

Kränzler, Sonja; Cramer, Colin  
**Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an  
Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht**

Tübingen : Universität 2020, 12 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kränzler, Sonja; Cramer, Colin: Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht. Tübingen : Universität 2020, 12 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208963 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-208963>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht<sup>1</sup>

Sonja Kränzler und Colin Cramer

---

Vorschlag für die Zitation: Kränzler, S., & Cramer, C. (2020). *Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht*. Tübingen: Universität Tübingen.

---

Die in Baden-Württemberg im Jahre 2012 eingeführte Gemeinschaftsschule (Bohl & Wacker, 2016) verbindet sich im öffentlichen und politischen Diskurs mit der Annahme, Kinder aus prekären Herkunftsverhältnissen seien an dieser Schulform überproportional häufig anzutreffen. Bislang mangelt es aber an Studien, die eine empirisch gesicherte Beschreibung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen zulassen oder gar schulartspezifische Vergleiche ermöglichen. Dieses Desiderat nimmt der Beitrag auf, indem er auf Grundlage von Daten aus der Studie *Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)* Befunde zur sozialen Herkunft von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern aller sechsten Klassen ( $N = 1547$ ) berichtet. Die querschnittlich angelegte quantitative Studie ermöglicht, in Anlehnung an die Kapitaltheorie Bourdieus, die Bildung mehrerer in den Sozialwissenschaften etablierter Indizes der sozialen Herkunft, etwa zum elterlichen Schulabschluss (HSA), zur sozioökonomischen Stellung des elterlichen Berufs (ISEI), zum Berufsprestige (SIOPS) sowie zu sozioökonomischen Verhältnissen (WEALTH) in der Herkunftsfamilie, ergänzt durch Angaben zum Migrationshintergrund. Die Indizes für die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler werden deskriptiv dargestellt und mit Daten zur sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern aus den anderen Schularten verglichen. Die Befunde zeigen, dass die Gemeinschaftsschule ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Gründungsphase vorwiegend aus der Mitte der Gesellschaft gewinnt. Kinder aus eher prekären Verhältnissen oder eine Oberschichtsklientel sind an dieser Schulart dagegen selten anzutreffen. Die Befunde werden vor dem Hintergrund des öffentlich-politischen Bildes von der Gemeinschaftsschule und hinsichtlich der Grenzen und Potentiale der Indizes zur Beschreibung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern diskutiert. Forschungsdesiderate werden markiert.

## 1 Einleitung

In Baden-Württemberg entstand 2012 durch die Einführung der Gemeinschaftsschule eine Schulart, die im öffentlich-politischen Diskurs häufig als ‚neue Hauptschule‘ bezeichnet wurde (z.B. Schmoll, 2016). In empirischer Hinsicht wurden mit Blick auf den ersten Jahrgang der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler aber keine Befunde zu deren sozialen Herkunft vorgelegt. Die IGLU-Studie (Bos et al., 2003, S. 213) weist allerdings etwa darauf hin, dass die

---

<sup>1</sup> Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten wurden im Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)“ erhoben. Das Projekt wurde von den Ministerien für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg finanziert (Laufzeit: 2013 bis 2017). Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um einen kleinen Teilbericht, der im Jahr 2016 infolge einer Behandlung der Thematik im Rahmen der Masterarbeit von Sonja Kränzler an der Universität Tübingen entstanden ist. Diese durchgesehene Fassung des Berichts auf dem Stand von 2016 wird im Jahr 2020 über <https://www.pedocs.de> verfügbar gemacht.

soziale Provenienz von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, für Kinder deutlich höher ausfällt, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören als für Arbeiterkinder. Eltern aus unteren sozialen Schichten entscheiden sich ungeachtet der Leistung häufiger für niedrigere Schulformen (Jonkmann, 2010, S. 253).

Im Rahmen der Studie PISA 2003 wurde eine soziale Verortung von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten mittels des *Sozioökonomischen Index (ESCS)* vorgenommen (Prenzel et al., 2005). Im Schulartvergleich liegt die integrierte Gesamtschule leicht über dem OECD-Mittelwert ( $M = 0,13$ ;  $SD = 0,11$ ) und dem der Realschule ( $M = -0,01$ ;  $SD = 0,04$ ), der Abstand zum Gymnasium ( $M = 0,83$ ;  $SD = 0,03$ ) ist deutlich größer als der zur Hauptschule ( $M = -0,43$ ;  $SD = 0,04$ ). Anhand der Standardabweichung wird ersichtlich, dass die Gesamtschule im Vergleich zu anderen Schulformen die höchste Heterogenität mit Blick auf den sozioökonomischen Status der Schülerschaft aufweist.

