. Darüber hinaus ist der elterliche Einfluss auf das kindliche Lernverhalten vermittelt über die kindlichen leistungsrelevanten Motive, Einstellungen, Selbstkonzepte und Orientierungen mehrfach belegt (z.B. Grolnick & Slowiaczek, 1994; Wild & Hofer, 2001) und es liegen vermehrt Hinweise auf die Bedeutung elterlicher Wahrnehmung im Prozess kindlicher Kompetenz- und Selbstbildentwicklung vor (z.B. Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs et al., 2002; Pallas, Entwisle, Alexander & Stluka, 1994; Pomerantz & Dong, 2006). Beispielsweise konnten Fredricks und Eccles (2002) – neben einem allgemeinen Absinken der kindlichen Kompetenzüberzeugungen von der ersten bis zur zwölften Klasse – zeigen, dass Kinder, deren Eltern in der ersten Grundschulklasse ihre Fähigkeiten optimistischer eingeschätzt haben, später einen geringeren Abfall in ihren Kompetenzüberzeugungen in den Fächern Sport und Mathematik aufwiesen – auch unter Kontrolle der kindlichen Leistungen. Darüber hinaus liegen Hinweise vor, dass die kindliche Mathematik- und Englischnote einen positiven Prädiktor für die spätere Wahrnehmung der kindlichen Fähigkeiten durch die Eltern in diesen Fächern darstellt (Frome & Eccles, 1998). Dabei ist bisher ein Effekt der Entwicklung schulrelevanter kindlicher Fähigkeiten auf

Faktoren elterlicher Wahrnehmung bzw. eine reziproke Wechselwirkung – auch mit der elterlichen Erfolgserwartung - nicht oder kaum untersucht worden. Dies gilt ebenso hinsichtlich der Frage, ob eine sozial stratifizierte Entwicklung und Förderung motivationaler Persönlichkeitsmerkmale von Grundschulkindern beobachtbar ist. Für KOALA-S Daten konnte Kaufmann (2008) zeigen, dass unter Kontrolle kognitiver kindlicher Merkmale ein partieller Mediationseffekt der kindlichen extrinsischen Motivation und des Fähigkeitsselbstkonzeptes auf den Zusammenhang zwischen familiärer Strukturmerkmale und dem Schulerfolg vorliegt. Darüber hinaus zeigen dieser Arbeit vorangegangene Analysen (ebenfalls mit KOALA-S Daten) eine Abnahme der kindlichen intrinsischen Motivation sowie des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes von der dritten bis zur vierten Klasse, wobei diese Veränderung geringer ausfiel bei Kindern, deren Eltern einen hohen Bildungsstatus und eine hohe Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit aufweisen (Stahn & Ditton, 2017). Für die extrinsische Motivation hingegen konnte kein differenzieller Rückgang nach Bildungsstatus der Eltern beobachtet werden. Demgegenüber zeigten sich beispielsweise in den Analysen von Wild und Krapp (1995) sozialschichtspezifische Gruppenunterschiede im Entwicklungsverlauf motivationaler Schülermerkmale von der dritten zur vierten Klasse allein für die extrinsische Motivation – mediiert über die elterliche Autonomieunterstützung.

Wenngleich sich die meisten der berichteten Befunde auf die Zeit der Grundschule beschränkt und z.T. aus sehr unterschiedlich strukturierten Schulsystemen stammen, liefern sie wichtige Anhaltspunkte für Vermittlungsprozesse zwischen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen und bildungsbezogenen Verhaltensweisen.

Christenson et al. (1992) identifizieren beispielweise in einem Literaturreview fünf zentrale Einflussbereiche familiärer Faktoren auf den kindlichen Schulerfolg. Demnach scheinen erstens elterliche Erwartungshaltungen und Attributionen der kindlichen Schulleistungen eine Rolle zu spielen, wobei es sowohl Hinweise auf sozialschichtspezifische Unterschiede in der Höhe dieser Erwartungshaltungen, als auch in der Art und Weise, wie und ob diese gegenüber den Kindern

kommuniziert werden, gibt. Zweitens haben sich Faktoren des häuslichen Umfelds als einflussreich erwiesen, welche sich auf lernförderliche Strukturen und Komponenten des affektiven Klimas in der Familie beziehen. Außerdem konnten Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten bzw. dem Ausmaß von Faktoren elterlicher Einbindung in schulische Belange mit den kindlichen Leistungen beobachtet werden.

Bevor auf die Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit eingegangen wird, sollen die wesentlichen Punkte des dritten Abschnitts der Arbeit bilanzierend zusammengefasst werden.

3.3 Zusammenfassendes Zwischenfazit

Die Ausführungen zu Beginn des Kapitels zeigen, dass es beim Übergang in die Sekundarstufe I verschiedenste Aspekte gibt, die für die Analyse bildungsbezogener Übergangentscheidungen bedeutsam sein können. Zum einen sind dies aufgrund des frühen Übergangsalters die drei Akteure Eltern, Lehrkraft und Kind mit ihren jeweiligen Perspektiven relevant. Im Kontext der hier untersuchten Fragestellungen wird allerdings hauptsächlich die Eltern- und Kinderperspektive mit einbezogen. Die Lehrkraftperspektive bleibt abgesehen von dem indirekten Bezug über die Schulleistungen unberücksichtigt. Auf inhaltlicher Ebene wird in Anlehnung an eine Einteilung der relevanten Einflussgrößen nach individuellen kindbezogenen, familialen und strukturellen Faktoren unterschieden. Neben der Berücksichtigung der Akteursperspektive und der inhaltlichen Dimensionen ist bei der Analyse formierender Mechanismen auch die zeitliche Perspektive relevant (Becker & Lauterbach, 2010b; Ditton, 2007b), weshalb in Anlehnung an Kleine et al. (2009) eine Klassifikation nach zeitlicher Stabilität der Faktoren im Rahmen der vorliegenden Fragestellung vorgeschlagen wird. Zugunsten einer detaillierten Darstellung des Forschungsstands einzelner zentraler Modellkomponenten wurde auf eine umfassende Darstellung empirischer Befunde zum Übergang allgemein verzichtet. Ein besonderes Augenmerk der Auswahl der berichteten Befunde

lag auf der Frage der Entwicklung über die Zeit. Für die elterlichen Erfolgserwartungen und den Übergang in die Sekundarstufe I ergibt sich zusammenfassend folgende Befundlage.

Welchen Bildungsabschluss Eltern aufweisen, scheint ein wichtiger Indikator für die angestrebten Bildungslaufbahnen der Kinder zu sein. Unterscheidet man – wie in der Übergangsforschung oftmals üblich – zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen, weisen die berichteten Befunde darauf hin, dass sowohl die Unabhängigkeit der beiden Zieldimensionen als auch deren Ab- bzw. Unabhängigkeit mit schulischen Leistungen nicht so eindeutig belegt sind, wie oftmals angenommen (was ja die theoretische Zuordnung als eher zeitstabile Präferenz- und Wertkomponenten oder zeitvariante Erreichbarkeits-einschätzung im Sinne der Werterwartungstheorie erwarten lassen würde). Dabei lassen sich für beide Aspirationsarten zusammenfassend sowohl Unterschiede im Niveau der Aspirationen zu Beginn der Schulzeit in Abhängigkeit des Bildungshintergrunds der Eltern als auch Unterschiede im Entwicklungsverlauf feststellen. Insbesondere die elterliche Erfolgserwartung hat sich dabei unter Kontrolle von sozialen Herkunftsmerkmalen als eigenständiger Erklärungsfaktor für die Anmeldung an der weiterführenden Schulform erwiesen. Vor allem bezüglich der Zeitstabilität der Befunde liegen allerdings vergleichsweise wenige Anhaltspunkte vor.

Im Bereich motivationaler Schülermerkmale und der Entwicklung des Selbstkonzepts liegen diesbezüglich mehr empirische Anhaltspunkte vor. So ist insgesamt – bezogen auf die hier vorgestellte extrinsische und intrinsische Motivation sowie das allgemeine Fähigkeitsselfkonzept – von einem Absinken über die Grundschulzeit auszugehen. Dabei scheint es interindividuelle Unterschiede im Ausmaß dieses Entwicklungstrends zu geben. In Zusammenhang mit Schulnoten als Indikatoren der schulischen Leistung zeigt sich für das Fähigkeitsselfkonzept, dass – zumindest in Analysen mit der gleichen Datengrundlage – offenbar eher von einem Einfluss der Schulnoten auf das FSK ausgegangen werden kann und sich Beziehungen im Sinne der self-enhancement These erst bei älteren Kindern nachweisen lassen.

Solch ein Zusammenhang lässt sich teilweise auch für die intrinsische Motivation zeigen – bezüglich der extrinsischen Motivation ist die Befundlage nicht eindeutig. Hier besteht insbesondere in Bezug auf Grundschülerinnen und Grundschüler ein deutlicher Forschungsbedarf (v.a. hinsichtlich der extrinsischen Motivation und hinsichtlich der Zusammenhänge der beiden motivationalen Konstrukte untereinander). Soweit die Ergebnisse überhaupt Schlüsse zulassen, scheint es sich bei der extrinsischen und intrinsischen Motivation um relativ unabhängige Konstrukte zu handeln wobei die extrinsische Motivation offenbar weniger mit den Leistungen und dem FSK zusammenhängt. Allerdings ist eine Vergleichbarkeit der Befunde aufgrund der Unterschiede in den Operationalisierungen, den strukturellen Bedingungen der Schulsysteme und dem methodischen Vorgehen (Experimentalforschung vs. Befragungsdesign, verwendete Kontrollvariablen und Messinstrumente etc.) schwierig.

Diese Vergleichbarkeitseinschränkungen gelten gleichfalls hinsichtlich der Befunde zum Zusammenhang der genannten Faktoren mit familiären Struktur- und Prozessmerkmalen (hier zusätzlich noch aufgrund der heterogenen Forschungsfelder). Die Befundlage kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass zum einen die Wahrnehmung der kindlichen Fähigkeiten durch die Eltern das kindliche Fähigkeits-selbstkonzept beeinflusst. Außerdem wirken sich offenbar elterliche Merkmale wie beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale, aber auch wertbezogene Einstellungen, Erwartungen und Attributionen auf die schulische Kompetenzentwicklung der Kinder aus (vermittelt über diverse Mediatoren). Darüber hinaus scheint sich die Entwicklung des FSK und der motivationalen Merkmale von Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der Bildungsnähe der Familie und deren sozioökonomischem Status bzw. der späteren Erfolgserwartung und der Leistung unterschiedlich zu verlaufen. Es bleibt offen, ob diese Prozesse in weiteren Analysen vollständig oder nur partiell über schulische Leistungsprozesse (im Sinne primärer Herkunftseffekte) vermittelt werden und inwiefern diese mit elterlichen Erwartungen zusammenhängen könnten.

4 Ziele und Fragestellungen der Arbeit

Die vorangegangenen Darstellungen weisen darauf hin, dass in theoretischer sowie in empirischer Hinsicht Unklarheiten bezüglich der Art und des Zusammenspiels derjenigen Faktoren vorliegen, welche als entscheidungskonstituierend im Zeitverlauf angenommen werden. Daran anknüpfend werden folgende Forschungsziele verfolgt.

Zum einen sollen in Anbetracht der Relevanz der elterlichen Erfolgserwartung für die Schulformentscheidung und -anmeldung vermittelnde Faktoren identifiziert werden, welche den Einfluss der sozialstrukturellen Ausgangslage auf die individuellen Erwartungshaltungen der Eltern am Ende der Grundschulzeit beeinflussen können. Zum anderen steht als vertiefender Schwerpunkt die Frage nach der zeitlichen Dynamik individueller kindlicher und elterlicher Merkmale im Vordergrund, welche aus modelltheoretischer Sicht in Zusammenhang mit schulischen Lern- und Leistungsprozessen stehen. Demnach wird angenommen, dass schulische Leistungen als Bindeglied zwischen den verschiedenen entscheidungs- und übergangsrelevanten Akteuren Kinder, Lehrkräfte und Eltern in der Grundschulzeit fungieren und eine gemeinsame Informationsbasis für alle weiteren Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse darstellen.

Hieraus ergeben sich folgende (Teil-)Fragestellungen. Der *erste Frageblock* bezieht sich auf die Überprüfung der modelltheoretischen Annahmen nach Eccles in Bezug auf die Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit. Der *zweite Frageblock* nimmt darüber hinaus die zeitliche Dynamik ausgewählter Modellvariablen in den Blick, um einen differenzierteres Bild über die sozialstrukturellen Einflussmechanismen im Längsschnitt zu gewinnen.

4.1 Frageblock I: Die Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit: Mediiierende Rolle motivationaler und sozial kognitiver Faktoren

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass die elterliche Erfolgserwartung aus theoretischer sowie aus empirischer Sicht einen eigenständigen Prädiktor für Bildungsentscheidungen darstellt. Laut den modelltheoretischen Annahmen in Anlehnung an Eccles (2007) wird der Einfluss der soziokulturellen Herkunft vollständig vermittelt über die Modellvariablen. Dies soll schrittweise überprüft werden, indem folgende Fragestellungen formuliert werden:

1.1 Inwiefern variiert die elterliche Erfolgserwartung in Abhängigkeit der Indikatoren sozialer Herkunft?

1.2 Inwiefern mediiieren die bisherigen schulischen Leistungen des Kindes, deren bisherige Selbsteinschätzung und Motivation sowie die Faktoren elterlicher Situationseinschätzung den Effekt der sozialen Herkunft auf die elterliche Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit?

Die theoretischen Ausführungen in Abschnitt 2.2.3 weisen außerdem daraufhin, dass sich die soziologische Werterwartungstheorie und erweiterte psychologische Erwartungs-mal-Wert Modelle neben einer Vielzahl an Gemeinsamkeiten in einigen Punkten voneinander unterscheiden. Ganz besonders interessant ist die Rolle der Ziele der Eltern für das Kind als eigenständiger Prädiktor, da in der soziologischen Forschungstradition üblicherweise diese Modellkomponente (idealistische Aspiration) unter die Wertkomponente subsummiert wird, wohingegen sie in den psychologischen Modellen als eigenständiger Faktor angesehen wird. Als Anhaltspunkt für weitere Analysen soll daher die Rolle der Ziele bei der Formation der Erfolgserwartung gesondert in den Blick genommen werden, woraus sich folgende Fragestellung ergibt:

1.3 Inwiefern stellen die Bildungsziele der Eltern für das Kind unter Kontrolle aller mediierender Faktoren und wertbezogenen Komponenten einen eigenständigen Faktor für die Erklärung der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit dar?

Neben der Frage nach der Formation der Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit soll die Frage nach der zeitlichen Dynamik ausgewählter Komponenten im Folgenden näher beleuchtet werden.

4.2 Frageblock II: Entwicklungsverlauf fähigkeitsbezogener kindlicher Überzeugungen und Zusammenspiel mit Faktoren elterlicher Situationseinschätzung

Im Zentrum des zweiten Frageblocks stehen die zeitliche Stabilität der kindlichen motivationalen Merkmale einerseits und die zeitliche Stabilität der elterlichen Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit andererseits. Da beide Faktoren aus theoretischer Sicht in Zusammenhang bzw. in Wechselwirkung mit der schulischen Leistungserfahrung des Kindes und der Einschätzung durch die Eltern stehen, liegt auf diesen Faktoren ein besonderes Augenmerk.

In Bezug auf die elterliche Erfolgserwartung ist aus theoretischer Sicht durch diese angenommene Abhängigkeit von zeitveränderlichen Faktoren von einer zeitlichen Variabilität der Erfolgserwartung auszugehen. Darüber hinaus wird angenommen, dass die Erfolgserwartung zwar von Indikatoren der sozialen Herkunft beeinflusst wird. Diese stellt jedoch – so die Annahme – auch eine eigenständige Determinante für bildungsbezogene Übergangentscheidungen dar. Zunächst soll daher genauer in den Blick genommen werden, inwiefern sich die elterliche Erfolgserwartung im Laufe der Grundschuljahre verändert, d.h. zeitvariabel ist, und inwiefern Merkmale der sozialen Herkunft hierbei von Bedeutung sind. Dazu werden folgende Forschungsfragen formuliert:

2.1 Inwiefern verändert sich die elterliche Erfolgserwartung für das Kind von Klasse zwei zu Klasse vier (intraindividuelle Verläufe)?

2.2 Inwiefern sind interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert und dem Ausmaß der Veränderung der Erfolgserwartung in Abhängigkeit der sozialen Herkunft beobachtbar?

Aus theoretischer Sicht und in Anbetracht der empirischen Befundlage zur Rolle primärer Herkunftseffekte in der Grundschulzeit ist davon auszugehen, dass sich die soziale Herkunft und das Bildungsniveau der Eltern zu einem großen Anteil vermittelt über die Schulleistungen der Kinder auf die elterliche Erfolgserwartung auswirkt. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Mediatoreffekte im Laufe der Grundschulzeit zeigen, also v.a. einen Einfluss auf die Entwicklung der Erfolgserwartung beziehen. Hierzu wird folgende Fragestellung aufgestellt:

2.3 Inwiefern mediiieren Schulnoten im Längsschnitt den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung der Eltern?

In Bezug auf die kindlichen Merkmale, welche aus theoretischer und auch empirischer Sicht in Zusammenhang mit schulische Lern- und Leistungsprozessen stehen und als zeitvariabel angesehen werden, wird von einer Variabilität über die Zeit, also von einer Entwicklung von der zweiten bis zur vierten Klasse ausgegangen. Berücksichtigt man die berichteten Forschungsbefunde, so ist zunächst von einem durchschnittlichen Rückgang der genannten Faktoren auszugehen und wird in folgender Fragestellung nachgegangen:

2.4 Inwiefern lässt sich der angenommene Rückgang kindlicher leistungsbezogener Merkmale von Klasse zwei zu Klasse vier auch in den vorliegenden Analysen im Durchschnitt beobachten?

Darüber hinaus wird im Eccles Analysemodell postuliert, dass das individuelle Verhalten der Kinder sowohl von den Leistungserfahrungen als auch von den soziokulturellen Ausgangsbedingungen direkt und – vermittelt über die Leistungen – indirekt beeinflusst wird. Damit müssten sich diese Abhängigkeiten auch hinsichtlich der zeitlichen Stabilität zeigen. Im Anschluss an die berichteten Forschungsbefunde kann zumindest für den hier vorliegenden Datensatz von einer Beeinflussung der Schülermerkmale durch die Noten und nicht umgekehrt ausgegangen werden. Nach den theoretischen Annahmen ist davon auszugehen, dass sich die anfänglichen Leistungen auf den Entwicklungsverlauf auswirken müssten (im Sinne von Leistungserfahrungen). Hierzu werden entsprechend folgende Fragestellungen abgeleitet:

2.5 Inwiefern sind interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert und Ausmaß der Veränderung der Schülermerkmale nach Indikatoren der sozialen Herkunft feststellbar?

2.6 Inwiefern beeinflusst die Schulnote zu Beginn der Grundschulzeit Ausgangsniveau und Veränderung der Schülermerkmale von der zweiten bis zur vierten Klasse?

Nach den modelltheoretischen Annahmen beeinflussen die individuellen Schülermerkmale die elterliche Erfolgserwartung vollständig vermittelt über die elterlichen Ziele und die Wahrnehmung des Kindes durch die Eltern. Entsprechend wird folgender Fragestellung nachgegangen:

2.7 Inwiefern beeinflussen Ausgangsniveau und Veränderung der Schülermerkmale die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit vermittelt über Faktoren elterlicher Situationseinschätzung?

Die genannten Forschungsfragen sollen – soweit dies die verwendete Datengrundlage zulässt – anhand empirischer Längsschnittdaten überprüft werden.

5 Empirische Untersuchung

Das folgende Kapitel bezieht sich zunächst auf die Beschreibung der Datengrundlage, der Operationalisierung und den Umgang mit fehlenden Werten. Anschließend werden die (multipel imputierte) Analytestichprobe sowie die Berechnungsverfahren und Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit richtet sich die Darstellung nach den zwei großen Themenstellungen der Arbeit, für die gesondert und in Abstimmung mit der verfügbaren Datengrundlage spezifische Teilhypothesen zu den Fragestellungen formuliert werden. Diese werden zusammen mit dem jeweiligen methodischen Vorgehen, den Ergebnissen und deren Diskussion für jeden der zwei Themenblöcke gesondert aufgeführt.

5.1 Datengrundlage, Erhebungsinstrumente und Datenaufbereitung

Datenbasis der vorliegenden Arbeit ist die Längsschnittstudie KOALA-S, deren Themenbereiche und Aufbau kurz dargestellt wird (siehe ausführlicher Krüskens, 2007).

5.1.1 Die Längsschnittstudie KOALA-S

Das DFG-geförderte Projekt *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (kurz: KOALA-S) unter der Leitung von Prof. Dr. Hartmut Ditton (Ludwig-Maximilians-Universität München) umfasst Daten aus insgesamt zwei Erhebungswellen (2003-2004; 2005-2007) und einer Nacherhebung (2009-2011), die an bayerischen bzw. bayerischen und sächsischen Grundschulen erhoben wurden. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die drei Erhebungswellen in KOALA-S.

Im Mittelpunkt des Projekts steht u.a. die Untersuchung des schulischen Kompetenzerwerbs und des Übergangsprozesses in die Sekundarstufe I. Zur Untersuchung der beiden hier verfolgten Fragestellungen werden ausschließlich Daten aus der ausführlicheren zweiten

Erhebungswelle aus den Jahren 2005-2007 herangezogen. Diese wurden in $n = 77$ anhand der Schichtungsmerkmale Urbanisierung, Schulgröße, Schultyp und Region zufällig ausgewählten Grundschulklassen in Bayern und Sachsen erhoben ($n = 42$ Klassen für Bayern und $n = 35$ Klassen für Sachsen). Die Daten umfassen neben Fachleistungstests der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Deutsch und Mathematik Angaben aus schriftlichen Eltern-, Lehrkraft-, und Schülerbefragungen aus der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe. In [Tabelle 3](#) sind die Beteiligungsquoten für die zweite Erhebungswelle zusammengefasst.

Tabelle 2: Erhebungswellen von KOALA-S im Überblick

ERHEBUNGSWELLEN	JAHRGANGSSTUFE	JAHR	BUNDESLAND
Erste Erhebungswelle	3	2003	Bayern
	4	2004	Bayern
Zweite Erhebungswelle	2	2005	Bayern/Sachsen
	3	2006	Bayern/Sachsen
	4	2007	Bayern/Sachsen
Nacherhebung zur zweiten Erhebungswelle	7	2009	Bayern/Sachsen
	9	2011	Bayern/Sachsen

Tabelle 3: Beteiligungsquoten für Bayern und Sachsen der zweiten Erhebungswelle

BETEILIGUNG	GESAMT		BAYERN		SACHSEN	
	N	%	N	%	N	%
Schulklassen	77	100	42	100	35	100
Schüler	1453	100	871	100	582	100
Elterngenehmigung T1-T3	1234	84.9	778	89.3	456	78.4
Testteilnahme T1-T3	1201	82.7	753	86.5	448	77.0
Schülerbefragungen T1-T3	1138	78.3	722	82.9	416	71.5
Schülerbeurteilungsbögen T1-T3	1162	80.0	708	81.3	454	78.0
Elternfragebögen T1-T3	938	64.6	578	66.4	360	61.9

Vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt liegen insgesamt $n = 1453$ (davon $n = 871$ für Bayern und $n = 582$ für Sachsen) gültige Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler vor (Ditton & Krüskens, 2010). Bei insgesamt $n = 1234$ Fällen (davon $n = 778$ für Bayern und $n = 456$ für Sachsen) liegt zu allen drei Messzeitpunkten eine Elterngenehmigung vor, was 84.90% der gesamten Ausgangsstichprobe entspricht bzw. 89.30% der bayerischen und 78.40% der sächsischen Teilstichprobe. 78.30% der Schülerinnen und Schüler der Ausgangsstichprobe ($n = 1138$, davon $n = 722$ für Bayern und $n = 416$ für Sachsen) nahmen an allen drei Schülerbefragungen teil. Ein von der Lehrkraft ausgefüllter Schülerbeurteilungsbogen liegt dabei für $n = 1162$ ($n = 708$ für Bayern und $n = 454$ für Sachsen) der Fälle vor, was 80.00% der Ausgangsstichprobe entspricht. Demgegenüber liegen bei insgesamt $n = 938$ Fällen ($n = 578$ für Bayern und $n = 360$ für Sachsen) die Elternfragebögen der zweiten, dritten und vierten Klasse vor - einem Anteil von 64.60% der Ausgangsstichprobe. 82.70% ($n = 1201$) der Schülerinnen und Schüler nahmen mindestens einmal an allen drei Messzeitpunkten an einer Testerhebung teil ($n = 753$ für Bayern und $n = 448$ für Sachsen).

Nachfolgend sind für einen deskriptiven Einblick in die Ausgangsstichprobe die vorliegenden Angaben zu Geschlecht und Migrationsstatus (Tabelle 4), sowie zu sozioökonomischer Statusgruppe (ISEI-Gruppen) und elterlichem Bildungsstatus (höchster Schulabschluss im Haushalt) abgebildet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung nach Bundesland, Geschlecht und Migrationshintergrund

	GESCHLECHT ¹				MIGRATION ² (geboren im Ausland)					
	Weiblich		Männlich		Kein Elternteil		Ein Elternteil		Beide Elternteile	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bayern	402	48.8	421	51.2	716	84.8	67	07.9	61	07.2
Sachsen	258	50.0	258	50.0	526	93.3	21	03.7	17	03.0
Gesamt	660	49.3	679	50.7	1242	88.2	88	06.3	78	05.5

¹n=1339 (92.2%); ²n=1408 (96.9%).

Insgesamt liegen bei 92.20% der Ausgangsstichprobe gültige Angaben zu Geschlecht, ($n = 1339$; weiblich: $n = 660$, männlich: $n = 679$) und in 96.90% der Fälle Angaben zum Migrationsstatus vor ($n = 1408$; kein Elternteil im Ausland geboren $n = 1242$, ein Elternteil im Ausland geboren: $n = 88$; beide Elternteile im Ausland geboren: $n = 78$). Bezogen auf diese gültigen Angaben, liegt demnach ein in etwa ausgeglichenes Geschlechterverhältnis der befragten Zielkinder vor (49.30% weiblich und 50.70% männlich). Dies ist bei den Angaben zum Migrationshintergrund nicht der Fall. Hier liegt – gemessen an der Anzahl gültiger Angaben – lediglich bei 06.30% bzw. 05.50% der Personen ein Migrationsstatus vor. Damit ist es mit dieser Stichprobe nicht möglich, Aussagen zum Einfluss des Migrationsstatus zu treffen, weshalb dieses familiäre Herkunftsmerkmal in den Analysen nicht berücksichtigt wird. Bezogen auf die beiden verwendeten Herkunftsindikatoren ergibt sich folgende Stichprobenverteilung.

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung nach Bundesland, Bildungsstatus und ISEI

	ISEI-GRUPPE ¹						BILDUNGSSTATUS ²					
	Untere		Mittlere		Obere		HS		RS/POS		GY	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bayern	219	26.5	311	37.7	295	35.8	226	27.0	301	35.9	311	37.1
Sachsen	172	31.3	242	44.0	136	24.7	25	04.5	342	61.2	192	34.3
Gesamt	391	28.4	553	40.2	431	31.3	251	18.0	643	46.0	503	36.0

¹ $n=1375$ (94.6%); ² $n=1397$ (96.1%).

Bei 94.60% ($n = 1375$) der Fälle der Ausgangsstichprobe liegen Angaben zum ISEI-Status vor, wobei davon 28.40% ($n = 391$) der unteren Statusgruppe, 40.20% ($n = 553$) der mittleren Statusgruppe und 31.30% ($n = 431$) der oberen Statusgruppe zugeordnet werden können. Damit sind die Subgruppen relativ gleich stark besetzt. Für den Bildungsstatus der Eltern – gemessen am höchsten Schulabschluss im Haushalt – liegen für 96.10% ($n = 1397$) der Fälle der Ausgangsstichprobe gültige Angaben vor. Davon weisen wiederum 18.00% ($n = 251$) der Eltern mindestens einen Hauptschulabschluss, 46.00%

($n = 643$) einen mittleren Schulabschluss und 36.00% ($n = 503$) einen Gymnasialabschluss auf. Hier unterscheidet sich die Anzahl der Angaben pro Untergruppe. Die Angaben zu den Verteilungen differenziert nach Bundesland sind für die weiteren Analysen nicht von Bedeutung und können [Tabelle 4](#) und [Tabelle 5](#) entnommen werden.

Insgesamt betrachtet liegen damit in der KOALA-S Stichprobe der zweiten Erhebungswelle vergleichsweise viele gültige Angaben zu den genannten Komponenten vor (insbesondere zu den Herkunftsmerkmalen) bei gleichzeitig recht hoher Beteiligungsquoten im Längsschnitt und einer ausdifferenzierten Informationslage (Eltern-, Schüler-, Lehrkraftbefragungen, Testungen). Diese Stichprobe eignet sich damit ganz besonders für die Analyse der vorliegenden Fragestellungen.

5.1.2 Operationalisierung und methodisches Vorgehen

Die modelltheoretischen Komponenten aus [Kapitel 2](#) wurden anhand folgender verfügbarer Indikatoren und Variablen operationalisiert (siehe [Tabelle 6](#) für einen Überblick).

Elterliche Erfolgserwartung

Die *elterliche Erfolgserwartung* wurde in KOALA-S mittels der Erreichbarkeitseinschätzung der verschiedenen Sekundarschulabschlüsse für das Kind gemessen. Dabei liegen aus der schriftlichen Elternbefragung der zweiten, dritten und vierten Klasse Angaben mit unterschiedlichem Genauigkeitsgrad vor. In der dritten und vierten Klasse wurde die Erfolgserwartung anhand einer 5-stufigen Likert-Skala gemessen (Originalwortlaut: Wie sicher sind Sie sich aus heutiger Sicht, dass Ihr Kind den Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/die Allgemeine (Fach)Hochschulreife schaffen kann? Antwortformat: sicher ja bis sicher nein). Aus der Elternbefragung am Ende der zweiten Klasse liegt eine geringfügig modifizierte Fragestellung mit dichotomisiertem Antwortformat vor (Originalwortlaut: Von heute aus gesehen bin ich zuversichtlich, dass mein Kind den Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/die Allgemeine (Fach)Hochschulreife schaffen kann). In Anbetracht des frühen Befragungszeitpunkts am Ende der zweiten Klasse kann von einer Vergleichbarkeit der beiden Fragestel-

lungen im Längsschnitt ausgegangen werden. Die vorliegenden Analysen beziehen sich ausschließlich auf die Erfolgserwartung eines Gymnasialabschlusses, weshalb nur die entsprechenden Items mit in die Berechnungen einfließen. Da die Angaben aus der bayerischen und sächsischen Teilstichprobe gleichzeitig in die Analysen miteinfließen, sich jedoch das Sekundarschulsystem zwischen den beiden Bundesländern Bayern und Sachsen im mittleren Bildungsweg voneinander unterscheidet, soll damit ein annähernd äquivalenter Informationsgehalt der Angaben sichergestellt werden. Darüber hinaus wurde vor der multiplen Imputation für die Erfolgserwartung der dritten und vierten Klasse jeweils eine dichotomisierte Variable gebildet mit dem Wert 1, wenn eine hohe Erfolgserwartung vorliegt (Antwortformat: sicher ja/eher ja) und dem Wert 0 wenn eine unsichere oder niedrige Erfolgserwartung vorliegt (Antwortformat: vielleicht/eher nein/sicher nein). Damit war es möglich, Entwicklungsverläufe der Erfolgserwartung von der zweiten bis zur vierten Klasse abzubilden. Außerdem wurden für die weiterführenden Analysen drei Differenzvariablen aus den beiden dichotomisierten Variablen der Erfolgserwartung der zweiten und vierten Klasse gebildet und mit dem Wert 1 kodiert, wenn sich die Erfolgserwartung geändert hat (Wert 0 = keine Änderung, d.h. konstant hoch oder konstant unsicher/niedrig). Um hierbei noch einmal nach einer Veränderung nach oben oder nach unten differenzieren zu können, wurden daraus wiederum zwei weitere Variablen erstellt (Wert 1 = Veränderung von unsicher/niedrig zu hoch bzw. umgekehrt und Wert 0 = keine Veränderung).

Kindliche Merkmale

Als Indikatoren für die kindlichen Merkmale wurden das kindliche *Fähigkeitsselbstkonzept*, die *extrinsische Motivation* und die *intrinsische Motivation* herangezogen. Diese gingen in Form von 4- stufigen Likert-Skalen (Antwortformat: stimmt genau bis stimmt nicht) in die vorliegenden Analysen ein. Die entsprechenden Angaben liegen aus allen drei schriftlichen Schülerbefragungen vor. Die Skala zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept bezieht sich auf eine eher generalisierte Einschätzung schulrelevanter Fähigkeiten und wurde in Anlehnung an Schwarz, Walper, Gödde und Jurasic (1997) entwickelt (Beispiel-

item: Ich kann Aufgaben in der Schule meistens gut lösen). Die beiden Skalen zur Erfassung der extrinsischen und intrinsischen Lernmotivation wurden in Anlehnung an Wild, Remy, Gerber und Exeler (2001) erstellt und in KOALA-S eingesetzt (Beispielitem extrinsische Motivation: Ich strenge mich im Unterricht an, weil ich möchte, dass mich meine Eltern loben, wenn ich gute Noten bekomme; Beispielitem intrinsische Motivation: Ich strenge mich im Unterricht an, weil ich die Sachen verstehen möchte). Alle genannten Skalen weisen eine akzeptable bis gute interne Konsistenz auf (FSK: zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .85$; intrinsische Motivation: zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .83$; extrinsische Motivation: zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .75$).

Darüber hinaus gingen das *Geschlecht* des Kindes (1 = weiblich, 0 = männlich) und die *kognitiven Grundfähigkeiten* zu Beginn der Schulzeit als Indikatoren für die stabilen kindlichen Merkmale in allen Analysen als Kontrollvariablen mit ein. Das verwendete Item zum Geschlecht bildet den maximalen Informationswert aus den Angaben der Eltern- und Schülerbefragungen zu allen drei Messzeitpunkten ab. Die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wurden zu jedem Messzeitpunkt anhand des KFT 1-3 (Heller & Geisler, 1983) sowie des CFT 20 (Weiß, 1998) erfasst. Für die durchgeführten Analysen werden die Daten des ersten Erhebungszeitpunkt (Klasse 2) verwendet, welche sich auf die Subskalen schlussfolgerndes Denken und Beziehungserkennen beziehen (Ditton & Krüskens, 2009). Die Variable liegt bereits in KOALA-S *z*-standardisiert vor und geht in dieser Form in die Analysen mit ein.

