Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

34

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule

Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten

BILDUNG

Ideen zünden!

Bildungsforschung Band 34

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule

Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Bildungsforschung
11055 Berlin

Bestellungen
Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per
Tel.: 01805-262 302
Fax: 01805-262 303
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: http://www.bmbf.de

Bonn, Berlin Mai 2010

ISBN: 978-3-88135-333-5

Autoren
Kai Maaz
Jürgen Baumert
Cornelia Gresch
Nele McElvany (Hrsg.)

Mit Beiträgen von :
Yvonne Anders (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Michael Becker (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Hans-Peter Füssel (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/Main)
Cornelia Gresch (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Kathrin Jonkmann (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Frank Klingebiel (Georg-August-Universität Göttingen)
Michaela Kropf (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Tanja Kurtz (Georg-August-Universität Göttingen)
Kai Maaz (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Nele McElvany (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Anne Milek (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Gabriel Nagy (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Marko Neumann (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Dennis Schnitger (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)
Markus Szczesny (Georg-August-Universität Göttingen)
Ulrich Trautwein (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Rainer Watermann (Georg-August-Universität Göttingen)

Kai Maaz
Jürgen Baumert
Cornelia Gresch
Nele McElvany (Hrsg.)

Mit Beiträgen von:

Yvonne Anders
Jürgen Baumert
Michael Becker
Hans-Peter Füssel
Cornelia Gresch
Kathrin Jonkmann
Franz Klingebiel
Michaela Kropf
Tanja Kurtz
Kai Maaz
Nele McElvany
Anne Milek
Gabriel Nagy
Marko Neumann
Dennis Schnitger
Markus Szczesny
Ulrich Trautwein
Rainer Watermann

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule

Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten

Inhalt

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde
Jürgen Baumert, Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Yvonne Anders, Kathrin Jonkmann, Marko Neumann und Rainer Watermann 5

Kapitel 1
Ziel und Anliegen der Studie
Jürgen Baumert und Kai Maaz 23

Kapitel 2
Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?
Kai Maaz, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein 27

Kapitel 3
Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems
Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Kathrin Jonkmann und Jürgen Baumert 65

Kapitel 4
Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit
Hans-Peter Füssel, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaz 87

Kapitel 5
Durchführung, Daten und Methoden
Michael Becker, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Rainer Watermann, Dennis Schnitger und Kai Maaz 107

Kapitel 6
Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde
Kathrin Jonkmann, Kai Maaz, Marko Neumann und Cornelia Gresch 123

Kapitel 7
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte
Kai Maaz und Gabriel Nagy 151

Kapitel 8
Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien
Cornelia Gresch und Michael Becker 181

Kapitel 9
Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit
Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaz 201

Kapitel 10
Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen
Marko Neumann, Anne Milek, Kai Maaz und Cornelia Gresch 229

Kapitel 11
Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells
Kathrin Jonkmann, Kai Maaz, Nele McElvany und Jürgen Baumert 253

Kapitel 12
Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse
Nele McElvany 283

Kapitel 13
Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte
Nele McElvany 295

Kapitel 14
Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?
Yvonne Anders, Nele McElvany und Jürgen Baumert 313

Kapitel 15
Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung
Tanja Kurtz, Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Markus Szczesny 331

Kapitel 16
Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht
Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Tanja Kurtz 355

Kapitel 17
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen
Jürgen Baumert, Kai Maaz und Kathrin Jonkmann 385

Anhang: Kapitel 18
Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern
Michaela Kropf, Cornelia Gresch und Kai Maaz 399

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde

Jürgen Baumert, Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Yvonne Anders, Kathrin Jonkmann, Marko Neumann und Rainer Watermann

Die Bildungsbiografien junger Menschen sind von einer Reihe von Statuspassagen und damit verbundenen Entscheidungssituationen geprägt: der Beginn des Kindergartenbesuchs, von dort in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, gegebenenfalls in die Oberstufe und in das Ausbildungssystem bzw. Erwerbsleben. Die Organisation und Bewältigung der Übergänge innerhalb des Bildungssystems sind nicht nur im Hinblick auf die individuelle Perspektive von erheblicher Relevanz. Sie gewinnen gesellschaftlich besondere Bedeutung dadurch, dass diese Gelenkstellen der Bildungskarriere als entscheidende Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten identifiziert wurden. Insbesondere die Frage, welche weiterführende Schule besucht wird, ist eng verknüpft mit dem späteren Schul- und Bildungsabschluss und damit auch mit der sozioökonomischen Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft.

Mit der Studie *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, die am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wurde, liegen erstmals bundesweit repräsentative Daten für den Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems vor, einem der bedeutendsten Übergänge in der Bildungsbiografie eines Heranwachsenden. Durchgeführt wurde die Übergangsstudie in Kooperation mit der Grundschuluntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2007, wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Wilfried Bos) und der „BiSta-Studie" (*Normierung von Testaufgaben für die Bildungsstandards Deutsch und Mathematik im Primarbereich,* wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Olaf Köller). Die Übergangsstudie ergänzte das Design von TIMSS 2007 und BiSta um eine Elternbefragung zur Erfassung von Merkmalen der sozialen Herkunft und des elterlichen Unterstützungsverhaltens, sofern die Eltern sich zur Teilnahme an der Übergangsstudie bereit erklärten, sowie um eine Befragung der Grundschullehrkräfte. Durch diese Verzahnung war es möglich, ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand auf Ergebnisse aus standardisierten Tests in den Domänen Mathematik, Naturwissenschaft und Deutsch zurückzugreifen und das Wissen über das Zusammenspiel von Elternintentionen, kulturellem, sozialem und wirtschaftlichem Umfeld, schulischer Beratung und institutionellen Vorgaben auf eine neue Basis zu stellen. Die Untersuchung wurde im Schuljahr

2006/07 in 13 Bundesländern durchgeführt.[1] Insgesamt beteiligten sich 4768 Schülerinnen und Schüler aus 227 Klassen sowie deren Eltern und Klassenlehrerinnen und -lehrer.

Die Übergangsstudie verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Fragen thematisiert und miteinander verbindet. Primäres Ziel der Übergangsstudie war es, die Genese von Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit im Zusammenspiel folgender Faktorenbündel zu analysieren:

- des bisherigen Leistungs- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule,
- der elterlichen Willensbildung in Abhängigkeit von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft,
- der Übergangsdiagnose der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers,
- des schulischen Beratungsprozesses,
- der institutionellen Regelungen des Übergangs sowie
- regionaler Unterschiede in der Schulstruktur, dem kulturellen Umfeld und der Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur.

Das zweite nachgeordnete Ziel der Untersuchung war die Analyse der Verarbeitung des Übergangsprozesses durch die betroffenen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

Der Berichtsband umfasst insgesamt 18 Kapitel. Neben einer Einleitung zum Ziel und Anliegen der Studie (Baumert & Maaz, Kap. 1) gibt es zwei theoretische Beiträge zur Genese sozialer Ungleichheit (Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 2) und zur Modellierung von Übergangsprozessen (Maaz, Gresch, McElvany, Jonkmann & Baumert, Kap. 3) sowie zwei Beiträge zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Übergangs (Füssel, Gresch, Maaz & Baumert, Kap. 4; Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18 im Anhang). Die Methoden und die Durchführung der Übergangsstudie werden in Kapitel 4 von Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger und Maaz beschrieben. Darüber hinaus werden in zwei Beiträgen deskriptive Befunde zum Übergangsverhalten (Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, Kap. 6) und zur Lehrerperspektive präsentiert (McElvany, Kap. 12). Die vorliegende Zusammenfassung beschränkt sich auf die neun Kapitel mit vertiefenden empirischen Analysen.

Gegenstand der ersten beiden Beiträge sind primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Maaz & Nagy, Kap. 7) sowie der Einfluss des Migrationsstatus (Gresch & Becker, Kap. 8) auf den Übergang. Auf einer institutionellen Ebene wurden der Einfluss der föderalen Regelungen des Übergangs und deren Auswirkungen auf das Problem der sozialen Ungleichheit thematisiert (Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 9). Der Einfluss sogenannter Referenzgruppeneffekte, wie zum Beispiel die soziale Zusammensetzung oder das Leistungsniveau der Schulklasse auf die gewünschte Sekundarschulform, die von Lehrerinnen und Lehrern getroffene Empfehlung und die Übergangsentscheidung wurden in einem weiteren Beitrag

---

[1] Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern konnten nicht in die Untersuchung miteinbezogen werden, da der Übergang in die weiterführenden Schulen erst nach Klasse 6 erfolgt.

untersucht (Neumann, Milek, Maaz & Gresch, Kap. 10). Das aus der pädagogischen Psychologie bekannte erweiterte Erwartungs-Wert-Modell wurde für die Analyse des Übergangs adaptiert und überprüft (Jonkmann, Maaz, McElvany & Baumert, Kap. 11). Die Rolle der Lehrkräfte wurde in zwei Beiträgen thematisiert. Dabei stand zum einen die Übergangsempfehlung im Erleben der Lehrkräfte im Mittelpunkt (McElvany, Kap. 13) und zum anderen die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale durch die Lehrkräfte (Anders, McElvany & Baumert, Kap. 14). Übergänge werden oft auch als kritische Lebensereignisse bezeichnet, weil sie durch eine Veränderung der sozialen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und entsprechende Anpassungen erfordern. Untersucht wurde daher auch, inwieweit die Schülerinnen und Schüler den bevorstehenden Übergang als Bedrohung oder Herausforderung erleben (Kurtz, Watermann, Klingebiel & Szczesny, Kap. 15) und welche Auswirkungen der Übergang auf motivationale Merkmale der Heranwachsenden aus Schüler- und Elternsicht hat (Watermann, Klingebiel & Kurtz, Kap. 16).[2]

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte

Trotz der expansiven Entwicklung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert erweisen sich die sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs als außerordentlich zäh. Bereits in den 1960er-Jahren hatte die Kultusministerkonferenz den Beschluss gefasst, dass die Empfehlung der Grundschule für den Übergang auf eine weiterführende Schule ausschließlich auf Basis der Bildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu treffen ist – unabhängig von deren familiärer Herkunft und damit verbundener sozialer Merkmale wie dem Stand oder Vermögen der Eltern. Doch noch immer haben Jugendliche aus der Oberschicht ungefähr dreimal so hohe Chancen, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Schülerinnen und Schüler mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen vergleicht.

Der Beitrag von *Kai Maaz* und *Gabriel Nagy* (Kap. 7) befasst sich mit der Analyse von Effekten der sozialen Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe I und greift dabei auf das inzwischen sehr prominente theoretische Modell von Boudon aus den 1970er-Jahren zurück. Für die Übergangsstudie wurde das Modell an das deutsche Bildungssystem angepasst und um Faktoren erweitert, die für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen besonders bedeutsam sind (Schulnoten und Übergangsempfehlung der Lehrer). Die Autoren konkretisierten Boudons Definition *primärer Herkunftseffekte* als Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und infolgedessen in ihren Zensuren, Übergangsempfehlungen und Schulformwahlen niederschlagen. Davon unterschieden sie *sekundäre Herkunftseffekte* als diejenigen Einflüsse des sozialen Hintergrunds, die

---

[2] Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde in der Zusammenfassung auf die Angabe von Quellen verzichtet. Hierzu sei auf die jeweiligen Kapitel verwiesen.

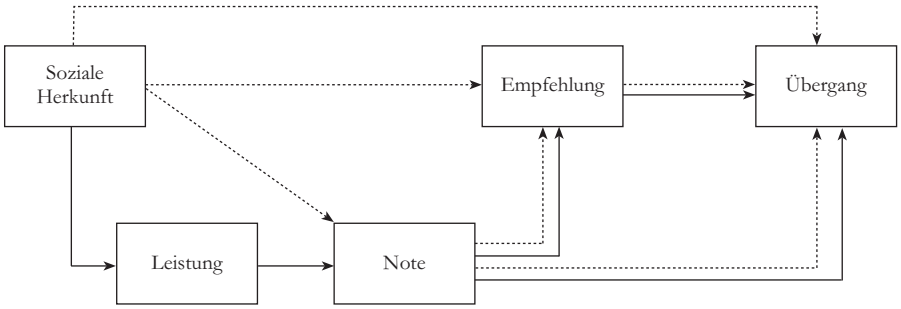
losgelöst von der Schulleistung entstehen und zum Beispiel aus unterschiedlichen Bildungserwartungen und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten Angehöriger verschiedener Sozialschichten resultieren. Sekundäre Effekte stehen besonders in der Kritik, da sie – anders als die primären Effekte – nicht mit Vorstellungen einer leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit vereinbar sind.

Die Wirkung primärer und sekundärer Herkunftseffekte ist in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt. Die durchgezogenen Linien stehen für primäre Effekte, das heißt Effekte der sozialen Herkunft auf die Leistung, die wiederum auf die Schulnoten, die Empfehlungsvergabe und den schließlich realisierten Übergang wirkt. Die gestrichelten Linien beziehen sich dagegen auf sekundäre Herkunftseffekte, die unabhängig von der Leistung auf die Noten- und Empfehlungsvergabe und die letztlich getroffene Übergangsentscheidung einwirken. In der Abbildung wird deutlich, dass primäre Herkunftseffekte nur indirekt (vermittelt über die Leistung) auf die Noten- und Empfehlungsvergabe sowie den Übergang wirken, während sekundäre sowohl indirekt als auch direkt Einfluss nehmen können.

Das besondere Ziel der Untersuchung bestand darin, die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Notengebung, die Vergabe der Übergangsempfehlung und die tatsächlich vollzogene Übergangsentscheidung abzuschätzen. Darüber hinaus galt es, die Anteile primärer und sekundärer Effekte am Gesamteffekt der sozialen Herkunft zu bestimmen und so Ansatzpunkte zur Reduzierung der Chancenungleichheit im Bildungssystem zu identifizieren.

In Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Forschungsbefunden zeigte sich zunächst, dass die soziale Herkunft einen Effekt auf die Benotung, die Vergabe der Schullaufbahnempfehlungen und die schließlich getroffene Übergangsentscheidung ausübte. Dabei fiel der absolute Einfluss der sozialen Stellung auf die Benotung am geringsten und auf die vollzogene Übergangsentscheidung am höchsten aus. Für alle drei betrachteten Aspekte fanden sich sowohl primäre als auch sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Bei der Leistungsbewertung war der Anteil des primären Effekts größer als der des sekundären. Bei der Empfehlungsvergabe fielen beide Effekte etwa gleich groß aus. In Bezug auf das realisierte Übergangsverhalten überwog der sekundäre Effekt.

Abbildung 1: Forschungsmodell zur Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte (vereinfachte Darstellung)



→ Durchgezogene Pfade stellen primäre Effekte dar.
⇢ Gestrichelte Pfade stellen sekundäre Effekte dar.

Weiterführende Analysen ergaben darüber hinaus, dass rund die Hälfte des sekundären Effekts auf das Übergangsverhalten auf eine Fortführung vorangegangener Effekte bei der Notenvergabe und der Laufbahnempfehlung zurückgeht. Die andere Hälfte der sekundären Herkunftseffekte kommt in der letztlichen Übergangsentscheidung der Eltern zum Tragen. Dies bedeutet, dass auch bei einer vollständigen Ausschaltung sekundärer Effekte der Schülerbeurteilungen durch die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigten Familien auch bei gleichen Schulleistungen nach wie vor höhere Übergangschancen auf ein Gymnasium hätten als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien.

Durchschlagkräftige Ansatzpunkte, die das Ausmaß sekundärer sozialer Disparitäten reduzieren könnten, zeigen sich an drei Stellen: Ein erster Ansatzpunkt besteht in der Minimierung sekundärer Disparitäten, die aufgrund sozialschichtabhängiger Lehrerurteile entstehen. Zweitens könnte der Versuch unternommen werden, bei den Entscheidungskalkülen der Eltern anzusetzen. Drittens wären Maßnahmen denkbar, die den Einfluss der Elternschaft auf den tatsächlichen Übergang in die Sekundarstufe I reduzieren.

Es muss jedoch bedacht werden, dass Herkunftseffekte auf das tatsächliche Übergangsverhalten nicht vollständig auf sekundäre, also leistungsunabhängige Disparitäten zurückzuführen sind. Da der Anteil der über die Schulleistungen vermittelten primären Herkunftseffekte auf den Übergang auf immerhin 41 Prozent geschätzt wurde, stellt sich die Frage, wie zusätzlich die primären Effekte minimiert werden können. Hier ist zu bedenken, dass primäre Effekte bereits vor dem Schuleintritt in der häuslichen Sozialisation und den familiären Lern- und Fördergelegenheiten ihren Anfang nehmen. Darüber hinaus können sich primäre Herkunftseffekte während der Schulzeit verstärken. Die sozialschichtabhängigen Leistungsunterschiede sollten daher möglichst frühzeitig durch geeignete Fördermaßnahmen in oder außerhalb der Schule minimiert werden.

Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien

Nicht zuletzt seit PISA ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund niedrigere schulische Leistungen erbringen und geringere Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss haben als Kinder ohne Migrationshintergrund. Während PISA die Leistungen und Bildungschancen gegen Ende der Pflichtschulzeit untersuchte, gingen *Cornelia Gresch* und *Michael Becker* der Frage nach, in welchem Zusammenhang der Migrationshintergrund zum Zugang zum Gymnasium am Ende der Grundschule steht und wie sich dieser Zusammenhang erklären lässt (Kap. 8).

Dabei stützten sie sich wie Maaz und Nagy (siehe oben) auf das theoretische Modell von Boudon, das *primäre* und *sekundäre* Effekte des sozialen Hintergrunds trennt. Migrationsspezifische primäre Effekte können beispielsweise aufgrund sprachlicher Barrieren entstehen, die es Kindern mit Migrationshintergrund erschweren, dem Unterricht zu folgen, und somit zu niedrigeren schulischen Leistungen führen. Sekundäre, das heißt leistungsunabhängige Effekte des Migrationshintergrunds liegen hingegen vor, wenn Kinder bei gleichen schulischen Leistungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft auf eine andere Schulform

wechseln als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Diese sekundären Effekte gelten als Folge unterschiedlicher Bildungsaspirationen in den Familien bei gleichen schulischen Voraussetzungen. Migranten und ihre Nachkommen weisen häufig einen besonders hohen Bildungswunsch auf.

Da die bisherige Forschung nahelegt, dass sich das Bildungsverhalten zwischen Zuwanderergruppen in Abhängigkeit von ihrer spezifischen Migrationsgeschichte und ihres sozialen und kulturellen Hintergrunds durchaus unterscheidet, wurde in der Übergangsstudie der Fokus auf die beiden größten Migrantengruppen in Deutschland gelegt: türkischstämmige Schülerinnen und Schüler und Kinder von (Spät-)Aussiedlern. Eine solche Differenzierung nach Herkunftsgruppen erlaubten bisher nur sehr wenige Studien. Für Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien liegen bisher gar keine empirischen Befunde vor.

Vor diesem Hintergrund äußerten die Autoren drei Erwartungen, die sie empirisch überprüften: Im ersten Schritt sollten die bereits mehrfach nachgewiesenen Befunde zur geringen Bildungsbeteiligung der beiden Migrantengruppen im Gymnasium repliziert werden. Im zweiten Schritt sollte überprüft werden, ob sich diese Unterschiede weitgehend durch den für Migranten häufig niedrigeren sozialen Hintergrund erklären lassen. Drittens prüften die Autoren ihre Erwartung, dass bei vergleichbaren schulischen Leistungen keine weiteren Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nachweisbar sind. Vielmehr sollten sie höhere Chancen auf einen Gymnasialbesuch haben als Kinder ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus gingen sie der Frage nach, ob sich das Befundmuster zwischen Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien unterscheidet.

Die Ergebnisse entsprachen den Erwartungen der Autoren: Kinder mit Migrationshintergrund hatten grundsätzlich niedrigere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums. Dieser Unterschied ließ sich jedoch im Wesentlichen auf den niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien zurückführen. Wenn vergleichbare schulische Leistungen vorlagen, kehrte sich der negative Herkunftseffekt zudem um, und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hatten höhere Chancen, das Gymnasium zu besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Besonders deutlich zeigte sich dies für türkischstämmige Schülerinnen und Schüler. Dieser Befund kann als ein *positiver* sekundärer Effekt des Migrationshintergrunds interpretiert werden. Ihm liegt zugrunde, dass in Familien mit Migrationshintergrund der Wunsch, an höheren Bildungsgängen teilzunehmen, besonders stark ausgeprägt ist. Dieser Wunsch kann allerdings nur von wenigen Migrantenkindern realisiert werden, da ihre Leistungsvoraussetzungen in der Regel dafür nicht ausreichend sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund die schulischen Leistungen von zentraler Bedeutung für die unvorteilhafte Beteiligung am Sekundarschulsystem sind. Die Befunde legen daher nahe, dass die Ursachen für die unterschiedliche Teilhabe nicht im Übergangsprozess selbst zu suchen sind, sondern diesem vorgelagert sind. Entsprechend sollten Maßnahmen wie etwa eine gezielte Sprachförderung in der Vor- und Grundschulzeit ergriffen werden, die Kindern mit Migrationshintergrund bessere Voraussetzungen für schulisches Lernen ermöglichen. So haben Zuwanderer und

ihre Nachkommen eine realistische Chance, ihre hohen Bildungsziele zu verwirklichen.

Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit

Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und *Kai Maaz* untersuchten in ihrem Kapitel (Kap. 9), inwieweit die rechtliche Ausgestaltung des Übergangsprozesses das Entscheidungsverhalten von Eltern beim Übergang ihrer Kinder in die weiterführenden Schulen beeinflusst. Grundsätzlich fällt nach Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes (GG) die Wahl des Bildungsweges und der Schulform in das Erziehungsrecht der Eltern. Der Staat darf jedoch aus seinem Recht der Schulaufsicht nach Artikel 7 Absatz 1 GG in die elterliche „Schulformwahlfreiheit" (Oberverwaltungsgericht Münster, 2007)[3] korrigierend in Form der sogenannten negativen Auslese eingreifen, wenn eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform festgestellt wird. Von diesem Eingriffsrecht machen die Länder der Bundesrepublik unterschiedlichen Gebrauch. Alle Länder haben die Beratung der Eltern durch die abgebende Grundschule in variierender Form institutionalisiert. Die Beratung soll die Wahl der Eltern begleiten und dazu beitragen, dass Eltern eine möglichst sachangemessene und dem Wohl und der Entwicklung des Kindes dienliche Entscheidung treffen. Die Übergangsempfehlung, die in den meisten Ländern formell, in einigen Ländern durch Notengrenzwerte implizit erteilt wird, ist Teil dieses Beratungsprozesses; sie fasst das Eignungsurteil der Grundschule noch einmal zusammen. Der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung kann sich jedoch erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Ein Teil der Länder gibt nach Abschluss des vorgesehenen Beratungsprozesses den Elternwillen frei: Eltern können ihr Kind an der Schulform ihrer Wahl anmelden, auch wenn die Grundschule abweichend vom Elternwunsch eine weniger anspruchsvolle Schulform empfiehlt. In diesem Fall macht der Staat zum Zeitpunkt des Übergangs von seinem negativen Auswahlrecht keinen Gebrauch. Andere Länder sehen für den Fall, dass sich Eltern für eine anspruchsvollere Schulform als empfohlen entscheiden, eine formelle Eignungsüberprüfung vor, die bei Misserfolg zur Abweisung des Schülers oder der Schülerin führt. Hier korrigiert der Staat zum Zeitpunkt des Übergangs die Elternentscheidung im Sinne der negativen Auslese. In dem einen Fall ist der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung niedrig, im anderen Fall hoch und an Prüfungen gekoppelt.

Ob dieser unterschiedliche Status der Grundschulempfehlung differenzielle Auswirkungen auf das Entscheidungsverhalten der Eltern hat, ist in der Fachliteratur umstritten. Einige Autoren vermuten bei Freigabe des Elternwillens einen Rückgang der sozialen Selektivität der Bildungsbeteiligung, andere erwarten, dass soziale Disparitäten mit dem Verlust der regulierenden Funktion der Übergangsempfehlungen verstärkt werden. Empirische Evidenzen sind rar und inkonsistent. Die von *Cornelia Gresch, Jürgen Baumert* und *Kai Maaz* durchgeführte Untersuchung ist die erste, in der die Frage des Zusammenhangs zwischen Ver-

---

[3] Siehe Beschluss vom 24. August 2007, SPE, 3. Aufl., 860 Nr. 44 und 45.

bindlichkeitsgrad der Empfehlung und sozialer Selektivität des Übergangs in weiterführende Schulen systematisch und unter Nutzung von Daten aus allen Ländern, die den Übergang in die Sekundarstufe I am Ende der 4. Jahrgangsstufe vorsehen, behandelt wird.

Die Analysen erbrachten zunächst einen Befund, der auch aus der amtlichen Statistik ablesbar ist. Die Übergangsquoten in das Gymnasium liegen in jenen Ländern, in denen der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung hoch ist, im Mittel erheblich niedriger als in der Vergleichsgruppe. Dies ist jedoch nicht, wie man aus der amtlichen Statistik abzuleiten geneigt sein könnte, auf eine restriktive Vergabe von Gymnasialempfehlungen zurückzuführen. Eher trifft das Gegenteil zu: Die vorgelegten Analysen lassen eine Tendenz erkennen, dass Grundschullehrkräfte in Ländern mit bindenden Empfehlungen die Erteilung von Gymnasialempfehlungen liberaler handhaben. Die Unterschiede im Übergangsverhalten sind auch nicht auf eine unterschiedliche Sozialstruktur der Elternschaft mit schulpflichtigen Kindern zurückführbar. Auch unter Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und der erteilten Empfehlung ist das deutlich unterschiedliche Übergangsverhalten nachweisbar. Ein zweiter Befund ergänzt dieses Bild. Der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung reguliert auch nicht den nicht empfehlungskonformen Übergang in ein Gymnasium. Die angedrohte Nachprüfung hat also keine generell abschreckende Wirkung auf die Eltern, die ihre Kinder auch ohne entsprechende Empfehlung auf ein Gymnasium schicken möchten.

Die zwischen den beiden Ländergruppen nachweisbare unterschiedliche Bildungsbeteiligung am Gymnasium lässt sich also weder auf ein unterschiedliches Empfehlungsverhalten der Grundschullehrkräfte noch auf Unterschiede in der Sozialstruktur der Schulbevölkerung und schon gar nicht auf die unterschiedliche institutionelle Regelung des Übergangs zurückführen. Dieser Befund macht aber die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen den Ländergruppen umso erklärungsbedürftiger. Der Beitrag bietet zu dieser Frage einige weiterführende Überlegungen an, untersucht sie aber nicht eingehender. Es ist eine Aufgabe vertiefender Analysen herauszufinden, welche Faktoren für das unterschiedliche Entscheidungsverhalten der Eltern verantwortlich sind. Das theoretische Instrumentarium dafür liegt bereit (vgl. Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 4 und Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18): Es ist zu prüfen, inwieweit unterschiedliche Bewertungen akademischer Bildungsgänge, unterschiedliche Kostenschätzungen oder unterschiedliche Prognosen der Erfolgschancen für die abweichenden Beteiligungsmuster verantwortlich sind.

Den zweiten Schwerpunkt dieses Beitrags bilden Analysen zum Zusammenhang zwischen der Sozialschichtabhängigkeit der Bildungsbeteiligung und staatlicher Nutzung des negativen Auswahlrechts. Welche Auswirkungen hat der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung auf die Herkunftsabhängigkeit des Entscheidungsverhaltens von Eltern? Die Analysen zeigen zunächst ganz in Übereinstimmung mit den Befunden von Maaz und Nagy (Kap. 7), dass die soziale Herkunft einen substanziellen Einfluss auf den Entscheidungsprozess ausübt – und zwar auch dann, wenn die Grundschulempfehlung kontrolliert wird. Bei gleicher Empfehlung sind die Chancen eines Kindes aus der Oberschicht, auf ein Gymnasium zu wechseln, um mehr als 60 Prozent größer

als die eines Kindes aus der Mittelschicht. Dieser Befund ist nicht überraschend. Von großer Bedeutung ist jedoch das Ergebnis, dass dieser Sozialschichteffekt besonders ausgeprägt ist, wenn keine Gymnasialempfehlung vorliegt – dies aber nur in Ländern mit freier Elternwahl. Nach diesem Resultat scheint eine höhere Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung in Verbindung mit einer objektivierenden Nachprüfung eine soziale Disparitäten des Bildungsverhaltens dämpfende Wirkung zu haben.

Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Schulnoten stellen eine wichtige Grundlage für die Übergangsempfehlung dar. Idealerweise sollten daher gleiche Leistungen auch mit gleichen Noten bewertet werden – unabhängig davon, welche Lehrkraft in welcher Klasse und in welchem Bundesland unterrichtet. Dies entspricht jedoch nicht der Realität. So wird durch eine Vielzahl von Untersuchungen belegt, dass Lehrer die individuelle Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler immer in Relation zur Klassenleistung beurteilen. Aufgrund dieses sogenannten Referenzgruppeneffekts wird die gleiche Schülerleistung in leistungsschwächeren Klassen höher bewertet als in leistungsstärkeren Klassen. Vermutet wurde, dass die referenzgruppenabhängige Notenvergabe unmittelbare Konsequenzen für die Übergangschancen hat. *Marko Neumann, Anne Milek, Kai Maaz* und *Cornelia Gresch* untersuchten im Rahmen der Übergangsstudie, inwieweit die Zusammensetzung der besuchten Grundschulklasse – ihre Komposition – den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung des Lehrers und den letztlich realisierten Übergang auf die weiterführende Schule beeinflusst (Kap. 10). Dabei wurden sowohl Auswirkungen der leistungsbezogenen als auch der sozialen Zusammensetzung der Schulklasse betrachtet. Als Indikator der leistungsbezogenen Komposition dienten die auf Klassenebene erzielten mittleren Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaft und Rechtschreibung. Die soziale Zusammensetzung der Schulklasse wurde über den prozentualen Anteil der Eltern mit Abitur abgebildet.

Es zeigte sich, dass sowohl die durchschnittliche Klassenleistung als auch die soziale Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss auf den Übergang ausübten. Bei vergleichbaren Leistungen hatten Schülerinnen und Schüler leistungsstarker Klassen niedrigere Chancen, auf ein Gymnasium überzugehen, als Schülerinnen und Schüler leistungsschwächerer Klassen. Mit steigendem Anteil der Eltern mit Abitur nahm dagegen die Chance auf den Gymnasialbesuch zu. In beiden Fällen wirkte sich der Kompositionseffekt sowohl über den Schulformwunsch der Eltern als auch über die seitens der Grundschule ausgesprochene Empfehlung auf den Übergang aus.

Weiterführende Analysen ergaben, dass die beschriebenen Auswirkungen der Klassenzusammensetzung auf den Übergang zu großen Teilen eine Folge der bezugsgruppenabhängigen Notenvergabe darstellen. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als die Noten sowohl für die Eltern als auch die Lehrerinnen und Lehrer wichtige Orientierungsgrößen für die weitere Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler darstellen.

Wie sind die vorstehenden Befunde vor dem Hintergrund der angestrebten Verteilungsgerechtigkeit von Bildungschancen einzuordnen? Es wurde deutlich,

dass Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Leistungen und vergleichbaren familiären Hintergrundmerkmalen unterschiedliche Chancen für den Übergang auf das Gymnasium haben – abhängig von der Schülerzusammensetzung der besuchten Schulklasse. Neben den bekannten Kriterien wie zum Beispiel soziale Herkunft und Migrationsstatus beeinflusst auch der schulische Kontext und hier in besonderem Maße die referenzgruppenabhängige Benotung den Übergang. Könnte, wie oft gefordert, eine stärkere Gewichtung „objektiver" Kriterien im Übergangsprozess – etwa in Form einheitlicher standardisierter Leistungstests – für mehr Chancengleichheit beim Übergangsprozess sorgen? Dies gilt es genau zu prüfen, da auch standardisierte Tests nicht nachteilsfrei sind und unterschiedliche schulkontextuelle Bedingungen es den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich schwer machen, die notwendigen Leistungsanforderungen zu erreichen.

Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells

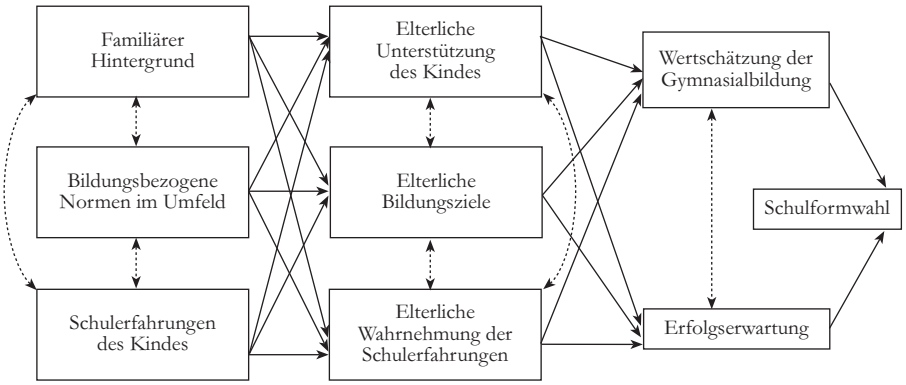
Fast jedes sechste Kind am Gymnasium hat keine Gymnasialempfehlung der Grundschule erhalten und etwa jedes zehnte Kind an den anderen Schulformen hätte nach der Grundschulempfehlung auch ein Gymnasium besuchen können. Welche Faktoren veranlassen Eltern, sich für oder gegen eine bestimmte Schulform zu entscheiden? Verschiedene theoretische Annahmen aus Psychologie und Soziologie schreiben Wertvorstellungen und Erfolgserwartungen einen entscheidenden Einfluss bei der Entstehung von Bildungsentscheidungen zu. Gleichwohl besteht noch immer wenig Klarheit darüber, wie genau Eltern zu dieser Entscheidung kommen. *Kathrin Jonkmann*, *Kai Maaz*, *Nele McElvany* und *Jürgen Baumert* haben in der Übergangsstudie erstmalig alle theoretisch für wichtig erachteten Faktoren der elterlichen Entscheidung in einer einzigen Studie empirisch untersucht (Kap. 11).

Verwendet wurde das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen, das sich bereits für die Vorhersage von Bildungsentscheidungen wie zum Beispiel Studienfach- oder Kurswahlen bewährt hat. Das Modell geht davon aus, dass Eltern ein Gymnasium wählen, wenn sie überzeugt sind, dass ihr Kind die Anforderungen des Gymnasiums mit hinreichend hoher Wahrscheinlichkeit bewältigen kann. Genauso wichtig für die elterliche Entscheidung ist jedoch der Wert, den sie der Gymnasialbildung zumessen (Abb. 2).

Dieser Wert setzt sich aus vier verschiedenen Aspekten zusammen. Dazu gehört das sogenannte Statuserhaltungsmotiv. Es bestimmt die Wichtigkeit des Abiturs für das elterliche Bestreben, dass das Kind beruflich mindestens ebenso erfolgreich wird wie sie selbst. Darüber hinaus gehören auch die Wertschätzung einer möglichst umfassenden Allgemeinbildung, der Nutzen des Abiturs für die berufliche Laufbahn sowie die Kosten, die durch eine längere Ausbildungszeit entstehen können, zur Wertbemessung des Gymnasialbesuchs.

Welche Erfolgserwartungen und Werte Eltern haben, wird nach dem Eccles-Modell dadurch bestimmt, wie die Eltern die Schulleistungen des Kindes wahrnehmen, welche mittel- und langfristigen Bildungsziele sie für ihr Kind verfolgen und wie stark sie davon überzeugt sind, dass sie selbst ihr Kind unterstützen können. Diese eher psychologischen Merkmale vermitteln wiederum den Ein-

Abbildung 2: Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell der Elternentscheidung bei der Schulformwahl



fluss der stärker soziologisch geprägten Merkmale des familiären sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrunds, des sozialen Umfeldes der Familie sowie der Merkmale des Kindes und seiner bisherigen Schulerfahrungen.

Jonkmann et al. verglichen in ihrer Untersuchung die Eltern, die sich ohne entsprechende Grundschulempfehlung für ein Gymnasium entschieden, mit den beiden Elterngruppen, die der Empfehlung der Grundschule folgten, und jenen Eltern, die trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform wählten. Die Ergebnisse stimmten weitgehend mit den Vorhersagen des Modells überein. War der Gymnasialbesuch im sozialen Umfeld der Familie besonders häufig, erhöhten sich die Chancen, dass Eltern trotz fehlender Empfehlung das Gymnasium wählten. Die Kinder, die ohne Empfehlung in das Gymnasium übergingen, waren durch Leistungsdruck und psychosomatische Beschwerden in der Grundschule etwas stärker belastet als ihre zukünftigen Klassenkameraden mit Gymnasialempfehlung. Auch wenn keine entsprechende Empfehlung vorlag, stiegen die Chancen auf einen Gymnasialbesuch, wenn Eltern ihr Kind in der Grundschule für unterfordert hielten oder das Abitur als bedeutsam für den Statuserhalt angesehen wurde. Die Überzeugung, der Nutzen des Abiturs für die Berufsaussichten des Kindes sei besonders hoch, war für die Eltern charakteristisch, die das Gymnasium ohne Empfehlung wählten. Alle Elterngruppen wiesen hingegen eine hohe Wertschätzung einer breiten Allgemeinbildung auf, sodass dieses Merkmal nicht differenzierte. Finanzielle Erwägungen waren letztlich ebenfalls unbedeutend für die Schulwahl. Dem Modell entsprechend spielte auch die Erfolgserwartung der Eltern eine wichtige Rolle bei der Schulformentscheidung. Eltern, die ein Gymnasium wählten, waren vom Erfolg ihrer Kinder überzeugter als andere Eltern – sogar wenn seitens der Grundschule vom Gymnasialbesuch abgeraten wurde. Der sozioökonomische Hintergrund der Familie war dagegen für die Übergangsentscheidung nahezu unbedeutend, wenn Unterschiede in den Erwartungen, Werten und Überzeugungen der Eltern kontrolliert wurden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Eltern mit der Schulformempfehlung der Grundschule durchaus unterschiedlich umgehen und sich dieser

unterschiedliche Umgang mithilfe des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells gut nachvollziehen lässt. Das Modell vermittelt ein besseres Verständnis davon, wie Überlegungen und Entscheidungen von Eltern zur Entstehung von sozialer Ungleichheit beim Übergang in die weiterführenden Schulen beitragen.

Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte

Der Beruf des Lehrers ist verantwortungsvoll und mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Diese können zu übermäßiger Belastung führen, wenn nicht entsprechende institutionelle und persönliche Ressourcen für die Bewältigung der Aufgaben zur Verfügung stehen. In der Literatur der letzten Jahre zu Übergängen im Bildungssystem sind die Wahrnehmung der Übergangssituation und der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte sowie die damit verbundenen Überzeugungen bisher kaum untersucht worden. Dabei spielen die Lehrkräfte beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule eine entscheidende Rolle. Ihre professionelle Kernaufgabe besteht in der Vergabe der individuellen Übergangsempfehlungen für die Schülerinnen und Schüler, die wiederum in engem Zusammenhang mit den folgenden Schulanmeldungen stehen. Inwieweit neben Schulnoten und Testleistungen auch pädagogische Urteile der Grundschullehrkräfte in diese Übergangsempfehlungen einfließen, ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt.

Die Klassenlehrerinnen und -lehrer haben die komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren und unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben ein zusammenfassendes Urteil über die Eignung für eine zu besuchende Schulform abzugeben. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass Lehrerinnen und Lehrer im Bewusstsein der Bedeutung des Übergangs für ihre Schülerinnen und Schüler diese Entscheidung als unterschiedlich schwierig und teilweise belastend erleben.

In der Übergangsstudie wurden 236 Klassenlehrerinnen und -lehrer zu dieser Thematik mithilfe eines Fragebogens befragt. *Nele McElvany* untersuchte, wie Grundschullehrkräfte die Aufgabe, Übergangsempfehlungen zu vergeben, erleben (Kap. 13). Im Fokus standen dabei die wahrgenommene Schwierigkeit, eine angemessene Empfehlung auszusprechen, sowie eine mögliche Belastung durch Zweifel. Darüber hinaus wurde analysiert, durch welche Lehrermerkmale dieses Erleben beeinflusst wird. Von Interesse war auch, inwiefern die institutionellen Regelungen der Länder das Erleben der Lehrkräfte beeinflussen.

Wie erwartet erleben Lehrkräfte die Herausforderung, eine angemessene Übergangsempfehlung nach der 4. Klasse auszusprechen, als unterschiedlich schwierig und sind auch in unterschiedlichem Ausmaß durch Zweifel an deren Richtigkeit belastet. Diese Unterschiede im Erleben können durch allgemeine Lehrermerkmale sowie durch Lehrermerkmale, die sich direkt auf die Übergangssituation beziehen, teilweise erklärt werden. Zu den relevanten allgemeinen Merkmalen gehören hierbei die berufsbezogene Selbstwirksamkeit – die Überzeugung, aufgrund eigener Kompetenz im Beruf erfolgreich zu handeln – und eine kritische Einstellung zur frühen Vorhersagbarkeit des schulischen Werdegangs. Bei den Lehrermerkmalen, die direkt auf die Übergangssituation bezogen

sind, waren die Einschätzung der Bedeutung der Übergangsempfehlung und die Wahrnehmung des eigenen Entscheidungsspielraums bedeutsam.

Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte mit geringerer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und kritischerer Einstellung zur frühen Vorhersagbarkeit mehr Schwierigkeiten bei der Beurteilung empfinden und stärker durch Zweifel belastet sind. Eine hohe Belastung tritt außerdem auf, wenn Lehrer subjektiv einen großen Entscheidungsspielraum und eine hohe Bedeutung ihres Urteils für die spätere Schulformwahl wahrnehmen.

Wie Lehrer ihren Entscheidungsspielraum und die Bedeutung ihres Urteils wahrnehmen, lässt sich teilweise durch die verschiedenen institutionellen Regelungen der Länder erklären: Wenn die Länder ein freies Schulformwahlrecht der Eltern vorsahen, nahmen Lehrerinnen und Lehrer ihre Übergangsempfehlung als weniger bedeutsam wahr und zeigten sich entsprechend auch weniger belastet. Länderregeln, die dem pädagogischen Urteil der Lehrkräfte eine hohe Wichtigkeit zuwiesen, erhöhten den von den Lehrkräften wahrgenommenen Entscheidungsspielraum und die erlebte Bedeutsamkeit der Übergangsempfehlung, was wiederum zu einer höheren Belastung beitrug.

Für die Praxis sind diese Befunde bedeutsam, wenn Ansatzpunkte für die Reduzierung des Belastungserlebens der Lehrkräfte gesucht werden. Die Übergangsstudie zeigt, dass sowohl allgemeine und direkt auf die Übergangssituation bezogene Lehrermerkmale als auch institutionelle Regelungen relevant sind.

Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?

Zensuren sind nicht alles – zumindest wenn es um die Empfehlung der geeigneten Sekundarschulform geht, die die Lehrkräfte für jeden ihrer Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit abgeben. Neben den erreichten Schulnoten fließt auch die Einschätzung des Lern- und Entwicklungspotenzials durch den Klassenlehrer oder die -lehrerin in die Entscheidung mit ein. Die Rolle der Lehrkraft ist an dieser Stelle komplex: Sie fungiert als Diagnostikerin der aktuellen Fähigkeiten und Prognostikerin der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Diese Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet man gemeinhin als *diagnostische Fähigkeiten bzw. die diagnostische Kompetenz* von Lehrkräften.

In den letzten Jahren gab es eine breite bildungspolitische Diskussion um die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Einerseits werden Lehrkräften weithin gute diagnostische Fähigkeiten attestiert, auf der anderen Seite offenbaren Studien aber auch eine große Spannweite zwischen den Lehrkräften. In der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) zeigte sich kürzlich, dass die Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften nur mäßig mit den durch Leistungstests gemessenen Rechtschreib- und Lesekompetenzen korrelieren. Häufig wird bei dieser Diskussion aber vernachlässigt, dass Lehrkräfte dann, wenn sie eine Übergangsempfehlung oder eine Einschätzung des Entwicklungspotenzials der Schülerinnen und Schüler abgeben müssen, eine Vielzahl von Merkmalen einbeziehen müssen – Begabung, Lernmotivation, Mitarbeit im Unterricht gehören hier ebenso dazu wie Fleiß und Teamfähigkeit.

Empirische Studien, die die individuellen Einschätzungen in der Übergangssituation beleuchten, sind jedoch rar. *Yvonne Anders, Nele McElvany* und *Jürgen Baumert* widmeten sich im Rahmen der Übergangsstudie der Frage, wie differenziert die Lehrereinschätzungen individueller Schülermerkmale sind (Kap. 14). Ferner wurde untersucht, in welchem Zusammenhang die Einschätzungen verschiedener Schülermerkmale mit dem Geschlecht, dem sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie den Schulnoten und der Übergangsempfehlung stehen. 231 Lehrkräfte wurden gebeten, jeden einzelnen ihrer Schülerinnen und Schüler in 30 schul- und unterrichtsrelevanten Merkmalen einzuschätzen. Insgesamt wurden 4 101 Schülerinnen und Schüler eingeschätzt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in der 4. Grundschulklasse befanden. Zusätzlich wurden ergänzende Fragen zur Übergangsempfehlung gestellt.

Die Analysen sprechen dafür, dass Lehrkräfte sich von jedem ihrer Schülerinnen und Schüler ein Gesamtbild machen. Darüber hinaus fassen sie die zahlreichen Einzelmerkmale zu drei übergeordneten Bereichen zusammen: *Begabung und Leistung, Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten* sowie *Motivation und Lerntugenden*. Die Anzahl der Faktoren, anhand derer Lehrkräfte die Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler vornehmen, ist demnach begrenzt.

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, inwieweit die Lehrereinschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale mit dem Geschlecht, dem sozioökonomischen Status sowie dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Es zeigte sich, dass die *sozialen Fähigkeiten und das Sozialverhalten* von Mädchen höher eingeschätzt wurden als die der Jungen. Mädchen wurden außerdem im Bereich *Motivation und Lerntugenden* etwas vorteilhafter bewertet. Moderat ausgeprägt waren die Zusammenhänge des sozioökonomischen Status der Familien der Kinder mit den Bereichen *Begabung und Leistung* sowie *Motivation und Lerntugenden*. Der Zusammenhang zwischen den Einschätzungen und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler war gering.

Ein weiterer Befund war, dass die in den drei Bereichen erfassten Schülermerkmale insgesamt mehr als die Hälfte der Unterschiede der Schulnoten in Deutsch und Mathematik erklären können. Dabei hatte der Bereich *Begabung und Leistungen* eine größere Bedeutung für die Schulnoten als die anderen beiden Bereiche. Dass die Übergangsempfehlung nicht nur auf den Schulnoten, sondern darüber hinaus auf den Einschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale durch die Lehrkräfte beruht, wurde mit der Übergangsstudie empirisch belegt.

Für die Praxis weisen die Befunde darauf hin, dass bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkraft eine Informationsverdichtung stattfindet. Inwieweit die beschriebenen Zusammenhänge zwischen den Lehrereinschätzungen und dem Geschlecht, dem sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund tatsächlich bestehende Unterschiede oder mögliche Urteilsverzerrungen widerspiegeln, ist durch weiterführende Analysen und Untersuchungen zu klären. Vor dem Hintergrund, dass neben den Noten die pädagogische Einschätzung für die Übergangsempfehlung relevant ist, erscheint es wichtig, dass das hierzu notwendige Rüstzeug bereits in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vermittelt wird.

Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung und die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen bringt für die Schülerinnen und Schüler viele Veränderungen mit sich. Langjährige Klassengemeinschaften lösen sich auf und erfordern eine Neuorientierung im Kreis weitgehend unbekannter Mitschüler und veränderter sozialer Strukturen. Darüber hinaus verändern sich nicht nur die Schulfächer, sondern auch die Anforderungen, die an das Lernen und die zu erbringenden Leistungen gestellt werden. Wie bewältigen Schülerinnen und Schüler diese Situation?

Tanja Kurtz, Rainer Watermann, Franz Klingebiel und *Markus Szczesny* (Kap. 15) befassten sich mit der Frage, inwieweit Schülerinnen und Schüler den bevorstehenden Schulwechsel als Herausforderung oder als Bedrohung erleben und Eltern dazu beitragen können, dass ihre Kinder dem Übergang mit positiven Emotionen begegnen. Die Übergangsstudie kommt zunächst zu dem sehr erfreulichen Befund, dass im Durchschnitt Gefühle der Herausforderung bei den Schülerinnen und Schülern deutlich überwiegen und Bedrohungsaspekte im Vergleich dazu eine deutlich geringere Rolle spielen. Allerdings gibt es individuelle Unterschiede besonders im Bedrohungserleben, die im Hinblick auf die Rolle der elterlichen Unterstützung genauer geprüft wurden.

In der Übergangsstudie wurden drei elterliche Verhaltensweisen untersucht, die sich günstig auf die emotionale Bewältigung auswirken sollten: *Autonomieunterstützung* meint die Bestärkung des Kindes zur selbstständigen Problemlösung und Eigeninitiative. *Soziale Wertschätzung* betrifft das Ausmaß, in dem Eltern ihr Kind bei Lernschwierigkeiten trösten und ermuntern sowie Interesse an den schulischen Belangen des Kindes signalisieren. *Strukturierende Instruktion* bezieht sich auf die Schaffung eines für das Kind vorhersehbaren Rahmens durch Einhalten und Durchsetzen von Regeln und Standards. Darüber hinaus wurde die *Kontrolle* als eine für die Bewältigung wenig förderliche elterliche Verhaltensweise in die Untersuchung miteinbezogen. Kontrolle meint, dass Eltern das Leistungsverhalten und die Leistungsergebnisse des Kindes kontrollieren, belohnen und sanktionieren.

Die Ergebnisse entsprechen weitgehend den Erwartungen. So steigt die Bedrohung mit dem Ausmaß elterlicher Kontrolle. Alle anderen elterlichen Verhaltensweisen weisen sehr schwache Zusammenhänge zur Bedrohung auf. Entgegen der Erwartung war ein – wenn auch nur sehr schwacher – Zusammenhang der Bedrohung zur *Autonomieunterstützung* und *strukturierenden Instruktion* erkennbar. Dies kann zum einen bedeuten, dass eine hohe schulbezogene Unterstützung durch die Eltern durchaus auch die Bedrohung bei den Kindern erhöhen kann. Möglicherweise verbinden die Kinder mit der Wahrnehmung des elterlichen Engagements auch eine gewisse Erwartungshaltung seitens der Eltern, der sie nachkommen möchten und was zu einer höheren Besorgnis führen kann. Es kann zum anderen bedeuten, dass Eltern mit vermehrter schulbezogener Unterstützung auf die Besorgnis ihres Kindes beim Grundschulübergang reagieren. Im Bereich der Herausforderung waren die Ergebnisse klarer. Hier lieferte den stärksten Erklärungsbeitrag die *strukturierende Instruktion*, gefolgt von der *sozialen Wertschätzung*

und der *Autonomieunterstützung*. Die elterliche *Kontrolle* war erwartungsgemäß mit einem leicht geringeren Herausforderungserleben verbunden.

Schließlich wurde untersucht, wie die elterlichen Verhaltensweisen mit den familiären Lebensverhältnissen zusammenhängen und ob es Hinweise darauf gibt, dass unterstützende elterliche Verhaltensweisen häufiger in sozial bessergestellten Familien auftreten. Hier zeigen die Analysen, dass die elterliche Unterstützung weitgehend unabhängig von den familiären Lebensverhältnissen zu den Unterschieden im emotionalen Erleben des Grundschulübergangs beiträgt. Insgesamt lassen die Ergebnisse der Übergangsstudie sich dahingehend zusammenfassen, dass positive Emotionen am Ende der Grundschulzeit deutlich überwiegen und dass die soziale Unterstützung durch die Eltern für die emotionale Bewältigung der Situation vor dem Übergang von hoher Bedeutung ist. Hier ergeben sich entsprechend Anknüpfungspunkte für die pädagogische Praxis beispielsweise im Bereich der Beratung von Eltern.

Rainer Watermann, Franz Klingebiel und *Tanja Kurtz* befassten sich außerdem mit der motivationalen Bewältigung des Grundschulübergangs durch die Schülerinnen und Schüler (Kap. 16). Mit dem schulbezogenen Selbstkonzept und der Lernfreude werden auf Schülerseite zwei Merkmale betrachtet, die sowohl wichtig für das Lernen sind als auch unabhängig hiervon wünschenswerte Ziele von Schule und Unterricht darstellen.

Das Selbstkonzept meint die Vorstellungen einer Person über sich selbst und die eigenen Fähigkeiten. Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I werden Heranwachsende nicht nur mit veränderten Bewertungsmaßstäben, sondern durch die mit dem gegliederten System verbundene Leistungsgruppierung auch mit einer neuen Bezugsgruppe konfrontiert. Beides beeinflusst die Entwicklung des Selbstkonzepts. Aus Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts weiß man, dass sich nach dem Wechsel in die Sekundarstufe I die Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der besuchten Schulform verändern. Insbesondere die in der Grundschule leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler profitieren in ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung durch einen Wechsel beispielsweise auf die Hauptschule, da der ungünstige Leistungsvergleich mit sehr viel besseren Schülerinnen und Schülern entfällt. Die in der Grundschule leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler hingegen erleben nach dem Übergang beispielsweise auf das Gymnasium den umgekehrten Effekt. Das hier beschriebene Phänomen wird als *big-fish-little-pond effect* (dt. Fischteicheffekt) bezeichnet.

Auch die Übergangsstudie ging davon aus, dass sich der Bildungsgang auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken sollte. Darüber hinaus wurde vermutet, dass sich ein Einfluss des Bildungsgangs sehr rasch nach dem Schulübertritt zeigt. Im Rahmen der Studie wurden Messungen am Ende von Klasse 4, nach den Halbjahreszeugnissen in Klasse 5 und etwa sechs Wochen nach Schulbeginn in Klasse 6 durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen, dass das Selbstkonzept vor allem im Gymnasium deutlich abnimmt. Der Rückgang zeigt sich bereits nach einem halben Schuljahr und steht hinter den Größenordnungen anderer Untersuchungen, wie etwa einer von Valtin und Wagner in Berlin durchgeführten Studie, in der der Übergang nach sechs Schuljahren erfolgte, kaum zurück. Die Entwicklung in den anderen Bildungsgängen verlief demgegenüber auf etwa gleichbleibendem Niveau. Der starke Rückgang des Fähigkeitsselbstkonzepts im Gymnasium

weist auf die hohe Bedeutung sozialer Vergleichsprozesse unmittelbar nach dem Übergang hin. Im günstigen Fall handelt es sich hierbei um für das Lernen förderliche soziale Vergleichsprozesse, die zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führen und dabei einer gelungenen Anpassung an die neue Situation nicht im Wege stehen. Im ungünstigen Fall mag dies mit einer Schwächung des Selbstvertrauens sowie mit negativen Konsequenzen für das Verhalten verbunden sein. Dies könnte sich zum Beispiel in Rückzugsverhalten, körperlichen Beschwerden sowie dissozialem oder aggressivem Verhalten äußern. Eine schulpädagogische Konsequenz hieraus wäre die rechtzeitige Schaffung einer Lehr-Lern-Umgebung, die es ermöglicht, negative Wirkungen der für die Schülerinnen und Schüler so wichtigen sozialen Vergleichsprozesse zu kompensieren. Denkbar ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel eine verstärkte Orientierung an Leistungsrückmeldungen, die den individuellen Entwicklungsfortschritt und nicht so sehr den sozialen Vergleich betonen.

Dass der Schulwechsel auch die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, ist seit längerem vor allem aus US-amerikanischen Studien bekannt. Lernfreude meint, dass Schülerinnen und Schüler eine Lernhandlung freiwillig und um der Sache selbst willen ausführen. Die Ergebnisse der Übergangsstudie belegen ebenfalls über alle Bildungsgänge hinweg eine Abnahme der Lernfreude. Im Unterschied zum Selbstkonzept nahm die Lernfreude erwartungsgemäß langsamer ab. Interpretieren lassen sich diese Befunde als eine Folge der veränderten Lehr-Lern-Arrangements in den Schulen der Sekundarstufe I, die ihre Wirkung nicht so schnell entfalten wie die sozialen Vergleichsprozesse. Wenngleich ein systematischer Vergleich der Unterrichtskulturen in Grund- und weiterführenden Schulen noch aussteht, ist davon auszugehen, dass unter anderem eine stärkere Betonung von Regeln und Disziplin, eine stärkere Orientierung an Curricula und eine höhere Kontrolle durch Lehrkräfte den Bedürfnissen nach Autonomie und sozialer Wertschätzung entgegenstehen und damit zu einer Verminderung der Lernfreude beitragen. Pädagogische Konsequenzen aus den Befunden zielen auf eine bewusstere Orientierung der Lehrkraft und des Unterrichts an der Befriedigung dieser Bedürfnisse ab, zum Beispiel durch den Einsatz von kooperativen Lernformen, Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht und positive Lehrer-Schüler-Beziehungen. Hier wird es in Zukunft darauf ankommen, entsprechende Interventionsstudien zu planen und durchzuführen, in denen solche Maßnahmen systematisch begleitet und evaluiert werden.

Kapitel 1
Ziel und Anliegen der Studie

Jürgen Baumert und Kai Maaz

Das deutsche Schulsystem ist in den vergangenen Jahrzehnten offener und flexibler geworden (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008). Dies ist vor allem auf die Einführung und den Ausbau anschlussfähiger Bildungsgänge im beruflichen und allgemeinbildenden Teil der Sekundarstufe II zurückzuführen (Köller, Watermann, Lüdtke & Trautwein, 2004; Maaz, Watermann & Köller, 2009). Trotz dieser Korrekturmöglichkeiten ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen aber noch immer eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf. An dieser Gelenkstelle werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen Leistungsunterschiede, die sich während der Grundschulzeit entwickelt haben oder schon zum Schulbeginn bestanden, zum ersten Mal offen sichtbar und im relativen Schulbesuch der weiterführenden Schulformen dokumentiert. Diese Leistungsunterschiede sind aber von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft nicht unabhängig. Insofern ist auch eine leistungsgerechte Verteilung immer mit der Offenlegung sozialer und ethnisch-kultureller Disparitäten verknüpft. Soweit die sozialen und ethnischen Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, werden sie *primäre* Disparitäten genannt. Sie sind durchaus mit Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit – auch wenn man die Unterschiede normativ als zu groß ansehen mag – vereinbar. Darüber hinaus entstehen aber beim Übergang in die weiterführenden Schulen aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern auch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die von Begabung und Leistung unabhängig sind. Sie werden als *sekundäre* Disparitäten bezeichnet. Sekundäre Disparitäten verletzen in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden.

Einen ersten Eindruck von der möglichen Größe sekundärer Disparitäten erhält man durch den Vergleich von Übergangsquoten in Schulen oder kleinräumlichen Gebietseinheiten wie Kreisen, kleineren kreisfreien Städten oder Wohnquartieren in Großstädten. So schwankt der relative Gymnasialbesuch zwischen Landkreisen zwischen 10 und 80 Prozent. Gleichzeitig variieren aber auch die herkunftsbedingten Chancen eines Realschul- oder Gymnasialbesuchs unabhängig von der Expansion der weiterführenden Schulen von Schule zu Schule und von Gebietseinheit zu Gebietseinheit beträchtlich.

Wie kommen derartige Unterschiede zustande? Und ist es möglich, sie zu verringern, und wenn ja, wie? Wie gering unser Wissen über den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen tatsächlich ist, wird deutlich, wenn man diese Fragen zu beantworten versucht. Es bleibt bei der Vermu-

tung, dass die Niveauunterschiede und die sekundären sozialen und ethnischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung im Zusammenspiel der kulturellen Orientierung und der sozialen Lage des Elternhauses, des tatsächlichen Leistungsverhaltens der Kinder, der schulischen Beratung und der institutionellen Übergangsregelungen und nicht zuletzt der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen des Umfeldes entstehen. Der Prozess selbst ist jedoch weitgehend unbekannt.

Eine genaue Kenntnis dieses Übergangsprozesses ist aber notwendig, wenn man die Logik und soziale Dynamik des deutschen Schulsystems insgesamt verstehen will. Wir wissen zum Beispiel, dass eine in der Mittelstufe niedrige Bildungsbeteiligung am Gymnasium durch die Einrichtung weiterer zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge in der Sekundarstufe II kompensiert werden kann (Baumert et al., 2008 ; Köller et al., 2004). Diese Öffnung führt auch zur Reduktion sozialer Ungleichheiten (Maaz, 2006). Ob dies allerdings ausreicht, um sekundäre Disparitäten, die beim Übergang von der Grundschule entstanden sind, auszugleichen, ist unklar, da wir nichts Genaues über das Ausmaß dieser frühen Ungleichheiten wissen. Noch unbefriedigender ist das entsprechende Wissen über die anderen Bildungsgänge (Baumert et al., 2008).

Durch die Beteiligung der Länder der Bundesrepublik an der Replikation der Grundschuluntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) (wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Wilfried Bos) ergab sich eine Gelegenheit, mit geringem zusätzlichem Aufwand das Wissen über das Zusammenspiel von Elternintentionen, kulturellem, sozialem und wirtschaftlichem Umfeld, schulischer Beratung und institutionellen Vorgaben auf eine neue Basis zu stellen. Alle an TIMSS 2007 teilnehmenden Schulen beteiligten sich auch an der *Normierung von Testaufgaben für die Bildungsstandards Deutsch und Mathematik im Primarbereich* BiSta (wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Olaf Köller). Die Übergangsstudie passt sich in das Design von TIMSS 2007 und Bista ein und integrierte die Elternbefragungen zur Erfassung von Merkmalen der sozialen Herkunft und des elterlichen Unterstützungsverhaltens, sofern die Eltern sich zur Teilnahme an der Übergangsstudie bereit erklären, sowie eine Befragung der Grundschullehrkräfte. Durch diese Verzahnung war es möglich, ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand auf Ergebnisse aus standardisierten Tests in den Domänen Mathematik, Naturwissenschaft und Deutsch zurückzugreifen.

Primäres Ziel der Übergangsstudie war es, die Genese von Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit im Zusammenspiel folgender Faktorenbündel zu analysieren:

- des bisherigen Leistungs- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule,
- der elterlichen Willensbildung in Abhängigkeit von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft,
- der Übergangsdiagnose der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers,
- des schulischen Beratungsprozesses,
- der institutionellen Regelungen des Übergangs,
- der regionalen Schulstruktur und des regionalen Schulangebots sowie
- des kulturellen Umfeldes des Wohngebiets der Familie und der Schule sowie der Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur der Region.

Das zweite nachgeordnete Ziel der Untersuchung ist die Analyse der Verarbeitung des Übergangsprozesses durch die betroffenen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Die Studie wird zwei Untersuchungsabschnitte haben. Der erste Untersuchungsabschnitt bezieht sich auf die sechs Monate zwischen letztem Halbjahreszeugnis der Grundschule und der vollzogenen Schulwahl. Die zweite Phase erstreckt sich vom erfolgten Übergang bis zur Erteilung des ersten Halbjahreszeugnisses in der neuen Schule.

Der vorliegende Band fasst zentrale Ergebnisse der Übergangsstudie zusammen. Die folgenden beiden Beiträge geben einen Überblick über theoretische Bezüge der Übergangsforschung. Im zweiten Kapitel wird die Frage untersucht, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden. Der dritte Beitrag thematisiert Theorien, die in der bildungswissenschaftlichen Forschung für die Analyse von Bildungsentscheidungen herangezogen werden. Im vierten Beitrag wird der rechtliche Rahmen des Übergangsprozesses dargestellt und eine Klassifizierung der Länder nach rechtlichen Regelungen vorgenommen. Das Kapitel 5 beschreibt die Datengrundlage und das methodische Vorgehen. In den Kapiteln 6 bis 16 werden sodann zentrale Ergebnisse der TIMSS-Übergangsstudie berichtet. Dabei werden schwerpunktmäßig Fragen untersucht, die den ersten Untersuchungsaspekt (Genese von Übergangsentscheidungen) betreffen. Die Fortführung der Übergangsstudie ermöglicht darüber hinaus auch eine Analyse der Verarbeitung des Übergangs, die in Kapitel 16 thematisiert wird. Nach einem Ausblick erfolgt noch eine Beschreibung der landesspezifischen Übergangsregeln.

Sowohl die TIMSS-Übergangsstudie als auch der vorliegende Band wären ohne die Hilfe einer Reihe von Personen und Institutionen nicht zu verwirklichen gewesen. Ihnen sei der Dank der Herausgeber und Autoren ausgesprochen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Studie gefördert, ihre Durchführung intensiv begleitet und – wo immer es möglich und nötig war – unterstützt. Unser Dank gilt in besonderer Weise der Koordinatorin für die Übergangsstudie, Frau Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz. Den Ländern der Bundesrepublik Deutschland danken wir für die freundliche Genehmigung, die Studie in Grundschulen durchführen zu dürfen.

Mit der Durchführung der Untersuchung in den Schulen war das *IEA Data Processing Center* (DPC) in Hamburg beauftragt worden. Wir sind dem DPC für die qualitätsvolle Arbeit sehr zum Dank verpflichtet.

Des Weiteren gilt unser Dank einer Reihe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Zum Team der Übergangsstudie, das uns bei der Organisation, Datendokumentation und Datenaufbereitung unterstützte, gehörten bzw. gehören neben den Autoren Monika Oppong, Marthe Korthenbruck, Daniela Krüger, Anna Lippok, Manuella Müller und Ralf Wölfer. Frau Dr. Petra Fox-Kuchenbecker betreute das Buchprojekt redaktionell, die Mitarbeiterinnen der Technischen Medien- und Grafikdienste des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, insbesondere Frau Doris Gampig, übernahmen mit großer Geduld und Sorgfalt die Gestaltung der Manuskripte.

Ganz besonderer Dank gilt denen, um die es in der TIMSS-Übergangsstudie geht: den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern und Lehrkräften. Die hohen Beteiligungsquoten bezeugen, dass uns in den Schulen und Elternhäusern

viel Interesse, Hilfsbereitschaft und Vertrauen entgegengebracht wurde. Ohne diese Mitarbeit und die Bereitschaft, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an ihren Gedanken in dieser schwierigen Übergangsphase teilhaben zu lassen, wäre die Übergangsstudie nicht möglich gewesen.

Literatur

Baumert, J., Cortina, K. S., & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 53–130). Reinbek: Rowohlt.

Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Watermann, R., & Köller, O. (2009). Die Gewährung von Bildungschancen durch institutionelle Öffnung: Bildungswege von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. *Pädagogische Rundschau, 63,* 159–177.

Kapitel 2
Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?[1]

Kai Maaz, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind mit der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse aufs Neue und nachhaltig in das Blickfeld von Politik, Presse, interessierter Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Becker & Lauterbach, 2007a; Berger & Kahlert, 2008; Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008; Georg, 2006; Watermann, Maaz & Szczesny, 2009). Die im Rahmen der ersten und der folgenden PISA-Wellen durchgeführten Analysen (z. B. Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke & Baumert, 2007, 2008; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004), die sich repräsentativer Stichproben und moderner Analyseverfahren bedienten, haben das Bild einer verwirklichten Chancengleichheit im Bildungssystem empfindlich gestört (Geißler, 2004) und in Erinnerung gerufen, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern weiterhin eng mit dem Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule verbunden ist (Ehmke & Baumert, 2008; vgl. Becker, 2003; Ditton, 2007b; Müller & Pollak, 2004, 2007). Die Befunde anderer großer Schulleistungsstudien, wie der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU; vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004) oder der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS; vgl. Bonsen, Frey & Bos, 2008), bestätigten und ergänzten die PISA-Ergebnisse und verstärkten den Eindruck, dass nicht genug gegen diese Disparitäten getan werde.

Vor rund 30 Jahren diagnostizierte Heiner Meulemann: „Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat" (Meulemann, 1979, S. 15). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der genannten Studien ist diese Feststellung aktueller denn je zuvor. Ausgeprägte soziale Disparitäten im Bildungssystem sind ein gut dokumentierter Befund, an dem kaum mehr gezweifelt wird. Weniger eindeutig ist jedoch die Frage zu beantworten, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen. Die institutionelle Struktur des Bildungssystems, allem voran die Differenzierung des Sekundarschulsystems in voneinander getrennte Schulformen bzw. Bildungsgänge, wird hierbei – oftmals ohne ausreichende Belege – als zentrale oder gar einzige Ursache sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ausgemacht.

---

[1] Der vorliegende Beitrag wurde zudem im Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht.

Der vorliegende Beitrag untersucht, wo soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen oder verstärkt werden. Dabei sollen Ungleichheiten sowohl der Bildungsbeteiligung als auch der Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden. In der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung werden vornehmlich vier Bereiche identifiziert, an denen Bildungsungleichheiten entstehen oder zunehmen.

(1) *Bildungsübergänge*. Vor allem die soziologische Stratifikationsforschung konzentrierte sich bislang auf Bildungsübergänge, an denen soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Lehrkräften und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können (Becker, 2000b, 2003; Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Cameron & Heckman, 1998; Erikson & Jonsson, 1996; Gambetta, 1987; Lucas, 2001; Mare, 1980; Müller & Pollak, 2007; Paulus & Blossfeld, 2007; Shavit & Blossfeld, 1993).

(2) *Innerhalb einer Bildungsinstitution*. Als Folge einer Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten können soziale Disparitäten auch innerhalb einer Bildungsinstitution oder Lerngruppe entstehen. Habitustheorien spielen hier eine besonders prominente Rolle (Bourdieu, 1973, 1982; Bowles & Gintis, 1976; Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009; Krais & Gebauer, 2002).

(3) *Zwischen Bildungsinstitutionen*. Gerade angesichts der überaus frühen Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen im deutschen Bildungssystem stellt sich die Frage, ob soziale Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung auch durch die institutionelle Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen verursacht werden. Dabei kann es sich um ein implizites curriculares *tracking* innerhalb von Schulen oder mit der Verteilung auf Schulformen im allgemeinbildenden oder beruflichen Bereich um ein explizites *tracking* handeln (Gamoran & Mare, 1989; Lucas, 1999; Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008).

(4) *Außerhalb des Bildungssystems*. Schließlich können Bildungsungleichheiten auch außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, Nachbarschaft oder Region entstehen, die Ungleichheit induzierende Prozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen wiederum intensivieren können.

Der vorliegende Beitrag gibt für jeden dieser potenziell ungleichheitsverstärkenden Bereiche einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und die empirischen Befunde. Darüber hinaus wird auf Forschungsbedarfe hingewiesen.

1 Entstehen Bildungsungleichheiten an den Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?

1.1 Theoretische Grundlagen

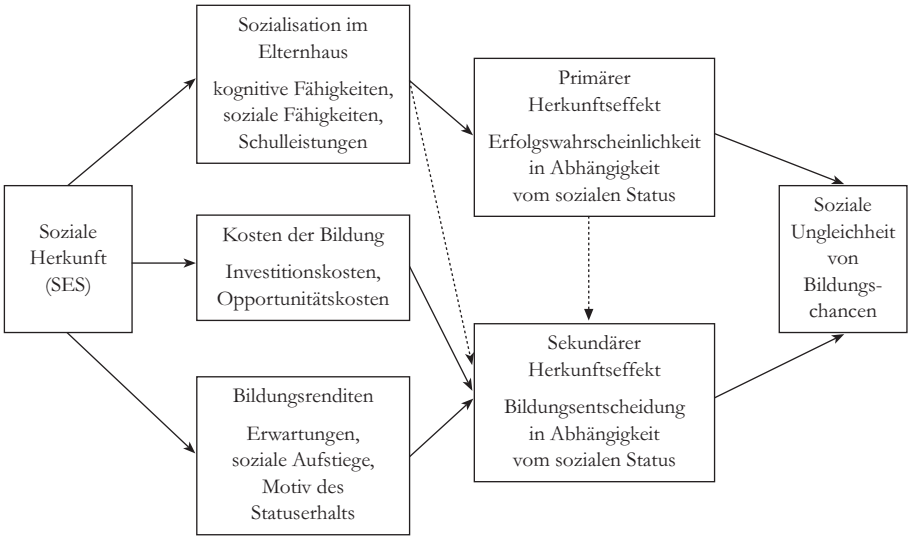
Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem konzentrierte sich lange Zeit fast ausschließlich auf Ungleichheiten der Bildungs-

beteiligung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungskarriere, in der Regel in der 8. Klassenstufe (vgl. Köhler, 1992), oder aber auf das jeweils höchste erreichte Zertifikat (also beispielsweise Hauptschulabschluss, mittlerer Schulabschluss, Abitur). Diese Angaben wurden dabei häufig verwendet, um auf Ungleichheiten zu schließen, die an den Bildungsübergängen entstehen. Tatsächlich besteht in der Bildungs- und Sozialstrukturforschung dahingehend Einigkeit, dass ein entscheidender Faktor für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von Bildungsverläufen sind (Baumert & Schümer, 2001; Becker, 2007; Bellenberg & Klemm, 1998; Breen & Goldthorpe, 1997; Ditton, 1992, 2007a; Henz, 1997a, 1997b; Müller & Pollak, 2004, 2007; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002).

Boudon (1974) beschäftigte sich mit den Selektionsentscheidungen im Bildungssystem und analysierte herkunftsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Mit seinem mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen wurde bereits in den 1970er-Jahren eine Theorie vorgelegt, mit der sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit spezifizieren lässt und dabei Erklärungsmuster für die Entstehung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung bietet. Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist für Boudon das Ergebnis individueller Entscheidungen, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen (vgl. auch Becker, 2003; Becker & Lauterbach, 2007b). Bildungsentscheidungen ergeben sich demnach aus der gezeigten schulischen Leistung, den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems und der familiären Bewertung von Bildung. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden unter anderem durch Übergangsbestimmungen (in Deutschland z. B. Elternwille, Grundschulempfehlungen oder leistungsbezogene Voraussetzungen für den Zugang zur nächsthöheren Bildungsstufe) sowie durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems bestimmt (in Deutschland z. B. der Umstand, dass man sich für eine weiterführende Schulform entscheiden muss). Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren vor allem aus der Bildungsaspiration der Eltern und der schulischen Leistung der Kinder. Für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit ein (vgl. u. a. Becker, 2000b, 2003, 2007; Ditton, 2007b; Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005; Kristen, 1999; Stocké, 2007). Diese Unterscheidung ist zentral in seiner Theorie und bedeutsam für die empirische Überprüfung der Effekte der sozialen Herkunft (vgl. Abb. 1).

Als primäre Sozialschichteffekte werden jene Einflüsse der Sozialschichtzugehörigkeit bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken und in unterschiedlichen Schulleistungen sichtbar werden. Die auf die Sozialschicht rückführbaren Leistungsunterschiede lassen sich in erster Linie als Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital verstehen. Die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen wird durch diese Statusunterschiede sowohl direkt – zum Beispiel durch unterschiedliche familiäre Anregungsmilieus – als auch indirekt durch Wechselwirkung mit der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen beeinflusst. Insgesamt scheinen sich Familien schichtspe-

Abbildung 1: Modell zur Entstehung sozialer Disparitäten im Bildungssystem nach Boudon



Quelle: Nach Becker, 2007.

zifisch so stark in der Sprachkultur, der Wertschätzung von Lernen und Bildung und der Vermittlung von effektiven Lernstrategien zu unterscheiden, dass man von schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten sprechen kann (Becker, 2007). Die unterschiedliche Sozialisations- und Bildungsgeschichte von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft schlägt sich in ihren schulischen Leistungen bereits zu Beginn der Schullaufbahn nieder (vgl. Becker & Biedinger, 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Lee & Burkam, 2002; Reardon, 2003).

Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden dagegen jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau der die Statuspassage vollziehenden Person – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten der Sozialschichten zurückzuführen sind. Bei zu treffenden Entscheidungen über den Besuch einer weiterführenden Bildungseinrichtung sollten Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlichen Entscheidungskalkülen (z. B. Kosten-Nutzen-Bewertungen) folgen. Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind im Zusammenhang der familiären Bildungsvorstellungen und Lebensplanung zu verstehen. Der sekundäre Herkunftseffekt ist demnach auch ein Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit. Die Erklärung der sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit findet ihre Ursprünge in der *Social Position Theory* (vgl. Keller & Zavalloni, 1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel der Akteure an deren aktuellen sozioökonomischen Positionen orientiert. Der mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur Sozialschicht der familiären Herkunft gesehen. So besteht für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss haben, auf dem Weg zum

Abitur eine soziale Distanz, die Kindern aus Akademikerfamilien unbekannt ist. Entsprechend werden gleiche Bildungsabschlüsse, je nach soziokulturellem Hintergrund, unterschiedlich bewertet und angestrebt.

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung können also als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit betrachtet werden, die einerseits über die gezeigte Schulleistung der Schülerinnen und Schüler überwiegend die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen (primäre Effekte) und andererseits auf variierende Kosten- und Nutzenabwägungen (sekundäre Effekte) zwischen den Sozialschichten zurückzuführen sind. Die zentralen Größen dieser Theorie (Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit) wurden in neueren soziologischen und psychologischen Modellen aufgenommen, weiterentwickelt und formalisiert (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; zusammenfassend Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006).

1.2 Systematisierung des Forschungsstandes

Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung als sozial- und bildungspolitisches Problem begann bereits in den 1960er-Jahren (vgl. Maaz, Baumert & Cortina, 2008). Die Bildungs- und Sozialforschung konzentrierte sich hierbei explizit oder implizit auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Fasst man den Forschungsstand der letzten Jahrzehnte zusammen, lassen sich im deutschsprachigen Raum drei Forschungsphasen ausmachen (vgl. Maaz et al., 2006): eine explorative Phase, eine Formalisierungsphase sowie eine Vertiefungsphase.

Die *explorative Phase* wurde im Rahmen der Bildungsexpansion ausgelöst und legte einen Schwerpunkt auf die Untersuchung verschiedener Ursachen der geringeren Bildungsbeteiligung von Familien aus den unteren sozialen Schichten (vgl. Baur, 1972; Fröhlich, 1978; Grimm, 1966; Peisert, 1967). Zur Erklärung der Hintergründe wurden in dieser Phase verschiedene Faktoren, wie Anzahl der Geschwister, Einkommen, Schulleistung der Kinder oder Motivation der Eltern, untersucht und es wurde versucht, die Mediatoren zwischen der sozialen Schicht der Eltern und deren Bildungsmotivation zu identifizieren (u. a. Baur, 1972; Fauser, 1984; Fröhlich, 1978). Insbesondere in der soziologischen Forschung wurden soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung in dieser Zeit vielfältig untersucht. Bereits in den 1960er-Jahren zeigten verschiedene Studien, dass der Besuch weiterführender Schulen sozialschichtabhängig ist (vgl. Dahrendorf, 1965a, 1965b; Peisert & Dahrendorf, 1967). Peisert (1967) fasste mit der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande" all jene Benachteiligungen im Bildungssystem zusammen, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts wiederholt nachgewiesen worden waren. Nach wie vor identifizieren verschiedene Studien für Deutschland, die ganz unterschiedliche Daten nutzen, große soziale Ungleichheiten beim Erwerb höherer Bildungszertifikate (u. a. Klein, Schindler, Pollak & Müller, 2009; Müller & Pollak, 2004, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000), auch wenn im historischen Kontext insgesamt eine Abnahme sozialer Ungleichheitsmuster erkennbar ist (Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2009).

In der explorativen Phase war der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung durch ein „naives" Modell zur Entstehung sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung geprägt. Dabei wurde im Wesentlichen der direkte Pfad zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung betrachtet. Wenngleich es bereits in den 1970er-Jahren eine theoretische Auseinandersetzung mit den Entstehungszusammenhängen sozialer Ungleichheit gab (Baur, 1972; Fauser, 1984; Fröhlich, 1978; Grimm, 1966; Peisert, 1967), fanden diese nur vereinzelt Berücksichtigung in den empirischen Studien (vgl. zusammenfassend Maaz et al., 2006).

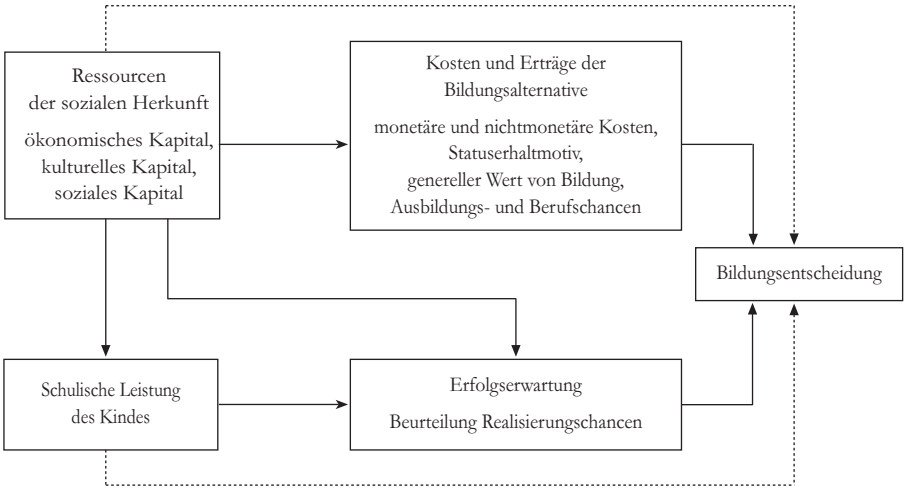
In der explorativen Phase haben sich die verschiedenen Studien sehr ausführlich mit den verschiedenen Komponenten sozialer Herkunft befasst. Aufgrund der rein bivariaten Analysen konnten allerdings keine Aussagen über die Interdependenzen der verschiedenen Einflussfaktoren gemacht werden. Zudem fehlte den meisten Studien ein allgemeiner theoretischer Bezugsrahmen, der auch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden konnte. Ein deutlicher Fortschritt wurde erst mit der Adaptation nutzentheoretischer Modelle der Ökonomik und der Entwicklung mikrosoziologischer Ansätze, für die insbesondere Boudon mit der Differenzierung von primären und sekundären Effekten steht, erreicht.

Der Schwerpunkt dieser *zweiten Forschungsphase* lag bei der *Formalisierung* und Vervollständigung des Übergangsmodells. Diese Phase ist zeitlich in den 1990er-Jahren anzusiedeln und wurde mit der Arbeit von Erikson und Jonsson (1996) – einer Formalisierung der Bildungsentscheidung im Rahmen der Wert-Erwartungs-Theorie – eingeleitet. Folgearbeiten von Breen und Goldthorpe (1997) und Esser (1999) bauten auf Erikson und Jonsson auf, stellten aber das Motiv des Statuserhalts stärker heraus. Das Motiv des Statuserhalts in der Generationenfolge besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen. Alle drei Arbeiten haben die empirische Forschung zu Bildungsentscheidungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nachhaltig beeinflusst.

Prägende Bedeutung hatte in dieser Phase Boudons Entscheidungsmodell. Die nachfolgenden Formalisierungsversuche unterscheiden sich in erster Linie durch die Gewichtung der unterschiedlichen Parameter des Entscheidungsprozesses (vgl. Kristen, 1999, S. 36). Die Entscheidung, auf welche Schulform bzw. auf welchen Bildungsgang ein Kind gehen wird, folgt demnach einer Bewertung der mit der Entscheidung verbundenen Kosten und dem Nutzen (z. B. Statuserhalt) sowie der Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch tatsächlich den Schultyp erfolgreich bewältigen kann, um die in der Zukunft liegenden Bildungsrenditen zu erhalten (vgl. Abb. 2). Sowohl die Erfolgserwartung als auch die Veranschlagung des Bildungsnutzens hängen vom jeweiligen sozioökonomischen Status der Eltern und von der tatsächlichen Leistungsentwicklung des Kindes, die selbst wiederum an die soziale Herkunft gekoppelt ist, ab.

Die *Vertiefungsphase* wurde Ende der 1990er-Jahre mit den für Deutschland zum Teil ernüchternden Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*; vgl. Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b), PISA (*Programme for International Student Assessment;* vgl. Baumert et al., 2001; Prenzel et al., 2004) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-*

Abbildung 2: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Werterwartungstheorie



Quelle: Maaz et al., 2006, S. 310.

Untersuchung; vgl. Bos et al., 2003) eingeleitet. Diese Studien konnten übereinstimmend zwei grundlegende Defizite des deutschen Bildungssystems aufzeigen: einerseits den im internationalen Vergleich unerwartet niedrigen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus (vgl. Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke et al., 2004). Vor diesem Hintergrund entstanden verschiedene Forschungsprojekte, die zum großen Teil noch nicht abgeschlossen sind und aus denen in den folgenden Jahren weitere Erkenntnisse zu den genauen Wirkungsmechanismen beim Übergang auf eine weiterführende Schule zu erwarten sind. In diesem Sinne kann die dritte Phase auch als Vertiefungsphase bezeichnet werden, in der verschiedene Aspekte der Bildungsentscheidung genauer untersucht werden.

Mit Rückgriff auf die Arbeiten von Boudon und die Formalisierungen von Erikson, Jonsson, Breen, Goldthorpe und Esser sowie unter Verwendung curricular valider Leistungsindikatoren war es möglich, primäre und sekundäre Herkunftseffekte, die an den Bildungsübergängen wirksam werden, voneinander zu trennen und handlungstheoretische Erklärungsansätze in die Modellierung von Bildungsübergängen zu integrieren.

In der neueren empirischen Bildungs- und Sozialforschung bildet die Forschung zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I einen deutlichen Schwerpunkt (vgl. u. a. Arnold et al., 2007; Becker, 2003; Ditton, 2007b; Harazd & von Ophuysen, 2008; Maaz et al., 2006; Maaz & Baumert, 2009; Maaz, Neumann et al., 2008; Müller-Benedict, 2007, 2008; Paulus & Blossfeld, 2007; Schneider, 2008; Stocké, 2007; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007). An dieser Gelenkstelle individueller Bildungsverläufe werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schul-

formen oder Bildungsgänge Leistungsunterschiede, die sich während der Grundschulzeit entwickelt haben oder schon zum Schulbeginn bestanden, offen sichtbar und im relativen Schulbesuch der weiterführenden Schulformen dokumentiert. Diese Leistungsunterschiede sind aber von der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft nicht unabhängig. Insofern ist auch eine Verteilung in Abhängigkeit von der erzielten Leistung immer mit der Offenlegung sozialer und ethnisch-kultureller Disparitäten verknüpft. Soweit die sozialen und ethnischen Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, können sie in Anlehnung an Boudon primäre Disparitäten genannt werden. Über die Frage, ob solche Unterschiede „gerecht" sind, lässt sich streiten; festzuhalten bleibt jedoch, dass sie durchaus mit gängigen Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit, wie sie sich auch in Schulgesetzen widerspiegeln, vereinbar sind. Darüber hinaus entstehen aber beim Übergang in die weiterführenden Schulen aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern auch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die von Begabung, Leistung und anderen leistungsrelevanten Personmerkmalen unabhängig sind. Diese sekundären Disparitäten verletzen in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden.

1.3 Zentrale Ergebnisse empirischer Studien

Für den Übergang in die Sekundarstufe I konnten in verschiedenen Studien primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft belegt werden. Sekundäre Effekte lassen sich dabei beim Übergang selbst nachweisen (u. a. Baumert & Schümer, 2001; Becker, 2000b, 2003; Ditton, 2005, 2007b; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Ehmke et al., 2004; Ehmke, Hohensee, Siegle & Prenzel, 2006; Merkens & Wessel, 2002; Pietsch, 2007; Stocké, 2007), aber auch bei der Vergabe von Grundschulempfehlungen (u. a. Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Ditton, 2005; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997) oder für die elterliche Bildungsaspiration (Ditton et al., 2005; Ditton & Krüsken, 2006b; Paulus & Blossfeld, 2007).

Die PISA-Studie lieferte Hinweise darauf, dass für den Zugang zu attraktiven Bildungsgängen nicht nur die Leistung der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend ist, sondern die Allokation systematisch mit der Verortung der Eltern im soziokulturellen Strukturgefüge variiert (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Baumert, 2007). Es konnten gravierende sozial bedingte Ungleichheiten primärer und sekundärer Art nachgewiesen werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Zum Beispiel hatten Jugendliche aus der oberen Dienstklasse ungefähr dreimal so hohe Chancen, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Personen mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen verglich.

Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse aus 2000 mit denen aus dem Jahr 2006 (vgl. Tab. 1) zeigt zunächst, dass sich die Bildungsbeteiligung in den Sozialschichten nicht wesentlich verändert hat. Zwar haben sich die relativen Chancen des Gymnasialbesuchs zugunsten der sozial weniger begünstigten sozialen Gruppen verbessert. Insgesamt konnten aber auch mit den Daten aus PISA 2006 hohe Disparitäten insbesondere des Gymnasialbesuchs nachgewiesen werden. Die

Tabelle 1: Relative Chancen des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit am Beispiel von PISA 2000 und 2006 (odds ratios)

Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern	Bildungsgang *(Ref. Realschule)*			
	2000		2006	
	I	II	I	II
Obere Dienstklasse (I)	4.3	2.9	2.7	2.2
Untere Dienstklasse (II)	3.3	2.4	2.1	1.9
Routinedienstleistungen (III)	1.8	1.8	1.6	1.3
Selbstständige (IV)	1.9	1.6	n.s.	n.s.
Facharbeiter (V, VI)	1	1	1	1
Un- und Angelernte Arbeiter (VII)	n.s.	n.s.	0.7	0.8

I = ohne Kontrolle von Kovariaten, II = Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz. n.s. = nicht signifikant.

Quelle: Baumert & Schümer, 2001, S. 357; Ehmke & Baumert, 2007, S. 330.

leichte Abschwächung der Kennwerte weist jedoch in eine aus bildungspolitischer Sicht wünschenswerte Richtung.

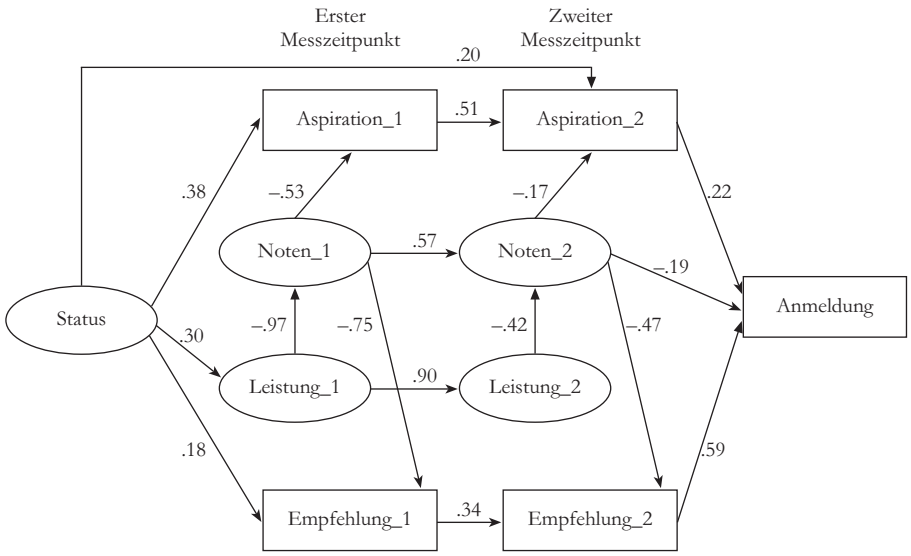
Bereits im Vorfeld des Übergangs in das Sekundarschulsystem kommt es zu sozialen Disparitäten. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien (Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Ditton, 2005; Ditton et al., 2005; Merkens & Wessel, 2002). Bei gleicher Leistung sind die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für Kinder aus den oberen Sozialschichten größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten. Um die Arbeit der Lehrkräfte an dieser Übergangssituation richtig einschätzen zu können, bedarf es eines differenzierten Blicks auf die Befunde. Ditton (2005) analysierte zusätzlich die Bildungswünsche der Eltern und stellte diese Ergebnisse den Grundschulempfehlungen gegenüber. Bei vergleichbaren Leistungen der Kinder waren die Chancen, dass Eltern, die selbst das Abitur erworben haben, für ihre Kinder das Gymnasium anstelle einer anderen Schulform wünschen, 8.84-mal so groß wie die von Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen. Für die durch die Lehrer erteilte Grundschulempfehlung berichtete Ditton einen deutlich geringeren Effekt (*odds ratio* = 3.92). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Arnold et al. (2007) mit den Daten der IGLU-2006-Studie. Nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz fiel der Effekt der sozialen Herkunft auf eine Gymnasialempfehlung geringer aus (*odds ratio* = 2.64) als der Effekt auf die Gymnasialpräferenz der Eltern (*odds ratio* = 3.83) (Arnold et al., 2007). Damit war zwar die Chance, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für ein Kind, dessen Eltern das Abitur haben, auch bei der Kontrolle schulischer Leistungen fast viermal so groß wie die eines Kindes, dessen Eltern maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten. Vergleicht man die Ergebnisse mit der Bildungsaspiration der Eltern, dann ist zu erkennen, dass die Empfehlungen der Lehrer sehr viel weniger an die soziale Herkunft gekoppelt sind als die Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Arnold et al., 2007; Ditton, 1987, 1989, 2007a). Die-

sen Ergebnissen zufolge wirkt die Grundschulempfehlung „sozial korrigierend" und sozial selektiv zugleich.

Abbildung 3 zeigt die wichtigsten Komponenten des von Ditton (2007c, S. 83) angepassten Modells. Wichtigster Prädiktor für die tatsächlichen Schulanmeldungen (Ordinalskala mit drei Ausprägungen) ist in diesem Modell die Übergangsempfehlung der abgebenden Grundschule. Die Empfehlung beruht primär auf den Noten des letzten Zeugnisses, die erwartungsgemäß leistungs-, aber in bemerkenswerter Weise nicht sozialschichtabhängig sind. Der Urteilsprozess, der zur endgültigen Übergangsempfehlung führt, erweist sich nur in relativ geringem Maße anfällig für Sozialschichteinflüsse. Als weitere Prädiktoren der Anmeldung weist das Modell die Noten des Übergangszeugnisses und die elterlichen Bildungsaspirationen aus, die sich im Zusammenspiel von Noten und Sozialstatus formen. Die soziale Herkunft wirkt sich auf die zum Übergangszeitpunkt erfassten Elternaspirationen sowohl direkt als auch indirekt, vermittelt über frühere Übergangsvorstellungen, aus. Dittons Übergangsmodell klärt den Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialschicht und Bildungsentscheidung zufriedenstellend auf: Der Einfluss der sozialen Herkunft war in diesem Modell vollständig mediiert.

Dem Übergang in die Sekundarstufe I kommt eine Schlüsselstellung in der Bildungslaufbahn eines jungen Menschen zu. Aber auch nach diesem frühen Übergang kommen Merkmale der sozialen Herkunft zum Tragen, wenn es um den Zugang zu weiterführenden Schulen geht. Mit den Daten der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) fanden Schnabel und Schwippert (2000) auch bei Kontrolle der Fachleistungen in Mathematik und Physik/Biologie signifikante Effekte des kulturellen Kapitals (*odds ratio* = 2.33) und des Bildungs-

Abbildung 3: Reduziertes Übergangsmodell für Bayern nach Ditton



Quelle: Ditton, 2007c, S. 83.

abschlusses der Eltern (*odds ratio* = 1.92) auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Bei vergleichbaren Leistungen in den Bereichen Mathematik und Physik/Biologie erhöhten sich die Chancen für den Gymnasialzugang für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem kulturellem Kapital. Diese Effekte können als sekundäre Disparitäten interpretiert werden. Bei gleichen Leistungen lagen unterschiedliche Übergangsentscheidungen vor. Zu ähnlichen Befunden kommen auch andere Studien (u. a. Müller & Pollak, 2007).

Hinweise auf soziale Disparitäten des Hochschulzugangs unter Berücksichtigung primärer und sekundärer Effekte liefern einige Schulleistungsstudien. Auf der Grundlage der Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU; Baumert et al., 1996; Watermann, Cortina & Baumert, 2004), in der Schülerinnen und Schüler im Abschlussjahr gymnasialer Oberstufen bzw. Oberstufen an Gesamtschulen getestet und befragt wurden, zeigten Schnabel et al. (2002), dass die Absicht, ein Studium zu beginnen, deutlich ansteigt, wenn ein Elternteil die allgemeine Hochschulreife anstelle eines niedrigeren Bildungsabschlusses aufweist – und zwar auch unter Kontrolle von Schulleistungen, Schulnoten und fachspezifischen Selbstkonzepten. Damit kann der Befund als sekundärer Herkunftseffekt interpretiert werden. In der nationalen Erweiterung der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS; Baumert et al., 2000a, 2000b) wies der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern bei Kontrolle der Mathematiktestleistungen und der in den beiden Leistungskursen erzielten Punktzahlen einen positiven Effekt auf die Studienintention auf. Der Effekt des häuslichen Bildungsmilieus auf die Studienintention verringerte sich deutlich bei Kontrolle der perzipierten Studienerwartungen der Eltern (Schnabel & Gruehn, 2000). Erste Analysen, in denen Entscheidungsmodelle explizit berücksichtigt wurden, stammen von Becker (2000a). Er überprüfte die Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie (Esser, 1999) im Hinblick auf die Studierbereitschaft von sächsischen Schülerinnen und Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe. Die Stärke der Untersuchung Beckers liegt in der theoriegeleiteten Analyse der Studierbereitschaft. Ein Rückgriff auf objektive Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler war ihm jedoch nicht möglich, sodass unklar ist, wie valide seine Schätzungen des primären und des sekundären Herkunftseffekts sind. Er konnte mit seinen Analysen jedoch die Wirkungsweise der in der Wert-Erwartungs-Theorie postulierten Zusammenhänge belegen (vgl. auch Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b).