Solche Befunde können allenfalls einer groben Orientierung dienen, denn die in Rede stehende Gemeinschaftsschule ist nicht mit der integrierten Gesamtschule vergleichbar: Die Schularten zeigen unterschiedliche Schulgrößen (kleine Landschulen vs. große Schulzentren), pädagogische Konzepte (innere Differenzierung vs. Kurssystem) und Einzugsgebiete (divergierende Bevölkerungsstruktur zwischen ländlichem Raum und Metropole) (van Ackeren, 2013, S. 112) sowie damit einhergehenden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Infrastruktur und quantitativem Angebot an Schulen. Ein solider Vergleich war bislang mangels entsprechender Befunde zur Gemeinschaftsschule nicht möglich. Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Ergebnisbericht auf. Er nutzt das Potenzial des Datensatzes aus der Studie *Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)* (Bohl & Meissner, 2013; Bohl & Wacker, 2016). Hier liegen erstmals Daten zur sozialen Provenienz aller Gemeinschaftsschülerinnen und Schüler des ersten Jahrgangs nach Einführung der Schulart vor. Angesichts der Vollerhebung können die Daten hohe Aussagekraft beanspruchen.

Die zentralen *Forschungsfragen* lauten: Welche soziale Herkunft haben Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen mit Gründung dieser Schulart und welche Unterschiede zeigen sich im Vergleich mit anderen Schularten? Lässt sich die landläufige Annahme bestätigen, nach der eine sozial benachteiligte Klientel die Gemeinschaftsschule besucht?

## 2 Theoretischer Rahmen

Theoretische Grundlage der Studie bildet im Wesentlichen die Kapitaltheorie Bourdieus. Bourdieu (1983) beschreibt die soziale Herkunft des Individuums als Konglomerat unterschiedlicher Ressourcen, die er als Kapitalarten bezeichnet. Sein Kapitalbegriff umfasst neben dem ökonomischen Kapital auch soziales und kulturelles Kapital. Kapital resultiert aus der Akkumulation von Arbeit und kann sowohl verinnerlicht als auch in Form von Materie vorliegen. Unterschiedliche Verteilung von Kapital führt zu sozialer Ungleichheit, denn je mehr Kapital die Herkunftsfamilie eines Kindes aufweist, umso besser gestalten sich dessen Ausgangsposition und Chancen auf eine positiv verlaufende schulische Karriere (vgl. Bourdieu, 1983, S. 75; Prenzel et al., 2005).

*Ökonomisches Kapital* rekuriert auf den Besitzstand materieller Güter und hat die Eigenschaft, vergleichsweise leicht an die nachfolgende Generation weitergegeben werden zu können. Es kann helfen, andere Kapitalsorten schneller aufzubauen, indem z.B. Bücher, Sprachkurse, Museumsbesuche, Nachhilfe, Privatschulen, Auslandsaufenthalte oder kostspielige

Ausbildungen finanziert werden, dem Individuum also mit Hilfe von Geld ein Angebot zur persönlichen (Weiter-)Entwicklung zur Verfügung gestellt wird.

*Kulturelles Kapital* meint den Zugang zu Kulturgütern, z.B. im künstlerisch-musischen oder literarischen Bereich, sowie formale schulische Abschlüsse. Das Vorhandensein von kulturellem Kapital wird in Studien meist über den Besitz von Büchern, Lexika, Kunstwerken oder Musikinstrumenten erfasst (vgl. Bourdieu, 1983, S. 184) und seine Übertragung auf das Individuum beginnt schon vor Beginn der schulischen Sozialisation eines Kindes. Es ist daher von ungleichen schulischen Startbedingungen auszugehen, welche die Grundschule offenbar nur schwer auszugleichen vermag.

*Soziales Kapital* bezeichnet die Ressourcen, die sich aus der dauerhaften Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und dem Grad an interpersoneller Vernetzung ergeben. Je höher Einfluss, Ansehen, Sozialprestige und Abgrenzungsmechanismen einer Gruppe sind, desto höher ist der Kapitalertrag, den die Gruppenzugehörigkeit für das Individuum mit sich bringt. Um Zugang zu einer Gruppe zu erhalten, ist häufig der Einsatz von ökonomischem Kapital nötig. Hohes soziales Kapital eröffnet z.B. den Zugang zu bestimmten Gruppierungen, Verbänden, Wohnumgebungen, Universitäten, aber auch zu bestimmten Schulformen und Einzelschulen. Indem auf das vorhandene Kapital der Gruppenmitglieder zurückgegriffen werden kann, ergeben sich Multiplikationseffekte, die letztlich zu einer weiteren Akkumulation von ökonomischem Kapital führen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187). Ist dagegen wenig Kapital bzw. ein niedriges Bildungsniveau vorhanden, beschränken sich die sozialen Kontakte häufig auf einen kleinen Personenkreis, der sich vorwiegend aus der eigenen Verwandtschaft und direkten Wohnumgebung speist, eine Akkumulation von sozialem Kapital ist für Kinder aus einer solchen Umgebung damit deutlich erschwert, da ihnen Netzwerke fehlen.

### 3 Methode

Nachfolgend werden die Stichprobe beschrieben (3.1), die Operationalisierung der Konstrukte dokumentiert (3.2) sowie die Auswertungsmethode skizziert (3.3).

