

Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich

Markus P. Neuenschwander

Abstract

An den Beispielen des Eintritts in die Sekundarstufe I und des Eintritts in den Arbeitsmarkt werden Determinanten von schulischen und beruflichen Selektionsergebnissen diskutiert. Es wird einerseits ein Erklärungsmodell für Selektionsentscheide in die Sekundarstufe I vorgestellt, das die hohe Bedeutung von Elternerwartungen und -werten verdeutlicht, das aber auch auf den Einfluss des Übertrittsverfahrens auf den Selektionsentscheid eingeht. Dieses Modell wird mit einem Erklärungsmodell der Anschlusslösung nach der Lehrabschlussprüfung kontrastiert. Die empirische Überprüfung dieses Erklärungsmodells am Beispiel des Kantons Luzern zeigt die hohe Bedeutung von Erwartungen und Werten von jungen Erwachsenen beim Übergang in den Arbeitsmarkt. Schlussfolgerungen zur unterschiedlichen Systemlogik der schulischen Selektion im Vergleich zur Selektion im Arbeitsmarkt werden gezogen.

1 Einleitung

Übergänge zwischen Lebenskontexten sind Phasen verdichteter Entwicklungsprozesse und Wendepunkte in Bildungs- und Berufsverläufen (Eccles et al., 1993). In Transitionssituationen entscheiden sich Jugendliche und junge Erwachsene für einen neuen Sozialisationskontext bzw. sie werden von Institutionen gruppiert und in neue Sozialisationskontexte zugelassen (Selektion und Allokation). Mit dem Eintritt in einen neuen Kontext wird festgelegt, mit welchen Sozialisationsinflüssen sich Menschen auseinandersetzen und welche Kontexte sie mitgestalten. Diese Entscheidungs- und Allokationsprozesse werden sowohl in der Schule als auch im Arbeitsmarkt durch institutionelle Vorgaben und Quoten der Kantone, Schulen und Betriebe, durch individuelle Handlungspläne sowie durch soziale Ressourcen und Unterstützungsquellen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gesteuert (Neuenschwander et al., 2012). Frühere Forschung hat immer wieder Schulkarrieren mit der Erwartungs-Wert-Theorien erklärt (Maaz et al., 2006). Im vorliegenden Beitrag wird daher auf der Basis der Erwartungs-Wert-Theorie ein Modell zur Erklä-

rung von Selektionsergebnissen in die Sekundarstufe I präsentiert und überprüft und mit einem Modell zur Erklärung von Karriereentscheidungen nach der Lehrabschlussprüfung im Arbeitsmarkt, das seinerseits empirisch überprüft wird, verglichen.

In den 1960er-Jahren führte Atkinson das Konzept der Leistungsmotivation als Produkt von Erwartung, Wert und Leistungsmotiv ein (Atkinson, 1964). Dieses Konzept wurde von Eccles weitergeführt (z.B. Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Sie definierten Erwartungen als subjektive Einschätzung, eine Aufgabe oder Anforderung bewältigen zu können. Mit Wert ist die Valenz einer Aufgabe oder Anforderung gemeint. Eccles unterscheidet die Werte Wichtigkeit, Nutzen, Interessantheit und Kosten einer Aufgabe. Sie nimmt an, dass Menschen einschätzen, ob sie die Anforderungen einer Bildungsoption erfüllen können und wie wertvoll diese Bildungsoption ist und auf dieser Grundlage Bildungsentscheidungen fällen.

Aus der Perspektive der motivationspsychologisch interpretierten Erwartungs-Wert-Theorie resultieren schulische Selektionsergebnisse aus einer rationalen Beurteilung der verschiedenen Schulalternativen. Die ursprüngliche radikale Idee ist die, dass nicht primär die Institution über die Zulassung eines Kindes zu einem Schulniveau entscheidet, sondern dass sich die einzelnen Akteure, die Lehrpersonen, Eltern und Kinder, auf einer informierten Basis und nach rationalen Gesichtspunkten für einen Ausbildungsgang entscheiden. Diese Entscheidungen werden aufgrund von eingeschätzten Kompetenzen der Kinder (Erwartung) und der subjektiven Wertigkeit der Entscheidungsalternativen (Wert) getroffen. Diese radikale Sicht wurde kritisiert, weil Entscheidungsträger in der Regel nicht alle Entscheidungsvarianten abklären und systematisch bewerten, sondern in ihrem Entscheidungsverhalten durch spezifische Merkmale der Entscheidungssituation beeinflusst werden. Simon (1993) schlug daher Modelle begrenzter Rationalität vor, insofern Entscheidungen durch ökologische Merkmale der Entscheidungssituation begrenzt und gesteuert werden. Gigerenzer und Todd (1999) entwickelten Heuristiken, die Menschen in Entscheidungssituationen verwenden und sie ohne systematische Prüfung aller denkbaren Alternativen zu einer Entscheidung führen. Isen & Labroo (2003) belegten den positiven Einfluss von Stimmungen auf Entscheidungen (vgl. auch Neuenschwander & Hartmann, 2011). Daher müssen Entscheidungstheorien auf die besonderen Anforderungen der Entscheidungssituation angepasst werden. Im Beitrag wird die Erklärungskraft von Erwartungen und Werten in zwei verschiedenen Selektionssituationen überprüft.

2 Schulische Selektion

Ausgehend von der Erwartungs-Wert-Theorie wird nun ein Modell zur Erklärung der Selektionsergebnisse beim Übertritt in die Sekundarstufe I entwickelt und empirisch überprüft.

2.1 Erklärungsmodell

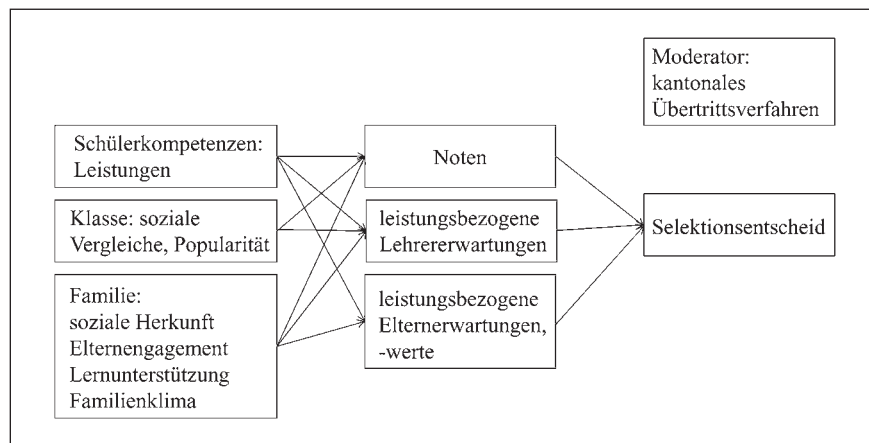
Die Funktion der schulischen Selektion ist die Gruppierung von Kindern, so dass sie zu verschiedenen Leistungszügen zugeordnet werden können, die ihnen inhaltliche und formale Qualifikationen ermöglichen und sie beim Eintritt in den Arbeitsmarkt positionieren. Mit dieser Definition werden inner-schulische Übertrittsverfahren und Schulkarriereentscheide fokussiert und Fragen der Klassenrepetition bzw. des Überspringens von Schulklassen ausgeklammert. Mit der Selektion werden also Legitimationen zu bestimmten Ausbildungsgängen verteilt, die als Signal und Label den Kindern einen gewissen Status erteilen. Schulische Selektionsprozesse sind vom Staat stark reguliert, weil dieser in einem politischen Prozess die Verteilung der Zuständigkeiten der verschiedenen Akteure steuern will. In der Schweiz erlassen die Kantone Verordnungen, die den Übertritt in die Sekundarstufe I regeln (Promotionsverordnungen). Insbesondere wird in diesen Verordnungen die Zuständigkeit der verschiedenen Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Kinder, Schulleitung, kommunale Schulpflege) im Selektionsprozess festgelegt.

Boudon (1974) entwickelte ein Erwartungs-Wert-Modell, das erklärt, wie sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern abhängig von der sozialen Herkunft unterscheiden. Er postulierte, dass die Leistungen von Kindern je nach Schicht der Herkunftsfamilie variieren (sog. primärer Herkunftseffekt). Entsprechend berichtete Sirin (2005) aufgrund einer Metaanalyse eine Mediankorrelation zwischen der sozialen Herkunft und den Schülerleistungen von $r=.30$. Kinder aus der Unterschicht erbringen geringere Leistungen, was sie in schulischen Selektionsverfahren benachteiligt. Der sekundäre Herkunftseffekt nach Boudon (1974) besagt, dass auch die Bildungsentscheidungen der Eltern in Abhängigkeit der sozialen Herkunft getroffen werden. Eltern aus der Unterschicht und mit geringer Ausbildung optieren in Selektionssituationen eher für Schulformen mit geringen Anforderungen.

Der Ansatz von Boudon wird weiterentwickelt und es wird vermutet, dass Selektionsergebnisse von den Noten der Kinder und den Erwartungen und Werten der Eltern beeinflusst werden. In Abweichung zu Boudon müssten gemäss geltenden Promotionsverordnungen Selektionsergebnisse neben den Leistun-

gen und Elterneinstellungen auch von kindbezogenen Leistungserwartungen der Lehrpersonen abhängen. Unabhängig von den Noten entwickeln Lehrpersonen aufgrund von Verhaltensbeobachtungen und Wissen über die Herkunftsfamilie des Kindes Leistungserwartungen an das Kind, die in den Selektionsprozess einfließen. Als These resultiert, dass Selektionsergebnisse von Noten, leistungsbezogenen Elternerwartungen und -werten sowie Lehrerwartungen abhängen, wobei sich die Bedeutung der einzelnen Akteure je nach Ausgestaltung des kantonalen Übertrittsverfahrens unterscheidet (Abbildung 1). Im Modell sind keine Bildungserwartungen und -werte von Kindern dargestellt, weil angenommen wird, dass nicht ihre Leistungsmotivation, sondern die Bildungserwartungen und -werte der Eltern und Lehrpersonen entscheidend sind. Die Kinder werden wegen ihrer Minderjährigkeit von ihren Eltern und Lehrpersonen juristisch vertreten. Der Selektionsentscheid in die Sekundarstufe I hängt entsprechend nicht von der rationalen Entscheidung des Kindes, sondern von deren Vertretung ab.