Maaz (2006) überprüfte mit den Daten der TOSCA-Studie (Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004) ebenfalls die Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie bei Abiturientinnen und Abiturienten in Baden-Württemberg. Er verwendete dieselbe Operationalisierung, die Becker (2000a) vorgeschlagen hatte. Die Vorzüge der TOSCA-Studie bestehen darin, dass (a) auf kognitive Grundfähigkeiten, Testleistungen in einem curricular validen Mathematiktest und dem *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) sowie auf die Abiturnote zurückgegriffen und damit deutlich besser für den primären Herkunftseffekt kontrolliert werden kann, (b) der soziale Hintergrund mehrdimensional und über Struktur- und Prozessmerkmale erfasst wurde und (c) eine Überprüfung der Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie im Hinblick auf die Studienintention und die Studienaufnahme möglich ist. Maaz identifizierte, bezogen auf die Studienintention, einen signifikanten,

aber schwachen sekundären Herkunftseffekt, der vollständig durch die Variablen der Wert-Erwartungs-Theorie vermittelt wurde. Darüber hinaus leisteten die Variablen der Wert-Erwartungs-Theorie einen substanziellen Erklärungsbeitrag zur Studienintention. Auch im Hinblick auf die Studienaufnahme bestätigten sich die Modellannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie: Je höher die Bildungsmotivation der Schülerinnen und Schüler und je geringer die Investitionskosten, desto wahrscheinlicher war die Studienaufnahme. Bei Kontrolle der Studienintention ergab sich ein schwacher positiver Effekt der Erfolgswahrscheinlichkeit auf die Studienaufnahme. Veränderungen zwischen Studienintention und Studienaufnahme ließen sich demnach auf Unterschiede in den Erfolgserwartungen zurückführen. Merkmale der sozialen Herkunft hatten bei Kontrolle der Studienintention keinen unabhängigen Effekt auf die Studienaufnahme.

1.4 Fazit und Herausforderungen

In den vergangenen Jahren hatte die Forschung zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung Hochkonjunktur; die Wissensbasis hat sich dadurch wesentlich verbreitert. Gleichwohl bleibt eine Reihe von offenen Fragen. Auf einige soll an dieser Stelle hingewiesen werden.

Die adäquate Modellierung von sekundären Herkunftseffekten setzt voraus, dass es gelingt, die Effekte primärer Disparitäten in den entsprechenden Modellen zu kontrollieren. Die meisten gegenwärtig publizierten Studien kontrollieren in sinnvoller und vermutlich ausreichender Weise für Unterschiede, die sich in Schulleistungstests zeigen. Dagegen werden andere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die positiv auf den Schulerfolg wirken können – wie beispielsweise soziale Fähigkeiten und motivationale Orientierungen – und für die ebenfalls primäre soziale Disparitäten nachweisbar sind, kaum oder unzureichend berücksichtigt (Bos et al., 2004; Ditton & Krüsken, 2006b). Es ist zu vermuten, dass die Schätzung sekundärer Herkunftseffekte niedriger ausfällt, wenn zukünftigen Studien eine adäquate Instrumentierung und Kontrolle gelingt.

Optimistischer ist die Situation in Bezug auf die noch ausstehenden Modellierungen des (psychologischen) Entscheidungsfindungsprozesses vor dem Übergang zu beurteilen. Eine Reihe von Studien (z. B. BIKS, ELEMENT, TIMSS), deren Ergebnisse in absehbarer Zeit publiziert werden dürften, befasst sich mit der Modellierung dieser Phase der Urteilsbildung. Aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht sind darüber hinaus die Konsequenzen von mehreren anstehenden bzw. vollzogenen institutionellen Veränderungen von hohem Interesse. Die Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg sowie Mecklenburg-Vorpommern auf sechs Jahre, die Einführung bzw. Höhergewichtung standardisierter Leistungstests bei Übergängen und die zunehmend verpflichtenden Elternberatungsgespräche vor dem Übergang sind Maßnahmen, die auch dazu dienen sollen, soziale Disparitäten zu verringern (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006). Von den teilweise systematisch angelegten Begleituntersuchungen ist zu erwarten, dass sie das Wissen darüber fördern, inwieweit sich die über Jahrzehnte hinweg als zäh erweisenden sekundären Disparitäten institutionell abbauen lassen können.

2 Entstehen Bildungsungleichheiten innerhalb einer Institution des Bildungssystems?

2.1 Theoretische Grundlagen

Die Genese von sozialen Disparitäten im Bildungssystem lässt sich als Folge sozialschichtabhängiger Entscheidungsprozesse an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren verstehen. In der Sequenz institutionalisierter Übergangsentscheidungen akkumuliert sich soziale Ungleichheit. Aber spätestens seit den theoretischen Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971) gilt auch die Institution Schule selbst als eine maßgebliche Ursache für die intergenerationelle Reproduktion sozialer (und ethnischer) Ungleichheit. Die dabei wirkenden Mechanismen können im Einzelnen sehr unterschiedlich sein; strukturell sind sie jedoch insgesamt auf Wechselwirkungen zwischen Personmerkmalen – genauer Statusmerkmalen – und dem Angebot bzw. der Nutzung schulischer Ressourcen und Opportunitäten zurückzuführen. In diesem Rahmen sind drei Argumentationslinien zu unterscheiden. Eine Reihe von Autoren geht davon aus, dass eine sozial (und ethnisch) selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstruktur in Bildungsinstitutionen für über die Schullaufbahn wachsende soziale Disparitäten verantwortlich sind (Alexander & Schofield, 2008; Helsper et al., 2009; Lehmann et al., 1997; Schofield, 2006). Die zweite Argumentationslinie geht auf Bourdieus Habitustheorie zurück, wenn ein *misfit* zwischen sozialem und kulturellem Habitus von unteren Sozialschichten und Minoritäten und schulischen Verhaltensnormen und Sprachkodes wachsende Ungleichheit erklären soll (Bourdieu & Passeron, 1971; Cummins, 2000; Diefenbach, 2004; Eckhardt, 2008; Gomolla & Radtke, 2007; Stanat, 2006). Der dritte Argumentationsstrang setzt mit der Erklärung über die Schullaufbahn wachsender Kompetenzunterschiede genereller an. In dieser Perspektive wird die Interaktion zwischen kognitiven Ressourcen – vor allem Intelligenz und Vorwissen – und motivationalen Orientierungen einerseits und der effizienten Nutzung universell verfügbarer schulischer Lerngelegenheiten andererseits als disparitätsverursachender Mechanismus herausgestellt. Dieser Mechanismus kann dazu führen, dass relativ kleine Ausgangsdifferenzen im Entwicklungsverlauf in einem Akkumulationsprozess zu gravierenden Kompetenzunterschieden werden (Ceci & Papierno, 2005; DiPrete & Eirich, 2006; Esser, 2006; Weinert & Hany, 2003). Da die Ausgangsunterschiede über soziale und ethnische Gruppen nicht gleich verteilt sind, ergeben sich aus diesem in der gesamten Population wirksamen Prozess als Nebenfolge auch sich vergrößernde soziale und ethnische Disparitäten des Kompetenzerwerbs.

2.2 Empirische Befundlage

Der Nachweis, dass soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb auf eine Wechselwirkung zwischen sozialen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der Nutzung von schulischen Ressourcen zurückzuführen sind, verlangt die Erfüllung zweier Bedingungen: Erstens muss sich zeigen lassen, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund in denselben Klas-

sen unterschiedlich viel hinzulernen. Da ein solches Muster – so es denn gefunden wird – aber auch durch unterschiedlich effektive Förderung außerhalb der Schule zustande kommen könnte (*primäre Disparitäten,* siehe oben), muss zweitens belegt werden, dass diese Unterschiede tatsächlich durch differenzielle Angebots- und Nutzungsprozesse innerhalb von Lerngruppen zustande kommen. Der Nachweis der zweiten Bedingung kann dann entfallen, wenn schon die erste Bedingung nicht erfüllt ist. In einigen in Deutschland durchgeführten Studien, in denen die Sozialschichtabhängigkeit von Lernprozessen innerhalb von Schulen und Klassen untersucht wurde, war genau dieser Befund anzutreffen.

Dass es Interaktionen zwischen Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft in der Familie und der Erwartungs-, Anerkennungs- und Belohnungsstruktur der Schule gibt, ist vor allem in qualitativen Studien beschrieben und analysiert worden (u. a. Gomolla & Radtke, 2007; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008; Helsper et al., 2009; Schofield, 2006). Es ist aber nur bedingt möglich zu prüfen, ob diese Passungsprobleme tatsächlich entwicklungsrelevant zum Beispiel in Bezug auf Leistung, Motivation oder Persönlichkeit sind.

Für das deutsche Bildungssystem konnte im Rahmen der Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU) die Entwicklung der Schülerleistungen von der 7. bis zur 10. Klassenstufe mit vier Messzeitpunkten im Längsschnitt untersucht werden (vgl. Baumert & Köller, 1998; Baumert, Köller & Schnabel, 2000). Die Analysen wiesen keinen systematischen Zusammenhang zwischen Leistungsentwicklung und Indikatoren der sozialen Herkunft nach, wenn das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern kontrolliert wurden.

Der an die PISA-2003-Studie gekoppelte Längsschnitt von der 9. zur 10. Klassenstufe bietet eine weitere Datengrundlage, mit deren Hilfe soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb in der Bildungsbiografie genauer untersucht werden können. Am Beispiel der mathematischen Kompetenz zeigten Ehmke et al. (2006), dass soziale Disparitäten in der mathematischen Kompetenz im Verlauf eines Schuljahres unverändert bleiben. Dieser Befund besagt jedoch nicht, dass das Elternhaus für die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten in der 9. Klasse unbedeutend ist. Zwar gibt es keinen Zusammenhang zwischen Lernzuwachs und sozioökonomischem Status (gemessen mit dem ISEI) oder der Bildungsqualifikation der Eltern, aber die konkrete elterliche schulbezogene Unterstützung machte einen nachweisbaren Unterschied (Tab. 2).

In einer neueren Reanalyse von Daten der Hamburger *Lernausgangsuntersuchung* (LAU) konnten Caro und Lehmann (2009) sogar gegenteilige Befunde zeigen, wonach sich soziale Unterschiede in der Lesekompetenz und den mathematischen Fähigkeiten zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe verringerten.

Die hier beschriebenen Befunde für das Sekundarschulsystem decken sich mit Ergebnissen niederländischer und schwedischer Grundschulstudien (Aarnoutse & van Leeuwe, 2000; Lindahl, 2001; Luyten, Cremers-van Wees & Bosker, 2003; Verachtert, van Damme, Onghena & Ghesquière, 2009). Aktuelle Arbeiten von Baumert et al. zeigen, dass die Entwicklung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Berliner Grundschulen

Tabelle 2: Vorhersage der mathematischen Kompetenz in der 10. Klassenstufe (PISA-2003-Längsschnitt)

	Modell 1		Modell 2	
	b	β	*b*	β
Mathematische Kompetenz Klasse 9	0.89*	0.91*	0.89*	0.91*
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.64	0.01	0.42	0.00
Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren)	1.56*	0.03*	1.23	0.02
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	–2.66	–0.01	–2.06	–0.01
Kulturelle und lernrelevante Besitzgüter			0.84	0.02
Kulturelle Aktivitäten			0.83	0.01
Schulbezogene Unterstützung			1.50*	0.02*
Mathematikbezogene Einstellungen			–0.49	–0.01
R^2	.85		.85	

* $p < .05$.

Quelle: Ehmke, Hohensee, Siegle & Prenzel, 2006, S. 240.

über zwei Schuljahre hinweg parallel verläuft. Im Fach Mathematik öffnet sich im gleichen Zeitraum die soziale Leistungsschere geringfügig.

Für die USA berichteten Alexander, Entwisle und Olson (2001, 2007) Ergebnisse der *Beginning School Study* (BSS) in Baltimore, nach denen die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in der Grundschule während der tatsächlichen Schulzeit weitgehend parallel verlief, während in der Sommerpause eine beachtliche Wechselwirkung mit der Sozialschicht auftrat. In neueren Untersuchungen, die auf den repräsentativen Längsschnitt der *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS) zurückgreifen, konnte der Befund paralleler Entwicklungsverläufe während der Schulzeit jedoch nicht repliziert werden (Downey, von Hippel & Broh, 2004; Morgan, Farkas & Hibel, 2008; Reardon, 2003; Rumberger & Arellano, 2007). Die Kompetenzentwicklung im Lesen und in Mathematik verlief in amerikanischen Grundschulen sozialschichtabhängig. Für die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe sind jedoch primär Unterschiede zwischen Schulen und Nachbarschaften verantwortlich (Aikens & Barbarin, 2008; Benson & Borman, 2007; Fryer & Levitt, 2004; Reardon, 2003). Ob überhaupt Wechselwirkungen zwischen Statusmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und Nutzung schulischer Ressourcen für die Vergrößerung sozialer Unterschiede während der Grundschulzeit eine Rolle spielen, ist somit nicht abschließend geklärt.

Für den Bereich der Sekundarstufe II weisen Ergebnisse der Längsschnittstudie *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren* (TOSCA) (Köller et al., 2004) darauf hin, dass nach Konstanthaltung der besuchten Schulform in der gymnasialen Oberstufe (allgemeinbildendes oder berufliches Gymnasium) nur noch geringe Effekte der sozialen Herkunft auf die Fachleistungen in Mathematik und Englisch auftreten (vgl. Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004). Obwohl die entsprechenden Koeffizienten das statistische Signifikanzkriterium erreichten, waren sie vom Betrag her vernachlässigbar (Tab. 3).

Tabelle 3: Multiple Regressionen der Testleistungen im Bereich Mathematik (N = 4 730) und Englisch (N = 3 716) auf den sozialen Hintergrund und die Gymnasialform; Ergebnisse aus HLM-Analysen (standardisierten [β] und unstandardisierten [b] Koeffizienten)

	Mathematik		Englisch	
	b	β	*b*	β
SIOPS[1]	–99.22***	0.03***	–99.31***	0.07***
Schulform (Referenz: AG)				
WG[2]	–73.32***	–0.88***	–43.49***	–0.83***
TG[2]	–4.70***	–0.06***	–40.12***	–0.77***
ArG/EG/SG[2]	–99.22***	–1.19***	–44.63***	–0.86***
Achsenabschnitt	–503.28***		–529.68***	

AG = Allgemeinbildendes Gymnasium, ArG = Agrarwissenschaftliches Gymnasium, EG = Ernährungswissenschaftliches Gymnasium, SG = Sozialpädagogisches Gymnasium, TG = Technisches Gymnasium, WG = Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium. SIOPS = höchstes Berufsprestige der Familie. *** $p < .001$.

[1] Vollständig standardisierte Regressionskoeffizienten.
[2] *Y*-standardisierte Regressionskoeffizienten.

Quelle: Maaz et al., 2004, S. 157.

Der Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und den untersuchten Fachleistungen konnte zum Großteil auf die besuchte Gymnasialform zurückgeführt werden. Eine systematische Benachteiligung von sozial schwächer gestellten Schülerinnen und Schülern innerhalb einzelner Schulformen konnte nicht nachgewiesen werden. In Übereinstimmung mit den vorliegenden längsschnittlichen Befunden zur schulischen Leistungsentwicklung (in der gymnasialen Oberstufe) deuten auch in TOSCA darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Fachleistungen und sozialer Herkunft vorwiegend über systematische Unterschiede der untersuchten Schulformen vermittelt wird.

2.3 Fazit und Herausforderungen

In der jüngeren empirischen Forschung in Deutschland lassen sich also keine überzeugenden Belege für Wechselwirkungen zwischen Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler und schulischer Opportunitätsstruktur finden, obwohl insbesondere die Bourdieu'sche Mittelschicht-Hypothese weit verbreitet ist. Dies bedeutet aber nicht, dass die Bourdieu'schen Vorstellungen obsolet wären. Erstens muss darauf hingewiesen werden, dass Belege für die Mittelschicht-Hypothese in manchen Schulsystemen deutlicher ausfallen können als in anderen. Die Ausbildung der Lehrkräfte und die „Kultur" von Schule sind Phänomene, die auf bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen fußen und länderspezifisch unterschiedlich ausfallen. Zweitens muss betont werden, dass Indikatoren der Sozialschicht nicht gleichzusetzen sind mit Indikatoren der Bildungsnähe der Herkunftsfamilie bzw. dem schulbezogenen elterlichen Engagement. Solche „Prozessvariablen" (vgl. Baumert & Maaz, 2006; Baumert, Watermann & Schümer, 2003) sind nach heutigem Wissensstand für die Analyse sozialer Unterschiede als wichtige Indikatoren mit zu berücksichtigen. Die Effekte der

Sozialschicht sind größtenteils über familiäre Prozessmerkmale (z. B. kulturelles Kapital) vermittelt (vgl. Jungbauer-Gans, 2004, 2006; Maaz & Watermann, 2007). Dieser Vermittlungseffekt kann als ein Hinweis auf die Reproduktionsannahme von Bourdieu interpretiert werden. Darüber hinaus deuten aber verschiedene Studien darauf hin, dass Merkmale wie die Bildungsnähe oder kulturelle Aktivitäten auch einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt auf Bildungsübergänge haben (Maaz & Watermann, 2007) und so im Sinne DiMaggios (1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Mohr & DiMaggio, 1995) auch Mobilitätsprozesse ermöglichen können.

Nach dem Ansatz von Bourdieu ist Schule generell eine Institution der Mittelschicht. Von daher wird auch ein durchgängig positiver Effekt auf „passende" Schülerinnen und Schüler postuliert. Realistischer scheint es zumindest in Deutschland jedoch zu sein, auf Schul- und Lehrerebene von substanziellen Unterschieden auszugehen. Der soziale und kulturelle Hintergrund von Lehrkräften ist inzwischen sehr heterogen und viele Schulen haben die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Benachteiligungen explizit zum Programm gemacht. In dieser Situation wäre eine Modellierung der Herkunftseffekte in Form von *cross-level*-Interaktionen (Charakteristika von Schulen/Lehrkräften interagieren mit Herkunfts-Charakteristika der Schülerinnen und Schüler) plausibler als Modelle, die von Haupteffekten auf Schülerebene ausgehen. Leider prüften die vorliegenden Arbeiten nicht direkt diese *cross-level*-Interaktion zwischen Schulmerkmalen und dem Zusammenhang zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und Leistungszuwachs, sodass nichts Näheres über die Bedingungen, unter denen indirekte Effekte kumulativen Vorteils auftreten, gesagt werden kann (vgl. Esser, 2006, S. 364 ff.; Portes & Hao, 2004; Portes & McLeod, 1996).

3 Entstehen Bildungsungleichheiten zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?

3.1 Theoretische Grundlagen

Soziale Ungleichheiten im erreichten Leistungsniveau können dadurch entstehen bzw. vergrößert werden, dass Schülerinnen und Schüler mit günstigem sozialen Hintergrund eine „bessere" Beschulung erhalten als Gleichaltrige mit weniger günstigem sozialen Hintergrund. Es handelt sich hierbei um einen zweistufigen Mechanismus: (1) Schülergruppen (Klassen, Schulen) unterscheiden sich hinsichtlich der sozialen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler – in bestimmten Schülergruppen (wie beispielsweise Gymnasialklassen) sind, wie oben bereits beschrieben, Schülerinnen und Schüler aus sozial besser gestellten Familien überrepräsentiert. (2) In den Klassen bzw. Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler aus sozial besser gestellten Familien überrepräsentiert sind, findet sich ein überdurchschnittlicher Leistungszuwachs. Während sich die Schere zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft innerhalb einer Klasse womöglich schließt, vergrößern sich Unterschiede zwischen unterschiedlichen Schulklassen bzw. Schulen.

Verschiedene Varianten dieses zweistufigen Mechanismus sind denkbar bzw. wahrscheinlich. Das gilt erstens für die soziale Homogenisierung von Lerngruppen. Da Schulleistung mit sozialer Herkunft assoziiert ist, findet in allen Systemen, die eine Leistungsdifferenzierung einsetzen, auch eine soziale Homogenisierung statt. Die am weitesten verbreitete Form der Leistungsdifferenzierung findet sich im internationalen Vergleich *innerhalb* von Schulen – sei es, dass Schülerinnen und Schüler fachbezogen („setting") oder fachübergreifend („streaming") für längere Zeit unterschiedlichen Leistungsgruppen zugewiesen werden, oder sei es, dass sie neigungsorientiert Kurse wählen. Dem gegenüber steht eine leistungsbezogene Differenzierung *zwischen* Schulen, die in den deutschsprachigen Ländern durch die Zuweisung auf unterschiedliche, fest institutionalisierte Schulformen bzw. Bildungsgänge in einer besonderen Ausformung vorliegt. Auch das sogenannte *implicit between-school tracking,* bei dem, wie in den USA, der Wohnort der Eltern sowie die Überzeugungen der Eltern hinsichtlich der Schulqualität eine große Rolle spielen, geht mit sozialer Segregation einher und führt aufgrund der Kovariation von sozialem Hintergrund und Leistung auch zu einer leistungsbezogenen Homogenisierung von Schulen. In Tabelle 4 (linke Spalte) ist für Länder mit *implicit between-school tracking* aufgezeigt, wie sehr sich die Zusammensetzung einzelner Schulen hinsichtlich sozialer und fähigkeitsbezogener Merkmale unterscheiden. Obschon zwischen den Schulen deutliche Unterschiede bestehen, wird der Großteil der Varianz durch Unterschiede innerhalb der Schülerschaft gebunden.

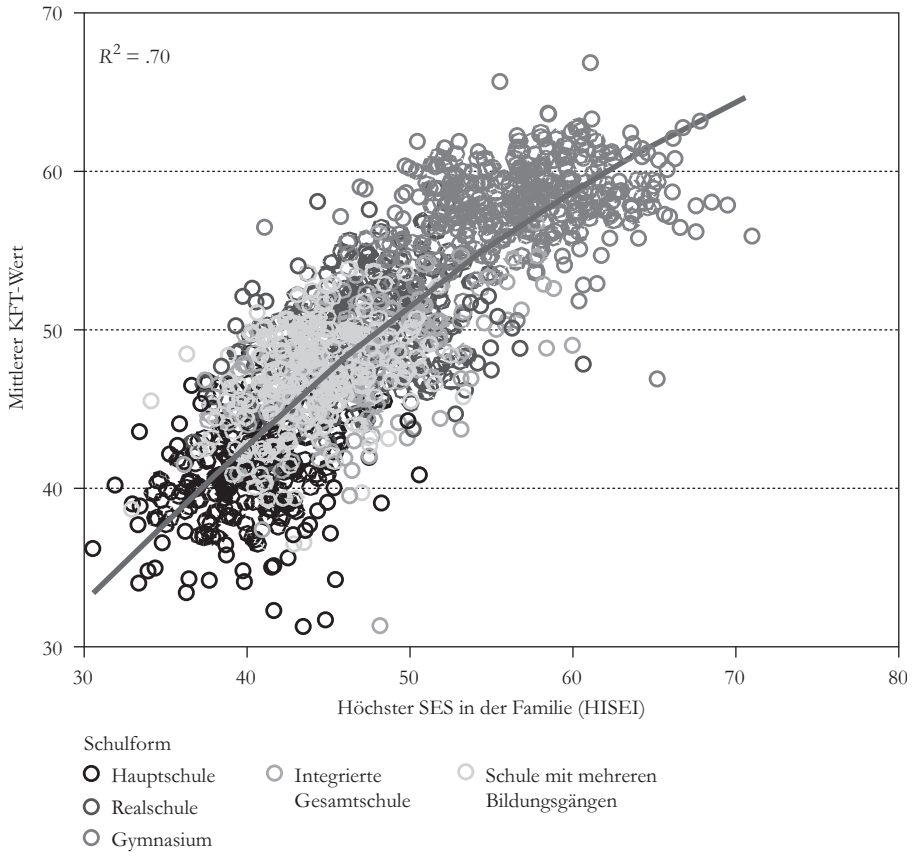
Das *explicit between-school tracking,* wie es unter anderem in den deutschsprachigen Ländern praktiziert wird, führt zu einer besonders starken leistungsbezogenen Differenzierung, wie sich leicht anhand der Tabelle 4 (rechte Spalte) erkennen lässt. Aufgrund des Zusammenhangs von sozialem Hintergrund und Schulleistung und aufgrund der bereits beschriebenen Effekte von sozialem Hintergrund auf den Übertritt ist die Sekundarschule jedoch auch durch eine starke soziale Homogenisierung gekennzeichnet. Die lässt sich beispielhaft an Abbildung 4 erkennen, in der für die Schulen aus der deutschen Erweiterung zu PISA

Tabelle 4: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Lesekompetenz und der Sozialschichtzugehörigkeit in Bildungssystemen mit implicit *und* explicit between-school tracking

	Implicit between-school tracking		*Explicit between-school tracking*	
	Norwegen	Schweden	Deutschland	Österreich
Lesekompetenz				
Innerhalb von Schulen	89	90	39	52
Zwischen Schulen	11	10	5	12
Zwischen Schulformen	–	–	39	36
Sozioökonomischer Status				
Innerhalb von Schulen	91	87	78	78
Zwischen Schulen	9	13	5	5
Zwischen Schulformen	–	–	17	17

Quelle: Maaz et al., 2008, S. 102.

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Sozialschicht und kognitiven Grundfähigkeiten auf Schulebene



Quelle: Baumert, Stanat & Watermann, 2006b, S. 96.

der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und dem sozioökonomischen Status der Schüler auf Schulebene dargestellt ist. Eine Hauptschule mit Realschulniveau oder eine Realschule mit Hauptschulniveau sollten eigentlich ebenso Ausnahmen darstellen wie ein Gymnasium mit Realschulniveau oder umgekehrt. Ganz offensichtlich unterscheiden sich aber nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003).

Auch bei der zweiten Stufe (dem höheren Lernfortschritt in Gruppen, in denen Schülerinnen und Schüler mit günstigem Hintergrund überrepräsentiert sind) des zweistufigen Prozesses können unterschiedliche Mechanismen wirken. Von *institutionellen Effekten* kann man sprechen, wenn schulform- bzw. bildungsgangspezifische Stundentafeln, Lehrpläne, Lehrerkompetenzen und Unterrichtskulturen die Unterschiede im Lernzuwachs verursachen. *Kompositionseffekte* sind

dagegen dann zu konstatieren, wenn die leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiografische Zusammensetzung der Schülerschaft Gestalt und Qualität der Unterrichts- und Interaktionsprozesse, und dadurch vermittelt die Leistungsentwicklung, beeinflusst. In beiden Fällen stehen Schulformen bzw. bestimmte Lerngruppen für unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009; Baumert, Stanat & Watermann, 2006b; Baumert, Trautwein et al., 2003; Köller & Baumert, 2008). Beide Mechanismen sollten zu einer Akzentuierung sozialer Unterschiede führen.

3.2 Empirische Befunde

Welche Belege gibt es für die Existenz differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus? Sollte das differenzierte Schulsystem nicht vielmehr ermöglichen, dass alle Schülerinnen und Schüler „gleich gut" gefördert werden? Becker (2008) hat jüngst eine systematische Übersicht über Studien zu schulformspezifischen Unterschieden vorgelegt. Gerade in jüngerer Zeit fand demnach eine Reihe von Studien Belege für differenzielle Entwicklungsverläufe, aber die empirische Befundlage ist nicht völlig einheitlich. Am deutlichsten zeigen sich konsistente Befunde für die Fächer Mathematik und Englisch. Für die Entwicklung der Lesekompetenz ergibt sich kein geschlossenes Bild. Einige wenige Arbeiten seien kurz vorgestellt.

Kunter (2005) reanalysierte die deutsche Längsschnittkomponente der TIMS-Studie. Dieser Datensatz erlaubt die Rekonstruktion der Lernverläufe von Jugendlichen im Fach Mathematik während der 8. Jahrgangsstufe an unterschiedlichen Schulformen. Kunter berichtete einen deutlichen Schereneffekt zugunsten der selektiveren Schulformen auch bei Kontrolle der Ausgangsbedingungen. Eine von Becker, Lüdtke, Trautwein und Baumert (2006) vorgelegte Reanalyse desselben Datensatzes kam unter Nutzung latenter Wachstumsmodelle zum gleichen Ergebnis. Die Analysen zeigten differenzielle Unterschiede im Leistungszuwachs zwischen allen drei Schulformen, die auf latenter Ebene zwischen .25 und .79 Standardabweichungen betrugen. Vom Hofe, Kleine, Blum und Pekrun (2005) haben in Bayern eine Längsschnittuntersuchung (PALMA) durchgeführt, die es erlaubt, die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik über die gesamte Sekundarschulzeit zu verfolgen. Die einschlägigen Analysen zeigten ebenfalls den bekannten Schereneffekt (Pekrun et al., 2006). Auch für die Schweiz (Kantone Wallis und Fribourg) konnten Neumann et al. (2007) zeigen, dass nach Kontrolle der individuellen Eingangsvoraussetzungen (einschließlich des Vorwissens) bedeutsame Unterschiede in den Lernzuwächsen an den verschiedenen Bildungsgängen nachweisbar sind.

In anderen Studien ist die Befundlage jedoch nicht eindeutig. Die beiden großen, auf Vollerhebungen eines Jahrgangs beruhenden Hamburger Längsschnittstudien – *Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung* (LAU) und *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* (KESS) – zeigten variierende Effekte in Abhängigkeit von Schulstufe, Unterrichtsfach und der Auswertungsmethode. Das Ergebnismuster ist in beiden Studien inkonsistent (Bonsen, Bos & Gröhlich, 2007; Bos, Bonsen, Gröhlich, Jelden & Rau, 2006; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1999; Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2001). Keinen Schereneffekt fanden

Schneider, Knopf und Stefanek (2002) sowie Schneider und Stefanek (2004) in ihrer Analyse des Münchener LOGIK-Längsschnitts.

In Bezug auf die Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI) fielen die Ergebnisse für einzelne Kompetenzaspekte im Fach Deutsch unterschiedlich aus (Gailberger & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008). Dagegen deuten sich für das Fach Englisch differenzielle Leistungsentwicklungen in Abhängigkeit von der Schulform während der 9. Jahrgangsstufe an (Klieme, 2006).

3.3 Fazit und Herausforderungen

Wenn die Differenzierung des Sekundarschulbereichs in institutionalisierte Bildungsprogramme zu einem strafferen Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Schulleistung beiträgt, müssen dabei zwei Mechanismen zusammenspielen (vgl. Maaz, Trautwein et al., 2008): Erstens ist der Übergang in die verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgänge des Sekundarschulbereichs mit dem sozialen Hintergrund assoziiert – je bildungsnäher die Eltern, desto größer die Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, auch bei Kontrolle von Leistungsindikatoren. Zweitens entstehen durch die Leistungsgruppierung im Sekundarschulbereich relativ homogene Entwicklungsmilieus, die unterschiedliche Zuwachsraten im Hinblick auf die Leistung aufweisen. Dass der Übergang nach der Grundschule neben einer leistungsbezogenen Selektion auch von den Merkmalen der sozialen Herkunft beeinflusst wird, konnte im vorangegangenen Abschnitt deutlich gezeigt werden. Die Ergebnisse verschiedener empirischer Studien sprechen dafür, dass die Schulstruktur in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten hat. Insgesamt konnten verschiedene Studien schulformspezifisch differenzierte Lernverläufe nachweisen (vgl. Becker, 2008). Die Bedeutsamkeit der unterschiedlichen Lernzuwächse schwankt allerdings zwischen den unterschiedlichen Fächern und zwischen einzelnen Studien. In Mathematik beispielsweise konnten Becker et al. (2006) praktisch bedeutsame Effekte nachweisen. Berücksichtigt man, dass diese Studie die Entwicklung nur auf ein Schuljahr bezieht, die Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Schulformen aber mehrere Jahre verbringen, wird die Relevanz der Scheereneffekte besonders deutlich. Andererseits macht die Inkonsistenz der Befunde über Studien und Fächer die Notwendigkeit weiterer Forschung deutlich. Wie von Becker (2008) ausführlich beschrieben, kann eine Reihe von Faktoren für diese Inkonsistenz verantwortlich sein und diesen Faktoren sollte die spezielle Aufmerksamkeit zukünftiger Studien gelten.

4 Entstehen Bildungsungleichheiten außerhalb des Bildungssystems?

4.1 Theoretische Grundlagen

Kinder beginnen ihre Bildungsbiografie mit ganz unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Sie unterscheiden sich in ihren motorischen, sprachlichen

und mathematischen Fähigkeiten, aber auch im sozialen Verhalten und der Regulation von Aggressionen und Emotionen. Diese Unterschiede nehmen in der Regel bis zum Ende der Schulzeit weiter zu (Becker, Stanat, Baumert & Lehmann, 2008). Damit verbunden ist auch ein Anwachsen sozialer Disparitäten in fast allen schulischen Domänen (vgl. Becker et al., 2006). Für den Anstieg der sozialen Disparitäten wird, Bezug nehmend auf die Arbeiten von Bourdieu, häufig die Schule verantwortlich gemacht, sei es durch Benachteiligungen in einer Institution oder durch das Entstehen differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus.

Dem von Boudon beschriebenen primären Herkunftseffekt zufolge sind herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem unter anderem auf Einflüsse kognitiver, sozialer, kultureller und ökonomischer Ressourcen zurückzuführen, die mit den familiären Strukturmerkmalen kovariieren. Primäre Effekte können bereits vor Beginn der Schule wirksam werden, indem die unterschiedlichen familiären Ressourcen die kindliche Entwicklung in der Art beeinflussen, dass primäre Herkunftseffekte schon zu ungleichen leistungsbezogenen Startbedingungen führen, also Kinder aus sozial begünstigten Familien zum Beispiel über bessere kognitive Grundfähigkeiten verfügen als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien. Es kann davon ausgegangen werden, dass primäre Effekte insbesondere beim Beginn der Schulkarriere wirksam sind, aber in abgeschwächter Form auch im weiteren Bildungsverlauf wirksam bleiben. Geht man davon aus, dass Fähigkeitsunterschiede, die bereits zum Zeitpunkt der Einschulung bestanden und auf Interaktionen zwischen Individuen und deren Entwicklungsumwelten in Familie und Nachbarschaft zurückzuführen sind, und die unterschiedlichen Entwicklungs- und Sozialisationsmilieus auch im weiteren Bildungsverlauf wirksam sind, dann kann ein Einflussfaktor für die Entstehung oder Verstärkung sozialer Ungleichheiten auch außerhalb der Schule liegen. Kinder verbringen trotz Schulpflicht die meiste Zeit eines Tages außerhalb der Schule. Dies trifft insbesondere in Schulsystemen mit Halbtagsbetrieb zu.

Liegen außerhalb des Bildungssystems Ursachen für die Entstehung sozialer Ungleichheiten vor, die auf unterschiedliche Sozialisations- und Entwicklungsmilieus zurückzuführen sind, muss der institutionelle Einfluss der Schule ausgeschaltet werden. Dies ist unter anderem in der schulfreien Zeit, in den Ferien, der Fall. Wenn es Effekte der außerschulischen Umwelt für die Entstehung von Ungleichheiten gibt, müssten sie sich insbesondere in den Ferien nachweisen lassen. Dieser Zusammenhang wurde in sogenannten *summer setback*-Studien vor allem in den USA untersucht.

4.2 Empirische Befunde zum Sommerlocheffekt

In verschiedenen internationalen Studien wurde überprüft, wie die Leistungsentwicklung zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen während der Sommerpause verläuft. Anhand einer Langzeitstudie an amerikanischen Grundschulen konnten Entwisle und Mitarbeiter (Alexander & Entwisle, 1996; Alexander et al., 2001; Entwisle & Alexander, 1992, 1994; Entwisle, Alexander & Olson, 1997) zeigen, dass die Schule im Vergleich zum Lernen in sozialen Milieus geradezu eine disparitätsmindernde Rolle spielt. Die

Leistungsentwicklung von Kindern unterschiedlicher Sozialschichten verlief während der Schulzeit parallel, während sich die Leistungsschere in der schulfreien Zeit (Sommer- und Winterferien) öffnete – einer Zeit, in der Kinder unterer sozialer Schichten im Leistungsniveau zurückfallen, während Kinder aus privilegierteren Elternhäusern den erreichten Leistungsstand halten oder sogar verbessern können (vgl. Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996; zusammenfassend Becker et al., 2008). Der Wechsel zwischen homogenen institutionellen Lerngelegenheiten und unterschiedlichem Anregungspotenzial in den jeweiligen sozialen Milieus wirkt über die Schuljahre hinweg kumulativ auf die Entwicklung sozial bestimmter Leistungsunterschiede.

Europäische Studien für Schweden (Lindahl, 2001) und Belgien (Verachtert et al., 2009) konnten einen negativen Haupteffekt der Sommerpause auf die Leistungsentwicklung nachweisen. Ungleichheitsvergrößernde Effekte wurden allerdings weder in Schweden noch in Belgien gefunden. Dies mag unter anderem darin begründet sein, dass in diesen Studien mathematische Kompetenzen untersucht wurden und eine Vergrößerung der Disparitäten in der Regel bei sprachbezogenen Kompetenzen beobachtbar ist und die Ferien sehr viel kürzer als in den USA sind (Becker et al., 2008; Cooper et al., 1996).

In Deutschland gibt es bislang nur eine Studie zum saisonalen Lernen von Becker et al. (2008). Mit den Daten der Grundschuluntersuchung ELEMENT (Lehmann & Nikolova, 2005) untersuchten Becker et al. unter anderem, ob sich die Befundmuster aus den US-amerikanischen Studien auch für Deutschland replizieren lassen. Sie zeigten, dass auch in Deutschland das außerschulische Umfeld in den Sommerferien zur Entstehung bzw. Vergrößerung von Leistungsungleichheiten beitragen kann (Becker et al., 2008).

Die Bildungsnachfrage und der Kompetenzerwerb können nicht nur mit der unmittelbaren Sozialisations- und Entwicklungsumwelt der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, sondern auch mit regionalen oder sozialstrukturellen Kontextbedingungen und so zu sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem führen. Die PISA-Studien haben zum einen darauf hingewiesen, dass es regionale Unterschiede im Kompetenzerwerb gibt (vgl. Prenzel et al., 2008), und zum anderen, dass das Ausmaß der sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs zwischen den Bundesländern variiert. So ist der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozioökonomischem Status beispielsweise in Nordrhein-Westfalen weitaus enger als dies in Sachsen der Fall ist (vgl. Ehmke & Baumert, 2008; Maaz, Baumert et al., 2008).

4.3 Empirische Befunde zum regionalen Kontext

Im außerschulischen Bereich – der regionale Kontext, in dem das Lernen stattfindet – kann eine weitere Ursache für die Entstehung von Bildungsungleichheiten liegen. Dies bezieht sich zum einen auf kontextuelle Einflüsse auf den Kompetenzerwerb (Baumert, Carstensen & Siegle, 2005) und zum anderen auf regionale Effekte bei zu treffenden Schulwahlentscheidungen (vgl. Ditton, 2007d, Ditton & Krüsken, 2006a).

In Bezug auf den Kompetenzerwerb wurde im Rahmen internationaler Vergleichsuntersuchungen der Versuch unternommen, regionale Leistungsunter-

schiede auf unterschiedliche wirtschaftliche, soziale und kulturelle Kontextbedingungen zurückzuführen (vgl. Baker & LeTendre, 2005; OECD, 2004). Auch in der Bundesrepublik gibt es seit einigen Jahren Bemühungen, Leistungsunterschiede zwischen Ländern oder Landesteilen zu analysieren (vgl. Artelt, Schneider & Schiefele, 2002; Block & Klemm, 2005; Ebenrett, Hansen & Puzicha, 2003). Baumert et al. (2005) haben die Effekte von Kontextbedingungen mithilfe der Daten der PISA-2003-Studie analysiert. Am Beispiel der Mathematikleistungen untersuchten sie regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. Um der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden, gingen die Autoren in drei Schritten vor. Zuerst fragten sie danach, welche Rolle individuelle und familiale Merkmale für den Erwerb mathematischer Kompetenzen spielen. Daran anschließend untersuchten sie, welche Bedeutung – über den Einfluss individueller und familialer Merkmale hinaus – wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen von Schulen für die erfolgreiche Vermittlung mathematischer Kompetenzen haben (Kontextebene). In einem letzten Schritt gingen sie der Frage nach, welchen Einfluss unterschiedliche regionale Verteilungen von leistungsrelevanten individuellen sozialstrukturellen Merkmalen und Unterschiede der Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Sozialstruktur der Einzugsbereiche von Schulen für den Leistungsvergleich zwischen den Bundesländern haben.

An dieser Stelle interessieren nur die Ergebnisse des zweiten und dritten Schritts. In ihren Analysen zeigten Baumert et al., dass auf der Kontextebene die exogenen Variablen Wirtschaftsstärke, Bevölkerungsdichte und Ost-West-Zugehörigkeit nur über sozialökologische Strukturmerkmale, vermittelt auf die Leistungsergebnisse der Schulen, einwirken. Insgesamt erklärt das Modell der demografischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen zwischen 2 und 3 Prozent der Variabilität der Leistungen zwischen den Schülerinnen und Schülern (Baumert et al., 2005). Die Effektstärken möglicher Kontexteinflüsse fügen sich in die Befundmuster der Nachbarschaftsforschung ein und sind keineswegs praktisch und politisch unbedeutend. So sinken zum Beispiel bei einem Anstieg der Sozialhilfeempfängerquote um 1 Prozent die mittleren Leistungen der Schulen des entsprechenden Gebiets um etwa 6 Punkte auf der PISA-Leistungsskala. Da die regionalen Sozialhilfeempfängerquoten zwischen 1 und 10 Prozent schwanken, bedeutet dies, dass bei etwa einem Drittel der Landkreise mit kontextinduzierten Leistungsdifferenzen von 20 und mehr Leistungspunkten zu rechnen ist. Für den Effekt der regionalen Arbeitslosigkeitsquote ist im Extremfall mit kontextbedingten Leistungsunterschieden von mehr als 30 Punkten auf der Leistungsskala zu rechnen (Baumert et al., 2005). Für den überregionalen Vergleich wurde aufgrund der Heterogenität der Schulstruktur im Sekundarschulsystem auf das Gymnasium fokussiert. Die entsprechenden Analysen ergaben, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Ländern bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Verteilung leistungsrelevanter individueller Merkmale und unterschiedlicher Regionalstrukturen reduziert werden. Beide Bereiche – individuelle und regionale Verteilungsunterschiede – erklären rund 25 Prozent der Varianz der Leistung zwischen den Ländern.

Die Analyse regionaler Einflüsse auf Schulformentscheidungen geht auf die Arbeiten zur regionalen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung zurück. Bereits Peisert (1967) hat in den 1960er-Jahren auf deutliche regionale Unterschiede

in der Bildungsbeteiligung hingewiesen. Diese konnten im Zuge der Bildungsreform abgeschwächt werden (Henz & Maas, 1995), lassen sich aber auch heute noch eindeutig nachweisen (Bertram & Dannenbeck, 1990). Dabei handelt es sich weniger um globale Stadt-Land-Disparitäten, sondern vielmehr um Unterschiede zwischen Nord- und Süddeutschland oder aber um Differenzen bei einer feinen Unterteilung der Regionen in kleinräumige Einheiten (vgl. Bertram & Dannenbeck, 1990; Bertram, Nauck & Klein, 2000; Ditton, 2007d).

Anhand einer bayerischen Studie untersuchte Ditton (2007d) das Übertrittsverhalten nach der Grundschule in Abhängigkeit regionaler Strukturen. Hierfür spielte Ditton seine Untersuchungsdaten mit Daten der Volkszählung 1987 und den Gemeindedaten des Jahres 2000 zusammen. Als Indikatoren der regionalen Struktur verwendete Ditton den Anteil der Hauptschulabschlüsse an allen schulischen Abschlüssen, die Anzahl der Volksschulen pro 100 Kinder zwischen 6 und 15 Jahren, die Lohn- und Einkommenssteuer je Steuerpflichtigem und die Gemeindegröße. Er fand korrelative Beziehungen zwischen den Bildungsaspirationen, den Empfehlungen und den Schulanmeldungen mit den Gemeindemerkmalen, die zwischen $r = .30$ und $r = .61$ lagen. Die multivariaten Mehrebenenanalysen deuten darauf hin, dass Kontextfaktoren über individuelle Merkmale Einfluss auf den Übertritt nach der Grundschule nehmen. Regionale Merkmale wiesen signifikante Effekte auf den Übertritt auf, die allerdings nach Berücksichtigung der sozialen Komposition ihre Bedeutung verlieren. Merkmale der Region scheinen demnach die sozialen Strukturen in der Klasse widerzuspiegeln (Ditton, 2007d).

4.4 Fazit und Herausforderungen

Die Analyse außerschulischer Faktoren, sei es die unterschiedliche Kompetenzentwicklung in der schulfreien Zeit oder der Einfluss regionaler Merkmale auf den Kompetenzerwerb und Schulformentscheidungen, fand bislang nur in wenigen ausgewählten Studien mit oft regionalem Bezug Berücksichtigung. Die empirische Befundlage ist daher insgesamt noch unbefriedigend, sodass noch keine generalisierbaren Schlussfolgerungen formuliert werden können. Es deutet sich an, dass Bildungsungleichheiten zumindest nicht losgelöst von den außerschulischen Faktoren betrachtet werden können. Dies betrifft zunächst die Effekte in der schulfreien Zeit. Der Effekt der sozialen Herkunft kann nach Boudon auch als ein klassischer primärer Herkunftseffekt bezeichnet werden. Möglicherweise profitieren Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld. Die Rolle des regionalen Umfeldes wirkt auf Schulwahlentscheidungen, vermittelt über die soziale Komposition der Schulklasse. Allerdings bedarf es weiterer Studien auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen, um zu einem besseren Verständnis regionaler Einflüsse bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten zu gelangen.

5 Zusammenfassung

Substanzielle soziale Disparitäten im Bildungssystem sind ein gut dokumentierter Befund, der in den vergangenen Jahren wieder verstärkt die Aufmerksamkeit von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit gefunden hat. Doch wo entstehen

und verstärken sich soziale Disparitäten? Der vorliegende Beitrag hat – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen Überblick über vier zentrale Mechanismen gegeben, die ungleichheitsfördernd wirken (können). Dabei wurden die reichhaltigen Forschungsaktivitäten auf diesem Feld deutlich, der Wissensfortschritt speziell der vergangenen Jahre gut erkennbar, gleichzeitig aber auch Grenzen des verfügbaren Wissens offenbar. Während beispielsweise die akkumulierte Evidenz für die Existenz ungleichheitsverstärkender Mechanismen bei Gelenkstellen im Bildungssystem insgesamt robust ist, ist die Forschung von „empirisch gesicherten" Aussagen zu den genaueren Mechanismen der Entstehung und Vergrößerung sozialer Disparitäten in diesen und anderen Bereichen noch weit entfernt. Weitere Forschung muss und wird helfen, das Bild differenzierter zu zeichnen – den vorgelegten Sonderband sehen wir als einen wichtigen Schritt in diese Richtung.

Literatur

Aarnoutse, C. A. J., & Van Leeuwe, J. F. J. (2000). Development of poor and better readers during the primary school. *Educational Research and Evaluation, 6,* 251–278.

Aikens, N. L., & Barbarin, O. A. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100,* 235–251.

Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 67–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23,* 171–191.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review, 72,* 167–180.

Alexander, K. M., & Schofield, J. W. (2008). Gefälligkeitsübersetzung: Stereotype Threat verstehen und lindern. Sein Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder von Migranten und ethnischen Minderheiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48,* 529–552.

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Artelt, C., Schneider, W., & Schiefele, U. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 55–94). Opladen: Leske + Budrich.

Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, T., & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern: Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 373–392.

Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: Worldculture and the future of schooling.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000a). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung*

am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000b). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Carstensen, C. H., & Siegle, T. (2005). Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 323–365). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik, 50,* 12–18.

Baumert, J., Köller, O., & Schnabel, K. U. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse* (S. 28–68). Frankfurt a. M.: GEW.

Baumert, J., & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule, 101,* 33–46.

Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., Rimmele, R., Schnabel, K., & Seipp, B. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170–180). Münster: Waxmann.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6,* 46–71.

Baur, R. (1972). *Elternhaus und Bildungschance: Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule.* Weinheim: Beltz.

Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 58,* 660–684.

Becker, M. (2008). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland.* Unveröff. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 233–242.

Becker, M., Stanat, P., Baumert, J., & Lehmann, R. (2008). Lernen ohne Schule: Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48,* 252–276.

Becker, R. (2000a). Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland: Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33,* 261–276.

Becker, R. (2000b). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 450– 474.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19,* 1–24.

Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 157–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie, 36,* 100–117.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgehalten? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60,* 3–29.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009a). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica, 52,* 25–45.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2009b). Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review, 25,* 233– 250.

Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2007a). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2007b). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur: Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1,* 577–596.

Benson, J. M., & Borman, G. D. (2007). *Family and contextual socioeconomic effects across seasons: When do they matter for the achievement growth of young children?* WCER Working Paper No. 2007–5.

Berger, P. A., & Kahlert, H. (Hrsg.). (2008). *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert.* München: Juventa.

Bertram, H., & Dannenbeck, C. (1990). Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensführung – Zur Theorie und Empirie regionaler Disparitäten in der Bundesrepublik Deutschland. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile* (S. 207–229). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 7).

Bertram, H., Nauck, B., & Klein T. (Hrsg.). (2000). *Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung.* Opladen: Leske + Budrich.

Block, R., & Klemm, K. (2005). *Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demographische, ökonomische, institutionelle und familiale Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich.* Essen: Universität Essen.

Bonsen, M., Bos, W., & Gröhlich, C. (2007, September). *Differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus in der Beobachtungsstufe?* Vortrag auf der 70. Tagung der Arbeitsgruppe empirische-pädagogische Forschung (AepF), Lüneburg.

Bonsen, M., Frey, K. A., & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann.

Bos, W., Bonsen, M. Gröhlich, C., Jelden, D., & Rau, A. (2006). *Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7" (KESS 7).* Forschungsbericht für die Behörde für Bildung und Sport der Stadt Hamburg. <http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/qualitaet/kess/KESS7.pdf> (27.07. 2009)

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Wather, G., & Valtin, R. (Hrsg). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society.* New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Bowles, S. S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life.* New York: Basic Books.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53,* 371–399.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology, 114,* 1475–1521.

Cameron, S., & Heckman, J. J. (1998). Life cycle schooling and dynamic selection bias: Models and evidence for five cohorts of American nales. *Journal of Political Economy, 106,* 262– 333.

Caro, D., & Lehmann, R. (2009). Achievement inequalities in Hamburg schools: How do they change as students get older? *School Effectiveness and School Improvement, 20,* 1–25.

Ceci, S. J., & Papierno, P. B. (2005). The rhetoric and reality of gap closing: When the „Have-Nots" gain but the „Haves" gain even more. *American Psychologist, 60,* 149–160.

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research, 66,* 227–268.

Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Reinbek: Rowohlt.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dahrendorf, R. (1965a). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Dahrendorf, R. (1965b). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.* München: Piper.

Diefenbach., H. (2004). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e. V. (FIAB) (Hrsg.), *Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware: Jahrbuch der Arbeit, Bildung, Kultur* (S. 225–255). Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review, 47,* 189–201.

DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology, 90,* 1231–1261.

DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology, 32,* 271–297.

Ditton, H. (1987). *Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes: Eine empirische Untersuchung.* Frankfurt a. M.: Lang.

Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik, 3,* 215–231.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 121–130). Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2007a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H. (2007b). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2007c). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 53–87). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2007d). Sozialer Kontext und Region. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 199– 223). Münster: Waxmann.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006a). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26,* 135–157.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006b). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 348–372.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 285–303.

Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review, 69,* 613–635.

Ebenrett, H. J., Hansen, D., & Puzicha, K. J. (2003). Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B6-7,* 25–31.

Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund.* Münster: Waxmann.

Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.

Ehmke, T., & Baumert, J. (2008). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 319–342). Münster: Waxmann.

Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–254). Münster: Waxmann.

Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T., & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–248). Münster: Waxmann.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review, 57,* 72–84.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1994). Winter setback: The racial composition of schools and learning to read. *American Sociological Review, 59,* 446–460.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality.* Boulder, CO: Westview Press.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102,* 9730–9733.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration: Bericht für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.* Berlin: WZB.

Fauser, R. (1984). *Der Übergang auf weiterführende Schulen: Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen.* Konstanz: Universität Konstanz (Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien, Abschlussbericht).

Fröhlich, D. (1978). *Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten: Der Einfluss der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl, Untersuchungen des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen.* Frankfurt a. M.: Campus.

Fryer, R., & Levitt, S. (2004). Understanding the black-white test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics, 86,* 447–464.

Gailberger, S., & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60–71). Weinheim: Beltz.

Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and stratification: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology, 94,* 1146–1183.

Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24,* 362–380.

Georg, W. (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme.* Konstanz: Universitätsverlag.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske + Budrich.

Grimm, S. (1966). *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter: Eine soziologische Untersuchung.* München: Barth.

Harazd, B., & von Ophuysen, S. (2008). Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11,* 626–647.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2008). Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche: Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In G. Bingel, A. Nordmann & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend: Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen* (S. 189–209). Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule: Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henz, U. (1997a). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie, 26,* 53–69.

Henz, U. (1997b). Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse: Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49,* 223–241.

Henz, U., & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47,* 605–633.

vom Hofe, R., Kleine, M., Blum, W., & Pekrun, R. (2005). Zur Entwicklung mathematischer Grundbildung in der Sekundarstufe I: Theoretische, empirische und diagnostische Aspekte. In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen: Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (Bd. 4, S. 263–292). Göttingen: Hogrefe.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie, 33,* 375–397.

Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA-2003-Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 175–198). Konstanz: Universitätsverlag.

Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces, 43,* 58–70.

Klein, M., Schindler, S., Pollak, R., & Müller, W. (2009). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12,* 47–73.

Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie.* <www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf> (09.04.2008)

Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik: Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Köller, O., & Baumert, J. (2008). Entwicklung von Schulleistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 735–768). Weinheim: Beltz.

Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien.* Opladen: Leske + Budrich.

Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus.* Bielefeld: transcript.

Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand.* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht.* Münster: Waxmann.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsefuß, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R., & Husfeldt, V. (2001). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 – Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lehmann, R., & Nikolova, R. (2005). *Element: Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.* <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schulleistungsuntersuchungen/element_untersuchungsbericht_2003.pdf> (10.10.2007)

Lindahl, M. (2001). *Summer learning and the effect of schooling: Evidence from Sweden.* Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor (IZA) (IZA Discussion Papers 262).

Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools.* New York: Teachers College Press.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106,* 1642–1690.

Luyten, H., Cremers-van Wees, L. M. & Bosker, R. (2003). The Matthew effect in Dutch primary education: Differences between schools, cohorts and pupils. *Research Papers in Education, 18*(2), 167–195.

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., & Baumert, J. (2009). Differenzielle Übergänge in das Sekundarschulsystem: Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund kultureller Disparitäten. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 361–369). Opladen: Barbara Budrich.

Maaz, K., Baumert, J., & Cortina, K. S. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 205–243). Reinbek: Rowohlt.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R., & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit: Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24,* 146–165.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* 519–548.

Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives, 2,* 99–106.

Maaz, K., & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27,* 285–303.

Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association 75,* 295–305.

Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meulemann, H. (1979). *Soziale Herkunft.* Frankfurt a. M.: Campus.

Mohr, J., & DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in Social Stratification and Mobility, 14,* 167–199.

Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disabilities Quarterly, 31,* 187–198.

Müller, W., & Pollak, R. (2004). Social mobility in West Germany: The long arms of history discovered? In R. Breen (Ed.), *Social mobility in Europe* (pp. 77–113). Oxford, UK: Oxford University Press.

Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 303–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59,* 615–639.

Müller-Benedict, V. (2008). Strukturveränderungen oder Fördermaßnahmen? Analyse einer unpopulären Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie. *Die Deutsche Schule, 100,* 412–424.

Neumann, A., & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim: Beltz.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O., & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* 399–420.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003*. Paris: OECD.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül: Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53,* 491– 508.

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland.* München: Piper.

Peisert, H., & Dahrendorf, R. (1967). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium: Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953–1963*. Villingen: Neckar-Verlag (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6).

Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Götz, T., Wartha, S., Frenzel, A., & Jullien, S. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke, (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 21–53). Münster: Waxmann.

Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4: Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (Bd. 2, S. 127–165). Münster: Waxmann.

Portes, A., & Hao, U. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America (PNAS), 101,* 11920–11927.

Portes, A., & McLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education, 69,* 255–275.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster: Waxmann.

Prenzel, M., Schütte, K., Rönnebeck, S., Senkbeil, M., Schöps, K., & Carstensen, C. H. (2008). Der Blick in die Länder. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 149–263). Münster: Waxmann.

Reardon, S. F. (2003). *Sources of educational inequality: The growth of racial/ethnic and socioeconomic test score gaps in kindergarten and first grade.* Working Paper 03-05R. Population Research Institute, The Pennsylvania State University.

Rumberger, R. W., & Arellano, B. (2007). Understanding and addressing achievement gaps during the first four years of school in the United States. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (Vol. 3, pp. 129–149). Dordrecht: Springer.

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 636–669.

Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior, 60,* 178–198.

Schnabel, K. U., & Gruehn, S. (2000). Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 405–453). Opladen: Leske + Budrich.

Schnabel, K. U., & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261–281). Opladen: Leske + Budrich.

Schneider, T. (2008). Social inequality in educational participation in the German school system in a longitudinal perspective: Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review, 24,* 511–526.

Schneider, W., Knopf, M., & Stefanek, J. (2002). The development of verbal memory in childhood and adolescence: Findings from the Munich Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 94,* 751–761.

Schneider, W., & Stefanek, J. (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter: Evidenz für einen Schereneffekt? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36,* 147– 159.

Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie.* Berlin: AKI und WZB.

Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries.* Boulder, CO: Westview Press.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23,* 505–519.

Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* 108–120.

Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* 119–133.

Verachtert, P., van Damme, J., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: Evidence from a Flemish longitudinal study in kindergarten and first grade. *School Effectiveness and School Improvement, 20,* 215–233.

Watermann, R., Cortina, K. S., & Baumert, J. (2004). Politische Sozialisation bei Jugendlichen in der Nachwendezeit: Befunde aus BIJU. In J. Abel, R. Möller & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (S. 87–107). Münster: Waxmann.

Watermann, R., Maaz, K., & Szczesny, M. (2009). Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In W. Sacher, L. Haag, T. Bohl, G. Lang-Wojtasik & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 94–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E., & Hany, E. A. (2003). The stability of individual differences in intellectual development: Empirical evidence, theoretical problems, and new research questions. In R. J. Sternberg & J. Lautrey (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 169–181). Washington, DC: American Psychological Association.

Kapitel 3
Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems[1]

Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Kathrin Jonkmann und Jürgen Baumert

1 Einleitung

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergängen im Bildungssystem sowie das öffentliche Interesse an dieser Thematik resultieren vor allem aus den nach wie vor bestehenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Wenngleich sich im deutschen Sekundarschulsystem eine Modernisierung vollzogen hat, die sich primär darin abbildet, dass die Zugänge zu verschiedenen Schulabschlüssen flexibler geworden sind (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Köller, Watermann & Trautwein, 2004), ist der Zugang zu den weiterführenden Schulen nach wie vor mit einer erheblichen sozialen Selektivität verbunden (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Becker, 2000, 2004, 2009; Ehmke & Baumert, 2007; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Müller & Pollak, 2007; Klein, Schindler, Pollak & Müller, 2009). Bildungsungleichheiten dieser Art gaben den Anlass, Erklärungsmodelle zu entwickeln, die die Wirkmechanismen für das Zustandekommen sozialschichtabhängiger Bildungsbeteiligung spezifizieren. In der Bildungs- und Sozialstrukturforschung besteht Einigkeit darüber, dass die entscheidenden Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten die Gelenkstellen von Bildungsverläufen sind (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Ditton, 1992; Mare, 1981; Merkens & Wessel, 2002; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002). Da die Bildungsbiografie durch eine Vielzahl solcher Gelenkstellen gekennzeichnet ist, an denen individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen, spiegeln soziale Disparitäten im Bildungssystem den kumulativen Effekt früherer Bildungsentscheidungen wider (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Bildungsungleichheit kann demnach als „aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen" (Kristen, 1999, S. 16) verstanden werden. Diese Bildungsentscheidungen finden in der Bundesrepublik an institutionell festgelegten Übergangspunkten statt, sodass insgesamt auch von einem „sequenziellen Entscheidungsprozess" gesprochen werden kann (vgl. Kristen,

---

[1] Teile dieses Textes basieren auf einen Beitrag in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006).

1999, S. 16). Auf diesen Übergangspunkten liegt in der Regel auch der Fokus der theoretischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen, die aufgrund der kontextuellen Rahmenbedingungen die jeweiligen Bildungsentscheidungen zu erklären versuchen.

Der Beitrag gibt einen Überblick über theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen. Er beginnt mit einem Verweis auf die Entwicklung theoretischer Bezüge zur Analyse von Übergängen im Bildungssystem. Sodann werden innerhalb dieses Rahmens verschiedene theoretische Konzepte vorgestellt, die zur Genese von Bildungsentscheidungen herangezogen werden können. Der Überblick verfolgt dabei das Ziel, verschiedene theoretische Ansätze aus der Soziologie und aus der Psychologie darzustellen und zueinander in Beziehung zu setzen. Während die Soziologie von Makrophänomen der sozialen Ungleichheit ausgehend verschiedene Mikromodelle auf Akteursebene entwickelt, wird durch die Fokussierung der Psychologie auf die Akteursebene eine differenziertere Darstellung der dortigen Prozesse möglich, die sich ergänzend in das Gesamtbild der Bildungsentscheidung einfügen.

2 Entwicklung theoretischer Bezüge für die Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen

In der soziologischen Forschung hat die Analyse von Bildungsübergängen eine lange Tradition. Auslöser für die Beschäftigung mit Bildungsübergängen war die nach sozialen Merkmalen ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen des Sekundarschulsystems und die damit verbundenen differenziellen Berufschancen. Seit den 1960er-Jahren konnten verschiedene Studien zeigen, dass der Bildungserfolg definiert über den erreichten Schulabschluss mit Merkmalen wie der Schicht-, Geschlechts- und Religionszugehörigkeit zusammenhängt (vgl. Ditton, 1992; Grimm, 1966; Köhler, 1992; Peisert, 1967; Müller & Haun, 1994). Analysen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen hatten zunächst deskriptiven Charakter, da sie das Ergebnis herkunftsbezogener Bildungsentscheidungen und -übergänge in den Blick nahmen, nicht aber die Entscheidung oder den Übergang selbst (für einen Überblick vgl. Becker, 2009; Kristen, 1999; Müller, 1998). Eine Schwerpunktverlagerung auf die Bildungsentscheidung selbst als Forschungsgegenstand ging mit dem von Raymond Boudon (1974) entwickelten *mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen* einher. Hierbei handelt es sich um ein theoretisches Modell zur Analyse von Bildungsungleichheiten, mit dem sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit – also auch die sozialschichtspezifische Bildungsentscheidung – spezifizieren lässt.

Diese *inhaltliche* Schwerpunktverlagerung ging einher mit der ebenfalls in den 1960er-Jahren anzusiedelnden zunehmenden Integration ökonomischer Ansätze in die Soziologie. In diesem Rahmen wurde aus dem neoklassischen Modell die *Humankapitaltheorie* entwickelt, welche die Ausgangsbasis verschiedener Modelle zur Bildungsentscheidung bildete (vgl. Becker, 1993). Nach den Annahmen der Humankapitaltheorie wird dann in Bildung investiert, wenn es sich unter Berücksichtigung der Kosten lohnt (vgl. Helberger & Palamidis, 1989,

S. 205). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Investition in Bildung langfristig zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen führt und sich zum Beispiel im Berufsprestige oder im sozioökonomischen Status äußert. Mithilfe der Humankapitaltheorie gelang erstmals eine systematische Integration verschiedener Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung (vgl. Helberger & Palamidis, 1989, S. 218). Gemeinsam mit Boudons theoretischem Rahmen bietet die Humankapitaltheorie die Grundlage für die in Folge entwickelten soziologischen Modelle.

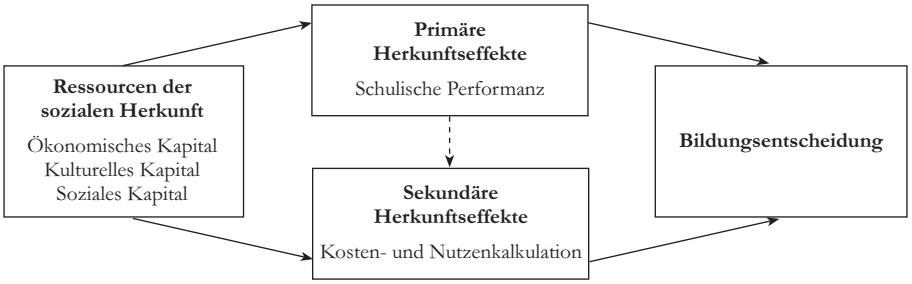
Da spätere Formalisierungsansätze insbesondere auf Boudons Theorie zum rationalen Wahlverhalten zurückgehen, soll dieser Ansatz im Folgenden dargestellt werden und als Bezugsrahmen für die im dritten Abschnitt vorgestellten soziologischen und psychologischen Modelle dienen. Daran anschließend wird ein Überblick über die Entwicklung psychologischer Wert-Erwartungs-Modelle gegeben, die eine lange Forschungstradition besitzen und zu einer Formalisierung verschiedener Modelle beigetragen haben.

2.1 Boudons Modell rationaler Wahlentscheidungen

Boudon zufolge ist Bildungsungleichheit das Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden (vgl. Becker, 2003, Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996). Nach Boudon ergeben sich Bildungsentscheidungen aus einem inneren Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung der Schülerinnen und Schüler, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und dem familiären Entscheidungsverhalten. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden unter anderem durch Übergangsbestimmungen (z. B. Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen) sowie durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems bestimmt. Das familiäre oder elterliche Auswahlverhalten wird durch die individuellen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern, denen mehrere Alternativen zugrunde liegen, bestimmt. Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren aus Unterschieden in der *Bildungsaspiration* und der *schulischen Leistung* der Kinder. Bildungsungleichheiten kommen demnach durch herkunftsabhängige Bildungsentscheidungen und der zwischen den Sozialschichten variierenden Leistungsperformanz der Kinder zustande. Für die Erklärung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit ein (vgl. Abb. 1).

Primäre Effekte äußern sich in Unterschieden zwischen den sozialen Schichten, die sich auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Dieser Unterschied im erworbenen Kompetenzniveau, so die Annahme, ist primär von der sozialen Herkunft abhängig. Je niedriger der sozioökonomische Status der Familien, desto eingeschränkter ist der Schulerfolg. Dabei werden neben genetischen Bedingungsfaktoren vor allem der Einfluss der nichtmonetären Ressourcen, wie zum Beispiel des sozialen oder kulturellen Kapitals (vgl. hierzu Bourdieu, 1973), und die Interaktionen von Anlage und sozialer sowie materieller Umwelt diskutiert. So stehen den Kindern aus sozial weniger begünstigten Familien weniger Ressourcen zur Verfügung, die die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflussen

Abbildung 1: Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach Boudon



Quelle: Nach Becker & Lauterbach, 2007, S. 13.

können. Zudem können die Sozialisationsbedingungen dazu führen, dass Kinder die familiären Lerngelegenheiten nicht optimal nutzen (vgl. Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Dieser herkunftsbezogene Sozialisationseffekt äußert sich schließlich darin, dass sich Familien verschiedener Sozialschichten bei der Vermittlung der Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation sowie dem selbstregulierten Handeln und Lernen voneinander unterscheiden, sodass sich sozialschichtspezifisch habitualisierte Lerngewohnheiten identifizieren lassen (vgl. Becker, 2004). Diese Unterschiede in der außerschulischen Bildung schlagen sich auch in den schulischen Leistungen der Kinder nieder. So starten die Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten mit geringerem Vorwissen ihre Schullaufbahn und erreichen schlechtere schulische Leistungen als Kinder aus sozial privilegierten Schichten (vgl. Bradley & Corwyn, 2002). So gesehen führen primäre Herkunftseffekte sowohl im Hinblick auf die individuelle Leistungsperformanz als auch auf die Ressourcenausstattung zu einer ungleichen Ausgangsverteilung.

Sekundäre Effekte stellen soziale Disparitäten dar, die aus der Bildungsaspiration und dem damit verbundenen unterschiedlichen Entscheidungsverhalten der verschiedenen Schichten, auch bei gleichen Kompetenzen, resultieren. Ist eine Entscheidung über den Besuch einer weiterführenden Bildungseinrichtung zu treffen, liegen bei den Angehörigen der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedliche Entscheidungskalküle (z. B. Kosten-Nutzen-Bewertungen) vor. Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind vor dem Spiegel der familiären Lebensplanung und des Bildungsdenkens zu verstehen. Der sekundäre Herkunftseffekt ist demnach ein kumulativer Effekt der verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit. Die Erklärung der sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit findet ihre Ursprünge in der *Social Position Theory* (vgl. Keller & Zavalloni, 1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel der Akteure an der aktuellen sozioökonomischen Position orientiert. Der mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang angestrebte Bildungsabschluss wird in Relation zur Sozialschicht der familiären Herkunft interpretiert. So ist die soziale Distanz, die zum Beispiel für den Erwerb des Abiturs überwunden werden muss, für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss haben, weitaus höher als für ein Kind aus einer Akademikerfamilie. Entsprechend werden gleiche Bildungsabschlüsse je nach soziokulturellem

Hintergrund unterschiedlich bewertet und angestrebt. Dies führt nach Boudon bei sozioökonomisch höhergestellten Familien zu einer zusätzlichen Erhöhung des Bildungsnutzens und zudem zu einem höheren Risiko, bei Nichterreichung des elterlichen Bildungsabschlusses den familiären Status nicht halten zu können, während niedrigere Bildungsschichten den Bildungsnutzen nicht so hoch einschätzen und auch der Status weniger über den Bildungsabschluss definiert ist. Zusätzlich zu diesem variierenden Bildungsnutzen werden die relativ zum Gesamteinkommen zu betrachtenden Bildungskosten berücksichtigt. Die Kostenkomponente symbolisiert den Wert der erwarteten direkten und indirekten Kosten für eine Bildungsentscheidung.

Die Wahl einer Bildungsalternative kann demnach als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit betrachtet werden (vgl. Abb. 1). Während die primären Effekte über die Leistung der Schülerinnen und Schüler überwiegend die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen, führen die sekundären Effekte zudem zu variierenden Kosten- und Nutzenkalkulationen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten.

Das Modell von Boudon folgt den Grundannahmen der *Wert-Erwartungs-Theorie*, die ihre Ursprünge in der Ökonomie findet (vgl. von Neumann & Morgenstern, 1944). Der Kern der Wert-Erwartungs-Theorie besteht in der Annahme, dass Individuen bei der Entscheidungsfindung kalkulieren, welche Erträge sich aus dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs ergeben und welche Kosten damit verbunden sind. So wird dann aus einem Pool von Möglichkeiten diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht (vgl. Boudon, 1974). Esser formuliert das Grundprinzip der Wert-Erwartungs-Theorie wie folgt: „Versuche Dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir *gleichzeitig* auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist *und/oder* für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!“ (Esser, 1999, S. 248). Das Handeln von Individuen ist nach dieser Vorstellung zielgerichtet, und die Entscheidungsfindung wird durch eine rationale Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten gesteuert. Individuen verhalten sich folglich nutzenmaximierend und wählen die Handlungsalternative, die den größten subjektiven Nutzen verspricht.

In neueren soziologischen Modellen wurden die zentralen Größen der Theorie von Boudon (Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten) aufgenommen, weiterentwickelt und formalisiert (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Bevor auf die Weiterentwicklungen und Formalisierungen eingegangen wird, werden Entwicklungen der Wert-Erwartungs-Modelle innerhalb der Psychologie skizziert, die eine wesentlich längere Tradition als in der Soziologie und einen weitergehenden Anspruch haben, wenngleich sie bisher nicht auf die Bildungsentscheidung selbst übertragen wurden.

2.2 Wert-Erwartungs-Modelle in der Psychologie

Werterwartungstheoretische Ansätze nehmen eine bedeutende Rolle in den psychologischen Theorien der Motivation menschlichen Handelns ein. Bereits in den theoretischen Formulierungen von Kurt Lewin (Feldtheorie) und Edward

Chace Tolman (kognitive Lerntheorie) in den 1930er- und 1940er-Jahren sind die Ansätze von Erwartung und Wert erkennbar. Voneinander unabhängig kommen Lewin und Tolman bei der Erklärung zielgerichteten Verhaltens zur selben Aussage: Zielgerichtetes Verhalten ist durch die beiden Komponenten Erwartung und Valenz (bzw. Zielverlangen) erklärbar (vgl. Rank, 1997). Mit der mathematischen Formulierung des zielgerichteten Verhaltens als Produkt aus dem Erwartungs- und Wertkonstrukt sprechen Lewin und Tolman frühzeitig den Grundgedanken der Wert-Erwartungs-Modelle aus.

Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung der Wert-Erwartungs-Modelle leistete Atkinson (1957), der in den 1950er- und 1960er-Jahren im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung das Zusammenwirken von Erfolgswahrscheinlichkeit und Nützlichkeit untersuchte. Kerngedanke der Theorie ist, dass sich (Leistungs-)Verhalten aus einem Appetenz-Aversions-Konflikt zwischen den Verhaltenstendenzen (Erfolg zu suchen bzw. Misserfolg zu vermeiden) ergibt. Dabei hängen die Verhaltenstendenzen sowohl von Situationsmerkmalen als auch von Personenmerkmalen ab. Zu den Situationsmerkmalen zählen Erwartungen (Wahrscheinlichkeit von Erfolg bzw. Misserfolg) sowie Anreize (Valenz von Erfolg bzw. Misserfolg). Zu den zentralen Personenmerkmalen gehören einerseits die Hoffnung auf Erfolg und andererseits die Furcht vor Misserfolg. Atkinson geht dabei davon aus, dass Personen bei der Suche nach Erfolg dazu neigen, Risiken zu meiden und leichte Aufgaben zu wählen. Gleichzeitig stellen Aufgaben, deren Bewältigung einen großen Nutzen versprechen, einen besonderen Anreiz dar. Allerdings schließen sich – so Atkinson – leicht realisierbarer Erfolg und maximaler Nutzen weitgehend gegenseitig aus: Leicht zu bewältigende Aufgaben gehen mit einer hohen Erfolgserwartung einher und erscheinen unattraktiv. Als begehrenswert und attraktiv werden solche Aufgaben eingeschätzt, deren Lösung unter Schwierigkeiten und Risiken erfolgt. Diese Ambivalenz erfordert einen Kompromiss. Eine erfolgsorientierte Person meidet so Ziele mit einem hohen Anreiz, weil sie verfehlt werden können, parallel meidet sie auch leicht realisierbare Ziele, weil sie einen zu geringen Nutzen versprechen, und entschließt sich für Ziele, die mit einer mittleren Erfolgswahrscheinlichkeit realisiert werden können und auch einen mittleren Nutzen „garantieren". Die Motivation, sich einer Aufgabe zu stellen, ist demnach ein Produkt aus den Erfolgserwartungen und den Werteinschätzungen. Für Atkinson sind Wert und Erwartung nicht mehr unabhängig voneinander, sondern stehen in invers-linearer Beziehung zueinander. Dabei wird das Misserfolgsmotiv als ausschließlich hemmend angesehen. Heckhausen (vgl. 1989; Heckhausen & Heckhausen, 2006) zufolge ist Atkinsons Modell, das als Risikowahlmodell in die Literatur eingegangen ist, eine bedeutsame Fortentwicklung der Wert-Erwartungs-Theorien. So gewichtet er als erster die Wertkomponente mit einer überdauernden Motivkomponente und nimmt bereits in den 1950er-Jahren eine Formalisierung des Wert-Erwartungs-Ansatzes als multiplikativen Term vor. Die empirische Anwendung des multiplikativen Terms hat sich, insbesondere in experimentellen Studien, allerdings nur bedingt bewährt.

In den 1970er-Jahren schließen Martin Fishbein und später Icek Ajzen im Rahmen der Einstellungsforschung an die genannten Arbeiten an und entwickeln die *Theory of Reasoned Action* (vgl. Fishbein & Ajzen, 1975) und die daraus resultie-

rende *Theory of Planned Behavior* (vgl. Ajzen, 1991). Ebenfalls in den 1970er-Jahren beginnt Jacquelynne S. Eccles Erweiterungen und modelltheoretische Modifikationen des Wert-Erwartungs-Modells vorzunehmen. Sowohl auf das zentrale Modell von Eccles als auch auf das Ajzen-Modell wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass werterwartungstheoretische Ansätze in den psychologischen Theorien der Motivation menschlichen Verhaltens seit langem eine große Rolle spielen. Dabei ist das Modell insgesamt in der Psychologie umfassend empirisch und vor allem experimentell untersucht und kann auf eine gute Instrumentierung zurückgreifen, allerdings ohne eine inhaltliche Anwendung auf die Analyse von Bildungsübergängen, sodass die psychologischen Modelle dahingehend adaptiert und modifiziert werden müssen.

Vor dem Hintergrund des in diesem Abschnitt abgesteckten theoretischen Bezugsrahmens werden im Folgenden zentrale Entscheidungsmodelle aus der Soziologie und der Psychologie vorgestellt und für den Bildungsübergang adaptiert. Verbindendes Glied der folgenden Darstellung ist die Wert-Erwartungs-Theorie, auf deren Grundannahmen in den unterschiedlichen Modellen zurückgegriffen wird.

3 Die Analyse von Übergängen im Bildungssystem als Analyse von Bildungsentscheidungen

Vor allem die Soziologie, aber zunehmend auch die Psychologie haben sich intensiv mit Übergängen auf die verschiedenen Schulformen beschäftigt. Während die Psychologie sich überwiegend mit den psychischen Konsequenzen des Schulwechsels für die Schülerinnen und Schüler beschäftigte, richtete die Soziologie ihren Fokus vermehrt auf die Ursachen und Konsequenzen von verschiedenen Bildungsübergängen als zentrale Indikatoren und Mediatoren für die Entstehung sozialer Ungleichheit.

3.1 Soziologische Modelle zur Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen

Beispielhaft werden im Folgenden die soziologischen Ansätze von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) und Esser (1999) vorgestellt. Diese drei Weiterentwicklungen bzw. Formalisierungen werterwartungstheoretischer Modelle haben die neuere Forschung zur Analyse von Bildungsentscheidungen maßgeblich beeinflusst.

3.1.1 Die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von Erikson und Jonsson

Eine Formalisierung der Bildungsentscheidung im Rahmen der Wert-Erwartungs-Theorie wurde in den 1990er-Jahren von Erikson und Jonsson (1996) umgesetzt. Sie entwickelten einen Ansatz zur Erklärung schichtspezifischer Unterschiede in Form eines Ländervergleichs zwischen Schweden und Deutschland. Ihre Arbeit ist von der Frage geleitet, wie es zu Differenzen im Ausmaß herkunftsspezifischer Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen Ländern kommt und warum die

Muster sozialer Disparitäten in Schweden vergleichsweise schwach ausgeprägt sind. Sie gehen analog zu den Prämissen der Humankapitaltheorie davon aus, dass Individuen einen bestimmten Bildungsweg nur dann in Erwägung ziehen, wenn die Bewertung erwarteter Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit positiver ausfällt als für die Handlungsalternative(n). Damit ist der Ausgangspunkt ihres Ansatzes wie bei Boudon (1974) das kalkulierende Individuum, das mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg ermittelt, welche Kosten und welchen Nutzen eine Entscheidung nach sich zieht.

Zur Klärung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Kosten, Bildungserträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten mit der sozialen Herkunft schätzten sie für jede Entscheidungsalternative die Erwartungswerte. Die Bildungserträge *B (benefit)* ergeben sich dabei aus den erwartbaren Statusmerkmalen wie Einkommen und Prestige sowie – in Analogie zu Boudon – dem Statusverlustmotiv. Zudem gibt es indirekte und direkte Kosten *C* (*costs)* und eine Wahrscheinlichkeit *P (probability)*, dass das Kind den entsprechenden Bildungsweg auch abschließt. Die Wahrscheinlichkeit ergibt sich aus den Fähigkeiten des Kindes (und somit der höheren Wahrscheinlichkeit schulischen Erfolgs), der Ressourcenausstattung der Eltern, die die Erfolgswahrscheinlichkeiten erhöhen, und institutionellen Besonderheiten des Bildungssystems, die als Randbedingungen auf die Entscheidungssituation wirken. So ergibt die subjektive Werterwartung folgende Gleichung:

$$U = (B - C)P - C(1 - P).$$

Eine Vereinfachung dieser Gleichung für das Modell der subjektiven Werterwartung führt zu folgender Gleichung:

$$U = PB - C.$$

Auf diese Weise gebildete Erwartungswerte werden miteinander verglichen und diejenige Bildungsentscheidung getroffen, die den höchsten zu erwartenden Wert einer Bildungsentscheidung besitzt. Der Nettonutzen *U (estimated utility)* einer Bildungsalternative ist demnach eine Funktion der erwarteten Bildungsrendite *B*, der Erfolgswahrscheinlichkeit *P* und der erwarteten Kosten *C*.

Die Autoren gehen in Anlehnung an Boudon davon aus, dass diese drei Komponenten systematisch zwischen den verschiedenen Sozialschichten variieren: In den oberen Schichten werden die Bildungserträge demnach höher bewertet und auch die Erfolgserwartung liegt höher, während in den unteren sozialen Schichten die relativen Kosten stärker ausgeprägt sind. Kinder aus höheren Sozialschichten haben bessere kognitive Voraussetzungen für gute Schulleistungen als Arbeiterkinder, da Eltern mit hoher Bildung dem Kind in schulischen Belangen besser behilflich sein können, und aufgrund des von vornherein höheren Bildungsniveaus der Familien werden die Kosten eines Statusabstiegs höher. Zudem stellen die Bildungskosten relativ zum Haushaltseinkommen betrachtet eine geringere finanzielle Belastung für statushöhere Eltern dar. Verglichen mit Boudon betonen die Autoren stärker die primären Herkunftseffekte, die sich in der Erfolgswahrscheinlichkeit äußern, und berücksichtigen zudem institutionelle Faktoren wie Unterschiede in der Dauer der Schullaufbahn bis zum Bildungsabschluss, die bundeslandspezifische elterliche Gebundenheit an die Grundschulempfehlung sowie Bildungsangebot und geografische Erreichbarkeit.

3.1.2 Der mikrotheoretische Ansatz von Breen und Goldthorpe

Die Arbeit von Breen und Goldthorpe (1997) fand große Resonanz in der bildungssoziologischen Forschung. Die Autoren versuchen durch einen mikrotheoretischen Ansatz die steigende Bildungsbeteiligung, die Stabilität sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung und die deutlich schwächer gewordenen Geschlechtseffekte der Bildungsbeteiligung zu erklären.

Das Modell von Breen und Goldthorpe geht ebenfalls auf Überlegungen von Boudon zurück. Sie verwenden wie Boudon einen *Rational-Choice*-Ansatz, nach dem verschiedene Handlungsalternativen in Hinblick auf den zu erwartenden Nutzen bewertet werden. Grundsätzliches Handlungsmotiv der Eltern beim Grundschulübergang ist das Vermeiden eines sozialen Abstiegs für ihre Kinder. Schließlich übernehmen sie die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten und gehen von der Existenz einer sozialen Klassenstruktur aus.

An den verschiedenen Bildungsübergängen findet ein Entscheidungsprozess statt, bei denen jeweils die Optionen „Verbleib im Bildungssystem" und „Verlassen des Bildungssystems" bestehen. Ein Verbleib im Bildungssystem kann sowohl mit Schulerfolg als auch mit Versagen verknüpft sein. Modelliert wird dieser Entscheidungsprozess über die bekannten Komponenten „Kosten des Verbleibs", „subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit" und über den jeweiligen Nutzen der verschiedenen Handlungsalternativen einschließlich deren Konsequenzen: „Verbleib und Erfolg", „Verbleib und Misserfolg" und „Verlassen". Die Kosten-Nutzen-Komponenten werden unter Berücksichtigung von vier Randbedingungen gebildet (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, S. 282):

(1) Die Entscheidung, im Bildungssystem zu verbleiben, erhöht die Wahrscheinlichkeit, in die Dienstklasse *(service class)* einzutreten, wenn der gewählte Bildungsweg erfolgreich beendet wird (im Vergleich zum schulischen Misserfolg und zur Entscheidung, das Bildungssystem zu verlassen).
(2) Endet die Entscheidung für den Verbleib im Bildungssystem mit einem schulischen Misserfolg, führt dies mit größerer Wahrscheinlichkeit (im Vergleich zur Entscheidung, das Bildungssystem zu verlassen) zum Eintritt in die Unterklasse *(underclass)*.
(3) Die Option „Verlassen des Bildungssystems" verbessert (im Vergleich zum Zugang in die Dienstklasse) die Chancen für den Eintritt in die Mittelklasse *(working class)*.
(4) Die Entscheidung, das Bildungssystem nicht zu verlassen (gekoppelt mit schulischem Erfolg), führt zu besseren Chancen, in die Dienstklasse einzutreten statt in die Mittelklasse.

Darüber hinaus formulieren Breen und Goldthorpe in Bezug auf die Verteilung von Fähigkeiten und Ressourcen zwei weitere Annahmen. Zum einen gehen sie davon aus, dass die Fähigkeiten unter den Schülerinnen und Schülern normalverteilt sind, wobei der Durchschnitt bei den Schülerinnen und Schülern aus der Dienstklasse höher sei als bei denjenigen aus der Arbeiterklasse. Für die Ressourcenausstattung nehmen sie an, dass Familien der Mittelschicht über mehr Ressourcen verfügen als Familien der Arbeiterklasse.

Für die Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen greifen die Autoren auf die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunfts-

effekten zurück, die über drei Wirkungsmechanismen in die Bildungsentscheidung einfließen (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283 ff.):

(1) der relativen Risikoaversion (das Statuserhaltmotiv),
(2) zwischen den Schichten divergierende kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen der Kinder sowie
(3) die unterschiedliche (monetäre und nichtmonetäre) Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie.

Für die Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen kommt der relativen Risikoaversion eine besondere Bedeutung zu. Sie stellt das Motiv des Statuserhalts in der Generationenfolge dar und besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen. Der Mechanismus der relativen Risikoaversion bezieht sich auf den unterschiedlichen Nutzen, den Angehörige verschiedener Klassen einer erreichten Klassenposition beimessen, woraus unterschiedliche Handlungsoptionen resultieren. So können Breen und Goldthorpe zeigen, dass Kinder aus der Dienstklasse eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, im Bildungssystem zu verbleiben, als Kinder aus der Unterklasse (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, S. 284). Damit leisten sie einen entscheidenden Beitrag zur Erklärung sozialer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung.

3.1.3 Die Wert-Erwartungs-Theorie von Esser

Die Modellierung der Bildungsentscheidung durch Esser (1999, S. 266 ff.) ist ebenfalls nutzentheoretisch und Bezug nehmend auf Boudon (wenn auch stringenter formalisiert). Am Ende der Grundschulzeit stehen den Eltern verschiedene Optionen in Form unterschiedlicher Schultypen offen. Sie können ihr Kind zur Hauptschule oder auf eine weiterführende Schule (zumeist Realschule, Gymnasium) schicken. Die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidungen ergeben sich in diesem Modell aus den Bildungsrenditen U, dem Wert eines drohenden Statusverlustes $-SV$, den Kosten C, der Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg p und der Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes, wenn auf weiterführende Bildung verzichtet wird, c. Als Grundmodell der Bildungsentscheidung für die beiden Entscheidungsoptionen Hauptschule (HS) versus weiterführende Schule (wS) ergeben sich folgende Nutzengleichungen (Esser, 1999, S. 167):

$U(HS) = c(-SV)$ und $U(wS) = pU + (1 - p)c(-SV) - C$.

Die Entscheidung zugunsten weiterführender Bildung wird dann getroffen, wenn der Nutzen dieser Entscheidungsalternative größer ist als der der Alternative, das heißt, wenn

$U(wS) > U(HS)$.

Für die Entscheidung zu einer weiterführenden Bildung ergibt sich dann:

$pU + (1 - p)c(-SV) - C > c(-SV)$.

Nach Transformation gelangt man zu folgender Ungleichung:

$U + cSV > C/p$.

Auf der linken Seite der Ungleichung stellt der Term $U + cSV$ die Bildungsmotivation dar und der Quotient C/p auf der rechten Seite der Ungleichung das Investitionsrisiko (Esser, 1999, S. 270). Je höher der erwartete Bildungsertrag und je höher der erwartete Statusverlust bei einer suboptimalen Bildungsentscheidung ist, desto höher ist die Bildungsmotivation. Je unsicherer bei konstanten Kosten der Bildungserfolg ist, desto größer wird das Investitionsrisiko. Die Entscheidung, das Kind auf eine höhere weiterführende Schule zu schicken, wird dann getroffen, wenn die Bildungsmotivation größer als das Investitionsrisiko ist.

Klassenspezifische Unterschiede erklärt Esser (1999, S. 270 f.) einerseits über die geringere Erfolgserwartung bei Kindern aus statusniedrigeren Familien, die zu einem höheren Investitionsrisiko führt, und andererseits über die größere Bildungsmotivation in den höheren Schichten. In den Unterschichten ist ein sozialer Abstieg kaum möglich. Des Weiteren ist das Risiko eines Statusverlustes in den statushöheren Sozialschichten größer als in den statusniedrigeren. Somit führt schon alleine die Möglichkeit des Statusverlustes in den höheren Schichten zu einer höheren Bildungsmotivation. Auf Boudon bezogen äußern sich somit die primären Effekte für Familien aus statusniedrigeren Schichten in der geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit und dem damit verbundenen höheren Investitionsrisiko. Die sekundären Effekte zeigen sich dagegen in der niedrigeren Bildungsmotivation, die auch bei grundsätzlich gleicher Einschätzung des Bildungswerts allein durch das geringere Statusverlustrisiko bedingt ist.

Bildungsungleichheit ist für Esser ein Ergebnis von Entscheidungen in den Familien, die sie in Anbetracht ihrer subjektiven Sicht der Umstände treffen (Esser, 1999, S. 266). Für ihn stellen demnach sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit den entscheidenden Mechanismus für die Entstehung von Bildungsungleichheiten dar. Bei der Formalisierung des Entscheidungsprozesses als eine rationale Wahlentscheidung greift Esser auf Arbeiten von Boudon (1974), Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) zurück. Esser entwickelt die Wert-Erwartungs-Theorie nicht neu, stellt aber zum Beispiel im Gegensatz zu Erikson und Jonsson (1996) das Motiv des Statuserhalts besonders heraus, indem er ihm einen eigenen Nutzen- und Erwartungswert zuordnet (Becker, 2000). Das Motiv des Statuserhalts kann als wichtiges Element für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheit bezeichnet werden (Goldthorpe, 2000). Die zusätzliche Berücksichtigung des Motivs des Statuserhalts führt schließlich dazu, dass auch bei gleichen Kosten- und Nutzenabschätzungen die Werte für die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko zwischen den sozialen Klassen variieren (Breen & Goldthorpe, 1997). Diese Variationen können auch als Vermittlung eines sekundären Herkunftseffekts betrachtet werden.

Innerhalb der Soziologie gehen alle neueren Ansätze zur Analyse von Bildungsentscheidungen auf Boudons Differenzierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte zurück und unterscheiden sich in erster Linie durch die Gewichtung der unterschiedlichen Parameter für den Entscheidungsprozess (Kristen, 1999, S. 36). Fasst man diese theoretischen Ansätze zusammen, folgt die Entscheidung, auf welche Schule ein Kind geschickt wird, einer Evaluierung der mit der Entscheidung verbundenen Kosten und dem Nutzen (z. B. Statuserhalt) sowie der Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch tatsächlich den Schultyp

erfolgreich bewältigen kann, um die in der Zukunft liegenden Bildungsrenditen zu erhalten. Sowohl die Erfolgserwartung als auch der Bildungsnutzen hängen von dem sozioökonomischen Hintergrund ab, der in der Regel über Bildung, beruflichen und sozioökonomischen Status der Eltern bzw. in Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1973, 1983) über die verschiedenen Kapitalien operationalisiert wird, und von den tatsächlichen Leistungen des Kindes, die teilweise wiederum vom sozialen Hintergrund abhängen. Die primären Effekte äußern sich in dem direkten Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen des Kindes und die Erfolgserwartung, während sich die sekundären Effekte in dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf den Bildungsnutzen und somit auf die Bildungsaspiration der Eltern widerspiegeln.

3.2 Psychologische Modelle zur Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen

Die Psychologie hat sich hinsichtlich des Wechsels von der Primar- in die Sekundarstufe vor allem mit Copingstrategien der Kinder oder den Konsequenzen für das Lernverhalten beschäftigt (vgl. Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004; Sirsch, 2003) und weniger mit der Übergangsentscheidung selber. Sie bietet aber verschiedene theoretische Ansätze, die ihren Ursprung in den in Abschnitt 2.2 skizzierten Wert-Erwartungs-Modellen finden und sich auf die Bildungsentscheidung übertragen lassen, sodass sich soziologische und psychologische Modelle wechselseitig ergänzen. Im Folgenden werden zwei zentrale Modelle vorgestellt und für Bildungsentscheidungen adaptiert. Zunächst wird das in den 1980er-Jahren entwickelte *erweiterte Wert-Erwartungs-Modell der Leistungsmotivation und des Leistungsverhaltens* von Eccles et al. (1983) erörtert, das bereits für die Analyse von schulischem Kurswahlverhalten – das in den USA als ein Äquivalent von Bildungsentscheidungen verstanden werden kann – angewendet wurde (vgl. Köller, Schnabel & Baumert, 2001; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000; Nagy et al., 2008). Daran anschließend wird die *Theory of Planned Behavior* von Ajzen (1991) dargestellt. Beiden Modellen liegt ein nutzentheoretischer Ansatz zugrunde. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten soziologischen Modellen werden allerdings bei den Kosten-Nutzen-Kalkulationen und Wahrscheinlichkeitseinschätzungen zusätzliche psychologische Komponenten berücksichtigt.

3.2.1 Das erweiterte Wert-Erwartungs-Modell von Eccles

Eccles und ihre Kollegen entwickelten in den 1980er-Jahren ein Wert-Erwartungs-Modell zur Vorhersage und Erklärung von Wahl- und Leistungsverhalten im akademischen Kontext, wie etwa Bildungs- und Karriereentscheidungen, Anstrengungsbereitschaft oder Durchhaltevermögen bei schwierigen Aufgaben (Eccles et al., 1983; Jacobs & Eccles, 2000; Wigfield & Eccles, 2000). Sie erweitern in Anlehnung an Atkinson frühere werterwartungstheoretische Modelle, indem sie unter anderem die Wertkomponente stärker ausdifferenzierten und den Fokus auf die mediierende Bedeutung sozialkognitiver Variablen wie etwa Fähigkeitsselbstkonzepte für das Leistungs- und Wahlverhalten legten. Teile des Modells wurden bereits im Rahmen pädagogisch psychologischer Forschung

überprüft, zum Beispiel bei der Vorhersage von (Leistungs-)Kurswahlen (Nagy et al., 2008; Nagy, Trautwein, Baumert, Köller & Garrett, 2006), Hausaufgabenverhalten (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006) oder von Geschlechtseffekten auf Karriereentscheidungen (Eccles, Barber & Jozefowicz, 1998).