#### 3.1 Stichprobe

Im Jahr 2012 und 2013 wurden im Projekt *WissGem* die Schülerinnen und Schüler aller sechsten Klassenstufen an 72 Schulen mittels teilstandardisierter Fragebögen befragt. Unter den Schulen befinden sich alle neu eingerichteten Gemeinschaftsschulen ( $n = 42$ ) sowie 10 Gymnasien, 12 Realschulen und 13 Hauptschulen/Werkrealschulen, die zusammen als Vergleichsgruppe (Nicht-Gemeinschaftsschulen;  $n = 35$ ) bezeichnet werden. Die Vergleichsgruppe wurde als einfach geschichtete Stichprobe anhand schulischer Rahmendaten des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg gezogen (ländlicher Raum als wichtiges Kriterium, da hier viele Gemeinschaftsschulen verortet sind). Datengrundlage sind insgesamt  $N = 3210$  Schülerinnen und Schüler, davon 1547 aus Gemeinschaftsschulen und 1663 in der Vergleichsgruppe.

#### 3.2 Operationalisierung

Um ein möglichst differenziertes Bild der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen zu erhalten, finden verschiedene Indizes Anwendung. Aufgrund der

konstruktbedingten Unterschiede wird so eine mehrperspektivische Annäherung an die soziale Herkunft möglich. Die verwendeten Skalen und Items werden im Folgenden beschrieben.

Die Mehrzahl der Indizes fokussieren auf die sozioökonomische Herkunft: Viele sozialwissenschaftliche Untersuchungen arbeiten dabei mit Merkmalen, die auf dem Beruf der Eltern beruhen. Gängig zu deren Klassifikation ist die *International Standard Classification of Occupation (ISCO)*, die alle gängigen Berufe in einer numerischen Rangfolge abbildet (Bundesministerium für Inneres, 2012). Unterschieden werden zehn Hauptberufsgruppen, 42 Berufsgruppen, 128 Berufsuntergruppen sowie Einzelberufe. In *WissGem* bzw. vorliegend werden die elterlichen Berufe dreistellig kodiert, eine weitere Ausdifferenzierung ist aufgrund ungenauer Schülerangaben nicht sinnvoll. In der Regel werden in der Literatur dreistellige ISCO-Codes als ausreichend erachtet, um die in der Bildungsforschung relevanten Indizes zu generieren (Züll, 2014). Im Gegensatz zu anderen Berufsskalen erfasst die ISCO neben dem Beruf auch *skills* (International Labour Office, 1988), also berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Anhand der ISCO-Codes kann eine Reihe weiterer Indizes generiert werden, die unterschiedliche Schwerpunkte haben.

So wird etwa auf der *Standard International Occupation Prestige-Scale (SIOPS)* ein Prestige-Wert („Treiman-Score“) bzw. das Ansehen eines Berufes angegeben (Ganzeboom & Treiman, 1996). Der Index kann Werte zwischen 0 und 100 annehmen. Der empirisch ermittelte niedrigste Prestigewert beläuft sich auf 6 für den Beruf des Fallentellers, der höchste liegt bei 78 für Universitätsprofessoren (Geis, 2011, S. 23). Der SIOPS kann anhand der ISCO mittels Transformation ermittelt werden.

Der *International Socio-Economic Index (ISEI)* (Ganzeboom et al., 1992) basiert ebenfalls auf der ISCO und bestimmt die sozioökonomische Stellung einer Person, indem Informationen über Einkommen und Bildung der Eltern erfasst werden, die mit dem von ihnen ausgeübten Beruf korrespondieren. Der ISEI kann Werte zwischen 16 (ungelernter Arbeiter) und 90 (Richter) annehmen (Geis, 2011, S. 23). Der *Highest International Socio-Economic Index (HISEI)* bezieht sich auf dieser Basis auf das Elternteil mit der höheren beruflichen Stellung.

Mit dem Inventar *Family Wealth Possessions (WEALTH)* (Frey et al., 2009) wird nach dem relativen Wohlstand der Familien gefragt. Dieser wird mittels der im Haushalt vorhandenen Gegenstände, wie z.B. die Anzahl von Autos, TV-Geräten oder Handys, ermittelt. Der *Index of Home Possession (HOMEPOS)* dient ebenso der Messung des Wohlstandes, sein Schwerpunkt liegt jedoch eher im kulturellen als im ökonomischen Bereich. Er untersucht die Ausstattung des Elternhauses hinsichtlich lernbezogener (z.B. Vorhandensein eines ruhigen Platzes zum Arbeiten zuhause), kultureller (z.B. Bücheranzahl), computerbezogener (z.B. Lernsoftware, PC) und sonstiger Besitztümer (z.B. Geschirrspülmaschine) (vgl. OECD, 2006). Zusätzlich zu den Skalen wurden Einzelitems ergänzt.

Weiterhin wird der *höchste Schulabschluss der Eltern (HSA)* erfasst. Der elterliche Schulabschluss ist Indikator für die Ermittlung des Bildungsniveaus im Elternhaus und kann Rückschlüsse auf kulturelles Kapital ermöglichen. Vorliegend wird zwischen „Fachhochschulreife/Abitur“, „Mittlere Reife“, „Hauptschulabschluss“ und „keinem Schulabschluss“ unterschieden.