Komponenten der elterlichen Einschätzung

Gemäß den modelltheoretischen Annahmen aus Abschnitt 2.3 stellen die Einschätzung der schul- und leistungsrelevanten Fähigkeiten der Kinder durch die Eltern, deren mittel- und langfristige Bildungsziele für das Kind und die Interpretation der schulbezogenen Leistungssituation einflussnehmende Faktoren dar.

Als Indikator für die *Einschätzung der Situation* wurden drei eigens für KOALA-S entwickelte und eingesetzte Skalen aus der schriftli-

chen Elternbefragung der vierten Klasse verwendet (Originalwortlaut: Bitte schätzen Sie Ihr Kind anhand der folgenden Merkmale auf einer Notenskala von 1 bis 5 ein.). Zugunsten einer besseren Interpretierbarkeit der Ergebnisse wurden die Skalen umgepolt, sodass ein niedriger Wert einer niedrigen Einschätzung entspricht und ein hoher Wert einer hohen Einschätzung (5-stufige Likert-Skala, Antwortformat: mangelhaft bis sehr gut). Die Skala angepasstes Sozialverhalten umfasst Einschätzungen der Eltern zum Sozialverhalten, zur Ehrlichkeit, Höflichkeit und dem Einfühlungsvermögen ihres Kindes. Die Items der Skala intellektuelles Potenzial beinhaltet eine Bewertung der kindlichen Selbstsicherheit/Auftreten, der Intelligenz, der Kreativität und der Auffassungsgabe. Die dritte Skala – Arbeitsverhalten – umfasst Angaben der Eltern zu den Bereichen Ordnung, Fleiß, Ehrgeiz und Ausdauer ihres Kindes. Alle drei Skalen liegen sowohl aus der Elternbefragung der zweiten Klasse (zwischen $\alpha = .50$ bis $\alpha = .79$) als auch aus der Elternbefragung der vierten Klasse (zwischen $\alpha = .77$ bis $\alpha = .81$) vor. Die Skalen zum intellektuellen Potenzial und zum Sozialverhalten der vierten Klasse beinhalten jedoch noch ein zusätzliches Item (für die Skala Sozialverhalten die zusätzliche Angabe zum Einfühlungsvermögen und für die Skala intellektuelles Potenzial die zusätzliche Angabe zur Auffassungsgabe). Aufgrund dieser Uneinheitlichkeit und der deutlich geringeren bzw. z.T. nicht akzeptablen internen Konsistenz wird auf die Verwendung der Skalen aus der zweiten Klasse jedoch verzichtet, da eine Vergleichbarkeit der Skalen nicht ausreichend gewährleistet erscheint.

Unter *Ziele der Eltern für das Kind* wurden die mittel- und längerfristigen Bildungsziele der Eltern verstanden. Diese wurden anhand der idealistischen Bildungsaspiration für ein Abitur (Originalwortlaut: Welchen Schulabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?) und anhand der beruflichen Ausbildungsaspiration operationalisiert (Originalwortlaut: Was für einen beruflichen Ausbildungsabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?). Die Aspirationen der Eltern stehen in KOALA-S zu allen drei Messzeitpunkten und für alle Schulformen zur Verfügung. Für die hier vorgestellten Analysen wurden beide Zielkomponenten dichotomisiert verwendet (Wert 1 für die Ausprägung

Fach-/Hochschulreife, Wert 0 für alle anderen Ausprägungen bzw. Wert 1 für die Ausprägung Fachhochschul/Universitätsabschluss, Wert 0 für alle anderen Ausprägungen).

Die Komponente *Interpretation der Erfahrungen durch die Eltern* vereint in den vorliegenden Analysen zwei Indikatoren: die Kausalattributionen der Eltern sowie deren subjektive Kontrollüberzeugung hinsichtlich des kindlichen Schulerfolgs. Die Angaben der elterlichen *Attributionen* wurden in KOALA-S nicht direkt gemessen. Allerdings liegt eine Angabe dazu vor, inwiefern Eltern glauben, die Fähigkeiten ihres Kindes würden einem bestimmten Schulformbesuch entsprechen (Originalwortlaut: Welche Schulform wäre Ihrer Meinung nach den Fähigkeiten Ihres Kindes angemessen?). Diese Single-Item Messung aus der Elternbefragung der vierten Klasse wurde als Proxy-Variable für die Kausalattributionen herangezogen – wiederum in dichotomisierter Form für die Ausprägung Gymnasium (kodiert mit Wert 1; alle anderen Schulformen kodiert mit Wert 0). Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass bei Eltern, die die Fähigkeiten ihres Kindes auf Gymnasial-Niveau einschätzen, ein selbstwerterhaltendes Attributionsmuster der kindlichen Leistungen vorliegen müsste. In Anlehnung an die Attributionstheorie nach Weiner (1985) wird demnach bei solch einem Attributionsmuster unterstellt, dass Eltern die Ursachenzuschreibung für schlechte schulische Leistungen ihrer Kinder eher external zeitvariabel oder zeitstabil (z.B. Fehltrichter der Lehrkraft) und für gute Leistungen eher internal zeitstabil vornehmen (z.B. hohe Fähigkeiten/Begabung des Kindes).

Die elterliche *Kontrollüberzeugung* der schulischen Leistungssituation wurde anhand einer Skala operationalisiert, welche den Grad der elterlichen Einschätzung misst, ihrem Kind auf der weiterführenden Schulform (hier: auf dem Gymnasium) fachliche Unterstützungsmöglichkeiten bieten zu können (Antwortformat: 4-stufige Likert-Skala von gar nicht bis sehr gut; Beispielitem: Wie gut könnten Sie Ihr Kind an der weiterführenden Schulform bei den Hausaufgaben unterstützen? $\alpha = .91$).

Bisherige leistungsbezogene Schulerfahrung

Die Modellkomponente der bisherigen leistungsbezogenen Schulerfahrungen der befragten Grundschul Kinder ging in Form von Schulnoten in die Analysen mit ein. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die schulischen Noten als eine Art regelmäßiges Feedbackinstrument für die Eltern angesehen werden können, welche sowohl dem Kind als auch den Eltern Informationen über das kindliche Leistungsniveau liefern. Es ist daher davon auszugehen, dass die Noten – gegenüber Kindern und Eltern unbekanntem Leistungstestergebnissen – in Zusammenhang mit dem kindlichen Selbstkonzept und der elterlichen Wahrnehmung stehen. Als Indikatoren wurden die gemittelten Werte der Halbjahreszeugnisnoten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde aus der zweiten, der dritten und vierten Klasse verwendet. Diese Angaben stammen aus dem für jeden Schüler pro Messzeitpunkt von der Lehrkraft ausgefüllten Schülerbeurteilungsbogen (SBB) und wurden rekodiert (1=ungenügend, 6=sehr gut). Außerdem wurde auch hier für weiterführende Analysen pro Messzeitpunkt eine binär kodierte Notenvariable erstellt und bei einem Notendurchschnitt von 2,33 oder besser jeweils mit dem Wert 1 versehen, und mit dem Wert 0 bei einem schlechteren Notendurchschnitt. Dahinter steht die Annahme, dass dies zum einen den übertrittsrelevanten Notenschnitt abbildet (siehe Abschnitt 3.1.3) und zum anderen dass dies die Grenze zu einer noch guten Leistung darstellt und daher geeignet für die Abbildung der allgemeinen Notentendenz ist. Aus den beiden dichotomisierten Variablen der Note der zweiten und der vierten Klasse wurden analog zum Vorgehen bei der Erfolgserwartung drei binäre Differenzvariablen gebildet: Zunächst eine Variable mit dem Wert 1, wenn sich die Notentendenz geändert hat (Wert 0 = keine Änderung, d.h. konstant gut oder konstant weniger gut). Um hierbei noch einmal nach einer Veränderung nach oben oder unten differenzieren zu können, wurden daraus wiederum zwei weitere Variablen erstellt (Wert 1 = Veränderung von weniger gut zu mindestens gut bzw. umgekehrt und Wert 0 = keine Veränderung und eine Veränderung von mindestens gut zu weniger gut bzw. umgekehrt).

Soziokulturelle Herkunft

Als Merkmale der soziokulturellen Herkunft wurden zwei unterschiedliche Indikatoren herangezogen: der höchste ISEI-Wert der Familie und der höchste erreichte Schulabschluss im Haushalt.

Der *ISEI* (International Socio-Economic Index of Occupational Status) ist ein Indikator für die sozioökonomische Position der Familie, welcher auf der ISCO-88 Klassifikation¹⁸ beruht und neben Einkommens- und Bildungsinformationen Angaben zur beruflichen Position wie dem ausgeübten Beruf und der Weisungsbefugnis umfasst (Ganzeboom et al., 1992). Der ISEI-Wert kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen, wobei ein hoher Wert einen vergleichsweise hohen sozioökonomischen Status anzeigt. Bei Vorliegen der Angaben für beide Elternteile wurde der höchste Wert in der Familie als Maß für den höchsten sozioökonomischen Status verwendet. Zusätzlich wurde für die deskriptiven Analysen eine dreistufig gruppierte Variable herangezogen mit der Ausprägung 1 für die obere Statusgruppe bei einem Wert bis 33, der Ausprägung 2 für die mittlere Statusgruppe bei einem Wert zwischen 34 und 51 und der Ausprägung 3 für die untere Statusgruppe bei einem Wert von 52 und höher.

Der familiäre *Bildungsstatus* bildet den zweiten Indikator der soziokulturellen Herkunft und wurde für die hier vorliegenden Analysen dichotom kodiert (mit Wert 1 wenn mindestens bei einem Elternteil eine Fach-/Hochschulreife vorliegt und Wert 0 für alle anderen Fälle).

Sowohl der Schulabschluss der Eltern als auch die Angaben zum ISEI wurden in allen drei Elternbefragungen erhoben und die hier verwendeten Variablen beinhalten die aus allen Angaben maximal verfügbaren Informationen.

18 Die ISCO Klassifikation (International Standard Classification of Occupations) ist eine von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO, Sonderorganisation der Vereinten Nationen mit Sitz in Genf) herausgegebene hierarchische Berufsklassifikation in vier nach Fähigkeitsanforderungen und beruflichem Spezialisierungsgrad eingeordnete Berufsgruppen (International Labor Organization, 2004).

Wertbezogene Komponenten

Neben dem Geschlecht des Kindes und dessen kognitiven Grundfähigkeiten werden im Rahmen der ersten Fragestellung auch Indikatoren der elterlichen Wertkomponenten kontrolliert. Als Indikatoren für die vier modelltheoretischen Wertkomponenten intrinsischer Wert, Zielerreichungswert, Nutzenwert und Kosten ging ein Index zur Beurteilung des Gymnasialunterrichts als Proxy-Variablen für den *intrinsischen Wert* des Gymnasialbesuchs ein (4-stufige Likert-Skala, Antwortformat: stimmt nicht bis stimmt genau; Beispielitem: Wie sehr trifft die Beschreibung „guter Unterricht“ auf ein Gymnasium zu? $\alpha = .75$). Der *Zielerreichungswert* wurde anhand eines Items zur Wichtigkeit von höherer Bildung operationalisiert (Originalwortlaut: Wie wichtig ist Ihnen aus heutiger Sicht, dass Ihr Kind einmal einen möglichst hohen Schulabschluss erreichen wird?; 6-stufige Likert-Skala, Antwortformat: völlig unwichtig bis ganz besonders wichtig). Der *Nutzenwert* und die *Kosten* wurden gemessen anhand einer Skala zur Instrumentalität eines Gymnasialabschlusses (5-stufige Likert-Skala, Antwortformat: nicht gut bis sehr gut, Beispielitem: Wie schätzen Sie die beruflichen Chancen ein, die mit dem Abschluss eines Abiturs verbunden sind?; $\alpha = .65$) und einer Skala zu den antizipierten monetären und nicht-monetären Kosten eines Gymnasialbesuchs (4-stufige Likert-Skala, Antwortformat: stimmt genau bis stimmt nicht; Beispielitem: Durch den Besuch eines Gymnasiums kämen Ausgaben auf uns zu, die wir nicht bezahlen könnten; $\alpha = .77$). Die Angaben stammen aus der schriftlichen Elternbefragung der dritten bzw. vierten Klasse und wurden in einem Teil der Analysen als Kontrollvariablen berücksichtigt. Außerdem wurden die Angaben zu einer erfolgten Schulformanmeldung am Gymnasium sowie eine vorliegende Empfehlung für das Gymnasium (jeweils dichotomisiert) verwendet.

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die verwendeten Skalen und Operationalisierungen, bezogen auf die Ausgangsstichprobe.

Tabelle 6: Operationalisierungen und verwendete Messinstrumente

VARIABLE ^a	N	M (SD)	MÖGLICHE SKALENWERTE (MIN.-MAX.)	BEOBACHTETE SKALENWERTE (MIN.-MAX.)	N ITEM	ALPHA	QUELLE ^d
1. HISEI	1375	44.62 (16.21)	16-90	16-90	--	--	EFB t1-3
2. Bildungsstatus	1397	0.360 (.480)	0-1	0-1	1	--	EFB t1-3
3. Erfolgserwartung Kl.4	1072	3.325 (1.146)	1-5	1-5	1	--	EFB t3
4. Erfolgserwartung Kl.3	1047	3.230 (1.151)	1-5	1-5	1	--	EFB t2
5. Erfolgserwartung Kl.2	969	.37 (.48)	0-1	0-1	1	--	EFB t1
6. Fähigkeits selbstkonzept Kl.2	1400	3.292 (.580)	1-4	1-4	7	.796	SFB t1
7. Fähigkeits selbstkonzept Kl.3	1286	3.275 (.581)	1-4	1.14-4	7	.830	SFB t3
8. Fähigkeits selbstkonzept Kl.4	1216	3.227 (.603)	1-4	1-4	7	.850	SFB t3
9. intrinsische Motivation Kl.2	1397	3.497 (.644)	1-4	1-4	4	.797	SFB t2
10. intrinsische Motivation Kl.3	1285	3.500 (.614)	1-4	1-4	4	.810	SFB t2
11. intrinsische Motivation Kl.4	1210	3.384 (.672)	1-4	1-4	4	.826	SFB t3
12. extrinsische Motivation Kl.2	1400	3.203 (.679)	1-4	1-4	5	.636	SFB t1
13. extrinsische Motivation Kl.3	1289	2.986 (.781)	1-4	1-4	5	.741	SFB t2
14. extrinsische Motivation Kl.4	1212	2.646 (.846)	1-4	1-4	5	.753	SFB t3
15. Durchschnittsnote Kl.2 ^b	1436	4.64 (.857)	1-6	1.33-6	3	.883	SBB t1
16. Durchschnittsnote Kl.3	1253	4.59 (.751)	1-6	2.00-6	3	.830	SBB t2
17. Durchschnittsnote Kl.4	1219	4.60 (.763)	1-6	2.33-6	3	.883	SBB t1
18. intell. Potenzial Kl.4	1067	4.11 (.553)	1-5	2.00-5	4	.787	EFB t3
19. Arbeitsverhalten Kl.4	1071	3.684 (.741)	1-5	1.5-5	4	.813	EFB t3
20. Sozialverhalten Kl.4	1068	4.366 (.527)	1-5	1.5-5	4	.769	EFB t3
21. Attribution Kl.4	1066	.440 (.497)	0-1	0-1	1	--	EFB t3
22. Kontrollüberzeugung Kl.4	1055	3.047 (.586)	1-4	1-4	6	.910	EFB t3
23. GY-Aspiration Kl.2	1169	.332 (.471)	0-1	0-1	1	--	EFB t1
24. GY-Aspiration Kl.4	1063	.528 (.499)	0-1	0-1	1	--	EFB t1
25. FH/Uni-Aspiration Kl.4	1073	.546 (.498)	0-1	0-1	1	--	EFB t3
26. GY-Empfehlung	1254	.424 (.494)	0-1	0-1	1	--	EFB t3
27. GY-Anmeldung	1080	.429 (.495)	0-1	0-1	1	--	EFB t3
28. Nutzenwert Kl.3	1108	3.822 (.639)	1-5	2.0-4.92	3	.645	EFB t2
29. Kosten Kl.3	1136	1.551 (.535)	1-4	1-4	6	.770	EFB t2
30. intrinsischer Wert Kl.4	865	3.121 (.673)	1-4	1-4	2	.749	EFB t3
31. Zielerreichungswert Kl.4	507	4.90 (.806)	1-6	2-6	1	--	EFB t3
32. Geschlecht ^c	1339	.493 (.500)	0-1	0-1	1	--	EFB t1-3

^aAusgangsstichprobe: n=1453; ^bKodierung: 1=ungenügend, 6=sehr gut; ^cKodierung: 1=weiblich;

^dEFB=Elternfragebogen, SFB=Schülerfragebogen, SBB=Schülerbeurteilungsbogen;

t1=Klasse 2, t2=Klasse3, t3=Klasse 4

Die vorliegenden Analysen beziehen Angaben verschiedener Personengruppen mit ein, welche zusätzlich über zwei oder drei Messzeitpunkte erhoben wurden. Wenngleich bei KOALA-S vergleichsweise viele längsschnittliche Angaben vorliegen (siehe [Tabelle 3](#)), handelt es sich um Umfragedaten, deren Vollständigkeit - anders als bei experimentell gewonnenen Daten - nicht durchgehend kontrolliert werden kann. Es ist daher bei dieser Art der Datenerhebung in der Regel ein Fehlen von einzelnen Daten-Werten (Item-Nonresponse) bis hin zum Fehlen ganzer Befragungseinheiten (Unit-Nonresponse) möglich (Spieß, 2010, 2015). Auch bezüglich der hier verwendeten Variablen der Ausgangsstichprobe ist ein Anteil fehlender Angaben beobachtbar.

5.1.3 Umgang mit fehlenden Werten: multiple Imputation

Befasst man sich mit solchen Datenlücken, steht zunächst die Frage nach der Beschreibung der fehlenden Werte, also ihrer Art, Anzahl und Lokalisation im Vordergrund (*missing data pattern*). Daran schließt sich die Frage nach einer möglichen Systematik des beobachteten Datenausfalls an, der in Zusammenhang mit unbeobachteten Variablenausprägungen oder untersuchten Merkmalen im Datensatz stehen kann (*missing data Mechanismus*). Hier werden üblicherweise in Anlehnung an die Terminologie nach Rubin (1974) drei zentrale Mechanismen unterschieden. Bei einem *missing completely at random* Mechanismus (kurz: MCAR) stellen die fehlenden Werte eine Zufallsstichprobe aus den erhobenen Daten dar - die Wahrscheinlichkeit für das vorhandene Muster der fehlenden Werte ist also unabhängig von anderen beobachteten und den unbeobachteten interessierenden Variablenausprägungen zu sehen (Spieß, 2010). Hängen die fehlenden Werte mit Ausprägungen anderer beobachteter Variablen, jedoch nicht mit den unbeobachteten Ausprägungen auf der Variable selbst zusammen, liegt *missing at random* (kurz: MAR) vor. Der dritte Mechanismus wird als *missing not at random* (kurz: MNAR, also nicht zufällig fehlend) bezeichnet und bezieht sich auf fehlende Werte, die weder vollständig noch bedingt zufällig fehlen, d.h. wenn die Wahrscheinlichkeit für das beobachtete Muster fehlender Werte zusätzlich noch von unberücksichtigten Variablen abhängen kann. Die Überprüfung der MCAR Annahme gegenüber der MAR

Annahme ist zwar beispielsweise mittels Littles MCAR Test (SPSS) überprüfbar (z.B. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Die MAR Annahme dagegen ist gegenüber der MNAR Annahme mit realen Daten nicht überprüfbar, da die wahre Ausprägung der fehlenden Werte nicht bekannt ist. Hier kann auf theoretische Überlegungen oder andere empirische Untersuchungen zurückgegriffen werden (Newman, 2003; siehe weiterführend z.B. Little & Rubin, 2002). Je nach zugrundeliegendem Mechanismus ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten. Liegt MCAR und MAR vor, kann die Modellierung des Missingmechanismus außer Acht gelassen werden, bei Vorliegen von MNAR in der Regel nicht. Allerdings ist die Klassifikation fehlender Werte selbst sowie die Frage nach der Modellierung des Missingmechanismus von den berücksichtigten Variablen und deren Beziehungsmuster untereinander abhängig (Spieß, 2010, S. 120). Dies ist gerade bei umfangreicheren Datensätzen insofern von Bedeutung, da für projektbezogene Analysen – wie auch in diesem Fall – je nach Fragestellung und theoretischem Zugang nur bestimmte Analysevariablen ausgewählt werden.

Gerade bei Längsschnittanalysen sind vollständig vorliegende Datenangaben von Personen zu allen Messzeitpunkten zentral (Newman, 2003). Will man nur diejenigen Fälle für die Analysen heranziehen, für die für jede Personengruppe und für jeden Untersuchungszeitpunkt vollständige Angaben vorliegen (listenweiser Fallausschluss), ist mit einem erheblichen Verlust an Dateninformation zu rechnen und Verzerrungen der Schätzergebnisse sind nicht auszuschließen. Um diesem Problem zu begegnen, gibt es neben der bereits erwähnten Fallreduktion verschiedenste Möglichkeiten im Umgang mit fehlenden Werten wie z.B. die Ersetzung durch Mittelwert, Modus oder Median, bestimmte Gewichtungsverfahren oder modellbasierte Imputationsverfahren (für einen Überblick siehe z.B. Göthlich, 2009; Spieß, 2010). Ein derzeit elaboriertes und vielfach empfohlenes Vorgehen stellt die multiple Imputation dar, welche in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde.

Auswahl und Beschreibung der Imputationsmethode

Hinter Imputationsmethoden steht die Idee, möglichst plausible Werte für die fehlenden Variablenwerte zu generieren und in den Datensatz einzufügen, u.a. um für weitere Analysen einen vervollständigten Datensatz zur Verfügung zu stellen. Damit ist es möglich, die beobachteten Informationen maximal zu nutzen und so wenig wie möglich beobachtete Dateninformation aus dem Datensatz auszuschließen. Im Rahmen imputationsbasierter Verfahren wird zwischen einfachen und multiplen Methoden differenziert. Grundlegender Unterschied besteht - vereinfacht ausgedrückt - darin, dass mittels einfacher Imputationsmethoden (single imputation) ein einziger Wert erzeugt und eingesetzt wird, wohingegen bei multiplen Imputationsmethoden mehr als ein Wert generiert wird (Anzahl der Imputationen $m > 1$). Dabei werden für jeden fehlenden Wert unter Einbezug der vorhandenen Informationen im Datensatz je nach gewünschter Anzahl der multiplen Imputationen mehrere Werte geschätzt und in jeweils getrennten Datensätzen für den fehlenden Wert eingesetzt und abgespeichert. Es wird damit für einen fehlenden Wert so oft hintereinander aus der verfügbaren Dateninformation ein plausibler Wert erzeugt (imputiert) und getrennt abgespeichert, wie durch die Angabe der Imputationszahl $m > 1$ erwünscht wird. Anschließend werden die vorgenommenen Analysen pro Datensatz separat berechnet und mittels eines sogenannten pooling-Verfahrens wieder in einem gemittelten Kennwert zusammengefasst (siehe ausführlicher für die Schritte der multiplen Imputation z.B. Schafer & Graham, 2002).

Die multiple Imputation weist gegenüber bestimmten Single-Imputationsmethoden daher den Vorteil auf, dass sie die Unsicherheit berücksichtigt, mit der fehlende Werte ersetzt werden und damit adäquatere Schätzungen von Standardfehlern ermöglicht (Hohl, 2007). Ersetzt man beispielsweise einen fehlenden Wert im Datensatz mit einem einzelnen geschätzten Wert (z.B. Mittelwert), impliziert dies statistisch gesehen eine absolute Sicherheit darüber, dass die imputierten Werte identisch mit den unbeobachteten Werten sind (Spieß, 2010, S. 124), was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Im Vergleich unterschiedlicher Verfahren zum Umgang mit fehlenden Wer-

ten scheint die multiple Imputationsmethode solch simplen Ersetzungsstrategien bzw. einer einfachen Fallreduktion überlegen zu sein (z.B. Graham, 2009; Lüdtke et al., 2007). Inwiefern die Anwendung multipler Imputationsmethoden den in Statistikprogrammen oft standardmäßig implementierten Maximum-Likelihood-Verfahren (Überblick z.B. bei Enders & Bandalos, 2001) vorzuziehen ist, wird aktuell diskutiert. Einerseits – so die Argumentation – bieten multiple Imputationsverfahren den Vorteil, dass sie eine Trennung von Analyse- und Imputationsmodell vornehmen (Lüdtke et al., 2007). Andererseits liegen Hinweise auf eine Überlegenheit von Maximum-Likelihood-Verfahren bei kleinen Stichproben vor (z.B. von Hippel, 2016). Im Falle der Analyse von Längsschnittdaten wird von einer Vergleichbarkeit mit Maximum-Likelihood-Verfahren berichtet (Ferro, 2014) bzw. die multiple Imputation als die Methode der Wahl empfohlen (Asendorpf, van de Schoot, Denissen & Hutteman, 2014). In Anbetracht des oben erwähnten Vorteils der Trennung zwischen Analyse- und Imputationsmodell wurden in der vorliegenden Analyse daher die fehlenden Werte mittels multipler Imputation ersetzt.

Umsetzung der Multiplen Imputation in der vorliegenden Arbeit

Bei multiplen Imputationsverfahren¹⁹ können verschiedene Techniken angewandt werden, welche bestimmte Grundannahmen an die Daten stellen (für einen Überblick siehe z.B. Graham, 2009; Schafer, 1999). In der vorliegenden Arbeit wurde auf das MICE-Verfahren (*Multiple Imputation by Chained Equations*) zurückgegriffen (van Buuren, 2007; Raghunathan, Lepkowski, van Hoewy & Solenberger, 2001).

Das MICE-Verfahren (auch *fully condition specification* oder *sequential regression multiple imputation* genannt) zählt zu den in den Sozialwissenschaften am weitesten verbreiteten Methoden und zeichnet sich durch seine hohe Flexibilität und Vielseitigkeit aus (Azur, Stuart, Frangakis & Leaf, 2011; Lloyd, Obradović, Carpiano & Motti-Stefanidi, 2013). Anhand iterativer Verfahren wird die Imputation ausgehend von einer ersten Imputation über bedingte Verteilungen

19 Aufgrund der besseren Lesbarkeit im Folgenden gelegentlich mit MI abgekürzt

geschätzt. So kann dieses Verfahren auch bei Nichtvorliegen einer gemeinsamen multiplen Normalverteilung der Daten eingesetzt werden (im Gegensatz zu sogenannten *joint modeling* Verfahren wie z.B. norm) und lässt es für jede Variable zu, gemäß ihrer Verteilung ein eigenes bedingtes Modell zu schätzen (z.B. logistische Regression für binäre Variablen und lineare Regression für stetige Variablen; siehe für einen Überblick Azur et al., 2011 über die Schritte in MICE). Damit eignet es sich ganz besonders für die Arbeit mit großen und komplexen Datensätzen (Lloyd et al., 2013).

Eine weitere Entscheidung vor der eigentlichen Imputation muss hinsichtlich der zu generierenden Datensätze getroffen werden. Hierbei werden Zahlen in unterschiedlicher Größenordnung empfohlen, wobei nach neueren Empfehlungen oftmals die Bestimmung der Anzahl der Imputationen am beobachtbaren Anteil der fehlenden Informationen im Datensatz ausgerichtet wird (*fraction of missing information*; von Hippel, 2005). Auch im Folgenden wird daher dieses Kriterium als Orientierungsrichtlinie bei der Auswahl der Imputationsanzahl herangezogen.

Bei der Analyse von Sekundärdaten ist es im Rahmen spezifischerer Teilanalysen oftmals notwendig und sinnvoll, die Variablen zu transformieren. Ob dies vor oder nach der Imputation durchgeführt werden sollte, stellt einen weiteren wichtigen Entscheidungsschritt bei der Vorbereitung einer multiplen Imputation dar. Wenngleich der sogenannte *transform-then-impute*-Ansatz bei der Anwendung mit komplexen Datenstrukturen durchaus hinterfragt wird (z.B. Lloyd et al., 2013, S. 263), führt er gegenüber dem *impute-then-transform*-Ansatz in verschiedenen Analysen zu adäquateren, weniger verzerrten Schätzergebnissen (von Hippel, 2009), weshalb für die folgenden Analysen der *transform-then-impute* Ansatz gewählt wurde.

Auswahl des Imputationsmodells

Eine wichtige Unterscheidung vor Beginn der multiplen Imputation ist diejenige zwischen Analysemodell und Imputationsmodell. Im Analysemodell finden sich alle diejenigen Variablen, welche für die

späteren Berechnungen und Fragestellungen verwendet werden. Darüber hinaus ist es bei der multiplen Regression möglich und empfehlenswert, für die Schätzung der Imputationswerte zusätzlich solche Variablen mit in den Datensatz aufzunehmen, welche in Zusammenhang mit den zu imputierenden Variablen stehen (sog. Hilfsvariablen) und damit für die notwendigen Imputationen zusätzliches beobachtetes Informationsmaterial bereitstellen. Bezüglich der Frage, ob alle im Analysemodell vorhandene Variablen – einschließlich der abhängigen Variable – mit in das Imputationsmodell aufgenommen werden, herrschen z.T. unterschiedliche Ansichten (kritisch z.B. Young & Johnson, 2015, S. 292). In Anlehnung an Wohlkinger (2014) wird argumentiert, dass der Ausschluss der abhängigen Variable aus dem Imputationsmodell womöglich zu einer Unterschätzung der geschätzten Werte führen könnte, zumal im hier vorliegenden Fall aufgrund mehrfacher Fragestellungen keine klare Trennung zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen möglich ist. Dies zeigt auch die noch offenen Fragen der Anwendung und Durchführung multipler Imputationen in größer angelegten Forschungsprojekten mit komplexen Datenstrukturen auf (Young & Johnson, 2015, S. 292). Um die bestehende Kollinearität der Daten zu berücksichtigen, die insbesondere bei Daten mit Messwiederholung vorhanden sind, wurden in Anlehnung an Lloyd et al. (2013, S. 269) Variablen aus allen drei Messzeitpunkten (sofern verfügbar) mit in das Imputationsmodell aufgenommen. Dahinter steht die Idee, eine möglichst große Variation zwischen und innerhalb der individuellen Datenangaben für die Imputation der fehlenden Angaben bereitzustellen.

Zunächst wurde mit dem Analysetool *Missing value Analysis* in SPSS eine erste Inspektion der vorliegenden Missing-Anteile vorgenommen. Die multiple Imputation selbst wurde mit dem Paket *mice* mit dem Softwareprogramm RStudio (Version 3.2.4) durchgeführt. Die eingehendere Analyse des missing-patterns, des Imputationsprozesses selbst sowie die Inspektion der imputierten Daten erfolgte in R, wobei u.a. auf die Pakete *mice*, *miceadds*, *lattice* und *VIM* zurückgegriffen wurde. Alle hier vorgestellten multivariaten Analysen mit den imputierten Daten wurden mit der Statistiksoftware Mplus (Version 7;

Muthén & Muthén, 1998-2012) und alle deskriptiven Befunde mit dem Softwarepaket STATA (Version 13) durchgeführt.

5.1.4 Imputierte Analytestichprobe: Struktur und Deskription

In der hier verwendeten Teilstichprobe des Ausgangsdatensatzes wiesen demnach über die Hälfte der Fälle (55.91%) unvollständige Angaben auf, lediglich bei $n = 492$ Fällen liegen vollständige Angaben vor. Damit zeigt sich, dass bei den hier verwendeten Variablen ein hoher Missinganteil vorliegt.

Die weiteren Analysen der fehlenden Werte zeigen insgesamt ein monotonies Ausfallmuster über die Zeit auf. Variablen, die zu allen drei Messzeitpunkten im Längsschnitt berücksichtigt werden, weisen im Zeitverlauf einen deutlich zunehmenden Prozentwert an fehlenden Fällen auf (z.B. FSK Klasse 2: 03.80%; FSK Klasse 3: 11.49%; FSK Klasse 4: 16.31%), was auf die panel-drop-out-Quote der teilnehmenden Personen zurückgeführt werden kann. Eine weitere Auffälligkeit stellt der vergleichsweise hohe Anteil an fehlenden Angaben in den verwendeten Variablen der Elternbefragungen dar. Neben dem Effekt der üblichen drop-out-Quote im Längsschnitt lässt sich dies mit einer anderen typischen Missing-Quelle empirischer Befragungsdaten erklären. So ist eine umfassende Datengewinnung mit Zielkindern und Lehrkräften anhand der vor Ort stattfindenden Testungen und Befragungen in der Schulklasse eher möglich, wohingegen bei KOALA-S die Eltern die Fragebögen zuhause ausfüllten und damit die Wahrscheinlichkeit der Nichtbeantwortung deutlich höher ist. Eine dritte Auffälligkeit in den Daten soll ebenfalls kurz erwähnt werden. Die Variablen mit dem weitaus größten Anteil fehlender Fälle (40% bis 41%) stellen die drei zeitbezogenen Differenzvariablen zur der Veränderung der Erfolgserwartung dar, welche aus den Angaben der Erfolgserwartung der zweiten und vierten Klasse gebildet wurden. Dies ist jedoch anhand der vorliegenden Informationen in den Daten erklärbar, da es sich bei der Erfolgserwartung um Angaben aus der Elternbefragung handelt und somit in den Differenzvariablen der Effekt des längsschnittlichen drop-outs und der niedrigeren Rücklaufquoten der Elternfragebögen kumuliert wird.

Insgesamt lassen sich die fehlenden Werte in Beziehung zu den strukturell bedingten Ausfällen bzw. Informationen aus dem Datensatz setzen, weshalb die erforderliche Annahme eines vorliegenden MAR-Mechanismus plausibel erscheint. Da die Schätzung der imputierten Werte maßgeblich von den verfügbaren Informationen der Variablen aus dem Imputationsmodell abhängen, wurden vor der Imputation diejenigen Fälle ausgeschlossen, bei denen Angaben aus weniger als 33% der Variablen vorliegen ($n = 337$ Fälle bei denen die Angaben aus $n > 17$ oder mehr Variablen fehlen). Dahinter steht die Annahme, dass bei diesen Fällen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die fehlende Information überwiegend aufgrund der oben genannten Aspekte zustande gekommen ist und dass deshalb die (wenigen) vorliegenden Dateninformationen dieser Fälle keine geeignete Grundlage für die Imputation anderer fehlender Werte darstellt.

