

4.2.2	Schulabschlußwartungen und soziale Schicht bei Konstanthaltung von Intelligenz bzw.	Seite
	Schulleistungen .....	50
4.3	Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schulabschlußwartungen .....	51
4.4	Intelligenz und Abschlußwartungen .....	53
4.5	Schulabschlußwartungen in Abhängigkeit von Sozialschicht, Geschlecht und Intelligenz .....	56
5.	Berufsaspirationen im Gesamtschulsystem und im dreigliedrigen Schulsystem in Abhängigkeit von der Sozialschicht .....	60
6.	Familiäre und schulische Lernbedingungen .....	65
6.1	Vorbemerkung .....	65
6.2	Sozialschicht und familiäre Lernbedingungen .....	65
6.3	Sozialschicht und schulbiographische Merkmale .....	72
6.4	Sozialschicht und aktuelle Lernbedingungen .....	75
7.	Zusammenfassung .....	80
	Literurnachweis .....	83

EICK DREHER / HANS HAENISCH / RICHARD KLAGHOFER / HELMUT LUKESCH

Chancengleichheit und Schullaufbahnveränderung  
in unterschiedlichen Schulsystemen

## Teil II:

SCHUPPE, H.:

## Offenheit der Bildungswege

1.	Auswirkungen der Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen .....	86
1.1	Einleitung .....	86
1.2	Erfahrungen mit verschiedenen Differenzierungsmodellen .....	88
1.3	Differenzierungsansätze in deutschen Gesamtschulen .....	89
2.	Datenbasis .....	90
2.1	Datenqualität .....	91
3.	Empirische Analyse der Kurseinstufungen an 10 nordrhein-westfälischen Gesamtschulen .....	93
3.1	Besonderheiten der nordrhein-westfälischen Gesamtschulentwicklung .....	93
3.2	Globale Trends bis zum Hauptschulabschluß .....	96
3.3	Trends auf Halbjahresebene .....	98
3.4	Geschlechts- und schichtspezifische Prozesse bei den Umstufungen .....	101
4.	Vergleich der Ergebnisse mit früheren Untersuchungen .....	111
4.1	Besonderheiten der Fachleistungsdifferenzierung an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen .....	115
4.2	Interpretation von quantitativen Mobilitätskennwerten .....	116
5.	Grundleistungsniveau und Schulabschlüsse .....	117
6.	Zur Genauigkeit der Abschlußprognosen im 8. Schuljahr .....	120
7.	Stütz- und Fördermaßnahmen .....	121
8.	Bankbildung in der Fachleistungsdifferenzierung	
9.	Quantitative Mobilitätsprozesse und Strukturiereigenschaften des Gesamtschulsystems .....	129
	Zusammenfassung .....	130
	Literurnachweis .....	132

## 1. Problemfeld der Untersuchung

Als in den sechziger Jahren die Forderung einer grundlegenden Schulreform erhoben wurde, berief sich eine wesentliche Argumentationsrichtung auf die Erkenntnis, daß verschiedene Bevölkerungsgruppen an den höheren und weiterführenden Bildungswegen unterrepräsentiert sind. Empirische Belege für derartige Benachteiligungen ergaben sich insbesondere für Kinder aus unteren sozialen Schichten (z.B. PETRAT 1964, PEISERT 1967, BAUR 1972, SCHORB/SCHMIDBAUER 1973 u.a.), für Mädchen (z.B. KNOCHE 1969, PROSS 1969) sowie für Kinder aus ländlich strukturierten Gebieten (z.B. GEIPEL 1965, OECD 1967)<sup>1</sup>). Bei der Erstellung einer Wirkungsanalyse für diesen Sachverhalt konnten zwei Faktorenkomplexe als wesentliche Einflußgrößen identifiziert werden. Einmal handelt es sich dabei um außerschulisch vorgegebene Faktoren des Elternhauses wie vorgefaßte Bildungsaspirationen, Informations- und Motivationsdefizite sowie Unsicherheit gegenüber dem Wagnis langfristiger Ausbildungsplanung. Auf der anderen Seite sind dafür schulisch bedingte Wirkungskräfte verantwortlich gemacht worden, die im Zusammenhang mit der relativ frühzeitigen Festlegung unterschiedlicher Schullaufbahnen stehen.

Alle bildungspolitisch Verantwortlichen waren sich über die Notwendigkeit einig, mit schulreformerischen Maßnahmen diesen Benachteiligungen entgegenzuwirken. Dabei wurden zwei prinzipiell unterschiedliche Ansätze verfolgt. Der eine entschied sich dafür, die Dreigliedrigkeit des Schulwesens, an dem diese Benachteiligungen festgestellt wurden, beizubehalten, jedoch durch Maßnahmen der Beratung, der Angebotsverbesserung (z.B. Neuansiedlung weiterführender Schulen, curriculare Verklammerungen zwischen den Schularten) und der Schaffung weiterer Verzweigungen der Bildungswege (z.B. Orientierungsstufe, berufsbildende Schulen) mehr Schülern als bisher die Möglichkeit des Besuchs weiterführender Bildungswege anzubieten<sup>2</sup>).

Der andere Ansatz plädierte für eine generelle Aufhebung der Dreigliedrigkeit mit dem Ziel, durch eine strukturelle Veränderung des Bildungswesens Bildungsbenachteiligungen abzubauen und einer größeren Anzahl von Schülern einen weiterführenden Bildungsabschluß zu ermöglichen (vgl. SANDER et al. 1967, KLAFKI 1969, DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969). Mit dem Ziel, die Wirksamkeit eines solchen Ansatzes zu prüfen, wurden Versuche mit integrierten Gesamtschulen in die Wege geleitet. Als wesentliches Merkmal, das die Gesamtschulen von den Schularten des gegliederten Systems unterscheidet, kann die Offenheit von Schullaufbahnen angesehen werden. Sie wird zu verwirklichen versucht durch

- die Aufhebung der Auslese am Ende des vierten Grundschuljahres,
- ein gemeinsames Fundament von Lehrzielen für alle Schüler, auf das im Lernprozeß immer wieder zurückgegriffen wird,
- eine Berücksichtigung der individuellen Merkmalsstruktur in einem System der fachspezifischen Leistungs- und Wahldifferenzierung mit einem Angebot von Stütz- und Förderkursen.

1) Zusammenfassend vgl. ROLFF/NYSEN 1972; FEND 1974.

2) Vgl. z.B. Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg; Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg. In: Bildungsberatung in der Praxis, 1975, S. 1 - 20; Bildungswege in Rheinland-Pfalz, hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz.

Mit dieser Veränderung schulischer Einflußmechanismen auf die Bildungsbeteiligung von Schülern ist gleichzeitig die Erwartung verbunden, daß sich längerfristig Auswirkungen auf die außerschulischen Wirkungsfaktoren ergeben. Gemeint ist, daß damit die Bedeutung des Elternwunsches für den weiteren Bildungsweg eines Schülers zurückgedrängt wird zugunsten einer sachgerechten Orientierung an den Leistungsmöglichkeiten und Interessen der Schüler.

Beiden Ansätzen gemeinsam ist das Ziel eines Mehr an Chancengleichheit. Was beide Ansätze jedoch unterscheidet, ist eine unterschiedliche Strategie des Realisierungsprozesses, die auf eine unterschiedliche inhaltliche Ausfüllung und Auslegung des Begriffs 'Chancengleichheit' zurückgeführt werden kann. Ohne auf die vielfältigen, oft von gesellschaftspolitischen Positionen geprägten Definitionen dieses Begriffs eingehen zu können (vgl. dazu HECKHAUSEN 1974, S. 107ff., FEND et al. 1976, S. 68 - 76), sollen hier im wesentlichen Grundpositionen der beschriebene Schulreformansätze dargelegt werden, die zu einer Operationalisierung von Chancengleichheit hinführen können.

Chancengleichheit im dreigliedrigen Schulsystem meint, daß der Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen allein von der Eignung abhängig gemacht werden soll (Zugangschancengleichheit). Die gemeinsame Grundschulzeit wird zur Verwirklichung dieses Ziels, d.h. zur Vermittlung gleicher Startchancen als ausreichend angesehen (Chancenausgleich, HECKHAUSEN 1974). Im Unterschied dazu kommt in der nachfolgenden Phase der Sekundarstufe I weniger die Intention zum tragen, durch ungleiche Angebote Defizite auszugleichen, sondern durch unterschiedliche Angebote und Zielchancen den vorhandenen Fähigkeiten jedes einzelnen zu entsprechen (Chancengerechtigkeit, REGENBRECHT 1978). Auch im Gesamtschulsystem wird Chancengleichheit generell zunächst als Zugangschancengleichheit verstanden. Die Phase des Chancenausgleichs, d.h. die Phase, in der durch gezielte Förderangebote kompensatorische Wirkungen erzielt werden sollen, wird jedoch über die Grundschulzeit hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe I aufrechterzuerhalten versucht.

Nach diesen Darlegungen erheben also beide Systeme den Anspruch, Benachteiligungen, die aus den außerschulischen Sozialisationsbedingungen resultieren, abzubauen. Für unsere Untersuchung bedeutet dies nun, auf eine Operationalisierung abzuheben, die den Zusammenhang zwischen verschiedenen Bildungsniveaus einerseits und Merkmalen, bei deren Überprüfung systemspezifische Benachteiligungen gefunden wurden andererseits, betrifft. Damit wird ein Bezug zu den Forderungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES hergestellt, die, was den Vergleich des Gesamtschulsystems mit dem gegliederten Schulsystem anbelangt, auf Quotenvergleiche hinzuweisen und dabei u.a. eine Aufschlüsselung der Abschlüsse und weiterer schullaufbahnbezogener Daten nach den Faktoren Schichtzugehörigkeit und Geschlecht vorsehen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 147f).

## 2. Anlage der Untersuchung

### 2.1 Vorbemerkungen

Die Untersuchung bezieht sich auf die Schüler am Ende der 9. Schulstufe. Was die Anlage der Untersuchung betrifft, so steht sie in der Kontinuität der Studie, die die Konstanzer Forschungsgruppe bereits 1976 vorgelegt hat (vgl. FEND et al. 1976). Dazu wurden Aspekte der Durchlässigkeit und Chancengleichheit von Gesamtschulsystem und gegliedertem Schulsystem vergleichend untersucht. Die erneute Beschäftigung mit dieser Fragestellung hat verschiedene Gründe. Zum einen besteht jetzt die Möglichkeit, ein Bundesland einzubeziehen, das bei der Erhebung im Jahre 1973 nicht vertreten war. Ein anderer Grund betrifft die zeitliche Distanz zwischen beiden Untersuchungen, deren Einbezug indirekte Hinweise auf epochale Effekte vermitteln und zusätzlich eine Aussage darüber ermöglichen könnte, ob in der Frage der Chancengleichheit generelle Systemeffekte im Spiele

sind.

Wie in der 73-er Untersuchung werden als abhängige Variablen das Leistungsniveau der Schüler, Schulabschlußerwartungen und Berufserwartungen einbezogen. Eine geringfügige Abwandlung besteht hinsichtlich der unabhängigen Variablen. Hier werden nur Aufgliederungen nach den Faktoren Sozialschicht und Geschlecht vorgenommen; die Berücksichtigung des Faktors 'regionale Herkunft' entfällt wegen der Schwierigkeit der Abgrenzung regionaler Subgruppen (gerade die untersuchten Gesamtschulen sind überwiegend im städtischen und stadtnahen Bereich angesiedelt).

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf Datenmaterial zweier verschiedener Erhebungen, die 1977 bzw. 1978 durchgeführt wurden. Da die dabei zugrunde liegenden Stichproben sehr ähnlich sind (vgl. nachfolgende Stichprobenbeschreibung), kann überprüft werden, ob hinsichtlich der für die Fragestellung relevanten Aspekte zeitliche Unterschiede bestehen, die aufeinanderfolgende Jahrgänge derselben Schulstufe betreffen.

Die statistische Auswertung der Untersuchung beschränkt sich im wesentlichen auf die Überprüfung von Verteilungsunterschieden zwischen und innerhalb beider Schulsysteme. Dazu werden vorwiegend Chi<sup>2</sup>-Tests durchgeführt und Kontingenzkoeffizienten in korrigierter Form berechnet. Der Einfachheit halber wird statt der Bezeichnung  $C_{\text{Korr.}}$  die Bezeichnung  $C$  verwendet.

## 2.2 Methodik der Untersuchung

### 2.2.1 Zum Vergleich verschiedener Bildungsniveaus im Gesamtschulsystem und im gegliederten Schulsystem

Ein wichtiger Punkt zur Methodik der Untersuchung ergibt sich aus dem Problem, wie den drei Bildungszweigen des traditionellen Schulsystems (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) vergleichbare Qualifikationsniveaus in Gesamtschulen zuordnen sind. Ähnlich der Untersuchung von FEND et al. 1976 wurde auch hier für die Gesamtschule ein Kursniveauindex gebildet, und zwar aus den in Kursen organisierten Hauptfächern Mathematik und Englisch. Da in Deutsch in zu wenig Schulen unterschiedliche Leistungskurse geführt wurden, entfiel dieses Fach für die Indexbildung. In den anderen beiden Hauptfächern gibt es jeweils einen Grundkurs (G) und einen Erweiterungskurs (E), daher lassen sich die Konstellationen (GG), (GE, EG) und (EE) bilden, denen in gleicher Reihenfolge der Leistungsstatus "niedrig", "mittel" und "hoch" bzw. eine parallele Zuordnung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium gegeben werden kann. Die Rechtfertigung für einen Vergleich der Schularten mit den Kurskonstellationen kann darin gesehen werden, daß die Kurskonstellationen in hoch signifikantem Zusammenhang mit den zum Zeitpunkt 9.1 gegebenen Abschlußprognosen stehen (vgl. Tab. 2.1).

Nun gilt es aber zu bedenken, daß hier implizit die Forderung einer guten Übereinstimmung zwischen Prognose und tatsächlich erreichtem Schulabschluß enthalten ist, denn eine vollkommen korrekte Zuordnung von GS-Schülern zu TS-Schülern kann letztendlich nur über den erreichten Schulabschluß durchgeführt werden, der aber zum Zeitpunkt Mitte/Ende 9. Schuljahr (Untersuchungszeitpunkt) natürlich noch unbekannt ist. Wie sich das Verhältnis der einzelnen Bildungsniveaus bei Abschlußprognose und tatsächlichem Abschluß darstellt, kann aus dem Bericht des Landesinstituts entnommen werden, in dem für die Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen die entsprechenden Angaben bezogen auf das Schuljahr 1977/78 enthalten sind.

Tabelle 2.2 zeigt, daß für Gesamtschüler die tatsächlich erreichten Abschlüsse weitaus günstiger sind als die prognostizierten. Offensichtlich erfüllt die Abschlußprognose nicht bloß den Zweck einer möglichst exakten Vorhersage.

Tabelle 2.1

Zusammenhang zwischen Kurskonstellation und Prognose im 9. Schuljahr

Kurskonstellation			Prognose	
	Math.	Engl.	o.A., HA	HAQ, FOR
	G	G	72,6%	27,4%
	E	E	42,3%	57,7%
	E	G	22,1%	77,9%
			$\chi^2 = 69,1$	$C = .58$
			$df = 2, s.s.$	

Tabelle 2.2

Prognosen und Abschlüsse in Gesamtschulen (N = 4091; Schuljahr 1977/78)

	Prognose	Abschluß
o.A.	8,96%	4,62%
HA	34,32%	25,05%
HAQ/FOR	56,72%	70,30%

sondern auch den eines "blauen Briefes", der den Schülern zum Schulende noch einen gewissen Leistungsansporn geben soll. Dies sollte beim Vergleich von TS und GS mitberücksichtigt werden, aber auch bei der oben genannten Zuordnung von Schülern, denn eben diese Funktion des "blauen Briefes" bringt es mit sich, daß die Gesamtschüler gegenüber den Schülern des dreigliedrigen Schulsystems in der Erfolgsbeurteilung an Hand der Prognosen sehr leicht benachteiligt werden könnten.

Neben der Kurskonstellation, die sowohl in der 77-er als auch 78-er Untersuchung als Vergleichskriterium Verwendung fand, wurde in der 78-er Untersuchung als zusätzliches Kriterium noch die Abschlußprognose im 9. Schuljahr erhoben. Hierbei sollte noch erwähnt werden, daß die Informationen über die Kurszugehörigkeit sich auf Angaben der Schüler stützen, während die Abschlußprognosen den Schülerkarteien entnommen sind.

## 2.2.2 Erfassung von soziodemographischen Variablen, Aspirationen, familiären und schulischen Lernbedingungen

Diese Variablen wurden anhand eines Fragebogens erhoben, den jeder einzelne Schüler vorgelegt bekam. Dabei war jeder untersuchten Klasse ein mit dem Instrumentarium vertrauter Testleiter zugewiesen, der den Schülern beim Ausfüllen (Ankreuzen auf gedruckten Belegen) behilflich sein konnte. Die Ermittlung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht erfolgte mit Hilfe des modifizierten Fragenkatalogs von KLEINING und MOORE, der die Grundlage bildete für die Selbsteinschätzung des Vaterberufs durch die Schüler (vgl. Abbildung 2.1). Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens sind bei FEND et al. 1976 (S.202 ff) ausführlich dargestellt. In Tabelle 2.3 sind alle in dieser Teilstudie einbezogenen Variablen zusammengestellt. Dabei ist angegeben, ob sie in beiden Erhebungen oder nur in einer untersucht wurden.

### 2.2.3 Zur Intelligenzmessung

Der Intelligenzvariable kommt in dieser Untersuchung im wesentlichen eine Kontrollfunktion zu. Um letztere zu realisieren wurde eine Dichotomisierung dieser Variable in weniger (WI) und mehr intelligente (MI) Schüler vorgenommen.

Als Meßinstrument zur Erfassung der Intelligenz kam in der Erhebung 1977 der CFT3 von CATTELL/WEISS zum Einsatz. Von diesem wurden aus dem 1. Teil die Subtests 1 und 3 mit insgesamt 26 Items verwendet. Da für diese beiden Subtests keine Normwerte vorliegen, wurde die Aufteilung in weniger und mehr intelligente Schüler mittels einer Halbierung am Median der Stichprobe vorgenommen, wobei ein Punktwert von 1 - 10 zur Kategorie 'weniger-intelligent' ( $IQ \leq 100$ ) und ein solcher von 11 - 26 zur Kategorie 'mehr-intelligent' ( $IQ > 100$ ) gerechnet wurde. In der Untersuchung 1978 wurde der CFT2<sup>1</sup>) verwendet und zwar vom Teil 1 die Subtests 1 - 4 (insgesamt 46 Items). Da für diese im Testbeiflatt Normwerte für die Eichstichprobe der 15-jährigen vorliegen, konnte die oben genannte Aufteilung an Hand dieser Normen durchgeführt werden: Ein Punktwert von 1 - 26 ( $IQ \leq 100$ ) führt dabei zur Kategorie 'weniger-intelligent', ein solcher von 27 - 46 ( $IQ > 100$ ) zur Kategorie 'mehr-intelligent'.

Abbildung 2.1

## Liste der Selbststeinstufung von Berufen (nach dem modifizierten Fragenkatalog von KLEINING u. MOORE)

MÄNNERBERUFE	FRAUENBERUFE
Oberlandgerichtspräsident Generalkonsul Bankpräsident Generaldirektor	<b>A</b> Bundesverfassungsrichterin Universitätsprofessorin Senatspräsidentin Diplomatin
Gymnasialdirektor Oberarzt Rechtsanwalt Technischer Direktor	<b>B</b> Studienrätin Ärztin Innenarchitektin Prokurstin in einer größeren Firma
Elektroingenieur Amtsvorsteher Polizeiinspektor Versicherungsinspektor	<b>C</b> Volksschullehrerin Selbständige Buchhändlerin Hauptbuchhalterin Beamtin im mittleren Dienst
Montageführer Buchhalter Malermeister Bauer (mittlerer Hof)	<b>D</b> Technische Zeichnerin Meisterin in der Bekleidungsindustrie Laborantin Besitzerin einer kl. Wäscherei
Maschinenschlosser Möbelschreiner Heizungsmonteur Bauer (kleiner Hof)	<b>E</b> Vorarbeiterin in Industriebetrieb Friseuse Maschinenerste Verkäuferin
Bauarbeiter Asphaltierer Lagerarbeiter Gärtnergehilfe	<b>F</b> Textilarbeiterin Ladenhilfe Fließbandarbeiterin Büglerin
Parkwächter Müllabfuhrarbeiter Gepäckträger Kanalisationshilfsarbeiter	<b>G</b> Zeitungsbotein Garderobefrau Gelegenheitsarbeiterin Waschfrau

1) CFT2 und CFT3 sind jeweils für die 9. Stufe verwendbar. Der CFT2 kann zusätzlich in der 6. Stufe eingesetzt werden, was für einen schulstufenübergreifenden Vergleich, wie er in der 78-er Untersuchung angestrebt war, wichtig ist.

Tabelle 2.3

Überblick über die einbezogenen Variablen

	1977	1978
<b>Soziodemographische Variablen:</b>		
Geschlecht	x	x
Schicht (nach KLEINUNG u. MOORE)	x	x
Intelligenz	x	x
<b>Bildungsniveaus:</b>		
Schulartzugehörigkeit (TS)	x	x
Kurseinstufung Vorjahr (GS) (Math./Engl.)	x	x
Kurseinstufung jetzt (GS) (Math./Engl.)	x	
Prognose 9.1		x
<b>Aspirationen:</b>		
Welchen Schulabschluß wirst Du erreichen?	x	x
Wunsch des Schulabschlusses	x	x
Schulabschluß nach Meinung der Eltern	x	x
Erwarteter Beruf	x	x
Berufswahl bei freier Entscheidung	x	x
Eigene Berufswahl nach Vorstellung der Eltern	x	x
<b>Familiäre Lernbedingungen:</b>		
Sind Eltern geschieden	x	x
Sind Eltern getrennt	x	x
Berufstätigkeit der Mutter (jetzt)	x	x
Berufstätigkeit der Mutter (früher)	x	
Eigenes Zimmer zur Verfügung	x	
Eigener Schreibtisch zur Verfügung	x	x
Lärmbelästigung zu Hause	x	x
Störungen bei Hausaufgaben	x	x
Wohnungsgröße	x	
Nachhilfeunterricht	x	x
Lernen mit Geschwistern	x	x
Hilfe der Eltern bei Hausaufgaben	x	x
Hilfe der Eltern beim Lernen	x	
Hilfe eines Freundes beim Lernen	x	

Tabelle 2.3 (Fortsetzung)

1977 1978

<b>Schulbiographische Merkmale:</b>		
Besuch des Kindergartens	x	x
Leistungen in der Grundschule	x	x
Schulwechsel während Grundschulzeit	x	x
Klasse während Grundschulzeit wiederholt	x	
Schulwechsel in 5. oder 6. Klasse (1978-Sekundar)	x	x
5. oder 6. Klasse wiederholt	x	
<b>Schulische Lernbedingungen:</b>		
An Förderkurs teilgenommen	x	x
An Liftkurs teilgenommen	x	x
An Unterstützungskurs teilgenommen	x	x
Zeit für Hausaufgaben		x

## 2.3 Stichprobenbeschreibung

### 2.3.1 Stichprobe der Erhebung 1977

Insgesamt wurden 1977 in Nordrhein-Westfalen in der 9. Schulstufe 1190 Schüler untersucht, wobei 592 (3 Schulen) auf das Gesamtschulsystem (GS) und 598 (14 Schulen) auf das traditionelle Schulsystem (TS) entfielen. In diesem wurden 299 Hauptschüler (7 Schulen), 146 Realschüler (4 Schulen) und 153 Gymnasiasten (4 Schulen) untersucht. Die Größe der herangezogenen Stichprobe ist in den beiden Schulsystemen also in etwa gleich (vgl. Tab. 2.4). Für die Beschreibung der Stichprobe haben wir die Variablen Sozialschicht, Geschlecht, Muttersprache, Familienstand der Eltern und Berufstätigkeit der Mutter herangezogen. Die Variable Sozialschicht wurde, wie bereits erwähnt, mit einem modifizierten Fragenkatalog von KLEINING und MOORE mittels sozialer Selbsteinstufung des Vaters durch die Schüler erhoben, wobei jeweils die Kategorien 1 - 4 (Oberschicht, obere Mittelschicht, mittlere Mittelschicht und untere Mittelschicht) sowie die Kategorien 5 - 7 (Facharbeiter, Arbeiter und sozial Verachtete) zusammengefaßt wurden. Die Variable Muttersprache wurde dichotomisiert in Deutsch vs. andere Sprachen und bei der Berufstätigkeit der Mutter wurde unterschieden zwischen "ja" (ganztags bzw. nachts sowie halbtags) und "nein" (stundenweise, keine Arbeit). Die restlichen Variablen sind echt zweikategorial.

Wie aus Tabelle 2.5 zu entnehmen ist, gibt es zwischen den Gesamtschülern und den Schülern des traditionellen Schulsystems bezüglich der oben angegebenen Kriterien keine signifikanten Unterschiede, die entsprechenden Prozentwerte weisen jedoch darauf hin, daß bei den Gesamtschülern anteilmäßig mehr geschiedene Eltern sowie berufstätige Mütter zu finden sind.