Abbildung 1: Erklärungsmodell von Selektionsergebnissen in die Sekundarstufe I



Das Erklärungsmodell postuliert, dass nicht die Leistungen, sondern die Noten für den Selektionsentscheid zentral sind. Die Noten werden zwar in hohem Mass von den Leistungen und dem Intelligenzquotienten der Kinder bestimmt, doch hängen sie wegen Beurteilungsverzerrungen auch von der sozialen Herkunft, dem Elternengagement und der Familienunterstützung ab. Zudem dürfte die Leistungsbeurteilung auch mit sozialen Vergleichsprozessen in Schulklassen zusammenhängen. Unabhängig vom Leistungsniveau einer Klasse wird die Beurteilung auch von einem idealen Notendurchschnitt der

Klasse, den die Lehrperson normativ postuliert, beeinflusst. Entsprechend wurde immer wieder der Befund berichtet, dass Schulklassen mit hohen Leistungen nicht zwingend einen hohen Notendurchschnitt haben (Kronig, 2007). Zudem kann vermutet werden, dass der Klassenstatus (Popularität) der Kinder, mit einem Soziogramm gemessen, die Leistungsbeurteilung beeinflusst. Kinder, die in ihrer Klasse beliebt sind, erhalten eher bessere Noten für die gleichen Leistungen als unbeliebte Kinder. Auch die leistungsbezogenen Lehrererwartungen sowie die leistungsbezogenen Elternerwartungen und -werte sind gemäss dem Erklärungsmodell nicht nur von den Leistungen der Kinder abhängig, sondern auch von der Popularität der Kinder sowie der sozialen Herkunft, dem Elternengagement und der familiären Unterstützung der Kinder.

Wegen der hohen kantonalen Steuerung von Selektionsverfahren wird ein Moderatoreffekt vermutet. Der Einfluss der verschiedenen Akteure auf die Selektionsergebnisse wird vom kantonalen Selektionsverfahren beeinflusst. Exemplarisch soll dieser Einfluss am Beispiel der Kantone Aargau und Basel-Landschaft untersucht werden. In beiden Kantonen treten die Kinder nach dem 5. Schuljahr in die Sekundarstufe I ein. Die Aufnahmequoten in die drei Leistungszüge der Sekundarstufe I sind in den beiden Kantonen ähnlich hoch (Neuenschwander et al., 2012): Im Kanton Aargau traten im Schuljahr 2007/08 24 % in das unterste Niveau (Realschule), 38 % in das mittlere Niveau (Sekundarschule) und 37 % in das höchste Niveau (Bezirksschule) ein. Im Kanton Basel-Landschaft wurden 26 % in das unterste Niveau (Sek A), 39 % in das mittlere Niveau (Sek E) und 37 % in das oberste Niveau (Sek P) zugelassen. Allerdings unterscheidet sich das Übertrittsverfahren zwischen den beiden Kantonen (vgl. auch Übersicht von Criblez, Imlig, Mantanaro, 2012):

Im *Kanton Aargau* geben die Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Realien (Realien schliesst die Fächer Geografie, Geschichte, Naturwissenschaften ein) sowie die Lehrerempfehlung den Ausschlag für den Selektionsentscheid. Informell berichten die Lehrpersonen, dass das Fach Deutsch besonders wichtig sei (Neuenschwander, 2012). Zusätzlich beurteilen Lehrpersonen die Selbstständigkeit und das Entwicklungspotenzial der Kinder. Die Eltern können ihr Kind zur Aufnahmeprüfung in das gewünschte Niveau anmelden, wenn sie mit der Lehrerempfehlung nicht einverstanden sind. Die Rekursinstanz von Selektionsergebnissen ist die Schulpflege der Schulgemeinde.

Im *Kanton Basel-Landschaft* schlagen die Lehrpersonen aufgrund der Noten in allen Fächern, den kantonalen Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik (standardisierte kantonale Leistungstests) und des Gesamt-

eindrucks des Kindes ein Schulniveau vor. Dieser Vorschlag wird mit der Unterschrift der Eltern zum Antrag an die Schulleitung der Primarschule. Wenn die Eltern den Lehrervorschlag ablehnen, können sie ihr Kind zur Aufnahmeprüfung für das entsprechende Leistungsniveau anmelden. Die Rekursinstanz von Selektionsergebnissen ist die Schulleitung.

Die Verfahren unterscheiden sich zwischen den Kantonen primär in den Fächern, die selektionsrelevant sind, im Einsatz von kantonalen Orientierungsarbeiten sowie im vorhandenen bzw. fehlenden Antragsrecht der Eltern.

2.2 Forschungsprojekt Wirkungen der Selektion (WiSel)

Das präsentierte Modell soll anhand der Daten des Forschungsprojekts Wirkungen der Selektion (WiSel) überprüft werden¹. In diesem Projekt werden unter anderem die Bedingungen und Folgen der schulischen Selektion in die Sekundarstufe I im Kantonsvergleich untersucht. Ausserdem wird die Frage bearbeitet, welche schulischen und ausserschulischen Bildungs- und Sozialisationsprozesse die Leistungsmotivation und die Leistungen, aber auch die Schullaufbahn, die Berufswahl und den Eintritt in die Berufsausbildung beeinflussen.

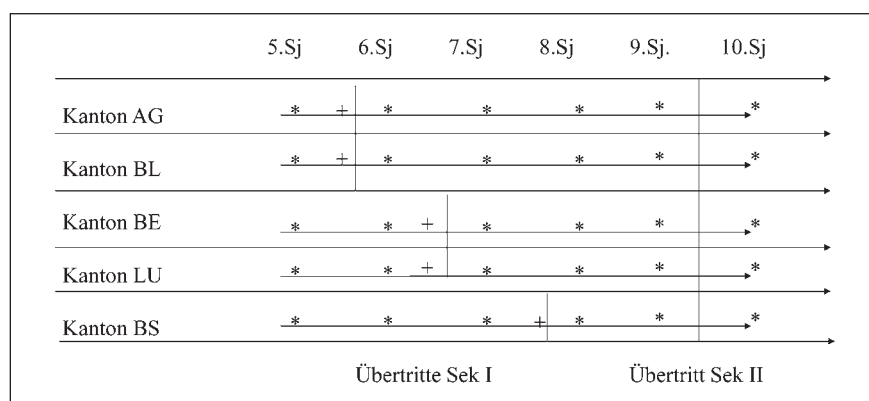
Diese Fragen wurden mit einem längsschnittlichen Forschungsdesign bearbeitet. Es wurden im Spätherbst 2011 insgesamt 1761 Kinder des 5. Schuljahres, ihre Eltern und Lehrpersonen befragt und Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgeführt (Tabelle 1). Es wurden fünf Kantone ausgewählt, die sich im Übertrittsverfahren und im Zeitpunkt des Übertritts unterscheiden. In den Kantonen Aargau und Basel-Landschaft findet der Übertritt nach dem 5. Schuljahr statt, in den Kantonen Bern und Luzern nach dem 6. Schuljahr und im Kanton Basel-Stadt nach dem 7. Schuljahr. Vor der Harmonisierung der Bildungsstrukturen zwischen den Schweizer Kantonen besteht die Möglichkeit, in einem quasi-experimentellen Design die Bedingungen und Folgen der unterschiedlichen Übertrittszeitpunkte und Selektionsverfahren zu analysieren. Am Ende des 5. Schuljahres wurden die Lehrpersonen der Kantone Aargau und Basel-Landschaft in einer Nachbefragung gebeten, den definitiven Selektionsentscheid für jedes Kind mitzuteilen.

1 Ich danke dem Schweizerischen Nationalfonds für den finanziellen Beitrag (Projekt Nummer 100013_134594/1).

Tabelle 1: Anzahl der Studienteilnehmenden nach Kanton in der ersten Erhebungswelle

Studienteilnehmende	Aargau	Basel-Landschaft	Basel-Stadt	Bern	Luzern	Total
Schülerinnen und Schüler	354	316	221	413	438	1742
Eltern	342	305	192	407	408	1654
Lehrpersonen	27	26	16	23	27	119
Schulklassen	28	27	22	24	30	131

Im Spätherbst des 6. Schuljahres werden die gleichen Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrpersonen erneut befragt. Es ist vorgesehen, mit jährlichen Befragungen die Kinder bis nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule zu begleiten. Das Erhebungsdesign ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Sterne bezeichnen die Erhebungszeitpunkte, die Kreuze die Lehrernachbefragungen am Ende des Schuljahres zum Selektionsentscheid der Kinder. Auf dieser Grundlage können Interaktionen zwischen dem kantonalen Bildungssystem, individuellen Schulkarrierenverläufen beim Übergang in die Berufsausbildung und familiären Ressourcen analysiert werden.

Abbildung 2: Forschungsdesign

Legende: *: realisierte bzw. geplante Erhebungszeitpunkte, +: realisierte bzw. geplante Lehrernachbefragungen zum Selektionsentscheid, Sj: Schuljahr; vertikale Linien: Übertrittszeitpunkte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Selektionsergebnisse im Kantonsvergleich

Das eingeführte Modell zur Erklärung von Selektionsergebnissen wurde empirisch überprüft. In einem ersten Schritt wird der moderierende Einfluss des Übertrittsverfahrens in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau auf die Determinanten des Selektionsentscheids überprüft. In zwei multinomialen Analysen, getrennt für die Kantone Aargau und Basel-Landschaft, erlauben die Zeugnisnoten in Mathematik und Deutsch, die selbstberichteten Eltern-erwartungen in Mathematik und Deutsch sowie die fachunspezifischen selbstberichteten Lehrerwartungen sehr gute Vorhersagen des Übertrittentscheids (Tabelle 2). Als Indikator für die Noten wurden die Zeugnisnoten des 4. Schuljahres verwendet. Die Elternerwartung Mathematik wurde im Elternfragebogen mit drei reliablen Items wie zum Beispiel «Wie gut wird Ihr Kind in diesem Schuljahr in Mathematik sein?» operationalisiert. Elternwerte wurden im Elternfragebogen mit reliablen Items wie zum Beispiel «Ich wünsche mir, dass mein Kind Mathematik nützlich findet» erfragt (technische Details finden sich in Neuenschwander et al., 2012). Die Lehrerwartung konnte aus erhebungstechnischen Gründen leider nicht fachspezifisch erfragt werden. Die Lehrpersonen beantworteten zu allen Kindern ihrer Klasse die folgende Frage: «Was für eine Leistung erbringt diese Schülerin bzw. dieser Schüler in den drei Hauptfächern (Deutsch, Französisch und Mathematik) im Vergleich zu den anderen Kindern Ihrer Klasse?» Die Antwortvorgaben zum Ankreuzen waren: überdurchschnittlich – durchschnittlich – unterdurchschnittlich.

