

Schuchart, Claudia

## Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II

*Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 120-146*



Quellenangabe/ Reference:

Schuchart, Claudia: Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 120-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239303 - DOI: 10.25656/01:23930

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239303>

<https://doi.org/10.25656/01:23930>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### 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)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2019

## ■ *Thementeil*

**Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre. Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats

Gibt es eine neue Erziehung in der Familie?  
Konturen einer Erziehung des Beratens

Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.  
Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend*

*Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh*

Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.

Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend.

Einführung in den Thementeil ..... 1

*Monika Mattes/Sabine Reh*

Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren.

Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend ..... 6

*Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff*

Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive: Ist die Schule

oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? ..... 24

*Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid*

Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche

Ergebnisse von Schüler\*innen in Englisch und Mathematik.

Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend ..... 40

*Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme*

Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts

und Lernergebnisse im Fach Englisch ..... 56

## *Allgemeiner Teil*

*Felix Berth*

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution

des bundesdeutschen Sozialstaats ..... 73

<i>Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras</i>	
Gibt es eine neue Erziehung in der Familie? Konturen einer Erziehung des Beratens .....	95
 <i>Claudia Schuchart</i>	
Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II .....	120
 <b>Besprechungen</b>	
 <i>Walter Herzog</i>	
Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren .....	147
 <i>Johannes Drerup</i>	
Martin Eugen Gallmann: Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform. ....	149
 <b>Dokumentation</b>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	153
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s: Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie'*

*Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh*

Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s:  
Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' – An introduction ..... 1

*Monika Mattes/Sabine Reh*

The Development and Execution of the 'Comprehensive School Studies'  
in the 1970s: An interview with Helmut Fend ..... 6

*Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff*

School and Teaching Quality from a Multi-level Perspective: Is the school  
or the class the relevant pedagogical unit of action? ..... 24

*Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid*

Teacher Collaboration, Instructional Quality, and Student Outcomes:  
A re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' ..... 40

*Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme*

Teachers' Beliefs, Adaptivity of Teaching and Learning Outcomes in English  
as a School Subject ..... 56

### *Articles*

*Felix Berth*

Children under Three in Residential Care: Forgotten institutions  
in the early Federal Republic of Germany ..... 73

*Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras*

Is there a New Education in Families? Contours of an education  
of counseling ..... 95

*Claudia Schuchart*

The Importance of the Institutional Context: Individual school characteristics  
and upper secondary school tracks as determinants of the intention to study  
at upper secondary level ..... 120

Book Reviews .....	147
New Books .....	153
Impressum .....	U3

Claudia Schuchart

## Kulturen der Studienorientierung?

*Einzel schulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II*

**Zusammenfassung:** Im Beitrag wird angenommen, dass Merkmale der Einzelschule sowie der Bildungsgang in der Sekundarstufe II Kontextbedingungen darstellen, innerhalb derer sich eine ‚Kultur der Studienorientierung‘ (z. B. studienbezogene Erwartungen von Lehrkräften, Angebote zur Studienorientierung) entwickelt. Es wird geprüft, inwieweit Bildungsgang und Schule über eine Kultur der Studienorientierung die Entwicklung der individuellen Studienabsicht in der Sekundarstufe II beeinflussen. Verwendet wird eine repräsentative Befragung unter 5560 Schülerinnen und Schülern, 989 Lehrkräften und 78 Schulleitungen an Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen in NRW. Die Ergebnisse zeigen, dass die einzelschulische Kultur der Studienorientierung stark durch die Bildungsgänge strukturiert ist und weniger durch die einzelne Schule. Allerdings scheint sie die Effekte von Bildungsgang und Schule auf die Entwicklung der Studienabsicht nicht zu medieren. Effekte bestehen für die Wahrnehmung von Lehrererwartungen und Angeboten der Studienorientierung nur auf der Individualebene.

**Schlagnorte:** Studienabsicht, Sekundarstufe II, Schulkultur, Schülerzusammensetzung, alternative Wege zur Studienberechtigung

### 1. Einleitung

Der demografische und gesellschaftliche Wandel wird in den einschlägigen Prognosen auch zukünftig mit steigendem Bedarf nach Fachkräften mit Hochschulabschluss verknüpft (vgl. z. B. Weishaupt, 2013). Beschäftigte mit Hochschulabschluss haben im Vergleich zu Beschäftigten mit anderen Abschlüssen im Mittel ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko, ein höheres Einkommen und reduzierte gesundheitliche Risiken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 207). Die hohen aktuellen Studienanfängerquoten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 127) scheinen vor diesem Hintergrund günstig zu stimmen. Die Studienaufnahme variiert jedoch erheblich in Abhängigkeit von individuellen, familiären und institutionellen Faktoren (vgl. Heine, Quast & Beuße, 2010; Schindler, 2014). Sie stellt das Ende eines Prozesses dar, welcher von der Formierung einer Absicht zur Entscheidung, d. h. zur Bewerbung, über die Einschreibung an einer Hochschule schließlich zur Studienaufnahme führt (vgl. z. B. Hossler & Gallagher, 1987; Plank & Jordan, 2001).

Die individuelle Studienabsicht ist also eine zentrale Voraussetzung der Studienaufnahme (vgl. Roderick, Coca & Nagaoka, 2011; Watermann & Maaz, 2010) und steht deshalb im Mittelpunkt dieses Beitrags. Während die Entwicklung von Studienabsicht in der deutschsprachigen Bildungsforschung bislang schwerpunktmäßig als Orientie-

rungsprozess von Individuen untersucht wurde (vgl. z. B. Spangenberg & Quast, 2013; Knauf & Oechsle, 2007), wird hier der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Entwicklung von Studienabsicht auch durch Merkmale der besuchten Schule bzw. des besuchten Bildungsgangs beeinflusst ist.

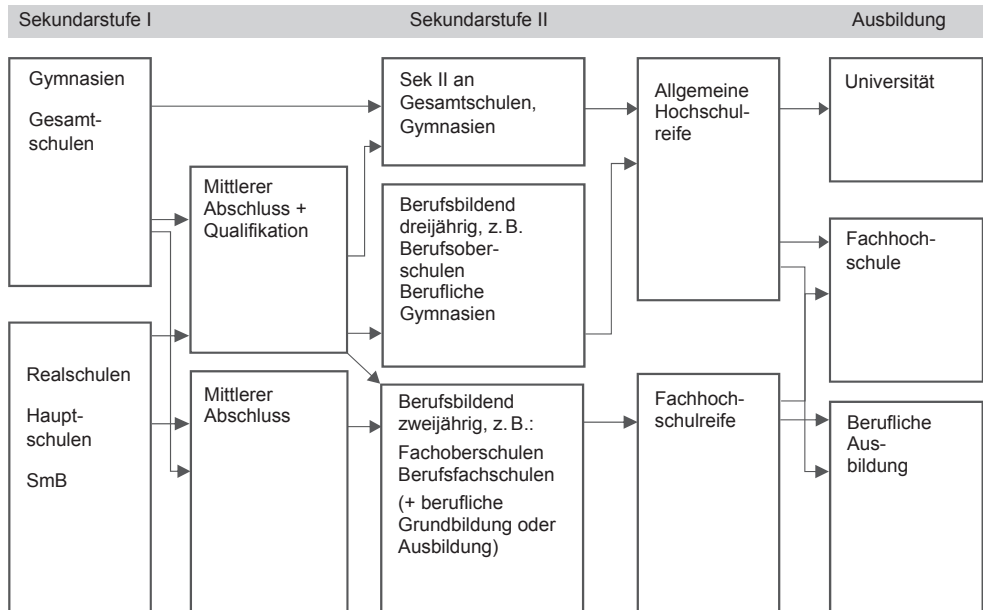
Die vor allem durch US-amerikanische Studien dominierte Forschung stellt heraus, dass Schulen über die Gestaltung einer „Kultur der Studienorientierung“ („college going culture“, Engberg & Gilbert, 2013; Robinson & Roksa, 2016) die Studienabsichten ihrer Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> beeinflussen. Diese umfasst nach McDonought (1997) die Ressourcen, die für die Studienorientierung und -beratung aufgewendet werden, die Bedeutung, die die akademische Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Studienübergang besitzt und die studienbezogenen Einstellungen und Erwartungen der schulischen Akteurinnen und Akteure. Anders als in den USA befinden sich Schulen hierzulande jedoch in Bildungsgängen mit jeweils spezifischen Zielen, Traditionen und Funktionen. Es stellt sich also die Frage, ob Spielraum für die Gestaltung einer einzel-schulischen Kultur der Studienorientierung besteht oder ob diese nicht sehr stark durch den Bildungsgang geprägt ist. Wie auch für die Leistungen, kann mit Baumert, Stanat und Watermann (2006) für Studienabsichten pointiert formuliert gefragt werden: Was ist wichtiger – Schule oder Schulstruktur?

In diesem Beitrag werden Schulen in allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II, die zur Studienberechtigung, d. h. zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung oder zur Fachhochschulreife im Rahmen des ersten Bildungswegs führen, betrachtet. An dieser Stelle soll vereinfachend auf Wege zur Studienberechtigung eingegangen werden, auf denen der höchste Anteil aller Studienberechtigungen erworben wird und die vom Grundsatz her in allen Bundesländern existieren (vgl. Schindler, 2014; sowie Abb. 1): Die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung kann als Erstabschluss an allgemeinbildenden Schularten (Gymnasien, Gesamtschulen) vergeben werden. Werden nichtakademische Schularten der Sekundarstufe I wie z. B. Realschulen mit einem mittleren Abschluss und einem bestimmten Notendurchschnitt verlassen (in diesem Beitrag = mit Qualifikation), kann die dreijährige gymnasiale Oberstufe an allgemeinbildenden oder an berufsbildenden Schulen (z. B. beruflichen Gymnasien inklusive beruflicher Grundbildung) mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife besucht werden. Diese berechtigt zum Besuch von Universitäten. Liegt nur ein einfacher mittlerer Abschluss vor, können zweijährige Bildungsgänge an beruflichen Schulen (z. B. Berufsfachschulen und Fachoberschulen, inklusive beruflicher Grundbildung oder Ausbildungsabschluss) mit dem Ziel des Erwerbs der Fachhochschulreife besucht werden. Diese berechtigt zum Besuch von Fachhochschulen.