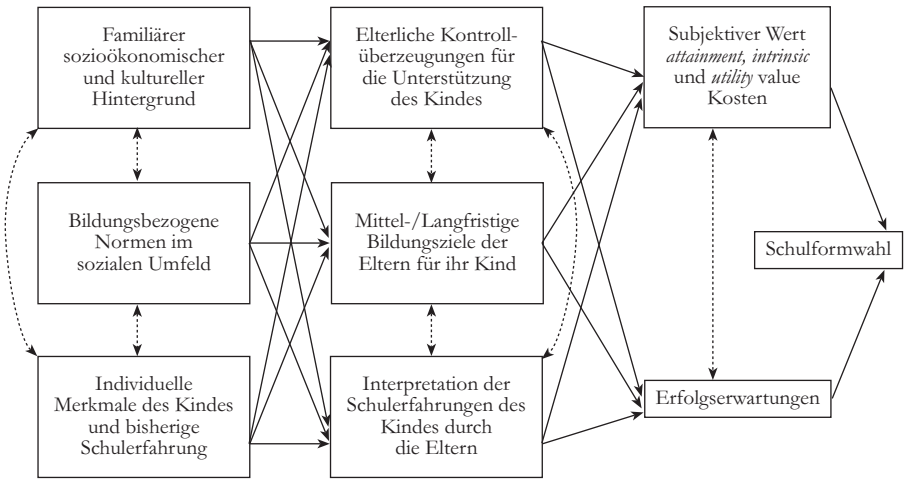
Als zentrale, direkte Determinanten der Wahlentscheidung bzw. des leistungsbezogenen Verhaltens werden der relative Wert und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit jeder verfügbaren Option erachtet. Während die subjektive Erfolgserwartung bei der Bewältigung der Optionen theoretisch nicht weiter differenziert wird, spalten sie die Wertkomponente auf in vier Subfacetten. Der *attainment value* beschreibt die persönliche Wichtigkeit der erfolgreichen Aufgabenbewältigung. Der *intrinsic value* besteht in der Freude bei der Aufgabenbearbeitung bzw. bei der Bewältigung der unterschiedlichen Optionen. Der *utility value* ist der instrumentelle Nutzen, den eine Aufgabe/Option für das Erreichen aktueller und zukünftiger Ziele hat. Darüber hinaus schließt die Wertkomponente auch Kostenaspekte ein, die eine Option zumindest subjektiv mit sich bringt, wie Anstrengung oder Versagensängste sowie Opportunitätskosten, die durch das Auslassen einer anderen Alternative entstehen.

Die Entwicklung unterschiedlicher Erfolgserwartungen und Werthaltungen wird zurückgeführt auf ein komplexes Zusammenspiel psychologischer Konstrukte, die den Einfluss etwa von sozialen Hintergrundmerkmalen oder früheren Lernerfahrungen mediieren sollen. Genauer werden die Erwartungen und Werte theoretisch auf aufgabenspezifische Überzeugungen wie Selbstkonzepte der eigenen Kompetenz, Wahrnehmungen der Aufgabenanforderungen, kurz- und langfristige Ziele und Selbstschemata zurückgeführt. Die Ausbildung dieser sozialkognitiven Variablen wiederum unterliegt der subjektiven Sicht des Entscheidungsträgers auf seine vorherigen Leistungen sowie seiner Wahrnehmung von Geschlechtsrollen, Aktivitätsstereotypen und der Erwartungen und Einstellungen wichtiger Bezugspersonen. Diese subjektiven Interpretationen und Wahrnehmungen werden letztlich bestimmt durch das weitere soziokulturelle Umfeld, die tatsächlichen Überzeugungen und Handlungen wichtiger Sozialisatoren wie Eltern oder Peers, die eigenen Talente und Fähigkeiten und die früheren Leistungen.

Bei der Übertragung dieses Modells auf den Übergang nach der Grundschule besteht eine besondere Herausforderung darin, dass im Gegensatz zu anderen Anwendungsbereichen nicht das Kind (bzw. der Schüler, Student usw.) selbst, sondern in der Regel die Erziehungsberechtigten die Entscheidung treffen. Im ursprünglichen Wert-Erwartungs-Modell wird die Rolle der Eltern hingegen vor allem dahingehend thematisiert, welchen sozialisierenden Einfluss Eltern auf die Erfolgserwartungen und Werthaltungen des Kindes haben (vgl. Jacobs & Eccles, 2000), indem sie zum Beispiel bestimmte Lernopportunitäten bereitstellen oder Leistungsrückmeldung geben. Hier stehen hingegen die Werte und Erwartungen der Eltern selbst als Determinanten der Entscheidung im Vordergrund. Eine Übertragung des Modells könnte somit für den Übergang in die Sekundarschule wie folgt aussehen.

Es wird erwartet, dass Eltern für ihr Kind diejenige Schulform wählen, für die sie die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind diese erfolgreich durchlaufen wird, als hinreichend hoch einschätzen. Den Annahmen des Modells zufolge ist eine

Abbildung 2: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von Eccles



hohe Erfolgserwartung jedoch nicht hinreichend für die Wahl einer bestimmten Alternative: Die Schulformwahl wird demnach auch davon bestimmt, wie sehr die Eltern eine bestimmte Schullaufbahn im Hinblick auf die vier oben vorgestellten Wertaspekte schätzen. Als *attainment value* könnte in diesem Zusammenhang das Motiv des Statuserhalts gelten, das unterschiedlich wahrscheinlich mit den verschiedenen Abschlüssen befriedigt werden kann. Der *intrinsic value* könnte sich auf die spezifischen inhaltlichen Schwerpunkte der Schulformen beziehen, etwa auf ein stärker praktisch orientiertes Curriculum an Hauptschulen oder die Möglichkeit des Lernens mehrerer Fremdsprachen am Gymnasium. Der *utility value* könnte in der Einschätzung der Berufsaussichten, die an die unterschiedlichen Abschlüsse geknüpft sind, bestehen. Als Kostenaspekte könnten zum Beispiel monetäre Kosten bedeutsam sein, die durch eine möglicherweise längere finanzielle Abhängigkeit des Kindes beim Besuch eines Gymnasiums entstehen könnten.

Diese Erwartungen und Werte der Eltern für die Wahl einer bestimmten Schulform werden wiederum beeinflusst von den elterlichen Interpretationen der Schulleistungen des Kindes, von den mittel- und langfristigen Zielen, die die Eltern für ihre Kinder hegen, und von der eigenen Kontrollüberzeugung, das Kind bei der Bewältigung der jeweiligen Schulform unterstützen zu können. Den Modellvorstellungen nach vermitteln diese Indikatoren den Einfluss der Eingangsvariablen des familiären sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrunds und der bildungsbezogenen Normen im sozialen Umfeld sowie der Merkmale des Kindes und seiner bisherigen Schulerfahrungen auf die Wahlentscheidung.

3.2.2 Die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen

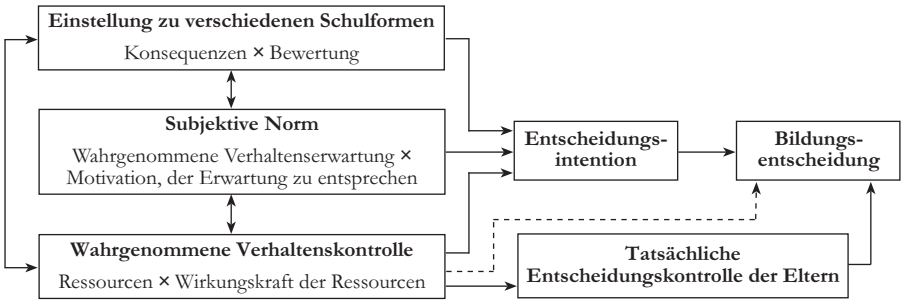
Ajzen und Fishbein schließen ebenfalls an die in den 1970er-Jahren formulierten erwartungswerttheoretischen Ansätze an. Bei der *Theory of Planned Behavior*

– einer späteren Modifikation der *Theory of Reasoned Action* (Fishbein & Ajzen, 1975) – handelt es sich um ein Modell zur Erklärung der Entstehung von Verhaltensintention, daraus folgendem Verhalten und der möglichen Diskrepanz der Intention zum tatsächlichen Verhalten (Ajzen, 1991). Geplantes Verhalten ergibt sich demnach direkt aus der Intention, ein bestimmtes Verhalten auszuüben, und der Möglichkeit, die Handlung zum aktuellen Zeitpunkt auch tatsächlich ausüben zu können. In Analogie zur *Theory of Reasoned Action* wird dabei die Verhaltensintention durch drei Wirkungsmechanismen bestimmt: durch die *Einstellung zum Verhalten*, die *subjektive Norm* und die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*. Für jedes der drei Konzepte finden zwei verschiedene Evaluationen statt: einmal eine eher objektive Bewertung der Situation und zum anderen – in Analogie zur „Wahrscheinlichkeitseinschätzung" – jeweils eine Gewichtung dieser Bewertungen mit einer Einschätzung der persönlichen Bedeutsamkeit (Ajzen, 1991). Somit können alle drei verhaltens- bzw. intentionsbestimmenden Konstrukte im weiteren Sinne als Wert-Erwartungs-Modelle bezeichnet werden.

Auch wenn dieses Modell in der Regel für die Erklärung von Verhalten Anwendung findet, bietet sich ebenso eine Anwendung auf die Schulwahlentscheidung an, da es sich bei dieser Entscheidung nicht um eine spontane, kurzfristige Reaktion handelt, sondern um eine bewusste Entscheidung. Dadurch verlagert sich allerdings der Fokus der drei erklärenden Konzepte von der Entscheidung selbst als Explanandum zu den Entscheidungsalternativen: So liegt zwar einerseits das Ziel des Modells darin, die Entscheidungsintention und schließlich die tatsächlich getroffene Entscheidung zu erklären, andererseits bezieht sich beispielsweise die *Einstellung gegenüber dem Verhalten* weniger auf die Handlung der Entscheidung selbst, sondern vor allem auf die Alternativen, die der Entscheidung zugrunde liegen. Da es sich bei Bildungsentscheidungen oft um Familienentscheidungen handelt, gehen sowohl Facetten des Kindes als auch der Eltern in das Modell ein.

Abbildung 3 zeigt das Modell adaptiert für die Bildungsentscheidung nach der Grundschule. So ist die Entscheidung für eine bestimmte Schulform das direkte Ergebnis der Entscheidungsintention und der tatsächlichen Entscheidungskontrolle der Eltern. Die Entscheidungsintention ergibt sich aus der Einstellung gegenüber den verschiedenen Schulformen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Die *Einstellung gegenüber verschiedenen Schulformen* ist das Ergebnis der Einschätzung der Konsequenzen, wenn das Kind diese Schulformen besucht, und der Bewertung dieser Konsequenzen. So ist beispielsweise der Besuch des Gymnasiums mit höheren direkten und indirekten Kosten verbunden. Wenn dies große Einbußen für die Familie mit sich bringt, würde dies insgesamt den Wert eines Besuchs dieser Schulform schmälern. Die *subjektive Norm* ergibt sich aus der wahrgenommenen Verhaltenserwartung von anderen Personen, die einem persönlich nahestehen (z. B. Freunde oder der Partner), und der Motivation, diesen Erwartungen zu entsprechen. Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* ist schließlich das Ergebnis verschiedener Ressourcen, die zur Verfügung stehen, um die Ziele, die mit der angestrebten Schulform intendiert sind, auch tatsächlich zu erreichen, und der Einschätzung der Wirkungskraft dieser Ressourcen. Neben der Entscheidungsintention spielt zudem die tatsächliche Entscheidungskontrolle der Eltern eine wesentliche Rolle. Diese ergibt sich zum

Abbildung 3: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen



einen aus der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle in der Situation, zum anderen fließen hier auch institutionelle Effekte ein (z. B. Lehrerempfehlungen, die in manchen Bundesländern obligatorisch sind und nur unter großem Aufwand umgangen werden können).

Während es sich beim Eccles-Modell um ein Motivationsmodell zur Genese von Intentionen und Verhalten handelt, beschäftigt sich die *Theory of Planned Behavior* stärker mit der Momentaufnahme der Situation. Hintergrundvariablen wie die soziale Herkunft oder der sozioökonomische Status sind zwar selbst nicht direkt in dem Modell enthalten, wirken allerdings indirekt über die unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Bewertungs- und Einschätzungskomponenten. Entsprechend kann mit dem Modell erklärt werden, welche Komponenten ausschlaggebend für die Entscheidung sind, es ist allerdings nicht möglich, den Ursprung dieser Komponenten nachzuvollziehen. Das Konzept lenkt jedoch mit der Integration normativer Komponenten und dem zusätzlichen Schwerpunkt auf der Kontrollmöglichkeit den Fokus auf zwei Aspekte, die in den soziologischen Modellen keine direkte Berücksichtigung finden.

3.3 Verknüpfung von soziologischen und psychologischen Modellen

In den vorangehenden Abschnitten 3.1 und 3.2 wurden ausgewählte theoretische Ansätze aus der Soziologie und der Psychologie vorgestellt, die für die Analyse von Bildungsentscheidungen und -übergängen herangezogen werden können. In der soziologischen Forschung interessierte man sich in diesem Zusammenhang in erster Linie für die Erklärung von sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. Allerdings ist die Erklärung von Bildungsungleichheiten über die Modellierung individueller Entscheidungsprozesse auch in der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung in der Vergangenheit nur vereinzelt behandelt worden (vgl. Kristen, 1999). Soziologische Entscheidungsmodelle, wie sie Erikson und Jonsson, Breen und Goldthorpe oder Esser formalisierten, fanden erst in den letzten Jahren Berücksichtigung in der Bildungsforschung (vgl. Becker, 2000, 2003). Psychologische Modelle wie die hier vorgestellten Arbeiten von Ajzen und Eccles stellen eine theoretische Erweiterung der soziologischen Modelle dar, indem sie die Wirkmechanismen, die zwischen zentralen Merkmalen der sozialen

Herkunft und den jeweiligen Einschätzungen der Wert- und Erwartungskomponente angesiedelt sind, expliziert berücksichtigen. Allerdings gibt es bislang keine hinreichende theoretische Anbindung oder empirische Anwendung dieser Modelle auf die Analyse von Bildungsentscheidungen (als eine Schulformwahl).

Die gegenwärtige theoretische Debatte um die Analyse von Bildungsentscheidungen wie auch deren empirische Anwendung ist geprägt von den soziologischen Entscheidungsmodellen. Der Vorteil dieser Modelle liegt zum einen in ihrer Sparsamkeit der theoretischen Annahmen und empirischen Modellierung und zum anderen in der Verständlichkeit der Lösungen, weil sie dem Verständnis der Menschen sehr nahekommen. Die zentralen Annahmen werterwartungstheoretischer Modelle, wie sie in der Soziologie zur Anwendung kommen, sind jedoch nicht neu. Bereits die Humankapitaltheorie besagt, dass sich die Investition in Bildung erst unter Berücksichtigung der Kosten, die durch die Bildungsnachfrage entstehen, lohnt. Von dieser Grundprämisse gehen auch die Folgeentwicklungen der Wert-Erwartungs-Theorie aus. Mit der Integration des Statuserhaltmotivs wurde eine theoretische Erweiterung vorgenommen, die die Ausprägung der Wert- und Erwartungskomponente beeinflusst und so wesentlich zur Erklärung sozialschichtabhängigen Entscheidungsverhaltens beigetragen hat und letztlich ein Moment für die Entstehung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung darstellt. Allerdings bleiben weitere Merkmale auf der Individualebene, wie zum Beispiel die Persönlichkeit derer, die Entscheidungen treffen, oder deren akademische Selbstkonzepte und Kontrollüberzeugungen usw., unberücksichtigt. Eine weitere Schwäche der soziologischen Modelle liegt in der Instrumentierung der einzelnen Indikatoren, die oft nur über Einzelitems Berücksichtigung finden und über deren Reliabilität nichts bekannt ist.

In den psychologischen Modellen finden individuelle Konstrukte systematisch Berücksichtigung als vermittelnde Variablen zwischen externen Merkmalen wie der sozialen Herkunft und der Ausprägung der Wert- und Erwartungskomponente. Des Weiteren sind werterwartungstheoretische Modelle in der Psychologie umfassend empirisch untersucht und differenziert instrumentiert, allerdings ohne einen expliziten Bezug zur Analyse von Bildungsübergängen.

5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen (mit Schwerpunkt auf dem Wechsel in die Sekundarstufe) und ihre Anwendung in der empirischen Forschung. Zuerst wurde ein theoretischer Bezugsrahmen vorgestellt, der vor allem auf den mikrosoziologischen Ansatz von Boudon (1974) zurückgeht. Zentrale Elemente sind in diesem Zusammenhang die von Boudon vorgenommene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit, die Integration werterwartungstheoretischer Modellvorstellungen sowie eine theoretisch-inhaltliche Anbindung an die Analyse von Bildungsentscheidungen.

Einen Schwerpunkt des Beitrags bildete die Darstellung unterschiedlicher theoretischer Konzepte zur Analyse von Bildungsentscheidungen. Dabei wurden sowohl soziologische als auch psychologische Modelle berücksichtigt. Die soziologischen und psychologischen Forschungstraditionen verliefen bisher (er-

staunlicherweise ohne wechselseitige Beeinflussung) parallel. Ausgehend von den Annahmen der Wert-Erwartungs-Theorie gibt es in der Soziologie verschiedene Formalisierungen des Entscheidungsprozesses. Beispielhaft wurden hier die Arbeiten von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) sowie Esser (1999) vorgestellt. Die in diesen Modellen vorgenommenen Formalisierungen stellen eine Adaptation des Grundmodells des Wert-Erwartungs-Ansatzes dar und haben sich für die Analyse von Bildungsentscheidungen sowohl in der soziologischen als auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert und bewährt. In der Psychologie sind werterwartungstheoretische Modelle zwar umfassend empirisch (vor allem experimentell) untersucht sowie differenziert instrumentiert, wurden aber bislang nicht explizit für die Analyse von Bildungsübergängen angewendet. Sie integrieren, wie die hier berücksichtigten Ansätze von Ajzen (1991) und Eccles (Eccles et al., 1983), oftmals ebenso wie die soziologischen Modelle Wert- und Erwartungskomponenten verschiedener Wahlalternativen und spezifizieren diese zum einen weiter aus und ergänzen zum anderen die Modelle durch Annahmen zu den psychologischen Wirkmechanismen hinter diesen Komponenten. Unserem Erachten nach ist daher eine Verknüpfung und wechselseitige Ergänzung soziologischer und psychologischer Modelle ein vielversprechender Ansatz, um Bildungsentscheidungen und Übergänge im Bildungssystem zu analysieren.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179–211.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review, 64,* 359–372

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6,* 46–71.

Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education.* Chicago: University of Chicago Press.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 450–474.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19,* 1–24.

Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsgleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2007). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53,* 371–399.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of Children, 7,* 55–71.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J. S., Barber, B. L., & Jozefowicz, D. (1998). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In W. B. Swann, J. H. Langlois & L. C. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 153–192). Washington, DC: American Psychological Association.

Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.

Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–254). Münster: Waxmann.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Goldthorpe, J. H. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press.

Grimm, S. (1966). *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter: Eine soziologische Untersuchung.* München: Barth.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln.* Berlin: Springer.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006). *Motivation und Handeln.* Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Helberger, C., & Palamidis, H. (1989). Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In P. A. Döring, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht: Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag* (S. 205–220). Köln: Böhlau.

Jacobs, J., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Samsone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405–439). San Diego, CA: Academic Press.

Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces, 43,* 58–70.

Klein, M., Schindler, S., Pollak, R., & Müller, W. (2009). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12,* 47–73.

Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14,* 26–37.

Köller, O., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2001) Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 32,* 448–470.

Köller, O., Watermann, R., & Trautwein, U. (2004). Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland: Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 13–27). Opladen: Leske + Budrich.

Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand.* Mannheim: Zentrum für Europäische Sozialforschung .

Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24,* 161–173.

Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review, 46,* 72–87.

Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.). *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 81–112). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46*, 1–42.

Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 303–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. S. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessment of individual, social, and cultural influences* (pp. 115–143). Washington, DC: American Psychological Association.

Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, *12,* 323–345.

von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland.* München: Piper.

Rank, B. (1997). *Erwartungs-Wert-Theorien: Ein Theoriekonzept der Wirtschaftspsychologie und seine Anwendung auf eine berufsbiographische Entscheidung.* München: Hampp.

Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior, 60,* 178–198.

Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27,* 385–395.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, *98,* 438–456.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy – Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 68–81.

Kapitel 4
Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit

Hans-Peter Füssel, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaz

Bei der Untersuchung von Übergängen von der Primar- in die Sekundarstufe fand der rechtliche Kontext, in den der Übergangsprozess eingebettet ist, bisher nur wenig Berücksichtigung. Diese Regelungen bilden den Rahmen, innerhalb dessen Eltern entscheiden, auf welche Schulform[1] sie ihr Kind nach der Grundschule schicken wollen. Der mögliche Einfluss solcher Regelungen wird zwar immer wieder in der Diskussion über Bildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit erwähnt (vgl. Hillmert, 2007; Pietsch, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000), bisher liegen aber nur wenige Studien vor, in denen die Konsequenzen rechtlicher Regelungen für die Bildungsbeteiligung auch empirisch untersucht wurden (vgl. von Below, 2002, 2006).

Im folgenden Beitrag soll ein systematischer Überblick über die rechtliche Ausgestaltung des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulen in Deutschland gegeben werden. Die Darstellung orientiert sich dabei an der potenziellen Bedeutung rechtlicher Vorschriften für das Entscheidungsverhalten von Eltern und insbesondere für damit verbundene soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung. Im Folgenden werden zunächst die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen beschrieben, an die alle Länder der Bundesrepublik bei ihrer Regelung des Übergangsverfahrens in die weiterführenden Schulen gebunden sind. Daran anschließend soll dargestellt werden, inwieweit die Länder sich im Rahmen ihrer Selbstkoordination durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf gemeinsame Grundsätze für die Ausgestaltung des Übergangsverfahrens verständigt haben. Nach einer knappen Beschreibung des Übergangsprozesses folgt dann im Hauptteil dieses Beitrags die systematische Übersicht über die Übergangsbestimmungen der Länder. Die ordnenden, ausleserelevanten Gesichtspunkte sind dabei: (1) die Kommunikationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule, (2) die Kriterien der Übergangsempfehlung, (3) die Verbindlichkeit der Empfehlung und (4) die Wahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe I. Berücksichtigt werden dabei alle Bundesländer, in denen der Übergang nach der

---

[1] Der Begriff „Schulform" wird in Abgrenzung zu dem besuchten „Bildungsgang" verwendet. So können Schüler zum einen auf die Schulform „Gesamtschule" gehen, innerhalb dieser Schulform allerdings auf den Bildungsgang des Gymnasiums, der Realschule oder der Hauptschule, sofern das entsprechende Angebot besteht.

4. Schulklasse stattfindet. Die Zusammenstellung bezieht sich auf das Schuljahr 2006/07. Der Aufsatz schließt mit einer formalisierten Übersicht über die rechtlichen Rahmenbedingungen in Form einer Klassifikation.

1 Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen

Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 des Grundgesetzes bestimmt, dass *„Pflege und Erziehung der Kinder […] das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht"* sind. Bereits der Wortlaut lässt erkennen, dass diese Verfassungsnorm im Sinne einer umfassenden „Elternverantwortung" zu verstehen ist.[2] Die dieser Verfassungsvorschrift in der systematischen (nummerischen) Reihenfolge unmittelbar folgende Bestimmung des Artikels 7 Absatz 1 des Grundgesetzes *(„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staat*es*")* tritt neben die verfassungsrechtliche Garantie des elterlichen Erziehungsrechts, ohne dass der Verfassungstext selbst eine Lösung des möglichen Konfliktes zwischen diesen beiden Rechtspositionen bereitstellt. Verschärft wird dieser Konflikt noch durch die Tatsache, dass nicht nur für das elterliche Erziehungsrecht ein umfassendes Verständnis gilt, sondern eine extensive Auslegung auch des Begriffs der „staatlichen Aufsicht über das gesamte Schulwesen" allgemein anerkannt ist. Hierunter ist zu verstehen: *„die Befugnis zur Planung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet"*;[3] dazu zählen auch: *„die organisatorische Gliederung der Schule und die strukturellen Festlegungen des Ausbildungssystems, das inhaltliche und didaktische Programm der Lernvorgänge und das Setzen der Lernziele sowie die Entscheidung darüber, ob und wieweit diese Ziele von dem Schüler erreicht worden sind"*.[4]

Die Entscheidung über den Schulbesuch eines Kindes betrifft bei einer Auswahl unterschiedlicher Bildungs- und Lebenswege in besonderer Weise das elterliche Erziehungsrecht. Unter den Bedingungen einer nach wie vor anerkannten Pflicht zum Besuch einer Schule[5] ist mit jeder Einschränkung der Wahl einer bestimmten Schule ein nachdrücklicher Eingriff in das Erziehungsrecht der Eltern verbunden, da deren jeweilige Erziehungsvorstellungen nicht mehr allein durchgesetzt werden können.[6] Zugleich hat aber die elterliche Entscheidung auch Auswirkungen auf die schulplanerischen und schulorganisatorischen Festlegungen des Staates, sodass auch hier eine anzuerkennende Rechtsposition festzustellen ist. Hinzu kommt schließlich, dass die Schule als „Veranstaltung des Staates"[7]

---

2 So etwa im Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 15. Juni 1971, BVerfGE 31, 194 (204).

3 So das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 6. Dezember 1972, BVerfGE 34, 165 (182).

4 So Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 1982, BVerfGE 59, 360 (377).

5 Siehe nur das Bundesverfassungsgericht, etwa den Beschluss vom 29. Mai 2003, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 2003, S. 1113.

6 Dass Eltern das Wahlrecht zwischen dem Besuch einer öffentlichen Schule oder dem Besuch einer privaten Schule („Schule in freier Trägerschaft") am Beginn der Schulpflicht zusteht, sei als Ausdruck des elterlichen Erziehungsrechts nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

7 Um insoweit den Zweiten Teil 12. Titel § 1des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794 zu zitieren.

für Unterricht und Erziehung der gesamten nachwachsenden Generation verantwortlich ist und sich somit – rechtlich gesprochen – einer Vielzahl von (durchaus unterschiedlichen) elterlichen Rechtspositionen gegenübersieht. Hier ist es Aufgabe der Schule und des sie organisierenden Staates, einen Ausgleich zu finden.[8]

Dieser Konflikt ist – auch verfassungshistorisch – nicht neu. Die Weimarer Reichsverfassung hatte versucht, in der Weise eine Vorgabe zu formulieren, dass einerseits die „für alle gemeinsame Grundschule" verfassungsrechtlich verankert[9] und andererseits als Kriterien für die Wahl weiterführender Schulen bestimmt wurde, dass *„für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule […] seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend"* sind.[10]

Im Grundgesetz wurden die verfassungsrechtlichen Vorgaben für das Schulwesen in Artikel 7 in Anlehnung an die Weimarer Reichsverfassung formuliert, zugleich aber vor dem Hintergrund der Anerkennung der Kompetenz der Länder für Schulfragen[11] deutlich zurückgenommen. Dennoch ist in der Rechtsprechung gerade auch des Bundesverfassungsgerichts anerkannt, dass die genannten Grundprinzipien der Weimarer Reichsverfassung weiter gelten. Die „für alle gemeinsame Grundschule" soll auch unter der Geltung des Grundgesetzes weiterhin Bestand haben,[12] und für den Zugang zu weiterführenden Schulen gelten die zitierten Kriterien der Reichsverfassung.[13]

Insoweit ist in rechtlicher Perspektive offenkundig, dass der Konflikt zwischen Elternrecht und staatlichem Schulorganisationsrecht dann auftreten kann, wenn der Übergang eines Kindes nach der Grundschule in eine weiterführende Schule des Sekundarbereichs I ansteht. Dass die Rechtsprechung in (West-) Deutschland schon früh aufgerufen war, in dieser Konfliktlage grundlegend zu entscheiden, verwundert nicht. Die in den „Hamburger Schulstreitigkeiten" der frühen 1950er-Jahre ergangenen Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts[14] haben Leitlinien aufgezeigt, die nicht nur juristisch Anerkennung gefunden, sondern zugleich auch den Rahmen für die entsprechende Gesetzgebung in allen Bundesländern bestimmt haben und noch heute bestimmen. Deshalb soll

---

8 Siehe für den Fall unterschiedlicher religiöser Erziehungsvorstellungen die insoweit übertragbaren Ausführungen des Bundesverfassungsgerichts im Beschluss vom 17. Dezember 1975, BVerfGE 41, 88 (107): „Da in einer pluralistischen Gesellschaft es jedoch dem Staat faktisch unmöglich ist, bei der weltanschaulichen Gestaltung der öffentlichen Pflichtschule allen Elternwünschen voll Rechnung zu tragen, muss davon ausgegangen werden, dass sich der Einzelne nicht uneingeschränkt auf das Freiheitsrecht aus Artikel 4 des Grundgesetzes berufen kann. In der Ausübung seines Grundrechts wird er insoweit durch die kollidierenden Grundrechte andersdenkender Personen begrenzt."

9 Artikel 146 Absatz 1 Satz 2 der Weimarer Reichsverfassung.

10 Artikel 146 Absatz 1 Satz 3 der Weimarer Reichsverfassung.

11 In einer späteren Entscheidung vom Bundesverfassungsgericht dann mit der „Kulturhoheit als Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder" umschrieben, Urteil vom 26. März 1957, BVerfGE 6, 309 (346/347).

12 Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 6. Dezember 1972, a.a.O. (Anm. 2), 184 und 187.

13 Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 6. Dezember 1972, a.a.O. (Anm. 2), 184.

14 Urteil vom 29. Juni 1957, BVerwGE 5, 153 und 164, hier zitiert nach: Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen (SPE), II B I, S. 1 und S. 11.

die Argumentationslinie des Bundesverwaltungsgerichts genauer nachgezeichnet werden.

Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen wählt das Gericht das grundrechtlich geschützte elterliche Erziehungsrecht, indem es dessen Bedeutung hervorhebt: *„Zwar ist die Abwehr staatlicher Eingriffe in den häuslichen Bereich der Familie das eigentliche Anliegen der Verfassungsvorschrift [des Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes] […] Die Gestaltung des deutschen Schulrechts, insbesondere die im Landesrecht verankerte Schulpflicht, bedeutet aber bereits einen derart starken staatlichen Eingriff in den Bereich der Erziehung, daß ohnehin die geistige und haltungsmäßige Prägung der Kinder, die Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 des Grundgesetzes), zu einem ganz entscheidenden Teil außerhalb des Elternhauses bestimmt wird. Wenn daneben das elterliche Erziehungsrecht in seiner Bedeutung nicht praktisch verkümmern soll, gebietet sich eine Auslegung des Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes, die den Eltern ermöglicht, sich bei der Bestimmung der Lebensrichtung ihrer Kinder auch dem Staate gegenüber zu behaupten, und die sie mit entsprechenden Rechtsansprüchen ausstattet."*[15]

Hervorhebenswert an dieser Auslegung der Verfassungsnorm des Artikels 6 Absatz 2 des Grundgesetzes ist, dass dieses Grundrecht über seine klassische Funktion der Abwehr staatlicher Eingriffe[16] hinaus in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung zugesprochen wird, daraus Ansprüche von Eltern im Hinblick auf das staatliche Schulwesen abzuleiten.

Bezogen auf die Rechtsposition des Staates wird ausgeführt: *„Die neuzeitlichen Arbeits-, Zivilisations- und Kulturverhältnisse bewirken, daß die Eltern allein in der Regel gar nicht in der Lage wären, ihren Kindern eine ausreichende Erziehung angedeihen zu lassen. Deswegen stellt Artikel 7 des Grundgesetzes der Schule die Aufgabe, bei der Erziehung der heranwachsenden Jugend zu tüchtigen Mitgliedern der Gemeinschaft entscheidend mitzuwirken; deshalb ist die Bestimmung des Unterrichtsstoffes Sache des Staates, nicht – unbeschadet der in Artikel 7 Absatz 2 des Grundgesetzes für den Religionsunterricht getroffenen Sonderregelung – Sache der Eltern; deshalb fördert das Grundgesetz nachdrücklich den Gemeinschaftsunterricht und sucht eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern zu verhindern (Art. 7 Abs. 4 bis 6 des Grundgesetzes)."*[17]

Aus diesen beiden, jeweils mit eigenen Ansprüchen verbundenen Rechtspositionen leitet das Bundesverwaltungsgericht dann ab: *„Diesem Sinn der genannten Vorschriften des Grundgesetzes ist aber grundsätzlich in allen Schularten Rechnung getragen, die der Staat zur Verfügung stellt. Zwischen diesen Schularten zu wählen, muß also nach Artikel 6 des Grundgesetzes das Recht der Eltern bleiben; denn insoweit ist ihr natürliches Erziehungsrecht durch Artikel 7 des Grundgesetzes nicht verdrängt; hier – bei der Bestimmung des Bildungsweges und dann der künftigen Lebensrichtung – gewinnt es vielmehr besondere Bedeutung. Es liegt, wie dargetan, im Wesen dieses Rechts, daß es den Eltern nicht nur die Abwehr staatlicher Eingriffe in den häuslichen Bereich der Erziehung ermöglicht, sondern,*

---

15 SPE II B I, S. 1c.

16 Dem widerspricht auch nicht Artikel 6 Absatz 2 Satz 2 des Grundgesetzes, dass nämlich über die Betätigung der Eltern die „staatliche Gemeinschaft wacht", mithin auch eingreifen kann, wie die Konkretisierungen in §§ 1666 ff. des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) oder § 42 des Sozialgesetzbuches VII/Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zeigen.

17 A.a.O. (Anm. 14), SPE II B I, S. 1c.

ihnen auch einen ***Anspruch*** *gibt, die Aufnahme ihrer Kinder in eine Schule der gewählten Art zu verlangen."*[18]

Zugleich wird klargestellt: *„Das Recht der Eltern, darüber zu bestimmen, in welche Oberschule ihre Kinder aufgenommen werden sollen, ist aber nicht unbegrenzt. [Zutreffend ist], daß die ablehnenden Bescheide der Schulbehörde im Zeitpunkt ihres Erlasses deshalb rechtmäßig erteilt worden seien, weil die Tochter des Klägers auf der Wissenschaftlichen Oberschule*[19] *mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ihre Mitschüler empfindlich gehemmt hätte. Die Aufnahme in eine weiterführende Oberschule kann an Zulassungsvoraussetzungen geknüpft werden. Aus der in Artikel 7 des Grundgesetzes vorgeschriebenen Unterstellung des Schulwesens unter die Aufsicht des Staates folgt, daß Inhalt und Ziel der Schulausbildung staatlicher Regelung unterliegen; Absatz 2 dieser Vorschrift gibt den Eltern nur das Recht, über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht zu bestimmen. Es ist mit dem elterlichen Erziehungsrecht grundsätzlich vereinbar, Anforderungen festzulegen, die das Kind erfüllen muß, um jeweils das Klassenziel zu erreichen und die Schule schließlich mit Erfolg abzuschließen; entsprechendes gilt […] notwendigerweise aber auch für die Anforderungen, die bereits beim Eintritt in die gewünschte weiterführende Schulart erfüllt sein müssen. […]*

Wenn der Staat sich darauf beschränkt zu verhindern, daß Kinder auf einer Wissenschaftlichen Oberschule Aufnahme finden, die dort ihre Mitschüler mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit empfindlich hemmen würden, hält er sich jedenfalls im Rahmen der Schulaufsicht und verletzt das elterliche Erziehungsrecht nicht. Derartige Maßnahmen dienen unmittelbar dem Ziel, eine gedeihliche Erziehung der heranwachsenden Jugend sicherzustellen und die Anlagen der Kinder so zu entwickeln, daß sie sich, herangewachsen in der Gemeinschaft bewähren können. Es ist sinnvoll und liegt im Gemeinschaftsinteresse, daß der Staat hierfür verschiedene Schularten zur Verfügung stellt, die die Kinder je nach ihrer Eignung und Begabung zu verschiedenen Ausbildungszielen führen. Der Staat hält sich hierbei im Rahmen seines neben dem der Eltern stehenden Erziehungsauftrages; er greift also nicht in den Erziehungsauftrag der Eltern ein."[20]

In den Worten einer späteren Bundesverfassungsgerichtsentscheidung ist dieses Zusammenspiel von elterlichen und staatlichen Kompetenzen dahingehend beschrieben worden, dass *„der Staat in der Schule die Verantwortung der Eltern für den Gesamtplan der Erziehung ihrer Kinder achten [muss] und für die Vielfalt der Anschauungen in Erziehungsfragen soweit offen sein, als es sich mit einem geordneten staatlichen Schulsystem verträgt. Der Staat darf daher durch schulorganisatorische Maßnahmen nie den ganzen Werdegang des Kindes regeln wollen. Seine Aufgabe ist es, auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung bildungspolitische Entscheidungen zu treffen und im Rahmen seiner finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten ein Schulsystem bereitzustellen, das den verschiedenen Begabungsrichtungen Raum zur Entfaltung läßt, sich aber von jeder ‚Bewirtschaftung des Begabungspotentials' freihält."*[21]

Aus dieser Rechtsprechung und in deren Weiterentwicklung sind die Begriffe der „positiven" und der „negativen" Auslese entwickelt worden: das Recht der

---

18 A.a.O. (Anm. 14), SPE II B I, S. 1c.
19 Entsprechend heute: gymnasialer Bildungsgang.
20 A.a.O. (Anm. 14), SPE II B I, S. 1d/e.
21 Urteil vom 6. Dezember 1972, a.a.O. (Anm. 2) , 183/184.

„positiven" Auslese[22] steht, abgeleitet aus dem elterlichen Erziehungsrecht, den Eltern zu;[23] in die so getroffene Entscheidung der Eltern darf der Staat aus seinem Recht aus Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes korrigierend, in der Form der „negativer" Auslese[24] eingreifen, wenn eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform festgestellt wird.[25] Dabei wird auch in Kauf genommen, dass Eltern eine aus Sicht der Schule im Einzelfall „falsche" Entscheidung treffen können; nur in sehr besonderen Ausnahmefällen wird als Ausfluss des „staatlichen Wächteramts" gemäß Artikel 6 Absatz 2 Satz 2 des Grundgesetzes das Gericht eine entsprechende elterliche Entscheidung korrigieren,[26] zumal mit zunehmender Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems eine faktische Korrektur elterlicher Wahlentscheidungen beim Übergang möglich bleibt und somit unter rechtlicher Perspektive die gerichtliche Eingriffsnotwendigkeit weiter zurückdrängt.[27]

Mit diesem von der Rechtsprechung entwickelten System von „positiver" und „negativer" Auslese wird ein verfassungsrechtlicher Rahmen gesetzt, den auszufüllen und zu präzisieren den zuständigen Ländern überlassen bleibt. Allerdings müssen die Länder die Grundzüge dieser Verfahrensvorgabe als eine für die Schullaufbahn eines jeden Schülers „wesentliche" Entscheidung[28] durch entsprechende Vorgaben im Schulgesetz regeln und dürfen die Bestimmung der Entscheidungskriterien nicht allein der Schulverwaltung überlassen.[29] Dabei ist von zunehmender Bedeutung, dass der Gesetzgeber auch in den Grundzügen festlegt,[30] wie eine Auswahl getroffen werden soll, wenn die Zahl der Schulwünsche die Zahl der verfügbaren Plätze übersteigt. Die für den Hochschulbereich entwickelten Kriterien der „Numerus clausus"-Rechtsprechung,[31] dass sowohl

---

22 Das Oberverwaltungsgericht Münster verwendet neuerdings den Begriff der „elterlichen Schulformwahlfreiheit", siehe Beschluss vom 24. August 2007, SPE 3. Aufl. 860 Nr. 44 und 45.

23 Von daher ist es konsequent, wenn der Verwaltungsgerichtshof Kassel feststellte, dass auch innerhalb des Übergangsverfahrens nach der Grundschule zunächst einmal den Eltern Gelegenheit gegeben werden muss, ihre Entscheidung zu treffen, bevor diese staatlicherseits gegebenenfalls korrigiert wird, siehe Beschluss vom 20. Juni 1988, SPE n.F. 860 Nr. 27.

24 So das Bundesverwaltungsgericht in seiner Entscheidung vom 29. Juni 1957, SPE II B I, S. 11b.

25 Siehe statt vieler nur Beschluss des Verwaltungsgerichts Koblenz vom 10. Juni 1992, SPE n.F. 860 Nr. 31.

26 Nach § 1666 BGB; die Entscheidung des Oberlandesgerichts Koblenz vom 27. Februar 2007, in: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht 2007, S. 1680, stellt insoweit einen der seltenen Ausnahmefälle dar.

27 Dass eine gerichtliche Korrektur einer elterlichen Schulwahlentscheidung auch in der Praxis äußerst selten vorkommt, ergab sich auch aus Umfragen im Zusammenhang mit der damaligen Kindschaftsrechtsreform, siehe Bundestags-Drucksache vom 13. Juni 1996, Nr. 13/4899, S. 65.

28 Siehe dazu grundlegend den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1981, BVerfGE 58, 257 (269).

29 Ebenso etwa der Beschluss des Oberverwaltungsgerichts Weimar, Beschluss vom 22. Oktober 1996, SPE n.F. 860 Nr. 34.

30 So etwa Verwaltungsgerichtshof München, Beschluss vom 14. Februar 1984, SPE II B III, S. 11.

31 Grundlegend das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972, BVerfGE 33, 303.

die vorhandenen Kapazitäten[32] vollständig zu nutzen seien[33] als auch die Auswahl nur nach nachvollziehbaren, sachlichen Kriterien erfolgen dürfe,[34] finden auch hier Anwendung. Unter Beachtung dieser Vorgaben sind die Länder frei, das Übergangsverfahren nach der Grundschule landesspezifisch auszugestalten.

2 Länderübergreifende Absprachen über Grundsätze der Regelung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Mit ihrem Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere" 8./9. Dezember1960 i.d.F. vom 20. März 1966 hat sich die Konferenz der Kultusminister der Länder zum ersten Mal ausführlich mit den Grundsätzen des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen befasst. Die Länder haben in diesem Beschluss ihre Absicht erklärt, bei der Regelung des Übergangs folgende Grundsätze zu beachten:

„Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eine andere Schulart besuchen soll, darf nicht ausschließlich durch das Ergebnis einer Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen bestimmt sein, sie kann auch nicht der abgebenden oder weiterführenden Schule allein überlassen werden. Das Verfahren muss sich vielmehr über einen längeren Zeitraum erstrecken, der den Lehrern hinreichende Gelegenheit zur Beobachtung des Kindes und zur Beratung der Eltern gibt. […] Für die verschiedenen Arten von Übergängen gelten einheitlich folgende Grundsätze:

(1) *Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.*

(2) *Abgebende und weiterführende Schulen wirken bei der Entscheidung zusammen. Das Verfahren muss bei beiden von dem Willen zu verständnisvoller und fruchtbarer Zusammenarbeit getragen sein.*

(3) *Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten.*

(4) *In dem Verfahren werden die Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie berücksichtigt. Auf jede schematische und mechanische Gestaltung des Verfahrens ist zu verzichten.*

(5) *Da sich die geistige Entwicklung des Kindes in verschiedenen Phasen von unterschiedlicher Dauer vollzieht, kann der Übergang nicht bei jedem Kind zum gleichen Zeitpunkt erfolgen,*

---

32 Wobei bei der Festlegung der Kapazitäten der staatlichen Seite ein Planungs- und Gestaltungsspielraum eingeräumt wird, der auch haushaltspolitische und vor allem pädagogische Gesichtspunkte einschließen kann, so Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss vom 23. August 2000, SPE 3. Aufl. 860 Nr. 38; dass dabei auch die Interessen der Mitschüler zu berücksichtigen sind, zeigt der Beschluss des Oberverwaltungsgerichts Lüneburg vom 8. Oktober 2003, SPE 3. Aufl. 860 Nr. 39.

33 Anschaulich etwa das Urteil des Verwaltungsgerichtshofes Kassel vom 11. Oktober 1974, SPE I C VII, S. 1, in dem die Schulen vor Ort zu Absprachen über die optimale Nutzung vorhandener Kapazitäten aufgefordert wurden.

34 Siehe etwa zur Zulässigkeit eines Losverfahrens den Beschluss des Oberverwaltungsgerichts Münster vom 1. Sepetmber 1978, SPE II B X, S. 21.

er muss vielmehr auf verschiedenen Altersstufen möglich sein. Ein verfrühter Übertritt ist zu vermeiden."

Mit den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" vom 2. Juli 1979 i.d.F. vom 6. Mai 1994 nahm die KMK das Übergangsthema wieder auf. Die Kultusminister vereinbarten dort:

„Grundschule und weiterführende Schule haben die Aufgabe, die Eltern und Kinder intensiv und kontinuierlich bei der Wahl der Schullaufbahn zu beraten, um Fehlentscheidungen soweit wie möglich zu vermeiden. Dabei berücksichtigt die Empfehlung der Grundschule nicht nur die Leistungen in Bezug auf die fachlichen Ziele der Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten.

Das Votum der abgebenden Schule wird in allen Fällen mit eingehender Beratung der Eltern verbunden. Es ist je nach Länderrecht Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder von der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen."

Neu an diesen Beschlüssen war zur damaligen Zeit das Einvernehmen darüber, den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen als Prozess auffassen zu wollen, der durch eine intensive Beratung der Eltern begleitet wird. Dieser Prozess kommt mit der Feststellung darüber, ob das Kind über die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit an einer weiterführenden Schule erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch über die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten verfügt, zum Abschluss. Auch diese Feststellung soll mit einer eingehenden Beratung der Eltern verbunden sein. Darüber hinaus teilen die Länder die Auffassung, dass der Übergang eine enge Zusammenarbeit zwischen Grund- und Aufnahmeschule erfordere, um die Kontinuität der Bildungsarbeit zu sichern. Dies schließt auch eine Verständigung über die Maßstäbe ein, die bei der Eignungsfeststellung angewandt werden sollen.

Die Länder verfolgen mit der Institutionalisierung des Beratungsverfahrens das Ziel, Fehlentscheidungen der Eltern – und das heißt aus schulischer Sicht sowohl falsche positive als auch falsche negative Entscheidungen – nach Möglichkeit zu vermeiden. Gelingt dies, ist der Beratungsprozess eine pragmatische Antwort der Länder auf den im ersten Abschnitt beschriebenen Verfassungskonflikt zwischen Elternrecht und der staatlichen Gestaltungsaufgabe im Schulwesen. Im Erfolgsfall stellt sich die Frage, ob der Staat von seinem Recht der „negativen Auslese" Gebrauch machen will oder gar möglicherweise sein „Wächteramt" ausüben muss, nicht mehr. In diesem Zusammenhang ist die interessanteste Neuerung der „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" i.d.F. vom 6. Mai 1994 die implizite Willenserklärung der Länder, dass mit der Regelung der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen und mit der Institutionalisierung des Beratungsverfahrens auch die in § 11 Absatz 5 getroffene Regelung des „Hamburger Abkommens" vom 28. Oktober 1964 i.d.F. vom 14. Oktober 1971 als erfüllt gelten soll, nach der der Übergang in das Gymnasium durch ein Aufnahmeverfahren zu regeln sei. Das Votum der abgebenden Schule soll je nach Länderrecht Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler sein. Die Übergangsentscheidung kann dann je nach Länderrecht entweder (positiv) von den Eltern oder (negativ) von der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen werden. Damit erklären die Länder ihren Willen, Übergangsentscheidungen wech-

selseitig zu respektieren – unabhängig davon, wie ein Land von seinem Recht zur negativen Auslese Gebrauch macht. In diesem Sinn sind die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" eine Toleranzvereinbarung, unterschiedliche Lösungen des Verfassungskonfliktes zu akzeptieren.

3 Der Übergangsprozess

Alle Länder regeln entsprechend der Leitentscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1981[35] den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe als eine für die Schullaufbahn eines Schülers „wesentliche Entscheidung" in den Grundzügen im Schulgesetz.[36] Die Regelungstiefe kann sich dabei erheblich unterscheiden. Üblicherweise ermächtigt der Gesetzgeber jedoch die zuständige Ministerialverwaltung, Näheres in einer Rechtsverordnung zu regeln. In den meisten Ländern der Bundesrepublik (Ausnahmen bilden Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg) findet der Übergang nach der 4. Klasse statt. Im Wesentlichen verläuft der Wechsel in diesen Ländern nach einem ähnlichen Muster. Man kann fünf Etappen unterscheiden, die den länderübergreifenden Absprachen über die Grundsätze der Regelung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen entsprechen. (1) Im Vorfeld des Übergangs – in der Regel im ersten Schulhalbjahr der 4. Klasse – finden Informationsveranstaltungen und persönliche Gespräche mit den Eltern statt. Dies wird in allen Ländern entweder durch das Schulgesetz selbst oder durch Rechtsverordnung geregelt. (2) Am Ende des ersten Schulhalbjahres erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Übergangsempfehlung, die in den meisten Ländern ohne Verlangen der Eltern formell von der Grundschule erteilt wird. Ausnahmen bilden die Länder Bayern, Hessen und Thüringen. In Bayern mussten die Eltern eine Übergangsempfehlung beantragen, wenn eine andere Schulform als die Hauptschule[37] besucht werden soll.[38] Auch in Hessen wird lediglich dann eine Empfehlung durch die Schulleitung ausgestellt, wenn sich die Eltern nicht für eine Hauptschule oder Integrierte Gesamtschule als weiterführende Schulform

---

35 Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1981, BVerfGE 58, 257.

36 Dazu grundlegend der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 27. Januar 1976, BVerfGE 41, 252 (259 f.), seitdem ständige Rechtsprechung.

37 In Bayern ist die Tradition der Volksschule als nichtselektiver Pflichtschule für alle Kinder und Jugendlichen noch unmittelbar lebendig. Selbst im „Hamburger Abkommen" der Länder von 1964, das in § 4 die einheitlichen Bezeichnungen im Schulwesen regelt, sieht Absatz 3 vor, dass Grund- und Hauptschule als Volksschule bezeichnet werden können. In dieser Tradition ist der Wechsel in eine selektive Schulform ein Antragstatbestand.

38 Die in Bayern seit dem Schuljahr 2009/10 vorgesehene Konzeption des Übertrittverfahrens nimmt die Vorgabe des Artikels 44 Absatz 1 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, dass Eltern das Recht haben, „Schulart, Ausbildungsrichtung und Fachrichtung" zu wählen, nunmehr in der Weise auf, dass bei Nichtübereinstimmung von schulischer Übertrittseignung und elterlichem Wunsch zwar die Telnahme an einem Probeunterricht verlangt werden kann, zugleich aber auch bei Nichterreichen der dort geforderten Notenbewertung den Eltern das Wahlrecht bleibt und die Kinder dann in die gewünschte Schulart aufgenommen werden, allerdings zunächst nur probeweise (vgl. insoweit die Regelungen in § 26 Absatz 4 der Realschulordnung vom 6. Juli 2009 sowie in § 26 Absatz 4 der Gymnasialschulordnung vom 6. Juni 2009).

entscheiden.[39] In Thüringen wird ausschließlich dann den Eltern eine Übergangsempfehlung erteilt, wenn das Kind ein Gymnasium besuchen soll und der dafür gesetzlich vorgegebene Notendurchschnitt nicht erreicht wurde.[40]

Die Empfehlung wird entweder durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer oder die Klassenkonferenz der Grundschule ausgestellt. Die Einzelheiten des Empfehlungsverfahrens werden in den Ländern üblicherweise durch Rechtsverordnung geregelt.

(3) Stimmen Elternwunsch und Empfehlung überein, können die Eltern ihr Kind an einer der empfohlenen Schulformen anmelden. Weichen Elternwunsch und Grundschulempfehlung voneinander ab, bietet die Grundschule den Eltern weitere Beratungsgespräche an. (4) Löst sich in diesen Gesprächen der Dissens nicht auf, kann je nach Landesrecht eine formelle Eignungsüberprüfung folgen oder dem Elternwunsch stattgegeben werden. Die Grundzüge dieses Schrittes regeln die Schulgesetze. Die Regelung von Einzelheiten des Verfahrens überlässt der Gesetzgeber in der Regel über eine Ermächtigungsklausel der Ministerialverwaltung. (5) Der Übergangsprozess endet mit dem Übertritt auf eine von den Eltern gewählte Schule der gewünschten oder zugewiesenen Schulform, sofern die gewählte Schule über ausreichende Plätze verfügt. Allerdings gilt in der Mehrzahl der Länder in diesem Falle eine Probezeit, nach deren erfolgreichem Bestehen dann der endgültige Verbleib in der von den Eltern gewünschten Schulart erfolgt. Kann die gewählte Schule nicht alle Anmeldungswünsche erfüllen, findet ein Auswahlverfahren statt, das durch Gesetz oder Rechtsverordnung geregelt wird. Wird ein Kind abgewiesen, wird den Eltern ein Platz an einer anderen Schule derselben oder einer gleichrangigen Schulform angeboten. Ein Rechtsanspruch auf den Besuch einer bestimmten Schule besteht nicht.[41]

Im Übergangsprozess ist die Übergangsempfehlung von größter Bedeutung. Sie ist, wie eine ganze Reihe von Studien zeigen konnte, der stärkste Prädiktor für die Vorhersage des tatsächlichen Übergangs (vgl. Bos, Lankes, Schwippert et al., 2003; Ditton, 1992, 2007; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Pietsch, 2007). Die deutliche Mehrheit der Eltern folgt der Übergangsempfehlung. Nach Befunden der IGLU-Studie (vgl. Bos, Lankes, Prenzel et al., 2003) ist der Anteil der Konsensfälle besonders hoch, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Gymnasialempfehlung erhalten haben (etwa 90 %). Gehen Elternwunsch und Grundschulempfehlung auseinander, bleibt in 9.3 Prozent der Fälle einer Gymnasialempfehlung und 10.1 Prozent der Fälle einer Realschulempfehlung der Elternwunsch hinter der Schulempfehlung zurück. Nach dem Eignungsurteil der Grundschule sind dies falsche negative Entscheidungen. Sie stellen jedoch kein verfassungsrechtliches Problem dar. In 17.5 Prozent der Fälle mit einer Hauptschulempfehlung und 14.5 Prozent mit einer Realschulempfehlung wünschen Eltern eine anspruchsvollere Schulform als empfohlen. Nur in diesen Fällen kann der in Abschnitt 1 dargestellte Verfassungskonflikt zwischen Elternrecht und schulischem Gestaltungsrecht des Staates manifest werden, nämlich dann,

---

39 § 77 Absatz 3 des Hessischen Schulgesetzes; auch hier gilt letztlich der Elternwille (so Satz 6).
40 Siehe § 125 Absatz 1 der Thüringer Schulordnung.
41 Ständige Rechtsprechung seit BVerwGE 18, 40 (42).

wenn der Staat von seinem Recht der negativen Auslese Gebrauch macht und auf einer zusätzlichen Eignungsfeststellung besteht.

4 Systematisierung der rechtlichen Regelungen: Eine Klassifikation

Das Ziel des folgenden Abschnitts liegt darin, die verschiedenen länderspezifischen Regelungen anhand zentraler Gesichtspunkte zu systematisieren und in Form einer übergreifenden Klassifikation zusammenzufassen. Hierzu wollen wir in Anlehnung an die Gliederung des Übergangsprozesses im Folgenden vier Phasen unterscheiden, in denen rechtliche Regelungen greifen, die die Bildungsentscheidung von Eltern direkt oder indirekt beeinflussen können. Die erste Phase ist der Zeitraum vor dem Übergang, wenn noch keine Übergangsempfehlung ausgesprochen wurde, die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aber im Hinblick auf den bevorstehenden Übergang zunehmend salient werden und die Eltern beginnen, sich näher und möglicherweise auch in Sorge mit der Übergangsthematik zu beschäftigen. Hier sind rechtliche Regelungen bedeutsam, die die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule betreffen. In die zweite Phase fällt die Ausstellung der Übergangsempfehlung selbst. Hier spielen Regelungen eine Rolle, die festlegen, auf welcher Grundlage die Übergangsempfehlungen ausgesprochen werden. Die dritte Phase setzt nach dem Erhalt der Empfehlung ein, wenn Eltern sich damit auseinandersetzen, ob sie ihr folgen wollen oder falls nicht, welche Konsequenzen sich daraus ergeben. In dieser Phase sind der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung und die Höhe der möglicherweise im Anschluss zu nehmenden Hürden von Bedeutung. Schließlich eröffnet eine vierte Phase die langfristige Perspektive auf Korrekturmöglichkeiten der frühen Übergangsentscheidung und die länderspezifische Offenheit des Schulsystems.

Auch wenn nicht alle elterlichen Übergangsentscheidungen dieser zeitlichen Logik folgen, kann die Einteilung doch als Maßstab für die Einordnung der verschiedenen rechtlichen Regelungen dienen. Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dabei werden jeweils zuerst die Regelungen selbst vorgestellt und hinsichtlich der Konsequenzen für den Übergang diskutiert. Anschließend werden jeweils die zentralen Regelungen hervorgehoben, die die Grundlage für die im letzten Abschnitt (4.5) vorgestellte Klassifikation bilden.

4.1 Kommunikationsstrukturen zwischen Elternhaus und Schule

Entsprechend den länderübergreifenden Vereinbarungen zu den Grundsätzen des Übergangsverfahrens (siehe Abschnitt 2) gestalten alle Länder den Übergang als Prozess aus, in den Eltern bereits vor Erhalt der Empfehlung oder Beantragung des Übertrittszeugnisses eingebunden werden. Das Kommunikationsverfahren zwischen Elternhaus und Schule wird in einigen Rechtsverordnungen relativ detailliert vorgeschrieben. In allen Ländern finden im ersten Schulhalbjahr der 4. Klasse Informationsveranstaltungen statt, bei denen Eltern über die angebotenen Schulformen der Sekundarstufe I und ihre Besonderheiten, diesbezügliche Leistungserwartungen und Zugangskriterien sowie über die einzel-

nen Schritte des Übergangsverfahrens in Kenntnis gesetzt werden. Mit wenigen Ausnahmen schreiben die Länder den Grundschulen vor, den Eltern bereits vor der Erteilung der Empfehlung Einzelgespräche über die geeignete Schullaufbahn des Kindes anzubieten; und auch dort, wo es an einer ausdrücklichen Bestimmung fehlt, sind die Schulen den Eltern gegenüber als Ausfluss des elterlichen Erziehungsrechts verpflichtet, entsprechende Beratungen anzubieten. Zwei Länder (Nordrhein-Westfalen und Sachsen) verpflichten auch die Eltern, an einem Gespräch teilzunehmen.

Je früher Eltern über das Übergangsverfahren und die unterschiedlichen Anforderungen und Zugangskriterien der verschiedenen Sekundarschulformen informiert werden und je besser sie über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung ihres Kindes unterrichtet sind, desto eher können sie Klarheit über die eigenen Vorstellungen hinsichtlich der schulischen Laufbahn ihres Kindes gewinnen, ihre Vorstellungen unter Umständen korrigieren oder aktiv zur Förderung ihres Kindes beitragen, wenn möglicherweise vorhandene Lücken eine Erteilung der gewünschten Übergangsempfehlung noch unsicher erscheinen lassen. In diesem Sinne kann eine frühzeitige Beratung zur staatlicherseits gewünschten Übereinstimmung von Elternwunsch und Empfehlung beitragen, auch wenn Grundschullehrkräfte in der frühen Antizipation der kritischen Übergangsschwelle oftmals eine Beeinträchtigung ihrer pädagogischen Arbeit sehen (vgl. McElvany, Kap. 12). Umgekehrt erhält auch die Lehrkraft durch die Gespräche einen genaueren Eindruck von den Bildungsaspirationen der Eltern und deren Investitionsbereitschaft und Investitionsmöglichkeiten – alles Informationen, die latent die Übergangsempfehlung selbst beeinflussen können. Man darf jedoch nicht übersehen, dass Eltern durch eine sorgfältige und unvoreingenommene Beratung auch über ihre Entscheidungsspielräume gegenüber der Grundschulempfehlung informiert und mit dem Verfahren vertraut gemacht werden, das greift, wenn sie Zweifel an der Angemessenheit der in Aussicht gestellten Empfehlung haben oder ihr nicht folgen wollen. Beratung kann auch zur Präzisierung des Dissenses führen und die Bereitschaft stärken, die eigenen Vorstellungen durchzusetzen.

Empirische Arbeiten, die sich mit den Kommunikationsstrukturen *vor* der Erteilung der Empfehlung beschäftigen und untersuchen, ob Zeitraum und Intensität der Beratung tatsächlich und wenn ja, in welcher Weise die Grundschulempfehlung und das Entscheidungsverhalten der Eltern beeinflussen, gibt es bislang nicht. Allerdings zeigt Harazd (2007), dass eine schulische Beratung *nach* Erhalt der Empfehlung zumindest bei einigen Eltern dazu beiträgt, die eigenen Laufbahnvorstellungen der Grundschulempfehlung anzupassen (vgl. Harazd, 2007, S. 145 ff.).

Für die Systematisierung der rechtlichen Regelungen sollen zwei Aspekte unterschieden werden, die die frühzeitige Kontaktaufnahme zwischen Elternhaus und Schule betreffen:

- Regelungen, die bestimmen, dass die *Grundschule* eine persönliche Beratung der Eltern zum Übergang in die Sekundarstufe vor Ausstellung der Übergangsempfehlung anbieten muss, und
- Regelungen, die festlegen, ob die *Eltern* verpflichtet sind, vor Ausstellung der Übergangsempfehlung an einer persönlichen Beratung zum Übergang in die Sekundarstufe teilzunehmen.

4.2 Kriterien der Eignungsfeststellung und der Übergangsempfehlung

Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer oder die Klassenkonferenz der letzten Grundschulklasse haben bei der Ausstellung der Übergangsempfehlung bzw. des Übertrittszeugnisses unterschiedliche Kriterien zu berücksichtigen. In die Eignungsfeststellung gehen in der Regel Leistungsstand, bisherige Leistungsentwicklung sowie das Lern- und Arbeitsverhalten, gelegentlich wie im Saarland auch das Sozialverhalten des jeweiligen Kindes ein.

Eine zentrale Rolle spielen die Schulnoten. In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt werden sie in standardisierter Form für die Empfehlung herangezogen. In diesen Ländern bestimmt ein vorgeschriebener Notendurchschnitt in ausgewählten Fächern weitgehend die Empfehlung (Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt) oder zeichnet sie zumindest vor (Rheinland-Pfalz). Fächerauswahl und Notengrenzen variieren zwischen den Ländern. In Bayern beispielsweise benötigen die Schülerinnen und Schüler im Halbjahreszeugnis der Klassenstufe 4 einen Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkundeunterricht von mindestens 2.33, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.

In Rheinland-Pfalz dagegen kann eine Schülerin oder ein Schüler bei einem gymnasialen Standards entsprechenden Lern- und Arbeitsverhalten und einer günstigen Leistungsentwicklung bereits eine Gymnasialempfehlung erhalten, wenn *„[…] die Leistungen in den Fächern Deutsch (gemeinsame Zeugnisnote), Mathematik und Sachunterricht mindestens befriedigend, in den übrigen Fächern überwiegend befriedigend sind."* (Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen § 16, 3, 1988, zuletzt geändert am 9. August 2006).

Zusätzlich zur standardisierten Notenregelung oder alternativ verlangen die Länder ein pädagogisches Gutachten des Klassenleiters, der Klassenleiterin oder der Klassenkonferenz, das alle genannten Kriterien – also: Leistungsstand, Leistungsentwicklung sowie das Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes – berücksichtigt. Für dieses Gutachten schreiben einige Länder ein standardisiertes Format vor, andere Länder vertrauen auf ein freies Gutachten. Welches Gewicht das verbale Gutachten für die Übergangsempfehlung hat, variiert von Land zu Land.

Standardisierte Notenregelungen, die landesweit durch Rechtsvorschrift festgelegt sind, machen die Erteilung der Übergangsempfehlung für Eltern wahrscheinlich berechenbarer, da diese weniger von der komplexen, punktuellen Gesamturteilsbildung einer Lehrkraft abhängig ist. Eltern erhalten dadurch aber auch frühzeitig Hinweise auf spezifischen Förderbedarf ihres Kindes, wenn Noten die kritischen Grenzen der gewünschten Empfehlung nicht erreichen. Bedarf es zum Beispiel eines Mindestdurchschnitts in den Fächern Deutsch und Mathematik, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, können Eltern durch gezielten Nachhilfeunterricht oder sonstige schulische Unterstützung des Kindes dazu beitragen, die Anforderungen zu erfüllen.

Für Lehrkräfte bedeuten standardisierte Notenregelungen eine deutliche Begrenzung ihres pädagogischen Ermessensspielraums. Dies kann als entlastend empfunden, aber auch als Einschränkung der professionellen Zuständigkeit und Verantwortung wahrgenommen werden. Haben Lehrkräfte die Möglichkeit, über

ein pädagogisches Gutachten die Empfehlung festzulegen, können sie flexibler das Entwicklungspotenzial von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen oder das Lern- und Arbeitsverhalten stärker gewichten. Das Verfahren wird weniger mechanisch. Gleichzeitig erhöht sich aber das Risiko zusätzlicher Urteilsverzerrung. Eine solche Vermutung ist nicht unbegründet. So haben Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status auch unter Kontrolle von Noten und Testleistungen eine nachweisbar geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien (vgl. Bos et al., 2004, S. 211 ff.; Lehmann et al., 1997; Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 2). Wie eine Studie von Hollstein (2007) nahelegt, wird gerade bei Schülerinnen und Schülern, für die aufgrund ihrer schulischen Leistung nicht eindeutig eine Empfehlung festgelegt werden kann, auch das elterliche Unterstützungspotenzial in die Überlegungen mit einbezogen. So achten die Lehrkräfte beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund darauf, ob sich eine deutschsprachige Person im sozialen Umfeld befindet, die Unterstützung bieten kann. Ob allerdings der Grad der Standardisierung der Empfehlungserstellung tatsächlich das Unterstützungsverhalten der Eltern, die Bildungsbeteiligung in uneindeutigen Grenzfällen und die nachgewiesenen sekundären sozialen Disparitäten bei der Empfehlungsvergabe beeinflusst, ist empirisch ungeklärt.

Die Vorgaben für die Erstellung der Übergangsempfehlung unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht zwischen den Ländern. Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsbeteiligung und der sozialen Disparitäten scheinen jedoch der Standardisierungsgrad der Empfehlungserstellung und die Rolle des pädagogischen Gutachtens von besonderem Interesse zu sein. In der Systematisierung der rechtlichen Kontexte wollen wir deshalb Regelungen nach zwei Aspekten unterscheiden:

– Regelungen, die festlegen, ob die Ausstellung der Empfehlung/des Übertrittszeugnisses standardisiert notenbasiert erfolgt, und
– Regelungen, die bestimmen, inwiefern ein pädagogisches Gutachten Wirkungskraft für die Übergangsempfehlung besitzt.

4.3 Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung

Die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ vom 2. Juli 1979 i.d.F. vom 6. Mai 1994 sind ein Meilenstein im Umgang der Kultusminister der Länder mit dem Verfassungskonflikt zwischen Elternrecht und staatlicher Schulaufsicht, der gerade an Gelenkstellen der Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern immer wieder aufzubrechen droht. Soweit die Beschlüsse den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen behandeln, sind sie in gewisser Weise ein Toleranzedikt. Die Übergangsempfehlung, die in den meisten Ländern formell, in einigen Ländern durch Notengrenzwerte implizit erteilt wird, ist nach dem Verständnis der Kultusminister Teil des in Abschnitt 4.1 beschriebenen Beratungsprozesses. Die Übergangsempfehlung fasst das Eignungsurteil der Grundschule noch einmal zusammen. Der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung kann sich jedoch erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Ein Teil der Länder (Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz,

Schleswig-Holstein) gibt nach Abschluss des vorgesehenen Beratungsprozesses den Elternwillen frei: Eltern können ihr Kind an der Schulform ihrer Wahl anmelden, auch wenn die Grundschule – abweichend vom Elternwunsch – eine weniger anspruchsvolle Schulform empfiehlt. In diesem Fall macht der Staat von seinem negativen Selektionsrecht zum Zeitpunkt des Übergangs keinen Gebrauch. Andere Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt) sehen für den Fall, dass sich Eltern für eine anspruchsvollere Schulform als von der Grundschule empfohlen entscheiden, eine formelle Eignungsüberprüfung in Form von Probeunterricht oder Tests vor, die bei Misserfolg zur Abweisung des Schülers oder der Schülerin führt. Hier korrigiert der Staat zum Zeitpunkt des Übergangs die Elternentscheidung im Sinne der negativen Auslese. In den Ländern, die auf eine negative Korrektur des Elternwillens zum Zeitpunkt des Übergangs verzichten, ist der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung niedrig. In den Ländern, die sich eine Korrektur des Elternwunsches durch eine Eignungsprüfung vorbehalten, ist der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung hoch. Im Folgenden wollen wir von einem bindenden bzw. nicht bindenden Empfehlungsstatus sprechen.

Der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung wird immer dann potenziell handlungsbedeutsam, wenn die Empfehlung hinter den Schullaufbahnwünschen der Eltern zurückbleibt oder Eltern diese Diskrepanz befürchten. Besteht unabhängig von der Empfehlung letztlich Schulformwahlfreiheit der Eltern, können sie ihren Bildungswunsch ohne zusätzliche Eignungsüberprüfung, allerdings möglicherweise unter erhöhtem Risiko des Scheiterns ihres Kindes, erfüllen. Anders verhält es sich, wenn die Eltern in diesem Fall Gespräche an der Grundschule oder Aufnahmeschule führen müssen. Hier kommen zusätzliche Anstrengungen auf die Eltern zu, da Termine zu vereinbaren und möglicherweise unangenehme Gespräche mit den Lehrkräften zu führen sind. Es ist nicht auszuschließen, dass schon allein die Vorstellung eines solchen Gesprächs manche Eltern zögern lässt, an ihrem Übergangswunsch festzuhalten – auch wenn sie nach dem obligatorischen Beratungsgespräch frei entscheiden können. Wird schließlich eine zusätzliche Eignungsfeststellung durch Probeunterricht oder Leistungstests notwendig, sind nicht nur die formellen Anmeldungsschritte zu erledigen, sondern auch die Unsicherheit zu ertragen, ob die Teilnahme überhaupt zu dem gewünschten Ziel einer Übergangsempfehlung für eine höhere Schulform führen wird.

Unter den Bedingungen „verbindlicher Empfehlungen" sind unterschiedliche Verhaltensalternativen denkbar. Man könnte erwarten, dass Eltern bei unsicherer Empfehlungsperspektive frühzeitig alles versuchen werden, um nicht in die Situation zu kommen, dass die Empfehlung hinter ihren Wünschen zurückbleibt – sei es durch zusätzlichen Nachhilfeunterricht, intensives Üben mit den Kindern oder durch Gespräche mit den Lehrkräften. Es ist aber auch denkbar, dass die Beratung, unterstützt durch die drohende zusätzliche Eignungsprüfung greift und Eltern ihre Bildungsaspirationen an das Eignungsurteil der Grundschule anpassen. Für die Lehrkräfte schließlich bedeutet ein hoher Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung höhere Verantwortung im Übergangsverfahren.

Ob ein unterschiedlicher Status der Grundschulempfehlung möglicherweise in Abhängigkeit von der sozialen Stellung der Familie differenzielle Auswirkun-

gen auf das Entscheidungsverhalten der Eltern hat, ist in der Literatur umstritten (vgl. u.a. Ditton, 2007; Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 9; Harazd, 2007; Hillmert, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000; Spangenberg & Weishaupt, 1999). Während Schimpl-Neimanns (2000, S. 641) die Vermutung äußert, dass die soziale Selektivität durch die Freigabe des Elternwillens reduziert würde (vgl. auch Spangenberg & Weishaupt, 1999), vertritt Harazd (2007, S. 56) die Ansicht, dass soziale Disparitäten gerade durch die Freigabe des Elternwillens verstärkt würden, da „die an Schulleistungen gebundene regulierende Funktion von Übergangsempfehlungen gegenüber Bildungsaspirationen von Eltern höherer Sozialschichten verloren [ginge]".

Für die Systematisierung der rechtlichen Regelungen sollen zwei Aspekte des Empfehlungsstatus berücksichtigt werden. Danach können folgende Vorschriften unterschieden werden, die greifen, wenn die Übergangsempfehlung der Grundschule hinter den Wünschen der Eltern zurückbleibt:

- Regelungen, nach denen Eltern im Dissensfall Gespräche mit der Lehrkraft an der Grund- oder Aufnahmeschule führen müssen, um anschließend frei entscheiden zu können, und
- Regelungen, nach denen im Dissensfall eine zusätzliche Eignungsüberprüfung in Form von Aufnahmetests oder Probe- bzw. Prognoseunterricht stattfindet und der Übergang in die gewünschte Schulform vom Bestehen dieser Prüfung abhängig gemacht wird.

4.4 Schulstruktur der Sekundarstufe I

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen vollzieht sich ohne Frage unter der Perspektive des Schulangebots in der Sekundarstufe I. Hier spielen sowohl die Schulstruktur der Sekundarstufe als auch das örtliche Schulangebot eine Rolle. Die Schulstruktur selbst ist rechtlich verfasst und in allen Ländern ein Regelungsbestand im Schulgesetz. Bedeutsam für den Übergang und das elterliche Schulwahlverhalten sind aber auch die Reputation der einzelnen Schulformen, die wiederum von der Nachfrage und dem tatsächlichen Übergangsverhalten abhängt, und langfristig vermutlich auch die institutionellen Korrekturmöglichkeiten der Schullaufbahn in der Sekundarstufe II. Insgesamt ergibt sich hieraus eine komplizierte Konfiguration von Kontextbedingungen, deren Behandlung über den Rahmen dieses Beitrags hinausgeht. An dieser Stelle muss ein knapper Überblick über die Grundstruktur der Sekundarstufe I in den einzelnen Ländern genügen.

Seit der deutschen Vereinigung ist die Schullandschaft in der Sekundarstufe I bunter geworden. Schrittmacher waren die neuen Länder, die die verhärteten Fronten im Schulstrukturstreit aufgebrochen haben. Mittlerweile sind alle Länder beweglicher geworden. Es deutet sich eine Umbruchsituation mit einer Entwicklungstendenz zur Zwei- oder modifizierten Zweigliedrigkeit an. Protagonisten waren Sachsen und Thüringen, denen sich Sachsen-Anhalt und kürzlich auch Mecklenburg-Vorpommern angeschlossen haben. In diesen Ländern gibt es in der Sekundarstufe I Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMB), die je nach Landesregelung intern integriert oder kooperativ geführt werden können, und Gymnasien. Die SMB können in den einzelnen Ländern unterschiedliche

Bezeichnungen tragen. In den letzten Jahren haben Brandenburg, Bremen, das Saarland und Schleswig-Holstein eine modifizierte Zweigliedrigkeit entwickelt, wenn sie neben SMB und Gymnasien Gesamtschulen (Brandenburg, Bremen, Saarland) oder Gemeinschaftsschulen (Schleswig-Holstein) auch in quantitativ bedeutsamem Ausmaß eingerichtet haben. Auch hier können die SMB unterschiedliche Namen haben. Das dreigliedrige Schulsystem, wie es sich nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien entwickelt hat, finden wir nur noch in Baden-Württemberg und Bayern. In Baden-Württemberg ist eine Tendenz zur Vereinfachung der Schulstruktur zu erkennen. Eine größere Gliederungstiefe mit Vier- oder Fünfgliedrigkeit ist oder war bis vor kurzem in den Ländern Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu finden. Hier werden neben Haupt- und Realschulen und Gymnasien Gesamtschulen und/oder Gemeinschaftsschulen angeboten. Rheinland-Pfalz hat kürzlich eine Bereinigung zur modifizierten Zweigliedrigkeit vorgenommen. Berlin und Hamburg durchlaufen gerade diesen Prozess. Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein führen darüber hinaus in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine mit den jeweiligen Schulformen verschränkte Orientierungsstufe, die noch einmal ein Moratorium vor der endgültigen Schulformzuweisung bieten soll.

Die Schulstruktur in der Sekundarstufe I spielt insofern eine zentrale Rolle für die Übergangsentscheidung der Eltern, da über sie unterschiedliche Möglichkeiten angeboten werden, den angestrebten Schulabschluss zu erhalten. Während im dreigliedrigen System die Abschlüsse direkt an die entsprechende Schulform anknüpfen, bieten Systeme wie das zweigliedrige System oder die Gesamtschule Schülerinnen und Schülern, die sich in ihren Leistungen verbessert haben, eine Möglichkeit, mit einem höheren Abschluss abzuschließen. Eltern, die beispielsweise für ihr Kind das Abitur anstreben, können über den Besuch einer Gesamtschule (mit integrierter Oberstufe) ihr Ziel auch ohne entsprechende Empfehlung für das Gymnasium erreichen, sofern sich das Kind in seinen Leistungen entsprechend verbessert. Ergänzende Angebote wie die Orientierungsstufe bieten ebenfalls die Möglichkeit einer nachträglichen Korrektur der Entscheidung. Durch ein erweitertes schulisches Angebot wird somit der Entscheidungsspielraum der Eltern erweitert und die Verantwortung bei den Lehrkräften, die mit der Vergabe der Übergangsempfehlung einhergeht, gesenkt.

Bei der Systematisierung der rechtlichen Kontextbedingungen sollen folgende Regelungen unterschieden werden:

- Regelungen, nach denen die ersten zwei Jahre in der Sekundarstufe I grundsätzlich als Orientierungs- bzw. Beobachtungsstufe gelten, und
- Regelungen, die die Gliedrigkeit der Sekundarstufe I festlegen. Hier werden Zweigliedrigkeit (1), modifizierte Zweigliedrigkeit (2), Dreigliedrigkeit (3) und Mehrgliedrigkeit (4) unterschieden.

4.5 Klassifikation der Regelungen

Um den Einfluss unterschiedlicher rechtlicher Kontexte auf das Entscheidungsverhalten von Eltern und den Übergang von der Grundschule in die weiterfüh-

renden Schulen untersuchbar zu machen, wurden die einschlägigen rechtlichen Regelungen der Länder aufbereitet und nach den Gesichtspunkten: Kommunikationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Abschnitt 4.1), Kriterien der Empfehlungserstellung (vgl. Abschnitt 4.2), Empfehlungsstatus (vgl. Abschnitt 4.3) und Schulstruktur der Sekundarstufe I (vgl. Abschnitt 4.4) geordnet. Die Klassifikation der Länder erfolgte in vier Schritten: In einem ersten Schritt wurden die Schulgesetze, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften der Länder gesichtet und eine erste Einstufung der verschiedenen Länder hinsichtlich der genannten Kriterien vorgenommen. In einem zweiten Schritt wurde das Ergebnis dieser Zuordnung den jeweiligen Kultusministerien mit der Bitte um Stellungnahme übermittelt. Im Anschluss fand ein Arbeitstreffen mit Vertretern der Länder statt, bei dem die Zuordnungen im Gesamtkontext diskutiert und gegebenenfalls angepasst wurden. Im letzten Schritt wurde die bei dem Treffen vereinbarte Klassifikation den Ländern nochmals mit der Bitte um Kontrolle zugeschickt. Eine Darstellung der endgültigen Zuordnung befindet sich in Tabelle 1. Im Anhang (Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18) findet sich zudem eine detailliertere Beschreibung der Länderregelungen, die die Grundlage der Klassifikation bilden.

Tabelle 1: Klassifikation der Übergangsregelungen der Länder, Stand März 2007[1]

Länder[2]	Kommunikationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule (Beratung)		Primäre Kriterien der Empfehlungsvergabe		Empfehlungsstatus: Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung im Dissensfall		Schulstruktur der Sekundarstufe I	
	Beratungspflicht der Grundschule	Teilnahmepflicht der Eltern	Durchschnitt bestimmter Noten	Pädagogisches Gutachten	Beratungsgespräch	Zusätzliche Eignungsprüfung	Orientierungsstufe	Gliedrigkeit der Sekundarstufe
BW	1	0	1	1	0	1	1	3
BY	1	0	1	0	0	1	0	3
HB	1	0	0	1	1	0	0	2
HH	1	0	0	1	0	0	1	4
HE	1	0	0	1	1	0	0	4
NI	1	0	0	1	0	0	0	4
NW	1	1	0	1	1	1	1	4
RP	1	0	1	1	0	0	1	4
SL	1	0	0	1	0	1	0	2
SN	1	1	1	0	0	1	0	1
ST	1	0	1	0	0	1	0	1
SH	0	0	0	1	1	0	1	2
TH	1	0	0	1	0	1	0	1

[1] Spalte 2 bis 8: 0 = nicht vorgeschrieben, 1 = vorgeschrieben; Spalte 9: 1 = Zweigliedrigkeit, 2 = modifizierte Zweigliedrigkeit, 3 = Dreigliedrigkeit, 4 = Mehrgliedrigkeit.

[2] Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deuschland: BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachen-Anhalt, SH = Schleswig-Holstein, TH = Thüringen.

5 Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigte sich mit verschiedenen rechtlichen Regelungen für den Übergang am Ende der Grundschulzeit in die Sekundarstufe I. In einem ersten Teil wurde ein systematischer Überblick über die rechtliche Ausgestaltung des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulen in Deutschland gegeben. Demnach fällt grundsätzlich die Wahl des Bildungswegs und der Schulform in das Erziehungsrecht der Eltern, der Staat darf jedoch korrigierend in das Recht der „positiven Auslese" der Eltern in der Form der „negativen Auslese" eingreifen, wenn eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform festgestellt wird. Von diesem Eingriffsrecht der „negativen Auslese" machen die Länder der Bundesrepublik unterschiedlichen Gebrauch. Zudem haben alle Bundesländer die Beratung der Eltern durch die abgebende Schule in unterschiedlicher Form institutionalisiert. Durch diese Beratung wird die Wahl der Eltern begleitet und sie trägt dazu bei, dass Eltern eine möglichst sachangemessene und dem Wohl und der Entwicklung des Kindes zuträgliche Entscheidung fällen.

In einem zweiten Teil wurden verschiedene Regelungen herausgearbeitet, in denen sich die Bundesländer systematisch unterscheiden und die für den Übergangsprozess von zentraler Bedeutung sein können. Es wurden vier Bereiche betrachtet: Regelungen, die die Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule betreffen (1), Regelungen, die vorgeben, nach welchen Kriterien die Übergangsempfehlung ausgestellt werden soll (2), Regelungen, die die Bindungskraft der Empfehlung betreffen (3) und schließlich Regelungen hinsichtlich der Schulstruktur in der Sekundarstufe (4). In einem abschließenden Überblick wurden die Bundesländer anhand zentraler Regelungen in diesen vier Bereichen systematisch klassifiziert.

Die Systematisierung der verschiedenen Regelungen in Form einer Klassifikation bildet eine Grundlage, anhand derer sich verschiedene Facetten des Übergangs differenziert vor dem Hintergrund des rechtlichen Regelwerks untersuchen lassen: So können einzelne Elemente herausgegriffen und gezielt hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs mit dem Übergang bzw. Teilelementen der Übergangsentscheidung untersucht werden (vgl. u. a. Gresch et al., Kap. 9; McElvany, Kap. 13). Alternativ kann die Klassifikation als Basis einer Ländergruppierung verwendet werden, wie sie beispielsweise von Below (2002, 2006) in ihren Arbeiten zur Erklärung von Bildungsungleichheit umgesetzt hat.

Sowohl die Analyse einzelner Regelungen als auch die Analyse auf Basis einer zusammenfassenden Typologie ist nicht unproblematisch: Die Analyse einer Teilauswahl an Regelungen birgt die Gefahr, dass weitere Regelungen, die in den Analysen nicht erfasst wurden, ursächlich für die nachgewiesenen Wirkungszusammenhänge sein können und als Folge falsche Schlüsse aus den Analysen gezogen werden. Dennoch bildet die hier vorgestellte Klassifikation eine erste systematische Grundlage für eine differenzierte Untersuchung der Wirkungszusammenhänge zwischen rechtlichen Regelungen und dem Übergangsprozess.

Literatur

von Below, S. (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.

von Below, S. (2006). Bildungssysteme und Selektivität: Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. *Die Deutsche Schule, 98,* 230–242.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 63–87). Münster: Waxmann.

Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft 7).

Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 71–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hollstein, B. (2007). Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit, Grundschulempfehlungen und soziale Selekion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 2605–2613). Frankfurt a. M.: Campus.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (Bd. 2, S. 127–165). Münster: Waxmann.

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 636–669.

Spangenberg, H., & Weishaupt, H. (1999). Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Zum Übergang auf weiterführende Schulen: Statistische Analysen und Fallstudien* (S. 7–112). Erfurt: Pädagogische Hochschule (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens 7).

Kapitel 5
Durchführung, Daten und Methoden

Michael Becker, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Rainer Watermann, Dennis Schnitger und Kai Maaz

1 Einleitung

Bei der TIMSS-Übergangsstudie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten" handelt es sich um ein Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und der Georg-August-Universität Göttingen. Die „TIMSS-Übergangsstudie" ist an die in Deutschland auf einer repräsentativen Stichprobe 4. Klassen beruhende internationale Vergleichsstudie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), 2007, angegliedert (Bos et al., 2008; Martin, Mullis & Foy, 2008; Mullis, Martin & Foy, 2008).

Im Folgenden soll eine Übersicht über die Anlage und Durchführung sowie das methodische Vorgehen bei der TIMSS-Übergangsstudie gegeben werden. Entsprechend der Angliederung der Übergangsuntersuchung an die TIMS-Studie erfolgte das Vorgehen in enger Anlehnung an TIMSS. Es entspricht damit auch dem Design anderer vergleichender Schulleistungsstudien wie zum Beispiel PISA. Die folgende Darstellung soll die Grundprinzipien eines solchen Studiendesigns kurz umreißen, der Fokus wird jedoch auf die Abweichungen insbesondere zur TIMSS-Untersuchung gelegt. Eine weiterführende Darstellung der TIMS-Studie in Deutschland findet sich bei Bos et al. (2008).

2 Anlage der Untersuchung

2.1 Untersuchungspopulation und Stichprobe

Definition der Untersuchungspopulation

Die Untersuchungspopulation der TIMSS-Übergangsstudie ist weitgehend deckungsgleich mit derjenigen der TIMS-Studie. Für die TIMSS-Übergangsstudie wurden alle diejenigen Schülerinnen und Schüler als Grundgesamtheit definiert, die im Schuljahr 2006/07 in einem Bundesland lebten, in dem der Übergang in die Sekundarstufe nach der 4. Klasse erfolgt, und eine 4. Klasse auf einer Regelschule besuchten. Entsprechend dieser Setzung wurden, im Unterschied zu TIMSS, Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern nicht in die Population einbezogen, da in diesen Bundesländern der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe erst nach der 6. Klasse stattfindet. Aufgrund ihrer gesonderten Übergangssituation wurden Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der

Erhebung keine Regelschule, sondern eine Förder- oder Sonderschule besuchten, ebenfalls nicht als Teil der Grundgesamtheit der TIMSS-Übergangsstudie definiert.

Stichprobenziehung

Für die TIMSS-Übergangsstudie wurde in erster Linie auf die Stichprobe von TIMSS zurückgegriffen. Hier erfolgte die Stichprobenziehung in einem zweistufigen, stratifizierten Clusterdesign. Die Stratifikation berücksichtigte die Bundesland- bzw. regionale Zugehörigkeit, den Schultyp (Förder- vs. Regelschulen) und Anzahl der Viertklässlerinnen und Viertklässler (zur Übersicht vgl. Bonsen, Lintorf, Bos & Frey, 2008). Durch diese Stichprobenziehung sollten insgesamt 227 Schulen und pro Schule jeweils eine 4. Klasse einbezogen werden. Insgesamt wurden 5 174 Schülerinnen und Schüler als Zielstichprobe anvisiert. Dies ist eine Substichprobe der ursprünglichen TIMSS-Zielstichprobe, die ohne den Ausschluss der oben genannten Bundesländer und der Förderschulen 246 Schulen bzw. 5 464 Schülerinnen und Schüler umfasste (vgl. Bonsen et al., 2008).

In Ergänzung zu TIMSS wurde für die Übergangsuntersuchung ein *oversampling* hinsichtlich Schülerinnen und Schülern mit Mitgrationshintergrund vorgenommen. Hierfür wurden in fünf ausgewählten Bundesländern 26 weitere Schulen gezogen, die mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht wurden. Diese stellen eine Ergänzungsstichprobe dar. Die Auswahl der Bundesländer, in denen die zusätzlichen Schulen bzw. Klassen erhoben wurden, erfolgte anhand rechtlicher, schulstruktureller und soziodemografischer Gesichtspunkte (Empfehlung bindend [ja/nein]; Gliederung der Sekundarschulstruktur; Anteil und Herkunftsland von Migranten in der Population). Hiernach wurden zusätzliche Schulen aus Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen gezogen. Dadurch erweitert sich die Stichprobe auf 5 712 Schülerinnen und Schüler. Diese Stichprobe wurde insbesondere den migrationsspezifischen Analysen zugrunde gelegt.

Stichprobengewichtung

Schülerinnen und Schüler hatten durch die Form der Stichprobenziehung unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Die Wahrscheinlichkeit variierte zum Beispiel in Abhängigkeit davon, wie viele Züge eine Schule führte. In zweizügigen Schulen betrug die Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen, 50 Prozent, da eine der beiden Klassen zu ziehen war. In fünfzügigen Schulen hingegen betrug diese Wahrscheinlichkeit lediglich 20 Prozent, da nur eine der fünf Klassen für die Stichprobe gezogen wurde.

Diese unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten können verwendet werden, um einen Gewichtungsfaktor für die gezogene Stichprobe zu ermitteln, der die Struktur der Population angemessen wiedergibt. Um die Stichprobe entsprechend der Zielpopulation zu gewichten, wurden Gewichte gebildet, die diese unterschiedlichen Ziehungswahrscheinlichkeiten ausgleichen. Die Schülerinnen und Schüler gehen in die Analysen mit unterschiedlichen Gewichten ein.

2.2 Anlage und Durchführung der Studie

Studiendesign und zeitlicher Ablauf

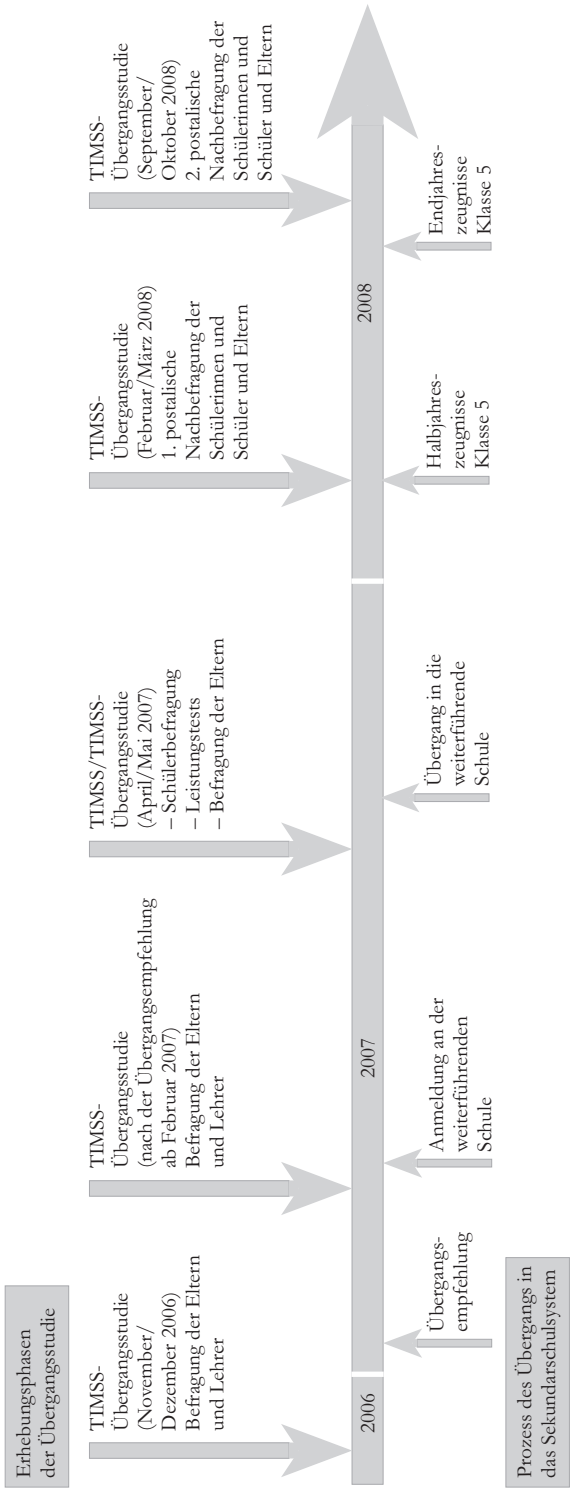
Der Zeitraum der Datenerhebung für die TIMSS-Übergangsstudie erstreckte sich vom November 2006 bis zum September/Oktober 2008. Abbildung 1 stellt die verschiedenen Messzeitpunkte der TIMSS-Übergangsstudie dar und ordnet diese zeitlich in den Übergangsprozess ein. Oberhalb des Zeitstrahls sind die einzelnen Erhebungen der Studie mit Informationen über die Untersuchungseinheiten abgetragen, während unterhalb des Zeitstrahls die einzelnen Phasen/Stationen des Übergangsprozesses dargestellt sind.

Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse, deren Eltern sowie die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer wurden an bis zu drei Zeitpunkten vor dem Übergang und zwei Zeitpunkten nach dem Übergang befragt. Die erste Befragung der Eltern und Lehrkräfte fand im November/Dezember 2006 statt, bevor die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler das Halbjahreszeugnis der 4. Klasse erhalten hatten. Die zweite Befragung – ebenfalls der Eltern und Lehrkräfte – erfolgte direkt nach Erhalt der Übergangsempfehlung bzw. der Beantragung des Übertrittszeugnisses im Februar/März 2007. Die dritte Erhebung wurde im Rahmen der TIMSS-Testung zu einem Zeitpunkt durchgeführt, zu dem die meisten Eltern ihr Kind bereits auf der angestrebten Schule bzw. Schulform angemeldet hatten. Zu diesem Zeitpunkt wurden Leistungstests (Mathematik, Naturwissenschaften sowie kognitive Grundfähigkeiten im Rahmen von TIMSS, Deutschleistung im Rahmen der Normierung der Bildungsstandards) bei den Schülerinnen und Schülern erhoben und sie selbst zu ihrem schulischen und psychosozialen Hintergrund befragt. Für die TIMSS-Übergangsstudie wurden zusätzliche Informationen zum Übergang von den Eltern erfasst.

Parallel zur Datenerhebung in Form von Leistungstests und Fragebögen wurden zusätzlich Basisinformationen wie Noten, Geschlecht, Alter oder die erhaltene Übergangsempfehlung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler von ihren Schulen/Lehrkräften erfasst. Diese Informationen wurden für jedes Kind der teilnehmenden Klasse – unabhängig der eigenen Teilnahme zu einem der Erhebungszeitpunkte – erhoben.

Die beiden weiteren Wellen, die für das Jahr 2008 in der Abbildung 1 eingezeichnet sind, wurden vom Arbeitsbereich Schulpädagogik und Empirische Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen (Prof. Dr. Rainer Watermann) durchgeführt. Die Göttinger Arbeitsgruppe befasste sich im Rahmen der TIMSS-Übergangsstudie mit den Auswirkungen der mit dem Übergang auf weiterführende Schulen verbundenen Leistungsdifferenzierung auf das leistungsthematische Erleben und Verhalten und den Schulerfolg. Weiterhin standen die Bedeutung familiärer Lebensverhältnisse und des familiären Unterstützungsverhaltens für die Bewältigung des Übergangs in die Sekundarstufe I im Fokus der Untersuchung. Die beiden Nachbefragungen bei Schülerinnen und Schülern und deren Eltern erfolgten unmittelbar nach den Halbjahreszeugnissen in Klasse 5 und etwa sechs Wochen nach Schuljahresbeginn in Klasse 6.

Abbildung 1: Studienverlauf: TIMSS-Übergangsstudie



Organisation der Erhebung

Mit der Datenerhebung wurde das *IEA Data Processing and Research Center* (DPC) in Hamburg beauftragt. Im Zusammenhang mit der technischen Durchführung der Studie waren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DPC neben der Stichprobenziehung zudem für die Kommunikation mit den beteiligten Schulen, Rekrutierung und Schulung der Testleiter, Schulung der Kodierer sowie für die Datenerfassung verantwortlich. An den befragten Schulen wurden jeweils Ansprechpartner (in der Regel der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin) als Koordinatoren bestimmt. Diese übermittelten für die ersten beiden Befragungen die jeweiligen Anschreiben und Fragebögen an die entsprechenden Schülerinnen und Schüler und waren für den Rückversand der ausgefüllten Fragebögen verantwortlich. Die dritte Erhebung erfolgte im Kontext der Testdurchführung von TIMSS/Bildungsstandards (BiSta). Hierfür wurden jeweils zwei Testleiter an die entsprechenden Schulen geschickt, die an zwei Testtagen die Erhebung der Leistungstests und die weiteren Befragungen koordinierten. Die Datenerfassung erfolgte am DPC. Anschließend wurden die anonymisierten Daten für die weitere Verarbeitung an die entsprechenden Institutionen weitergegeben; die Aufbereitung des Gesamtdatensatzes erfolgte am MPIB.