Tabelle 2: Vorhersage des Selektionsentscheids (odds ratios und Chi²)

BL: N=249, AG: N=300	Sek A	Sek P	BL Chi ² , df	Real	Bez	AG Chi ² , df
S: Noten Math	.82	1.7	.6, 2	.5	3.8	4.7, 2
E: Elternerwartung Math	.51	2.0	5.6, 2	.7	7.0***	22.9***, 2
E: Elternwert Math	2.0	1.1	1.6, 2	1.7	.5	2.7, 2
S: Noten Deutsch	.32	12.2**	12.3**, 2	.2*	27.6***	21.5***, 2
E: Elternerwartung Dt	.61	5.0**	14.5***, 2	.5	2.0	4.9, 2
E: Elternwert Dt	1.6	.3	3.3, 2	1.5	1.1	.6, 2

BL: N=249, AG: N=300	Sek A	Sek P	BL Chi ² , df	Real	Bez	AG Chi ² , df
L: Lehrer- erwartungen	.14	22.2***	60.3***, 2	.08***	14.8***	65***, 2
Chi ² , df			289.6***, 14			400.2***, 14
R ² (Nagel- kerke)			79.4 %			84.4 %

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, BL: Basel-Landschaft, AG: Aargau, S: Schülerdaten, E: Elterndaten, L: Lehrerdaten

Unteres Leistungsniveau: Sek A bzw. Real; **hohes Leistungsniveau:** Sek P bzw. Bez; **Referenzkategorie:** mittleres Schulniveau (Sek E oder Sekundar).

Tabelle 2 enthält – getrennt für die beiden Kantone – die Koeffizienten der einzelnen Prädiktoren des Selektionsentscheids. Die odds ratios zeigen die Stärke der Vorhersage des jeweiligen Schulniveaus, wobei als Referenzkategorie das mittlere Schulniveau verwendet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Kantonen mit diesen wenigen Variablen sehr gute Vorhersagen möglich sind. Die hohe Erklärungskraft des Erwartungs-Wert-Modells wird mit diesen Daten bestätigt. Die Modellpassung, gemessen mit der Varianzaufklärung nach Nagelkerke, ist in beiden Kantonen hoch. Im Kanton Basel-Landschaft führen die Lehrererwartungen, die Noten in Deutsch sowie die leistungsbezogenen Elternerwartungen in Deutsch zu signifikanten Vorhersagen, wobei die Kontrastanalysen zeigen, dass diese Prädiktoren vor allem die Differenzierung zwischen dem mittleren Leistungsniveau (Sek E) und dem hohen Leistungsniveau (Sek P) erklären. Im Kanton Aargau werden die Lehrererwartungen, die Noten in Deutsch sowie die Elternerwartungen in Mathematik signifikant. Deutschnoten und Lehrererwartungen erlauben, die Differenzierung vom mittleren Leistungsniveau (Sekundarschule, Sek) ins tiefere Leistungsniveau (Realschule, Real) und ins höhere Leistungsniveau (Bezirksschule, Bez) zu erklären. Wenn in diese beiden Gleichungen zusätzlich das Geschlecht und die Nationalität der Schüler/innen einbezogen werden, werden diese strukturellen Variablen nicht signifikant und die übrigen Ergebnisse werden dadurch nicht substantiell verändert.

Zwischen den Kantonen unterscheidet sich die Bedeutung der Elternerwartungen fachspezifisch: Im Aargau ist die Elternerwartung Mathematik zentral, in Basel-Landschaft die Elternerwartung Deutsch. Möglicherweise führt die

Ausrichtung der Aargauer Lehrpersonen auf das Fach Deutsch dazu, dass sie in diesem Fach den Eltern keine Mitsprache zugestehen, dafür aber in Mathematik. Die hohen Korrelationen zwischen den fachspezifischen Elternerwartungen und Zeugnisnoten stützen diese Interpretation als Suppressionseffekt.

2.3.2 Zeugnisnoten

Das Erklärungsmodell in Abbildung 1 postuliert, dass die Zeugnisnoten i.S. einer formalen Qualifikation einerseits auf den Leistungen (inhaltliche Qualifikationen) basieren, andererseits durch soziale Vergleiche in der Schulklasse, durch den Klassenstatus der Kinder sowie durch Merkmale der Herkunftsfamilie vorhergesagt werden. Es wird davon ausgegangen (Kronig, 2007), dass die Noten zwar im Selektionsverfahren eine zentrale Signalwirkung besitzen, dass sie aber wegen Beurteilungsverzerrungen nicht nur von den Leistungen abhängen, sondern auch von weiteren Schülermerkmalen.

Datenanalysen zeigen substanzielle Korrelationen auf der Schülerebene zwischen den Testleistungen und den Noten in Mathematik von $r=.50$ ($p < .001$) und in Deutsch von $r=.42$ ($p < .001$). Wenn allerdings die durchschnittlichen Leistungen und Noten auf der Klassenebene korreliert werden, sind die Werte nur noch knapp bzw. nicht signifikant (Math: $r=.21$, $p < .05$, Deutsch: $r=.11$, ns, $N=132$ Klassen). Dies verweist auf substanzielle Referenzgruppeneffekte, wonach die Noten in Klassen mit guten Leistungen nicht notwendigerweise besser sein müssen als in Klassen mit schlechten Leistungen. Der Zusammenhang zwischen Leistungen und Noten auf Klassenebene scheint in Mathematik etwas stärker zu sein als in Deutsch.

Im nächsten Schritt soll mit Mehrebenenanalysen untersucht werden, ob Klassen- und Familienmerkmale die Zeugnisnoten nach Kontrolle der jeweiligen Fachleistungen erklären. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse von zwei Mehrebenenanalysen mit den unstandardisierten Koeffizienten und ihren Standardmessfehlern dargestellt. Die Zeugnisnoten unterscheiden sich signifikant zwischen den Klassen, wie der Level-2-Effekt belegt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/innen, die von den Klassenkameradinnen und -kameraden eher oft als bevorzugter Pultnachbar gewählt werden (Soziogramm: Anzahl positiver Wahlen, relativiert an der Zahl der Kinder, die Wahlen abgaben), bessere Noten in Deutsch bei statistisch gleichen Deutschtestleistungen erhalten. Mitschüler/innen, die eher von den Klassenkameraden/innen abgewählt werden (Soziogramm: Anzahl negativer Wahlen, relativiert an der Zahl der Kinder, die Wahlen abgaben), erhalten eher schlechtere Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik bei statistisch gleichen Leistungen. Der Effekt positiver Wahlen ist in

Deutsch, aber nicht in Mathematik zu finden. Möglicherweise führen hohe kommunikative Kompetenzen der Schüler/innen sowohl zu höherer Beliebtheit in der Klasse als auch zu einer besseren Beurteilung der Kompetenzen in Deutsch. Die Tabelle 3 zeigt auch den Effekt der sozialen Herkunft, operationalisiert mit dem höheren ISEI-Wert² der beiden Elternteile aufgrund der Angaben im Elternfragebogen. Bei gleichen Leistungen sind die Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik umso höher, je höher die Schicht der Herkunftsfamilie ist. Die Zeugnisnoten sind nach Kontrolle der Leistungen auch höher, wenn die Eltern berichten, ihr Kind zu Hause beim Lernen stark zu unterstützen. Hingegen scheint sich ein starkes Engagement der Eltern für die Schule wie häufige Schulbesuche und Lehrerkontakte nicht in besseren Zeugnisnoten auszudrücken. Lehrpersonen benoten die Leistungen nicht besser, wenn die Eltern hohe Präsenz im Unterricht zeigen. Mädchen erhalten bei gleichen Leistungen eher bessere Noten in Deutsch, Jungen erhalten bei gleichen Leistungen eher bessere Noten in Mathematik. Eine Benachteiligung von Migranten gegenüber Einheimischen zeigte diese Analyse nicht.

Tabelle 3: Erklärung der Zeugnisnoten (ML): Unstandardisierte Koeffizienten mit Standardmessfehlern (SE)

	Noten Deutsch (Schätzer mit SE)	Noten Mathematik (Schätzer mit SE)
Leistungstests (Dt bzw. Math)	.03*** (.00)	.04*** (.00)
S: Soziogramm: Positive Wahlen	.43** (.14)	.09 (.15)
S: Soziogramm: Negative Wahlen	-.28* (.11)	-.25* (.11)
E: Lernunterstützung	.06*** (.02)	.07*** (.02)
E: schulisches Involvement	.05 (.03)	.01 (.03)
E: Schicht (ISEI)	.00*** (.00)	.00** (.00)
S: Geschlecht	-.06* (.03)	.15*** (.03)
S: Nationalität	.02 (.03)	.02 (.03)
Varianz Intercept Level 2 (Klasse)	.22*** (.01)	.23*** (.01)
AIC	1842	1920

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, S: Schülerdaten, E: Elterndaten

² Der sozioökonomische Status der Familie wurde aufgrund der Berufsangaben der beiden wichtigsten Bezugspersonen des Kindes ermittelt. Die Berufsangaben wurden gemäss der International Standard Classification of Occupations (ISCO 08) kodiert. Danach wurde den Personen auf der Basis des ISCO-Codes der «Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status» (ISEI-Skala) ein Wert zugewiesen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zeugnisnoten in hohem Mass mit den Testleistungen im gleichen Fach korrespondieren, dass es aber doch substantielle Beurteilungsverzerrungen gibt, je nach Leistungsniveau der Klasse, der Popularität eines Kindes in der Klasse und seiner Lernunterstützung in der Familie. Die Ergebnisse stützen die Interpretation der Zeugnisnoten als Signale im Selektionsverfahren, die die Schülerkompetenzen zwar abbilden, aber durch Merkmale des Schülers, seines familiären Hintergrunds sowie durch Bezugsgruppeneffekte auf Klassenebene substantiell verzerrt werden.

2.3.3 Lehrererwartungen

Die präsentierten Ergebnisse belegen die herausragende Bedeutung der leistungsbezogenen Lehrererwartungen für die Vorhersage von Selektionsergebnissen. Wir verstehen Lehrererwartungen als mehr oder weniger reflektierte Einschätzungen des Leistungspotenzials von Kindern. Aus erhebungstechnischen Gründen konnten die Lehrererwartungen nicht fachspezifisch erhoben werden. Aus früheren Untersuchungen wissen wir, dass Lehrererwartungen die Leistungsentwicklung von Kindern beeinflussen, bekannt als Pygmalion-Effekt (z.B. Rosenthal & Jacobson, 1974). Gestützt auf das Erklärungsmodell in Abbildung 1 hängen Lehrererwartungen einerseits von den Schülerleistungen in Mathematik und Deutsch ab, unabhängig davon aber auch vom Klassenstatus des Kindes und seiner familiäre Herkunft. Zusätzlich zum postulierten Erklärungsmodell wird vermutet, dass prüfungsängstliche Kinder die Leistungserwartungen der Lehrpersonen reduzieren, weil Prüfungsangst als Signal für Überforderung interpretiert werden kann. Dieses Vorhersagemodell wurde in einer querschnittlichen Mehrebenenanalyse überprüft (Tabelle 4). Die Lehrererwartungen unterscheiden sich zwischen den Klassen (level 2) signifikant.