Die Aufnahme eines Studiums ist deutlich durch den Bildungsgang beeinflusst, in dem die Studienberechtigung erworben wurde: So zeigen z. B. Heine et al. (2010), dass bei Kontrolle individueller Merkmale besonders Schülerinnen und Schüler aus zweijährigen Bildungsgängen mit dem Erwerb der Fachhochschulreife seltener ein Studium

1 Im Text werden in der Regel beide Geschlechter genannt. Ist die Lesbarkeit eingeschränkt, wird nur ein Geschlecht genannt, wahlweise das männliche oder das weibliche.





Anmerkungen: SmB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; Die Bezeichnungen der Schularten orientieren sich an NRW und entsprechen nicht durchgängig den Bezeichnungen in den Bundesländern (z. B. wird vielerorts die Bezeichnung Fachgymnasien statt Berufliche Gymnasien verwendet, Haupt- und Realschulen existieren in manchen Bundesländern nicht mehr). Bundeslandspezifische Möglichkeiten des Erwerbs der Studienberechtigung (z. B. Berufsausbildung mit Allgemeiner Hochschulreife) sind nicht enthalten.

Abb. 1: Vereinfachte Darstellung von Wegen zur Studienberechtigung (Erster Bildungsweg)

aufnehmen als Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien, beruflichen Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife. Dies könnte auch der Effekt eines bildungsgangspezifischen Sozialisationskontextes sein.

Inwieweit Einzelschulen innerhalb von Bildungsgängen über eine unterschiedliche Ausprägung einer Kultur der Studienorientierung (= schulisches Merkmal) verfügen und ob dadurch die Entwicklung von Studienabsichten (= individuelles Merkmal) der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird, wurde im deutschen Kontext bislang nicht untersucht. Die vorliegende Studie soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen.

## 2. Theorie, Empirie und Fragestellungen

Die deutschsprachige Schulforschung hat herausgearbeitet, dass Bildungsgänge Wirkungen und Prozesse von Schule zwar stark strukturieren, aber nicht determinieren (vgl. Fend, 1996). Nach Helsper (2010) stellen Bildungsgänge mit ihren Traditionen, Funktionen und Zielen eine „reale Bedingung“ dar, mit der sich Schulen auseinandersetzen

müssen. Eine weitere – und nach Helsper relevantere – reale Bedingung ist die einzel-schulische Schülerzusammensetzung. Schulen generieren aus der Auseinandersetzung mit Kontextbedingungen eine Schulkultur, die sich in Erwartungen, Einstellungen, Diskursen und Praxen zeigt (vgl. Helsper, 2010). Die Schulkultur beeinflusst als Mediator von Kontextbedingungen über Interaktion schulische Wirkungen in Form von Fachleistungen oder eben auch Bildungsabsichten.

Im Folgenden werden die zur Studienberechtigung führenden Bildungsgänge und die Schülerzusammensetzung als Kontextbedingungen beschrieben, die den Rahmen für die Entwicklung einer Kultur der Studienorientierung darstellen. Daran schließen sich die Ausführungen zu schulischen Prozessfaktoren im Sinne einer Kultur der Studienorientierung an, die die Einflüsse des Bildungsgangs und der Schülerzusammensetzung auf die Studienabsicht als individuellem Merkmal möglicherweise medieren.

## 2.1 *Bildungsgänge und Schülerzusammensetzung als Kontexte schulischer Praxis*

### **Bildungsgänge**

Während das Gymnasium auf eine lange Tradition als Schulart der höheren und für die Hochschule qualifizierenden Bildung zurückblicken kann, wurden andere zur Studienberechtigung führende Schularten wie Gesamtschulen erst ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingeführt. Ab den 1960er Jahren wurden in NRW wie in allen anderen Bundesländern alternative Wege zur Studienberechtigung zudem an beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsfachschulen geschaffen und durch die KMK verbindlich vereinheitlicht. Drewek und Harney (1982) arbeiten am Beispiel NRWs heraus, dass der im Zeitverlauf ansteigende Anteil von Personen mit Studienberechtigung zu einem Akademisierungsdruck in der Bevölkerung führte. Im Zuge dessen kam es u. a. zu steigenden formalen und informellen Eingangsvoraussetzungen für schulberufliche und duale Ausbildungen (vgl. Müller & Pollak, 2004). Aus der Individualperspektive wurde der nachträgliche Erwerb der Studienberechtigung auf berufsbildenden Schulen daher zunehmend zu einem Zwang zur Vermeidung von Statusverlust, weniger ein Mittel zum Erwerb eines Studienabschlusses. Dies spiegelt sich in geringeren Übergängen ins Studium vor allem von Schülerinnen und Schülern aus zweijährigen Bildungsgängen (vgl. Heine et al., 2010; Schindler, 2014).

Auf der Erlassebene lassen sich in NRW differente Zielvorgaben zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen festhalten: Während die „Studierfähigkeit“ als explizites Ziel der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen formuliert ist (vgl. Schulministerium NRW, 2011a), werden die Ziele aller beruflichen Bildungsgänge nur allgemein bezüglich der Berufsvorbereitung bzw. beruflichen Ausbildung definiert und für Schularten, die zur Studienberechtigung führen, nicht weiter spezifiziert (vgl. Schulministerium NRW, 2011b). Es ist daher denkbar, dass in berufsbildenden Bildungsgängen der Entwicklung der Studierfähigkeit und Studienorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler weniger Bedeutung beigemessen wird

als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Inwieweit dies empirisch tatsächlich der Fall ist, wurde bislang nicht untersucht.

Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen beginnen erst in der Sekundarstufe II und sie nehmen Schülerinnen und Schüler aus allen allgemeinbildenden Schulen auf. Für den Zugang zu zweijährigen Bildungsgängen reicht in NRW ein mittlerer Abschluss aus, für den Zugang zu dreijährigen Bildungsgängen des Gymnasiums (allgemein- und berufsbildende Schulen) muss zusätzlich ein bestimmter Notendurchschnitt (= Qualifikation) vorliegen. Berufs- und allgemeinbildende bzw. zweijährige und dreijährige Bildungsgänge führen hinsichtlich der mitgebrachten Schulabschlüsse also eine jeweils recht unterschiedliche Schülerschaft zur Studienberechtigung.

### **Einzelschulische Schülerzusammensetzung**

Auf der Ebene der Einzelschule ist die Schülerzusammensetzung ein Kontextmerkmal, mit dem sich die Akteure vor Ort auseinandersetzen. Die Schülerschaft der einzelnen Schule kann innerhalb von Bildungsgängen sowohl nach Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur als auch nach den spezifischen Gestaltungsmerkmalen einzelner Schulen deutlich variieren. Hinsichtlich der relevanten Merkmale wird besonders die Zusammensetzung nach Vorwissen bzw. kognitiven Grundfähigkeiten und nach sozioökonomischer Herkunft hervorgehoben.

Analytisch gesehen stellen Vorwissen und kognitive Fähigkeiten Bedingungen dar, an die Lehrerinnen und Lehrer die Vermittlung des Lernstoffs anpassen (vgl. Dreeben & Barr, 1988). Die sozioökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler steht wiederum mit sozialgruppenspezifischen Werten, Normen und Einstellungen der Schülerschaft in Zusammenhang. Ein Beispiel wären hier die vom familiären Hintergrund beeinflussten Einstellungen zur Aufnahme eines Studiums, die an Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus höheren Sozialgruppen studienaffiner ausfallen als an Schulen mit einem hohen Anteil aus unteren Sozialgruppen. Über Interaktion teilen sich die Werte und Einstellungen der sozial größeren Gruppe anderen peers mit und werden von diesen z. T. übernommen (vgl. Blau, 1960). Im Sinne von Gruppenmerkmalen teilen sie sich aber auch Lehrkräften und Beratungspersonal mit, die ihrerseits mit normativen Erwartungen und Angeboten der Studienorientierung, -beratung und -vorbereitung auf ihre Schülerschaft reagieren (vgl. McDonough, 1997; Reay, 1998; Reay, Davies, David & Ball, 2001). So kann beispielsweise angenommen werden, dass Menge und Vielfalt von Studienorientierungsangeboten an Schulen, die durch eine studienaffine Schülerschaft aus höheren Sozialgruppen charakterisiert werden, anders ausfallen als an Schulen, die durch eine eher studienferne Schülerschaft aus unteren Sozialgruppen charakterisiert sind. Die Praxis der Schulen mit Bezug auf den (möglichen) Studienübergang ihrer Schülerschaft kann als ‚Kultur der Studienorientierung‘ zusammengefasst werden, die im Folgenden näher beschrieben wird.

## 2.2 Kultur der Studienorientierung

Die Studien, die sich mit Merkmalen einer Kultur der Studienorientierung und ihrer Bedeutung für Studienabsichten und -übergänge auseinandersetzen, stammen aus den USA. In den USA berechtigt der Abschluss einer High School zum Besuch eines Colleges, wobei hier zweijährige Colleges mit eher berufspraktischen Inhalten von vierjährigen Colleges unterschieden werden. Wenn im Folgenden von Collegeübergang gesprochen wird, dann sind die Befunde zu vierjährigen Colleges gemeint. Es werden Studien berichtet, die die Bedeutung schulischer Merkmale sowohl für *Collegeabsichten* als auch für *Collegeübergänge* untersuchen.

In der stark rezipierten qualitativen Studie von McDonough (1997) zu den Collegeübergängen von High-School-Schülern werden drei Dimensionen der Kultur der Studienorientierung (bei McDonough: „organisationaler Habitus“) unterschieden, so (1) die Ressourcen, die für die Studienvorbereitung aufgewandt werden (z. B. Umfang, Zugänglichkeit und Unterstützung für die Studienberatung), (2) die normativen Strukturen einer Schule (Bedeutung der akademischen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Collegeübergang, ausgedrückt z. B. durch das Vorhandensein und Umfang von Collegevorbereitungskursen) sowie (3) die Einstellungen von Beratungspersonal und Lehrkräften zur Hochschulbildung. Quantitative Studien lassen annehmen, dass Schulen hinsichtlich verschiedener Faktoren eine mehr oder weniger konsistente Struktur aufweisen (vgl. Palardy, 2015; Engberg & Gilbert, 2013; Hill, 2008).

Palardy (2015) prüft die Bedeutung von normativen Strukturen (z. B. Umfang von Hausaufgaben, Inanspruchnahme von Leistungskursen in Mathematik) und Einstellungen von Peers, Lehrkräften sowie Beratungspersonal (aggregierte Wahrnehmung der Erwartung an eine Studienaufnahme der Befragten) auf den Collegeübergang der Schülerinnen und Schüler. Nach Kontrolle der Individualmerkmale und der Schülerzusammensetzung sind lediglich die aggregierten Erwartungen von Peers und Lehrkräften bzw. Beratungspersonal relevant, nicht die normativen Strukturen.<sup>2</sup> Die Erwartungen der Peers und Lehrkräfte (Faktor „Einstellungen“) wurden auch in anderen Studien als bedeutsam für Collegeaspirationen und -übergänge herausgestellt (Perna & Titus, 2005, S. 504; vgl. Engberg & Wolniak, 2014; Palardy, 2013; Roderick et al., 2011).