Die beiden Erhebungen bei Eltern und Schülern nach dem Übergang waren als postalische Nachbefragungen konzipiert. Eltern, die sich zu einer weiteren Teilnahme an der TIMSS-Übergangsstudie auch nach dem Schulwechsel bereit erklärten, gaben im Rahmen von TIMSS ihre Kontaktadresse an. Die Adressangaben wurden an das DPC weitergeleitet, dort treuhänderisch aufbewahrt und für die Versendung der Schüler- und Elternfragebögen verwendet. Für die Verschickung der Fragebögen und die Kontrolle des Rücklaufs war das DPC verantwortlich. Die Datenerfassung und -aufbereitung erfolgten dann an der Universität Göttingen.

Testdurchführung

Die zentrale Testdurchführung im Rahmen der TIMS-Studie erfolgte an zwei Tagen. Am ersten Tag wurden die Mathematik- und Naturwissenschaftstests sowie der erste Teil der Schülerfragebögen (internationaler TIMSS-Fragebogen und TIMSS-Übergangsstudie-Fragebogen) bearbeitet. Am zweiten Tag erfolgten die Leistungserhebungen zu Deutsch im Rahmen der BiSta, die Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten und, im Anschluss daran, eine zweite Schülerbefragung (nationaler TIMSS-Fragebogen). Details zum zeitlichen Ablauf finden sich bei Bonsen et al. (2008).

2.3 Untersuchungsinstrumente

Leistungstests: Testkonzeption und -statistik

Im Folgenden soll auf die wesentlichen Teststatistiken der Leistungstests eingegangen werden. Eine ausführlichere Darstellung der Testkonzeption und Teststatistik findet sich darüber hinaus bei Bonsen et al. (2008) sowie bei Olson, Martin und Mullis (2008) und Granzer, Köller und Bremerich-Vos (2009).

Der *Mathematiktest* bestand aus 179 Items im Multiple-Choice- (96) und Kurzantwortformat (83). Die Aufteilung nach den mathematischen Inhaltsberei-

chen Arithmetik (52 %), Geometrie/Messen (34 %) und Daten (15 %) entspricht im Wesentlichen ihrer Bedeutsamkeit in den Schulbüchern. Darüber hinaus lassen sich die Items nach den kognitiven Anforderungsbereichen *Reproduzieren* (39 %), *Anwenden* (39 %) und *Problemlösen* (22 %) unterteilen. Die Reliabilität des Mathematik-Leistungstests, erhoben über die interne Konsistenz, lag in Deutschland bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .83$ (vgl. Bonsen et al., 2008).

Der Aufgabenpool des Leistungstests *Naturwissenschaften* umfasste 174 Testaufgaben, von denen 93 im Multiple-Choice-Format und 81 in einem kurzen offenen Antwortformat vorgegeben wurden. In Anlehnung an die schulischen Fächer können die Aufgaben inhaltlich den Bereichen Biologie (43 %), Physik (37 %) und Chemie (21 %) zugeordnet werden. Darüber hinaus lassen sich die Aufgaben nach dem kognitiven Anforderungsprofil *Reproduzieren* (44 %), *Anwenden* (26 %) und *Problemlösen* (20 %) aufteilen. Die Reliabilität des naturwissenschaftlichen Leistungstests lag in Deutschland bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .80$ (vgl. Bonsen et al., 2008).

Die Erhebung der *Deutschleistung* fand im Rahmen der Normierung 2007 der BiSta statt (vgl. Granzer et al, 2009). Insgesamt wurden 446 Items, die theoretisch vier verschiedenen Kompetenzbereichen *Lesen, Hören, Sprachgebrauch* und *Rechtschreibung* zugeordnet werden können, eingesetzt. Das *Multi-Matrix-Sampling,* analog zum Vorgehen in den Mathematik- und Naturwissenschaftstests in TIMSS, erlaubte, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler alle Aufgaben bzw. Aufgabenbereiche bearbeiten mussten. Vielmehr bearbeiteten die Kinder Aufgaben aus zwei bis drei Kompetenzbereichen. Trotz der Zuordenbarkeit der Items zu vier unterschiedlichen Subdomänen konnte ein eindimensionales Rasch-Modell angepasst werden. Somit lässt sich die Deutschleistung ebenfalls wie die Testleistung in Mathematik und Sachkunde mit einem gemeinsamen Wert *(composite score)* für die individuelle Zielperson abbilden. Für die TIMSS-Übergangsstudie ergab sich insgesamt ein Mittelwert von $M = 0.06$ und eine Standardabweichung von $SD = 1.20$. Die Werte wurden analog zum Vorgehen in TIMSS auf die Metrik $M = 150$ und $SD = 10$ standardisiert. Die Standardisierung erfolgte anhand der TIMSS-Stichprobe ohne die zusätzlich gezogenen Migrantenschulen. Die WLE-Reliabilität des Tests betrug $r = .81$.

Als Indikator der *kognitiven Leistungsfähigkeit* wurde der figurale Subtest N2 des Kognitiven Fähigkeits-Tests für 4. Klassen (KFT 4–12+R; Heller & Perleth, 2000) verwendet. Bei diesem Test sollen Analogien zwischen zwei Figurenpaaren gebildet werden. Vorgegeben wird jeweils ein Paar und eine Hälfte eines zweiten Paares, zu der dann aus fünf möglichen Antworten diejenige ausgesucht werden muss, die für das zweite Paar die gleiche Beziehung herstellt, wie sie durch das erste Paar vorgegeben ist. Die Tests wurden in zwei parallelisierten Versionen A und B administriert. Die Reliabilität dieser Tests liegt für Version A bei Cronbachs $\alpha = .92$ und für Version B bei $\alpha = .93$ (vgl. Heller & Perleth, 2000).

Fragebögen

Zur Erfassung relevanter Hintergrundmerkmale und psychosozialer Angaben wurden für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte *Fragebögen* verwen-

det. Die Fragebögen wurden in deutscher Sprache vorgegeben. Zusätzlich wurden den Eltern bei Bedarf Fragebögen in den Sprachen Russisch und Türkisch zur Verfügung gestellt.

Im Schülerfragebogen (TIMSS) wurden die Schülerinnen und Schüler um Auskunft über ihre eigenen Einstellungen zu Schule und ihren Eltern gebeten. Der Schülerfragebogen wurde durch die TIMSS-Übergangsstudie um übergangsrelevante Aspekte erweitert. Die in den postalischen Nachbefragungen eingesetzten Schülerfragebögen erfassten primär Aspekte der psychosozialen Bewältigung des Übergangs. Über den Elternfragebogen wurden neben übergangsrelevanten Angaben der Eltern zu ihrem Kind weitere Merkmale wie etwa Ansichten und Einstellungen zur Schule und der demografische Hintergrund erfasst. In den Nachbefragungen der Eltern wurden die Schullaufbahn des Kindes nach dem Übergang (z. B. Angaben zur weiterführenden Schule) sowie Einschätzungen zur Bewältigung des Grundschulübergangs thematisiert. Der Lehrerfragebogen erfasste schließlich Angaben zur Demografie, Ausbildung sowie individuelle Einstellungen der Lehrerschaft zur Schule und zum Übergang. Zudem wurden in der zweiten Befragung der Lehrer individuelle Einschätzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler erhoben.

Konkrete Angaben zu den psychometrischen Eigenschaften der eingesetzten Variablen zu den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern und Lehrkräften werden in den jeweiligen Methodenteilen der nachfolgenden inhaltlichen Kapitel gegeben. Alle Fragebögen, die im Rahmen der Studie zum Einsatz kamen, wurden im Vorfeld der Untersuchung pilotiert. Insgesamt gab es drei Pilotstudien, die im Januar, Mai und Herbst des Jahres 2006 stattfanden.

Schülerteilnahmeliste (Trackingdaten)

Über die Leistungstests hinaus wurden Geschlecht, Alter, Noten aus dem Halbjahreszeugnis sowie die Empfehlung für die Sekundarschule in einer Schülerteilnahmeliste unabhängig von der individuellen Teilnahme erhoben. Diese Informationen werden im Folgenden auch als Trackingdaten bezeichnet. Mit Ausnahme von zwei Bundesländern (Sachsen und Sachsen-Anhalt) ist die Schülerteilnahmeliste um Angaben zur Umgangssprache und dem Status, ob ein Kind aus einer (Spät-)Aussiedlerfamilie stammte, erweitert.[1]

2.3 Zentrale verwendete Analysevariablen: Übergang in die Sekundarschulen und Übergangsempfehlung

Übergang in die Sekundarschulen

Der tatsächliche Übergang der Kinder von den Grund- in die Sekundarschulen wurde über Angaben der Eltern zum Zeitpunkt der dritten Erhebung mit der Frage „Welche Schulform wird Ihr Kind im nächsten Schuljahr besuchen?“ erfasst. Bei fehlenden Angaben wurde auf Schülerangaben zurückgegriffen (eben-

---

[1] Für diese beiden Bundesländer lagen entsprechende Informationen auf Klassenebene vor, das heißt, es wurde jeweils angegeben, wie viele Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse Spätaussiedlerstatus oder einen bestimmten sprachlichen Hintergrund aufweisen.

falls Welle 3 – Wortlaut der Frage: „Auf welche Schulform wirst du nach den Sommerferien gehen?"). Die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben lag bei 92.0 Prozent, bei einer dichotomen Differenzierung zwischen Gymnasium und anderen Schulformen, wie sie den meisten der folgenden Analysen zugrunde gelegt wurde, sogar bei 98.5 Prozent.[2] Restliche fehlende Angaben (betrifft 12.2 % aller Schülerinnen und Schüler) wurden nach dem unten beschriebenen Verfahren imputiert.

Da die Erfassung des Übergangs zu einem Zeitpunkt stattfand, zu dem zwar ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bereits auf der Zielschulform angemeldet wurden, allerdings die Leistungstests/der Probeunterricht in der Regel noch nicht stattgefunden hatten, wurde zudem geprüft, ob der Übergang für Schülerinnen und Schüler, die durch diese Regelungen betroffen sind, korrekt erfasst wurde. Für die vorliegende Studie hat etwa ein Drittel der Befragten an einer Folgestudie teilgenommen und es stehen für diese Teilauswahl Angaben zum tatsächlich realisierten Übergang zur Verfügung. Ein Vergleich der angegebenen Übergänge am Ende des vierten Schulhalbjahres mit den tatsächlich realisierten Übergängen zeigt, dass die Abweichungen, zumindest in Bezug auf den Übergang auf das Gymnasium, für die Schülerinnen und Schüler in Bundesländern, in denen weitere Leistungsnachweise notwendig sind, mit unter 2 Prozent gering ausfallen. Entsprechend stellt die Angabe am Ende der Klasse 4 einen guten Indikator für den tatsächlichen Übergang dar.

Übergangsempfehlung für die Sekundarschulen

Die Übergangsempfehlung für die Sekundarschule wurde über die Lehrkräfte zu einem Zeitpunkt erfasst, als die Empfehlung bereits ausgestellt wurde (Welle 3). Unterschieden wird in den meisten Analysen der folgenden Kapitel lediglich zwischen „Gymnasialempfehlung" und „Empfehlung für eine andere Schulform".

Es gab zum Zeitpunkt der Erhebungen drei Bundesländer, in denen nicht alle Schülerinnen und Schüler eine Empfehlung erhielten: So musste in Bayern das Übertrittszeugnis (entspricht der Empfehlung) von den Eltern beantragt werden. Wurde kein Antrag gestellt, zählte dies automatisch als „Empfehlung für die Hauptschule". In Hessen wurde von den Schulen zunächst der Wunsch der Eltern erfasst. Nur wenn der Besuch der Realschule oder des Gymnasiums (bzw. entsprechende Bildungsgänge an der Kooperativen Gesamtschule) angestrebt wurde, erteilte die Klassenkonferenz eine Empfehlung. In Thüringen dagegen konnten die Eltern ihr Kind bei entsprechenden Noten auch ohne Empfehlung auf dem Gymnasium anmelden. Somit hatten fehlende Angaben zur Übergangsempfehlung in diesen drei Bundesländern eine andere Bedeutung als in Bundesländern, in denen jeder Schüler bzw. jede Schülerin automatisch eine Empfehlung erhielt. Fehlende Werte wurden durch Angaben der Eltern aufgefüllt, wodurch für knapp 99 Prozent Angaben zur erhaltenen Empfehlung zur Verfügung stan-

---

[2] Gesamtschulen wurden dabei als „andere Schulform" klassifiziert, da auch der Besuch des Gymnasialzweiges einer Kooperativen Gesamtschule in der Regel eine Entscheidung gegen die Schulform „Gymnasium" darstellt. Wie zusätzliche Auswertungen zeigten, sind die zentralen Analyseergebnisse im Wesentlichen deckungsgleich, unabhängig von der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler der Gesamtschulen.

den.[3] Die restlichen 1 Prozent wurden über das unten beschriebene Verfahren imputiert (vgl. letzter Abschnitt des vorliegenden Kapitels zum „Umgang mit fehlenden Werten").

3 Realisierte Stichprobe und fehlende Werte

3.1 Realisierte Stichprobe

In TIMSS waren strenge Auflagen zur Teilnahme sowohl auf Schüler- als auch auf Schulebene vorgesehen, die in internationaler Absprache vereinbart und eingehalten werden mussten (vgl. Bonsen et al., 2008). Die Ausschöpfungsquote der Stichprobe musste insgesamt auf Schüler- und Schulebene mehr als 95 Prozent betragen (unter Einschluss von nachrückenden Schulen). In Deutschland betrug die Beteiligungsquote insgesamt 96 Prozent (vgl. Bonsen et al., 2008).

Ebenso wie bei vergleichenden Analysen, wie sie in TIMSS vorgesehen sind, kommt in einer längsschnittlichen Studie wie der vorliegenden TIMSS-Übergangsstudie, die sich insgesamt über fünf Erhebungswellen erstreckt, dem Datenausfall eine zentrale Bedeutung zu. Je geringer der Datenausfall ist und je geringer die Unterschiede ausfallen zwischen denjenigen, die sich an der Studie durchweg beteiligen, und denjenigen, die nur selektiv an der Untersuchung teilnehmen, desto aussagekräftiger sind die Kennwerte im Hinblick auf Effizienz und Konsistenz. Für die TIMSS-Übergangsstudie stehen verschiedene Hintergrundinformationen (z. B. Geschlecht, Noten oder die Übergangsempfehlung) nahezu vollständig zur Verfügung, da sie von den Klassenlehrern, unabhängig von der Teilnahme der Schüler oder Eltern, über die Schülerteilnahmeliste mitgeteilt wurden. Sie ermöglichen zu testen, inwiefern es zu möglicherweise systematischem Datenausfall kam und statistische Korrekturverfahren indiziert sind (vgl. Abschnitt „Umgang mit fehlenden Werten").

Tabelle 1: Angaben zu Schülerinnen und Schülern nach Teilnahmestatus der Schülerinnen und Schüler für die TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe und die Migranten-Stichprobe

	Basisstichprobe		Teilnahme am SFB	
	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG
Anteil männlicher Schüler	50.9 %	50.6 %	50.9 %	50.8 %
Halbjahresnote Deutsch; *M (SD)*	2.72 (0.89)	2.75 (0.90)	2.72 (0.89)	2.73 (0.89)
Halbjahresnote Mathematik; *M (SD)*	2.74 (0.96)	2.77 (0.97)	2.75 (0.96)	2.76 (0.97)
Halbjahresnote Sachkunde; *M (SD)*	2.48 (0.87)	2.52 (0.89)	2.48 (0.87)	2.50 (0.88)
Anteil Gymnasialempfehlung	42.0 %	40.8 %	42.0 %	41.2 %
N	5 174	5 712	5 122	5 499
Anteil an Gesamtstichprobe	100.0 %	100.0 %	99.0 %	96.3 %

Angaben jeweils für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; SFB = Schülerfragebogen, TIMSS-Ü = TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe; TIMSS-MHG = Migranten-Stichprobe.

[3] Für Bayern und Hessen wurde Schülerinnen und Schülern, für die nach Angaben der Lehrkräfte keine Empfehlung beantragt wurde, eine Empfehlung einer „anderen Schulform" zugeordnet. In Thüringen wurde Schülern, die anhand ihrer Noten und entsprechend der Regelungen eindeutig als „Gymnasiasten" eingestuft werden konnten, eine „Gymnasialempfehlung" zugeordnet.

Tabelle 2: Angaben zu Schülerinnen und Schülern nach Teilnahmestatus der Eltern an Welle 1, 2 oder 3 für die TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe und die Migranten-Stichprobe

	Basis-stichprobe		Teilnahme an EFB Welle 1		Teilnahme an EFB Welle 2		Teilnahme an EFB Welle 3		Teilnahme zu mindestens einem Messzeitpunkt	
	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG
Anteil männlicher Schüler	50.9%	50.6%	50.3%	50.4%	49.6%	49.7%	50.4%	50.5%	50.6%	50.6%
Halbjahresnote Deutsch; *M (SD)*	2.72 (0.89)	2.75 (0.90)	2.66 (0.88)	2.70 (0.89)	2.62 (0.87)	2.65 (0.88)	2.62 (0.87)	2.65 (0.88)	2.69 (0.88)	2.72 (0.89)
Halbjahresnote Mathematik; *M (SD)*	2.74 (0.96)	2.77 (0.97)	2.69 (0.94)	2.71 (0.95)	2.65 (0.93)	2.67 (0.95)	2.65 (0.93)	2.66 (0.94)	2.71 (0.95)	2.74 (0.96)
Halbjahresnote Sachkunde; *M (SD)*	2.48 (0.87)	2.52 (0.89)	2.43 (0.85)	2.47 (0.97)	2.40 (0.84)	2.43 (0.86)	2.39 (0.84)	2.42 (0.86)	2.45 (0.86)	2.49 (0.88)
Anteil Gymnasialempfehlung	42.0%	40.8%	43.3%	42.0%	45.2%	44.1%	45.9%	44.9%	42.0%	40.8%
N	5174	5712	4450	4889	4019	4366	3754	4046	4768	5242
Anteil an Gesamtstichprobe	100.0%	100.0%	85.9%	85.5%	77.6%	76.3%	72.5%	70.7%	92.1%	91.7%

Angaben jeweils für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; EFB = Elternfragebogen, TIMSS-Ü = TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe, TIMSS-MHG = Migranten-Stichprobe.

Die Tabellen 1 bis 4 stellen vergleichend die jeweils spezifischen Teilnahmequoten sowie die zentralen Merkmale der Schülerinnen und Schüler der erreichten Personen dar. Werte werden getrennt ausgewiesen für die Stichprobe, die sich an die TIMSS-Stichprobe anlehnt (im Folgenden als TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe bezeichnet), und für diejenigen, die ein *oversampling* von Klassen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorsah (im Folgenden als Migranten-Stichprobe bezeichnet).

Wie sich mit einem Blick auf die Tabellen 1 bis 3 erkennen lässt, nahmen die Beteiligungsquoten im Laufe der Erhebungen vor dem Übergang ab und lagen zwischen 99 und 70 Prozent. Tabelle 1 stellt die Unterschiede zwischen der anvisierten und erreichten Schülerstichprobe dar. Es zeigte sich, dass für die meisten Schülerinnen und Schüler (99% bzw. 96.2%) Angaben aus dem Schülerfragebogen vorlagen. Entsprechend sind praktisch keinerlei Abweichungen zwischen der Basisstichprobe und denjenigen, die an der Schülerbefragung teilnahmen, zu erkennen. Geschlechteranteil, Noten und Gymnasialempfehlung unterscheiden sich nicht zwischen den Stichproben (Cohens $d \leq 0.03$; Cohen, 1988).

Die Beteiligung aufseiten der Eltern an den einzelnen Wellen lag zwischen 85 und 71 Prozent (vgl. Tab. 2), bei einer etwas höheren Teilnahme in jeweils früheren Wellen. Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der Basisstichprobe und denjenigen, deren Eltern tatsächlich an einer der Wellen teilnahmen, sind die teilnehmenden Gruppen tendenziell positiver ausgewählt in Hinblick auf Noten und Gymnasialempfehlung. Jedoch erscheinen diese inhaltlich wenig bedeutsam (Cohens $d \leq 0.11$; Cohen, 1988).

Tabelle 3: Angaben zu Schülerinnen und Schülern nach Teilnahmestatus der Lehrkräfte für die TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe und die Migranten-Stichprobe

	Basisstichprobe		Teilnahme am LFB Welle 1		Teilnahme am LFB Welle 2	
	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG	TIMSS-Ü	TIMSS-MHG
Anteil männlicher Schüler	50.9%	50.6%	51.2%	51.2%	50.2%	50.2%
Halbjahresnote Deutsch; *M (SD)*	2.72 (0.89)	2.75 (0.90)	2.71 (0.89)	2.74 (0.90)	2.64 (0.87)	2.67 (0.88)
Halbjahresnote Mathematik; *M (SD)*	2.74 (0.96)	2.77 (0.97)	2.75 (0.96)	2.76 (0.97)	2.68 (0.94)	2.69 (0.95)
Halbjahresnote Sachkunde; *M (SD)*	2.48 (0.87)	2.52 (0.89)	2.49 (0.87)	2.52 (0.89)	2.41 (0.85)	2.44 (0.87)
Anteil Gymnasialempfehlung	42.0%	40.8%	42.1%	41.0%	44.8%	43.9%
N	5174	5712	4868	5330	3801	4130
Anteil an Gesamtstichprobe	100.0%	100.0%	94.1%	93.3%	73.4%	72.2%

Angaben jeweils für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; LFB = Lehrerfragebogen; TIMSS-Ü = TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe; TIMSS-MHG = Migranten-Stichprobe.

Vollständig parallel hierzu ist das Antwortmuster zu sehen, wenn die Stichproben hinsichtlich der Teilnahmehäufigkeit von den Eltern verglichen werden. Insgesamt haben rund 92 Prozent der Eltern an mindestens einer Erhebung teilgenommen (vgl. Tab. 2, vorletzte sowie letzte Spalte). Auch diese Unterschiede zwischen Basis- und ausgeschöpfter Stichprobe sind aus inhaltlicher Perspektive als gering einzustufen (Cohens $d \leq 0.03$; Cohen, 1988). Da die zentralen Analysevariablen der folgenden inhaltlichen Kapitel in der Regel den Elternangaben entnommen sind, stellen die Stichprobenangaben, wie sie in den letzten beiden Spalten der Tabelle 2 dargestellt sind, diejenigen Fälle dar, die den nachfolgenden Analysen zugrunde gelegt wurden. Für die reguläre TIMSS-Übergangsstudien-Stichprobe umfasste dies 4768 Schülerinnen und Schüler und für die erweiterte Migranten-Stichprobe 5242 Fälle.

Der Stichprobenausfall aufseiten der Lehrkräfte ist in Tabelle 3 zusammengefasst. Für die TIMSS-Übergangsstudien-Stichpobe beteiligten sich 214 von 226 Lehrern (94.7%) bzw. für die Migranten-Stichprobe 238 von 253 Lehrern (94.1%). Es resultierten auf der Schülerebene Angaben zu 94.1 bzw. 93.3 Prozent der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Zu Welle 2, in der zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler der betreffenden Klasse Angaben gemacht werden sollten, lag die Beteiligung auf Ebene der Lehrerinnen und Lehrer ähnlich hoch mit 211 Lehrkräften (93.4%) in der TIMSS-Übergangstudie-Stichpobe und 234 (92.5%) in der Migranten-Stichpobe. Da jedoch drei (TIMSS-Übergangstudie-Stichprobe) bzw. vier Lehrkräfte (Migranten-Stichprobe) keine Individualeinschätzungen abgaben sowie Lehrkräfte nur diejenigen Schülerinnen und Schüler beurteilten, für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag, fiel der Anteil von Angaben auf Schülerebene geringer aus als zur ersten Welle der Lehrerbefragung. Somit sind von 73.4 Prozent der Kinder aus der TIMSS-Übergangsstudie-Stichprobe bzw.

Tabelle 4: Angaben zu Schülerinnen und Schülern nach Teilnahmestatus der Eltern und der Schülerinnen und Schüler an den Befragungen nach dem Übergang (Wellen 4 und 5)

	TIMSS-Ü-MHG[1]	Adresse	Welle 4	Welle 5	Welle 4 oder 5
Anteil männlicher Schüler	50.6%	50.2%	50.5%	48.6%	49.6%
Halbjahresnote Deutsch; *M (SD)*	2.72 (0.89)	2.53 (0.87)	2.37 (0.81)	2.34 (0.79)	2.40 (0.82)
Halbjahresnote Mathematik; *M (SD)*	2.74 (0.96)	2.57 (0.93)	2.41 (0.87)	2.38 (0.85)	2.43 (0.87)
Halbjahresnote Sachkunde; *M (SD)*	2.49 (0.88)	2.29 (0.85)	2.12 (0.76)	2.10 (0.75)	2.15 (0.77)
Anteil Gymnasialempfehlung	40.8%	50.4%	58.9%	60.5%	57.4%
N	5242	2212	1675	1436	1775
Anteil an Stichprobe[2]	100.0%	42.2%	32.0% (75.7%)	27.4% (64.9%)	33.9% (80.2%)

Angaben jeweils für valide Fälle auf den jeweiligen Variablen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

[1] Basisstichprobe für die Nachbefragung war die Migranten-Stichprobe, für deren Eltern Angaben zu mindestens einem Messzeitpunkt der Wellen 1 bis 3 vorlagen (vgl. Tab. 2, letzte Spalte).

[2] Angaben in Klammern in Spalten 3 bis 6 sind bezogen auf die Grundgesamtheit derjenigen Schüler und Schülerinnen, von denen Adressangaben vorlagen.

72.3 Prozent der Kinder der Migranten-Stichprobe Daten verfügbar. Der Unterschied zur Basisstichprobe erscheint relativ gering, wenngleich tendenziell mehr Informationen zu Kindern mit besseren Noten und einer höheren Wahrscheinlichkeit einer Gymnsialempfehlung vorliegen (Cohens $d \leq 0.09$; Cohen, 1988).

Tabelle 4 stellt den Stichprobenausfall für die Befragungen nach dem Übergang dar. 2212 Eltern (42.2%) gaben in TIMSS ihre Adresse an und erklärten sich damit zur Teilnahme an den postalischen Nachbefragungen bereit. Etwa 75 Prozent der Haushalte, die kontaktiert werden konnten, nahmen in Welle 4 an der Befragung teil. In Welle 5 betrug der Rücklauf etwa 65 Prozent. Insgesamt liegen damit für gut 80 Prozent der Haushalte mit Adressangabe Informationen nach dem Übergang vor.

Zur Einschätzung der Repräsentativität der Längsschnittstichprobe wurden Selektivitätsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Längsschnittstichprobe (Teilnahme an Welle 4 oder 5) erwartungsgemäß eine – leistungsthematisch betrachtet – positive Auswahl darstellt. So sind Schülerinnen und Schüler, für die am Ende der Grundschule eine Gymnasialempfehlung vorlag, in dieser Gruppe überrepräsentiert. Weiterhin wiesen die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstichprobe in Klasse 4 bessere Noten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde (vgl. Tab. 4) sowie bessere Testleistungen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften auf; die Differenzen lagen konstant bei etwa einer halben Standardabweichung. Auch die sozioökonomische Stellung der Eltern war in der Längsschnittstichprobe im Mittel um etwa eine halbe Standardabweichung höher ausgeprägt (ohne Darstellung).

In einer Reihe zweifaktorieller Varianzanalysen mit der Übergangsempfehlung (Gymnasium: ja/nein) und der Zugehörigkeit zur Längsschnittstichprobe als Fak-

toren sowie den Noten, den Testleistungen und der sozioökonomischen Stellung der Eltern als Kriterium wurde kein Interaktionseffekt (Laufbahnempfehlung × Zugehörigkeit zur Längsschnittstichprobe) statistisch signifikant. Dies bedeutet, dass zwar ein systematischer Dropout vorliegt, sich dieser zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichen Übergangsempfehlungen jedoch nicht systematisch unterscheidet. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man, wenn man anstelle der Übergangsempfehlungen die Schulformentscheidung (Gymnasium: ja/nein) der Eltern am Ende von Klasse 4 betrachtet. Unter der Annahme einer hohen Übereinstimmung zwischen Schulformentscheidung und deren Realisierung besteht im Hinblick auf die Schulleistung und die soziale Herkunft somit eine etwa vergleichbare Panelmortalität zwischen den Schulformen (Gymnasium: ja/nein).

3.2 Umgang mit fehlenden Werten

Nonresponse bzw. *Itemnonresponse* stellt insbesondere in längsschnittlich angelegten Untersuchungen ein großes Problem dar. Häufig werden die Fälle, die fehlende Werte aufweisen, aus den Datensätzen entfernt *(listwise/pairwise deletion). Listwise* und *pairwise deletion* sind in der Regel weniger geeignete Vorgehensweisen, da sie unterstellen, dass die fehlenden Werte *completely at random* (MCAR) aufgetreten sind. Fehlende Werte müssten eine reine Zufallsstichprobe darstellen, um unverzerrte Parameterschätzungen zu erhalten (Little & Rubin, 2002). Zum aktuellen Stand der Forschung wird die multiple Imputation (MI) als das beste Verfahren des Umgangs mit fehlenden Werten erachtet (Graham, Cumsille & Elek-Fisk, 2003; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Im Gegensatz zum *listwise* und *pairwise deletion* muss für die MI nur die deutlich schwächere Annahme von *missing at random* (MAR) gegeben sein, das heißt, unter Kontrolle zusätzlicher Hintergrundvariablen ist die Wahrscheinlichkeit fehlender Werte ebenso unabhängig von den Ausprägungen auf der Variablen selbst wie von den Ausprägungen auf anderen Variablen.

Als relativ ähnlich zu MI sind Vorgehen zu erachten, die modellbasiert den Datenausfall berücksichtigen. Im Unterschied zu imputationsbasierten Verfahren wird in einer modellbasierten Vorgehensweise der Datenausfall direkt, bei der gleichzeitigen Schätzung von Modellparametern, vorgenommen. Dies wird unter anderem durch die Anwendung spezifischer Schätzalgorithmen wie etwa *maximum-likelihood*-basierten Verfahren umgesetzt, die es erlauben, auch diejenigen Personen zu berücksichtigen, die nur teilweise vollständige Angaben aufweisen. Modellbasierte Verfahren erfordern ebenso wie die MI lediglich die schwächere Annahme von MAR und nicht, wie *list-* oder *pairwise deletion*, MCAR. Im Wesentlichen gleichen sich modell- und imputationsbasierte Verfahren, wobei letzteres eine höhere Flexibilität bei der Berücksichtigung zusätzlicher Hilfsvariablen aufweist (vgl. Lüdtke et al., 2007; siehe aber Graham, 2003). Auf *maximum-likelihood*-basierte Verfahren wurde dennoch zurückgegriffen, um die Konvergenz von Modellen zu optimieren.

Für das TIMSS-Übergangsprojekt wurden folgende Verfahren verwendet: Zum einen wurden nach dem Verfahren *Multivariate Imputation by Chained Equations* (MICE) mit der Statistiksoftware Stata 10 imputiert, bei dem sowohl dem Skalenniveau der verschiedenen Variablen als auch der Problematik des unter-

schätzten Standardfehlers begegnet wird (vgl. van Buuren & Knook, 1999; van Buuren & Oudshoorn, 1999). Basis der Imputation bildeten dabei alle Schülerinnen und Schüler, zu denen in mindestens einer Welle Angaben von den Eltern vorliegen (vgl. vorangehenden Abschnitt). Insgesamt gehen 4768 (entspricht 92%) Schülerinnen und Schüler aus 227 Schulen in die Analysen ein. Es wurden fünf Datensätze imputiert und nach der Vorgehensweise von Rubin (vgl. Rubin, 1987) für die Analysen kombiniert.

Im Rahmen der modellbasierten Vorgehensweise wurde ein Schätzalgorithmus eingesetzt, der die Modelle auf Basis eines *Maximum-Likelihood*-Verfahrens schätzt und gleichzeitig fehlende Werte berücksichtigt. Das dieser Prozedur zugrunde liegende Verfahren wird als *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) bezeichnet und kann direkt über die Software Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2008) umgesetzt werden.

Literatur

Bonsen, M., Lintorf, K. A., Bos, W., & Frey, K. (2008). TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS: Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study* (S. 19–48). Münster: Waxmann.

Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (Hrsg.). (2008). *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

van Buuren, S., & Knook, D. L. (1999). Multiple imputation of missing blood pressure covariates in survival analysis. *Statistics in Medicine, 18,* 681–694.

van Buuren, S., & Oudshoorn, K. (1999). *Flexible multivariate imputation by MICE.* Leiden: TNO Prevention and Health (TNO Publication No. PG/VGZ/99.054).

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graham, J. W. (2003). Adding missing-data-relevant variables to FIML-based structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 10,* 80–100.

Graham, J. W., Cumsille, P. E., & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 2. Research methods in psychology* (pp. 87–114). New York: Wiley.

Granzer, D., Köller, O., & Bremerich-Vos, A. (2009). *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule.* Weinheim: Beltz.

Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision (KFT 4–12+ R).* Göttingen: Hogrefe.

Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York: Wiley.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau, 58,* 103–117.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007: International science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007: International mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and*

eighth grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998–2008). Mplus (Version 5.1) [Computer software]. Los Angeles, CA.
Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (2008). *TIMSS 2007: Technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.

Kapitel 6
Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde

Kathrin Jonkmann, Kai Maaz, Marko Neumann und Cornelia Gresch

1 Einleitung

Die Wahl einer Schulform bzw. eines Bildungsgangs in der Sekundarstufe ist für Eltern eine komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe, die nicht nur durch die Schulleistungen der Kinder und die elterlichen Bildungsvorstellungen, sondern auch durch die Schulstruktur der Sekundarstufe beeinflusst wird. Diese variiert zwischen den Bundesländern zum Teil erheblich (vgl. die Beiträge von Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18 im Anhang sowie Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 4). Gemeinsam ist allen Ländern das Gymnasium als eigenständige Schulform, dem jedoch unterschiedlich viele Alternativen gegenüberstehen. So müssen Eltern beispielsweise in Sachsen nur zwischen dem Gymnasium und der Mittelschule wählen, während in Rheinland-Pfalz nach der Grundschule insgesamt sechs Schulformen (Hauptschule, Realschule, Regionale Schule, Duale Oberschule, Gesamtschule und Gymnasium) zur Auswahl stehen. Die Differenziertheit und Variabilität des Schulangebots in der Sekundarstufe lässt sich in empirischen Studien oftmals nur schwer in angemessener Form berücksichtigen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn – wie in der Übergangsstudie der Fall – mehrere Bundesländer beteiligt sind und sich die Schulstruktur der Länder voneinander unterscheidet. Ein übliches Vorgehen, insbesondere bei multivariaten Analysen, besteht darin, die Komplexität zu reduzieren, indem eine dichotome Übergangsvariable betrachtet wird, die lediglich zwischen dem Gymnasium auf der einen und den übrigen Schulformen auf der anderen Seite unterscheidet. Dieses Vorgehen erscheint vor allem mit Blick auf die besondere Bedeutung des Gymnasiums als derjenigen Schulform, die zum direkten Erwerb des Abiturs führt, gerechtfertigt und findet auch in den Einzelbeiträgen der vorliegenden Übergangsstudie Anwendung.

In diesem Kapitel sollen hingegen im Rahmen eines rein deskriptiv gehaltenen Überblicks über zentrale übergangsrelevante Variablen auch die nichtgymnasialen Schulformen in differenzierter Weise betrachtet werden. Dazu werden der elterliche Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung der Grundschule und der schließlich realisierte Übergang jeweils in polytomer Form berücksichtigt und zu wichtigen Indikatoren des schulischen Leistungsvermögens und der familiären Herkunft in Beziehung gesetzt. Dabei wird zwischen Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen unterschieden. Unter Letzteren sind alle Kooperativen und

Integrierten Gesamtschulen mit oder ohne gymnasiale Oberstufe zusammengefasst. Bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen handelt es sich um eine Schulform, in der der Haupt- und Realschulzweig zusammengelegt sind. Diese werden regional unterschiedlich als Sekundarschule, Mittelschule, Regelschule oder Regionalschule bezeichnet und können integriert oder kooperativ geführt werden. Bei der Interpretation der Befunde zu den Schulen mit mehreren Bildungsgängen muss beachtet werden, dass sie nicht in allen und noch dazu eher in den bevölkerungsärmeren der teilnehmenden Bundesländer vertreten sind (vgl. Kropf et al., Kap. 18, im Anhang und Füssel et al., Kap. 4) und ihre Bedeutung daher in den folgenden Angaben zahlenmäßig tendenziell unterschätzt wird. Für alle weiteren empirischen Artikel ist dies jedoch unproblematisch, da sie auf eine weitere Unterteilung der nichtgymnasialen Schulformen verzichten.

Nach einem ersten deskriptiven Überblick über die Verteilung der drei Übergangsindikatoren (Abschnitt 1) folgt eine Verlaufsanalyse vom elterlichen Wunsch über die Empfehlung zum realisierten Übergang (Abschnitt 2). Die anschließenden zwei Abschnitte zeigen erste bivariate Zusammenhänge zwischen den drei Übergangsvariablen und dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 3) bzw. den schulischen Leistungen (Abschnitt 4).

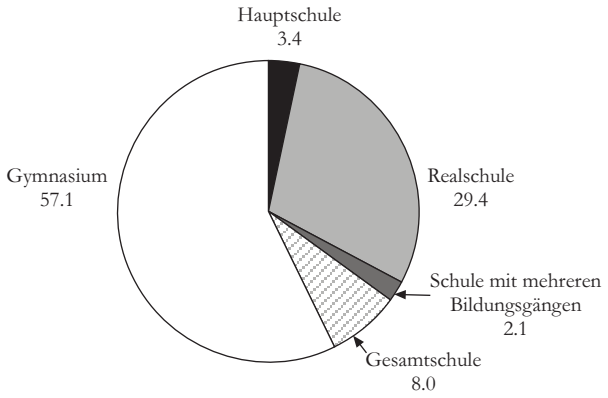
Ziel des Kapitels ist es damit, einen in Hinblick auf die unterschiedlichen Schulformen differenzierteren Eindruck über die Verteilungen elterlicher Schulformwünsche, ausgesprochener Übergangsempfehlungen und realisierter Übergänge einschließlich ihrer Zusammenhänge zu herkunfts- und leistungsbezogenen Indikatoren zu verschaffen, was in den analytischen Kapiteln nur begrenzt möglich ist. Dabei ist jedoch ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die in diesem Kapitel berichteten Analysen ausschließlich deskriptiven Charakter haben, da mögliche Einflüsse wichtiger Drittvariablen nicht kontrolliert wurden. Für die detaillierten Befunde der TIMSS-Übergangsstudie sei auf die weiterführenden Analysen in den nachfolgenden empirischen Kapiteln verwiesen.

2 Operationalisierung und univariate Verteilung des elterlichen Schulformwunsches, der Übergangsempfehlung und des realisierten Übergangs

Elterlicher Schulformwunsch

Im Rahmen der Übergangsstudie wurden die Eltern zum ersten Befragungszeitpunkt (im November der 4. Klassenstufe) gefragt, welche Schulform sie sich für ihr Kind im nächsten Schuljahr wünschen, unabhängig davon, ob dieser Wunsch tatsächlich realisierbar ist oder nicht. Da zu diesem Zeitpunkt weder die Empfehlungen der abgebenden Grundschulen noch die Anmeldungen für die weiterführenden Schulformen vorlagen, handelt es sich bei dieser Angabe um eine Bildungsaspiration. Diese Angabe liegt von den Müttern und Vätern vor. Aus diesen Informationen wurde eine neue Variable gebildet, die die höchste elterliche Bildungsaspiration misst. Abbildung 1 stellt die Verteilung dieser Bildungsaspi-

Abbildung 1: Höchster Schulformwunsch der Eltern am Beginn der 4. Klassenstufe (in %)



ration dar.[1] 57 Prozent der Eltern wünschten sich für ihr Kind den Übergang in das Gymnasium und knapp ein Drittel (29 %) den Wechsel in die Realschule. Die Gesamtschule favorisierten 8 Prozent der Eltern und eine Schule mit mehreren Bildungsgängen 2 Prozent. Die Hauptschule besitzt bei den Eltern eine sehr niedrige Attraktivität. Nur 3 Prozent der Eltern wünschten sich diese Schulform für ihr Kind. Bezieht man die Verteilung der Schulformwünsche der Eltern auf die damit verbundenen Bildungsabschlüsse, zeichnet sich ein deutliches Bild zugunsten des Abiturs und der mittleren Reife ab. Dass die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen nur selten gewünscht werden, liegt weniger an ihrer Attraktivität, sondern vielmehr an dem geringen Verbreitungsgrad dieser Schulform zum Zeitpunkt der Befragung.

Erwartete und erhaltene Übergangsempfehlung

Die Übergangsempfehlung, die in den meisten Ländern mit dem Halbjahreszeugnis der 4. Klassenstufe vergeben wird, hat nicht nur für die Eltern eine beratende Funktion, sondern ist in den meisten Bundesländern ein wichtiges Kriterium für den Übergang in die weiterführenden Schulformen des Sekundarschulsystems (vgl. Füssel et al., Kap. 4, und Kropf et al., Kap. 18, im Anhang).

Wie sehr stimmen die Erwartungen der Eltern mit den tatsächlich erhaltenen Empfehlungen überein? Um dies zu beantworten, wurden die Eltern zum ersten Messzeitpunkt gefragt, welche Übergangsempfehlung sie seitens der Schule erwarteten. Abbildung 2 zeigt, dass im ersten Halbjahr der 4. Klassen 10 Prozent der Eltern eine Empfehlung für eine Hauptschule, 41 Prozent eine Realschulempfehlung und 44 Prozent eine Gymnasialempfehlung erwarteten. Empfehlungen für die anderen Schulformen wurden von den Eltern mit knapp 5 Prozent

---

1 Beim Lesen der folgenden Ergebnisbeschreibungen gilt es zu beachten, dass außer bei den kontinuierlichen Variablen des sozioökonomischen Status (ISEI) und der Leistungen (Testleistungen und Schulnoten) auf eine Überprüfung von Gruppenunterschieden mit Signifikanztests verzichtet wurde.

Abbildung 2: Von den Eltern am Beginn der 4. Klasse erwartete Übergangsempfehlung (in %)

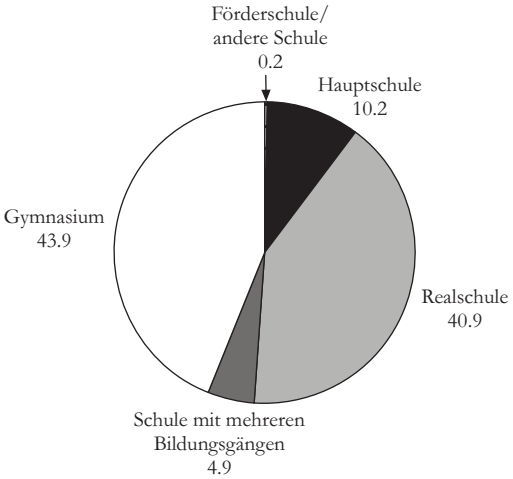
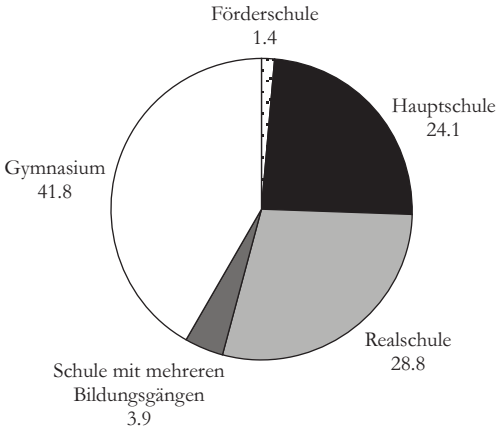


Abbildung 3: Tatsächlich erhaltene Übergangsempfehlung (in %)

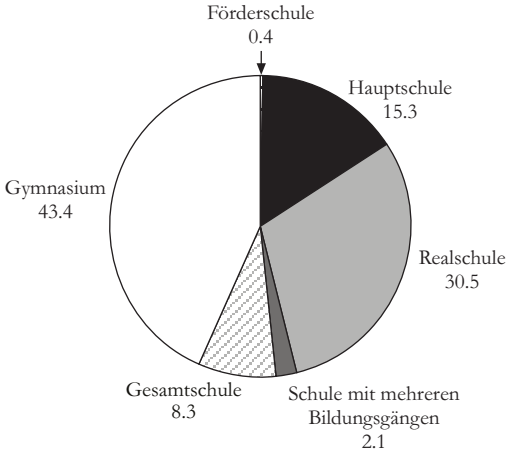


vergleichsweise selten erwartet, wobei erneut auf deren vergleichsweise geringen Verbreitungsgrad hinzuweisen ist.

Vergleicht man die Verteilung der von den Eltern erwarteten mit den tatsächlich vergebenen Empfehlungen (Abb. 3), fällt zunächst der vergleichbare Anteil von Gymnasialempfehlungen (41.8 %) auf. Unterschiede gibt es hingegen bei den Hauptschulempfehlungen und den Realschulempfehlungen. Die Empfehlung für den Besuch einer Hauptschule wird deutlich häufiger vergeben (24.1 %), als Eltern dies erwarten (10.2 %). Realschulempfehlungen hingegen werden häufiger erwartet (40.9 %), als sie tatsächlich vergeben werden (28.8 %).

Wie viele Eltern lagen mit ihren Erwartungen richtig? Insgesamt stimmte die von den Eltern erwartete Empfehlung und die erhaltene Empfehlung bei zwei Drittel der Fälle (63 %) genau überein. Die Passung zwischen erwarteter und

Abbildung 4: Realisierter Übergang (in %)



erhaltener Empfehlung war bei den Eltern am größten, die für ihr Kind eine Hauptschulempfehlung erwarteten. Von dieser Gruppe erhielten 82 Prozent der Kinder tatsächlich eine Hauptschulempfehlung. Die Übereinstimmung bei einer Gymnasialempfehlung lag bei 79 Prozent. 14 Prozent wurden jedoch für eine Realschule und 4 Prozent für eine Hauptschule empfohlen. Die größte Streuung lässt sich bei den Eltern beobachten, die für ihr Kind eine Realschulempfehlung erwarteten. Nur die Hälfte dieser Kinder bekam auch tatsächlich die Realschulempfehlung, 17 Prozent eine Gymnasialempfehlung und 27 Prozent wurde die Hauptschule empfohlen.

Realisierter Übergang

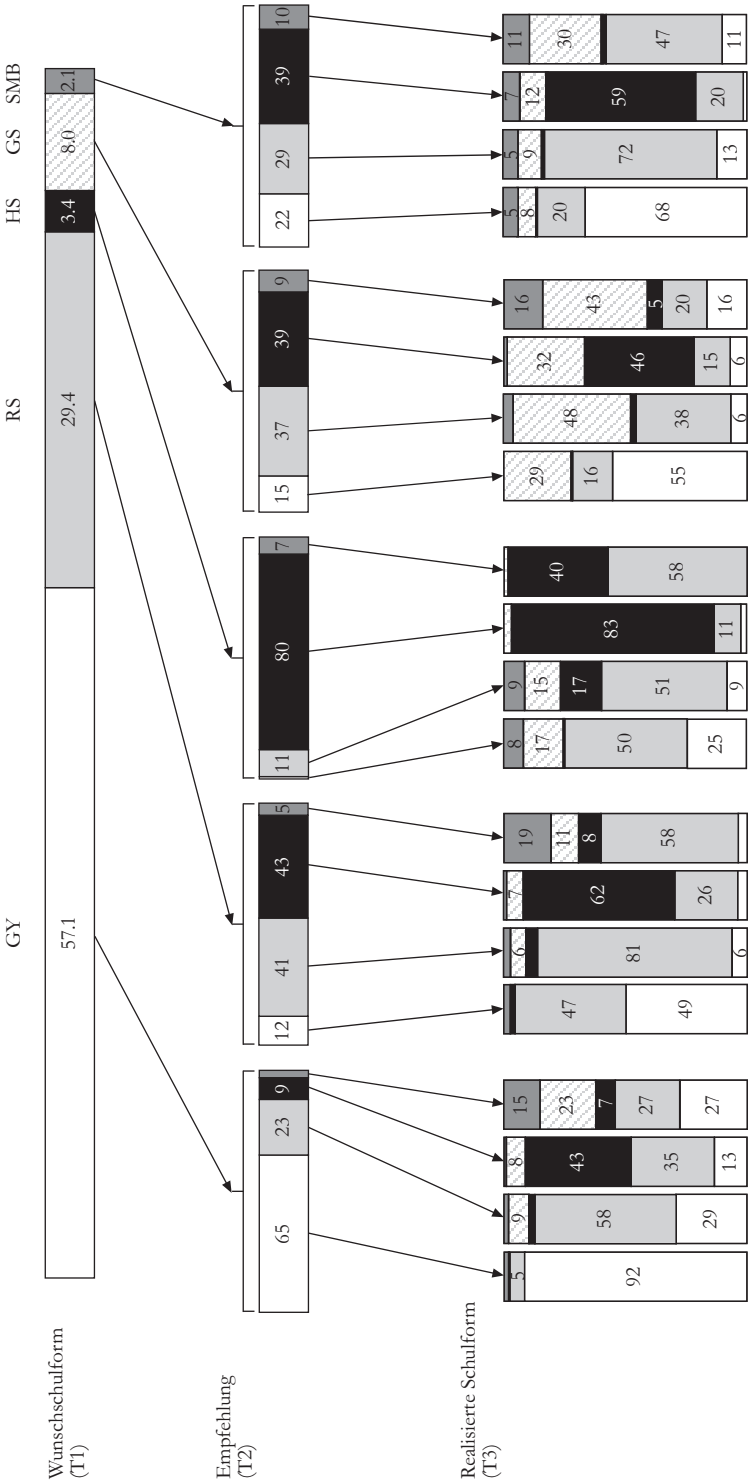
Am Ende der 4. Klassenstufe wurden die Eltern gefragt, auf welche Schulform ihr Kind im nächsten Schuljahr gehen würde. Zu diesem Zeitpunkt hatten die meisten Eltern ihre Kinder bereits an einer weiterführenden Schule angemeldet, sodass die am Ende der 4. Klassenstufe erhobenen Informationen als realisierter Übergang in die Sekundarstufe interpretiert werden können (Abb. 4; vgl. Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger & Maaz, Kap. 5).

46 Schülerinnen und Schüler der Stichprobe sind im folgenden Jahr auf der Grundschule verblieben. Sie wurden in den Analysen zum realisierten Übergang nicht berücksichtigt. Von den verbleibenden 4722 Schülerinnen und Schülern wechselten 43 Prozent auf ein Gymnasium, 31 Prozent auf eine Realschule und 15 Prozent auf eine Hauptschule. 8 Prozent gingen in eine Gesamtschule und 2 Prozent in eine Schule mit mehreren Bildungsgängen über.

3 Verlaufsanalysen: Vom Wunsch über die Empfehlung zum Übergang

In den folgenden Abschnitten soll nachgezeichnet werden, wie sich die Schulformwahl in Abhängigkeit von den elterlichen Wünschen und den Empfehlun-

Abbildung 5: Verlauf der Übergangsentscheidung: Schulformwunsch, erhaltene Empfehlung und realisierter Übergang (in %)



GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Hauptschule, GS = Gesamtschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen. In der Grafik nur Angaben ≥ 5 berichtet.

gen gestaltete. Dazu wurde eine Verlaufsanalyse vorgenommen, deren Ergebnisse in Abbildung 5 dargestellt sind. Die oberste Zeile entspricht dem Kreisdiagramm in Abbildung 1, das die elterlichen Schulformwünsche zu Beginn der 4. Klasse (T1) zeigt. Die zweite Zeile gibt an, welche Empfehlung die Kinder in Abhängigkeit von den Schulformwünschen der Eltern zum Zeitpunkt T2 erhalten haben. Der dritten Zeile lässt sich wiederum entnehmen, welche Schulform die Eltern schließlich in Abhängigkeit von der Empfehlung wählten (T3).

65 Prozent der Kinder, deren Eltern sich zu Beginn der 4. Klasse eine Gymnasiallaufbahn für ihr Kind wünschten, erhielten auch eine Empfehlung für ein Gymnasium. Von diesen gingen wiederum 92 Prozent in das Gymnasium über. 23 Prozent der Kinder, deren Eltern sich ein Gymnasium wünschten, erhielten eine Realschulempfehlung. Von diesen gingen jedoch nur 58 Prozent empfehlungskonform in die Realschule über. Mehr als ein Viertel dieser Kinder (29 %) wurde trotzdem an einem Gymnasium angemeldet, 9 Prozent an einer Gesamtschule. Etwa jedes zehnte Kind, dessen Eltern sich eine Gymnasiallaufbahn wünschten, erhielt eine Hauptschulempfehlung, aber weniger als jedes zweite dieser Kinder ging anschließend auch tatsächlich in eine Hauptschule über (43 %). Mehr als ein Drittel dieser Eltern wählten statt einer Haupt- eine Realschule, 13 Prozent sogar das Gymnasium und von 8 Prozent wurde die Gesamtschule gewählt. Auf die Gruppe, die trotz Gymnasialwunsch eine Empfehlung für den Besuch einer Schule mit mehreren Bildungsgängen erhielt, wird an dieser Stelle nicht genauer eingegangen, da es sich nur um sehr wenige Fälle handelt.

Betrachtet man die knapp 30 Prozent aller Familien, die sich eine Realschullaufbahn für ihr Kind wünschten, dann zeigt sich, dass lediglich 41 Prozent von diesen auch eine entsprechende Empfehlung erhielten. Ähnlich häufig wurde diesen Familien eine Hauptschulempfehlung (43 %) ausgesprochen, in 12 Prozent der Fälle jedoch auch eine Gymnasialempfehlung. Von Letzteren ging etwa die Hälfte in ein Gymnasium über (49 %) – ein deutlicher Kontrast zu den gymnasialempfohlenen Kindern von Eltern, die sich ein Gymnasium wünschten (92 %). Der Rest wählte ihrem Wunsch entsprechend zumeist die Realschule (47 %). Stimmten der Realschulwunsch und die Empfehlung überein, dann wechselten 81 Prozent der Kinder auf die Realschule. Ein Gymnasial- oder Gesamtschulbesuch war mit jeweils 6 Prozent in dieser Situation jedoch auch möglich. Erhielten Kinder trotz eines Realschulwunsches ihrer Eltern eine Hauptschulempfehlung (43 %), gingen diese Kinder vorwiegend auch auf die Hauptschule über (62 %). Ein Viertel dieser Eltern setzte jedoch den Realschulwunsch durch (26 %).

Betrachtet man die wenigen Eltern, die sich eine Hauptschullaufbahn für ihr Kind wünschten (3 %), dann zeigt sich, dass diese Familien in 80 Prozent der Fälle auch tatsächlich eine Empfehlung für die Hauptschule erhielten. 83 Prozent dieser Kinder gingen dann auch entsprechend in eine Hauptschule über. Lag der Wunsch für eine Hauptschullaufbahn vor, aber man erhielt eine Empfehlung für die Realschule, dann wurde dieser in der Hälfte der Fälle nachgegangen (51 %).

Ein substanzieller Anteil der Eltern wünschte sich für ihr Kind den Besuch einer Gesamtschule (8 %), den sie auch häufig realisierten. Erhielten diese Kinder eine Gymnasialempfehlung, dann gingen immerhin noch 29 Prozent in eine Gesamtschule über und 55 Prozent empfehlungskonform in ein Gymnasium.

Erhielten sie eine Realschulempfehlung, dann wählten sie in 48 Prozent der Fälle die Gesamtschule und deutlich seltener eine Realschule (38 %). Bei einer Hauptschulempfehlung wechselte noch immer etwa ein Drittel anschließend auf eine Gesamtschule und etwa die Hälfte auf die Hauptschule.

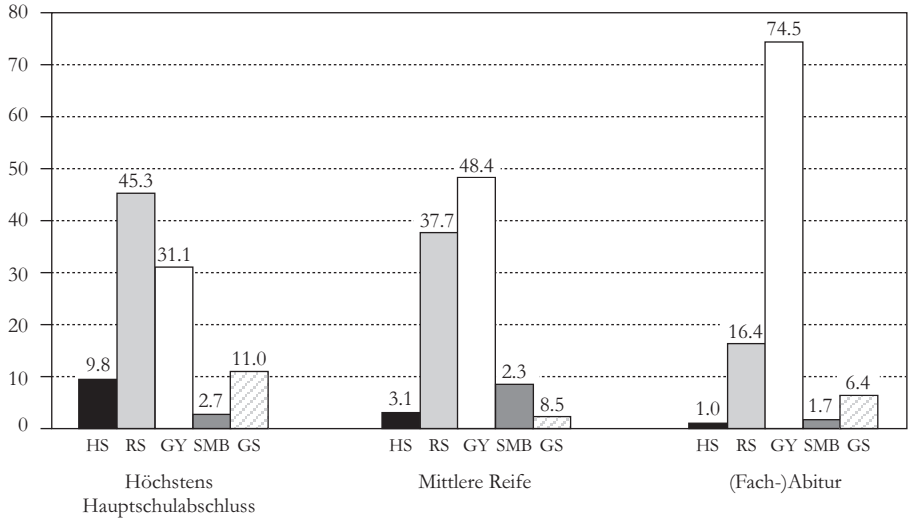
4 Familiärer Hintergrund und Übergang

Eines der zentralen Anliegen der TIMSS-Übergangsstudie ist es, die Zusammenhänge des Übergangs nach der Grundschule mit Indikatoren des familiären Hintergrundes, die auch in anderen Studien nachgewiesen wurden (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009; Kristen & Dollmann, 2009; Paulus & Blossfeld, 2007), zu erklären. In den folgenden Abschnitten wird daher ein differenzierter, deskriptiver Überblick über die Zusammenhänge wichtiger Merkmale der sozialen Herkunft zu den drei zentralen Übergangsvariablen Schulformwunsch, Empfehlung und realisierter Übergang gegeben, die in den nachfolgenden Kapiteln genauer analysiert werden. Dabei wird zunächst auf den elterlichen Bildungsabschluss, anschließend auf den sozioökonomischen Status und zuletzt auf den Migrationshintergrund der Familie eingegangen.

Schulabschluss der Eltern

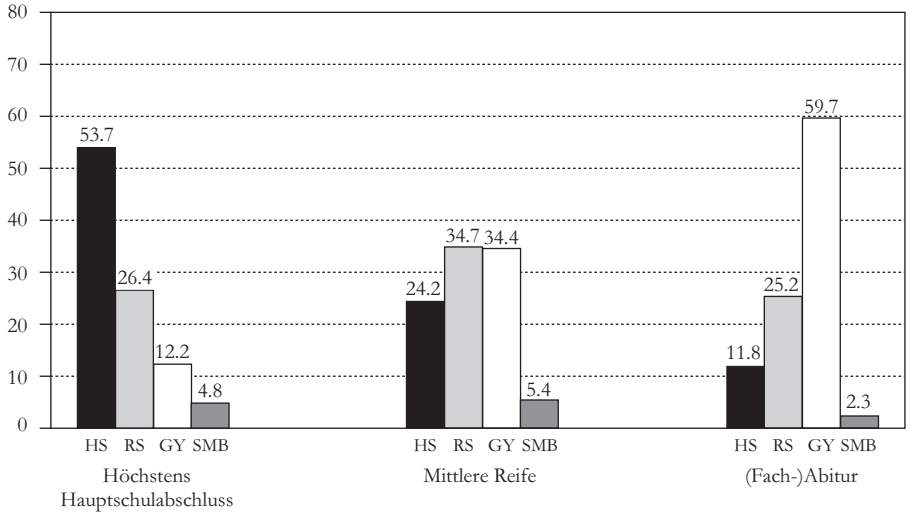
Die Abbildungen 6 bis 8 zeigen den Schulformwunsch, die erhaltene Empfehlung und den realisierten Übergang der Eltern getrennt nach dem höchsten elterlichen Schulabschluss in der Familie. Eltern ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss wünschten sich in 10 Prozent der Fälle ebenfalls den Besuch einer Hauptschule für ihr Kind (Abb. 6). 45 Prozent wünschten sich den Besuch einer Real-

Abbildung 6: Höchster Schulformwunsch nach höchstem Schulabschluss der Eltern (in %)



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Abbildung 7: Erhaltene Empfehlung nach höchstem Schulabschluss der Eltern (in %)



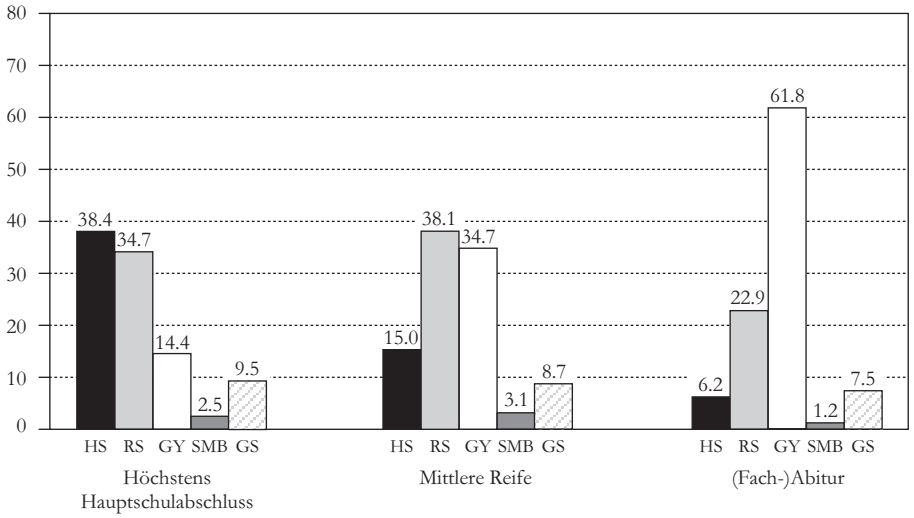
HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Differenzen zu 100 Prozent innerhalb der elterlichen Schulabschlüsse entsprechen Empfehlungen für die Förderschule.

schule, gefolgt vom Gymnasium mit 31 Prozent. Hatte mindestens ein Elternteil selbst die mittlere Reife, dann wurde das Gymnasium mit 48 Prozent präferiert. Auf Rang zwei lag mit 38 Prozent der Besuch einer Realschule. Die einheitlichste Schulformpräferenz fand sich für die Familien, in denen mindestens ein Elternteil das (Fach-)Abitur hatte: Drei Viertel dieser Eltern wünschten sich für ihr Kind den Besuch des Gymnasiums, lediglich 16 Prozent einen Realschulbesuch und nur etwa 1 Prozent den Hauptschulbesuch. Die Anteile der Eltern, die sich den Besuch einer Schule mit mehreren Bildungsgängen oder die Gesamtschule wünschten, variieren erwartungsgemäß weniger deutlich in Abhängigkeit vom elterlichen Schulabschluss, wenngleich die beiden Schulformen in der Tendenz etwas stärker von den Eltern, die höchstens einen Hauptschulabschluss hatten, präferiert wurden.

Betrachtet man nun die erhaltenen Schulformempfehlungen durch die Grundschule, verändert sich dieses Bild deutlich (Abb. 7). Dem Wunsch eines Hauptschulbesuchs von nur 10 Prozent in der Gruppe der Eltern, die maximal über den Hauptschulabschluss verfügen, steht ein Anteil von 54 Prozent dieser Eltern gegenüber, die seitens der Grundschule für ihr Kind eine Hauptschulempfehlung erhielten. Etwas mehr als einem Viertel wurde die Realschule empfohlen, und der Anteil der gymnasialempfohlenen Kinder in dieser Gruppe betrug lediglich 12 Prozent. Für die Eltern, die selbst die mittlere Reife erworben haben, zeigt sich eine sehr gleichmäßige Verteilung der Empfehlungen über die unterschiedlichen Schulformen: Etwa ein Viertel der Kinder dieser Eltern erhielt eine Empfehlung für die Hauptschule, und jeweils etwas mehr als ein Drittel dieser Eltern erhielten Empfehlungen für den Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums. Ebenso wie bei den Schulformwünschen zeigte sich für die Emp-

Abbildung 8: Realisierter Übergang nach höchstem Schulabschluss der Eltern (in %)



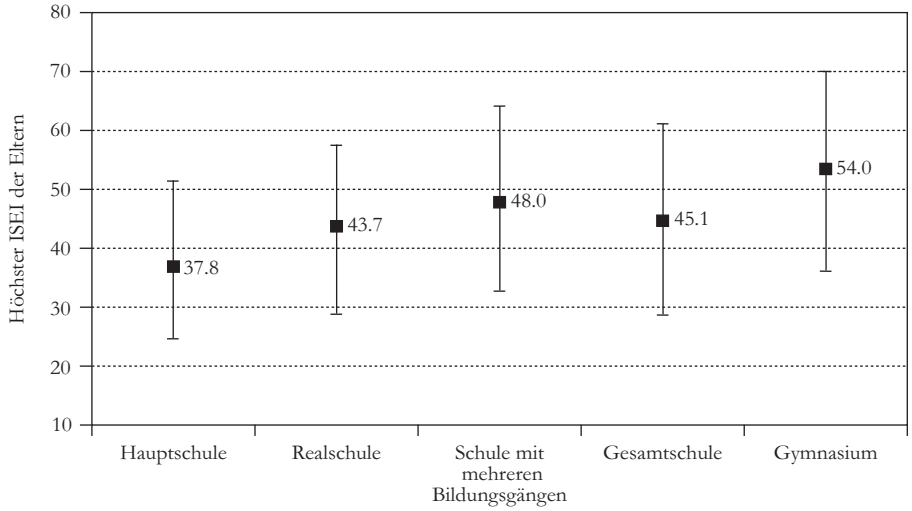
HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Differenzen zu 100 Prozent innerhalb der elterlichen Schulabschlüsse entsprechen Übergängen in die Förderschule.

fehlungen bei den Eltern mit (Fach-)Abitur das am stärksten ausgeprägte Profil: 60 Prozent ihrer Kinder erhielten eine Gymnasialempfehlung, etwa ein Viertel erhielt eine Empfehlung für die Realschule und lediglich 12 Prozent wurde die Hauptschule empfohlen. Etwa 2 Prozent dieser Kinder wurde der Besuch einer Schule mit mehreren Bildungsgängen nahegelegt, während dieser Anteil in den anderen beiden Elterngruppen bei etwa 5 Prozent lag.

Zuletzt sei der realisierte Übergang in Abhängigkeit von der Schulbildung der Eltern dargestellt (Abb. 8). Bei den Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss zeigen sich hier deutliche Umverteilungen gegenüber den erhaltenen Empfehlungen. Während über die Hälfte dieser Kinder eine Hauptschulempfehlung erhielt, gehen letztlich lediglich 38 Prozent dieser Kinder tatsächlich in die Hauptschule über. Auch bei den anderen beiden Elterngruppen ist der Anteil der Übergänge in die Hauptschule kleiner als der Anteil der Hauptschulempfohlenen. Der Anteil der Kinder, der die Realschule besucht, liegt sowohl für Eltern mit maximal Hauptschulabschluss als auch für die mit mittlerer Reife bei über einem Drittel. Kinder von Eltern mit (Fach-)Abitur wurden lediglich in 23 Prozent der Fälle auf der Realschule angemeldet. Die wohl stärksten Unterschiede zeigen sich bei den Gymnasialwahlen: Dieser Anteil lag bei den Eltern mit Hauptschulabschluss bei 14 Prozent, bei denen mit mittlerer Reife bei 35 Prozent und bei denen mit (Fach-)Abitur bei 62 Prozent. Der Anteil der Gesamtschulwahlen variierte erwartungsgemäß am wenigsten zwischen den Elterngruppen mit Anteilen zwischen 8 und 10 Prozent.

Abbildung 9: Mittlerer ISEI-Wert (höchster in der Familie) nach höchstem Schulformwunsch



Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Sozioökonomischer Status der Familie

Die Abbildungen 9 bis 11 zeigen die Schulformwünsche, Empfehlungen und tatsächlichen Übergänge in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern. Den Tabellen 1 bis 3 können darüber hinaus die Effektstärken der Gruppenunterschiede als standardisierte Mittelwertdifferenzen *d* (Cohen, 1988) entnommen werden. Der sozioökonomische Status der Familie wurde über den ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupational Status;* Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) erfasst, der auf Grundlage der Elternangaben zum Beruf der Mutter und des Vaters gebildet wird. Wenn Angaben über beide Elternteile vorlagen, wurde der höchste ISEI-Wert in der Familie verwendet.

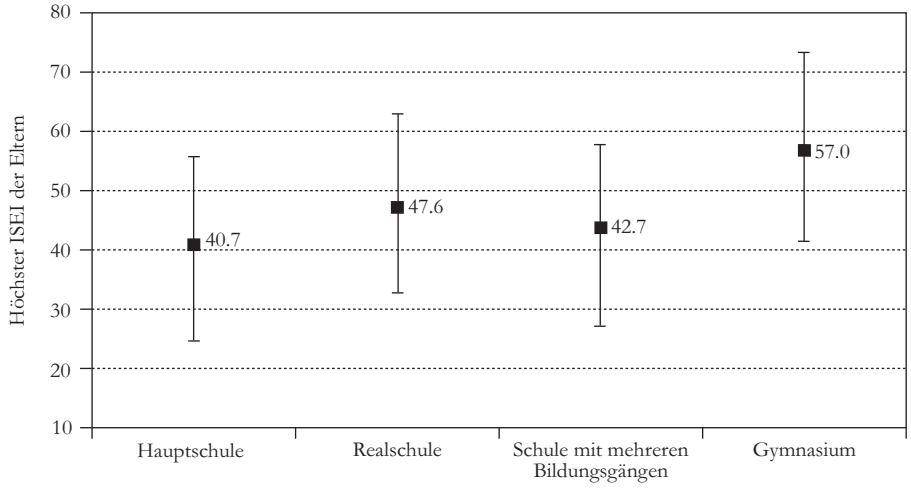
Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im sozioökonomischen Status zwischen den Schulformwünschen der Eltern

Wunsch	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	37.83	13.52				
RS	43.72	14.64	**0.42**			
SMB	47.98	15.89	**0.69**	0.28		
GS	45.09	15.93	**0.49**	0.09	–0.18	
GY	54.01	16.36	**1.08**	**0.66**	**0.37**	**0.55**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Abbildung 10: Mittlerer ISEI-Wert (höchster in der Familie) nach erhaltener Empfehlung



Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Abbildung 9 zeigt, dass Eltern, die sich für ihr Kind den Besuch einer Hauptschule wünschten, im Mittel einen ISEI-Wert von 38 aufwiesen. Dieser Wert lag für Eltern, die die Real-, die Gesamtschule oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen anstrebten, statistisch signifikant höher in einem Wertebereich von 44 bis 48 Punkten, was einer Effektstärke von 0.42 bis 0.69 Standardabweichungen entspricht. Ihrerseits unterschieden sich die Realschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen nicht statistisch signifikant voneinander. Eltern mit Gymnasialwunsch wiesen wiederum einen statistisch signifikant höheren sozioökonomischen Status auf als alle anderen Eltern, der im Mittel bei 54 Punkten lag und sich auf eine drittel (Schule mit mehreren Bildungsgängen) bis über eine Standardabweichung (Hauptschule) belief (vgl. Tab. 1).

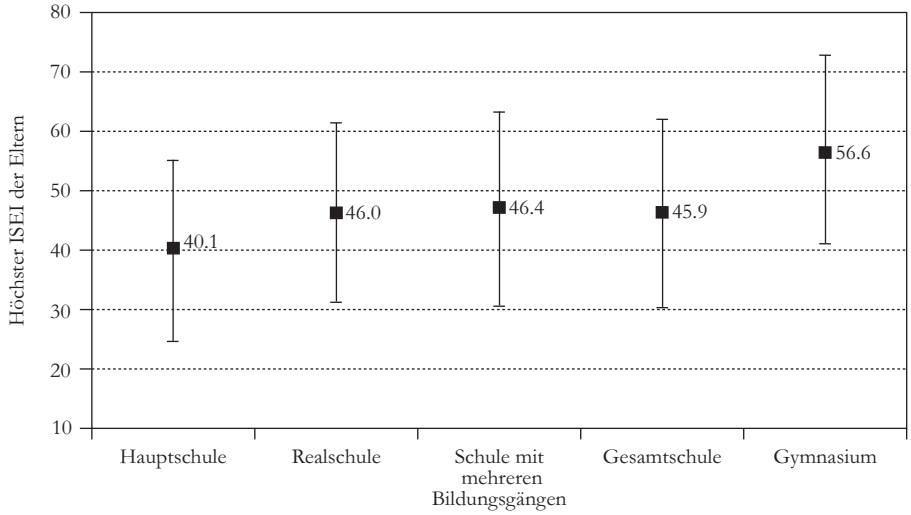
Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im sozioökonomischen Status zwischen den Schulformempfehlungen

Empfehlung	*M*	*SD*	HS	RS	SMB
HS	40.67	14.69			
RS	47.62	14.87	**0.47**		
SMB	42.66	14.95	0.13	**–0.33**	
GY	56.98	15.61	**1.08**	**0.61**	**0.94**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Abbildung 11: Mittlerer ISEI-Wert (höchster in der Familie) nach realisiertem Übergang



Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Betrachtet man die erhaltene Empfehlung (Abb. 10 und Tab. 2), zeigt sich, dass die Mittelwerte im sozioökonomischen Status für die Haupt- und Realschule sowie für die Gymnasien um drei bis vier Punkte ansteigen und für die Schulen mit mehreren Bildungsgängen um den gleichen Betrag sinken. Im Gegensatz zu den Schulformwünschen ergeben die Signifikanztests, dass sich Eltern, denen der Besuch einer Schule mit mehreren Bildungsgängen und Eltern, denen eine Hauptschule empfohlen wurde, nicht statistisch bedeutsam in ihrem sozioökonomischen Status unterschieden. Familien, die eine Realschulempfehlung erhielten, wiesen hingegen einen signifikant höheren ISEI-Wert auf als Familien, denen die Schule mit mehreren Bildungsgängen empfohlen wurde.

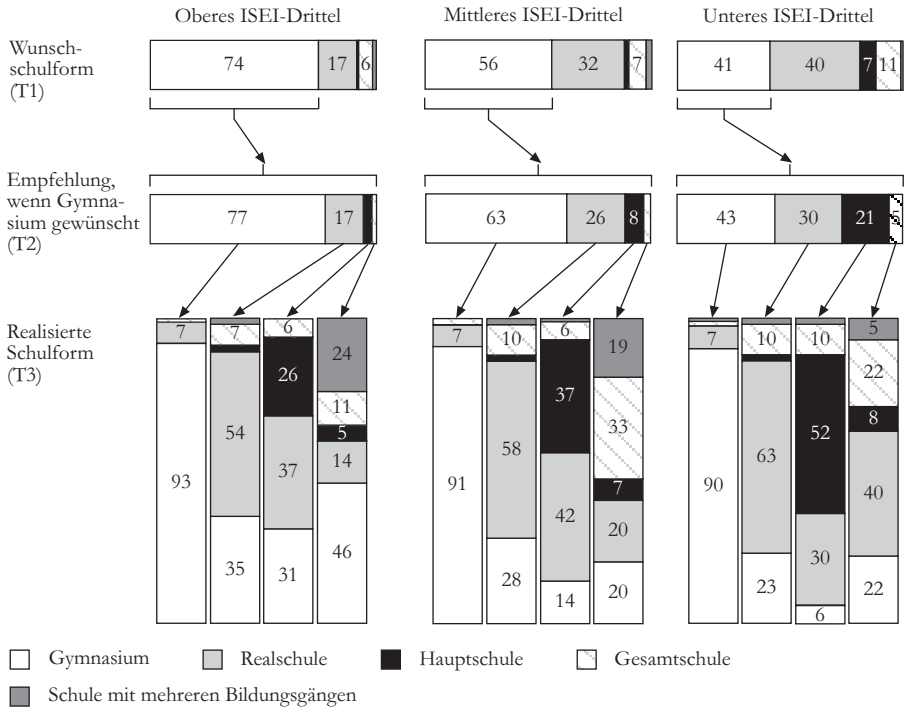
Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im sozioökonomischen Status zwischen den realisierten Übergängen

Übergang	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	40.14	14.24				
RS	45.98	14.89	**0.40**			
SMB	46.41	16.01	**0.41**	0.03		
GS	45.93	15.64	**0.39**	0.00	–0.03	
GY	56.64	15.83	**1.10**	**0.69**	**0.64**	**0.68**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Abbildung 12: Verlauf der Übergangsentscheidung für drei ISEI-Gruppen (in %)



In der Grafik nur Angaben ≥ 5 berichtet. Bildungsgruppe definiert nach dem SES (ISEI) der Eltern.

Betrachtet man den realisierten Übergang (Abb. 11 und Tab. 3) zeigt sich im Wesentlichen das gleiche Ergebnismuster wie bei den Schulformwünschen: Der mittlere ISEI-Wert von Familien, deren Kind in die Hauptschule überging, lag 0.4 (Realschule) bis 1.1 (Gymnasien) Standardabweichungen unter dem an anderen Schulformen, die Real- und Gesamtschulen sowie die Schulen mit mehreren Bildungsgängen unterschieden sich hingegen nicht statistisch bedeutsam voneinander.

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie sich der oben dargestellte Schulwahlverlauf (vgl. Abb. 5) in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern verhielt. Dazu wurden die Eltern gemäß ihrem ISEI-Wert drei etwa gleich großen Gruppen zugeteilt. Der Aufbau der Abbildung 12 entspricht dabei dem von Abbildung 5, wobei jedoch ab der zweiten Zeile nur die Schulformwahl derjenigen Eltern weiterverfolgt wird, die sich am Beginn der 4. Klasse den Besuch eines Gymnasiums für ihr Kind wünschten.

Drei von vier Eltern, die dem obersten Drittel der ISEI-Verteilung in der Stichprobe angehörten, wünschten sich für ihr Kind eine Gymnasiallaufbahn (74 %). Fast gleich groß ist der Anteil an diesen, der auch tatsächlich eine Gymnasialempfehlung erhielt (77 %). Von diesen gingen dann auch erwartungsgemäß fast alle in das Gymnasium über (93 %). Wenn Familien der obersten ISEI-Grup-

pe trotz ihres Gymnasialwunsches eine Realschulempfehlung erhielten (17 %), dann folgten sie dieser nur in etwas mehr als der Hälfte der Fälle (54 %). Ein Drittel dieser realschulempfohlenen Kinder ging trotzdem in ein Gymnasium über. Weniger als 5 Prozent dieser Eltern erhielten eine Empfehlung für die Hauptschule. Trotz dieser kleinen Fallzahl sei auf den Befund verwiesen, dass lediglich 26 Prozent dieser Kinder dann auch in eine Hauptschule übergingen und eher Realschulen (37 %) und sogar Gymnasien (31 %) wählten.

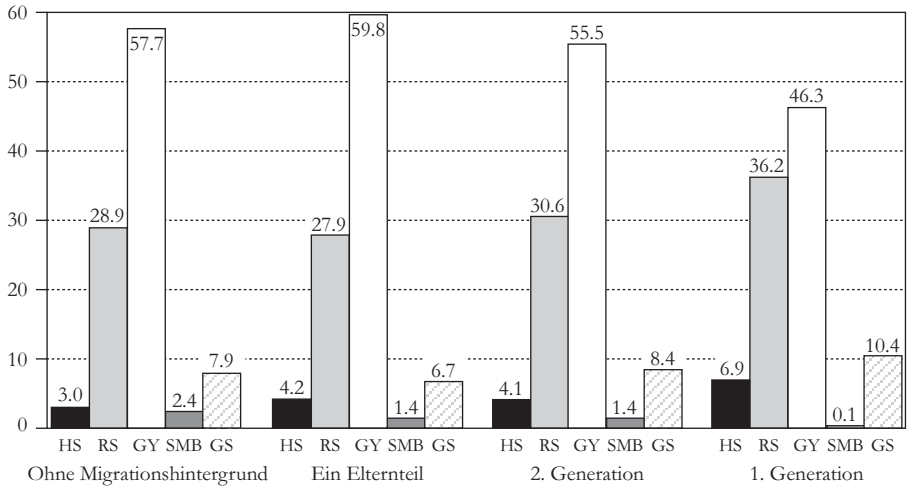
Die Eltern der mittleren ISEI-Gruppe favorisierten mit 56 Prozent deutlich seltener eine Gymnasiallaufbahn als die im obersten ISEI-Drittel. Mit 32 Prozent wurde hier auch der Besuch einer Realschule häufig gewünscht. Lag der Wunsch für den Übergang auf ein Gymnasium vor, dann erhielten anschließend 63 Prozent eine Gymnasialempfehlung, während einem Viertel die Real- und 8 Prozent die Hauptschule empfohlen wurde. Die Gymnasialempfohlenen wechselten in 91 Prozent der Fälle in das Gymnasium über. Die Realschulempfohlenen besuchten zu einem substanziellen Teil dennoch das Gymnasium (28 %), jedoch zumeist empfehlungskonform die Realschule (58 %). 10 Prozent entschieden sich für eine Gesamtschule. Wurde Eltern der mittleren ISEI-Gruppe, die sich ein Gymnasium wünschten, eine Hauptschullaufbahn empfohlen (8 %), dann wurde diese mit 37 Prozent tendenziell häufiger als in der oberen ISEI-Gruppe auch tatsächlich realisiert. 42 Prozent entschieden sich trotz der Hauptschulempfehlung für eine Realschule und noch 14 Prozent für eine Gesamtschule.

Eltern, die dem unteren Drittel der ISEI-Verteilung in der Stichprobe angehörten, wünschten sich im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen, die das Gymnasium klar präferierten, für ihr Kind etwa ebenso häufig den Besuch einer Realschule wie den Besuch eines Gymnasiums (40 % bzw. 41 %). Der Rest wünschte sich den Besuch einer Gesamtschule (11 %) und in immerhin 7 Prozent der Fälle den einer Hauptschule. Tatsächlich erhielten von den Eltern der niedrigsten SES-Gruppe, die sich einen Gymnasialbesuch wünschten, nur 43 Prozent eine Gymnasialempfehlung, also deutlich weniger als in den anderen beiden Gruppen. Der Anteil, der dann auch in ein Gymnasium überging, lag mit 90 Prozent jedoch vergleichbar hoch wie in den höheren SES-Gruppen. 30 Prozent der unteren SES-Gruppe mit Gymnasialaspiration erhielten eine Empfehlung für die Realschule. Empfehlungsabweichend auf das Gymnasium ging etwas weniger als jedes vierte Kind dieser Gruppe – in der höchsten SES-Gruppe war dies noch mehr als jedes dritte Kind. Die große Mehrheit wählte empfehlungskonform eine Realschule (63 %). Mit 21 Prozent erhielt ein nicht unerheblicher Teil der Eltern der niedrigsten SES-Gruppe mit Gymnasialaspiration eine Empfehlung für die Hauptschule, der dann deutlich häufiger (52 %) als in den beiden anderen Gruppen gefolgt wurde. Ein Drittel wich jedoch von der Empfehlung nach oben ab und wählte eine Realschule (30 %) oder ein Gymnasium (6 %).

Migrationsstatus der Familie

Die Abbildungen 13 bis 15 zeigen den Schulformwunsch der Eltern, die Übergangsempfehlung und den realisierten Übergang in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Familie. Der Migrationsstatus wurde hierbei anhand des Geburtsortes der Eltern und des Kindes ermittelt. Unabhängig vom Geburtsort des Kindes wurden Familien als deutsch klassifiziert, wenn beide Elternteile in

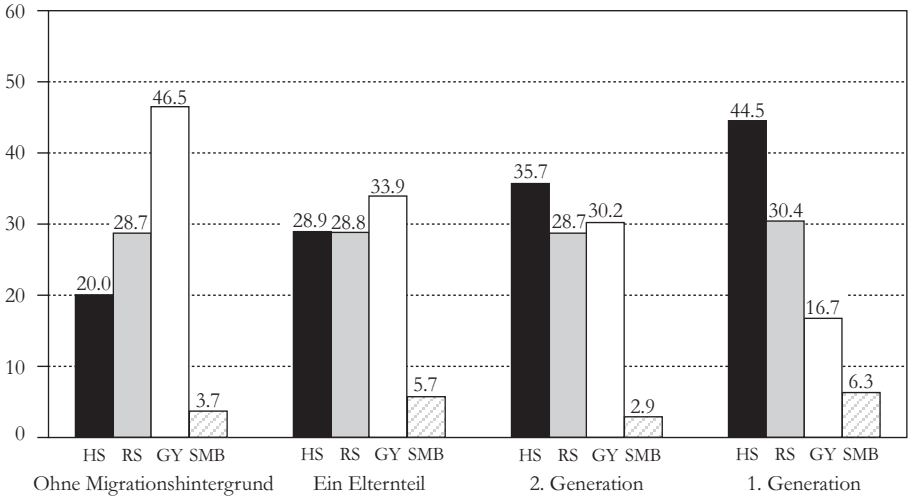
Abbildung 13: Höchster Schulformwunsch der Eltern nach Migrationshintergrund (in %)



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

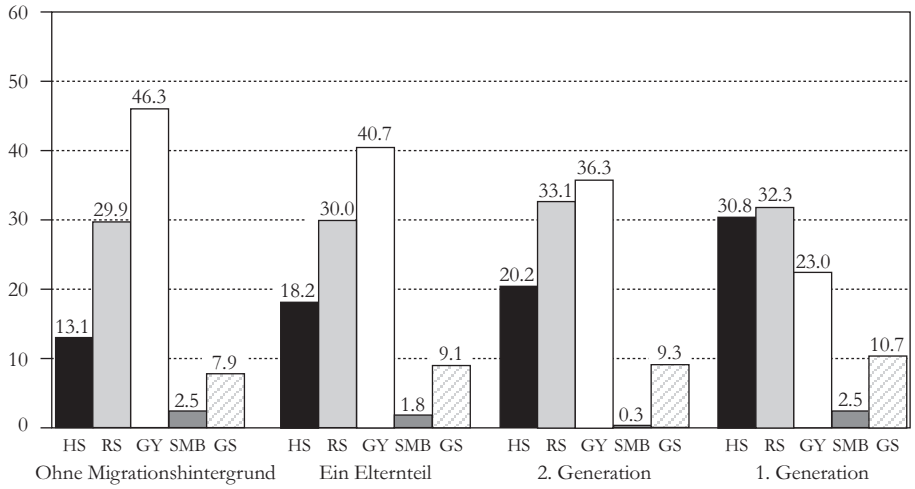
Deutschland geboren wurden, und als „ein Elternteil", wenn Mutter oder Vater im Ausland geboren wurden. Unter „2. Generation" werden Familien gefasst, in denen beide Eltern im Ausland, das Kind jedoch in Deutschland geboren ist. Unter „1. Generation" fallen entsprechend Familien, in denen sowohl beide Elternteile als auch das Kind nicht in Deutschland geboren sind.

Abbildung 14: Erhaltene Empfehlung nach Migrationshintergrund (in %)



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen.
Differenzen zu 100 Prozent innerhalb der Migrationsgruppen entsprechen Empfehlungen für die Förderschule.

Abbildung 15: Realisierter Übergang nach Migrationshintergrund (in %)



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Differenzen zu 100 Prozent innerhalb der Migrationsgruppen entsprechen Übergängen in die Förderschule.

Der Anteil der Eltern der 1. Generation, der sich ein Gymnasium wünschte, lag mit 46 Prozent unter dem Anteil in den anderen Gruppen, in denen er 56 bis 60 Prozent betrug (Abb. 13). Dementsprechend fiel der Anteil der Realschulwünsche bei Migranten der 1. Generation mit 36 Prozent höher aus als bei den anderen, für die er 28 bis 31 Prozent betrug. Auch bei den Hauptschulwünschen zeigte sich ein etwas höherer Anteil bei den Migranten der 1. Generation gegenüber den Familien ohne Migrationshintergrund, denen mit einem im Ausland geborenen Elternteil und denen der 2. Generation. Diese drei Gruppen wiesen in ihren Schulformwünschen eine sehr hohe Ähnlichkeit auf.

Anders verhält es sich hingegen, wenn man die von der Grundschule ausgesprochene Empfehlung betrachtet (Abb. 14). Während ein Fünftel der Kinder ohne Migrationshintergrund eine Hauptschulempfehlung erhalten hat, lag dieser Anteil in den Gruppen mit Migrationshintergrund deutlich höher zwischen 29 Prozent (ein Elternteil) und 45 Prozent (1. Generation). Bei den Realschulempfehlungen unterscheiden sich die vier Gruppen jedoch nur marginal: In allen Gruppen erhielten etwa 30 Prozent der Kinder eine Realschulempfehlung. Bei den Gymnasialempfehlungen zeigt sich entsprechend das Spiegelbild zu den Hauptschulempfehlungen: Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund lag dieser Anteil bei fast 50 Prozent, bei denen mit einem oder beiden im Ausland geborenen Elternteilen (2. Generation) bei etwa einem Drittel. Kinder der 1. Generation erhielten hingegen nur in 17 Prozent der Fälle eine Gymnasialempfehlung.

Zuletzt sei auf den realisierten Übergang eingegangen (Abb. 15). Der Anteil an Hauptschulübergängen war mit 13 Prozent unter den Kindern ohne Migrationshintergrund geringer als bei denen mit Migrationshintergrund, bei denen dieser Anteil zwischen 18 Prozent (ein Elternteil) und 31 Prozent (1. Genera-

Abbildung 16: Verteilung der Durchschnittsleistungen (Mathematik, Naturwisssenschaft und Rechtschreiben) nach Schulformwunsch der Eltern

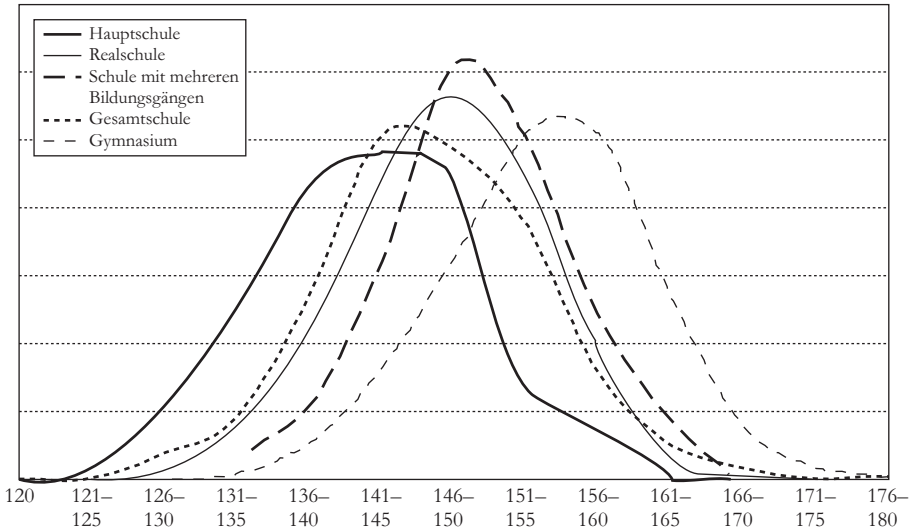


Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) in der Durchschnittsleistung zwischen den Schulformwünschen der Eltern

Wunsch	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	141.8	7.7				
RS	147.0	6.8	**0.72**			
SMB	149.1	6.7	**1.01**	0.32		
GS	146.1	7.7	**0.56**	–0.12	–0.42	
GY	153.4	7.5	**1.53**	**0.90**	**0.60**	**0.96**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

tion) schwankte. Die Realschulübergänge waren über die vier Gruppen erneut verhältnismäßig gleich verteilt. Das Gleiche gilt für die Wahl der Gesamtschule. Beim Gymnasialübergang zeigten sich erneut die größten Gruppenunterschiede: Der Anteil war in Familien der 1. Generation halb so groß wie der Anteil in den Familien ohne Migrationshintergrund (23 % vs. 46 %). In Familien mit einem oder zwei im Ausland geborenen Elternteilen war das Gymnasium jedoch ebenfalls wie bei Familien ohne Migrationshintergrund die am häufigsten gewählte Schulform.

Abbildung 17: Verteilung der Durchschnittsleistungen (Mathematik, Naturwisssenschaft und Rechtschreiben) nach erhaltener Empfehlung

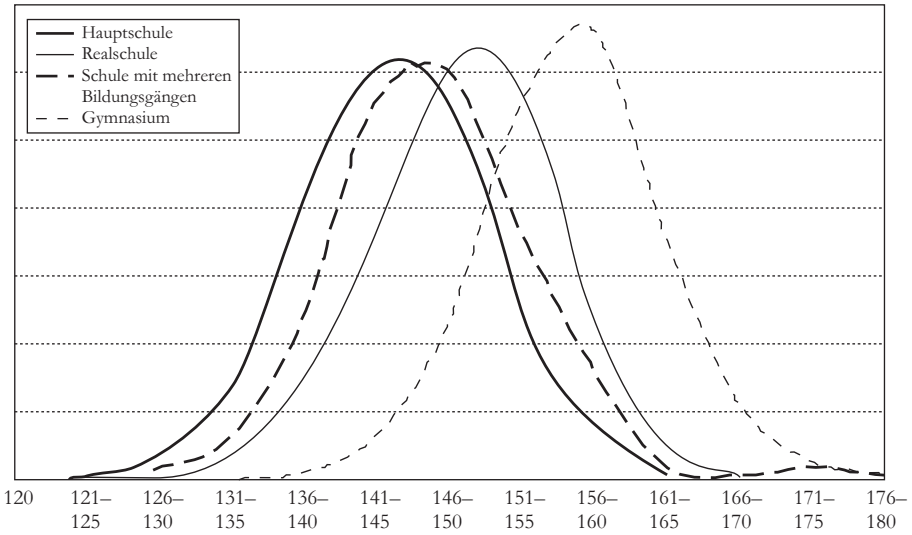


Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) in der Durchschnittsleistung zwischen den Schulformempfehlungen

Empfehlung	*M*	*SD*	HS	RS	SMB
HS	143.8	6.3			
RS	148.8	6.1	**0.81**		
SMB	146.7	6.9	**0.45**	–0.32	
GY	156.1	6.2	**1.99**	**1.19**	**1.44**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

5 Schulleistungen und Übergang

Schülerkompetenzen

Der zentrale Grundgedanke der Schulformgliederung in der Sekundarstufe I ist die Schaffung relativ homogener Leistungsgruppen. Die Aufteilung der Schülerschaft beruht auf der Annahme, dass auf die spezifischen Lernvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse der unterschiedlich leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in getrennten Lerngruppen besser eingegangen werden könne als bei gemeinsamer Unterrichtung und dadurch eine bessere Förderung aller erreicht würde (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Wie eine Vielzahl von Untersuchungen belegt, wirken neben den Leistungen verschiedene leistungs-

Abbildung 18: Verteilung der Durchschnittsleistungen (Mathematik, Naturwisssenschaft und Rechtschreiben) nach realisiertem Übergang

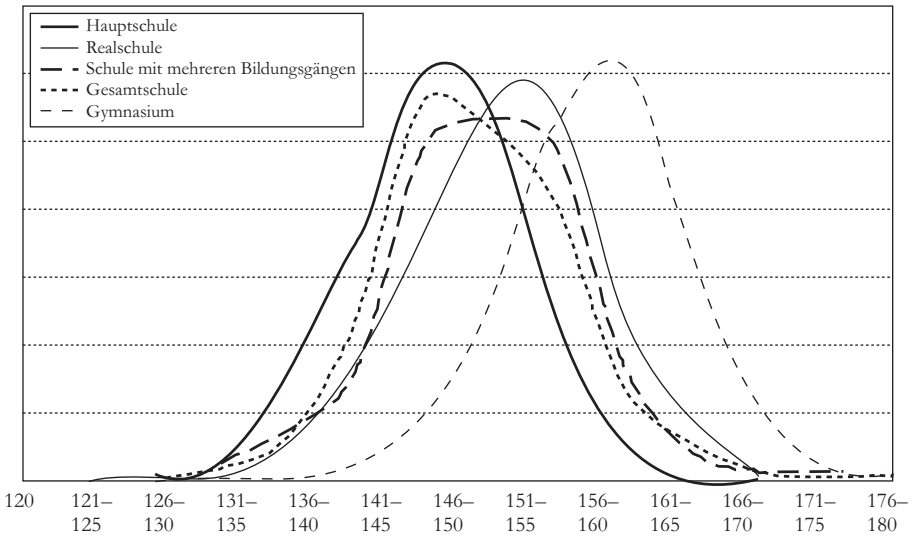


Tabelle 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) in der Durchschnittsleistung zwischen den realisierten Übergängen

Übergang	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	143.6	6.5				
RS	148.4	6.5	**0.74**			
SMB	147.5	7.2	**0.56**	–0.14		
GS	146.6	7.1	**0.44**	**–0.27**	–0.12	
GY	155.4	6.7	**1.77**	**1.05**	**1.14**	**1.27**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren höhere Werte in den Zeilen, negative Werte repräsentieren höhere Werte in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

fremde Einflussfaktoren wie familiäre Hintergrundmerkmale (vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Ditton & Krüsken, 2006; Stubbe & Bos, 2008) oder Bezugsgruppeneffekte der Leistungsbewertung (vgl. z. B. Gröhlich & Guill, 2009; Maaz et al., 2008; Trautwein & Baeriswyl, 2007) bei der Schulformwahl.