Innerhalb des gegliederten Schulsystems ist der Zusammenhang zwischen Sozialschicht, Geschlecht und Berufstätigkeit der Mutter einerseits und den Schularten andererseits hoch signifikant. In der Hauptschule (HS) sind Kinder aus der Unterschicht mit 56,2% überrepräsentiert, während sie in der Realschule (RS) und im Gymnasium (GY) mit 31,4% bzw. 21,4% weit unterrepräsentiert sind. Eine Stichprobenunregelmäßigkeit findet sich auch bei den Geschlechtsanteilen in Realschule und Gymnasium. Während bei den von uns untersuchten Realschülern Jungen überrepräsentiert sind (69,2% vs. 30,8%), überwiegen bei den einbezogenen Gymnasien die Mädchen (70,3% vs. 29,7%). Erwähnenswert sind auch die schulartspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Berufstätigkeit der Mutter. Während in Hauptschule und Realschule 42,5% bzw. 52,2% der Schüler angeben, daß ihre Mutter berufstätig ist, sind es im Gymnasium lediglich 29,4%. Unterschiede hinsichtlich der Stichprobencharakteristika sind also innerhalb des traditionellen Schulsystems sehr groß, während sie im Gesamtvergleich mit dem GS-System fast vollkommen verschwinden.

### 2.3.2 Stichprobe der Erhebung 1978

In die Untersuchung 1978 wurden insgesamt 1508 Schüler einbezogen, Davon entfielen 537 (9 Schulen/18 Klassen) auf das Gesamtschulsystem und 941 (15 Schulen/30 Klassen) auf das traditionelle Schulsystem. In diesem wurden 429 Hauptschüler (7 Schulen/14 Klassen), 241 Realschüler (4 Schulen/8 Klassen) und 271 Gymnasiasten (4 Schulen/8 Klassen) untersucht (vgl. Tab. 2.6). Die Stichprobe im gegliederten System ist somit fast doppelt so groß wie im GS-System. Als Stichprobencharakteristika wurden die gleichen Kriterien wie in der Untersuchung 1977 verwendet, zusätzlich aber noch die zum Zeitpunkt 9.1 gegebenen Abschlußprognosen eingeführt. Die zusammengefaßten Prognosekategorien und ihre Entsprechung im TS-System stellen sich folgendermaßen dar: Den Schülern mit vorhergesagtem Hauptschulabschluß (ohne Abschluß miteinbezogen) in Gesamtschulen wurden

Tabelle 2.4

Zusammensetzung der Stichprobe der Untersuchung 1977 nach Schulen und Schülern

	TS			GS
	HS	RS	GY	Ges.
Anzahl der Schulen	7	4	4	15
Anzahl der Schüler	299	146	153	598
				537 <sup>1)</sup>
				592

1) Eine Gesamtschule, die zum Zeitpunkt der Untersuchung erst ein 8. Schuljahr hatte, wurde aus diesen Auswertungen ausgeschlossen. Deshalb sind statt der ursprünglichen vier Schulen in diese Auswertung nur drei Schulen aufgenommen worden.

Tabelle 2.6

Zusammensetzung der Stichprobe der Untersuchung 1978 nach Schulen und Schülern

	TS			GS
	HS	RS	GY	Ges.
Anzahl der Schulen	7	4	4	15
Anzahl der Schüler	429	241	271	941
				537

Tabelle 2.5

Schulsystem	Schicht		Geschlecht		Muttersprache	
	MS	US	M	W	Deutsch	andere
HS	N %	120 43,8	154 56,2	127 44,9	156 55,1	282 97,9
RS	N %	96 68,6	x <sup>2</sup> =54,1 ss	44 31,4	x <sup>2</sup> =47,2 ss	144 30,2
TS	N %	114 78,6		69,8 44		99,3 ns
GY	N %			104 29,7		147 70,3
TS Gesamt	N %	330 59,0	229 x <sup>2</sup> =3,5 ns	268 41,0 196	302 x <sup>2</sup> =2,7 ns	573 53,8 264
GS	N %	344 63,7		36,3 51,9		555 99,1
			Eltern geschieden		Mutter berufstätig	
			j a	nein	j a	nein
					119 42,5	161 57,5
HS	N %	24 8,5	258 x <sup>2</sup> =3,3 ns	91,5 134	72 52,2	66 47,8
RS	N %	9 6,3		93,7 145	42 29,4	101 70,6
TS	N %	6 4,0				
GY	N %					
TS Gesamt	N %	39 6,8	537 x <sup>2</sup> =2,8 ns	93,2 505	233 x <sup>2</sup> =1,4 ns	328 58,5 303
GS	N %	53 9,5		90,5 45,1		54,9

die Hauptschüler des TS-Systems gegenübergestellt, denjenigen mit FOR- oder HAQ-Prognose die Realschüler und Gymnasiasten. In diesem Vergleich (siehe Tabelle 2.7) gibt es zwischen TS und GS keinen signifikanten Unterschied. Auch Sozialschicht und Geschlecht verteilen sich auf die beiden Schulsysteme in etwa gleich. Hinsichtlich der Variable Muttersprache besteht zwischen den einzelnen Schulararten des TS kein signifikanter Unterschied, jedoch zwischen GS und TS. So finden sich in letzterem mehr Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Der Anteil an Schülern mit geschiedenen Eltern liegt im Gesamtschulsystem mit 9,2% deutlich höher als im traditionellen Schulsystem. Innerhalb des TS-Systems gibt es jedoch ebenfalls signifikante Unterschiede. Die Hauptschüler weisen hier mit 8,8% einen doppelt so hohen Wert auf wie Realschüler und Gymnasiasten. Im letzten Stichprobencharakteristikum, der Berufstätigkeit der Mutter, zeigen sich keine wesentlichen Differenzen innerhalb des TS-Systems, die Gesamtschüler liegen jedoch mit 36,3% berufstätiger Mütter signifikant höher als die Schüler des gegliederten Systems (30,7%).

### 2.3.3 Vergleich der beiden Stichproben für die Untersuchungsjahre 1977 und 1978 sowie eine Gegenüberstellung mit einigen Landesdaten aus NRW

Betrachtet man die Tabelle 2.8 (vgl. auch Tab. 2.5 und Tab. 2.7) so ist daraus ersichtlich, daß die beiden Schülerstichproben mit wenigen Einschränkungen miteinander vergleichbar sind. Was die Verteilung von Schicht und Geschlecht betrifft, so sind sie in den beiden Untersuchungsjahren durchaus ähnlich, in den anderen Kriterien ergeben sich zum Teil beträchtliche Unterschiede. So zeigt sich in der Gegenüberstellung von TS und GS hinsichtlich der Variablen "Muttersprache" und "Eltern geschieden" zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten Differenzen in der Richtung, daß 1978 antilmäßig mehr Ausländer auf das traditionelle Schulsystem entfallen. Weiterhin ergeben sich 1978 auch signifikante Unterschiede zwischen den Schulararten und -systemen bezüglich des Anteils von Schülern mit geschiedenen Eltern. Während 1977 noch insgesamt mehr Mütter berufstätig waren - die Unterschiede innerhalb des TS erweisen sich als sehr signifikant - konnte dies 1978 nicht mehr festgestellt werden. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich hier jedoch im Vergleich TS-GS. Gemeint ist der größere Anteil berufstätiger Mütter im GS-System, der mit 36,3% signifikant über dem im gegliederten Schulsystem liegt (30,2%). Schließlich ergeben sich auch Abweichungen in der Stichprobengröße: Beträgt das Verhältnis TS- GS-Schüler 1977 1 : 1, so ist es 1978 fast 2 : 1, bei einer etwa gleich großen Anzahl von Gesamtschülern in den beiden Untersuchungsjahren.

Der Vergleich mit den Landesdaten<sup>1)</sup> zeigt, daß die Stichproben hinsichtlich der Quoten an Schulen des TS-Systems durchaus als repräsentativ betrachtet werden können (vgl. Tabelle 2.9). Dies gilt im wesentlichen auch für die zum Zeitpunkt 9.1 in Gesamtschulen gegebenen Abschlußprognosen im Jahre 1978. Ein Vergleich mit der Vorerhebung im Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen ermöglicht diese Aussage (vgl. Tab. 2.10).

Eine sehr starke Verzerrung tritt jedoch in beiden Stichproben in der Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Schulararten des TS auf, speziell was die Geschlechtsverteilung in Realschule und Gymnasium betrifft. Dies läßt sich jedoch dadurch erklären, daß an einer Schule einige der per Zufall ausgewählten Klassen reine Mädchenklassen waren.

1) Die Daten über Schularartzugehörigkeit von TS-Schülern stammen aus: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 379, das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1976.

Die Daten über Prognosen stammen aus: Bericht des Landesinstituts für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung vom 29.11.1978.

Tabelle 2.7  
Stichprobenbeschreibung der in die Schuluntersuchung 1978 einbezogenen Schüler

Schulsystem		Schicht		Geschlecht		Schulart (TS)/Abschlußprognose (GS)	
		MS	US	M	W	o.A. und HA	RS, GY, FOR, HAQ
TS	HS N %	151 41,4	214 58,6	198 52,8	177 47,2	429	-
	RS N %	127 63,8	72 36,2	136 60,7	88 39,3	-	241
	GY N %	221 88,4	29 11,6	86 33,9	168 66,1	-	271
GS	TS Gesamt N %	499 61,3	315 $\chi^2 = 1,5$ n.s.	420 49,2	433 $\chi^2 = 0,68$ n.s.	429 45,6	512 $\chi^2 = 0,25$ n.s.
	GS N %	262 57,8	191 42,2	239 51,6	224 48,4	247 46,6	284 53,4
		Muttersprache		Eltern geschieden		Mutter berufstätig	
		Deutsch	andere	ja	nein	ja	nein
TS	HS N %	357 95,7	16 4,3	34 8,8	351 91,2	117 33,0	238 67,0
	RS N %	213 96,4	8 3,6	7 3,2	213 96,8	61 30,0	142 70,0
	GY N %	245 96,8	8 3,2	11 4,3	246 95,7	70 28,0	180 72,0
GS	TS Gesamt N %	815 96,2	32 $\chi^2 = 10,8$ s.s.	52 6,0	810 $\chi^2 = 4,4$ s.	248 30,7	560 $\chi^2 = 4,0$ s.
	GS N %	445 99,3	3 0,7	42 9,2	417 90,8	154 36,3	270 63,7

Tabelle 2.8

Zusammenfassung der Unterschiede der beiden Stichproben für die Untersuchungsjahre 1977 und 1978

Schulsysteme (Vergleiche für statistische Tests)	Variable:					
	Schicht		Geschlecht		Muttersprache	
	1977	1978	1977	1978	1977	1978
TS innerhalb	s.s.	s.s.	s.s.	s.s.	n.s.	n.s.
TS - GS	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Eltern geschieden 1977 1978				Mutter berufstätig 1877 1978		
TS innerhalb	n.s.	s.s.	s.s.	n.s.	n.s.	
TS - GS	n.s.	s.	n.s.	s.		
Schulsystem	Stichprobengröße 1977 1978					
TS	598	941				
GS	592	537				

Tabelle 2.9

Quoten an Schulen des traditionellen Schulsystems

Schulart	Landesdaten (1976)	Stichprobe	
		1977	1978
HS	47,4	50,0	45,6
RS	23,1	24,4	25,6
GY	29,5	25,6	28,8

Tabelle 2.10

Vergleich der prognostizierten Abschlüsse im 9. Schuljahr: Landesdaten (1978) – Grundgesamtheit der untersuchten Gesamtschulen (1978), Stichprobe (1978)

	Prognose	
	o.A. + HA	HAQ
Landesdaten (1978) GS-NW	43,3%	56,7%
Grundgesamtheit der 9 untersuchten Gesamt- schulen (1978)	44,8%	55,2%
Stichprobe 1978	46,6%	53,4%

Abschließend kann gesagt werden, daß die beiden Untersuchungsstichproben 1977 und 1978 zwar gewisse Unterschiede aufweisen, diese jedoch nicht so gravierend sind, daß ein Ergebnisvergleich generell in Frage gestellt werden müßte. Auch die Repräsentativität für das Land Nordrhein-Westfalen ist, was die Verteilung der Schüler auf Schulformen des TS, bzw. was die Verteilung der Abschlußprognosen im GS betrifft, in ausreichendem Maße gegeben. Lediglich die Verzerrung bei der Variable "Geschlecht" müssen wir jeweils gesondert untersuchen.

### 3. Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungs- und Leistungsniveaus in Gesamtschulen und Schularten des dreigliedrigen Schulsystems

Bevor wir im folgenden näher darauf eingehen, wie sich Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sozialschicht bzw. Geschlecht einerseits und Leistungsniveau andererseits unterscheiden, soll zunächst in einem Exkurs ein grundlegender Überblick über die Veränderung von Schullaufbahnen in beiden Schulsystemen gewonnen werden. Dies erscheint deshalb notwendig, da wir dadurch einen Einblick erhalten in die Prozesse, die den von uns punktuell erhobenen Verteilungen der Schüler auf die verschiedenen Leistungsniveaus vorangegangen sind.

#### 3.1 Schullaufbahnveränderungen in Gesamtschulen sowie zwischen Schularten des dreigliedrigen Schulsystems

Beim Systemvergleich der Schullaufbahnveränderungen müssen wir entsprechend unserem Datenmaterial von unterschiedlichen Bezugspunkten ausgehen. Während bei den Gesamtschulen die Veränderungen zwischen der Grundschulempfehlung und der Abschlußprognose im 9. Schuljahr festgestellt werden können, sind für die Schüler im gegliederten Schulsystem alle Schulartwechsel registriert, die während der Sekundarstufe bis zum Zeitpunkt der Untersuchung (Mitte 9. Schuljahr) stattgefunden haben. Da für die Analyse dieser Prozesse nur der Datensatz der 78-er Erhebung vollständige Angaben zu allen hier relevanten Variablen enthält, wollen wir uns hier auf ihn beschränken. Betrachten wir nun zunächst die Ergebnisse für die Gesamtschulen (vgl. Tab. 3.1). Da hier bei der Grundschulempfehlung nach den uns vorliegenden Daten nur eine Zuordnung nach Hauptschule (HS) bzw. Realschule/Gymnasium (RS/GYM) möglich war, haben wir zum Zwecke der Vergleichbarkeit auch die Abschlußprognose nach diesen beiden Kategorien dichotomisiert. Dabei ist anzumerken, daß in der Kategorie "HS" der Abschlußprognose auch die wenigen Schüler vertreten sind, für die die Prognose 'kein Hauptschulabschluß' ausgesprochen wurde. Wie aus der Tabelle 3.2 hervorgeht, treten bei den HS-Empfohlenen die meisten Veränderungen in Erscheinung. 36,5% von ihnen erhielten eine höhere Prognose, als dies aufgrund ihrer Zuordnung am Ende der Grundschule zu erwarten war. Etwas geringer fallen die Veränderungen bei den RS/GYM-Empfohlenen aus. Von ihnen wechselten 26,8% in eine niveauniedrigere Abschlußkategorie, während 73,2% sich in der ihrer Grundschulempfehlung entsprechenden Kategorie befinden. Das Ausmaß aller Schullaufbahnveränderungen beläuft sich auf 31,8%, wobei, wie schon bereits angedeutet, die Aufwärtsveränderungen (18,8%) die Abwärtsveränderungen (13,0%) überwiegen (vgl. Tabelle 3.2). Was die Veränderungen unter sozialschichtspezifischer Perspektive betrifft, so ist festzustellen, daß nur geringfügige Unterschiede vorliegen.

Die entsprechenden Ergebnisse für das dreigliedrige Schulsystem sind den Tabellen 3.3 bis 3.6 zu entnehmen. Tabelle 3.3, als Gründtabelle, enthält dabei alle Schulartwechsel, die in der Sekundarstufe I bis zum 9. Schuljahr stattgefunden haben. Die Schulartwechsel belaufen sich danach (vgl. Tab. 3.4) auf insgesamt 10,2%, wobei Aufwärts- und Abwärtsveränderungen im Verhältnis 1 : 2,2 stehen. Wir wollen uns jedoch nur auf Tabelle 3.5 beziehen, in der die Informationen aus Tabelle 3.3 so zusammengefaßt sind, daß sich eine Entsprechung zu

Tabelle 3.1

Veränderungen zwischen Grundschulempfehlung und Abschlußprognose in Gesamtschulen

		Abschlußprognose 9.1		
		N	HS	RS/GYM FOR bzw. HAQ
Grundschulempfehlung	HS	160	63,5%	36,5%
	RS/GYM	150	26,8%	73,2%

Tabelle 3.2

Veränderungen zwischen Grundschulempfehlung und Abschlußprognose insgesamt und aufgegliedert nach Sozialschichten

		Ges.	US	MS/OS
Veränderungen in %		31,8	32,7	30,6
Aufwärtsveränderungen		18,8	18,1	19,7
Abwärtsveränderungen		13,0	14,6	10,9

Tabelle 3.3

Veränderungen zwischen früherer Schulartzugehörigkeit und Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr für Schüler in Schularten des gegliederten Schulsystems (Angaben in Prozent)

frühere Schulartzugehörigkeit	N	HS	RS	GYM	
HS	373	94,1	4,0	1,9	
RS	231	13,8	83,5	2,7	C = .94
GYM	265	4,1	6,8	89,1	

Tabelle 3.4

Veränderungen zwischen früherer Schulartzugehörigkeit und Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr insgesamt und aufgegliedert nach Sozialschichten

	Ges.	US	MS/OS
Veränderungen in %	10,2	10,4	10,0
Aufwärtsveränderungen	3,2	1,8	4,2
Abwärtsveränderungen	7,0	8,6	5,8

Tabelle 3.5

Veränderungen zwischen früherer Schulartzugehörigkeit und Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr für Schüler in Schularten des gegliederten Schulsystems (Dichotomisierung der Kategorien entsprechend der Aufgliederung für das Gesamtschulsystem); Angaben in Prozent

frühere Schulartzugehörigkeit	Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr			
	N	HS	RS/GYM	
HS	373	94,1	5,9	C = .92
RS/GYM	496	8,7	91,3	

Tabelle 3.6

Veränderungen zwischen früherer Schulartzugehörigkeit und Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr aufgegliedert nach Sozialschichten (analog der Aufgliederung für das Gesamtschulsystem)

	Ges.	US	MS/OS
Veränderungen in %	7,5	8,3	6,4
Aufwärtsveränderungen	2,6	1,6	2,8
Abwärtsveränderungen	4,9	6,7	3,6

Tabelle 3.7

Schulformwechsel im gegliederten Schulsystem für die Schuljahre 1975/76 und 1976/77 bezogen auf die Klassen 5 bis 10 in Nordrhein-Westfalen

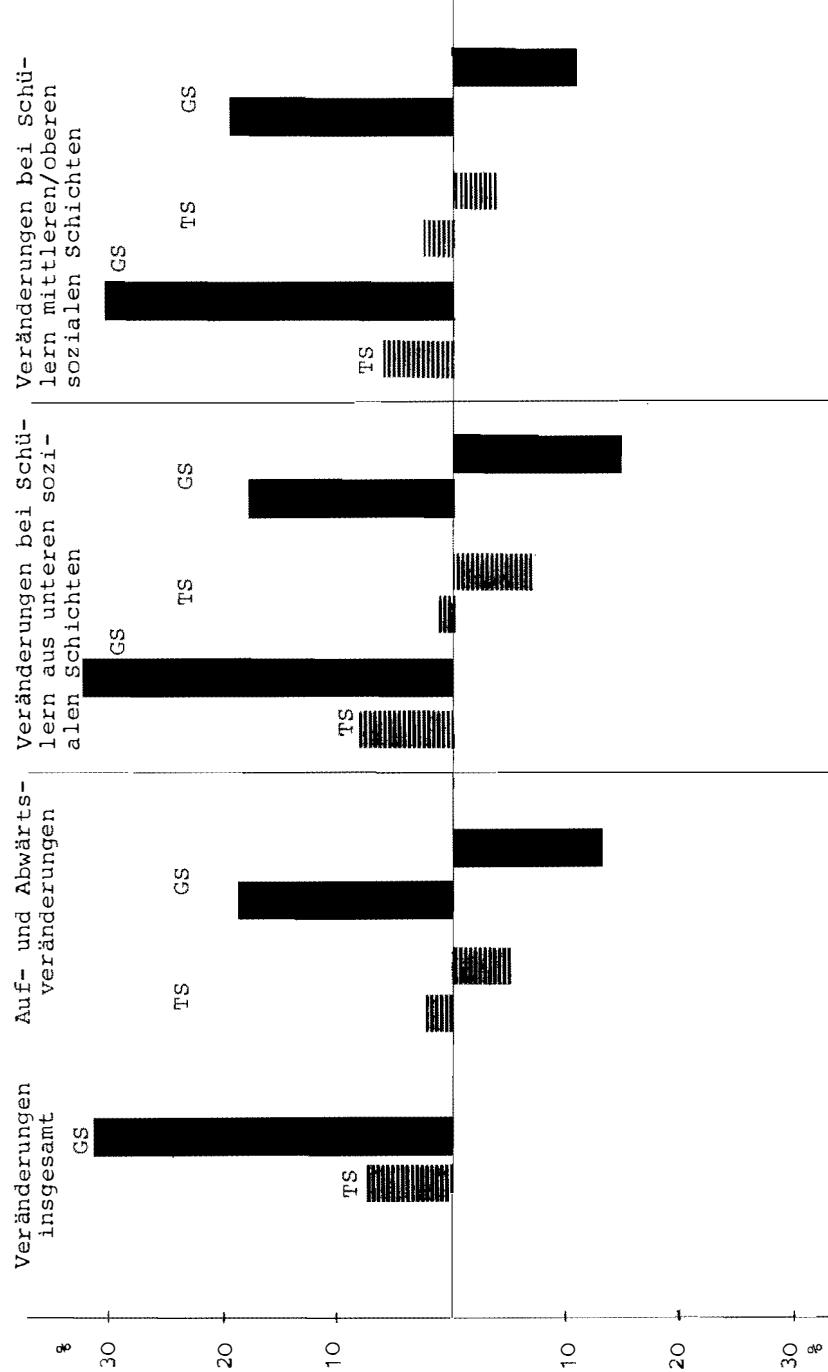
	1975/76		1976/77	
	N	%	N	%
Übergänge von Hauptschule in Realschule ins Gymnasium	6264	1,0	6758	1,0
	2486	0,4	2595	0,4
Übergänge von Realschule in Hauptschule ins Gymnasium	10146	3,3	10321	3,1
	839	0,3	1119	0,3
Übergänge von Gymnasium in Hauptschule in Realschule	5585	1,4	4965	1,2
	6947	1,7	6817	1,6
Schulwechsel insgesamt	32276	2,4	32575	2,3

Tabelle 3.8

Schulformwechsel im gegliederten Schulsystem für die Schuljahre 1975/76 und 1976/77 bezogen auf die Klassen 5 bis 10 in Nordrhein-Westfalen (Veränderungen insgesamt)

	1975/76	1976/77
Veränderungen in % analog		
Tabelle 3.4 (bezogen auf einen Schuljahrgang)	14,5%	13,7%
Aufwärtsveränderungen	4,3%	4,4%
Abwärtsveränderungen	10,2%	9,3%
Veränderungen in % analog		
Tabelle 3.6 (bezogen auf einen Schuljahrgang)	11,0%	10,3%
Aufwärtsentwicklungen	3,9%	3,9%
Abwärtsentwicklungen	7,1%	6,4%

Abbildung 3.1: Schullaufbahnveränderungen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem



den Darstellungen für das Gesamtschulsystem ergibt. Im Vergleich zu den dortigen Befunden müssen die Veränderungen zwischen den Schullaufbahnen im gegliederten Schulsystem als deutlich geringer bezeichnet werden. So schafften von den Schülern, die nach der Grundschulzeit eine Hauptschule besuchten, lediglich 5,9% den Übergang in eine Realschule bzw. in ein Gymnasium. Auf der anderen Seite mußten von den Schülern, die zunächst eine Realschule oder ein Gymnasium besuchten, 8,7% auf eine Hauptschule überwechseln. Bei dieser Betrachtung einer dichotomisierten Schullaufbahnveränderung beträgt die Gesamtzahl der Schullaufbahnveränderungen 7,5%, wobei hier im Unterschied zum Gesamtschulsystem die Abwärtsentwicklungen mit 4,9% fast doppelt so groß sind wie die Aufwärtsentwicklungen (2,6%). Besonders ausgeprägt erscheint das Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtsentwicklungen bei den Schülern der Unterschicht (1,6% vs. 6,7%), während bei den Schülern der Mittel- und Oberschicht sich die Anteile in den beiden Veränderungskategorien eher annähern (vgl. Tabelle 3.6).

Daß die in dieser Untersuchung festgestellten Veränderungen zwischen den Schularten durchaus als repräsentativ für nordrhein-westfälische Verhältnisse gelten können, kann sehr gut anhand der amtlichen Statistiken des Landes Nordrhein-Westfalen für das gegliederte Schulsystem festgestellt werden (vgl. Tabelle 3.7 und 3.8).

Die dort vorgelegten Daten sind nicht im Längsschnitt erhoben, sondern beziehen sich auf die Obergänge, die innerhalb eines Schuljahres über alle Klassenstufen (5 - 10) ermittelt wurden. Der Bezugspunkt der Prozentanteile der Schulformwechsler ist demnach die Gesamtzahl aller Schüler in den Klassen 5 - 10. Um nun den Vergleich mit unseren Daten zu ermöglichen, müssen die Schulformwechsler auf die Schülerzahl eines Jahrgangs bezogen werden<sup>1)</sup>. Wenn man eine solche Umrechnung vornimmt, ergeben sich die in Tabelle 3.8 wiedergegebenen Prozentangaben für die Schullaufbahnveränderungen. Sowohl hinsichtlich ihrer Größenordnung<sup>2)</sup> als auch hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Aufwärts- und Abwärtsentwicklungen stimmen sie annähernd mit den von uns ermittelten Werten überein.