Untersuchungen zu schulischen Unterstützungsangeboten (Faktor „Ressourcen“), wie Beratung zum Bewerbungsprozess, zu Angeboten der Studienfinanzierung, Kontakt zu Universitäten und Collegeinformationstagen finden sowohl positive Effekte für das Angebot von Einzelmaßnahmen als auch für Indexbildungen auf Schulebene (vgl. Hill, 2008; Plank & Jordan, 2001, Engberg & Gilbert, 2013). Positive Individualeffekte für Beratungs- und Informationsmaßnahmen wurden auch in einer Reihe von (quasi-)experimentellen Studien gefunden (vgl. Peter & Zambre, 2017; Ehlert, Finger,

2 Auch bei Myers, Olsen, Seftor, Young und Tuttle (2004) finden sich keine Effekte für Merkmale normativer Strukturen. Gegenläufige Ergebnisse berichten jedoch Vi-Nhuan, Mariano und Faxon-Mills (2016) sowie Palardy (2013).

Rusconi & Solga, 2017; Carell & Sacerdote, 2015; Castleman & Page, 2013; Bettinger, Long, Oreopoulos & Sanbonmatsu, 2012; Stephan & Rosenbaum, 2013; keine Effekte allerdings bei Bergin, Cooks & Bergin, 2007).

Nach McDonough (1997) sollte die Kultur der Studienorientierung die Wirkung der Schülerzusammensetzung auf Collegeabsichten und -übergang mediieren, d. h. mit höherem Anteil von Schülerinnen und Schülern aus unteren Sozialgruppen sollte eine geringer ausgeprägte Kultur der Studienorientierung einhergehen. So sollten z. B. studienbezogene Informations- und Beratungsangebote eher an Schulen vorhanden sein, die über mehr Schülerinnen und Schüler aus studienaffinen Familien verfügen, da hier eine höhere Studierneigung und damit ein anspruchsvoller differenzierter Orientierungsbedarf besteht (kein basaler Informationsbedarf). Obwohl Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialgruppen grundsätzlich größere studienbezogene Informations- und Unterstützungsdefizite aufweisen, sollten diesen an Schulen mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern aus unteren Sozialgruppen eher nicht durch bessere Angebote begegnet werden, da Lehrkräfte weniger davon ausgehen, dass Studienabsichten in dieser Schülerschaft bestehen und realisiert werden können. Insgesamt legt die Literaturlage den Eindruck nahe, dass die Schülerzusammensetzung die Ausprägung einer Kultur der Studienorientierung deutlich strukturiert, aber Schulen auch Gestaltungsfreiräume nutzen (vgl. Palardy, 2015; Engberg & Gilbert, 2013; Hill, 2008; Roderick et al., 2011; Plank & Jordan, 2001).

### 2.3 Zusammenfassung und Fragestellung

Abbildung 2 gibt die bislang dargelegten Zusammenhänge wieder. In Orientierung an McDonough (1997) und in Anbetracht des skizzierten Forschungsstandes sollen mit dem Ziel einer Systematisierung drei Faktoren der Kultur der Studienorientierung unterschieden werden: Angebote der Studienorientierung und -beratung (Ressourcen), Grad der akademischen Vorbereitung auf einen Studienübergang (normative Struktur) und die Einstellungen und Erwartungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern (Einstellungen). Den US-amerikanischen Studien zufolge reagieren Schulen mit der Gestaltung ihrer Kultur der Studienorientierung auf ihre Schülerschaft. Inwieweit Einzelschulen auch hierzulande hinsichtlich dieser drei Merkmale der Kultur der Studienorientierung in Reaktion auf ihre Schülerschaft variieren, wurde bislang nicht geprüft.

Anders als in den USA ist die hiesige Schullandschaft durch berufs- und allgemeinbildende Bildungsgänge strukturiert, die zum Abitur oder zur Fachhochschulreife führen. Es wurde am Beispiel Nordrhein-Westfalens herausgestellt, dass sich die Bildungsgänge, die zur Studienberechtigung führen, hinsichtlich ihrer Historie, aber auch hinsichtlich des Ziels der Studienorientierung unterscheiden. Es ist zu prüfen, inwieweit die Bildungsgänge die Kultur der Studienorientierung an den Schulen strukturieren und damit die Variabilität einschränken. Daher lautet die erste zu verfolgende Forschungsfrage:

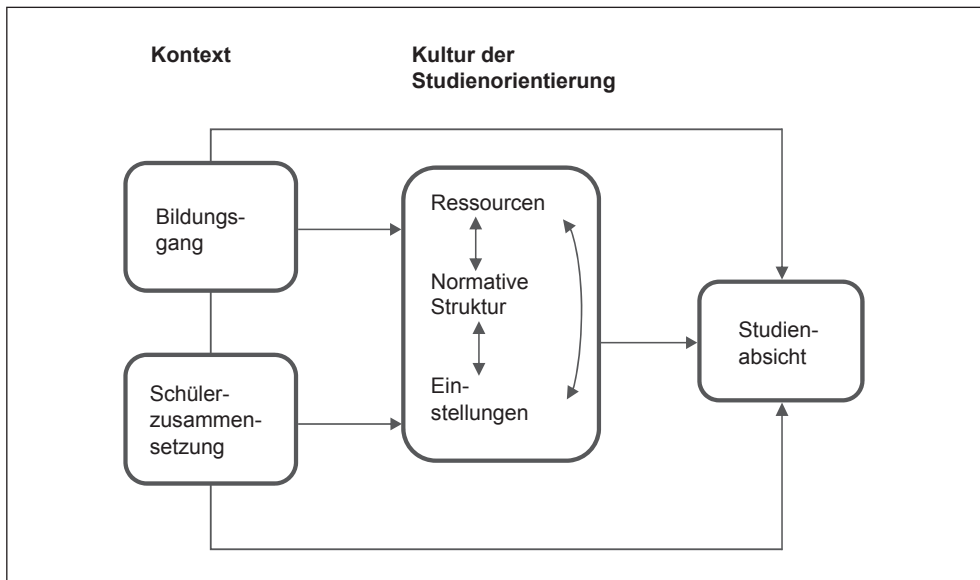


Abb. 2: Bildungsgang, Schülerzusammensetzung, Kultur der Studienorientierung und Studienabsicht (Schulebene)

1.) Lässt sich die Variation der Indikatoren der Kultur der Studienorientierung eher auf Merkmale der einzelschulischen Schülerzusammensetzung oder auf den Bildungsgang zurückführen?

Im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags sollen dann die Entwicklung der Studienabsichten in der Sekundarstufe II unter Einfluss der Kultur der Studienorientierung betrachtet werden. Die Durchsicht der Literatur hat gezeigt, dass die einzelschulische Schülerzusammensetzung über die Kultur der Studienorientierung einer Schule auf die individuellen Collegeabsichten und daran anschließend die Übergänge ins Studium wirkt. Damit macht es bei gleichen individuellen Voraussetzungen für die anschließende Bildungskarriere einen Unterschied, *welche* Schule man besucht. Für den deutschen Kontext sind lediglich bildungsgangspezifische Übergänge ins Studium bekannt (vgl. Heine et al., 2010), eine Berücksichtigung der Schulebene wurde nicht vorgenommen. Es stellt sich also die Frage, ob Bildungsgänge und Schülerzusammensetzung einen Einfluss auf die *Entwicklung von Studienabsichten* besitzen und wenn ja, ob dieser über die Kultur der Studienorientierung mediiert wird. Frage 2 lautet daher:

2.) Inwieweit besteht a) ein Einfluss der einzelschulischen Schülerzusammensetzung und des Bildungsgangs auf die Entwicklung der Studienabsicht in der Sekundarstufe II und inwieweit wird dieser b) mediiert durch Indikatoren der Kultur der Studienorientierung?

### 3. Vorgehen

#### 3.1 Datensatz

Die Analysen konzentrieren sich auf NRW, weil dort schon sehr früh verschiedene Wege zur Studienberechtigung eingerichtet und ausgebaut wurden, um den Weg in die Hochschulen zu erleichtern. Im Rahmen des BMBF-Projekts „Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II (Chan.ge)“ (vgl. Schuchart et al., 2015) wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen an Gesamtschulen und Bildungsgängen an Berufskollegs, die zur Fach- oder Hochschulreife führen, zu ihren Studienabsichten und deren Hintergründen befragt. Ein Berufskolleg ist eine NRW-typische Organisationsform. Es stellt keine Schulart dar, sondern umfasst mehrere Bildungsgänge mit jeweils eigener Leitung, die auch für die Gestaltungsmerkmale verantwortlich ist. Im Folgenden wird zur Vermeidung von Missverständnissen für die Bildungsgänge an *einzelnen* Berufskollegs von Schulleitungen gesprochen, bei den Gesamtschulen handelt es sich um Schulen.

An den Berufskollegs wurden Bildungsgänge gewählt, die von quantitativ großer Bedeutung für den nachträglichen Erwerb der Studienberechtigung sind und im Prinzip in allen Bundesländern vertreten sind. So wurden Schülerinnen und Schüler an dreijährigen beruflichen Gymnasien mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife (ohne Ausbildungsabschluss), und an zweijährigen Berufsfachschulen und Fachoberschulen mit dem Ziel Fachhochschulreife (ohne Ausbildungsabschluss) befragt. Die Gymnasien sind in der Stichprobe nicht enthalten, da sich das Projekt auf alternative Wege zur Studienberechtigung richtete. Die Gesamtschule ist enthalten, da auch sie eine erst in den 1970er Jahren gegründete Schulart darstellt, die in der Sekundarstufe II einen größeren Anteil von Schülerinnen und Schülern aus anderen Schularten aufnimmt. Gesamtschulen sprechen eine – bezogen auf individuelle und familiäre Merkmale – etwas andere Schülerschaft als Gymnasien an, so dass die Vergleichbarkeit mit berufsbildenden Schulen besser gegeben ist.

Insgesamt liegen Angaben von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen zu 67 bildungsgangbezogenen Schulleitungen an Berufskollegs (29 Berufsfachschulen, 15 Fachoberschulen, 23 beruflichen Gymnasien) und elf Gesamtschulen vor.