Damit ergibt sich eine Stichprobengröße von $n = 1116$ Fällen, welche in die multiple Imputation eingehen und die Datenbasis für die vorliegenden Analysen darstellen. Die deskriptiven Kennwerte und Interkorrelationen der verwendeten Analysevariablen vor der Imputation auf Basis dieser Teilstichprobe sind [Tabelle A1](#) und [Tabelle A2](#) im Anhang zu entnehmen.

Bei der eigentlichen Imputation wurde aufgrund der hohen Variablenanzahl und der sich je nach Fragestellung z.T. überschneidenden Klassifikation als Hilfs- oder Analysevariable, auf die sog. quickpred-Funktion im Paket mice zurückgegriffen (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Diese Prozedur wählt auf Basis korrelativer Statistiken möglichst gute Prädiktoren für die zu ersetzenden Werte einer Variable aus den zur Verfügung stehenden Imputationsvariablen aus und erlaubt dem Anwender die Cut-Off-Werte der Auswahlkriterien z.T. selbst zu bestimmen (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011)²⁰. Die Inspektion der dadurch zustande gekommenen Prä-

20 Die Prozedur verläuft – vereinfacht zusammengefasst – anhand eines Verfahrens, in dem für jedes Variablenpaar im Imputationsmodell zwei bivariate Korrelationen berechnet werden: eine direkte Korrelation zwischen Ziel- und möglicher Prädiktor-

diktorenmatrix nach dem multiplen Imputationsvorgang zeigt, dass für die Schätzung von plausiblen Ersatzwerten auch tatsächlich diejenigen Variablen herangezogen wurden, welche aus theoretischer Sicht in Zusammenhang mit der Zielvariable stehen und/oder die Messung des gleichen Konstrukts zu einem anderen Messzeitpunkt darstellen. Die Anzahl der zu generierenden Imputationen für jeden fehlenden Wert wurde auf $m = 100$ festgesetzt, um dem recht hohen Anteil an fehlenden Werten im Datensatz Rechnung zu tragen (siehe Abschnitt 5.1.3).

Im Folgenden wird die für alle weiteren Analysen verwendete Stichprobe beschrieben (siehe [Tabelle 7](#) & [Tabelle 8](#)). Das methodische Vorgehen umfasst neben deskriptiven Analysen die Berechnung multipler linearer Regressionsanalysen und latenter Wachstumskurvenmodelle. Nähere Angaben hierzu sind jeweils separat unter [Abschnitt 5.2.1](#) und [Abschnitt 5.3.1](#) aufgeführt.

Da die imputierten Werte zwischen allen $m = 100$ multipel imputierten Datensätzen variieren, kann es zu unterschiedlichen Gruppenzuordnungen kommen. Daraus ergeben sich die angegebenen Schwankungen der absoluten Häufigkeiten und die jeweils angegebenen Standardfehler der gepoolten prozentualen Häufigkeiten (5 bis maximal 9 unterschiedliche Gruppenzuordnungen zwischen den multipel imputierten Datensätzen).

variable und eine Korrelation zwischen einem Indikator für das Vorliegen fehlender Werte in der Zielvariable und den Werten der Prädiktorvariable. Als Prädiktor für die Zielvariable werden entsprechend diejenigen Variablen des Imputationsmodells herangezogen, welche die höchsten Werte in den beiden Korrelationen aufweisen. Dabei kann ein Cut-Off-Wert für die Höhe dieser Korrelationen angegeben werden (hier verwendet: $r \geq .25$). Zusätzlich ist es möglich, einen Mindestanteil an verwendbaren Fällen (*usable cases*) festzulegen (hier: 33% oder mehr), die in einer potentiellen Prädiktorvariable vorliegen müssen (siehe ausführlich: van Buuren und Groothuis-Oudshoorn, 2011, S. 24ff.). Die Auswahl dieser Grenzwerte stellt letztlich einen Abwägungsprozess zwischen der Qualitätssicherung der späteren Imputationen und einem nicht zu großen Ausschluss an Dateninformation dar, welcher durch die Imputation eigentlich ausgeglichen werden soll. Die Festsetzung der hier verwendeten Grenzwerte orientierte sich im vorliegenden Fall an den Interkorrelationen der Analysevariablen untereinander und dem vorliegenden Ausmaß fehlender Werte.

Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht: Analysestichprobe

GESCHLECHT				
Gesamt	Weiblich		Männlich	
N ¹	N	% (SE)	N	% (SE)
1116	558	50.00 (.015)	558	50.00 (.015)

¹hier lagen bereits vor der Imputation vollständige Angaben vor. Die Differenz zur Ausgangsstichprobe ergibt sich durch den Fallausschluss vor der eigentlichen Imputation; gepoolte Koeffizienten

Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung nach Bildungsstatus und ISEI: Analysestichprobe

		ISEI-GRUPPEN			BILDUNGSSTATUS							
Gesamt ¹	Untere	Mittlere		Obere	HS		RS/POS		GY			
N	N	% (SE)	N	% (SE)	N	% (SE)	N	% (SE)	N	% (SE)	N	% (SE)
1116	301-	27.32	444-	40.20	358-	32.48	191-	17.27	500-	45.18	416-	37.55
	310	(.013)	452	(.015)	367	(.014)	196	(.011)	508	(.015)	423	(.015)

¹Gepoolte Koeffizienten

In der imputierten Stichprobe finden sich exakt gleich viele weibliche ($n = 558$) wie männliche Schülerinnen und Schüler, wobei diese Angaben bereits vor der Imputation vollständig vorlagen. Bezogen auf die Herkunftsgruppen ergibt sich folgendes Bild. Demnach werden 27.32% ($SE = .013$) der befragten Personen der unteren, 40.20% ($SE = .015$) der mittleren und 32.48% ($SE = .014$) der oberen Statusgruppe zugeordnet. Hier liegt damit – analog zur Verteilung der nicht imputierten Ausgangsstichprobe – eine in etwa vergleichbare Gruppengröße vor (siehe [Tabelle 5](#)). Ebenfalls sehr ähnlich zur Verteilung in der Ausgangsstichprobe weisen 17.27% ($SE = .011$) der Schülereltern mindestens einen Hauptschulabschluss auf, 45.18% ($SE = .015$) einen mittleren Schulabschluss und 37.55% ($SE = .015$) einen Gymnasialabschluss.

Nachdem die Analysestichprobe erläutert wurde, steht im Zentrum der folgenden Ausführungen die empirische Untersuchung der beiden Teilfrageblöcke aus Abschnitt 4.

5.2 Mediiierende Rolle von Faktoren elterlicher Situationswahrnehmung und kindlicher Motivation

Der erste Frageblock setzt sich mit der Formation der elterlichen Erwartungshaltungen am Ende der Grundschulzeit auseinander und fokussiert die Rolle elterlicher Situationswahrnehmung und kindlicher Motivation als vermittelnde Faktoren (siehe Abschnitt 4.1).

5.2.1 Methode

Datenbasis bildet eine multipel imputierte Teilstichprobe der Längsschnittstudie KOALA-S (siehe Abschnitt 5.1.1). Gemäß den modelltheoretischen Vorhersagen aus Punkt 2.3 lassen sich verschiedene vermittelnde Faktoren identifizieren, von denen angenommen wird, dass sie soziale Herkunftseffekte auf die Erwartungshaltung der Eltern vollständig mediieren. In Anbetracht der in KOALA-S verfügbaren Informationen und Operationalisierungsmöglichkeiten werden die Komponenten des Analysemodells wie folgt operationalisiert (Abbildung 10).

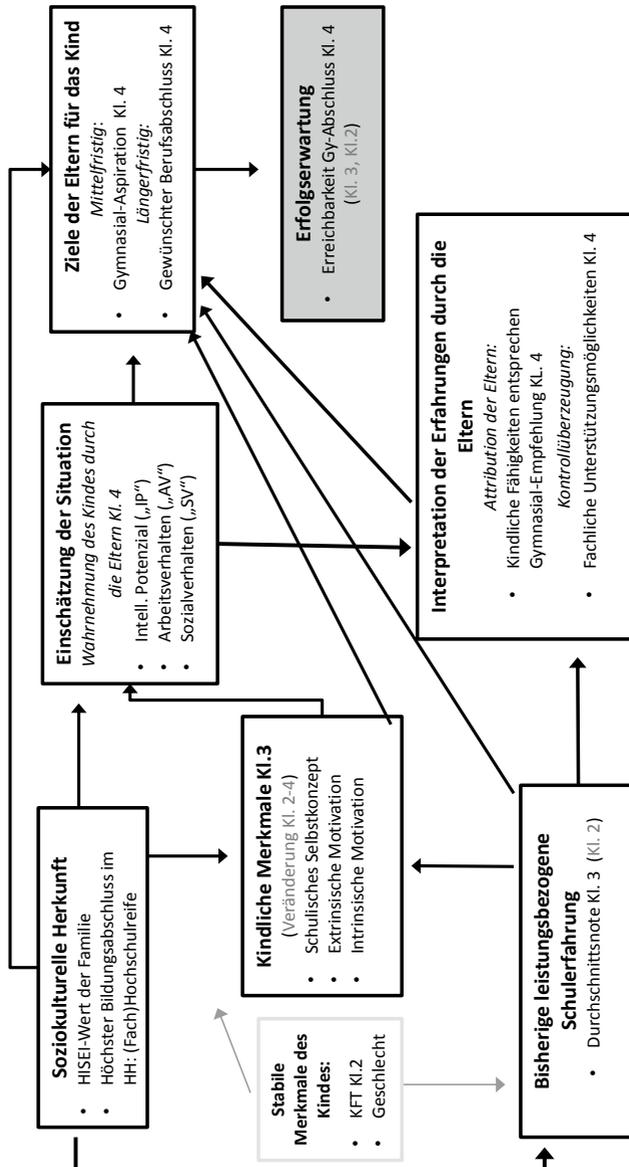


Abbildung 10: Formation der Erfolgserwartung: Operationalisierung des Analysemodells

Damit ergeben sich – bezogen auf die im vorigen Kapitel beschriebenen Hauptfragestellungen folgende spezifische Teilhypothesen:

Fragestellung 1.1 Inwiefern variiert die elterliche Erfolgserwartung in Abhängigkeit der Indikatoren sozialer Herkunft?

Hypothese 1.1 Je höher der Bildungsstatus der Eltern und der sozioökonomische Status, desto höher ist die elterliche Erfolgserwartung in der vierten Klasse.

Fragestellung 1.2 Inwiefern mediiieren die bisherigen schulischen Leistungen des Kindes, deren bisherige Selbsteinschätzung und Motivation sowie die Faktoren elterlicher Situationseinschätzung den Effekt der sozialen Herkunft auf die elterliche Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit?

Hypothese 1.2a Der Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung der Eltern am Ende der vierten Klasse wird teilweise vermittelt über das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept, die extrinsische und intrinsische Motivation in der dritten Klasse, auch unter Kontrolle der Durchschnittsnoten der dritten Klasse.

Hypothese 1.2b Der Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung der Eltern am Ende der vierten Klasse wird teilweise vermittelt über die Durchschnittsnoten der dritten Klasse.

Hypothese 1.2c Der Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse wird teilweise vermittelt durch die Wahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens in der vierten Klasse.

Hypothese 1.2d Der Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse wird teilweise vermittelt durch ein selbstwerterhaltendes Attributionsmuster der Eltern und deren Kontrollüberzeugung in der vierten Klasse.

Hypothese 1.2e Der Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse wird teilweise vermittelt durch die schulischen und ausbildungsbezogenen Bildungsziele (Aspirationen) der Eltern in der vierten Klasse.

Hypothese 1.2f Unter Kontrolle aller mediierender Faktoren ist kein Effekt des elterlichen Bildungsstatus und der sozioökonomischen Statuszugehörigkeit auf die Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse mehr feststellbar.

Fragestellung 1.3 Inwiefern stellen die Bildungsziele der Eltern für das Kind unter Kontrolle aller mediierender Faktoren und wertbezogenen Komponenten einen eigenständigen Faktor für die Erklärung der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit dar?

Hypothese 1.3a Unter Kontrolle der elterlichen Schulabschluss- und Berufsabschluss-Aspiration für das Kind in der vierten Klasse ist kein Effekt des elterlichen Bildungs- und Sozialstatus und der anderen mediierenden Faktoren mehr feststellbar.

Hypothese 1.3b Unter Kontrolle aller Modellvariablen stellen die Schulabschluss- und Berufsabschluss-Aspirationen der Eltern eigenständige Prädiktoren für die elterliche Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse dar.

Das methodische Vorgehen umfasst neben deskriptiven Analysen die Berechnung multipler linearer Regressionsmodelle, welche mit der

Statistiksoftware Mplus (Version 7, Muthén & Muthén, 1998-2012) und STATA (Version 13) durchgeführt wurden. Die hier berichteten Koeffizienten stellen allesamt gepoolte Schätzwerte aus den $m = 100$ imputierten Datensätzen dar. Im Falle der Regressionsanalysen wurde zusätzlich die hierarchische Klassenstruktur der Daten kontrolliert (type = complex-Befehl in Muthén & Muthén, 1998-2012). In allen Modellen sind das Geschlecht und die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder als Kontrollvariablen mit in die Analysen eingegangen. Da die Annahme einer multiplen Normalverteilung aller Indikatoren in den Regressionsmodellen nicht haltbar ist, wurden darüber hinaus robuste Standardfehler geschätzt.²¹ Die gepoolten Anteilswerte der Häufigkeiten wurden aufgrund einer fehlenden Implementierung in Mplus unter Rückgriff auf die misum- und proportion-Befehle in STATA ermittelt.

Das Vorgehen der Regressionsanalysen schließt teilweise an die bereits berichteten Befunde mit einem vergleichbaren Analysemodell an und kann – so gesehen – als Replikation mit multipel imputierten Daten verstanden werden (Stahn & Ditton, 2017). Es bestehen jedoch folgende Unterschiede. In den vorliegenden Analysen wurde noch einmal explizit zwischen den Zielen der Eltern und der Wahrnehmung der kindlichen Merkmale unterschieden und zusätzlich ein Indikator für die langfristigen Bildungsziele der Eltern mit aufgenommen. Außerdem wurden die vier Wertkomponenten intrinsischer Wert, Zielerreichungswert, Nutzenwert und Kosten (siehe Abschnitt 5.1.2 und 2.3) und das Eingangsniveau in den längsschnittlich verfügbaren Variablen Aspiration, Durchschnittsnote, FSK, extrinsische Motivation und intrinsische Motivation als Kontrollvariablen mit aufgenommen.

21 In Mplus ist es bei der Analyse multipel imputierter Daten darüber hinaus nicht möglich, einen gepoolten korrigierten Determinationskoeffizienten zu erhalten, welcher die Variablenanzahl im Regressionsmodell miteinbezieht. Daher ist davon auszugehen, dass die hier berichteten Werte etwas überschätzt werden. Vorangegangene Analysen ohne Verwendung multipel imputierter Daten zeigten jedoch Effekte vergleichbarer Größenordnung auf, weshalb nur von geringfügigen Abweichungen ausgegangen werden kann (siehe Stahn & Ditton, 2017.)

5.2.2 Ergebnisse

Ausgangspunkt der Analysen bildet ein deskriptiver Überblick über die abhängige Variable Erfolgserwartung (siehe [Tabelle 9](#) & [Tabelle 10](#)).²²

Abhängige Variable Erfolgserwartung

Demnach geben die befragten Eltern am Ende der vierten Klasse im Durchschnitt eine mittlere Erfolgserwartung für das Gymnasium²³ an ($M = 3.33$, $SD = 1.15$), wobei 44.11% der Eltern eine hohe Erfolgserwartung aufweisen (siehe Spalte *Gesamt* in [Tabelle 9](#) & [10](#)).

Tabelle 9: Erfolgserwartung Klasse vier, Anmeldung und Empfehlung nach ISEI

VARIABLE	STATUSGRUPPE (ISEI)							
	Gesamt ¹		Untere		Mittlere		Obere	
KL. 4	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)
Erfolgserwartung	3.33 (1.15)		2.95 (1.13)		3.21 (1.16)		3.79 (1.00)	
Erfolgserwartung hoch	44.11 (.015)		28.95 (.026)		39.70 (.024)		62.32 (.026)	
GY-Empfehlung	45.07 (.020)		34.69 (.030)		39.03 (.020)		61.28 (.030)	
GY-Anmeldung	42.79 (.020)		26.87 (.030)		37.27 (.020)		63.02 (.030)	
Erfolgserwartung hoch bei GY-Empfehlung	78.19 (.019)		69.01 (.046)		75.96 (.033)		84.32 (.025)	

¹n=1116, gepoolte Koeffizienten

22 Aufgrund des Pooling-Verfahrens der multipel imputierten Daten ergeben sich für die angegebenen Koeffizienten Standardfehler, die als Indikatoren für die Streuung des Kennwerts zwischen den $m = 100$ analysierten MI-Datensätze und damit als Anhaltspunkt für die Genauigkeit der berichteten gepoolten Ergebnisse interpretiert werden können. Zugunsten des Leseflusses werden die Standardfehler im Folgenden nicht mehr genannt. Sie sind jedoch der Vollständigkeit halber in allen Ergebnistabellen und –abbildungen mit abgebildet.

23 Im Folgenden gelegentlich mit GY abgekürzt

Insgesamt liegt bei knapp der Hälfte der Eltern (45.07%) eine Gymnasialempfehlung vor und 42.79% der Eltern geben an, ihr Kind am Gymnasium angemeldet zu haben. Haben die Eltern eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, weist die überwiegende Mehrheit (78.19%) eine hohe Erwartung auf, dass ihr Kind den Gymnasialabschluss schaffen kann, wohingegen 21.81% dieser Eltern sich darüber unsicher sind bzw. eine geringe Erfolgserwartung angeben. Differenziert man diese Angaben nach sozioökonomischem Status der Eltern (Tabelle 9) und deren Bildungsstatus (Tabelle 10), ergibt sich ein etwas anderes Bild.

Tabelle 10: Erfolgserwartung Klasse vier, Anmeldung und Empfehlung nach Bildungsstatus

VARIABLE	BILDUNGSSTATUS					
	Gesamt ¹		GY		HS/RS/POS	
KL. 4	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)
Erfolgserwartung	3.33 (1.15)		3.93 (.920)		2.97 (1.12)	
Erfolgserwartung hoch	44.11 (.015)		69.43 (.230)		28.86 (.017)	
GY-Empfehlung	45.07 (.020)		65.07 (.020)		33.03 (.020)	
GY-Anmeldung	42.97 (.020)		68.06 (.020)		27.60 (.020)	
Erfolgserwartung hoch bei GY-Empfehlung	78.19 (.019)		87.66 (.020)		66.95 (.031)	

¹n=1116, gepoolte Koeffizienten

So erhalten 65.07% der Eltern mit (Fach)Hochschulreife²⁴ eine Empfehlung für das Gymnasium, wohingegen es bei Eltern mit Hauptschul-/Realschul-/POS-Abschluss²⁵ 33.03% sind. Ähnliches zeigt sich für die tatsächlich erfolgten Gymnasialanmeldungen. Hier werden 68.06% der Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern angemeldet – bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus bildungsferneren Elternhäusern sind es weniger als halb so viele (27.60%). Dies zeigt sich auch hinsichtlich der Statusgruppenzugehörigkeit, wonach 34.69% der Kinder aus Familien der unteren Statusgruppe, 39.03% aus der mitt-

²⁴ Im Folgenden gelegentlich mit FHR abgekürzt

²⁵ Im Folgenden gelegentlich mit MSA (mittlerer Schulabschluss) abgekürzt

leren und 61.28% aus der oberen Statusgruppe eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten. 26.87% der Eltern aus unteren Statusgruppen melden ihr Kind am Gymnasium an, wohingegen es bei der mittleren Statusgruppe 37.27% und bei der oberen Gruppe 63.02% sind. Liegt eine Empfehlung für den Gymnasialbesuch vor, so geben mehr als zwei Drittel der Eltern aus der unteren Statusgruppe²⁶ (69.01%) eine hohe Erfolgserwartung an. Bei den beiden anderen Gruppen sind es 75.96% (mittlere SG) und 84.32% (obere SG). Ähnliches zeigt sich je nach Bildungsnähe des Elternhauses (87.66% der Eltern mit Gymnasialabschluss; 66.95% der Eltern mit mittlerem Schulabschluss). Insgesamt gesehen geben bildungsfernere Eltern aus weniger privilegierten sozioökonomischen Statusgruppen im Durchschnitt eine niedrigere Erfolgserwartung an: $M = 2.97$ ($SD = 1.12$) für Eltern ohne (Fach) Hochschulreife und $M = 2.95$ ($SD = 1.13$) für Eltern der unteren bzw. $M = 3.21$ ($SD = 1.16$) für Eltern der mittleren Statusgruppe im Vergleich zu $M = 3.93$ ($SD = .92$) für Eltern mit (Fach)Hochschulreife und $M = 3.79$ ($SD = 1.00$) für Eltern aus der oberen Statusgruppe.

Überblick unabhängige Variablen

Für die eingangs genannten Modellvariablen ergeben sich im Mittel folgende deskriptiven Befunde (siehe Spalte *Gesamt* in [Tabelle 11](#) & [Tabelle 12](#)).

Tabelle 11: Schülermerkmale Klasse drei gesamt und nach Bildungsstatus

VARIABLE	BILDUNGSSTATUS		
	Gesamt ² M (SD)	GY M (SD)	HS/RS/POS M (SD)
Klasse 3			
Noten ¹	4.65 (.73)	4.93 (.63)	4.48 (.74)
Selbstkonzept	3.30 (.57)	3.39 (.55)	3.24 (.57)
Intrinsische Motivation	3.49 (.61)	3.54 (.58)	3.47 (.64)
Extrinsische Motivation	2.96 (.79)	2.83 (.82)	3.04 (.76)

¹Kodierung: 6 (sehr gut) bis 1 (ungenügend);

²n=1116; gepoolte Koeffizienten

26 Im Folgenden gelegentlich mit SG (Statusgruppe) abgekürzt

Tabelle 12: Elternmerkmale Klasse vier gesamt und nach Bildungsstatus

VARIABLE	BILDUNGSSTATUS					
	Gesamt ¹		GY		HS/RS/POS	
KL. 4	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)
Wahrnehmung AV	3.68 (.74)		3.75 (.73)		3.63 (.75)	
Wahrnehmung SV	4.37 (.53)		4.43 (.50)		4.34 (.54)	
Wahrnehmung IP	4.11 (.56)		4.23 (.52)		4.03 (.56)	
Kontrollüberzeugung	3.05 (.59)		3.26 (.56)		2.92 (.57)	
Attribution		43.97 (.02)		66.10 (.02)		30.64 (.02)
Aspiration GY		44.50 (.02)		71.28 (.02)		28.37 (.02)
Aspiration FH		55.23 (.02)		83.57 (.02)		38.16 (.02)

¹n=1116, gepoolte Koeffizienten

Im Gesamtdurchschnitt geben die Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse ein relativ hohes Selbstkonzept ($M = 3.30$, $SD = .57$) sowie eine hohe intrinsische ($M = 3.49$, $SD = .61$) und extrinsische Motivation ($M = 2.96$, $SD = .79$) an und werden von der Lehrkraft einem guten Leistungsbereich zugeordnet (Note Kl. 3: $M = 4.65$, $SD = .73$). Die Eltern wiederum nehmen das Arbeitsverhalten ($M = 3.68$, $SD = .74$), das Sozialverhalten ($M = 4.37$, $SD = .53$) und das intellektuelle Potenzial ($M = 4.11$, $SD = .56$) ihrer Kinder insgesamt gesehen ebenfalls als relativ hoch ausgeprägt an. Sie schätzen im Gesamtdurchschnitt betrachtet ihre Kontrollüberzeugung schulischer Belange an der weiterführenden Schule ebenfalls im oberen Wertebereich ein ($M = 3.05$, $SD = .59$) und weisen zu 43.97% einen selbstwerterhaltenden Attributionsstil der kindlichen Leistungen auf. Ein Anteil von 44.50% der Eltern verfolgt am Ende der vierten Klasse für ihr Kind das Ziel eines Gymnasialabschlusses und 55.23% das Ziel eines späteren (Fach)Hochschulabschlusses.

Differenziert man die Kennwerte nach den beiden Indikatoren der sozialen Herkunft lässt sich Folgendes beobachten (siehe [Tabelle 11](#) & [Tabelle 12](#) für Bildungsstatus sowie [Tabelle 13](#) & [Tabelle 14](#) für ISEI-Gruppen).

Tabelle 13: Schülermerkmale Klasse drei nach ISEI

VARIABLE ¹	STATUSGRUPPE (ISEI)		
	Untere M (SD)	Mittlere M (SD)	Obere M (SD)
KL.3			
Noten ²	4.45 (.77)	4.62 (.70)	4.86 (.66)
Selbstkonzept	3.20 (.59)	3.29 (.58)	3.39 (.54)
Intrinsische Motivation	3.46 (.63)	3.50 (.66)	3.53 (.56)
Extrinsische Motivation	3.08 (.74)	2.95 (.80)	2.87 (.80)

¹gepoolte Koeffizienten

²Kodierung: 6 (sehr gut) bis 1 (ungenügend)

Tabelle 14: Elternmerkmale Klasse vier nach ISEI

VARIABLE ¹	STATUSGRUPPE (ISEI)					
	Untere		Mittlere		Obere	
KL. 4	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)	M (SD)	% (SE)
Wahrnehmung AV	3.64 (.75)		3.63 (.77)		3.77 (.69)	
Wahrnehmung SV	4.32 (.54)		4.38 (.54)		4.40 (.49)	
Wahrnehmung IP	4.03 (.56)		4.09 (.56)		4.19 (.54)	
Kontrollüberzeugung	2.93 (.56)		3.01 (.59)		3.20 (.58)	
Attribution	30.59 (.03)		39.67 (.02)		60.56 (.03)	
Aspiration GY	29.70 (.03)		38.18 (.02)		64.80 (.03)	
Aspiration FH	37.72 (.03)		49.15 (.02)		77.50 (.02)	

¹gepoolte Koeffizienten

Kinder aus bildungsnäheren und sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern geben im Mittel ein höheres Selbstkonzept (Gy: $M = 3.39$, $SD = .55$; obere SG: $M = 3.39$, $SD = .54$), eine etwas höhere intrinsische Motivation (Gy: $M = 3.54$, $SD = .58$; obere SG: $M = 3.53$, $SD = .56$) und eine etwas niedrigere extrinsische Motivation (Gy: $M = 2.83$, $SD = .82$; obere SG: $M = 2.87$, $SD = .80$) im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt an. Bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus bildungsferneren und sozioökonomisch weniger privilegierten Familien ergibt sich im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt ein im Mittel niedrigeres Selbstkonzept (MSA: $M = 3.24$, $SD = .57$; mittlere SG: $M = 3.29$, $SD = .58$; untere SG: $M = 3.20$, $SD = .57$), eine geringere intrinsische Motivation (MSA: $M = 3.47$, $SD = .64$; mittlere SG: $M = 3.50$, $SD = .66$; untere SG: $M = 3.46$, $SD = .63$) sowie eine höhere extrinsische Motivation (MSA: $M = 3.04$, $SD = .76$; mittlere SG: $M = 2.95$, $SD = .80$; untere SG: $M = 3.08$, $SD = .74$). Kinder aus der erstgenannten Gruppe erreichen außerdem durchschnittlich etwas bessere Noten (Gy: $M = 4.93$, $SD = .63$; obere SG: $M = 4.86$, $SD = .66$) als Kinder aus den anderen Herkunftsgruppen (MSA: $M = 4.48$, $SD = .74$; mittlere SG: $M = 4.62$, $SD = .70$; untere SG: $M = 4.45$, $SD = .77$).

Bei den Einschätzungen und Zielen der Eltern für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder ergibt sich ein ähnliches Bild. Demnach schätzen die Eltern je nach Bildungsstatus und sozioökonomischer Ausgangslage die abgefragten Merkmale ihrer Kinder unterschiedlich ein – folgt man den Ergebnissen zum kindlichen Arbeitsverhalten (Gy: $M = 3.75$, $SD = .73$; obere SG: $M = 3.77$, $SD = .69$ gegenüber MSA: $M = 3.63$, $SD = .75$; mittlere SG: $M = 3.63$, $SD = .77$; untere SG: $M = 3.64$, $SD = .75$), den Ergebnissen zum kindlichen Sozialverhalten (Gy: $M = 4.43$, $SD = .50$; obere SG: $M = 4.40$, $SD = .49$; gegenüber MSA: $M = 4.34$, $SD = .54$; mittlere SG: $M = 4.38$, $SD = .54$; untere SG: $M = 4.32$, $SD = .54$) und den Ergebnissen zum intellektuellen Potenzial (Gy: $M = 4.23$, $SD = .52$; obere SG: $M = 4.19$, $SD = .54$; gegenüber MSA: $M = 4.03$, $SD = .56$; mittlere SG: $M = 4.09$, $SD = .56$; untere SG: $M = 4.03$, $SD = .56$). Ein ähnliches Bild zeigt die elterliche Kontrollüberzeugung in schulischen Belangen – hier zeigen sich

ebenfalls Unterschiede in den Angaben je nach Bildungsstatus (Gy: $M = 3.26$, $SD = .56$; MSA: $M = 2.92$, $SD = .57$) und Statusgruppen (untere SG: $M = 2.93$, $SD = .56$; mittlere SG: $M = 3.01$, $SD = .59$; obere SG: $M = 3.20$, $SD = .58$). Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich beim Attributionsstil der Eltern. Liegt eine (Fach)Hochschulreife der Eltern vor, geben 66.10% der Eltern einen selbstwerterhaltenden Attributionsstil der kindlichen Leistungen an (obere SG: 60.56%), wohingegen es bei den anderen Eltern fast halb so viele sind (mittlere SG: 39.67%; untere SG: 30.59%; MSA: 30.64%). Für die beiden Zielkomponenten geben 64.80% der Eltern aus der oberen Statusgruppe eine Gymnasial-Aspiration bzw. 77.50% einen Hochschulabschluss als berufliche Aspiration für ihr Kind an (ähnlich: 71.28% bzw. 83.57% der Eltern mit Fach-/Hochschulreife). Dies ist bei Eltern ohne (Fach-) Hochschulreife und unter weniger privilegierten sozioökonomischen Ausgangsbedingungen deutlich seltener der Fall. Hier liegt bei 28.37% der Eltern eine Gymnasial-Aspiration und bei 38.16% ein (Fach)Hochschulabschluss als Berufsaspiration für ihr Kind vor. Im Vergleich dazu weisen Eltern der mittleren Statusgruppe zu 38.18% eine Gymnasialaspiration und zu 49.15% eine Berufsaspiration in Form eines (Fach) Hochschulabschlusses auf (untere SG: 29.70% Gymnasialaspiration, 37.72% Fachhochschulabschluss).

Analysiert man den Einfluss der genannten Variablen auf die elterliche Erfolgserwartung in multivariaten Analysen, ergibt sich folgende Befundlage.

Vorhersage der Erfolgserwartung

Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der insgesamt acht berechneten linearen Regressionsmodelle. In den Modellen I bis VI wurden blockweise jeweils die Variablen mitaufgenommen, welche einem theoretischen Modellbereich zugeordnet werden. Die beiden letzten Modelle sind Kontrollmodelle, in denen zusätzlich zu den durchgehend kontrollierten Faktoren Geschlecht und kognitive Grundfähigkeiten die Indikatoren für die vier Werteveriablen nach Eccles (Modell VII) und das Eingangsniveau der längsschnittlich verfügbaren Komponenten aus der zweiten Klasse mitaufgenommen wurden (VIII: Noten, Fähig-

keitsselbstkonzept, extrinsische Motivation, intrinsische Motivation, Gy-Aspiration).

Demnach weisen im ersten Modell sowohl der ISEI-Wert ($b = .152$, $p = .000$) als auch der elterliche Bildungsstatus ($b = .281$, $p = .000$) signifikante Effekte auf die Erfolgserwartung auf, wobei letztgenannter Indikator etwas höhere Werte aufweist. Diese Effektgrößen bleiben durch die Hinzunahme der kindlichen Merkmale aus der dritten Klasse trotz eines beobachtbaren Rückgangs bestehen (siehe Modell II: $b = .116$, $p = .000$ für ISEI; $b = .256$, $p = .000$ für Bildungsstatus), wobei das FSK mit $b = .288$ ($p = .000$) und die extrinsische Motivation mit $b = -.105$ ($p = .000$) ebenfalls signifikante Prädiktoren für die spätere Erfolgserwartung der Eltern darstellen (intrinsische Motivation: $b = .007$, $p = .807$). Durch Aufnahme der Durchschnittsnote aus der dritten Klasse in Modell IV ist kein signifikanter Effekt der extrinsischen Motivation mehr feststellbar ($b = .038$, $p = .104$) und auch der Effekt des Bildungsstatus ($b = .192$, $p = .000$) und des FSK ($b = .081$, $p = .003$) geht deutlich zurück. Eine im Vergleich geringere aber ähnliche Tendenz ist auch beim ISEI-Status ($b = .087$, $p = .001$) beobachtbar. Dennoch bleiben beide Herkunftsindikatoren eigenständige Prädiktoren für die elterliche Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse. Unter Kontrolle aller bisher genannten Merkmale stellen die Elternwahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials ($b = .256$, $p = .000$) und des Arbeitsverhaltens ($b = .093$, $p = .001$) in Modell IV signifikante Einflussgrößen dar, wohingegen die Einschätzung des kindlichen Sozialverhaltens ($b = -.009$, $p = .734$) keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Erfolgserwartung der Eltern aufweist.