Zur Feststellung des *Migrationshintergrundes (MH)* wurde nach dem Geburtsland von Mutter, Vater und Schülerin/Schüler gefragt. Die Schülerinnen und Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf, wenn mindestens ein Elternteil oder sie selbst im Ausland geboren wurden. Er wird erfasst, weil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger in Risikolagen anzutreffen sind, höhere Abbruchquoten bei Ausbildungen aufweisen und häufiger ohne Schulabschluss die Schule verlassen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Im Datensatz sind das Herkunftsland der Eltern (IMMIG), der häusliche Besitzstand (WEALTH), die Ausstattung des Elternhauses (HOMEPOS) und der höchste Schulabschluss der Eltern (HSA) direkt erfasst. Anhand der Angaben zu den elterlichen Berufen und deren Kodierung nach ISCO konnten ferner HISEI und SIOPS generiert werden. Die unterschiedlichen Indizes erlauben eine breite Erfassung der sozialen Herkunft und ermöglichen genauere Rückschlüsse als die Anwendung eines einzelnen Index.

### 3.3 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Software SPSS 22. Es werden Mittelwertvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule und der Vergleichsgruppe bzw. den einzelnen Schularten berechnet. Die Signifikanzprüfung erfolgt anhand des t-Tests (vgl. Eid et al., 2015). Der Migrationshintergrund liegt als kategoriale Variable vor, weshalb die Signifikanzprüfung hier mittels Chi-Quadrat-Test erfolgt.

## 4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Indizes. Zunächst werden jeweils die Gruppenunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule und der Vergleichsgruppe (alle anderen Schularten zusammen) durchgeführt. Dann werden zusätzlich die Werte für die einzelnen Schularten innerhalb der Vergleichsgruppe berichtet. Die Berechnung der Mittelwerte und ggf. die Signifikanzprüfung folgt den Ausführungen in Kapitel 3.3. Inhaltlich leitend ist die Frage, wie es um die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen bestellt ist und ob sich die landläufige Annahme bestätigen lässt, dass eine eher sozial benachteiligte Klientel die Gemeinschaftsschule besucht (vgl. 1).

### 4.1 Sozioökonomischer Index der Eltern (HISEI)

Der sozioökonomische Index (HISEI) nimmt im Datensatz Werte zwischen 12 und 86 an. Im Mittel zeigt sich ein höherer sozioökonomischer Status hinsichtlich der Berufstätigkeit der Eltern für die Vergleichsgruppe ( $M = 50,06$ ;  $SD = 20,94$ ), in der Gemeinschaftsschule (GMS) werden niedrigere Werte ( $M = 46,44$ ;  $SD = 19,93$ ) beobachtet (vgl. Tab. 1). Dieser Unterschied ist höchst signifikant. In Bezug auf die einzelnen Schularten lässt sich ein Mittelwertunterschied von -12,8 zwischen Gemeinschaftsschule und Gymnasium feststellen, d.h. der HISEI liegt bei Eltern von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern deutlich unter dem der Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Vergleicht man Gemeinschaftsschuleltern mit Hauptschuleltern, lassen sich ebenfalls höchstsignifikante Unterschiede in die andere Richtung ermitteln, obgleich diese mit 8,1 geringer ausfallen.

**Tabelle 1: HISEI im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Schulart	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
GMS	1054	46,44	19,93	
GY_RS_HS/WRS	1121	50,06	20,93	.000
GY	480	59,24	20,23	.000
RS	406	45,97	18,99	.983
HS/WRS	235	38,38	17,26	.000

*Signifikanzprüfung:* t-Test. *Abkürzungen:* *N* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *p* = *p*-Wert der Signifikanzprüfung; GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.

#### 4.2 Prestige des höchsten elterlichen Berufs (SIOPS)

Der Berufsprestigeindex SIOPS nimmt im Datensatz Werte zwischen 13 und 78 an. Der Mittelwert zeigt einen höheren Prestigewert hinsichtlich der Berufstätigkeit der Eltern für die Vergleichsgruppe (Nicht-Gemeinschaftsschulen) ( $M = 40,80$ ;  $SD = 13,45$ ), in der GMS werden niedrigere Werte ( $M = 39,26$ ;  $SD = 12,84$ ) beobachtet. Dieser Unterschied ist hoch signifikant. Höchst signifikante Unterschiede zeigen sich zudem auf Ebene der Schularten zwischen GMS und GY (Mittelwertdifferenz = -6,48) bzw. zwischen GMS und HS/WRS (Mittelwertdifferenz = 5,07) (vgl. Tab. 2).

**Tabelle 2: SIOPS im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Schulart	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
GMS	1053	39,26	12,84	
GY_RS_HS/WRS	1121	40,80	13,45	.007
GY	480	45,75	14,34	.000
RS	406	38,77	11,64	.932
HS/WRS	235	34,19	10,42	.000

*Signifikanzprüfung:* t-Test. *Abkürzungen:* *N* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *p* = *p*-Wert der Signifikanzprüfung; GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.

#### 4.3 Höchster Schulabschluss der Eltern (HSA)

Die Befunde zu den Schulabschlüssen zeigen, dass im Vergleich zur gemischten Kontrollgruppe weniger Eltern von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern mit Abitur/Fachhochschulreife und Hauptschulabschluss, dafür aber mehr Eltern mit Mittlerer Reife zu finden sind. Zwischen den Schularten zeigt sich, dass die Elternschaft an der Gemeinschaftsschule häufiger das Abitur oder die Fachhochschulreife aufweist (54,9%) als dies bei Eltern an Realschulen (44,3%) und Haupt-/Werkrealschulen (27,9%) der Fall ist.