Die hier dargelegten Ergebnisse für das gegliederte Schulsystem stellen noch einmal die relativ geringe Mobilität zwischen den Schularten des gegliederten Schulsystems in der Phase der Sekundarstufe I vor Augen und verweisen damit auf eine nur wenig vorhandene Offenheit der Schullaufbahnen. Demgegenüber muß festgehalten werden, daß unter den Bedingungen der Gesamtschulen fast ein Drittel der Schüler eine Schullaufbahnveränderung erfährt (vgl. auch Abb. 3.1).

### 3.2 Vergleich der Bildungsniveaus in Gesamtschulen und Schularten des dreigliedrigen Schulsystems

In einem ersten Schritt wollen wir zunächst aufweisen, wie sich die Bildungsniveaus in den beiden Schulsystemen zu den Erhebungszeitpunkten 1977 und 1978 verteilen. Die Indikatoren, die wir für die Festlegung des Bildungsniveaus verwenden, sind in den beiden Schulsystemen sehr unterschiedlich. Einmal

- 1) Dabei muß die Annahme gleich großer Altersjahrgänge gemacht werden, was nur in Grenzen der Fall ist. Die entsprechenden Zahlen sind deshalb nur - wahrscheinlich aber recht genaue - Schätzungen.
- 2) Die in der amtlichen Statistik angegebenen Veränderungen liegen natürlich etwas höher, da hierbei ja auch ein Schülerjahrgang mehr (nämlich der 10.) als in unserer Untersuchung berücksichtigt wurde.

handelt es sich um die Schulartzugehörigkeit (gegliedertes Schulsystem), zum anderen wird als Kriterium eine Konstellation der Fachleistungskurse herangezogen, in die die Angaben über die Kurszugehörigkeit in den Fächern Englisch und Mathematik eingegangen ist (Gesamtschulsystem) (vgl. 2.2.1). Für das Gesamtschulsystem wird als zusätzlicher Indikator für das Bildungsniveau die Abschlußprognose im 9. Schuljahr aufgenommen (vgl. Tabelle 3.9).

In beiden Erhebungen entspricht die Schularartverteilung im gegliederten Schulsystem, wie bereits erwähnt, in etwa derjenigen, die für das gesamte Land Nordrhein-Westfalen festgestellt wurde (vgl. 2.3.3). Ob die Verteilungen der Bildungsniveaus unserer Gesamtschulstichprobe als repräsentativ für alle Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens bezeichnet werden können, läßt sich anhand der Abschlußprognosen überprüfen. Zieht man dazu die offiziellen Statistiken für den 9. Jahrgang des Schuljahres 1977/78 heran, so zeigt sich eine gute Entsprechung in den relevanten Abschlußkategorien (vgl. Tabelle 3.9). Es sollte ebenfalls nochmals in Erinnerung gerufen werden, daß in der Kategorie 'HS-Prognose' auch die Schüler mit der Prognose 'ohne Hauptschulabschluß' vertreten sind.

Bei den Kurskonstellationen finden wir zwischen der 77-er und 78-er Untersuchung gewisse Abweichungen, die im wesentlichen die untere (GG) und die obere Kategorie (EE) betreffen. Ein direkter Vergleich bietet die Kurseinstufung am Ende des 8. Schuljahres. Während in der Stichprobe von 1977 24,6% der Schüler eine niedrige Kurskonstellation (GG) und 57,4% eine hohe (EE) aufweisen, sind es 1978 in der Kategorie der Grundkurse 37,4% und in der Kategorie der Erweiterungskurse 40,8%. Möglicherweise deutet diese Differenz auf einen epochalen Effekt hin, in dem Sinne, daß die Bedeutung verschiedener Kursniveaus eine Veränderung erfahren hat. Es könnte natürlich auch sein, daß bei diesem Ergebnis Stichprobenunterschiede zu Buche schlagen, denn im Gegensatz zu der 77-er Untersuchung, bei der lediglich drei Gesamtschulen mit einem 9. Schuljahr einbezogen werden konnte, waren bei der 78-er Untersuchung neun Gesamtschulen vertreten.

### 3.2.1 Vergleich der Bildungsniveaus unter Berücksichtigung des Faktors Sozialschicht

In diesem Kapitel soll überprüft werden, ob sich in den beiden Schulsystemen die Verteilung der Schüler auf die Bildungsniveaus für alle Sozialschichten ähnlich darstellt, oder ob schulsystemspezifische Verzerrungen dieser Verteilungen in Erscheinung treten. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, eine Antwort auf die Frage zu erhalten, ob das Gesamtschulsystem tatsächlich eine Reduktion sozialbedingter Benachteiligungen bewirken kann. Sollte dies zutreffen, dann müßte nach unserer Operationalisierung des Begriffes 'Chancengleichheit' der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau im Gesamtschulsystem geringer sein als im dreigliedrigen Schulsystem.

Ein erster Blick auf die Tabelle 3.10 verdeutlicht, daß in Gesamtschulen der sozialschichtbedingte Einfluß auf das Bildungsniveau der Schüler deutlich reduziert ist. Diese globale Aussage gilt für beide Erhebungen in gleicher Weise. In der Erhebung von 1977 besteht im gegliederten Schulsystem mit  $C = .38$  ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Schulartzugehörigkeit. Im Vergleich dazu beträgt im Gesamtschulsystem der entsprechende Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Kurszugehörigkeit lediglich  $C = .17$  (Ende 8. Schuljahr) bzw.  $C = .15$  (Ende 9. Schuljahr). Beide Koeffizienten weisen zwar auf einen tendenziell bestehenden, nicht aber statistisch signifikanten Zusammenhang hin.

Tabelle 3.9  
Verteilung des Bildungsniveaus in Gesamtschulen und Schularten des dreigliedrigen Schulsystems (Angaben in Prozent)

		Erhebung 1977			Erhebung 1978			
		HS GG	RS EG	GYM EE	HS GG	RS EG	GYM EE	
		(Schularartzugehörigkeit) (Kurszugehörigkeit Englisch/Mathematik Ende 8. Schuljahr)			(Schularartzugehörigkeit) (Kurszugehörigkeit Englisch/Mathematik Ende 8. Schuljahr)			
TS (598)	50,0	24,4	25,6		TS (941)	45,6	25,6	28,8
GS (496)	24,6	17,9	57,4		GS (380)	37,4	21,8	40,8
		(Schularartzugehörigkeit) (Kurszugehörigkeit Englisch/Mathematik Ende 9. Schuljahr)			(Schularartzugehörigkeit) (Prognose 9.1)			
TS (598)	50,0	24,4	25,6		GS (408)	46,6	53,4	Im Vergleich dazu die Prognose 9.1 für alle Gesamtschulen in NW
GS (533)	26,3	15,2	58,5			43,3	56,7	↓

Tabelle 3.10  
Vergleich der Bildungsniveaus unter Berücksichtigung des Faktors Sozialschicht (Angaben in Prozent)

Erhebung 1977						Erhebung 1978					
Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr			Schulartzugehörigkeit im 9. Schuljahr			Schulartzugehörigkeit Ende 8. Schuljahr			Schulartzugehörigkeit Ende 8. Schuljahr		
TS	N	HS	RS	GYM	Chi <sup>2</sup> /C	TS	N	HS	RS	GYM	Chi <sup>2</sup> /C
Oberschicht	74	31,1	24,3	44,6		Oberschicht	134	18,7	22,4	58,9	
Mittelschicht	256	37,9	30,5	31,6	59,69**	Mittelschicht	365	34,5	26,6	38,9	158,07**
Unterschicht	229	67,2	19,2	13,5	C = .38	Unterschicht	315	67,9	22,9	9,2	C = .49
Kurszugehörigkeit Ende 8. Schuljahr						Kurszugehörigkeit Ende 8. Schuljahr					
GS	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C	GS	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C
Oberschicht	72	19,4	20,8	59,8		Oberschicht	35	34,3	17,1	48,6	
Mittelschicht	225	20,4	19,1	60,5	8,42	Mittelschicht	172	27,3	23,3	49,4	18,16**
Unterschicht	169	31,9	14,8	53,3	C = .17	Unterschicht	156	48,7	20,5	30,8	C = .27
Kurszugehörigkeit Ende 9. Schuljahr						Abschlußprognose im 9. Schuljahr					
GS	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C	GS	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C
Oberschicht	78	20,5	17,9	61,6		Oberschicht	43	48,8	51,2		
Mittelschicht	242	22,3	13,2	64,5	7,59	Mittelschicht	186	41,4	58,6	2,98	
Unterschicht	194	31,6	15,5	52,9	C = .15	Unterschicht	169	50,3	49,7	C = .10	

Man kann diese Zusammenhänge auch mit Hilfe der in der Tabelle 3.10 angegebenen Prozentzahlen veranschaulichen. Wir wollen dies am Beispiel der Ober- und Unterschicht kenntlichmachen. Während im gegliederten Schulsystem 44,6% der Oberschicht- aber lediglich 13,5% der Unterschichtkinder dem Gymnasium angehören, besuchen im Gesamtschulsystem - und hier beziehen wir uns auf die Kurszugehörigkeit im 9. Schuljahr - 61,6% der Oberschicht- und immerhin 52,9% der Unterschichtkinder in beiden einbezogenen Fächern die Erweiterungskurse.

Wie schon erwähnt, ergeben sich für die Erhebung 1978 ähnliche Tendenzen wie sie soeben für die 77-er Untersuchung aufgewiesen wurden. Was die Größe des Zusammenhangs zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau anbelangt, bestehen jedoch einige Unterschiede. So ist diesmal im gegliederten Schulsystem mit  $C = .49$  der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Schularztzugehörigkeit noch deutlicher ausgeprägt und auch im Gesamtschulsystem deutet sich mit  $C = .27$  ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Kurszugehörigkeit an, der jedoch immer noch deutlich niedriger liegt als der im TS-System gefundene. Legt man jedoch im Gesamtschulsystem als Bezugspunkt für den Zusammenhang nicht das 8. Schuljahr zugrunde, sondern zieht als Indikator für das Bildungsniveau die Abschlußprognose im 9. Schuljahr heran, dann ist kein signifikanter Schichteinfluß mehr festzustellen ( $C = .10$ ).

Sieht man einmal von der Höhe der Zusammenhänge ab, dann läßt sich eine gute Obereinstimmung mit den von FEND et al. (1976, S. 89) gefundenen Werten konstatieren. Die dort ermittelten Zusammenhänge zwischen Leistungsstatus und Sozialschicht betragen für das dreigliedrige Schulsystem  $C = .32$  und für das Gesamtschulsystem  $C = .15$ .

Unser Datenmaterial läßt über das bisher Dargestellte hinaus noch weiterreichende Auswertungen zum Problem sozialschichtbedingter Benachteiligungen hinsichtlich der Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungsniveaus zu. Dazu ziehen wir die Variable Grundschulempfehlung heran, die allerdings nur bei den Gesamtschülern in systematischer Weise erhoben werden konnte. Wie sich den Ergebnissen in Tabelle 3.11 entnehmen läßt, besteht in Gesamtschulen eine gute Entsprechung zwischen der schichtspezifischen Verteilung der Abschlußprognosen einerseits (vgl. auch Tabelle 3.10) und der entsprechenden Verteilung bei der Grundschulempfehlung andererseits. In beiden Fällen besteht keine schichtspezifische Verzerrung der Bildungsniveaus. Hält man die schichtspezifische Verteilung der Schulformzugehörigkeit im gegliederten Schulsystem dagegen, muß man feststellen, daß sich hier die schichtbedingte Chancenungleichheit in beträchtlichem Maße vergrößert hat. Dieser Sachverhalt läßt zweierlei Interpretationen zu.

1. Das Ergebnis der reduzierten Chancenungleichheit in Gesamtschulen ist zu relativieren, da die schichtspezifische Verteilung der Grundschulempfehlung bei den Gesamtschülern - bedingt durch den Angebotsstatus der Gesamtschulen und der damit verbundenen besonderen Rekrutierung der Schüler - anders gelagert ist als bei dem Durchschnitt aller Schüler am Ende der Grundschule. Dies erscheint jedoch nicht sehr wahrscheinlich, da auch in anderen Untersuchungen eine deutliche Annäherung an eine Gleichverteilung der Sozialschichten in der Grundschulempfehlung gefunden wurde (vgl. ECKES/HAENISCH 1979, S. 211).
2. Das Ergebnis läßt auf ein unterschiedliches Wahlverhalten der Eltern am Ende der Grundschule schließen. So entscheiden sich nach KÄMPFE et al. (1977, S. 110ff) Eltern der Mittel- und Oberschicht in bedeutend stärkerem Maße als Eltern der Unterschicht auch dann für einen Bildungsgang auf der Realschule oder dem Gymnasium, wenn kein dementsprechendes Grundschulgutachten vorliegt. Auf der anderen Seite nutzen Eltern aus unteren sozialen Schichten weniger stark als Eltern der Mittel- und Oberschicht das durch ein günstiges Grundschulgutachten eröffnete Angebot, einen höheren Bil-

Tabelle 3.11

Vergleich zwischen Grundschulempfehlung, Abschlußprognose und Schulformzugehörigkeit im 9. Schuljahr hinsichtlich der Verteilung der Sozialschichten (Erhebung 1978) Angaben in Prozent

	Grundschulempfehlung der Gesamtschüler			Abschlußprognose für die Gesamtschüler			Schulformzugehörigkeit im gegliederten Schulsystem		
	N	HS	RS/GYM	N	HS	RS/GYM	N	HS	RS/GYM
Oberschicht	29	44,8	55,2	43	48,8	51,2	134	18,7	81,3
Mittelschicht	119	47,1	52,9	186	41,4	58,6	365	34,5	65,5
Unterschicht	117	56,4	43,6	169	50,3	49,7	315	67,9	32,1
	$\chi^2 = 2,56$ C = .13			$\chi^2 = 2,98$ C = .10			$\chi^2 = 121,40^{**}$ C = .47		

dungsweg einzuschlagen (vgl. auch SCHORB/SCHMIDBAUER 1973). Auf diese Weise entsteht im gegliederten Schulsystem nun doch wieder eine schichtspezifische Verzerrung der Bildungsniveaus, wodurch die bei der Grundschulempfehlung, also am Ende der Grundschulzeit erreichte Verringerung der Chancengleichheit durch die Notwendigkeit, eine weitreichende Bildungsentscheidung für verschiedene Schulformen zu fällen, wieder zurückgenommen wird.

### 3.2.1.1 Vergleich der Bildungsniveaus unter Berücksichtigung des Faktors Sozialschicht bei Konstanthaltung der Intelligenz

In einer differenzierteren Analyse gilt es im folgenden zu überprüfen, ob die konstatierten Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau auch dann noch in Erscheinung treten, wenn man den zugleich wirksamen Intelligenzfaktor unter Kontrolle hält. Diese Fragestellung scheint deshalb gerechtfertigt, weil es genügend Belege dafür gibt, daß zwischen Sozialschicht und Intelligenz ein bedeutsamer Zusammenhang besteht. In Tabelle 3.12 ist dementsprechend die Verteilung der Bildungsniveaus nach Sozialschichten jeweils getrennt für Schüler mit geringerer ( $IQ \leq 100$ ) und höherer Intelligenz ( $IQ > 100$ ) aufgeschlüsselt. Eine solche Auswertung ist bildungspolitisch deshalb besonders relevant, weil unter Chancengerechtigkeit häufig verstanden wird, daß für die Schullaufbahn eines Schülers nur seine Begabung und Neigung ausschlaggebend sein soll. Abgesehen von wenigen Abweichungen zeigen auch hier die Ergebnisse der beiden Erhebungen ein durchaus vergleichbares Bild. So wird für das gegliederte Schulsystem in beiden Erhebungen deutlich, daß der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Schulformzugehörigkeit bei den Schülern mit höherer Intelligenz stärker ausgeprägt ist als bei den Schülern mit niedriger Intelligenz. Besonders deutlich ist dieser Unterschied bei der 77-er Erhebung, wo sich lediglich bei der Gruppe mit höherer Intelligenz der genannte Zusammenhang als statistisch signifikant erweist. Diese Ergebnisse verweisen also auf eine Abhängigkeit des Zusammenhangs zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau von der Intelligenz der Schüler. Die schichtspezifischen Benachteiligungen im gegliederten Schulsystem müssen danach bei den intelligenteren Schülern höher veranschlagt werden, als dies bei Schülern mit geringerer Intelligenz der Fall ist.

Es ist nun natürlich die Frage zu stellen, ob sich im Gesamtschulsystem eine ähnliche Wechselwirkung zwischen Intelligenz und Sozialschicht feststellen läßt. Die entsprechenden Angaben dazu finden sich im mittleren und unteren Teil der Tabelle 3.11. Wenn wir zunächst die Ergebnisse für das 9. Schuljahr ins Auge fassen, kann die Feststellung getroffen werden, daß sowohl bei Berücksichtigung der Kurszugehörigkeit als auch bei Berücksichtigung der Abschlußprognose weder für die untere noch für die obere Intelligenzgruppe ein signifikanter Zusammenhang mit Sozialschicht besteht. Bei der Erhebung 1978 läßt sich bei der Gruppe der Schüler mit höherer Intelligenz sogar ein den sonstigen Ergebnissen gegenläufiger Trend ablesen. Wenn auch hierbei die Schülerzahlen relativ gering sind, so ist doch bemerkenswert, daß die Oberschichtkinder prozentual weniger häufig eine Prognose für einen qualifizierten Schulabschluß erhalten, als vergleichbare Schüler der Unterschicht. Dieser Befund steht möglicherweise in Verbindung mit dem auch schon bei anderen Untersuchungen gefundenen Creaming-Effekt, der die besondere Rekrutierung der Gesamtschüler betrifft. Danach scheinen vor allem solche Oberschichtkinder mit höherer Intelligenz an Gesamtschulen überrepräsentiert, die Probleme im Verhaltensbereich und im Bereich der Lernmoral aufweisen (vgl. FEND et al. 1976, S. 79). Diese Tatsache könnte sich nun auf die Vergabe der Abschlußprognose insofern auswirken, als gerade bei dieser Schülergruppe in stärkerem Maße als pädagogisches Mittel zur Mobilisierung von Leistungsanstrengung eingesetzt werden dürfte.

Tabelle 3.12

Vergleich der Bildungsniveaus unter Berücksichtigung des Faktors Sozialschicht bei Konstanthaltung der Intelligenz (Angaben in Prozent)

Erhebung 1977						Erhebung 1978					
Schulformzugehörigkeit im 9. Schuljahr						Schulformzugehörigkeit im 9. Schuljahr					
	N	HS	RS	GYM	Chi <sup>2</sup> /C		N	HS	RS	GYM	Chi <sup>2</sup> /C
<u>TS (IQ≤100)</u>						<u>TS≤(IQ 100)</u>					
Oberschicht	23	52,2	17,4	30,4		Oberschicht	31	35,5	29,0	35,5	
Mittelschicht	83	57,8	19,3	22,9	8,52	Mittelschicht	101	51,5	21,8	26,7	33,45**
Unterschicht	109	72,5	16,5	11,0	C = .24	Unterschicht	113	79,6	15,0	5,4	C = .42
<u>TS (IQ&gt;100)</u>						<u>TS&gt;(IQ 100)</u>					
Oberschicht	42	14,3	23,8	61,9		Oberschicht	91	15,4	17,6	67,0	
Mittelschicht	135	25,9	34,1	40,0	51,52**	Mittelschicht	229	24,9	31,4	43,7	112,99**
Unterschicht	101	62,4	21,8	15,8	C = .48	Unterschicht	173	61,3	28,3	10,4	C = .53
Kurszugehörigkeit Ende 8. Schuljahr						Kurszugehörigkeit Ende 8. Schuljahr					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C
<u>GS (IQ≤100)</u>						<u>GS (IQ≤100)</u>					
Oberschicht	26	26,9	15,4	57,7		Oberschicht	9	33,3	22,2	44,4	
Mittelschicht	83	27,7	21,7	50,6	4,59	Mittelschicht	50	38,0	25,0	36,0	12,34*
Unterschicht	72	41,7	15,3	43,0	C = .20	Unterschicht	54	64,8	24,1	11,1	C = .38
<u>GS (IQ&gt;100)</u>						<u>GS (IQ&gt;100)</u>					
Oberschicht	40	12,5	22,5	65,0		Oberschicht	25	32,0	16,0	52,0	
Mittelschicht	122	16,4	15,6	68,0	3,03	Mittelschicht	109	22,0	22,9	55,0	4,36
Unterschicht	80	22,5	15,0	63,5	C = .13	Unterschicht	86	34,9	18,6	46,5	C = .17

Tabelle 3.12 (Fortsetzung)

Erhebung 1977						Erhebung 1978					
Kurszugehörigkeit Ende 9. Schuljahr						Prognose 9.1					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	HS	FOR	Chi <sup>2</sup> /C	
<u>GS (IQ≤100)</u>						<u>GS (IQ≤100)</u>					
Oberschicht	28	28,6	7,1	64,3		Oberschicht	13	38,5	61,5		
Mittelschicht	89	31,5	13,5	55,0	5,38	Mittelschicht	62	58,1	41,9		3,72
Unterschicht	71	38,0	19,7	42,3	C = 0,20	Unterschicht	60	66,7	33,3		C = 0,20
<u>GS (IQ&gt;100)</u>						<u>GS (IQ&gt;100)</u>					
Oberschicht	41	12,2	21,9	65,9		Oberschicht	30	53,3	46,7		
Mittelschicht	129	15,5	11,6	72,9	6,48	Mittelschicht	111	31,5	68,5		4,91
Unterschicht	83	24,1	10,8	65,1	C = 0,19	Unterschicht	97	38,1	61,9		C = 0,17

Auf eine Auffälligkeit bei der 78-er Erhebung soll hier noch aufmerksam gemacht werden. Gemeint ist die schichtbezogene Verteilung auf die einzelnen Kursniveaus bei weniger intelligenten Schülern am Ende des 8. Schuljahres. Hier läßt sich im Unterschied zu der vergleichbaren Schülergruppe bei der 77-er Erhebung, aber auch im Unterschied zu den Gruppen der Schüler mit höherer Intelligenz, ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau registrieren ( $C = .38$ ). Dieser Befund kann mit den uns zur Verfügung stehenden Daten nicht weiter erklärt werden, zumal er durch die übrigen Aufgliederungen keine Entsprechung findet.

### 3.2.1.2 Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau bei Konstanzhaltung der Schulleistungen

Ähnlich wie im letzten Abschnitt versucht wurde, den Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau unabhängig von der Intelligenz darzustellen, soll hier nun geprüft werden, ob auch dann noch ein Schichteinfluß nachzuweisen ist, wenn die Schulleistungen der Schüler konstant gehalten werden. Wir haben zu diesem Zwecke den einfachen Korrelationen zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau partielle Korrelationen für denselben Zusammenhang gegenübergestellt, bei denen jedoch alle in der 78-er Erhebung erfaßten Schulleistungsaspekte gleichzeitig (Leseverständnis, Rechtschreiben, Englisch, Mathematik und Physik; vgl. LUKESCH 1979) unter Kontrolle gehalten wurden (vgl. Tabelle 3.13). Da wie schon oben gezeigt, im Gesamtschulsystem kein Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau feststellbar ist, braucht hier auf die Ergebnisse für die Gesamtschule nicht mehr eingegangen zu werden. Als besonders aufschlußreich erweisen sich jedoch die Ergebnisse für das gegliederte Schulsystem. Auch nach Kontrolle aller von uns einbezogenen Schulleistungsspektre besteht hier weiterhin ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau. Wahr zeigt sich bei der partiellen Korrelation ( $r = .28$ ) eine Abschwächung des Zusammenhangs gegenüber der einfachen Korrelation ( $r = .41$ ), dennoch bleibt ein bedeutsamer Einfluß des Faktors Sozialschicht erhalten, der sich nicht durch unterschiedliche Schulleistungen rechtfertigen läßt. Es muß also im gegliederten Schulsystem tatsächlich von einer sozialschichtspezifischen Verzerrung der Bildungsniveaus und damit der Bildungschancen ausgegangen werden, die unabhängig vom Leistungsvermögen und den faktischen Schulleistungen besteht. Demgegenüber läßt sich im Gesamtschulsystem eine solche Verzerrung nicht feststellen.

### 3.2.2 Verteilung der Bildungsniveaus unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen, ob sich auch in unserer Untersuchung der von FEND et al. (1976) gefundene Trend feststellen läßt, daß von einer Benachteiligung der Mädchen (vgl. Kapitel 1) in Gesamtschulen nicht mehr gesprochen werden kann, sondern daß sogar von einer leichten Überpräsenz der Mädchen in höheren Kursniveaus ausgegangen werden muß.

Der Vergleich mit dem gegliederten Schulsystem muß hier entfallen, da in unseren beiden Stichproben nicht für alle Schularten eine für ein solches Vorgehen notwendige Gleichverteilung der Geschlechter gegeben ist.