Tabelle 15: Vorhersage der Erfolgserwartung Klasse vier: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen

	I ³	II	III	IV	V	VI	VII ⁴	VIII ⁵
AV: Erfolgserwartung Kl. 4¹	β	β	β	β	β	β	β	β
I. SOZIOKULTURELLE HERKUNFT								
ISEI-Wert der Familie	.152***	.116***	.87***	.077**	.046*	.017	.012+	.007
(Fach-)Hochschulreife der Eltern	.281***	.256***	.192***	.194***	.115***	.063**	.061*	.053*
II. INDIVIDUELLE MERKMALE DES KINDES								
Schulisches Selbstkonzept Kl. 3		.288***	.138***	.081**	.044+	.034	.034	.039
Extrinsische Motivation. Kl. 3		-.105***	-.038+	-.019	-.025	-.010	-.014	-.016
Intrinsische Motivation. Kl. 3		.007	.016	.019	.039+	.034	.033	.040+
III. BISHERIGE SCHULERFAHRUNG								
Durchschnittsnoten Hauptfächer Kl. 3			.424***	.308***	.211***	.180***	.179***	.115***
IV. EINSCHÄTZUNG DER SITUATION²								
Elternwahrnehmung IP. Kl. 4				.256***	.165***	.142***	.143***	.135***
Elternwahrnehmung AV. Kl. 4				.093***	.065**	.082***	.078***	.076***
Elternwahrnehmung SV. Kl. 4				-.009	-.015	-.016	-.018	-.017
V. INTERPRETATION DER ERFAHRUNGEN DURCH DIE ELTERN								
SWD Attributionsstil Kl. 4					.323***	.209***	.209***	.200***
Kontrollüberzeugung Kl. 4					.130***	.109***	.097***	.096***
VI. ZIELE DER ELTERN FÜR DAS KIND								
Gymnasial-Aspiration Kl. 4						.096***	.087***	.062*
Berufsziel: (Fach)Hochschulabschluss						.200***	.187***	.180***
R ²	.276	.361	.476	.539	.611	.643	.646	.652

¹gepoolte Ergebnisse n=1116; cluster=Klassen-ID; *** $p \leq .001$ ** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ + $p \leq .10$;²IP=Intellektuelles Potenzial, AV= Arbeitsverhalten, SV=Sozialverhalten, SWD=Selbstwertdienlich³Modell I-VIII unter Kontrolle von Geschlecht, KFT⁴Modell VII unter zusätzlicher Kontrolle von intrinsischem Wert, Nutzen, Kosten, Instrumentalität⁵Modell VIII unter zusätzlicher Kontrolle von Note Kl.2, FSK Kl.2, IM Kl.2, EM Kl.2, GyAspiration Kl. 2

Allerdings zeigen die Befunde einen vergleichsweise starken Rückgang der Effektgröße des FSK ($b = .081, p = .003$) und einen vergleichsweise geringen bis keinen Rückgang der Effekte der sozialen Herkunftsmerk-

male ($b = .077, p = .002$ für ISEI; $b = .194, p = .000$ für Bildungsstatus) auf. Durch Hinzunahme der Indikatoren elterlicher Situationsinterpretation in Modell V und längerfristiger Ziele der Eltern für ihr Kind in Modell VI ändert sich dieses Bild. Der Effekt des ISEI liegt unter zusätzlicher Kontrolle des elterlichen Attributionsstils ($b = .323, p = .000$) und der Kontrollüberzeugungen ($b = .130, p = .000$) nur noch knapp im 95%-igen Vertrauensintervall ($b = .046, p = .046$; Modell V). Unter zusätzlicher Aufnahme der Bildungsaspirationen ($b = .096, p = .000$) und der beruflichen Abschlusswünsche der Eltern für ihr Kind ($b = .200, p = .000$) in das Regressionsmodell (Modell VI) verfehlt er dieses ganz ($b = .017, p = .468$). Dies gilt für den Effekt des elterlichen Bildungsstatus nicht (Modell V: $b = .115, p = .000$; Modell VI: $b = .063, p = .010$), wengleich auch hier – insbesondere unter Kontrolle der elterlichen Ziele – ein deutlicher Rückgang des standardisierten b -Koeffizienten zu beobachten ist. Der Effekt des FSK auf die Erfolgserwartung erreicht unter zusätzlicher Kontrolle der Interpretationsmerkmale in Modell V das Signifikanzniveau nicht mehr ($b = .044, p = .078$) und auch die Effektgrößen der Durchschnittsnoten sinken deutlich unter Kontrolle der elterlichen Wahrnehmung, Interpretation und den Zielen, wengleich sie immer noch zu den vergleichsweise starken Prädiktoren für die elterliche Erfolgserwartung im Modell zählen (Modell IV: $b = .308, p = .000$; Modell V: $b = .211, p = .000$; Modell VI: $b = .180, p = .000$).

Unter Kontrolle aller Modellvariablen (Modell VI) weisen damit folgende Faktoren neben dem Bildungsstatus der Eltern einen eigenständigen Effekt auf die Erfolgserwartung der Eltern am Ende der vierten Klasse auf (genannt nach der Höhe der jeweiligen Effektstärken): ein selbstwertdienlicher Attributionsstil ($b = .209, p = .000$), der elterliche berufliche Ausbildungswunsch ($b = .200, p = .000$), die Durchschnittsnoten aus dem Vorjahr ($b = .180, p = .000$), die Elternwahrnehmung des intellektuellen Potenzials ihres Kindes ($b = .142, p = .000$), die elterliche Kontrollüberzeugung ($b = .109, p = .000$), die elterlichen schulischen Abschlusswünsche/Aspirationen ($b = .096, p = .000$) und die Elternwahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens ($b = .082, p = .001$). Die Varianzaufklärung der Erfolgserwartung in Modell VI

beträgt dabei knapp 64% ($R^2 = .643$, $p = .000$). Diese Effekte bleiben auch unter Kontrolle der Wertkomponenten (Modell VII und dem Ausgangsniveau der Faktoren (Modell VIII) in etwa vergleichbar konstant.

5.2.3 Diskussion

Ziel dieser vorgestellten Teilanalysen war es, den Einfluss des elterlichen Bildungsstatus und des sozioökonomischen Status auf die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit näher zu beleuchten. In Anlehnung an Annahmen des erweiterten Erwartungs-mal-Wert-Modells nach Eccles (2007) wurden kindliche Schulleistungen, motivationale und fähigkeitsbezogene Selbstüberzeugungen und elterliche Wahrnehmungs- und Interpretationsfaktoren sowie längerfristigen Ziele als mediierende Faktoren modelliert.

Interpretation und Beantwortung der Teilhypothesen

Bezogen auf die eingangs aufgestellten Teilhypothesen können die Befunde der durchgeführten deskriptiven und regressionsanalytischen Berechnungen wie folgt interpretiert und diskutiert werden.

Über die gesamte Stichprobe hinweg weist etwas weniger als die Hälfte der Eltern eine hohe Erfolgserwartung für den Gymnasialabschluss ihres Kindes auf und bei etwa ebenso vielen Eltern liegt eine Gymnasialempfehlung für das Kind vor. In letzterem Fall herrscht jedoch trotz der formalen Eignungsbestätigung bei etwa 20% der Eltern Unsicherheit oder eine pessimistische Erwartungshaltung bezüglich eines erfolgreichen Gymnasial-Besuchs ihres Kindes vor. Dabei deuten sowohl die deskriptiven als auch die regressionsanalytischen Befunde aus Modell I darauf hin, dass Eltern je nach Bildungsstatus und sozioökonomischer Gruppenzugehörigkeit bzw. ISEI-Status unterschiedlich hohe Erfolgserwartungen aufweisen – durchgängig zugunsten von Eltern mit (Fach)Hochschulabschluss und aus privilegierteren sozioökonomischen Verhältnissen. Damit kann *Hypothese 1.1* unterstützt werden. Allerdings wurde v.a. in den regressionsanalytischen Befunden (Modell I-VI) ersichtlich, dass der Bildungsstatus offenbar einen vergleichsweise stärkeren Prädiktor für die Erfolgserwartung darstellt. Die

Befunde aus Regressionsmodell II und III zeigen darüber hinaus auf, dass das kindliche FSK und die extrinsische Motivation aus dem Vorjahr die elterliche Erfolgserwartung in der vierten Klasse beeinflussen. Unter Kontrolle der Schulnoten – ebenfalls aus dem Vorjahr – zeigt sich dieser Effekt nur noch für das FSK, wobei die Schulnote selbst einen einflussreichen Prädiktor für die Erwartungshaltung der Eltern in der vierten Klasse darstellt. Sowohl die individuellen kindlichen Merkmale als auch die Vorjahresnoten scheinen die Herkunftseffekte auf die Erfolgserwartung partiell zu medieren. In Bezug auf Unterschiede zwischen den Herkunftsmerkmalen fällt zusätzlich auf, dass der Effekt des Bildungsstatus eher über die Schulnoten und der Effekt des sozioökonomischen Status eher (wenngleich nicht ganz so eindeutig) über die kindlichen Merkmale zu wirken scheint. *Hypothese 1.2b* scheint damit bestätigt und - zumindest in Bezug auf das FSK und die extrinsische Motivation - kann auch *Hypothese 1.2a* unterstützt werden.

Die Befunde aus Regressionsmodell IV liefern darüber hinaus keine Anhaltspunkte für einen Mediationseffekt der elterlichen Wahrnehmung des intellektuellen Potenzials und des Arbeits- bzw. Sozialverhaltens. *Hypothese 1.2c* kann damit in den vorliegenden Analysen nicht bestätigt werden. Bemerkenswert ist jedoch, dass unter Kontrolle der anderen Faktoren die Einschätzung des Intellektuellen Potenzials und des Arbeitsverhaltens eigenständige Prädiktoren für die Erfolgserwartung darstellen. Da hierzu vergleichsweise wenige empirische Referenzen vorliegen, bleiben viele Fragen offen, v.a. auch hinsichtlich des Zusammenspiels mit den anderen untersuchten Faktoren elterlicher Situationsinterpretation. Eine denkbare Erklärung könnte sein, dass der Abfall der intrinsischen Motivation von der zweiten bis zur vierten Klasse nicht linear verläuft (was die deskriptiven Befunde andeuten). Hier ist jedoch noch weiterer Forschungsbedarf notwendig.

Auf Grundlage der Ergebnisse aus Regressionsmodell V ergeben sich allerdings Effekte, die als Hinweise auf die medierende Rolle elterlicher Attributionen und Kontrollüberzeugungen interpretiert werden können. Demnach ist unter Kontrolle dieser Faktoren kein Einfluss

des FSK auf die Erfolgserwartung mehr feststellbar. Die Effekte der Herkunftsindikatoren gehen ebenfalls zurück, wobei insbesondere der Effekt des sozioökonomischen Status auf die Erfolgserwartung deutlicher an Erklärungskraft verliert als der des Bildungsstatus. *Hypothese 1.2d* wird daher von den vorliegenden Ergebnissen unterstützt. Bezüglich der Ziele der Eltern für das Kind ergeben die Befunde aus Regressionsmodell VI ebenfalls Anhaltspunkte für eine mediiierende Rolle elterlicher Bildungs- und Berufsaspirationen, was für *Hypothese 1.2e* spricht. Unter zusätzlicher Kontrolle dieser Faktoren ist der Effekt der sozioökonomischen Status (ISEI) auf die Erfolgserwartung nicht mehr signifikant und auch der Effekt des Bildungsstatus geht deutlich zurück. *Hypothese 1.3a* wird damit ebenfalls als bestätigt angesehen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass alle bisher genannten Befunde unter Kontrolle der kindlichen kognitiven Grundfähigkeiten und des Geschlechts beobachtbar sind. Darüber hinaus weisen die vergleichsweise starken Effekte der elterlichen Berufsausbildungsaspirationen, des Attributionsstils und der Wahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials unter Kontrolle der anderen Faktoren in Modell VI darauf hin, dass diesen Faktoren bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung eine einflussnehmende Rolle zukommt – offenbar auch unabhängig von sozialschichtspezifischen Merkmalen. Damit kann jedoch *Hypothese 1.2f* nicht unterstützt werden. Die genannten Effekte bleiben im Wesentlichen auch unter Kontrolle des intrinsischen Wertes, der Instrumentalität und der Kosteneinschätzung, der Wichtigkeit von hohen Bildungsabschlüssen, der Eingangsleistungen der Kinder, deren FSK und extrinsischer/intrinsischer Motivation der zweiten Klasse und der anfänglichen elterlichen Bildungsaspiration bestehen (Regressionsmodelle VII und VIII). Dies spricht für *Hypothese 1.3.b* und wirft aus empirischer Sicht die theoretisch divergierende Frage nach der Rolle der elterlichen Ziele bei der Formation der Erfolgserwartung auf (siehe auch Abschnitt 6.2).

Methodische und inhaltliche Einschränkungen

Bei der Interpretation der vorgestellten Befunde sind folgende methodische und inhaltliche Einschränkungen zu bedenken. Bei den verwendeten Erhebungsinstrumenten handelt es sich z.T. um Skalen

mit einem unterschiedlichen Grad an Informationsgehalt (binär kodierte und metrische Skalen bzw. die Verwendung von Single-Item und Multiple-Item-Skalen sowie von Proxy-Variablen). Dies sollte bei der vergleichenden Interpretation der Koeffizienten bedacht werden, wengleich sich dies im Kontext der Analyse sozialwissenschaftlicher Befragungsdaten i.d.R. nicht vermeiden lässt. Aus inhaltlicher Sicht muss vor allem berücksichtigt werden, dass sich alle Befunde auf die Vorhersage der Gymnasial-Erfolgserwartung beziehen, wodurch streng genommen keine Rückschlüsse auf die Erfolgserwartungen hinsichtlich eines mittleren Schulabschlusses getroffen werden können. Zuletzt ist davon auszugehen, dass sich die untersuchten Faktoren im Zeitverlauf wechselseitig beeinflussen. Aussagen über solche Veränderungs- und Wechselwirkungsprozesse sind anhand der vorliegenden Teilbefunde (noch) nicht zufriedenstellend möglich (siehe weiterführend Abschnitt 5.3).

Insgesamt betrachtet zeigen die bisherigen Ergebnisse bereits deutlich auf, dass die hier berücksichtigten sozial-kognitiven Faktoren offenbar eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Formation elterlicher Erwartungen am Ende der Grundschulzeit spielen und bislang zu wenig berücksichtigt wurden. Dabei haben sich – gemessen an der recht hohen Varianzaufklärung auch unter Kontrolle diverser Drittvariablen – die Annahmen des erweiterten Erwartungs-mal-Wert-Modells nach Eccles (2007) als geeignet erwiesen, erste Anhaltspunkte für Vermittlungsmechanismen zwischen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen und individuellem elterlichen Entscheidungsverhalten zu identifizieren.

5.3 Entwicklungsverlauf fähigkeitsbezogener kindlicher Überzeugungen und Zusammenspiel mit Faktoren elterlicher Situationseinschätzung

Die bisherigen Befunde haben die Bedeutung der elterlichen Situationseinschätzung und der Wahrnehmung der kindlichen Merkmale auf der einen Seite, jedoch auch die Rolle der kindlichen Leistungen

und des kindlichen Selbstbildes auf der anderen Seite für die Erklärung der elterlichen Erfolgserwartung aufgezeigt. Wenngleich die Analysen bereits längsschnittlich angelegt waren, stellt sich damit die Frage nach den genauen Entwicklungsverläufen kindlicher und elterlicher leistungsbezogener Überzeugungen. Inwiefern Unterschiede zwischen den Befragten in Abhängigkeit der sozialen Herkunft feststellbar sind, steht insbesondere im Zentrum der zweiten Studie dieser Arbeit.

5.3.1 Methode

Als Datenbasis wird wie zuvor die multipel imputierte Analysestichprobe verwendet (Abschnitt 5.1.4). Alle berichteten Befunde stellen gepoolte Koeffizienten aus $m = 100$ Datensätzen dar und wurden mit der Software Mplus (Version 7, Muthén & Muthén, 1998-2012) und STATA (Version 13) durchgeführt. Die verwendeten Untersuchungsvariablen und Messzeitpunkte sind in [Tabelle 16](#) dargestellt.²⁷

Demnach wird – analog zu der unter Abschnitt 3.1.2 dargestellten Unterscheidung in zeitvariable und zeitkonstante Faktoren – angenommen, dass sich die elterliche Erfolgserwartung in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, vermittelt über die kindlichen leistungsbezogenen Erfahrungen und Überzeugungen sowie über die Wahrnehmungen, Interpretation und Ziele der Eltern, ändert. Das methodische Vorgehen gliedert sich in folgende Schritte. Zunächst wird anhand deskriptiver Befunde ein Überblick über den Entwicklungsverlauf elterlicher Erfolgserwartungen gegeben und es werden gruppenspezifische Tendenzen aufgezeigt. Die Darstellung der deskriptiven Analysen bezieht sich auf die Entwicklungstendenzen der extrinsischen und intrinsischen Motivation. Daran anschließend werden für das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept schrittweise latente Wachstumskurvenmodelle erster Ordnung mit diversen Kovariaten aufgebaut und systematisch in Beziehung zur elterlichen Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse gesetzt. Abschließend werden ergänzende Informationen anhand deskriptiver Befunde herausgearbeitet.

²⁷ Hier kann es vereinzelt zu redundanten Darstellungen kommen, sofern die Variablen bereits in Teilstudie eins verwendet werden. Zugunsten der Vollständigkeit werden sie jedoch noch einmal berichtet.

Tabelle 16: Überblick über die verwendeten Variablen und Messzeitpunkte

VARIABLE	VERWENDETER MESSZEITPUNKT ¹
ISEI-Status	--
Bildungsstatus	--
Erfolgserwartung hoch ²	T1-T3
mind. Durchschnittsnote gut ²	T1-T3
Note Durchschnitt	T1
Kontrollüberzeugung	T3
Wahrnehmung IP	T3
Wahrnehmung SV	T3
Wahrnehmung AV	T3
Fähigkeitsselbstkonzept	T1-T3
Intrinsische Motivation	T1-T3
Extrinsische Motivation	T1-T3

¹T1=Kl.2, T2=Kl. 3, T3=Kl. 4; ²dichotomisiert

Die methodisch unterschiedlichen Zugänge der Analyse der Entwicklungsverläufe und die Variablenauswahl ergeben sich aus inhaltlichen Gesichtspunkten und der Beschaffenheit der vorhandenen Daten. Die Angaben zu elterlichen Erfolgserwartung für die zweite Klasse liegen ausschließlich in binär kodierter Form vor. Für eine Vergleichbarkeit der Aussagen können daher für gleichzeitige Berechnungen mit allen drei Messzeitpunkten die Erfolgserwartungen der dritten und vierten Klasse ebenfalls nur in binär kodierter Form mit einbezogen werden. In den bisherigen Analysen hat sich außerdem gezeigt, dass das kindliche FSK über die schulischen Leistungen hinaus einen Erklärungsfaktor für die Vorhersage der elterlichen Erfolgserwartung darstellt, was sich für die intrinsische und extrinsische Motivation – zumindest mit den vorliegenden Daten – nicht in gleichem Maße beobachten lässt. Dies erfordert zum einen eine genauere Analyse der Entwicklungsverläufe des FSK in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Zum anderen lassen die bisherigen Ergebnisse ein Zusammenspiel des FSK mit den einflussnehmenden Faktoren elterlicher Situationswahrnehmung und Interpretation vermuten, weshalb der Fokus der vertiefenden multivariaten Analysen auf dem kindlichen FSK liegt. Daher wird

auf die Angaben zur intrinsischen und extrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler lediglich im Rahmen der deskriptiven Analysen Bezug genommen. Die dargestellten Messinvarianztestungen für die Skalen des FSK wurden mit den Daten der Ausgangsstichprobe durchgeführt. Die Ergebnisse sind in [Tabelle A3](#) im Anhang aufgelistet und bestätigen die Annahme einer starken Messinvarianz (Cheung & Rensvold, 2002).

Ein Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht in der Analyse interindividueller Unterschieden in intraindividuellen Veränderungen über die Zeit. Entsprechend wurden latente Wachstumskurvenmodelle²⁸ (latent growth curve models; siehe z.B. McArdle & Bell, 2000) berechnet. Diese stellen eine Variante von Strukturgleichungsmodellen dar, welche es ermöglichen aufgrund eines Schätzverfahrens den mittleren Ausgangswert (*intercept*) und die mittlere Veränderung (*slope*) von mindestens drei wiederholt erfassten Variablen in zwei latenten Kennwerten zu ermitteln. Dabei können unterschiedliche Arten der Wachstumsbeziehungen über die Zeit angenommen werden (z.B. linear, quadratisch etc.). Außerdem ist es möglich, diverse Kovariaten mit in das Modell aufzunehmen, welche sowohl als exogene als auch als endogene Komponenten modelliert werden können (McArdle & Bell, 2000).

Als Anhaltspunkte für die Beurteilung des globalen Modellfits wurde in Anlehnung an Hu und Bentler (1999) und Sivo, Fan, Witta und Willse (2006) der RMSEA-Wert (Root Mean Square Error of Approximation) und der SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) herangezogen. Für eine Beurteilung des inkrementellen Modellfits wurde zusätzlich der TLI (Tucker-Lewis-Index) und der CFI (Comparative Fit Index) berichtet. Alle anderen Fit-Indices werden der Vollständigkeit halber in der tabellarischen Darstellung jeweils mit aufgeführt, aber nicht interpretiert. Wenngleich es für die angemessene Beurteilung von Strukturgleichungsmodellen keine verbindliche Regel für die Bestimmung der Grenzwerte der Fit-Indices gibt (Trautwein et

28 Im Folgenden gelegentlich mit LGC abgekürzt

al., 2012), liegen Empfehlungen hierzu vor. Die Bestimmung der Cut-Off-Werte in der vorliegenden Arbeit lautet unter Berücksichtigung der Stichprobengröße wie folgt (siehe Hu & Bentler, 1999; Sivo et al., 2006): $RMSEA \leq .08$, $SRMR \leq .09$ und $TLI \geq .94$, $CFI \geq .94$ für einen akzeptablen Modellfit, $RMSEA \leq .06$, $SRMR \leq .07$ und $TLI \geq .96$, $CFI \geq .96$ für einen guten Modellfit und $RMSEA \leq .03$, $SRMR \leq .04$ und $TLI \geq .98$, $CFI \geq .98$ für einen sehr guten Modellfit.

Es werden unter Rückgriff auf die unter Abschnitt 4.2 genannten Fragestellungen folgende empirisch überprüfbare Hypothesen aufgestellt.

Fragestellung 2.1 Inwiefern verändert sich die elterliche Erfolgserwartung eines Gymnasialabschlusses für das Kind von Klasse zwei zu Klasse vier (intraindividuelle Verläufe)?

Hypothese 2.1 Wie häufig Eltern eine hohe Erfolgserwartung angeben, verändert sich von Klasse zwei zu Klasse vier.

Fragestellung 2.2 Inwiefern sind interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert und dem Ausmaß der Veränderung der Erfolgserwartung in Abhängigkeit der sozialen Herkunft beobachtbar?

Hypothese 2.2a Eltern mit Fachhochschulreife und einem hohen ISEI-Wert weisen in der zweiten Klasse häufiger eine hohe Erfolgserwartung für den Gymnasialbesuch ihres Kindes auf, als Eltern der anderen Herkunftsgruppen.

Hypothese 2.2b Bei Eltern, die eine hohe Erfolgserwartung zu Beginn der Schulzeit angeben, verändert sich die Häufigkeiten einer hohen Erfolgserwartung von der zweiten bis zur vierten Klasse in Abhängigkeit des Bildungsstatus und des sozioökonomischen Status unterschiedlich.

Fragestellung 2.3 Inwiefern mediiieren Schulnoten im Längsschnitt den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung der Eltern?

Hypothese 2.3 Wie häufig Eltern eine hohe Erfolgserwartung für das Gymnasium in Abhängigkeit des Bildungsstatus und der sozioökonomischen Gruppenzugehörigkeit von der zweiten bis zur vierten Klasse angeben, hängt mit dem Eingangsniveau und der Veränderung der Schulnoten von der zweiten bis zur vierten Klasse zusammen.

Fragestellung 2.4 Inwiefern lässt sich der angenommene Rückgang kindlicher leistungsbezogener Merkmale von Klasse zwei zu Klasse vier auch in den vorliegenden Analysen im Durchschnitt beobachten?

Hypothese 2.4a Das mittlere Fähigkeitsselbstkonzept sinkt von der zweiten bis zur vierten Klasse ab.

Hypothese 2.4b Die extrinsische und intrinsische Motivation sinkt von der zweiten bis zur vierten Klasse ab.

Fragestellung 2.5 Inwiefern sind interindividuelle Unterschiede im Ausgangswert und Ausmaß der Veränderung der Schülermerkmale nach Indikatoren der sozialen Herkunft feststellbar?

Hypothese 2.5a Es sind interindividuelle Unterschiede in den intraindividuellen Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts von der zweiten bis zur vierten Klasse beobachtbar.

Hypothese 2.5b Der Bildungsstatus der Eltern und deren sozioökonomischer Status erklärt interindividuell Unterschiede in der Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Klasse zwei zu Klasse vier.

Hypothese 2.5c Je nach Bildungsstatus und sozioökonomischem Status der Eltern verändert sich die intrinsische und extrinsische Motivation tendenziell unterschiedlich.

Fragestellung 2.6 Inwiefern beeinflusst die Schulnote zu Beginn der Grundschulzeit Ausgangsniveau und Veränderung der Schülermerkmale von der zweiten bis zur vierten Klasse?²⁹

Hypothese 2.6a Es sind interindividuelle Unterschiede im mittleren Fähigkeitsselbstkonzept zu Beginn der Grundschulzeit beobachtbar.

Hypothese 2.6b Die interindividuellen Unterschiede im mittleren Fähigkeitsselbstkonzept zu Beginn der Grundschulzeit werden beeinflusst durch die Note der zweiten Klasse.

Hypothese 2.6c Die interindividuellen Unterschiede in den intraindividuellen Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzepts von der zweiten bis zur vierten Klasse werden beeinflusst von der Note aus der zweiten Klasse.

Fragestellung 2.7 Inwiefern beeinflussen Ausgangsniveau und Veränderung der Schülermerkmale die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit vermittelt über Faktoren elterlicher Situationseinschätzung?³⁰

Hypothese 2.7a Das Ausgangsniveau und die Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts von der zweiten bis zur vierten Klasse beeinflussen die elterliche Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse.

Hypothese 2.7b Der Einfluss des Ausgangsniveaus und der Veränderung des FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse auf die Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse wird mediiert durch die Wahrnehmungen des kindlichen intel-

29 Ab hier wurde nur noch das FSK als besonders bedeutsames Schülermerkmal mit in die Hypothesenbildung aufgenommen

30 Ab hier wurde nur noch das FSK als besonders bedeutsames Schülermerkmal mit in die Hypothesenbildung aufgenommen

lektuellen Potenzials und des Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Eltern am Ende der vierten Klasse.

Hypothese 2.7c Der Einfluss des Ausgangsniveaus und der Veränderung des FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse auf die Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse wird mediiert durch die wahrgenommene schulische Kontrollüberzeugung der Eltern am Ende der vierten Klasse.

5.3.2 Ergebnisse

Zunächst soll anhand deskriptiver Kennwerte ein Überblick über die Erfolgserwartungen der Eltern, die kindlichen Noten und die motivationalen Merkmale gegeben werden (für eine Darstellung der Faktoren elterlicher Situationseinschätzung siehe Abschnitt 5.2.2 Tabelle 13).

Zusammenfassender Überblick

Tabelle 17 und Tabelle 18 geben einen Überblick über die zeitlichen Entwicklungsverläufe der elterlichen Erfolgserwartung, der kindlichen Schulnoten und der motivationalen Merkmale (siehe jeweils Spalte *Gesamt*)³¹.

Zu Beginn der Grundschulzeit geben 35.00% der Eltern eine hohe Erfolgserwartung an - in der dritten Klasse sind es insgesamt 40.07% und in der vierten Klasse 44.11%. Demgegenüber ist ein teilweise absinkender Trend bei den Noten zu beobachten. Zu Beginn der Schulzeit erzielen 65.25% der Kinder mindestens eine gute Note, wohingegen es in der dritten Klasse 62.11% und in der vierten Klasse 62.71% sind.

31 Aufgrund des Pooling-Verfahrens der multipel imputierten Daten ergeben sich für die angegebenen Koeffizienten Standardfehler, die als Indikatoren für die Streuung des Kennwerts zwischen den $m = 100$ analysierten MI-Datensätzen und damit als Anhaltspunkt für die Genauigkeit der berichteten gepoolten Ergebnisse interpretiert werden können. Zugunsten des Lesefusses werden die Standardfehler im Folgenden nicht mehr genannt. Sie sind jedoch der Vollständigkeit halber in allen Ergebnistabellen und -abbildungen mit abgebildet.

Tabelle 17: Erfolgserwartung und Note Klasse zwei bis Klasse vier nach Bildungsstatus und ISEI

VARIABLE	GESAMT ¹ % (SE)	BILDUNGSSTATUS			STATUSGRUPPE (ISEI)		
		GY % (SE)	HS/RS/POS % (SE)	Untere % (SE)	Mittlere % (SE)	Obere % (SE)	
EW ² hoch t1	35.00 (.02)	59.96 (.03)	19.97 (.02)	21.21 (.03)	28.14 (.02)	55.10 (.03)	
EW hoch t2	40.07 (.02)	65.14 (.03)	24.98 (.02)	28.81 (.03)	32.76 (.02)	58.59 (.03)	
EW hoch t3	44.11 (.02)	69.43 (.02)	28.86 (.02)	28.95 (.03)	39.70 (.02)	62.32 (.03)	
Note mind. gut t1	65.25 (.01)	79.10 (.02)	56.91 (.02)	56.44 (.03)	62.00 (.02)	76.67 (.02)	
Note mind. gut t2	62.11 (.02)	78.41 (.02)	52.29 (.02)	51.90 (.03)	58.32 (.02)	75.37 (.02)	
Note mind. gut t3	62.71 (.02)	81.13 (.02)	51.62 (.02)	50.96 (.03)	59.15 (.02)	77.00 (.02)	

¹n = 1116, gepoolte Koeffizienten; ²EW= Erfolgserwartung

Tabelle 18: Intrinsische und Extrinsische Motivation Klasse zwei bis Klasse vier nach Bildungsstatus und ISEI

VARIABLE	GESAMT ¹ M (SD)	BILDUNGSSTATUS			STATUSGRUPPE (ISEI)		
		GY M (SD)	HS/RS/POS M (SD)	Untere M (SE)	Mittlere M (SE)	Obere M (SE)	
IM ² t1	3.51 (.64)	3.50 (.65)	3.51 (.64)	3.47 (.64)	3.53 (.64)	3.51 (.64)	
IM t2	3.49 (.61)	3.54 (.58)	3.47 (.64)	3.46 (.63)	3.50 (.66)	3.53 (.56)	
IM t3	3.39 (.67)	3.46 (.61)	3.34 (.70)	3.29 (.70)	3.41 (.68)	3.44 (.62)	
EM ² t1	3.19 (.67)	3.14 (.69)	3.22 (.66)	3.19 (.68)	3.21 (.65)	3.16 (.69)	
EM t2	2.96 (.79)	2.83 (.82)	3.04 (.76)	3.08 (.74)	2.95 (.80)	2.87 (.80)	
EM t3	2.62 (.85)	2.46 (.84)	2.72 (.84)	2.73 (.79)	2.66 (.86)	2.48 (.86)	

¹n=1116, Gepoolte Koeffizienten; ²IM=Intrinsische Motivation; EM=Extrinsische Motivation

Die mittlere intrinsische ($M = 3.51$, $SD = .64$) und extrinsische Motivation ($M = 3.19$, $SD = .67$) in der zweiten Klasse ist etwas stärker ausgeprägt als in der dritten Klasse (intrinsische Motivation: $M = 3.49$, $SD = .61$; extrinsische Motivation: $M = 2.96$, $SD = .79$) und in der vierten Klasse (intrinsische Motivation: $M = 3.39$, $SD = .67$; extrinsische Motivation: $M = 2.62$, $SD = .85$).

Differenziert nach dem elterlichen Bildungsstatus und der elterlichen Statusgruppe ergeben sich für die Erfolgserwartung z.T. deutliche Unterschiede (s.u.). Bei der Note sind in der zweiten Klasse ebenfalls Unterschiede je nach Bildungsstatus (79.10%, $SD = .02$ bzw. 56.91%, $SD = .02$) und ISEI-Gruppe (Untere SG: 56.44%, $SD = .03$ gegenüber obere SG: 76.67%, $SD = .02$) beobachtbar. Bezüglich der Entwicklung über die Zeit fällt die vergleichsweise hohe Stabilität bzw. sogar leichte Verbesserung der Noten für Kinder aus der oberen Statusgruppe bzw. aus bildungsnäheren Elternhäusern auf. Für die intrinsische Motivation lassen sich – zumindest auf deskriptiver Ebene – keine wesentlichen Unterschiede zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen feststellen (Gy: $M = 3.50$, $SD = .65$; MSA: $M = 3.51$, $SD = .64$; untere SG: $M = 3.47$, $SD = .64$; mittlere SG: $M = 3.53$, $SD = .64$; obere SG: $M = 3.51$, $SD = .64$). Dies ist auch bei der extrinsischen Motivation recht ähnlich (Gy: $M = 3.14$, $SD = .69$; MSA: $M = 3.22$, $SD = .66$; untere SG: $M = 3.19$, $SD = .68$; mittlere SG: $M = 3.21$, $SD = .65$; obere SG: $M = 3.16$, $SD = .69$). Allerdings scheinen sich beide Motivationsarten in Abhängigkeit der sozialen Herkunftsmerkmale unterschiedlich zu entwickeln. Bei Kindern aus bildungsnäheren und sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern ist im Falle der intrinsischen Motivation eine stärkere zeitliche Stabilität, im Falle der extrinsischen Motivation ein stärkeres Absinken von der zweiten bis zur vierten Klasse beobachtbar.

Entwicklung der Erfolgserwartung gesamt

Abbildung 11 gibt einen Überblick über den Entwicklungsverlauf der elterlichen Erfolgserwartung für den Gymnasialabschluss ihres Kindes von der zweiten bis zur vierten Klasse.