In der ersten Befragungswelle (t1) wurden zu Beginn der 11. Klasse N = 5560 Schülerinnen und Schüler befragt. Von diesen wurden in der zweiten Runde zum Ende des zweiten Halbjahrs der Abschlussklassen (t2; jeweils am Ende der zwei- bzw. dreijährigen Bildungsgänge) 3308 Schülerinnen und Schüler erreicht. Die Ausfälle sind durch Schulabbruch, Schul- oder Bildungsgangwechsel, Krankheit oder sonstige Absenzen begründet. Schülerinnen und Schüler, die zu t1 wie zu t2 teilgenommen haben, unterscheiden sich *nicht* hinsichtlich ihrer Studienabsicht von jenen, die nur zu t1 teilgenommen haben. Fehlende Werte wurden mit dem Programm Mplus Version 7 (vgl. Muthén & Muthén, 2015) imputiert.

Insgesamt wurden 989 Lehrerinnen und Lehrer befragt. Fehlende Werte wurden auch hier mit dem Programm Mplus Version 7 imputiert. Bei den 78 Schulleitungs-

angaben wurden fehlende Angaben zu Angeboten der Studienorientierung telefonisch nachgefragt.

### 3.2 Variablen

#### **Kultur der Studienorientierung**

Generell werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen als Quellen genutzt. Es wurde angenommen, dass verschiedene Perspektiven jeweils unterschiedliche Facetten der Faktoren der Kultur der Studienorientierung beleuchten. Ein direkter Vergleich ist jedoch schwierig, da die Aspekte jeweils etwas unterschiedlich erfasst wurden (vgl. die Wertebereiche in Tab.1).

*Ressourcen:* Hier wurden Angebote der Studienorientierung und -beratung und ihre Inanspruchnahme in den letzten 6 Monaten vor Beendigung der Sek II erfragt. Aus den Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Inanspruchnahme von Informationsveranstaltungen über Studienmöglichkeiten (1), Besuch von Hochschulen (2), und Veranstaltungen von Hochschulen an ihrer Schule (3) wurde ein Summenschcore gebildet. Im Mittel nahmen die Schülerinnen und Schüler ein Angebot in Anspruch, darunter am seltensten Veranstaltungen von Hochschulen (vgl. hierzu und für alle weiteren Variablen Tab. 1). Fast 90% der Schulleitungen gaben an, dass ihr Bildungsgang Hochschulinformationstage anbietet und mit einer (Fach-)Hochschule kooperiert. Ein Drittel arbeitet mit der Zentralen Studienberatung von mindestens einer (Fach-)Hochschule zusammen. Die Lehrkräfte wurden gefragt, wie oft sie in den letzten sechs Monaten ein individuelles Gespräch mit studienbezogenen Inhalten geführt haben. Der Mittelwert liegt hier bei 0.68, also weniger als einmal.

*Normative Struktur:* Hier wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte danach gefragt, wie gut die Schule auf ein Studium vorbereitet. Gegen Ende der Sekundarstufe II fühlen sich die Schülerinnen und Schüler im Mittel eher durchschnittlich auf ein Studium vorbereitet (MW = 2.74). Die Lehrkräfte glauben insgesamt, dass der jeweilige Bildungsgang, an dem sie tätig sind, die Schülerinnen und Schüler eher auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet (MW = 2.85).

*Einstellungen:* Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte wurden nach den Erwartungen der Lehrkräfte zur Studienaufnahme durch die Schülerinnen und Schüler gefragt. Im Mittel der Schulen glauben die Schülerinnen und Schüler insgesamt, dass ihre Lehrkräfte mehr oder weniger von ihnen erwarten, dass sie ein Studium aufnehmen (MW = 3.89). Die Lehrerinnen und Lehrer glauben, dass etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ein Studium aufnehmen wird (MW = 3.00). Weiterhin nehmen die Schülerinnen und Schüler mittlere Erwartungen ihrer Mitschüler wahr (MW = 3.92).

#### **Schülerzusammensetzung**

Für die Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung wird davon ausgegangen, dass nicht nur die soziale (vgl. McDonough, 1997), sondern auch die leistungsbezogene Schülerzusammensetzung für die Etablierung einer Kultur der Studienorientierung von



Bedeutung sind (vgl. z. B. Baumert et al., 2006). Daher werden drei Indikatoren verwendet: Der mittlere sozioökonomische Status einer Schule wird durch den ISEI abgebildet, die mittleren kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Skala „numerische Fähigkeiten“ des KFT 11 (vgl. Heller, Gaedicke & Weinläder, 1985). Zudem wurde der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus der Hauptschule kommen, als schulbiografisches Merkmal der Schülerzusammensetzung berücksichtigt. In NRW können Schülerinnen und Schüler einen mittleren Schulabschluss mit und ohne Qualifikation an allen Schularten erwerben und damit in einen Bildungsgang eintreten, der zur Studienberechtigung führt (vgl. Abb. 1). Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind jedoch bei gleichen Abschlüssen und individuellen Voraussetzungen schulartsspezifisch geprägt (vgl. z. B. Nikolova, 2011; Baumert et al., 2006), die geringsten Leistungen weisen Schülerinnen und Schüler aus der Hauptschule auf. Ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern aus der Hauptschule signalisiert daher insgesamt geringere leistungsbezogene Voraussetzungen und stellt die Schulen vor besondere Herausforderungen. Die Kultur der Studienorientierung könnte auch an die schulbiografische Zusammensetzung der Schülerschaft angepasst sein. Im Mittel weisen die Schulen einen Anteil von 16% Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen auf. Die vergleichsweise günstigste Zusammensetzung weisen die beruflichen Gymnasien auf, gefolgt von den Gesamtschulen. Mit größerem Abstand folgen die Fachoberschulen und dann die Berufsfachschulen.

### Individualebene

Die Studienabsicht wurde zum Beginn der Sekundarstufe (t1) und zum Ende der Sekundarstufe (t2) erfasst. Sie stellt einen Mittelwert aus drei Items dar. Diese wurden in Orientierung an den Empfehlungen Ajzens zur Erfassung einer Absicht entwickelt.<sup>3</sup> Die Schülerinnen und Schüler wurden nach ihrer Zustimmung bspw. zu der Aussage befragt „Ich werde auf jeden Fall studieren“. Die Antworten wurden mit einer siebenstufigen Skala erfasst (absolute Ablehnung = 1, absolute Zustimmung = 7). Mit einer Reliabilität von  $\alpha = .93$  (t1) und  $\alpha = .96$  (t2) weist diese Skala eine sehr gute interne Konsistenz auf. Die Studienabsicht verändert sich nur geringfügig (MW t1 = 3.89 (sd = 1.88) / MW t2 = 3.97 (sd = 2.01)). Die Studienabsicht zu t1 geht als Kontrollvariable in die Modelle ein.

Da sich der Beitrag auf den Kontexteinfluss konzentriert, sollte die Aufnahme weiterer Merkmale der Individualebene eine möglichst effiziente Auswahl darstellen. Für eine korrekte Messung der Effekte der Schulebene sind nach Harker und Tymms (2004) die Merkmale, die über aggregierte Individualmerkmale gemessen werden, auch auf Individualebene in den Modellen zu berücksichtigen. Auf Individualebene messen diese Variablen ein individuelles Merkmal, wie bspw. die soziale Herkunft oder die individuelle Wahrnehmung von Lehrererwartungen. Auf der Aggregatebene fungieren sie hingegen als Indikatoren der Schülerzusammensetzung bzw. der Schulkultur. Werden sie auf Individualebene nicht berücksichtigt, kann es zu einer Überschätzung der Bedeutung der Aggregatmerkmale kommen.

3 Vgl. dazu <http://people.umass.edu/aizen/tpb.html> [21.08.2018].

An dieser Stelle werden nur noch die Individualmerkmale vorgestellt, die sich in Voranalysen in den Modellen zur Beantwortung der Frage 2 als signifikant erwiesen haben (nicht in Tab. 1): Neben der Studienabsicht zu t1 sind das der sozioökonomische Status (47.85, sd = 18.85, Wertebereich<sup>4</sup> 16–90), der Migrationshintergrund (Der/die Befragte oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren, 37.1 %), die Wahrnehmung der Lehrererwartungen (MW = 3.71, sd = 1.85, Wertebereich 1–7) und Schülererwartungen (MW = 3.75, sd = 1.91, Wertebereich 1–7) zu t2, die Teilnahme an Angeboten der Studienorientierung in den letzten sechs Monaten (MW = 1.15, sd = 1.04, Wertebereich 0–3) und wie gut sich der bzw. die Befragte auf ein Studium vorbereitet fühlt (MW = 2.79, sd = 0.76, Wertebereich 1–5).

### 3.3 Methode

In der Stichprobe sind die Schülerinnen und Schüler in Schulteilen bzw. Schulen geschichtet. Personen, die denselben Einheiten angehören, sollten sich ähnlicher sein als Personen unterschiedlicher Einheiten. Eine korrekte Berücksichtigung dieser Datenstruktur erfolgt beispielsweise mit Hilfe von Mehrebenenanalysen. Diese ermöglichen es, die Gesamtvarianz eines Merkmals in die Varianz der unterschiedlichen Ebenen (z. B. Individuen, Schulen) zu zerlegen und durch die Merkmale der Ebenen aufzuklären. Die Mehrebenenanalysen werden mit dem Programm Mplus Version 7 durchgeführt (vgl. Muthén & Muthén, 2015).

Für die Analyse der *Frage 1* werden Mehrebenenmodelle geschätzt, in die jeweils die einzelnen Indikatoren der Kultur der Studienorientierung als abhängige Variablen eingehen. Werden Schülerangaben als abhängige Variable analysiert, werden die Individual- und Schulebene unterschieden. Etwas anders stellt sich die Analyse von Lehrerangaben dar. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte arbeitet an mehr als einem bildungsgangspezifischen Schulteil eines Berufskollegs (z. B. gleichzeitig am beruflichen Gymnasium und an der Berufsfachschule). Von diesen Lehrerinnen und Lehrern liegen für jeden Schulteil Angaben vor. Für die Analyse der Angaben der Lehrkräfte werden daher kreuzklassifizierte Mehrebenenanalysen (Muthén & Muthén, 2015, S. 328) verwendet, mit denen der Anteil der Varianz berechnet werden kann, der innerhalb der Personen, innerhalb der Schulteile und zwischen den Schulteilen liegt. Für Schüler- und Lehrerangaben wird der Anteil der Varianz in der abhängigen Variablen dargestellt, der zwischen den Schul(teil)en liegt.