Alle Untergliederungen in Tab. 3.14/15 bringen unabhängig von der Erhebung, vom Kriterium des Bildungsniveaus (Kurszugehörigkeit, Abschlußprognose) und von der Intelligenz der untersuchten Personen die Tendenz eines größeren Anteils der Mädchen in den höheren und eines größeren Anteils der Jungen in den niedrigeren Bildungsniveaus zum Ausdruck. Ein signifikanter Zusammen-

Tabelle 3.13

Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau bei Konstanzhaltung der Schulleistungen

	TS	GS
	einf. part. Korr. Korr. (Schul- leistungen konstant)	einf. part. Korr. Korr. (Schul- leistungen konstant)
Zusammenhang: Sozialschicht - Bildungsniveau <sup>1)</sup>	.41** .28**	.04 .01

1) TS: Schulformzugehörigkeit 9. Schuljahr;

GS: Abschlußprognose 9.1

Tabelle 3.14

Verteilung der Bildungsniveaus an Gesamtschulen unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

Kurszugehörigkeit im 8. Schuljahr						Kurszugehörigkeit im 8. Schuljahr					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C
<u>GS</u>						<u>GS</u>					
Jungen	233	28,3	18,9	52,8	5,79	Jungen	193	38,3	25,9	35,6	5,60
Mädchen	240	20,0	17,1	62,9	C = .14	Mädchen	178	34,3	18,5	47,2	C = .17
Kurszugehörigkeit im 9. Schuljahr						Prognose 9.1					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	HS	FOR		Chi <sup>2</sup> /C
<u>GS</u>						<u>GS</u>					
Jungen	254	28,7	14,2	57,1	3,04	Jungen	210	49,0	51,0		1,06
Mädchen	246	21,9	15,4	62,6	C = .10	Mädchen	198	43,9	56,1		C = .07

Tabelle 3.15

Verteilung der Bildungsniveaus an Gesamtschulen unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht bei Konstanthaltung der Intelligenz

Kurszugehörigkeit im 8. Schuljahr						Kurszugehörigkeit im 8. Schuljahr					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C
<u>GS (IQ≤100)</u>						<u>GS (IQ≤100)</u>					
Jungen	86	39,5	18,6	41,9	3,48	Jungen	59	49,2	33,9	16,9	6,11*
Mädchen	101	27,7	17,8	54,5	C = 0,17	Mädchen	57	49,1	17,5	33,4	C = 0,29
<u>GS (IQ&gt;100)</u>						<u>GS (IQ&gt;100)</u>					
Jungen	130	20,0	19,2	60,8	3,10	Jungen	118	30,5	23,7	45,8	2,16
Mädchen	115	15,6	13,0	71,4	C = 0,15	Mädchen	108	25,0	19,4	55,6	C = 0,13
Kurszugehörigkeit im 9. Schuljahr						Prognose 9.1					
	N	GG	EG	EE	Chi <sup>2</sup> /C		N	HS	FOR		Chi <sup>2</sup> /C
<u>GS (IQ≤100)</u>						<u>GS (IQ≤100)</u>					
Jungen	95	40,0	11,6	48,4	3,90	Jungen	71	67,6	32,4		2,10
Mädchen	97	27,8	18,5	53,7	C = 0,18	Mädchen	70	55,7	44,3		C = 0,17
<u>GS (IQ&gt;100)</u>						<u>GS (IQ&gt;100)</u>					
Jungen	135	18,5	14,1	67,4	0,43	Jungen	131	39,7	60,3		0,61
Mädchen	122	18,0	11,5	70,5	C = 0,05	Mädchen	112	34,8	65,2		C = 0,07

hang zwischen Geschlecht und Bildungsniveau läßt sich allerdings nur in einem Fall (Erhebung 1978: IQ>100) nachweisen. Insgesamt lassen sich also in diesem Zusammenhang deutliche Parallelen zu den Ergebnissen von FEND et al. (1976) aufweisen. Ob jedoch diese größeren Anteile der Mädchen in den höheren Bildungsniveaus auf eine spezifische Förderung durch das Gesamtschulsystem zurückzuführen sind oder ob sie auf dem Creaming-Effekt beruhen, muß hier offen bleiben.

#### 4. Bildungs- und Berufserwartungen im Gesamtschulsystem und im traditionellen Schulsystem

In Bildungserwartungen kommt der zukünftige soziale Status einer Person, wie er von ihr selbst gesehen und gewünscht wird, zum Ausdruck. Solche Bildungserwartungen haben eine wichtige Lebensplanerische Bedeutung, da sie unter anderem jene Motivationen aktivieren, die für die Erreichung hoher Ziele notwendig sind. Sie sind somit in gewissem Sinne subjektive Weichenstellungen im Leben von Heranwachsenden. In welcher Weise solche Bildungserwartungen und Berufserwartungen zustande kommen, ist Gegenstand vieler Untersuchungen gewesen. Die wichtigste Fragestellung war dabei jeweils die, ob Bildungserwartungen bereits vom Elternhaus her präformiert sind, oder ob die schulischen Leistungsergebnisse entscheidend für den Aufbau hoher Abschlußerwartungen sind. Dabei wurde eine Grundthese formuliert: Je unsicherer die Entscheidungsbasis für anspruchsvolle Schulabschlüsse ist und je längerfristiger eine Entscheidung angelegt ist, umso bedeutsamer werden vor allen schulischen Leistungserfahrungen aufgebaute Bildungserwartungen des Elternhauses. Diese These wurde in früheren Untersuchungen deutlich unterstützt (siehe FEND et al. 1976). Sie trifft in besonderem Maße auf das dreigliedrige Schulsystem zu, in dem bereits nach dem 4. Grundschuljahr eine lebenswichtige Entscheidung mit langfristigen Konsequenzen zu treffen ist. In Gesamtschulen, in denen eine sukzessive Heranführung an höhere Schulabschlüsse erfolgt, fällt die Notwendigkeit zu einer solchen Entscheidung weg. Somit wäre zu erwarten, daß es in bezug auf Bildungsaspirationen deutliche Schulsystemunterschiede gibt, und zwar im folgenden Sinne:

1. In Gesamtschulen müßte gegenüber den Schulen des dreigliedrigen Schulwesens ein höheres Erwartungsniveau in bezug auf Schulabschlüsse bestehen, da potentiell gute Schüler weniger durch familienbedingte Vorentscheidungen von weiteren Lernmöglichkeiten ausgeschlossen werden.
2. In Gesamtschulen müßte der Anteil der Schüler aus Arbeiterkreisen, die hohe Schulabschlußerwartungen haben, größer sein als im dreigliedrigen Schulsystem.
3. In Gesamtschulen müßte der Anteil der Mädchen mit hohen Schulabschlußerwartungen höher sein als der Anteil der Mädchen mit anspruchsvolleren Zukunftsplänen im dreigliedrigen Schulwesen.
4. In Gesamtschulen auf dem Lande müßten die Schüler ähnlich hohe Schulabschlußerwartungen haben wie die Gesamtschüler in der Stadt.

Generell wird also die Erwartung formuliert, daß das Wegfallen einer frühen Entscheidung für weiterführende Bildungswege und das sukzessive Heranführen zu höheren Erwartungen in Gesamtschulen dazu führt, daß der elterliche Einfluß auf Lebenspläne der Kinder geringer und der Einfluß der tatsächlichen schulischen Leistungen größer wird.

(17,8%) und 1978 (23,0%) weisen auf eine deutliche Zunahme an niedrigen Abschlußerwartungen von Gesamtschülern in der letzten Zeit hin. Die realen Abschlußquoten allerdings waren in Gesamtschulen - wie Daten des Landesinstituts zeigen - über die letzten Jahre hinweg konstant.

Wie Tabelle 4.1 weiter zeigt, bestehen auch zwischen den Abschlüssen, welche sich die Schüler wünschen, wesentliche Schulsystemunterschiede. Dabei wiederholt sich bei den Gesamtschülern im Vergleich zu den TS-Schülern der geringere Anteil an erwünschten Hauptschulabschlüssen (1977: GS = 4,5%, TS = 11,7%; 1978: GS = 7,4%, TS = 12,4%) zugunsten deutlich ausgeprägter Wünsche nach weiterführenden schulischen Abschlüssen. Die Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Realschul- bzw. Abiturabschlußwünsche zwischen 1977 und 1978 bestehen analog zu der Einschätzung des wahrscheinlich erreichbaren Abschlusses, d.h. es werden 1977 mehr Abiturwünsche von GS-Schülern geäußert (GS: 53,5%; TS: 45,1%) bei unwesentlichen Systemunterschieden hinsichtlich der mittleren Abschlüsse (GS: 42,1%; TS: 43,2%). 1978 wurden aber von den GS-Schülern im Vergleich zu Schülern im TS-System mehr mittlere Abschlüsse gewünscht (GS: 48,7%; TS: 38,6%) - bei gleichzeitig weniger häufigen Abiturwünschen (GS: 43,9%; TS: 49,0%). Der Schulsystemunterschied hinsichtlich weiterführender Abschlüsse kommt 1977 bei den Gesamtschülern hauptsächlich den Abiturwünschen zugute, 1978 aber den Wünschen nach mittleren Abschlüssen. Am Rande sei vermerkt, daß die realen Abschlußerwartungen weit hinter den Abschlußwünschen zurückbleiben. Dieses Faktum - das BOHLOW (1978, S. 450) auch bei Berliner Gesamtschülern 1972 gefunden hat - gilt allerdings sowohl für Schüler aus dem TS-System wie auch aus dem GS-System.

Ohne auf die Details bei den von Schülern wahrgenommenen elterlichen Abschlußerwartungen einzugehen, sei festgehalten, daß sowohl die Schulsystemunterschiede (höhere Erwartungen bei den GS-Schülern) wie auch die zeitlichen Unterschiede zwischen 1977 und 1978 ähnlich gelagert sind wie bei den Schülererwartungen und den Schülerwünschen.

Der von FEND et al. (1976, S. 121) für das GS-System vermutete engere Zusammenhang zwischen erwarteten und erwünschten Schulabschlüssen läßt sich nicht finden (vgl. Tab. 4.2). Der Tendenz nach sind sogar im TS-System engere Beziehungen als im GS-System zu finden. Andererseits ergeben sich im GS-System deutlich geringere Zusammenhänge zwischen den Schülererwartungen und den wahrgenommenen Elternerwartungen. Dies könnte ein erster Hinweis sein, daß im GS-System Bildungserwartungen unabhängiger von Elterneinstellungen aufgebaut werden.

Ein weiteres Problem betrifft die Schulabschlußerwartungen von Schülern mit ähnlichem schulischen Leistungsstatus im GS- und TS-System. Für das TS-System bietet sich dabei eine Aufteilung nach Schularten an. Um für das GS-System vergleichbare Gruppen zu bilden, wurde die Abschlußprognose am Ende des 9. Schuljahres (o.A., HA vs. HAQ, FOR) in dichotomisierter Form herangezogen. Für beide Schulsysteme wurde damit eine Aufteilung der Schüler in solche mit Hauptschulabschluß und in solche mit einer darüber liegenden Qualifikation vorgenommen. Dieser Vergleich ist allerdings nur für die Erhebung 1978 möglich, da nur hier die Abschlußprognosen über die Karteikarten verfügbar sind.

Hinsichtlich der Schulabschlußerwartungen (vgl. Tab. 4.3) treten für die Subgruppen wesentliche Schulsystemunterschiede auf. Bei den Schülern mit weiterführenden Qualifikationen (im TS-System sind dies die Gymnasiasten und Realschüler, im GS-System solche mit HAQ- bzw. FOR-Prognose) kommen Abiturerwartungen für die TS-Schüler um 20,7% häufiger vor. Im GS-System werden um 17,5% häufiger mittlere Abschlüsse erwartet. Ähnlich gelagert sind diese Unterschiede auch was den erwünschten Abschluß bzw. die elterlichen Abschlußerwartungen betrifft.

In bildungspolitischen Diskussionen wurde häufig, in einer Art Gegenüberstellung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, mit dem letzten Begriff gemeint, daß Chancengleichheit nur bedeuten könnte, daß keine anderen Kriterien als das Leistungsvermögen für die schulische Laufbahn entscheidend sein sollten. Um auch dieser Auffassung gerecht zu werden, sind nicht nur die Verzerrungen in der gleichen Repräsentation von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf verschiedene Bildungserwartungen zu prüfen, sondern es ist auch zu untersuchen, in welchem Ausmaß bei konstant gehaltenem Leistungsvermögen und konstant gehaltenen Schulleistungen die soziale Herkunft noch für den Aufbau von Bildungserwartungen bestimmt ist.

#### 4.1 Die Verteilung von Schulabschlußerwartungen im Gesamtschulsystem und im gegliederten Schulwesen

Ein in bezug auf die Bildungserwartungen wichtiges Ergebnis der Untersuchung im Jahre 1973 (vgl. FEND et al. 1976, S.122) bestand in der Feststellung deutlich höherer Bildungserwartungen von Gesamtschülern im Vergleich zu Schülern im herkömmlichen Schulwesen. Dieses Phänomen wurde damals "Aspirationsschub" genannt. Ihm soll hier in einem ersten Schritt nachgegangen werden.

Als Vergleichsbasis seien hier nochmals die Ergebnisse aus der Untersuchung von FEND et al. angeführt: Damals erwarteten relativ wenige Gesamtschüler den Hauptschulabschluß (GS: 12,2%; TS: 38,2%), ein größerer Anteil richtete sich auf einen Realschulabschluß aus (GS: 48,1%; TS: 38,5%) und ein deutlich erhöhter Anteil der Schüler erwartete das Abitur (GS: 39,7%; TS: 23,2%).

Erwähnenswert sind auch die von BÖHLOW (1978, S. 450) mitgeteilten Zahlen über die Abschlußerwartungen von Berliner Gesamtschülern. Die Daten stammen allerdings von 1972, und es sind sowohl Schüler der 8. wie auch der 10. Schulstufe in der Stichprobe enthalten. Die Abschlußerwartungen betreffen nur in 7,95% einen Hauptschul-, zu 49,9% einen Realschul- und zu 42,12% einen Abiturabschluß. Im Vergleich zu den tatsächlichen Abschlüssen, wie sie an Gesamtschulen Berlins vergeben wurden, sind diese Erwartungen aber deutlich überhöht.

Wie die Daten in Tabelle 4.1 zeigen, unterscheiden sich die Abschlußerwartungen zwischen TS- und GS-Schülern sowohl 1977 wie auch 1978 jeweils signifikant voneinander. Der Anteil an erwarteten Hauptschulabschlüssen und Abgängen ohne Abschluß ist an Gesamtschulen 1977 ebenfalls noch deutlich niedriger als an herkömmlichen Schulen (GS: 17,8%; TS: 30,8%), 1978 aber nur mehr in einem geringeren Ausmaß vorhanden (GS: 23,0%; TS: 27,5%). Schüler, welche einen mittleren Abschluß anstreben, sind 1977 in beinahe gleicher Häufigkeit in beiden Schulsystemen vertreten (GS: 46,9%; TS: 43,3%). Während 1978 die mittleren Abschlüsse bei den Gesamtschülern deutlich überwiegen (GS: 55,6%; TS: 41,3%). Besonders in der Erhebung 1977 kommt bei den Gesamtschülern der geringe Anteil an Hauptschulabschlußaspirationen voll den Abiturwünschen zugute (GS: 35,4%; TS: 25,9%), 1978 ist aber bei den Schülern aus dem gegliederten System ein häufigeres Anstreben des Abiturs zu bemerken (GS: 21,4%; TS: 31,1%). Vergrößert man das Datenmaterial, indem man nur mehr Schüler mit Hauptschulabschlußerwartungen und solche mit einem darüber hinausgehenden Abschluß unterscheidet, so finden sich sowohl 1977 als auch 1978 bei den Gesamtschülern deutlich höhere Schulabschlußaspirationen, wohingegen sich der Trend zum Abitur bei den Gesamtschülern 1978 sowohl im Vergleich zum vorhergehenden Gesamtschuljahrgang wie auch im Vergleich zu den Schülern aus dem gegliederten System deutlich reduziert hat.

Der Vergleich mit früheren Untersuchungen zeigt eine Reduktion der Schulabschlußerwartungen bei Gesamtschülern an. Während FEND et al. (a.a.O.) nur 12,2% Hauptschulabschlüsse bei GS-Schülern vorgefunden hatten, waren es bei Berliner Gesamtschülern 1972 (BÖHLOW 1978, S.450) sogar nur 7,95%. Die Zahlen von 1977

Tabelle 4.1

Schulabschlußerwartungen (Angaben in Prozent)

Schulsystem		Erhebung 1977						Erhebung 1978							
		Wahrscheinlicher Abschluß			Erwünschter Abschluß			Wahrscheinlicher Abschluß			Erwünschter Abschluß				
TS	GS	N	OA	HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>	N	OA	HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>
		584	1.0	29.8	9.1	34.2	25.9		864	1.5	26.0	10.2	31.1	31.1	
TS	GS	568	0.0	17.8	10.6	36.3	35.4	32.79**	473	0.6	22.4	20.7	34.9	21.4	39.83**
		Erwünschter Abschluß						Elterliche Abschlußerwartungen						Elterliche Abschlußerwartungen	
TS	GS	N	OA	HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>	N	OA	HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>
		581	0.0	11.7	13.9	29.3	45.1		870	0.9	11.5	13.1	25.5	49.0	
TS	GS	561	0.2	4.3	10.0	32.1	53.5	29.09**	472	0.2	7.2	14.6	34.1	43.9	18.05**

Tabelle 4.2

Zusammenhänge zwischen (1) erwartetem Schulabschluß, (2) erwünschtem Schulabschluß und (3) elterlichen Schulabschlußerwartungen in TS und GS  
Korrelationen

	TS				GS			
	Erhebung 1977		Erhebung 1978		Erhebung 1977		Erhebung 1978	
	1	2	1	2	1	2	1	2
2	.54**		.54**		.44**		.50**	
3	.69**	.62**	.63**	.62**	.55**	.55**	.43**	.48**

Tabelle 4.3

Schulabschlußerwartungen in TS und GS, aufgegliedert nach Schularten (TS) und Abschlußprognosen (GS) aus der Erhebung 1978  
Angaben in Prozent

Prognose/ Schulsystem	N	Wahrscheinlicher Abschluß			Chi <sup>2</sup>
		oA, HA	HAQ, FOR	Abi	
GY, RS / TS HAQ, FOR / GS	483 225	1.7 4.9	44.7 62.2	53.6 32.9	29.35**
HS / TS HA / GS	381 193	60.4 44.0	37.0 48.2	2.6 7.8	19.84**

Prognose/ Schulsystem	N	Erwarteter Abschluß			Chi <sup>2</sup>
		oA, HA	HAQ, FOR	Abi	
GY, RS / TS HAQ, FOR / GS	488 221	1.0 0.9	24.2 38.0	74.8 61.1	14.28**
HS / TS HA / GS	283 193	27.0 14.9	57.1 59.3	16.0 25.8	14.61**

Prognose/ Schulsystem	N	Elterliche Abschlußerwartungen			Chi <sup>2</sup>
		oA, HA	HAQ, FOR	Abi	
GY, RS / TS HAQ, FOR / GS	480 218	1.0 2.8	36.3 45.0	62.7 52.3	8.42*
HS / TS HA / GS	381 192	38.6 16.1	55.6 65.6	5.8 18.2	42.74**

Wesentlich anders sieht es wiederum bei den Schülern mit Bildungsniveau 'Hauptschule' aus. Hier werden nämlich von den GS-Schülern sowohl mittlere Abschluß- wie auch Abiturerwartungen häufiger geäußert als im TS-System (analoge Verhältnisse liegen hinsichtlich der erwünschten Abschlüsse und der elterlichen Abschlußerwartungen vor). D.h. im TS-System wird durch die Ausrichtung der Hauptschule auf einen Hauptschulabschluß in viel geringerem Ausmaß die Hoffnung auf weitere schulische Qualifikationsmöglichkeiten geweckt als im GS-System.

Diese Ergebnisse werden bei einem zweiten Verfahren der Vergleichsgruppenbildung zumindest zum Teil bestätigt. Dabei wurden den Schülern aus den drei Schularten des TS-Systems Gesamtschüler in unterschiedlichen Kurskonstellationen gegenübergestellt (EE-Kurs in Mathematik und Englisch vs. Gymnasiasten; GE-Kurs vs. Realschüler; GG-Kurs vs. Hauptschüler). Diese Gegenüberstellung (vgl. Tab. 4.4) zeigt für die Gymnasiasten ausgeprägtere Abiturabschlußerwartungen, während von den GS-Schülern in den E-Kursen häufig mittlere Abschlüsse als wahrscheinlich angegeben werden. Bei den Realschülern wird häufig ein mittlerer Abschluß genannt, während bei den GS-Schülern mit mittlerem Kursniveauindex die häufige Nennung von Hauptschulabschlüssen hervorsticht. In den unteren Leistungsgruppen ergeben sich keine statistisch signifikanten systemspezifischen Differenzen.

Was die erwünschten Abschlüsse und die elterlichen Abschlußerwartungen betrifft, so liegen für die Schülergruppen mit hohem Leistungsstatus die eben genannten Verhältnisse vor. Zwischen den Gruppen mit mittlerem Leistungsstatus treten hingegen keine systemgebundenen Unterschiede auf, dafür aber in der Gruppe mit niedrigem Leistungsstatus. Hier sind es wieder die Gesamtschüler, welche über höhere Abschlußerwartungen berichten.

Diese erste Analyse hat zusammenfassend die folgenden Ergebnisse erbracht:

- (1) Gesamtschüler weisen im Vergleich zu Schülern aus dem TS-System höhere Schulabschlußerwartungen auf; global gesehen ist also noch ein Aspirationsschub bei Gesamtschülern nachweisbar.
- (2) Im Vergleich zu der früheren Untersuchung von FEND et al. (a.a.O.) sind die Abschlußerwartungen der Gesamtschüler gesunken, die der Schüler aus dem gegliederten System aber angestiegen, ohne daß es zu einer völligen Konvergenz gekommen wäre.
- (3) Bei dem Vergleich von 1977 mit 1978 ist bei den GS-Schülern ein leichtes Ansteigen der Hauptschulabschlüsse vorzufinden, während sich im Bereich der weiterführenden Abschlüsse der Wunsch nach dem Abitur zugunsten vermehrter mittlerer Abschlüsse reduziert hat. Bei den TS-Schülern sind hingegen die Hauptschulabschlußerwartungen leicht gesunken, die Aspirationen hinsichtlich mittlerer Abschlüsse konstant geblieben, diejenigen hinsichtlich des Abiturs aber angestiegen.
- (4) Der Aspirationsschub kommt im GS-System vorwiegend den Schülern auf Hauptschulniveau zugute, welche in 58% der Fälle noch weitere schulische Qualifikationen erwarten, während dies bei den Hauptschülern im TS-System nur bei 39,6% der Fall ist.
- (5) Im TS-System sind die Erwartungen schulartgemäß auf die Abschlüsse hin ausgerichtet, welche von der Schule, in der sich die Schüler befinden, in der Regel vergeben werden. In der Gesamtschule ist hingegen keine so starke Ausrichtung auf einen bestimmten Abschluß hin gegeben, sondern die Perspektive der Schüler ist offener und stärker auf die nächste erreichbare Stufe schulischer Qualifikationen ausgerichtet.

Tabelle 4.4

Schulabschlußerwartungen in TS und GS, aufgegliedert nach Schularten (TS) bzw. Kurskombinationen (GS) Ende des 8. Schuljahres  
Angaben in %

Kurs, Schulsystem, Schulart	Erhebung 1977						Erhebung 1978							
	Wahrscheinlicher Abschluß			Wahrscheinlicher Abschluß			Erwünschter Abschluß			Erwünschter Abschluß				
	N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>	N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>		
E, E-Kurs <sup>+) / GS</sup> Gymnasium / TS	279	2.9	39.8	57.3			155	5.2	51.6	43.2				
	149	1.3	23.5	75.2	13.38**		260	1.5	11.9	86.5	87.50**			
E, G-Kurs / GS Realschule / TS	88	12.5	63.6	23.9			82	8.5	73.2	18.3				
	144	0.7	74.3	25.0	15.64**		223	1.8	83.0	15.2	8.59*			
G, G-Kurs / GS Hauptschule / TS	122	48.4	50.8	0.8			144	52.1	46.5	1.4				
	291	60.8	38.1	1.0	5.68		381	60.4	37.0	2.6	4.34			
Kurs, Schulsystem, Schulart														
Erwünschter Abschluß						Erwünschter Abschluß								
N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>	N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>			
E, E-Kurs / GS Gymnasium / TS	276	0.0	22.1	77.9		154	1.3	27.3	71.4					
	149	0.0	11.4	88.6	23.13**	261	1.1	7.7	91.2	29.45**				
E, G-Kurs / GS Realschule / TS	88	1.1	51.1	47.7		81	3.7	46.9	49.4					
	144	0.0	38.9	61.1	5.25	227	0.9	43.2	55.9	3.61				
G, G-Kurs / GS Hauptschule / TS	120	11.7	72.5	15.8		144	15.3	66.7	18.1					
	288	23.6	61.8	14.6	7.60*	382	27.0	57.1	16.0	7.89*				
Kurs, Schulsystem, Schulart														
Elterliche Abschlußerwart.						Elterliche Abschlußerwart.								
N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>	N	oA, HA	HAQ	FOR	Abi	Chi <sup>2</sup>			
E, E-Kurs / GS Gymnasium / TS	277	0.7	38.6	60.6		153	1.3	32.0	66.7					
	147	0.7	15.0	84.4	25.51**	256	0.4	9.8	89.8	33.67**				
E, G-Kurs / GS Realschule / TS	87	3.4	58.6	37.9		80	2.5	60.0	37.5					
	142	0.7	66.9	32.4	1.66	224	1.8	66.5	31.7	1.13				
G, G-Kurs / GS Hauptschule / TS	120	24.2	70.8	5.0		143	18.2	72.0	9.8					
	280	41.8	54.6	3.6	11.27**	381	38.6	55.6	5.8	20.21**				

+) Einstufung Ende 8. Schuljahr in Mathematik und Englisch

## 4.2 Schulabschlußerwartungen und Chancengleichheit

### 4.2.1 Soziale Herkunft und Schulabschlußerwartungen

Bei FEND et al. (1976, S. 126) hatten Schüler aus allen sozialen Gruppen von dem "Aspirationsschub" an den GS-Schulen profitiert, am deutlichsten aber die Kinder aus der sozialen Unterschicht, gefolgt von denen aus der Mittelschicht. Obwohl Oberschichtkinder traditionell bereits über hohe Aspirationen verfügen, konnten auch bei diesen im GS-System noch gewisse Aspirationserhöhungen vorgefunden werden. Es stellt sich somit die Frage nach den Verhältnissen in den Jahren 1977 und 1978, die besonders angesichts der veränderten Erwartungslage zu prüfen ist.

