

Christian Meißner

Bildungserträge atypischer Bildungsverläufe in Deutschland

Divergenzen nichtmonetärer
und monetärer Erträge durch
unterschiedliche Bildungswege

MOREMEDIA



Springer VS

Bildungserträge atypischer Bildungsverläufe in Deutschland

Christian Meißner

Bildungserträge atypischer Bildungsverläufe in Deutschland

Divergenzen nichtmonetärer und
monetärer Erträge durch
unterschiedliche Bildungswege

 Springer VS

Christian Meißner
München, Deutschland

Die Arbeit wurde zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München vorgelegt.

Erstgutachter: Prof. Dr. Hartmut Ditton

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert

Drittgutachter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Datum der mündlichen Prüfung: 10.11.2023

ISBN 978-3-658-44829-5

ISBN 978-3-658-44830-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44830-1>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Danksagung

Die Fertigstellung dieser Dissertation markiert formal das Ende eines wichtigen Bildungsweges, auf welchem mich verschiedene Personen unterstützt und begleitet haben. Ihnen spreche ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aus.

Meinem Doktorvater, Prof. Dr. Hartmut Ditton, danke ich für das in mich gesetzte Vertrauen und die hervorragende Betreuung. Seine Erfahrung und sein analytischer klarer Blick für das Wesentliche ließen mich den roten Faden nicht aus den Augen verlieren. Die anregenden inhaltlichen und methodischen Diskurse sowie die von ihm geleistete Förderung abseits der Dissertation haben mich während der produktiven und angenehmen Zusammenarbeit am Lehrstuhl und über den gesamten Forschungsprozess hinweg inspiriert. Bei meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Thomas Eckert, fand ich stets fachlichen und professionell anregenden Austausch. Für seine Offenheit und seinen Einsatz möchte ich mich vielmals bedanken. Für die Übernahme des Drittgutachtens bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Rudolf Tippelt. Weiterhin gilt mein Dank Prof. Dr. Michael Sailer, der als Drittprüfer in der Disputation meinen Blick auf die verfasste Arbeit mit anregenden Fragen um zusätzliche Perspektiven erweiterte.

Während der Dissertation erhielt ich durch das Promotionsstipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes eine finanzielle sowie ideelle Förderung, die inhaltliche Freiheiten, persönliche Weiterentwicklung und außerfachlichen Austausch ermöglichte und für die ich sehr dankbar bin. In diesem Zusammenhang gilt mein Dank auch Prof. Dr. Ulrich Trautwein und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, die im Rahmen des Auswahlprozesses die Qualität meines Forschungsvorhabens begutachteten. Bedanken möchte ich mich außerdem bei Anna Gieschen und Marie Bickert für den fortwährenden Kontakt und kollegialen

Austausch, nachdem ich die LMU verlassen und die Arbeit berufsbegleitend fortgeführt und abgeschlossen habe.

Für ihre Unterstützung in allen Lebensbereichen und insbesondere während dieser Abschlussphase spreche ich meiner Frau Franziska einen besonderen Dank aus. Ihr Verständnis gab mir Raum und Freiheit, wenn ich sie benötigte. Ihr Intellekt und ihre kritische Prüfung gaben mir Sicherheit, wenn ich die Lösung in Frage stellte. Ihre Erfahrung und ihr unermüdlicher Optimismus gaben mir Motivation und Ausdauer, wenn sich Hürden auftaten. Danke!

Mein abschließender Dank richtet sich an meine Eltern, die mich während aller Stationen auf meinem persönlichen Bildungsweg begleiteten, unterstützten und motivierten und an meine Schwester, deren erfolgreicher Bildungsweg mich bei der Themenwahl inspirierte.

München
im Januar 2024

Christian Meißner

Zusammenfassung

Ob Personen mit atypischen Verläufen durch das schulische Bildungssystem unterschiedlich hohe Bildungserträge von Personen mit typischen Bildungsverläufen erzielen, untersucht die vorliegende Arbeit für verschiedene Bildungs- und Lebensetappen anhand multivariater Vergleiche für nichtmonetäre und monetäre Ertragsvariablen. Hierzu wurden schulische Bildungsverläufe von $N = 41.103$ Personen aus drei Startkohorten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) aufbereitet und typisiert.