In den Abbildungen 16 bis 18 sind die Leistungsverteilungen der in der Übergangsstudie untersuchten Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit des elterlichen Schulformwunsches, der erhaltenen Übergangsempfehlung und des schließlich realisierten Übergangs dargestellt. Für die Darstellung wurden die erzielten Testleistungen in Mathematik, Naturwissenschaft und Rechtschreiben zu einem kombinierten Leistungsindex zusammengefasst. Die Tabellen 4 bis 6

weisen die zugehörigen standardisierten Mittelwertunterschiede (Cohens *d*) zwischen den Gruppen aus. Der Mittelwert der kombinierten Testleistung in der Gesamtstichprobe betrug $M = 150.45$ Punkte bei einer Standardabweichung von $SD = 8.11$ Punkten.

In erwartbarer Weise fanden sich sowohl in Bezug auf den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung als auch den realisierten Übergang deutliche Unterschiede im mittleren Leistungsniveau zwischen den Schulformen. Bezogen auf den elterlichen Schulformwunsch entsprachen die mittleren Leistungsabstände zwischen Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulwunsch und Schülerinnen und Schülern mit Realschulwunsch mehr als zwei Dritteln einer Standardabweichung. Die entsprechenden Abstände zwischen Schülerinnen und Schülern mit Realschul- und Gymnasialwunsch beliefen sich auf annähernd eine Standardabweichung. Schülerinnen und Schüler mit der Wunschschulform Gesamtschule und Schule mit mehreren Bildungsgängen sind leistungsmäßig im Mittel auf Realschulniveau einzuordnen.

Etwas deutlicher traten die Leistungsunterschiede bei Betrachtung der Übergangsempfehlung hervor. Der mittlere Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit Realschul- und Gymnasialempfehlung belief sich auf deutlich mehr als eine Standardabweichung, der Leistungsabstand zwischen hauptschul- und gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schülern auf zwei Standardabweichungen. Das mittlere Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler, die für eine Schule mit mehreren Bildungsgängen empfohlen wurden, lag in etwa auf dem Niveau der Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung. Die Leistungsunterschiede, die beim tatsächlich realisierten Übergang beobachtet wurden (Abb. 18 und Tab. 6), lagen in ihrer Größenordnung zwischen den für den Schulformwunsch und die Übergangsempfehlung berichteten.

In Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Forschungsbefunden (vgl. z. B. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) fanden sich neben den deutlichen Leistungsunterschieden substanzielle Überlappungen zwischen den Schulformen. Bezogen auf den realisierten Übergang machte der Bereich, in den sowohl Haupt- als auch Realschülerinnen und -schüler fielen, etwa 55 Prozent der gemeinsamen Fläche der beiden Leistungsverteilungen aus.[2] Für Realschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten betrug der gemeinsame Überlappungsbereich etwa 43 Prozent, für Hauptschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten immerhin noch etwa 23 Prozent. Von einer rein leistungsbasierten Zuweisung auf die unterschiedlichen Schulformen kann angesichts dieser Befunde kaum die Rede sein.

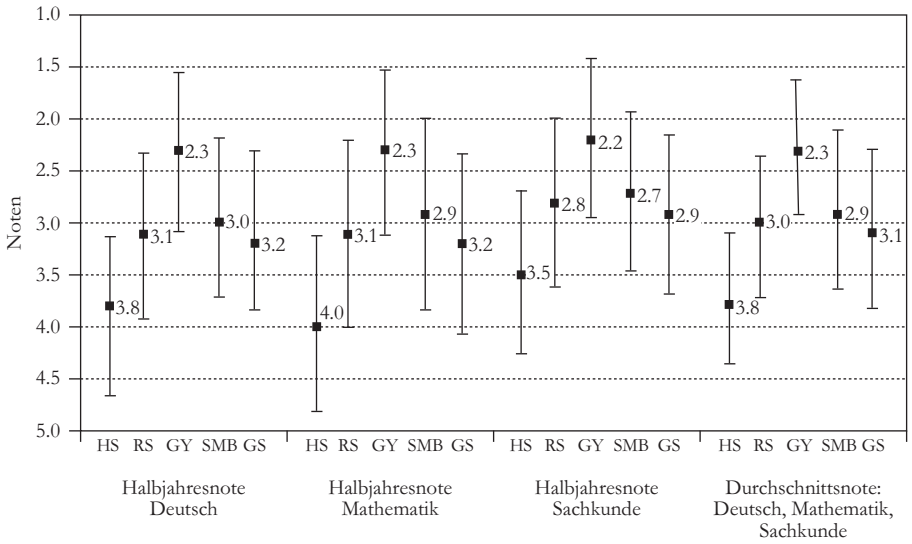
Schulnoten und Schulformwahl

Eine zentrale Rolle für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen spielen die Schulnoten. Einerseits stellen sie in der Regel den zentralen Bezugspunkt für die Vergabe der Übergangsempfehlung durch die abgebende Grundschule dar. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass

---

2 Bei angenommener Normalverteilung lassen sich die standardisierten Mittelwertdifferenzen (Cohens *d*) zweier Werteverteilungen direkt in prozentuale Überlappungsbereiche überführen (vgl. dazu Lüdtke et al., 2007).

Abbildung 19: Notendurchschnitt (Mathematik, Deutsch und Sachkunde) nach höchstem Schulformwunsch der Eltern



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im Notendurchschnitt zwischen den Schulformwünschen der Eltern

Wunsch	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	3.8	0.6				
RS	3.0	0.6	**1.14**			
SMB	2.9	0.7	**1.32**	0.24		
GS	3.1	0.7	**1.03**	–0.08	–0.30	
GY	2.3	0.7	**2.29**	**1.15**	**0.87**	**1.19**

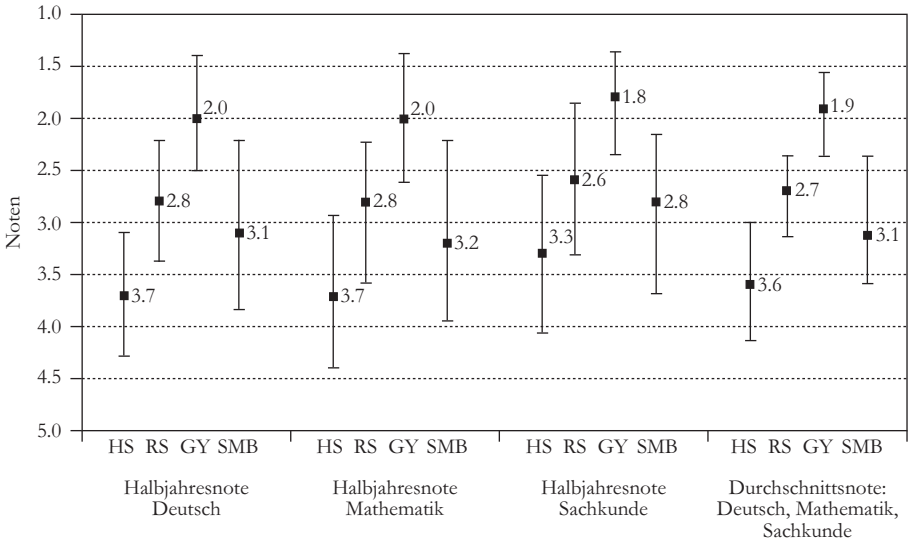
Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren bessere Noten in den Zeilen, negative Werte repräsentieren bessere Noten in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

die Ausbildung elterlicher Bildungsaspirationen für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder ebenfalls maßgeblich durch die Schulnoten der Heranwachsenden geprägt wird.

In den Abbildungen 19 bis 21 sind die Schulnoten in Mathematik, Deutsch und Sachkunde aus dem Halbjahreszeugnis der 4. Klasse für den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung und den realisierten Übergang

Abbildung 20: Notendurchschnitt (Mathematik, Deutsch und Sachkunde) nach erhaltener Empfehlung



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen.

Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Tabelle 8: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im Notendurchschnitt zwischen den Schulformempfehlungen

Empfehlung	*M*	*SD*	HS	RS	SMB
HS	3.6	0.5			
RS	2.7	0.4	**1.76**		
SMB	3.1	0.6	**0.87**	**–0.57**	
GY	1.9	0.4	**3.50**	**1.98**	**2.06**

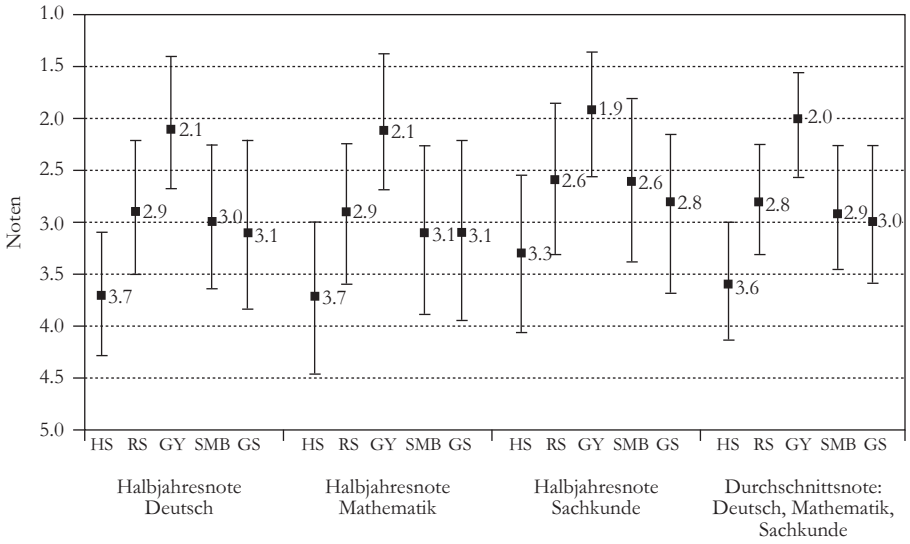
Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren bessere Noten in den Zeilen, negative Werte repräsentieren bessere Noten in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

dargestellt. Neben den Noten für die einzelnen Fächer findet sich jeweils auch die kombinierte Gesamtnote aus den drei Fächern. Die Tabellen 7 bis 9 weisen die für die kombinierte Gesamtnote resultierenden standardisierten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen aus.

Wie den Abbildungen und Tabellen entnommen werden kann, zeigten sich erhebliche Schulformunterschiede im mittleren Notenniveau. Wie bei den Testleistungen fielen die Notenunterschiede im Falle der Übergangsempfehlung größer

Abbildung 21: Notendurchschnitt (Mathematik, Deutsch und Sachkundeunterricht) nach realisiertem Übergang



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Die Quadrate bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68 Prozent der jeweiligen Schülerschaft liegen (eine Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Mittelwerts).

Tabelle 9: Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) im Notendurchschnitt zwischen den realisierten Übergängen

Übergang	*M*	*SD*	HS	RS	SMB	GS
HS	3.6	0.5				
RS	2.8	0.5	**1.46**			
SMB	2.9	0.6	**1.20**	–0.15		
GS	3.0	0.7	**0.98**	**–0.27**	–0.12	
GY	2.0	0.5	**2.97**	**1.49**	**1.54**	**1.56**

Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Positive Werte indizieren bessere Noten in den Zeilen, negative Werte repräsentieren bessere Noten in den Spalten. Signifikanzniveau nach Alpha-Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche; Effektstärken nach Cohen (1988).

HS = Hauptschule, RS = Realschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

aus als beim elterlichen Schulformwunsch und dem vollzogenen Übergang. Die größten Notenunterschiede zeigten sich in erwartbarer Weise zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium, während Realschule, Gesamtschule und die Schule mit mehreren Bildungsgängen auf ähnlichem Niveau dazwischen rangierten. Erwähnenswert sind gleichwohl die Unterschiede in der Relation der Schulen mit

mehreren Bildungsgängen zu den Realschulen. Während das Notenniveau für die Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Falle des elterlichen Schulformwunsches etwa gleich hoch war wie an Realschulen, zeigt sich bei Betrachtung der Übergangsempfehlung ein anderes Bild: Hier lagen die mittleren Noten der Schülerinnen und Schüler, denen eine Schule mit mehreren Bildungsgängen empfohlen wurde, deutlich unter dem Notenniveau von Schülerinnen und Schülern mit Realschulempfehlung. Das mittlere Notenniveau der Gesamtschule ist sowohl in Hinblick auf den elterlichen Schulformwunsch als auch den realisierten Übergang im Bereich der Realschule und der Schule mit mehreren Bildungsgängen anzusiedeln.

Über die einzelnen Fächer hinweg betrachtet waren die Notenunterschiede in Sachkunde etwas weniger ausgeprägt als in Deutsch und Mathematik. Vor allem bei der Übergangsempfehlung wird zudem deutlich, dass der gemeinsame Überlappungsbereich der Gruppen für die kombinierte Gesamtnote geringer ausfällt als für die Einzelnoten.

6 Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Kapitels war es, den Leserinnen und Lesern einen Überblick über die zentralen Übergangsvariablen Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisierter Übergang und ihre Zusammenhänge zu Merkmalen der familiären Herkunft und der Leistungen zu verschaffen. Dabei wurde im Gegensatz zu den folgenden analytischen Kapiteln nicht nur zwischen dem Gymnasium und den anderen Schulformen unterschieden, sondern alle Schulformen der teilnehmenden Bundesländer berücksichtigt.

In Übereinstimmung mit früheren Forschungsergebnissen zeigten sich sowohl für den Bildungsabschluss der Eltern als auch bezüglich der sozioökonomischen Stellung der Familie Zusammenhänge zu den drei zentralen Übergangsvariablen, die, sofern signifikanzstatistisch abgesichert, zum Teil hohe Effektstärken erzielten. Wie sich diese Zusammenhänge erklären lassen und worauf sie zurückzuführen sind, wird genauer in den einzelnen Beiträgen analysiert (vgl. Maaz & Nagy, Kap. 7, sowie Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 2).

Die Verlaufsanalysen, die die Entwicklung vom Schulformwunsch über die Empfehlung bis zum realisierten Übergang nachzeichneten, geben darüber hinaus erste Hinweise auf einen differenziellen Umgang mit der Empfehlung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, der genauer von Jonkmann, Maaz, McElvany und Baumert (Kap. 11) thematisiert wird. Im Gegensatz dazu zeigten sich für den Migrationshintergrund bei der Empfehlung und beim realisierten Übergang deutlichere Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund als bei den Schulformwünschen. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes wird genauer von Gresch und Becker (Kap. 8) analysiert. Gerade in diesem Zusammenhang sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die vorliegenden Befunde mit Vorsicht bewertet werden müssen: In bivariaten Analysen bleibt der Einfluss bedeutsamer Drittvariablen, die die beobachteten Zusammenhänge zwischen zwei Variablen erklären könnten, unberücksichtigt. So besteht beispielsweise eine starke Konfundierung des Migrationshintergrundes mit dem sozioökonomischen Status. Des Weiteren gelten die Befunde zu den kategorialen Variablen aufgrund des Verzichts auf die Signifikanzprüfung

zunächst nur für die vorliegende Stichprobe und erlauben keine Generalisierung auf die Population.

Über Merkmale des familiären Hintergrundes hinaus wurde gezeigt, wie sich die Leistungen in standardisierten Tests und die Schulnoten der Kinder in Abhängigkeit vom Schulformwunsch, der Empfehlung und dem realisierten Übergang verteilen. Dabei wurden einerseits substanzielle Gruppenunterschiede aufgezeigt, die auf homogene Lerngruppen hinweisen. Andererseits machten diese Analysen jedoch auch darauf aufmerksam, dass große Überlappungsbereiche der Leistungen der Kinder in den unterschiedlichen Schulformen bestehen.

Literatur

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos et al. (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26*, 135–157.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Gröhlich, C., & Guill, K. (2009). Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal for Educational Research online, 1,* 154–171.

Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H. P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 12, 1–23.

Kristen, C., & Dollman, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12,* 205–229

Lüdtke, O., Becker, M., Neumann, M., Nagy, G., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2007). Durchführung und methodische Grundlagen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann, & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 31–42). Münster: Waxmann.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30*, 519–548.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53,* 491–508.

Stubbe, T., & Bos, W. (2008). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik, 22,* 49–63.

Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*, 119–133.

Kapitel 7
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte[1]

Kai Maaz und Gabriel Nagy

1 Einleitung

Soziale Ungleichheiten beim Erwerb höherer Bildungszertifikate sind nach wie vor Bestandteil des deutschen Bildungssystems (u. a. Klein, Schindler, Pollak & Müller, 2009; Müller & Pollak, 2007, 2004; Schimpl-Neimanns, 2000).[2] In der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung besteht schon seit einiger Zeit Einigkeit darüber, dass vor allem an den Übergängen zwischen den aufeinanderfolgenden horizontalen Bildungsbereichen, also dem Übergang in die Sekundarstufe I, die gymnasiale Oberstufe und das tertiäre Bildungssystem Bildungsungleichheiten entstehen können (Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 2; Baumert & Schümer, 2001; Becker, 2007; Bellenberg & Klemm, 1998; Ditton, 2007; Müller & Pollak, 2007; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben junger Menschen mit langfristigen Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf und rückte deshalb verstärkt in den Fokus der Forschung.

Für die Analyse der Ursachen und Mechanismen, die zu sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung führen, waren die mikrosoziologischen Überlegungen zur Wahl von Bildungswegen von Raymond Boudon (1974) aus den 1970er-Jahren wegweisend. Der vorliegende Beitrag greift mit Boudon einen theoretischen Ansatz auf, der in der bildungswissenschaftlichen Forschung seit einigen Jahren sehr prominent verfolgt wird. Boudons Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft wurde in der jüngeren Vergangenheit in vielen Studien zur Analyse von Bildungsungleichheiten angewendet und steht auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Wir gehen der Frage nach, wie primäre und sekundäre Herkunftseffekte definiert, spezifiziert

---

1 Der vorliegende Beitrag wurde zudem im Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht.

2 Die Existenz sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung wird auch nicht durch neuere Studien infrage gestellt, die im historischen Kontext insgesamt auf eine Lockerung des Zusammenhangs zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft hindeuten (Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2009).

und quantifiziert werden können. Ein besonderer Fokus dieses Beitrags liegt dabei in der Zerlegung der primären und sekundären Herkunftseffekte.

In Abschnitt 2 werden zunächst die zentralen Annahmen der Theorie Boudons dargelegt und der Forschungsstand für den Übergang in die Sekundarstufe I referiert. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Arten von Herkunftseffekten definiert und ein theoretisches Modell für die Identifikation von primären und sekundären Effekten entwickelt. Anschließend erfolgen die Formulierung der Fragestellung (Abschnitt 3) und eine Beschreibung des methodischen Vorgehens (Abschnitt 4). Die Ergebnisse werden in Abschnitt 5 vorgestellt und in einem abschließenden Abschnitt 6 zusammenfassend diskutiert.

2 Theorie

2.1 Primäre und sekundäre Disparitäten

Boudons Modell folgt den Grundannahmen der Werterwartungstheorie, deren Kern in der Annahme besteht, dass Individuen bei der Entscheidungsfindung kalkulieren, welche Erträge und Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbunden sind. Aus einem Pool von Möglichkeiten wird – so die Annahme – schließlich diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht (vgl. Becker, 2007; Boudon, 1974; Kristen, 1999). Bildungsungleichheit ist nach Boudon (1974) das Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden müssen (vgl. auch Becker, 2003; Becker & Lauterbach, 2007). Die Bildungsentscheidungen basieren wiederum auf den gezeigten schulischen Leistungen, den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems und der familiären Bewertung von Bildung. Für die Erklärung der jeweiligen Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit ein.

Als *primäre Herkunftseffekte* werden Einflüsse der sozialen Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden auswirken und in den schulischen Leistungen der Kinder sichtbar werden. Leistungsunterschiede, die auf die Sozialschicht zurückzuführen sind, resultieren in erster Linie aus der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Diese Statusunterschiede können sowohl direkt – zum Beispiel durch unterschiedliche familiäre Anregungsmilieus – als auch indirekt, durch Wechselwirkung mit der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. So gesehen, führen primäre Herkunftseffekte nicht nur in Bezug auf die individuelle Leistung, sondern auch bezogen auf die Ressourcenausstattung zu einer ungleichen Ausgangsverteilung.

Als *sekundäre Herkunftseffekte* werden jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die, unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau, aus unterschiedlichen Bildungsaspirationen und einem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten Angehöriger verschiedener Sozialschichten resultieren. Dieses sozialschichtabhängige Entscheidungsverhalten wird auf unterschiedliche Entscheidungskalküle der Sozialschichten zurückgeführt. Diese aufgrund des

differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern und Schülern entstehenden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, die von der Begabung und der Leistung der Schülerinnen und Schüler unabhängig sind, stehen besonders in der Kritik, weil sie – anders als die primären Effekte – nicht mit den Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit vereinbar sind und so in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden verletzen können.

Die zentralen Größen der Theorie von Boudon sowie die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten wurden in neueren Modellen aufgenommen, weiterentwickelt und formalisiert (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Der Hauptunterschied der unterschiedlichen Modelle liegt in der Einflussstärke, die primären und sekundären Effekten für die Entstehung von Bildungsungleichheiten zugeschrieben wird. Boudon zufolge sind in Entscheidungssituationen in erster Linie sekundäre Effekte ausschlaggebend.[3] Der primäre Effekt wird von Boudon zwar berücksichtigt, er hält ihn aber nicht entscheidend für die Entstehung von Bildungsungleichheiten. Neuere Modelle, wie das von Erikson und Jonsson (1996), thematisieren neben den sekundären Effekten auch die primären Effekte.

2.2 Forschungsstand

Einen Ausgangspunkt für die Analyse von sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und die Spezifikation von primären und sekundären Effekten stellten die großen internationalen Schulleistungsstudien dar. Mit den Daten der PISA-Studie konnten gravierende sozial bedingte Ungleichheiten primärer und sekundärer Art nachwiesen werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Zum Beispiel haben Jugendliche aus der oberen Dienstklasse (operationalisiert nach dem EGP-Klassenschema) ungefähr dreimal so hohe Chancen, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Personen mit gleichem Kompetenzniveau vergleicht (Ehmke & Baumert, 2007). Aufgrund des Studiendesigns war es mit den PISA-Daten nicht möglich, den Übergang in die Sekundarstufe I adäquat zu analysieren. Dennoch gaben die PISA-Befunde erste Anhaltspunkte über die Bedeutung primärer und sekundärer Effekte.[4]

Der Übergang von der Grundschule auf die verschiedenen Bildungsgänge des Sekundarschulsystems ist durch rechtliche Rahmenbedingungen geregelt. Den Schullaufbahnempfehlungen der abgebenden Grundschulen kommt hier eine besondere Rolle zu, weil sie für Eltern eine wichtige Orientierung sind und sie in einigen Bundesländern einen bindenden Charakter für den Übergang ha-

---

3 Über verschiedene Entscheidungspunkte hinweg sollten sie sogar an Bedeutung wachsen, während die primären Effekte über die verschiedenen Entscheidungspunkte abnehmen sollten (Boudon, 1974, S. 84 ff.).

4 Wenn, wie in PISA, für die Spezifikation des primären Effekts die erworbenen Lesekompetenzen bei 15-Jährigen berücksichtigt werden, sind mögliche Effekte der Beschulung in den unterschiedlichen Bildungsgängen in den Leistungsdaten bereits enthalten. Damit wird der Effekt der Schulleistungen überschätzt und gleichzeitig die beim Übergang in die Sekundarstufe I entstehenden sekundären Disparitäten systematisch unterschätzt (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

ben. Mit den Daten der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) wurden die Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften der abgebenden Grundschulen genauer untersucht. Die Analysen aus IGLU-2001 zeigten, dass die Vergabe einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern deutlich variiert. Die Vergabe der Grundschulempfehlungen erfolgt nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien. Bei gleicher Leistung sind die Chancen, eine Gymnasialempfehlung anstelle einer Realschulempfehlung zu bekommen, für Kinder aus den oberen Sozialschichten größer als für Kinder aus sozial weniger privilegierten Schichten (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004). Stubbe und Bos (2008) haben in einem Prognosemodell für die Analyse von Schullaufbahnempfehlungen zusätzlich zu den Leistungen und der Sozialschichtzugehörigkeit auch Noten und andere Variablen familiärer Herkunft (Migration und Bücherbesitz) sowie motivationale Indikatoren berücksichtigt. Sie konnten zeigen, dass alle berücksichtigten Variablen mit den Schulnoten und der Schullaufbahnempfehlung in einem signifikanten Zusammenhang standen. Es zeigten sich signifikante Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulnote und die Schullaufbahnempfehlungen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch Arnold et al. (2007) mit den Daten der IGLU-2006-Studie sowie eine Reihe anderer Studien, die auf ganz unterschiedliche Daten zurückgreifen (Ditton, 2005, 2007; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Maaz et al., 2008; Merkens & Wessel, 2002; Pietsch, 2007; Pietsch & Stubbe, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007). Neben den Effekten der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnempfehlungen wurden auch Herkunftseffekte auf die Bildungsaspiration und den vollzogenen Übergang nachgewiesen (Becker, 2000, 2003; Ditton, 2007; Paulus & Blossfeld, 2007; Schneider, 2008; Stocké, 2007). Insgesamt liegen damit mittlerweile zahlreiche Arbeiten vor, in denen bedeutsame Herkunftseffekte beim Übergang am Ende der Grundschule nachgewiesen wurden. Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei Kontrolle von Leistungen seltener auf ein Gymnasium schicken.

Die referierten Arbeiten greifen direkt oder indirekt auf das theoretische Modell von Boudon zurück. Dabei wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler als primärer Effekt und der direkte Effekt der sozialen Herkunft auf den Übergang oder die Vergabe der Grundschulempfehlung als sekundärer Effekt interpretiert. Während Herkunftseffekte auf Schulnoten, objektive Leistung, Übergangsempfehlungen und den Übergang in verschiedenen Analysen betrachtet wurden, finden sich vergleichsweise wenige Arbeiten, in denen diese Merkmale simultan analysiert werden.

Insgesamt legt der aktuelle Forschungsstand nahe, dass die von Boudon gegebene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zwar einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Abschätzung sozialer Ungleichheiten bietet, jedoch keine umfassende und detaillierte Rekonstruktion der Entste-

hung sozialer Ungleichheit ermöglicht, weil soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem bereits mit der Vergabe der Schullaufbahnempfehlungen am Ende der Grundschulzeit entstehen kann (z. B. Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Stubbe & Bos, 2008). Hierbei handelt es sich um Effekte der sozialen Herkunft, die nicht auf das aktive Entscheidungsverhalten der Eltern zurückzuführen sind und somit streng genommen nicht als sekundäre Herkunftseffekte sensu Boudon bezeichnet werden können. Die Theorie von Boudon berücksichtigt zwar Leistungsunterschiede, die auf der sozialen Herkunft beruhen, als Entscheidungstheorie, setzt sie jedoch erst bei der schichtspezifischen Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform an. Insofern die Übergangsempfehlung eine handlungsleitende Funktion besitzt, muss diese bei der Rekonstruktion des Übergangs in die Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Dies ist insbesondere deshalb der Fall, da die Übergangsempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschicht ausgesprochen wird (Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004) und sich bereits die in der Empfehlung enthaltenen sozialen Disparitäten auf den tatsächlichen Übergang auswirken können.

2.3 Definition von sozialen Herkunftseffekten

Trotz der Vielzahl von empirischen Arbeiten zu sozialen Disparitäten beim Übergang nach der Grundschule wird die konkrete Identifikation und Quantifizierung der primären und sekundären Herkunftseffekte nur am Rand behandelt. Nach Boudon äußern sich primäre Effekte im direkten Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen des Kindes, während sich die sekundären Effekte im Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das tatsächliche Übergangsverhalten widerspiegeln. Anders als der sekundäre Effekt beschreibt der primäre Effekt dabei den Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulische Performanz (Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005; Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish, 2007), auf den Übergang selbst wirkt er indirekt. Auf diese Definition von primären und sekundären Effekten wird auch in den meisten empirischen Studien zurückgegriffen. Unserer Ansicht nach ist diese Definition für viele Fragestellungen unzureichend, da sie erstens die chronologische Abfolge von Schülerbeurteilungen (Noten, Schullaufbahnempfehlung) unberücksichtigt lässt und zweitens keinen quantitativen Vergleich primärer und sekundärer Effekte erlaubt.

Im Folgenden soll ein modifiziertes Konzept entwickelt werden, mit dem die primären und sekundären Effekte detailliert definiert und identifiziert werden können. Dieses Konzept ermöglicht die Zerlegung der primären und sekundären Effekte in unterschiedliche Teileffekte unter Berücksichtigung einer chronologischen Perspektive sowie eine Quantifizierung der Effekte.

Unserer Konzeptualisierung von Herkunftseffekten liegt die Unterscheidung zwischen statusabhängigen Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler und statusabhängigen Bildungsentscheidungen (Übergangsverhalten) zugrunde. Darüber hinaus unterscheiden wir zwischen Herkunftseffekten, die auf Sozialstatusunterschiede in objektiven Schulleistungen zurückzuführen sind, und solchen, die unabhängig von den tatsächlichen Schulleistungen ausfallen und von anderen vermittelnden Faktoren mediiert werden.

Statusabhängige Schülerbeurteilungen zeichnen sich durch systematische Differenzen in der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit des familiären sozioökonomischen Status aus, wie sie sich in den vergebenen Noten und Schullaufbahnempfehlungen widerspiegeln. Diese Einflüsse erfassen somit einen institutionellen Aspekt von Herkunftseffekten, da diese ohne das aktive Eingreifen der Eltern zustande kommen.

Statusabhängige Bildungsentscheidungen hingegen beziehen sich auf die Einflüsse der Sozialschicht auf das tatsächliche Übergangsverhalten. Diese Effekte sind somit teilweise auf das Entscheidungsverhalten der Eltern zurückzuführen. Statusabhängige Beurteilungen und Bildungsentscheidungen dürfen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, da sich Schülerbeurteilungen in Form von Noten und Schullaufbahnempfehlungen direkt auf den tatsächlichen Übergang in die Sekundarstufe I auswirken können. Die bisherige Forschung hat viele Belege dafür geliefert, dass das tatsächliche Übergangsverhalten relativ eng mit der Schullaufbahnempfehlung und Schulnoten verknüpft ist (u. a. Ditton, 2007).

Bezug nehmend auf die Rolle der tatsächlichen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler folgen wir Boudons Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Hierzu definieren wir *primäre Herkunftseffekte* als diejenigen Einflüsse, die über die tatsächlich erbrachte Leistung, wie sie sich in objektiven Schulleistungsmaßen widerspiegelt, vermittelt wird.[5] Unter *sekundären Herkunftseffekten* fassen wir diejenigen Einflüsse der Sozialschicht zusammen, die nicht über Unterschiede in den tatsächlichen Schulleistungen, sondern durch andere Variablen vermittelt werden. In unserer Konzeption können primäre und sekundäre Effekte nicht losgelöst von statusabhängigen Beurteilungen und Entscheidungen verstanden werden. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich sowohl auf die Einflüsse des Sozialstatus auf die institutionellen Schülerbewertungen (Noten und Schullaufbahnempfehlungen) als auch auf das tatsächliche Übergangsverhalten (die Bildungsentscheidung).

Die Charakterisierung von Herkunftseffekten hinsichtlich deren Konsequenzen (herkunftsabhängige Schülerbewertungen und herkunftsabhängiges Übergangsverhalten) und deren Wirkpfade (primäre und sekundäre Herkunftseffekte) führt zu einer einfachen Taxonomie von Herkunftseffekten, die in Abbildung 1 dargestellt ist.

Durch die Kreuzung primärer und sekundärer Effekte (Spalten) und die Konsequenzen der Herkunftseffekte auf die Schülerbeurteilungen und das Übergangsverhalten (Zeilen) lassen sich sechs unterschiedliche Typen von Herkunftseffekten ausmachen.

(1) Primäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung sind die über die objektiven Schulleistungen vermittelten sozialen Herkunftseffekte auf die Schulnoten.

---

5 Nicht berücksichtigt wurden andere Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die positiv auf den Schulerfolg wirken können – wie beispielsweise soziale Fähigkeiten und motivationale Orientierungen – und für die ebenfalls primäre soziale Disparitäten nachweisbar sein können.

Abbildung 1: Ordnungsschema primärer und sekundärer Herkunftseffekte der Schülerbeurteilung und des Übergangsverhaltens

Konsequenzen der Herkunftseffekte		Vermittlung der Herkunftseffekte: Über objektive Schulleistung vermittelt	Vermittlung der Herkunftseffekte: Nicht über objektive Schulleistung vermittelt
Schülerbeurteilung	Noten	Primärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung	Sekundärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung
Schülerbeurteilung	Schullaufbahnempfehlung	Primärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung	Sekundärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung
Schülerverhalten	Übergangsverhalten	Primärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens	Sekundärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens

(2) Primäre Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung stehen für die über die objektiven Schulleistungen vermittelten sozialen Herkunftseffekte auf die Schullaufbahnempfehlung.
(3) Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung repräsentieren diejenigen sozialen Herkunftseffekte auf Schulnoten, die nicht über die objektiven Schulleistungen vermittelt werden.
(4) Sekundäre Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung stehen für Effekte der sozialen Herkunft auf die Laufbahnempfehlung, die nicht über die objektiven Schulleistungen vermittelt werden.
(5) Primäre Herkunftseffekte auf das Übergangsverhalten sind die über die objektiven Schulleistungen vermittelten Einflüsse der sozialen Herkunft auf den tatsächlichen Übergang.
(6) Sekundäre Herkunftseffekte auf das Übergangsverhalten stehen für die sozialen Herkunftseffekte auf den Übergang, die nicht auf die objektiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden können.

Bei der Interpretation der hier aufgeführten Herkunftseffekte muss bedacht werden, dass diese chronologisch geordnet sind, da Effekte der herkunftsabhängigen Schülerbeurteilungen den Effekten des herkunftsabhängigen Übergangs vorgelagert sind. Diese Abfolge bedeutet, dass nachgelagerte primäre und sekundäre Effekte immer einen Teil der vorgelagerten primären und sekundären Effekte mittransportieren.

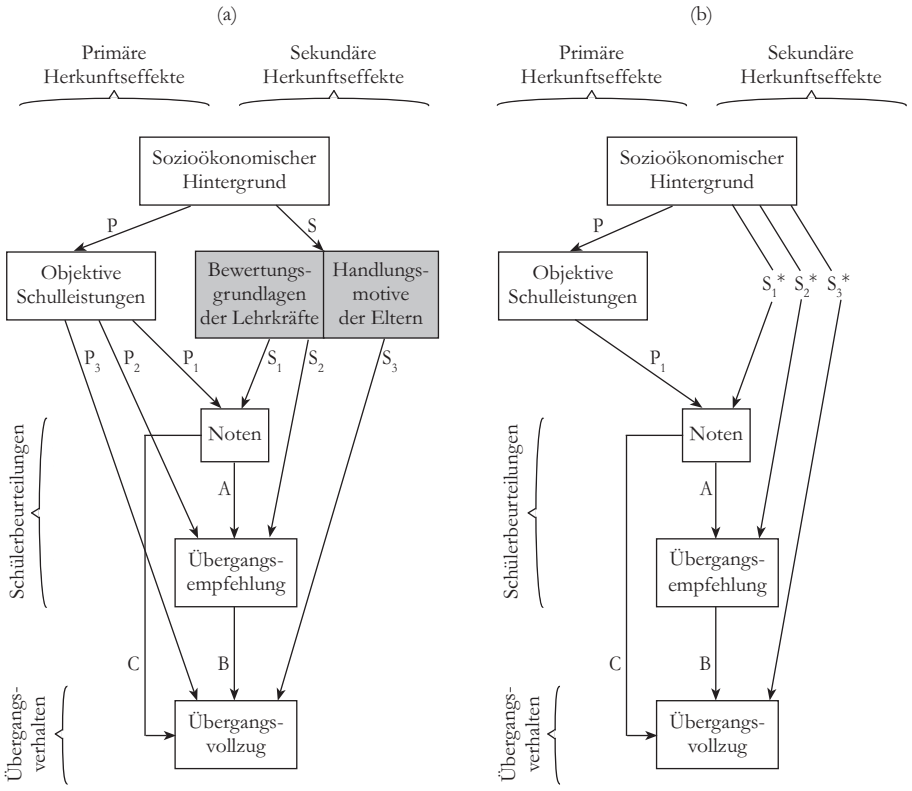
2.4 Identifikation von sozialen Herkunftseffekten

In diesem Abschnitt widmen wir uns der Frage der Identifikation von Herkunftseffekten. In diesem Zusammenhang konkretisieren wir die zuvor aufgestellte Taxonomie primärer und sekundärer Herkunftseffekte, indem wir diese in

ein theoretisches Prozessmodell einbinden. Darauf aufbauend erläutern wir die chronologische Fortführung von Herkunftseffekten von vor- zu nachgeschalteten Einflüssen, die beim Übergang in die Sekundarstufe I wirken. In einem letzten Schritt stellen wir die Grundzüge einer statistischen Spezifikation des umgesetzten Modells dar.

Ausgangspunkt der Überlegung ist die Frage, wie die verschiedenen Stufen der Schülerbewertungen und der tatsächlich vollzogene Übergang ineinandergreifen und wie stark diese jeweils durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte beeinflusst werden. Wir postulieren, dass die durch die Lehrkräfte vergebenen Noten die Laufbahnbeurteilung (d. h. die Übergangsempfehlung) beeinflussen (vgl. Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Ditton, 2007). Des Weiteren gehen wir davon aus, dass der tatsächlich vollzogene Übergang eine Konsequenz der Schulnoten und der Laufbahnempfehlung ist (Ditton, 2007). Diese Abfolge von Schülerbeurteilungen und des Schülerverhaltens ist in Abbildung 2a dargestellt. Die hier skizzierten Einflüsse sind durch die gerichteten Pfade A, B und C ausgewiesen.

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Strukturmodells der Herkunftseffekte – Teilabbildung a: vollständiges theoretisches Modell, Teilabbildung b: reduziertes Modell in der aktuellen Studie



Primäre Herkunftseffekte wurden als Einflüsse der sozialen Herkunft, die über die objektiven Schulleistungen der Kinder vermittelt werden, definiert. Primäre Herkunftseffekte setzen sich deshalb aus den Einflüssen der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen (Pfad „P") und die Effekte der Schulleistungen auf die betrachteten Konsequenzen (Noten, Übergangsempfehlung und tatsächlicher Übergang; Pfade „P_1", „P_2" und „P_3") zusammen. Darüber hinaus werden vorgeschaltete primäre Herkunftseffekte auch durch die Wirkbeziehungen der Noten, Laufbahnempfehlungen und des Übergangsverhaltens untereinander weitergeleitet.

So lassen sich *primäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung* durch die Pfadabfolge „P, P_1" abbilden (d.h. der durch die objektiven Schulleistungen vermittelte Herkunftseffekt auf die Schulnoten). Dem *primären Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung* liegen zwei unterschiedliche Pfadabfolgen zugrunde. Diese ergeben sich zum einen aus der Abfolge „P, P_2 " und zum anderen aus der Abfolge „P, P_1, A". Das bedeutet, dass sich diese Herkunftseffekte zum einen aus dem Herkunftseffekt auf die Schulleistung („P") und dem direkten Einfluss der Schulleistung auf die Schullaufbahnempfehlung („P_2") ergeben und zum anderen aus der Fortführung des *primären Herkunftseffekts der Leistungsbeurteilung* („P, P_1") durch den Einfluss der Schulnoten auf die Empfehlung („A") resultieren. Schließlich umfasst der *primäre Herkunftseffekt auf das Übergangsverhalten* die Pfadabfolgen „P, P_3", „P, P_2, B", „P, P_1, A, B" und „P, P_1, A, C". Die letzten drei Pfade beinhalten Elemente, die Teil des *primären Herkunftseffekts der Leistungsbeurteilung* und des *primären Herkunftseffekts der Laufbahnbeurteilung* sind.

Die hier aufgezeigte Fortführung primärer Herkunftseffekte gilt in ähnlicher Weise für sekundäre Effekte. An dieser Stelle ist es jedoch angebracht, zwischen zwei unterschiedlichen Kenngrößen zu unterscheiden, die die sekundären Effekte der sozialen Herkunft vermitteln. Da Noten und Schullaufbahnempfehlungen als institutionell getroffene Schülerbeurteilungen verstanden werden können, nehmen wir die Existenz einer oder mehrerer vermittelnder Variablen an, die die von den Lehrkräften herangezogenen herkunftsabhängigen *Bewertungsgrundlagen* repräsentieren. Sofern Teile der sekundären Herkunftseffekte auf den tatsächlich vollzogenen Übergang auf das aktive Eingreifen der Eltern zurückzuführen sind (Boudon, 1974; Esser, 1999), kann die Existenz einer Gruppe von vermittelnden Variablen angenommen werden, welche die herkunftsspezifischen Handlungsmotive der Eltern charakterisieren (Becker, 2003; Stocké, 2007).

Gemäß Abbildung 2a werden *sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung* durch den Pfad „S, S_1" charakterisiert. Dieser Pfad steht für die über die bei den Lehrkräften vorhandenen schichtspezifischen Bewertungsgrundlagen vermittelten Herkunftseffekte. Der s*ekundäre Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung* basiert auf der direkten Fortsetzung des *sekundären Herkunftseffekts der Leistungsbeurteilung* (Pfadabfolge: „S, S_1, A") und einem inkrementellen Effekt, der durch den Pfad „S, S_2" charakterisiert ist. Schließlich beinhaltet der *sekundäre Herkunftseffekt auf das Übergangsverhalten* Teile der vorgeschalteten *sekundären Effekte der Leistungsbeurteilung* (Pfadabfolgen: „S, S_1, A, B" und „S, S_1, A, C") und der *Laufbahnbeurteilung* (Pfadabfolge: „S, S_2, B"). An dieser Stelle wird zusätzlich ein inkrementeller Effektanteil deutlich, der von theoretischem Interesse sein dürfte. Dieser Teileffekt wird

durch die Pfadabfolge „S, S_3“ charakterisiert. Er ist insofern interessant, da angenommen werden kann, dass diesem Teileffekt vermittelnde Variablen zugrunde liegen (herkunftsabhängige Verhaltensmotive), die nicht am Zustandekommen der vorgeschalteten sekundären Herkunftseffekte beteiligt sind.

Die in Abbildung 2a dargestellte Struktur ist als theoretisches Rahmenmodell zu verstehen, das die Gesamtheit der potenziell existierenden Herkunftseffekte zusammenfasst. Dieses Modell kann in verschiedener Weise vereinfacht werden. Eine Form der Vereinfachung kann darin bestehen, dass das Ausbleiben von uniquen Anteilen, der in der chronologischen Abfolge nachgeschalteten Herkunftseffekte, angenommen wird. Derartige Annahmen erscheinen vor allem im Hinblick auf primäre Herkunftseffekte plausibel. So vermuten wir, dass die von den objektiven Schulleistungen ausgehenden direkten Effekte auf die Schulnoten beschränkt sind. Der Grund hierfür ist, dass die objektiven Schulleistungen den handelnden Akteuren in der Regel unbekannt sind und diese somit nicht in ihre Bewertungs- und Entscheidungskalküle einbezogen werden können. Wir haben diese Annahme in Abbildung 2b herausgehoben, indem wir die Pfade „P_2 und P_3“ auf Null gesetzt haben. Eine Konsequenz dieser Spezifikation ist die implizite Annahme, dass alle den primären Herkunftseffekten der Leistungsbeurteilung chronologisch nachgeschalteten primären Effekte eine Fortführung des primären Ausgangseffekts „P“ sind.

In vielen empirischen Anwendungen kann es notwendig sein, das theoretische Ausgangsmodell (Abb. 2a) aufgrund fehlender Informationen zu vereinfachen. Beispielsweise verzichtet unsere Anwendung auf eine detaillierte Rekonstruktion der Vermittlung sekundärer Herkunftseffekte. Aus diesem Grund behandeln wir die in Abbildung 2a dargestellten vermittelnden Variablengruppen „Bewertungsgrundlagen“ und „Handlungsmotive“ als hypothetische Größen, die uns nicht zugänglich sind. Folglich ermöglicht unser Modell nicht die Identifikation der Pfade „S, S_1, S_2 und S_3“. Stattdessen schätzen wir die direkten Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulnoten, die Übergangsempfehlung und den tatsächlichen Übergang. Diese Effekte sind in Abbildung 2b als „S_1*, S_2* und S_3*“ ausgewiesen. Eine naheliegende Interpretation dieser direkten Effekte ist, dass sie eine Funktion der theoretischen Pfadabfolgen darstellen [$S_1^* = f(S, S_1)$, $S_2^* = f(S, S_2)$, $S_3^* = f(S, S_3)$].

Tabelle 1 fasst die Logik der Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte der Schülerbeurteilung und des Übergangsverhaltens anhand des in Abbildung 2b gegebenen Modells zusammen. In dieser Tabelle werden die sechs Einzeleffekte (vgl. Abb. 1) in Form von Pfadabfolgen dargestellt. Tabelle 1 zeigt, dass chronologisch nachgeschaltete primäre und sekundäre Herkunftseffekte vorgelagerte Herkunftseffekte vermitteln. Unsere Modellspezifikation impliziert, dass der primäre Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung als Fortführung der primären Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung verstanden werden kann und dass der primäre Herkunftseffekt auf das Übergangsverhalten eine Fortführung des primären Herkunftseffekts der Leistungsbeurteilung und der Laufbahnbeurteilung ist. Ähnliches gilt für die sekundären Effekte. Im Unterschied zu den primären Effekten können chronologisch nachgeschaltete sekundäre Herkunftseffekte jedoch nicht vollständig auf die vorgelagerten Effekte zurückgeführt werden, da an jeder Stufe ein inkrementeller Herkunftseffekt wirksam wird. So

Tabelle 1: Darstellung der Identifikationslogik von primären und sekundären Herkunftseffekten der Schülerbeurteilung und des Übergangsverhaltens basierend auf den im umgesetzten Modell postulierten Einflusspfaden (vgl. Abb. 2b)

	Primäre Herkunftseffekte	Sekundäre Herkunftseffekte
Leistungsbeurteilung	*PHL* = P, P_1	*SHL* = S_1*
Laufbahnbeurteilung	*PHE* = P, P_1, A = PHL, A	*SHE* = (S_1*, A) + S_2* = (SHL, A) + S_2*
Übergangsverhalten	*PHÜ* = (P, P_1, C) + (P, P_1, A, B) = (PHL, C) + (PHE, B)	*SHÜ* = (S_1*, C) + (S_1*, A, B) + (S_2*, B) + S_3* = (SHL, C) + (SHE, B) + S_3*

PHL = Primärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, SHL = Sekundärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, PHE = Primärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, SHE = Sekundärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, PHÜ = Primärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens, SHÜ = Sekundärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens.

lässt sich der sekundäre Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung als Kombination des fortgeführten sekundären Herkunftseffekts der Leistungsbeurteilung und eines inkrementellen Herkunftseffekts (S_2*) verstehen. Ebenso lässt sich der sekundäre Herkunftseffekt auf das Übergangsverhalten als Summe des fortgeführten sekundären Herkunftseffekts der Laufbahnbeurteilung und eines inkrementellen Statuseffekts (S_3*) ausdrücken.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die von uns aufgestellte Taxonomie von Herkunftseffekten gegenüber der herkömmlichen Spezifikation eine Reihe von Vorteilen aufweist. Unserer Ansicht nach liegt der große Vorteil des entwickelten Modells darin, dass Herkunftseffekte auf Grundlage ihrer chronologischen Entstehung zerlegt werden können. Damit ist es beispielsweise möglich abzuschätzen, welcher Anteil der primären und sekundären Effekte auf den Schulübertritt auf vorausgehende Herkunftseffekte der Schülerbeurteilung zurückzuführen ist. Ein weiterer Vorteil ist, dass primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf Grundlage der gleichen abhängigen Variablen (Noten, Übergangsempfehlungen und Übergänge) definiert sind. Im Gegensatz zur herkömmlichen Spezifikation ermöglicht dieser Ansatz einen quantitativen Vergleich primärer und sekundärer Effekte. Schließlich kann hervorgehoben werden, dass unser theoretisches Modell von Herkunftseffekten sehr flexibel ist. Das von uns für die aktuelle Anwendung theoretisch favorisierte Modell (Abb. 2b) repräsentiert nur eine der möglichen Umsetzungen der theoretischen Struktur (Abb. 2a). Alternative Spezifikationen könnten beispielsweise empirische Realisationen der in Abbildung 2a vorhandenen Konstrukte „Bewertungsgrundlagen“ und „Handlungsmotive“ aufnehmen.

3 Fragestellung

Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung hat sich die von Boudon vorgenommene Unterscheidung sozialer Herkunftseffekte in primäre und sekundäre Effekte bzw. Disparitäten als

sehr nützlich erwiesen. In vielen Untersuchungen wurde diese Unterscheidung berücksichtigt und an verschiedenen Bildungsübergängen nachgewiesen. Einigkeit besteht darin, dass primäre und sekundäre Effekte auch beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wirksam werden. Weniger einheitlich erfolgt die Analyse primärer und sekundärer Effekte.

Bei bisherigen Untersuchungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ging es vorrangig um den Nachweis dieser Effekte. So wird von primären Effekten gesprochen, wenn die soziale Herkunft den schulischen Leistungsstand beeinflusst und von sekundären Effekten, wenn, bei Konstanthaltung der Leistungsmerkmale, der soziale Hintergrund einen direkten Effekt auf den Übergang aufweist. Bislang liegen keine empirischen Studien vor, in denen untersucht wird, wie primäre und sekundäre Effekte zustande kommen und wie, bei Berücksichtigung des Prozesscharakters bei der Entstehung sozialer Ungleichheit, die totalen Effekte in Teileffekte zerlegt werden können. Damit kann nicht unterschieden werden, welche Effekte der sozialen Herkunft explizit auf den Übergang wirken und welche bereits im Vorfeld entstanden sind und bis zum Übergang fortgeführt werden. Darüber hinaus ist es nicht möglich, einen quantitativen Vergleich zwischen primären und sekundären Effekten vorzunehmen und abzuschätzen, wie bedeutsam primäre und sekundäre Effekte sind.

Die vorliegende Studie setzt an diesen Desideraten an und stellt die Spezifikation von primären und sekundären Effekten unter Berücksichtigung der Konsequenzen der Herkunftseffekte und deren zugrunde liegenden Wirkpfaden in den Mittelpunkt. Die Studie verfolgt das Ziel, primäre und sekundäre Herkunftseffekte zu identifizieren und nach ihrer chronologischen Entstehung zu zerlegen.

In einem ersten Schritt wird die Frage untersucht, ob das in Abschnitt 2 entwickelte Strukturmodell sozialer Herkunftseffekte empirische Evidenz findet. Wir gehen davon aus, dass sich die in der empirischen Forschung gut dokumentierten Zusammenhänge zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den objektiven Leistungsmerkmalen, den Schulnoten, der Schullaufbahnempfehlung und dem Übergang auch in unserem Modell identifizieren lassen.

Im zweiten Schritt steht die Zerlegung der primären und sekundären Effekte im Mittelpunkt. Dabei soll überprüft werden, ob sich primäre und sekundäre Teileffekte identifizieren lassen und wie sich diese Effekte auf die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen und auf das Gymnasium zu wechseln, auswirken. Wir erwarten, dass sich primäre und sekundäre Effekte bereits auf die Leistungsbeurteilung nachweisen lassen. Dabei sollten die primären Effekte die sekundären übersteigen. Die Effekte der Leistungsbeurteilung sollten sich auf die Laufbahnbeurteilung (Schullaufbahnempfehlung) fortschreiben. Folgt man den vorliegenden Studien zur Analyse von Schullaufbahnempfehlungen, sollte sich ein inkrementeller sekundärer Herkunftseffekt nachweisen lassen. Wir erwarten, dass durch diesen zusätzlichen Herkunftseffekt der sekundäre Effekt im Vergleich zum primären Effekt an Bedeutung gewinnt. Durch einen weiteren inkrementellen sekundären Herkunftseffekt, der auf das Übergangsverhalten wirkt, erwarten wir, dass der relative Anteil des sekundären Effekts größer wird als der primäre. Der in der Literatur als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnete direkte Effekt der sozialen Herkunft auf den Übergang stellt nur

eine Teilmenge des gesamten Herkunftseffekts dar. Da der primäre Effekt vollständig eine Weiterführung primärer Effekte auf die Leistungsbeurteilung und die Schullaufbahnbeurteilung darstellt und sich der sekundäre Effekt auf das Übergangsverhalten aus weitergeleiteten Effekten und einem inkrementellen Effekt zusammensetzt, erwarten wir, dass der relative Anteil des vorgelagerten Herkunftseffekts größer ist als der inkrementelle Effekt – also der direkte Effekt der sozialen Herkunft auf den Übergang.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Daten der nachfolgenden Analysen entstammen dem am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Projekt *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (ÜBERGANG). ÜBERGANG war an die TIMS-Studie 2007 (Bos et al., 2008) gekoppelt und wurde in Kooperation mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund, der Universität Göttingen und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt. In dieser Studie wurden Eltern, Schüler und Lehrkräfte in einer für die Bundesrepublik repräsentativen Stichprobe im Verlauf des 4. Schuljahres dreimal befragt. Für die folgenden Analysen wurden Daten von 4 768 Eltern und Schülerinnen und Schülern aus 227 Schulen ausgewertet.

4.2 Verwendete Maße

Sozioökonomische Stellung der Eltern. Zur Beschreibung der sozioökonomischen Stellung dient der auf den elterlichen Berufsangaben basierende *Internationale Sozioökonomische Index* (ISEI), den Ganzeboom, de Graaf, Treiman und de Leeuw (1992) entwickelt haben. Für die Analysen wurde der höchste sozioökonomische Index von Vater bzw. Mutter gewählt.

Mathematikleistung. Der Mathematiktest besteht aus 197 Items im Multiple-Choice- (96) und Kurzantwort-Format (83). Die Aufteilung nach den mathematischen Inhaltsbereichen Arithmetik (52 %), Geometrie/Messen (34 %) und Daten (15 %) entspricht in etwa ihrer Bedeutsamkeit in den Schulbüchern. Die Reliabilität des Mathematikleistungstests, erhoben über die interne Konsistenz, lag bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .83$ (vgl. Walther, Selter, Bonsen & Bos, 2007).

Naturwissenschaftsleistung. Der gesamte Aufgabenpool des Leistungstests Naturwissenschaften beinhaltet 174 Testaufgaben, von denen 93 im Multiple-Choice-Format und 81 in einem kurzen offenen Antwortformat vorgegeben wurden. In Anlehnung an die schulischen Fächer werden die Aufgaben inhaltlich den Bereichen Biologie (43 %), Physik (37 %) und Chemie (21 %) zugeordnet. Die Reliabilität des naturwissenschaftlichen Leistungstests lag bei einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .80$ (vgl. Wittwer, Saß & Prenzel, 2008).

Deutschleistung. Für die Erfassung der Deutschleistung wurden 446 Items der Normierung Deutsch Primarstufe 2007 herangezogen. Die Items verteilen sich relativ homogen auf vier Kompetenzbereiche: *Lesen, Hören, Sprachgebrauch unter-*

suchen und *Rechtschreibung,* sodass die aus dem Modell ermittelte Kompetenzverteilung quasi ein *Composite* dieser vier Bereiche darstellt. Aus ConQuest wurde eine WLE-Reliabilität von 0.81 geschätzt.

Noten. Die Noten der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde basieren auf Angaben der Schule. Für die vorliegende Auswertung wurden die Fachnoten so transformiert, dass höhere Werte bessere Leistungen indizieren.

Schullaufbahnempfehlung. Die Empfehlungen der abgebenden Grundschule basieren auf Angaben der Schulen und wurden zu einem Zeitpunkt erfasst, als die Empfehlung bereits ausgestellt wurde. Für die empirischen Analysen wurde eine Empfehlungsvariable definiert, die zwischen einer Gymnasialempfehlung und einer Empfehlung für eine andere Schulform bzw. für einen anderen Bildungsgang diskriminiert.

Gymnasialübergang. Die Informationen zum Übergang Sekundarstufe I entstammen einem Elternfragebogen, der am Ende der 4. Klassenstufe eingesetzt wurde: „Welche Schulform wird Ihr Kind im nächsten Schuljahr besuchen?" Bei fehlenden Angaben wurde zudem auf den Schülerfragebogen zurückgegriffen (ebenfalls Ende Klasse 4 – Wortlaut der Frage: „Auf welche Schulform wirst du nach den Sommerferien gehen?"). Für die Analysen wird zwischen Gymnasium und anderen Schulformen unterschieden. Die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben liegt bei der gewählten dichotomen Differenzierung bei 98.5 Prozent.

4.3 Statistische Analysen

Die Spezifikation und Schätzung von Herkunftseffekten geschah auf Grundlage pfadanalytischer Verfahren. Zur Schätzung des Pfadmodells wurde das Statistikprogramm Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 1998–2008) herangezogen. Dieses Programm hat den Vorteil, dass es die Verwendung dichotomer abhängiger und vermittelnder Variablen erlaubt. Das von uns spezifizierte Modell kombiniert lineare Regressionen (bei kontinuierlichen Outcomes) mit logistischen Regressionen (bei dichotomen Outcomes). Damit ist es möglich, die Parameter eines überidentifizierten simultanen Gleichungssystems analog zur linearen Pfadanalyse zu schätzen. Gleichwohl stellt die Verwendung von kategorialen Variablen besondere Herausforderungen an die Spezifikation der postulierten Wirkmechanismen und der Evaluation direkter und indirekter Effekte. Die Schätzung der Modellparameter fand auf Grundlage einer robusten Maximum Likelihood Schätzung (MLR) mittels eines integrativen Expectation-Maximization Algorithmus statt. Die Schätzung berücksichtigte die geclusterte Datenstruktur und wurde auf Grundlage aller vorhandenen Werte (Full Information MLR) durchgeführt.

Bei dichotomen vermittelnden Variablen bieten sich im Gegensatz zu linearen Modellen verschiedene Möglichkeiten der Modellierung indirekter Effekte (Winship & Mare, 1983). Dies wird am Beispiel der latenten Schwellenspezifikation der logistischen Regression (z. B. Muthén, 1979) deutlich. Unter dieser Spezifikation werden die Werte einer dichotomen Variable Y wie folgt dargestellt:

$$Y = 1 \textit{ wenn } Y^* \geq \tau$$

$$Y = 0 \textit{ wenn } Y^* < \tau$$

Die obige Gleichung bringt den Gedanken zum Ausdruck, dass die dichotomen Ausprägungen der Variable Y eine Konsequenz einer zugrunde liegenden kontinuierlichen Variable Y^* sind. Wenn Y für die Gymnasialempfehlung (1 = Empfehlung, 0 = keine Empfehlung) steht, dann besagt die Gleichung, dass die Empfehlung positiv ausfällt, wenn die kontinuierliche Variable Y^* den Schwellenwert τ übersteigt. Ist Y^* kleiner als τ wird keine Gymnasialempfehlung ausgesprochen. Y^* lässt sich somit als die „Tendenz", eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen zu bekommen, interpretieren.

In der Schwellenparametrisierung der logistischen Regression wird Y^* und nicht Y als abhängige Variable betrachtet. Da es sich bei Y^* um eine latente Variable handelt, deren Skala nicht definiert ist, wird das logistische Regressionsmodell durch die Fixierung der Varianz des Regressionsresiduums εy auf $Var(\varepsilon_y) = \pi^2/_3 \approx 3.8299$ identifiziert.

Insofern eine dichotome Variable Y als eine vermittelnde Variable aufgefasst wird, die in einem Gleichungssystem eingebunden ist, ergeben sich zwei Möglichkeiten, deren Effekt auf ein nachgeschaltetes Outcome Z darzustellen. Erstens kann Z durch die kontinuierliche Variable Y^* determiniert sein. Alternativ dazu kann Z direkt von der dichotomen Variablen Y abhängen.

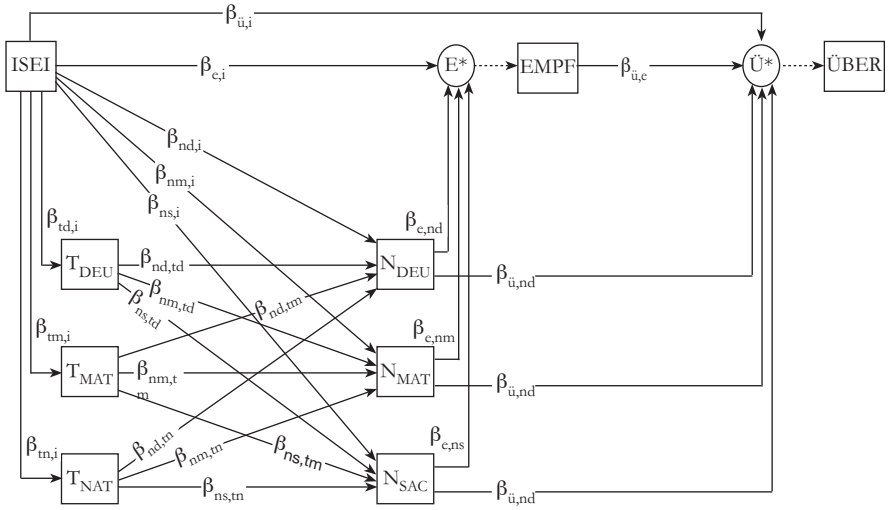
Obwohl die Unterschiede zwischen den alternativen Möglichkeiten der Modellierung trivial wirken, können sie sich fundamental auf die Ergebnisse auswirken (Winship & Mare, 1983). Wenn Y für das Vorliegen einer Gymnasialempfehlung und Z für den tatsächlichen Gymnasialübergang steht, besagt das Modell, in dem die kontinuierliche latente Variable Y^* als Mediator verwendet wird, dass der Gymnasialzugang von der „Tendenz", eine Gymnasialempfehlung zu erhalten *(Y^*),* abhängt. Zieht man hingegen Y als Prädiktor heran, besagt das Modell, das der Gymnasialzugang vom tatsächlichen Vorliegen einer Gymnasialempfehlung *(Y)* abhängt.

In unseren Analysen haben wir uns für die letztgenannte Alternative entschieden. Diese Parametrisierung ist aus einer verhaltenstheoretischen Perspektive plausibel, da sie davon ausgeht, dass das Verhalten der Akteure (tatsächlich vollzogener Übergang) von der von ihnen erfahrenen (und somit beobachteten) Empfehlung abhängt. Das nicht verfolgte alternative Modell impliziert, dass die Akteure ihr Verhalten an der per Definition nicht beobachtbaren „Tendenz", eine Übergangsempfehlung ausgesprochen zu bekommen *(Y^*),* ausrichten.

Die zweite Herausforderung einer pfadanalytischen Modellierung dichotomer Variablen besteht in der Zerlegung der absoluten Effekte einer exogenen Variablen in direkte und indirekte Effekte. In herkömmlichen Modellen mit kontinuierlichen Variablen lässt sich der totale Effekt einer exogenen Variablen auf ein Outcome, als die Summe des direkten Effekts (ausgedrückt als Regressionsgewicht) und der ausmultiplizierten Regressionsgewichte der durch zwischengeschaltete Variablen vermittelten Effekte, zerlegen. Die einfachen Regeln der linearen Pfadanalyse verlieren beim Vorliegen von dichotomen mediierenden Variablen ihre Gültigkeit (MacKinnon & Dwyer, 1993), da die Regressionsgewichte logistischer Regressionsanalysen eine arbiträre Metrik aufweisen, die durch die Festsetzung der Residualvarianz identifiziert werden (siehe oben). Als Konsequenz verliert das Produkt der Regressionskoeffizienten seine Bedeutung.

Glücklicherweise können auch beim Vorliegen dichotomer Mediatoren totale Effekte in direkte und indirekte Effekte zerlegt werden, wenn diese in einer stan-

Abbildung 3: Pfaddiagramm des untersuchten Pfadmodells



Durchgezogene Pfeile stehen für gerichtete Effekte (lineare bzw. logistische Regressionsgewichte). Die latenten Variablen E* und Ü* repräsentieren die den dichotomen Variablen Gymnasialempfehlung (EMPF) und Gymnasialübergang (ÜBER) zugrunde liegenden kontinuierlichen „Neigungsvariablen". Die gepunkteten Pfeile der Variablen E* und Ü* repräsentieren die Schwellenparametrisierung der entsprechenden dichotomen Variablen EMPF und ÜBER.

T_{DEU} = Testleistung Deutsch, T_{MAT} = Testleistung Mathematik, T_{NAT} = Testleistung Naturwissenschaften, N_{DEU} = Deutschnote, N_{MAT} = Mathematiknote, N_{SAC} = Sachkundenote.

dardisierten Metrik vorliegen (MacKinnon & Dwyer, 1993). Zu diesem Zweck haben wir alle Regressionskoeffizienten vor der Berechnung der theoretisch relevanten Herkunftseffekte standardisiert.[6] Darauf aufbauend wurden die relevanten Effekte berechnet.

Um die von uns verwendete Prozedur besser nachzuvollziehen, ist das volle Pfadmodell in Abbildung 3 dargestellt. Für die Berechnung der Teileffekte der

---

6 Da Mplus beim Vorliegen von dichotomen Mediatoren keine standardisierten Regressionsgewichte ausgibt, haben wir die relevanten Effekte nachträglich standardisiert. Hierzu wurden die unstandardisierten Regressionsgewichte mit dem Verhältnis der Standardabweichung des Prädiktors zur Standardabweichung des Outcomes (SD_X/SD_Y) multipliziert. Die entsprechenden Standardabweichungen wurden den modellreproduzierten Varianz-Kovarianz-Matrizen entnommen. Die Standardisierung der logistischen Regressionskoeffizienten fiel komplexer aus, da Mplus die Varianz der latenten „Tendenzvariablen" nicht ausgibt. Diese lässt sich jedoch auf Grundlage der vorangegangenen Ergebnisse wie folgt ableiten: Die Varianz der „Empfehlungstendenz" ist eine Funktion der Notenvarianz, der Varianz des ISEI und des fixierten Regressionsresiduums. Die Varianz der Empfehlungstendenz lässt sich somit ableiten als $Var(E^*) = \mathbf{B}_{NI}\mathbf{\Phi}_{NI}\mathbf{B}_{NI}' + \pi^2/_3$, wobei $\mathbf{B}_{NI}$ ein 1 × 4 Zeilenvektor der logistischen Regressionsgewichte des ISEI und der Schulnoten ist und $\mathbf{\Phi}_{NI}$ die Varianz-Kovarianz-Matrix der entsprechenden Prädiktoren darstellt. Die Varianz der „Übergangstendenz" wurde analog berechnet: $Var(Ü^*) = \mathbf{B}_{NI}\mathbf{\Phi}_{NIE}\mathbf{B}_{NIE}' + \pi^2/_3$, wobei $\mathbf{B}_{NIE}$ ein 1 × 5 Zeilenvektor der logistischen Regressionsgewichte des ISEI, der Schulnoten und der Übergangsempfehlung darstellt und $\mathbf{\Phi}_{NIE}$ für die Varianz-Kovarianz-Matrix der Prädiktoren steht. Die so gewonnenen Varianzterme wurden für die Standardisierung der logistischen Regressionskoeffizienten herangezogen.

Tabelle 2: Berechnung der Teileffekte primärer und sekundärer Herkunftseffekte auf die Übergangsempfehlung und den tatsächlichen Übergang aus den vollständig standardisierten Regressionskoeffizienten des Pfadmodells (vgl. Abb. 3)

	Primäre Herkunftseffekte	Sekundäre Herkunftseffekte
Leistungsbeurteilung		
Deutsch	$PHL_D = \beta_{td,i} \times \beta_{nd,td} + \beta_{tm,i} \times \beta_{nd,tn} + \beta_{tn,i} \times \beta_{nd,ts}$	$SHL_D = \beta_{nd,i}$
Mathematik	$PHL_M = \beta_{td,i} \times \beta_{nm,td} + \beta_{tm,i} \times \beta_{nm,tn} + \beta_{tn,i} \times \beta_{nm,ts}$	$SHL_M = \beta_{nm,i}$
Sachkunde	$PHL_S = \beta_{td,i} \times \beta_{ns,td} + \beta_{tm,i} \times \beta_{ns,tn} + \beta_{tn,i} \times \beta_{ns,ts}$	$SHL_S = \beta_{ns,i}$
Laufbahnbeurteilung		
Gesamt	$PHE = \beta_{e,nd} \times PHL_D + \beta_{e,nm} \times PHL_M + \beta_{e,ns} \times PHL_S$	$SHE = \beta_{e,nd} \times SHL_D + \beta_{e,nm} \times SHL_M + \beta_{e,ns} \times SHL_S + \beta_{e,i}$
Übergangsverhalten		
Gesamt	$PHÜ = \beta_{ü,nd} \times PHL_D + \beta_{ü,nm} \times PHL_M + \beta_{ü,ns} \times PHL_S + \beta_{ü,e} \times PHE$	$SHÜ = \beta_{ü,nd} \times SHL_D + \beta_{ü,nm} \times SHL_M + \beta_{ü,ns} \times SHL_S + \beta_{ü,e} \times SHE + \beta_{ü,i}$

PHL = Primärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, SHL = Sekundärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, PHE = Primärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, SHE = Sekundärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, PHÜ = Primärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens, SHÜ = Sekundärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens.

sozialen Herkunft sind die in der Abbildung ausgewiesenen (standardisierten) Regressionskoeffizienten von Bedeutung. Diese wurden dazu herangezogen, um die Teileffekte gemäß den in Tabelle 2 wiedergegebenen Regeln zu berechnen.

Da wir insgesamt drei unterschiedliche Fachnoten betrachtet haben, identifiziert unser Modell separate primäre und sekundäre Effekte der Leistungsbeurteilung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde. Die primären Herkunftseffekte ergeben sich aus der Summe aller über die Testleistungen vermittelten Effekte des ISEI. Die sekundären Effekte werden durch die direkten Herkunftseffekte auf die Fachnoten repräsentiert. Der primäre Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung ist eine Funktion der vorgeschalteten primären Effekte der Leistungsbeurteilungen. Dieser Effekt berechnet sich aus der Summe der

fachspezifischen primären Effekte der Leistungsbeurteilungen, gewichtet durch den standardisierten Regressionskoeffizient der Fachnoten auf die Gymnasialempfehlung. Der primäre Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung wird analog berechnet, wobei hier jedoch der direkte Effekt des ISEI auf die Übergangsempfehlung hinzu addiert wird. Der primäre Herkunftseffekt auf den Übergang ist eine Funktion der fachspezifischen primären Effekte der Leistungs- und der Laufbahnbeurteilung. Der entsprechende Effekt entspricht der Summe der durch die Regressionsgewichte gewichteten Einzeleffekte. Der sekundäre Herkunftseffekt auf den Übergang berechnet sich in ähnlicher Weise. Hier kommt jedoch hinzu, dass der direkte Effekt des Sozialstatus auf den Gymnasialübergang addiert werden muss.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde

Eine Empfehlung für das Gymnasium haben 42 Prozent aller Schülerinnen und Schüler erhalten und 44 Prozent sind auf das Gymnasium gewechselt bzw. wurden von den Eltern auf dieser Schulform angemeldet. Die Interkorrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen sind in Tabelle 3 dargestellt. Erwartungsgemäß fanden sich hohe Zusammenhänge zwischen den Testleistungen und den Noten sowie zwischen den Leistungsindikatoren und der Gymnasialempfehlung und dem Gymnasialübergang. Der engste Zusammenhang resultierte mit $r = .80$ zwischen der Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte und dem Gymnasialübergang. Der sozioökonomische Status war sowohl mit den Testleistungen als auch mit den Noten korreliert sowie in vergleichbarer Größe mit der Gymnasialempfehlung und dem Gymnasialübergang.

5.2 Identifikation des Übergangsmodells

Die Grundlage der nachfolgend berichteten Ergebnisse sind die Parameterschätzungen des in Abbildung 3 dargestellten Pfadmodells. Da dieses Pfadmodell überidentifiziert ist, da es ausbleibende direkte Effekte der Testleistun-

Tabelle 3: Korrelationen der Untersuchungsvariablen

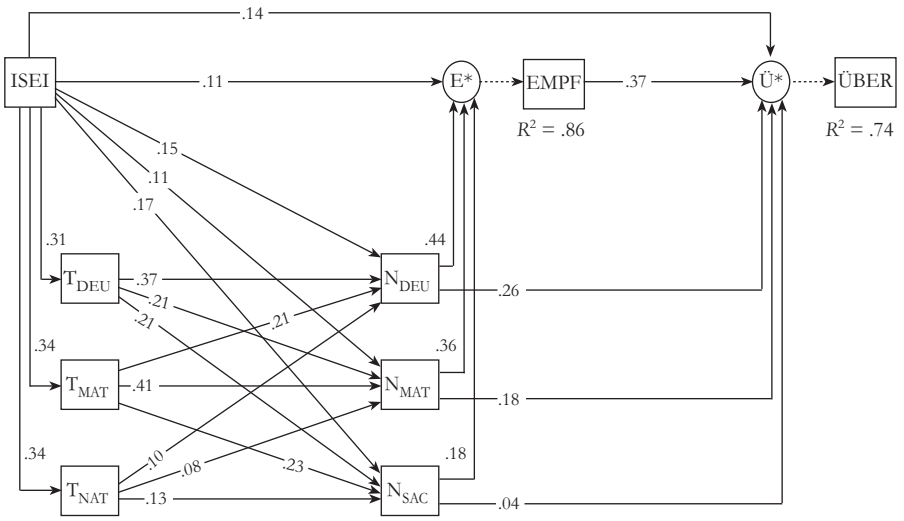
	EMPF	ÜBER	T_{MAT}	T_{DEU}	T_{NAT}	ISEI	N_{MAT}	N_{DEU}
EMPF	1							
ÜBER	.80	1						
T_{MAT}	.54	.52	1					
T_{DEU}	.52	.49	.58	1				
T_{NAT}	.46	.43	.60	.53	1			
ISEI	.38	.40	.33	.31	.33	1		
N_{MAT}	.65	.61	.62	.53	.48	.35	1	
N_{DEU}	.69	.65	.54	.59	.47	.37	.67	1
N_{SAC}	.61	.56	.51	.48	.47	.36	.64	.69

EMPF = Gymnasialempfehlung, ÜBER = Gymnasialübergang, T_{MAT} = Testleistung Mathematik, T_{DEU} = Testleistung Deutsch, T_{NAT} = Testleistung Naturwissenschaften, ISEI = Sozioökonomischer Status, N_{MAT} = Mathematiknote, N_{DEU} = Deutschnote, N_{SAC} = Sachkundenote.

gen auf die Übergangsempfehlung und den tatsächlichen Übergang annimmt, haben wir zuerst diese Annahmen mit getrennten logistischen Regressionen überprüft. Zu diesem Zweck haben wir zuerst eine logistische Regression mit der Gymnasialempfehlung als abhängige Variable geschätzt. Mit Ausnahme des Übergangsindikators wurden alle Variablen als Prädiktoren herangezogen. Übereinstimmend mit unseren Annahmen zeigte sich, dass die Testleistungen zwar in teilweise statistisch signifikanten Effekten mündeten, die jedoch vom Betrag her vernachlässigbar erschienen (alle standardisierten Effekte < 0.08). Dieses Vorgehen wurde für den tatsächlichen Übergang wiederholt. Auch hier erreichte lediglich ein Koeffizient das Signifikanzkriterium und alle Effekte waren vom Betrag her vernachlässigbar (< 0.08). Diese Ergebnisse unterstützen unser a priori angenommenes Modell.

Abbildung 4 stellt die detaillierten Ergebnisse unseres Pfadmodells dar. Wie aus der Abbildung hervorgeht, wurde die Übergangsempfehlung (R^2 = .86) und der tatsächliche Übergang (R^2 = .74) mit hoher Präzision vorhergesagt. Es zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Indikatoren. Mit Ausnahme der Regression des tatsächlichen Gymnasialübergangs auf die Sachkundenote sind alle dargestellten Effekte auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch signifikant. Die Testleistungen waren prädiktiv für die Vorhersage der Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde. Für die Noten konnten bedeutsame Effekte auf die Gymnasialempfehlung nachgewiesen wer-

Abbildung 4: Detailliertes Pfaddiagramm des untersuchten Pfadmodells (standardisierte Lösung)



Durchgezogene Pfeile stehen für gerichtete Effekte (lineare bzw. logistische Regressionsgewichte). Die latenten Variablen E* und Ü* repräsentieren die den dichotomen Variablen Gymnasialempfehlung (EMPF) und Gymnasialübergang (ÜBER) zugrunde liegenden kontinuierlichen „Neigungsvariablen". Die gepunkteten Pfeile der Variablen E* und Ü* repräsentieren die Schwellenparametrisierung der entsprechenden dichotomen Variablen EMPF und ÜBER.

T_{DEU} = Testleistung Deutsch, T_{MAT} = Testleistung Mathematik, T_{NAT} = Testleistung Naturwissenschaften, N_{DEU} = Deutschnote, N_{MAT} = Mathematiknote, N_{SAC} = Sachkundenote.

den, die ihrerseits einen substanziellen Effekt auf den Übergang hatten. Darüber hinaus wurden auch direkte Effekte der Noten auf den Übergang nachgewiesen. Die Effekte der Leistungsindikatoren wiesen insgesamt in die theoretisch postulierte Richtung. Gute Ergebnisse in den Leistungstests gehen mit guten Schulnoten einher, die sich positiv auf die Empfehlung für das Gymnasium sowie den tatsächlichen Übergang auf das Gymnasium auswirkten.

Der soziale Hintergrund hatte positive Wirkung auf die erbrachten Testleistungen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, wirkte aber auch bei Kontrolle der Testergebnisse auf die Noten in den unterschiedlichen Fächern. Demnach wurden Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigten Familien bei gleichen Leistungen in den Leistungstests im Vergleich zu Kindern aus weniger sozial begünstigten Familien besser benotet. Bei Kontrolle der Testleistungen und der Schulnoten konnte auch ein direkter Effekt der sozialen Herkunft auf die Vergabepraxis der Gymnasialempfehlung nachgewiesen werden. Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien bekamen bei gleicher Leistung seltener eine Empfehlung für ein Gymnasium als Kinder aus sozial begünstigten Familien. Schließlich erwies sich der Effekt der sozialen Herkunft auch auf den Übergang, bei Kontrolle relevanter Leistungsindikatoren und der Empfehlung, als statistisch signifikant. Die Ergebnisse zur sozialen Herkunft reihen sich insgesamt in die empirische Befundlage zum Übergang in die Sekundarstufe ein. Sie verdeutlichen aber auch, dass der soziale Hintergrund differenziell über die verschiedenen Leistungsindikatoren wirksam wird.

5.3 Zerlegung und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte

Das zuvor beschriebene Modell gibt einen detaillierten Überblick über die Zusammenhangsstruktur der Modellvariablen. Folgt man unserer oben beschriebenen Definition von primären und sekundären Herkunftseffekten, äußern sich primäre Effekte ausschließlich in indirekten Effekten der sozialen Herkunft und sekundäre in indirekten und direkten Effekten. Tabelle 4 fasst die Schätzungen primärer und sekundärer Herkunftseffekte zusammen. Die dort wiedergegebenen Werte wurden entsprechend der in Tabelle 2 vorgegebenen Effektzerlegungen berechnet. Für die primären und sekundären Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung und des Übergangsverhaltens findet sich eine Aufteilung der Herkunftseffekte in auf chronologisch vorgelagerte Einflüsse (d. h. Effekte der Leistungsbeurteilung und/oder Effekte auf das Übergangsverhalten) und in auf inkrementelle Einflüsse zurückzuführende Anteile.

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, variieren die absoluten Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilungen (PHL) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde von 0.36 (Sachkunde) bis 0.37 (Deutsch). Die Zerlegung dieser Effekte in primäre und sekundäre Anteile zeigt, dass die primären Anteile die sekundären in den Fächern Deutsch (60 %) und Mathematik (67 %) übersteigen, während der Anteil des primären Effekts der Leistungsbeurteilung in Sachkunde 53 Prozent beträgt.

Dieses Bild verschiebt sich, wenn die primären und sekundären Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung (PHE) betrachtet werden. Hier betrug der abso-

Tabelle 4: Schätzungen primärer und sekundärer Herkunftseffekte und absolute Herkunftseffekte (Summe primärer und sekundärer Effekte) – Angaben in Klammern geben den relativen Anteil primärer und sekundärer Herkunftseffekte an den absoluten Effekten an

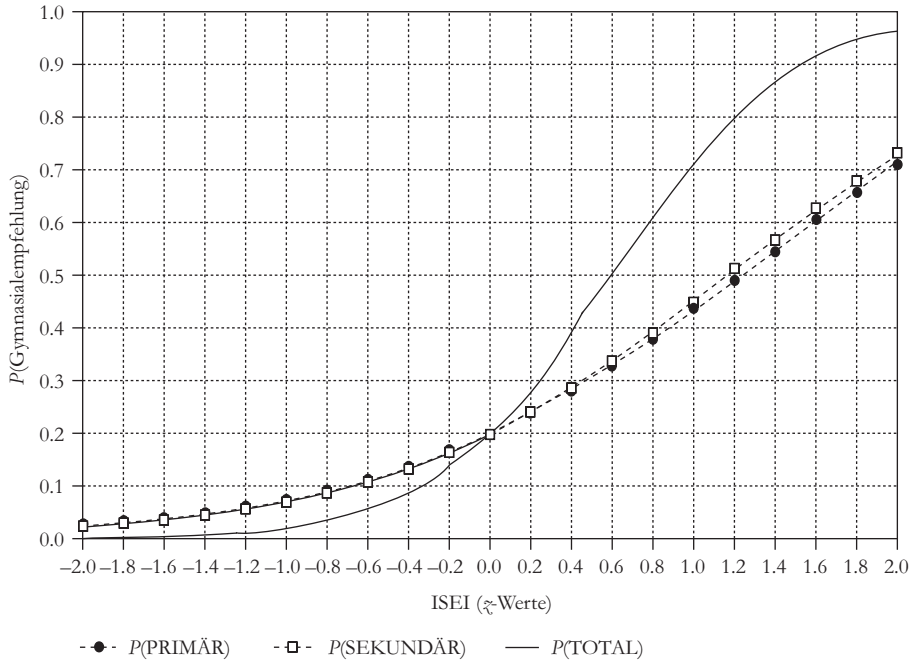
	Primäre Herkunftseffekte		Sekundäre Herkunftseffekte		Absolute Herkunftseffekte
Leistungsbeurteilung (PHL/SHL)					
Deutsch	.22	(0.60)	.15	(0.40)	.37
Mathematik	.23	(0.67)	.11	(0.33)	.35
Sachkunde	.19	(0.53)	.17	(0.47)	.36
Laufbahnbeurteilung (PHE/SHE)					
Weitergeleitet PHL/SHL	.24	(0.63)	.14	(0.37)	.37
Inkrementell	–	(–)	.11	(–)	.11
Gesamt	.24	(0.49)	.25	(0.51)	.48
Übergangsverhalten (PHÜ/SHÜ)					
Weitergeleitet PHL/SHL	.12	(0.65)	.07	(0.35)	.19
Weitergeleitet PHE/SHE	.09	(0.49)	.09	(0.51)	.18
Inkrementell	–	(–)	.14	(–)	.14
Gesamt	.21	(0.41)	.30	(0.59)	.51

PHL = Primärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, SHL = Sekundärer Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung, PHE = Primärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, SHE = Sekundärer Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung, PHÜ = Primärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens, SHÜ = Sekundärer Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens.

lute Herkunftseffekt 0.48 und spaltete sich in etwa zu gleichen Teilen in primäre (49 %) und sekundäre (51 %) Anteile auf. Eine genauere Betrachtung der weitergeleiteten und inkrementellen Anteile der Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung zeigt, dass die Annäherung der Höhe primärer und sekundärer Effekte auf den inkrementellen Einfluss der Sozialschicht auf die Gymnasialempfehlung zurückzuführen ist. Der inkrementelle Sozialschichteffekt stellt 44 Prozent des sekundären und 23 Prozent des absoluten Herkunftseffekts der Laufbahnbeurteilung.

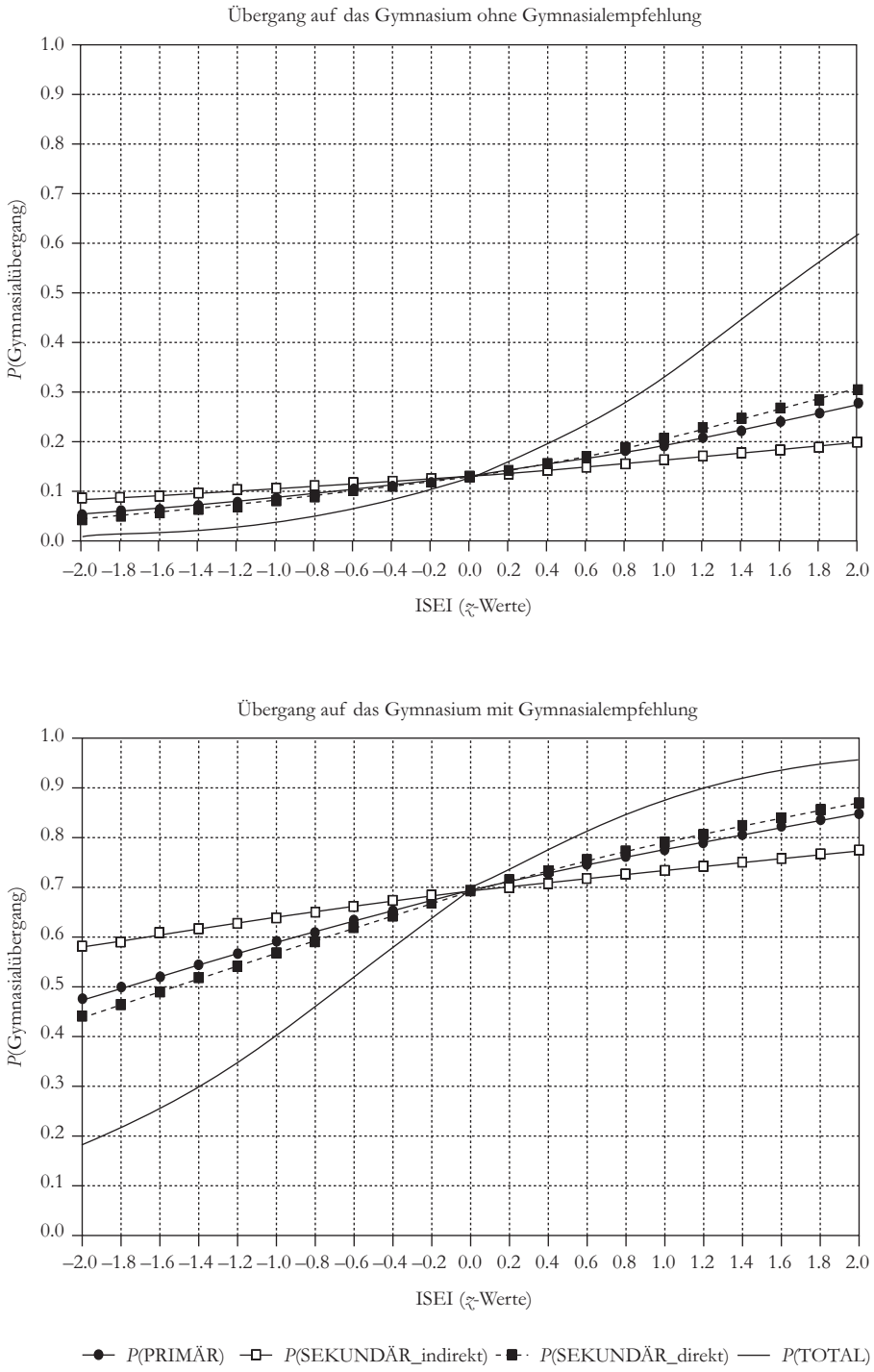
Diese Entwicklung setzt sich bei den Herkunftseffekten auf das Übergangsverhalten fort. An dieser Stelle betrug der absolute Herkunftseffekt 0.51, wobei hier die Anteile sekundärer (59 %) höher als die primärer Effekte (41 %) ausfielen. Die Ursachen der ansteigenden Bedeutung des sekundären Effekts auf das Übergangsverhalten zeigen sich in den wiedergegebenen fortgeführten Anteilen vorgeschalteter Einflüsse. Die weitergeleiteten Anteile primärer und sekundärer Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung entsprachen weitgehend den in der ersten Stufe ermittelten mittleren Anteilen (65 % primär vs. 35 % sekundär). Gleiches galt für die Anteile weitergeleiteter Herkunftseffekte der Laufbahnbeurteilung, die den in der zweiten Stufe ermittelten Anteilen entsprachen (49 % primär vs. 51 % sekundär). Das bedeutet, dass der höhere Anteil sekundärer Effekte auf das Übergangsverhalten auf den in der letzten Stufe wirksamen Sozialschichteffekt zurückzuführen ist. In der Tat macht dieser inkrementelle Effekt rund 47 Prozent des gesamten sekundären Herkunftseffekts auf das Übergangsverhalten aus und stellt rund 27 Prozent des absoluten Herkunftseffekts auf den Übergang.

Abbildung 5: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten für den Erhalt einer Gymnasialempfehlung aufgrund sozialer Herkunftseffekte



Eine weitere Möglichkeit der in Tabelle 4 berichteten Effekte der sozialen Herkunft im Übergangsprozess darzustellen und zu quantifizieren, sind vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, mit denen der Herkunftseffekt über einen ausgewählten Bereich der sozialen Herkunft anschaulich dargestellt werden kann. In Abbildung 5 sind zunächst die Ergebnisse für die Gymnasialempfehlung dargestellt. Auf der y-Achse sind die Wahrscheinlichkeiten für den Erhalt der Gymnasialempfehlung und auf der x-Achse Werte für den sozioökonomischen Status (*z*-Werte) abgetragen. Die durchgezogene Kurve symbolisiert den gesamten sozialen Herkunftseffekt, die gestrichelte mit den ausgefüllten Kreisen den primären und die gestrichelte mit den offenen Quadraten den sekundären Herkunftseffekt der Laufbahnbeurteilung. Betrachtet man zunächst den gesamten Effekt, zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, für einen Schüler mit mittleren Schulleistungen aus einer Familie mit einem mittleren sozioökonomischen Hintergrund (ISEI *z*-Wert = 0.0) 20 Prozent beträgt. Es ist zu erkennen, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status deutlich verändert. Für Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigten Familien (plus eine Standardabweichung) betrug die Wahrscheinlichkeit für den Erhalt der Gymnasialempfehlung 72 Prozent und für Schüler aus sozial weniger begünstigten Familien (minus eine Standardabweichung) hingegen nur 2.5 Prozent. Für Kinder aus deutlich sozial begünstigten Familien (plus zwei Standardabweichungen) betrug die Wahrscheinlichkeit für den Erhalt der Gymnasialempfehlung sogar 96 Prozent.

Abbildung 6: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten für den Übergaang auf das Gymnasium mit und ohne Gymnasialempfehlung aufgrund sozialer Herkunftseffekte



Vergegenwärtigt man sich, dass die Größe der primären und sekundären Effekte der Laufbahnbeurteilung annähernd gleich groß war, sollten sich auch in den aufgrund der primären und sekundären Effekte vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten keine Unterschiede feststellen lassen. Diesen Befund findet man in der Abbildung 5 deutlich bestätigt. Beide Kurven verlaufen fast deckungsgleich.

Analog zur Vorgehensweise bei der Beschreibung der Herkunftseffekte der Schülerbewertung sollen abschließend die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten für den tatsächlichen Übergang in das Gymnasium betrachtet werden. Dabei wurde zwischen Schülerinnen und Schülern mit einer Gymnasialempfehlung und jenen ohne Gymnasialempfehlung unterschieden. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 6 dargestellt. Da die Differenzierung des sekundären Herkunftseffekts in einen indirekten (in diesem Fall der weitergeleitete sekundäre Herkunftseffekt der Leistungsbeurteilung) und einen direkten inkrementellen Effekt für die Quantifizierung und Interpretation des uniquen Herkunftseffekts bedeutsam ist, wurde diese Unterscheidung auch in der Abbildung 6 berücksichtigt.

Für Schülerinnen und Schüler ohne eine Gymnasialempfehlung und mittleren Schulleistungen, die aus Familien mit einem mittleren sozioökonomischen Status kommen, lag die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, bei 13 Prozent. Für Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien (minus eine Standardabweichung im ISEI) verringerte sich die Übergangswahrscheinlichkeit auf 4 Prozent. Die Übergangswahrscheinlichkeit für Kinder aus sozial begünstigten Familien (plus eine Standardabweichung im ISEI) erhöhte sich auf 33 Prozent. Kinder aus sehr privilegierten Familien (plus zwei Standardabweichungen im ISEI) hatten eine Übergangswahrscheinlichkeit von 62 Prozent. Der direkte sekundäre Herkunftseffekt verläuft relativ flach. Fast parallel verliefen der direkte sekundäre und der primäre Herkunftseffekt.

Für Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung wurden folgende Befunde ermittelt. Betrachtet man zunächst den Gesamteffekt, fällt auf, dass die Wahrscheinlichkeit, in ein Gymnasium zu wechseln, trotz Empfehlung bei Kindern aus einer Familie mit mittlerem sozioökonomischem Status nur 69 Prozent betrug. Die Übergangswahrscheinlichkeit variierte deutlich in Abhängigkeit der sozialen Herkunft (41 % bei minus einer Standardabweichung und 88 % bei plus einer Standardabweichung).

Für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem sozioökonomischen Status, der zwei Standardabweichungen unter dem mittleren lag, betrug die Übergangswahrscheinlichkeit 17 Prozent und für sehr privilegierte Schüler (plus zwei Standardabweichungen) 96 Prozent. Bezüglich der Differenzierung in primäre und sekundäre Effekte zeigte sich ein zur Gruppe der Kinder ohne Gymnasialempfehlung analoges Befundmuster nur auf höherem Niveau.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie befasste sich mit der Analyse von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe I. Diese von Boudon eingeführte Unterscheidung sozialer Herkunftseffekte führt zu einem bes-

seren Verständnis, wie soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung entstehen, und wurde daher in der jüngeren Vergangenheit in bildungswissenschaftlichen Studien aufgenommen und empirisch untersucht. In der vorliegenden Studie wurde die Definition primärer und sekundärer Herkunftseffekte konkretisiert und das theoretische Modell von Boudon wurde um Aspekte erweitert, die für das deutsche Bildungssystem bedeutsam sind. Die von uns vorgenommene Spezifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte wurde mit den Daten der am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Studie ÜBERGANG empirisch überprüft. Demzufolge entsteht Bildungsungleichheit durch das Zusammenwirken der sozialen Herkunft, der objektiven und bewerteten Schülerleistung, der Schullaufbahnempfehlung und des gezeigten Übergangsverhaltens.

Für die Definition von Herkunftseffekten wurden diese hinsichtlich ihrer Konsequenzen (auf Formen der Schülerbeurteilung und auf das Übergangsverhalten) und ihren zugrunde liegenden Wirkpfaden (primäre und sekundäre Effekte) klassifiziert. Als primäre Effekte wurden die über die objektive Schulleistung vermittelten Effekte auf die Schülerbeurteilung und das Übergangsverhalten definiert und als sekundäre Effekte diejenigen, die nicht über die objektive Schulleistung vermittelt sind. Da wir Herkunftseffekte hinsichtlich gleicher Konsequenzen definiert haben, war es möglich, die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte abzuschätzen. Darüber hinaus unterschied sich die von uns vorgenommene Modellierung von Herkunftseffekten von früheren Konzeptualisierungen, da hier die Abfolge der Konsequenzen der Herkunftseffekte (Leistungsbeurteilungen, Laufbahnempfehlungen und tatsächlicher Übergang) berücksichtigt wurde. Damit wurde es möglich, die Chronologie der Entstehung sozialer Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe I differenziert abzubilden. Konkret ermöglichte diese Spezifikation die Abschätzung, ob und in welchem Ausmaß Ungleichheiten, die im Übergangsverhalten sichtbar werden, bereits im Vorfeld entstanden sind.