**Tabelle 3: HSA im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Schulabschluss	GMS	GY_RS_HS/WRS	GY	RS	HS/WRS
Fachhochschulreife / Abitur	54,9 %	47,5 %	68,8 %	44,3 %	27,9 %
Mittlere Reife	34,7 %	44,1 %	26,6 %	42,8 %	45,0 %
Hauptschulabschluss	10,4 %	7,4 %	4,6 %	12,9 %	27,0 %
ohne Schulabschluss		1,0 %			

$N = 1588$ . GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.

#### 4.4 Familiärer Wohlstand (WEALTH, HOMEPOS, Einzelitems)

In der GMS werden leicht höhere Werte ( $M = 1,96$ ;  $SD = 1,40$ ) als in der Vergleichsgruppe ( $M = 1,87$ ;  $SD = 1,48$ ) beobachtet (vgl. Tab. 4). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Im Vergleich zwischen den Schularten fällt auf, dass der familiäre Wohlstand der Familien von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern mit dem von Schülerinnen und Schülern an Realschulen und Gymnasien vergleichbar ist, lediglich die Haupt- und Werkrealschülerinnen und -schüler weisen signifikant niedrigere Mittelwerte auf. Die meisten anderen Einzelitems, die direkt das ökonomische Kapital abbilden, wie auch der Index WEALTH, zeigen keine bedeutsamen Unterschiede. Auch die Wohnsituation (gemessen anhand der Items *Anzahl der Badezimmer* sowie *eigener Garten*) unterscheidet sich nicht signifikant und die meisten Schülerinnen und Schüler verfügen über ein *eigenes Zimmer*. Ausnahme bildet hier lediglich die Anzahl der *TV-Geräte* im Haushalt, die bei Schülerinnen und Schülern am Gymnasium niedriger ausfällt.

**Tabelle 4: WEALTH und HOMEPOS im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Schulart	$N$	WEALTH			HOMEPOS		
		$M$	$SD$	$p$	$M$	$SD$	$p$
GMS	1455	1,96	1,40	.113	10,46	2,64	.008
GY_RS_HS/WRS	1547	1,87	1,48		10,72	2,72	

*Signifikanzprüfung:* t-Test. *Abkürzungen:*  $N$  = Stichprobenumfang,  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  =  $p$ -Wert der Signifikanzprüfung; GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.

Anders als beim WEALTH zeigen sich beim HOMEPOS hochsignifikante Unterschiede zwischen GMS und Kontrollgruppe (vgl. Tab. 4). Werden die im HOMEPOS enthaltenen Einzelitems betrachtet, zeigen sich im Hinblick auf die im Haushalt vorhandene Bücheranzahl höchst signifikante Unterschiede ( $\chi^2 = 32,24$ ,  $p = .000$ ) zwischen der Gemeinschaftsschule und der Vergleichsgruppe. Schüler der Vergleichsstichprobe haben häufiger mehr als 100 Bücher zuhause als Schüler an Gemeinschaftsschulen. Auch im Vergleich zwischen den einzelnen Schularten zeigt sich, dass nur in Haushalten von Haupt- und Werkrealschülerinnen und -schülern weniger Bücher vorhanden sind als bei Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern. Die Verteilung der Haushalte mit mehr als 100 Büchern nach Schularten zeigt, dass Haushalte der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler (53,3%) hier 25,3 Prozentpunkte unter den der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (78,5%) und 7,4 Prozentpunkte unter Realschülerinnen



und -schülern (60,6%) liegen; lediglich die Gruppe der Haupt- und Werkrealschülerinnen und -schüler (38,9%) verfügt seltener über mehr als 100 Bücher.

Werden die Items zum kulturellen Kapital betrachtet, lässt sich feststellen, dass zwischen gemischter Kontrollgruppe und der Gemeinschaftsschule höchstsignifikante Unterschiede bezüglich der Items *Musikinstrument*, *eigener Schreibtisch* und *Bücher, die bei Schularbeiten helfen* bestehen. Diese Güter lassen sich in der Vergleichsgruppe häufiger finden (vgl. Tab. 5).

**Tabelle 5: Sonstige Wohlstandsgüter im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Im Haushalt vorhanden:	GMS	GY_RS_HS/WRS	GY	RS	HS/WRS
Schreibtisch zum Lernen	89,9%	94,7%***	97,1%	93,0%	93,0%
eigenes Zimmer	84,7%	84,2%	89,2%	81,2%	79,7%
ruhiger Lernplatz	85,9%	86,4%	90,8%	84,8%	80,8%
PC für Schulaufgaben	82,2%	84,4%	88,0%	83,2%	79,4%
Lern-Software	39,6%	36,4%**	37,0%	38,2%	32,0%
Internetanschluss	91,7%	91,8%	94,8%	90,5%	88,1%
Bücher für Schularbeiten	70,0%	74,0%**	82,0%	71,1%	64,0%
Wörterbuch	83,9%	86,3%	91,8%	84,2%	79,7%
Geschirrspüler	89,9%	90,3%	92,9%	90,7%	84,6%
abonnierte Tageszeitung	53,0%	55,3%	60,8%	54,0%	47,1%
Garten	77,4%	76,6%	82,4%	74,2%	69,5%
Musikinstrument	71,2%	77,1%**	87,1%	74,1%	63,1%
N	1514	1617	660	613	344