Damit verschafft die Arbeit eine repräsentative Datenbasis für die Quantifizierung atypischer schulischer Bildungsverläufe für Schüler in der Sekundarstufe sowie für die Etappe des Studienstarts und nach Eintritt in die Erwerbstätigkeit. Die Analysen identifizieren statistisch bedeutsame Divergenzen in nichtmonetären und monetären Erträgen mit kurz-, mittel- und langfristigem Abstand zu atypischen Wechselereignissen während des schulischen Bildungsverlaufs. Neuntklässler mit Auf- oder Abstiegserfahrungen und Studierende mit schulischen Aufstiegserfahrungen berichten signifikant niedrigere Werte für ihre Lebenszufriedenheit. Erfolgreiche Abschlüsse sind trotz gleicher Leistungen für aufgestiegene Realschüler und Gymnasiasten sowie für Studierende mit atypischem Studienzugang weniger wahrscheinlich, was diese Gruppe auch subjektiv zu Studienstart so einschätzt. Schulformabsteiger haben Vorteile für den erfolgreichen Abschluss und absolvieren anschließend den eigentlich vorgesehenen anspruchshöheren Abschluss mit größerer Wahrscheinlichkeit als Schüler ohne Wechselerfahrung. Verglichen mit Erwachsenen, die den Mittleren Abschluss auf direktem Weg absolvieren, ist die Dauer der Arbeitslosigkeit von Erwachsenen, die in der Schulzeit aus dem Gymnasium absteigen, kürzer. Diese Gruppe erzielt

darüber hinaus höhere berufliche Status, während Personen, die das Abitur nach einem Aufstieg absolvieren, die durchschnittliche Höhe der beruflichen Status von Personen mit typischem Weg zum Abitur nicht erreichen.

Durch den Rückgriff auf retrospektiv-längsschnittliche Angaben ist keine eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen den untersuchten Verläufen und Ertragsgrößen modellierbar. Die Ergebnisse decken allerdings Kosten der Inanspruchnahme der Durchlässigkeit des Bildungssystems auf und enthalten Hinweise auf leistungsbezogene und sozialpsychologische Vermittlungsmechanismen. Gefundene Einflüsse schulischer Kompetenzen stärken die These von Schulformen als differentiellen Entwicklungsmilieus und Einflüsse sozialpsychologischer Merkmale tragen zur Erkenntnis über psychologische Kosten von Übergängen bei. Verbleibende nicht erklärte Varianz gibt Anlass zu einer detaillierteren Kontrolle von Vermittlungsmechanismen und wirft die Frage auf, ob Personen mit atypischen Bildungsverläufen institutionelle Diskriminierung erfahren.

Stichworte: Atypischer Bildungsweg · Schulformwechsel · Bildungserträge · Durchlässigkeit

Abstract

This study uses multivariate comparisons to investigate whether individuals with atypical educational trajectories through the school education system achieve different educational outcomes from individuals with typical educational trajectories. These outcomes are examined in terms of non-monetary and monetary variables for different educational and life stages. The data set consists of $N = 41,103$ educational trajectories in the German education system, using three starting cohorts of the National Educational Panel Study (NEPS). Thus, the study provides a representative database for the quantification of atypical educational trajectories in Germany. It covers the educational and life stages of secondary school, university, and after entering employment. The analyses identify statistically significant divergences in non-monetary and monetary outcomes. These divergences occur not only shortly after atypical transitions during school time but also show medium and long-term effects.

Ninth graders report significantly lower values for their life satisfaction if they experienced track promotion or relegation. The same counts for first year university students who experienced school track promotion on their way to university. Despite equal performance, successful graduation is less likely for pupils who have moved up from lower secondary track (Hauptschulbildungsgang) or middle secondary track (Realschulbildungsgang) compared to pupils without track mobility. University students with atypical access to higher education subjectively assess their graduation as less likely at the start of their studies than students who directly entered university from upper secondary school (Gymnasium). Their subjective assessment turns out to be accurate as they eventually show a lower graduation rate. During secondary school, pupils who experience a relegation to

a lower school track are more likely to successfully graduate compared to their peers in the same track. They are also more likely to subsequently move up and complete the formerly intended higher-level qualification. The analyses of adults reveal several long-term effects of track mobility on monetary outcomes. The duration of unemployment for adults with a middle secondary school certificate (Mittlerer Abschluss) is shorter if one experienced schooling in upper secondary school (Gymnasium) before switching to middle secondary school (Realschule). The levels of occupational statuses also differ by mobility types. Adults holding a middle secondary school certificate achieve a higher occupational status if they experienced schooling in upper secondary school. Meanwhile, individuals who reach the upper secondary school certificate (Abitur) after experiencing upward mobility do not achieve the average occupational status of people with a typical trajectory to the Abitur.

Given that the study is relying on retrospective longitudinal data, it is not possible to model a clear cause-and-effect relationship between the trajectories and outcome variables. However, the results reveal the costs of track mobility and deliver indications of performance-related and socio-psychological mediation mechanisms. The identified influences of school competencies strengthen the hypothesis of school types as institutionalized learning environments. On the other hand, the influences of socio-psychological characteristics illustrate the psychological costs of transitions. The analysis' unexplained variance shows that a more detailed examination of the underlying mechanisms for the genesis of divergences in educational outcomes is needed. It also raises the question, whether people with atypical educational trajectories experience institutional discrimination.