Tabelle 4: Determinanten von Lehrererwartungen (ML): Unstandardisierte Koeffizienten mit Standardmessfehlern (SE)

	Lehrererwartungen (SE)
Leistungen Deutsch	.02*** (.00)
Leistungen Mathematik	.03*** (.00)
S: Prüfungsangst	-.08*** (.02)
S: Soziogramm: Positive Wahlen	.89*** (.18)
S: Soziogramm: Negative Wahlen	-.08 (.15)
E: Lernunterstützung	.11*** (.02)
E: schulisches Involvement	-.01 (.04)

	Lehrererwartungen (SE)
E: Schicht (ISEI)	.00* (.00)
S: Geschlecht (1: w, 2: m)	-.03 (.04)
S: Nationalität (1: CH, 2: NCH)	.02 (.04)
Varianz Intercept, level 2: Klasse	.23*** (.01)
AIC	1251

E: Variablen aus Elternbefragung, S: Schülerdaten, E: Elterndaten

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Erwartungsgemäss sind die Leistungen in Deutsch und Mathematik wichtige Prädiktoren der Lehrererwartungen. Zusätzlich erklärt die Prüfungsangst Lehrererwartungen negativ. Lehrpersonen erwarten tiefere Leistungen von prüfungsängstlichen Kindern, selbst bei gleichen Leistungstestergebnissen. Die Zahl positiver Wahlen, relativiert an der Anzahl wählender Schüler/innen, korreliert mit höheren Lehrererwartungen, während die Zahl negativer Wahlen, relativiert an der Anzahl wählender Schüler/innen, mit den Lehrererwartungen nicht korreliert. Nach Kontrolle der Leistungen haben Lehrpersonen gegenüber Kindern aus höheren Schichten höhere Erwartungen. Zusätzlich werden Lehrererwartungen auch von der familiären Lernunterstützung gemäss Elternauskunft erklärt. Interessanterweise sind sie unabhängig vom Engagement der Eltern für die Schule (Schulbesuche usw.). Die fehlende Korrelation weist darauf hin, dass Eltern durch ein starkes Schulengagement die Lehrererwartungen nicht steigern, so wie es sich vielleicht manche Eltern erhoffen. Die Lehrererwartungen sind aber von Geschlecht und Nationalität des Kindes unabhängig. Lehrpersonen richten nicht höhere Erwartungen an einheimische Kinder als an Ausländerkinder.

Die Tabelle 4 zeigt, dass die Lehrpersonen Kindern bessere Leistungen zutrauen, wenn diese eine hohe familiäre Unterstützung erhalten und in der Klasse beliebt sind. Damit wird möglicherweise das Aargauer Selektionskriterium des Entwicklungspotenzials begründet: Lehrpersonen trauen Kindern mit hohen familiären Ressourcen bessere Leistungen zu und vermuten, dass sie dank dieser familiären Ressourcen in einem Schulniveau mit hohen Leistungsanforderungen eher erfolgreich sind als Kinder bei gleichen Leistungen, aber ohne diese familiären Ressourcen. Sie empfehlen daher die Zuweisung dieser Kinder in einen Leistungszug mit höheren Anforderungen.

2.3.4 Fachspezifische Elternerwartungen

Gemäss dem Erklärungsmodell von Selektionsergebnissen in Abbildung 1 sollen nun Bedingungen von fachspezifischen Elternerwartungen analysiert werden. Weil sich die Elternwerte für die Selektionsergebnisse als irrelevant herausgestellt haben, werden keine Analysen zur Erklärung der Elternwerte gezeigt. Gemäss Erklärungsmodell sollten Elternerwartungen durch die fachspezifischen Leistungen, aber auch vom Klassenstatus (positive und negative Wahlen von Mitschüler/innen, relativiert an der Zahl wählender Schüler/innen), vom Ausbildungsabschluss der Eltern, ihrer Lernunterstützung und ihrem schulischen Involvement abhängen. Zusätzlich zum eingeführten Erklärungsmodell könnten Elternerwartungen auch mit dem Familienklima zusammenhängen. Es wird vermutet, dass Eltern ihre Erwartungen aufgrund biografischer und innerfamiliärer Prozesse aufbauen. Ausgehend von Schneewind (1999) wird das Familienklima in die Aspekte Konflikt in der Familie und Kohäsion differenziert. Eltern haben in kohäsiven und konfliktarmen Familien höhere Leistungserwartungen an ihre Kinder als in anderen Familien.

Die Tabelle 5 zeigt die standardisierten Regressionskoeffizienten zur Vorhersage der Elternerwartungen in Deutsch und Mathematik aus der Elternperspektive. Erwartungsgemäss sind die Leistungstestergebnisse des jeweiligen Faches signifikante Prädiktoren. Die Elternerwartungen in Deutsch werden zudem von der Beliebtheit des Kindes in der Klasse (Anzahl positive Wahlen, relativiert an der Klassengrösse) erklärt. Der höchste Ausbildungsabschluss der Eltern als Schichtindikator korreliert in der bivariaten Analyse mit den Elternerwartungen signifikant. In der vorliegenden Analyse wird der Ausbildungsabschluss gegenüber dem Berufsstatus als Schichtindikator vorgezogen, weil die Bedeutung der Ausbildungsbiografie der Eltern für die Leistungserwartungen an die Kinder überprüft werden sollte. In den vorliegenden multivariaten Analysen wird dieser Effekt aber unterdrückt. Das schulische Involvement, die familiäre Lernunterstützung, aber auch die Kohäsion in der Familie und die Konflikte korrelieren mit den Elternerwartungen signifikant. Eltern richten an ihre Töchter höhere Leistungserwartungen in Deutsch als an ihre Söhne. Sie richten aber höhere Leistungserwartungen an ihre Söhne in Mathematik als an ihre Töchter. Migranteltern richten höhere Leistungserwartungen in Deutsch und Mathematik an ihre Kinder als einheimische Eltern.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Elternerwartungen – unabhängig von den fachspezifischen Leistungen ihres Kindes – von der Familiendynamik abhängen. Eltern bauen aufgrund persönlicher Beobachtungen im Familienkontext eine Leistungserwartung an ihre Kinder auf, die mit ihrer Lernförderung und ih-

rem Schulengagement korrespondiert und die die Ziele der Eltern im Übertrittsverfahren bestimmt.

Tabelle 5: Determinanten von Elternerwartungen in Deutsch und Mathematik

	Elternerwartungen Deutsch	Elternerwartungen Mathematik
Leistungen Deutsch	.39***	.05
Leistungen Mathematik	.03	.45***
S: Soziogramm: Positive Wahlen	.08***	.04
S: Soziogramm: Negative Wahlen	.00	-.01
E: Schulisches Involvement	.08**	.09***
E: Lernunterstützung	.13***	.10***
E: Familienklima: Kohäsion	.11***	.07**
E: Familienklima: Konflikte	-.13***	-.11***
E: Höchster Ausbildungsabschluss	.02	-.01
S: Geschlecht (1: w, 2: m)	-.17***	.20***
S: Nationalität (1: CH, 2: NCH)	.14***	.14***
F, df, p	50.8***, 11, 1423	71.7***, 11, 1423
R ² korr	27.7 %	35.2 %

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, S: Schülerdaten, E: Elterndaten

2.4 Qualitative Ergebnisse zum Entscheidungsprozess

Im Übertrittsverfahren sind die Lehrpersonen zwar die primären Akteure, doch tragen die Eltern wesentlich zur Entscheidungsfindung bei. Die Daten zeigen, dass leistungsbezogene Schülererwartungen von Lehrpersonen und Eltern gleichermaßen zur Erklärung der Übertrittsentscheidung beitragen. Es stellt sich erstens die Frage, wie Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen subjektiv repräsentiert werden. Die Daten zeigen zwar eine hohe Übereinstimmung der erwarteten Zuweisung in eine Schulform zwischen Eltern und Lehrpersonen ($r = .63$, $p < .001$), doch erwarten die Eltern eine höhere Schulform ($M = 2.39$, auf einer Skala von 1 bis 3) als die Lehrpersonen ($M = 2.05$, $T = 21.2$, $df = 1528$, $p < .001$) (vgl. dazu auch Ditton & Krüsken, 2010). Daraus ergibt sich die zweite Frage, wie sich der Einigungsprozess zwischen den Eltern und Lehrpersonen im Übertrittsverfahren vollzieht.

Zur Bearbeitung dieser beiden Fragen wird auf Daten aus einer Interviewstudie zurückgegriffen, die im Jahr 2012 mit sechs Tripletten von Eltern, Lehrpersonen und Kindern im fünften Schuljahr des Kantons Aargau durchgeführt worden ist (Neuenschwander, 2012). Die halbstrukturierten Interviews wurden in einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Lehrpersonen erweisen sich als Hauptakteurinnen, die den Selektionsprozess initiieren, steuern und eine Übertrittsempfehlung abgeben. Sie gründen ihre Übertrittsempfehlung primär auf den Zeugnisnoten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Realien sowie auf der Beurteilung der Selbstständigkeit und des Entwicklungspotenzials der Kinder. Gestützt auf die geltende Promotionsverordnung wird ihre Empfehlung in der Regel realisiert. Eine Lehrperson bringt diese Position auf den Punkt: «Es geht ja nicht um ein Aushandeln, sondern ich lege meinen Standpunkt dar und sage den Eltern, dass sie gerne einen anderen haben dürfen. Wenn wir uns einig werden, ist es gut und sonst müssten sie sich halt an die Schulpflege (das ist die kommunale Schulbehörde) wenden. Es sind nicht in diesem Sinne Verhandlungsgespräche.» Lehrpersonen obliegt aber die Aufgabe, die Akzeptanz der Eltern für den Selektionsentscheid zu erzeugen. Ergebnisse der Parental Involvement Forschung belegen, dass die Kinder beim Lernen dann optimal unterstützt werden, wenn die Eltern Schulentseide mittragen (Henderson & Mapp, 2002).