*Signifikanzprüfung (GMS vs. GY\_RS\_HS/WRS):  $\chi^2$ -Test: \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . Abkürzungen: GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.*

#### 4.5 Migrationshintergrund (MH)

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (MH) sind an Gemeinschaftsschulen hochsignifikant seltener als in der Vergleichsgruppe. Dies gilt auch für den Vergleich zwischen den einzelnen Schularten. Lediglich im Vergleich zum Gymnasium zeigen sich für die GMS keine signifikanten Unterschiede.

**Tabelle 6: Migrationshintergrund (MH) im Vergleich der Gemeinschaftsschule mit anderen Schularten**

Schulart	Schüle ohne MH	Schüler mit MH
GMS	72,9%	27,1%
GY_RS_HS/WRS	67,9%	32,1%**
GY	72,1%	27,9%
RS	67,5%	32,5%**
HS/WRS	63,9%	36,1%**

*N = 1447. Signifikanzprüfung (GMS vs. GY\_RS\_HS/WRS):  $\chi^2$ -Test: \*\* $p < .01$ . Abkürzungen: GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS/WRS = Hauptschule/Werkrealschule.*

## 5 Diskussion

Zusammenfassend zeigen sich im Hinblick auf die beiden berufsorientierten Indizes HISEI und SIOPS keine signifikanten Unterschiede zwischen Gemeinschaftsschule und Vergleichsstichprobe. Dass bezüglich des SIOPS die Mittelwertunterschiede zwischen den Einzelschularten deutlich geringer ausfallen, kann vermutlich dadurch erklärt werden, dass auch Berufe mit geringeren Einkommen und niedrigeren Abschlussvoraussetzungen mitunter einen hohen Prestigewert aufweisen können (z.B. Rettungssanitäter; Ganzebroom & Treiman, 1996, S. 224). Die im Vergleich zum HISEI höheren Prestige-Werte bezogen auf die Gemeinschaftsschule legen die Vermutung nahe, dass sich dies auch im Sozialkapital niederschlagen könnte. Für genauere Aussagen wären hier jedoch weitere Informationen zum sozialen Netzwerk zu erheben. Der hohe Prozentsatz (32%) fehlender Werte im Bereich ‚elterliche Berufe‘ deutet zudem darauf hin, dass es jüngeren Schülerinnen und Schülern schwerfällt, Angaben zum Beruf ihrer Eltern zu machen. Dies deckt sich mit Befunden, nach denen die Aussagekraft der Schülerantworten zu elterlichen Berufen mit abnehmendem Alter sinkt (z.B. Kerckhoff et al., 1973; Mason et al., 1976; Mare & Mason, 1980; Ensminger et al., 2000). Zwar wurde die inhaltliche Validität der vorhandenen Berufsangaben nicht gesondert geprüft, die hier hohe Anzahl an fehlenden Werten lässt jedoch darauf schließen, dass größere Unsicherheiten bei den Schülerinnen und Schülern bestehen. Ähnliches gilt für den Bereich der Schulabschlüsse: 42 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten keine Angaben zum Schulabschluss der Eltern machen. Dies deckt sich mit Befunden von Maaz et al. (2008), nach denen es Schülerinnen und Schülern schwerer fällt, Angaben zum Bildungsabschluss ihrer Eltern als zu deren Beruf zu machen. Im Hinblick auf die elterlichen Schulabschlüsse der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler kann festgehalten werden, dass Eltern mit Hauptschulabschluss hier deutlich seltener zu finden sind als unter Schülerinnen und Schülern an Realschulen und Haupt-/Werkrealschulen. Der häufigste Schulabschluss der Eltern von Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern ist die Fachhochschulreife oder das Abitur.

Im Hinblick auf die ökonomischen Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler ließen sich nur wenige Differenzen zwischen den Schularten ausmachen. Bezüglich des WEALTH zeigen sich keine Unterschiede, hinsichtlich des HOMEPOS lediglich bezogen auf kulturelle Güter. Das aufgrund der höheren HISEI-Werte Eltern am Gymnasium auch ein höheres Einkommen zur Verfügung steht, dürfte sich entsprechend in der Wohnsituation niederschlagen. Zudem sind die Platzverhältnisse im ländlichen Raum großzügiger und die untersuchten Gymnasien eher in größeren Gemeinden angesiedelt, was ebenso zu einer Annäherung der Verhältnisse führen könnte.

Der eher seltene Migrationshintergrund an Gemeinschaftsschulen kann auf regionale Faktoren zurückzuführen sein, welche die Schulwahl beeinflussen (vgl. Ditton, 1992). So steht die Größe der Gemeinde in einem positiven Zusammenhang mit dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Gemeinden mit weniger als 2000 Einwohner: 13,8% MH bis hin zur Landeshauptstadt mit mehr als 500 000 Einwohnern: 38,1% MH). Gymnasien finden sich in Baden-Württemberg i.d.R. nur in größeren Gemeinden, während Gemeinschaftsschulen auch in kleineren Gemeinden existieren.