Keywords: Atypical educational trajectories · Change of school type · Educational outcomes · Track mobility

Inhaltsverzeichnis

1	Problemexposition	1
2	Theoretische und empirische Grundlagen	7
2.1	Das deutsche Bildungssystem	7
2.1.1	Aufbau und Struktur	8
2.1.2	Das allgemeinbildende Schulsystem	11
2.1.3	Bildungsexpansion und Schulstruktur: Durchlässigkeit als neues Qualitätsmerkmal	23
2.1.4	Bildungsstatistik und Datengrundlagen bisheriger Forschung	27
2.2	Bildungsverläufe und -übergänge	31
2.2.1	Biografie, Lebenslauf und Bildungsverlauf	32
2.2.2	Geplante und ungeplante schulische Übergänge	34
2.2.3	Atypische Bildungsverläufe	38
2.2.4	Mobilität innerhalb der Sekundarstufe	41
2.2.5	Eintritt in die tertiäre Bildung	50
2.2.6	Nachgeholte Abschlüsse	51
2.3	Bildungserträge	55
2.3.1	Nichtmonetäre Bildungserträge	58
2.3.2	Monetäre Bildungserträge	59
2.3.3	Bildungsverläufe als Ursache divergenter Bildungserträge	60
2.4	Datengrundlage	63
2.4.1	Das Nationale Bildungspanel (NEPS)	64

2.4.2	Startkohorte Neuntklässler (SC4)	69
2.4.3	Startkohorte Studierende (SC5)	70
2.4.4	Startkohorte Erwachsene (SC6)	71
2.5	Forschungshypothesen	72
2.5.1	Startkohorte Neuntklässler (SC4)	72
2.5.2	Startkohorte Studierende (SC5)	73
2.5.3	Startkohorte Erwachsene (SC6)	74
3	Methodik	77
3.1	Stichprobe	78
3.2	Datenaufbereitung	80
3.2.1	Startkohorte Neuntklässler (SC4)	83
3.2.2	Startkohorte Studierende (SC5)	90
3.2.3	Startkohorte Erwachsene (SC6)	93
3.3	Variablen	100
3.3.1	Abhängige Variablen: Bildungserträge	101
3.3.2	Unabhängige Variablen: Bildungsverläufe	104
3.3.3	Kontrollvariablen	106
3.4	Statistische Hypothesen	111
3.5	Analyseverfahren	111
3.5.1	Analysesoftware	112
3.5.2	Umgang mit fehlenden Werten	112
3.5.3	Prüfung auf Voraussetzungsverletzungen	117
4	Ergebnisse und Forschungserträge	119
4.1	Quantifizierung von Schulformwechseln	119
4.1.1	Startkohorte Neuntklässler (SC4)	120
4.1.2	Startkohorte Studierende (SC5)	127
4.1.3	Startkohorte Erwachsene (SC6)	132
4.2	Nichtmonetäre Bildungserträge	136
4.2.1	Startkohorte Neuntklässler (SC4)	137
4.2.2	Startkohorte Studierende (SC5)	158
4.2.3	Erfolgreicher Studienabschluss (H2.3)	166
4.2.4	Startkohorte Erwachsene (SC6)	168
4.3	Monetäre Bildungserträge	179
4.3.1	Startkohorte Studierende (SC5)	179
4.3.2	Startkohorte Erwachsene (SC6)	183

5 Diskussion und Schlussfolgerungen	207
5.1 Ergebnisdiskussion	208
5.1.1 Quantifizierung von Schulformwechseln und Mobilität im Bildungssystem	208
5.1.2 Nichtmonetäre Bildungserträge	214
5.1.3 Monetäre Bildungserträge	219
5.1.4 Atypische Bildungsverläufe in der Gesamtbetrachtung	222
5.2 Implikationen	224
5.2.1 Verdeckte Kosten der Durchlässigkeit des schulischen Bildungssystems	224
5.2.2 Mechanismen für die Benachteiligung atypischer Bildungsverläufe	225
5.2.3 Implikationen für Bildungsentscheidungen	226
5.3 Ausblick	227
5.3.1 Limitationen der Untersuchung	227
5.3.2 Methodische und inhaltliche Anschlüsse	231
Literatur	235