Die Eltern gehen hingegen mit einem Lebensentwurf ihrer Kinder in das Übertrittsgespräch. Sie tragen die Verantwortung für ihre Kinder und wollen deren Entwicklung und Schulkarriere nach ihren Zielen steuern. Gestützt auf Verhaltensbeobachtungen ihres Kindes und persönlichen Werten vertreten sie Erziehungsziele gegenüber ihren Kindern, die sie nur dann anpassen, wenn das Verhalten und die Leistung der Kinder das Erreichen dieser Ziele verhindern.

Die Interviews zeigten, dass viele Eltern von einer Passungsthese ausgehen. Die Persönlichkeit des Kindes muss mit ihrem Stereotyp des gewünschten Schulniveaus korrespondieren. Wenn Lehrpersonen formal und ausschliesslich leistungsbezogen argumentierten, vermochten sie die Eltern nicht zu überzeugen, weil diese ihr Kind nicht auf den Leistungsaspekt reduzieren wollten. Die Lehrpersonen konnten dann eher bei den Eltern Akzeptanz für ihre Übertrittsempfehlung schaffen, wenn sie das Kind als Person würdigten und gleichzeitig unter Beizug von Leistungsindikatoren sachlich argumentierten.

Darin verbirgt sich eine Kritik an der Erwartungs-Wert-Theorie. Diese vermag zwar die Selektionsergebnisse recht gut zu erklären. Allerdings bildet diese Theorie das Erleben von Eltern und Lehrpersonen nicht ab. Die Kon-

zepte Erwartung und Wert wurden von den Eltern und Lehrpersonen in den Interviews nicht explizit genannt. Insbesondere die Eltern basieren ihre Selektionswünsche primär auf einem ganzheitlichen Lebensentwurf ihres Kindes, das Erfahrungen und Gefühle einschliesst und nur teilweise reflektiert wird. Sie werden durch die notenbasierte Argumentation und Leistungsdiagnose der Lehrperson nicht überzeugt. Wenn die Lehrpersonen die Eltern von ihrer Empfehlung nicht überzeugen können, melden die Eltern ihr Kind für die Aufnahmeprüfung an oder legen Rekurs ein. Wenn die Lehrpersonen im Selektionsentscheid sehr unsicher sind, wie es in seltenen Fällen vorkommt, überlassen sie ihn den Eltern.

2.5 Formen des Elternengagements im Selektionsverfahren

Die kantonalen Übertrittsverfahren unterscheiden sich unter anderem darin, wie viel Mitsprache sie Eltern in Übertrittsverfahren zugestehen und wie die Mitsprache von Lehrpersonen und Eltern verteilt ist. Neuenschwander (2011) schlug eine Systematik von Selektionsverfahren vor, die Extremvarianten enthält, wie (a) die Lehrpersonen legen den Selektionsentscheid alleine fest oder aber (b) die Eltern haben alleine das Antragsrecht im Übertrittsverfahren und Lehrpersonen besitzen eine Beratungsfunktion. Unabhängig vom Antragsrecht haben Eltern weitere Möglichkeiten, ihren bevorzugten Selektionswunsch einzubringen.

Um präzisere Informationen über die Elternmassnahmen zur Durchsetzung der Zuweisungswünsche zu erhalten, fragten wir Eltern, welche Massnahmen sie zu ergreifen bereit sind, dass ihr Kind dem gewünschten Schulniveau zugewiesen wird. Diese Massnahmen bilden ein Skalogramm nach Guttman (1966). Ein Skalogramm basiert auf einer hierarchischen Abhängigkeit von Items. Wenn ein bestimmtes Item bejaht wird, kann angenommen werden, dass hierarchisch untergeordnete Items auch bejaht werden. Die Eltern geben an, wie weit in dieser Stufenfolge sie zu gehen bereit sind. Das Skalogramm illustriert, in welcher Reihenfolge Eltern Massnahmen zur Durchsetzung ihrer Selektionsinteressen ergreifen, und wie viele Eltern diese Massnahmen zu ergreifen bereit sind. Mit jeder Stufe eines Skalogramms sind die Massnahmen der früheren Stufen eingeschlossen. Entsprechend sind die Massnahmen in Tabelle 6 als Eskalationsstufen zu interpretieren. Konkret entsprachen die Aussagen zu dieser Frage bei 56% der Eltern einem Skalogramm. Die Tabelle 6 ist so zu lesen, dass 53 Elternteile angaben, nichts zu tun, um ihren Selektionswunsch durchzusetzen. 149 Eltern berichteten, dass sie bereit waren, ihrem Kind Nachhilfestunden zu bezahlen. Wenn Eltern diese Massnahme

bejahten, stimmten sie auch der untergeordneten Massnahme zu, dem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen. Entsprechend waren nur 41 der 858 Eltern bereit, bei Bedarf einen Anwalt beizuziehen, um ihre Selektionsinteressen durchzusetzen.

Tabelle 6: Stufen des Elternengagements (Skalogramm)

Damit mein Kind in das gewünschte Schulniveau wechseln kann, bin ich bereit,	
... meinem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen.	N=245
... meinem Kind Nachhilfestunden zu bezahlen.	N=149
... im Gespräch die Lehrperson davon zu überzeugen.	N=146
... von meinem Kind zu verlangen, dass es seine Freizeitaktivitäten einschränkt.	N=136
... alle rechtlichen Mittel auszuschöpfen, falls der Übertrittsentscheid nicht zum gewünschten Ergebnis führt.	N=63
... mein Kind in eine Privatschule zu schicken.	N=25
... eine Anwältin, einen Anwalt zu engagieren.	N=41
... nichts zu tun	N=53
Summe	N=858

Anmerkung: Die Aussagen von 56 % der befragten Eltern passen in dieses Skalogramm.

Weitere Analysen zeigten, dass dieses Skalogramm weder mit der sozialen Herkunft (ISEI) noch mit dem Geschlecht des Kindes korrelierte. Die Migranteltern sind im Durchschnitt bereit, in der Stufenfolge zur Erreichung ihrer Ziele weiter zu gehen.

2.6 Schlussfolgerungen zur Selektion in die Sekundarstufe I

Es gibt einen starken Konsens, dass die schulische Selektion chancengerecht erfolgen soll (Kronig, 2007). Die Herkunft, das Geschlecht und der Migrationshintergrund sollen den Selektionsentscheid nicht beeinflussen, vielmehr soll das natürliche Potenzial des Kindes den Ausschlag für Selektionsergebnisse in der Schule bilden³. Entsprechend sieht eine breit akzeptierte Norm vor, dass die Selektion in die Sekundarstufe I auf der Beurteilung fachspezifischer Schülerleistungen basiert.

³ Die Paradoxien der Chancengerechtigkeit analysierte beispielsweise Heid (1988).

Die leistungsbezogenen Lehrererwartungen an das Kind erklären im Widerspruch zu dieser Leistungsnorm den Übertrittsentscheid am besten, besser als die Zeugnisnoten. Korrigierend oder ergänzend dazu wirken sich die fachspezifischen Elternerwartungen auf den Übertrittsentscheid aus. Die Bedeutung der Zeugnisnoten, der Leistungstestergebnisse und der Schülererwartungen wird durch das kantonale Übertrittsverfahren moderiert. Dieser Aspekt ist in der früheren Forschung vernachlässigt worden. Während im Übertrittsverfahren des Kantons Aargau die Schülerleistungen und Schülererwartungen für den Selektionsentscheid sehr wichtig sind, spielen sie im Kanton Basel-Landschaft eine vergleichsweise geringere Rolle, obwohl hier kantonale Orientierungsarbeiten durchgeführt werden. Die Vormachtstellung der Lehrpersonen im Aargauer Übertrittsverfahren führt dazu, dass die Leistungen und die Schülermotivation vergleichsweise höheres Gewicht erhalten als im Kanton Basel-Landschaft.

Die Ergebnisse belegen aber auch die Signalwirkung der Zeugnisnoten im Vergleich zu den Leistungstestergebnissen bei Selektionsergebnissen. Die Leistungsbeurteilung wird durch soziale Vergleichsprozesse und den Klassenstatus, aber auch durch die familiäre Herkunft und Lernunterstützung verzerrt. Eltern können den präferierten Übertrittsentscheid nicht nur direkt in den Übertrittsgesprächen einbringen, sondern sie beeinflussen den Übertrittsentscheid auch indirekt über die Leistungsbeurteilung (vgl. Tabelle 3). Schliesslich zeigen zahlreiche frühere Forschungsergebnisse, dass die Eltern auch die Lernprozesse und die Leistungen in verschiedenen Fächern wesentlich beeinflussen (Neuenschwander et al., 2005; Neuenschwander & Goltz, 2008).

Die berichteten Interviewergebnisse in Kapitel 2.4 zeigten, dass die Eltern dann einen Selektionsentscheid akzeptierten, wenn das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit gewürdigt wurde (Gesamteindruck). Eltern bauen ihre Selektionserwartung auf anderen Kriterien auf als Lehrpersonen. Während sich Lehrpersonen eher an den Schülerleistungen und der Chancengleichheit ausrichten, rückt bei der Analyse der Selektionserwartungen von Eltern das Prinzip der Akzeptanz in den Vordergrund. Als Ergebnis bleibt ein schwieriges moralisches Dilemma: Soll der Selektionsentscheid primär nach dem Prinzip der Chancengleichheit gefällt werden oder primär auf Akzeptanz bei den Beteiligten stossen?

Selektionsergebnisse wirken sich dann auf die Kinder förderlich aus, wenn sie von allen Akteuren akzeptiert werden (Konsens). Wenn Eltern ihre Interessen in einen Meinungsbildungsprozess einbringen können, tragen sie den Entscheid stärker mit. Weil aber nicht alle Eltern ihre Interessen gleich erfolgreich

einbringen können, verschärfen sich dadurch unerwünschte Herkunftseffekte und Chancengleichheit (vgl. dazu Neuenschwander et al., 2012).

Selektionsergebnisse werden nach dem Prinzip der Chancengleichheit aufgrund des Potenzials des Kindes gefällt. Lehrpersonen basieren Selektionsempfehlungen nicht primär aufgrund persönlicher Interessen, sondern aufgrund ihrer Professionalität, weshalb sie im Selektionsverfahren eine dominante Stellung besitzen müssen. Das Beispiel Basel-Landschaft belegt, dass der Einsatz von kantonalen Orientierungsarbeiten die Chancengleichheit nicht garantiert. Wenn Lehrpersonen ihre Selektionsempfehlung den Eltern nicht nur mitteilen, sondern sie von ihrer Empfehlung überzeugen möchten, muss das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit gewürdigt werden und eine Passung zwischen Person und Schulumfeld gesucht werden. Gleichwohl muss das abstrakte Leistungskriterium als Grundlage der Selektionsempfehlung im Zentrum der Begründung stehen.