Die räumliche Nähe der Schule ist für Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten darüber hinaus wichtiger als für Eltern höherer Schichten. Letztere nehmen weitere Schulwege eher in Kauf. In einer Standortanalyse von Schulformen zeigen Kemper und Weishaupt, dass prestigeträchtige Gymnasien historisch bedingt häufiger in mittleren und guten Wohngebieten zu finden sind, während Hauptschulen eher in Arbeiterwohngebieten beheimatet sind (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011, S. 212). Ob dies ebenfalls für den ländlichen Raum zutrifft und

wie genau das Einzugsgebiet, das direkte Wohnumfeld und die Gemeindegröße der einzelnen Gemeinschaftsschulen aussehen bzw. welche regionalen Faktoren dieses prägen, müsste im Zuge einer Standortanalyse der Einzelschulen ermittelt werden, um zu klären, ob diese Gegebenheiten den Migrationsanteil eher aufklären können als die Schulart. Die Ergebnisse der Vergleiche des Migrationshintergrundes mit anderen Schularten sind aufgrund der obigen Ausführungen ohne genauere Standortanalysen zurückhaltend zu bewerten. Ein Vergleich mit der Gesamtpopulation Baden-Württembergs kann aber zumindest einer vorsichtigen Relationierung dienen. 27,1% der Schülerschaft der Gemeinschaftsschule weist einen Migrationshintergrund auf, dies entspricht dem durchschnittlichen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg insgesamt (Statistisches Landesamt, 2014).

*Im Vergleich zwischen den einzelnen Schularten* liegen die Mittelwerte der Indizes bezogen auf die Gemeinschaftsschule häufig über denen der Realschule, wobei der Abstand zur Realschule deutlich geringer ist als der zum Gymnasium. Zusammenfassend decken sich die Ergebnisse aus den zuvor genannten Gründen mit den Befunden der PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2005) für integrative Gesamtschulen (vgl. Tab. 1) dahingehend, dass die Gemeinschaftsschule im Hinblick auf die soziale Herkunft ihrer Klientel zwischen Realschule und Gymnasium verortet werden kann.

Die Befunde zeigen aber auch, dass die Gemeinschaftsschule *im Vergleich zur gemischten Kontrollgruppe* (bestehend aus Gymnasium, Realschule und Hauptschule) hinsichtlich der meisten untersuchten Kapitalarten etwas geringere Mittelwerte aufweist und somit in diesen Haushalten auf der Grundlage der Schülerbefragungen niedrigere Kapitalwerte ermittelt werden. Lediglich hinsichtlich der ökonomischen Verhältnisse konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Gemeinschaftsschule und gemischter Vergleichsgruppe festgestellt werden. Hauptgrund für die niedrigeren Mittelwerte bezogen auf die Gemeinschaftsschule sind die sehr hohen Werte des Gymnasiums, welche das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe in hohem Maße beeinflussen. Gerade dies zeigt jedoch, dass die Gemeinschaftsschule in ihrer Gründungsphase nur wenige gymnasiale Schüler anzuwerben vermag, während es ihr andererseits gelingt, eine Alternative für Kinder aus Haushalten mit höherem kulturellem Kapital der Klientel der Realschulen und der Hauptschulen zu sein. Die geringen Unterschiede zwischen der Gemeinschaftsschule und der Vergleichsstichprobe ergeben sich somit vermutlich weniger durch eine vergleichbare Durchmischung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft als durch eine Verknüpfung von Vorteilen bei der Akquise von Schülerinnen und Schülern mit höheren Kapitalwerten aus Realschulen und Hauptschulen/Werkrealschulen mit einer eingeschränkten Akquise von potenziellen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die getroffenen Aussagen zur Akquiseproblematik sollten jedoch weiterführend untersucht werden und sind daher unter Vorbehalt zu bewerten.

Zusammenfassend lassen sich die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen wie folgt beantworten: Die soziale Herkunft des ersten Jahrganges der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg ist höher als landläufig angenommen. Sie ist höher als diejenige der Realschülerinnen und Realschüler und in Teilen sogar auf dem Niveau von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien. Mit Blick auf die soziale Herkunft ihrer Klientel kann bei der Gemeinschaftsschule also keineswegs von der ‚neuen Hauptschule‘ gesprochen werden. Die Gemeinschaftsschule akquiriert ihre Schülerschaft mit ihrer Gründung hauptsächlich aus der Mitte der Gesellschaft. Sozioökonomisches Kapital ist im Vergleich zu kulturellem Kapital vergleichsweise stärker ausgeprägt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es für Gemeinschaftsschulen (überhaupt) relevant erscheint, Schülerinnen und Schüler mit höherem kulturellem Kapital zu gewinnen. Erforscht werden könnte diesbezüglich, ob unter den Gemeinschaftsschulen Schulen zu finden sind, denen dies besser gelingt

und welche Faktoren (z.B. Erreichbarkeit der Schule, Schulkonzept, Schulreputation) hier eine Rolle spielen.