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Formale Lernorte innerhalb des deutschen Bildungssystems	9
Abbildung 2.2	Verhältniszahlen allgemeinbildender Schulabschlüsse der dt. Bevölkerung innerhalb der Mikrozensus 1999 bis 2019	23
Abbildung 2.3	Etappen des NEPS	66
Abbildung 2.4	Das Multi-Kohorten-Sequenz-Design des NEPS (SC4 – SC6)	68
Abbildung 4.1	Zusammensetzung Studierendentypen nach Hochschulart (SC5)	129
Abbildung 4.2	Verteilung auf Fachbereiche nach Studierendentyp (SC5)	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Kategorisierung Schulsysteme der Bundesländer nach Bellenberg (2012)	15
Tabelle 2.2	Kategorisierung Schulsysteme der Bundesländer nach Neumann et al. (2013)	16
Tabelle 2.3	Kategorisierung deutscher Schulsysteme nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018)	17
Tabelle 2.4	Angebotene nichtgymnasiale Schulformen nach Bundesländern und Bildungsgängen	18
Tabelle 2.5	Anwendung von CASMIN auf das deutsche Bildungssystem	21
Tabelle 2.6	Kennwerte relevanter Studien zu Wechseln innerhalb der Sekundarstufe	48
Tabelle 3.1	Stichprobenkennwerte nach Startkohorte	79
Tabelle 3.2	Stichprobenkennwerte generierter Geburtskohorten in der Startkohorte Erwachsene (SC6)	80
Tabelle 3.3	Eckdaten und erfasste Kennzahlen der Bildungsverläufe nach Startkohorte	82
Tabelle 3.4	Ausschlusskriterien für Episoden und Zielpersonen nach Startkohorte	84
Tabelle 3.5	Klassifikationen und Gruppengrößen nach Startkohorte	85
Tabelle 3.6	Codierung der Sekundarschulformen	86
Tabelle 3.7	Gruppengrößen und Klassifikationsheuristik der Mobilitätstypen (SC4)	88

Tabelle 3.8	Aufbereitungsschritte und Fallzahlen (SC4)	89
Tabelle 3.9	Aufbereitungsschritte und Fallzahlen (SC5)	91
Tabelle 3.10	Gruppengrößen und Klassifikationsheuristik der Studierendentypen (SC5)	93
Tabelle 3.11	Überführung von ALWA- und NEPS-Codierungen in harmonisierte Schulformvariable	97
Tabelle 3.12	Gruppengrößen und Klassifikationsheuristik der Mobilitätstypen (SC6)	100
Tabelle 3.13	Variablen, Datensätze und interne Konsistenz zur Operationalisierung der Lebenszufriedenheit nach Startkohorte	102
Tabelle 3.14	Überführung von tg04001_g7 in Studienfach	104
Tabelle 3.15	Kategoriale Variablen für konditionale Vergleiche innerhalb von Bildungsgängen (SC4 und SC6)	105
Tabelle 3.16	Codierung des Studierendentyps (SC5)	106
Tabelle 3.17	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung des Alters nach Startkohorte	106
Tabelle 3.18	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung des Geschlechts nach Startkohorte	107
Tabelle 3.19	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes nach Startkohorte	107
Tabelle 3.20	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status nach Startkohorte	108
Tabelle 3.21	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung der Leistungs- und Kompetenzmaße nach Startkohorte	109
Tabelle 3.22	Variablen und Datensätze zur Operationalisierung sozialpsychologischer Merkmale nach Startkohorte	111
Tabelle 3.23	Name und Funktion genutzter Stata-Erweiterungen für die Datenaufbereitung und -analyse	112
Tabelle 3.24	Anzahl fehlender Werte und Modellierung der mit MICE imputierten Variablen (SC4)	115
Tabelle 3.25	Anzahl fehlender Werte und Modellierung der mit MICE imputierten Variablen (SC5)	116
Tabelle 3.26	Anzahl fehlender Werte und Modellierung der mit MICE imputierten Variablen (SC6)	117
Tabelle 4.1	Mobilität zwischen Sekundarstufeneintritt und Jahrgangsstufe 9 nach Bildungsgängen absolut und anteilig (SC4)	122

Tabelle 4.2	Matrix der ersten besuchten und der in Jahrgangsstufe 9 besuchten Sekundarschulformen (SC4)	124
Tabelle 4.3	Mobilität zwischen Sekundarstufeneintritt und Jahrgangsstufe 9 nach Schulformen absolut und anteilig (SC4)	125
Tabelle 4.4	Wechselerfahrungen der Zielpersonen vor Panelstart nach Bildungsgängen (SC4)	126
Tabelle 4.5	Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund nach Studierentyp (SC5)	128
Tabelle 4.6	Höchster allgemeinbildender Schulabschluss nach Studierentyp (SC5)	129
Tabelle 4.7	Wechselerfahrungen und Übergänge in Ausbildungen vor Studienbeginn nach Studierentyp (SC5)	131
Tabelle 4.8	Klassifikation der Bildungsverläufe nach Geburtskohorte absolut und anteilig (SC6)	134
Tabelle 4.9	Auf-, Ab- und Umstiege innerhalb der Bildungsverläufe nach Geburtskohorte (SC6)	134
Tabelle 4.10	Auf- und Abstiege ausgehend von Realschulbildungsgängen nach Geburtskohorte (SC6)	135
Tabelle 4.11	Nachgeholte Abschlüsse absolut und anteilig nach Geburtskohorte (SC6)	136
Tabelle 4.12	Kennwerte der Lebenszufriedenheit nach Mobilitätstyp (SC4)	137
Tabelle 4.13	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Hauptschüler (SC4: H1.1a)	139
Tabelle 4.14	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC4: H1.1a, Modell III)	141
Tabelle 4.15	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Realschüler (SC4: H1.1b)	142
Tabelle 4.16	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC4: H1.1b, Modell III)	144
Tabelle 4.17	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Gymnasiasten (SC4: H1.1c)	145
Tabelle 4.18	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC4: H1.1c, Modell III)	147
Tabelle 4.19	Erreichte Abschlussniveaus nach Bildungsgang der Jahrgangsstufe 9 (SC4)	147
Tabelle 4.20	Logistische Regression erfolgreicher Abschluss für Hauptschüler (SC4: H1.2.a)	149