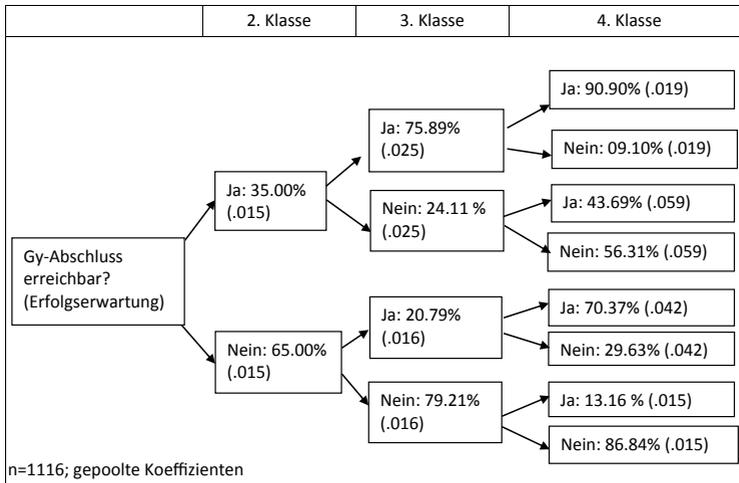


Abbildung 11: Entwicklung der Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier

Demnach geben zu Beginn der Grundschulzeit knapp zwei Drittel der Eltern (65.00%) eine unsichere bzw. niedrige Erfolgserwartung an, wohingegen 35.00% der Eltern diese hoch einschätzen. Von denjenigen Eltern mit anfangs hoher Erfolgserwartung geben auch in der dritten Klasse wiederum 75.89% und von diesen wiederum 90% im Jahr darauf eine hohe Erwartung an. Ähnliches zeigt sich für diejenigen Eltern mit gleichbleibend niedrigen oder unsicheren Erfolgserwartungen. Von dem Elternanteil der eingangs 65% gibt wiederum der Großteil (79.21%) eine geringere Erfolgserwartung in der dritten Klasse an, wobei 86.84% dieser Eltern in der vierten Klasse bei dieser Einschätzung bleiben. In der dritten Klasse geben 24.11% der Eltern mit eingangs hoher Erfolgserwartung und 20.79% der Eltern mit anfangs niedriger Erfolgserwartung eine geänderte Erwartung an – im erstgenannten Fall eine Veränderung nach unten, im zweitgenannten Fall eine Veränderung nach oben. Bei den Grundschulern, die ihre Erfolgserwartung von der zweiten bis zur dritten Klasse nach oben korrigieren, weisen 70.37% in der vierten Klasse eine hohe Erfolgserwartung auf. Demgegenüber stehen die Angaben derjenigen Eltern, deren Erfolgserwartung von der zweiten bis zur dritten Klasse gesunken ist: Hier geben in der vierten Klasse 43.69% eine hohe Erfolgserwartung an.

wartung an. Nur wenige Eltern, bei denen die Erfolgserwartung in der zweiten und dritten Klasse gleichbleibend stabil niedriger oder hoch geblieben ist, ändern ihre Erfolgserwartung in der vierten Klasse nach unten (09.10%) bzw. nach oben (13.16 %).

Entwicklung der Erfolgserwartung nach Bildungsstatus und Note

Differenziert man diese Entwicklungsverläufe nach dem Bildungsstatus der Eltern mit Fachhochschulreife und der Eltern mit einem anderen Abschluss ergibt sich folgendes Bild.

In der zweiten Klasse gibt die Mehrheit der Eltern (59.96%) mit höherem Bildungsstatus (Abbildung 12) eine hohe Erfolgserwartung für das Gymnasium an, wohingegen es 19.97% der Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus sind (Abbildung 13), wovon jeweils mehr als die Hälfte auch in der dritten Klasse eine hohe Erfolgserwartung angibt (82.60%, bzw. 63.78%).

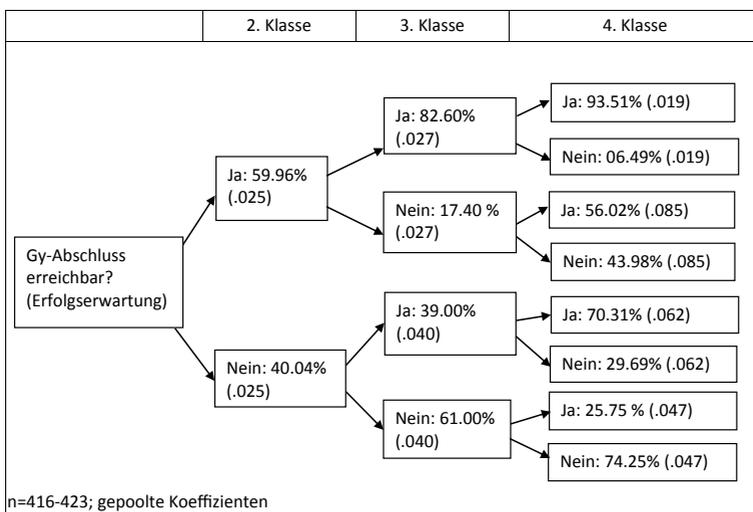


Abbildung 12: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier nach höherem Bildungsstatus

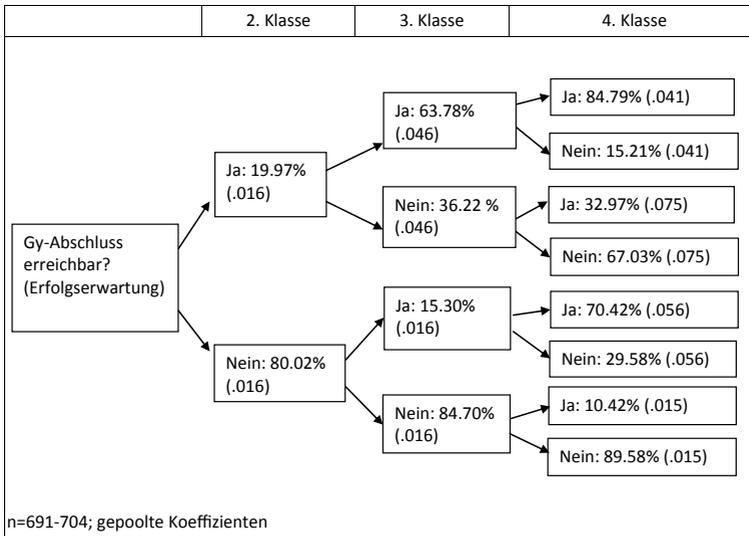


Abbildung 13: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier nach niedrigerem Bildungsstatus

Bei den Eltern aus beiden Herkunftsgruppen, die von der zweiten bis zur dritten Klasse eine konstant hohe Erfolgserwartung angeben, bleiben 93.51%, bzw. 84.79% bei ihrer Einschätzung. Analog hierzu geben in der zweiten Klasse 40.04% der Eltern mit höherem Bildungsstatus eine unsichere oder geringe Erfolgserwartung an – bei den anderen Eltern sind es 80.02%. In beiden Herkunftsgruppen geben mehr als die Hälfte derjenigen, die bereits zu Beginn der Grundschulzeit eine niedrigere Erfolgserwartung aufweisen, in der dritten Klasse ebenfalls eine niedrige Erwartung an (61.00% bzw. 84.70%). Davon bleibt in der vierten Klasse jeweils die Mehrheit (74.25% bzw. 89.58%) bei dieser niedrigen oder unsicheren Erfolgserwartung. Allerdings verändert sich bei einem Teil der Eltern die Einschätzung der Erwartungshaltung von der zweiten bis zur vierten Klasse sowohl nach oben als auch nach unten. 17.40% der bildungsnäheren Eltern, die eine anfangs hohe Erfolgserwartung aufweisen, haben ihre Erwartungen in der dritten Klasse nach unten korrigiert oder sind unsicher geworden, wohingegen dies auf 36.22% der Eltern aus bildungsfernen Gruppen zutrifft. Ist die Erfolgserwartung in der dritten Klasse nach unten korrigiert worden,

weist bei den Eltern mit höherem Bildungsstatus in der vierten Klasse die knappe Mehrheit (56.02%) wieder eine hohe Erfolgserwartung auf, wohingegen die Mehrheit der Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus bei der unsicheren oder geringen Erfolgserwartung in der vierten Klasse bleibt (67.03%). Je nach Bildungsstatus wird darüber hinaus bei einer konstant hohen Erfolgserwartung von der zweiten bis zur dritten Klasse diese unterschiedlich häufig in der vierten Klasse nach unten korrigiert (06.49%, bzw. 15.21%).

Ähnliche statusabhängige Tendenzen zeigen sich bei einer Korrektur der Erfolgserwartung nach oben im Laufe der Grundschulzeit. Von denjenigen Eltern, die in der zweiten Klasse eine geringe oder unsichere Erfolgserwartung angeben, ändern 39.00% der bildungsnahe- ren Eltern und 15.30% der bildungsferneren Eltern ihre Erwartungen ein Schuljahr später nach oben. Hat sich die Erwartung allerdings von der zweiten bis zur dritten Klasse nach oben verändert, bleiben in beiden Herkunftsgruppen in der vierten Klasse etwa gleich so viele Eltern bei dieser hohen Erwartungshaltung (70.31% bzw. 70.42%). Bei der Gruppe der Eltern, die von der zweiten bis zur dritten Klasse eine konstant unsichere oder geringe Erfolgserwartung für das Gymnasium angegeben haben, verändert sich diese Einschätzung im letzten Schuljahr noch einmal bei 25.75% der bildungsnahe- ren Eltern und bei 10.42% der bildungsferneren Eltern nach oben.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern die beobachtbaren Änderungen bzw. die konstanten Erfolgserwartungen in Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung der Kinder stehen.

Abbildung 14 zeigt die Entwicklungsverläufe der Leistungen und der Erfolgserwartung von Klasse zwei zu Klasse vier, bereits gruppiert nach dem Bildungsstatus (für die Gesamtwerte siehe auch **Tabelle 17** oben). Abgebildet sind jeweils die Veränderung der Note über oder unter den späteren kritischen Übergangsschnitt von 2.33 (siehe Abschnitt **5.1.2**).

	HS/RS/POS ¹		GY ²	
Änderung Durchschnittsnote Kl. 2-Kl.4	Ja: 19.13% (.015)	Nein: 82.35% (.015)	Ja: 14.42% (.018)	Nein: 85.58% (.018)
Änderung Erfolgserwartung Kl. 2- Kl.4	Ja: 24.03% (.046)	Ja: 24.49% (.025)	Ja: 33.13% (.067)	Ja: 23.58% (.028)

¹n=691-704; ² n=416-423; gepoolte Koeffizienten

Abbildung 14: Änderung Erfolgserwartung nach Änderung Note und Bildungsstatus

Es ist erkennbar, dass sich bei der überwiegenden Mehrheit der Kinder in beiden Statusgruppen keine gravierende Veränderung des Notendurchschnitts ergibt (Eltern mit Hochschulreife: 85.58%, Eltern ohne Hochschulreife: 82.35%). Bei etwa einem Viertel der Eltern beider Herkunftsgruppen (23.58% bzw. 24.49%), bei denen sich die Durchschnittsnote der Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse nicht verändert hat, korrigiert sich jedoch die Erfolgserwartung von Klasse zwei zu Klasse vier entweder nach oben oder nach unten. Das heißt im Umkehrschluss, dass sich bei etwa drei Viertel der Eltern, deren Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse gleichbleibend gute oder weniger gute Noten erzielten, keine einschneidende Veränderung der Erfolgserwartung in diesem Zeitraum beobachten lässt. Hat sich die Note der Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse geändert, ändert sich bei 33.13% der Eltern mit Hochschulabschluss und bei 24.03% der Eltern ohne Hochschulabschluss auch die Erfolgserwartung.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich für die Verteilung der Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse in Abhängigkeit von einer Notenveränderung im Laufe der Grundschulzeit ([Abbildung 15](#)).

Für die Gruppe der Eltern, bei denen sich die Note der Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse nicht gravierend verändert hat, gibt etwa ein Drittel der bildungsferneren Eltern (31.64%) und mehr als zwei Drittel (71.99%) der bildungsnäheren Eltern eine hohe Erfolgserwartung für das Gymnasium an. Demgegenüber weisen 15.90% der Eltern ohne Fachhochschulreife und 54.22% der Eltern mit Fachhoch-

	HS/RS/POS ¹		GY ²	
Änderung Durchschnittsnote Kl.2-Kl.4	Ja: 19.13% (.015)	Nein: 82.35% (.015)	Ja: 14.42% (.018)	Nein: 85.58% (.018)
Erfolgserwartung hoch Kl.4	Ja: 15.90% (.034)	Ja: 31.64% (.020)	Ja: 54.22% (0.069)	Ja: 71.99% (.024)

¹n=691-704; ² n=416-423; gepoolte Koeffizienten

Abbildung 15: Erfolgserwartung Klasse vier nach Änderung Note und Bildungsstatus

schulreife eine hohe Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse auf, wenn sich die Note der Kinder vorher geändert hat.

Entwicklung der Erfolgserwartung nach sozioökonomischem Status und Note

Differenziert man die Entwicklungsverläufe der Erfolgserwartung von der zweiten bis zur vierten Klasse nach den sozioökonomischen Herkunftsgruppen, lassen sich folgende Tendenzen beobachten. Eltern der unteren Statusgruppe (Abbildung 16) weisen gegenüber Eltern der mittleren Statusgruppe (Abbildung 17) und Eltern der oberen Statusgruppe (Abbildung 18) in der zweiten Klasse bereits seltener eine hohe Erfolgserwartung auf (21.21% gegenüber 28.14% und 55.10%).

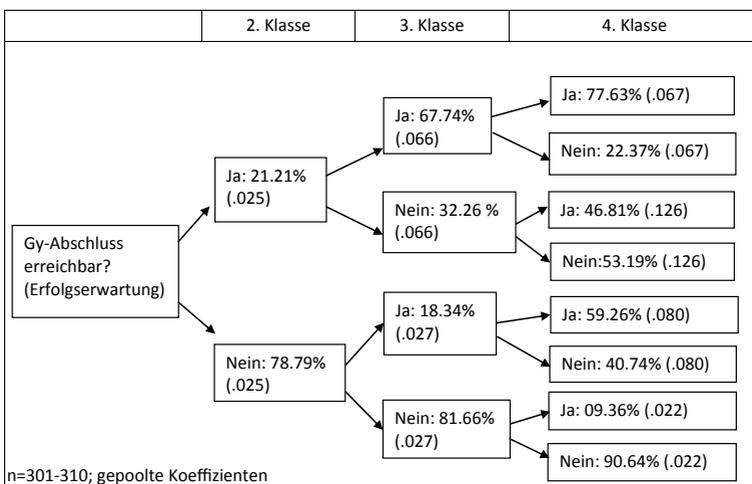


Abbildung 16: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier untere Statusgruppe

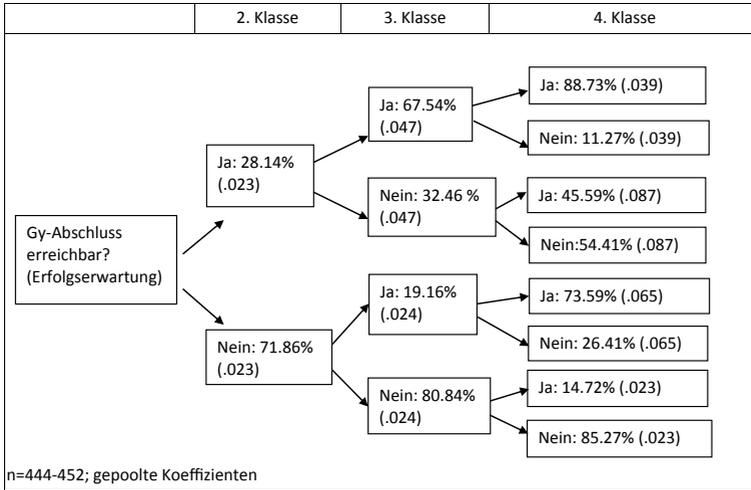


Abbildung 17: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier mittlere Statusgruppe

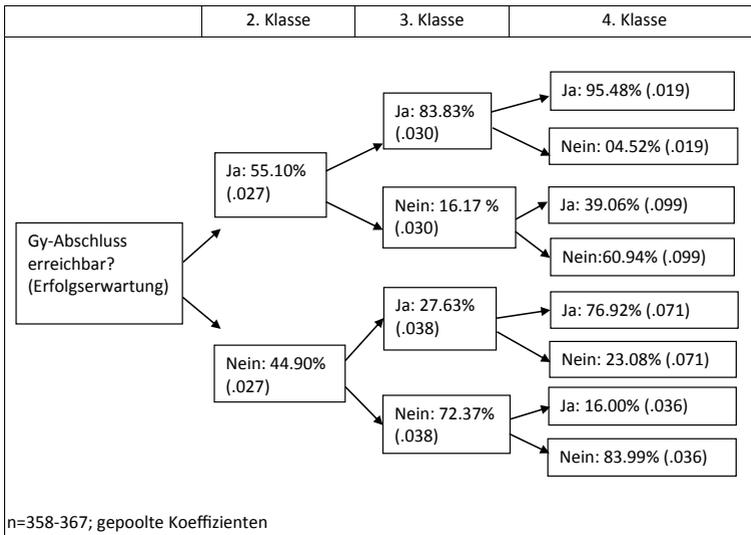


Abbildung 18: Erfolgserwartung Klasse zwei bis Klasse vier obere Statusgruppe

In dieser Gruppe der Eltern mit eingangs hohen Erfolgserwartungen zeigen wiederum Eltern der oberen Statusgruppe häufiger in der dritten Klasse eine hohe Erfolgserwartung (83.83% gegenüber 67.54% und 67.74%). In der vierten Klasse bleibt in der oberen Statusgruppe ein Anteil der Eltern mit einer bisher konstant hohen Erfolgserwartung von 95.48%, in der mittleren Statusgruppe von 88.73% und in der unteren Statusgruppe von 77.63% bei dieser Einschätzung. 83.99% der Eltern der oberen Statusgruppe, 85.27% der mittleren Statusgruppe und 90.64% der unteren Statusgruppe, bei denen von der zweiten bis zur dritten Klasse eine konstant niedrige oder unsichere Erfolgserwartung vorliegt, geben diese Einschätzung auch in der vierten Klasse an. Je nach ISEI-Gruppe erhöhen die Eltern darüber hinaus ihre Erwartungen in der dritten Klasse gegenüber der zweiten Klasse (obere SG: 27.63%, mittlere SG: 19.16%, untere SG: 18.34%), bzw. in der vierten Klasse gegenüber der bisher konstant niedrigen Erwartung der zweiten und dritten Klasse (obere SG: 16.00%, mittlere SG: 14.72%, untere SG: 09.36%). Eine ähnliche Tendenz zumindest zwischen der oberen Herkunftsgruppe und den beiden anderen Herkunftsgruppen zeigt sich bei der Häufigkeit des Absinkens der Erfolgserwartung gegenüber einer vorher konstant hohen Erwartung in der dritten Klasse (obere SG: 16.17%, mittlere SG: 32.46%, untere SG: 32.26%) bzw. in der vierten Klasse (obere SG: 04.52%, mittlere SG: 11.27%, untere SG: 22.37%).

In Abhängigkeit einer vorherigen Änderung der Durchschnittsnote von der zweiten bis zur vierten Klasse, ändert sich die Erfolgserwartung von der zweiten bis zur vierten Klasse bei den Eltern in den drei Statusgruppen wie folgt (siehe [Abbildung 19](#)).

Über alle drei Herkunftsgruppen hinweg ist mit einer vergleichsweise geringen Häufigkeit von 19.24% (untere SG), 16.40% (mittlere SG) und von 14.12% (obere SG) eine Änderung der kindlichen Durchschnittsnote von der zweiten bis zur vierten Klasse von mindestens gut zu schlechter oder von schlechter zu mindestens gut zu beobachten. Relativ unabhängig von einer vorherigen Änderung der Note, ändert sich bei etwas weniger bzw. mehr als einem Viertel der Eltern auch die

Erfolgserwartung, wobei hier vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen sichtbar werden (untere SG: 23.60% und 23.05%, mittlere SG: 32.07% und 26.27%, obere SG: 23.72% und 22.41%).

Beim Zusammenhang einer Änderung der Note von der zweiten bis zur vierten Klasse mit der Höhe der Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse ergeben sich unterschiedliche Häufigkeiten je nach Statusgruppenzugehörigkeit (siehe [Abbildung 20](#)).

Demnach geben bei einer vorherigen Änderung der Note im Laufe der Grundschulzeit 13.93% der Eltern der unteren Statusgruppe am Ende der vierten Klasse eine hohe Erfolgserwartung an, wohingegen es bei Eltern der mittleren Statusgruppe 30.58% und bei Eltern der oberen Statusgruppe 42.36% sind. Gleichwohl sich die Noten der Kinder in der Grundschulzeit nicht gravierend geändert haben, geben Eltern aus sozioökonomisch privilegiierteren Verhältnissen etwa doppelt so häufig eine hohe Erfolgserwartung für das Gymnasium an als Eltern der unteren Statusgruppe (65.61% gegenüber 32.53%, mittlere SG: 41.49%).

Entwicklungsverlauf des Fähigkeitsselbstkonzepts gesamt und mit Kovariaten

Für die Analyse der Entwicklung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts und dessen Zusammenspiel mit Faktoren elterlicher Situations einschätzung und der Erfolgserwartung wurden insgesamt acht latente Wachstumskurvenmodelle mit Kovariaten berechnet, welche schrittweise aufeinander aufbauen und im Folgenden dargestellt werden. Alle berichteten Kennwerte stellen standardisierte Koeffizienten dar, mit einer Ausnahme. Bei dem ersten LGC-Modell, welches keine Kovariate enthält, werden aufgrund einer besseren Interpretierbarkeit die unstandardisierten Koeffizienten aufgeführt. In allen Modellen wird eine lineare Wachstumsfunktion des FSK über die Zeit angenommen. Für einen ausführlichen Überblick über alle Modellkoeffizienten siehe Tabellen A4-A11 im Anhang.

	Untere Statusgruppe ¹		Mittlere Statusgruppe ²		Obere Statusgruppe ³	
Änderung Durchschnittsnote Kl. 2-Kl.4	Ja: 19.24% (.023)	Nein: 80.76% (.023)	Ja: 16.40% (.018)	Nein: 83.60% (.018)	Ja: 14.12% (.019)	Nein: 85.88% (.019)
Änderung Erfolgserwartung Kl. 2- Kl.4	Ja: 23.60% (.062)	Ja: 23.05% (.032)	Ja: 32.07% (.064)	Ja: 26.27% (.030)	Ja: 23.72% (.070)	Ja: 22.41% (.027)

¹ n=301-310; ²n=444-452; ³n=358-367; gepoolte Koeffizienten

Abbildung 19: Änderung Erfolgserwartung nach Änderung Note und Statusgruppen

	Untere Statusgruppe ¹		Mittlere Statusgruppe ²		Obere Statusgruppe ³	
Änderung Durchschnittsnote Kl. 2-Kl.4	Ja: 19.24% (.023)	Nein: 80.76% (.023)	Ja: 16.40% (.018)	Nein: 83.60% (.018)	Ja: 14.12% (.019)	Nein: 85.88% (.019)
Erfolgserwartung hoch Kl.4	Ja: 13.93% (.046)	Ja: 32.53% (.030)	Ja: 30.58% (.056)	Ja: 41.49% (.026)	Ja: 42.36% (.074)	Ja: 65.61% (.028)

¹ n=301-310; ²n=444-452; ³n=358-367; gepoolte Koeffizienten

Abbildung 20: Erfolgserwartung Klasse vier nach Änderung Note und Statusgruppen

Wie in [Abbildung 21](#) ersichtlich, zeigt das mittlere geschätzte Selbstkonzept ($M = 3.34, p = .000$) der Befragten in der zweiten Klasse in Modell 1 (CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA = .005; SRMR = .006) eine statistisch signifikante Abnahme von der zweiten bis zur vierten Klasse auf ($M = -.053, p = .000$). Darüber hinaus sind signifikante Unterschiede zwischen den Lernenden beobachtbar, sowohl im mittleren Ausgangsniveau (Var. *Intercept* = .188, $p = .000$) als auch in dem mittleren Ausmaß des Absinkens des Fähigkeitsselbstkonzepts (Var. *Slope* = .035, $p = .000$). Die latenten Faktoren klären insgesamt zwischen 60% und 70% der Varianz der drei Messungen des Selbstkonzepts auf.

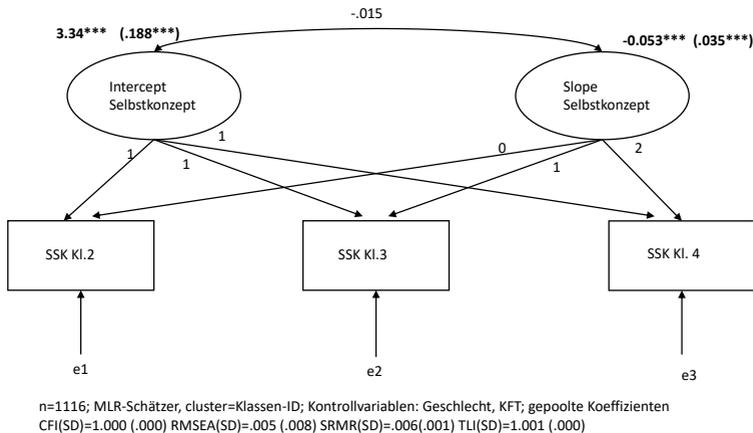
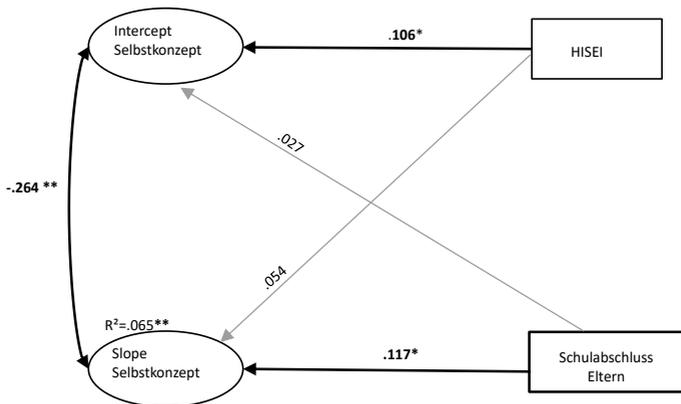


Abbildung 21: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept (Modell 1)

Unter Hinzunahme der beiden Indikatoren der sozialen Herkunft in Modell 2 (CFI = .998, TLI = .995, RMSEA = .014, SRMR = .013; siehe [Abbildung 22](#)) ergibt sich ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang ($r = -.264, p = .002$) zwischen Ausgangsniveau und Veränderungsfaktor. Das bedeutet, je höher der mittlere Ausgangswert des Selbstkonzepts ist, desto kleiner ist der slope-Wert, d.h. desto stärker sinkt das Selbstkonzept im Laufe der Grundschulzeit ab. Der sozioökonomische Status der Eltern weist einen signifikanten positiven Effekt auf das Ausgangsniveau des Selbstkonzepts ($b = .106, p = .021$),

nicht jedoch auf dessen Veränderung ($b = .054, p = .355$) auf. Bei dem Bildungsstatus der Eltern verhält sich dies hingegen genau andersherum (slope: $b = .117, p = .040$; intercept: $b = .027, p = .583$). Demnach weisen Kinder aus sozioökonomisch privilegierteren Elternhäusern im Durchschnitt ein höheres Selbstkonzept zu Beginn der Grundschulzeit auf wohingegen Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern ein durchschnittlich geringeres Absinken des FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse aufweisen.



n=1116; MLR-Schätzer, cluster=Klassen-ID; Kontrollvariablen: Geschlecht, KFT; gepoolte Koeffizienten CFI(SD)=.998(.001) RMSEA(SD)=.014(.007) SRMR(SD)=.013(.002) TLI(SD)=.995(.004)

Abbildung 22: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES (Modell 2)

Dies ändert sich auch unter Hinzunahme der elterlichen Erfolgserwartung in Modell 3 nicht (CFI = .986, TLI = .960, RMSEA = .046, SRMR = .028; siehe [Abbildung 23](#)), wenngleich der Effekt des elterlichen Bildungsstatus auf den slope-Faktor ($b = .265, p = .038$) und der Effekt der sozioökonomischen Status auf den intercept-Faktor ($b = .118, p = .022$) etwas größer ausfällt. Den mit Abstand stärksten statistisch signifikanten Effekt weist das mittlere Absinken des FSK über die Grundschulzeit auf die spätere Erfolgserwartung der Eltern auf ($b = .710, p = .000$). Je weniger das kindliche FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse absinkt, desto höher ist offenbar die Erwartung der Eltern in der vierten Klasse, dass ihr Kind das Gymnasium

schaffen kann. In diesem Modell können mehr als 30% der Unterschiede im Ausmaß des FSK-Rückgangs ($R^2 = .342, p = .000$), 6,3% des mittleren anfänglichen FSK ($p = .010$) und über 60% ($R^2 = .634, p = .000$) der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit erklärt werden. Darüber hinaus ist in Modell 3 gegenüber Modell 2 und Modell 1 nun ein nicht signifikanter positiver Zusammenhang zwischen intercept- und slope-Faktor beobachtbar.

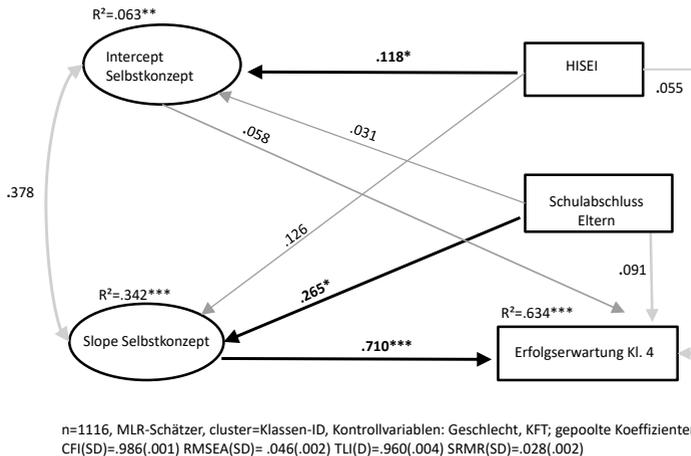


Abbildung 23: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES und Erfolgserwartung (Modell 3)

Die hinzugenommenen Durchschnittsnoten der Kinder in der zweiten Klasse in Modell 4 ($CFI = .985, TLI = .950, RMSEA = .052, SRMR = .023$; siehe [Abbildung 24](#)) weist keinen statistisch signifikanten Effekt des Bildungsstatus auf die Entwicklung des Selbstkonzepts auf ($b = .163, p = .196$). Es ist ebenfalls kein statistisch signifikanter Effekt des sozioökonomischen Status auf die durchschnittliche Höhe des anfänglichen Selbstkonzepts mehr zu beobachten ($b = .077, p = .134$). Allerdings besteht ein signifikanter Effekt des ISEI-Status ($b = .108, p = .001$) und des Bildungsstatus der Eltern ($b = .173, p = .000$) auf die Note der zweiten Klasse. Die Höhe der anfänglichen Leistung der Kinder in der zweiten Klasse zeigen einen mittleren bis starken positiven Effekt auf den intercept-Faktor ($b = .381, p = .000$)

und den slope-Faktor ($b = .586, p = .000$). Der Effekt des slope-Faktors auf die elterliche Erfolgserwartung erzielt lediglich bei einem 95%-igen Vertrauensintervall einen signifikanten Effekt ($b = .704, p = .054$). Durch die im Modell berücksichtigten Variablen und Beziehungen können 61.10% der Varianz ($p = .001$) der mittleren Veränderung des FSK in der Grundschulzeit, 17.9% der Varianz ($p = .000$) des Eingangsniveaus des FSK, sowie 20.80% ($p = .000$) und 63.40% ($p = .000$) der Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse aufgeklärt werden.

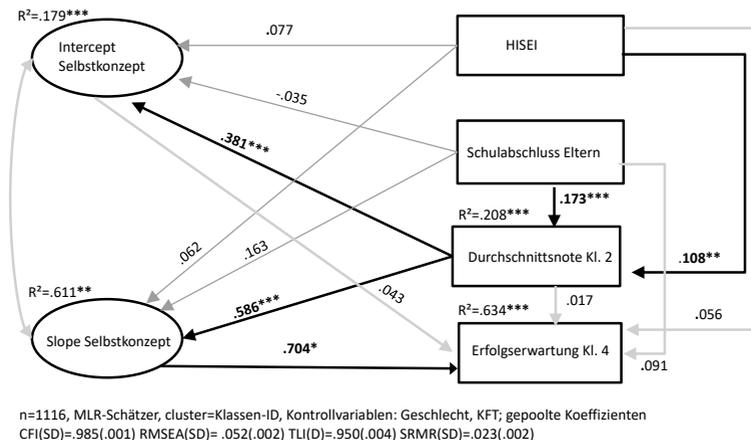


Abbildung 24: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung und Note (Modell 4)

In den nun folgenden vier weiteren geschätzten LGC-Modellen werden zusätzlich die modelltheoretischen mediierenden Faktoren der elterlichen Wahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials (Modell 5a), der Wahrnehmung des Arbeitsverhaltens (Modell 5b) und der Wahrnehmung des Sozialverhaltens (Modell 5c) separat mit aufgenommen.³²

32 Eine Analyse der genannten Wahrnehmungsfaktoren in einem einzigen Modell konnte nicht berechnet werden. Auch bei der Aufnahme der binär kodierten Variablen *Attribution* und der beiden Indikatoren für die elterlichen Ziele *Cymnasialaspiration* und *Berufsausbildungsaspiration* ergaben sich für die Berechnung mit dem WLSMV-Schätzer in Mplus unter Verwendung multipel imputierter Daten Schätzprobleme, weshalb diese in der zweiten Fragestellung nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Unter Hinzunahme der elterlichen Wahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials als mediiierender Faktor ergibt sich in Modell 5a (CFI = .990, TLI = .966, RMSEA = .042, SRMR = .021; siehe [Abbildung 25](#)) ein vergleichbares Bild wie in Modell 4. Allerdings ergibt sich analog zu Modell 2 bis 4 ein positiver signifikanter Effekt des slope-Faktors auf die elterliche Erfolgserwartung ($b = .596, p = .000$). Die Wahrnehmung des intellektuellen Potenzials der Kinder durch die Eltern in der vierten Klasse zeigt ebenfalls einen positiven signifikanten Effekt auf die elterliche Erfolgserwartung auf ($b = .195, p = .035$), wobei kein signifikanter Einfluss der Eingangsleistung auf die Elterneinschätzung des Intellektuellen Potenzials feststellbar ist ($b = .132, p = .375$). Durch die im Modell berücksichtigten Variablen und Zusammenhänge werden mehr als 30% ($R^2 = .318, p = .000$) der Einschätzung des intellektuellen Potenzials und 64.6% ($p = .000$) der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit aufgeklärt.

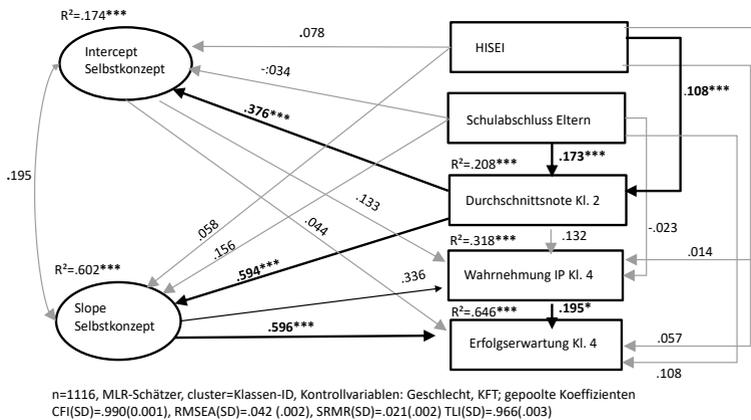


Abbildung 25: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselfkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Intellektuelles Potenzial (Modell 5a)

Nimmt man statt der Wahrnehmung des intellektuellen Potenzials die Einschätzung des kindlichen Arbeitsverhaltens durch die Eltern mit in das Modell auf (siehe [Abbildung 26](#); CFI = .989, TLI = .960, RMSEA = .043, SRMR = .020) ergibt sich neben den bereits bekann-

ten Effekten ein signifikanter positiver Effekt des Entwicklungsverlaufs des FSK auf die Wahrnehmung des Arbeitsverhaltens ($b=.757$, $p=.004$). Allerdings ist kein statistisch signifikanter Effekt des Arbeitsverhaltens auf die Erfolgserwartung in diesem Modell zu beobachten ($b = -.068$, $p = .564$). Insgesamt werden dadurch in Modell 5b 39.50% ($p = .003$) der Varianz in der Wahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens erklärt.