In diesem Ergebnisbericht nicht geleistet wird ein Vergleich der vorliegenden Daten mit repräsentativen Daten zu Merkmalen der sozialen Herkunft aus anderen Studien. Hier könnten potenziell etwa Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS), aus den PISA-Ländervergleichen, aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) oder dem Mikrozensus herangezogen werden. Auch bietet sich bei weiterführenden Analysen eine Kontrolle von Kovariaten (z.B. Einzugsgröße der Schule) an. Differenzielle Analysen (z.B. Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Gemeinschaftsschulen, die aus Realschulen hervorgegangen sind, im Vergleich zu solchen, die eine Nähe zu Hauptschulen/Werkrealschulen haben) könnten zudem aufschlussreich sein.

Offen sind weiterhin Studien, die genauer untersuchen, wie sich die soziale Herkunft von Lehrerinnen und Lehrern, die an Gymnasien höher ist als etwa an Schulen der Sekundarstufe I (z.B. Kühne, 2006; Cramer, 2010), auf die Situation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Es ist damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigerer sozialer Herkunft auch mit Lehrpersonen vergleichsweise niedrigerer sozialer Herkunft konfrontiert sind: Ob sich hierdurch Benachteiligung weiter verstärkt, oder ob Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Werkrealschulen eher davon profitieren, dass sie auf Lehrpersonen treffen, die ihre eigenen Lebenslagen eher kennen und verstehen, ist eine weitgehend offene Forschungsfrage.

Ob die eingangs beschriebene Reproduktionstheorie im Anschluss an Bourdieu, auf der nach wie vor die Standardinstrumentarien in der Bildungsforschung beruhen, alleine tragfähig ist, erscheint diskussionswürdig, wurden in der Forschung zur sozialen Ungleichheit in jüngerer Zeit doch auch Milieu- und Lebensstilansätze herangezogen oder die Möglichkeiten eines Auf- oder Abstiegs im sozialen Gefüge gezeigt, wie sie mittels der sozialen Mobilitätstheorie beschrieben werden können (z.B. Hradil, 2001).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bohl, T., & Meissner, S. (Hrsg.) (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T., & Wacker, A. (Hrsg.) (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bundesministerium für Inneres (Hrsg.) (2012). *Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich*. [http://www.berufsanerkennung.at/fileadmin/content/Downloadmaterial/Anerkennungs-ABC\\_StandMai.pdf](http://www.berufsanerkennung.at/fileadmin/content/Downloadmaterial/Anerkennungs-ABC_StandMai.pdf) [Stand: 28.12.2015].
- Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung – Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Ensminger, M. E., Forrest, C. B., Riley, A. W., Kang, M., Green, B. F., Starfield, B., & Ryan, S. A. (2000). The validity of measures of socioeconomic status of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 15*, 392–419.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.) (2009), *PISA 2006. Skalenhandbuch – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21*, 1–56.
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research, 25*, 201–239.
- Geis, A. (2011). GESIS SDM (Survey Design and Methodology). *Handbuch für die Berufsvercodung*. [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/tools\\_standards/handbuch\\_der\\_berufscodierung\\_110304.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/tools_standards/handbuch_der_berufscodierung_110304.pdf) [Stand: 11.11.2015].
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- International Labour Office (1990). *ICSO88 International Standard of Classification*. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/classification/isco88/german/> [Stand: 10.01.2016].
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M., Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen. Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 123–150). Bonn: BMBF.
- Kemper, T., Weishaupt, H. (2011). *Region und soziale Ungleichheit*. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 209–219). Wiesbaden: VS.
- Kerckhoff, A. C., Mason, W. M., & Poss, S. S. (1973). On the accuracy of children's reports of family social status. *Sociology of Education, 46*, 219–247.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 617–631.
- Maaz, K., Baumert, J., & Cortina, K. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.-U. Mayer & L. Trommler (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Mare, R. D., & Mason, W. M. (1980). Children's report of parental socioeconomic status. *Sociological Methods and Research, 9*, 178–198.
- Mason, W. M., Hauser, R. M., Kerckhoff, A. C., Poss, S. S., & Manton, K. (1976). Models of response error in student reports of parental socioeconomic characteristics. In W. H. Sewell, R. M. Hauser & D. L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American society* (S. 443–494). New York: Academic Press.
- OECD (2006). *Haben Schüler das Rüstzeug für eine technologieintensive Welt? Erkenntnisse aus den PISA-Studien*. <http://www.oecd.org/pisa/38390257.pdf> [Stand: 11.07.15].
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.) (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Schmoll, H. (2016). Kritik an Gemeinschaftsschulen. Lehrer wie Dompteure im Zirkus. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 27.02.2016.
- Statistisches Landesamt (2014). *Bevölkerung nach Migrationshintergrund*. <http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/MZMigration.jsp> [Stand: 02.01.16].
- van Ackeren, I. (2013). Zugänge, Übergänge und Abschlüsse. In T. Bohl & S. Meissner (2013), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz.
- Züll, C. (2014). *Berufscodierung*. Mannheim: GESIS.