Im ersten Schritt wird jeweils ein Nullmodell gerechnet, d. h. es gehen keine weiteren Variablen in die Modelle ein. Angegeben wird jeweils die Intraklassenkorrelation (ICC), d. h. der Anteil der Varianz, der zwischen den Schul(teil)en liegt. Kann Varianz auf Schulebene identifiziert werden, bedeutet dies, dass sich Individuen in Schulen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung ähnlicher sind als Individuen zwischen Schulen. Dies wäre

4 Außer dem Migrationshintergrund wurden diese Variablen auch auf der Schulebene aufgenommen. Für die inhaltliche Richtung der Werte vgl. daher Tabelle 1.

Kultur der Studienorientierung	Wertebereich	Alle (N = 78)		Gesamtschule (N = 11)		Berufli. Gym. (N = 23)		Fachobersch. (N = 15)		Berufsfachsch. (N = 29)	
		MW/%	sd	MW/%	sd	MW/%	sd	MW/%	sd	MW/%	sd
<i>Ressourcen</i>											
Inanspruchnahme Studienorientierung (S)	0-3 Anzahl	1.22	.60	1.75	.36	1.43	.62	1.29	.51	0.83	.44
Beratungsgespräche (L)	0-n Anzahl	0.68	.41	0.86	.28	0.72	.50	0.72	.50	0.56	.31
Hochschulinformationstage (SL)	0-1	87.18		100		95.65		93.33		73.33	
Angebote ZSB (SL)	0-1	34.62		63.64		39.13		40.00		17.24	
Kooperation mit (F)H (SL)	0-1	91.03		100		91.30		93.33		86.67	
<i>Normative Struktur</i>											
Vorbereitung auf Studium (S) (-)	1-5 Sehr gut/schlecht	2.74	.26	2.60	.18	2.54	.18	2.86	.18	2.89	.24
Vorbereitung auf Studium (L)	1-4 Stimme nicht zu/zuz	2.85	.47	3.14	.28	3.23	.21	2.89	.29	2.42	.40
<i>Einstellungen</i>											
Erwartung Mitschüler (S)	1-7 Geringe - hohe Erw.	3.92	.76	4.75	.31	4.52	.44	3.54	.43	3.32	.55
Erwartung Lehrer (S)	1-7 Geringe - hohe Erw.	3.89	.72	4.68	.45	4.39	.45	3.51	.43	3.35	.53
Erwartung an SuS (L)	1-6 Keiner/alle	3.00	.79	3.72	.38	3.75	.47	2.86	.38	2.22	.32

Schülerzusammensetzung											
ISEI	16–90	49.01	6.80	50.39	6.69	53.84	5.87	48.66	4.89	44.85	5.86
Kognitive Voraussetzungen	(standardisiert)	.07	.31	.22	.26	.32	.19	-.02	.24	-.13	.26
Anteil Hauptschule	0–1	16.50		7.34		6.47		19.64		22.42	

Anmerkungen: Schul(e)ebene; MW (sd) bzw. %; hinter den Variablen ist in Klammern die Quelle angegeben: SL = Schulleitung, L = Lehrkräfte, S = Schülerinnen und Schüler. ZSB = Zentrale Studienberatung. (F)H = (Fach-)Hochschule

Tab. 1: Merkmale der Kultur der Studienorientierung und der Schülerzusammensetzung

ein Indiz für eine gemeinsam geteilte Wahrnehmung einer Studienorientierungskultur. Für die Beantwortung der Frage 1 werden anschließend Kommunalitätenanalysen (Cohen, 2013, S. 166) vorgenommen. In die einzelnen Modelle werden die Schülerzusammensetzung (als einzelschulisches Merkmal) und die Bildungsgänge systematisch variierend aufgenommen. Damit können die spezifischen und konfundierten Beiträge der Schülerzusammensetzung und der Bildungsgänge zur Erklärung der Varianz einzelner Indikatoren der Kultur der Studienorientierung berechnet werden. Auf diese Weise soll beurteilt werden, wie stark die schulische Kultur durch den Bildungsgang bzw. die Schülerzusammensetzung determiniert ist. Bilden die dummykodierte Angaben der Schulleitungen die abhängige Variable, kann keine Varianzzerlegung nach den Ebenen vorgenommen werden, weil hier jeweils eine Angabe pro Schul(teil) vorliegt. Daher werden in diesen Fällen logistische Regressionsanalysen berechnet.

Für die Beantwortung der *Frage 2* werden Mehrebenenstrukturgleichungsmodelle zur Analyse des Effektes von Bildungsgang und Schülerzusammensetzung über die Kultur der Studienorientierung auf die Studienabsicht geschätzt (vgl. für die Modellierung Abb. 2). Einem von Baron und Kenny (1986) vorgeschlagenen Vorgehen zur Analyse von Mediatoreffekten erfolgen die Analysen in folgenden Schritten: Zunächst werden Modelle gerechnet, in denen jeweils nur der ‚Roheffekt‘ des Bildungsgangs bzw. der Schülerzusammensetzung geschätzt wird. Anschließend werden die Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler aufgenommen, so dass der bereinigte Effekt von Bildungsgang und Schülerzusammensetzung deutlich wird. In einem dritten Schritt wird a) der Effekt der Kontextmerkmale auf die (untereinander korrelierten) Indikatoren der Kultur der Studienorientierung geschätzt, und b) der Effekt von Kontextmerkmalen und Prozessmerkmalen auf die Studienabsicht am Ende der Sekundarstufe II; die Schritte a) und b) erfolgen simultan.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Ergebnisse zur Kultur der Studienorientierung

In Tabelle 1 werden die Differenzen der Indikatoren der Kultur der Studienorientierung nach Bildungsgängen berichtet. Geringe schulartspezifische Differenzen bestehen im Bereich „Ressourcen“ für die Angaben der Schulleitungen sowie für die Angaben der Lehrkräfte zum Führen von studienbezogenen Beratungsgesprächen. Allerdings deutet sich eine durchgängig geringere Ausprägung an den Berufsfachschulen an, die besonders auffällig für die Zusammenarbeit mit der Studienberatung an Berufsfachschulen ist: 60% der Gesamtschulen, 40% der beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen, aber nur 17% der Berufsfachschulen geben eine Kooperation mit der Zentralen Studienberatung an. Insgesamt sechs Schulen – ausschließlich Berufsfachschulen – verfügen nicht über die genannten Angebote. Lehrerinnen und Lehrer geben an diesen Schulen aber bildungslaufbahnbezogene Gespräche an, und Schülerinnen und Schüler nehmen sonstige studienbezogene Informationsveranstaltungen wahr.

Bezüglich der Angaben der Lehrkräfte und Schülerinnen in den Bereichen „normative Struktur“ und „Einstellungen“ zeigen sich größere Differenzen zwischen den Gesamtschulen und beruflichen Gymnasien auf der einen sowie den Fachoberschulen und Berufsfachschulen auf der anderen Seite. So nehmen beispielsweise Schülerinnen und Schüler von Berufsfachschulen (MW = 3.32) und Fachoberschulen (MW = 3.54) eher mittlere studienbezogene Erwartungen ihrer MitschülerInnen wahr, die wahrgenommenen Erwartungen an Gesamtschulen (MW = 4.75) und beruflichen Gymnasien (MW = 4.52) liegen deutlich darüber. Zum Teil zeigen sich hier Differenzen von einer ganzen Stufe des angegebenen Wertebereichs. Besonders hinsichtlich der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Inanspruchnahme von Studienorientierungsangeboten (Ressourcen) sowie den Angaben der Lehrkräfte zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein Studium und zu den studienbezogenen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler deutet sich wie schon für die Schulleitungen ein nochmals großer Abstand zwischen den Fachoberschulen und den Berufsfachschulen zuungunsten der Letzteren an. So sind z. B. Lehrkräfte an Berufsfachschulen nochmals deutlich seltener der Ansicht (MW = 2.42), dass ihr Bildungsgang auf ein Studium vorbereitet als Lehrkräfte an Fachoberschulen (MW = 2.89), die wiederum deutlich seltener dieser Aussage zustimmen als Lehrkräfte an Gesamtschulen (MW = 3.14) und beruflichen Gymnasien (MW = 3.23).

In Tabelle 2 sind die Zusammenhangsmaße zwischen den einzelnen Indikatoren einer Kultur der Studienorientierung auf Schul(teil)ebene wiedergegeben. Enge bis sehr enge Zusammenhänge bestehen zwischen den Angaben aus Sicht der Schülerinnen und Lehrkräfte, schwache Zusammenhänge bestehen hingegen zwischen den Angaben der Schulleitungen als auch in Bezug auf die Angaben der Lehrkräfte und Schüler. Lediglich die Angaben der Schulleitungen zur Kooperation mit der Studienberatung an (Fach-)Hochschulen weisen einen mittleren bis engen Zusammenhang mit den Angaben der Lehrkräfte auf. Insgesamt zeichnet sich eher eine geteilte Wahrnehmung der Ausprägung einer Kultur der Studienorientierung für Lehrkräfte und Schüler ab, die nur teilweise mit den Angaben der Schulleitungen korrespondiert.