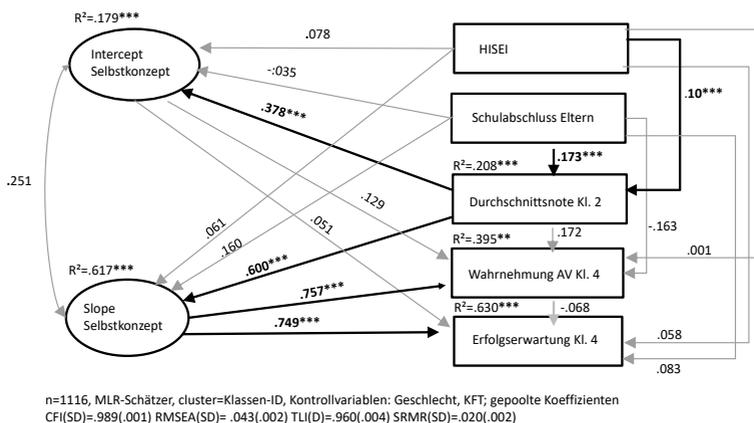


Abbildung 26: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Arbeitsverhalten (Modell 5b)

In Modell 5c (Abbildung 27) wird die Wahrnehmung des kindlichen Sozialverhaltens durch die Eltern am Ende der Grundschulzeit mit aufgenommen (CFI = .988, TLI = .958, RMSEA = .042, SRMR = .021). Hier zeigt sich neben dem bereits bekannten Effekt des slope-Faktors auf die Erfolgserwartung ($b=.706$, $p=.000$) kein Effekt des slope-Faktors auf die Wahrnehmung des Sozialverhaltens ($b = -.083$, $p=.818$). Die Elterneinschätzung des kindlichen Sozialverhaltens weist darüber hinaus weder einen Effekt auf die Erfolgserwartung selbst auf ($b = .110$, $p = .235$) noch wird sie von einer der Modellvariablen signifikant beeinflusst. Dies spiegelt sich auch in der vergleichsweise geringen Varianzaufklärung von 07.00% ($p = .040$) wieder. Die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse kann in Modell 5c zu 64.10% ($p = .000$) erklärt werden.

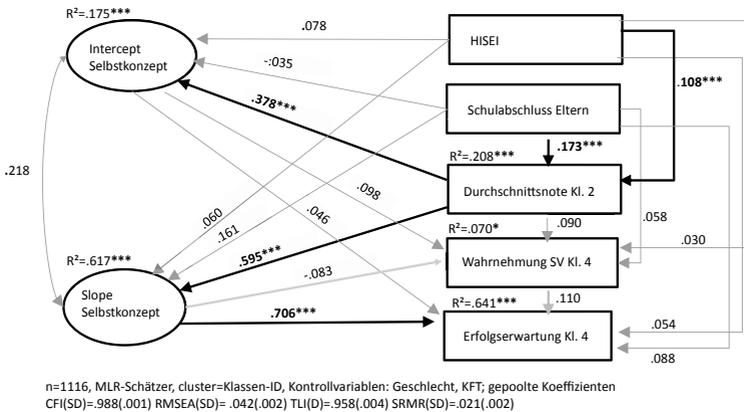


Abbildung 27: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Elternwahrnehmung Sozialverhalten (Modell 5c)

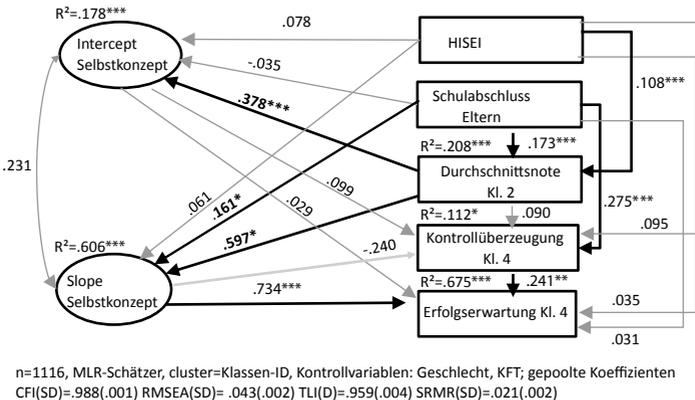


Abbildung 28: Latentes Wachstumskurvenmodell Fähigkeitsselbstkonzept mit SES, Erfolgserwartung, Note und Kontrollüberzeugung (Modell 5d)

In Modell 5d (CFI = .988, TLI = .959, RMSEA = .043, SRMR = .021; siehe [Abbildung 28](#)) wurde statt der Wahrnehmungskomponenten die elterliche Kontrollüberzeugung mit in das Modell aufgenommen. Dieser Faktor weist einen eigenständigen Effekt von $b = .241$ ($p = .005$) auf die Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse auf. Es zeigt sich mit der Aufnahme der Kontrollüberzeugung wieder ein schwach

signifikanter Effekt des Bildungsstatus auf die Veränderung des FSK ($b = .161, p = .040$). Der Bildungsstatus weist als einzige Modellvariable ebenfalls einen Effekt auf die elterlichen Kontrollüberzeugungen auf ($b = .275, p = .000$). Insgesamt gesehen können in diesem Modell fast 70% ($R^2 = .675, p = .000$) der elterlichen Erfolgserwartung und etwa 11% ($R^2 = .112, p = .054$) der elterlichen Kontrollüberzeugung erklärt werden.

In [Tabelle 13](#) sind noch einmal alle Fit-Indices der besprochenen ersten vier LGC-Modelle und in [Tabelle 20](#) diejenigen der vier Varianten von Modell 5 aufgeführt. Insgesamt weisen alle Modelle gemessen an den eingangs dargestellten Cut-Off-Kriterien einen guten bis sehr guten Modellfit auf. Im Vergleich der Modelle untereinander zeigt sich, dass die Werte CFI und TLI durchgehend einen sehr guten Wert erreichen. Gegenüber den anderen Modellen erzielen RMSEA und TLI in Modell 3, 5a, 5b, 5c und 5d einen etwas schlechteren Wert auf, der jedoch immer noch als gut zu bezeichnen ist.

Tabelle 19: Überblick Modellfit-Statistiken latente Wachstumskurvenmodelle 1 bis 4

	MODELL 1	MODELL 2 ^a	MODELL 3 ^b	MODELL 4 ^c
$\chi^2(df)$.900 (1)	6.379 (5)	26.984 (8)	35.691 (9)
SD(χ^2)	SD= .363	SD=1.134	SD=1.969	SD=2.321
CFI	1.000 (.000)	.998 (.001)	.986 (.001)	.985 (.001)
TLI	1.001 (.000)	.995 (.004)	.960 (.004)	.950 (.004)
AIC	4851.455 (16.147)	4747.533 (16.704)	7711.014 (19.456)	9767.467 (20.840)
BIC	4891.595 (16.147)	4827.814 (16.704)	7821.399 (19.456)	9923.009 (20.840)
Adj. BIC	4866.185 (16.147)	4776.993 (16.704)	7751.521 (19.456)	9824.545 (20.840)
RMSEA	.005 (.008)	.014 (.007)	.046 (.002)	.052 (.002)
SRMR	.006 (.001)	.013 (.002)	.028 (.002)	.023 (.002)

Gepoolte Koeffizienten; $n=1116$, cluster=Klassen-ID

^aberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI

^bberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI & Erfolgserwartung Kl. 4

^cberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI, Erfolgserwartung Kl. 4 & Note Kl. 2

Tabelle 20: Überblick Modellfit-Statistiken latente Wachstumskurvenmodelle 5a bis 5d

	MODELL 5A ^a	MODELL 5B ^b	MODELL 5C ^c	MODELL 5D ^d
χ^2 (df)	32.345 (11) SD=2.151	34.150 (11) SD=2.243	32.800 (11) SD=2.186	33.879 (11) SD= 2.166
CFI	.990 (.001)	.989 (.001)	.988 (.001)	.988(.001)
TLI	.966 (.003)	.960 (.004)	.958 (.004)	.959 (.004)
AIC	11143.210 (23.779)	11983.445 (24.649)	11427.185 (23.179)	11605.269 (23.901)
BIC	11343.910 (23.779)	12184.145 (24.649)	11627.885 (23.179)	11805.969 (23.901)
Adj. BIC	11216.859 (23.779)	12057.095 (24.649)	11500.835 (23.179)	11678.918 (23.901)
RMSEA	.042 (.002)	.043 (.002)	.042 (.002)	.043 (.002)
SRMR	.021 (.002)	.020 (.002)	.021 (.002)	.021 (.002)

Gepoolte Koeffizienten; n=1116; cluster=Klassen-ID

^aberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI, Erfolgserwartung Kl. 4, Note Kl. 2 & Wahrnehmung IP Kl. 4

^bberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI, Erfolgserwartung Kl. 4, Note Kl. 2 & Wahrnehmung AV Kl. 4

^cberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI, Erfolgserwartung Kl. 4, Note Kl. 2 & Wahrnehmung SV Kl. 4

^dberücksichtigte Kovariaten: Bildungsstatus, ISEI, Erfolgserwartung Kl. 4, Note Kl. 2 & Kontrollüberzeugung Kl. 4

5.3.3 Diskussion

Im Zentrum der zweiten Teilstudie der vorliegenden Arbeit stand einerseits die Frage nach den Entwicklungsverläufen der elterlichen Erfolgserwartung und des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts und die Frage, inwiefern hier sozialschichtspezifische Unterschiede beobachtbar sind. Andererseits wurden anhand verschiedener Strukturgleichungsmodelle (LGC-Modelle) die Wechselwirkungen zwischen schulischen Eingangsleistungen, kindlichem Selbstkonzept, sozialen Herkunftsmerkmalen, elterlichen Erfolgserwartungen und mediierenden Wahrnehmungsfaktoren in den Blick genommen.

Interpretation und Beantwortung der Teilhypothesen

Die deskriptiven Befunde zur Entwicklung der elterlichen Erfolgserwartung von der zweiten bis zur vierten Klasse lassen insgesamt

betrachtet für etwa 25% der Eltern eine gravierendere Veränderung von hoch zu unsicher/gering oder umgekehrt erkennen. Dabei handelt sich etwas häufiger (ca. 15%) um einen Anstieg der Erwartungshaltung, wobei sich eine Veränderung der Erfolgserwartung häufiger von der zweiten zur dritten Klasse als von der dritten zur vierten Klasse feststellen lässt (bei vorher stabilen Erwartungen). Dies ist konform mit *Hypothese 2.1* zu sehen. Etwa ein Drittel der Eltern weist auch schon zu Beginn der Grundschulzeit eine zuversichtliche Erwartungshaltung für den späteren Erfolg ihrer Kinder am Gymnasium auf. Allerdings scheinen hier in zweifacher Hinsicht soziale Herkunftsdifferenzen zu bestehen. Auf der einen Seite starten Eltern im Sinne von *Hypothese 2.2a* mit bildungsnäherem und sozioökonomisch privilegierterem sozialem Hintergrund deutlich häufiger mit einer hohen Erfolgseinschätzung. Auf der anderen Seite gelingt es diesen Elterngruppen offenbar häufiger, sich im Laufe der Grundschulzeit nicht in ihren Erwartungen verunsichern zu lassen, was *Hypothese 2.2b* unterstützt. Hier ist jedoch die Tendenz feststellbar, dass sich zum Ende der Schulzeit v.a. in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsstatus eine zwischenzeitliche Änderung der Erwartungshaltung nach unten unterschiedlich häufig wieder nach oben korrigieren lässt, wohingegen sich eine Änderung von unten nach oben von der zweiten bis zur dritten Klasse (sofern erfolgt) auch in der vierten Klasse relativ unabhängig vom Bildungsstatus mehrheitlich aufrechterhält.

Interessanterweise ist eine Veränderung der Erfolgserwartung aufgrund einer Änderung der Durchschnittsnote – zumindest soweit dies auf Basis der deskriptiven Befunde ableitbar ist – deutlich weniger mit den sozialen Herkunftsmerkmalen assoziiert, als dies bei der Erfolgserwartung in der vierten Klasse in Abhängigkeit einer vorherigen Leistungsveränderung beobachtbar ist. Dies spricht gegen *Hypothese 2.3* wenngleich hier lediglich dichotome Änderungen abgebildet sind.

Hinsichtlich der Entwicklung der kindlichen Merkmale ergibt sich folgendes Bild. Gemessen an den Ergebnissen der latenten Wachstumskurvenmodelle ist eine Veränderung des FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse im Sinne eines Absinkens zu beobachten (Modell 1).

Wie stark das FSK im Laufe der Grundschulzeit absinkt, scheint sich jedoch zwischen den befragten Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden (Modell 1). *Hypothese 2.4a* und *Hypothese 2.5a* können damit bestätigt werden. Zumindest auf Basis der deskriptiven Befunde ist dies im Gesamtdurchschnitt auch für die extrinsische Motivation und die intrinsische Motivation zu beobachten, was für *Hypothese 2.4b* spricht. Dabei ergeben die Analysen in Modell 2, dass sich allein der Bildungsstatus auf die Veränderung des FSK auswirkt, nicht jedoch der sozioökonomische Status. *Hypothese 2.5b* kann daher nur teilweise unterstützt werden. Für die motivationalen Merkmale zeigt sich in den deskriptiven Analysen, dass sich nach beiden Herkunftsindikatoren differenziert kein (intrinsische Motivation) oder nur ein geringerer Unterschied (extrinsische Motivation) der mittleren Motivation der Lernenden ergibt. Die Ergebnisse liefern allerdings Hinweise auf sozialschichtspezifische Entwicklungsverläufe. Die intrinsische Motivation bei Kindern aus bildungsnäheren und sozioökonomisch privilegiierteren Elternhäusern zeigen eine geringere Abnahme über die Zeit auf, wohingegen diese Kinder gleichzeitig eine vergleichsweise stärkere Abnahme der extrinsischen Motivation angeben. Sofern auf der Basis deskriptiver Ergebnisse möglich, wird damit *Hypothese 2.5c* ebenfalls unterstützt.

Die Befunde aus dem ersten LGC-Modell lassen außerdem den Schluss zu, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits in der zweiten Klasse in der Höhe ihres FSK voneinander unterscheiden, was konform zu den Annahmen in *Hypothese 2.6b* gesehen wird. Zusätzlich zum differentiellen Effekt der sozialen Herkunftsmerkmale zeigt sich in Modell 4, dass die Note der zweiten Klasse, wenngleich „nur“ in schriftlich ausformulierter Form vorliegend, einen kleinen Teil dieser anfänglichen Unterschiede im FSK der Kinder (zusammen mit dem ISEI-Status etwa ~18%) erklären kann. Vor allem aber lassen sich in Modell 4 durch den Einfluss der Note der zweiten Klasse zusammen mit dem Einfluss des Bildungsstatus etwa 60% der Unterschiede in den mittleren Veränderungen des FSK von der zweiten bis zur vierten Klasse erklären. Damit werden *Hypothese 2.6a* und *Hypothese 2.6c* als bestätigt angesehen.

In Kombination mit der elterlichen Erfolgserwartung in der vierten Klasse (LGC-Modell 3) zeigt sich, dass die Eltern in ihrer Erwartungshaltung offenbar auch mit einbeziehen, wie stark sich das FSK der Kinder im Laufe der Grundschulzeit verändert hat – gemessen an dem vergleichsweise starken Effekt des slope-Faktors und unter Kontrolle der sozialen Herkunftsmerkmale, des anfänglichen FSKs und der Eingangsschulleistung. Damit gilt *Hypothese 2.7a* ebenfalls als bestätigt. Hinsichtlich der vermuteten Mediationsprozesse zwischen FSK und der Wahrnehmung der kindlichen Fähigkeiten bzw. der Interpretationsfaktoren der Eltern liefern die Ergebnisse aus den LGC-Modellen 5a, 5b, 5c und 5d keine Anhaltspunkte. Die Erwartungshaltung der Eltern in der vierten Klasse wird offenbar von deren Einschätzung des kindlichen intellektuellen Potenzials und von der elterlichen Kontrollüberzeugung des kindlichen Schulerfolgs beeinflusst. Die mittlere Veränderung des FSK der Kinder zeigt ebenfalls einen Effekt auf die spätere Wahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens durch die Eltern auf. Jedoch werden zumindest unter Kontrolle der berücksichtigten Modellvariablen die Elterneinschätzung des Sozialverhaltens und des Arbeitsverhaltens bei der Formation der Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit nicht mit einbezogen. Von den elterlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsfaktoren scheint lediglich die elterliche Kontrollüberzeugung die Erfolgserwartung mit zu beeinflussen und womöglich den Effekt des elterlichen Bildungsstatus auf die Erfolgserwartung zu mediiieren. Die mittlere Veränderung des FSK selbst scheint ebenfalls eine mediiierende Rolle beim Einfluss der Eingangsleistungen auf die Wahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens zu spielen. Dennoch ist in keinem der aufgeführten LGC-Modelle ein mediiierender Effekt der elterlichen Wahrnehmungskomponenten für den Einfluss des FSK auf die Erfolgserwartung beobachtbar. Die Annahmen der *Hypothese 2.7b* und der *Hypothese 2.7c* können damit mit den Ergebnissen der LGC-Modelle nicht unterstützt werden.

Methodische und inhaltliche Einschränkungen

Wenngleich in den vorliegenden multivariaten Analysen Rückschlüsse auf Wechselwirkungen zwischen den Variablen, des kindlichen FSK und der elterlichen Erfolgserwartung möglich sind als in einer Reihe

von Regressionsmodellen, sind an dieser Stelle einige Aspekte zu nennen, welche bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden sollten.

Methodisch gesehen ist es nicht möglich, aufgrund von deskriptiven Befunden verallgemeinerbare bzw. belastbare Schlüsse zu gruppenspezifischen Unterschieden oder zu mittleren Veränderungen über die Zeit zu ziehen. Dennoch ist davon auszugehen, dass bei deskriptiv deutlich beobachtbaren Abweichungen oder Unterschieden diese in inferenzstatistischen Verfahren zu ähnlichen Effekten führen. Eine weitere methodische Einschränkung stellt wie in Teilstudie eins die Verwendung von Skalen unterschiedlichen Informationsgehalts dar. Insbesondere hinsichtlich der z.T. beobachtbaren differenziellen Effekte der beiden Herkunftsmerkmale ist ebenfalls deren mögliche Konfundierung ($r = \sim .50$) für die Interpretation der Ergebnisse nicht unwesentlich. Zugunsten einer Verwendung beider Indikatoren in den Analysen wird argumentiert, dass es sich bei dem elterlichen Bildungsstatus in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1986) eher um manifestierte Bildungserfahrungen der Eltern handelt. Beim sozioökonomischen Status im Sinne der ISEI-Skala fließen hingegen Faktoren wie das Haushaltseinkommen, das berufliche Prestige und die berufliche Position der Eltern mit ein, welche eher als Indikator für Faktoren der ökonomischen Kapitalausstattung und der beruflichen Position verstanden wird (Stubbe & Goy, 2013). Die hier berichteten Befunde sprechen gerade aufgrund ihrer differenziellen Effekte ebenfalls für eine solche Sichtweise. Als problematisch kann prinzipiell zuletzt auch die getrennte Analyse modelltheoretisch zusammengehörender Faktoren gesehen werden. Dies war aufgrund der z.T. fehlenden Implementierung entsprechender Software-Funktionen für multipel-imputierte Datensätze in Mplus und aufgrund der z.T. eigenständigen Dimensionalität der Konstrukte nicht bzw. nur eingeschränkt umsetzbar.

Aus inhaltlicher Sicht ergeben sich bei der Interpretation der Effekte der Veränderung des Selbstkonzepts auf andere Kovariaten insofern Einschränkungen, da in den Modellen allein die Note der zweiten

Klasse aufgenommen wurde. Es ist davon auszugehen, dass sich in der Veränderungskomponente des FSK aufgrund von dessen Wechselwirkung mit den schulischen Leistungen auch eine Notenveränderung widerspiegelt. Allerdings zeigen die regressionsanalytischen Befunde aus der ersten Teilstudie, dass unter gleichzeitiger Kontrolle der Noten der zweiten und dritten Klasse das FSK einen eigenständigen Erklärungsfaktor bei der Formation der Erfolgserwartung darstellt. Dies scheint v.a. in Zusammenhang mit dem elterlichen Attributionsverhalten und den Zielen zu stehen. Bei der Interpretation der vorliegenden Befunde ist zuletzt die geringe Bedeutung der intrinsischen Motivation für die Formation der Erfolgserwartung inhaltlich schwer zu interpretieren. Hier ist weiterer Forschungs- und Klärungsbedarf notwendig.

6 Allgemeine Diskussion und Fazit

Ausgehend von einer bilanzierenden Zusammenfassung der zentralen Kernbefunde werden diese abschließend hinsichtlich der zwei formulierten Hauptziele und unter Rückbezug auf die ausgeführten theoretischen Aspekte diskutiert sowie hinsichtlich offener Fragen kritisch reflektiert. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick und weiterführenden Forschungsimplicationen.

6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Im Zentrum der *ersten Teilstudie* stand die Frage nach dem Einfluss sozialer Herkunftsmerkmale auf die elterliche Erfolgserwartung und nach der mediiierenden Rolle motivationaler und sozial-kognitiver Wahrnehmungen und Überzeugungen von Grundschulkindern und ihren Eltern. Die theoretische Basis bildet ein Teilbereich des erweiterten Erwartungs-mal-Wert-Modells nach Eccles (2007), welches in adaptiver Form auf die Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit übertragen wurde. Das methodische Vorgehen umfasst deskriptive Auswertungen und die Analyse genesteter multipler linearer Regressionsmodelle.

Wie die berichteten Befunde zeigen, geben etwas weniger als die Hälfte der Eltern (ca. 44%) in der vierten Klasse eine hohe Erfolgserwartung dafür an, dass ihr Kind einen Gymnasialabschluss schaffen kann. Etwa ebenso viele Eltern (ca. 40%) melden ihr Kind insgesamt gesehen auf einem Gymnasium an, wobei bei etwa 45% der Eltern eine Empfehlung seitens der Lehrkraft vorliegt. In diesem Fall weist die überwiegende Mehrheit der Eltern (ca. 78%) auch eine hohe Erfolgserwartung auf. Allerdings zeigen die Befunde durchgehend mehr oder weniger stark ausgeprägte Unterschiede dieser Häufigkeiten zwischen den Eltern aus den verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen auf – zugunsten von Kindern aus bildungsnäheren und sozioökonomisch privilegierteren Verhältnissen. Insgesamt gesehen liegen die mittleren

Angaben der verwendeten sozial-kognitiven und motivationalen Faktoren sowie die mittleren Angaben der Schulnoten der dritten und vierten Klasse jeweils eher im oberen Skalenbereich. Allerdings sind wieder etwa 40 bis 45% der Eltern von einer Gymnasialfähigkeit der Kinder überzeugt (Attribution) und wünschen sich einen Gymnasialabschluss (Bildungsaspiration/Bildungsziel) bzw. den (Fach)Hochschulabschluss (Berufsausbildungsaspiration) für ihr Kind. Bei diesen Faktoren sind wiederum je nach sozialer Herkunftsgruppe differenzielle Tendenzen zugunsten von bildungsnäheren und sozioökonomisch besser gestellten Familien erkennbar. Die Regressionsbefunde bestätigen einige der deskriptiv beobachteten Tendenzen, wobei die Herkunftseffekte auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse durch die Kontrolle der verschiedenen Mediatoren (insbesondere FSK, Noten, Attribution, Kontrollüberzeugung und Ziele) minimiert werden können. Im Falle des ISEI-Effekts vollständig, im Falle des Bildungsstatus deutlich, allerdings nicht ganz vollständig. Im Vergleich der verschiedenen Modelle zeichnet sich ein z.T. unterschiedlicher Rückgang der beiden Herkunftsindikatoren ab (z.B. Modell II und Modell III). Insgesamt gesehen ist unter Kontrolle der Faktoren aus Modell I gegenüber Modell VI ein Rückgang der Beta-Koeffizienten von .135 für den ISEI-Status und .218 für den Bildungsstatus der Eltern zu beobachten. Unter Kontrolle aller Modellvariablen können Unterschiede in der elterlichen Erfolgserwartung zu ca. 64% erklärt werden, wobei neben dem Schulabschluss der Eltern deren Attribution, Berufsausbildungsaspiration, der Note des Vorjahres, die Wahrnehmung des kindlichen intellektuellen Potenzials, die Schulabschlussaspiration und die Wahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens eine eigenständige Erklärungskraft der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit im Modell zukommt. Die genannten Befunde sind bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleichem Geschlecht des Kindes zu beobachten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Kontrollmodelle kein wesentlich anderes Bild, wenn man zusätzlich die elterlichen Wertüberzeugungen (Instrumentalität, Kosten, intrinsischer Wert, Wichtigkeit von Bildung) und die Eingangsvoraussetzungen (Fähigkeitsselbstkonzept, intrinsische Motivation, extrinsische Motivation, Note Klasse zwei, GY-Aspiration Klasse 2) kontrolliert.

In der *zweiten Teilstudie* standen einerseits vertiefende längsschnittliche Analysen zur Entwicklung der elterlichen Erfolgserwartung und des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts im Zentrum. Andererseits wurde das Zusammenspiel ausgewählter Faktoren kindlicher und elterlicher Einschätzungskomponenten mit sozialen Herkunftsmerkmalen analysiert. Das methodische Vorgehen umfasst neben einer Vielzahl an deskriptiven Analysen die Schätzung acht latenter Wachstumskurvenmodelle des kindlichen FSK unter schrittweiser Aufnahme modelltheoretischer Kovariaten und der sozialen Herkunftsmerkmale.

Die deskriptiven Analysen zum Ausgangsniveau und zum Entwicklungsverlauf der elterlichen Erwartungshaltung von der zweiten zur vierten Klasse zeigen sowohl sozialschichtspezifische Unterschiede in der Höhe der anfänglichen Erfolgserwartungen zugunsten bildungsnäherer und sozioökonomisch privilegierterer Elterngruppen auf, als auch Unterschiede in der Stabilität der Erwartungshaltungen von der zweiten bis zur vierten Klasse. Eltern mit (Fach)Hochschulabschluss aus der oberen Statusgruppe geben demnach schon zu Beginn der Grundschulzeit eine positivere Einschätzung für einen späteren erfolgreichen Gymnasialbesuch ihres Kindes an (zu ca. 50 bis 60% gegenüber 20% bis 30% bei den anderen Elterngruppen). Diese vergleichsweise höheren Erfolgserwartungen können auch im Verlauf der Grundschulzeit offenbar häufiger aufrechterhalten werden. Kommt es dennoch zu einem Absinken der Erwartungshaltung, gelingt es sozial privilegierteren Elterngruppen häufiger, diese bis zur vierten Klasse wieder zu steigern. Es konnte gezeigt werden, dass diese Tendenz – zumindest bezogen auf die Statuszugehörigkeit nach dem ISEI – offenbar wenig bis kaum in Zusammenhang mit einer vorherigen Änderung der Leistungstendenz ($>$ oder $<$ 2.33) steht. Diese scheint jedoch für die Höhe der Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse je nach Herkunftsgruppe unterschiedlich ausschlaggebend zu sein. Die Notentendenz ändert sich bei absteigender Statusgruppe häufiger und die Kinder aus Familien dieser Gruppierungen weisen insgesamt gesehen schon zu Beginn der Schulzeit und deren Verlauf häufiger niedrigere Noten und ein häufigeres Absinken der Noten in der Grundschulzeit auf. Insgesamt gesehen bleibt die Erfolgserwartung bei ca. 75% der Eltern von der zweiten bis zur vierten Klasse in ihrer Grundtendenz (gut vs.

unsicher/niedrig) stabil und es sind nur bei ca. 15% der Eltern Veränderungen nach oben bzw. bei ca. 10% der Eltern Veränderungen nach unten zu beobachten. Bezüglich der motivationalen Schülermerkmale ist ein Absinken der mittleren intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie des FSK feststellbar, wobei dies in stärkerem Ausmaß auf die beiden letztgenannten Faktoren zutrifft. Die sozialen Herkunftsmerkmale spielen dabei – soweit aus den Befunden ableitbar – nur beim Anfangsniveau des FSK eine Rolle (hier wird nur der Effekt des ISEI signifikant), nicht jedoch für die extrinsische und intrinsische Motivation. Allerdings scheint es Unterschiede in der Veränderung der Schülermerkmale zu geben (hier nur in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsstatus). Die Befunde der LGC-Modelle zeigen darüber hinaus die Bedeutung der Veränderung des FSK für die Erfolgserwartung der Eltern in der vierten Klasse auf – auch unter Kontrolle des Effekts der Eingangsleistungen. Von den berücksichtigten elterlichen Einschätzungskomponenten erweisen sich offenbar die Einschätzung des intellektuellen Potenzials und der elterlichen Kontrollüberzeugungen als eigenständige Prädiktoren für die Erfolgserwartung der Eltern am Ende der vierten Klasse. Mediatoreffekte zeigten sich in den LGC-Modellen 5a-5d unter Kontrolle der anderen Faktoren hingegen nur für die Veränderung des FSK (einmal beim Zusammenhang zwischen Noten und Erfolgserwartung und einmal beim Zusammenhang der Noten auf die Wahrnehmung des kindlichen Arbeitsverhaltens) und für die elterliche Kontrollüberzeugung (beim Zusammenhang des Bildungsstatus mit der elterlichen Erfolgserwartung).

6.2 Zusammenfassende Diskussion der Kernbefunde und offene Fragen: Zur Bedeutung des Erwartungs-Wert-Ansatzes bei der Analyse sozialer Mechanismen im Längsschnitt

Abschließend stellt sich die Frage nach der Interpretation und (kritischen) Reflexion dieser Befunde bezogen auf die eingangs dargestellten theoretischen Bezugslinien sowie dem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der formulierten Fragestellungen aus Punkt 4.

6.2.1 Wird der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Erfolgserwartung mediiert über Faktoren der kindlichen Motivation und elterlicher Situations-Wahrnehmung?

Bezogen auf die aufgestellten Fragestellungen lässt sich Folgendes festhalten.

Unterschiede in den elterlichen Erfolgserwartungen nach SES

Die empirischen Analysen haben - wie modelltheoretisch erwartet - einen Effekt der soziokulturellen Faktoren auf die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit aufgezeigt. Darüber zeichneten sich in Bezug auf die hier verwendeten Herkunftsindikatoren Schulabschluss der Eltern und ISEI-Status differenzielle Unterschiede je untersuchter Variable bzw. untersuchtem Mediationsprozess heraus. Wenngleich der Bildungsstatus im Kontext der regressionsanalytischen Befunde durchwegs den stärkeren Effekt auf die Erfolgserwartung erzielte, zeigen die Befunde auch je nach kontrollierten Zusatzfaktoren einen differenziell unterschiedlichen Rückgang der Herkunftseffekte auf die Erfolgserwartung auf (stärkerer Rückgang des ISEI-Effekt unter Kontrolle der kindlichen Merkmale in Modell III, ansonsten vergleichsweise stärkerer Rückgang des Bildungsstatus-Effekts).

Wenngleich in diesem Zusammenhang die Korrelation beider Indikatoren die Interpretation und Einordnung dieser Tendenzen erschwert, wurde aus theoretischer Sicht argumentiert, dass in diesen differenziellen Effekten, die hier beobachtet werden konnten, offensichtlich unterschiedliche Dimensionen der soziokulturellen Herkunft zum Tragen kommen. Demnach gilt in der empirischen Bildungsforschung der Bildungsstatus der Eltern gemessen am höchsten Schulabschluss im Haushalt als Indikator für das institutionalisierte (und inkorporierte) kulturelle Kapital (Bourdieu, 1986). Die relative berufliche Position (ISEI-Status) der Eltern wird hingegen als Indikator für Faktoren wie Einkommensverhältnisse, soziale Macht und Anerkennung verstanden, d.h. u.a. als Indikator für ökonomisches Kapital (Maaz et al., 2006). Eine genauere Differenzierung der Herkunftsindikatoren erscheint daher für weitere Analysen durchaus gewinnbringend (sofern dies überhaupt möglich ist; interessante Anhaltspunkte hierfür finden

sich beispielsweise bei Stubbe und Goy, 2013). In den hier berichteten Befunden war tendenziell der ISEI-Status eher mit dem kindlichen Fähigkeitsselbstkonzept und der Elterneinschätzung des kindlichen Arbeitsverhaltens assoziiert. Der Bildungsstatus der Eltern wies dagegen einen größeren Zusammenhang mit der kindlichen extrinsischen Motivation und den kindlichen Schulleistungen sowie mit der elterlichen Erfolgserwartung, der Einschätzung des intellektuellen Potenzials der Kinder, der beiden Faktoren der Situationsinterpretation und mit den elterlichen Bildungszielen auf. Eine mögliche Erklärung wäre darin zu sehen, dass Eltern mit einem hohen ISEI-Wert aufgrund ihrer beruflichen Position besonderen Wert auf Faktoren legen, die eher in Zusammenhang mit Disziplin und Selbstvertrauen stehen. Eltern mit höherem Bildungsstatus hingegen sind womöglich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit den Anforderungen des Schulsystems mehr vertraut und zeigen mitunter dadurch einen größeren Einfluss auf die konkreten schulischen Lern- und Leistungsfaktoren der Kinder bzw. weisen ein höheres Zutrauen in die eigenen Unterstützungsmöglichkeiten und die kindlichen Fähigkeiten sowie anspruchsvollere Bildungsziele auf.