Wie aus Tabelle 4.5 hervorgeht, sind bei den Oberschichtkindern aus dem TS- und dem GS-System hinsichtlich aller drei Kriterien (erwartete Abschlüsse, erwünschte Abschlüsse, elterliche Abschlußerwartungen) keine bedeutsamen Unterschiede aufweisbar, d.h. für diese Gruppe waren sowohl 1977 wie auch 1978 gleiche Verteilungen hinsichtlich der Abschlußerwartungen gegeben. Der Vergleich zu den Angaben von FEND et al. (1976, S. 126) weist für die Oberschichtkinder aus Gesamtschulen 1977 einen um 5% höheren Anteil an Hauptschulabschlußerwartungen auf, für 1978 ist dieser sogar um ca. 13% höher. Die Höhe der Abschlußerwartungen für Oberschichtkinder an Gesamtschulen ist demgemäß zum späteren Zeitpunkt niedriger geworden. Bei den Oberschichtkindern aus dem TS-System sind die Abschlußerwartungen 1977 in vergleichbarer Höhe verblieben, 1978 haben sie sich um ca. 4% bei den weiterführenden Abschlüssen erhöht. Ohne Differenzen, die eventuell stichprobenbedingt sind, überinterpretieren zu wollen, kann in zeitlicher Hinsicht bei den Oberschichtkindern von stagnierenden Abschlußerwartungen im TS-System ausgegangen werden, bei denen im GS-System sind sie gemessen an der Modellschuluntersuchung im Jahre 1973, aber leicht zurückgegangen.

Die Mittelschichtkinder an Gesamtschulen weisen bei den Angaben über den wahrscheinlichen Abschluß 1977 im Vergleich zu denen aus dem TS-System einen um ca. 12% höheren Anteil an weiterführenden Qualifikationen auf; 1978 war dieser Anteil mit nur mehr 4% nicht signifikant höher. Bei Angaben über den erwünschten Abschluß waren 1977 wie 1978 keine schulspezifischen Differenzen nachzuweisen. Interessant ist allerdings, daß Mittelschichtkinder an Gesamtschulen 1977 (hier beträgt der Unterschied ca. 10%) wie auch 1978 (hier allerdings um nur mehr ca. 5%) signifikant höhere elterliche Abschlußerwartungen angeben wie vergleichbare Schüler des gegliederten Schulsystems. Im Vergleich zu den Angaben von FEND et al. (1976, S. 126) läßt sich auch bei den Mittelschichtkindern im TS-System insgesamt eine Erhöhung der Abschlußerwartungen feststellen. Um jeweils ca. 10% ist bei ihnen der Anteil an Schülern, welche einen Hauptschulabschluß erwarten, gesunken. Bei den Gesamtschülern ist dieser Anteil gleich geblieben bzw. hat sich sogar leicht (1977: 2%; 1978: 5,7%) erhöht.

Die auffallendsten Systemunterschiede treten aber hinsichtlich der Abschlußerwartungen bei den Unterschichtkindern auf. Sowohl bei der Einschätzung des wahrscheinlichen Abschlusses, der Angaben über den erwünschten Abschluß wie auch der elterlichen Abschlußerwartungen weisen die Unterschichtkinder in Gesamtschulen 1977 und 1978 signifikant höhere Aspirationen auf. Dabei konnte auch beim Vergleich 1977 und 1978 keine Tendenz zu einer Reduktion der Abschlußerwartungen gefunden werden.

Allerdings ist im Vergleich zu den Daten von FEND et al. (a.a.O.) der Anteil von Unterschichtkindern an Gesamtschulen mit Hauptschulabschlußerwartung, der dort mit 15,9% angegeben war, 1977 auf 25,8% und 1978 auf 28,9% gestiegen.

Tabelle 4.5  
Schichtspezifische Abschlußerwartungen in TS und GS (Angaben in %)

Schicht-Schulsystem	Erhebung 1977			Erhebung 1978		
	Wahrscheinlicher Abschluß oA, HA HAQ, FOR, Abi		Chi <sup>2</sup>	Wahrscheinlicher Abschluß oA, HA HAQ, FOR, Abi		Chi <sup>2</sup>
OS-TS	72	16.7	83.3	132	11.4	88.6
OS-GS	84	14.3	85.7	48	22.9	77.1
MS-TS	255	22.7	77.3	362	19.2	80.9
MS-GS	259	12.0	88.0	210	15.7	84.3
US-TS	229	42.8	57.2	308	43.2	56.8
US-GS	194	25.8	74.2	187	28.9	71.1
	Erwünschter Abschluß oA, HA HAQ, FOR, Abi			Erwünschter Abschluß oA, HA HAQ, FOR, Abi		
OS-TS	74	6.8	93.2	133	6.0	94.0
OS-GS	82	4.9	95.1	48	0.0	100.0
MS-TS	253	5.1	94.9	360	9.2	90.8
MS-GS	255	2.0	98.0	210	5.2	94.8
US-TS	226	19.0	81.0	310	17.4	82.6
US-GS	195	7.7	92.3	181	9.5	90.5
	Elterliche Abschlußerwartung oA, HA HAQ, FOR, Abi			Elterliche Abschlußerwartung oA, HA HAQ, FOR, Abi		
OS-TS	70	11.4	88.6	133	9.8	90.2
OS-GS	83	3.6	96.4	48	10.4	89.6
MS-TS	250	15.6	84.4	359	11.7	88.3
MS-GS	253	5.5	94.5	209	6.2	93.8
US-TS	222	28.8	71.2	307	26.7	73.3
US-GS	193	13.0	87.0	185	10.3	89.7

Hingegen ist bei den TS-Schülern aus der Unterschicht der Anteil an Hauptschulabschlußerwartungen, der bei FEND et al. (a.a.O.) mit 55% angegeben war, 1977 auf 42,8% und 1978 auf 43,2% gesunken. Es kann hier zwar nicht genau entschieden werden, ob die Unterschiede auf Besonderheiten der Schülerstichproben in Nordrhein-Westfalen im Unterschied zu der Stichprobe aus der Bundesrepublik oder auf zeitliche Änderungen zurückzuführen sind. Der letztgenannten Interpretation kommt aber aufgrund geänderter gesellschaftlicher Bedingungen eine gewisse Plausibilität zu.

Neben dem Vergleich zwischen den Schulsystemen bei Schülergruppen gleicher sozialer Herkunft ist die Frage zu stellen, ob jeweils innerhalb eines Schulsystems Schüler unterschiedlicher Sozialschichtzugehörigkeit vergleichbare Abschlußerwartungen entwickelt haben. Wie Tabelle 4.6 zeigt, ist dies weder für das TS-System noch für das GS-System der Fall, vielmehr steigen mit der Höhe der Sozialschicht, welcher der Schüler angehört, auch seine Abschlußaspirationen. Diese Beziehung war von FEND et al. (1976) ebenfalls für beide Schulsysteme gefunden worden, von BOHLOW (1978) bei Berliner Gesamtschülern und von BONGERS (1978) in Hessen sowohl für GS- wie auch für TS-Schüler. Überprüft man diese Zusammenhänge mit Hilfe von Korrelationen, so ist wieder der Vergleich mit den 1973 gefundenen Ergebnissen interessant (vgl. FEND et al. 1976, S. 127). Die Beziehung zwischen der Höhe der erwarteten Abschlüsse und der Höhe der Sozialschicht betrug dort für das TS-System .33, für das GS-System .22. BONGERS (1978, S.134) hat in Hessen allerdings eine gleich starke Determination der Abschlußerwartungen durch Sozialschichtzugehörigkeit im TS- und im GS-System gefunden (GS:  $r = .247$ ; TS:  $r = .248$ ).

Im Vergleich dazu (vgl. Tab. 4.7 und 4.8) hat die Schichtspezifität der Abschlußerwartungen für beide Systeme in Nordrhein-Westfalen gleichermaßen abgenommen, sie ist aber vergleichsweise für das Gesamtschulsystem ( $r = .17$ ) unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit positiver zu werten als für das gegliederte System ( $r = .36$ ).

Eine letzte Analysemöglichkeit besteht darin, die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Abschlußaspirationen für Schülergruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus zu berechnen. Für das gegliederte System bietet sich dabei wieder die Aufteilung nach Schularten (Hauptschüler, Realschüler, Gymnasiasten) an. Wesentlich schwieriger ist es jedoch, an Gesamtschulen solche Gruppen zu identifizieren, da es ja Intention dieser Schulen ist, solche globale Festlegungen zu vermeiden und jeden Schüler (z.B. durch Einstufung in unterschiedliche Kurse in den einzelnen Fächern), möglichst individualitätsgerecht zu fördern. Mit diesen Vorbehalten zur Vergleichsgruppenbildung für das GS-System wurden die Schüler nach den Kurseinstufungen in Englisch und Mathematik auf drei Leistungsniveaus eingeteilt.

Bei einer solchen Einteilung nach Leistungsgruppen ist innerhalb der Schulformen des TS-Systems faktisch kein Zusammenhang mehr zwischen sozialer Herkunft und Abschlußerwartungen nachweisbar (vgl. Tab. 4.7). Dies ist auf die schichtspezifische Zuweisung zu den einzelnen Schularten und die dazu parallel gehende Homogenisierung der Abschlußerwartungen zurückzuführen. Der Einfluß der sozialen Herkunft wirkt sich besonders bei der Wahl einer weiterführenden Schulform nach dem 4. Grundschuljahr aus.

Im Unterschied dazu treten an Gesamtschulen bei Schülergruppen vergleichbarer Leistungsfähigkeit, besonders mit mittlerem und hohem Niveau, bedeutsame korrelative Zusammenhänge auf, wobei die Richtung der Korrelationen auf höhere Aspirationen bei Schülern aus gehobenen Sozialschichten hinweist.

Tabelle 4.6  
Schichtspezifische Schulabschlußerwartungen in TS und GS, Angaben in %

Schicht/Schul-system	Erhebung 1977				Erhebung 1978				
	Erwarteter Schulabschl.		Erwarteter Schulabschl.						
	HAQ	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>		HAY	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>
		Abi				Abi			
Oberschicht /TS	72	16.7	83.3		132	11.4	88.6		
Mittelschicht/TS	255	22.7	77.3		362	19.1	80.9		
Unterschicht /TS	229	42.8	57.2	30.20**	308	43.2	56.8	68.78**	
Oberschicht /GS	84	14.3	85.7		48	22.9	77.1		
Mittelschicht/GS	259	12.0	88.0		210	15.7	84.3		
Unterschicht /GS	194	25.8	74.2	15.40**	187	28.9	71.1	10.01**	
Erwünschter Schulabschl.									
Schicht/Schul-system	HAQ	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>		HAQ	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>
		Abi				Abi			
Oberschicht /TS	74	6.8	93.2		133	6.0	94.0		
Mittelschicht/TS	253	5.1	94.9		360	9.2	90.8		
Unterschicht /TS	226	19.0	81.0	25.05**	310	17.4	82.6	16.04**	
Oberschicht /GS	82	4.9	95.1		48	0.0	100.0		
Mittelschicht/GS	255	2.0	98.0		210	5.2	94.8		
Unterschicht /GS	195	7.7	92.3	8.46*	189	9.5	90.5	6.74*	
Elterl.Schulabschl.Erw.									
Schicht/Schul-system	HAQ	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>		HAQ	N oA,HA	FOR	Chi <sup>2</sup>
		Abi				Abi			
Oberschicht /TS	70	11.4	88.6		133	9.8	90.2		
Mittelschicht/TS	250	15.6	84.4		359	11.7	88.3		
Unterschicht /TS	222	28.8	71.2	16.68**	307	26.7	73.3	32.35**	
Oberschicht /GS	83	3.6	96.4		48	10.4	89.6		
Mittelschicht/GS	253	5.5	94.5		209	6.2	93.8		
Unterschicht /GS	193	13.0	87.0	10.77**	185	10.3	89.7	2.39	

Tabelle 4.7

Zusammenhänge zwischen Abschlußerwartungen, Sozialschicht, Geschlecht und Intelligenz, aufgeteilt nach TS und GS sowie schulspezifischen Leistungsgruppen (Korrelationen)

	Erhebung 1977			Erhebung 1978				Erhebung 1977			Erhebung 1978		
	1	3)	2	1	2	3		1	2	3	1	2	3
TS-ges.							GS-ges.						
Schicht1)	-.21**	-.17**	-.16**	-.27**	-.13**	-.17**	Schicht	-.13*	-.08	-.13**	-.10*	-.11**	-.03
Geschlecht	.05	.11**	.09*	.12**	.05	.10**	Geschlecht	.00	.05	.04	.03	.03	.03
Intelligenz	.29**	.17**	.20**	.26**	.18**	.21**	Intelligenz	.19**	.09*	.17**	.20**	.23**	.27**
TS-HS							GS-LS niedrig <sup>2)</sup>						
Schicht	-.05	-.12*	-.04	-.09	.01	-.02	Schicht	-.05	-.10	-.23**	-.04	-.01	-.18*
Geschlecht	.19**	.19**	.17**	.16**	.05	.11*	Geschlecht	-.15	.05	.00	-.07	-.12	-.15
Intelligenz	.20**	.11*	.13*	.25**	.18**	.18**	Intelligenz	.05	.06	.23**	.02	.09	.23**
TS-RS							GS-LS mittel						
Schicht	-.11	.00	.03	-.02	.00	.07	Schicht	-.34**	-.27**	-.32**	-.15	-.21	-.22*
Geschlecht	-.13	.00	.06	-.06	.08	.11	Geschlecht	-.07	-.18	.04	-.01	-.06	.01
Intelligenz	.04	.00	-.03	-.01	-.08	-.07	Intelligenz	.10	.07	-.04	.17	.14	.23*
TS-GY							GS-LS hoch						
Schicht	.00	.00	.00	.01	.02	.08	Schicht	-.15**	-.12**	-.28**	-.26**	-.26**	-.29**
Geschlecht	.05	.00	.13	-.02	-.08	-.05	Geschlecht	-.04	-.05	-.14*	.01	-.06	-.09
Intelligenz	.01	.00	-.13	-.03	-.03	-.01	Intelligenz	.27**	.10	.18**	.20*	.13	.18*

1) Die negativen Korrelationen mit Sozialschicht bedeuten, daß hohe Aspirationen in höheren Sozialschichten gehäuft vorkommen.<sup>1)</sup> Geschlechtsverkodung: 1 = Jungen, 2 = Mädchen

2) Die Einteilung nach Leistungsgruppen erfolgte nach der Kurszugehörigkeit in Mathematik und Englisch Ende der 8. Schulstufe (GG = Leistungsstatus niedrig; GE,EG = Leistungsstatus mittel; EE = Leistungsstatus hoch).

3) 1 = erwarteter Abschluß (HA/FOR)

2 = erwünschter Abschluß (HA/FOR)

3 = elterliche Abschlußerwartungen (HA/FOR)

+) (OS = 1, MS = 2, US = 3).

Tabelle 4.8

Zusammenhänge zwischen Schulabschlußaspirationen und Sozialschicht unter Konstanthaltung von Intelligenz bzw. Schulleistungen (Erhebung 1978)

	TS			GS		
	Einfache Korr.	Partielle Korr. (Intelligenz konstant)	Partielle Korr. Schulleistungen konstant)	Einfache Korr.	Partielle Korr. (Intelligenz konstant)	Partielle Korr. (Schulleistungen konstant)
Erwarteter Abschluß	.36	.34	.22	.17	.16	.15
Erwünschter Abschluß	.27	.24	.11	.17	.16	.14
Elterliche Abschlußerwartungen	.33	.30	.18	.23	.22	.21

alle Korrelationen sind sehr signifikant ( p < 0.01 )

#### 4.2.2 Schulabschlußerwartungen und soziale Schicht bei Konstanthaltung von Intelligenz bzw. Schulleistungen

Die bildungspolitische Kontroverse um Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit kristallisiert sich häufig um unterschiedliche Kriterien erreichter Chancengleichheit. Vertreter des Chancengleichheitsprinzips messen den Grad der Chancengleichheit am Maßstab einer gleichen Repräsentation aller sozialen Schichten in unterschiedlichen Schulformen, während Verfechter des Prinzips der Chancengerechtigkeit fordern, daß es lediglich begabungsgerechte Schullaufbahnen geben müsse. Dies kann so operationalisiert werden, daß außer dem Leistungsvermögen und außer den tatsächlichen Schulleistungen keine Einflüsse auf das Bildungsniveau bzw. die Abschlußerwartungen bestehen dürften. Dieses Kriterium kann so operationalisiert werden, daß die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsniveau - bzw. hier den Aspirationen - verschwinden müßten, wenn man das Leistungsvermögen der Schüler - hier als Intelligenz operationalisiert - und die Schulleistungen konstant hält.

Betrachtet man die Ergebnisse im Rahmen einer solchen Operationalisierung (siehe Tab. 4.8), so ergibt sich, daß auch nach dem Kriterium der Chancengerechtigkeit im dreigliedrigen Schulwesen höhere Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und Schulabschlußerwartungen bestehen.

Unter Konstanthaltung der Intelligenz bleiben die Relationen zwischen sozialer Herkunft und Schulabschlußerwartungen praktisch unverändert erhalten. Bei der Einführung der Schulleistungen als zu konstant haltende Faktoren reduziert sich im herkömmlichen System der Einfluß der sozialen Herkunft auf Bildungserwartungen. Er bleibt jedoch weiterhin statistisch sehr signifikant.

Im Gesamtschulsystem verändert sich durch die Einführung von Intelligenz und von Schulleistungen als konstant gehaltener Faktoren der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Schulabschlußerwartungen nicht. Es bleibt der geringe aber statistisch sehr signifikante Zusammenhang erhalten.

Vergleicht man die partiellen Korrelationen zwischen sozialer Herkunft und Schulabschlußerwartungen bei konstant gehaltenen Schulleistungen in beiden Schulsystemen, dann fällt auf, daß kein Systemunterschied mehr besteht. Dieser Sachverhalt ist so zu interpretieren, daß im herkömmlichen Bildungswesen hohe Schulabschlußerwartungen stärker durch gute Schulleistungen vermittelt sind, deren Höhe wiederum durch die schichtbedingte Wahl weiterführender Bildungswege mitbestimmt wird. Im Kontext eines weniger durch Leistungsergebnisse vorstrukturierten Erwartungshorizontes, wie dies im Gesamtschulsystem der Fall ist, wenn also auch bei gleichen Leistungen noch unterschiedliche Abschlüsse möglich sind, werden außerschulische Erwartungen unabhängig vom Leistungsstatus wieder bedeutsam. Damit verweisen diese Daten auf unterschiedliche Prozesse der Aspirationsbildung in unterschiedlichen Schulsystemen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse und Trends festhalten:

- (1) Während bei den Oberschicht- und Mittelschichtkindern keiner oder nur geringe Schulsystemunterschiede in den Abschlußerwartungen vorzufinden sind, treten diese bei den Unterschichtkindern deutlich zutage. Unterschichtkinder an Gesamtschulen entwickeln demnach deutlich höhere Abschlußaspirationen als solche aus dem gegliederten Schulsystem.
- (2) Vergleicht man innerhalb der Gesamtschule die Abschlußerwartungen von Schülern aus verschiedenen Sozialschichten, so steigt die Höhe der Abschlußerwartungen mit der Höhe der Sozialschicht (vgl. Tab. 4.6). Eine völlige Gleichheit ist nicht gegeben. Innerhalb des gegliederten Schulsystems sind allerdings in viel deutlicherem Ausmaß Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und Abschlußerwartungen zu konstatieren, woraus sich singensamt ein Hinweis

auf mehr Chancengleichheit im Sinne einer gleichen Verteilung bzw. Ausbildung von Abschlußerwartungen in Gesamtschulen ergibt.

- (3) Gemessen an früheren Erhebungen ist in Nordrhein-Westfalen eine Tendenz zu einer Reduktion der Höhe der Abschlußerwartungen bei Gesamtschülern zu konstatieren, wobei bei Schülern aus dem gegliederten System gerade das Gegenteil der Fall ist.
- (4) Auch bei Einbeziehung der Intelligenz der Schüler reduziert sich der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Abschlußaspirationen nur unwesentlich (vgl. Tab. 4.8), die Schichtspezifität der Schulabschlußaspirationen besteht für beide Schulsysteme trotz Berücksichtigung der Intelligenz. Auch bei Berücksichtigung der Schulleistungen bleibt der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungserwartungen erhalten. Die Daten verweisen jedoch auf je nach Schulsystem unterschiedliche Aspirationsbildungsprozesse, denen man theoretisch und empirisch noch intensiver nachgehen müßte.

#### 4.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schulabschlußerwartungen

Da man nicht von begabungsbedingten, sondern von sozialisationsbedingten Unterschieden in den Schulabschlüssen von Jungen und Mädchen ausgehen kann, stellt sich die Frage, inwieweit Jungen und Mädchen in beiden Schulsystemen ähnliche bzw. unterschiedliche Aspirationen entwickeln. Zuerst sei dabei auf die Schulsystemunterschiede eingegangen.

Wie Tabelle 4.9 zu entnehmen ist, bestehen nach allen Kriterien, wenn man geschlechtsspezifische Aufteilungen vornimmt, Aspirationsunterschiede zwischen Schülern des TS- und GS-Systems. 1977 waren sie allerdings stärker ausgeprägt als 1978, denn in diesem Jahr wird bei der Gruppe der Mädchen die Grenze der statistischen Signifikanz in zwei Fällen und zwar hinsichtlich des Kriteriums des wahrscheinlich erreichten sowie des erwünschten Abschlusses verfehlt.

Bei den Jungen weisen die Gesamtschüler sowohl 1977 wie auch 1978 ein deutlich höheres Aspirationsniveau als die TS-Schüler auf. Die insgesamt feststellbare Reduktion zwischen 1977 und 1978 ist bei den Jungen nie so stark, daß sie die Systemunterschiede verwischen würde. So erwarten 1977 von den Jungen aus den Gesamtschulen 16% mehr einen weiterführenden Abschluß als von denen aus dem TS-System, 1978 sind es noch immerhin um 9% mehr. Ähnliches trifft auf die erwünschten Abschlüsse zu. Hier sind es 1977 um 10% mehr Gesamtschüler, welche sich einen weiterführenden Abschluß erwünschen, 1978 allerdings sind es nur knapp 7% mehr. Bei den elterlichen Abschlußerwartungen ist aus den Angaben der männlichen Gesamtschüler ebenfalls ein wesentlich höheres familiäres Aspirationsniveau zu entnehmen als aus denen der TS-Schüler.

Wie oben bereits angedeutet, sind bei den Mädchen an Gesamtschulen 1977 zwar noch wesentlich häufiger höhere Aspirationen angegeben worden, 1978 unterscheiden sich die Mädchen aus den zwei Schulsystemen jedoch nicht mehr hinsichtlich dieses Merkmals. Dies wiederholt sich auch bei den Abschlußwünschen. Nur bei den elterlichen Abschlußerwartungen sind für beide Gesamtschuljahrgänge der Mädchen höhere Niveaus vorzufinden. Demnach geht die zwischen 1977 und 1978 global aufgewiesene Reduktion der Abschlußaspirationen bei den Gesamtschülern hauptsächlich zu Lasten der Mädchen.

Was nun die geschlechtsspezifische Verzerrung der Schulabschlußerwartungen von Jungen und Mädchen innerhalb eines Schulsystems betrifft, so wurde von FEND et al. (1976, S. 131) für das TS-System gefunden, daß keine solche Verzerrung nachweisbar ist; im GS-System war hingegen der Anteil der Mädchen mit Hauptschulabschlußerwartungen um 6% geringer als der der Jungen, was aber durch einen

Tabelle 4.9  
Geschlechtsspezifische Schulabschlußerwartungen in TS und GS (Angaben in %)

Geschlecht-Schulsystem	Erhebung 1977				Erhebung 1978							
	Wahrscheinlicher Abschluß		Wahrscheinlicher Abschluß		Wahrscheinlicher Abschluß		Wahrscheinlicher Abschluß		Wahrscheinlicher Abschluß		Chi <sup>2</sup>	
	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi	N	Chi <sup>2</sup>	
Jungen -TS	266	33.8	66.2	414	32.9	67.1						
Jungen -GS	282	17.7	82.3	235	23.8	76.2					5.86*	
Mädchen-TS	299	28.8	71.2	424	22.2	77.8						
Mädchen-GS	264	17.8	82.2	219	21.5	78.5					0.04	
	Erwünschter Abschluß				Erwünschter Abschluß				Erwünschter Abschluß			
Jungen -TS	266	15.4	84.6	415	14.2	85.8						
Jungen -GS	280	5.4	94.6	236	7.6	92.4						6.26*
Mädchen-TS	296	8.4	91.6	429	10.7	89.3						
Mädchen-GS	261	3.4	96.6	214	6.5	93.5						3.12
	Elterliche Abschlußerwartung				Elterliche Abschlußerwartung				Elterliche Abschlußerwartung			
Jungen -TS	259	25.1	74.9	409	22.0	78.0						
Jungen -GS	278	9.0	91.0	231	9.5	90.5						15.93**
Mädchen-TS	291	17.9	82.1	425	14.1	85.9						
Mädchen-GS	259	6.6	93.4	216	7.9	92.1						5.29*

höheren Anteil der GS-Jungen bei den Abiturerwartungen ausgeglichen wurde. Bei den vorliegenden Auswertungen wurde wegen der Langfristigkeit der Abiturerwartung, gerade für Schüler aus Gesamtschulen, denen sich auch später noch Wege zum Abitur eröffnen können, wiederum nur zwischen solchen mit Hauptschulabschluß- und einer darüberliegenden Erwartung unterschieden.