3 Selektion beim Übergang von der Berufslehre in den Arbeitsmarkt

Im Kontrast zur Selektion in die Sekundarstufe I werden nun Determinanten von Selektionsergebnissen nach der Lehrabschlussprüfung diskutiert. Leider sind die Transitionsprozesse beim Übergang von der dualen Berufsbildung in den Arbeitsmarkt bisher weniger gut untersucht worden als die Transitionsprozesse beim Eintritt in die Berufsbildung (Neuenschwander et al., 2012).

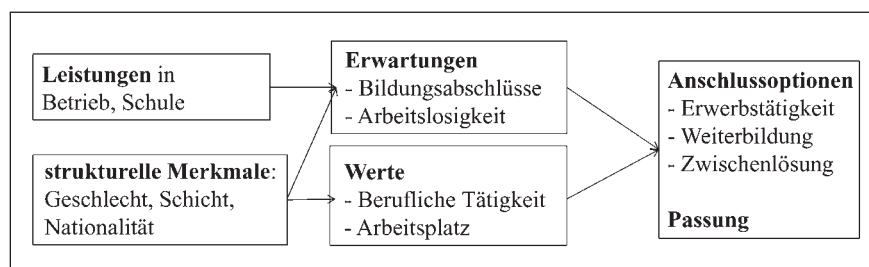
Nach einer mehrjährigen strukturierten Ausbildung treten die jungen Erwachsenen nach der Lehrabschlussprüfung in einen unstrukturierten Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Sie bewerben sich für berufliche Positionen und Weiterbildungen. Nach der Entscheidung für die Erwerbstätigkeit stellt sich die Frage, in welchem Beruf eine Person erwerbstätig wird, in welcher Funktion und in welchem Betrieb eine Person arbeitet. Bei der Entscheidung für eine Weiterbildung stellt sich die Frage, ob durch die Weiterbildung eine Höherqualifizierung angestrebt wird oder eine punktuelle Vertiefung spezifischer beruflicher Kompetenzen im Zentrum steht. Im Folgenden werden Determinanten der Entscheidungsalternativen Erwerbstätigkeit vs. Weiterbildung und strukturierte Anschlusslösung vs. unstrukturierte Zwischenlösung (Dropout) nach der Lehrabschlussprüfung sowie der Passungswahrnehmung in der geplanten Anschlusslösung untersucht.

3.1 Theoretische Überlegungen

Im ersten Teil wurde ein Erwartungs-Wert-Modell zur Erklärung von Bildungsverläufen eingeführt. Dieses Modell wurde im zweiten Teil am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I konkretisiert. Im Folgenden soll es im Hinblick auf die Erklärung von Bildungsentscheidungen nach der Lehrabschlussprüfung konkretisiert und überprüft werden.

In der Schweiz ist die Jugendarbeitslosenquote mit ca. 5 % im internationalen Vergleich eher tief. Der Wert schwankt je nach Saison und je nach Konjunkturlage. Entsprechend hoch sind die Erfolgchancen von Stellenbewerbungen, wobei sich die Chancen zwischen den Branchen und Betrieben unterscheiden und auf eine ausgeschriebene Stelle in der Regel mehrere Bewerbungen eingehen. Wegen der insgesamt tiefen Jugendarbeitslosenquote (vgl. Rüfenacht und Neuenschwander, in diesem Band) wird die These vertreten, dass unter den gegebenen wirtschaftlichen Bedingungen die berufliche Selektion in hohem Mass durch die Erwartungen und Werte von jungen Erwachsenen gesteuert wird.

Abbildung 3: Determinanten von Anschlussoptionen nach der Lehrabschlussprüfung



Der Ausgangspunkt bildet das motivationspsychologische Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles et al. (1998), das auf die inhaltlichen Spezifika des Übergangs nach der Lehrabschlussprüfung konkretisiert wird. Im Unterschied zum Übergang in die Sekundarstufe I wird vermutet, dass die Selektionsergebnisse nach der Lehrabschlussprüfung primär von den Erwartungen und Werten der jungen Erwachsenen abhängen und dass Eltern und Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle spielen, weil junge Erwachsene zu diesem Zeitpunkt berufliche Erfahrungen gesammelt, schulische, aber auch soziale und Selbstkompetenzen erworben haben und dadurch in ihrer Lebensplanung selbstständig geworden sind. Beim Übergang an der zweiten Schwelle sind einerseits Erwartungen zum Erreichen von höheren (tertiären) Bildungsabschlüssen von Interesse, aber auch Erwartungen zu den Stellenchancen bzw. zum Arbeitsloskeitsrisiko. Junge Erwachsene mit hohen Bildungserwartungen und einem

hohen eingeschätzten Arbeitslosigkeitsrisiko treten nach der Lehrabschlussprüfung eher eine Weiterbildung an. Die Werte beziehen sich auf Wichtigkeitseinschätzungen von beruflichen und arbeitsplatzbezogenen Merkmalen. Die Werte geben Hinweise zur Attraktivität verschiedener Tätigkeitsoptionen nach der Lehrabschlussprüfung.

Die Erwartungen und Werte der jungen Erwachsenen sind dem Eccles-Modell zufolge von Leistungsrückmeldungen abhängig. Junge Erwachsene erhalten solche Rückmeldungen einerseits in der Berufsfachschule (allgemeinbildende und berufsbildende Fächer) und andererseits im Lehrbetrieb. Frühere Forschung zeigte keine eindeutigen Befunde zur Bedeutung der Noten im Lehrabschlusszeugnis auf dem Arbeits- und Weiterbildungsmarkt (zusammengefasst in Neuenschwander et al., 2012). Schliesslich dürften nach dem Eccles-Modell auch strukturelle Merkmale wie das Geschlecht, die Nationalität und die soziale Herkunft die Berufsbildungsentscheidungen erklären. Nach wie vor haben Migranten/innen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko als Einheimische (vgl. auch Übersicht von Rüfenacht & Neuenschwander, in diesem Band). Junge Erwachsene aus höheren sozialen Schichten haben eine höhere Weiterbildungsbereitschaft als junge Erwachsene aus tieferen sozialen Schichten (Becker & Hecken, 2005). Frauen erhalten bessere Noten und Leistungsrückmeldungen als Männer. Entsprechend ist die Erfolgsquote von Frauen bei den Lehrabschlussprüfungen deutlich höher als bei den Männern (Neuenschwander et al., 2012).

3.2 Lehrabgängerbefragung 2012 in Luzern

Zur Überprüfung dieses Modells werden Daten der Lehrabgängerbefragung 2012 im Kanton Luzern⁴ beigezogen. Konkret wurden im Juli 2012 alle Personen nach der Lehrabschlussprüfung im Kanton Luzern brieflich angefragt, ob sie einen Online-Fragebogen ausfüllten. Insgesamt 928 junge Erwachsene nahmen an der Befragung teil.

Im ersten Schritt versuchten wir die Anschlusslösungen nach der Lehrabschlussprüfung zu identifizieren. Dies stellt sich als komplex heraus, weil viele junge Erwachsene Erwerbstätigkeit mit Weiterbildung kombinieren. Zudem wechseln sich kurze oder längere Phasen von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung, Zwischenlösung immer wieder ab (sog. *floundering period*). Wegen der insgesamt tiefen Arbeitslosenquote in der Schweiz ist der Druck, sofort eine Stelle

⁴ Ich danke der Dienststelle Berufs- und Weiterbildung des Kantons Luzern, dass ich den Datensatz für diese Analysen verwenden durfte.

zu suchen, geringer, sodass mit diesen Suchbewegungen die persönliche Berufskarriere nicht gefährdet scheint. Es wurde daher versucht, die *dominanten* Anschlussoptionen unmittelbar nach der Lehrabschlussprüfung zu identifizieren, d. h. diejenigen Anschlusslösungen, die vergleichsweise die grössten Zeitanteile beanspruchten. Wenn ein Jugendlicher beispielsweise angegeben hat, zu 80 % erwerbstätig zu sein und zu 20 % eine Weiterbildung zu belegen, wurde er der Kategorie Erwerbstätigkeit zugeordnet. Die Ergebnisse zeigen, dass nur 44 % der Befragten angaben, primär erwerbstätig zu werden, während 15 % angaben, primär eine Weiterbildung zu planen. Insgesamt 41 % der Befragten planten primär eine Zwischenlösung. Der Anteil Personen in Zwischenlösungen ist sehr hoch, wobei rund drei Viertel dieser Jugendlichen als Zwischenlösung den Militär- bzw. Zivildienst angegeben hat.

Von den Personen mit Option Weiterbildung wurde inhaltsanalytisch der Status der Weiterbildung kodiert. Es fällt auf, dass zwei Drittel der Befragten den Zugang zu einer tertiären Ausbildung planten. Vergleichsweise selten wurde eine neue Grundausbildung oder eine Weiterbildung genannt.

3.2.1 Korrelationen

Im ersten Schritt wurden die Interkorrelationen der Prädiktoren aus Abbildung 3 berechnet, um zu testen, ob Erwartungen und Werte von den strukturellen Variablen und den Leistungsrückmeldungen in Betrieb und Berufsfachschule abhängen. Damit sollten zudem die Voraussetzungen der Mediationshypothese in Abbildung 3 getestet werden. Tabelle 7 zeigt, dass die Erwartungen geschlechtsabhängig sind: Männer haben höhere Bildungsaspirationen und erwarten ein tieferes Arbeitslosigkeitsrisiko. Sie berichten zudem weniger Belastungen bei der Stellensuche.

Die soziale Herkunft korreliert positiv mit den wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern und den eigenen Bildungsaspirationen. Zeugnisnoten und betriebliche Leistungen korrelieren negativ mit dem erwarteten Arbeitslosigkeitsrisiko. Extrinsische Arbeitswerte bezeichnet die Orientierung auf äussere Merkmale der Erwerbstätigkeit wie Lohn und Karriere im Unterschied zu intrinsischen Werten wie erfüllende und interessegeleitete Arbeit (vgl. Neuenchwander & Frank, 2011). Die extrinsischen Arbeitswerte sind bei Migranten/innen und in der Unterschicht stärker ausgeprägt, aber auch bei jungen Erwachsenen mit tiefen schulischen Noten und guten betrieblichen Leistungen. Arbeitsplatzmerkmale sind Aspekte wie Dauer des Arbeitswegs, Arbeitszeiten und andere spezifische Merkmale des Arbeitsplatzes. Migranten gewichteten solche spezifische Merkmale des Arbeitsmarktes stärker als Einheimische.