Tabelle 4.21	Logistische Regression erfolgreicher Abschluss für Realschüler (SC4: H1.2.b)	152
Tabelle 4.22	Logistische Regression erfolgreicher Abschluss für Gymnasiasten (SC4: H1.2.c)	154
Tabelle 4.23	Logistische Regression Nachholen höherer Abschluss für Hauptschüler (SC4: H1.3.a)	156
Tabelle 4.24	Logistische Regression Nachholen höherer Abschluss für Realschüler (SC4: H1.3.b)	157
Tabelle 4.25	Kennwerte der Lebenszufriedenheit nach Studierendentyp (SC5)	158
Tabelle 4.26	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit (SC5: H2.1)	160
Tabelle 4.27	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC5: H2.1)	162
Tabelle 4.28	Kennwerte der subjektiven Abschlusswahrscheinlichkeit nach Studierendentyp (SC5)	162
Tabelle 4.29	Lineare Regression Subjektive Abschlusswahrscheinlichkeit des Studiums (SC5: H2.2)	163
Tabelle 4.30	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC5: H2.2, Modell III)	165
Tabelle 4.31	Absolute und relative Häufigkeiten des Studienabschlusses nach Studierendentyp (SC5)	166
Tabelle 4.32	Logistische Regression erfolgreicher Studienabschluss (SC5: H2.3)	167
Tabelle 4.33	Kennwerte der Lebenszufriedenheit nach Mobilitätstyp (SC6)	168
Tabelle 4.34	Kennwerte der Lebenszufriedenheit nach Mobilitätstyp und Geburtskohorte (SC6)	169
Tabelle 4.35	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Hauptschüler (SC6: H3.1a)	171
Tabelle 4.36	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.1a, Modell III)	173
Tabelle 4.37	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Realschüler (SC6: H3.1b)	174
Tabelle 4.38	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.1b, Modell III)	176
Tabelle 4.39	Multiple lineare Regression der Lebenszufriedenheit für Gymnasiasten (SC6: H3.1c)	177

Tabelle 4.40	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.1c, Modell III)	179
Tabelle 4.41	Kennwerte der Dauer der Arbeitslosigkeit nach Studierendentyp (SC5)	180
Tabelle 4.42	Multiple lineare Regression der Dauer von Arbeitslosigkeit (SC5: H2.4)	181
Tabelle 4.43	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC5: H2.4, Modell III)	183
Tabelle 4.44	Kennwerte der Dauer von Arbeitslosigkeit nach Mobilitätstyp (SC6)	184
Tabelle 4.45	Kennwerte der Dauer von Arbeitslosigkeit nach Mobilitätstyp und Geburtskohorte (SC6)	185
Tabelle 4.46	Multiple lineare Regression der Dauer von Arbeitslosigkeit für Hauptschüler (SC6: H3.2a)	186
Tabelle 4.47	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.2a, Modell III)	188
Tabelle 4.48	Multiple lineare Regression der Dauer von Arbeitslosigkeit für Realschüler (SC6: H3.2b)	189
Tabelle 4.49	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.2b, Modell III)	191
Tabelle 4.50	Multiple lineare Regression der Dauer von Arbeitslosigkeit für Gymnasiasten (SC6: H3.2c)	192
Tabelle 4.51	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.2c, Modell III)	194
Tabelle 4.52	Kennwerte des höchsten erreichten beruflichen Status nach Mobilitätstyp (SC6)	195
Tabelle 4.53	Kennwerte des höchsten erreichten ISEI-08 nach Mobilitätstyp und Geburtskohorte (SC6)	196
Tabelle 4.54	Multiple lineare Regression des höchsten erreichten beruflichen Status für Hauptschüler (SC6: H3.3a)	198
Tabelle 4.55	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.3a, Modell III)	200
Tabelle 4.56	Multiple lineare Regression des höchsten erreichten beruflichen Status für Realschüler (SC6: H3.3b)	201
Tabelle 4.57	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.3b, Modell III)	203
Tabelle 4.58	Multiple lineare Regression des höchsten erreichten beruflichen Status für Gymnasiasten (SC6: H3.3c)	204

Tabelle 4.59	Standardisierte Regressionskoeffizienten (SC6: H3.3c, Modell III)	206
Tabelle 5.1	Gegenüberstellung identifizierter Auf- und Abstiegsquoten der NEPS SC4 zwischen 5. und 9. Jahrgangsstufe	210