Innerhalb des Gesamtschulsystems (vgl. Tab. 4.10) zeigen sich bei dieser Gegenüberstellung faktisch keine geschlechtsspezifischen Verzerrungen. Dies kommt auch in der nicht signifikant von Null abweichenden Korrelation zwischen Geschlecht und Abschlußaspirationen in Tabelle 4.7 zum Ausdruck. Die im TS-System anders gelagerten Verhältnisse, nämlich die geschlechtsspezifisch signifikanten Abweichungen hinsichtlich höherer Abschlußaspirationen der Mädchen, müssen wohl als Stichprobenartefakt interpretiert werden, da 1977 70% der untersuchten Gymnasiasten Mädchen waren und 1978 66% (vgl. Tab. 2.5 und 2.7).

Was wiederum die geschlechtsspezifischen Verteilungen innerhalb von Schülergruppen gleicher Leistungsfähigkeit betrifft (vgl. Tab. 4.7), so treten im GS-System keine wesentlichen Zusammenhänge auf. Nur in einem Fall werden von den Jungen der oberen Leistungsgruppe höhere elterliche Abschlußerwartungen berichtet. Im gegliederten Schulsystem liegen nur für die Hauptschüler in allerdings konsistenter Weise höhere Aspirationen bei den Mädchen vor; den Realschülern und Gymnasiasten liegen keine mit dem Geschlecht der Schüler einhergehende Verzerrungen der Schulabschlußaspirationen vor.

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Schulabschlußaspirationen lässt sich demnach folgendes festhalten:

- (1) Der Aspirationsschub der Gesamtschüler lässt sich auf die höheren Aspirationen der Jungen im GS-System im Vergleich zu denen aus dem TS-System zurückführen.
- (2) Für das GS-System liegen faktisch keine geschlechtsspezifischen Verzerrungen der Abschlußaspirationen vor.
- (3) Die nachgewiesenen höheren Aspirationen von Schülerinnen im TS-System betreffen vor allem die Hauptschüler. Mädchen in dieser Schulart äußern höhere Aspirationen als Jungen. Für Realschulen und Gymnasien gilt dies nicht, hier sind keine Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Schulaspirationen feststellbar. Für das GS-System bestehen auch in allen drei Gruppen mit vergleichbarem Leistungsstatus keine geschlechtsgebundenen Zusammenhänge.

#### 4.4 Intelligenz und Abschlußerwartungen

Eine Möglichkeit, um die im TS- und GS-System entwickelten Abschlußerwartungen auf ein Kriterium der Leistungsfähigkeit zu beziehen, besteht darin, die beiden Stichproben nach dem Mittelwert der gemessenen Grundintelligenz in mehr ( $IQ > 100$ ) und weniger ( $IQ < 100$ ) begabte Schüler einzuteilen und dann zu prüfen, ob Schulsystemunterschiede bei Schülern mit vergleichbarer Intelligenz hinsichtlich der Abschlußaspirationen vorliegen.

Wie aus Tabelle 4.11 zu entnehmen ist, ergibt sich für die Daten der Stichprobe 1977 auch unter Konstanthaltung des Intelligenzniveaus ein höheres Aspirationsniveau bei den Gesamtschülern. 1978 allerdings sind bei den Angaben über den erwarteten Abschluß keine Systemunterschiede mehr zu finden.

Bei den Angaben über die erwünschten Abschlüsse finden sich 1977 sowohl bei den mehr- als auch bei den weniger-intelligenten GS-Schülern höhere Aspirationen als bei den vergleichbaren TS-Schülern. 1978 zeigt sich ein solches Ergebnis jedoch nur mehr bei den mehr-intelligenten. Ebenso sind die elterlichen Aspirations-

Tabelle 4.10

Geschlechtsspezifische Schulabschlußerwartungen in TS und GS (Angaben in %)

Geschlecht/Schulsystem	Erhebung 1977					Erhebung 1978				
	Erwarteter Schulabschluß				Chi <sup>2</sup>	Erwarteter Schulabschluß				Chi <sup>2</sup>
Jungen -TS	266	33.8	66.2			414	32.9	67.1		
	299	28.8	71.2	1.69		424	22.9	77.8	12.00**	
Jungen -GS	282	17.7	82.3		0.00	235	23.8	76.2		
	264	17.8	82.2	0.00		219	21.5	78.5	0.36	
	Erwünschter Schulabschluß				Chi <sup>2</sup>	Erwünschter Schulabschluß				Chi <sup>2</sup>
	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi			N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi		
Jungen -TS	266	15.4	84.6		6.52*	415	14.2	85.8		
	296	8.4	91.6	6.52*		429	10.7	89.3	2.36	
Jungen -GS	280	5.4	94.6		1.61	236	7.6	92.4		
	261	3.4	96.6	1.61		217	6.5	93.5	0.24	
	Elterl. Schulabschlußerwartung				Chi <sup>2</sup>	Elterl. Schulabschlußerwartung				Chi <sup>2</sup>
	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi			N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi		
Jungen -TS	259	25.1	74.9		4.27*	409	22.0	78.0		
	291	17.9	82.1	4.27*		425	14.1	85.9	8.79**	
Jungen -GS	278	9.0	91.0		1.10	231	9.5	90.5		
	259	6.6	93.4	1.10		216	7.9	92.1	0.38	

Tabelle 4.11

Intelligenz und Schulabschlußerwartungen in TS und GS (Angaben in %)

Intelligenz-Schulsystem	Erhebung 1977					Erhebung 1978				
	Wahrscheinlicher Abschluß				Chi <sup>2</sup>	Wahrscheinlicher Abschluß				Chi <sup>2</sup>
WI-TS	227	41.9	58.1			258	43.8	56.2		
	226	23.9	26.1	16.54**		160	35.0	65.0	3.17	
MI-TS	283	20.5	79.5		7.78**	526	18.8	81.2		
	279	11.8	88.2	7.78**		271	15.5	84.5	1.36	
	Erwünschter Abschluß				Chi <sup>2</sup>	Erwünschter Abschluß				Chi <sup>2</sup>
	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi			N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi		
WI-TS	214	16.1	83.9		11.68**	267	21.0	79.0		
	220	5.9	94.1	11.68**		162	15.4	84.6	2.02	
MI-TS	284	6.7	93.3		6.84**	524	8.6	91.4		
	279	2.2	97.8	6.84**		270	3.0	97.0	9.05**	
	Elterliche Abschlußerwartung				Chi <sup>2</sup>	Elterliche Abschlußerwartung				Chi <sup>2</sup>
	N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi			N	oA, HA	HAQ, FOR, Abi		
WI-TS	218	28.0	72.0		17.97**	262	27.9	72.1		
	220	11.8	88.2	17.97**		162	17.3	82.7	6.17*	
MI-TS	281	13.2	86.8		15.00**	520	13.3	86.7		
	277	4.0	96.0	15.00**		265	3.4	96.6	19.12**	

niveaus bei beiden GS-Gruppen signifikant höher. Die Unterschiede zwischen 1977 und 1978 sind auf den allgemeinen Rückgang der Höhe der Abschlußerwartungen zurückzuführen, von dem an Gesamtschulen vor allem die weniger intelligenten Kinder betroffen sind.

Dies heißt aber nicht, daß kein Zusammenhang zwischen Aspirationsniveau und Intelligenz bestünde. Ganz im Gegenteil, es finden sich sowohl für das TS- wie auch das GS-System insgesamt betrachtet jeweils bedeutsame Beziehungen zwischen diesen beiden Merkmalen (vgl. Tab. 4.7). Interessant ist, daß im TS-System die Beziehungen zwischen Grundintelligenz und Schulabschlußaspirationen höher sind als im GS-System.

Bei der Aufteilung nach Bildungsniveaus innerhalb jedes Schulsystems werden die Beziehungen zwischen Intelligenz und Aspirationshöhe deutlich geringer (vgl. Tab. 4.7). Im TS-System sind einzig noch für die Hauptschüler Beziehungen nachzuweisen, während diese für die Realschüler und Gymnasiasten völlig verschwinden. Daß dies eine Folge der Homogenisierung der Gruppen nach Intelligenz und der von ihnen geäußerten Aspirationen ist, wurde bereits betont. Einzig bei den Hauptschülern scheint eine Heterogenität hinsichtlich dieser Merkmale weiter zu bestehen.

Im GS-System sind vorwiegend innerhalb der Schüler der oberen Leistungsgruppe bedeutsame Zusammenhänge vorhanden, und zwar zwischen Intelligenz und der Höhe der erwarteten Abschlüsse sowie auch der elterlichen Abschlußerwartungen. Letztlich tritt noch eine Beziehung innerhalb der Gruppe mit niedrigem Leistungsniveau zutage, hier allerdings nur zwischen Intelligenz und elterlichen Abschlußerwartungen.

Zusammenfassend läßt sich aus dieser Analyse schließen:

- (1) Die höheren Aspirationen der Gesamtschüler bei Konstanthaltung der Intelligenz im Vergleich zu den TS-Schülern entsprechen dem allgemein gefundenen höheren Aspirationsniveau der GS-Schüler.
- (2) Mit der Höhe der Intelligenz steigt das Aspirationsniveau für Schüler aus beiden Schulsystemen an, bei den TS-Schülern jedoch in einem stärkeren Ausmaß, was ein Hinweis auf die stärkere Intelligenzabhängigkeit der Aspirationsentwicklung dieser Schüler sein könnte.
- (3) Daß die Beziehungen zwischen Intelligenz und Aspirationshöhe bei Gruppen vergleichbarer Leistungsfähigkeit geringer wird bzw. ganz wegfällt, ist Folge der durch diese Konstanthaltung bewirkten Homogenisierung der Abschlußerwartungen. Im TS-System ist davon die Gruppe der Schüler mit geringem Leistungsstatus (Hauptschüler) nicht betroffen, im GS-System hingegen die Gruppe mit hohem Leistungsstatus.

#### 4.5 Schulabschlußerwartungen in Abhängigkeit von Sozialschicht, Geschlecht und Intelligenz

Gliedert man die Angaben über Schulabschlußaspirationen gleichzeitig nach Sozialschicht, Geschlecht und Intelligenz auf (vgl. Tab. 4.12 bis 4.14), so eröffnet sich die Möglichkeit, Subgruppen unterschiedlicher Erwartungen zu charakterisieren. Allerdings vermindert sich bei einem solchen Vorgehen die Sicherheit der Aussage, da im Einzelfall die Größe der Subgruppen relativ klein werden kann.

Was den erwarteten Schulabschluß betrifft (vgl. Tab. 4.12), so wird aus den Daten von 1977 bei einem systemimmanen Vergleich sichtbar, daß an Gesamt-

Tabelle 4.12  
Schulabschlußerwartungen in TS und GS in Abhängigkeit von Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz  
(Angaben in %)

Geschlecht/Schicht/ Intelligenz/Schulsystem	Erhebung 1977			Erhebung 1978		
	N	Erwarteter Schulabschluß OA, HA HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>	N	Erwarteter Schulabschluß OA, HA HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>
Jungen/MS/WI/TS	52	40.4	59.6	57	43.9	56.1
Jungen/MS/WI/GS	69	18.8	81.2	43	69.8	30.2
Jungen/MS/MI/TS	78	15.4	84.6	147	10.9	89.1
Jungen/MS/MI/GS	95	5.3	94.7	83	13.3	86.7
Jungen/US/WI/TS	50	54.0	46.0	57	57.9	42.1
Jungen/US/WI/GS	35	40.0	60.0	29	48.3	51.7
Jungen/US/MI/TS	47	36.2	63.8	94	40.2	59.8
Jungen/US/MI/GS	41	19.5	80.5	54	15.1	84.9
Mädchen/MS/WI/TS	49	26.5	73.5	68	20.6	79.4
Mädchen/MS/WI/GS	54	16.7	83.3	35	17.1	82.9
Mädchen/MS/MI/TS	89	11.2	88.8	163	9.8	90.2
Mädchen/MS/MI/GS	79	13.9	86.1	69	14.5	85.5
Mädchen/US/WI/TS	56	46.4	53.6	47	59.6	40.4
Mädchen/US/WI/GS	48	20.8	79.2	7.48**	36	63.9
Mädchen/US/MI/TS	53	32.1	67.9	73	26.0	74.0
Mädchen/US/MI/GS	39	20.5	79.5	46	19.6	80.4

Tabelle 4.13

Schulabschlußerwartungen in TS und GS in Abhängigkeit von Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz  
(Angaben in %)

Geschlecht/Schicht/ Intelligenz/Schulsystem	N	Erhebung 1977			Erhebung 1978		
		Erwünschter Abschluß oA, HA	HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>	Erwünschter Abschluß oA, HA	HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>
Jungen/MS/WI/TS	52	13.5	86.5		57	22.8	77.2
Jungen/MS/WI/GS	68	4.4	95.6	3.16	44	11.4	88.6
Jungen/MS/MI/TS	79	3.8	96.2		145	4.1	95.9
Jungen/MS/MI/GS	93	1.1	98.9	1.39	83	0.0	100.0
Jungen/US/WI/TS	50	26.0	74.0		57	28.1	71.9
Jungen/US/WI/GS	35	20.0	80.0	0.41	29	13.8	86.2
Jungen/US/MI/TS	47	23.4	76.6		93	14.0	86.0
Jungen/US/MI/GS	43	2.3	97.7	8.63**	53	3.8	96.2
Mädchen/MS/WI/TS	47	6.4	93.6		71	14.1	85.9
Mädchen/MS/WI/GS	52	0.0	100.0	3.42	35	8.6	91.4
Mädchen/MS/MI/TS	90	0.0	100.0		163	5.5	94.5
Mädchen/MS/MI/GS	79	2.5	97.5	2.31	68	1.5	98.5
Mädchen/US/WI/TS	55	16.4	83.6		48	22.9	77.1
Mädchen/US/WI/GS	48	4.2	95.8	4.00**	38	18.4	81.6
Mädchen/US/MI/TS	52	7.7	92.3		72	12.5	87.5
Mädchen/US/MI/GS	39	5.1	94.9	0.24	46	6.5	93.5

Tabelle 4.14

Schulabschlußerwartungen in TS und GS in Abhängigkeit von Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz  
(Angaben in %)

Geschlecht/Schicht/ Intelligenz/Schulsystem	N	Erhebung 1977			Erhebung 1978		
		Elterliche Abschlußerwartung oA, HA	HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>	Elterliche Abschlußerwartung oA, HA	HAQ, FOR, Abi	Chi <sup>2</sup>
Jungen/MS/WI/TS	51	33.3	66.7		57	31.6	68.4
Jungen/MS/WI/GS	67	9.0	91.0	10.97**	44	18.2	81.8
Jungen/MS/MI/TS	78	10.3	89.7		146	7.5	92.5
Jungen/MS/MI/GS	94	1.1	98.9	7.26**	80	2.5	97.5
Jungen/US/WI/TS	47	36.2	63.8		57	33.3	66.7
Jungen/US/WI/GS	34	26.5	73.5	0.85	29	17.2	82.8
Jungen/US/MI/TS	47	29.8	70.2		90	27.8	72.2
Jungen/US/MI/GS	42	9.5	90.5	5.65**	52	0.0	100.0
Mädchen/MS/WI/TS	47	12.8	87.2		70	18.6	81.4
Mädchen/MS/WI/GS	52	3.8	96.2	2.64	36	8.3	91.7
Mädchen/MS/MI/TS	88	5.7	94.3		160	6.3	93.8
Mädchen/MS/MI/GS	78	6.4	93.6	0.04	68	4.4	95.6
Mädchen/US/WI/TS	53	32.1	67.9		47	36.2	63.8
Mädchen/US/WI/GS	48	10.4	89.6	6.94**	37	18.9	81.1
Mädchen/US/MI/TS	52	15.4	84.6		73	17.8	82.2
Mädchen/US/MI/GS	38	2.6	97.4	3.97**	45	4.4	95.6

schulen die intelligenteren Jungen und Mädchen aus der Mittelschicht die höchsten Erwartungen haben. Am geringsten sind diese hier bei den weniger intelligenten Jungen aus der Unterschicht. Dasselbe trifft für das herkömmliche Bildungswesen zu.

Als aufschlußreich erweist sich hier auch der Vergleich zwischen den beiden Schulsystemen. So zeigt sich für die Erhebung 1977, daß die signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Abschlußerwartungen zugunsten des Gesamtschulsystems bei den Mittelschichtkindern (vgl. Tab. 4.5) vor allem auf die Jungen zurückzuführen sind. Die signifikant höheren Erwartungen der Unterschichtkinder in den Gesamtschulen kommen dagegen vor allem durch die weniger intelligenten Mädchen zustande. Für die Erhebung von 1978 ist erkennbar, daß in Gesamtschulen lediglich die intelligenteren Jungen der Unterschicht signifikant höhere Erwartungen haben, als dies bei den Vergleichsgruppen im dreigliedrigen Schulwesen der Fall ist.

Betrachtet man die Ergebnisse bezüglich des erwünschten Schulabschlusses (vgl. Tab. 4.13), so treten 1977 nur zwei signifikante Systemunterschiede zutage. Intelligentere Jungen aus der Unterschicht aber auch weniger intelligente Mädchen aus derselben sozialen Schicht haben in Gesamtschulen vergleichsweise höhere Aspirationen. Für 1978 lassen sich diese Ergebnisse allerdings nicht mehr bestätigen.

Als letztes sei auf die subgruppenspezifischen Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen elterlichen Schulabschlußerwartungen verwiesen (Tab. 4.14). Hier finden sich besonders für die Erhebung im Jahre 1977 mehr systemspezifische Unterschiede in den einzelnen Subgruppen als bei den von den Schülern selbst erwarteten und gewünschten Bildungsabschlüssen. Ferner fällt auf, daß es in drei von vier möglichen Subgruppen, in denen Aspirationen aus der Unterschicht systemspezifisch verglichen werden, signifikante Vorteile für Unterschichtkinder im Gesamtschulsystem auftauchen.

Für die Erhebung im Jahre 1978 ergeben sich weniger subgruppenspezifisch signifikante Unterschiede zwischen den Schulsystemen. Dies entspricht schon dem allgemeinen Ergebnis, daß bei dieser Erhebung der Aspirationsschub insgesamt in Gesamtschulen im Vergleich zu früheren Erhebungen geringer war. Am deutlichsten tritt er wiederum bei Unterschichtkindern und zwar bei den intelligenteren Gruppen zutage. Sowohl die Jungen als auch die Mädchen haben hier deutlich höhere Erwartungen als die Vergleichsgruppen im herkömmlichen Bildungswesen.

Infolge der geringen Zellenbesetzung sind jedoch all diese Ergebnisse von geringer Stabilität, so daß vor einer Oberinterpretation gewarnt werden muß.

##### 5. Berufsaspirationen im Gesamtschulsystem und im dreigliedrigen Schulsystem in Abhängigkeit von der Sozialschicht

Wenn man davon ausgeht, daß Schulabschlußerwartungen lediglich einen Zwischenschritt zur Berufswahl bilden, in der sich dann letztlich die Reproduktion des sozialen Status von Generation zu Generation niederschlägt, an der schließlich auch die Chancengleichheit und Offenheit eines gesellschaftlichen Bildungs- bzw. Beschäftigungssystems gemessen wird, dann kann am sozialen bzw. schulleistungsbedingten Einfluß auf die Berufsaspirationen der Grad der zu erwartenden Chancengleichheit abgelesen werden. In der soziologischen Mobilitätsforschung wird durch die Bindung an den Herkunftsstatus bzw. die Lösung vom beruflichen Status des Vaters beim Sohne der Grad der Offenheit eines Schichtsystems der Gesellschaft gemessen. Im folgenden geht es also um die Frage, ob es der Gesamtschule bereits gelungen ist, eine geringere Bindung der Erwartungen in bezug auf den zukünftigen beruflichen Status an die elterliche Berufsposition zu erreichen.

Zur Erhebung von Berufsaspirationen wurde den Schülern ein von KLEINING und MOORE (1968) entwickeltes Instrument zur sozialen Selbsteinstufung in der Modifikation von FEND et al. (1976, S. 202) vorgelegt (vgl. Abb. 2.1). Bei der Auswertung nach der Berufshöhe wurden die Beispielberufe der Kategorien A und B zu Berufen der sozialen Oberschicht, die von C und D zur Mittelschicht und die restlichen drei zur sozialen Unterschicht zusammengefaßt. Im Fragebogen sollten die Schüler Auskünfte zu drei Aspekten der Berufsaspirationen geben und zwar (1) zum Beruf, den sie tatsächlich für sich erwarten, (2) zum Beruf, den sie sich wünschen, und (3) zum Beruf, den ihre Eltern für sie erwarten.

Wenn im folgenden von "Berufserwartungen der Eltern" gesprochen wird, dann sind immer die vom Schüler wahrgenommenen Erwartungen gemeint.

Bevor wir auf die eigentliche Fragestellung dieses Abschnitts eingehen, wollen wir zunächst überprüfen, ob hinsichtlich der Berufserwartungen überhaupt schulsystemspezifische Unterschiede innerhalb unterschiedlicher sozialer Gruppen bestehen. In Tabelle 5.1 sind jeweils getrennt für die Erhebungen 1977 und 1978 die schichtspezifischen Berufserwartungen von Schülern des dreigliedrigen Schulsystems und des Gesamtschulsystems vergleichend gegenübergestellt.

Wie aus den Ergebnissen der Erhebung 1977 hervorgeht, zeigen sich lediglich bei den Schülern der sozialen Unterschicht signifikante Systemunterschiede. Dabei geben Unterschichtkinder in Gesamtschulen bei allen einbezogenen Aspekten der Berufserwartungen häufiger Oberschichtberufe an, als vergleichbare Schüler des dreigliedrigen Schulsystems. Im Vergleich zu Gesamtschülern überwiegen bei letzteren dagegen die Angaben in der Kategorie der Mittelschichtberufe. Diese Ergebnisse lassen sich in der Erhebung 1978 allerdings nicht mehr bestätigen. Dafür treten aber Schulsystemunterschiede einmal hinsichtlich des erwünschten Berufes bei Unterschichtkindern und zum andern bei den elterlichen Berufserwartungen von Mittelschichtkindern auf. Im ersten Fall gehen diese Unterschiede darauf zurück, daß Unterschichtkinder in Gesamtschulen in geringerem Ausmaß Oberschichtberufe wählen als vergleichbare TS-Schüler, bei vergleichsweise häufiger Wahl von Unterschichtberufen. Im zweiten Fall ist der Systemunterschied dadurch bedingt, daß Mittelschichtkinder in Gesamtschulen im Vergleich zu TS-Schülern prozentual häufiger elterliche Erwartungen bezüglich Mittelschichtberufen wahrnehmen, bei gleichzeitig prozentual geringerer Wahrnehmung von Unterschichtberufen.

Erwähnenswert ist wiederum der Vergleich mit den von FEND et al. (1976, S. 159) mitgeteilten Zahlen. Es ist auch hier die Tendenz vorhanden, daß die dort gefundenen Systemunterschiede nicht mehr in gleich starkem Ausmaß vorhanden sind, wobei insgesamt die Höhe der Berufserwartungen etwas gesunken ist.

Die eigentliche Fragestellung dieses Abschnitts wird dadurch zu überprüfen versucht, in dem festgestellt wird, ob systemintern schichtspezifische Unterschiede hinsichtlich der Berufserwartungen bestehen. Sowohl für 1977 wie auch für 1978 kann dabei gezeigt werden, daß sich in beiden Schulsystemen die Berufsaspirationen der Schüler aus unterschiedlichen sozialen Schichten in der erwarteten Richtung (vgl. FEND et al. 1976, S. 159) signifikant unterscheiden.

Wie die Korrelationen zwischen Herkunftsstatus und Zukunftserwartungen (siehe Tab. 5.3) für die Erhebung 1978 zeigen, sind die schichtspezifischen Verzerrungen im dreigliedrigen Schulsystem größer als im Gesamtschulsystem. Die Höhe der Korrelationen zwischen sozialer Schicht und Berufserwartung im Gesamtschulsystem macht aber auch deutlich, daß bei langfristigen Erwartungen der familiäre Erwartungshorizont im Vergleich zum erreichten Bildungsniveau (siehe Tab. 3.13) wieder bedeutsamer wird. Faktische Schulleistungen und die gemessene Intelligenz vermögen diese Zusammenhänge im Gesamtschulsystem nur geringfügig, im dreigliedrigen Schulsystem nur mäßig zu verändern.