Mediierende Rolle der modelltheoretischen Variablen

Aufgrund einiger methodischer Einschränkungen war es nicht möglich, alle angenommenen mediierenden Prozesse bei der Formation der Erfolgserwartung der Eltern am Ende der Grundschule adäquat in den multivariaten Analysen zu berücksichtigen. Bezüglich der hier untersuchten mediierenden Effekte liefern die vorgestellten Befunde jedoch Hinweise auf einen komplexeren Vermittlungsprozess sozialer Herkunftsmerkmale auf die Erfolgserwartung. Sowohl in den regressionsanalytischen Ergebnissen, als auch in den Ergebnissen der latenten Wachstumskurvenmodelle zeigen sich u.a. unter Kontrolle der bisherigen schulischen Leistung des Kindes, deren bisheriger Selbsteinschätzung, sowie der elterlichen Wahrnehmung, Interpretation und Kontrollüberzeugung für das Kind *keine* direkten Herkunftseffekte mehr auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese damit vollständig aufgeklärt sind. Es erscheint naheliegend, dass sich über Faktoren, die hier nicht berück-

sichtigt wurden (z.B. Noten Klasse 4, Empfehlung, Erfolgserwartung in der zweiten und dritten Klasse) sozialschichtspezifische Mechanismen wirken. Die vorliegenden Befunde zeigen jedoch noch weiteren Forschungsbedarf in diese Richtung auf. Außerdem kann festgehalten werden, dass sich zumindest die Grundannahmen des Eccels-Modells auch empirisch bewährt haben – zumal wenn bedacht wird, dass einige Modellfaktoren in den Analysen nicht berücksichtigt wurden (soziale Norm, affektive Erfahrungen). Damit kann beispielsweise die vielfach angenommene Brückenhypothese unterstützt werden, wonach die Schulleistungen der Kinder in Form von Durchschnittsnoten in den Hauptfächern zumindest in der dritten Klasse einen Einfluss auf die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit haben.

Allerdings zeigen die differenzierteren Befunde der LGC-Modelle auf, dass die einzelnen angenommenen Mediationspfade des theoretischen Analysemodells nach Eccels nicht immer mit den empirisch gefundenen Zusammenhängen übereinstimmen. Bezogen auf den Noteneffekt beispielsweise zeigt sich in LGC Modell 5a theoriekonform, dass der Herkunftseffekt auf die Erfolgserwartung teilweise über die Noten vermittelt wird. Diese beeinflussen wiederum die Veränderung des kindlichen FSK, welches selbst wiederum einen Effekt auf die Erfolgserwartung aufweist. Allerdings zeigen die Modellbefunde – entgegen der theoretischen Annahmen – keinen Effekt der sozialen Herkunftsmerkmale auf die Wahrnehmung des intellektuellen Potenzials und des Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Eltern mit Ausnahme der Kontrollüberzeugung. Damit kann – zumindest für die hier genannten Faktoren – nicht von mediierenden Effekten ausgegangen werden. Gleichzeitig ist jedoch in den multivariaten Analysen ein Einfluss der elterlichen Wahrnehmung des intellektuellen Potenzials, der Kontrollüberzeugung und Attribution sowie der elterlichen Bildungsziele zu beobachten. Diesen Faktoren kommt damit offenbar eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung unabhängig von sozialen Herkunftseffekten zu. Da jedoch alle diese Komponenten (mit Ausnahme der Bildungsaspirationen) allein aus der vierten Klasse berücksichtigt wurden, ist nicht geklärt, inwiefern nicht doch sozialschichtspezifische Prozesse oder

andere Wechselwirkungen im vorangegangenen Verlauf der Grundschulzeit wirksam geworden sind. Dies ist in weiteren Analysen zu klären – Anhaltspunkte finden sich bereits für den Zusammenhang von Bildungsstatus und Kontrollüberzeugung der Eltern.

Bedeutung der Ziele der Eltern für das Kind als Mediator

Eine dritte Fragestellung fokussierte die Rolle der elterlichen Bildungsziele bei der Formation der Erfolgserwartung. Dabei zeigte sich in den regressionsanalytischen Befunden ein eigenständiger Effekt: sowohl für die elterlichen Berufsausbildungsziele, als auch etwas geringer ausfallend für die elterliche Gymnasialaspiration. Bemerkenswerterweise zeigten sich diese Effekte auch unter Kontrolle der Leistungen, des FSK, der extrinsischen und intrinsischen Motivation der zweiten und dritten Klasse, der Gymnasialaspirationen der Eltern aus der zweiten Klasse sowie den wertbezogenen Faktoren. Die eingangs vorgestellten Handlungsmodelle der werterwartungstheoretischen Theorien unterscheiden sich wie aufgezeigt u.a. offenbar dahingehend voneinander, wie sie die Zielkomponente theoretisch verorten und welcher Stellenwert dieser im Modell zukommt. Die vorliegenden Befunde bestätigen damit eher die Annahmen des erweiterten Erwartungs-mal-Wertmodells nach Eccles, wonach die Ziele der Eltern zwar auch von der Wertkomponente als beeinflusst angenommen werden, jedoch einen eigenständigen Effekt auf die elterliche Erfolgserwartung aufweisen. Die hier vorgenommene Operationalisierung mittels schulischer und ausbildungsbezogener Wünsche der Eltern ist darüber hinaus für die vorliegende Diskussion insofern relevant, da dies eine oftmals verwendete Operationalisierungsform idealistischer Aspirationen im Kontext soziologischer Übergangsforschung darstellt. Wenn sich die hier berichteten Befunde in folgenden Untersuchungen replizieren lassen, ist mit der Anwendung des Eccles-Modells ein interessanter Anknüpfungspunkt für die Frage der differenziellen Rolle idealistischer und realistischer Aspirationen einerseits gegeben. Andererseits würde dies implizieren, dass die längerfristigen Ziele, wie sie im Eccles-Modell theoretisch aufgefasst wurde, eine Komponente darstellen, die den Einfluss wertbezogener Faktoren auf die Erfolgserwartung mediiert. Damit verbunden ergäbe sich die Frage nach dem Grad der (angenom-

menen) Unabhängigkeit der wert- und erwartungsbezogenen Faktoren, die in frühen Varianten des Eccles-Modells angenommen wird (siehe hierzu auch Trautwein et al., 2012).

Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend erwähnt werden, dass eine Teil-Annahme des Analysemodells nicht bestätigt werden konnte. Demnach weisen entgegen der modelltheoretischen Annahmen die elterlichen Wahrnehmungs- und Interpretationskomponenten unter Berücksichtigung der Ziele im Regressionsmodell einen eigenständigen und damit direkten Effekt auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse auf. Dies weist umso mehr auf die auch herkunftsunabhängige Bedeutsamkeit der mediiierenden elterlichen Faktoren bei der Formation von Erfolgserwartungen hin.

6.2.2 Wie entwickeln sich elterliche Erfolgserwartungen und fähigkeitsbezogene Überzeugungen der Kinder im Laufe der Grundschulzeit?

Das zweite Hauptziel dieser Arbeit stellt die Frage nach den (sozialschichtspezifischen) Entwicklungsverläufen kindlicher Selbstüberzeugungen und elterlicher Erfolgserwartungen im Laufe der Grundschulzeit dar und inwiefern hier sozial-kognitive Faktoren elterlicher Situationseinschätzungen relevant werden.

Entwicklung der Erfolgserwartung in der Grundschulzeit

Die vorgestellten deskriptiven Befunde zur Entwicklung der elterlichen Erfolgserwartung für den erfolgreichen Gymnasialbesuch ihres Kindes ergeben, dass sich bei der Mehrheit der Eltern keine gravierende Veränderung der Erfolgserwartung über die Zeit nachweisen lässt, auch wenn sich die Schulnoten der Kinder im Laufe der Grundschulzeit verändert haben. Allerdings scheint es sowohl zu Beginn (Klasse 2) als auch am Ende der Grundschulzeit (Klasse 4) herkunftsabhängige Unterschiede in der Häufigkeit hoher Erfolgserwartungen zu geben. Ändert sich im Laufe der Grundschulzeit die Erfolgserwartung doch, sind wiederum herkunftsabhängige Unterschiede in einer späteren Korrektur nach oben zu beobachten. Gleichzeitig weist die Note der dritten Klasse in den Regressionsmodellen einen eigenständigen Effekt

auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse hin. Dies hat sich so in den LGC-Modellen für die Zweitklassnoten nicht gezeigt. Eine naheliegende Erklärung wäre die Form der Zeugnisse, welche in der zweiten Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung in ausformulierter schriftlicher Form vorlagen und daher die Eltern diese Notenrückmeldung möglicherweise weniger eindeutig wahrgenommen haben. Darüber hinaus sind herkunftsspezifische Unterschiede im Eingangsniveau der Schulnoten und deren Stabilität über die Zeit beobachtbar. Wenn gleich unter Vorbehalt lassen sich die Ergebnisse sowohl dahingehend interpretieren, dass sozial privilegiere Eltern bereits zu Beginn der Schulzeit höhere Erfolgserwartungen für das Gymnasium aufweisen, als auch, dass deren Kinder häufiger gute Noten erzielen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler anderer Herkunftsgruppen. Wenn es also diesen Eltern und ihren Kindern häufiger gelingt, ihre ohnehin schon höheren Erwartungen und Noten stabil hoch/gut zu halten bzw. nach oben zu korrigieren, dann ist es nicht verwunderlich, dass diese Eltern am Ende der Schulzeit eine höhere Erfolgserwartung aufweisen. Interessant wird die Frage nach den Herkunftseffekten also bei einer Veränderung der Noten nach unten im Laufe der Grundschuljahre. Hier ist weiterer Forschungsbedarf notwendig.

Insgesamt gesehen können die Befunde aber auch als Framing- Effekte der Eltern interpretiert werden, was die Frage nach der Angemessenheit der Unterstellung einer allgemeinen Gültigkeit werterwartungstheoretischer Abwägungen für alle Elterngruppen aufwirft, worauf auch die Befunde von Trautwein und Kollegen (2012) und Jonkmann und Kollegen (2010) hindeuten.

Entwicklung kindlicher Selbstüberzeugungen und Motivation in der Grundschulzeit

Die kindliche Perspektive ist in dieser Arbeit – abgesehen von den schulischen Leistungen – in Form von selbstberichteten motivationalen und fähigkeitsbezogene Angaben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt worden. Dabei wurde angenommen, dass es sich bei den genannten Faktoren um zeitvariable Komponenten handelt. Die Befunde der deskriptiven und multivariaten Analysen bestätigen diese

Annahme für das FSK und die extrinsische Motivation, wobei hier insgesamt gesehen ein Absinken über die Zeit beobachtbar ist. Für das FSK lassen sich darüber hinaus herkunftsspezifische interindividuelle Unterschiede im Eingangsniveau und Ausmaß dieses Rückgangs von der zweiten bis zur vierten Klasse feststellen. Für die intrinsische Motivation lassen sich die genannten Tendenzen nicht in gleichem Ausmaß beobachten, was nur teilweise mit der berichteten Befundlage aus Abschnitt 3.2.2 zu vereinbaren ist, wenngleich eine Vergleichbarkeit stark eingeschränkt ist. Interessante Anhaltspunkte bietet in diesem Zusammenhang die weiterführenden Fragen nach dem Grad der längsschnittlichen (Un-)Abhängigkeit von intrinsischer Motivation und Schulnoten einerseits (Weidinger et al., 2015) sowie von extrinsischer Motivation, intrinsischer Motivation und dem FSK andererseits.

In jedem Fall erscheinen hierzu noch weiterführende Analysen sinnvoll und notwendig. Bezogen auf den Zusammenhang mit der Schulnote ergibt sich für das FSK ein positiver Effekt der Note der zweiten Klasse – sowohl auf das mittlere FSK in der zweiten Klasse, als auch auf das Ausmaß des Absinkens des FSK über die Zeit (unter Kontrolle der Herkunftsindikatoren und der Erfolgserwartung). Das heißt, je höher die anfängliche Note der Kinder, desto höher ist ihr FSK in der zweiten Klasse bereits und desto geringer sinkt offenbar deren FSK im Laufe der Grundschulzeit. Erklären lässt sich dies auch aufgrund einer herkunftsabhängigen Eingangsleistung und Leistungsentwicklung im Laufe der Grundschulzeit, wenngleich die vorliegenden Analysen auch auf einen darüber hinaus gehenden Effekt des FSK hinweisen.

Einfluss der Schülermerkmale und ihrer Entwicklung auf die elterliche Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit

Zuletzt soll die Frage nach den Effekten der Schülermerkmale und ihrer Entwicklung auf die Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit erörtert werden. Hier stand die Analyse des FSK im Zentrum, da in den vorangegangenen Analysen allein die extrinsische Motivation einen Effekt auf die Erfolgserwartung zeigte, welcher wiederum offenbar vollständig von den Drittklassnoten mediiert wurde. Bedenkt man darüber hinaus den stärkeren Anstieg der extrinsischen Motivation bei

Kindern aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern im Laufe der Grundschulzeit, erscheint es plausibel, dass sich hier offenbar die ungleiche schulische Leistung über die Zeit in der Lernmotivation der Kinder niederschlägt. Damit handelt es sich möglicherweise im weitesten Sinne um die Beobachtung rein primärer Effekte nach Boudon (1974).

Für das FSK zeigt sich demgegenüber auch unter Kontrolle der Schulleistungen der zweiten und der dritten Klasse ein signifikanter Einfluss, welcher allerdings hauptsächlich von einer Veränderung des FSK auszugehen scheint. Interessant ist an dieser Stelle der Befund, dass unter Kontrolle der Herkunftsmerkmale die zunächst negative Wechselbeziehung zwischen Ausgangsniveau und Ausmaß der Veränderung des FSK – die sich auch in anderen Studien zeigte – unter Kontrolle der Erfolgserwartung der Eltern verschwindet. Dies kann als erster Anhaltspunkt dafür gedeutet werden, dass das FSK möglicherweise eine Art Schnittstelle zwischen primären und sekundären Effekten darstellt. Das FSK wird zwar von der Schulleistung im Verlauf der Grundschulzeit jedoch auch von der späteren Erwartung der Eltern, wie erfolgreich ihr Kind an einer weiterführenden Schulform sein wird, beeinflusst. Allerdings bleibt unklar, wie diese Wechselwirkung zu verstehen ist. Es wäre denkbar, dass die (relativ konstant bleibenden) Erwartungen der Eltern zu Beginn der Schulzeit einen Einfluss auf die Höhe und Entwicklung des kindlichen Selbstbildes im Laufe der Schulzeit aufweisen. Hierfür würden bereits einige empirische Belege sprechen (Gniewosz et al., 2012; Yamamoto & Holloway, 2010). Auch zeichnet sich ab, dass besonders für die Gruppe derjenigen Kinder, bei denen ein deutlicher Abfall der Leistungen über die Zeit beobachtbar ist, weiterführende Analysen notwendig erscheinen, da sich hier die eigentlich sekundären Effekte am deutlichsten zeigen müssten.

Bezüglich der Rolle mediiender Prozesse konnte für den Einfluss des FSK auf die Erfolgserwartung kein Effekt der elterlichen Wahrnehmungen und der Kontrollüberzeugung festgestellt werden. Allein die Einschätzung des kindlichen Arbeitsverhaltens am Ende der vierten Klasse scheint auch vom Entwicklungsverlauf des FSK abzuhängen.

Da dieses jedoch keinen eigenständigen Effekt auf die Erfolgserwartung in den Berechnungen erzielte, ist hier auch nicht von einem Mediationsprozess auszugehen. Damit bleibt die Frage offen, wie genau sich die kindlichen Selbstüberzeugungen auf die elterlichen Erwartungshaltungen auswirken. Dies muss nicht zwingend als Widerlegung der Eccels'schen Modellannahmen interpretiert werden, da es in den LGC-Analysen einige Faktoren gibt, die nicht berücksichtigt wurden (z.B. der Entwicklungsverlauf der Schulnoten oder die anfängliche Erfolgserwartung). Es zeigt aber in jedem Fall auf, welche methodischen und theoretischen Herausforderungen damit verbunden sind, vermittelnde Mechanismen und Prozesse zu analysieren.

6.3 Abschließendes Fazit und Ausblick: Implikationen für weiterführende Forschung

Welche Schlussfolgerungen lassen sich damit für die eingangs formulierte Problemstellung ziehen und welche Implikationen für weiterführende Forschung ergeben sich daraus?

Zunächst hat sich die Annahme einer konzeptuellen Trennung primärer leistungsbezogener und sekundärer entscheidungsbezogener Faktoren als geeignetes Modell in vielen Untersuchungen erwiesen (Maaz et al., 2006). Berücksichtigt man jedoch die zeitliche Dimension, erscheint die Lage etwas komplexer und es muss davon ausgegangen werden, dass sich diese beiden sozialschichtspezifischen Prozesse über die Zeit gegenseitig beeinflussen (Ditton, 2007b; Kleine et al., 2009). Hier wird häufig auf Brückenhypothesen zurückgegriffen, die jedoch selbst oftmals nicht untersucht werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern z.T. Anhaltspunkte für die Plausibilität mancher dieser Hypothesen (beispielsweise, dass die elterliche Erfolgserwartung von einer vorangegangenen Änderung der kindlichen Leistung beeinflusst wird und dass es sich bei der Entwicklung der Erfolgserwartung um einen prinzipiell zeitvariablen Prozess handeln kann). Dies schließt an die Überlegungen von Jackson und Kollegen (2007) zu den Entscheidungen vor der eigentlichen Entscheidung an (*early choices*).

Das Eccles Modell hat sich insgesamt gesehen hinsichtlich der Bedeutung der angenommenen Modellkomponenten als geeignetes theoretisches Modell erwiesen, wenngleich es sich nicht in jeder Hinsicht bewährt hat (zumindest in der übertragenen Version). Aufgrund der enormen Komplexität wird eine Überprüfung der Annahmen in einer Art Gesamtmodell wohl auch nicht möglich sein, weshalb es in Einklang mit dem konzeptuellen Verständnis der Autoren (siehe Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) eher als eine Art Rahmenkonzept angesehen werden muss. Es bietet jedoch den Vorteil, dass es die gleichzeitige Berücksichtigung zweier Akteurperspektiven ermöglicht, was für die Analyse der Vermittlungsmechanismen zwischen familiären, sozialstrukturellen Faktoren und kindlichem Bildungserfolg unerlässlich ist.

Allerdings zeigt sich auch – ähnlich zu Befunden zur schulischen Leistung und Leistungsentwicklung (Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005) – dass bereits zu Beginn der Schulzeit sozialschichtspezifische Unterschiede im Ausgangsniveau der Erfolgserwartungen und des kindlichen Selbstbildes zu beobachten sind, und dass sich bei vielen Eltern diese Erfolgserwartungen (und die schulischen Noten) in der Grundschulzeit offenbar nicht so häufig einschneidend verändern, wie zu erwarten gewesen wäre. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob die Annahme gleicher modelltheoretischer Wirkmechanismen für alle Elterngruppen haltbar ist und welche Bedeutung auch un- oder vorbewusst ablaufenden Situations- und Handlungsdeutungen sowie emotionalen Komponenten in menschlichen Entscheidungsprozessen zukommt (Saalfeld, 2017; Gourgé, 2001; Esser, 2005; Lehmann-Waffenschmidt, Roth & Thießen, 2008). Hier würden sich für weitere Analysen Annahmen des Modells der Frame-Selection (Esser, 2011; Kroneberg, 2014) als vielversprechende theoretische Ausgangsbasis anbieten. Eine weitere interessante und disziplinübergreifend angelegte Perspektive wird beispielsweise auch in den Arbeiten von Schülein (2018; Schülein & Mozetic, 2012) eröffnet. Ohne eine theoretische Einordnung vornehmen zu wollen, scheint die Anwendung von RC-Heuristiken wie die WET alleine möglicherweise nicht angemessen, solche Unterschiede erklären zu können. Weiterhin ist in den Blick zu nehmen, welche Rolle den leistungsbezogenen affektiven

und psychosozialen Komponenten der Kinder selbst bei der Genese sozial stratifizierter Bildungsentscheidungen zukommt. Nicht zuletzt erscheint es gerade vor dem Hintergrund des schulischen Bildungsauftrages interessant zu reflektieren, was genau unter schulischer Leistung verstanden werden kann (siehe Elsässer, in Druck) und welchen Stellenwert eine womöglich (präventiv wirkende) Vermittlung fachübergreifender Reflexions- und Regulationskompetenzen in institutionalisierten Lern- und Leistungskontexten einnimmt.

Aber selbst wenn man bei einem WET-Paradigma bleibt, ist die angenommene Unabhängigkeit beider Modellkomponenten voneinander und deren universell angenommene Einflussbeziehung für alle Elterngruppen fraglich, worauf auch beispielsweise Befunde von Trautwein und Kollegen (2012) hinweisen. Eine Analyse ungleichheitsgenerierender Mechanismen im Sinne der eingangs vorgestellten sozial mechanistischen Idee erscheint im Hinblick auf die hier gefundenen Anhaltspunkte durchaus sinnvoll, v.a. durch den sich dadurch explizit ergebenden disziplinübergreifenden Forschungszugang (wie am Beispiel der unterschiedlichen modelltheoretischen Ausdifferenzierung der Zielkomponente ersichtlich wurde). Allerdings kann aufgrund der z.T. kleinteiligen Effekte und der vergleichsweise hohen Komplexität der Wechselwirkungen untereinander im Zeitverlauf die Frage nach der praktischen Relevanz dieser Befunde und solch eines Vorgehens allgemein aufgeworfen werden (bedenkt man z.B. die z. T recht stabile Tendenz der Erfolgserwartung und der Note im Laufe der Grundschulzeit). Dies verdeutlicht, dass die Analyse vermittelnder Prozesse und Mechanismen letztlich einen Abwägungsprozess zwischen inhaltlicher Komplexität und gewonnenem Informationsgehalt impliziert. Will man längerfristig auch allgemeinere Mechanismen identifizieren, erscheint mindestens eine Erweiterung des methodischen Zugangs sinnvoll (z.B. im Sinne eines mixed-methods Ansatz oder der Anwendung sozialer Netzwerkanalysen und agentenbasierter Modelle; siehe auch Boero & Squazzoni, 2016; Stolz, 2016; Tufte, 2010). Darüber hinaus ist es mit einigen Herausforderungen verbunden, diese Prozesse empirisch zu überprüfen, da damit oftmals bestimmte Anforderungen an die Struktur des Analysedatensatzes, der Analysemethoden und den modelltheoretischen Annahmen verbunden sind.

Nimmt man jedoch – bei allen Inkonsistenzen und uneinheitlichen Positionen innerhalb dieses Ansatzes – den Grundgedanken der mechanistischen Debatte ernst, gegenstandsbezogene allgemeinere Wirkmechanismen zu identifizieren, erscheint es notwendig, zunächst einmal entsprechende Variablen zu identifizieren, die hierbei bedeutsam sein könnten. Wie die Befunde dieser Arbeit aufzeigen, stellt ganz besonders ein disziplinübergreifendes Vorgehen einen vielversprechenden Weg dar, solche Anhaltspunkte zu finden.

7 Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. B., van de Schoot, R., Denissen, J. & Hutteman, R. (2014). Reducing bias due to systematic attrition in longitudinal studies. The benefits of multiple imputation. *International Journal of Behavioral Development, 38* (5), 453–460.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review, 64* (6), 359–372.
- Azur, M. J., Stuart, E. A., Frangakis, C. & Leaf, P. (2011). Multiple imputation by chained equations. What is it and how does it work? *International journal of methods in psychiatric research, 20* (1), 40–49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191–215.
- Baumert, J., Maaz, K. & Jonkmann, K. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand. Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen. 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* (Bildungsforschung, Band 34, S. 385–398). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6* (1), 46–71.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52* (3), 450–474.
- Becker, R. (2011). Bildungssoziologie. Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 9–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, D. & Birkelbach, K. W. (2013). Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 207–237). Wiesbaden: Springer VS.

- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007). 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* (2. Aufl., S. 9–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2010a). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010b). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 11–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen. Eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Solga, H. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7–43). KZfSS Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 105–143). Berlin: Springer.
- Bornmann, L. (2010). Die analytische Soziologie. Soziale Mechanismen, DBO-Theorie und Agentenbasierte Modelle. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 35 (4), 25–44.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley-Interscience.
- Boudon, R. (1998). Social mechanisms without black boxes. In P. Hedström & R. Swedberg (Hrsg.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change, S. 172–203). Cambridge: Cambridge University Press.

- Boudon, R. (2003). Beyond a Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29 (1), 1–21.
- Blossfeld, H.-P. & Müller, R. (1998). Sozialstrukturanalyse, Rational Choice Theorie und die Rolle der Zeit. Ein Versuch zur dynamischen Integration zweier Theorieperspektiven. *Soziale Welt*, 47, 392–400.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. v. (2011). Editorial. In H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 14, S. 1–4). Wiesbaden: Springer VS.
- Boero, R. & Squazzoni, F. (2010). Agentenbasierte Modelle in der Soziologie über die Integration von Empirie und Modellierung. In T. Kron & T. Grund (Hrsg.), *Die Analytische Soziologie in der Diskussion* (S. 243–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Braun, N. (2009). Rational Choice Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (1. Aufl., S. 395–418). Wiesbaden: Springer VS.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275–305.
- Bremer, H. (2012). Die Milieubezogenheit von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 829–846). Wiesbaden: Springer VS.
- Bunge, M. (1996). *Finding philosophy in social science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bunge, M. (2004). How Does It Work? The Search for Explanatory Mechanisms. *Philosophy of the Social Sciences*, 34 (2), 182–210.
- Buuren, S. van. (2007). Multiple imputation of discrete and continuous data by fully conditional specification. *Statistical Methods in Medical Research*, 16 (3), 219–242.

- Buuren, S. van & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45 (3), 2–67.
- Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit. Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 53–87.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233–255.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement. An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7 (3), 178–206.
- Coleman, J. S. (1987). Microfoundations of Macrosocial Behavior. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münich & N. J. Smelser (Hrsg.), *The Micro-Macro-Link* (S. 153–173). Berkeley: University of California Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.
- Demeulenaere, P. (Hrsg.). (2011a). *Analytical Sociology and Social Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demeulenaere, P. (2011b). Introduction. In P. Demeulenaere (Hrsg.), *Analytical Sociology and Social Mechanisms* (S. 1–33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. & Eccles, J. S. (2007). I like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78 (2), 430–447.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte - Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 5–8.

- Diekmann, A. & Voss, T. (2003). Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In A. Diekmann & T. Voss (Hrsg.), *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendung und Probleme* (S. 13–33). München: Oldenbourg.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ditton, H. (Hrsg.). (2007a). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2007b). Einleitung: Übergänge im Bildungswesen. Ergebnis rationaler Wahlen? In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 9–23). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), 731–749.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal für Bildungsforschung Online*, 1 (1), 33–61.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven* (S. 35–59). Zürich: Rüegger.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozio-ökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 193–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Diekmann, A. & Voss, T. (2003). Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In A. Diekmann & T. Voss (Hrsg.), *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendung und Probleme* (S. 13–33). München: Oldenbourg.

- Dietze, T. (2011). *Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern*. Frankfurt, M: DIPF.
- Diewald, M. & Faist, T. (2011). Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (1), 91–114.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 141–167 [Themenheft].
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychology, and sociolog. approaches* (S. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women 's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18 (4), 585–609.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Hrsg.), *Handbook of socialization. Theory and research* (S. 665–691). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. (2011). Understanding Women's Achievement Choices. Looking Back and Looking Forward. *Psychology of Women Quarterly*, 35 (3), 510–516.
- Edwards, W. (1954). The Theory of Decision Making. *Psychological Bulletin*, 51, 380–414.
- Elster, J. (1983). *Explaining technical change: A case study in the philosophy of science*. (Studies in rationality and social change). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Elsässer, S. (in Druck). *Komponenten von schulischen Leistungen. Eine Analyse zu Einflussfaktoren auf die Notengebung in der Grundschule*. Münster: readbox publishing GmbH.
- Elster, J. (1990). When Rationality Fails. In K. S. Cook & M. Levi (Hrsg.), *The Limits of rationality* (S. 19–51). Chicago: University of Chicago Press.
- Elster, J. (1993). Some Unresolved Problems in the Theory of Rational Behavior. *Acta Sociologica*, 36, 179–190.
- Elster, J. (1996). Rationality and the emotion. *The Economic Journal*, 106 (438), 1386–1397.
- Elster, J. (1998). A plea for mechanisms. In P. Hedström & R. Swedberg (Hrsg.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change, S. 45–73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (2000). Rational Choice History: A Case of Excessive Ambition. *American Political Science Review*, 94 (3), 685–695.
- Elster, J. (2011). Emotions. In P. Bearman, P. Hedström & J. Elster (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Analytical Sociology* (Bd. 1, S. 51–71). Oxford University Press.
- Elster, J. (2015). *Explaining social behavior* (Revised edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Enders, C. & Bandalos, D. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8 (3), 430–457.
- Erikson, R., Goldthorpe, R., Jackson, M., Yaish, M. & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (27), 9730–9733.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (Social inequality series, pp. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Esser, H. (2005). *Affektuelles Handeln : Emotionen und das Modell der Frame-Selektion* (Arbeitspapier No 05-15). Universität Mannheim. Zugriff am 30.01.2017. Verfügbar unter <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2661/>
- Esser, H. (2011). Das Modell der Frame-Selektion. Eine allgemeine Handlungstheorie für die Sozialwissenschaften? In G. Albert & S. Sigmund (Hrsg.), *Soziologische Theorie kontrovers* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft, Bd. 50, S. 45–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: the model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75–109.
- Feather, N. T. (Hrsg.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Feather, N. T. & Newton, J. W. (1982). Values, expectations, and the prediction of social action. An expectancy-valence analysis. *Motivation and Emotion*, 6 (3), 217–244.
- Ferro, M. A. (2014). Missing data in longitudinal studies: cross-sectional multiple imputation provides similar estimates to full-information maximum likelihood. *Annals of epidemiology*, 24 (1), 75–77.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence. Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38 (4), 519–533.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents Influence on Children 's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435–452.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangentscheidungen: 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* (Bildungsforschung, Band 34, S. 87–106). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Gambetta, D. (1998). Concatenations of mechanisms. In P. Hedström & R. Swedberg (Hrsg.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change, 102–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. d. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21 (1), 1–56.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P. et al. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87 (1), 165–175.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S. & Noack, P. (2012). Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. *Social Development*, 21 (3), 537–557.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547–582.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*, 49 (2), 167–192.
- Gottschling, J. (2013). *Eine Multi-Kohorten-Sequenz-Analyse des Zusammenhangs von Motivation und Schulerfolg unter Berücksichtigung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Ergebnisse aus der Zwillingstudie KoSMoS*, Universität. Saarbrücken. Zugriff am 16.01.2017. Verfügbar unter <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23413>
- Gourgé, K. (2001). *Ökonomie und Psychoanalyse. Perspektiven einer Psychoanalytischen Ökonomie*. Zugl.: Witten, Herdecke, Privatuniv., Diss., 2000. Frankfurt/Main.
- Göthlich, S. (2009). Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt,

- A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3. Aufl., S. 119–135). Wiesbaden: Gabler.
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, 60 (1), 549–576.
- Green, D. P. & Shapiro, I. (1994). *Pathologies of Rational Choice Theory: A Critique of Applications in Political Science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Haase, C. M. & Heckhausen, J. (2012). Motivation. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 477–496). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Haller, A. O. (1968). On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology*, 33 (4), 484–487.
- Haller, M. (2006). *Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hechter, M. & Kanazawa, S. (1997). Sociological Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 23 (1), 191–214.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs. A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1 (4), 283–329.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen – Wählen – Wollen. In: H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3–9). Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1–10). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft* (1), 7–47.
- Hedström, P. & Swedberg, R. (Hrsg.). (1998a). *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hedström, P. & Swedberg, R. (1998b). Social mechanisms: An introductory essay. In P. Hedström & R. Swedberg (Hrsg.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change, S. 1–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hedström, P. & Bearman, P. (2009). What is Analytical Sociology all about? In P. Hedström & P. Bearman (Hrsg.), *The Oxford handbook of analytical sociology* (Oxford handbooks, S. 3–24). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hedström, P. & Ylikoski, P. (2010). Causal Mechanisms in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 36 (1), 49–67.
- Heller, K. A. & Geisler, H.-J. (1983). *Kognitiver Fähigkeits-Test. KFT 1-3*. Weinheim: Beltz.
- Hempel, C. & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 15 (2), 135–175.
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl., S. 71–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, P. T. v. (2005). How Many Imputations Are Needed? A Comment on Hershberger and Fisher (2003). *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12 (2), 334–335.
- Hippel, P. T. v. (2009). How to impute interactions, squares, and other transformed variables. *Sociological Methodology*, 39 (1), 265–291.
- Hippel, P. T. v. (2016). New Confidence Intervals and Bias Comparisons Show That Maximum Likelihood Can Beat Multiple Imputation in Small Samples. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23 (3), 422–437.
- Hohl, K. (2007). *Ersetzungsmethoden für fehlende Werte kategorialer Variablen in klinischen Datensätzen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanbiologie der medizinischen Fakultät der Universität Ulm*. Ulm.

- Hout, M. & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned. RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24 (1), 1–20.
- Hradil, S. (2012). Soziale Ungleichheit. Eine Gesellschaft rückt auseinander. In S. Hradil (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde* (S. 155–188). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- International Labor Organization (International Labor Organization, Hrsg.). (2004). *International Standard Classification of Occupations. ISCO 88*. Zugriff am 25.04.2017. Verfügbar unter <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm>
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50 (3), 211–229.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527.
- Jaeger, M. M. & Holm, A. (2012). Conformists or rebels? Relative risk aversion, educational decisions and social class reproduction. *Rationality and Society*, 24 (2), 221–253.
- Jonsson, J. O. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review*, 15 (4), 391–404.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I. Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modell. 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* (Bildungsforschung, Band 34, S. 253–282). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Kaidesoja, T. (2012). The DBO theory of action and distributed cognition. *Social Science Information*, 51 (3), 311–337.
- Kaiser, T. & Diewald, M. (2014). Ordentliche Arbeiterkinder, konzentrierte Mittelschichtkinder? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 243–265.
- Kaufmann, A. (2008). *Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Entstehung sozialer Disparitäten des Schulerfolgs. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen in Bayern und Sachsen*. Berlin: Mensch u. Buch Verl.
- Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 103–125). ZfE-Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Koenig, M. (2008). Soziale Mechanismen und relationale Soziologie. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (Bd. 33, S. 2896–2906). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 252–281). Berlin: Springer VS.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, 5. Zugriff am 18.04.2017. Verfügbar unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>
- Kron, T. (2004). General Theory of Action? Inkonsistenzen in der Handlungstheorie von Hartmut Esser / General Theory of Action? Inconsistencies in Hartmut Esser's Action Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (3), 186–205.