Relative Bedeutung und Chronologie primärer und sekundärer Herkunftseffekte

Die vorliegende Studie bestätigt erneut den Befund, dass die soziale Herkunft einen Effekt auf den Übergang, die Vergabe der Schullaufbahnempfehlungen, die Benotung und die objektiven Leistungen hat. In Bezug auf die betrachteten Konsequenzen primärer und sekundärer Herkunftseffekte wurden folgende Ergebnisse ermittelt. Primäre und sekundäre Effekte konnten für jede der drei betrachteten Konsequenzen nachgewiesen werden. Bei der Leistungsbewertung war der relative Anteil des primären Effekts größer als der des sekundären. Bei der Empfehlungsvergabe waren beide Effekte gleich groß und beim Übergangsverhalten der sekundäre größer als der primäre. Damit konnte erstmals gezeigt werden, wie sich der soziale Herkunftseffekt zusammensetzt und welche Bedeutung primäre und sekundäre Effekte haben.

Die vorliegende Studie zeigt, dass soziale Ungleichheit, die sich beim Übergang auf weiterführende Schulen des Sekundarschulsystems äußert, bereits vorher – bei der Schülerbewertung – entstehen kann. Diese Befunde sind unmittelbar praxisrelevant, wenn es um Konzepte zur Verringerung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem geht. Nach unserer Definition und der verwendeten Opera-

tionalisierung betrug der Anteil der primären Effekte am gesamten sozialen Herkunftseffekt, der beim Übergang in die Sekundarstufe I wirksam wird, 41 Prozent. Dieser Effekt setzt sich aus einer Fortführung primärer Effekte auf die Schülerleistungen zusammen und entspricht somit weitgehend dem primären Effekt bei Boudon. Dieser Effekt verletzt weniger das Gerechtigkeitsempfinden, da er mit dem Leistungsprinzip vereinbar ist.

Der sekundäre Herkunftseffekt des Übergangsverhaltens fiel größer als der entsprechende primäre Effekt aus (59 % des gesamten Herkunftseffekts). Weil er gegen das Leistungsprinzip verstößt, steht er auch in der verschärften Kritik. Die Zerlegung des sekundären Effekts in einen über die Leistungsbeurteilung und Laufbahnbeurteilung vermittelten Effekt und einen inkrementellen direkten Effekt erscheint besonders wichtig. Der Anteil des direkten sekundären Effekts der sozialen Herkunft, der am Übergang in die Sekundarstufe I wirksam wird, am gesamten sekundären Effekt beträgt 46 Prozent. 54 Prozent des sekundären Effekts auf das Übergangsverhalten gehen auf eine Fortführung vorangegangener Effekte zurück. In anderen Worten: Rund die Hälfte der sozialen Ungleichheit im Sinne sekundärer Effekte, die am Übergang in die Sekundarstufe I vorliegt, kann auf Herkunftseffekte der Notenvergabe (sekundäre Effekte der Leistungsbeurteilung) und der Laufbahnempfehlung (sekundäre Effekte der Laufbahnbeurteilung) zurückgeführt werden. Damit deutet sich an, dass eine substanzielle Reduzierung unerwünschter sozialer Disparitäten beim Übergang in die Sekundarstufe I nur dann gelingen kann, wenn sekundäre sozialschichtabhängige Verzerrungen der Schülerbewertungen ausgeschaltet werden.

Unsere Auswertungen liefern Hinweise dafür, dass auch bei einer vollständigen Ausschaltung sekundärer Effekte der Schülerbeurteilungen Schülerinnen und Schüler aus sozial begünstigten Familien bei gleichen Schulleistungen am Übergang in die Sekundarstufe I höhere Übergangschancen auf ein Gymnasium hätten als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien. Dieser Sachverhalt drückt sich im direkten sekundären Effekt auf das Übergangsverhalten aus, der rund 46 Prozent des sekundären Effekts ausmacht (und 27 % des gesamten Herkunftseffekts). Insofern der direkte Herkunftseffekt beispielsweise auf herkunftsbezogene Kosten- und Nutzenkalkulationen der Elternschaft zurückzuführen ist, könnte diese Quelle sozialer Disparitäten theoretisch auf zweierlei Weise aufgehoben werden. Erstens könnte der Versuch unternommen werden, die Entscheidungskalküle der Eltern anzugleichen. Zweitens könnten Maßnahmen ergriffen werden, die den Einfluss der Elternschaft auf den tatsächlichen Übergang in die Sekundarstufe I ausschalten.

Es muss bedacht werden, dass Herkunftseffekte auf das tatsächliche Übergangsverhalten nicht vollständig auf sekundäre Disparitäten zurückzuführen sind. Da der Anteil der über die Schulleistungen vermittelten Herkunftseffekte am totalen Herkunftseffekt auf den Übergang auf immerhin 41 Prozent geschätzt wurde, stellt sich die Frage, wie die primären Effekte minimiert werden können. Hier gilt es zu bedenken, dass primäre Effekte bereits vor dem Schuleintritt in der häuslichen Sozialisation und den familiären Lern- und Fördergelegenheiten ihren Anfang nehmen können. Darüber hinaus können sich primäre Herkunftseffekte während der Schulzeit verstärken. Die sozialschichtabhängigen Leistungsunterschiede sollten daher durch geeignete Fördermaßnahmen in oder

außerhalb der Schule minimiert werden. Gelingt es nicht, zum Beispiel durch gezielte Fördermaßnahmen herkunftsbezogene Unterschiede im Kompetenzerwerb zu minimieren, schreibt sich dieser Effekt – auch wenn er in der Chronologie des Übergangsprozesses kleiner wird – bis zum Übergang fort.

Einschränkungen und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, wie sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte identifizieren und quantifizieren lassen. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Identifikation der Effekte von der Indikatorisierung abhängig sein kann. Als Herkunftsmerkmal wurde ausschließlich der sozioökonomische Status – operationalisiert mit dem ISEI – berücksichtigt. Das Ergebnismuster erwies sich aber auch bei Berücksichtigung anderer Hintergrundmerkmale als sehr stabil. Eine differenzierte Erfassung der familiären Herkunft mit Struktur- und Prozessmerkmalen war für die Fragestellung der vorliegenden Studie nicht relevant. Für die adäquate Modellierung von sekundären Herkunftseffekten muss man die Effekte primärer Disparitäten in den entsprechenden Modellen angemessen kontrollieren. Wir haben daher, wie die meisten gegenwärtig publizierten Studien, auf Ergebnisse aus Schulleistungstests zurückgegriffen und konnten so in vermutlich ausreichender Weise die primären Disparitäten abbilden. Da es aber neben Testleistungen weitere Merkmale gibt, die auf den Schulerfolg positiv wirken können, wie zum Beispiel die sozialen Fähigkeiten und die motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler, kann die ausschließliche Berücksichtigung von Leistungstests zu einer nicht vollständigen Abbildung primärer und damit auch sekundärer Disparitäten führen. Mit der Berücksichtigung eines breiten Kranzes an Leistungsindikatoren aus drei Domänen (Deutsch, Mathematik und Sachkunde) gehen wir aber davon aus, dass die Effekte angemessen identifiziert wurden.

Nicht beantwortet werden konnte die Frage, welche Bewertungsgrundlagen der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Benotungen und Empfehlungen führen und wie diese zur Wirkung kommen. Auf Seiten der Eltern blieb offen, welche Handlungsmotive für die zu treffende Entscheidung handlungsweisend sind. In verschiedenen Studien konnte aber bereits gezeigt werden, dass Kosten- und Nutzenkalkulationen – zumindest für bestimmte soziale Gruppen – einen Erklärungsansatz darstellen. Insgesamt können die Ergebnisse helfen, zu einem besseren Verständnis der Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe I zu gelangen. Sie sind für die Einschätzung unterschiedlicher Herkunftseffekte bedeutsam und besitzen unmittelbare Praxisrelevanz, wenn es um Modelle zur Reduzierung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem geht. Neben ihrer praktischen Bedeutung haben die von uns berichteten Befunde auch Implikationen für die Theoriebildung zu den Entstehungszusammenhängen sozialer Ungleichheit. Es konnte gezeigt werden, dass ein theoretisches Modell zur Vorhersage herkunftsbezogener Bildungsentscheidungen neben entscheidungstheoretischen Annahmen auch die institutionelle Komponente des Bildungssystems berücksichtigen muss. Ohne die institutionelle Perspektive bekommt man ein nicht zwingend falsches, aber unvollständiges Bild der Wirk- und Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheit.

Literatur

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6,* 46–71.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 450–474.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19,* 1–24.

Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 157–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2007). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellenberg, G., & Klemm, K. (1998). Von der Einschulung bis zum Abitur: Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1,* 577–596.

Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (2008). *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society.* New York: Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology, 114,* 1475–1521.

Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 121–130). Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 53–87). Münster: Waxmann.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 285–303.

Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102,* 9730–9733.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica, 50,* 211–229.

Klein, M., Schindler, S., Pollak, R., & Müller, W. (2009). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12,* 47–73.

Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand.* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* 519–548.

MacKinnon, D. P., & Dwyer, J. H. (1993). Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review, 17,* 144–158.

Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller, W., & Pollak, R. (2004). Social nobility in West Germany: The long arms of history discovered? In R. Breen (Ed.), *Social mobility in Europe* (pp. 77–113). Oxford: Oxford University Press.

Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 303–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muthén, B. O. (1979). A structural probit model with latent variables. *Journal of the American Statistical Association, 74,* 807–811.

Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998–2008). Mplus (Version 5.1) [Computer Software]. Los Angeles, CA.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül: Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53,* 491–508.

Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (Bd. 2, S. 127–165). Münster: Waxmann.

Pietsch, M., & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal, 6,* 424–445.

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 636–669.

Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior, 60,* 178–198.

Schneider, T. (2008). Social inequality in educational participation in the German school system in a longitudinal perspective: Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review, 24,* 511–526.

Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen–Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23,* 505–519.

Stubbe, T. C., & Bos, W. (2008), Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik, 22,* 49–63.

Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* 119–133.

Walther, G., Selter, C., Bonsen, M., & Bos, W. (2007). Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 49–85). Münster: Waxmann.

Winship, C., & Mare, R. D. (1983). Structural equations and path analysis for discrete data. *The American Journal of Sociology, 89,* 54–110.

Wittwer, J., Saß, S., & Prenzel, M. (2008). Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 87–124). Münster: Waxmann.

Kapitel 8
Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien

Cornelia Gresch und Michael Becker

1 Einleitung

Betrachtet man Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, so lassen sich in verschiedener Hinsicht deutliche Unterschiede zu Kindern ohne Migrationshintergrund feststellen: Sie haben in der Regel schlechtere Noten und erzielen niedrigere Leistungen in standardisierten Tests, der Anteil der Schulabbrecher ist höher als bei jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund und nicht zuletzt befinden sie sich in der Sekundarstufe seltener in Gymnasien und häufiger an den nicht primär akademisch orientierten Schulformen. Dieses Bild zeigt sich ebenfalls für türkischstämmige Schülerinnen und Schüler und (Spät-)Aussiedlerkinder. So verfügten im Jahr 2005 40.4 Prozent der 18- bis 20-Jährigen ohne Migrationshintergrund über das Abitur als höchsten Bildungsabschluss oder befanden sich auf dem Gymnasium, während diese Anteile bei türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern mit 27.4 Prozent und (Spät-)Aussiedlerkindern mit 32.2 Prozent deutlich niedriger lagen (vgl. Gresch & Kristen, in Vorbereitung).

Theoretische und empirische Arbeiten, die sich mit der geringen Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beschäftigen, konzentrieren sich häufig auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und ziehen als Erklärung verschiedene bildungsrelevante Aspekte heran: So wurde unter anderem wiederholt gezeigt, dass Familien mit Migrationshintergrund im Mittel einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen. Wird dies in den Analysen berücksichtigt, so verschwinden viele negative Zusammenhänge zwischen ethnischer Herkunft und bildungsbezogenen Merkmalen oder reduzieren sich deutlich (vgl. Ball, Reay & David, 2002; Heath, Rothon & Kilpi, 2008; Kristen & Granato, 2004, 2007). Ebenso darf nicht vernachlässigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Mittel niedrigere schulische Leistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007; Stanat, 2006; Walter & Taskinen, 2008): Niedrigere Übergangsquoten, und damit einhergehend niedrigere Anteile insbesondere an den Gymnasien, müssen also nicht Ausdruck spezifischer durch den Migrationshintergrund bedingte Unterschiede beim Übergangsverhalten sein, sondern könnten allein die

Konsequenz geringerer schulischer Leistungen oder des niedrigeren sozioökonomischen Status darstellen.[1]

Vor diesem Hintergrund erscheint es naheliegend, das Modell der primären und sekundären Effekte von Boudon (1974), welches ausführlich in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben ist, auch auf die Übergangssituation in Familien mit Migrationshintergrund zu übertragen. Im Fokus stehen dabei sekundäre Disparitäten, die unter Kontrolle der schulischen Leistung und über den sozioökonomischen Hintergrund hinaus für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vorliegen. Es lässt sich über den jetzigen Stand der Forschung konstatieren, dass die Fragestellung um differenzielle Effekte beim Übergang in die Sekundarschulen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erst in den letzten Jahren intensiver beforscht wurde. Bislang liegen noch relativ wenige deutsche Studien vor, die über rein deskriptive Befunde in Bezug auf Migranten hinausgehen; insbesondere trifft dies für Analysen zu, die hinsichtlich der Herkunft differenzieren. So sind nur zwei Studien zum Übergangsverhalten türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler bekannt, in denen neben der sozialen Herkunft auch die schulische Leistung kontrolliert wird (vgl. Kristen & Dollmann, 2009; Müller & Stanat, 2006); ebenso liegt bisher keine entsprechende Studie zu Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien vor.

Um diese Forschungslücke zu verringern, soll im Folgenden untersucht werden, wieweit sich das Übergangsverhalten von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern und Kindern von (Spät-)Aussiedlern durch sozioökonomische Disparitäten erklären lässt, welche Rolle die schulischen Leistungen spielen und inwiefern Disparitäten bestehen, die spezifisch auf den Migrationshintergrund zurückgehen. Zunächst wird hierzu das theoretische Modell der Bildungsentscheidungen von Boudon (1974) im Hinblick auf die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund näher erläutert (Abschnitt 2). Anschließend werden die beiden untersuchten Gruppen – türkischstämmige Schülerinnen und Schüler und Kinder von (Spät-)Aussiedlern – vorgestellt und der aktuelle Forschungsstand zur Bildungsbeteiligung dieser Herkunftsgruppen diskutiert (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 folgt eine Spezifikation der Fragestellung und in Abschnitt 5 ein Überblick über die angewandten Methoden. Abschnitt 6 präsentiert die zentralen Befunde; der Beitrag endet mit einer abschließenden Diskussion (Abschnitt 7).

2 Bildungsentscheidungen am Ende der Grundschule in Familien mit Migrationshintergrund

Theoretische Grundlage der Modellierung von Bildungsentscheidungen bildet das Modell der primären und sekundären Effekte von Boudon (1974, vgl. ausführlich hierzu auch Maaz, Gresch, McElvany, Jonkmann & Baumert, Kap. 3). Demnach handelt es sich bei primären Effekten um die direkten Effekte der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen, während sich sekundäre Effekte auf zusätzliche Herkunftseffekte unter Kontrolle der schulischen Leistung auf das Übergangsverhalten beziehen. Dieses Modell kann auch auf die Übergangs-

[1] Für weitere Erklärungsansätze vgl. unter anderem Stanat (2008).

situation in Familien mit Migrationshintergrund übertragen werden (vgl. Heath & Brinbaum, 2007; Heath et al., 2008; Hustinx, 2002; van Tubergen & van De Werfhorst, 2007; Kristen & Dollmann, 2009). So können migrationsspezifische Merkmale wie etwa sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung des häufig niedrigeren sozioökonomischen Status geringere schulische Leistungen erbringen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei diesem zusätzlichen negativen Zusammenhang neben dem Einfluss der sozialen Herkunft handelte es sich entsprechend um einen *primären Effekt* des ethnischen Hintergrunds auf die schulische Leistung.

Des Weiteren sind auch *sekundäre Effekte*, bezogen auf den Migrationshintergrund, zu erwarten. Generell wird davon ausgegangen, dass Eltern aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen auch bei gleichen Leistungen der Schülerin bzw. des Schülers ihr Kind seltener auf eine hohe Schulform schicken als Eltern mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. Maaz & Nagy, Kap. 7). Als Grund für diesen Zusammenhang werden häufig, unter anderem aus der Perspektive der Wert-Erwartungs-Theorie, die höheren relativen Kosten, niedrigere wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit und niedrigerer (Netto-)Nutzen weiterführender Bildung für sozioökonomisch und -kulturell schlechter gestellte Familien aufgeführt (vgl. z. B. Kristen, 1999). Infolgedessen sind Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen tendenziell weniger bestrebt, ihrem Kind eine hohe Schulbildung zukommen zu lassen.

Ein Migrationshintergrund nimmt jedoch beim Übergangsverhalten – bzw. allgemeiner hinsichtlich der Bildungsaspirationen – eine andere Rolle ein als der sozioökonomische Hintergrund von Personen: So weisen Migranten und ihre Nachkommen mitunter eine *höhere* Bildungsaspiration auf – obwohl sie weniger häufig an weiterführender Bildung partizipieren (vgl. Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Kao & Tienda, 1998; Ogbu, 1991). Eine höhere Bildungsaspiration bei Personen mit Migrationshintergrund wird unter anderem als Folge der Migration und des damit einhergehenden Wunsches, die eigene soziale Lage zu verbessern, diskutiert (für eine Übersicht vgl. Kao & Tienda, 1998).

Als mögliche Ursache für das höhere Bildungsstreben einerseits und niedrigere Partizipationsraten in weiterführenden Schulformen von Kindern mit Migrationshintergrund andererseits werden in der Literatur strukturelle Einschränkungen, wie insbesondere der geringe sozioökonomische Status von Zuwanderern, aufgeführt (vgl. Ball et al., 2002, Heath et al., 2008, Kristen & Granato, 2004, 2007). Zusätzlich sind auch migrationsspezifische Merkmale zu berücksichtigen, wie etwa sprachliche Probleme, oder, bei selbst zugewanderten Schülerinnen und Schülern, Schwierigkeiten, die bei einem Quereinstieg in das deutsche Bildungssystem auftreten können (vgl. Esser, 1990, 2006). Zudem verfügen Eltern mit Migrationshintergrund über geringere Kenntnisse über das deutsche Schulsystem, sofern die eigene Bildungslaufbahn in einem anderen Schulsystem durchlaufen wurde. Aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten können sie sich diese Kenntnisse weniger gut aneignen und ihr Kind weniger gut in schulischen Belangen unterstützen (vgl. Diefenbach, 2003; Herwartz-Emden, 2003; Kristen, 2003).

3 Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft und Kinder von (Spät-)Aussiedlern: Charakteristika und Bildungsbeteiligung

Analysiert wird das Übergangsverhalten türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler und bei Kindern von (Spät-)Aussiedlern. Bei diesen beiden Gruppen handelt es sich um die größten Zuwanderergruppen in Deutschland, die sich außerdem hinsichtlich der Migrationsgeschichte und des sozialen und kulturellen Hintergrunds unterscheiden (vgl. Woellert, Kröhnert, Sippel & Klingholz, 2009). Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

Beschreibung und Hintergrund der beiden Migrationsgruppen

Schülerinnen und Schüler mit *türkischem Migrationshintergrund* sind in der Regel Nachkommen von Arbeitsmigranten, die häufig aus ländlichen Gebieten kamen und über vergleichsweise geringe Bildungsqualifikationen verfügten (vgl. Woellert et al., 2009). Entsprechend konzentrierten sich Personen türkischer Herkunft überwiegend in beruflichen Positionen mit geringerem sozioökonomischem Status. Gegenwärtig sind die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund überwiegend in Deutschland geboren (nach Müller & Stanat, 2006, etwa 86 %) und haben entsprechend das deutsche Bildungssystem von Anfang an durchlaufen. Dennoch sind türkischstämmige Kinder im Vergleich zu Kindern anderer Herkunftsgruppen mitunter weniger in die Aufnahmegesellschaft integriert (Woellert et al., 2009): Als Erklärung wird hierfür unter anderem herangezogen, dass es aufgrund des hohen Gesamtanteils in der Bevölkerung Familien türkischer Herkunft möglich ist, weniger Kontakt zur Aufnahmegesellschaft zu pflegen, wodurch auch Kinder der zweiten Generation Türkisch als Verkehrssprache praktizieren können und unter anderem bei Schuleintritt über geringere Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen (vgl. Becker & Biedinger, 2006; Woellert et al., 2009).

Bei *(Spät-)Aussiedlerkindern* handelt es sich um Nachkommen von Aussiedlern aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten sowie Bevölkerungsgruppen wie die oft als „Russlanddeutsche" bezeichneten Minderheiten der heutigen Russischen Föderation. Diese Aussiedler werden seit dem 1. Januar 1993 auch als „Spätaussiedler" bezeichnet. Sie sind dem Grundgesetz nach keine Ausländer, sondern deutsche Staatsangehörige oder Volkszugehörige, die ihren Wohnsitz vor dem 8. Mai 1945 in den ehemaligen deutschen Ostgebieten oder in anderen vorrangig ost- und südosteuropäischen Gebieten[2] hatten und diese verlassen haben, um mit ständigem Wohnsitz in der Bundesrepublik Deutschland zu leben (vgl. BVFG § 1 Abs. 2 Nr. 3).

Kinder von (Spät-)Aussiedlern unterscheiden sich in verschiedener Hinsicht von anderen Zuwanderungsgruppen in Deutschland: Viele von ihnen sind nicht in Deutschland geboren, sondern mit ihren Eltern zugewandert (von den unter 20-Jährigen knapp 40 %, vgl. Gresch & Kristen, in Vorbereitung) und entspre-

---

[2] Maßgeblich sind damit deutschstämmige Bevölkerungsminderheiten in Polen, Estland, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Albanien, dem ehemaligen Jugoslawien und China gemeint.

chend handelt es sich häufig um Quereinsteiger in das deutsche Schulsystem. Dadurch hatten diese Schülerinnen und Schüler einerseits nicht die Möglichkeit, vorschulische Institutionen wie beispielsweise den Kindergarten zu besuchen, durch den ethnische Ungleichheit reduziert werden kann (vgl. Becker & Biedinger, 2006). Insofern die schulische Laufbahn in den Herkunftsländern begonnen wurde, haben diese Schülerinnen und Schüler mitunter nach anderen Lehrplänen gelernt und somit die zusätzliche Aufgabe zu bewältigen, den Anschluss im deutschen Schulsystem zu finden (vgl. Herwartz-Emden, 2003; Kristen, 2003). Andererseits wird als Verkehrssprache in den Familien dieser Schülerinnen und Schüler häufig deutsch gesprochen (vgl. Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005). Familien, in denen dies nicht der Fall ist, sind besonders motiviert, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern, um besser in die Gesellschaft integriert zu werden (vgl. Dietz & Roll, 1998; Graudenz & Römhild, 1996). Abgesehen davon gibt es gezielte Fördermaßnahmen für Aussiedler, wie Umschulungen, Sprachkurse oder Weiterbildungen (vgl. u. a. Heinen, 2000), wodurch die Integration der zugezogenen Familie in die Aufnahmegesellschaft zusätzlich erleichtert werden soll. Der Bildungshintergrund von Aussiedlern unterscheidet sich ebenfalls von dem klassischer Arbeitsmigranten in Deutschland, da ein Großteil der Bevölkerung die allgemeinbildende Mittelschule (polytechnische Mittelschule) abschloss, um danach eine Berufsausbildung zu machen. Zwar ist der Anteil an (Spät-)Aussiedlern mit einem akademischen Abschluss niedriger als in der Gesamtbevölkerung, allerdings finden sich seltener Aussiedler ohne Bildungsabschluss als in den anderen zugewanderten Bevölkerungsgruppen (vgl. Herwartz-Emden, 2003; Müller & Stanat, 2006).

Bildungsbeteiligung und Übergangsverhalten der beiden Migrationsgruppen

Bisher gibt es nur wenige Studien, die sich gezielt mit dem Übergang nach der Grundschule bei türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern oder (Spät-) Aussiedlern und ihren Nachkommen beschäftigten. Im Folgenden sollen die bislang vorliegenden Arbeiten zum Übergang in die Sekundarstufe in Deutschland kurz vorgestellt und diskutiert werden.

Eine der ersten Arbeiten zu den Wirkungszusammenhängen im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe vermittelt eine Untersuchung von Kristen (2002), die dies in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler türkischer, italienischer und (ex-)jugoslawischer Nationalität sowie für (Spät-)Aussiedlerkinder analysierte. Hierzu zog sie neben der spezifischen ethnischen Herkunft die Schulnoten in Deutsch und Mathematik sowie das Geschlecht heran. Kristen fand zum einen, dass türkische und italienische Schülerinnen und Schüler deutlich seltener Noten erhielten, die einen Gymnasialbesuch nahelegten, während (Spät-)Aussiedlerkinder hinsichtlich der Noten etwa zwischen den Mitschülern ohne Migrationshintergrund und den Kindern anderer Migrationsgruppen lagen. Zudem wies die Autorin für türkische und italienische Schülerinnen und Schüler unter Kontrolle der Schulnoten negative Resteffekte in der Chance, auf das Gymnasium oder die Realschule (verglichen mit der Hauptschule) zu wechseln, nach. Bei (ex-)jugoslawischen Schülerinnen und Schülern und Aussiedlerkindern zeigten sich dagegen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. In dieser Studie konnte nicht differenziert werden, ob es sich um primäre oder sekundäre

Herkunftseffekte handelte, da Kristen in den Analysen weder den sozioökonomischen Hintergrund noch standardisierte Leistungen kontrollierte. Differenzielle Benotung und unterschiedliches Übergangsverhalten könnten also auch auf diese Aspekte zurückzuführen sein.

Kristen und Dollmann (2009) befassten sich spezifisch mit der Übergangsentscheidung türkischer Zuwandererfamilien in Köln unter Berücksichtigung des Generationenstatus. Primäre Herkunftseffekte erfassten sie über fachbezogene Leistungsmessungen und Zensuren aus dem Halbjahreszeugnis in der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik. Zudem kontrollierten sie sozioökonomische und -kulturelle Herkunft über den Bildungsabschluss der Eltern und die berufliche Stellung, ebenso das Geschlecht und Alter des Kindes. Schließlich beschränkten sich die Autoren nicht darauf, mögliche sekundäre Migrationseffekte zu identifizieren, sondern prüften ebenfalls, ob diese den theoretischen Annahmen entsprechend auf die Bildungsaspiration der Eltern zurückzuführen sind. Als Indikator für diese sekundären Effekte berücksichtigten die Autoren die subjektiven Bewertungen der Eltern zu einem möglichen Wechsel auf die jeweiligen Schulformen. Unter Anwendung multinomialer logistischer Regressionsmodelle wurden jeweils die Chancen, auf die Schulformen „Gymnasium", „Realschule", „Hauptschule" und „Gesamtschule" zu wechseln, untersucht. Die Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Insgesamt fanden die Autoren für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft eine deutlich geringere Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, als für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Diese konnte allerdings auf niedrigere schulische Leistungen und den niedrigeren sozioökonomischen und -kulturellen Status zurückgeführt werden. Wurden diese strukturellen Randbedingungen kontrolliert, zeigte sich ein positiver sekundärer Herkunftseffekt für den Migrationshintergrund, der in Einklang mit der oben diskutierten höheren Bildungsaspiration der Zuwanderer und ihrer Nachkommen steht.[3] In einem letzten Schritt bestätigten die Autoren, dass in Einklang mit den theoretischen Annahmen durch zusätzliche Kontrolle der Bildungsaspiration die verbleibenden positiven sekundären Migrationseffekte beträchtlich verringert werden.

Für (Spät-)Aussiedler und ihre Nachkommen sind keine entsprechenden Untersuchungen bekannt, in denen sowohl schulische Leistung als auch der sozioökonomische Hintergrund kontrolliert wurden. Verschiedene Studien auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels kommen zu dem Befund, dass unter Kontrolle der Bildung der Eltern und weiterer Hintergrundmerkmale, wenn überhaupt, nur sehr geringe Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Aussiedlern bestehen bleiben (vgl. Frick & Wagner, 2000; Fuchs & Sixt, 2008). Ebenfalls mit der Bildungsbeteiligung von Aussiedlern in der Sekundarstufe beschäftigte sich Söhn (2008): Anhand des DJI-Jugendsurveys verglich sie Aussiedler mit anderen Zugezogenen in den alten Bundesländern. Dabei konnte sie einen Bildungsvorteil von

---

[3] Diese sekundären Migrationseffekte bei Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft könnten ebenfalls an anderen Stellen des Übergangs im Bildungssystem (z. B. in den Hochschulen, vgl. Kristen, Reimer & Kogan, 2008) bzw. in anderen Ländern (z. B. in den Niederlanden für den Übergang in die Sekundarstufe, vgl. Hustinx, 2002; van Tubergen & van De Werfhorst, 2007) nachgewiesen werden.

Aussiedlern gegenüber anderen Zugezogenen nachweisen, der sich allerdings in erster Linie in einem höheren Anteil an Realschulgängern, verglichen mit Hauptschulbesuchern, äußerte. Diesen führte sie auf die relativ zu anderen Zuwanderern betrachtete höhere sozioökonomische Stellung zurück sowie auf die besseren Sprachkenntnisse. Auch sie kontrollierte allerdings nur den Bildungshintergrund der Eltern, ohne die tatsächlichen schulischen Leistungen zu erfassen.

Mit Schülerinnen und Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion und türkischen Migranten beschäftigten sich schließlich Müller und Stanat (2006) in einer Analyse der PISA-E-Daten aus dem Jahr 2000. Sie zeigten, dass der Wechsel auf die Realschule, verglichen mit der Hauptschule, sowohl für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft als auch für Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion unter Kontrolle der Leseleistung und des sozioökonomischen Status nicht mehr statistisch signifikant unterschiedlich ist. Wenngleich in dieser Studie die schulische Leistung kontrolliert wurde, sind auch hier nur eingeschränkte Rückschlüsse auf die sekundären Herkunftseffekte von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern und Aussiedlern möglich: Zum einen wird über die Leseleistung nur ein Teilaspekt der schulischen Leistung erfasst, der zudem stärker durch den Migrationshintergrund geprägt ist als dies beispielsweise bei der Mathematikleistung der Fall ist (vgl. Schwippert et al., 2003). Zudem untersuchten sie 15-jährige Schülerinnen und Schüler, die sich bereits seit mehreren Jahren in der Sekundarstufe befanden. Dadurch werden zum einen mögliche Wechsel von Schülerinnen und Schülern zwischen den Schulformen nach dem Übergang nicht berücksichtigt und auch die Ergebnisse der Leistungstests selbst sind mitunter durch die besuchten Schulzweige geprägt (vgl. Becker, 2008). Schließlich untersuchen die Autorinnen nicht (Spät-)Aussiedler, sondern Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion, aus der nur etwa 45 Prozent der (Spät-)Aussiedler stammen (vgl. Silbereisen, Schmitt-Rodermund & Lantermann, 1999) und die neben letzteren auch jüdische Kontingentflüchtlinge oder andere Zuwanderer russischer Herkunft umfassen.

4 Spezifikation der Fragestellung

Wie der Forschungsüberblick zeigt, liegen bisher nur für türkischstämmige Schülerinnen und Schüler Befunde zum Übergangsverhalten unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der schulischen Leistung vor (vgl. Kristen & Dollmann, 2009) und diese beschränken sich auf die Stadt Köln, wodurch weitere regionale Einflussfaktoren sowie bundeslandspezifische Regelungen hinsichtlich des Übergangs nicht ausgeschlossen werden können. Für (Spät-)Aussiedler sind keine entsprechenden Befunde bekannt. Dieses Kapitel soll dazu beigetragen, diese Forschungslücke zu schließen und das Übertrittsverhalten nach der 4. Klasse spezifisch für beide Herkunftsgruppen in Deutschland zu untersuchen. Es soll analysiert werden, inwiefern für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft sowie Kinder von (Spät-)Aussiedlern beim Übergang in die Sekundarstufe ein differenzielles Übergangsverhalten nachgewiesen werden kann. Im Mittelpunkt der Analysen stehen dabei die Fragen, ob sich das Übergangsverhalten in diesen Herkunftsgruppen auf die unterschiedliche sozioökonomische Stellung von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zurückführen lässt, welche Rolle die

schulischen Leistungen spielen und inwiefern sekundäre Disparitäten bestehen, die spezifisch auf den Migrationshintergrund zurückgehen.

Diese Forschungsfragen sollen vor dem theoretischen Hintergrund des oben diskutierten Boudon'schen Modells untersucht werden. Der Beitrag schließt damit auch an die Definition primärer und sekundärer Effekte anderer Arbeiten aus der Migrationsforschung an (vgl. Heath et al., 2008; Kristen & Dollmann, 2009; van Tubergen & van De Werfhorst, 2007). Es wird analysiert, welcher Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Übergangsverhalten besteht, inwiefern dieser durch den sozioökonomischen Status mediiert wird, welchen Beitrag hierbei primäre Effekte niedrigerer Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund leisten und inwiefern darüber hinaus „Resteffekte" im Hinblick auf den Migrationshintergrund bestehen bleiben. Diese Resteffekte können den obigen Ausführungen entsprechend auch als sekundäre Migrationseffekte interpretiert werden. Aufgrund der oben diskutierten höheren Bildungsaspiration von Zuwanderern und ihren Nachkommen wird erwartet, dass es einen positiven migrationsspezifischen sekundären Effekt gibt. Dieser äußert sich allerdings aufgrund der Konfundierung von sozioökonomischer Stellung, schulischer Leistung und Migrationshintergrund nur unter Kontrolle dieser Randbedingungen.

Ausgangsbasis der Analysen bildet der Befund, dass wiederholt geringere Bildungsbeteiligungen an weiterführenden Schulzweigen von Zuwanderern und ihren Nachkommen berichtet wurden. Dies soll in einem ersten Schritt für türkischstämmige Schülerinnen und Schüler sowie für Kinder von (Spät-)Aussiedlern repliziert werden (Hypothese 1). Darauf folgend soll die Hypothese geprüft werden, dass sich diese Unterschiede in weiten Teilen durch sozioökonomische Disparitäten aufklären lassen (Hypothese 2). Unter zusätzlicher Kontrolle der schulischen Leistung findet sich keine weitere Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern diese Schülerinnen und Schüler haben höhere Chancen auf einen Gymnasialbesuch (Hypothese 3).

Die Hypothesen konzentrieren sich in erster Linie auf einen Vergleich zwischen den beiden Zuwanderungsgruppen und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Explorativ werden auch Unterschiede zwischen den beiden Migrationsgruppen überprüft; jedoch werden keine gerichteten Hypothesen für diesen Vergleich spezifiziert.

5 Datengrundlage und Methode

Stichprobe

Ausgangsbasis der Analysen bildet der Übergangsdatensatz sowie die zusätzlich gezogenen 26 Schulen bzw. Schulklassen mit einem jeweils höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger & Maaz, Kap. 5). Für die folgenden Analysen wurden entsprechend Daten von 3 571 Schülerinnen und Schülern aus 253 Schulen ausgewertet.[4]

---

[4] Nicht nach Herkunftsgruppen differenzierende Analysen für die Gesamtstichprobe aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund (N = 4 383) finden sich im Anhang,

Operationalisierung

Abhängige Variable bildet der *Übergang auf das Gymnasium* in dichotomer Ausprägung (für eine detaillierte Beschreibung vgl. Becker et al., Kap. 5). Als Operationalisierung der zentralen unabhängigen Variable werden drei *Herkunftsgruppen* unterschieden: Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, türkischer Herkunft und aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. Bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund handelt es sich um alle diejenigen, deren Eltern nach Angaben der Schülerinnen und Schüler beide in Deutschland geboren waren. Zur Identifikation der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler wurde ebenfalls auf Angaben zum Geburtsland der Eltern zurückgegriffen: War mindestens ein Elternteil in der Türkei geboren oder stammte ein Elternteil aus Deutschland und das andere aus der Türkei, wurden die Schülerinnen und Schüler als türkischstämmig definiert. Standen nur Angaben für ein Elternteil zur Verfügung, wurde die Herkunft entsprechend des Geburtslandes dieses einen Elternteils bestimmt. Ob es sich um Kinder von (Spät-)Aussiedlern handelt, wurde schließlich über die Klassenlehrerinnen und -lehrer erfasst. Aufgrund der geringen Fallzahlen insbesondere in der Gruppe der (Spät-)Aussiedler wird darauf verzichtet, innerhalb der Herkunftsgruppen zusätzlich nach Generationenstatus zu differenzieren. Wie zusätzliche Analysen zeigen konnten, werden die zentralen Aussagen der hier vorgestellten Befunde jedoch nicht verändert.

Schulische Leistung wird sowohl über standardisierte Leistungstests in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften als auch über die Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Sachkundeunterricht aufgenommen. Ebenso wird die *Übergangsempfehlung* für das Gymnasium in dichotomer Form mit einbezogen (für eine detaillierte Beschreibung der standardisierten Leistungstests und der Empfehlungsvariable vgl. Becker et al., Kap. 5). Die Informationen zu den Schulnoten und zur erhaltenen Empfehlung basieren auf Angaben des Lehrers. Sie wurden zu einem Zeitpunkt erfasst, als die Empfehlung bereits ausgestellt worden war (Welle 3).

Die *soziale Herkunft* wird über den jeweils höchsten Wert des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) für beide Elternteile operationalisiert (vgl. Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992). Der HISEI wurde für die multivariaten Analysen auf Basis der Gesamtstichprobe *z*-standardisiert.

Eine Übersicht über die Verteilung der verschiedenen Variablen findet sich in Tabelle 1. Diese beinhaltet die deskriptiven Statistiken der Analysevariablen für die Gesamtstichprobe.

Methode

Für die nachfolgenden multivariaten Analysen wurden logistische Regressionen in Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 1998–2008) spezifiziert. Dies gleicht konventionellen logistischen Analysen wie sie zum Beispiel im Programmpaket SPSS zu finden sind. Jedoch basieren die R^2-Statistiken in Mplus im Unterschied zu den konventionell berichteten, *Likelihood*-basierten Koeffizienten (z. B. Nagelkerkes

---

Tabelle 1. Da für die nachfolgenden Analysen im Vordergrund stand, nach Herkunft zu differenzieren, wird das Ergebnis für die Gesamtstichprobe nicht weiter ausgeführt.

*Tabelle 1: Verteilung der Analysevariablen für die Gesamtstichprobe (*N = *3 571)*

	M	*SE*	*SD*
Sozioökonomischer Status (HISEI der Familie)	51.7	0.49	16.22
Standardisierte Testleistungen			
Deutsch	150.7	0.34	9.77
Mathematik	151.2	0.27	9.57
Sachkunde	151.2	0.25	9.38
Noten			
Deutsch	2.6	0.02	0.86
Mathematik	2.6	0.03	0.93
Sachkunde	2.4	0.03	0.84

Pseudo-R^2) auf der aufgeklärten Varianz und Residualvarianz einer der dichotomen Variablen zugrunde gelegten kontinuierlichen Verteilung (Muthén & Muthén, 1998–2008). Insofern fallen die hier berichteten R^2-Statistiken höher aus als *Likelihood*-basierte.

Mplus bietet die Möglichkeit, die hierarchische Struktur der Daten zu berücksichtigen (Analyseoption *type = complex)* und mithilfe von *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Verfahren (FIML) fehlende Werte modellbasiert zu schätzen. Ähnlich dem Verfahren der multiplen Imputation ist das letztgenannte Verfahren der Strategie vorzuziehen, Fälle auszuschließen (*casewise* bzw. *pairwise deletion*; vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

6 Befunde

In Tabelle 2 sind detaillierte deskriptive Befunde zusammengefasst. Sie sind getrennt ausgewiesen für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, mit türkischer Herkunft und Kinder von (Spät-)Aussiedlern.

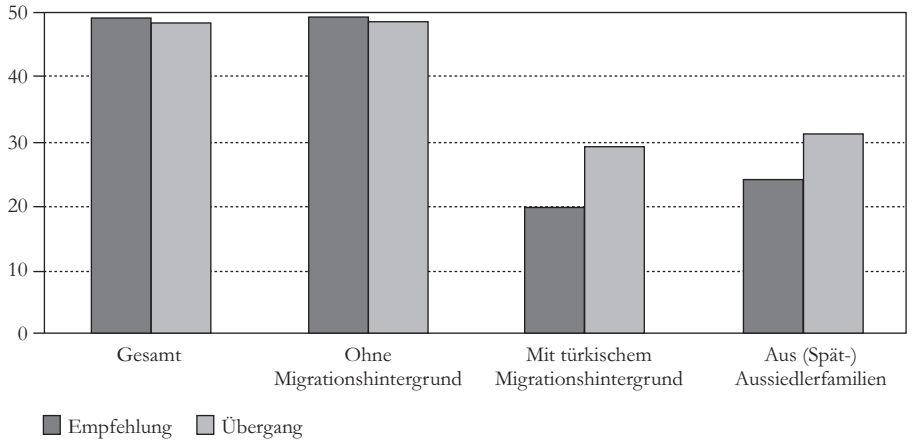
Betrachtet man zunächst die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund auf der einen und denjenigen mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite, so weisen die Gruppen statistisch signifikante Unterschiede auf allen Analysevariablen auf. Kinder ohne Migrationshintergrund verfügen über einen höheren elterlichen sozioökonomischen Status und zeigen in allen drei betrachteten Leistungsdomänen sowohl in den standardisierten Leistungstests als auch in den schulischen Noten günstigere Werte als Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft oder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. Sie erhalten häufiger eine Gymnasialempfehlung und gehen häufiger in ein Gymnasium über (vgl. Abb. 1).

Die Unterschiede *zwischen* den beiden Gruppen mit Migrationshintergrund weisen tendenziell für alle betrachteten Variablen auf etwas günstigere Werte für Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien hin: Diese Schülergruppe zeigt statistisch signifikant höhere Werte auf den standardisierten Testleistungen und erhält bessere Mathematiknoten als Kinder mit türkischem Migrationshintergrund. Auch im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund, Deutsch- und Sach-

Tabelle 2: Verteilung der Analysevariablen nach Herkunftsgruppen getrennt (N = 3 571)

	Kein Migrationshintergrund (*N* = 3 051)			Türkische Herkunft (*N* = 342)			(Spät-)Aussiedler (*N* = 178)		
	M	*SE*	*SD*	*M*	*SE*	*SD*	*M*	*SE*	*SD*
Sozioökonomischer Status (HISEI der Familie)	53.2	0.47	15.81	38.7	0.98	13.51	41.0	1.82	15.50
Standardisierte Testleistungen									
Deutsch	151.7	0.33	9.45	144.2	0.75	9.76	147.5	0.95	9.40
Mathematik	152.2	0.26	9.33	143.7	0.51	8.71	149.1	0.75	8.26
Sachkunde	152.5	0.21	8.80	142.4	0.55	8.79	147.0	0.88	9.53
Noten									
Deutsch	2.5	0.02	0.83	3.2	0.05	0.81	3.1	0.08	0.89
Mathematik	2.6	0.03	0.90	3.2	0.06	0.98	2.9	0.08	0.92
Sachkunde	2.3	0.03	0.80	3.0	0.06	0.91	2.9	0.08	0.80

Abbildung 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung und tatsächlichem Übergang auf das Gymnasium (Gesamtstichprobe und nach Migrationshintergrund; in %)



kundenoten sowie Empfehlungen und Übergangsverhalten weisen (Spät-)Aussiedlerkinder tendenziell günstigere Werte auf, jedoch sind diese Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht statistisch signifikant.

Multivariate Analysen

Ausgehend von diesen deskriptiven Darstellungen werden im Folgenden eine Reihe multivariater Analysen berichtet. Es soll aufgezeigt werden, wie der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Übergangsverhalten in Abhängigkeit von mediierenden Variablen des sozialen und leistungsbezogenen

Hintergrunds variiert. Diese multivariaten Analysen sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Mit einem Blick auf das erste Modell der Tabelle 3 kann man erkennen, dass entsprechend der ersten Untersuchungshypothese niedrigere Übergangsquoten auf ein Gymnasium von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festzustellen sind. Unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit (türkischstämmig oder aus (Spät-)Aussiedlerfamilie) haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine lediglich halb so hohe Chance (OR = 0.44 bzw. 0.48), in ein Gymnasium überzugehen, als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Dies entspricht den deskriptiv vergleichenden Befunden, wie sie in Abbildung 1 wiedergegeben sind.

Der elterliche sozioökonomische Status zeigt sich als zusätzlicher und erklärungskräftiger Prädiktor: Erhöht sich der sozioökonomische Status der Eltern um eine Standardabweichung, so erhöht sich die Chance, in eine Gymnasium überzugehen, um mehr als das Doppelte (OR = 2.47, vgl. Modell 2). Gleichzeitig verschwindet unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Bildungsnachteil für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; die Chancen auf einen Übergang in das Gymnasium liegen für beide Migrationsgruppen nur noch um den Faktor 0.9 niedriger. Die zugehörigen *b*-Koeffizienten sind nicht mehr statistisch signifikant von Null verschieden. Dies unterstützt entsprechend die zweite Hypothese, dass sich die niedrigere Chance von Kindern mit Migrationshintergrund größtenteils auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückführen lässt.

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern sich die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund von denjenigen aus (Spät-)Aussiedlerfamilien unterschieden, zeigten sich weder in Modell 1 noch in Modell 2 bedeutsame Unterschiede. Die Übergangswahrscheinlichkeiten sind in beiden Fällen nicht statistisch signifikant unterschiedlich zwischen den beiden Gruppen (in Modell 1: $p = .716$; in Modell 2: $p = .978$).

Die Prüfung der dritten Hypothese erfolgte in den Modellen 3 bis 5. Führt man anstelle des sozioökonomischen Status die schulische Leistung (Testleistung und Noten) in das Modell ein (vgl. Modell 3), kehrt sich vor allem für die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit um: Unter Kontrolle der Schulleistung haben diese Schülerinnen und Schüler eine mehr als dreimal so hohe Chance, in das Gymnasium überzugehen, als Kinder ohne Migrationshintergrund (OR = 3.39). Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien weisen in diesem Modell ebenfalls eine etwas höhere Übergangswahrscheinlichkeit auf, in ein Gymnasium zu gehen, als Kinder ohne Migrationshintergrund, die allerdings nicht statistisch signifikant ist. Der Unterschied in den Übergangschancen zwischen Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und den Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien ist ebenfalls signifikanzstatistisch bedeutsam (mit $p = .029$).

Dieses Bild verstärkt sich tendenziell, wenn darüber hinaus auch der sozioökonomische Status kontrolliert wird (vgl. Modell 4). Sowohl Noten als auch standardisierte Schulleistungen sind statistisch signifikante Prädiktoren (mit Ausnahme der standardisierten Sachkundeleistung). Ebenso ist der sozioökonomische Status statistisch bedeutsam mit dem Übergang assoziiert. Tendenziell ist

Tabelle 3: Logistische Regression des Übergangs auf Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status, standardisierte Testleistung und Noten sowie Empfehlung (N = 3.571)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	b	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR	*B*	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR
Migrationshintergrund (Ref. kein Migrationshintergrund)															
türkischer Migrationshintergrund	–0.83*	0.143	0.44	–0.16	0.154	0.85	1.21*	0.213	3.35	1.57*	0.224	4.80	1.58*	0.245	4.83
(Spät-)Aussiedler	–0.74*	0.218	0.48	–0.14	0.215	0.87	0.28	0.390	1.32	0.64	0.381	1.89	0.87*	0.386	2.38
Sozioökonomischer Status (HISEI der Familie)				0.90*	0.052	2.47				0.61*	0.081	1.84	0.58*	0.087	1.79
Deutschleistung							0.31*	0.119	1.36	0.32*	0.116	1.38	0.20	0.134	1.22
Mathematikleistung							0.42*	0.093	1.52	0.41*	0.094	1.50	0.31*	0.094	1.36
Sachkundeleistung							0.14	0.081	1.15	0.08	0.083	1.08	0.04	0.092	1.04
Deutschnote							–1.48*	0.134	0.23	–1.47*	0.136	0.23	–0.88*	0.149	0.41
Mathematiknote							–1.03*	0.111	0.36	–1.03*	0.114	0.36	–0.54*	0.125	0.58
Sachkundenote							–0.60*	0.092	0.55	–0.55*	0.091	0.58	–0.30*	0.104	0.74
Empfehlung													2.56*	0.185	12.88
R^2	0.01			0.19			0.75			0.78			0.75		

Alle metrischen Variablen sind *z*-standardisiert in das Modell eingeführt und somit direkt als standardisierte Koeffizienten interpretierbar.

* $p < .05$.

die Übergangschance noch höher für türkischstämmige Kinder (mit einer OR = 4.80) und ebenso finden sich positive Tendenzen für Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien (OR = 1.89). Letztere verfehlt jedoch die statistische Signifikanz knapp. Der Unterschied zwischen Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und den Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien bleibt signifikanzstatistisch bedeutsam (mit $p = .026$).

Durch zusätzliche Berücksichtigung der Übergangsempfehlung ändert sich grundsätzlich wenig an diesem Bild (Modell 5): Die Empfehlung selbst hängt dabei stark positiv mit dem Übergang zusammen. Türkischstämmige Kinder haben eine höhere Chance, auf das Gymnasium überzugehen (OR = 4.83). Jedoch sind die Übergangswahrscheinlichkeiten der Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien mit OR = 2.38 statistisch signifikant; der Unterschied zwischen den beiden Migrationsgruppen verfehlt hier die statistische Bedeutsamkeit mit $p = .105$.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag beschäftigte sich mit dem Übertrittsverhalten türkischstämmiger Kinder und von Kindern von (Spät-)Aussiedlern. Es wurde untersucht, welche Rolle der sozioökonomische Hintergrund und schulleistungsbezogene Indikatoren zur Erklärung der geringeren Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einnehmen und ob dieser Unterschied nivelliert wird bzw. sich ein positiver Zusammenhang abzeichnet, sofern unterschiedliche Ausgangsbedingungen kontrolliert werden. Die Ergebnisse zeigten, dass sowohl für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund als auch für Kinder von (Spät-)Aussiedlern grundsätzlich niedrigere Chancen auf den Gymnasialbesuch bestehen. Dieser Unterschied lässt sich im Wesentlichen auch auf den niedrigeren sozioökonomischen Status dieser Familien zurückführen. Werden die schulischen Leistungen berücksichtigt, kehrt sich der negative Herkunftseffekt um: Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund haben dann deutlich höhere Chancen, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies deutet sich auch für Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien an, was sich im umfassenden Modell, in dem Leistung in Form von Noten, standardisierten Tests und der Übergangsempfehlung kontrolliert wird, auch signifikanzstatistisch absichern lässt. Darüber hinaus zeigten sich partiell Unterschiede zwischen (Spät-)Aussiedlerkindern und Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. Keine statistisch signifikanten Unterschiede ergaben sich in den Modellen ohne bzw. bei unzureichender Kontrolle von Hintergrundunterschieden. Werden hingegen die Leistungsunterschiede berücksichtigt, so fällt der positive Herkunftseffekt bei türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern stärker aus als bei Kindern von (Spät-)Aussiedlern.

Vor dem Hintergrund des Boudon'schen Modells der primären und sekundären Disparitäten konnte entsprechend ein vom Vorzeichen her positiver sekundärer Migrationseffekt nachgewiesen werden. Dieser Befund steht in Einklang mit anderen Studien (vgl. Hustinx, 2002; Kristen & Dollmann, 2009; van Tubergen & van De Werfhorst, 2007). Er wirft zumindest zwei Fragen auf: Zum einen, weshalb dieser positive Herkunftseffekt auftritt, zum anderen, welche

Konsequenzen aus diesem Effekt zur Verbesserung der niedrigeren Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen insbesondere von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft abgeleitet werden können.

Es kommen verschiedene Erklärungen für einen „positiven" Migrationseffekt in Betracht: So wurde im theoretischen Überblick bereits ein Argument aufgeführt, welches auf Ogbu (1991) zurückgeht und nach dessen Argumentation Zuwanderer häufig gerade deshalb immigrieren, um ihre sozial und insbesondere ökonomische Situation zu verbessern und entsprechend auch größere Ambitionen hinsichtlich weiterführender Bildung aufwiesen. Diese Aspirationen könnten allerdings nur begrenzt umgesetzt werden, weshalb der positive Herkunftseffekt nur unter Kontrolle der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft nachgewiesen werden kann. Hustinx (2002) weist zudem darauf hin, dass beispielsweise die schwierigere Arbeitsmarktsituation für Kinder mit Migrationshintergrund dazu beitragen könnte, dass sie besonders ambitioniert sind, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern.

Um diesen sekundären Migrationseffekt zu erklären, kommt jedoch auch ein inhaltlich-methodisches Argument in Frage: Der Zusammenhang zwischen Übergang und Migrationshintergrund nach Kontrolle von Leistung könnte auch deshalb positiv ausfallen, da die Indikatoren, mit denen die soziale Herkunft gemessen wird, nur begrenzt auf Einwanderer übertragen werden können. Zuwanderer nehmen auf dem Arbeitsmarkt oft niedrigere Positionen ein, als es ihren eigentlichen Qualifikationen entsprechen würde, da zum Beipiel ausländische Abschlüsse nicht anerkannt werden (vgl. Heath et al., 2008; Liebig & Widmaier, 2009; van Tubergen & van De Werfhorst, 2007). Die Ergebnismuster bleiben allerdings erhalten, auch wenn als weiterer Indikator für die soziale Herkunft soziokulturelle Indikatoren, wie zum Beispiel Bildungsabschlüsse und kultureller Besitz, direkt kontrolliert werden.

Unabhängig davon, welche Erklärung man auch dem positiven Migrationseffekt zugrunde legt: Die hier berichteten Befunde verdeutlichen die ursprünglich hohe Bildungsaspiration in der Gruppe der Zuwanderer, insbesondere der türkischstämmigen. Diese findet ihren Ausdruck in den höheren Übergangsquoten nach Kontrolle der sozialen Herkunft und der schulischen Leistung. Dennoch liegen die Übergangsquoten innerhalb der jeweiligen Migrationsgruppen deutlich niedriger als bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, da soziale Herkunft wie auch Leistung mit dem Migrationshintergrund konfundiert sind. Aus dieser Perspektive heraus ist das Problem der niedrigen Bildungsbeteiligung von Zuwanderern und ihren Nachkommen nicht im Übergangsprozess selbst zu suchen, sondern liegt zeitlich betrachtet vor dem Übergang. Im Unterschied zu sozioökonomisch bedingten Disparitäten zeichnen sich hinsichtlich eines familiären Migrationshintergrunds im Übergangsprozess selbst keine sich vergrößernden Unterschiede ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von zentraler Bedeutung für die niedrigere Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Bildungsgängen die schulische Leistung und, damit verbunden, Schulnoten und Übergangsempfehlung zu sein scheinen. Entsprechend sollten Maßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schü-

lern mit Migrationshintergrund an den leistungsrelevanten Ausgangsbedingungen dieser Schülerschaft ansetzen und im Vorfeld, das heißt in der Vor- und Grundschulzeit, eine Annäherung in den schulischen Leistungen der Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund anstreben. Infrage kommen insbesondere Maßnahmen der gezielten Sprachförderung in der Grundschulzeit oder auch vor derselben, wie sie bereits häufig von verschiedenen Forschern und Bildungseinrichtungen gefordert wurden (vgl. u. a. Deutscher Bundestag, 2000; Esser, 2001; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Müller & Stanat, 2006; Woellert et al., 2009). Insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, die sich bereits vor Schulbeginn im Inland befinden, könnten etwa durch einen frühzeitigen Einbezug in die Betreuung durch Kindergärten günstigere Voraussetzungen geschaffen werden (vgl. Becker & Biedinger, 2006).

Literatur

Ball, S., Reay, D., & David, M. (2002). „Ethnic choosing": Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education, 5*(4), 333–357.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58,* 660–684.

Becker, M. (2008). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland.* Unveröff. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects of Western society*. New York: Wiley.

Deutscher Bundestag. (2000). *Unterrichtung durch die Bundesregierung: Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung* (Drucksache 14/4357). <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-3529-Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (8. 12. 2009)

Diefenbach, H. (2003). Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems: Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler? In F. Swiaczny & S. Haug (Hrsg.), *Migration – Integration – Minderheiten: Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse* (Bd. 107, S. 77–95). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.

Dietz, B., & Roll, H. (1998). *Jugendliche Aussiedler, Porträt einer Zuwanderergeneration.* Frankfurt a. M.: Campus.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 285–304.

Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Esser , H. (2001). *Integration und soziale Schichtung.* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 40).

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (AKI-Forschungsbilanz 4).

Frick, J. R., & Wagner, G. G. (2000). *Short term living conditions and long term prospects of immigrant children in Germany* (No. 229). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Fuchs, M., & Sixt, M. (2008). *Die Bildungschancen von Aussiedlerkindern*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 105).

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Graudenz, I., & Römhild, R. (1996). Grenzerfahrungen. In I. Graudenz & R. Römhild (Hrsg.), *Forschungsfeld Aussiedler* (S. 29–67). Frankfurt a. M.: Lang.

Gresch, C., & Kristen, C. (in Vorbereitung). *Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung*.

Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities, 7*, 291–305.

Heath, A., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology, 34*, 211–235.

Heinen, U. (2000). Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aussiedler, Informationen zur politischen Bildung* (H. 267, S. 3–4 und 36–49). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 661–709). Reinbek: Rowohlt.

Hustinx, P. W. J. (2002). School careers of pupils of ethnic minority background after the transition to secondary education: Is the ethnic factor always negative? *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 8,* 169–195.

Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education, 106,* 349–384.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54,* 534–552.

Kristen, C. (2003). Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. *Politik und Zeitgeschichte, B21–22*, 26–32.

Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12,* 205–229.

Kristen, C., & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 123–141). Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.

Kristen, C., & Granato, N. (2007). *The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology, 49,* 127–151.

Liebig, T., & Widmaier, S. (2009). *Children of immigrants in the labour markets of EU and OECD countries: An overview.* OECD Social, Employment and Migration Working Papers no. 97. <www.oecd.org/els/workingpapers> (17.10.2009).

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau, 58,* 103–117.

Müller, A., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998–2008). Mplus (Version 5.1) [Computer software]. Los Angeles, CA.

Ogbu, J. U. (1991). Immigrants and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3–33). New York: Garland Publishing.

Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269–298). Münster: Waxmann.

Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M., & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006*: *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E., & Lantermann, E.-D. (1999). Hintergrund, theoretische Perspektiven, Anlage und Themen der Aussiedlerstudie. In R. K. Silbereisen, E.-D. Lantermann & E. Schmitt-Rodermund (Hrsg.), *Aussiedler in Deutschland: Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten* (S. 13–46). Opladen: Leske + Budrich.

Söhn, J. (2008). Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich. *Berliner Journal für Soziologie, 18,* 401–431.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 683–743). Reinbek: Rowohlt.

van Tubergen, F., & van De Werfhorst, H. (2007). Postimmigration investments in education: A study of immigrants in the Netherlands. *Demography, 44,* 883–898.

Walter, O., & Taskinen, P. (2008). Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 343–374). Münster: Waxmann.

Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L., & Klingholz, R. (2009). *Ungenutzte Potenziale: Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Stiftung Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Anhang, Tabelle 1: Logistische Regression des Übergangs auf Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status, standardisierte Testleistung und Noten sowie Empfehlung (N = 4 383)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	b	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR	*B*	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR	*b*	*SE*	OR
Migrationshintergrund (Ref. kein Migrationshintergrund)	–0.41*	0.09	0.70	0.05	0.09	1.05	0.69*	0.15	1.99	0.99*	0.14	2.69	1.11*	0.17	3.03
Sozoökonomischer Status (HISEI der Familie)				0.88*	0.05	2.40				0.59*	0.07	1.80	0.54*	0.08	1.71
Deutschleistung							0.32*	0.10	1.38	0.34*	0.10	1.40	0.27*	0.11	1.31
Mathematikleistung							0.45*	0.08	1.57	0.43*	0.08	1.53	0.33*	0.08	1.39
Sachkundeleistung							0.11	0.07	1.11	0.06	0.08	1.06	0.02	0.08	1.02
Deutschnote							–1.45*	0.11	0.23	–1.45*	0.11	0.24	–0.87*	0.12	0.42
Mathematiknote							–0.98*	0.01	0.38	–1.00*	0.10	0.37	–0.51*	0.11	0.60
Sachkundenote							–0.50*	0.01	0.61	–0.44*	0.09	0.65	–0.19*	0.10	0.83
Empfehlung													2.52*	0.17	12.47
R^2	0.01			0.19			0.75			0.77			0.74		

Alle metrischen Variablen sind *z*-standardisiert in das Modell eingeführt und somit direkt als standardisierte Koeffizienten interpretierbar.

* $p < .05$.

Kapitel 9
Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit[1]

Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaz

1 Einleitung

Der frühe Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in Deutschland wird häufig als einer der Hauptgründe für die bestehende soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung in Deutschland diskutiert. Seit den frühen 1960er-Jahren ist dieser Übergang Untersuchungsgegenstand in den Sozialwissenschaften. Bisherige Studien konzentrierten sich in erster Linie auf den Zusammenhang zwischen familialen Merkmalen und der Übergangsentscheidung (vgl. u. a. Baumert & Schümer, 2002; Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Erikson & Jonsson, 1996; Merkens, Wessel, Dohle & Classen, 1997). Einen erheblichen Einfluss auf die Schulformwahl hat die Sozialschicht der Eltern. Sie wirkt sich in zweierlei Weise aus. Zunächst beeinflusst die soziale Herkunft die schulischen Leistungen der Kinder und darüber vermittelt auch die ihnen erteilte Übergangsempfehlung. Schüler und Schülerinnen aus privilegierten Verhältnissen erhalten aufgrund ihrer besseren schulischen Leistungen häufiger eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium. Zudem streben Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen unabhängig von den schulischen Leistungen ihrer Kinder häufiger eine anspruchsvollere Schulform an als Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status (vgl. Ditton, 2007; Paulus & Blossfeld, 2007). Bleibt die Übergangsempfehlung hinter den Wünschen dieser Eltern zurück, sind sie eher geneigt, der Empfehlung nicht zu folgen und ihr Kind an einer Schule der Schulform ihrer ursprünglichen Wahl anzumelden.

Weitaus seltener ist bislang untersucht worden, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die rechtlichen Regelungen, in denen die Länder der Bundesrepublik Deutschland den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ausgestalten, das Entscheidungsverhalten der Eltern und den Übergang der Kinder beeinflussen. Grundsätzlich fällt die Wahl des Bildungsweges und der Schulform in das Erziehungsrecht der Eltern nach Artikel 6 Absatz 2 GG. Der Staat darf jedoch aus seinem Recht der Schulaufsicht nach Artikel 7

---

[1] Der vorliegende Beitrag wurde zudem im Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht. Die Autoren danken den Gutachtern für die konstruktiven Hinweise.

Absatz 1 GG in das Recht der „positiven Auslese" der Eltern oder, wie neuerdings das Oberverwaltungsgericht Münster formulierte, in die „elterliche Schulformwahlfreiheit"[2] korrigierend in der Form der „negativen Auslese" eingreifen, wenn eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform festgestellt wird. Dabei wird auch in Kauf genommen, dass Eltern aus der Sicht der Schule eine „falsche" Entscheidung treffen, wenn sie ein nach dem Urteil der Schule für einen anspruchsvolleren Bildungsgang geeignetes Kind an eine weniger anspruchsvolle Schulform anmelden. Nach dem „Wesentlichkeitsprinzip" bedarf die negative Korrekturmöglichkeit der elterlichen Entscheidung durch den Staat der gesetzlichen Grundlage.[3] Von diesem Eingriffsrecht der „negativen Auslese" machen die Länder der Bundesrepublik unterschiedlichen Gebrauch. Alle Länder haben die Beratung der Eltern durch die abgebende Schule in unterschiedlicher Form institutionalisiert. Die Beratung soll die Wahl der Eltern begleiten und dazu beitragen, dass Eltern eine möglichst sachangemessene und dem Wohl und der Entwicklung des Kindes zuträgliche Entscheidung fällen. Die Übergangsempfehlung, die in den meisten Ländern formell, in einigen Ländern durch Notengrenzwerte implizit erteilt wird, ist Teil dieses Beratungsprozesses; sie fasst das Eignungsurteil der Grundschule noch einmal zusammen. Der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung kann sich jedoch erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Ein Teil der Länder (beispielsweise Hamburg oder Hessen) gibt nach Abschluss des vorgesehenen Beratungsprozesses den Elternwillen frei: Eltern können ihr Kind an der Schulform ihrer Wahl anmelden, auch wenn die Grundschule – abweichend vom Elternwunsch – eine weniger anspruchsvolle Schulform empfiehlt. In diesem Fall macht der Staat – wohlgemerkt – zum Zeitpunkt des Übergangs von seinem negativen Selektionsrecht keinen Gebrauch. Andere Länder (beispielsweise Baden-Württemberg oder Sachsen) sehen für den Fall, dass sich Eltern für eine anspruchsvollere Schulform als die von der Grundschule empfohlene entscheiden, eine formelle Eignungsüberprüfung in Form von Probeunterricht oder Tests vor, die bei Misserfolg zur Abweisung des Schülers oder der Schülerin führt. Hier korrigiert der Staat zum Zeitpunkt des Übergangs die Elternentscheidung im Sinne der negativen Auslese. In den Ländern, die auf eine negative Korrektur des Elternwillens zum Zeitpunkt des Übergangs verzichten, ist der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung niedrig. In den Ländern, die sich eine Korrektur des Elternwunsches durch eine Eignungsprüfung vorbehalten, ist der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung hoch. Im Folgenden wollen wir diesbezüglich von einem bindenden bzw. nichtbindenden *Empfehlungsstatus* sprechen.

Ob ein unterschiedlicher Status der Grundschulempfehlung differenzielle Auswirkungen auf das Entscheidungsverhalten der Eltern hat, ist in der Fachliteratur umstritten (vgl. u. a. Ditton, 2007; Harazd, 2007; Hillmert, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000; Spangenberg & Weishaupt, 1999). Im Hinblick auf soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung könnten nach Ansicht von Schimpl-Neimanns

---

2 Siehe Beschluss vom 24. August 2007, SPE, 3. Aufl., 860 Nr. 44 und 45.

3 Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1981, BVerfGE 58, 257 (289) und der Beschluss des Oberverwaltungsgerichts Weimar, Beschluss vom 22. Oktober 1996, SPE u. F. 860 Nr. 34.

(2000, S. 641) die durch die Freigabe des Elternwillens „erleichterten Übergangsmöglichkeiten auf weiterführende Schulen […] insbesondere ab den [19]70er Jahren zu einem Rückgang der sozialen Selektivität im Schulbesuch beigetragen haben". Harazd (2007, S. 56) vermutet dagegen, dass soziale Disparitäten gerade durch die Freigabe des Elternwillens verstärkt würden, da „die an Schulleistungen gebundene regulierende Funktion von Übergangsempfehlungen gegenüber Bildungsaspirationen von Eltern höherer Sozialschichten verloren [ginge]".

Empirische Evidenzen sind rar. Es gibt bislang keine Studien, in denen der Einfluss des Empfehlungsstatus auf den Übergang in die Sekundarstufe unter Berücksichtigung aller Länder der Bundesrepublik untersucht wurde. Drei Studien liegen vor, in denen das Übergangsverhalten in ausgewählten Bundesländern mit jeweils unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlungen analysiert wurde (Fauser, 1984; Pietsch, 2007; Spangenberg & Weishaupt, 1999). In diesen Arbeiten, die weitgehend deskriptiv angelegt sind, steht jedoch die Analyse des Einflusses des Empfehlungsstatus auf die Bildungsentscheidung von Eltern und auf die Struktur der sozialen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung nicht im Mittelpunkt des Interesses. Der vorliegende Artikel soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen. So steht im Mittelpunkt die Frage, wie bindende Empfehlungen mit dem Übergangsverhalten nach der Grundschule zusammenhängen und ob soziale Ungleichheit beim Übergang durch bindende Empfehlungen verstärkt oder reduziert wird.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst (Abschnitt 2) werden die theoretischen Grundlagen eines möglichen Zusammenhangs zwischen Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung, Übergangsentscheidung und sozialer Ungleichheit vorgestellt und der aktuelle Forschungsstand diskutiert. Anschließend werden die zentrale Fragestellung spezifiziert und Hypothesen formuliert (Abschnitt 3). Nach Vorstellung der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens (Abschnitt 4) werden die empirischen Befunde dargestellt (Abschnitt 5) und abschließend zusammenfassend diskutiert (Abschnitt 6).

2 Empfehlungsstatus, Übergangsentscheidung und soziale Ungleichheit

2.1 Unterschiedlicher Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung der Grundschule

Mit ihren „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule" vom 2.7.1970 i.d.F. vom 6.5.1994 hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auch über gemeinsame Grundsätze für die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen verständigt. Diese Empfehlungen ergänzen den Beschluss „Übergänge von einer Schulart in die andere" vom 8./9.12.1960 i.d.F. vom 23.3.1966 und das „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" (Hamburger Abkommen) vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971, das den Übergang zum Gymnasium im Grundsatz regelt. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Willensbekundung der Länder, das Votum der abgebenden Grundschulen in jedem Fall mit einer eingehenden Beratung der Eltern zu verbinden, ansonsten aber die Re-

gelung des Verbindlichkeitsgrades der Empfehlung dem Länderrecht zu überlassen. In § 3.1 Absatz 4 der Empfehlungen heißt es: „Das Votum der abgebenden Schule wird in allen Fällen mit eingehender Beratung der Eltern verbunden. Es ist je nach Landesrecht Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder von der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen." Damit bringen die Länder auch den Willen zum Ausdruck, Übergangsregelungen wechselseitig zu respektieren – unabhängig davon, ob ein Land von dem negativen Selektionsrecht des Staates Gebrauch macht oder nicht. Dies ist die Öffnung des Übergangs – auch in das Gymnasium – nach dem freien Elternwillen. Heute lassen sich nach dem Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung zwei Ländergruppen unterscheiden. Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen behalten sich die negative Korrektur der Elternentscheidung vor, wenn diese von der Grundschulempfehlung abweicht. Hier ist der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung hoch (bindende Empfehlung). Die drei Stadtstaaten und die Länder Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und – mit Einschränkung – Schleswig-Holstein vertrauen dagegen die letztliche Übergangsentscheidung dem Willen der Erziehungsberechtigten an. Hier ist der Verbindlichkeitsgrad der Empfehlung niedrig (nicht bindende Empfehlung).

2.2 Der Übergang als Ergebnis einer rationalen Entscheidung vor dem Hintergrund bindender Empfehlungen

Zur Analyse der Übergangsentscheidung werden in der Regel unter Anwendung der Wert-Erwartungs-Theorie für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft die Chancen untersucht, auf die verschiedenen Schulformen zu wechseln (vgl. u. a. Ditton et al., 2005; Esser 1999; Merkens et al., 1997). Eine häufig zugrunde gelegte theoretische Ausgangsbasis bildet Boudons Modell der primären und sekundären Effekte sozialer Herkunft auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (vgl. Boudon, 1974). Demnach gibt es zwei zentrale Mediatoren, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Übergangsentscheidung bestimmen. Die schulische Leistung (primärer Effekt) und die Bildungsaspiration der Eltern (sekundärer Effekt). Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Verhältnissen haben im Mittel bessere schulische Leistungen als Schülerinnen und Schüler aus sozial weniger privilegierten Familien und entsprechend erhalten sie auch häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium. Die Bildungsaspiration ist dagegen das Ergebnis verschiedener Kosten- und Nutzeneinschätzungen der verschiedenen Entscheidungsalternativen sowie der entsprechenden Erfolgserwartung (vgl. u. a. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Je nach sozioökonomischem Hintergrund der Eltern variieren diese Einschätzungen. So ist der wahrgenommene Nutzen von Bildung höher in Familien mit hohem sozioökonomischem Status, während in Familien mit geringem sozioökonomischem Status die relativen Bildungskosten stärker ausgeprägt sind. Zudem fällt auch die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit, das Bildungsziel auf einer höheren Schulform zu erreichen (in diesem Fall das Abitur), für weniger privilegierte Familien geringer aus,

da sie, verglichen mit sozioökonomisch besser gestellten Eltern, weniger Möglichkeiten haben, das Kind in schulischen Belangen zu unterstützen. Als Konsequenz haben Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status in der Regel eine geringere Bildungsaspiration als Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen (vgl. Ditton et al., 2005; Paulus & Blossfeld, 2007).

Unabhängig von dem Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Übergangsentscheidung weist Boudon (1974) zudem auf einen weiteren Einflussfaktor hin, der für die Analyse sozialer Ungleichheit relevant ist, ohne ihn allerdings weiter zu vertiefen: das Bildungssystem mit seinen Restriktionen und Regelungen, innerhalb dessen die Bildungsentscheidung getroffen wird. Die rechtlichen Regelungen beschreiben den Rahmen, innerhalb dessen Kosten- und Nutzenabwägungen stattfinden und in dem die endgültige Bildungsentscheidung getroffen wird. Eltern, die ihr Kind auf eine höhere Schulform schicken wollen als empfohlen, haben in Bundesländern, in denen erfolgreich bestandene Leistungstests oder Probeunterricht erforderlich sind, einen größeren Mehraufwand und entsprechend höhere „Kosten" als Eltern aus Bundesländern, in denen die Eltern frei über die Schulform entscheiden können. So müssen sie ihr Kind zum Probeunterricht bzw. für die entsprechenden Leistungstests anmelden und das Kind muss möglicherweise gesondert gefördert werden, um die notwendigen Leistungsnachweise zu erbringen. Zudem gehen die elterlichen Bemühungen in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen nur mit einer begrenzten Erfolgswahrscheinlichkeit einher, da die verlangten Leistungskriterien erst erfüllt sein müssen, bevor das Kind auf die gewünschte höhere Schulform geschickt werden kann. Können die Eltern dagegen frei über die Schulform entscheiden, ist es zwar teilweise notwendig, weitere Gespräche mit der Grund- oder Aufnahmeschule zu führen, die Eltern können allerdings an ihrem Wunsch festhalten und das Kind ohne weitere Leistungsnachweise auf die gewünschte Schulform schicken.

Die Leistungsanforderungen bei bindenden Empfehlungen müssen grundsätzlich von allen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden, die auf eine höhere Schulform wechseln wollen als empfohlen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Dennoch ist aus verschiedenen Gründen anzunehmen, dass sich diese Regelungen bei Schülerinnen und Schülern aus weniger privilegierten Elternhäusern anders auswirken als bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status haben. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie sich diese Unterschiede äußern können: Betrachtet man zum einen die Entscheidung, das Kind am Probeunterricht oder an Leistungstests teilnehmen zu lassen, selbst als Ergebnis einer wert-erwartungstheoretischen Entscheidung der Eltern, liegen auch hier die relativen Kosten höher für Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status. So verfügen sie nur über begrenzte Ressourcen, um das Kind in der Vorbereitung zu unterstützen – beispielsweise durch die Finanzierung von Nachhilfeunterricht oder auch durch gemeinsames Üben. Zudem müssen sie sich intensiv mit den Formalitäten des Übergangs auseinandersetzen, was vor dem Hintergrund der insgesamt niedrigeren Bildungsaspiration ein zu hoher Aufwand sein kann. Schließlich ist anzunehmen, dass auch die von den Eltern wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit, die Leistungskriterien zu erfüllen, niedriger liegt, da sie das Kind weniger in den Vorbereitungen unterstützen

können. Entsprechend haben Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status neben dem wahrgenommenen niedrigeren Nutzen von hoher Bildung und höheren relativen Kosten, wenn sie das Kind auf eine höhere Schulform schicken als empfohlen, zusätzlich auch eine geringere wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit, die notwendigen Leistungsanforderungen zu erfüllen. Als Folge wäre anzunehmen, dass insbesondere Eltern aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen das Kind seltener entgegen der Empfehlung auf eine höhere Schulform schicken, wenn die Empfehlung bindend ist und dass somit durch bindende Empfehlungen soziale Disparitäten verstärkt würden. Auf der anderen Seite darf allerdings nicht vernachlässigt werden, dass Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen aufgrund der höheren Bildungsaspiration verstärkt versuchen, ihr Kind auch ohne eine Gymnasialempfehlung an dieser Schulform anzumelden. Für den Fall, dass der Elternwille freigegeben wäre, könnte man deshalb annehmen, dass gerade Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen diese Möglichkeiten häufiger wahrnehmen als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen. Entsprechend würden durch bindende Empfehlungen soziale Disparitäten eher reduziert und nicht verstärkt werden.

2.3 Forschungsstand

In der Forschungspraxis wird der Einfluss bindender Empfehlungen auf den Übergang immer wieder thematisiert (vgl. hierzu auch Harazd, 2007; Hillmert, 2007; Schimpl-Neimanns, 2000). Allerdings gibt es bislang kaum Studien, in denen die Auswirkungen dieser Regelungen tatsächlich empirisch untersucht wurden.

Mehrere Studien beschäftigten sich, unabhängig vom Empfehlungsstatus, mit dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Übergangsentscheidung unter zusätzlicher Berücksichtigung der Übergangsempfehlung. Dabei zeigt sich der Befund, dass Eltern aus privilegierten Verhältnissen seltener der Empfehlung folgen als Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status und dass auch nach Kontrolle der Übergangsempfehlung noch ein deutlicher Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die letztliche Übergangsentscheidung bestehen bleibt (vgl. u. a. Bos et al., 2003; Harazd 2007; Merkens et al., 1997; Pietsch, 2007). Nach Harazd (2007) handelt es sich dabei überwiegend um Abweichungen, durch die ein Statusverlust vermieden wird, während sich deutlich seltener Abweichungen bei Eltern finden, deren Kinder durch nonkonformes Verhalten den Status verbessern würden. Dieser Effekt kann im Boudon'schen Sinne als „sekundärer Effekt" der sozialen Herkunft interpretiert werden. Die höhere Bildungsaspiration in Familien mit hohem sozioökonomischem Status äußert sich unabhängig von der erhaltenen Empfehlung darin, das Kind auf eine möglichst hohe Schulform schicken zu wollen.

Zudem gibt es einige Studien, die den Empfehlungsstatus thematisieren bzw. aus denen Aussagen zum Empfehlungsstatus abgeleitet werden können. Spangenberg und Weishaupt (1999) vergleichen die Übergangsquoten in Berlin, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein je nach Verfügbarkeit im zeitlichen Verlauf zwischen 1971 und 1997. Die Bundesländer unterschieden sich zum Untersuchungszeitpunkt im Empfehlungsstatus. So wurde der Elternwille in Schleswig-Holstein 1971 und in Niedersachsen 1979/80

freigegeben, während in Baden-Württemberg und Bayern die Empfehlungen bindend waren und noch sind. Zudem bezogen sich die Übergangsquoten in Niedersachsen auf Schüler am Ende der 6. Klasse, da dort die Schulwahl erst am Ende der Orientierungsstufe getroffen wurde. Die Autoren diskutieren den Einfluss bindender Empfehlungen in verschiedener Hinsicht. Zum einen betrachten sie für diese Bundesländer die Übergangsquoten auf das Gymnasium von 1971 bis 1997. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass in Schleswig-Holstein und Niedersachsen durch die Freigabe des Elternwillens die Übergangsquoten für das Gymnasium und die Realschule angestiegen sind und sich an die expansive Entwicklung in den anderen Bundesländern angepasst haben. Betrachtet man die dieser Argumentation zugrunde liegenden Daten etwas genauer (vgl. Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 96, Tab. 37), ist diese Schlussfolgerung allerdings fraglich: Für Schleswig-Holstein stehen erst ab 1971 Informationen zu den Übergangsquoten zur Verfügung (dies ist der Zeitpunkt, zu dem der Elternwille freigegeben wurde) und Aussagen über die Folgen dieser Freigabe des Elternwillens können somit nicht direkt aus den dargestellten Daten abgeleitet werden. Für Niedersachsen dagegen zeigt sich kein eindeutiger Verlauf: So stieg die Gymnasialquote zwar zwischen 1979/80 und 1981/82 von 24.8 auf 26.3 Prozent, in den Folgejahren sank der Anteil allerdings zeitweise wieder auf unter 25 Prozent. Somit ist auch hier die Schlussfolgerung, dass durch die Freigabe des Elternwillens mehr Schüler das Gymnasium besuchen, nicht unbedingt nachvollziehbar.

Neben der Betrachtung der zeitlichen Entwicklung vergleichen die Autoren zudem insgesamt die Übergangsquoten zwischen den Bundesländern mit bindenden und nichtbindenden Empfehlungen. Diese betrugen im Schuljahr 1996/97 in Baden-Württemberg 32.0, in Bayern 31.6, in Niedersachsen 30.3 und in Schleswig-Holstein 33.2 Prozent. Da die Übergangsquote in Bayern, wo die Empfehlung bindend ist, zwischen derjenigen in Niedersachsen und Schleswig-Holstein mit jeweils freiem Elternwillen liegt, ziehen die Autoren den Schluss, dass es für die Übergangsquote unwesentlich ist, ob der Elternwille freigegeben ist oder nicht (vgl. Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 94 f.).

In dieser Schlussfolgerung vernachlässigen die Autoren allerdings verschiedene Befunde, die sie selbst im weiteren Verlauf der Studie präsentieren. So variieren die Anteile der Schüler, die eine Gymnasial*empfehlung* erhalten haben, ebenfalls zwischen den Bundesländern – und zwar deutlich zugunsten der Bundesländer mit bindenden Empfehlungen. Im Schuljahr 1996/97 hatten in Baden-Württemberg 37.5 und in Bayern 29.4 Prozent der Schüler eine Gymnasialempfehlung erhalten, während der entsprechende Anteil in Niedersachsen bei 25.1 und in Schleswig-Holstein bei 26.4 Prozent lag (vgl. Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 97 ff.). Betrachtet man die Differenzen in den jeweiligen Anteilen an Schülern mit einer Gymnasialempfehlung und den tatsächlichen Übergängen auf das Gymnasium, wechseln in Niedersachsen 5.2 und in Schleswig-Holstein 6.8 Prozent mehr Schüler auf das Gymnasium, als insgesamt Empfehlungen ausgesprochen wurden, während die entsprechende Differenz für Bayern nur 2.2 Prozent beträgt. In Baden-Württemberg besuchen sogar weniger Schüler das Gymnasium als eine Gymnasialempfehlung erhalten haben. Neben diesem Vergleich der Übergangsquoten und erhaltenen Empfehlungen untersuchten die Autoren zudem den Anteil an Eltern, die ihr Kind auf eine Schulform mit

niedrigeren oder höheren Anforderungen schickten als empfohlen, und konnten zeigen, dass auch diese zwischen den Bundesländern variieren. In Niedersachsen und Schleswig-Holstein schicken die Eltern ihre Kinder deutlich häufiger auf eine höhere Schulform als empfohlen, verglichen mit Baden-Württemberg und Bayern (vgl. Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 104).

Das heißt, auch wenn in Bayern insgesamt ein größerer Anteil an Schülern auf das Gymnasium wechselt als in Niedersachsen, kann dies nicht auf den Empfehlungsstatus zurückgeführt werden. Entsprechend ist der Schluss der Autoren, dass die verschiedenen rechtlichen Regelungen grundsätzlich keinen systematischen Effekt auf den Übergang zum Gymnasium haben (vgl. Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 107), nicht überzeugend. Die Analysen verdeutlichen im Gegenteil die Notwendigkeit, bei der Analyse des Einflusses bindender Empfehlungen jeweils auch die tatsächlich erhaltenen Übergangsempfehlungen mit einzubeziehen.

Des Weiteren gibt es eine Studie von Fauser (1984), in der die Übereinstimmung von Übergangsempfehlungen und Schulwahl zwischen Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Niedersachsen für Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft verglichen wird. Während in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen Viertklässler die Untersuchungseinheit bilden, handelt es sich in Niedersachsen um Abschlussklassen der Orientierungsstufe (nach sechs Schuljahren) bzw. in Berlin um die 6. Klassen in der Grundschule. Fauser vergleicht unter anderem die Übergangsquoten in Abhängigkeit von der erhaltenen Empfehlung für Baden-Württemberg und Niedersachsen und präsentiert diese Befunde unter dem Aspekt des freien Elternwahlrechts, welches zwischen den betrachteten Bundesländern variiert. Es zeigt sich, dass sich in Baden-Württemberg insgesamt deutlich mehr Eltern an der Hauptschulempfehlung orientieren als in Niedersachsen. Allerdings schicken Eltern in Baden-Württemberg ihr Kind trotz Gymnasialempfehlung auch deutlich häufiger auf eine niedrigere Schulform als in Niedersachsen. Diese Unterschiede zwischen den Ländern lassen sich in erster Linie auf die Arbeiterschicht zurückführen, die in Baden-Württemberg besonders häufig der Hauptschulempfehlung folgt und nur zu 45 Prozent einer Gymnasialempfehlung nachkommt. Fauser deutet für die Interpretation dieser Befunde den Empfehlungsstatus an, setzt sie allerdings in keiner Weise inhaltlich damit in Beziehung. Grundsätzlich stehen die Ergebnisse allerdings auch in keiner kongruenten Beziehung zum Empfehlungsstatus, sondern es ist anzunehmen, dass hier vor allem unterschiedliche Bildungstraditionen in den Bundesländern eine Rolle spielen und beispielsweise hohe Schulbildung einen höheren Stellenwert in Niedersachsen einnimmt als in Baden-Württemberg. Zudem sind die untersuchten Kinder in Niedersachsen zum Befragungszeitpunkt zwei Jahre älter als in Baden-Württemberg, weshalb ein direkter Vergleich nur begrenzt möglich ist.

Neben dieser Studie gibt es schließlich eine Untersuchung von Pietsch (2007, S. 154 ff.), der anhand der IGLU-Daten für eine Auswahl an Bundesländern[4] die Verteilung der Übergangsempfehlungen und die der tatsächlichen Übergänge

[4] Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen.

gegenüberstellt. Empfehlungs*non*konform verhalten sich nach seinen Ausführungen insbesondere Eltern aus den oberen Dienstklassen oder Selbstständige, während Eltern aus der Klasse der un- oder angelernten Arbeiter der Empfehlung deutlich häufiger Folge leisten.

Er kann zudem zeigen, dass beispielsweise in Hessen – einem Bundesland, in dem die Eltern frei über die Schulform entscheiden können – mehr als 35 Prozent der Schüler mit einer Hauptschulempfehlung auf die Realschule oder das Gymnasium wechseln. In Bayern oder Baden-Württemberg, in denen die Empfehlung bindend ist, liegt der entsprechende Wert dagegen bei 16 (Bayern) bzw. knapp 8 Prozent (Baden-Württemberg). Auch wenn Pietsch keine direkten Schlussfolgerungen hinsichtlich des Empfehlungsstatus ableitet, stehen diese Befunde in Einklang mit der oben formulierten Erwartung, dass Eltern bei Freigabe des Elternwillens häufiger versuchen, ihr Kind auf eine höhere Schulform zu schicken als empfohlen und dass insbesondere Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen von der Freigabe des Elternwillens profitieren.

Neben diesen Studien, in denen vor allem der Übergang in die Sekundarstufe im Vordergrund steht, beschäftigte sich von Below mit der Bildungsungleichheit innerhalb Deutschlands als Folge variierender institutioneller Rahmenbedingungen. Dabei thematisiert sie ebenfalls die Übergangsentscheidung vor dem Hintergrund bindender Empfehlungen (vgl. von Below, 2002, 2006; von Below & Roberts, 2006). Das Ziel ihrer Arbeit bestand darin, variierende soziale Ungleichheit zwischen den Bundesländern zu erklären. Dazu entwickelte sie eine Typologie, basierend auf den Dimensionen „institutionelle Regulierung von Struktur" und „institutionelle Regulierung von Inhalten". Hinsichtlich der strukturellen Dimension berücksichtigt von Below Unterschiede zwischen den Schulsystemen, die sie auf die Offenheit eines Schulsystems bezieht, wie beispielsweise die Dauer der Grundschulzeit, ob die Sekundarstufe zwei- oder dreigliedrig strukturiert ist oder ob Gesamtschulen vorhanden sind. Für die inhaltliche Dimension unterscheidet von Below einerseits zwischen „institutioneller Regulierung von Inhalten", womit sie sich auf Unterschiede in den Lehrplänen und deren Umsetzung in den Bundesländern bezieht. Ebenfalls in der inhaltlichen Dimension verortet sie die „Kontrolle von Inhalten". In diesen Bereich fallen unter anderem auch Modalitäten für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, wie unter anderem auch der Empfehlungsstatus. Für ihre Analysen unterscheidet von Below für die beiden Dimensionen jeweils zwei Ausprägungen, die sie als „hohe" und „niedrige" institutionelle Regulierung bezeichnet (vgl. von Below & Roberts, 2006, S. 29 ff.): Bundesländer, in denen die Regelungen eher einen Vorschlagscharakter aufweisen, den Betroffenen für die Interpretation allerdings ein gewisser Spielraum freisteht, haben sogenannte „lockere Strukturen", die von Below auch als „reformiert" bezeichnet. In Bundesländern dagegen, in denen es sich bei den entsprechenden Regelungen um Vorgaben handelt, die von den Betroffenen befolgt werden müssen, handelt es sich um „straffe Strukturen", auch „traditionell" genannt. Werden die Inhalte locker reguliert, gelten diese als „liberal", während Bildungssysteme mit straffen Inhalten als „konservativ" bezeichnet werden. Daraus leitete die Autorin vier Typen von Bildungssystemen ab: das traditionell-konservative, reformiert-konservative, traditionell-liberale

und reformiert-liberale System.[5] Bundesländer mit bindenden Empfehlungen werden den traditionellen Bildungssystemen zugeordnet. Analysen für die neuen Bundesländer ergaben, dass die soziale Selektion in der Bildungsbeteiligung von 16- bis 19-jährigen Jugendlichen insbesondere im traditionell-konservativen Typ stark ausgeprägt ist: So zeigt sich im reformiert-liberalen Bildungssystem eine doppelt so hohe Bildungsbeteiligung von Kindern, deren Väter höchstens einen Hauptschulabschluss haben, wie im traditionell-konservativen System. Mit höherem elterlichen Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler sank diese Kluft zwischen den Bildungssystemen und für Schülerinnen von Vätern mit (Fach-)Hochschulreife fanden sich schließlich keine Unterschiede mehr. Das heißt, für Schüler aus sozial privilegierten Verhältnissen spielt es anscheinend kaum eine Rolle, in welchen Bildungssystemen sie heranwachsen, wohl aber für Schüler aus weniger privilegierten Verhältnissen.

Die Ergebnisse lassen sich nicht direkt auf den Empfehlungsstatus zurückführen, da weitere Indikatoren mit in die Typologien einfließen und Bildungsabschlüsse insgesamt im Fokus der Analysen stehen, nicht aber der Übergang in die Sekundarstufe. Insgesamt zeichnet sich allerdings eine größere soziale Selektion in den Bundesländern ab, in denen unter anderem die Empfehlung bindend ist.

Weitere Studien, die sich mit dem Einfluss bindender Empfehlungen auf den Übergang beschäftigt haben, gibt es keine. Ebenfalls ist bislang nicht empirisch untersucht, inwiefern der Herkunftseffekt in Abhängigkeit von dem Empfehlungsstatus variiert.

3 Spezifikation der Fragestellung

Sowohl in Anlehnung an Boudons Modell der primären und sekundären Effekte (vgl. Boudon, 1974) als auch aus einer wert-erwartungstheoretischen Perspektive kann die Übergangsentscheidung als Ergebnis der schulischen Leistung und der Bildungsaspiration der Eltern betrachtet werden. Dabei zeigen Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status im Mittel geringere schulische Leistungen und auch die Bildungsaspiration der Eltern fällt niedriger aus als die entsprechende Aspiration bei Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen. Unabhängig davon wird der tatsächliche Handlungsspielraum der Eltern durch den Empfehlungsstatus – also die Bindungskraft der Empfehlung – bestimmt: Eltern, die in Bundesländern leben, in denen es notwendig ist, weitere Leistungstests oder Probeunterricht erfolgreich zu bestehen, um das Kind auf eine höhere Schulform zu schicken als empfohlen, sind mit höheren Kosten bei der Umgehung der Empfehlung und einer geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit konfrontiert als Eltern aus Bundesländern, in denen die Eltern frei über die Schulform entscheiden können.

---

5 In die Gruppe „traditionell-konservativ“ fallen Baden-Württemberg, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern, „traditionell-liberal“ sind Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, als „reformiert-konservativ“ gelten Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen und „reformiert-liberal“ sind in ihrem Fall Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Brandenburg und Berlin.

Dadurch können Bildungsaspirationen – sofern sie höher ausfallen als die empfohlene Schulform – in diesen Bundesländern insgesamt schwieriger realisiert werden.

Ob darüber hinaus auch ein Zusammenhang zwischen dem Empfehlungsstatus und sozialer Ungleichheit besteht, ist bisher umstritten. Verschiedene Befunde weisen jedoch darauf hin, dass in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen größere soziale Ungleichheit in Bezug auf die Bildungsbeteiligung vorherrscht als in Bundesländern mit freiem Elternwillen. Inwiefern diese Befunde allerdings tatsächlich auf die Bindungskraft der Empfehlung zurückgeführt werden können, ist ungeklärt. Dagegen steht die Argumentation, dass höhere Bildungsaspirationen, wie sie insbesondere in sozial privilegierten Familien vorherrschen, besser in Bundesländern umgesetzt werden können, in denen der Elternwille freigestellt ist. Somit sollte gerade in Bundesländern, in denen die Eltern unabhängig von der Empfehlung über die Schulform entscheiden können, soziale Ungleichheit verstärkt werden. Der Empfehlungsstatus sollte dabei nicht für alle Eltern eine Rolle spielen, sondern nur für diejenigen, die tatsächlich keine Übergangsempfehlung für die angestrebte Wunschschulform erhalten haben. Hat ein Schüler/eine Schülerin die gewünschte Schulformempfehlung erhalten, spielt es keine Rolle, ob die Empfehlung bindend ist oder nicht, da die Eltern auf alle Fälle empfehlungskonform entscheiden.

Vor diesem Hintergrund können zunächst verschiedene Grundannahmen spezifiziert werden. Zum einen können Abhängigkeiten hinsichtlich der Übergangsempfehlung und des sozioökonomischen Hintergrunds erwartet werden: Es wird angenommen, dass die Übergangsempfehlung einen sehr starken Einfluss auf den Übergang ausübt. Weiter sollten Schülerinnen und Schüler mit hohem sozioökonomischem Status auch unter Kontrolle der Übergangsempfehlung häufiger auf das Gymnasium wechseln als Schülerinnen und Schüler aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Untersuchung des Einflusses des Empfehlungsstatus auf den Übergang. Im Einzelnen sollen folgende Hypothesen geprüft werden:

Hypothese 1: Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung haben in Bundesländern, in denen die Empfehlung bindend ist, eine geringere Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, als in Bundesländern, in denen die Eltern frei über die Schulform entscheiden können.

Vor dem Hintergrund, dass bei bindenden Empfehlungen insgesamt die Kosten höher liegen, das Kind entgegen der Empfehlung auf eine höhere Schulform zu schicken, und da auch die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ausfällt, wird für alle Schülerinnen und Schüler, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, erwartet, dass sie geringere Übertrittschancen auf das Gymnasium haben, wenn sie in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist. Diese Hypothese impliziert differenzielle Effekte von Übergangsempfehlung und Empfehlungsstatus, wobei der Empfehlungsstatus den Effekt der Übergangsempfehlung moderiert.

Hypothese 2: Von Schülerinnen und Schülern, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, haben diejenigen aus sozial privilegierten Familien höhere Chancen auf den Gymnasialbesuch als Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Verhältnissen. Dieser Herkunftseffekt ist weniger stark ausgeprägt, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Gymnasialempfehlung erhalten haben.

Wie oben erläutert, variiert die Bildungsaspiration der Eltern in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund. Eltern, die selbst eine hohe sozioökonomische Stellung innehaben, wollen diesen Status auch für ihre Kinder erhalten und versuchen nach Möglichkeit, für die Kinder eine hohe Bildung durchzusetzen. Haben die Kinder keine Gymnasialempfehlung erhalten, werden diese Eltern verstärkt versuchen, das Kind trotzdem auf das Gymnasium zu schicken. Es werden folglich differenzielle Effekte zwischen der Übergangsempfehlung und dem sozioökonomischen Status erwartet.