Problemexposition

1

Vor mehr als einem halben Jahrhundert empfahl die deutsche Bildungskommission das Bildungswesen so einzurichten, dass „der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 38). Im deutschen Bildungssystem fällt die erste Entscheidung für ein Bildungsziel bereits früh mit dem Übertritt von der Grundschule in einen bestimmten Sekundarschulbildungsgang (Baumert et al., 2009). Dabei wird als Ziel ein allgemeinbildender Abschluss festgelegt. Die erste Möglichkeit zu einer Korrektur dieses Ziels bietet sich innerhalb der institutionell ausdifferenzierten Sekundarstufe. Geprägt von der zitierten Empfehlung, haben Maßnahmen wie die Einführung von Orientierungsstufen, die Annäherung von Curricula zwischen den Bildungsgängen oder die Etablierung von Schulformen mit mehreren Bildungsgängen zu einer Öffnung des Bildungswesens und Vereinfachung dieser Korrekturmöglichkeiten beigetragen (M. Becker et al., 2020; Maaz et al., 2009). Auf diese Weise sind flexiblere und auch neue Wege zu allgemeinbildenden Schulabschlüssen entstanden.

Bildungsabschlüsse strukturieren nicht nur die Zugangsmöglichkeiten zu formalen Bildungswegen innerhalb des allgemein- und berufsbildenden Systems, sondern nehmen über den Lebensverlauf hinweg eine zentrale Rolle für Berufs- und Lebenschancen ein. Durch die Vergabe von Zertifikaten weist das Bildungssystem der heranwachsenden Generation soziale Positionen zu und übernimmt so gesellschaftlich eine Selektionsfunktion, die zu einer funktionalen Differenzierung beiträgt (Fend, 1974, 2008; Parsons, 1975). Nach der vorherrschenden gesellschaftlichen Auffassung kann eine Umsetzung des Leistungsprinzips in diesem Zuweisungsprozess Chancengerechtigkeit gewährleisten. Dies bedeutet, dass eine entstehende ungleiche Verteilung der gesellschaftlichen Güter Bildung, Status und Einkommen legitimiert wird, wenn dieser Prozess unabhängig von

askriptiven Merkmalen wie beispielsweise dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft ist (R. Becker & Hadjar, 2017; Esser & Hoenig, 2018). Mit einem idealtypisch umgesetzten meritokratischen Prinzip könnte folglich das Bildungssystem als „Rechtfertigungsfabrik“ (Beck, 1988, S. 265) jegliche auf Bildung basierende soziale Ungleichheit auf individuelle Leistungsunterschiede zurückführen.

Empirisch sind indes mit sogenannten sekundären Herkunftseffekten (Boudon, 1974) in verschiedenen Bildungsetappen Einflüsse auf den Bildungserfolg und die Bildungsbeteiligung abgesichert, die nicht auf gezeigter Leistung basieren (Ditton & Krüskens, 2006; Scharf et al., 2020; Watermann et al., 2014). Trotz gleicher Leistungen werden Bildungsentscheidungen sozial selektiv getroffen. Insbesondere vor dem Hintergrund der langfristigen Wirkungen formaler Bildung außerhalb des Bildungssystems, sogenannter Bildungserträge, wird dieser Mechanismus zu einem sozialen Problem (Hillmert, 2014). Spätestens seit der Rezeption der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000, welche Deutschland eine starke Verknüpfung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft attestierte (Baumert et al., 2002), rücken Befunde der empirischen Bildungsforschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem sowie der ungleichen Verteilung von Bildungschancen, insbesondere bei Übergangsentscheidungen und dem Erwerb formaler Abschlüsse in den Mittelpunkt des öffentlich-politischen Diskurses (Ditton, 2010; Hillmert, 2016).

Da „die entscheidenden Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von Bildungsverläufen sind“ (Maaz et al., 2006, S. 300), besitzt der in Deutschland früh vollzogene Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I eine weichenstellende Funktion und war daher lange Zeit der Forschungsschwerpunkt der schulischen Übergangsforschung (Ditton & Krüskens, 2009; Maaz et al., 2006; Wagner et al., 2009). Doch auch für Korrekturen in Form späterer Übergangsentscheidungen stellt sich die Frage, ob soziale Disparitäten durch diese eher kompensiert oder durch sozial selektive Nutzung gar weiter verstärkt werden. Aus Sicht der quantitativen Forschung herrscht ein Mangel an belastbaren und für das gesamte Bundesgebiet repräsentativen Daten für die Untersuchung von Korrekturen der ersten Übergangsentscheidung durch Schulformwechsel innerhalb der Sekundarstufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Bellenberg, 2020; Cortina, 2003a; Ditton, 2013). Vorliegende Studien für die Sekundarstufe stellen insgesamt ein Überwiegen an Abwärtsmobilität fest und verweisen auf soziale Selektivität der Nutzung späterer Übergangsmöglichkeiten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bellenberg, 2012; Buchholz et al., 2016; Cortina, 2003a; Schindler, 2015). Machen in erster

Linie Schüler¹ aus bildungsnahen Familien Gebrauch von schulischen Aufstiegsmöglichkeiten und betreffen Schulformabstiege gleichzeitig häufiger Schüler aus bildungsferneren Familien, spräche dies für eine Verstärkung der Reproduktion sozialer Disparitäten durch diese Korrekturen. Darüber hinaus kann sozial selektives Verhalten in Bildungsentscheidungen zu späteren Zeitpunkten, wie für das Nachholen eines anspruchshöheren Abschlusses, auftreten (Buchholz & Schier, 2015; Hillmert & Jacob, 2013; Schuchart, 2013b; Schuchart & Schimke, 2019).