- Kron, T. & Grund, T. (2010). Einführung in die Diskussion zur Analytischen Soziologie. In T. Kron & T. Grund (Hrsg.), *Die Analytische Soziologie in der Diskussion* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Kroneberg, C. (2011). *Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie*. Univ., Diss.--Mannheim, 2009. Wiesbaden: Springer VS.
- Kroneberg, C. (2014). Frames, scripts, and variable rationality: An integrative theory of action. In G. Manzo (Hrsg.), *Analytical sociology. Actions and networks* (Wiley series in computational and quantitative social science, S. 97–123). Hoboken: Wiley.
- Kroneberg, C. & Kalter, F. (2012). Rational Choice Theory and Empirical Research. Methodological and Theoretical Contributions in Europe. *Annual Review of Sociology*, 38 (1), 73–92.
- Krüskens, J. (2007). Design und Stichprobe der Untersuchung. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 25–39). Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- 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 am Main: Campus Verlag.
- Kurtz-Costes, B. & Schneider, W. (1994). Self-Concept, Attributional Beliefs, and School Achievement: A Longitudinal Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (2), 199–216.
- KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I*, KMK. Zugriff am 01.02.2017. Verfügbar unter https://www.kmk.org/.../2006/2006_03_01-Uebergang-Grundschule-Sek1.pdf
- Lehmann-Waffenschmidt, B. C., Roth, G. & Thießen, F. (2008). Die (innere) Logik des Entscheidens. Zur neurobiologischen Fundierung ökonomischer Entscheidungen. *Dresden Discussion Paper in*

- Economics*: 12/08. Zugriff am 30.01.2018. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/36477>
- Lemos, M. S. & Verissimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938.
- Lerner, J. S., Li, Y., Piercarlo, V. & Kassam, K. (2015). Emotion and decision making. *Annual review of psychology*, 66, 799–823.
- Lewin, K. (1939). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods. *American Journal of Sociology*, 44 (6), 868–896.
- Lindenberg, S. (1996). Die Relevanz theoriereicher Brückenannahmen. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 126–140.
- Lindenberg, S. (2008). Social Rationality, Semi-Modularity and Goal-Framing: What Is It All About? *Analyse & Kritik*, 30 (2), 669–687.
- Little, R. & Rubin, D. (Hrsg.). (2002). *Statistical Analysis with Missing Data* (Second Edition). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Lloyd, J. E., Obradović, J., Carpiano, R. M. & Motti-Stefanidi, F. (2013). Multiple Imputation of Missing Multilevel, Longitudinal Data: A Case When Practical Considerations Trump Best Practices? *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 12 (1), 261–275.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Problem und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich 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* (Bildungsforschung, Band 34, S. 27–36). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Band 34). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- 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*, 9 (3), 299–327.
- 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* (S. 153–182). ZfE-Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: Springer VS.
- Manzo, G. (2013). Is rational choice theory still a rational choice of theory? A response to Opp. *Social Science Information*, 52 (3), 361–382.
- Manzo, G. (Hrsg.). (2014). *Analytical sociology. Actions and networks* (Wiley series in computational and quantitative social science). Hoboken: Wiley.
- Marsh, H. W. & Calfee, R. C. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81 (Pt 1), 59–77.
- McArdle, J. J. & Bell, R. Q. (2000). An Introduction to Latent Growth Models for Developmental Data Analysis. In T. D. Little, K. Schnabel & J. Baumert (Hrsg.), *Modeling longitudinal and multilevel data: practical issues, applied approaches, and specific examples* (S. 96–107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (Hrsg.). (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*.
- Neumann, J. & Morgenstern, O. von. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Newman, D. A. (2003). Longitudinal Modeling with Randomly and Systematically Missing Data. A Simulation of Ad Hoc, Maximum

- Likelihood, and Multiple Imputation Techniques. *Organizational Research Methods*, 6 (3), 328–362.
- Opp, K.-D. (1992). Micro-Macro Transitions in Rational Choice Explanations. *Analyse & Kritik*, 14, 143–151.
- Opp, K.-D. (1999). Contending Conceptions of the Theory of Rational Action. *Journal of Theoretical Politics*, 11 (2), 171–202.
- Opp, K.-D. (2007). Peter Hedström: Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology. *European Sociological Review*, 23 (1), 115–122.
- Opp, K.-D. (2009). Das individualistische Erklärungsprogramm in der Soziologie. Entwicklung, Stand und Probleme. *Zeitschrift für Soziologie*, 38 (1), 26–47.
- Opp, K.-D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 9–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Opp, K.-D. (2011). Frame-Selektion, Normen und Rationalität. Stärken und Schwächen des Modells der Frame-Selektion. In G. Albert & S. Sigmund (Hrsg.), *Soziologische Theorie kontrovers* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 63–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Opp, K.-D. (2013a). Rational choice theory, the logic of explanation, middle-range theories and Analytical Sociology. A reply to Gianluca Manzo and Petri Ylikoski. *Social Science Information*, 52 (3), 394–408.
- Opp, K.-D. (2013b). What is Analytical Sociology? Strengths and weaknesses of a new sociological research program. *Social Science Information*, 52 (3), 329–360.
- Opp, K.-D. (2014). *Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung und praktischen Anwendung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Stuka, M. F. (1994). Ability-Group Effects: Instructional, Social, or Institutional? *Sociology of Education*, 67 (1), 27–46.

- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24 (5), 543–565.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87–96.
- Pekrun, R. (1997). Selbstkonzept und Leistung- Dynamik ihres Zusammenspiels. Kommentar zu Möglichkeiten und Grenzen differentiell psychologischer Analysen. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 351–358). Weinheim: Beltz, PVU.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2).
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. *Kognitionen und Schulleistung*, 3–22.
- Pomerantz, E. M. & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42 (5), 950–961.
- Raghunathan, T. E., Lepkowski, J. M., van Hoewy, J. & Solenberger, P. (2001). A Multivariate Technique for Multiply Imputing Missing Values Using a Sequence of Regression Models. *Survey Methodology*, 27 (1), 85–95.
- Raub, W., Buskens, V. & Assen van, M. A. L. M. (2011). Micro-Macro Links and Microfoundations in Sociology. *The Journal of Mathematical Sociology*, 35 (1-3), 1–25.
- Reiss, K. & Sälzer, C. (2016). Fünfzehn Jahre PISA: Bilanz und Ausblick. In Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.), *PISA 2015* (S. 375–381). Münster: Waxmann.
- Rieskamp, J., Busemeyer, J. R. & Mellers, B. A. (2006). Extending the bounds of rationality evidence and theories of preferential choice. *Journal of Economic Literature*, 44 (3), 631–661.
- Rubin, D. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology*, 66 (5), 688–701.

- Saalfeld, S. A. (2017). *Freud hätte anders entschieden. Eine Psychoanalyse der Entscheidung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Savage, L. (1954). *The foundations of statistics*. New York, NY [u.a.]: Wiley.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8, 3–15.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147–177.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2007). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. & Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427–463.
- Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, M. (2006). *Die Logik mechanismischer Erklärungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, M. (2012). Die Erklärungsaufgabe der Soziologie und das Problem der Rationalität. In A. Maurer & U. Schimank (Hrsg.), *Die Rationalitäten des Sozialen* (S. 215–244). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulpflicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 371–396.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten. Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4), 640–666.
- Schüle, J. A. (2018). *Gesellschaft und Psychodynamik. Eine systematische Skizze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüle, J. A. & Mozetic, G. (Hrsg.). (2012). *Handlung. Neue Versuche zu einem klassischen Thema*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, B., Walper, S., Gödde, M. & Jurasic, S. (1997). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Haupterhebung (überarb. Version). Berichte aus der Arbeitsgruppe „Familienentwicklung nach der Trennung“ (Vol. 14)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

- Sivo, S. A., Fan, X., Witta, E. L. & Willse, J. T. (2006). The search for "optimal" cutoff properties: Fit index criteria in structural equation modeling. *The Journal of Experimental Education*, 74 (3), 267–288.
- Spera, C., Wentzel, K. & Matto, H. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence*, 38 (8), 1140–1152.
- Spieß, M. (2010). Der Umgang mit fehlenden Werten. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 117–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Spieß, M. (2015). *Analyse von Längsschnittdaten mit fehlenden Werten. Grundlagen, Verfahren und Anwendungen*. Habilitationsschrift, Universität Bremen. Berlin. Zugriff am 17.04.2017. Verfügbar unter http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/E-Diss1263_Habil_Spiess_FB8.pdf
- Spinath, B. & Spinath, F. (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development*, 20, 190–204.
- Stahn, V. & Ditton, H. (2017). Die Rolle motivationaler Schülermerkmale bei der Formation der elterlichen Erfolgserwartung am Ende der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (4), 604–627.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1995). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266–1281.
- 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* (S. 257–281). ZfE-Sonderheft 12/2009. Wiesbaden: Springer VS.
- Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: Springer VS.

- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 423–436). Wiesbaden: Springer VS.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 269–298). Wiesbaden: Springer VS.
- Stolz, J. (2016). Opening the Black Box. How the Study of Social Mechanisms Can Benefit from the Use of Explanatory Mixed Methods. *Analyse & Kritik* (1), 257–285.
- Stubbe, T. C. (2009). Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I - Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (4), 419–436.
- 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.
- Stubbe, T. C. & Goy, M. (2013). Besitzen wollen und sich leisten können. Analysen zur dimensional getrennten Erfassbarkeit von ökonomischem und kulturellem Kapital in Familien. In K. Schwippert (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos* (S. 203–222). Münster: Waxmann.
- Tilly, C. (2004). Social Boundary Mechanisms. *Philosophy of the Social Sciences*, 34 (2), 211–236.
- Tufte, P. A. (2010). Kritik der Analytischen Soziologie. Zur Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden zur Erklärung durch Mechanismen. In T. Kron & T. Grund (Hrsg.), *Die Analytische Soziologie in der Diskussion* (S. 225–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Tutić, A. (2015). Warum denn eigentlich nicht? Zur Axiomatisierung soziologischer Handlungstheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44 (2), 83–98.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory. A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 763–777.

- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150–166.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39 (2), 111–133.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Weidinger, A., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2015). Zur Bedeutung von Grundschulnoten für die Veränderung von Intrinsischer Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 193–204.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Weiß, R. H. (1998). *Grundintelligenztest Skala 2-CFT 20 mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF): mit Handanweisung und Testheft*. Göttingen: Hofgrefe.
- Wendt, H., Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Bos, W. (Hrsg.). (2015a). *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Bos, W. (2015b). 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011. In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Wiedenhorn, T. (2011). *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6 (1), 49–78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. & Schiefele, U. (2008). Development of Achievement Motivation. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Child and Adolescent Development* (S. 406–436). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wild, E. & Hofer, M. (2001). Innerfamiliäre Beziehungserfahrung und Entwicklung in Zeiten sozialen Wandels. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 131–151). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E., Remy, K., Gerber, J. & Exeler, J. (2001). *Dokumentation der Skalen und Itemauswahl für den Kinderfragebogen zur Leistungsmotivation und zum emotionalen Erleben*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wild, K. P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), 579–595.
- Wohlkinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschulern aus Bayern und Sachsen* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 189–214.
- Young, R. & Johnson, D. (2015). Handling Missing Values in Longitudinal Panel Data With Multiple Imputation. *Journal of marriage and the family*, 77 (1), 277–294.

8 Anhang

Tabelle A 1: Interkorrelationen der Analysevariablen aus Fragestellung 1 ^a	194
Tabelle A 2: Interkorrelationen der Variablen aus Fragestellung 2 ^a	195
Tabelle A 3: Ergebnisse der Messinvarianztestungen Fähigkeitsselbstkonzept Kl. 2-Kl. 4 ^a	196
Tabelle A 4: LGC-Modell 1 Fähigkeitsselbstkonzept ^a	196
Tabelle A 5: LGC-Modell 2 Fähigkeitsselbstkonzept ^a	197
Tabelle A 6: LGC-Modell 3 Fähigkeitsselbstkonzept ^a	198
Tabelle A 7: LGC-Modell 4 Fähigkeitsselbstkonzept ^a	199
Tabelle A 8: LGC-Modell 5a Fähigkeitsselbstkonzept ^a	200
Tabelle A 9: LGC-Modell 5b Fähigkeitsselbstkonzept ^a	201
Tabelle A 10: LGC-Modell 5c Fähigkeitsselbstkonzept ^a	202
Tabelle A 11: LGC-Modell 5d Fähigkeitsselbstkonzept ^a	203

Tabelle A 1: Interkorrelationen der Analysevariablen aus Fragestellung 1^a

VARIABLE ^b	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. HISEI	M (SE) 45,09 (16,246) n=1092	1												
2. FHR/Eltern	.375 (.484) n=1102	.537** 1	1											
3. EFE Kl. 4	3.325 (1,145) n=1065	.335** n=1041	.399** 1 n=1051	1										
4. SSK Kl. 3	3.298 (.570) n=1080	.141** n=1065	.125** n=1067	.365** 1 n=1029	1									
5. EM Kl. 3	2.960 (.787) n=1081	-.115** n=1057	-.120** n=1068	-.167** n=1030	.071* n=1077	1								
6. IM Kl. 3	3.492 (.620) n=1078	.049 n=1054	-.062 n=1065	.157** n=1027	.537** n=1074	.263** 1 n=1078	1							
7. Note Kl. 3	4.654 (.725) n=1051	.245** n=1028	.283** n=1038	.620** n=1001	.408** n=1034	-.209** n=1035	.148** n=1032	1						
8. IP Kl. 4	4.108 (.554) n=1059	.164** n=1036	.168** n=1045	.553** n=1057	.294** n=1023	-.160** n=1024	.491** n=1021	.439** 1 n=995	1					
9. AV Kl. 4	3.684 (.742) n=1062	.107** n=1038	.070* n=1048	.380** n=1060	.304** n=1026	-.088** n=1027	.181** n=1024	.364** n=998	.439** 1 n=1059					
10. SV Kl. 4	4.367 (.526) n=1060	.077* n=1036	.083** n=1046	.177** n=1058	.076* n=1024	-.092** n=1025	.083** n=1022	.100** n=996	.310** n=1059	.425** 1 n=1060				
11. ATTR Kl. 4	4.443 (.497) n=1057	.304** n=1033	.353** n=1043	.674** n=1052	.346** n=1024	-.158** n=1024	.108** n=993	.596** n=993	.479** n=1046	.327** n=1049	.124** 1 n=1047			
12. Kontr. Kl. 4	3.048 (.587) n=1051	.215** n=1028	.279** n=1037	.289** n=1051	.070* n=1015	.010 n=1016	.063* n=1013	.245** n=987	.127** n=1044	.181** n=1046	.144** n=1045	.144** 1 n=1042		
13. Gy-As Kl. 4	4.446 (.497) n=1110	.332** n=1086	.421** n=1096	.593** n=1059	.308** n=1077	-.160** n=1078	.089** n=1078	.517** n=1046	.243** n=1053	.170** n=1056	.672** n=1054	.211** n=1045	1	
14. Beruf-As Kl. 4	5.491 (.498) n=1065	.385** n=1041	.439** n=1051	.602** n=1065	.238** n=1029	-.177** n=1030	.091** n=1027	.435** n=1001	.371** n=1057	.156** n=1060	.087** n=1058	.566** n=1052	.224** n=1051	.547** 1 n=1059

^an=1116, Spearmans rho

^b1. HISEI, 2. (Fach)Hochschulreife Eltern, 3. Erfolgserwartung Kl.4, 4. Fähigkeitsselbstkonzept Kl.3, 5. Extrinsische Motivation Kl.3, 6. Intrinsische Motivation Kl.3, 7. Durchschnittsnote Kl. 3, 8. Intellektuelles Potenzial Kl. 4, 9. Arbeitsverhalten Kl. 4, 10. Sozialverhalten Kl.4, 11. Selbstwertdienlicher Attributionsstil Kl. 4, 12. Kontrollüberzeugung Kl. 4, 13. Gymnasial-Aspiration Kl. 4, 14. (FH)-Universitätsabschluss als Ausbildungsaspiration Kl. 4

Tabelle A 2: Interkorrelationen der Variablen aus Fragestellung 2^a

VARIABLE ^b	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	
1. HSEI	45.09 (16,246) n=1092	1																	
2. FHR/Eltern	.375 (.484) n=1102	.500** n=1091	1																
3. EFE Kl.4	3.325 (1,145) n=1065	.327** n=1041	.413** n=1051	1															
4. SSK Kl.2	3.338 (.554) n=1080	.129** n=1057	.082* n=1066	.259** n=1030	1														
5. SSK Kl.3	3.298 (.570) n=1080	.153** n=1056	.139** n=1067	.367** n=1045	.570** n=1045	1													
6. SSK Kl.4	3.234 (.607) n=1100	.191** n=1077	.176** n=1086	.450** n=1049	.501** n=1064	.617** n=1064	1												
7. Note Kl. 2	4.760 (.796) n=1100	.229** n=1086	.276** n=1096	.588** n=1059	.314** n=1080	.364** n=1074	.499** n=1094	1											
8. IP Kl. 4	5.108 (.554) n=1059	.155** n=1086	.170** n=1045	.551** n=1057	.246** n=1023	.305** n=1044	.374** n=1053	.457** n=1053	1										
9. AV Kl. 4	4.684 (.742) n=1062	.090** n=1038	.075** n=1048	.392** n=1060	.235** n=1026	.305** n=1026	.372** n=1046	.348** n=1046	.447** n=1059	1									
10. SV Kl.4	5.367 (.526) n=1060	.080** n=1086	.080** n=1046	.186** n=1058	.051 n=1024	.063 n=1045	.052 n=1054	.086** n=1046	.340** n=1059	.414** n=1060	1								
11. ATTR Kl. 4	.443 (.497) n=1057	.285** n=1033	.353** n=1043	.710** n=1052	.253** n=1023	.352** n=1024	.460** n=1041	.570** n=1051	.495** n=1046	.345** n=1047	.124** n=1047	1							
12. UNT Kl. 4	3.048 (.587) n=1051	.194** n=1028	.275** n=1037	.302** n=1051	.046 n=1017	.086** n=1015	.068** n=1045	.244** n=1044	.123** n=1046	.195** n=1046	.144** n=1044	.144** n=1042	1						
13. Gy-As Kl. 4	.446 (.497) n=1110	.320** n=1086	.421** n=1096	.618** n=1059	.220** n=1074	.320** n=1077	.408** n=1094	.506** n=1104	.265** n=1053	.111** n=1056	.672** n=1054	.217** n=1045	.111** n=1045	1					
14. FHR-As Kl. 4	.549 (.498) n=1065	.369** n=1041	.439** n=1051	.612** n=1065	.185** n=1030	.243** n=1029	.342** n=1049	.403** n=1059	.373** n=1057	.175** n=1060	.084** n=1058	.566** n=1051	.224** n=1051	.547** n=1059	1				
15. Geschlecht	.500 (.500) n=1116	-.014 n=1092	.014 n=1102	.037 n=1065	-.094** n=1080	-.090** n=1080	-.115** n=1100	-.013 n=1110	.095** n=1059	.164** n=1062	.231** n=1051	-.027 n=1057	-.002 n=1065	-.020 n=1065	-.034 n=1065	1			
16. Kfz Kl.2	.746 (.842) n=1090	.114** n=1067	.140** n=1076	.365** n=1040	.138** n=1079	.148** n=1054	.254** n=1074	.381** n=1090	.291** n=1033	.133** n=1034	.040 n=1032	.311** n=1026	.059 n=1084	.242** n=1040	.249** n=1090	.019 n=1090	1		
17. Gy-An Kl.4	.432 (.496) n=1070	.336** n=1046	.402** n=1056	.708** n=1034	.253** n=1034	.357** n=1034	.472** n=1064	.576** n=1062	.452** n=1059	.343** n=1062	.125** n=1062	.835** n=1051	.130** n=1064	.678** n=1065	.589** n=1070	.033 n=1044	.308** n=1044	1	
18. Gy-EMP Kl.4	.451 (.498) n=1116	.242** n=1092	.312** n=1102	.629** n=1065	.266** n=1080	.332** n=1080	.484** n=1080	.646** n=1080	.470** n=1059	.350** n=1062	.108** n=1062	.684** n=1057	.087** n=1051	.541** n=1110	.458** n=1065	.020 n=1116	.313** n=1090	.746** n=1070	1

^an=1116, Spearman's rho^b1. HSEI, 2. (Fach)Hochschulreife Eltern, 3. Erfolgserwartung Kl.4, 4. Fähigkeitsselbstkonzept Kl.2, 5. Fähigkeitsselbstkonzept Kl.3, 6. Fähigkeitsselbstkonzept Kl.4, 7. Durchschnittsnote Kl.2, 8. Wahrnehmung intellektuelles Potenzial Kl.4, 9. Wahrnehmung Arbeitsverhalten Kl.4, 10. Wahrnehmung Sozialverhalten Kl.4, 11. Selbstwertdienlicher Attributionsstil Kl.4, 12. Kontrollüberzeugung Kl.4, 13. Gymnasial Aspiration Kl.4, 14. (Fach)Hochschulabschluss/Universitätsabschluss Aspiration Kl.4, 15. Geschlecht, 16. KFT Kl.2, 17. Gy-Anmeldung, 18. Gy-Empfehlung

Tabelle A 3: Ergebnisse der Messinvarianztestungen Fähigkeitselbstkonzept Kl. 2-Kl. 4^a

	KONFIGURALE I.	SCHWACHE I.	STARKE I.	STRIKTE I.
$\chi^2(df)$	749.837 (172)	766.664 (184)	784.653 (194)	7768.940 (211)
CFI	.979	.979	.978	.722
TLI	.974	.976	.976	.723
AIC	174988.652	174981.479	174979.468	181929.755
BIC	175390.410	175322.973	175270.743	182135.656
Adj. BIC	175136.308	175106.987	175086.519	182005.429
RMSEA	.055	.053	.052	.179
SRMR	.023	.023	.024	.225

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 4: LGC-Modell 1 Fähigkeitselbstkonzept^a

	Koeffizient	S.E.	Est./S.E.	<i>p</i>
MEANS*				
interc*	3.343	.023	142.281	.000
linear*	-.053	.012	-4.267	.000
VARIANCES*				
interc*	.188	.018	10.511	.000
linear*	.035	.008	4.171	.000
INTERC WITH LINEAR	-.015	.010	-1.479	.139
R-SQUARE				
Selbstkonzept Kl. 2	.613	.050	12.367	.000
Selbstkonzept Kl. 3	.594	.021	28.933	.000
Selbstkonzept Kl. 4	.726	.048	15.212	.000

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 5: LGC-Modell 2 Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	ρ (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	p (β)
INTERC WITH SLOPE					-.264	.086	-3.060	.002
INTERCEPT		7.328 (.365)	.046 (.020)	.022				
UV: ISEI					.106	.046	2.303	.021
Bildungsstatus					.027	.049	.550	.583
Geschlecht					-.103	.040	-2.564	.010
KFT					.127	.044	2.889	.004
SLOPE (linear)		-.636 (.164)	.065 (.026)	.013				
UV: ISEI					.054	.058	.925	.355
Bildungsstatus					.117	.057	2.057	.040
Geschlecht					-.036	.049	-.725	.468
KFT					.179	.045	4.007	.000

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 6: LGC-Modell 3 Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	ρ (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	ρ (β)
INTERC WITH SLOPE					.378	.249	1.519	.129
INTERCEPT		8.251 (.433)	.063 (.025)	.010				
UV: ISEI					.118	.051	2.297	.022
Bildungsstatus					.031	.055	.562	.574
Geschlecht					-.146	.041	-3.520	.000
KFT					.133	.050	2.653	.008
SLOPE (linear)		-1.601 (.345)	.342 (.090)	.000				
UV: ISEI					.126	.135	.931	.352
Bildungsstatus					.265	.128	2.071	.038
Geschlecht					.054	.056	.977	.328
KFT					.416	.068	6.140	.000
ERFOLGSERWARTUNG GY Kl. 4		2.616 (1.787)	.634 (.101)	.000				
UV: Intercept					.058	.189	.307	.759
Slope					.710	.170	4.188	.000
ISEI					.055	.103	.538	.590
Bildungsstatus					.091	.119	.767	.443

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 7: LGC-Modell 4 Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	p (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	p (β)
INTERC WITH SLOPE					.243	.342	.708	.479
INTERCEPT		6.289 (.523)	.179 (.039)	.000				
UV: ISEI					.077	.052	1.499	.134
Bildungsstatus					-.035	.053	-.658	.510
Note Kl. 2					.381	.050	7.638	.000
Geschlecht					-.142	.040	-3.560	.000
KFT					.002	.053	.030	.976
SLOPE (linear)		-4.668 (.978)	.611 (.182)	.001				
UV: ISEI					.062	.134	.463	.644
Bildungsstatus					.163	.126	1.294	.196
Note Kl. 2					.586	.168	3.483	.000
Geschlecht					.059	.059	.990	.322
KFT					.211	.101	2.090	.037
ERFOLGSERWARTUNG KL. 4		2.639 (3.378)	.634 (.111)	.000				
UV: Intercept					.043	.193	.221	.825
Slope					.704	.379	1.855	.054
ISEI					.056	.104	.540	.589
Bildungsstatus					.091	.131	.693	.488
Note Kl. 2					.017	.290	.058	.954
NOTE KL. 2		5.253 (.203)	.208 (.027)	.000				
UV: ISEI					.108	.032	3.395	.001
Bildungsstatus					.173	.028	6.220	.000
Geschlecht					-.011	.026	-.438	.661
KFT					.348	.031	11.398	.000

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 8: LGC-Modell 5a Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	p (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	p (β)
INTERC WITH SLOPE					.195	.301	.647	.517
INTERCEPT		6.292 (.508)	.174 (.039)	.000				
UV: ISEI					.078	.051	1.516	.130
Bildungsstatus					-.034	.053	-.645	.519
Note Kl. 2					.376	.047	7.912	.000
Geschlecht					-.137	.040	-3.458	.001
KFT					.004	.041	.097	.922
SLOPE (linear)		-4.660 (.393)	.602 (.088)	.000				
UV: ISEI					.058	.131	.445	.657
Bildungsstatus					.156	.121	1.286	.198
Note Kl. 2					.594	.058	10.262	.000
Geschlecht					.039	.048	.804	.422
KFT					.197	.049	4.039	.000
ERFOLGSERWARTUNG KL. 4		.841 (1.570)	.646 (.051)	.000				
UV: interc					.044	.131	.335	.738
Slope					.596	.118	5.029	.000
ISEI					.057	.085	.668	.504
Bildungsstatus					.108	.084	1.277	.202
Wahrnehmung IP Kl. 4					.195	.093	2.109	.035
WAHRN. IP KL. 4		7.272 (1.983)	.318 (.069)	.000				
UV: Intercept					.133	.109	1.222	.222
Slope					.336	.292	1.151	.250
Note Kl. 2					.132	.149	.887	.375
ISEI					.014	.053	.257	.797
Bildungsstatus					-.023	.082	-.282	.778
Geschlecht					.097	.035	2.776	.006
KFT					.092	.069	1.323	.186
NOTE KL. 2		5.253 (.203)	.208 (.027)	.000				
UV: ISEI					.108	.032	3.395	.001
Bildungsstatus					.173	.028	6.220	.000
Geschlecht					-.011	.026	-.438	.661
KFT					.348	.031	11.398	.000

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 9: LGC-Modell 5b Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	p (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	p (β)
INTERC WITH SLOPE					.251	.299	.840	.401
INTERCEPT		6.320 (.511)	.179 (.040)	.000				
UV: ISEI					.078	.052	1.509	.131
Bildungsstatus					-.035	.053	-.648	.517
Note Kl. 2					.378	.047	7.966	.000
Geschlecht					-.145	.040	-3.605	.000
KFT					.005	.042	.112	.911
SLOPE (linear)		-4.745 (.388)	.617 (.085)	.000				
UV: ISEI					.061	.134	.454	.650
Bildungsstatus					.160	.122	1.309	.191
Note Kl. 2					.600	.055	10.923	.000
Geschlecht					.071	.051	1.383	.167
KFT					.197	.054	3.656	.000
ERFOLGSERWARTUNG KL. 4		3.126 (1.788)	.630 (.062)	.000				
UV: Intercept					.051	.166	.306	.760
Slope					.749	.150	5.009	.000
ISEI					.058	.107	.543	.587
Bildungsstatus					.083	.107	.778	.437
Wahrnehmung AV Kl. 4					-.068	.118	-.577	.564
WAHRNEHMUNG AV KL. 4		6.831 (2.053)	.395 (.135)	.003				
UV: Intercept					.129	.176	.735	.462
Slope					.757	.262	2.891	.004
Note Kl. 2					-.172	.136	-1.264	.206
ISEI					.001	.104	.008	.993
Bildungsstatus					-.163	.113	-1.442	.149
Geschlecht					.123	.054	2.301	.021
KFT					-.158	.054	-2.941	.003
NOTE KL. 2		5.253 (.203)	.208 (.027)	.000				
UV: ISEI					.108	.032	3.395	.001
Bildungsstatus					.173	.028	6.220	.000
Geschlecht					-.011	.026	-.438	.661
KFT					.348	.031	11.398	.000

^a n=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 10: LGC-Modell 5c Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	ρ (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	p (β)
INTERC WITH SLOPE					.218	.301	.724	.469
INTERCEPT		6.286 (.508)	.175 (.039)	.000				
UV: ISEI					.078	.051	1.513	.130
Bildungsstatus					-.035	.053	-.651	.515
Note Kl. 2					.378	.047	8.004	.000
Geschlecht					-.135	.041	-3.308	.001
KFT					.002	.041	.047	.962
SLOPE (linear)		-4.681 (.387)	.617 (.080)	.000				
UV: ISEI					.060	.134	.449	.654
Bildungsstatus					.161	.123	1.310	.190
Note Kl. 2					.595	.056	10.614	.000
Geschlecht					.028	.056	.494	.621
KFT					.209	.048	4.375	.000
ERFOLGSERWARTUNG KL. 4		1.590 (1.683)	.641 (.061)	.000				
UV: Intercept					.046	.158	.293	.769
Slope					.706	.112	6.307	.000
ISEI					.054	.102	.528	.598
Bildungsstatus					.088	.098	.895	.371
Wahrnehmung SV Kl. 4					.110	.093	1.188	.235
WAHRNEHMUNG SV KL. 4		8.414 (2.123)	.070 (.034)	.040				
UV: Intercept					.098	.096	1.020	.308
Slope					-.083	.363	.230	.818
Note Kl. 2					.090	.176	.509	.611
ISEI					.030	.047	.625	.532
Bildungsstatus					.058	.078	.738	.460
Geschlecht					.229	.032	7.231	.000
KFT					.019	.086	.219	.826
NOTE KL. 2		5.253 (.203)	.208 (.027)	.000				
UV: ISEI					.108	.032	3.395	.001
Bildungsstatus					.173	.028	6.220	.000
Geschlecht					-.011	.026	-.438	.661
KFT					.348	.031	11.398	.000

^a n=1116, gepoolte Koeffizienten

Tabelle A 11: LGC-Modell 5d Fähigkeitsselbstkonzept^a

AV	Koeffizient	M (SE)	R ² (SE)	ρ (R ²)	β	SE (β)	Est./SE	ρ (β)
INTERC WITH SLOPE					.231	.290	.795	.427
KONTROLLÜBERZEUGUNG KL. 4		3.076 (2.054)	.112 (.058)	.054				
UV: Intercept					.099	.115	.862	.389
Slope					-.240	.299	-.802	.423
Note Kl 2					.090	.145	.623	.533
ISEI					.095	.057	1.66	.098
Bildungsstatus					.275	.068	4.05	.000
Geschlecht					.017	.042	.417	.676
KFT					.082	.062	1.33	.185
INTERCEPT		6.302 (.510)	.178 (.040)	.000				
UV: ISEI					.078	.051	1.51	.132
Bildungsstatus					-.035	.053	-6.54	.513
Note Kl. 2					.378	.047	7.96	.000
Geschlecht					-.142	.040	-3.57	.000
KFT					.006	.040	.156	.876
SLOPE (linear)		-4.712 (.376)	.606 (.079)	.000				
UV: ISEI					.061	.134	.457	.648
Bildungsstatus					.161	.122	1.31	.040
Note Kl. 2					.597	.054	11.09	.044
Geschlecht					.058	.049	1.19	.023
KFT					.190	.048	3.98	.031
ERFOLGSERWARTUNG KL. 4		1.729 (1.458)	.675 (.064)	.000				
UV: Intercept					.029	.166	.175	.861
Slope					.734	.120	6.13	.000
Kontrollüberzeugung Kl.4					.241	.086	2.81	.005
ISEI					.035	.107	.331	.741
Bildungsstatus					.031	.105	.293	.769
NOTE KL. 2		5.253 (.203)	.208 (.027)	.000				
UV: ISEI					.108	.032	3.39	.001
Bildungsstatus					.173	.028	6.22	.000
Geschlecht					-.011	.026	-.438	.661
KFT					.348	.031	11.39	.000

^an=1116, gepoolte Koeffizienten

Wie entwickeln sich motivationale Schülermerkmale und elterliche Erwartungshaltungen in der Grundschulzeit? Lassen sich hierbei sozial selektive Verläufe feststellen? Welche Rolle spielen diese Faktoren bei der Übergangsentscheidung? Und inwiefern vermitteln elterliche Wahrnehmungs- und Interpretationsvariablen sozial stratifizierte Erfolgserwartungen?

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit diesen Fragestellungen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Ausgehend von einer Skizzierung des RC-Ansatzes und der Idee des sozialmechanismischen Forschungsprogramms werden handlungstheoretische Annahmen bildungssoziologischer und psychologischer Erwartungswertmodelle herausgearbeitet, um im Sinne eines disziplinübergreifenden Forschungszugangs das Analysemodell nach Annahmen von Eccles u.a. abzuleiten. Mittels multipel imputierter Längsschnittdaten der DFG-geförderten Studie KOALA-S kann ein eigenständiger Effekt elterlicher Wahrnehmungs- und Interpretationskomponenten, der Bildungsziele und des kindlichen Selbstkonzeptes, nicht jedoch der motivationalen Schülermerkmale auf die Erfolgserwartung am Ende der vierten Klasse gezeigt werden. Trotz einer vergleichsweise hohen Stabilität von Klasse zwei zu Klasse vier liegen Hinweise auf herkunftsspezifische Unterschiede im Eingangsniveau und Entwicklungsverlauf der elterlichen Erwartungshaltungen sowie auf ein allgemeines Absinken der motivationalen Schülermerkmale vor. Unter Kontrolle der Eingangsleistungen scheint insbesondere die Veränderung des kindlichen Selbstkonzeptes eine vermittelnde Rolle bei den sozial stratifizierten Erwartungshaltungen in der vierten Klasse zu spielen.

17,90 €
ISBN 978-3-95925-079-5