3.2.2 Weiterbildung oder Erwerbstätigkeit

Zur Überprüfung des Erklärungsmodells in Abbildung 3 wurden stufenweise logistische Regressionsanalysen gerechnet, um die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildung im Verhältnis zur Erwerbstätigkeit zu erklären (Tabelle 8). Im ersten Schritt wurden die Strukturvariablen Geschlecht, Migration und Schicht getestet, die aber keine signifikante Erklärungskraft besaßen. Der zweite Schritt zeigt, dass auch die Leistungsvariablen in Schule und Betrieb die Weiterbildungswahrscheinlichkeit nicht vorhersagten. Im dritten Schritt wurde die Bedeutung der wahrgenommenen Elternerwartung getestet, die ebenfalls keine signifikante Vorhersage zuließ. Die Bildungsaspirationen, das erwartete Arbeitslosigkeitsrisiko und die erwarteten Belastungen bei der Stellensuche sagten die Weiterbildungswahrscheinlichkeit positiv vorher. Die Weiterbildungswahrscheinlichkeit wird zudem von extrinsischen Arbeitswerten und gering ausgeprägter Wichtigkeit von Arbeitsplatzmerkmalen erklärt. Die drei Erwartungs- und die drei Wertaspekte erklärten gemeinsam die Weiterbildungswahrscheinlichkeit signifikant (Varianzaufklärung nach Nagelkerke liegt bei 32.0 %). In Übereinstimmung mit dem postulierten Erklärungsmodell erklärten nur die direkten Prädiktoren die Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Die indirekten Prädiktoren korrelierten zwar mit den Erwartungen und Werten der jungen Erwachsenen, sie konnten die Weiterbildungswahrscheinlichkeit aber nicht signifikant vorhersagen (Mediation).

3.2.2 Zwischenlösungen

Im nächsten Schritt wurde überprüft, ob das gleiche Vorhersagemodell (Abbildung 3) die Wahrscheinlichkeit von unstrukturierten Zwischenlösungen nach der Lehrabschlussprüfung erklären kann. Dafür wurden die Jugendlichen mit Zwischenlösung in zwei Gruppen geteilt: Militär- und Zivildienst gelten als strukturierte Zwischenlösungen, die anderen Zwischenlösungen wie eine Reise, ein Sprachaufenthalt, eine Pause oder keine konkret geplante Zwischenlösung werden als unstrukturiert bezeichnet. Jugendliche in unstrukturierten Zwischenlösungen haben vermutlich ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko und sind gefährdet, sozial ausgeschlossen zu werden (Dropout). Die Luzerner Daten zeigen, dass 10 % der Lehrabgänger/innen eine unstrukturierte Zwischenlösung planen.

Tabelle 8: Vorhersage der Weiterbildung (odds ratios)

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5	Schritt 6
Geschlecht (1: w, 2: m)	.88					
Nationalität (1: CH, 2: NCH)	.90					
Schicht (ISEI)	1.0					
Leistungsbeurteilung im Betrieb		1.42				
Zeugnisnoten ABU		.77				
Bildungsaspirationen der Eltern			1.1			
Bildungsaspirationen				2.1***		2.3***
Arbeitslosigkeitsrisiko				1.6**		1.5**
Belastungen bei Stellensuche				1.5***		1.5**
Extrins. Arbeitswerte					1.9*	2.6*
Wichtigk. Arbeitsmerkmale					.42***	2.6*
Intrinsische Arbeitswerte					1.2	.27***
Chi², df, p	3.2, 3	3.0, 3	1.6, 1	61.7***, 3	17.7***, 3	72.7***, 6
R² Nagelkerke	1.1 %	2.3 %	.5 %	26.2 %	6.1	32.0 %

Signifikanzniveaus: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Wiederum wurden stufenweise logistische Regressionsanalysen gerechnet. Tabelle 9 zeigt die odds ratios der einzelnen Analyseschritte. Wenn im ersten Schritt nur die Strukturvariablen getestet werden, zeigt sich, dass weibliche Jugendliche und Jugendliche aus höheren sozialen Schichten eher Dropout gefährdet sind. Jugendliche aus höheren sozialen Schichten können sich ein Zwischenjahr finanziell aufgrund von Elternunterstützung eher leisten, während Jugendliche aus der Unterschicht unter Druck stehen, rasch von ihren Eltern finanziell unabhängig zu werden. Die Leistungsbeurteilung in Betrieb und Schule erlaubt aber keine signifikanten Erklärungen. Jugendliche mit tiefen Bildungsaspirationen, einem hohen erwarteten Arbeitslosigkeitsrisiko und

hohen erwarteten Belastungen bei der Stellensuche haben ein erhöhtes Dropout-Risiko. Von den untersuchten Werten weisen hohe Ausprägungen der intrinsischen Werte auf ein höheres Dropout-Risiko hin: Jugendliche, die eine erfüllende und interessegeleitete Arbeit präferieren, neigen eher zu Dropout. Wenn die signifikanten Strukturmerkmale mit den Erwartungen und Werten kombiniert in die Vorhersagegleichung einbezogen werden, sind die Strukturvariablen nicht mehr signifikant, was als Argument für den postulierten Mediatoreffekt gelten kann (Baron & Kenny, 1986). Der direkte Einfluss der Strukturvariablen wird durch die Erwartungen und Werte unterdrückt.

Tabelle 9: Vorhersage von unstrukturierten Zwischenlösungen (odds ratios)

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5	Schritt 6
Geschlecht (1: w, 2: m)	.44**					.81
Nationalität (1: CH, 2: NCH)	1.49					.37
Schicht (ISEI)	1.02**					1.0
Leistungsbeurteilung im Betrieb		1.02				-
Zeugnisnoten ABU		.81				-
Bildungsaspirationen der Eltern			1.0			
Bildungsaspirationen				.67**		.67*
Arbeitslosigkeitsrisiko				1.52**		1.46*
Belastungen bei Stellensuche				1.65***		1.50**
Extrinsische Arbeitswerte					1.1	1.0
Wichtigkeit Arbeitsmerkmale					.83	1.1
Intrinsische Arbeitswerte					1.72*	3.5*
Chi ² , df, p	18.1***, 3	.9, 3	.5, 1	49.3***, 3	4.8, 3	43.3***, 9
R ² Nagelkerke	4.9 %	.6 %	.1 %	20.7 %	1.3 %	22.0 %

Signifikanzniveaus: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

Referenzkategorie der logistischen Regressionsanalyse ist die unstrukturierte Zwischenlösung (vs. Erwerbstätigkeit, Weiterbildung oder strukturierte Zwischenlösung)

Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob das in Abbildung 3 postulierte Erklärungsmodell auch die Passungswahrnehmung mit der gewählten Anschlusslösung erklären kann. Mit Passungswahrnehmung ist gemeint, wie sehr in der Wahrnehmung der Jugendlichen die gewählte Anschlusslösung mit ihren Fähigkeiten, Interessen und ihrer Persönlichkeit korrespondiert (Neuenschwander, 2011). Das Konstrukt wurde reliabel mit fünf Items gemessen. Zur Modellprüfung wurden stufenweise lineare Regressionsanalysen gerechnet. In der Tabelle 10 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten dargestellt. Die untersuchten Strukturvariablen wurden im ersten Schritt nicht signifikant. Der zweite Schritt zeigt, dass eine positive Leistungsbeurteilung im Betrieb dazu führt, dass die Jugendlichen eine höhere Passungswahrnehmung berichten. Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern wirkt sich auf die Passungswahrnehmung negativ aus. Wenn junge Erwachsene hohe Aspirationen ihrer Eltern wahrnehmen, finden sie eher Optionen, die nicht mit ihrer Person korrespondieren. Überhöhte Elternerwartungen scheinen in diesem Alter zu Fehlentscheidungen zu führen. Dieser Effekt verschwindet, wenn die Erwartungen der Jugendlichen in die Gleichung einbezogen werden (Schritt 4). Wenn Jugendliche ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko erwarten, wählen sie eher eine wenig passende Anschlusslösung. Möglicherweise wählen sie irgendeine Lösung, aus Not, keine Arbeitsstelle oder Weiterbildung zu erhalten – oder sie befinden sich in einer unpassenden Zwischenlösung. Stark ausgeprägte extrinsische und intrinsische Arbeitswerte korrespondieren ebenfalls mit einer hohen Passungswahrnehmung. Im sechsten Schritt wurden alle Variablengruppen mit signifikanten Prädiktoren in die Gleichung aufgenommen, die nun 19,7 % erklärt.

Tabelle 10: Vorhersage der Passungswahrnehmung (standardisierte Regressionskoeffizienten)

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5	Schritt 6
Geschlecht (1: w, 2: m)	-.05					
Nationalität (1: CH, 2: NCH)	.02					
Schicht (ISEI)	-.02					
Zeugnisnoten ABU		.01				.03
Leistungsbeurteilung im Betrieb		.21***				.14***
Bildungsaspirationen der Eltern			-.09**	-.08		-.06
Bildungsaspirationen				-.02		.01
Arbeitslosigkeitsrisiko				-.16***		-.12**
Belastungen bei Stellensuche				.03		-.02
Extrinsische Arbeitswerte					.15***	.14**
Wichtigk. Arbeitsmerkmale					-.05	-.01
Intrinsische Arbeitswerte					.30***	.31***
F, df, p	.9, 3, 730	18.7***, 2, 794	6.7**, 1, 774	4.4**, 4, 599	40.6***, 3, 793	17.4***, 9, 594
R ² korr	.00 %	4.3 %	.7 %	2.2 %	13.0 %	19.7 %

Signifikanzniveaus: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

3.3 Fazit zur Selektion beim Austritt aus der Berufsbildung

Die Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit dem Modell von Eccles et al. (2004), dass die untersuchten Erwartungen und Werte in querschnittlichen Analysen die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildung im Gegensatz zur Erwerbstätigkeit, aber auch von unstrukturierten Zwischenlösungen sowie der Passungswahrnehmung in der geplanten Anschlusslösung nach der Lehrabschlussprüfung erklären können. Sie unterdrücken weitgehend den Effekt der postulierten indirekten Prädiktoren (Mediation). Die einzige Ausnahme von

diesem Muster bildet die Leistungsbeurteilung im Betrieb, die die Passungswahrnehmung selbst nach Einbezug der Erwartungen und Werte direkt erklärt. Offenbar erlaubt das Erwartungs-Wert-Modell auch beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gute Vorhersagen. Die Ergebnisse zeigen, dass die wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern die Anschlusslösung nicht erklären können, aber aufgrund der substanziellen Korrelationen mit den Bildungsaspirationen der Jugendlichen einen indirekten Einfluss ausüben. Vermutlich wurden die Elternaspirationen von den Jugendlichen teilweise verinnerlicht, aber dabei an ihre eigenen beruflichen Erfahrungen angepasst. Im Unterschied zum Übergang in die Sekundarstufe I erlauben die wahrgenommenen Erwartungen der Eltern bei diesem Übergang keine Vorhersagen.