Variablen	1 <sup>a</sup>	2	3	4	5	6	7	8	9
2 ZSB (SL) (SL)	.12 <sup>b</sup>								
3 Koop. (F)H (SL)	.28* <sup>b</sup>	.13 <sup>b</sup>							
4 Beratungsge- spräche (L)	.01	.06* <sup>c</sup>	.00 <sup>c</sup>						
5 Teiln. Stud. orient. (S)	.03 <sup>c</sup>	.05 <sup>c</sup>	.06* <sup>c</sup>	.07					
6 Vorbereitung Studium (L)	.15*** <sup>c</sup>	.00 <sup>c</sup>	.06* <sup>c</sup>	.23*	.52***				
7 Vorbereitung Studium (S)	.02 <sup>c</sup>	.06* <sup>c</sup>	.00 <sup>c</sup>	-.12	-.42***	.54***			
8 Erwartung der Mitsch. (S)	.03 <sup>c</sup>	.03 <sup>c</sup>	.00 <sup>c</sup>	.24*	.50***	.60***	-.66***		
9 Erwartung der Lehrkräfte (S)	.04 <sup>c</sup>	.02 <sup>c</sup>	.01 <sup>c</sup>	.16	.57***	.62***	-.67***	.90***	
10 Erwartung an Schülerinnen und Schüler (L)	.09** <sup>c</sup>	.01 <sup>c</sup>	.03 <sup>c</sup>	.21	.52***	.86***	-.65***	.73***	.75***

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angebot Hochschulinformationstage (SL); angegeben ist der Korrelationskoeffizient  $r$  außer: <sup>b</sup> Für die Korrelation von Dummyvariablen wird  $\Phi$  angegeben, <sup>c</sup> für die Beziehung zwischen Dummyvariablen und intervallskalierten Variablen  $\eta^2$ . Nach Cohen (2013) gilt für  $\Phi / r \geq .10$  = kleiner Effekt und  $\Phi / r \geq .30$  = mittlerer Effekt,  $\eta^2 \geq .01$  kleiner Effekt und  $\eta^2 \geq .06$  mittlerer Effekt. \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ . Hinter den Variablen ist in Klammern die Quelle angegeben: SL = Schulleitung, L = Lehrkräfte, S = Schülerinnen und Schüler. ZSB = Angebote Zentrale Studienberatung. (F)H = (Fach-)Hochschule

Tab. 2: Bivariate Zusammenhangsmaße für die Indikatoren einer Kultur der Studienorientierung (Schul(eil)ebene,  $N = 78$ )

#### 4.2 Bedeutung von Einzelschule und Bildungsgang für die Kultur der Studienorientierung

Mit der Beantwortung der Frage 1 soll geklärt werden, inwieweit die Indikatoren einer Kultur der Studienorientierung eher auf die einzelschulische Schülerzusammensetzung oder eher auf den Bildungsgang zurückzuführen sind (vgl. Tab. 3). Zunächst werden die Nullmodelle betrachtet, aus denen hervorgeht, wieviel Varianz überhaupt auf der Schulebene liegt (Spalte 1). Die Intraclasskorrelation (ICC)<sup>5</sup> kann mit 100 multipliziert als Prozentanteil der auf der Aggregatebene liegenden Varianz verstanden werden. Von den Angaben der Schülerinnen und Schüler liegt insgesamt weniger Varianz auf der Aggregatebene als von Angaben der Lehrkräfte (ausgenommen die Beratungsgespräche, die nur individuell variieren). Wahrnehmungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler

5 ICC = Residualvarianz auf Aggregatebene / (Residualvarianz auf Aggregat- und Individual-ebene), vgl. Tabelle 4, M0.

	1	2	3	4	5	6	7	8
	ICC <sup>b</sup>	R <sup>2</sup> ins- ges.	R <sup>2</sup> Bil- dungs- gang	R <sup>2</sup> Anteil Haupt- schule	R <sup>2</sup> ISEI	R <sup>2</sup> Kognit. Vor.	R <sup>2</sup> Kon- fundiert	Nicht erklärt
<i>Ressourcen</i>								
Studienorientierung (S)	.11***	0.59	0.15	0.05	0.00	0.01	0.38	0.41
Beratungsgespräche (L)	–	–	–	–	–	–	–	1.00
Hochschulinformationstage (SL) <sup>a</sup>	–	–	–	–	–	–	–	1.00
Angebote ZSB (SL) <sup>a</sup>	–	0.15	0.07	0.00	0.06	0.00	0.02	0.85
Kooperation mit (F)H (SL) <sup>a</sup>	–	–	–	–	–	–	–	1.00
<i>Normative Struktur</i>								
Vorbereitung auf Studium (L)	.26**	0.77	0.20	0.05	0.00	0.05	0.47	0.23
Vorbereitung auf Studium (S)	.06***	0.89	0.07	0.03	0.03	0.06	0.70	0.11
<i>Einstellungen</i>								
Erwartung Mitsch. (S)	.11***	0.83	0.39	0.04	0.01	0.00	0.38	0.17
Erwartung Lehrkräfte (S)	.09***	0.86	0.23	0.02	0.01	0.00	0.60	0.14
Erwartung an Schülerinnen und Schüler (L)	.49*	0.87	0.28	0.01	0.00	0.03	0.54	0.13

Anmerkung: Die Koeffizienten können mit 100 multipliziert als Prozentanteile verstanden werden

<sup>a</sup> Logistische Regressionen mit Angabe R<sup>2</sup><sub>McFadden</sub>. <sup>b</sup> Intraclasskorrelation

\* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ . Hinter den Variablen ist in Klammern die Quelle angegeben: SL = Schulleitung, L = Lehrkräfte, S = Schülerinnen und Schüler. ZSB = Zentrale Studienberatung. (F)H = (Fach-)Hochschule.

Tab. 3: Mehrebenenmodelle: Varianzzerlegung für die Indikatoren der Studienorientierung auf der Schul(teil)ebene

sind offenbar in geringerem Ausmaß durch die Schulebene bestimmt als jene der Lehrkräfte. Für die Angaben der Schulleitungen kann an dieser Stelle noch keine Aussage getroffen werden, da eine Varianzzerlegung nach Ebenen hier nicht möglich ist.

Spalte 2 gibt an, wie hoch der Anteil der durch Schülerzusammensetzung und Bildungsgang erklärten Varianz (R<sup>2</sup>) insgesamt ist. Für die Angaben der Schülerinnen und Lehrkräfte ist er sehr hoch (59–89%). In den folgenden Spalten ist der Anteil erklärter Varianz angegeben, der auf bestimmte Merkmale zurückzuführen ist (Spalte 3–6) bzw. der Varianzanteil, der nicht eindeutig der Schülerzusammensetzung oder dem Bildungsgang zuzurechnen ist (Spalte 7). Der überwiegende Teil der erklärten Varianz der Angaben der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte auf Schul(teil)ebene kann nicht eindeutig auf eines der genannten Merkmale zurückgeführt werden (Spalte 7, 38–70%). Bezüglich der Schülerzusammensetzung (Spalten 4–6) lassen sich insgesamt etwas hö-



here Varianzanteile der Indikatoren der Kultur der Studienorientierung auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen und die mittleren kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zurückführen als auf die soziale Zusammensetzung.

Die meisten Indikatoren einer Kultur der Studienorientierung, die aus der Perspektive der Schüler und Lehrkräfte erfasst wurden, scheinen bei hohen konfundierten Varianzanteilen jedoch eher durch die Bildungsgänge strukturiert: Der spezifische Beitrag des Bildungsgangs (Spalte 3) fällt mit 15–39% im Vergleich zum Beitrag der Schülerzusammensetzung mit zusammengerechnet höchstens 12% (Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung auf ein Studium,  $0.3 + 0.3 + 0.6$ , Spalten 4–6) zum Teil deutlich grösser aus.

Die insgesamt größere Bedeutung des Bildungsgangs für Indikatoren der Kultur der Studienorientierung lässt sich für die Schulleitungsangaben so nicht feststellen: Die Angaben zur Kooperation mit der Zentralen Studienberatung (ZSB) variieren zu etwa gleichen Teilen nach Bildungsgang und sozialer Zusammensetzung (vgl. Spalten 3 und 5). Für andere Angaben der Schulleitungen, etwa zum Angebot von Hochschulinformationstagen, sind Bildungsgang und Schülerzusammensetzung nicht relevant.

#### *4.3 Entwicklung der Studienabsicht unter den Bedingungen von Einzelschule, Bildungsgang und Kultur der Studienorientierung*

Mit Frage 2 soll nun geprüft werden, inwieweit Bildungsgang und Schülerzusammensetzung einen Einfluss auf die Studienabsicht am Ende der Sekundarstufe II besitzen und inwieweit diese Beziehung durch Indikatoren der Studienorientierung mediiert wird. Die vorherigen Analysen zeigten bereits, dass vor allem die aus Lehrer- und Schülerperspektive erfassten Indikatoren nach Schülerzusammensetzung und Bildungsgangzugehörigkeit variieren. Die soziale Zusammensetzung wird aufgrund ihrer beschriebenen geringen Relevanz für die Indikatoren der Schulkultur nicht weiter betrachtet.

Aus dem Nullmodell (M0, Tab. 4) geht hervor, dass 12% der Varianz der Studienabsicht zu t2 auf der Schulebene liegen. In einem zweiten Schritt werden die Bildungsgänge (M1) bzw. die Schülerzusammensetzung (M2) in die Modelle aufgenommen. Die Varianz der Studienabsicht zwischen den Schulen wird im Vergleich zu M0 um 84% (M1; .08\*\*) bzw. 64% (M2; .18\*\*\*) reduziert. M1 zeigt ein bereits bekanntes Bild (vgl. z. B. Heine et al., 2010): Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen ( $-.92^{***}$ ) und Fachoberschulen ( $-.61^{***}$ ) weisen geringere Studienabsichten am Ende der Sekundarstufe II auf als an Gesamtschulen (= Referenzgruppe). M2 zeigt, dass je günstiger die kognitive Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (.43\*\*\*) und je geringer der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen ( $-.46^{***}$ ) an einer Schule ist, desto höher fällt die Studienabsicht aus.

In die Modelle M3 und M4 werden die Individualmerkmale aufgenommen. Sie zeigen, dass die Effekte der Bildungsgänge und der Schülerzusammensetzung durch die Nichtberücksichtigung dieser Variablen verzerrt werden: Bei gleichen Individualmerk-

	M0	M1	M2	M3	M4
Intercept	4.09***	7.12***	6.71***	10.23***	16.04***
<i>Individualebene Schülerinnen und Schüler</i>					
Studienabsicht t1				0.33*** (0.01)	0.33*** (0.01)
SES				0.06*** (0.02)	0.06*** (0.02)
Migrationshintergrund (Referenz: kein)				0.06*** (0.02)	0.06*** (0.02)
Erwartungen Lehrkräfte				0.07*** (0.02)	0.07*** (0.02)
Erwartungen Mitschüler				0.38*** (0.02)	0.38*** (0.02)
Vorbereitung Studium (-)				-0.16*** (0.01)	-0.16*** (0.01)
Teilnahme Studienorientierung				0.06*** (0.01)	0.06*** (0.01)
<i>Schulebene</i>					
Schulart (Referenz: Gesamtschule)					
Berufliches Gymnasium		0.02 (0.09)		0.67* (0.24)	
Fachoberschule		-0.61*** (0.10)		-0.17 (0.22)	
Berufsfachschule		-0.92*** (0.09)		-0.01 (0.27)	
Schülerzusammensetzung					
Anteil SchülerInnen Hauptschule			-0.46*** (0.11)		-0.08 (.29)
Mittlere kognitive Voraussetzungen			0.43*** (0.08)		0.52+ (.31)
Residualvarianz Level 1	3.62***	3.72***	3.73***	1.79***	1.79***
Residualvarianz Level 2	0.50 ***	0.08**	0.18 ***	0.01	0.01

Anmerkungen: +p ≤ .10, \* = p ≤ .05, \*\* = p ≤ .01, \*\*\* = p ≤ .001

Tab. 4: Mehrebenenmodelle zur Erklärung der Studienabsicht (t2) (standardisierte Koeffizienten, Standardfehler in Klammern)

malen unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen und an Fachoberschulen hinsichtlich ihrer Studienabsicht am Ende der Sekundarstufe nicht mehr von jenen an Gesamtschulen, allerdings fallen die Absichten an beruflichen Gymnasien jetzt höher aus (.67\*). Eine stufenweise Analyse zeigt, dass sich die Vorzeichen für die Bildungsgänge erst bei Berücksichtigung der individuellen Wahrnehmung der Lehrer- und Schülererwartungen ändern, die in zweijährigen Bildungsgängen geringer ausgeprägt sind (vgl. Tab. 1). Hinsichtlich der Schülerzusammensetzung ist nur noch die Zusammensetzung nach kognitiven Voraussetzungen schwach relevant (.52+). Die Varianz der Studienabsicht auf Schulebene wird nochmals deutlich reduziert (.01) und ist nicht mehr signifikant. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die schulische Wirkung auf die Entwicklung der Studienabsicht über Bildungsgang und Schülerzusammensetzung erfolgt und jenseits dessen keine Gestaltungsspielräume genutzt werden.