Erklärungen für schichtspezifisch unterschiedlich ausfallende Bildungsentscheidungen liefern Wert-Erwartungstheorien und Rational-Choice-Ansätze mit Unterschieden in Bildungsaspirationen, in der Einschätzung von Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie den Abwägungen von Kosten und Nutzen (Maaz et al., 2006). Ein Nutzen höherer formaler Bildungsniveaus ist sowohl für monetäre Ertragsgrößen wie Einkommen oder beruflichen Status sowie für nichtmonetäre Erträge wie soziale Eingebundenheit oder Gesundheit belegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dabei stellen die im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen, eine Signalwirkung von Bildungszertifikaten oder durch Bildung beeinflusste Persönlichkeitsmerkmale als Vermittlungsmechanismen die Verbindung zwischen Bildung und Ertragsgrößen theoretisch und empirisch her (Carstensen & Grüttner, 2018). Obwohl Bildungserfahrungen in verschiedenen institutionellen Kontexten in unterschiedlicher Weise auf diese drei Vermittlungsmechanismen einwirken (Baumert et al., 2006; Marsh & Hau, 2003; Schuchart, 2007), wurde bisher noch nicht systematisch und ganzheitlich untersucht, ob sich der durchlaufene Weg zu einem Bildungszertifikat auf Bildungserträge auswirkt und, ob dabei Kosten durch atypische Bildungsverläufe entstehen.

Atypische Bildungsverläufe ergeben sich durch die Inanspruchnahme der Durchlässigkeit des Bildungssystems für Korrekturen von Bildungsentscheidungen. Damit sind sie nicht nur inhaltlich für die Bewertung der Qualität des Bildungssystems, sondern, wie die Bildungsbeteiligung empirisch zeigt, auch numerisch ein höchst relevanter Untersuchungsgegenstand: Bis zur zehnten Jahrgangsstufe wechselt fast ein Fünftel der Schüler die Schulform oder den Bildungsgang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), in 2019 haben etwa 40 % der Studienanfänger an Fachhochschulen ihr Abitur nicht an einem

¹ *Generisches Maskulinum*. Für die bessere Lesbarkeit wird nachfolgend das generische Maskulinum verwendet, wenn keine geschlechtsneutrale Formulierung existiert. Verwendete Personenbezeichnungen schließen – sofern nicht anders kenntlich gemacht – ausdrücklich alle Geschlechteridentitäten ein.

Anmerkung. Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung bezeichnete sich vor der Publikation des Bildungsberichtes 2022 als Autorengruppe. Deshalb wird für frühere Publikationen weiterhin diese Bezeichnung genutzt.

Gymnasium erworben (Kerst & Wolter, 2022) und mindestens ein Viertel aller in 2020 absolvierten Mittleren Abschlüsse wurde nicht auf direktem Weg erreicht (Statistisches Bundesamt, 2021a, 2022a).

In der deutschen Bildungslandschaft stehen zwei Entwicklungen nebeneinander, die vor allem die Bedeutung der Durchlässigkeit des schulischen Bildungssystems nach oben hervorheben. Einerseits ist eine Entwertung anspruchsniedriger Zertifikate zu verzeichnen (R. Geißler, 2014; Solga, 2004). Andererseits zielen schulstrukturelle Veränderungen in vielen Bundesländern auf die Etablierung einer neben dem Gymnasium bestehenden Sekundarschulform mit Wegen zu allen Abschlussniveaus oder dem Anschluss an die gymnasiale Oberstufe ab (Hurrelmann, 2013; Wacker, 2017). Eine Gegenüberstellung der erzielten Erträge atypischer Bildungsverläufe mit den Erträgen aus typischen Bildungsverläufen kann beantworten, inwiefern das Nutzen späterer Korrekturmöglichkeiten im Rahmen der Durchlässigkeit des schulischen Bildungssystems nach oben sowie nach unten mit Kosten verbunden ist. Bedeutet der Start der Schulkarriere im Hauptschulbildungsgang, dass nach einem schulischen Aufstieg in die Realschule Nachteile gegenüber Realschülern mit direktem Übertritt nach der Grundschule bestehen? Entstehen nach einem Abstieg aus dem Gymnasium Kosten, die mit einem direkten Start im Realschulbildungsgang vermeidbar gewesen wären? Haben Bildungsverläufe, die durch schulische Aufstiege an die Universität führen, gleiche Chancen auf Bildungserfolg wie Bildungsverläufe mit direktem Weg? Zeigen sich durch schulische Mobilität langfristige Ertragsunterschiede zwischen Personen mit atypischen und typischen Bildungsverläufen? Die ableitbaren Schlüsse aus den Antworten auf diese Fragen generieren auf der Mikroebene Entscheidungswissen für die Planung von Bildungsverläufen. Auf gesellschaftlicher Makroebene lassen sie eine kritische Bewertung und Reflexion der Erfüllung bildungspolitischer Zielsetzungen, die mit der Öffnung des Bildungswesens verbunden sind, sowie Implikationen für die strukturelle Gestaltung der Sekundarstufe zu.