Tabelle 5.1

Schichtspezifische Berufserwartungen in TS-NW und GS-NW (Angaben in %)

Schicht/Schulsystem	Erhebung 1977				Erhebung 1978					
	Erwarteter Beruf				Erwarteter Beruf					
	N	OS-	MS-	US-	Chi <sup>2</sup>	N	OS-	MS-	US-	Chi <sup>2</sup>
		Beruf	Beruf	Beruf			Beruf	Beruf	Beruf	
OS-TS	74	44.6	41.9	13.5		129	58.9	32.6	8.5	
OS-GS	85	61.9	29.8	8.3	4.81	44	47.7	36.4	15.9	2.59
MS-TS	253	23.3	63.6	13.0		339	21.2	61.4	17.4	
MS-GS	249	28.9	60.6	10.4	2.41	194	19.6	67.5	12.9	
US-TS	226	10.2	57.5	32.3		300	12.7	52.7	34.7	
US-GS	194	21.1	51.5	27.3	9.77**	179	14.0	57.0	29.1	1.62
Schicht/Schulsystem										
Erwünschter Beruf										
N OS- MS- US- Chi <sup>2</sup>										
Beruf Beruf Beruf										
OS-TS	71	80.3	18.3	1.4		130	79.2	16.9	3.8	
OS-GS	83	79.5	19.3	1.2	0.03	44	65.9	18.2	15.9	7.74*
MS-TS	250	60.8	35.2	4.0		356	51.1	40.2	8.7	
MS-GS	254	60.6	35.8	3.5	0.08	209	55.0	39.2	5.7	
US-TS	227	47.1	44.5	8.4		305	46.6	38.0	15.4	
US-GS	193	54.9	32.1	13.0	7.45*	183	53.6	32.8	13.7	2.25
Schicht/Schulsystem										
Elterliche Berufserwartung										
N OS- MS- US- Chi <sup>2</sup>										
Beruf Beruf Beruf										
OS-TS	74	59.5	32.4	8.1		124	72.6	20.2	7.3	
OS-GS	84	70.2	26.2	3.6	2.65	48	54.2	31.3	14.6	
MS-TS	248	31.5	60.9	7.7		347	31.4	54.2	14.4	
MS-GS	249	32.5	60.2	7.2	0.09	204	33.3	60.8	5.9	9.44**
US-TS	221	16.3	55.2	28.5		305	16.7	56.4	26.9	
US-GS	191	27.2	51.3	21.5	8.04*	184	20.7	50.5	28.8	1.85

Tabelle 5.2

Schichtspezifische Berufserwartungen in TS und GS (Angaben in %)

Schicht/Schulsystem	Erhebung 1977				Erhebung 1978					
	Erwarteter Beruf				Erwarteter Beruf					
	N	OS-	MS-	US-	Chi <sup>2</sup>	N	OS-	MS-	US-	Chi <sup>2</sup>
		Beruf	Beruf	Beruf			Beruf	Beruf	Beruf	
Oberschicht /TS	74	44.6	41.9	13.5		129	58.9	32.6	8.5	
Mittelschicht/TS	253	23.3	63.6	13.0		339	21.2	61.4	17.4	
Unterschicht /TS	226	10.2	57.5	32.3	61.24**	300	12.7	52.7	34.7	131.10**
Oberschicht /GS	84	61.9	29.8	8.3		44	47.7	36.4	15.9	
Mittelschicht/GS	249	28.9	60.6	10.4		194	19.6	67.5	12.9	
Unterschicht /GS	194	21.1	51.5	27.5	66.40**	179	14.0	57.0	29.1	38.78**
Schicht/Schulsystem										
Erwünschter Beruf										
N OS- MS- US- Chi <sup>2</sup>										
Beruf Beruf Beruf										
Oberschicht /TS	71	80.3	18.3	1.4		130	79.2	16.9	3.8	
Mittelschicht/TS	250	60.8	35.2	4.0		356	51.1	40.2	8.7	
Unterschicht /TS	227	47.1	44.5	8.5	28.11**	305	46.6	38.0	15.4	47.95**
Oberschicht /GS	83	79.5	19.3	1.2		44	65.9	18.2	15.9	
Mittelschicht/GS	254	60.6	35.8	3.5		209	55.0	39.2	5.7	
Unterschicht /GS	193	54.9	32.1	13.0	30.20**	183	53.6	32.8	13.7	13.62**
Schicht/Schulsystem										
Elterliche Berufserwartung										
N OS- MS- US- Chi <sup>2</sup>										
Beruf Beruf Beruf										
Oberschicht /TS	74	59.5	32.4	8.1		124	72.6	20.2	7.3	
Mittelschicht/TS	248	31.5	60.9	7.7		347	31.4	54.2	14.4	
Unterschicht /TS	221	16.3	55.2	28.5	79.63**	305	16.7	56.4	26.9	135.05**
Oberschicht /GS	84	70.2	26.2	3.6		48	54.2	31.3	14.6	
Mittelschicht/GS	249	32.5	60.2	7.2		204	33.3	60.8	5.9	
Unterschicht /GS	191	27.2	51.3	21.5	70.07**	184	20.7	50.5	28.8	53.01**

Tabelle 5.3

Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Berufserwartungen unter Konstanthaltung von Intelligenz und Schulleistung  
(Erhebung 1978)

	TS			GS		
	Einfache Korr.	Partielle Korr. (Intelligenz konstant)	Partielle Korr. (Schulleistungen konstant)	Einfache Korr.	Partielle Korr. (Intelligenz konstant)	Partielle Korr. (Schulleistungen konstant)
Erwarteter Beruf	.34** .20**	.33** .19**	.23** .11**	.22** .06	.21** .05	.20** .04
Erwünschter Beruf						
Elterliche Berufserwartungen	.34**	.29**	.25**	.27**	.26**	.25**

## 6. Familiäre und schulische Lernbedingungen

### 6.1 Vorbemerkungen

Das Thema der Hintergründe für Chancengleichheit in familiären und schulischen Lernbedingungen wurde bislang noch nicht ausreichend behandelt, dennoch erscheint dieser Punkt nicht unbedeutend, da ja Schüler aufgrund ihrer aktuellen und früheren Situation zu Hause bzw. in der Schule gewissermaßen vorbelastet sein können, und ein Schulsystem schließlich die Möglichkeit bieten sollte, durch geeignete Fördermaßnahmen etwaige Chancenungleichheiten nicht nur nicht weiter zu vertiefen, sondern sie möglichst aufzuheben. Da anzunehmen ist, daß Chancenungleichheiten u.a. durch die Lebensumstände in bestimmten Sozialschichten bedingt sind, wurde diesem Kriterium ein besonderes Augenmerk gewidmet. Folgerichtig mußte also untersucht werden, welche Zusammenhänge im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem zwischen Schichtzugehörigkeit und familiären bzw. schulischen Lernbedingungen existieren. Das empirische Datenmaterial hierfür entstammt den in Kapitel 2 beschriebenen Untersuchungen aus dem Jahr 1977 und 1978. Ebenfalls dort findet sich ein Plan der in diesem Kapitel verwendeten Variablen. Zur Berechnung und Beurteilung der eben genannten Zusammenhänge wurde der korrigierte Kontingenzkoeffizient herangezogen, der in den Tabellen 6.1 - 6.6 mit C bezeichnet ist.

### 6.2 Sozialschicht und familiäre Lernbedingungen

#### Untersuchung 1977 (siehe Tab. 6.1)

Als Indikatoren für familiäre Lernbedingungen wurden solche Variablen ausgewählt, die die Situation eines Schülers zu Hause charakterisieren. Dabei wurde nicht nur erhoben, ob und von wem er Hilfe beim Lernen und bei den Hausaufgaben bekommt, sondern auch, ob er überhaupt die Möglichkeit besitzt, unter geeigneten Umständen zu Hause für die Schule zu arbeiten. Die Tabelle 6.1 gibt Auskunft über die in den beiden Schulsystemen ermittelten Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und diesen familiären Lernbedingungen. Hinsichtlich der Angaben, ob die Eltern noch leben, ob sie geschieden bzw. getrennt sind und ob die Mutter berufstätig ist bzw. war, ergeben sich sowohl im TS als auch im GS keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Sozialschichten. Im Gesamtschulsystem besitzen signifikant weniger Kinder der Unterschicht ein eigenes Zimmer, sowie einen eigenen Schreibtisch. Letzteres ergibt sich für das traditionelle Schulsystem. Ebenfalls werden Unterschichtkinder des GS-Systems bei Hausaufgaben öfter gestört als Mittel- und Oberschichtkinder. Erwartungsgemäß ist, daß sowohl im gegliederten System als auch im Gesamtschulsystem bedeutend mehr Schülern der Mittel- und Oberschicht eine große Wohnung zur Verfügung steht, aber auch, daß diesen mehr Nachhilfeunterricht erteilt wird. Keine schichtspezifischen Unterschiede gibt es jedoch in der Hilfe von Eltern und Geschwistern bei Hausaufgaben und in der Häufigkeit des Lernens mit ihnen, sowie in den Angaben darüber, ob ein Freund angerufen wird, wenn man etwas nicht weiß. Insgesamt also wäre zu sagen, daß sich die familiären Lernbedingungen im Vergleich der beiden Schulsysteme in etwa gleich auf die einzelnen Sozialschichten verteilen, d.h.: Finden sich schichtspezifische Unterschiede in den genannten Variablen in einem Schulsystem, so sind sie meist auch im anderen anzutreffen.

#### Untersuchung 1978 (siehe Tab. 6.2)

Als Indikatoren für familiäre Lernbedingungen wurden in etwa die gleichen Variablen wie in der Untersuchung 1977 verwendet; zusätzlich stehen jedoch noch die Angaben über die Hilfe der Eltern und über Nachhilfeunterricht jeweils für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik zur Verfügung. Wie bei den Ergebnissen

Tabelle 6.1

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und familiären Bedingungen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem (Untersuchung 1977)

Schulsystem	Schicht	Eltern geschieden			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	9,5	90,5	74	$\chi^2 = 2,2$	
	MS	4,8	95,2	250	$C = 0,08$	
	US	6,3	93,7	222	n.s.	
GS	OS	8,4	91,6	83	$\chi^2 = 2,9$	
	MS	7,9	92,1	253	$C = 0,10$	
	US	12,6	87,4	191	n.s.	

Schulsystem	Schicht	Mutter berufstätig: vor Einschulung			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	35,2	64,8	71	$\chi^2 = 3,1$	
	MS	31,8	68,2	236	$C = 0,11$	
	US	25,8	74,2	217	n.s.	
GS	OS	24,1	75,9	79	$\chi^2 = 1,7$	
	MS	30,9	69,1	246	$C = 0,08$	
	US	31,9	68,1	185	n.s.	

Schulsystem	Schicht	Eltern getrennt			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	6,9	93,1	72	$\chi^2 = 0,8$	
	MS	4,5	95,5	247	$C = 0,06$	
	US	5,5	94,5	218	n.s.	
GS	OS	8,5	91,5	82	$\chi^2 = 0,06$	
	MS	8,4	91,6	251	$C = 0,01$	
	US	9,0	91,0	189	n.s.	

Schulsystem	Schicht	Eigenes Zimmer			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	72,2	27,8	72	$\chi^2 = 3,5$	
	MS	66,8	33,2	250	$C = 0,11$	
	US	61,2	38,8	224	n.s.	
GS	OS	82,4	17,6	85	$\chi^2 = 13,6$	
	MS	66,1	33,9	257	$C = 0,23$	
	US	59,7	40,3	196	s.s.	

Schulsystem	Schicht	Mutter berufstätig: jetzt			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	36,6	63,4	71	$\chi^2 = 2,3$	
	MS	38,3	61,7	243	$C = 0,08$	
	US	44,3	55,7	219	n.s.	
GS	OS	35,8	64,2	81	$\chi^2 = 5,4$	
	MS	50,0	50,0	246	$C = 0,14$	
	US	43,5	56,5	186	n.s.	

Schulsystem	Schicht	Eigener Schreibtisch			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	89,0	11,0	73	$\chi^2 = 11,3$	
	MS	78,8	21,2	250	$C = 0,20$	
	US	70,8	29,2	226	s.s.	
GS	OS	89,3	10,7	84	$\chi^2 = 45,3$	
	MS	73,9	26,1	257	$C = 0,28$	
	US	53,8	46,2	195	s.s.	

Schulsystem	Schicht	Zu Hause ist es laut			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	5,4	94,6	74	$\chi^2 = 2,2$	
	MS	4,3	95,7	253	$C = 0,08$	
	US	7,5	92,5	228	n.s.	
GS	OS	7,1	92,9	84	$\chi^2 = 2,7$	
	MS	4,3	95,7	257	$C = 0,10$	
	US	7,9	92,1	191	n.s.	
Werde bei Hausaufgaben selten gestört						
		stimmt	stimmt nicht	N		
TS	OS	86,5	13,5	74	$\chi^2 = 1,7$	
	MS	91,6	8,4	249	$C = 0,08$	
	US	90,6	9,4	224	n.s.	
GS	OS	90,1	9,9	81	$\chi^2 = 8,3$	
	MS	90,3	9,7	257	$C = 0,17$	
	US	81,5	18,5	189	s.	
Werde bei Hausaufgaben dauernd gestört						
		ja	nein	N		
TS	OS	23,0	77,0	74	$\chi^2 = 3,3$	
	MS	15,9	84,1	252	$C = 0,11$	
	US	21,9	78,5	228	n.s.	
GS	OS	21,4	78,6	84	$\chi^2 = 0,4$	
	MS	19,8	80,2	258	$C = 0,04$	
	US	22,2	77,8	194	n.s.	

Schulsystem	Schicht	Habe Nachhilfe bekommen			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	27,0	73,0	74	$\chi^2 = 13,3$	
	MS	17,5	82,5	251	$C = 0,21$	
	US	10,0	90,0	229	s.s.	
GS	OS	18,8	81,2	85	$\chi^2 = 7,4$	
	MS	11,2	88,8	259	$C = 0,17$	
	US	7,7	92,3	195	s.	
Geschwister lernen mit mir						
		ja	nein	N		
TS	OS	12,2	87,8	74	$\chi^2 = 1,9$	
	MS	15,5	84,5	252	$C = 0,08$	
	US	18,6	81,4	226	n.s.	
GS	OS	15,3	84,7	85	$\chi^2 = 0,8$	
	MS	19,0	81,0	258	$C = 0,06$	
	US	16,4	83,6	195	n.s.	

Tabelle 6.1 (Fortsetzung)

		Eltern versuchen bei Hausaufgaben zu helfen			
Schulsystem	Schicht	ja	nein	N	
TS	OS	79,7	20,3	74	$\chi^2 = 3,2$
	MS	69,0	31,0	252	$C = 0,11$
	US	71,2	28,8	226	n.s.
GS	OS	77,1	22,9	83	$\chi^2 = 5,9$
	MS	84,8	15,2	257	$C = 0,15$
	US	76,2	23,8	193	n.s.
		Eltern lernen häufig mit mir			
		ja	nein	N	
TS	OS	25,7	74,3	74	$\chi^2 = 4,9$
	MS	14,6	85,4	253	$C = 0,13$
	US	16,7	83,3	228	n.s.
GS	OS	16,5	83,5	85	$\chi^2 = 5,6$
	MS	26,5	73,5	257	$C = 0,14$
	US	18,9	81,1	196	n.s.
		Rufe Freund an, wenn ich etwas nicht weiß			
		ja	nein	N	
TS	OS	60,3	39,7	68	$\chi^2 = 2,6$
	MS	51,5	48,5	233	$C = 0,10$
	US	49,0	51,0	194	n.s.
GS	OS	43,8	56,2	73	$\chi^2 = 1,0$
	MS	50,0	50,0	204	$C = 0,07$
	US	46,1	53,9	167	n.s.

Tabelle 6.2

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und familiären Bedingungen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem

Schul-system	Schicht	Eltern geschieden			
		ja	nein	N	
TS	OS	5,4	94,6	130	$\chi^2 = 0,8$
	MS	6,1	93,9	361	$C = 0,04$
	US	4,5	95,5	310	n.s.
GS	OS	4,3	95,5	47	$\chi^2 = 1,5$
	MS	8,7	91,3	216	$C = 0,08$
	US	9,9	90,1	181	n.s.
Schul-system	Schicht	Mutter berufstätig			
		ja	nein	N	
TS	OS	28,7	71,3	122	$\chi^2 = 0,6$
	MS	29,7	70,3	340	$C = 0,04$
	US	32,1	67,9	290	n.s.
GS	OS	29,8	70,2	47	$\chi^2 = 1,2$
	MS	38,0	62,0	192	$C = 0,08$
	US	35,0	65,0	160	n.s.
Schul-system	Schicht	eigener Schreibtisch			
		ja	nein	N	
TS	OS	91,2	8,8	125	$\chi^2 = 34,6$
	MS	82,7	17,3	342	$C = 0,30$
	US	67,9	32,1	287	s.s.
GS	OS	77,5	22,5	40	$\chi^2 = 22,6$
	MS	79,9	20,1	194	$C = 0,32$
	US	57,6	42,4	170	n.s.

Schul-system	Schicht	Lärmbelästigung zu Hause			
		ja	nein	N	
TS	OS	6,3	93,7	127	$\chi^2 = 8,0$
	MS	5,5	94,5	343	$C = 0,14$
	US	11,4	88,6	283	s.
GS	OS	0,0	100,0	45	$\chi^2 = 2,7$
	MS	4,6	95,4	195	$C = 0,07$
	US	4,7	95,3	169	n.s.
Schul-system	Schicht	beim Lernen zu Hause gestört			
		ja	nein	N	
TS	OS	12,9	87,1	124	$\chi^2 = 11,0$
	MS	18,8	81,2	351	$C = 0,17$
	US	26,4	73,6	284	s.s.
GS	OS	4,7	95,3	43	$\chi^2 = 2,9$
	MS	13,9	86,1	201	$C = 0,11$
	US	13,5	86,5	170	n.s.

Tabelle 6.2 (Fortsetzung)

Schul-system	Schicht	Hausaufgaben: Unterstützung			Eltern
		häufig/ manchmal	selten/ nie	N	
TS	OS	31,2	68,7	128	$\chi^2 = 4,2$
	MS	29,9	70,1	348	$C = 0,10$
	US	23,5	76,5	293	n.s.
GS	OS	44,4	55,6	45	$\chi^2 = 8,4$
	MS	33,8	66,2	198	$C = 0,20$
	US	24,0	76,0	167	s.

Schul-system	Schicht	Hausaufgaben: Unterstützung Geschwister			Eltern
		häufig/ manchmal	selten/ nie	N	
TS	OS	22,4	77,6	116	$\chi^2 = 1,9$
	MS	16,8	83,2	297	$C = 0,07$
	US	17,3	82,7	260	n.s.
GS	OS	16,7	83,3	36	$\chi^2 = 1,7$
	MS	26,1	73,9	176	$C = 0,10$
	US	27,2	72,8	158	n.s.

Schul-system	Schicht	Eltern-Unterstützung			Mathematik
		ja	nein	N	
TS	OS	12,0	88,0	125	$\chi^2 = 6,2$
	MS	19,8	80,2	354	$C = 0,13$
	US	13,8	86,2	297	s.
GS	OS	30,4	69,6	46	$\chi^2 = 2,8$
	MS	26,7	73,3	198	$C = 0,11$
	US	20,7	79,3	174	n.s.

Schul-system	Schicht	Eltern-Unterstützung Englisch		
		ja	nein	N
TS	OS	8,6	91,4	128
	MS	7,8	92,2	344
	US	5,1	94,9	294
GS	OS	23,9	76,1	46
	MS	10,9	89,1	202
	US	8,7	91,3	173

Schul-system	Schicht	Eltern-Unterstützung Deutsch		
		ja	nein	N
TS	OS	17,2	82,8	128
	MS	18,7	81,3	248
	US	21,8	78,2	294
GS	OS	38,6	61,4	44
	MS	30,0	70,0	200
	US	29,0	71,0	169

Schul-system	Schicht	Nachhilfe: Mathematik			Eltern
		ja,	nein	N	
TS	OS	20,2	79,8	124	$\chi^2 = 15,4$
	MS	10,2	89,8	343	$C = 0,20$
	US	7,2	92,8	291	s.s.
GS	OS	17,4	82,6	46	$\chi^2 = 4,6$
	MS	13,1	86,9	191	$C = 0,15$
	US	7,6	92,4	170	n.s.

Schul-system	Schicht	Nachhilfe: Englisch			Eltern
		ja	nein	N	
TS	OS	13,5	86,5	126	$\chi^2 = 17,1$
	MS	8,7	91,3	344	$C = 0,21$
	US	2,8	97,2	290	s.s.
GS	OS	7,0	93,0	43	$\chi^2 = 0,1$
	MS	7,7	92,3	194	$C = 0,01$
	US	7,0	93,0	171	n.s.

Schul-system	Schicht	Nachhilfe: Deutsch			Eltern
		ja	nein	N	
TS	OS	2,4	97,6	124	$\chi^2 = 0,9$
	MS	1,5	98,5	344	$C = 0,04$
	US	2,4	97,6	290	n.s.
GS	OS	2,3	97,7	43	$\chi^2 = 0,5$
	MS	2,6	97,4	194	$C = 0,01$
	US	2,8	97,2	176	n.s.

1977 konnten auch hier keine schichtspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Angaben, ob die Eltern noch leben, ob sie geschieden sind und ob die Mutter berufstätig ist, gefunden werden. Erwartungsgemäß zeigte sich, daß Schüler der Unterschicht sowohl im TS- als auch im GS-System weitaus seltener im Besitz eines eigenen Schreibtisches sind, was sicherlich dadurch bedingt ist, daß Schicht, Einkommen und Wohnungsgröße in einem relativ hohen Zusammenhang miteinander stehen. Über Lärmbelästigungen und Störungen beim Lernen zu Hause berichten Unterschichtkinder des TS-Systems signifikant häufiger als andere, was hier wohl eine bedeutsame Benachteiligung dieser Schüler anzeigt.

Die Hilfe bei den Hausaufgaben - hinsichtlich der Unterstützung durch die Geschwister - ist nicht schichtspezifisch unterschiedlich, wohl aber die durch die Eltern erfolgte Unterstützung. So wird Oberschülern des GS-Systems viel mehr geholfen als anderen; die Schüler des TS sind hier insgesamt etwas benachteiligt.

Bei der Darstellung der Angaben über die Hilfe in den einzelnen Fächern, nämlich Nachhilfeunterricht einerseits und Unterstützung durch die Eltern andererseits, soll nun versucht werden, nicht bloß auf Signifikanztestergebnisse einzugehen, sondern auch generelle Trends herauszuarbeiten. Als wichtigstes Ergebnis ist hier zu sehen, daß zwar prozentual gleich viele Schüler des TS Nachhilfe erhalten wie Gesamtschüler, diese aber in allen Hauptfächern mehr Unterstützung von der Seite der Eltern her bekommen. Im Fach Mathematik werden in TS signifikant weniger Oberschichtkinder durch die Eltern unterstützt, dafür erhalten sie aber mehr Nachhilfe; bei den GS-Schülern gibt es keine schichtspezifischen Unterschiede. In Englisch ist die elterliche Unterstützung von TS-Schülern auf die einzelnen Schichten in etwa gleich verteilt, jedoch bekommen auch hier die Oberschichtkinder am meisten Nachhilfeunterricht. Bemerkenswerterweise ist dies bei Schülern des Gesamtschulsystems genau umgekehrt: Gleichverteilung bezüglich des Nachhilfeunterrichts und signifikant höhere Eltern-Unterstützung von Oberschichtkindern. Im Fach Deutsch finden sich weder im TS noch im GS schichtspezifische Unterschiede.

Gesamthaft betrachtet besteht die Tendenz einer generellen Benachteiligung von Unterschichtschülern (insbesondere im TS) zusätzlich fällt aber auch noch die Polarisierung, nämlich die relativ hohen Differenzen der Prozentangaben zwischen Schülern der Oberschicht und der Unterschicht bezüglich der familiären Lernbedingungen auf, was als Chancengleichheit bewertet werden kann, und zwar in beiden Schulsystemen.

### 6.3 Sozialschicht und schulbiographische Merkmale

#### Untersuchung 1977 (siehe Tab. 6.3)

Mit dem Einbezug schulbiographischer Merkmale in diese Untersuchung sollte eine Beurteilung darüber möglich sein, wie sich Schüler aus verschiedenen Sozialschichten im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem hinsichtlich früherer schulischer Lernbedingungen voneinander unterscheiden. Es muß ja sinnvoller Weise angenommen werden, daß unter Voraussetzung des Einflusses der Schichtzugehörigkeit auf die Lernbedingungen dieser sich nicht erst in der 9. Schulstufe bemerkbar macht, sondern bereits vom Beginn der Einschulung an, bzw. schon im Besuch des Kindergartens schichtspezifische Unterschiede auftreten. Dies bestätigte sich denn auch (vgl. Tab. 6.3): Unterschichtschüler des TS und GS besuchten signifikant seltener den Kindergarten, als solche der Ober- und Mittelschicht. Ihre Leistungen in der Grundschulzeit - im Vergleich zu den Mitschülern - schätzen im TS 59,8% der Oberschichtschüler als besser ein, jedoch nur 29,5% der Unterschichtschüler. Die Gesamtschüler urteilen hier insgesamt gesehen etwas "maßvoller": In allen drei Sozialschichten geben etwa ein Drittel ihre Leistungen als besser, ungefähr die Hälfte als gleich und der Rest als

Tabelle 6.3  
Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und schulbiographischen Merkmalen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem (Untersuchung 1977)

Schul-system	Schicht	Besuch eines Kindergartens			Schul-system	Schicht	Schulwechsel während Grundschulzeit		
		ja	nein	N			nein	ja	N
TS	OS	67,6	32,4	71	TS	OS	75,3	24,7	$\chi^2 = 1,2$
	MS	59,2	40,8	250			80,6	19,4	$C = 0,07$
	US	48,0	52,0	227			77,5	22,5	n.s.
GS	OS	64,3	35,7	84	GS	OS	69,4	30,6	$\chi^2 = 1,7$
	MS	55,5	44,5	256			76,4	23,6	$C = 0,08$
	US	41,5	58,5	193			73,6	26,4	n.s.
Schul-system	Schicht	Grundschulzeit: Leistung im Vergleich zu Mitschülern besser gleich schlechter			Schul-system	Schicht	Grundschulzeit: Leistung im Vergleich zu Mitschülern besser gleich schlechter		
	OS	54,8	38,4	6,8			73	$\chi^2 = 22,7$	
	MS	45,4	51,0	3,6			251	$C = 0,27$	
GS	OS	37,6	52,9	9,4	GS	OS	85	$\chi^2 = 2,5$	
	MS	37,6	56,2	6,2			258	$C = 0,10$	
	US	32,8	60,5	6,7			195	n.s.	