Die Analysen zeigen, dass der Anteil Jugendlicher in unstrukturierten Zwischenlösungen im Kanton Luzern mit 10 % insgesamt gross ist. Nicht die schulischen oder betrieblichen Leistungen, sondern die Erwartungen und Werte von jungen Erwachsenen führen zur Entscheidung zwischen Weiterbildung vs. Erwerbstätigkeit vs. Zwischenlösung. Einschränkend muss auf die Querschnittlichkeit der Analysen hingewiesen werden, die keine Kausalaussagen zulassen. Weil Analysen zum Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt selten sind, erscheinen diese Analysen gleichwohl wertvoll. Zukünftige Untersuchungen müssen längsschnittlich überprüfen, ob die getroffenen Entscheidungen umgesetzt werden, und wie der kontinuierliche Wechsel von Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Zwischenlösungen, der nach Austritt aus der Berufsausbildung verbreitet ist, konzipiert werden kann.

4 Schlussfolgerungen

Es wurde ausgehend von Eccles et al. (1998) ein Erwartungs-Wert-Modell vorgeschlagen und zur Erklärung der Bildungsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und beim Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt konkretisiert und überprüft. In beiden Transitionssituationen erlauben bildungs- und berufsbezogene Erwartungen und Werte gute Vorhersagen der Selektionsergebnisse. Allerdings unterscheiden sich die Transitionssituationen in wichtigen Punkten:

Beim Übertritt in die Sekundarstufe I stehen die Zeugnisnoten sowie die Erwartungen und Werte von Eltern und Lehrpersonen, den juristischen Vertretungen der Kinder, im Zentrum. Die Leistungsmotivation der Kinder ist im Kanton Basel-Landschaft nicht direkt selektionsrelevant. Die starke kantonale Steuerung des Selektionsverfahrens moderiert die Bedeutung der einzelnen

Determinanten der Selektionsergebnisse. Der Staat definiert die Verfahren und verteilt die Macht zwischen den verschiedenen Akteuren, definiert die Selektionskriterien, aber auch die Übertrittsquoten (Neuenschwander et al., 2012).

Im Unterschied dazu bilden die Leistungsmotivation der jungen Erwachsenen nach der Lehrabschlussprüfung, aber nicht ihre Leistung oder die Erwartungen und Werte ihrer Eltern oder Ausbilder, die zentrale Determinante der Anschlusslösung. Die Noten im allgemeinbildenden Unterricht in der Berufsfachschule könnten zwar eine gewisse Signalwirkung bei Stellenbewerbungen haben (Bills, 2003) und die kognitive Leistungsfähigkeit ist ein guter Prädiktor für die schulische und berufliche Laufbahn (z. B. Jansen, Melchers, Kleinmann, 2012). Gleichwohl basieren Berufsbildungsentscheidungen bzw. die Personalauswahl nicht primär auf der Leistung, sondern auf der Leistungsmotivation, auf Sozialkompetenzen und der Passung von Person und Arbeitsstelle (z. B. Feij, 1998). Personen erhalten im Arbeitsmarkt eine zweite Chance, wenn sie in der schulischen Selektion wenig erfolgreich waren. Umgekehrt müssen sich schulisch erfolgreiche Personen im Arbeitsmarkt ein zweites Mal bewähren. Firmen rekrutieren Mitarbeiter, die in ihrer gesamten Persönlichkeit für eine Stelle überzeugen. Die Personalselektion zielt auch auf ein entsprechend breiteres Spektrum als die Selektion in der Schule. Neben den kognitiven Fähigkeiten ist ganz besonders auch die Motivation entscheidend. Hinzu kommt eine Reihe sozialer Kompetenzen.

Die Norm der Meritokratie meint, dass die Besten erfolgreich sein und regieren sollen. Die Ergebnisse relativieren diese Norm als Leitidee für die Ausgestaltung von Selektionsverfahren. Sie hinterfragen aber auch das Argument, dass die Schule im Hinblick auf den Arbeitsmarkt eine Vorauslese leiste, weil sich die Selektion im Arbeitsmarkt anders als in der Schule vollzieht. Gleichwohl hängt der Ausbildungsabschluss mit dem Einkommen und dem beruflichen Status signifikant zusammen (Imdorf, 2005).

Die Ergebnisse zeigen also drei verschiedene Selektionslogiken, mit denen die Kinder konfrontiert sind: (1) In der Schule selektieren die Lehrpersonen vor allem notenbasiert. (2) Die Eltern entwickeln einen Entwurf einer Schullaufbahn für ihr Kind, gestützt auf eigene biografische Erfahrungen und Interaktionen in der Familie, abgestimmt mit Beobachtungen ihres Kindes und ihren schulischen Leistungen, und präferieren Schulkontexte, die zu ihrem Kind passen. (3) Im Arbeitsmarkt stehen neben den Signalen zur kognitiven Leistungsfähigkeit einer Person vor allem die Leistungsmotivation, das Sozialverhalten und die Selbstkompetenzen im Zentrum. Wenn Arbeitgeber eine Stelle

vergeben, stellen sie in der Regel eine Persönlichkeit ein, nicht eine bestimmte Fachkompetenz.

Beim Übergang in die Sekundarstufe I hängen die Eltern- und Lehrererwartungen sowie die Zeugnisnoten nicht nur von den Leistungen der Kinder ab, sondern wesentlich von der familiären Unterstützung und von sozialen Vergleichsprozessen in Schulklassen. Beim Übergang in den Arbeitsmarkt ist offenbar die Leistungsmotivation wichtiger als die schulische und betriebliche Leistung. Dies mag ein Grund dafür sein, dass hohe schulische Kompetenzen in einzelnen Fächern nicht zwingend zu einer erfolgreichen beruflichen Karriere führen. Frühere Studien belegten die herausragende Bedeutung der Leistungsmotivation auch im Lehrstellenmarkt (Neuenschwander et al., 2012). Einerseits müssen die Jugendlichen mit einer hohen Leistungsmotivation im Bewerbungsgespräch überzeugen, andererseits gilt eine hohe Leistungsmotivation im Betrieb als Erfolgsfaktor und unabdingbare Bedingung für Produktivität. Im Unterschied dazu sind die Lern- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler in hohem Mass durch Schulregeln und Lehrervorgaben gesteuert, sodass für schülerinitiiertes Lernen und Arbeiten im Unterricht wenig Spielraum bleibt.

Während die Leistung offenbar nicht das verbindende Konzept zwischen der schulischen und beruflichen Selektion bildet, erlauben Bildungserwartungen und Bildungswerte in beiden Transitionssituationen gute Vorhersagen. Studien zeigten ein kontinuierliches Absinken der Leistungsmotivation während der obligatorischen Schule (Übersicht in Fend, 2000; auch Neuenschwander, 2005). Aus der Perspektive der Transition Schule-Beruf müssen wir uns die Frage stellen, ob wir in der Schule mehr Gewicht auf die Erhaltung einer hohen Leistungsmotivation legen sollten. Insbesondere sollten die Gründe für das Absinken der Leistungsmotivation genauer analysiert werden. Jugendliche werden dann optimal auf die berufliche Selektion vorbereitet, wenn sie motiviert sind, die beruflichen Anforderungen in Ausbildung und Arbeitsstelle zu erfüllen.

Literatur

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in Social Psychological Research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.

- Becker, R. & Hecken, A. (2005). Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In M. Abraham & T. Hinz (Eds.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (pp. 133–168). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bills, D. B. (2003). Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research*, 73(4), 441–469.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Criblez, L., Imlig, F. & Mantanaro. (2012). *Bildungsbericht Nordwestschweiz*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 74–102.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Eccles, J. S., Vida, M. & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence*, 24, 63–77.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 1017–1095). New York: Wiley.
- Feij, J. A. (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (2 ed., Vol. 3: Personnel psychology, pp. 207–256). Hove: Psychology Press Ltd.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl. ed.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: UTB.
- Gigerenzer, G. & Todd, P. M. (1999). Fast und frugal heuristics. In G. Gigerenzer, P. M. Todd & A. R. Group (Eds.), *Simple heuristics that make us smart* (pp. 3–34). New York: Oxford University Press.
- Guttman, L. (1966). The basis for scalogram analysis. In S. A. Stouffer, L. Guttman, E. A. Suchman, P. F. Lazarsfeld, S. A. Star & J. A. Clausen (Eds.), *Measurement and prediction* (pp. 60–90). New York: Wiley.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1–17.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community. Connections on student achievement* (Internet report): National Center for family & community connections with schools.

- Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isen, A. M. & Labroo, A. A. (2003). Some ways in which positive affect facilitates decision making and judgment. In S. L. Schneider & J. Shanteau (Eds.), *Emerging Perspectives on judgment and decision research* (pp. 365–393). Cambridge: University Press.
- Jansen, A., Melchers, K. G. & Kleinmann, M. (2012). Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung. Inkrementelle Validität sozialer Kompetenz gegenüber der Leistung im Assessment Center und im Interview. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 87–97.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Neuenschwander, M. P. & Frank, N. (2011). Entwicklung von Lebenszielen in der Familie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(2), 68–77.
- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 265–275.
- Neuenschwander, M. P. & Hartmann, R. (2011). Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(4), 41–44.
- Neuenschwander, M. P. (2005). Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 401–419.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Elternmitwirkung beim Übergang in die Sekundarstufe I. *Pädagogische Führung*(4), 131–133.
- Neuenschwander, M. P. (2012). Wirkungen der Selektion – Qualitative Begleitstudie. Solothurn: PH FHNW.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Rottermann, B., Rösselet, S. & Ziehli, M. (2012). Wirkungen der Selektion, Dokumentation der Elternbefragung 2011. Solothurn: PH FHNW.
- Niedermann, S. (2012). Bildungschancen im Peripheren Raum – Kleinräumige Disparitäten bei der Bildungsteilhabe. Vortrag gehalten an der Konferenz der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), 3. Juli 2012, Bern.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Belz.

Schneewind, K. A. (1999). Familienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Simon, H. A. (1993). Homo rationalis. Die Vernunft im menschlichen Leben. Frankfurt a.M.: Campus.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.