Fragestellung der Dissertation

Um in der Forschungslandschaft atypischer Bildungsverläufe einen Erkenntnisgewinn zu leisten, hat die Dissertation im Anschluss an die präsentierten Forschungslücken vier zentrale Forschungsdesiderate: Erstens soll ein differenzierter Überblick über das Vorkommen atypischer schulischer Bildungsverläufe ermöglicht werden. Zweitens ist zu erörtern, ob sich formal gleiche Abschlüsse, die auf unterschiedlichen Wegen erreicht wurden, in ihren Bildungserträgen unterscheiden. Hierfür sollen sowohl monetäre als auch nichtmonetäre Erträge von Bildung von atypischen Bildungsverläufen mit jenen typischer Bildungsverläufe

verglichen werden. Drittens wird durch die Wahl unterschiedlicher Betrachtungszeiträume im Lebensverlauf der untersuchten Zielpersonen ein Blick auf die zeitliche Dimension möglicher Effekte atypischer schulischer Bildungsverläufe gelegt. Viertens stellt sich schließlich die Frage nach Wirkmechanismen, welche mögliche Unterschiede vermitteln.

Die Forschungsergebnisse sollen die Fragen beantworten, welche empirische Relevanz atypischen gegenüber typischen Bildungsverläufen zukommt sowie, ob und über welche Wirkmechanismen sich diese kurz-, mittel- und langfristig auf nichtmonetäre und monetäre Bildungserträge auswirken. Für die Beantwortung dieser Fragestellung gliedert sich die Arbeit in vier Oberkapitel. Anhand theoretischer und empirischer Grundlagen (Oberkapitel 2) werden durch das Heranziehen theoretischer Konzepte und aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen ein dem Untersuchungsgegenstand angemessenes Analysemodell entwickelt und prüfbare Hypothesen abgeleitet. Die bei der quantitativen Datenaufbereitung und -analyse genutzte Methodik (Oberkapitel 3) macht anschließend die Vorgehensweise für die inferenzstatistischen Prüfungen in der Sekundäranalyse geeigneter Paneldaten nachvollziehbar. Nach der Darstellung der Ergebnisse und Forschungserträge (Oberkapitel 4) werden im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse und möglichen Schlussfolgerungen (Oberkapitel 5) abschließend differenzierte Antworten auf die zu untersuchende Fragestellung gegeben.



Theoretische und empirische Grundlagen

2

Die theoretische Fundierung der Arbeit gliedert sich in vier Segmente. Erstens erlaubt die Darstellung der institutionellen Strukturen des deutschen Bildungssystems (Abschnitt 2.1) die kontextuelle Einbettung der innerhalb der Fragestellung betrachteten schulischen Bildungsverläufe. Zweitens schließt die Arbeit an bestehende theoretische Grundgerüste zu (schulischem) Wechselverhalten und vorliegende empirische Befunde an (Abschnitt 2.2). In einem dritten Schritt wird die Beziehung zwischen Bildungsverläufen und Bildungserträgen anhand theoretischer Modelle sowie der Befundlage konkretisiert (Abschnitt 2.3). Zuletzt gilt es, aus theoretischer Perspektive die Chancen und Grenzen der für eine Sekundäranalyse genutzten Datensätze des Nationalen Bildungspanels, die sich aus dem Untersuchungsdesign ergeben, zu reflektieren (Abschnitt 2.4). Die Darstellung der Theorie mündet in der Formulierung empirisch prüfbarer Hypothesen über nachweisbare Unterschiede zwischen den Bildungserträgen von Personen mit atypischen Bildungsverläufen und Personen mit geradlinigen, typischen Bildungskarrieren (Abschnitt 2.5).

2.1 Das deutsche Bildungssystem

Um eine Kategorisierung von schulischen Bildungsverläufen in Gruppen typischer und atypischer Verläufe vorzunehmen, bedarf es zunächst der Klarheit darüber, unter welchen strukturellen Voraussetzungen diese Verläufe stattfinden. Mit seiner formalen Struktur schlägt das Bildungssystem einerseits bestimmte Verlaufsmuster von Bildungskarrieren vor und definiert andererseits die Rahmenbedingungen, in welchen empirische Bildungsverläufe hiervon abweichen