In die Modelle 1–4 wurden bislang nur die Kontextmerkmale Schülerzusammensetzung und Schulart aufgenommen. Abschließend soll in einem Mehrebenenstrukturgleichungsmodell (vgl. Tab. 5) geprüft werden, inwieweit die Indikatoren der Kultur der Studienorientierung die Effekte des beruflichen Gymnasiums und der Schülerzusammensetzung auf die Studienabsicht ( $t_2$ ) vermitteln (vgl. für die Modellierung des Modells Abb. 2). Aufgrund der teilweise hohen Korrelationen mit anderen Merkmalen der Schulebene (vgl. Tab. 2) wurden die Merkmale „Lehrererwartungen aus Schülersicht“ und „Vorbereitung Studium aus Lehrersicht“ aus den Modellen ausgeschlossen<sup>6</sup>, ebenso wie Merkmale ohne signifikante Variation auf Schul(teil)ebene (vgl. dazu Tab. 3). Das in Tabelle 5 dargestellte Modell ist bereits ein optimiertes Modell, für das die direkten Pfade zwischen der Studienabsicht ( $t_2$ ) und allen Schulmerkmalen bis auf das berufliche Gymnasium ausgeschlossen wurden. Das Modell weist eine sehr gute Passung auf ( $\chi^2 = 13.8$  (2 df); CFI = 1.00, TLI = .99, RMSEA = 0.010; R<sup>2</sup> (Studienabsicht  $t_2$ ) auf Ebene 2: 0.65).

Tabelle 5 ist folgendermaßen aufgebaut (vgl. dazu auch Abb. 2): Die Pfade der Bildungsgänge zur Kultur der Studienorientierung und der Studienabsicht sind in den Spalten 1–3, jene der Schülerzusammensetzung auf die Kultur der Studienorientierung in den Spalten 4–5 dargestellt. In den Spalten 6–9 sind die Korrelationen zwischen den einzelnen Indikatoren der Kultur der Studienorientierung dargestellt.

Keiner der Indikatoren einer schulischen Kultur der Studienorientierung weist einen Effekt auf die Studienabsicht zu  $t_2$  auf (Pfad aus Modell ausgeschlossen). Der positive Effekt des beruflichen Gymnasiums hat sich im Vergleich zu M3 (Tab. 4) etwas gesteigert (Tab. 5, Spalte 1, .80\*). Die kognitive Schülerzusammensetzung (Spalte 5), die mit dem Bildungsgang assoziiert ist, besitzt im multivariaten Modell keinen eigenständigen Effekt mehr auf die Studienabsicht.

6 Es werden keine anderen Ergebnisse mit einer anderen Selektion der Variablen erzielt, z. B. mit dem Verzicht auf aggregierte Individualmerkmale. In diesem Fall entsteht das Problem substantieller Korrelationen zwischen den über die Lehrkräfte gemessenen Variablen, so dass eine vielseitige Messung einer Kultur der Studienorientierung nicht mehr stattfinden kann.

0	Bildungsgang (Gesamt- schule = Referenz- gruppe)			Schülerzusam- mensetzung		Kultur der Studienorientierung			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Beruffl. Gymn.	Fach- ober- schule	Berufs- fach- schule	Anteil Haupt- schule	Kogn. Vor.	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
Studienabsicht t2	.80** (0.27)								
1 Teilnahme Stu- dienorientierung (S)	-.26 (.14)	-.19 (.13)	-.58*** (.15)	-.13 (.12)	.14 (.13)				
2 Erwartung Mitschüler (S)	-.14 (.08)	-.61*** (.10)	-.90*** (.12)	-.04 (.14)	-.01 (.10)	.20* (.10)			
3 Erwartung an Schülerinnen und Schüler (L)	-.01 (.08)	-.36*** (.075)	-.80*** (.07)	-.05 (.05)	.17** (.06)	.12 (.13)	.17 (.10)		
4 Vorbereitung. Studium (S) (-)	-.07 (.10)	.23 (.12)	.28 (.15)	.17 (.13)	-.29*** (.12)	-.17* (.09)	-.41*** (.10)	-.26* (.12)	
5 Koop. mit Stu- dienberatung (SL)	-.22 (.17)	-.21 (.17)	-.50* (.20)	-.03 (.10)	-.09 (.14)	.06 (.12)	-.09 (.10)	-.27** (.10)	-.19* (.09)

Anmerkungen: Alle in M3–4 (Tab. 4) angegebenen Individualmerkmale sind kontrolliert. <sup>a</sup> Indikatoren der Kultur der Studienorientierung, vgl. Spalte 0. Hinter den Variablen ist in Klammern die Quelle angegeben: SL = Schulleitung, L = Lehrkräfte, S = Schülerinnen und Schüler

Tab. 5: Mehrebenenstrukturgleichungsmodell für die Erklärung der Varianz der Studienabsicht (t2) auf Schul(teil)ebene (standardisierte Koeffizienten, Standardfehler in Klammern)

Die meisten der aufgenommenen Indikatoren der Kultur der Studienorientierung sind an Fachoberschulen (Spalte 2) und an Berufsfachschulen (Spalte 3) geringer ausgeprägt als an Gesamtschulen (= Referenzkategorie). Dennoch geht eine geringer ausgeprägte Kultur der Studienorientierung nicht mit einer geringer ausgeprägten Studienabsicht einher (Pfad ausgeschlossen, weil nicht signifikant). Die schulbiografische Schülerzusammensetzung (Spalte 4) ist im multivariaten Gesamtmodell nicht mehr mit den Indikatoren der Studienorientierungskultur assoziiert. Mit einer günstigeren kognitiven Zusammensetzung (Spalte 5) steigt auch innerhalb der Bildungsgänge die Erwartung der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler (.17\*\*\*) und die allgemeine günstige Wahrnehmung der Studienvorbereitung durch die Schülerinnen und Schüler (–.29\*\*\*). Die Effekte für die Bildungsgänge auf die Indikatoren der Kultur der Studienorientierung (Spalte 1–3) sind im Vergleich zu den Effekten für die Schülerzusammensetzung (Spalte 4–5) deutlich größer. Insgesamt deutet sich hier eine bildungsgangspezifische Ausformung der Kultur der Studienorientierung an, die hinsichtlich der Einstellungen (.17\*\*) und der normativen Kultur (–.29\*\*\*) auch eine schulspezifische Prägung erhält.<sup>7</sup>

7 Das in Tabelle 5 abgebildete Modell wurde einer Robustheitsprüfung unterzogen, indem nur noch zwischen zwei- und dreijährigen Bildungsgängen unterschieden wurde. Die Aussagen

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Mit diesem Beitrag sollte geprüft werden 1) welche Bedeutung der Einzelschule innerhalb von Bildungsgängen der Sekundarstufe II für die Strukturierung einer Kultur der Studienorientierung zukommt und 2) inwieweit die Kultur der Studienorientierung die Entwicklung von Studienabsichten beeinflusst. Untersucht wurden Schülerinnen und Schüler in dreijährigen allgemein- (Gesamtschule) und berufsbildenden (Berufliches Gymnasium) Bildungsgängen sowie in zweijährigen berufsbildenden (Fachoberschulen, Berufsfachschulen) Bildungsgängen mit dem Ziel des Erwerbs der Studienberechtigung.

Die unter (1) entwickelte Annahme, dass die Etablierung einer Kultur der Studienorientierung eine Auseinandersetzung mit der einzelschulischen Schülerzusammensetzung darstellt, konnte in den Analysen nur eingeschränkt und nur für die leistungsbezogene Schülerzusammensetzung bestätigt werden. Die Schulen scheinen sich eher weniger und vor allem nicht unabhängig vom Bildungsgang als ‚Handlungseinheit‘ der Studienorientierung zu positionieren. Theoretische Ansätze wie jener von McDonough (1997), in dem von einer Adaption der Kultur der Studienorientierung an die soziale Schülerzusammensetzung ausgegangen wird, können demnach vom amerikanischen auf den deutschen Kontext so nicht übertragen und müssen um einen offeneren Begriff der Schülerzusammensetzung und um die Systemebene erweitert werden. Insbesondere die Systemebene sollte in künftigen Forschungsbemühungen zu Fragen der Schulgestaltung theoretisch und methodisch stärker Berücksichtigung finden. Ungeklärt blieb im vorliegenden Beitrag auch, inwieweit Gymnasien über eine spezifische und innerhalb dieser Schulart variierende Kultur der Studienorientierung verfügen.