Hypothese 3: Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung, die einen hohen sozioökonomischen Status aufweisen, gehen in Bundesländern, in denen die Eltern unabhängig von der Empfehlung entscheiden können, häufiger auf das Gymnasium als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen wollen ihr Kind auf das Gymnasium schicken – unabhängig von der Empfehlung. Ist die Empfehlung bindend, kann dies nur bedingt erfolgreich sein, da die Schülerinnen und Schüler, sofern sie keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, Leistungsnachweise erbringen müssen, auf die die Eltern begrenzt einwirken können. Können die Eltern dagegen frei über die Schulform entscheiden, werden sie ihr Kind auch ohne Gymnasialempfehlung auf das Gymnasium schicken, um ihm die gewünschte Schullaufbahn zu ermöglichen. Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Status legen dagegen weniger Wert darauf, das Kind entgegen der Empfehlung auf eine höhere Schulform zu schicken, da die relativen Kosten höher liegen und auch die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ausfällt, wenn die Empfehlung bindend ist. Somit sollte bei Entscheidungsfreiheit der sozioökonomische Hintergrund einen stärkeren Einfluss zeigen als bei bindendem Empfehlungsstatus.

4 Methode

4.1 Untersuchungsanlage

Datengrundlage bildet die Übergangsstudie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“, durchgeführt am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Diese Studie wurde gekoppelt an die TIMS-Studie 2007 und in Kooperation mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund, der Universität Göttingen und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte in drei Wellen: Etwa zur Mitte des ersten Schulhalbjahres der 4. Klasse fand eine erste Befragung der Lehrkräfte und Eltern statt, die zweite Befragung – ebenfalls der Lehrkräfte und Eltern – erfolgte direkt nach Erhalt der Übergangsempfehlung bzw. Beantragung des Übertrittszeugnisses. Die dritte Erhebung wurde im Rahmen der TIMSS-Testung gegen Ende des Schuljahres zu einem Zeitpunkt durchgeführt, zu dem die meisten Eltern ihr Kind bereits auf der Zielschulform angemeldet hatten. Hier wurden die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler mithilfe standardisierter Leistungstests erhoben sowie Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler erneut befragt. Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Erhe-

bungen Sonderschulen besuchten, wurden aufgrund der anderen Übergangssituation ausgeschlossen.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst alle Bundesländer, in denen die Aufteilung in die verschiedenen Schulformen nach der 4. Klasse erfolgte (Ausnahme bilden Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern). Die Datenerhebung erfolgte in insgesamt 227 Schulen und pro Schule wurde jeweils eine Klasse vollständig befragt. Insgesamt haben 5 183 Schülerinnen und Schüler an der Studie teilgenommen. In die Analysen gingen alle Schüler mit ein, für die in mindestens einer Erhebungswelle Angaben der Eltern zur Verfügung stehen (vgl. Abschnitt 4.4). Dadurch reduziert sich die Stichprobe auf 4 768 Schüler (entspricht 92 %).

4.3 Instrumente

Die abhängige Variable bildet der *Übergang auf das Gymnasium,* erfasst über Angaben der Eltern zum Zeitpunkt der dritten Erhebung mit der Frage „Welche Schulform wird Ihr Kind im nächsten Schuljahr besuchen?". Bei fehlenden Angaben wurde auf den Schülerfragebogen zurückgegriffen (ebenfalls Welle 3 – Wortlaut der Frage: „Auf welche Schulform wirst du nach den Sommerferien gehen?"). Für die Analysen wird zwischen Gymnasium und anderen Schulformen unterschieden. Die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben liegt bei der gewählten dichotomen Differenzierung bei 98.5 Prozent. Gesamtschulen wurden dabei als „andere Schulform" klassifiziert, da auch der Besuch des Gymnasialzweiges einer kooperativen Gesamtschule in der Regel eine Entscheidung gegen die Schulform „Gymnasium" darstellt. Wie zusätzliche Auswertungen zeigten, sind die zentralen Analyseergebnisse von der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtschule nicht betroffen. Restliche fehlende Angaben (betrifft 12.2 % aller Schülerinnen und Schüler) wurden nach dem unten beschriebenen Verfahren imputiert.

Es darf nicht vernachlässigt werden, dass der Übergang auf das Gymnasium zu einem Zeitpunkt erhoben wurde, an dem die meisten Schülerinnen und Schüler bereits auf der Zielschulform angemeldet waren. Häufig finden allerdings Leistungstests oder Probeunterricht erst am Ende des zweiten Schulhalbjahres statt, weshalb der Übergang insbesondere für die Schülerinnen und Schüler, die durch einen restriktiven Empfehlungsstatus besonders betroffen sind, möglicherweise nicht korrekt erfasst wurde. Dies ist ein Problem, mit dem Übergangsanalysen immer wieder konfrontiert sind (vgl. beispielsweise Bos, Gröhlich & Pietsch, 2007, S. 127). Da für die vorliegende Studie etwa ein Drittel der Befragten an einer Folgestudie teilgenommen haben, stehen für diese Teilauswahl Angaben zu dem tatsächlich realisierten Übergang zur Verfügung. Ein Vergleich der angegebenen Übergänge am Ende des vierten Schulhalbjahres mit den tatsächlich realisierten Übergängen zeigt, dass die Abweichungen in Bezug auf den Übergang auf das Gymnasium für die Schülerinnen und Schüler in Bundesländern, in denen weitere Leistungsnachweise notwendig sind, mit unter 2 Prozent äußerst gering ausfallen. Entsprechend stellt die Angabe am

Ende der Klasse 4 einen guten Indikator für den tatsächlichen Übergang auf das Gymnasium dar.

Die Operationalisierung des *Empfehlungsstatus* erfolgte folgendermaßen: Es wird zwischen bindenden Empfehlungen und nichtbindenden Empfehlungen differenziert. „Bindende" Empfehlungen liegen dann vor, wenn die Schülerin und der Schüler zusätzliche Leistungsnachweise erbringen muss, um – entgegen der Empfehlung – auf eine höhere Schulform geschickt zu werden, wie die erfolgreiche Teilnahme am Probeunterricht oder bestandene Leistungstests an der Aufnahmeschule. Als „nichtbindend" gilt eine Empfehlung in Bundesländern, in denen die Eltern frei entscheiden können (unabhängig davon, ob sie vorher an Gesprächen mit der Grund- oder Aufnahmeschule teilnehmen mussten). Nach dieser Klassifikation liegen von den insgesamt 13 Bundesländern, in denen der Übergang nach der 4. Klassenstufe stattfindet, in 7 Bundesländern bindende Empfehlungen vor (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen), während in 6 Bundesländern (Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Reinland-Pfalz und Schleswig-Holstein[6]) die Eltern frei entscheiden können. Für die Analysen wurde eine dichotome Variable gebildet, über die alle Bundesländer, in denen zusätzliche Leistungsnachweise notwendig sind, um das Kind entgegen der Empfehlung auf eine höhere Schulform zu schicken, identifiziert werden.

Die *Übergangsempfehlung* der Schüler/Schülerinnen wurde über die Lehrkräfte zu einem Zeitpunkt erfasst, als die Empfehlung bereits ausgestellt worden war (Welle 3). Unterschieden wird zwischen „Gymnasialempfehlung" und „Empfehlung für eine andere Schulform". Es gibt zwei Bundesländer, in denen nicht alle Schülerinnen und Schüler eine Empfehlung erhalten: So muss in Bayern das Übertrittszeugnis (entspricht der Empfehlung) von den Eltern gezielt beantragt werden. Wird kein Antrag gestellt, zählt dies automatisch als „Empfehlung für die Hauptschule". In Thüringen dagegen können die Eltern ihr Kind bei entsprechenden Noten auch ohne Empfehlung auf dem Gymnasium anmelden. Somit können fehlende Angaben zur Übergangsempfehlung in diesen drei Bundesländern eine andere Bedeutung haben als in Bundesländern, in denen jeder Schüler/jede Schülerin automatisch eine Empfehlung erhält. Um dies zu berücksichtigen, wurden die Empfehlungen bei fehlenden Werten, sofern diese aus weiteren Angaben der Lehrkräfte oder Schulnoten eindeutig nachvollziehbar waren, abgeleitet.[7] Weitere fehlende Werte wurden für alle Bundesländer durch Angaben der Eltern aufgefüllt, wodurch knapp 99 Prozent valider Angaben zur erhaltenen Empfehlung zur Verfügung stehen. Die restlichen 1 Prozent wurden über das unten beschriebene Verfahren imputiert.

Zur Messung des *sozioökonomischen Status* wurde der bei den Eltern jeweils höchste Wert des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI)

---

6 Die Freiheit des Elternwillens ist in Schleswig-Holstein dadurch begrenzt, dass ein Kind mit einer Empfehlung für die Hauptschule nicht an einem Gymnasium angemeldet werden darf.

7 Für Bayern wurde bei Schülern, für die nach Angaben der Lehrkräfte keine Empfehlung beantragt wurde, als Empfehlung eine „andere Schulform" angegeben. In Thüringen wurde Schülern, die anhand ihrer Noten und entsprechend der Regelungen eindeutig als „Gymnasiasten" eingestuft werden konnten, eine „Gymnasialempfehlung" zugeordnet.

*Tabelle 1: Deskriptive Darstellung der Variablen (*N = *4 768)*

	Mittelwert bzw. Anteil (in %)	*SD*	Range
Übergang auf das Gymnasium (1/0)	43.0	–	–
Gymnasialempfehlung (1/0)	41.8	–	–
Empfehlung bindend (1/0)	69,1	–	–
HISEI	49.6	16.6	16–90

HISEI = Höchster Wert in der Familie für den *International Socioeconomic Index of Occupational Status.*

verwendet. Dieser Index wurde von Ganzeboom, de Graaf, Treiman und de Leeuw (1992) entwickelt und wird insbesondere in Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU häufig als Maß für die soziale Herkunft verwendet (vgl. u. a. Ehmke & Baumert, 2007; Stubbe, Bos & Hornberg, 2008). Der HISEI wurde für die multivariaten Analysen auf Basis der Gesamtstichprobe *z*-standardisiert. In Tabelle 1 findet sich eine deskriptive Übersicht über die verwendeten Variablen.

Aus verschiedenen Gründen wurde davon abgesehen, zusätzliche Drittfaktoren in die Analysen mit aufzunehmen: Zum einen gibt es zwar weitere Einflussfaktoren, die Teilzusammenhänge zwischen Herkunft, Übergangsempfehlung, Empfehlungsstatus und Übergang mit beeinflussen können, wie die schulische Leistung, zusätzliche Indikatoren der sozialen Herkunft oder weitere rechtliche Regelungen. Diese Einflussfaktoren stehen teilweise auch mit den verwendeten Konstrukten in Zusammenhang (wie beispielsweise die Leistung mit der Empfehlung), haben allerdings keine Auswirkungen auf die zentralen berichteten Wirkungszusammenhänge, wie vertiefende Analysen (ohne Darstellung an dieser Stelle) zeigen. Die Fragestellung ist ebenfalls weitgehend unberührt von weiteren Drittfaktoren. Neben diesen inhaltlichen Gründen ist es aufgrund der betrachteten differenziellen Effekte in dem Modell zudem auch aus methodischer Sicht sinnvoll, nicht für weitere Merkmale zu kontrollieren, da sich die Interpretation der interessierenden Konstrukte dadurch verändert. Würde beispielsweise zusätzlich zur erhaltenen Übergangsempfehlung für die schulische Leistung kontrolliert werden, handelte es sich nicht mehr um differenzielle Effekte der erhaltenen Empfehlung per se, sondern um differenzielle Effekte der erhaltenen Empfehlung auf den Übergang bei gleichen schulischen Leistungen des Schülers. Dies steht jedoch nicht im Zentrum der Analysen.

4.4 Fehlende Daten

Fehlende Werte wurden nach dem Verfahren *Multivariate Imputation by Chained Equations* (MICE) mit der Statistiksoftware Stata imputiert, bei dem sowohl dem Skalenniveau der verschiedenen Variablen als auch der Problematik des unterschätzten Standardfehlers aufgrund der geclusterten Datenstruktur begegnet wird (vgl. van Buuren & Knook, 1999; van Buuren & Oudshoorn, 2000). Basis der Imputation bildeten alle Schülerinnen und Schüler, von denen in mindestens einer Welle Angaben der Eltern vorliegen. Insgesamt gehen 4 768 (entspricht 92 %) Schülerinnen und Schüler aus 227 Schulen in die Analysen ein. Es wurden

fünf Datensätze imputiert und für die Analysen nach der Vorgehensweise von Rubin (1987) kombiniert.

4.5 Analysen

Grundlage der folgenden Befunde bilden verschiedene logistische Regressionsmodelle, die mit der Statistiksoftware Stata berechnet wurden. Abhängige Variable ist der Übergang auf das Gymnasium, vorhergesagt durch den sozioökonomischen Status (HISEI), die Übergangsempfehlung und den Empfehlungsstatus. Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde durch eine Korrektur der Standardfehler auf Schulebene kontrolliert. Für sämtliche Modelle wurde zudem geprüft (ohne Darstellung), ob die Befunde nicht das Ergebnis einzelner fallzahlstarker Länder sind. Dies ist nicht der Fall und die im Folgenden berichteten Ergebnisse erweisen sich über die verschiedenen Länder hinweg als robust.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptiver Überblick

Einen ersten Einblick in die Zusammenhänge zwischen dem tatsächlichen Übergang und den verschiedenen Prädiktoren gibt die deskriptive Gegenüberstellung in Tabelle 2. Dargestellt sind die prozentualen Anteile bzw. die Mittelwerte in Abhängigkeit vom tatsächlichen Übergang. Wie man sehen kann, folgt der größte Teil der Eltern der Empfehlung – so gehen 88.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, auf eine andere Schulform als das Gymnasium über, während 84.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung tatsächlich in ein Gymnasium übertreten. Betrachtet man die Übergänge in Abhängigkeit des Empfehlungsstatus, liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die auf das Gymnasium wechseln, in Ländern mit freiem Elternwillen mit 46.8 Prozent höher als der entsprechende Anteil in Bundesländern, in denen die Empfehlung bindend ist (41.3 %). Schließlich gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft

Tabelle 2: Anteil (in %) bzw. Mittelwert in Abhängigkeit von dem Übergang auf das Gymnasium (N = 4 768)

	Übergang		Gesamt
	Andere Schulform	Gymnasium	
Empfehlung			
Keine Gymnasialempfehlung	88.2	11.8	100.0
Gymnasialempfehlung	13.4	86.6	100.0
Rechtliche Regelung			
Empfehlung nicht bindend	53.2	46.8	100.0
Empfehlung bindend	58.7	41.3	100.0
HISEI	44.3	56.6	

HISEI = Höchster Wert in der Familie für den *International Socioeconomic Index of Occupational Status.*

und dem Übergang – so liegt der durchschnittliche HISEI bei den Schülerinnen und Schülern, die auf das Gymnasium wechseln, mit einem mittleren Wert von 56.6 um elf Einheiten höher als bei Schülerinnen und Schülern auf einer anderen Schulform, das entspricht etwa einer dreiviertel Standardabweichung.

5.2 Multivariate Analysen

Im nächsten Schritt wurden verschiedene multivariate Analysen durchgeführt mit dem Übergang als abhängiger Variable und der Übergangsempfehlung, dem Empfehlungsstatus und dem sozioökonomischen Status als Prädiktoren. Eine Darstellung der Ergebnisse findet sich in Tabelle 3. Berichtet werden *odds ratios* sowie die zugehörigen *t*-Werte in Klammern. In der ersten Spalte befinden sich jeweils die Ergebnisse bivariater Regressionsanalysen. Für das erste Modell (M1) wurden die drei Prädiktoren in einem Gesamtmodell zusammengefasst. Darauf folgen drei Modelle (M2, M3, M4), in denen jeweils Interaktionsterme zwischen den verschiedenen unabhängigen Variablen eingeführt wurden. In Modell 5 ist schließlich das voll spezifizierte Modell mit der Dreifachinteraktion abgebildet. Um die Interpretation der Dreifachinteraktion zu erleichtern, wurden zudem für die Schülerinnen und Schüler aus Bundesländern mit und ohne bindenden Empfehlungen zusätzlich zwei getrennte Modelle gerechnet – jeweils mit und ohne Interaktion zwischen Übergangsempfehlung und sozioökonomischem Status (M6a/b, M7a/b). Die Ergebnisse hierzu befinden sich in Tabelle 4.

*Tabelle 3: Der Übergang auf das Gymnasium in Abhängigkeit von der Übergangsempfehlung, dem Empfehlungsstatus und dem sozioökonomischen Hintergrund des Schülers/der Schülerin (*odds ratios, t-*Werte in Klammern,* N = *4 768)*

	Bivariate Analysen	Multivariate Analysen				
		M1	M2	M3	M4	M5
Gymnasialempfehlung	48.39***	44.21***	47.43***	45.24***	44.22***	51.22***
	(33.54)	(29.27)	(16.73)	(29.44)	(29.21)	(17.03)
Empfehlung bindend	0.80*	0.44***	0.45***	0.44***	0.44***	0.45***
	(–2.05)	(–5.07)	(–4.36)	(–5.06)	(–5.07)	(–4.35)
HISEI(*z*)	2.33***	1.61***	1.61***	1.78***	1.63***	1.85***
	(22.95)	(8.98)	(8.98)	(7.03)	(4.91)	(4.87)
Gymnasialempfehlung × Empfehlung bindend	–	–	0.91			0.85
			(–0.35)			(–0.58)
Gymnasialempfehlung × HISEI(*z*)	–	–	–	0.81+		0.59*
				(–1.75)		(–2.17)
Empfehlung bindend × HISEI(*z*)	–	–	–	–	0.98	0.93
					(–0.14)	(–0.46)
Empfehlung bindend × HISEI(*z*) × Gymnasialempfehlung	–	–	–	–	–	1.50
						(1.52)
Pseudo-R^2	–	0.47	0.47	0.48	0.47	0.48

HISEI = Höchster Wert in der Familie für den *International Socioeconomic Index of Occupational Status.*
+ $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$.

*Tabelle 4: Der Übergang auf das Gymnasium für Schüler/-innen in Bundesländern mit und ohne bindenden Empfehlungen in Abhängigkeit von der erhaltenen Empfehlung und dem sozioökonomischen Hintergrund des Schülers/der Schülerin (*odds ratios, t-*Werte in Klammern)*

	Bundesländer ohne bindende Empfehlungen		Bundesländer mit bindenden Empfehlungen	
	M6a	M6b	M7a	M7b
Gymnasialempfehlung	47.38***	51.22***	43.14***	22.74+
	(16.71)	(16.96)	(24.43)	(1.94)
HISEI(z)	1.63***	1.85***	1.60***	1.52
	(4.82)	(4.85)	(7.43)	(1.23)
Gymnasialempfehlung × HISEI(z)	–	0.59*	–	1.92
	–	(–2.17)	–	(0.34)
Pseudo-R^2	0.46	0.46	0.48	0.48
N	1.473	1.473	3.295	3.295

N basiert auf dem ersten imputierten Datensatz. HISEI = Höchster Wert in der Familie für den *International Socioeconomic Index of Occupational Status.*
+ $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Betrachtet man zuerst das bivariate Modell in Tabelle 3 (erste Spalte), zeigen sich hier die bereits in den deskriptiven Analysen vorgestellten Zusammenhänge: So haben Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung eine 48.4-mal so hohe Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, als Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung. Leben die Schüler in Bundesländern, in denen die Empfehlung bindend ist, fallen die Übertrittschancen auf das Gymnasium um 20 Prozent (OR = 0.80) niedriger aus als in Bundesländern, in denen freies Elternwahlrecht vorliegt. Zudem besteht ein deutlicher und positiver Zusammenhang zwischen der Übergangschance und dem sozioökonomischen Status. Im ersten multivariaten Gesamtmodell (M1) liegen die Effekte der Übergangsempfehlung und des sozioökonomischen Status aufgrund der Interkorrelation zwischen den unabhängigen Variablen etwas niedriger als bei den bivariaten Analysen. Beide Prädiktoren haben allerdings noch immer einen bedeutsamen spezifischen Einfluss auf den Übergang. Der Herkunftseffekt unter Kontrolle der Übergangsempfehlung wurde bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen (vgl. Bos et al., 2003; Harazd, 2007; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Merkens et al., 1997; Pietsch, 2007; Spangenberg & Weishaupt, 1999) und kann auch als sekundärer Effekt interpretiert werden. Auffällig ist zudem der in dem multivariaten Modell (M1) deutlich stärkere Einfluss des Empfehlungsstatus, verglichen mit dem bivariaten Modell: So haben Schülerinnen und Schüler in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen unter Kontrolle der Empfehlung und des sozioökonomischen Status eine 56 Prozent geringere Chance auf den Gymnasialbesuch (1–0.44) als Schülerinnen und Schüler in Bundesländern ohne bindende Empfehlungen, während die entsprechende Chance in dem bivariaten Modell nur 20 Prozent niedriger ausfiel. Diese Differenz ist auf eine positive Korrelation zwischen der Übergangsempfehlung und bindenden Empfehlungen

zurückzuführen, das heißt, tendenziell werden in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen häufiger Empfehlungen für das Gymnasium ausgesprochen als in Bundesländern, in denen die Eltern frei entscheiden können. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen von Spangenberg und Weishaupt (1999), die für die untersuchten Bundesländer mit bindenden Empfehlungen ebenfalls höhere Anteile an Gymnasialempfehlungen fanden als in den Bundesländern, in denen die Eltern frei über die Schulform entscheiden können.

In einem weiteren Schritt wurden Interaktionsterme zwischen den Prädiktoren eingeführt, um die oben vorgestellten Hypothesen zu prüfen. Die erste Hypothese impliziert, dass es einen moderierenden Effekt des Empfehlungsstatus auf den Zusammenhang zwischen Übergangsempfehlung und Übergang gibt: So sollte der Effekt der Übergangsempfehlung auf den realisierten Übergang stärker für Schülerinnen und Schüler ausfallen, die in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist. Das heißt, es wird eine positive Interaktion zwischen bindenden Empfehlungen und der Übergangsempfehlung erwartet, die darauf hinweist, dass der Effekt der Übergangsempfehlung stärker ausfällt, wenn Schüler in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist. Wie man in Tabelle 3, Modell 2 sehen kann, ist dies nicht der Fall (OR = 0.91; $p > 0.05$). Hat ein Schüler oder eine Schülerin eine Gymnasialempfehlung erhalten, erhöht sich die Chance um das 47.4-fache – unabhängig davon, ob er oder sie in einem Bundesland lebt, in dem die Empfehlung bindend ist oder nicht.

Entsprechende Befunde zeigen sich, auch wenn der Effekt der Übergangsempfehlung, getrennt für Schülerinnen und Schüler in Ländern ohne und mit bindenden Empfehlungen, geschätzt wird (vgl. Modell 6a und 7a in Tab. 4). Hier liegt die *odds ratio* für die Gymnasialempfehlung in den Ländern ohne bindende Empfehlungen unter Kontrolle der sozialen Herkunft bei 47.4, während der entsprechende Wert in Ländern mit bindenden Empfehlungen bei 43.1 liegt. Die Differenz zwischen diesen Effekten ist allerdings nicht statistisch bedeutsam, wie der entsprechende Signifikanztest in Tabelle 3 (M2) gezeigt hat. Bezogen auf die erste Hypothese kann dementsprechend nicht bestätigt werden, dass der Empfehlungsstatus den Effekt der Übergangsempfehlung moderiert.

Ein weiterer Befund, der an dieser Stelle diskutiert werden sollte, betrifft den negativen Zusammenhang zwischen dem Empfehlungsstatus und der Übergangsentscheidung in Tabelle 3, Modell M2. Ob die Empfehlung bindend ist oder nicht, sollte eigentlich nur diejenigen Schülerinnen und Schüler betreffen, die *keine* Gymnasialempfehlung erhalten haben. Ein Effekt zeigt sich allerdings unabhängig von der tatsächlich erhaltenen Empfehlung, wie man ebenfalls aus der nicht signifikanten Interaktion zwischen Empfehlungsstatus und erhaltener Empfehlung ablesen kann. Das heißt, Schüler in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen haben grundsätzlich geringere Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln, und hierbei spielt es keine Rolle, ob sie eine Gymnasialempfehlung erhalten haben oder nicht. Eine ausführliche Diskussion dieses Befundes folgt im letzten Abschnitt dieses Beitrags.

Mit der zweiten Hypothese wird untersucht, inwiefern die Übergangsempfehlung den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang moderiert. Dabei wird angenommen, dass im Falle einer Gymnasialempfehlung die soziale Herkunft der Eltern einen geringeren Effekt auf den Übergang ausübt, als wenn die

Schülerinnen und Schüler keine Gymnasialempfehlung erhalten haben. Die Ergebnisse finden sich in Modell M3 (Tab. 3). Aufgrund des eingeführten Interaktionsterms handelt es sich bei den Einzeleffekten der Übergangsempfehlung und der sozialen Herkunft um konditionale Effekte.[8] Dadurch beziehen sich die *odds ratios* der sozialen Herkunft (OR = 1.78) nur auf die Schüler, die *keine* Gymnasialempfehlung erhalten haben, unabhängig vom Empfehlungsstatus. Zentral für die Untersuchung von Hypothese 2 ist die Überprüfung der Interaktion zwischen der sozialen Herkunft und der Übergangsempfehlung. Es zeigt sich eine negative Interaktion zwischen der sozialen Herkunft und der Übergangsempfehlung von 0.81, die auf dem 10-Prozent-Niveau statistisch signifikant ist.

Wie können diese Effekte inhaltlich interpretiert werden? Für Schüler *ohne* Gymnasialempfehlung, deren sozioökonomischer Hintergrund eine Standardabweichung über dem Durchschnitt liegt,[9] steigt die Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, unabhängig vom Empfehlungsstatus um 78 Prozent. Liegt dagegen eine Empfehlung für das Gymnasium vor, fällt der Effekt der sozialen Herkunft geringer aus (44 %; 1.78 * 0.81). Die Interaktion ist nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant, weshalb die zweite Hypothese nur unter Vorbehalt bestätigt werden kann. Es besteht allerdings eine deutliche Tendenz, dass Eltern mit hohem sozioökonomischem Status, deren Kinder keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, ihr Kind häufiger auf das Gymnasium schicken als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen.

In einem letzten Schritt sollte schließlich geprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung mit hohem sozioökonomischem Status stärker von der Freigabe des Elternwillens profitieren als Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Verhältnissen (Hypothese 3). Es wird erwartet, dass der bereits nachgewiesene stärkere Effekt der sozialen Herkunft auf den Übergang bei Kindern ohne Gymnasialempfehlung (vgl. Hypothese 2) insbesondere in den Bundesländern ausgeprägt ist, in denen die Eltern frei entscheiden können.

Die Ergebnisse können aus Modell M5 (Tab. 3) bzw. M6b und M7b (Tab. 4) abgelesen werden. Bei Modell M5 handelt es sich um das voll spezifizierte Interaktionsmodell, das heißt, es werden differenzielle Effekte sowohl nach Empfehlungsstatus als auch nach sozialer Herkunft und der erhaltenen Empfehlung zugelassen. Dadurch beziehen sich die Zweifachinteraktionen jeweils auf die Personengruppen, die bei der dritten Variable, die nicht in diese Zwei-

---

8 Wird ein Interaktionsterm in die Analysen mit aufgenommen, können die Koeffizienten, die den Interaktionsterm bilden, nicht mehr als Haupteffekte interpretiert werden, sondern beziehen sich nur noch auf die Gruppe, die bei der anderen Variable, die in die Interaktion eingeht, die Ausprägung „Null" hat. Man spricht in diesem Fall auch von einem konditionalen Effekt (vgl. Frazier, Tix & Barron, 2004). Für unseren konkreten Fall heißt dies, dass – sobald eine Interaktion zwischen Empfehlungsstatus und der Übergangsempfehlung eingeführt wurde – der Effekt des Empfehlungsstatus sich auf die Gruppe bezieht, die keine Gymnasialempfehlung erhalten hat. Der Effekt der Gymnasialempfehlung ist in diesem Fall ebenfalls konditional und bezieht sich auf die Gruppe, die nicht in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist.

9 Aufgrund der z-Standardisierung entspricht der Wert „Null" beim HISEI dem durchschnittlichen HISEI, bezogen auf die Gesamtstichprobe.

fachinteraktion eingeht, die Ausprägung „Null" haben (für die Interpretation vgl. Fußnote 8). So bezieht sich der Interaktionsterm zwischen der erhaltenen Empfehlung und der sozialen Herkunft lediglich auf die Schülergruppe, die in Bundesländern lebt, in denen die Empfehlung *nicht* bindend ist (vgl. hierzu auch Modell M6b). Die negative und statistisch signifikante Interaktion (OR = 0.59) bestätigt die Erwartungen: So findet sich der unter der zweiten Hypothese diskutierte Herkunftseffekt bei Schülern ohne Gymnasialempfehlung in den Bundesländern, in denen der Elternwille freigegeben ist. In den Bundesländern, in denen die Empfehlung bindend ist (vgl. Modell M7b), zeigt sich dagegen weder eine negative Interaktion (OR = 1.92; $p > 0.05$) noch generell ein Effekt für die soziale Herkunft, sofern die Schüler keine Gymnasialempfehlung erhalten haben (OR = 1.52; $p > 0.05$). Dennoch kann die dritte Hypothese ebenfalls nur unter Vorbehalt bestätigt werden, denn auch wenn sich ein statistisch bedeutsamer differenzieller Herkunftseffekt nur in den Bundesländern ohne bindender Empfehlung nachweisen lässt, ist die Differenz dieses Effekts zwischen Ländern mit bindenden und nichtbindenden Empfehlungen nicht statistisch bedeutsam, wie an der statistisch nicht signifikanten Dreifachinteraktion in Modell 5 (Tab. 3) abgelesen werden kann.

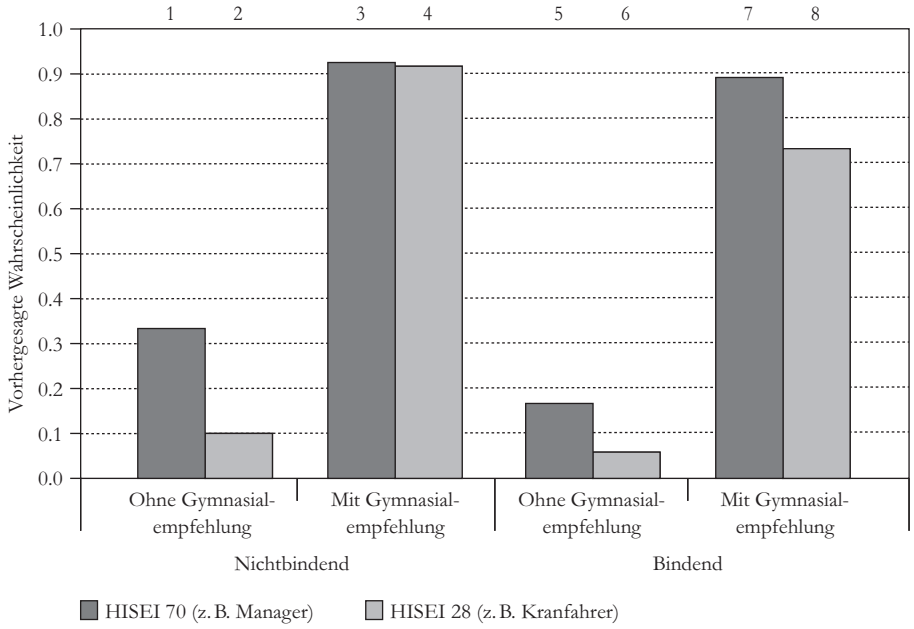
5.3 Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten des Übergangs auf das Gymnasium

Zur Veranschaulichung der zentralen Befunde wurden für die verschiedenen Konstellationen der Übergangsempfehlung, des Empfehlungsstatus und des sozioökonomischen Status unter Berücksichtigung sämtlicher möglicher differenzieller Effekte die jeweils vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten berechnet, auf das Gymnasium zu wechseln. Berücksichtigt wurde jeweils eine Gruppe mit einem hohen HISEI (70) – entspricht dem 90. Perzentil (Beispielberufe: Direktoren, höhere Offiziere) – und eine Gruppe mit einem eher niedrigen HISEI von 28 – entspricht dem 10. Percentil (Beispielberufe: Kranführer oder Hilfsarbeiter in der Fertigung). Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt. Über den Blöcken befindet sich zudem eine Laufnummer als Orientierung für die folgende Beschreibung.

Zunächst kann man deutlich sehen, dass für alle Schülerinnen und Schüler die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, deutlich höher liegt, wenn sie eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, als ohne Gymnasialempfehlung (vgl. beispielsweise Block 1 vs. Block 3 oder Block 6 vs. Block 8). Vergleicht man weiter die Wahrscheinlichkeiten für die Schülerinnen und Schüler in Bundesländern mit bindenden oder nichtbindenden Empfehlungen, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben, fallen die Wahrscheinlichkeiten unabhängig vom sozioökonomischen Status etwas höher aus, wenn sie in Bundesländern ohne bindende Empfehlungen leben (vgl. Block 1 vs. Block 5 bzw. Block 2 vs. Block 6).

Schließlich kann man erkennen, dass die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit hohem und niedrigem sozioökonomischem Status am stärksten ausfällt, wenn sie *keine* Gymnasialempfehlung erhalten haben und in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung nicht bindend ist (Block 1 vs. Block 2).

Abbildung 1: Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, in Abhängigkeit von der erhaltenen Empfehlung, dem Empfehlungsstatus und der sozialen Herkunft



Haben die Schülerinnen und Schüler dagegen eine Empfehlung für das Gymnasium und leben in Bundesländern, in denen die Eltern frei entscheiden können, zeigen sich als Folge der oben berichteten Interaktion (Tab. 4, Modell M6b) keine Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen (Block 3 und 4).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag beschäftigte sich mit dem Einfluss des Empfehlungsstatus (ob eine Empfehlung bindend ist oder die Eltern unabhängig von der Empfehlung über die Schulform entscheiden können) auf den realisierten Übergang. Es wurde untersucht, wie sich bindende Empfehlungen in Abhängigkeit von der erhaltenen Empfehlung auf das Übergangsverhalten auswirken und inwiefern soziale Ungleichheit durch den Empfehlungsstatus verstärkt oder reduziert wird.

Die Analysen konnten zeigen, dass der mit Abstand stärkste Prädiktor für den Übergang die Übergangsempfehlung ist. Haben Schülerinnen und Schüler eine Gymnasialempfehlung erhalten, folgen sie dieser in der Regel auch und diese Ergebnisse stehen auch in Einklang mit der bisherigen Befundlage (vgl. Bos et al., 2003; Ditton, 1992, 2007; Lehmann et al., 1997; Pietsch, 2007). Entgegen unserer Erwartung wird der Einfluss der Empfehlung allerdings nicht durch den Empfehlungsstatus moderiert. So ist der Einfluss der Gymnasialempfehlung gleichermaßen stark ausgeprägt, unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen leben oder ob die Eltern frei über die Schulform entscheiden können.

Gleichwohl finden sich Abweichungen zwischen der erhaltenen Empfehlung und dem Übergang, die sich teilweise auf die soziale Herkunft der Schüler zurückführen lassen. So weisen unsere Befunde darauf hin, dass auch ohne Berücksichtigung differenzieller Effekte unter Kontrolle der Übergangsempfehlung ein starker Einfluss der sozialen Herkunft auf den tatsächlichen Übergang besteht. Das Ausmaß dieses Herkunftseffekts hängt allerdings von zwei weiteren Einflussgrößen ab: der erhaltenen Übergangsempfehlung und dem Empfehlungsstatus. Liegt *keine* Gymnasialempfehlung vor, schicken Eltern mit hohem sozioökonomischem Hintergrund ihr Kind häufiger auch ohne Gymnasialempfehlung auf das Gymnasium als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen. Leben die Schülerinnen und Schüler *zudem* in Bundesländern, in denen die Eltern frei über die Schulform entscheiden können, verstärkt sich der Herkunftseffekt zusätzlich, verglichen mit Schülerinnen und Schülern, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben. Hintergrund dieses Befundes ist möglicherweise die höhere Bildungsaspiration in Familien aus sozial privilegierten Verhältnissen. So versuchen diese Eltern häufiger als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen, ihr Kind auf eine höhere Schulform zu schicken, auch wenn sie keine entsprechende Empfehlung erhalten haben. Ist der Elternwille freigegeben, können diese Vorstellungen leichter umgesetzt werden, als wenn der Schüler zunächst weitere Leistungsnachweise erbringen muss. Vor diesem Hintergrund legen die Analysen nahe, dass in Bundesländern, in denen der Elternwille freigegeben ist, soziale Ungleichheit tendenziell verstärkt wird.

Dem gegenüber steht allerdings ein weiterer Befund, der einer vertiefenden Diskussion bedarf. So zeigten sich für alle Schülerinnen und Schüler geringere Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln, sofern sie in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist – und zwar unabhängig von der erhaltenen Übergangsempfehlung. Das heißt, orientiert man sich an den Befunden in den vorgestellten Modellen, wechseln in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen insgesamt weniger Schüler auf das Gymnasium – unabhängig von der Empfehlung und unabhängig von dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Als Ursache für diesen stabilen Haupteffekt konnten weitere Analysen (ohne Darstellung an dieser Stelle) zeigen, dass sich hier zwei gegenläufige Tendenzen ergänzen: Zum einen schicken insgesamt weniger Eltern ihr Kind ohne Gymnasialempfehlung auf das Gymnasium, wenn sie in Bundesländern leben, in denen die Empfehlung bindend ist, verglichen mit Bundesländern, in denen die Eltern frei entscheiden können. Dies entspricht soweit auch den Erwartungen. Gleichzeitig gibt es allerdings, ebenfalls in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen, häufiger Eltern, die *trotz* Gymnasialempfehlung ihr Kind ebenfalls auf eine niedrigere Schulform schicken (vgl. hierzu auch den oben berichteten Befund von Fauser [1984] für Baden-Württemberg).

Doch weshalb wechseln Schülerinnen und Schüler trotz Gymnasialempfehlung seltener auf das Gymnasium, wenn sie in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen leben? In Anlehnung an Hillmert (2007) sollen dabei drei Ursachen angesprochen werden: Zum einen ist es möglich, dass andere rechtliche Regelungen, die mit dem Empfehlungsstatus kovariieren, ursächlich für den gefundenen Effekt sind. Beispielsweise basieren in einigen der Bundesländer, in denen die Empfehlung bindend ist (beispielsweise Bayern und Baden-Württemberg),

die Empfehlungen in erster Linie auf Schulnoten, das heißt, es wird ein Notenschnitt vorgegeben, den Schüler erreichen müssen, um eine Realschulempfehlung oder Gymnasialempfehlung zu erhalten. Entsprechend hat die Lehrkraft wenig Spielraum bei der Ausstellung der Empfehlung. Wie eine Wiederholung der obigen Analysen unter zusätzlicher Kontrolle dieser Regelungen zeigt, ändert dies nichts an den zentralen Befunden, dennoch ist nicht auszuschließen, dass weitere rechtliche Regelungen unberücksichtigt sind, die diesen Effekt mitbestimmen. Zudem hängt nach Hillmert die „formale Struktur der Bildungssysteme […] eng mit Eigenschaften wie einer eher konservativ bzw. eher liberalen Ausrichtung der Bildungspolitik [zusammen], wie sie etwa in den Lehrinhalten zum Ausdruck kommt […], oder auch der quantitativen Versorgung mit entsprechenden Bildungseinrichtungen […]" (Hillmert, 2007, S. 75). Das heißt, neben anderen rechtlichen Regelungen hinsichtlich des Übergangs können zudem weitere bildungspolitische Merkmale der Bildungssysteme, die mit dem Empfehlungsstatus kovariieren, ursächlich für diesen Befund sein.

Eine weitere Erklärung bezieht sich auf den variierenden Bildungshintergrund der Bevölkerung: Die Bundesländer unterscheiden sich nicht nur in den Übergangschancen auf das Gymnasium, sondern insgesamt gibt es deutliche Differenzen in dem Bildungshintergrund der Gesamtbevölkerung. So beträgt beispielsweise der Bevölkerungsanteil mit Fachhochschulreife oder Hochschulreife in Bayern nur 21.2 Prozent, während der entsprechende Anteil für Hamburg bei 34.8 Prozent liegt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008). Dies kann dazu führen, dass sich unterschiedliche Normen bezüglich hoher Bildung herausbilden: So können in Abhängigkeit von dem Milieu, in dem die Schülerinnen und Schüler und Eltern sich bewegen, unterschiedliche Relevanzstrukturen bestehen, die mehr oder weniger stark mit den schulischen Anforderungen zusammenpassen (vgl. Bourdieu, 1973, 1983; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003). Konkret auf die Situation der Eltern und Schülerinnen und Schüler bezogen bedeutet dies, dass, wenn ein Großteil der Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium geht und sich insgesamt in dem sozialen Umfeld der Eltern viele Personen mit Abitur befinden, das Gymnasium als Zielschulform einen höheren Stellenwert besitzt. Hillmert bezeichnet dies auch als „Nachahmungsverhalten" (Hillmert, 2007, S. 92 f.): So können insbesondere in unsicherer Entscheidungssituation die Orientierung an Traditionen oder Normen, die sich bewährt haben, Sicherheit bieten. Entsprechend orientieren sich die Eltern stärker daran, was beispielsweise die Geschwister oder andere Familienmitglieder machen und auch der generalisierte Gruppenbezug im Sinne eines Makromilieus spielt eine größere Rolle.

Schließlich variiert möglicherweise auch – objektiv betrachtet – der Stellenwert von Schulabschlüssen zwischen den Bundesländern. In einigen Bundesländern, wie Baden-Württemberg, aber auch in Teilen von Bayern, Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen, finden Hauptschulen beispielsweise eine vergleichsweise hohe Akzeptanz (vgl. Ditton, 2004; Fauser, 1984; Spangenberg & Weishaupt, 1999, S. 95). Entsprechend variieren die Möglichkeiten, mit Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz zu erhalten, zwischen den Ländern.

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde, wie komplex die Wirkungszusammenhänge zwischen der Übergangsempfehlung, dem Empfehlungs-

status und sozialer Herkunft sind: Insgesamt folgen die Eltern größtenteils der Empfehlung – sofern es sich um eine Gymnasialempfehlung handelt. Hat der Schüler/die Schülerin dagegen keine Gymnasialempfehlung erhalten, versuchen insbesondere Eltern mit höherem sozioökonomischem Status, ihr Kind trotzdem auf das Gymnasium zu schicken, und dies lässt sich leichter in Bundesländern umsetzen, in denen der Elternwille freigegeben ist, als in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen. Doch auch wenn die Befunde andeuten, dass soziale Disparitäten in Ländern mit freigegebenem Elternwillen verstärkt werden, darf nicht vernachlässigt werden, dass die sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung insgesamt in Bundesländern mit bindenden Empfehlungen deutlich stärker ausgeprägt sind als in Bundesländern, in denen Eltern frei entscheiden können.

Knüpft man an die Debatte der Bildungsungleichheit zwischen den Bundesländern an, darf nicht vernachlässigt werden, dass in diesem Beitrag nur ein Teilaspekt der Bildungsbeteiligung berücksichtigt wurde: Betrachtet wurde der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Dieser Übergang hängt zwar eng mit dem abschließenden Schulabschluss zusammen, allerdings gibt es in den Bundesländern verschiedene Regelungen, die erst nach dem Übergang greifen und mögliche Fehlentscheidungen ausgleichen können. So unterscheiden sich beispielsweise innerhalb der gymnasialen Oberstufe sowohl das Angebot (beispielsweise berufliche Gymnasien) als auch die Zugangsbedingungen zwischen den Bundesländern, das heißt, es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, ohne Übergang auf das Gymnasium nach der 4. Klasse die Schule mit dem Abitur abzuschließen (vgl. Hillmert, 2007). Somit kann mit den vorgestellten Analysen keine umfassende Beurteilung der Bildungssysteme geleistet werden, auch wenn es sich beim Übergang in die Sekundarstufe um eine der wichtigsten Gelenkstellen im Bildungssystem handelt, die für die weitere Bildungslaufbahn von zentraler Bedeutung ist.

Literatur

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–201). Opladen: Leske + Budrich.

von Below, S. (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.

von Below, S. (2006). Bildungssysteme und Selektivität: Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. *Die Deutsche Schule, 98,* 230–242.

von Below, S., & Roberts, L. W. (2006). Bildungsziele, Institutionen, Chancengleichheit. *Journal für politische Bildung, 10,* 22–32.

Bos, W., Gröhlich, C., & Pietsch, M. (2007). *KESS 4: Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (Bd. 2). Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects of Western society*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

van Buuren, S., & Knook, D. L. (1999). Multiple imputation of missing blood pressure covariates in survival analysis. *Statistics in Medicine, 18,* 681–694.

van Buuren, S., & Oudshoorn, C. G. M. (2000). *Multivariate imputation by chained equations: MICE V1.0 user's manual.* Report PG/VGZ/00.038. Leiden: TNO Preventie en Gezondheid.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung – Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 605–624). Opladen: Leske + Budrich.

Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 63–87). Münster: Waxmann.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*(2), 285–304.

Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? – The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Fauser, R. (1984). *Der Übergang auf weiterführende Schulen: Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien, Abschlußbericht 1.* Konstanz: Universität Konstanz.

Frazier, P. A., Tix , A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 115–134.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsentscheidungen in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 6,* 24–45.

Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit.* Münster: Waxmann.

Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 71–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten: Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5).* <http://www. hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung / lau/>

Merkens, H., Wessel, A., Dohle, K., & Classen, G. (1997). Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37,* 255–276.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53,* 491–508.

Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4: Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (Bd. 2, S. 127–165). Münster: Waxmann.

Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys.* New York: Wiley.

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 636–669.

Spangenberg, H., & Weishaupt, H. (1999). Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Auswertung schulstatistischer Daten. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Zum Übergang auf weiterführende Schulen* (S. 7–111). Erfurt: PH.

Statistisches Bundesamt. (2008). *Bildungsstand der Bevölkerung 2008*. Wiesbaden: Bertelsmann Verlag.

Stubbe, T. C., Bos, W., & Hornberg, S. (2008). Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 103–109). Münster: Waxmann.

Kapitel 10
Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Marko Neumann, Anne Milek, Kai Maaz und Cornelia Gresch

1 Einleitung und Zielstellung

Dem Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I kommt in der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Rolle für den weiteren Ausbildungs- und Lebensweg der Heranwachsenden zu. Auch wenn sich die enge Kopplung von besuchter Schulform und schulischem Abschlusszertifikat in den vergangenen Jahrzehnten nachweislich gelockert hat (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Maaz, Watermann & Köller, 2009), ist die Schulformwahl im Anschluss an die Grundschule nach wie vor substanziell mit dem zu erwartendem Schulabschluss assoziiert. Gleichzeitig geht die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform immer auch mit der Wahl eines bestimmten Lern- und Entwicklungsmilieus einher, welches Schülerinnen und Schülern – auch bei gleichen Eingangsvoraussetzungen – unterschiedliche Bedingungen für ihre kognitive und psychosoziale Entwicklung bereitstellt (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006; Köller & Baumert, 2001, 2002; Neumann et al., 2007). Die Bedeutung des Übergangs für die individuelle Bildungslaufbahn ist vor diesem Hintergrund kaum zu überschätzen.

Die Entscheidung, welche Schulform im Anschluss an die Grundschule schließlich besucht wird, ist das Resultat eines längeren Prozesses, der vor allem in den beiden letzten Jahren der Grundschulzeit stärker in den Vordergrund rückt. Im Zusammenspiel von elterlichen Bildungsaspirationen auf der einen sowie je nach Bundesland mehr oder weniger bindenden Schulformempfehlungen der abgebenden Grundschule auf der anderen Seite wird am Ende der Grundschulzeit schließlich die Schulformentscheidung getroffen, wobei im Entscheidungsprozess auch die jeweilige schulische Angebotsstruktur vor Ort Berücksichtigung findet. Elterlicher Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und der schließlich realisierte Übergang sind dabei jeweils von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, die sich stark vereinfacht drei Bereichen zuordnen lassen: Auf *individueller Ebene* sind vor allem die Schulleistungen (in erster Linie die Schulnoten) des Kindes sowie der soziale und ethnisch-kulturelle familiäre Hintergrund von Bedeutung für den Übergang (vgl. u. a. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Ditton & Krüsken, 2006; Stubbe & Bos, 2008, sowie Maaz & Nagy, Kap. 7, und Gresch & Becker, Kap. 8). Neben diesen individuellen Faktoren spielen je nach Bundes-

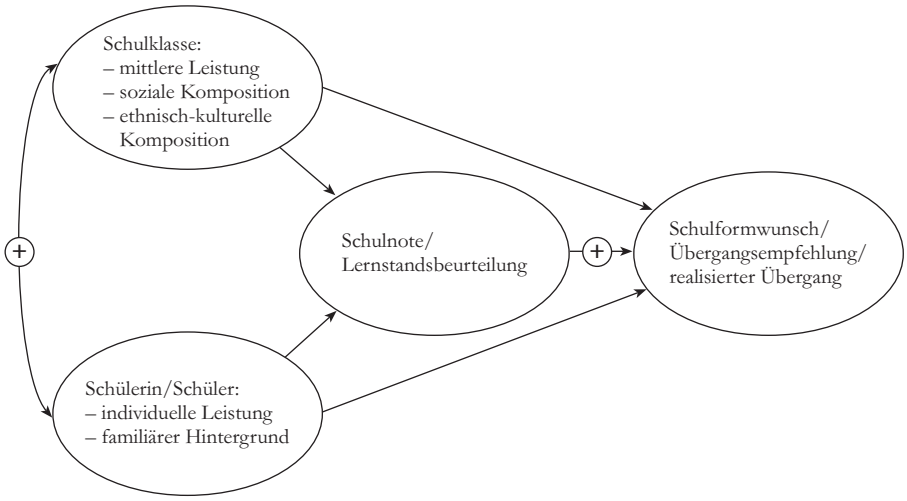
land unterschiedliche *institutionelle Regelungen* und Gegebenheiten (z. B. bindender vs. nichtbindender Charakter der Übergangsempfehlung, Notenvorgaben und Spielräume bei der Vergabe der Übergangsempfehlung, Beteiligungsquoten an den einzelnen Schulformen usw.) eine Rolle (vgl. Kropf, Gresch & Maaz, Kap.18, im Anhang; Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 4; Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 9). Als dritter Bereich – und hier soll der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegen – lässt sich der jeweilige *Schul- bzw. Klassenkontext* und seine Bedeutung für die Ausprägung elterlicher Bildungsaspirationen, die Vergabe der Übergangsempfehlung und die letztlich realisierte Übergangsentscheidung ansehen (vgl. Gröhlich & Guill, 2009; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007). Schul- bzw. Klassenkontext meint in der vorliegenden Untersuchung dabei die leistungsbezogene sowie die soziale Zusammensetzung („Komposition") der Lerngruppe. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, in welchem Maß die Zusammensetzung der Schulklasse in der Grundschule einen Einfluss auf den Übergang auf die weiterführenden Schulformen ausübt, wobei die Rolle der Klassenkomposition sowohl in Hinblick auf den Schulformwunsch der Eltern, die Übergangsempfehlung und den schließlich realisierten Übergang untersucht wird.

2 Schulklasse und Übergang – Forschungsmodell und Forschungsstand

Die Frage, ob und inwieweit die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse (bzw. Schule) einen Einfluss auf den Übergang in die weiterführenden Schulformen ausübt, ist erst in jüngerer Zeit verstärkt in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses gerückt. Wurden in der großen Mehrzahl der Untersuchungen zum Übergang in die Sekundarstufe I vor allem individuelle Leistungs- und familiäre Hintergrundmerkmale zur Vorhersage von Übergangschancen in die verschiedenen Schulformen herangezogen, liegen inzwischen erste Untersuchungen vor, in denen neben individuellen Schülermerkmalen auch Merkmale der leistungsbezogenen, sozialen und ethnisch-kulturellen Zusammensetzung der Lerngruppe einbezogen wurden. Bevor die zentralen Befunde dieser Untersuchungen referiert werden, soll zunächst das den Untersuchungen zugrundeliegende Forschungsmodell (vgl. Abb. 1) erläutert werden, das auch die Grundlage der vorliegenden Untersuchung darstellt.

Den Ausgangspunkt der meisten Untersuchungen zur Bedeutung der Klassenzusammensetzung für den Übergang bildet das seit langem bekannte Phänomen der Bezugsgruppenorientierung im Rahmen der schulischen Leistungsbewertung, sei es in Form von Schulnoten oder anderen übergangsrelevanten Lernstandsbeurteilungen (vgl. Ingenkamp, 1971; Maaz et al., 2008; Tent, 2001; Trautwein & Baeriswyl, 2007; Wild & Krapp, 2001). Danach orientieren sich Lehrkräfte bei der Notenvergabe nicht zuletzt am Leistungsniveau und der Leistungsrangreihe der Schülerinnen und Schüler innerhalb der jeweiligen Lerngruppe. Aufgrund der Bezugsgruppenorientierung kann es dazu kommen, dass die Schulnoten von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren, mithilfe standardisierter Leistungstests erfasster Fachleistungen in Klassen mit niedrigem und hohem Leistungsniveau sehr unterschiedlich ausfallen: In leistungsstärkeren Klassen wird die gleiche Leistung niedriger bewertet als in leistungsschwächeren

Abbildung 1: Forschungsmodell zur Vorhersage von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang durch individuelle Schülermerkmale und Merkmale der Klassenzusammensetzung



In Anlehung an Trautwein & Baeriswyl, 2007, S. 121.

Klassen (vgl. Ingenkamp, 1971; Thiel & Valtin, 2002; Trautwein et al., 2006; vgl. auch Baumert, Trautwein & Artelt, 2003). In Regressionsanalysen drückt sich der Bezugsgruppeneffekt in negativen Regressionsgewichten der auf Gruppenebene aggregierten Fachleistungen auf die Schulnoten aus, und zwar nach Kontrolle der individuellen Fachleistungen, die in einem positiven Zusammenhang zu den Schulnoten stehen (vgl. u. a. Trautwein & Baeriswyl, 2007).

Der beschriebene Bezugsgruppeneffekt bei der Leistungsbewertung ist für den Übergangsprozess in zweierlei Hinsicht von hoher Relevanz. Zum einen steht außer Frage, dass die Fachnoten der Schülerinnen und Schüler in der Regel den zentralen Bezugspunkt bei der Vergabe der Übergangsempfehlung darstellen, auch wenn die Regelungen der Bundesländer den Lehrkräften hier zum Teil unterschiedliche Spielräume einräumen (vgl. Kropf et al., Kap. 18, im Anhang). Bos et al. (2004) berichten auf Basis der Datengrundlage der Internationalen Grundschuluntersuchung (IGLU) Korrelationen in Höhe von $r = -.81$ zwischen der gemittelten Deutsch- und Mathematiknote und der Übergangsempfehlung. Damit wird deutlich, dass Bezugsgruppeneffekte bei der Benotung unmittelbare Konsequenzen auf die Empfehlungsvergabe nach sich ziehen können. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass die Schulnoten auch von maßgeblichem Einfluss für die Ausprägung der elterlichen Bildungsaspirationen und den daran gekoppelten Schulformwunsch sind. So kann angenommen werden, dass die Aspiration für den Gymnasialbesuch bei guten Noten im Mittel höher ausfällt als bei schlechten Noten. Das in Abbildung 1 dargestellte Forschungsmodell geht somit davon aus, dass das mittlere Leistungsniveau einer Schulklasse als Bezugspunkt der Leistungsbewertung sowohl die Empfehlungsvergabe als auch die elterlichen Schulformaspirationen und damit schließlich auch den realisierten

Übergang beeinflusst – und zwar in der Form, dass die Chancen auf den Besuch höherer Schulformen bei vergleichbaren individuellen Eingangsvoraussetzungen in Schulklassen mit höherem mittlerem Leistungsniveau niedriger ausfallen als in Schulklassen mit niedrigerem Leistungsniveau.

Wie dem in Abbildung 1 dargestellten Forschungsmodell zu entnehmen ist, sind als Merkmale der Klassenzusammensetzung neben dem mittleren Leistungsniveau auch die soziale und ethnisch-kulturelle Komposition der Schulklasse aufgeführt. Wenngleich die verschiedenen Kompositionsmerkmale relativ stark miteinander assoziiert sind, stellt sich hier die Frage, inwiefern von spezifischen oder sogar entgegengesetzt wirkenden Einflüssen der verschiedenen Kompositionsdimensionen auszugehen ist. Während – wie oben dargestellt – für das mittlere Leistungsniveau bei gleichen individuellen Fachleistungen eher von negativen Auswirkungen auf die Empfehlungsvergabe und die Schulformaspiration auszugehen ist, sollte eine positive soziale Zusammensetzung der Schulklasse (etwa in Hinblick auf den sozioökonomischen Status oder den elterlichen Bildungshintergrund) die Ausprägung einer Gymnasialaspiration auf Eltern- und Schülerseite eher befördern. Denn die Schulklasse stellt – sowohl für Eltern als auch Schüler – eine Art normativen Bezugsrahmen („Was machen die anderen?"; Jonkmann, Maaz, McElvany & Baumert, Kap. 11) dar, der sich über die individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus auf den Schulformwunsch auswirken kann. Zudem ist nicht auszuschließen, dass die soziale Zusammensetzung der Schulklasse auch auf Lehrerseite zu Auswirkungen auf die Benotungs- und Empfehlungsvergabepraxis führt – möglicherweise vermittelt über unterschiedliche, mit der sozialen Zusammensetzung kovariierende Mitarbeits- und Verhaltensnormen. Um sich den jeweils spezifisch wirkenden Effekten leistungsbezogener und sozialer Komposition auf die Ausprägung des elterlichen Schulformwunsches und die Empfehlungsvergabe empirisch zu nähern, ist es aufgrund der starken Konfundierung beider Kompositionsmerkmale notwendig, sie in den Analysen simultan zu berücksichtigen.

Wie eingangs bereits erwähnt, liegen inzwischen verschiedene Studien vor, die erste Einblicke in die Bedeutung der Klassenzusammensetzung für den Übergang in die weiterführenden Schulen ermöglichen. Die wichtigsten Befunde dieser Studien werden im Folgenden überblicksartig zusammengefasst, um daran anschließend die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung abzuleiten.

Eine der ersten Arbeiten, die die Relevanz der Klassenzusammensetzung für den Übergang untersuchte, stammt von Kristen (2002). Unter Heranziehung übergangsbezogener Daten der amtlichen baden-württembergischen Schulstatistik überprüfte sie mögliche Einflüsse des Migrantenanteils in der Schulklasse und des mittleren Leistungsniveaus auf die Wahrscheinlichkeit, anstelle der Hauptschule auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln. Ihre Auswertungen ergaben nach Kontrolle von individuellem Migrationsstatus und Fachnoten für Schüler aus Klassen mit einem höheren Migrantenanteil eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, auf eine Hauptschule hinüberzuwechseln. Allerdings wurde nicht untersucht, ob sich dieser Effekt auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung des auf Klassenebene aggregierten Leistungsniveaus nachweisen ließ. Bezüglich letzteren ist zudem einschränkend anzumerken, dass zur Operationalisierung des Fachleistungsniveaus nicht auf standardisierte Leistungstests,

sondern lediglich auf die bezugsgruppenabhängigen Fachnoten zurückgegriffen werden konnte. Dies mag auch das von der Autorin berichtete Ausbleiben eines negativen Effektes des mittleren Leistungsniveaus auf den realisierten Übergang erklären.

Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) sind der Frage von Bezugsgruppeneffekten auf die Übergangsempfehlung auf Basis einer Hannoveraner Grundschulstichprobe nachgegangen. Für die Übergangsschwelle Hauptschule versus Realschule/Gymnasium ergaben ihre Analysen substanzielle negative Effekte der mittleren Rechtschreibleistungen und der mittleren kognitiven Grundfähigkeiten auf die Chance, anstatt einer Hauptschulempfehlung eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung zu erhalten. Für die Schwelle Realschule versus Gymnasium zeigten sich diese Effekte jedoch nicht. Inwieweit der für die erstgenannte Übergangsschwelle vorgefundene Effekt eine Folge der bezugsgruppenbezogenen Notenvergabe darstellte bzw. ob sich auch nach Einbezug der Schulnoten Effekte der mittleren Leistungsstärke auf die Empfehlungsvergabe nachweisen ließen, wurde nicht untersucht. Zusätzliche Analysen, in denen anstelle der leistungsbezogenen Schülerzusammensetzung verschiedenen Indikatoren der sozialen und ethnisch-kulturellen Klassenkomposition in die Modelle aufgenommen wurden, lieferten keine statistisch signifikanten Effekte.

Trautwein und Baeriswyl (2007) untersuchten die Auswirkungen der mittleren Leistung der Schulklasse auf die Empfehlungsvergabe und den tatsächlichen Übergang im Schweizer Kanton Fribourg. Sowohl für die Übergangsempfehlung als auch für den tatsächlichen Übergang berichten sie deutliche und in der Höhe nahezu identisch ausfallende negative Effekte der mittleren Klassenleistung. Wurden auf Schülerebene die Schulnoten und die Einschätzungen ergänzender Lernstandsbeurteilungen kontrolliert, zeigte sich der negative Bezugsgruppeneffekt deutlich abgeschwächt nur noch für den tatsächlichen Übergang. Der Effekt der mittleren Klassenleistung auf die Übergangsempfehlung schien dagegen vollständig über die Leistungsbewertung mediiert zu werden. Spezifische Effekte des zusätzlich zur mittleren Klassenleistung berücksichtigten mittleren sozioökonomischen Status auf die Übergangsempfehlung fanden sich nicht.

Maaz et al. (2008) haben Bezugsgruppeneffekte im Übergangsprozess im Berliner Primarbereich untersucht. In ihren Vorhersagemodellen für die Schulnoten und ergänzende empfehlungsrelevante Lernkompetenzeinschätzungen (standardisierte Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit und Beurteilung der Lernmotivation durch die Grundschullehrkräfte) wurden neben Schülermerkmalen auch Merkmale der Klassenzusammensetzung einbezogen. Dabei zeigten sich sowohl für die Noten als auch für die ergänzenden Lernkompetenzbeurteilungen negative Effekte des mittleren Leistungsniveaus. Zusätzliche, über den Effekt des mittleren Leistungsniveaus hinausgehende Effekte der sozialen Klassenkomposition (indiziert durch den auf Klassenebene aggregierten sozioökonomischen Status, ISEI) fanden sich nicht.

Negative Effekte der mittleren Leistungsstärke der Schulklasse auf die Empfehlungsvergabe werden auf Grundlage einer Teilstichprobe der IGLU-Studie auch von Milek (2008, vgl. auch Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009) berichtet. Weiterhin zeigte sich, dass der negative Bezugsgruppeneffekt vollständig über die Notenvergabe mediiert wurde. Identische Befunde fan-

den sich auch bei Gröhlich und Guill (2009), die die Bedeutung der Klassenzusammensetzung auf die Übergangsempfehlung und den später realisierten Übergang auf der Datenbasis der in Hamburg durchgeführten Schulleistungsstudie *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4* (KESS 4) untersuchten. Neben dem negativen Bezugsgruppeneffekt der mittleren Klassenleistung fand sich darüber hinaus ein zusätzlich wirkender positiver Effekt der sozialen Klassenzusammensetzung (indiziert durch den auf Klassenebene gemittelten sozioökonomischen Status, ISEI). Bei gleichem mittlerem Leistungsniveau fiel die Chance für eine höhere Bildungsgangempfehlung in sozial günstiger zusammengesetzten Klassen höher aus als in sozial weniger günstig zusammengesetzten Klassen. In weiterführenden Analysen untersuchten die Autoren, wie sich die Klassenzusammensetzung der Grundschule auf die tatsächliche Schulformzugehörigkeit in den Klassenstufen 5 bis 7 (also während der und im Anschluss an die in Hamburg implementierte zweijährige Beobachtungsstufe) auswirkt. Während die positiven und statistisch signifikanten Effekte für die soziale Klassenzusammensetzung über die drei Klassenstufen hinweg nahezu identisch ausfielen, ließ sich der negative Effekt der mittleren Leistungsstärke nur für die besuchte Schulform in der 7. Jahrgangsstufe signifikanzstatistisch absichern.

Eine der jüngsten Arbeiten zur Bedeutung von Bezugsgruppeneffekten beim Übergang in die weiterführenden Schulen stammt von Wagner, Helmke und Schrader (2009), die die Einflüsse der Klassenzusammensetzung auf die Übergangsempfehlung und den realisierten Übergang auf der Datengrundlage einer rheinland-pfälzischen Schülerstichprobe untersuchten. Auch sie fanden negative Effekte des mittleren Leistungsniveaus – sowohl auf die Empfehlungsvergabe (hier jedoch nur für die Übergangsschwelle Hauptschule vs. Realschule) als auch auf den realisierten Übergang. Für zusätzliche Einflüsse der sozialen Zusammensetzung (operationalisiert als auf Klassenebene aggregiertem kulturellem Kapital) und des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache fanden sich keine Hinweise. Hinsichtlich des negativen Bezugsgruppeneffekts der mittleren Klassenleistung auf den realisierten Übergang zeigen die Autoren, dass der Effekt auch dann auftritt, wenn die erhaltene Übergangsempfehlung auf Schülerebene kontrolliert wird. Dass heißt, auch bei gleicher Empfehlung senkte ein höheres mittleres Leistungsniveau der Klasse die Chance auf den Gymnasialbesuch (bzw. im Fall der Übergangsschwelle Hauptschule vs. Realschule die Chance auf den Realschulbesuch).

Die aufgeführten Forschungsbefunde zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang in die weiterführenden Schulen lassen sich damit wie folgt zusammenfassen: Als zentraler Kompositionsfaktor für den Übergangsprozess hat sich das mittlere Leistungsniveau der Schulklasse erwiesen. In allen Studien, in denen standardisierte Leistungstests zum Einsatz kamen, fanden sich nach Kontrolle der individuellen Eingangsvoraussetzungen negative Effekte eines höheren mittleren Leistungsniveaus. Bezogen auf die Übergangsempfehlung wurden die negativen Bezugsgruppeneffekte vollständig über die Notenvergabe mediiert, während dies für den realisierten Übergang nur zum Teil zu gelten scheint. In einer Studie fanden sich zudem Hinweise auf negative Effekte einer höheren Klassenleistung auf den realisierten Übergang auch bei der Berücksich-

tigung der erhaltenen Übergangsempfehlung. Ein weniger klares Bild ergibt sich für die etwas seltener untersuchten Auswirkungen der sozialen Klassenkomposition, die in den verschiedenen Studien sehr unterschiedlich operationalisiert wurde. Hier zeigte sich nur in einer Studie ein positiver und statistisch signifikanter Effekt auf die Empfehlungsvergabe und den realisierten Übergang. Die Frage, ob und inwieweit die Klassenzusammensetzung auch Auswirkungen auf den elterlichen Schulformwunsch nach sich zieht, wurde in keiner der Studien explizit untersucht. Gleiches gilt für den Einfluss der Klassenzusammensetzung auf empfehlungsabweichende Übergangsentscheidungen.

2.1 Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung

Ausgehend von dem im vorigen Abschnitt beschriebenen Forschungsmodell und den referierten Forschungsbefunden werden im vorliegenden Beitrag vier Fragenkomplexe untersucht. Dabei sollen einerseits vorhandene Forschungsergebnisse auf der Datengrundlage der Übergangsstudie repliziert werden. Andererseits werden einzelne, bislang noch nicht untersuchte Aspekte der Rolle der Klassenzusammensetzung für den Übergangsprozess untersucht.

(1) Aufgrund der zentralen Rolle der Schulnoten – sowohl in Hinblick auf die Empfehlungsvergabe als auch den elterlichen Schulformwunsch – gehen wir in einem ersten Schritt der Frage nach, inwieweit die Notenvergabe über individuelle Schülermerkmale hinaus auch durch die Zusammensetzung der Schulklasse beeinflusst wird. Vor dem Hintergrund der vorhandenen Befunde zu Bezugsgruppeneffekten erwarten wir nach Kontrolle der individuellen Lernvoraussetzungen und familiären Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler negative Effekte der mittleren Klassenleistung auf die Schulnoten. Darüber hinaus untersuchen wir die bislang kaum untersuchte Frage, ob sich neben leistungsbezogenen Bezugsgruppeneffekten auch Hinweise auf zusätzliche Effekte der sozialen Klassenzusammensetzung auf die Notenvergabe finden. Diese sollten, sofern sie auftreten, positiv gerichtet sein, das heißt, bei gleicher mittlerer Klassenleistung sollte eine günstige soziale Zusammensetzung mit besseren Noten einhergehen.

(2) Im zweiten Fragenkomplex werden die Kernfragestellungen des vorliegenden Beitrags untersucht: Inwieweit beeinflusst die leistungsbezogene und soziale Klassenzusammensetzung den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung und den schließlich realisierten Übergang? Dabei unterscheiden wir jeweils die dichotomen Ausprägungen 1 = Gymnasium und 0 = nichtgymnasiale Schulform. Ausgehend von den oben referierten Untersuchungen erwarten wir nach Kontrolle der individuellen Schülermerkmale für alle drei abhängigen Übergangsvariablen negative Effekte einer höheren mittleren Klassenleistung. Für die soziale Zusammensetzung erwarten wir nach Kontrolle der individuellen Schülermerkmale und der mittleren Klassenleistung positive Effekte. Von Interesse ist darüber hinaus, ob die Einflüsse der von uns berücksichtigten Kompositionsmerkmale zwischen den drei Übergangskomponenten (elterlicher Schulformwunsch, Übergangsempfehlung, realisierter Übergang) variieren.

(3) Im dritten Fragenkomplex gehen wir der Frage der Mediation möglicher Bezugsgruppeneffekte auf den Übergang nach. Dabei konzentrieren wir uns auf die Rolle der Leistungsbewertung im Übergangsprozess und untersuchen, in welchem Maß die Berücksichtigung der Schulnoten zu einer Reduktion möglicher vorgefundener Effekte der Klassenzusammensetzung auf die drei abhängigen Übergangsvariablen (elterlicher Schulformwunsch, Übergangsempfehlung, realisierter Übergang) führt. Ähnlich wie in Fragenkomplex (2) liegt ein besonderes Augenmerk darauf, ob und in welchem Maße die mediierende Wirkung der Fachnoten in Bezug auf die drei untersuchten Übergangsvariablen variiert.

(4) Im vierten Fragenkomplex widmen wir uns der bislang noch nicht untersuchten Frage, in welchem Maß Auswirkungen der Klassenzusammensetzung zum Tragen kommen, wenn es um die Vorhersage empfehlungsabweichender Übergangsentscheidungen geht. Dabei werden wir – jeweils getrennt für die Gruppen der gymnasial- und nichtgymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schüler – untersuchen, inwieweit die mittlere Leistungsstärke und die soziale Zusammensetzung der Schulklasse einen Einfluss auf die Abweichung von der empfohlenen Schulform, das heißt das Treffen einer aufwärts- bzw. abwärts*non*konformen Übergangsentscheidung, ausübt.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage

Die Analysen basieren auf der regulären Analysestichprobe der Übergangsstudie (N = 4768 Schülerinnen und Schüler aus N = 227 Schulklassen, vgl. Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger & Maaz, Kap. 5).

3.2 Operationalisierung

Übergangsvariablen

Die zentralen abhängigen Variablen des vorliegenden Beitrags sind der elterliche Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung und der tatsächlich realisierte Übergang (für Details zu deren Erfassung vgl. Becker et al., Kap. 5). Für die Analysen wurden alle drei Variablen dichotomisiert (1= Gymnasium; 0 = nichtgymnasiale Schulform).

Schulische Leistung

Als Indikatoren des schulischen Leistungsvermögens dienten zum einen die Testleistungen in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften (für nähere Informationen zu den verwendeten Leistungstests vgl. Becker et al., Kap. 5), die zu einem Gesamtindikator „Schulleistung" kombiniert wurden. Zum anderen liegen die Noten der Schülerinnen und Schüler für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde vor, die ebenfalls zu einer Gesamtnote zusammengefasst wurden.

Familiärer Hintergrund

Der sozioökonomische Hintergrund wurde durch den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, vgl. Ganzeboom, de Graaf, Treiman &

de Leeuw, 1992) operationalisiert, wobei jeweils der höhere Wert der beiden Elternteile (HISEI) zugrunde gelegt wurde. Zudem wurden der höchste schulische und berufliche Abschluss im Elternhaus erhoben. Der Schulabschluss ging mit den vier Kategorien (1) „maximal Hauptschulabschluss", (2) „mittlere Reife", (3) „Fachhochschulreife" und (4) „Abitur" in die Analysen ein, wobei die Kategorie „Abitur" die Referenzkategorie darstellte. Der höchste berufliche Abschluss wurde über die dichotomisierte Variable „Universitätsabschluss/Promotion versus kein(e) Universitätsabschluss/Promotion (Referenzkategeorie)" berücksichtigt. Der Migrationshintergrund ging über eine Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0 = maximal ein Elternteil im Ausland geboren und 1 = beide Elternteile im Ausland geboren in die Auswertungen ein. Als Indikator des kulturellen Kapitals fungierte der elterliche Buchbesitz.

3.3 Statistische Analysen und fehlende Werte

In den zentralen Analysen werden Schulnoten, elterlicher Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisierter Übergang durch individuelle Schülermerkmale und Merkmale der Schulklasse vorhergesagt. Da die Prädiktoren auf unterschiedlichen Ebenen (Schüler- und Klassenebene) angesiedelt sind, wurden Mehrebenenanalysen durchgeführt. Im Falle der Vorhersage der Schulnoten kamen lineare Mehrebenenanalysen zur Anwendung. Für die Prädiktion der drei dichotomen Übergangskomponenten wurden logistische Mehrebenenmodelle spezifiziert. Bis auf die Schulnoten wurden alle kontinuierlichen Schülermerkmale am Mittelwert und der Standardabweichung der Gesamtstichprobe *z*-standardisiert. Die Schulnoten wurden umgepolt (hohe Werte indizieren schlechte Noten) und nicht standardisiert. Die Merkmale der Klassenzusammensetzung wurden durch Aggregation der entsprechenden Schülermerkmale erzeugt und anschließend auf Klassenebene *z*-standardisiert.

Fehlende Werte auf den Analysevariablen wurden mithilfe des im Methodenkapitel (Kap. 5) beschriebenen *Multiple Imputation* Verfahren ersetzt. Die deskriptiven Analysen beruhen auf dem ersten von insgesamt fünf imputierten Datensätzen. Die Mehrebenenanalysen wurden mit dem Programmpaket HLM (Version, 6.0; Raudenbush, Bryk, Cheong & Congdon, 2004) durchgeführt. Über eine in HLM implementierte Routine wurden die Ergebnisse aus den fünf imputierten Datensätzen über das von Rubin (1987) beschriebene Verfahren zu einer Gesamtschätzung kombiniert.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

Bevor die Ergebnisse zu den Hauptfragestellungen der vorliegenden Untersuchung im Einzelnen dargestellt werden, sollen einige wichtige deskriptive Befunde vorangestellt werden, die dem besseren Verständnis der späteren Analysen dienen sollen.

4.1.1 Übereinstimmung und Abweichung von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang – redundante oder differenzielle Befunde?

Wie bereits ausgeführt, soll die Rolle der Klassenkomposition für den Übergang im Folgenden sowohl für den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung als auch den tatsächlich realisierten Übergang untersucht werden. Dies wirft zunächst die Frage auf, wie hoch die Übereinstimmung zwischen den drei Übergangsvariablen ausfällt, da bei einer zu hohen Übereinstimmung der drei abhängigen Variablen redundante Ergebnisse produziert würden. Eine detaillierte Überprüfung dieser Frage erfolgte bereits im Beitrag von Jonkmann, Maaz, Neumann und Gresch (Kap. 6), wo deutlich wurde, dass zwar substanzielle Überlappungen zwischen Elternaspiration, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang bestehen, jedoch auch bedeutsame Abweichungen vorzufinden sind. Tabelle 1 verdeutlicht dies noch einmal auf Basis der dichotomen (Gymnasium vs. nichtgymnasiale Schulform) Kodierung der Übergangsvariablen, die auch die Grundlage für die nachfolgenden Analysen bildet.

Insgesamt fand sich eine Übereinstimmung aller drei Übergangsvariablen in etwa 70 Prozent der Fälle, in 30 Prozent der Fälle fielen Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisierter Übergang dagegen nicht deckungsgleich aus. Es zeigte sich ein stärkerer Zusammenhang zwischen Übergangsempfehlung und tatsächlichem Übergang (punktbiseriale Korrelation: $r = .75$; $p < 0.001$) als zwischen Elternaspiration und Übergangsempfehlung ($r = .52$; $p < 0.001$) bzw. realisiertem Übergang ($r = .57$; $p < 0.001$). Für die weiteren Analysen kann damit festgehalten werden, dass aufgrund der nicht unbedeutenden Abweichungen unter Umständen mit differenziellen Effekten der Klassenzusammensetzung auf die verschiedenen Übergangsvariablen zu rechnen ist.

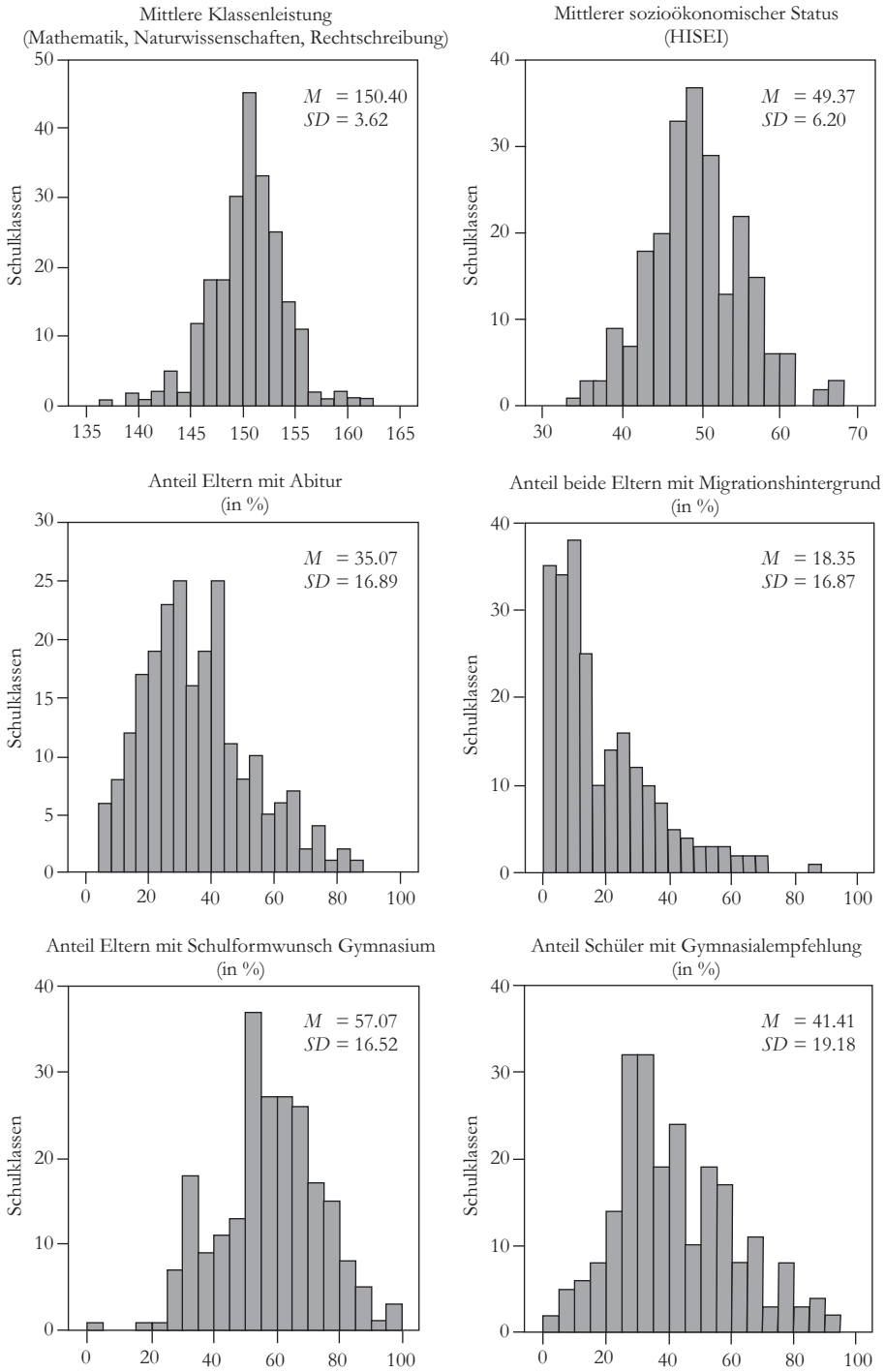
4.1.2 Merkmale der Klassenzusammensetzung

In Abbildung 2 sind die Verteilungen ausgewählter Merkmale der Klassenzusammensetzung in den $N = 227$ Schulklassen in Form von Histogrammen dargestellt. Neben den aggregierten Klassenleistungen finden sich zwei Indikatoren der sozialen Zusammensetzung (mittlerer sozioökonomischer Status und Anteil von Eltern mit Abitur) sowie die Anteile der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Außerdem sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit elterlichem Schulformwunsch Gymnasium und mit vergebener Gymnasialempfehlung ausgewiesen. Aus Abbildung 2 kann entnommen werden, dass sich für alle Merkmale der Schülerzusammensetzung

Tabelle 1: Übereinstimmung von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang (Angaben in %)

	Übereinstimmung
Schulformwunsch = Empfehlung = Übergang	69.3
Schulformwunsch = Empfehlung	74.3
Schulformwunsch = Übergang	76.9
Empfehlung = Übergang	87.5

Abbildung 2: Verteilungen ausgewählter Merkmale der Klassenzusammensetzung (N = 227 Schulklassen)



beträchtliche Unterschiede zwischen den Klassen finden. Selbiges gilt für den elterlichen Schulformwunsch und den Anteil von Schülern mit Gymnasialempfehlung, die ebenfalls stark zwischen den Schulklassen variierten.

Wie zu erwarten, bestehen zwischen den verschiedenen Kompositionsmerkmalen substanzielle Zusammenhänge (vgl. Tab. 2). Für die folgenden Betrachtungen ist dabei auf drei Punkte hinzuweisen:

– Die drei Übergangsvariablen stehen jeweils in deutlichem Zusammenhang zum mittleren Leistungsniveau (hier sowohl Testleistungen als auch Schulnoten) und zur sozialen Klassenzusammensetzung. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die auf ein Gymnasium übergehen, fällt also in leistungsstarken und sozial günstig zusammengesetzten Klassen insgesamt höher aus.
– Weiterhin ist hervorzuheben, dass die auf Klassenebene aggregierte Testleistung substanzielle Bezüge zum mittleren Notenniveau aufweist. Offensichtlich kommen bei der Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte zu bedeutenden Teilen auch lerngruppenübergreifende Bewertungsmaßstäbe zur Anwendung.
– Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Korrelationen zwischen der mittleren Klassenleistung und den Merkmalen der sozialen Klassenzusammensetzung zwar substanziell, aber keinesfalls perfekt ausfallen, was als Indiz dafür zu werten ist, dass die leistungsbezogene und die soziale Schülerkomposition als distinkte Dimensionen aufzufassen sind und die soziale Zusammensetzung auch zwischen Schulklassen mit ähnlichen mittleren Lernleistungen deutlich variieren kann.[1]

Tabelle 2 kann weiterhin entnommen werden, dass der Anteil von Eltern mit Abitur in geringerem Maß als der mittlere sozioökonomische Status mit der mittle-

Tabelle 2: Korrelationen zwischen ausgewählten Merkmalen der Klassenzusammensetzung (N = 227 Schulklassen)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Mittlere Klassenleistung (Mathe/Nawi/Rechtschreibung)							
(2) Mittlerer sozioökonomischer Status	0.69						
(3) Anteil Eltern mit Abitur	0.49	0.72					
(4) Anteil beide Eltern im Ausland geboren	–0.58	–0.52	–0.18				
(5) Mittlere Note (Mathe/Deutsch/Sachkunde)	–0.61	–0.61	–0.54	0.41			
(6) Anteil mit elterlichem Schulformwunsch Gymnasium	0.40	0.55	0.62	–0.17	–0.62		
(7) Anteil Schüler mit Gymnasialempfehlung	0.56	0.57	0.57	–0.30	–0.72	0.65	
(8) Anteil Schüler mit Übergang auf das Gymnasium	0.50	0.61	0.64	–0.28	–0.71	0.80	0.77

Alle Korrelationen sind statistisch signifikant bei $p < .01$.

[1] Dieser Punkt lässt sich beispielhaft für die $N = 62$ Schulklassen, die sich, bezogen auf die mittlere Klassenleistung, in einem Leistungsbereich von ± einer Viertel Standardabweichung vom Leistungsmittelwert aller Schulklassen bewegen, veranschaulichen. Der mittlere sozioökonomische Status (ISEI) schwankt in diesen Klassen zwischen 40.28 und 61.63 ($M = 49.45$; $SD = 4.17$). Der Anteil der Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Besitz des Abiturs ist, variiert zwischen 5 und 72 Prozent ($M = 32.42$; $SD = 14.62$).

ren Klassenleistung assoziiert ist. Um eine möglichst hohe Distinktion zwischen leistungsbezogener und sozialer Klassenkomposition zu erzielen, ziehen wir in den nachfolgenden Analysen den mittleren elterlichen Bildungshintergrund als Indikator der sozialen Klassenzusammensetzung heran.

4.2 Vorhersagemodelle

4.2.1 Vorhersage der Schulnoten durch individuelle Schülermerkmale und Merkmale der Klassenzusammensetzung

In Tabelle 3 finden sich die aus linearen Mehrebenenanalysen hervorgegangenen Befunde zur Vorhersage der unmittelbar übergangsrelevanten Schulnoten. Auf der Individualebene (innerhalb von Schulklassen, vgl. Modell 1) fanden sich bis auf zwei Ausnahmen für alle Prädiktoren statistisch signifikante Effekte auf die (umgepolten und nicht standardisierten) Schulnoten. Die stärksten Effekte zeigten sich erwartungsgemäß für die Testleistungen. Daneben ergaben sich positive Effekte für die kognitiven Grundfähigkeiten, den sozioökonomischen Status (HISEI), den elterlichen Bücherbesitz und einen höheren elterlichen Schulabschluss. Jungen wurden unter Kontrolle aller anderen Prädiktoren strenger benotet. Zusätzliche Effekte für einen akademischen Berufsabschluss (Universitätsabschluss/Promotion) und den Migrationshintergrund (beide Eltern im Ausland geboren) ließen sich nicht feststellen. Die individuellen Schülermerkmale erklärten 58 Prozent der Notenvarianz innerhalb und 31 Prozent der Notenvarianz zwischen den Schulklassen.

Unter Beibehaltung des dargestellten Individualmodells wurden im nächsten Schritt auf der Klassenebene sukzessive die Merkmale der leistungsbezogenen und der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen eingeführt. Wie Modell 2 zu entnehmen ist, fand sich nach Kontrolle aller individuellen Schülermerkmale in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsbefunden ein negativer Effekt einer höheren Klassenleistung auf die Schulnoten. Unterschied sich die mittlere Klassenleistung zweier in ihren Eingangsvoraussetzungen vergleichbarer Schüler um eine Standardabweichung (SD = 3.62 Punkte, vgl. Abb. 2), führte dies zu Benotungsunterschieden von knapp einer Zehntel Notenstufe. Entsprechend würden Unterschiede in der mittleren Klassenleistung von 11 Punkten (etwa drei Standardabweichungen) Benotungsunterschiede von etwa 0.3 Notenstufen nach sich ziehen. Das Ausmaß der vorgefundenen Bezugsgruppeneffekte auf die Benotung kann damit als substanziell eingestuft werden. Durch den Einbezug der mittleren Klassenleistung erhöht sich der Anteil der auf Klassenebene aufgeklärten Varianz um 10 auf 41 Prozent.

In Modell 3 wurde zusätzlich zur mittleren Klassenleistung der Anteil der Elternhäuser mit Abitur als Merkmal der sozialen Klassenzusammensetzung aufgenommen. Die Parameterschätzung erbrachte einen positiven Effekt der sozialen Komposition, der sich auch signifikanzstatistisch absichern ließ. Nach Kontrolle der mittleren Klassenleistung fiel die Benotung in Klassen mit günstigerer sozialer Zusammensetzung besser aus. Durch die Berücksichtigung der sozialen Klassenkomposition stieg der Anteil der erklärten Notenvarianz auf Klassenebene auf 47 Prozent an. Für die Notenvergabe konnten somit sowohl leistungsbezogene

Tabelle 3: Vorhersage der Schulnoten durch individuelle Schülermerkmale und Merkmale der Klassenzusammensetzung (Befunde aus linearen Mehrebenenanalysen)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	b	*SE*	*b*	*SE*	*b*	*SE*
Intercept	**3.51*** **	0.03	**3.51*** **	0.03	**3.50*** **	0.03
Individualebene						
Schulleistung[1]	**0.46*** **	0.01	**0.47*** **	0.01	**0.47*** **	0.01
KFT[1]	**0.09*** **	0.01	**0.09*** **	0.01	**0.09*** **	0.01
Geschlecht[2]	**–0.09*** **	0.02	**–0.09*** **	0.02	**–0.09*** **	0.02
Sozioökonomischer Status (HISEI)[1]	**0.06*** **	0.01	**0.07*** **	0.01	**0.07*** **	0.01
Migrationsstatus[3]	–0.02	0.02	–0.03	0.02	–0.03	0.02
Schulische Ausbildung der Eltern[4]						
maximal Hauptschulabschluss	**–0.27*** **	0.03	**–0.27*** **	0.03	**–0.26*** **	0.03
mittlere Reife	**–0.08** **	0.02	**–0.08** **	0.02	**–0.07** **	0.02
Fachhochschulreife	**–0.07* **	0.03	**–0.07* **	0.03	**–0.07* **	0.03
Berufliche Ausbildung der Eltern[5]						
Universitätsabschluss/Promotion	–0.02	0.03	–0.02	0.03	–0.02	0.03
Elterlicher Buchbesitz[6]						
< 25	**–0.10** **	0.03	**–0.10** **	0.03	**–0.10** **	0.03
101 bis 250	**0.05* **	0.02	**0.05* **	0.02	**0.05* **	0.02
251 bis 500	**0.05* **	0.03	**0.06* **	0.03	**0.05* **	0.03
> 500	**0.06* **	0.03	**0.07* **	0.03	**0.06* **	0.03
R^2 (innerhalb Schulklassen)	**.58**		**.58**		**.58**	
Klassenebene						
Mittlere Klassenleistung[7]			**–0.09*** **	0.02	**–0.13*** **	0.02
Anteil Eltern mit Abitur[7]					**0.08*** **	0.02
R^2 (zwischen Schulklassen)	**.31**		**.41**		**.47**	

Signifikante Parameter sind fett gesetzt.

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Intraklassenkorrelation (ICC) der Schulnoten im Nullmodell: $\rho = .12$.

1 Alle kontinuierlichen Schülervariablen auf Individualebene *z*-standardisiert.
2 Referenzkategorie: Mädchen.
3 Referenzkategorie: maximal ein Elternteil im Ausland geboren.
4 Referenzkategorie: Abitur
5 Referenzkategorie: kein(e) Universitätsabschluss oder Promotion.
6 Referenzkategorie: 26 bis 100 Bücher.
7 Mittlere Klassenleistung und prozentualer Anteil von Eltern mit Abitur auf Klassenebene *z*-standardisiert.

Bezugsgruppeneffekte als auch Effekte der sozialen Klassenzusammensetzung nachgewiesen werden. Ergänzende Analysen, in denen als weiteres Merkmal der Klassenkomposition zusätzlich der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund aufgenommen wurde (nicht in Tab. 3), erbrachten keine Hinweise auf spezifische, über die leistungsbezogene und soziale Klassenzusammensetzung hinausgehende Effekte der ethnisch-kulturellen Klassenzusammensetzung auf die Notenvergabe.

4.2.2 Vorhersagemodelle für den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung und den realisierten Übergang

Die im Folgenden berichteten Befunde zur Vorhersage von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang basieren auf denselben Prädiktoren (sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene) wie die im vorigen Abschnitt dargestellten Befunde zur Vorhersage der Schulnoten. Die Schulnoten selbst werden erst in den abschließenden Mediationsanalysen mit in die Vorhersagemodelle aufgenommen.

In Tabelle 4 finden sich zunächst für alle drei Übergangsvariablen die in Form von *odds ratios* dargestellten Regressionsgewichte (einschließlich der zugehörigen 95-Prozent-Konfidenzintervalle) für die Individualebene. Für alle Übergangsvariablen zeigten sich die stärksten Effekte für die Testleistung, deren Ausmaß jedoch zwischen den drei abhängigen Variablen stark variierte. Statistisch signifikante Effekte fanden sich zudem für die kognitiven Grundfähigkeiten, das

*Tabelle 4: Vorhersage von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang durch individuelle Schülermerkmale (*odds ratios, *Befunde aus logistischen Mehrebenenanalysen, hier nur Individualebene abgebildet)*

	Elterlicher Schulformwunsch Modell 1		Übergangs-empfehlung Modell 1		Realisierter Übergang Modell 1	
	OR	KI	OR	KI	OR	KI
Individualebene						
Schulleistung[1]	**2.45*** **	2.18–2.76	**7.14*** **	6.05–8.43	**4.09*** **	3.52–4.75
KFT[1]	**1.15** **	1.05–1.25	**1.32*** **	1.20–1.46	**1.24*** **	1.13–1.37
Geschlecht[2]	**0.79** **	0.68–0.91	**0.58*** **	0.49–0.70	**0.77*** **	0.65–0.90
Sozioökonomischer Status (HISEI)[1]	**1.21** **	1.06–1.38	**1.38*** **	1.20–1.57	**1.33*** **	1.17–1.52
Migrationsstatus[3]	**2.05*** **	1.62–2.60	**1.37* **	1.04–1.79	**1.74*** **	1.30–2.31
Schulische Ausbildung der Eltern[4]						
maximal Hauptschulabschluss	**0.38*** **	0.24–0.59	**0.34*** **	0.23–0.51	**0.33*** **	0.22–0.51
mittlere Reife	**0.47*** **	0.33–0.61	**0.62** **	0.47–0.81	**0.57** **	0.42–0.77
Fachhochschulreife	**0.70* **	0.52–0.94	**0.66** **	0.49–0.90	**0.66** **	0.50–0.88
Berufliche Ausbildung der Eltern[5]						
Universitätsabschluss/Promotion	**1.22*** **	0.92–1.63	1.25	0.89–1.75	**1.36* **	1.06–1.76
Elterlicher Buchbesitz[6]						
< 25	0.94	0.71–1.24	0.77	0.51–1.14	0.83	0.55–1.24
101 bis 250	1.13	0.88–1.50	1.29	0.96–1.73	1.05	0.83–1.32
251 bis 500	1.16	0.90–1.50	1.02	0.76–1.36	1.10	0.84–1.44
> 500	**1.45* **	1.02–2.05	**1.41* **	1.02–1.96	1.35	0.88–2.09

Signifikante Parameter sind fett gesetzt.

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

OR = *odds ratios*. KI = 95-Prozent-Konfidenzintervall der *odds ratios*.

1 Alle kontinuierlichen Schülervariablen am Gesamtmittelwert *z*-standardisiert.
2 Referenzkategorie: Mädchen.
3 Referenzkategorie: maximal ein Elternteil im Ausland geboren.
4 Referenzkategorie: Abitur.
5 Referenzkategorie: kein Universitätsabschluss/Promotion.
6 Referenzkategorie: 26 bis 100 Bücher.

*Tabelle 5: Vorhersage von elterlichem Schulformwunsch, Übergangsempfehlung und realisiertem Übergang duch Merkmale der Klassenzusammensetzung (*odds ratios, *Befunde aus logistischen Mehrebenenanalysen, hier nur Klassenebene abgebildet)*

Klassenebene	Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5[1]	
	OR	KI	OR	KI	OR	KI	OR	KI
Schulformwunsch								
Mittlere Klassenleistung[2]	**0.81*** **	0.73–0.90			**0.69*** **	0.62–0.77	**0.80*** **	0.71–0.90
Anteil Eltern mit Abitur[2]			**1.18** **	1.06–1.32	**1.40*** **	1.25–1.57	**1.29*** **	1.14–1.46
Übergangsempfehlung								
Mittlere Klassenleistung[2]	**0.70*** **	0.59–0.83			**0.59*** **	0.49–0.67	0.82	0.57–1.17
Anteil Eltern mit Abitur[2]			1.12	0.96–1.35	**1.46*** **	1.22–1.73	1.31	0.94–1.84
Realisierter Übergang								
Mittlere Klassenleistung[2]	**0.76*** **	0.67–0.85			**0.63*** **	0.55–0.72	**0.80* **	0.67–0.95
Anteil Eltern mit Abitur[2]			**1.18* **	1.03–1.34	**1.45*** **	1.27–1.67	**1.31** **	1.10–1.55

Signifikante Parameter sind fett gesetzt.