Tabelle 6.3 (Fortsetzung)

Schul-system	Schicht	Klasse wiederholt (während Grund- schulzeit)	nein		ja		N	Wiederholung in Klasse 5 und 6		
			ja	N	ja	N		Schul- system	Schicht	
TS	OS	95,9	4,1	73	$\chi^2 = 4,1$	OS	13,0	87,0	$\chi^2 = 3,2$	
	MS	96,4	3,6	253	$C = 0,13$	MS	7,9	92,1	$C = 0,11$	
	US	92,4	7,6	224	n.s.	US	6,4	93,6	219	n.s.
GS	OS	90,6	9,4	85	$\chi^2 = 11,3$	OS	3,9	96,1	$\chi^2 = 1,0$	
	MS	95,2	4,8	252	$C = 0,20$	MS	4,1	95,9	$C = 0,07$	
	US	86,2	13,8	195	<u>s.s.</u>	US	6,0	94,0	182	n.s.
Schul-system	Schicht	Schulwechsel während 5. und 6. Klasse	nein		ja		N	Wiederholung in Klasse 5 und 6		
			ja	N	ja	N		Schul- system	Schicht	
			TS	83,1	16,9	71	$\chi^2 = 2,6$			
			MS	89,9	10,1	248	$C = 0,10$			
			US	88,9	11,1	226	n.s.			
			TS	89,3	10,7	84	$\chi^2 = 3,4$			
			MS	94,8	5,2	250	$C = 0,11$			
			US	91,7	8,3	192	n.s.			

schlechter an. Der Kontingenzkoeffizient zwischen Schicht und Leistungsbeurteilung beträgt im TS .27 (s.s.), im GS hingegen nur .10 (n.s.). Bezuglich Schulwechsel in der Grundschulzeit und während der 5. und 6. Klasse finden sich keine schichtspezifischen Unterschiede in beiden Schulsystemen. Von den Unterschichtschülern des GS hat jedoch ein signifikant hoher Anteil von 13,8% eine oder mehrere Klassen der Grundschule wiederholt, während ein solches Ergebnis bei den Wiederholern einer 5. oder 6. Klasse nicht mehr feststellbar ist. Die hier berichteten Ergebnisse zeigen also, daß zwar ein Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf schulbiographische Merkmale besteht, dieser aber bei TS-Schülern und GS-Schülern nicht wesentlich unterschiedlich ist.

#### Untersuchung 1978 (siehe Tab. 6.4)

Hier zeigen sich durchaus ähnliche Ergebnisse wie in der Untersuchung 1977. So besuchten im TS und im GS signifikant weniger Schüler der Unterschicht einen Kindergarten, wobei im GS die Differenz zwischen Oberschicht- und Unterschichtkindern besonders groß ist. Ihre Leistungen in der Grundschule im Vergleich zu den Mitschülern beurteilen im TS 37,9% der Oberschichtschüler als besser, aber nur 19,6% der Unterschichtschüler. Der Zusammenhang zwischen Schicht und Leistungsbeurteilung ist somit im TS sehr signifikant. Im GS stellen sich die Ergebnisse völlig anders dar: In allen drei Sozialschichten geben etwa nur ein Fünftel der Schüler ihre Grundschulleistungen als besser und ungefähr drei Viertel als gleich an. Bezuglich der Beurteilung "schlechter als Mitschüler" sind die Ergebnisse im TS und GS nur unwesentlich voneinander verschieden. Hinsichtlich Schulwechsel in der Grund- und Sekundarstufe treten in beiden Schulsystemen keine schichtspezifischen Unterschiede auf.

#### 6.4 Sozialschicht und aktuelle schulische Lernbedingungen

##### Untersuchung 1977 (siehe Tab. 6.5)

Unter aktuellen schulischen Lernbedingungen werden hier vor allem jene Maßnahmen der Schule verstanden, die ein Absinken der Schülerleistungen verhindern sollen, aber auch solche Maßnahmen, die den Übergang zu einem höheren Leistungsniveau erleichtern. Es geht daher um die Zusammenhänge zwischen Schicht und der Teilnahme an Förder-, Lift- und Unterstützungs kursen. Wie aus der Tabelle 6.5 hervorgeht, sind Unter- und Mittelschichtkinder häufiger in solchen Kursen vertreten als Oberschichtkinder. Schichtspezifische Unterschiede hinsichtlich Unterstützungs kurse erweisen sich als sehr signifikant: So haben nur 1,3% der Oberschichtschüler an einem solchen Kurs teilgenommen, jedoch 9,5% der Unterschichtschüler. Bei Förder- und Liftkursen sind die Ergebnisse zwar nicht signifikant, aber die oben erwähnte Tendenz ist klar erkennbar.

##### Untersuchung 1978 (siehe Tab. 6.6)

In dieser Untersuchung liegen die Daten für die Kurse für jedes der einzelnen Hauptfächer vor, wobei die Bezeichnung S-F-Kurs in Tabelle 6.6 der zusammengefaßten Kategorie "Besuch eines Stütz- oder Förderkurses" entspricht. Die schichtspezifischen Unterschiede in Deutsch und Mathematik sind nicht signifikant, in Englisch jedoch zeigt sich eine große Differenz: 2,2% der Oberschichtschüler nahmen an einem solchen Kurs teil und 20,4% der Unterschichtschüler. Bezuglich der Liftkurse zeigt sich (außer in Englisch), daß signifikant mehr Oberschichtschüler daran teilnahmen. Bemerkenswert ist jedoch, daß in allen Fächern Unterschichtschüler häufiger als Mittelschichtschüler Liftkurse besuchen, es wird ihnen also mehr Gelegenheit geboten, von einem Grundkurs in einen Erweiterungskurs überzuwechseln.

Tabelle 6.4

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und schulbiographischen Merkmalen im dreigliedrigen Schulsystem und im Gesamtschulsystem (Untersuchung 1978)

Schul-system	Schicht	Kindergartenbesuch			$\chi^2$	N
		ja	nein			
TS	OS	63,5	36,5	126	$\chi^2 = 16,3$	
	MS	65,0	35,0	351	$C = 0,20$	
	US	50,0	50,0	302	s.s.	
GS	OS	80,9	19,1	47	$\chi^2 = 11,9$	
	MS	64,0	36,0	200	$C = 0,24$	
	US	54,1	45,9	170	s.s.	

Schul-system	Schicht	Leistungen Grundschule			$\chi^2$	N
		im Vergleich zu Mitschülern	besser	gleich		
TS	OS	37,9	56,1	6,1	132	$\chi^2 = 21,6$
	MS	27,6	66,5	5,9	355	$C = 0,20$
	US	19,6	69,0	11,4	306	s.s.
GS	OS	28,3	67,4	4,3	46	$\chi^2 = 7,7$
	MS	17,1	78,0	4,9	205	$C = 0,16$
	US	16,5	73,6	9,9	182	n.s.

Schul-system	Schicht	Schulwechsel Grundschule			$\chi^2$	N
		nein	ja			
TS	OS	80,2	19,8	131	$\chi^2 = 0,1$	
	MS	81,3	18,7	353	$C = 0,01$	
	US	81,4	18,6	307	n.s.	
GS	OS	80,0	20,0	45	$\chi^2 = 3,9$	
	MS	69,8	30,2	199	$C = 0,13$	
	US	64,9	35,1	174	n.s.	

Schul-system	Schicht	Schulwechsel sekundar			$\chi^2$	N
		nein	ja			
TS	OS	73,6	26,4	129	$\chi^2 = 1,7$	
	MS	79,0	21,0	352	$C = 0,07$	
	US	76,1	23,9	306	n.s.	
GS	OS	66,0	34,0	47	$\chi^2 = 5,1$	
	MS	78,2	21,8	202	$C = 0,15$	
	US	81,3	18,8	176	n.s.	

Tabelle 6.5

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und schulischen Lernbedingungen im Gesamtschulsystem (Untersuchung 1977)

Schul-system	Schicht	Förderkurs nach Klasse 6			$\chi^2$	N
		nein	ja			
GS	OS	93,3	6,7	75	$\chi^2 = 2,9$	
	MS	85,9	14,1	249	$C = 0,11$	
	US	87,2	12,8	188	n.s.	
Liftkurs nach Klasse 6						
GS	OS	92,2	7,8	77	$\chi^2 = 0,9$	
	MS	88,3	11,7	247	$C = 0,06$	
	US	89,5	10,5	191	n.s.	
Unterstützungskurs nach Klasse 6						
GS	OS	98,7	1,3	77	$\chi^2 = 11,9$	
	MS	97,1	2,9	240	$C = 0,21$	
	US	90,5	9,5	179	s.s.	

Tabelle 6.6

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und schulischen Lerngelegenheiten im Gesamtschulsystem  
(Untersuchung 1978)

Schul-system		S-F-Kurs 7,8,9/Deutsch					Schul-system		Liftkurs 7,8,9/Math.				
	Schicht	nein	ja	N		Schicht	nein	ja	N				
GS	OS	79,2	20,8	48	$\chi^2 = 5,7$	GS	OS	82,6	17,4	46	$\chi^2 = 6,9$		
	MS	90,3	9,7	207	$C = 0,15$		MS	94,1	5,9	202	$C = 0,18$		
	US	84,1	15,9	176	n.s.		US	89,1	10,9	174	n.s.		
		S-F-Kurs 7,8,9/Englisch					Unterstützungskurs 7.-9. Stufe						
GS	OS	97,8	2,2	45	$\chi^2 = 9,7$	GS	OS	11,1	88,9	45	$\chi^2 = 0,6$		
	MS	85,9	14,1	205	$C = 0,21$		MS	12,8	87,2	195	$C = 0,06$		
	US	79,6	20,4	186	s.s.		US	15,0	85,0	167	n.s.		
		S-F-Kurs 7,8,9/Math.											
GS	OS	80,9	19,1	47	$\chi^2 = 1,2$	GS	OS	11,1	88,9	45	$\chi^2 = 0,6$		
	MS	83,7	16,3	203	$C = 0,07$		MS	12,8	87,2	195	$C = 0,06$		
	US	86,6	13,4	186	n.s.		US	15,0	85,0	167	n.s.		
		Liftkurs, 7,8,9/Deutsch											
GS	OS	82,6	17,4	46	$\chi^2 = 9,6$	GS	OS	11,1	88,9	45	$\chi^2 = 0,6$		
	MS	95,4	4,6	197	$C = 0,21$		MS	12,8	87,2	195	$C = 0,06$		
	US	93,3	6,7	164	s.s.		US	15,0	85,0	167	n.s.		
		Liftkurs 7,8,9/Englisch											
GS	OS	86,7	13,3	45	$\chi^2 = 2,9$	GS	OS	11,1	88,9	45	$\chi^2 = 0,6$		
	MS	91,9	8,1	197	$X = 0,11$		MS	12,8	87,2	195	$C = 0,06$		
	US	86,7	13,3	173	n.s.		US	15,0	85,0	167	n.s.		

Tabelle 6.7

Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und der für Hausaufgaben aufgewendeten Zeit in den Erhebungen 1977 und 1978

		Erhebung 1977					Erhebung 1978									
		Zeitdauer f. Hausaufgaben pro Tag					Zeitdauer f. Hausaufgaben pro Tag									
		0-1 Std.		1-2 Std.		mehr als 2 Std.			0-1 Std.		1-2 Std.		mehr als 2 Std.			
TS	OS	52,1	28,8	19,1	73	$\chi^2 = 13,1$	TS	OS	35,2	48,0	16,8	125	$\text{Chi}^2 = 17.258$	TS	OS	35,2
	MS	52,2	39,0	8,8	251	$C = 0,18$		MS	48,4	38,0	13,6	337	$C = 0,18$		MS	48,4
	US	58,3	35,6	6,1	228	s.s.		US	57,2	30,9	11,9	285	s.s.		US	57,2
GS	OS	79,0	19,8	1,2	81	$\chi^2 = 4,5$	GS	OS	82,9	12,2	4,9	41	$\text{Chi}^2 = 9.528$	GS	OS	82,9
	MS	76,0	17,7	6,3	254	$C = 0,11$		MS	72,2	24,2	3,6	194	$C = 0,18$		MS	72,2
	US	79,7	16,7	3,6	192	n.s.		US	63,9	27,1	9,0	166	s.		US	63,9

Da in traditionellen Schulen keine Kurse der eben erwähnten Art abgehalten werden, ist es nicht möglich, Daten für das TS-System anzugeben.

Abschließend sei noch auf einen wesentlichen Punkt eingegangen, nämlich die Zeitdauer, welche die Schüler täglich im Durchschnitt für ihre Hausaufgaben verbringen. Diese Variable kann zwar nicht in engerem Sinne als aktuelle schulische Lernbedingung betrachtet werden, jedoch steht sie im Kontext zu diesen, da Hausaufgaben in der Regel ein vom jeweiligen Fachlehrer gefordertes Pflichtpensum darstellen. In diesem Zusammenhang muß angemerkt werden, daß in unserer Untersuchung die Schüler auch die Hausaufgaben angeben sollten, die sie in der Schule erledigen (z.B. Gesamtschüler in Frei- und Übungsstunden).

Wie die Tabelle 6.7 zeigt, findet sich in der Erhebung 1977 nur im dreigliedrigen Schulsystem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und der für Hausaufgaben aufgewendeten Zeit, der vor allem darauf zurückzuführen ist, daß 19,2% der Oberschichtkinder mehr als 2 Stunden mit ihren Hausaufgaben verbringen, während dies nur bei 6,1% der Unterschichtkinder der Fall ist. Im Gesamtschulsystem treten hingegen keine schichtspezifischen Unterschiede auf. In der Erhebung 1978 (vgl. Tab. 6.7) zeigen sich in beiden Schulsystemen bedeutsame Zusammenhänge, wenn auch in jeweils anderer Richtung. So wenden Schüler des traditionellen Schulsystems umso weniger Zeit für Hausaufgaben auf, je niedriger die Sozialschicht ist, der sie angehören. Bei Gesamtschülern hingegen stellt sich dieser Sachverhalt genau umgekehrt dar. Diese Tatsache kann als eine weitere Bestätigung des Creaming-Effekts in Gesamtschulen betrachtet werden.

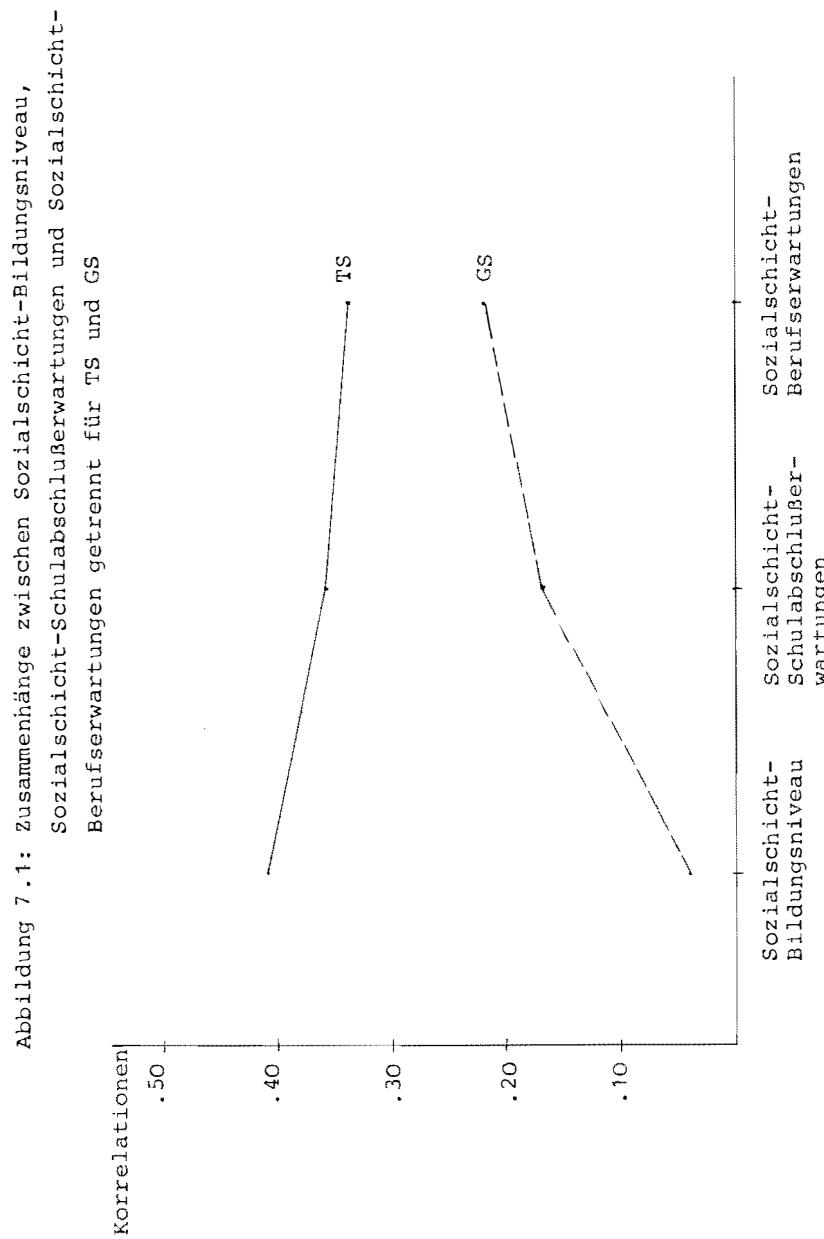
Versucht man ein Resumé der in Kapitel 6 aufgezeigten Ergebnisse zu ziehen, so muß festgestellt werden, daß sowohl im dreigliedrigen Schulsystem als auch im Gesamtschulsystem Chancenungleichheiten hinsichtlich familiärer und früherer schulischer Lernbedingungen existieren: Die Unterschichtschüler sind die Benachteiligten. Aber, und das ist wohl der entscheidende Punkt, das traditionelle Schulsystem ist auf Grund seiner geringen Aufwärtsmobilität zwischen verschiedenen Schularten schwerer imstande, derartige Ungleichheiten zu reduzieren, während das Gesamtschulsystem mit seinem Stütz-, Förder- und Liftkursprogramm die Möglichkeit besitzt, diese Reduktion herbeizuführen, eine Möglichkeit, die, wie die Daten zu den aktuellen schulischen Lernbedingungen belegen, auch tatsächlich genutzt wird.

## 7. Zusammenfassung

Gemessen an den Vorstellungen des Bildungsrates müssen die Zielbereiche der Chancengleichheit und der Offenheit der Bildungswege als zentral betrachtet werden. Im Hintergrund steht dabei beinahe ausschließlich die Problematik der Entscheidung nach dem 4. Grundschuljahr für verschiedene Schulformen. Die hier gefundenen Ergebnisse sollen deshalb als Indikatoren für Folgewirkungen einer solchen Entscheidung bzw. als Folgewirkungen für deren Aufhebung im Rahmen der Organisationsform Gesamtschule interpretiert werden.

Die Erhebungen in den Jahren 1977 und 1978 ergaben für die Zielkriterien Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege folgende Ergebnisse:

1. Das Ausmaß der Veränderung der Bildungswege in der Sekundarstufe I ist im dreigliedrigen Schulwesen relativ gering (ca. 10% Schulformwechsel). Die Abwärtsbewegungen (von einer höheren Schulform in eine niedrigere) überwiegen dabei im Verhältnis von ca. 1 : 2 die Aufstiege. Dieses Verhältnis von Abstieg und Aufstieg ist besonders bei Arbeiterkindern im Hinblick auf Abstiege verzerrt (ca. 1 : 5). Bei Mittelschicht- und Oberschicht-kindern ist dieses Verhältnis günstiger (ca. 1 : 1,5). In Gesamtschulen



erfährt ca. ein Drittel aller Schüler Schullaufbahnveränderungen. Das Verhältnis von Aufstieg zu Abstieg ist leicht positiv (ca. 1,5 : 1) und zeigt keine nennenswerten Schichtverzerrungen.

2. Es ergeben sich einige Hinweise, daß die am Ende der Grundschule erreichte Chancengleichheit durch die Notwendigkeit, eine Schulform des dreigliedrigen Schulwesens zu wählen, in der Sekundarstufe I wieder stärker reduziert wird. Wir finden die in früheren Untersuchungen zutage getretenen Chancengleichheiten im Sinne einer schichtspezifischen Verzerrung der anteilmäßigen Repräsentation von Bevölkerungsgruppen in weiterführenden Schulen auch in unseren Untersuchungen wieder. Diese Chancengleichheiten bleiben auch dann erhalten, wenn man das "Leistungsvermögen" und die aktuellen Schulleistungen der Schüler berücksichtigt, also konstant hält. Im Gesamtschulsystem besteht dagegen keine schichtspezifische Verzerrung des Bildungsniveaus. Wir finden Hinweise, daß die schulischen Lernbedingungen in Gesamtschulen dafür kompensatorisch wirksam sind.
3. Betrachtet man den zeitlichen Verlauf des Weges von erreichten Bildungsniveaus, zu Abschlußwartungen bis hin zu Berufserwartungen, dann zeigt sich mit zunehmender Entfernung vom aktuellen Leistungsstand in der Schule auch ein stärkeres Wirkenswerden des familiären Erwartungshorizontes. Bei den Berufserwartungen gleichen sich dabei die Einflüsse der sozialen Herkunft in beiden Schulsystemen wieder stärker an (vgl. Abb. 7.1).

#### LITERATURNACHWEIS

- BAUR, R.: Elternhaus und Bildungschancen. Weinheim, Basel 1972.
- BILDUNGSWEGE IN RHEINLAND-PFALZ, hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz o.J.
- BONGERS, D.: Bildungsniveau und Chancengleichheit. Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen (Arbeitsbericht 3). Konstanz: Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Projekt Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen, 1978.
- BÖHLOW, G.: Schulabschlüsse der Gesamtschule auf dem Prüfstand. Abschlußwünsche und Abschlußwartungen von Gesamtschülern und ihren Eltern im Vergleich zu den faktisch erreichten Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 30, 1978, S. 446-453.
- DAS BILDUNGSWESEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN, Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 379, 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1969.
- ECKES, K., HAENISCH, H.: Schulversuch Gemeinsame Orientierungsstufe. Abschlußbericht des wissenschaftlichen Begleitteams. Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien, Bd. 27. Mainz 1979.
- ERSTER STUFENPLAN ZUM AUSBAU DER BILDUNGSBERATUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG. In: Bildungsberatung in der Praxis. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Reihe A Nr. 29. Villingen-Schwenningen 1975, S. 1-20.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, Basel 1974.
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W., VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulwesen - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 55. Stuttgart 1976.
- GEIPEL, R.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Frankfurt 1965.
- HECKHAUSEN, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974.
- KÄMPFE, N., RAAB, H.-U., WUNBERG, M.: Schulbesuch und Bildungsreform 1960 - 1972. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 60. Stuttgart 1977.
- KLAFKI, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: KLAFKI, W., RANG, A., RÖHRS, H. (Hrsg.): Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Braunschweig 1970, S. 101-151.
- KNOCHE, W.: Jungen, Mädchen, Lehrer und Schulen im Leistungsvergleich. Weinheim, Basel 1969.

LANDESINSTITUT FOR CURRICULUMENTWICKLUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG:  
Abschlußprognosen für den 9. Jahrgang des Schuljahres 1977/78. Düsseldorf  
1978.

LUKESCH, H.: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In: HAENISCH, H., LUKESCH, H., KLAGHOFER, R., KROGER-HAENISCH, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.

OECD: Begabung und Bildungschancen. Frankfurt 1967.

PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.

PETRAT, G.: Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt 1964.

PROSS, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt 1969.

REGENBRECHT, A.: Analyse der Ziele im Gesamtschulversuch. In: REGENBRECHT, A., LEMPER, L.T. (Hrsg.): Schulversuch Gesamtschule auf dem Weg zur Entscheidung. Stuttgart 1978, S. 109-141.

ROLFF, H.-G., NYSSEN, E.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972.

SANDER, Th., ROLFF, H.-G., WINKLER, G.: Die demokratische Leistungsschule. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1967.

SCHORB, A.O., SCHMIDBAUER, M.: Aufstiegsschulen im sozialen Wettbewerb. Stuttgart 1973.

SCHULENTWICKLUNGSPLAN BADEN-WÜRTTEMBERG: Verwirklichung des ersten Abschnittes - Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium. Schriften des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Reihe A, Nr. 12. Villingen 1968.

HUBERTUS SCHUPPE

Offenheit der Bildungswege