Bezüglich des Bildungsgangs scheinen in der Sekundarstufe II die Differenzierungslinien zwischen dreijährigen Bildungsgängen auf der einen und zweijährigen Fachoberschulen und Berufsfachschulen auf der anderen Seite zu verlaufen. Insbesondere die Erwartungen der Lehrkräfte und ihre Einschätzung der akademischen Studienvorbereitung, in geringerem Maße die Wahrnehmung und Nutzung schulischer Studienorientierung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, variierten nach Bildungsgang und waren an zweijährigen Bildungsgängen, insbesondere an Berufsfachschulen, geringer ausgeprägt als an dreijährigen. Der Bildungsgang war jedoch nicht von Bedeutung für die Angaben der Schulleitungen zum Angebot von Hochschulinformationstagen und zur Kooperation mit (Fach-)Hochschulen. Dies legt den Eindruck nahe, dass Angebote

---

der Tabelle 5 ändern sich nicht. Differenzen *zwischen* Berufsfachschulen und Fachoberschulen hinsichtlich des Zusammenhangs bezüglich der Teilnahme an der Studienorientierung oder der Kooperation mit der Studienberatung drücken sich in schwach signifikanten Koeffizienten für zweijährige Bildungsgänge in der erwarteten Richtung aus. Weiterhin wurden zwei Modelle innerhalb von zweijährigen und dreijährigen Bildungsgängen gerechnet, um die Belastbarkeit der Bedeutung der Schülerzusammensetzung auf die Kultur der Studienorientierung zu prüfen. Auch hier zeigten sich für beide Stichproben die bekannten Zusammenhänge für Erwartungen der Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler und der Vorbereitung auf ein Studium.

durchaus unabhängig von Bildungsgang und Schulmerkmalen bestehen können, aber mit bildungsgangspezifischen Erwartungen und Einstellungen kommuniziert und in Anspruch genommen werden.

Die Analysen zur Frage 2 ergaben, dass Indikatoren der Kultur der Studienorientierung, sofern sie aus der Schülerperspektive erhoben worden sind, lediglich auf der Individualebene von Bedeutung für die Studienabsicht am Ende der Sekundarstufe II waren. Bei Kontrolle der Studienabsicht zu Beginn der Sekundarstufe II wiesen Schülerinnen und Schüler, die an Angeboten der Studienorientierung und -beratung teilgenommen hatten und die höhere Erwartungen von Lehrkräften und Mitschülern wahrnahmen, auch höhere Absichten am Ende der Sekundarstufe II auf (vgl. Tab. 4). Es gab jedoch darüber hinaus *keinen* Effekt der Kultur der Studienorientierung auf die Studienabsicht, d. h. eine Schule mit vielen Orientierungs- und Beratungsangeboten, mit ausgeprägter Bedeutung der Studienvorbereitung und studienaffinen Einstellungen von Lehrkräften und sowie Schülerinnen und Schülern erzielte keinen größeren Zuwachs hinsichtlich der Studienabsicht ihrer Schülerschaft als eine Schule mit geringerer Ausprägung dieser Merkmale. Auch auf der Bildungsgangebene lässt sich die höher ausgeprägte Studienabsicht an beruflichen Gymnasien (vgl. Tab. 5) nicht als Effekt einer im Vergleich zu zweijährigen Bildungsgängen günstiger ausgeprägten Kultur der Studienorientierung interpretieren.

Die positiven Individualeffekte für die Teilnahme an Angeboten der Studienorientierung und die Wahrnehmung von Erwartungen, die trotz Kontrolle weiterer Individualmerkmale bestehen, verweisen dennoch auf die Bedeutung von schulischen Maßnahmen zur Studienorientierung. Ohne Angebot kann schließlich niemand teilnehmen. Trotz Ausbleibens der Effekte auf der Aggregatebene sprechen die Ergebnisse daher für die Bedeutung einer Kultur der Studienorientierung, die für ihre Wirkung allerdings auf effektive Vermittlungsbemühungen angewiesen ist.

Für die weitere Forschung sollten daher Prozesse stärker im Mittelpunkt stehen, so beispielsweise die Entwicklung von Studienabsichten über die Kommunikation von Erwartungen, wofür auch die Klassenebene stärker in den Fokus rücken müsste. Die Studie lässt zudem offen, inwieweit Schule und Bildungsgang von Bedeutung für die Studienaufnahme sind – für die Umsetzung hoher Absichten sind insbesondere Schülerinnen und Schüler mit geringer Ressourcenausstattung auf institutionelle Unterstützung wie Beratung und Information angewiesen (vgl. z. B. Ehlert et al., 2017, Peter & Zambre, 2017).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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(6), 1173–1182.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergin D.A., Cooks, H.C., & Bergin, C.C. (2007). Effects of a College Access Program for Youth Underrepresented in Higher Education: A randomized experiment. *Research in Higher Education, 48*(6), 727–750.
- Bettinger E. P., Long, B. T., Oreopoulos, P., & Sanbonmatsu, L. (2012). The Role of Application Assistance and Information in College Decisions: Results from the H&R block FAFSA experiment. *The Quarterly Journal of Economics, 127*(3), 1205–1242.
- Blau, P. (1960). A Theory of Social Integration. *American Journal of Sociology, 65*(6), 545–556.
- Carell, S. E., & Sacerdote, B. (2015). *Why do College Going Interventions Work? NBER working paper 19031*. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w19031.pdf> [21.08.2018].
- Castleman, B. L., & Page, L. C. (2013). The Not-so-lazy Days of Summer: Experimental interventions to increase college entry among low-income high school graduates. *New Directions for Youth Development, 140*, 77–97.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge: London.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education, 61*(3), 129–142.
- Drewek, P., & Harney, K. (1982). „Relative Autonomie“, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik, 28*(4), 591–608.
- Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A., & Solga, H. (2017). Applying to College. Do information deficits lower the likelihood of college-eligible students from less-privileged families to pursue their college intentions? Evidence from a field experiment. *Social Science Research, 67*, 193–212.
- Engberg, M. E., & Gilbert, A. J. (2014). The Counseling Opportunity Structure: Examining correlates of four-year college-going rates. *Research in Higher Education, 55*(3), 219–244.
- Engberg, M. E., & Wolniak, G. C. (2014). An Examination of the Moderating Effects of the High School Socioeconomic Context on College Enrollment. *High School Journal, 97*(4), 240–263.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 85–97). Weinheim: Beltz.
- Harker, R., & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 177–199. Heine, C., Quast, H., & Beuße, M. (2010). *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. Hannover: HIS. [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201003.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201003.pdf) [21.08.2018].
- Heller, K.A., Gaedike, A.K., & Weigl, H. (1985). *Kognitiver Fähigkeitstest (KFT 4–13+)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Stuttgart: UTB.
- Hill, L.D. (2008). School Strategies and the „College-Linking“ Process: Reconsidering the effects of high schools on college enrollment. *Sociology of Education, 81*(1), 53–76.
- Hossler, D., & Gallagher, K. (1987). Studying College Choice: The three-phase model and implications for policymakers. *College & University, 62*(3), 207–221.

- Knauf, H., & Oechsle, M. (2007). Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 143–162). Weinheim: Juventa.
- McDonough, P.M. (1997). *Choosing Colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User's Guide*. Los Angeles: CA.
- Myers, D., Olsen, R., Seftor, N., Young, J., & Tuttle, C. (2004). *The Impacts of Regular Upward Bound: Results from the third follow-up data collection*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Nikolova, R. (2011a). Lesekompetenz und Einstellungen zum Deutschunterricht. In U. Vieluf, S. Ivanov & R. Nikolova (Hrsg.), *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe* (S. 31–74). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Palardy, G.J. (2013). High School Socioeconomic Segregation and Student Attainment. *American Educational Research Journal*, 50(4), 714–754.
- Palardy, G.J. (2015). High School Socioeconomic Composition and Student College Choice: Multilevel mediation via school organizational habitus, practices, and peer influences. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 398–423.
- Peter, F., & Zambre, V. (2017). Intended College Enrollment and Educational Inequality: Do students lack information? *Economics of Education Review*, 60, 125–141.
- Perna, L. W., & Titus, M. (2005). The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76(5), 485–518.
- Plank, S.B., & Jordan, W.J. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A study of talent loss. *American Educational Research Journal*, 38(4), 947–979.
- Reay, D. (1998) Rethinking Social Class: Qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology*, 32(2), 259–275.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S.J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, ‚race‘ and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Robinson, K.J., & Roksa, J. (2016). Counselors, Information, and High School College-going Culture: Inequalities in the college application process. *Research in Higher Education*, 57(7), 845–868.
- Roderick, M., Coca, V., & Nagaoka, J. (2011). Potholes on the Road to College: High School effects in shaping urban students' participation in college application, four-year college enrollment, and college match. *Sociology of Education*, 84(3), 178–211.
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schuchart, C. (2013). Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 345–363.
- Schuchart, C., Buchwald, P., Keßler, C., Stacker, J., Kleen, H., Schneider, S., & Wemmert, F. (2015). *Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II. Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht: Projekt „Chan.ge“*. Schlussbericht. Hannover: TIBKAT.



- Schulministerium NRW (2011a). APO-GOST-B 2011. Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO-GOST.pdf> [30. 03. 2017].
- Schulministerium NRW (2011b). APO-BK 2011. Bestimmungen der APO-BK. <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachklassen-duales-system-anlage-a/bestimmungen-der-apo-bk/index.html> [21. 08. 2018].
- Spangenberg, H., & Quast, H. (2013). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. Hannover: DZHW.
- Stephan, J. L., & Rosenbaum, J. E. (2013). Can High Schools Reduce College Enrollment Gaps with a New Counseling Model? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 200–219.
- Vi-Nhuan, L., Mariano, L. T., & Faxon-Mills, S. (2016). Can College Outreach Programs Improve College Readiness? The case of the college sound, St. Louis Program. *Research in Higher Education*, 57(3), 261–287.
- Watermann, R., & Maaz, K. (2010). Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 311–329). Münster: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2013). *Herausforderungen für die Bildungspolitik: Demografischer Wandel. Dossier Bildung*. Berlin: Bundeszentrale für Politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/175009/demografischer-wandel> [21. 08. 2018].

**Abstract:** This paper is based on the assumption that an individual school's characteristics and the particular track in upper secondary education represent contextual conditions within which a 'university going culture' develops (e.g. study-related expectations of teachers, offers for study orientation). This paper examines to what extent different upper secondary school tracks and individual school characteristics structure a university going culture, which in turn has an impact on the development of pupils' intention to study. A representative survey of 5560 pupils, 989 teachers and 78 head teachers at comprehensive schools and vocationally oriented schools in Northrhine-Westphalia is used. The results show that the university going culture is strongly structured by the school track and only slightly by individual school characteristics. However, the university going culture does not seem to mediate the effects of school track and individual school characteristics on the development of the intention to study. There are only effects on the perception of teacher expectations and offers of study orientation at the individual level.

**Keywords:** University Aspiration, Secondary School, Upper Secondary School Track, School Culture, Student Composition

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung,  
Rainer-Gruenter-Straße 21, 42119 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: [schuchart@uni-wuppertal.de](mailto:schuchart@uni-wuppertal.de)