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

OR = *odds ratios*. KI = 95-Prozent-Konfidenzintervall der *odds ratios*.

[1] Modell 5: Mediationsmodell mit zusätzlicher Kontrolle der Schulnoten auf Individualebene.
[2] Mittlere Klassenleistung und prozentualer Anteil von Eltern mit Abitur auf Klassenebene *z*-standardisiert.

Geschlecht, den sozioökonomischen Status, den elterlichen Bildungshintergrund und den Migrationsstatus. Über alle statistisch signifikanten Prädiktoren hinweg rangierten die Effektschätzungen für den realisierten Übergang meist zwischen den Effektschätzungen für den elterlichen Schulformwunsch und die Übergangsempfehlung.

Die im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehenden Befunde zur Bedeutung der Merkmale der Klassenzusammensetzung für die drei Übergangsvariablen sind in Tabelle 5 dargestellt. In Modell 2 wurde zusätzlich zu den individuellen Schülermerkmalen die mittlere Klassenleistung aufgenommen. Für alle drei Übergangsvariablen zeigten sich statistisch signifikante Effekte. Unterschiede in der mittleren Klassenleistung in Höhe von einer Standardabweichung führten bei Schülern aus den leistungsstärkeren Klassen bei vergleichbaren individuellen Eingangsvoraussetzungen zu einer um das 0.76-fache reduzierten Chance, tatsächlich auf das Gymnasium überzugehen, als bei Schülern aus den leistungsschwächeren Klassen. Der Effekt der mittleren Klassenleistung auf den elterlichen Schulformwunsch fiel etwas geringer aus, der Effekt auf die Empfehlung etwas stärker. In Modell 3 wurde anstelle der mittleren Klassenleistung der Anteil der Eltern mit Abitur aufgenommen. Die Parameterschätzungen ergaben positive und statistisch signifikante Effekte auf den elterlichen Schulformwunsch und den realisierten Übergang, der Effekt auf die Übergangsempfehlung verfehlte knapp das 10-Prozent-Signifikanzniveau.

Insgesamt gesehen zeigte sich also das erwartete Muster aus negativen Effekten einer höheren mittleren Klassenleistung und positiven Effekten einer günstigen sozialen Zusammensetzung. Wie in Tabelle 2 dargelegt wurde, bestand ein substanzieller Zusammenhang zwischen der mittleren Klassenleistung und den sozialen Merkmalen der Klassenzusammensetzung. Aus diesem Grund könnten

durch die in den Modellen 2 und 3 separat durchgeführten Schätzungen der Modellparameter für die leistungsbezogene und die soziale Klassenzusammensetzung die jeweils spezifischen Effekte beider Kompositionsmerkmale möglicherweise unterschätzt werden, sofern sich die gegenläufig wirkenden Effekte auf die Übergangsvariablen zum Teil neutralisieren. In Modell 4 wurden auf der Klassenebene beide Kompositionsmerkmale simultan aufgenommen. Die resultierenden *odds ratios* für den mittleren elterlichen Bildungshintergrund beziehen sich nun auf Klassen mit vergleichbarer mittlerer Leistung, die *odds ratios* für die mittlere Klassenleistung auf Klassen mit vergleichbarem elterlichem Bildungshintergrund. Wie ersichtlich wird, führte die gleichzeitige Berücksichtigung für beide Kompositionsmerkmale in der Tat zu einer Erhöhung der Effekte, die über die drei Übergangsvariablen hinweg betrachtet relativ ähnlich ausfallen.

Modell 5 adressiert die Frage der mediierenden Rolle der Schulnoten, für die – wie oben (vgl. Tab. 3) dargestellt – sowohl Bezugsgruppeneffekte der mittleren Klassenleistung als auch der sozialen Zusammensetzung nachgewiesen werden konnten. In Modell 5 wurden die Schulnoten jetzt zusätzlich auf der Individualebene aufgenommen und stellten hier für alle drei Übergangsvariablen den mit Abstand stärksten Prädiktor dar (nicht in Tab. 5). In erwartbarer Weise fielen die Effekte der Schulnoten auf die Übergangsempfehlung (OR: 113.56; $p < 0.001$) am größten aus, während sich für den elterlichen Schulformwunsch (OR: 3.42; $p < 0.001$) und den realisierten Übergang (OR: 11.86; $p < 0.001$) niedrigere, aber gleichwohl überaus bedeutsame Effekte fanden. Für die Übergangsempfehlung zeigten sich bei Berücksichtigung der Schulnoten keine statistisch signifikanten Effekte der Klassenzusammensetzung mehr. Sowohl die Einflüsse der leistungsbezogenen als auch der sozialen Klassenzusammensetzung auf die Empfehlungsvergabe scheinen damit größtenteils über die bezugsgruppenabhängige Notenvergabe mediiert zu werden. Für den elterlichen Schulformwunsch und den realisierten Übergang blieben dagegen auch nach Kontrolle der Schulnoten statistisch signifikante Effekte der Klassenkomposition bestehen. Die Notenvergabe scheint hier also in geringerem Maß für die Vermittlung der Bezugsgruppeneffekte verantwortlich zu sein.

4.2.3 Vorhersage empfehlungsabweichender Übergangsentscheidungen durch individuelle Schülermerkmale und Merkmale der Klassenzusammensetzung

Im letzten Schritt unserer Auswertungen betrachten wir die Rolle der mittleren Leistungsstärke und der sozialen Zusammensetzung der Schulklasse, wenn es um die Vorhersage empfehlungsabweichender Übergangsentscheidungen geht. Für unsere Analysen haben wir die Stichprobe in zwei Gruppen geteilt. Gruppe 1 besteht aus den $N = 2\,778$ Schülern, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben. $N = 333$ (12.0 %) dieser Schüler sind dennoch auf ein Gymnasium übergegangen und wichen damit nach oben von der empfohlenen Schulform ab. Gruppe 2 sind diejenigen $N = 1\,990$ Schüler, die für das Gymnasium empfohlen wurden. $N = 263$ (13.2 %) dieser Schüler wechselten in eine nichtgymnasiale Schulform und wichen damit nach unten von der Empfehlung ab. Im nächsten Schritt wurden, getrennt für beide Gruppen, Modelle zur Vorhersage des reali-

*Tabelle 6: Vorhersage von empfehlungsabweichendem Übergangsverhalten durch Schülermerkmale und Merkmale der Klassenzusammensetzung (*odds ratios, *Befunde aus logistischen Mehrebenenanalysen)*

	Übergang auf das Gymnasium ohne Gymnasialempfehlung		Übergang auf eine nichtgymnasiale Schulform trotz Gymnasialempfehlung	
	OR	KI	OR	KI
Individualebene				
Schulleistung[1]	**1.75*** **	1.44–2.13	**0.45*** **	0.35–0.58
KFT[1]	1.14	0.95–1.37	0.96	0.81–1.14
Geschlecht[2]	1.12	0.82–1.52	1.10	0.81–1.49
Sozioökonomischer Status (HISEI)[1]	**1.27** **	1.07–1.52	0.89	0.68–1.16
Migrationsstatus[3]	1.50	0.84–2.69	**0.51* **	0.28–0.95
Schulische Ausbildung der Eltern[4]				
maximal Hauptschulabschluss	**0.43*** **	0.21–0.89	1.94	0.81–4.69
mittlere Reife	**0.64* **	0.40–1.01	1.45	0.87–2.42
Fachhochschulreife	0.70	0.38–1.30	1.21	0.71–2.05
Berufliche Ausbildung der Eltern[5]				
Universitätsabschluss/Promotion	1.49	0.90–2.46	0.83	0.51–1.36
Elterlicher Buchbesitz[6]				
< 25	0.90	0.49–1.65	1.44	0.68–3.02
101 bis 250	0.80	0.52–1.26	1.19	0.83–1.71
251 bis 500	1.04	0.54–1.95	0.81	0.48–1.39
> 500	1.23	0.55–2.65	0.91	0.55–1.52
Klassenebene				
Mittlere Klassenleistung[7]	**0.71* **	0.55–0.92	**1.25* **	1.00–1.56
Anteil Eltern mit Abitur[7]	**1.44** **	1.16–1.79	0.85	0.71–1.04

Signifikante Parameter sind fett gesetzt.

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

OR = *odds ratios*. KI = 95-Prozent-Konfidenzintervall der *odds ratios*.

1 Alle kontinuierlichen Schülervariablen auf Individualebene *z*-standardisiert.
2 Referenzkategorie: Mädchen.
3 Referenzkategorie: maximal ein Elternteil im Ausland geboren.
4 Referenzkategorie: Abitur
5 Referenzkategorie: kein(e) Universitätsabschluss oder Promotion.
6 Referenzkategorie: 26 bis 100 Bücher.
7 Mittlere Klassenleistung und prozentualer Anteil von Eltern mit Abitur auf Klassenebene *z*-standardisiert.

sierten Übergangs (Gymnasium vs. nichtgymnasiale Schulform) spezifiziert, in denen auf Individual- und Klassenebene dieselben Prädiktoren aufgenommen wurden, wie in den vorangegangenen Analysen (vgl. Tab. 4 und Modell 4 in Tab. 5). Die Ergebnisse der Analysen finden sich in Tabelle 6.

Für die Gruppe der Schüler mit nichtgymnasialer Schulformempfehlung (vgl. Spalte 1 in Tab. 6) zeigten sich auf der Individualebene positive und statistisch signifikante Effekte einer höheren Testleistung, eines höheren sozioökonomischen Status und eines höheren elterlichen Schulabschlusses auf die Chance, auch bei nicht entsprechender Empfehlung auf ein Gymnasium überzugehen. Die Befunde stehen damit in Einklang mit den Ergebnissen aus anderen Studien, in denen empfehlungsabweichendes Übergangsverhalten untersucht wurde (vgl. z. B. Ditton & Krüsken, 2006; Harazd, 2007; Harazd & van Ophuysen, 2008;

Merkens, Wessel, Dohle & Classen, 1997). Aber auch für die Merkmale der Klassenzusammensetzung fanden sich statistisch signifikante Effekte auf die Wahrscheinlichkeit, eine nach oben von der Empfehlung abweichende Übergangsentscheidung zu treffen. Bei Kontrolle der individuellen Schülermerkmale und gleichzeitiger Berücksichtigung von leistungsbezogener und sozialer Komposition fiel die Chance für den Gymnasialbesuch in Klassen höherer Leistungsstärke niedriger aus. Auch bei gleicher Übergangsempfehlung reduzierte ein höheres mittleres Leistungsniveau der Schulklasse also die Wahrscheinlichkeit, nach oben von der Empfehlung abzuweichen. Für die soziale Zusammensetzung zeigte sich ein positiver Effekt. In einem weiteren Modell (ohne Tab.) wurden auf der Schülerebene zusätzlich die Schulnoten kontrolliert, um mögliche – auch nach Berücksichtigung der Übergangsempfehlung vorhandene – Bezugsgruppeneffekte auf die Notenvergabe einzubeziehen. Es zeigte sich, dass der negative Effekt des mittleren Leistungsniveaus auf den empfehlungsabweichenden Übergang das statistische Signifikanzkriterium nun knapp verfehlt (OR: 0.77; $p = 0.065$). Der Effekt des Anteils von Elternhäusern mit Abitur ging leicht zurück, blieb jedoch weiterhin statistisch signifikant (OR: 1.39; $p = 0.006$). Bezogen auf die Entscheidung, auch bei anders lautender Empfehlung den Übergang in das Gymnasium zu wählen, scheint – bei vergleichbaren Noten – der sozialen Komposition der Schulklasse damit eine etwas größere Bedeutung zuzukommen als der leistungsbezogenen Zusammensetzung.

Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung wurde die abhängige dichotome Variable „Realisierter Übergang" rekodiert, sodass die empfehlungskonforme Schulform (Gymnasium) die Referenzkategorie darstellt. Vorhergesagt wird somit die Chance, von der Empfehlung nach unten abzuweichen. Als prädiktiv für den Besuch einer nichtgymnasialen Schulform erwiesen sich eine niedrigere Testleistung und der Migrationsstatus. Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, wichen bei Kontrolle aller anderen Prädiktoren seltener von der Gymnasialempfehlung ab. Der stärkste Einfluss auf der Schülerebene zeigte sich für die Schulnoten, wenn diese zusätzlich berücksichtigt wurden (OR: 0.16; $p < 0.001$; ohne Tab.). Auf der Klassenebene fand sich für die Abweichung nach unten nur ein Effekt des mittleren Leistungsniveaus. Bei Kontrolle aller individuellen Schülermerkmale erhöhte eine höhere Klassenleistung die Wahrscheinlichkeit, nach unten von der Empfehlung abzuweichen. Der Effekt verschwand, wenn auf der Schülerebene die Schulnoten mit berücksichtigt werden. Für die soziale Zusammensetzung fand sich kein Effekt auf eine abwärtsnonkonforme Übergangsentscheidung, unabhängig davon, ob die Schulnoten der Schüler mit berücksichtigt wurden oder nicht.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde die Rolle der Klassenzusammensetzung für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen untersucht. Im Zentrum stand die Frage, wie sich die leistungsbezogene und soziale Komposition der Schulklasse bei Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Lernständen und familiären Hintergrundmerkmalen auf den elterlichen Schulformwunsch, die Übergangsempfehlung und den realisierten Übergang auswirkt. Unsere zentralen

Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen. Bei Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und des familiären Hintergrundes fanden sich für alle drei abhängigen Variablen Effekte des mittleren Leistungsniveaus und der über den elterlichen Bildungshintergrund operationalisierten sozialen Zusammensetzung der Schulklasse. Die Effekte der Klassenzusammensetzung variierten nur in geringem Maß zwischen den drei untersuchten Übergangsvariablen. Allerdings zeigten sich klare Unterschiede für die Wirkrichtung der untersuchten Kompositionsdimensionen. Während ein höheres mittleres Leistungsniveau – in Übereinstimmung mit bereits vorhandenen Forschungsbefunden (vgl. z. B. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Trautwein & Baeriswyl, 2007) – eine Verringerung der Übergangschance in das Gymnasium zur Folge hatte, erwies sich ein höherer elterlicher Bildungshintergrund in der Klasse als förderlich für den Übergang ins Gymnasium. Obwohl zwischen leistungsbezogener und sozialer Zusammensetzung substanzielle Zusammenhänge bestehen, zeigten sich somit bei gleichzeitiger Berücksichtigung beider Kompositionsmerkmale die erwarteten gegenläufigen Effekte, wie sie auch in der Untersuchung von Gröhlich und Guill (2009) berichtet wurden. Effekte der Klassenzusammensetzung fanden sich darüber hinaus auch bei der Vorhersage empfehlungsabweichenden Übergangsverhaltens.

Die beschriebenen Kompositionseffekte stellen zu bedeutendem Anteil Konsequenzen der bezugsgruppenabhängigen Leistungsbewertung dar. So fanden sich in den Vorhersagemodellen für die Schulnoten ebenfalls (negative) Effekte der leistungsbezogenenen und (positive) Effekte der sozialen Zusammensetzung der Lerngruppe. Wurden die Schulnoten mit auf der Schülerebene berücksichtigt, gingen die Effekte der Klassenzusammensetzung auf die drei abhängigen Übergangsvariablen zurück. Im Falle der stark notenbasierten Übergangsempfehlung verblieben weder für die leistungsbezogene noch für die soziale Komposition statistisch signifikante Effekte. In der bezugsgruppenabhängigen Leistungsbewertung ist somit ein wesentlicher vermittelnder Faktor der Kompositionseffekte zu sehen. Gleichwohl ist – vor allem mit Blick auf die Effekte der sozialen Zusammensetzung – darauf hinzuweisen, dass nach wie vor erheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich der ablaufenden mediierenden Prozesse besteht. Kennen die Eltern die Aspirationen der Mitschüler (bzw. deren Eltern) und in welchem Maße sind diese mit ausschlaggebend für den eigenen Schulformwunsch? Über welche bewussten und/oder unbewussten Mechanismen beeinflusst die soziale Zusammensetzung die Benotung durch die Lehrkräfte?

Wie sind die vorstehenden Befunde vor dem Hintergrund der angestrebten Verteilungsgerechtigkeit von Bildungschancen einzuordnen? Einerseits wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Leistungen und familiären Hintergrundmerkmalen in Abhängigkeit der besuchten Schulklasse unterschiedliche Chancen für den Übergang ins Gymnasium haben. Insofern lässt sich argumentieren, dass der Übergang neben den bekannten unsachgemäßen individuellen Kriterien (z. B. soziale Herkunft und Migrationsstatus) auch durch unsachgemäße Merkmale des schulischen Kontextes beeinflusst wird. Auf der anderen Seite ist zu berücksichtigen, dass sich die schulische Leistungsbewertung „um des Gelingens der pädagogischen Arbeit willen auch an lokalen, in der Regel lerngruppenspezifischen Referenzmaßstäben zu orientieren“ (Baumert,

Trautwein & Artelt, 2003, S. 322) hat. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die gelegentlich geforderte stärkere Gewichtung „objektiver" Kriterien im Übergangsprozess – etwa in Form einheitlicher standardisierter Leistungstests – möglicherweise eine andere Form der Benachteiligung ziehen kann, nämlich dann, wenn es Schülerinnen und Schüler aufgrund ungünstiger schulkontextueller Bedingungen schwerer haben, die notwendigen Leistungsanforderungen zu erreichen, die Leistungshürden in einem anderen Lernumfeld möglicherweise überspringen würden.

Damit ist gleichsam eine wichtige Begrenzung der vorliegenden Untersuchung angesprochen, in der ein Schwerpunkt auf der Untersuchung von Folgewirkungen der referenzgruppenbezogenen Leistungsbewertung für den Übergangsprozess lag. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die berichteten unterschiedlichen Übergangschancen in Abhängigkeit der Klassenkomposition unter Berücksichtigung der individuellen Leistungen am Ende der 4. Klassenstufe zustande gekommen sind. Da im Rahmen der Übergangsstudie die Testleistungen der Schüler nur zu einem Messzeitpunkt erfasst wurden, erlaubt die vorliegende Untersuchung jedoch keine Aussagen darüber, in welcher Weise die Klassenzusammensetzung sich während der ersten vier Schuljahre auf die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt hat. In vielen der vorhandenen Untersuchungen zur Bedeutung der Schülerzusammensetzung für die Leistungsentwicklung (vgl. im Überblick Baumert, Stanat & Watermann, 2006, sowie zuletzt Bellin, 2009, vgl. für die Grundschule auch Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004) fanden sich positive Effekte eines höheren mittleren Leistungsniveaus auf die Schülerleistungen. Insofern hat man also auch hier mit gegenläufigen Effekten der Schülerkomposition zu rechnen: Während ein höheres mittleres Leistungsniveau eher positive Folgen auf die Leistungsentwicklung nach sich zu ziehen scheint (vgl. aber auch Baumert, Becker, Neumann & Nikolova, 2009), ist in Hinblick auf die Leistungsbewertung eher von negativen Effekten einer höheren mittleren Klassenleistung auszugehen. Eine große Herausforderung zukünftiger Untersuchungen zur Bedeutung der Klassenkomposition für den Übergang in die weiterführenden Schulen kann folglich in der integrativen Betrachtung der Rolle der Schülerzusammensetzung für die Entwicklung von Schulleistungen, die Leistungsbewertung und daraus resultierenden Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg der Heranwachsenden gesehen werden.

Literatur

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Baumert, J., Becker, M., Neumann, M., & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium: Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12,* 189–215.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 233–242.

Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschülern.* Wiesbaden: VS Verlang für Sozialwissenschaften.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26,* 135–157.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Gröhlich, C., & Guill, K. (2009). Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal for Educational Research online, 1,* 154–171.

Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit.* Münster: Waxmann.

Harazd, B., & Ophuysen, S. van (2008). Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11,* 626–647.

Ingenkamp, K. (1971). Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (S. 156–163). Weinheim: Beltz.

Köller, O., & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15,* 99–110.

Köller, O., & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montana (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarb. Aufl., S. 756–786). Weinheim: Beltz (PVU Psychologie Verlags Union).

Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54,* 534–552.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* 519–546.

Maaz, K., Watermann, R., & Köller, O. (2009). Die Gewährung von Bildungschancen durch institutionelle Öffnung: Bildungswege von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. *Pädagogische Rundschau, 63,* 159–177.

Merkens, H., Wessel, A., Dohle, K., Classen, G. (1997). Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. In E. Tenorth (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel: Ergebnisse der Transformationsforschung* (S. 255–275). Weinheim: Beltz (37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Milek, A. (2008). *Referenzgruppeneffekte beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Eine mehrebenenanalytische Untersuchung.* Freie Universität Berlin: Unveröff. Diplomarbeit.

Milek, A., Lüdtke, O., Trautwein, U., Maaz, K., & Stubbe, T. (2009). Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit den Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009* (Bildungsentscheidungen in mehrgliedrigen Bildungssystemen) 282–301.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O., & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* 399–420.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., & Congdon, R. T. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling.* Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys.* New York: Wiley.

Stubbe, T., & Bos, W. (2008). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik, 22,* 49–63.

Tent, L. (2001). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 805–811). Weinheim: Beltz.

Thiel, O., & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilung auf dem Prüfstand* (S. 67–76). Weinheim: Juventa.

Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter: Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18,* 113–124.

Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10,* 108–120.

Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* 119–133.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98,* 788–806.

Wagner, W., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2009). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009* (Bildungsentscheidungen in mehrgliedrigen Bildungssystemen) 183–204.

Wild, P., & Krapp, A. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 513–563). Weinheim: Beltz.

Kapitel 11
Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells

Kathrin Jonkmann, Kai Maaz, Nele McElvany und Jürgen Baumert

1 Einleitung

Welche Schulform Eltern nach der Grundschule wählen, ist eine der wichtigsten Entscheidungen in der Bildungsbiografie ihres Kindes. Bedeutsam ist diese Entscheidung, weil sie Konsequenzen für den langfristigen akademischen und beruflichen Erfolg des Kindes haben kann und zu einem sehr frühen Zeitpunkt in der individuellen Bildungsbiografie, in der Regel im Alter von nur zehn Jahren, getroffen werden *muss*. Mittlerweile liegen verschiedene theoretische Annahmen aus der Psychologie und Soziologie über die Genese von Bildungsentscheidungen im Allgemeinen und dem Übergang nach der Grundschule im Besonderen vor (vgl. Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Die empirische Überprüfung dieser Theorien steht aber noch weitgehend aus. Offene Fragen sind unter anderem: Welche Rolle spielt der Stellenwert von Bildung im unmittelbaren sozialen Umfeld der Familie? Oder wie wichtig für die Wahl einer Sekundarschulform ist die elterliche Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Kindes und die Überzeugung, selbst in der Lage zu sein, das Kind bei schulischen Problemen zu unterstützen?

Erstaunlicherweise verlief die Entwicklung der soziologischen und psychologischen Übergangs- bzw. Entscheidungsmodelle weitgehend parallel, ohne dass sie sich wechselseitig beeinflusste (vgl. Maaz et al., 2006). Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000) erlaubt eine Integration der verschiedenen Ansätze. Daher widmen wir uns diesem anschließend genauer und adaptieren es für den Übergang in das gegliederte Schulsystem. Im empirischen Teil wird schließlich das Zusammenspiel der theoretisch postulierten Teilkomponenten des Modells unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der Grundschulempfehlung überprüft.

1.1 Soziologische und psychologische Übergangsmodelle

Die soziologischen Übergangsmodelle beziehen sich zumeist auf das Modell rationaler Bildungsentscheidungen von Boudon (1974, vgl. ausführlich hierzu auch Maaz, Gresch, McElvany, Jonkmann & Baumert, Kap. 3, sowie Maaz & Nagy, Kap. 7), in dem die zu beobachtende soziale Ungleichheit bei Bildungsentscheidungen bzw. bei der Bildungsbeteiligung auf primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft zurückgeführt wird. Bei primären Effekten handelt es sich

um die direkten Effekte des sozialen Hintergrunds auf die schulischen Leistungen, zum Beispiel durch eine intensivere Förderung aufgrund höheren ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals der Eltern. Sekundäre Effekte äußern sich hingegen in zusätzlichen Effekten der sozialen Herkunft, die nach Kontrolle von Leistungsunterschieden bestehen bleiben. Derartige Effekte bestehen zum Beispiel dann, wenn trotz gleicher Leistungen Eltern niedrigerer sozialer Schichten niedrigere Schulformen für ihr Kind vorziehen. Diese niedrigeren Bildungsaspirationen könnten dabei beispielsweise durch einen subjektiv wahrgenommenen geringeren Nutzen höherer Bildung oder eine höhere Kostenwahrnehmung durch den Besuch einer weiterführenden Schulform begründet sein.

Auf diese Überlegungen beziehen sich unter anderem die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen *(rational-choice)* von Erikson und Jonsson (1996), der mikrotheoretische Ansatz von Breen und Goldthorpe (1997) und die Wert-Erwartungs-Theorie von Esser (1999). Gemeinsam ist diesen soziologischen Modellen, dass sie explizit oder implizit Wert- und Erwartungskomponenten als ausschlaggebend für die Entscheidung annehmen. Das heißt, sie gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen vorwiegend dadurch determiniert werden, wie hoch die Erfolgserwartung für eine bestimmte Alternative ist und welcher Wert bzw. welche Kosten ihr zugemessen werden. Übertragen auf den Übergang in das Gymnasium bedeutet dies, dass sich Eltern für das Gymnasium entscheiden, wenn sie annehmen, dass ihr Kind mit hinreichend hoher Wahrscheinlichkeit das Gymnasium erfolgreich bis zum Abitur durchlaufen kann und wenn sie die gymnasiale Bildung als besonders wichtig zum Beispiel im Hinblick auf die spätere Berufswahl erachten sowie den Gymnasialbesuch mit niedrigen, beispielsweise monetären Kosten verknüpft sehen.

Ziel der psychologischen Modelle, wie etwa der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen und Fishbein (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 1975) und des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells von Eccles und Kollegen (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000), ist es darüber hinaus, die Genese unterschiedlicher Wert- und Erwartungshaltungen durch (sozial-)psychologische, vermittelnde Variablen, wie zum Beispiel Fähigkeitsselbstkonzepte, Geschlechtsstereotype oder Kontrollüberzeugungen, zu erklären. Daher scheint die Verknüpfung soziologischer und psychologischer Ansätze besonders vielversprechend im Hinblick auf die Erklärung von Bildungsentscheidungen. Da das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles ein sehr komplexes, umfangreiches Modell ist, das Merkmale des familiären Hintergrunds sowie psychologische Vermittlungsprozesse einschließt, kann es als eine sehr gute Ausgangsbasis zur Integration psychologischer und soziologischer Variablen für den Übergang in die weiterführende Schule dienen. Daher wird es im Folgenden zunächst in seiner ursprünglichen Form dargestellt, bevor es anschließend für die Entscheidung der Eltern beim Übergang nach der Grundschule adaptiert wird.

1.2 Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell für Bildungsentscheidungen

Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles (Eccles et al., 1983; Jacobs & Eccles, 2000; Wigfield & Eccles, 2000) legt den Fokus auf sozialpsychologische

Einflüsse auf Wahlentscheidungen und zukünftige Leistungen im akademischen Kontext. Als zentrale, direkte Determinanten der Wahlentscheidung werden der relative Wert und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit jeder verfügbaren Option erachtet. Während die Erfolgserwartung theoretisch nicht weiter differenziert wird, lässt sich die Wertkomponente unterscheiden in den *attainment value* als persönliche Wichtigkeit der erfolgreichen Aufgabenbewältigung, *intrinsic value* als Freude bei der Aufgabenbearbeitung, *utility value* als Bedeutung, die eine Aufgabe/Option für das Erreichen aktueller und zukünftiger Ziele hat, und in Kosten, die eine Option (subjektiv) mit sich bringt, wie Anstrengung, Versagensängste oder Opportunitätskosten durch Auslassen einer anderen Alternative. Die Erwartungen und Werte wiederum werden von aufgabenspezifischen Überzeugungen wie Selbstkonzepten der eigenen Kompetenz, Wahrnehmungen der Aufgabenanforderungen, kurz- und langfristigen Zielen und Selbstschemata beeinflusst. Diese sozial-kognitiven Variablen unterliegen ihrerseits den Wahrnehmungen des Entscheidungsträgers von den Einstellungen und Erwartungen, die andere Personen in der Umwelt an ihn richten, sowie der Wahrnehmung von Geschlechtsrollen und Aktivitätsstereotypen und seinen Interpretationen vorheriger Leistungen. Diese subjektiven Wahrnehmungen des Entscheidungsträgers unterliegen wiederum dem weiteren kulturellen Umfeld, den Überzeugungen seiner Sozialisatoren (etwa Eltern oder Peers), seinen eigenen Talenten und Fähigkeiten und seinen früheren Leistungserfahrungen.

Teile des Modells wurden bereits im Rahmen pädagogisch psychologischer Forschung überprüft, zum Beispiel bei der Vorhersage von (Leistungs-)Kurswahlen (Nagy, Garrett, Trautwein, Cortina, Baumert & Eccles, 2008; Nagy, Trautwein, Baumert, Köller & Garrett, 2006), Hausaufgabenverhalten (Trautwein, Lüdtke, Schneider & Niggli, 2006) oder Geschlechtseffekten auf Karriereentscheidungen (Eccles, Barber & Jozefowicz, 1998). In der Studie von Nagy et al. (2006) wurde beispielsweise untersucht, ob frühere Leistungen in Mathematik und Biologie, die jeweiligen Leistungsselbstkonzepte in den beiden Domänen und der intrinsische Wert dieser beiden Fächer (hohes Interesse an den Fachinhalten) den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Leistungskurswahl in diesen beiden Fächern mediieren. Aufgrund seiner Komplexität haben sich die meisten empirischen Anwendungen des Modells stark auf die für die jeweilige Fragestellung relevanten Teilaspekte beschränkt. Das vollständige Modell wurde in seiner Gesamtheit bisher nicht überprüft.

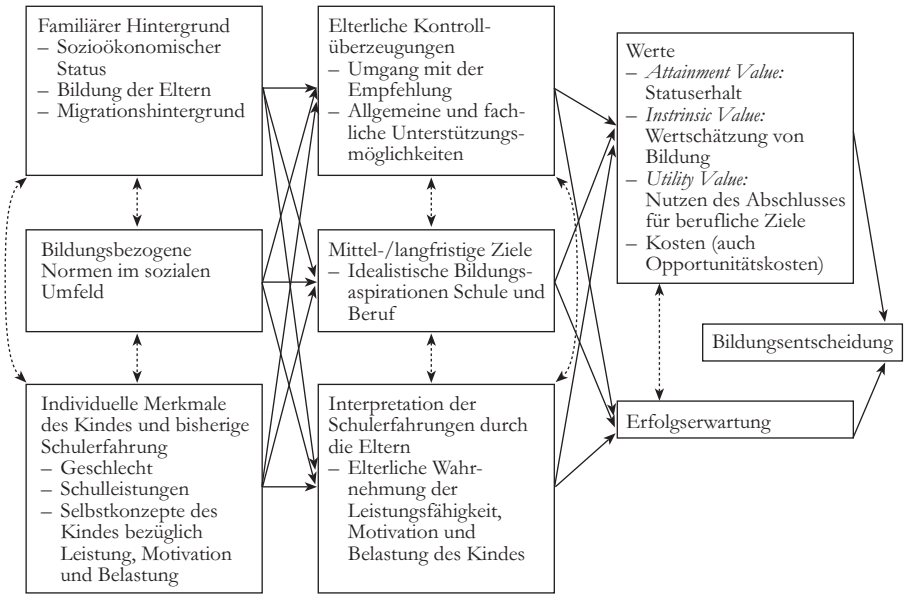
In zwei Punkten unterscheidet sich die Entscheidungssituation beim Übergang in die Sekundarstufe von anderen Anwendungsbereichen dieses Erwartungs-Wert-Modells: Zum einen gibt es klare institutionelle, mehr oder weniger verbindliche Anhaltspunkte für die zu wählende Alternative, nämlich die vom Lehrer ausgesprochene Grundschulempfehlung. Zum anderen trifft beim Übergang in die Sekundarstufe nicht das Kind (bzw. Schüler, Student usw.) selbst die Entscheidung, sondern die Erziehungsberechtigten. Im ursprünglichen Erwartungs-Wert-Modell wird die Rolle der Eltern hingegen besonders dahingehend thematisiert, welchen sozialisierenden Einfluss Eltern auf die Erfolgserwartungen und Werthaltungen des Kindes haben (vgl. Jacobs & Eccles, 2000), indem sie zum Beispiel bestimmte Lernopportunitäten bereitstellen oder Leistungsrückmeldung geben, während in unserem Fall die Werte und Erwartungen der Eltern

selbst als Determinanten der Entscheidung angesehen werden können. Daher ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags zu überprüfen, ob trotz der hohen Wahleinschränkungen bzw. der institutionellen Rahmenbedingungen und des Wechsels des Entscheidungsakteurs dennoch das tatsächliche Wahlverhalten durch die soziologischen und psychologischen Konstrukte des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells erklärt werden kann.

1.3 Adaption des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells für den Übergang in die Sekundarstufe

In Anlehnung an die Überlegungen von Maaz et al. (2006) wird im folgenden Abschnitt die Übertragung des Eccles-Modells auf die elterliche Entscheidung beim Schulübergang modifiziert und unter zusätzlicher Berücksichtigung zentraler soziologischer, entscheidungsrelevanter Konstrukte, etwa dem Motiv des Statuserhalts (vgl. Stocké, 2007), ausdifferenziert. Bei der theoretischen Übertragung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells für den Sekundarschulübergang gehen wir zur stärkeren Veranschaulichung gleichzeitig auf die Operationalisierungen der Konstrukte ein, die in dieser Studie gewählt wurden. Entsprechend zeigt Abbildung 1 das theoretische Modell auf Basis der Konstrukte und Abbildung 2 die Operationalisierung in der vorliegenden Studie. Auch in diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Unterscheidung des Übergangs in das Gymnasium versus eine andere Schulform. Damit erhält man eine Übergangsvariable, die für alle Bundesländer, trotz ihrer unterschiedlichen Ausdifferenzierungen des Se-

Abbildung 1: Übertragung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells auf die Bildungsentscheidung über die Sekundarschulform

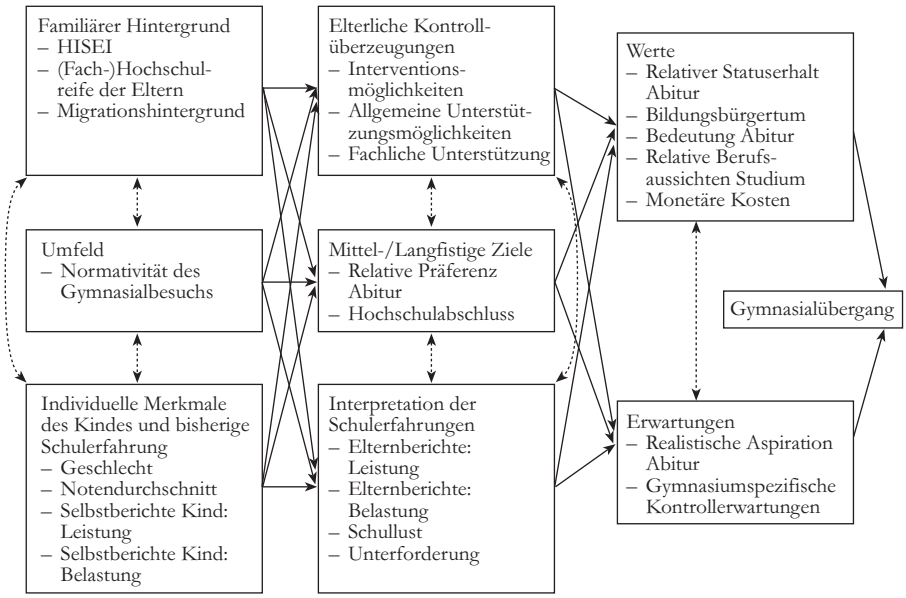


kundarschulsystems, gleich bedeutsam ist (vgl. Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18, im Anhang).

Es wird erwartet, dass Eltern für ihr Kind diejenige Schulform wählen, für die sie eine hohe Erfolgserwartung annehmen. Im spezifischen Fall des Übergangs in das Gymnasium bedeutet dies, dass Eltern ihr Kind auf einem Gymnasium anmelden, wenn sie einerseits davon überzeugt sind, dass ihr Kind die Anforderungen des Gymnasiums mit einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit bewältigen kann. Diese Erfolgserwartung kann sich zum einen auf die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit beziehen, mit der das Kind das Abitur bestehen wird (vgl. realistische Bildungsapirationen; Stocké, 2005). Zum anderen kann sich die Erfolgserwartung allgemeiner auf den Prozess der gymnasialen Laufbahn beziehen und in der Überzeugung bestehen, dass das Kind auch bei möglichen Schwierigkeiten und Problemen in der Lage ist, die täglichen Anforderungen des Gymnasiums zu bewältigen (gymnasiumspezifische Kontrollerwartung).

Andererseits ist den Annahmen des Erwartungs-Wert-Modells zur Folge eine hohe Erfolgserwartung jedoch nicht hinreichend für die Wahl einer bestimmten Alternative: Ebenso bedeutsam ist demnach die Wertkomponente, die angibt, welche subjektive Wichtigkeit an die einzelnen Alternativen geknüpft ist. Eine Anmeldung am Gymnasium wird demnach auch davon bestimmt, wie sehr die Eltern eine Gymnasiallaufbahn im Hinblick auf die vier Wertaspekte schätzen, die oben vorgestellt wurden. Als *attainment value*, also als persönliche Wichtigkeit des Erwerbs des Abiturs bzw. des Gymnasialbesuchs, könnte in diesem Zusammenhang das Motiv des Statuserhalts gelten. Der Theorie nach (vgl. Breen & Goldthorp, 1997) sind Eltern stark motiviert, dass die Kinder den eigenen Status

Abbildung 2: Operationalisierung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells für die Vorhersage der Wahl des Gymnasiums



mindestens erhalten oder besser steigern, während das Risiko eines Statusverlusts, der zum Beispiel bei Erwerb der mittleren Reife drohen könnte, als deutlich aversiv erlebt wird (Becker, 2000; Stocké, 2007). Als *intrinsic value* wird traditionell die Freude bei der Aufgabenerfüllung verstanden. Da die Eltern jedoch nicht selbst das Gymnasium durchlaufen, sondern ihr Kind, könnte aus Sicht der Eltern als *intrinsic value* des Gymnasialbesuchs des Kindes eine bildungsbürgerliche Werthaltung gelten. Diese besteht darin, dass den Eltern eine möglichst umfassende, breite Allgemeinbildung des Kindes etwa durch das Lernen mehrerer Fremdsprachen oder das Lesen zahlreicher Bücher besonders wichtig ist, ohne dass ein unmittelbarer instrumenteller Nutzen zum Beispiel für langfristige Berufsziele im Vordergrund steht.

Als *utility value* könnte die allgemeine Einschätzung der Bedeutung des Abiturs als Ausgangspunkt für die berufliche Laufbahn wirken oder spezifischer die Ansicht, dass die Berufsaussichten, die sich aus Abitur und Studium ergeben, wesentlich vielversprechender sind als die einer Ausbildung im Anschluss an die mittlere Reife. Neben Nutzen- gehen der Theorie nach jedoch auch Kostenaspekte in die Kalkulation ein. Als Kosten könnten vor allem monetäre Kosten bedeutsam sein, die durch den zwei bis drei Jahre länger dauernden Schulbesuch, ein eventuell daran anschließendes Studium und damit eine längere finanzielle Abhängigkeit des Kindes entstehen (Esser, 1999).

Diese Erwartungen und Werte der Eltern für die Wahl einer bestimmten Schulform werden wiederum beeinflusst von den elterlichen Interpretationen der Schulleistungen des Kindes, von den mittel- und langfristigen Zielen, die die Eltern für ihre Kinder hegen, und von der eigenen Kontrollüberzeugung, das Kind bei der Bewältigung der jeweiligen Schulform unterstützen zu können. In der vorliegenden Untersuchung fokussieren wir vier Aspekte der Interpretationen der bisherigen Schulleistungen des Kindes durch die Eltern: erstens ihre Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit des Kindes im Sinne hoher Begabung, Lernbegierde und -ausdauer; zweitens die Belastbarkeit des Kindes im Sinne psychosomatischer Auffälligkeiten und der Konzentrationsfähigkeit; davon zu unterscheiden ist drittens die globale Einschätzung der Eltern, dass das Kind möglicherweise in der Grundschule unterfordert ist, und viertens die allgemeine Freude am Schulbesuch. Als mittel- und langfristige Ziele könnten hier die schulischen und beruflichen Abschlüsse gelten, die sich die Eltern für ihr Kind wünschen. Da es hierbei um die Wünsche geht, die die Eltern unabhängig von den tatsächlichen Leistungen des Kindes äußern sollen, werden diese Bildungsaspirationen auch als idealistische Bildungsaspirationen bezeichnet. Unter realistischen Bildungsaspirationen, die sich in der Erwartungskomponente des Modells wiederfinden, versteht man in Abgrenzung dazu die Einschätzung der tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeit angesichts der Leistungsfähigkeit, der Unterstützungsmöglichkeiten usw. (Stocké, 2005). Bezogen auf den Gymnasialübergang kann als mittelfristiges Ziel die relative Präferenz des Abiturs gegenüber der mittleren Reife als idealistischem Schulabschluss bedeutsam sein. Ein langfristiges Ziel, das mehr oder weniger eng an den Besuch des Gymnasiums geknüpft ist, ist das idealistische Berufsausbildungsziel eines Hochschulabschlusses. Schließlich könnten zwei Bereiche der elterlichen Kontrollüberzeugung für die Werthaltung, aber besonders die Erfolgserwartung für den Gymnasialüber-

gang, bedeutsam sein. Zum einen die Wahrnehmung von Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit der Empfehlung. Zum anderen die Überzeugung, das Kind beim Auftreten möglicher Schwierigkeiten während des Gymnasialbesuchs unterstützen zu können, zum Beispiel durch das Arrangieren von Nachhilfeunterricht oder weil man sich selbst in der Lage sieht, dem Kind in den einzelnen Fächern helfen zu können.

Den Modellvorstellungen nach vermitteln diese Indikatoren den Einfluss der Eingangsvariablen des familiären Hintergrunds und des sozialen Umfelds sowie der Merkmale des Kindes und seiner bisherigen Schulerfahrungen auf die Wahlentscheidung. Eine Reihe familiärer Hintergrundvariablen haben sich in früherer Forschung theoretisch und praktisch als bedeutsam für den Übergang in die weiterführende Schule erwiesen. Besondere Bedeutung haben hier der sozioökonomische Status der Familie und das Bildungsniveau der Eltern (Becker, 2007; Ditton, 2007; Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 2) sowie der Migrationshintergrund (Gresch & Becker, Kap. 8; Kristen, 2002). Auch das soziale Umfeld sollte einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung haben, wenn im Umfeld bestimmte Normen für die Bedeutung von Bildung gelten, etwa wenn die Mehrzahl der Kinder im geografischen (z. B. Unterschiede zwischen Nachbarschaften oder sogar Bundesländern) oder sozialen Umfeld (Freunde, Verwandte, Bekannte) das Gymnasium besucht (vgl. subjektive Norm bei Ajzen, 1991). Als Indikatoren der bisherigen Leistungen sollten vor allem die Zensuren wichtig sein, weil sie im Gegensatz zu objektiveren Ergebnissen in fachspezifischen oder allgemeinen kognitiven Leistungstests den Eltern als Interpreten vergangener Leistungen direkt zugänglich sind. Als Merkmale des Kindes könnten zusätzlich sein Geschlecht wichtig sein sowie die Interpretation der Schulleistungen durch das Kind selbst, die die elterlichen Einschätzungen der Leistungs- und Belastungsfähigkeit des Kindes beeinflussen könnten.

Bei dieser Übertragung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells von Eccles auf den Übergang nach der Grundschule ist bisher außer Acht gelassen, dass die Entscheidung mit der Übergangsempfehlung durch die Grundschule institutionell deutlich überformt ist und somit in substanzieller Weise den Eltern abgenommen wird. Der Charakter der Übergangsempfehlung variiert zwar über die Bundesländer, wie von Füssel, Gresch, Baumert und Maaz (Kap. 4) ausgeführt wird: In manchen Bundesländern handelt es sich lediglich um eine Orientierungshilfe für die Eltern; in den meisten ist sie jedoch stärker bindend und die Kinder müssen Probeunterricht oder Leistungstests absolvieren, wenn die Eltern von der Empfehlung in Richtung einer höheren Schulform abweichen möchten. Aber unabhängig davon kann insgesamt festgehalten werden, dass die Grundschulempfehlung eine sehr hohe Bedeutung für den tatsächlichen Übergang hat (siehe auch Neumann, Milek, Maaz & Gresch, Kap. 10): 87.5 Prozent der Übergänge in das Gymnasium versus eine andere Schulform stimmen mit der Grundschulempfehlung überein. Diese hohe Übereinstimmung zwischen Empfehlung und Übergang scheint jedoch nicht (nur) in einer hohen Folgsamkeit der Eltern gegenüber der Empfehlung begründet zu sein, denn bei drei von vier Eltern entspricht der vor der Empfehlung geäußerte Schulformwunsch der später erhaltenen Empfehlung (vgl. Neumann at al., Kap. 10). Diese deutliche Kongruenz zwischen Wunsch und erhaltener Empfehlung und Empfehlung und tatsäch-

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen Gymnasialempfehlung und Gymnasialübergang

		Empfehlung: Gymnasium	Empfehlung: Andere Schulform
Übergang	Gymnasium	Konformer Gymnasialübergang von allen: 36.2 Prozent von Gymnasium: 83.8 Prozent	Nonkonformer Gymnasialübergang von allen: 7.0 Prozent von Gymnasium: 16.2 Prozent
	Andere Schulform	Nonkonformer Übergang in andere Schulform von allen: 5.5 Prozent von anderer Schulform: 9.7 Prozent	Konformer Übergang in andere Schulform von allen: 51.3 Prozent von anderer Schulform: 90.3 Prozent

licher Schulformwahl lässt bezweifeln, ob die meisten Eltern überhaupt einen bewussten Entscheidungsprozess durchlaufen (vgl. auch Ditton & Krüsken, 2009, zu ähnlichen Überlegungen). Vielmehr scheinen sie schlicht die Korrespondenz zwischen ihren elterlichen Bildungsaspirationen, den schulischen Leistungen des Kindes und der ausgesprochenen Empfehlung, die vorwiegend auf diesen Leistungen beruht, zu erleben und handeln entsprechend bei der Schulanmeldung. Dass dennoch vermutlich ein nicht unerheblicher Anteil der Eltern einen bewussten Entscheidungsprozess durchläuft, veranschaulichen die Zahlen aus Tabelle 1.

Etwa 13 Prozent aller Eltern umgehen die institutionelle Empfehlung, indem sie ihr Kind entweder auf dem Gymnasium anmelden, obwohl es keine Empfehlung dafür erhalten hat (7 %), oder das Kind nicht auf dem Gymnasium anmelden, obwohl das Kind eine Empfehlung für den Gymnasialbesuch erhielt (5.5 %; vgl. Ditton & Krüsken, 2009, für vergleichbare Zahlen). Betrachtet man die Gymnasien und die anderen Schulformen getrennt, wird der Anteil nonkonformer Schulwahlen noch deutlicher: Fast jedes sechste Kind am Gymnasium (16.2 %) hat keine entsprechende Empfehlung von der Grundschule erhalten und etwa jedes zehnte Kind (10.7 %) an den anderen Schulformen hätte seitens seiner Grundschule auch ein Gymnasium besuchen können. Diese unterschiedlichen Wahlverhaltensweisen angesichts der erhaltenen Empfehlung von der Grundschule machen wir uns in der vorliegenden Untersuchung zunutze, um die Annahmen des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells für den Übergang in die weiterführenden Schulen zu überprüfen.

2 Ableitung der Fragestellung

Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

– Welche Bedeutung haben die einzelnen Variablen des theoretischen Modells (vgl. Abb. 1 und 2) für den Schulübergang angesichts unterschiedlicher Empfehlungen?

– Welche Effekte haben der familiäre Hintergrund, die Normativität von Gymnasialbildung im sozialen Umfeld und die Schulerfahrungen des Kindes auf die Schulwahl der Eltern in Abhängigkeit davon, ob eine Empfehlung für das Gymnasium vorliegt oder nicht (Modell 1)?
– Lassen sich diese Effekte durch die Interpretationen der Schulleistungen und des schulischen Verhaltens des Kindes durch die Eltern, ihre eigenen Kontrollüberzeugungen und die Ziele, die sie für ihr Kind haben, erklären (Modell 2)?
– Welche Bedeutung haben die vier Wertkomponenten, *attainment, utility* und *intrinsic value* und die subjektiven Kosten, sowie die Erfolgserwartung für den Gymnasialbesuch, wenn Eltern angesichts der Empfehlung über die Schulform entscheiden (Modell 3)?

Bei der einzelnen und simultanen Betrachtung der Merkmale des familiären und sozialen Hintergrunds sowie der Schulerfahrungen des Kindes (Modell 1) handelt es sich weitgehend um eine Replikation früherer Befunde zu positiven Effekten des sozioökonomischen Status, der elterlichen Bildung und, bei Kontrolle der Leistungen, des Migrationshintergrunds (vgl. Becker, 2000; Kristen & Dollmann, 2009; Stocké, 2007). Zu den Effekten der Normativität der Gymnasialbildung im unmittelbaren sozialen Umfeld der Familie sowie der Selbstkonzepte des Kindes liegen hingegen bisher kaum empirische Befunde für den Übergang nach der Grundschule vor.

Mit Modell 2 gilt es die Bedeutung der theoretisch postulierten vermittelnden Variablen zu klären, indem sie neben den Eingangsvariablen (Hintergrund, soziales Umfeld, Schulerfahrungen des Kindes) in das Vorhersagemodell des Entscheidungsverhaltens aufgenommen werden. Auch hier finden sich neben empirisch bewährten Konstrukten, wie den idealistischen Bildungsaspirationen (Paulus & Blossfeld, 2007; Stocké, 2005), wenig untersuchte Konstrukte, wie die elterlichen Kontrollüberzeugungen in Bezug auf den Umgang mit der Empfehlung und die eigenen Unterstützungsmöglichkeiten oder die Interpretationen der Schulleistungen des Kindes durch die Eltern.

In Modell 3 werden schließlich die Erwartungs- und Wertkomponenten, die direkten Determinanten der Entscheidung im Modell von Eccles, in das Vorhersagemodell aufgenommen. Daher gilt es einerseits zu überprüfen, ob sich die Effekte des familiären Hintergrunds, des sozialen Umfelds und der Leistungen sowie der vermittelnden Variablen weiter reduzieren, wenn Erwartungen und Werte berücksichtigt werden. Zum anderen gilt es zu klären, welche spezifischen Werte und Erwartungen die Eltern, die unterschiedlich mit der Empfehlung umgehen, aufweisen. Für Eltern, die empfehlungskonform das Gymnasium wählen, werden hohe, für Eltern, die keine Gymnasialempfehlung haben und entsprechend eine andere Schulform wählen, werden niedrige Erfolgserwartungen und subjektive Werte des Gymnasialbesuchs erwartet. Besonders kritisch für die Überprüfung des Modells sind die beiden Gruppen, die von der Empfehlung abweichen: Eltern, die trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform wählen, haben vermutlich eine geringe Wertschätzung, während Eltern, die nach oben von der Empfehlung abweichen, dem Gymnasialbesuch vermutlich einen besonders hohen Wert zumessen. Offen ist vor allem die Frage der Erfolgserwartung

dieser beiden Gruppen, da sich die eine Gruppe trotz schlechterer Schulleistungen des Kindes (d. h. keine Gymnasialempfehlung) für und die andere trotz guter Vorleistungen gegen eine Gymnasiallaufbahn entscheidet.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die Analysen basieren auf der regulären Analysestichprobe der Übergangsstudie (N = 4768 Schülerinnen und Schüler aus N = 227 Schulklassen, vgl. Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger & Maaz, Kap. 5).

3.2 Instrumente

Abhängige Variable

Das Entscheidungsverhalten beim Grundschulübergang wurde als nominale Variable mit vier Ausprägungen kodiert, die auf den Informationen zur erhaltenen Empfehlung und zum Übergang beruht. Bei der Grundschulempfehlung handelt es sich um Angaben aus den Schulakten. Der Übergang wurde aus den Angaben der Eltern und der Schüler über die im nächsten Schuljahr besuchte Schulform gewonnen (vgl. Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, Kap. 6). Beide Variablen wurden so dichotomisiert, dass die Ausprägung 1 für eine Gymnasialempfehlung bzw. den Übergang in das Gymnasium steht und die Ausprägung 0 für alle anderen Schulformen. Auf Grundlage dieser beiden dichotomen Variablen wurden die Eltern entsprechend des in Tabelle 1 abgebildeten Vier-Felder-Schemas den vier Entscheidungsgruppen zugeordnet:

- Ein konformer Gymnasialübergang liegt vor, wenn der Empfehlung für eine Gymnasiallaufbahn gefolgt wird und das Kind auf das Gymnasium übergeht (36.2 %).
- Nonkonformer Gymnasialübergang bedeutet eine Abweichung von der Empfehlung nach oben: Trotz fehlender Gymnasialempfehlung geht das Kind auf das Gymnasium über (7.0 %).
- Nonkonformer Übergang in eine andere Schulform bedeutet eine Abweichung von der Empfehlung nach unten: Trotz Vorliegen einer Gymnasialempfehlung wird eine andere Schulform gewählt (5.5 %).
- Ein konformer Übergang in eine andere Schulform besteht, wenn keine Empfehlung für eine Gymnasiallaufbahn vorliegt und das Kind entsprechend nicht in das Gymnasium übergeht (51.3 %).

Unabhängige Variablen

Sozialer Hintergrund: Auf Grundlage der Berufsangaben der Eltern wurde der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI; Ganzeboom, De Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) gebildet. Bei Vorliegen von Angaben beider Elternteile wurde der höchste ISEI-Index in der Familie als Maß für den sozioökonomischen Status der Familie verwendet. Die Erfassung des *Migrationshintergrunds* basiert auf Elternangaben zum eigenen und dem Geburtsland des

Kindes. Daraus wurde eine dichotome Variable gebildet mit der Ausprägung 0, wenn mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren ist und der Ausprägung 1, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig vom Geburtsland des Kindes. Aus den Angaben der Eltern zur eigenen Schulbildung wurde eine dichotome Variable zum *Bildungshintergrund der Eltern* erzeugt, die darüber Auskunft gibt, ob mindestens ein Elternteil über die Fach- oder allgemeine Hochschulreife verfügt.

Einstellung des sozialen Umfelds zur Bildung: Zur Messung der *Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld* wurden die Eltern dazu aufgefordert anzugeben, auf welcher Schulform die folgenden vier Bedingungen am ehesten erfüllt werden: auf die gleiche Schule gehen wie die Freunde, auf die gleiche Schule gehen wie die meisten Leute in der Umgebung, die gleiche Schule besuchen wie eventuelle Geschwister und das gewohnte Umfeld nicht verlassen müssen. Anschließend wurde ein Index gebildet, der angibt, wie häufig die Eltern diese Bedingungen am Gymnasium erfüllt sehen. Diese Variable konnte die Werte 0 bis 4 annehmen, jedoch gaben etwa 43 Prozent der Stichprobe bei keinem der Items an, dass diese Bedingung auf dem Gymnasium am besten erfüllt sei, und etwa 26 Prozent sahen alle vier Bedingungen am besten auf dem Gymnasium erfüllt. Jeweils etwa 10 Prozent sahen eine bis drei Bedingungen am besten auf dem Gymnasium erfüllt. Aufgrund dieser zweigipfligen Verteilung wurde ein dichotomer Indikator für die Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld gebildet, der die Kodierung 0 erhält, wenn keine, eine oder zwei Bedingungen am Gymnasium am besten zutreffen und 1, wenn drei oder alle vier Bedingungen am Gymnasium am ehesten erfüllt werden.

Individuelle Merkmale des Kindes und bisherige Schulerfahrungen: Das Geschlecht des Kindes wurde mit 0 für Mädchen und 1 für Jungen kodiert. Der *Notendurchschnitt* des Kindes wurde auf Grundlage der Schulangaben zu den Halbjahresnoten in Klasse 4 in Deutsch, Mathematik und Sachkunde berechnet und so rekodiert, dass hohe Werte bessere Leistungen indizieren.

Tabelle 2: Überblick über die Selbstberichtsskalen des Kindes

Konstrukt	Beispielitem	Anzahl Items	Cronbachs α
Erschöpfung und psychosomatische Symptome	Manchmal habe ich in der Schule Kopfweh.	4	.79
Leistungsdruck	Um bei uns in der Schule mitzukommen, muss ich viel lernen.	3	.77
Lernmotivation und epistemische Neugier	Lernen macht mir Spaß.	8	.83
Unterrichtsverhalten	Im Unterricht arbeite ich meistens gut mit.	6	.82
Akademisches Selbstkonzept	Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	3	.81
Kontrollerwartung für den Lernerfolg	Wenn ich etwas gut lernen will, dann kann ich das auch.	3	.80
Anstrengungsbereitschaft	Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will.	4	.75

Die Einstellungen des Kindes zur Schule und seine akademischen Selbstkonzepte wurden mit sieben Skalen erfasst, die in Tabelle 2 überblicksartig zusammengefasst werden. Alle Skalen verfügen über ein vierstufiges Antwortformat und wurden so kodiert, dass hohe Werte einer hohen Ausprägung des Konstrukts entsprechen.

Aufgrund der Vielzahl der Skalen und ihrer teilweisen substanziellen Interkorrelationen haben wir eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Faktorrotation für alle fünf Imputationen vorgenommen. Es ergaben sich zwei Faktoren mit Eigenwerten höher 1, die zu –.13 miteinander korreliert waren und 66.7 Prozent der Varianz aufklärten (die Ergebnisse für die fünf Datensätze waren nahezu deckungsgleich, weshalb diese und folgende Angaben auf der ersten Imputation basieren). Auf dem ersten Faktor wiesen die fünf Skalen Lernmotivation, Unterrichtsverhalten, akademisches Selbstkonzept, Kontrollerwartung für Lernerfolg und die Anstrengungsbereitschaft Faktorladungen größer .73 auf. Wir interpretieren diesen Faktor als *Leistungsfaktor*. Der zweite Faktor wird als ein *Belastungsfaktor* gedeutet, auf dem die psychosomatischen Beschwerden und der wahrgenommene Leistungsdruck größer .80 luden. Für die Analysen wurden die Faktorwerte dieser beiden Faktoren berechnet.

Interpretation der Schulerfahrungen durch die Eltern: Die Eltern bearbeiteten sechs vierstufige Skalen zum Lernverhalten ihrer Kinder, die inhaltlich mit den Selbstberichten der Kinder deutlich korrespondierten. Tabelle 3 gibt einen Überblick.

Parallel zum Vorgehen bei den Selbstberichten der Kinder haben wir aufgrund der Vielzahl der Skalen und ihrer teilweisen substanziellen Interkorrelationen eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Faktorrotation für alle fünf Imputationen vorgenommen. Es ergaben sich stets zwei Faktoren mit Eigenwerten höher 1, die zu –.25 miteinander korreliert waren und 66.9 Prozent der Varianz aufklärten (die Ergebnisse für die fünf Datensätze waren nahezu deckungsgleich, weshalb diese und folgende Angaben auf der ersten Imputation basieren). Auf dem ersten Faktor wiesen die vier Skalen Begabung, Interesse/Motivation, Sekundärtugenden und Ausdauer/Konzentration Ladungen größer .66 auf. Diesen Faktor interpretieren wir parallel zum ersten Faktor bei den Kindern als *Leistungsfaktor*. Auf dem zweiten Faktor luden die Belastbarkeit und die Emotionskontrolle größer als .56. Dieser kann erneut als

Tabelle 3: Überblick über die Elternberichte zu den Schulleistungen des Kindes

Konstrukt	Beispielitem	Anzahl Items	Cronbachs α
Interesse/Motivation	Mein Kind hat Interesse am Lernen.	5	.81
Ausdauer und Konzentration	Mein Kind kann sich gut konzentrieren.	4	.84
Sekundärtugenden	Mein Kind ist gewissenhaft und fleißig.	4	.80
Begabung	Mein Kind ist insgesamt sehr begabt.	4	.73
Belastbarkeit	Mein Kind ist sehr sensibel.	4	.64
Emotionskontrolle	Mein Kind ist mit dem Stillsitzen in der Schule wirklich bestraft.	3	.56

Belastungsfaktor gedeutet werden. Für beide Faktoren wurden die Faktorwerte gebildet.

Neben den Leistungs- und Belastungsfaktoren wurden zwei weitere Skalen zur globaleren Einschätzung der Schulerfahrungen des Kindes durch die Eltern aufgenommen. Mit der Skala *Unterforderung* soll erfasst werden, ob die Eltern den Unterricht in der Grundschule für angemessen für das Kind hielten oder sie denken, dass das Kind möglicherweise unterfordert war („Mein Kind langweilt sich, weil es in der Schule zu langsam vorangeht."; drei Items, $\alpha = .83$). Schließlich wurde mit vier Items die allgemeine *Schullust* des Kindes gemessen („Mein Kind geht gern zur Schule."; $\alpha = .81$).

Mittel- und langfristige Bildungsziele: Zur Messung der *kurz-* bzw. *mittelfristigen idealistischen Bildungsaspirationen* wurden die Eltern in Anlehnung an Stocké (2005) gefragt, welchen Schulabschluss sie sich unabhängig von dessen schulischen Leistungen insgeheim für ihr Kind wünschen. Dabei sollte jeder Abschluss auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 6 (voll und ganz) beurteilt werden. Durch Subtraktion der Bewertung der mittleren Reife von der Aspiration für das Abitur wurde ein Maß gebildet, das angibt, wie hoch die *Präferenz für das Abitur* relativ zur Präferenz für die mittlere Reife ist. Hohe Werte können so interpretiert werden, dass Eltern das Abitur als idealistisches Bildungsziel deutlich gegenüber der mittleren Reife bevorzugen, während ein Wert nahe Null einer Gleichgewichtung entspricht und negative Werte für eine Präferenz der mittleren Reife stehen. Als *langfristige idealistische Aspiration* wurden die Eltern gefragt, welchen beruflichen Abschluss sie sich für ihr Kind wünschen. Zur Auswahl standen die Optionen kein beruflicher Abschluss, Berufsbildungsabschluss (z. B. Lehre), Fachschulabschluss (z. B. Krankenschwester) und Hochschulabschluss. Aus diesen Angaben wurde eine dichotome Variable gebildet, die angibt, ob sich die Eltern einen Hochschulabschluss wünschen oder nicht.

Elterliche Kontroll- und Unterstützungsüberzeugungen: Die elterlichen Kontrollüberzeugungen wurden mit drei vierstufigen Skalen operationalisiert. Die Skala *Interventionsmöglichkeiten* mit drei Items bezieht sich auf den Umgang mit der Empfehlung (Beispielitem: „Gegen die Empfehlung anzugehen ist sowieso chancenlos." rekodiert; $\alpha = .76$). Die *Wahrnehmung der eigenen Unterstützungsmöglichkeiten* wurde mit vier Items erfasst („Wenn mein Kind in der Schule Schwierigkeiten bekommt, können wir Mittel und Wege finden, ihm zu helfen."; $\alpha = .77$). Schließlich gaben die Eltern an, inwieweit sie selbst ihrem Kind fachinhaltliche Unterstützung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften bieten können (drei Items; $\alpha = .74$).

Wert des Gymnasialbesuchs: Der subjektive Wert wurde mit insgesamt fünf Indikatoren operationalisiert. Der *attainment value* des Gymnasialbesuchs wurde mit dem Motiv des Statuserhalts operationalisiert. Um dieses zu ermitteln, schätzten die Eltern den Hauptschulabschluss, die mittlere Reife und das Abitur dahingehend ein, wie wahrscheinlich das Kind mit dem jeweiligen Abschluss beruflich mindestens so erfolgreich werde wie die Mutter bzw. der Vater. Da diese Wahrscheinlichkeiten für die beiden Elternteile hoch korreliert waren ($r = .69$ für die mittlere Reife und $r = .86$ für das Abitur), wurden die Angaben über die beiden Elternteile gemittelt. Anschließend wurde die Differenz zwischen der Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts durch das Abitur und der Wahrscheinlich-

keit des Statuserhalts durch den Realschulabschluss gebildet – ein Maß für den *relativen Wert des Abiturs für den Statuserhalt*. Hohe Werte können somit in dem Sinne interpretiert werden, dass der Status mit dem Abitur, aber nicht mit dem Realschulabschluss hinreichend wahrscheinlich erhalten werden kann. Niedrige Werte weisen hingegen darauf hin, dass der Statuserhalt voraussichtlich auch bereits mit dem Realschulabschluss realisiert werden kann. Als *intrinsic value* wurde eine Skala zur bildungsbürgerlichen Werthaltung eingesetzt, die angibt, welche Bedeutung die Eltern einer umfassenden, breiten, höheren Bildung beimessen („Wie wichtig ist es Ihnen, dass das Kind eine breite Allgemeinbildung erwirbt?"; α = .80). Der *utility value* wurde mit zwei Indikatoren operationalisiert. Die allgemeine *Bedeutung des Abiturs für den beruflichen Werdegang* wurde mit fünf Items erfasst („Heutzutage bekommt man keinen guten Beruf mehr, ohne das Abitur zu haben."; α = .76). Zur spezifischeren Messung der *relativen Bedeutung des Abiturs für die beruflichen Aussichten* wurden die Eltern aufgefordert, verschiedene schulische und Ausbildungskombinationen hinsichtlich ihrer Berufsaussichten einzuschätzen (1 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut). Anschließend wurde ein Differenzwert zwischen der Einschätzung der Berufsaussichten nach Abitur und Studium und mittlerer Reife und Ausbildung gebildet. Hohe Werte in dieser Variablen bedeuten damit, dass der ersten Option wesentlich bessere Aussichten zugeschrieben werden als der zweiten Option, während bei niedrigen Werten kaum ein Unterschied oder sogar berufsperspektivische Vorteile der mittleren Reife wahrgenommen werden. Der Kostenaspekt wurde mit der Skala *monetäre Kosten* erfasst, die misst, wie wichtig den Eltern eine frühzeitige finanzielle Unabhängigkeit des Kindes ist („Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind frühzeitig eigenes Geld verdient?"; α = .80).

Erfolgserwartung: Zur Messung der Erfolgserwartung wurden zwei Variablen eingesetzt. Zum einen sollten die Eltern auf einer vierstufigen Skala realistisch einschätzen, wie wahrscheinlich ihr Kind die allgemeine Hochschulreife erreichen kann *(realistische Bildungsaspiration Abitur)*. Zum anderen wurden die Eltern aufgefordert, die *gymnasiumspezifische Kontrollerwartung* des Kindes anhand einer Skala mit vier Items einzuschätzen („Mit den Anforderungen auf dem Gymnasium könnte mein Kind gut zurechtkommen."; α = .87).

3.3 Statistisches Vorgehen

Zur Analyse der Übergangsentscheidung werden multinomiale logistische Regressionen berechnet, in denen die Entscheidungsmuster der Vier-Felder-Tafel (Empfehlung ja/nein, Übergang Gymnasium ja/nein) die abhängige Variable bilden. Als Referenzgruppe dienten die Eltern, die ihr Kind ohne eine entsprechende Empfehlung auf dem Gymnasium anmelden (nonkonformer Gymnasialübergang), da gerade ihre bewusste Entscheidung gegen die Empfehlung theoretisch und praktisch besonders bedeutsam ist und es sich so direkt ablesen lässt, wie sie sich von den drei anderen Übergängen unterscheiden.

Das Vorgehen gliedert sich in folgende Schritte: Zunächst werden die unkorrigierten, bivariaten Effekte jeder Variable für die Vorhersage des Entscheidungsverhaltens berechnet. Anschließend werden drei Modelle spezifiziert, in denen das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell schrittweise aufgebaut wird.

Beim ersten Modell handelt es sich quasi um die „Ausgangslage" des theoretisch postulierten Erwartungs-Wert-Abwägungsprozesses, die die Indikatoren des sozialen Hintergrunds, des sozialen Umfelds und der Schulerfahrungen des Kindes einschließt. Im zweiten Modell werden die vermittelnden Variablen – Interpretation der Schulerfahrungen durch die Eltern, kurz und langfristige Bildungsziele und elterliche Kontrollüberzeugungen – in das Modell aufgenommen. Im letzten Schritt folgen die Indikatoren der Wert- und Erwartungskomponenten.

Die Ergebnisse der drei sukzessiven multinomialen logistischen Regressionsmodelle werden in den drei Ergebnistabellen entsprechend der Gruppenvergleiche sortiert. Das heißt, dass die Ergebnisse aller Modelle jeweils auf die drei vergleichsspezifischen Ergebnistabellen aufgeteilt wurden bzw. dass die erste Tabelle nur die Ergebnisse der drei Modelle enthält, die sich auf den Vergleich der Referenzgruppe der nonkonformen Gymnasialübergänge mit den konformen Gymnasialübergängen beziehen usw.

Die multinomialen logistischen Regressionen wurden für die fünf imputierten Datensätze (vgl. Becker et al., Kap. 5) berechnet und automatisch vom Programmpaket Mplus 5 zu einer gemeinsamen Effektschätzung zusammengeführt. Die fehlende Unabhängigkeit der Daten durch die geschachtelten Stichproben wurde mit der Option *type* = *complex* berücksichtigt, sodass eine korrekte Schätzung der Standardfehler vorliegt. Alle kontinuierlichen Variablen wurden vor der Analyse *z*-standardisiert und so gepolt, dass hohe Werte theoretisch mit einer Bevorzugung des Gymnasiums einhergehen sollten (d. h. z. B., dass die Variablen Noten, Belastung und monetäre Kosten rekodiert wurden, sodass hohe Werte für gute Noten, eine niedrige Belastung bzw. niedrige finanzielle Kosten stehen). Die R^2-Angaben stammen aus SPSS unter Verwendung des ersten imputierten Datensatzes.

4 Befunde

4.1 Konform andere Schulform

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der drei multinomialen Regressionsanalysen für den Kontrast der Gruppe, die sich empfehlungskonform für eine andere Schulform entschied, mit der Referenzgruppe, die eine Abweichung von der Empfehlung nach oben vornahm, zusammengestellt. Es handelt sich damit um den Vergleich der beiden Gruppen, die beide keine Gymnasialempfehlung erhielten. Neben den Modellen, in denen mehrere Prädiktoren simultan in die Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit eingehen, wurden auch bivariate Modelle berechnet, in die nur jeweils ein Indikator in die Analysen aufgenommen wurde. Diese unkorrigierten Effekte finden sich in der ersten Spalte.

Zunächst fällt auf, dass nahezu alle der theoretisch und zum Teil empirisch bewährten Prädiktoren des Gymnasialüberganges signifikante Effekte auf die Vorhersage dieses Übergangskontrasts hatten. Mit steigendem sozioökonomischem Status der Eltern sanken die Chancen für einen konformen Übergang in eine andere Schulform und es stiegen die Chancen für einen nonkonformen Gymnasialübergang ($b = -.56$; $p < .001$). Das Gleiche gilt, wenn mindestens

Tabelle 4: Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionsanalysen für den Vergleich konform andere Schulform versus nonkonform Gymnasium

		Bivariate Effekte	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
			b	*SE(b)*	Exp*(b)*	*b*	*SE(b)*	Exp*(b)*	*b*	*SE(b)*	Exp*(b)*
Familiärer Hintergrund	HISEI	–0.56***	–0.24**	0.09	0.79	–0.21**	0.09	0.81	–0.17+	0.09	0.85
	(Fach-)Hochschulreife der Eltern	–1.08***	–0.56**	0.20	0.57	–0.38+	0.22	0.68	–0.30	0.22	0.74
	Migrationshintergrund	0.03	–0.44+	0.25	0.64	–0.12	0.28	0.89	0.03	0.30	1.03
Umfeld	Normativität Gymnasialbesuch	–1.21***	–0.99***	0.14	0.37	–0.82***	0.16	0.44	–0.73***	0.16	0.48
Individuelle Merkmale des Kindes und bisherige Schulerfahrung	Jungen	–0.21	–0.23	0.15	0.79	–0.19	0.16	0.83	–0.19	0.16	0.83
	Notendurchschnitt[1]	–1.08***	–0.92***	0.13	0.40	–0.77***	0.14	0.47	–0.73***	0.15	0.48
	Selbstberichte Kind: Leistung	–0.29***	–0.13	0.10	0.88	–0.06	0.12	0.95	–0.06	0.12	0.94
	Selbstberichte Kind: Belastung[1]	–0.29***	–0.06	0.08	0.94	–0.06	0.09	0.94	–0.05	0.09	0.95
Interpretation Schulerfahrungen	Elternberichte: Leistung	–0.48***				–0.13	0.11	0.88	0.08	0.14	1.09
	Elternberichte: Belastung[1]	–0.04				0.06	0.09	1.06	0.10	0.09	1.11
	Schullust	–0.29***				–0.10	0.09	0.90	–0.11	0.09	0.90
	Unterforderung	–0.44***				–0.27***	0.09	0.77	–0.20*	0.09	0.82
Mittel-/langfristige Ziele	Relative Präferenz Abitur	–0.92***				–0.55***	0.11	0.58	–0.31*	0.13	0.74
	Hochschulabschluss	–1.22***				–0.30	0.18	0.74	–0.04	0.18	0.96
Elterliche Kontrollüberzeugungen	Interventionsmöglichkeiten	–0.26***				–0.19*	0.09	0.83	–0.20*	0.09	0.82
	Allgemeine Unterstützungsmöglichkeiten	–0.16*				0.04	0.08	1.04	0.04	0.08	1.04
	Fachinhaltliche Unterstützung	–0.18**				0.11	0.10	1.12	0.17+	0.10	1.18
Werte	Relativer Statuserhalt Abitur	–0.57***							–0.20*	0.08	0.82
	Bildungsbürgertum	–0.12+							0.01	0.10	1.01
	Bedeutung Abitur	–0.47***							–0.24**	0.09	0.79
	Relative Berufsaussichten Studium	–0.35***							–0.20*	0.09	0.82
	Monetäre Kosten[1]	–0.29***							–0.08	0.12	0.92
Erwartungen	Relative Aspiration Abitur	–0.98***							–0.27*	0.13	0.76
	Gymnasiumspezif. Kontrollerwartung	–0.91***							–0.33+	0.18	0.72
Pseudo-R^2: Nagelkerke				.704			.735			.746	
Pseudo-R^2: McFadden				.457			.492			.505	
Pseudo-R^2: Cox und Snell				.619			.647			.656	

[1] Alle Variablen sind so kodiert, dass hohe Werte für den Besuch des Gymnasiums sprechen (z. B. hohe Werte bei Belastung oder monetären Kosten = niedrige Belastung bzw. Kosten).
$^{+}p < .10$, $^{*}p > .05$, $^{**}p > .01$, $^{***}p > .001$.

ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife besaß. Der Migrationshintergrund hatte keinen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Konformität versus Nonkonformität angesichts einer fehlenden Gymnasialempfehlung. Ein besonders starker Effekt findet sich jedoch für die Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld: War der Gymnasiumsbesuch im sozialen Umfeld besonders häufig, sanken die Chancen für einen konformen Übergang um 70 Prozent ($b = -1.21$; OR = 0.30; $p < .001$) bzw. stiegen die Chancen für einen nonkonformen Gymnasialübergang gegenüber einem empfehlungskonformen Übergang auf das über Dreifache.[1] Im Bereich der individuellen Merkmale des Kindes und der bisherigen Schulerfahrungen zeigt sich, dass das Geschlecht des Kindes keinen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen hatte. Demgegenüber besteht ein deutlicher Effekt der Noten und auch Effekte der kindlichen Selbstkonzepte: Je besser die Leistungen waren und je höher das Kind seine Leistungsfähigkeit und je niedriger es seine Belastung einschätzte, desto höher waren die Chancen bei fehlender Gymnasialempfehlung, trotzdem in das Gymnasium überzugehen. Auch die Einschätzungen der Eltern bezüglich Leistungsfähigkeit, Schulfreude und möglicher Unterforderung in der Grundschule durch die Eltern gingen mit einem Anstieg der Chancen für einen nonkonformen Gymnasialübergang einher. Ebenso konnten für die mittel- und langfristigen idealistischen Bildungsziele deutliche Effekte beobachtet werden: Nahmen die Eltern eine deutliche Differenz zwischen Abitur und mittlerer Reife als idealem Bildungsabschluss wahr und wünschten sie sich langfristig einen Hochschulabschluss für ihr Kind, dann stiegen die Chancen für einen Gymnasialübergang trotz fehlender Empfehlung um das 2.5- bzw. 3.5-fache gegenüber einem konformen Übergang in eine andere Schulform ($b = -0.92$; OR = 0.40; $b = -1.22$; OR = 0.30; $p < .001$). Auch alle drei Indikatoren der elterlichen Kontrollüberzeugungen hatten statistisch bedeutsame Effekte für die Vorhersage des Entscheidungsverhaltens: Nahmen die Eltern nur geringe Interventionsmöglichkeiten gegen die Empfehlung wahr und schätzten sie ihre eigenen allgemeinen und fachspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten als gering ein, erhöhten sich die Chancen dafür, bei fehlender Empfehlung auch tatsächlich kein Gymnasium zu wählen. Alle vier Wertkomponenten waren statistisch bedeutsam, jedoch der *intrinsic value* (bildungsbürgerliche Werthaltung) nur auf dem .10-Signifikanzniveau. Ein höherer *attainment value,* den das Abitur für den Statuserhalt hat, ein hoher *utility value* des Abiturs, weil die Berufsaussichten nach einem Studium gegenüber der mittleren Reife und einer Ausbildung als deutlich vielversprechender eingeschätzt werden, und niedrige Kosten im Sinne eines gering ausgeprägten Wunsches, dass das Kind möglichst frühzeitig finanziell unabhängig wird, erhöhten allesamt die Chancen für einen nonkonformen Übergang in das Gymnasium gegenüber den Chancen, bei fehlender Empfehlung für eine Gymnasiallaufbahn konform eine andere Schulform zu wählen.

In Modell 1 wurde die Überlappung der Prädiktoren des familiären Hintergrunds, des sozialen Umfelds und der Schulerfahrungen des Kindes überprüft.

---

[1] Bei dieser Interpretation, sowie bei weiteren im folgenden Text, wurde das Vorzeichen des Effekts geändert, was einem Tausch der Referenzgruppe entspricht. Ein positiver Effekt von $b = 1.21$ entspricht einer *odds ratio* von 3.35.

Die Befunde für den Vergleich der konformen versus nonkonformen Gymnasialübergänge finden sich ebenfalls in Tabelle 4: Zunächst fällt auf, dass die Effekte der meisten Prädiktoren deutlich kleiner wurden, jedoch die Effekte des HISEI, des elterlichen Bildungsniveaus, des sozialen Umfelds und der Noten erwartungskonform allesamt noch statistisch bedeutsam waren. Zusätzlich zeigte sich, dass erwartungskonform bei Konstanthaltung der Leistungen und anderer Indikatoren die Chancen für einen nonkonformen gegenüber einem konformen Übergang für Kinder mit Migrationshintergrund nun tendenziell erhöht waren (vgl. Gresch & Becker, Kap. 8). Die negativen Effekte der Selbstberichte der Kinder bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit und ihres Belastungserlebens auf eine konforme Schulwahl ließen sich jedoch weitgehend durch die anderen Variablen erklären und erlaubten keine statistisch bedeutsame Vorhersage der beiden Entscheidungsmuster mehr.

In Modell 2 wurde überprüft, welche Effekte die Interpretation der Schulerfahrungen durch die Eltern, die mittel- und langfristigen Ziele und die elterlichen Kontrollüberzeugungen auf das Entscheidungsverhalten hatten und ob diese Variablen die Effekte aus Modell 1 vermittelten. Tatsächlich zeigte sich, dass der Effekt des elterlichen Bildungsabschlusses weiter kleiner wurde und nur noch marginal statistisch bedeutsam war. Außerdem wurde der Effekt für den Migrationshintergrund wieder deutlich geringer. Von den neu aufgenommenen Variablen verblieben lediglich drei statistisch bedeutsame Effekte: Unterforderung, eine hohe Präferenz für das Abitur gegenüber der mittleren Reife und die Wahrnehmung von Interventionsmöglichkeiten gegen die Empfehlung erhöhten die Chancen dafür, trotz fehlender Empfehlung eine Gymnasiallaufbahn statt eine andere Schulform zu wählen.

In Modell 3 in den letzten drei Spalten von Tabelle 4 wurde schließlich das Vorhersagemodell des Entscheidungsverhaltens mit der Aufnahme der Wert- und Erwartungskomponenten vervollständigt. Fünf der sieben Indikatoren hatten inkrementelle Effekte auf das Entscheidungsverhalten angesichts einer fehlenden Gymnasialempfehlung: Ein hoher *attainment value* im Sinne einer hohen Bedeutung des Abiturs für den Statuserhalt und ein hoher *utiltiy value* des Abiturs für die Berufssausichten (Bedeutung Abitur und relative Berufsaussichten Studium) erhöhten die Chancen für einen nonkonformen Gymnasialübergang. Der *intrinsic value* und die Kosten hatten hingegen keine statistisch bedeutsamen Effekte. Aufseiten der Erwartungen zeigte sich, dass eine höhere Erfolgserwartung für das Bestehen des Abiturs und die Bewältigung der Anforderungen am Gymnasium (hier $p < .10$) beide die Chancen dafür erhöhten, bei fehlender Empfehlung trotzdem eine Gymnasiallaufbahn zu wählen statt diese nicht zu wählen. Mit der Aufnahme der Erwartungs- und Wertkomponenten sanken die Effekte des sozioökonomischen Status und der elterlichen Bildung weiter auf ein nicht bzw. nur marginal statistisch bedeutsames Niveau und die Effekte der Unterforderung und der relativen Präferenz für das Abitur reduzierten sich.

4.2 Nonkonform andere Schulform

In Tabelle 5 findet sich der Vergleich derjenigen Gruppen, die beide von der erhaltenen Empfehlung abwichen. Während die Referenzgruppe jedoch eine Ab-

Tabelle 5: Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionsanalysen für den Vergleich nonkonform andere Schulform versus nonkonform Gymnasium

		Bivariate Effekte	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
			b	*SE(b)*	Exp(*b*)	*b*	*SE(b)*	Exp(*b*)	*b*	*SE(b)*	Exp(*b*)
Familiärer Hintergrund	HISEI	0.09	0.02	0.13	1.02	0.02	0.13	1.02	0.02	0.14	1.02
	(Fach-)Hochschulreife der Eltern	–0.24	–0.37	0.27	0.69	–0.28	0.29	0.76	–0.24	0.29	0.78
	Migrationshintergrund	–1.00***	–0.49	0.36	0.61	–0.13	0.39	0.88	0.07	0.42	1.08
Umfeld	Normativität Gymnasialbesuch	–0.46*	–0.53*	0.23	0.59	–0.45+	0.23	0.64	–0.38	0.24	0.68
Individuelle Merkmale des Kindes und bisherige Schulerfahrung	Jungen	–0.41*	–0.36+	0.20	0.70	–0.38+	0.20	0.69	–0.38+	0.21	0.68
	Notendurchschnitt[1]	2.24***	2.23***	0.28	9.31	2.41***	0.31	11.18	2.41***	0.31	11.17
	Selbstberichte Kind: Leistung	0.22	–0.02	0.15	0.98	0.07	0.16	1.07	0.08	0.17	1.08
	Selbstberichte Kind: Belastung[1]	0.46***	0.14	0.12	1.15	0.16	0.12	1.17	0.16	0.13	1.17
Interpretation Schulerfahrungen	Elternberichte: Leistung	0.10				–0.13	0.14	0.88	0.01	0.16	1.00
	Elternberichte: Belastung[1]	0.17+				0.02	0.11	1.02	0.04	012	1.04
	Schullust	–0.07				–0.20	0.12	0.82	–0.21+	0.13	0.81
	Unterforderung	–0.18+				–0.19	0.13	0.82	–0.15	0.13	0.86
Mittel-/langfristige Ziele	Relative Präferenz Abitur	–0.43***				–0.42***	0.13	0.66	–0.25+	0.14	0.78
	Hochschulabschluss	–0.68***				–0.26	0.22	0.77	–0.06	0.23	0.94
Elterliche Kontrollüberzeugungen	Interventionsmöglichkeiten	0.04				–0.04	0.11	0.96	–0.08	0.11	0.93
	Allgemeine Unterstützungsmöglichkeiten	0.06				0.12	0.12	1.13	0.11	0.13	1.11
	Fachinhaltliche Unterstützung	0.20*				0.24+	0.13	1.27	0.25+	0.13	1.28
Werte	Relativer Statuserhalt Abitur	–0.12							–0.08	0.12	0.92
	Bildungsbürgertum	–0.17+							0.14	0.10	1.15
	Bedeutung Abitur	–0.63***							–0.46***	0.12	0.63
	Relative Berufsaussichten Studium	–0.36***							–0.09	0.11	0.92
	Monetäre Kosten[1]	0.15							0.06	0.13	1.06
Erwartungen	Relative Aspiration Abitur	–0.12							0.04	0.16	1.04
	Gymnasiumspezif. Kontrollerwartung	–0.32*							–0.38*	0.17	0.68
Pseudo-R^2: Nagelkerke				.704			.735			.746	
Pseudo-R^2: McFadden				.457			.492			.505	
Pseudo-R^2: Cox und Snell				.619			.647			.656	

[1] Alle Variablen sind so kodiert, dass hohe Werte für den Besuch des Gymnasiums sprechen (z. B. hohe Werte bei Belastung oder monetären Kosten = niedrige Belastung bzw. Kosten).
$^{+}p < .10$, $^{*}p > .05$, $^{**}p > .01$, $^{***}p > .001$.

weichung nach oben vornahm, weil sie trotz fehlender Empfehlung eine Gymnasiallaufbahn realisierte, wich die Vergleichsgruppe nach unten ab und wählte trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform.

An den bivariaten Effekten ist zunächst auffällig, dass im Gegensatz zu den bivariaten Befunden zu den anderen beiden Vergleichen (Tab. 4 und 6) deutlich weniger Effekte statistisch bedeutsam die Gruppenzugehörigkeit vorhersagten. Für Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund bestanden höhere Chancen für eine Abweichung nach oben gegenüber einer Abweichung nach unten als für Mädchen und Kinder ohne Migrationshintergrund. Ein gymnasiales Umfeld senkte die Chancen für eine Abweichung nach unten gegenüber einer Abweichung nach oben. Der Notendurchschnitt hatte erneut einen deutlichen Effekt, weil er in engem Zusammenhang mit der Gymnasialempfehlung steht, die für die Abweichler nach unten vorlag, für die Abweichler nach oben jedoch nicht. In den kindlichen und elterlichen Einschätzungen der Leistungsfähigkeit fand sich dieser Effekt jedoch nicht wieder. Allerdings ging mit einer niedrigeren Belastung eher eine Abweichung nach unten statt nach oben (bei den Eltern nur marginal statistisch bedeutsam) einher. Hielten die Eltern das Kind für unterfordert, dann stiegen tendenziell die Chancen für einen nonkonformen Gymnasialübergang gegenüber einer Abweichung nach unten. Ein deutlicher Anstieg der Chancen für eine Abweichung nach oben gegenüber nach unten bestand, wenn die Eltern mittel- und langfristige Ziele in Form einer hohen relativen Präferenz für das Abitur und den Wunsch eines Hochschulabschlusses für das Kind hegten. Eine hohe Überzeugung der Eltern, ihr Kind fachinhaltlich unterstützen zu können, erhöhte hingegen die Chancen, der nach unten abweichenden Gruppe anzugehören. Schließlich zeigte sich bei den Erwartungs- und Wertkomponenten, dass ein hoher *attainment value* des Abiturs für den Statuserhalt keinen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Gruppenzugehörigkeit hatte, ebenso wie die Kosten. Für den *intrinsic value* zeigte sich hingegen tendenziell, dass mit einer bildungsbürgerlichen Einstellung eher eine Abweichung nach oben statt nach unten einherging. Deutliche Effekte fanden sich für die *utiltiy values:* Eine hohe Bedeutung des Abiturs und eine hohe relative Einschätzung der Berufsaussichten mit Studium erhöhten die Chancen einer Abweichung nach oben und senkten die für eine Abweichung nach unten. Bei den Erwartungen zeigte sich schließlich, dass mit einer höheren gymnasiumspezifischen Kontrollerwartung die Chancen für eine Abweichung nach oben anstiegen, die realistische Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des Bestehens des Abiturs das Entscheidungsverhalten jedoch nicht vorhersagte.

Bei der simultanen Betrachtung der Variablen in Modell 1 waren die Effekte des Geschlechts nur noch marginal und die des Migrationshintergrunds und des kindlichen Belastungserlebens nicht länger statistisch bedeutsam. Lag ein gymnasialaffines Umfeld vor, stiegen hingegen noch immer die Chancen für eine Abweichung nach oben. Hohe Noten erhöhten demgegenüber, wie zu erwarten, die Chancen, der Gruppe der Abweichler nach unten anzugehören. Wurden in Modell 2 die vermittelnden Variablen hinzugenommen, war der Effekt des sozialen Umfelds nur noch marginal statistisch bedeutsam. Die fachinhaltliche Unterstützung sagte tendenziell die Zugehörigkeit zu den Abweichlern nach unten vorher, während eine hohe relative Präferenz für das Abitur als idealistischem Schulabschluss einen inkrementellen Effekt auf die Zugehörigkeit zur Gruppe der Abweichler nach oben

hatte. In Modell 3, das auch die Erwartungs- und Wertkomponenten einschloss, sank der Effekt des gymnasialen Umfelds weiter. Auch der Effekt des mittelfristigen Ziels Abitur wurde kleiner und war nur noch marginal signifikant. Allerdings wies nun auch eine als hoch eingeschätzte Schullust tendenziell auf eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Abweichler nach oben hin. Für die Erwartungs- und Wertindikatoren ergab sich hypothesenkonform, dass auch nach Kontrolle aller anderen Variablen eine hohe Bedeutungseinschätzung des Abiturs und eine hohe gymnasiumspezifische Erfolgserwartung die Chancen für eine Abweichung nach oben erhöhten und die Chancen für eine Abweichung nach unten senkten.

4.3 Konformer Gymnasialübergang

In Tabelle 6 finden sich die Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionsanalysen, die sich auf den Vergleich der beiden Gruppen beziehen, die ein Gymnasium wählten, jedoch im einen Fall mit und im anderen Fall, der Referenzgruppe, ohne entsprechende Empfehlung. In den bivariaten Analysen ergaben sich für nahezu alle Indikatoren statistisch signifikante Effekte auf die Gruppenzugehörigkeit. Für Mädchen und Kinder ohne Migrationshintergrund waren die Chancen für einen konformen statt einen nonkonformen Übergang deutlich erhöht gegenüber Jungen und Kindern mit Migrationshintergrund. Auch mit einem höheren SES, einem höheren Bildungsniveau der Eltern und einem gymnasialaffinen Umfeld stiegen die Chancen eines konformen Übergangs gegenüber einem nonkonformen Übergang. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen den Noten und der erteilten Übergangsempfehlung zeigte sich ein besonders starker Effekt der Noten auf die Chancen für einen konformen statt nonkonformen Übergang. Auch die Selbsteinschätzungen des Kindes sagten das Entscheidungsverhalten vorher: Höhere Leistungseinschätzungen der Kinder und ein niedrigeres Belastungserleben standen mit höheren Chancen für einen konformen Übergang in Zusammenhang. Das Gleiche gilt für die elterlichen Einschätzungen der Leistungen und der Belastung sowie die Einschätzung der Schullust und möglicher Unterforderung in der Grundschule. Auch bei den mittel- und langfristigen Zielen wies die Gruppe der nonkonformen Gymnasialübergänge deutlicher hohe Aspirationen auf. Im Bereich der elterlichen Kontrollüberzeugungen sagten die Interventionsmöglichkeiten die Gruppenzugehörigkeit nicht vorher, während höhere Unterstützungsmöglichkeiten die Chancen für einen konformen Übergang verglichen mit dem nonkonformen erhöhten. Im Bereich der Werte zeigte sich ein gemischtes Bild: Ein hoher *attainment value* des Abiturs für den Statuserhalt und geringe Kosten im Sinne längerer finanzieller Abhängigkeit des Kindes erhöhten die Chancen, zur Gruppe der konformen Übergänge zu gehören. Ein hoher *utility value* hingegen, im Sinne der Einschätzung der Bedeutung des Abiturs und der Berufsaussichten durch ein Studium, verglichen mit einem Realschulabschluss mit Ausbildung indizierten hingegen höhere Chancen für einen nonkonformen statt einen konformen Übergang. Schließlich waren mit dem konformen Übergang höhere Erfolgserwartungen für die Bewältigung der Anforderungen am Gymnasium assoziiert.

Bei simultaner Betrachtung der Eingangsvariablen waren die Effekte des Migrationshintergrunds und der elterlichen Bildung nicht länger statistisch bedeut-

Tabelle 6: Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionsanalysen für den Vergleich konform Gymnasium versus nonkonform Gymnasium

		Bivariate Effekte	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
			b	*SE(b)*	Exp(*b*)	*b*	*SE(b)*	Exp(*b*)	*b*	*SE(b)*	Exp(*b*)
Familiärer Hintergrund	HISEI	0.45***	0.20*	0.10	1.23	0.17+	0.10	1.18	0.12	0.10	1.13
	(Fach-)Hochschulreife der Eltern	0.53**	0.08	0.21	1.08	–0.07	0.24	0.93	–0.08	0.25	0.92
	Migrationshintergrund	–0.74***	0.21	0.26	1.23	0.22	0.28	1.24	0.36	0.29	1.44
Umfeld	Normativität Gymnasialbesuch	0.66***	0.50***	0.17	1.64	0.45**	0.17	1.57	0.48**	0.18	1.62
Individuelle Merkmale des Kindes und bisherige Schulerfahrung	Jungen	–0.44***	–0.31+	0.17	0.74	–0.30+	0.17	0.74	–0.28	0.17	0.76
	Notendurchschnitt[1]	3.64***	3.53***	0.29	33.95	3.49***	0.30	32.85	3.47***	0.31	32.10
	Selbstberichte Kind: Leistung	0.54***	0.17+	0.11	1.19	0.13	0.11	1.13	0.13	0.11	1.14
	Selbstberichte Kind: Belastung[1]	0.75***	0.25***	0.09	1.29	0.23**	0.09	1.25	0.22*	0.09	1.24
Interpretation Schulerfahrungen	Elternberichte: Leistung	0.77***				0.15	0.12	1.16	0.08	0.14	1.08
	Elternberichte: Belastung[1]	0.29***				0.02	0.09	1.02	0.04	0.09	1.04
	Schullust	0.30***				0.00	0.10	1.00	–0.02	0.10	0.98
	Unterforderung	0.21**				–0.02	0.09	0.98	–0.04	0.09	0.96
Mittel-/langfristige Ziele	Relative Präferenz Abitur	0.52***				0.11	0.11	1.11	0.09	0.12	1.10
	Hochschulabschluss	0.68***				0.30	0.20	1.35	0.33+	0.20	1.39
Elterliche Kontrollüberzeugungen	Interventionsmöglichkeiten	–0.01				–0.11	0.11	0.90	–0.13	0.10	0.88
	Allgemeine Unterstützungsmöglichkeiten	0.24***				0.15	0.10	1.16	0.12	0.10	1.13
	Fachinhaltliche Unterstützung	0.31***				0.11	0.10	1.11	0.10	0.10	1.10
Werte	Relativer Statuserhalt Abitur	0.32***							–0.04	0.10	0.96
	Bildungsbürgertum	–0.04							0.07	0.09	1.07
	Bedeutung Abitur	–0.19*							–0.19*	0.09	0.83
	Relative Berufsaussichten Studium	–0.17**							–0.10	0.09	0.90
	Monetäre Kosten[1]	0.36***							0.22+	0.12	1.24
Erwartungen	Relative Aspiration Abitur	0.83***							0.18	0.14	1.20
	Gymnasiumspezif. Kontrollerwartung	0.75***							0.08	0.15	1.08
Pseudo-R^2: Nagelkerke				.704			.735			.746	
Pseudo-R^2: McFadden				.457			.492			.505	
Pseudo-R^2: Cox und Snell				.619			.647			.656	

[1] Alle Variablen sind so kodiert, dass hohe Werte für den Besuch des Gymnasiums sprechen (z. B. hohe Werte bei Belastung oder monetären Kosten = niedrige Belastung bzw. Kosten).
$^{+}p < .10$, $^{*}p > .05$, $^{**}p > .01$, $^{***}p > .001$.

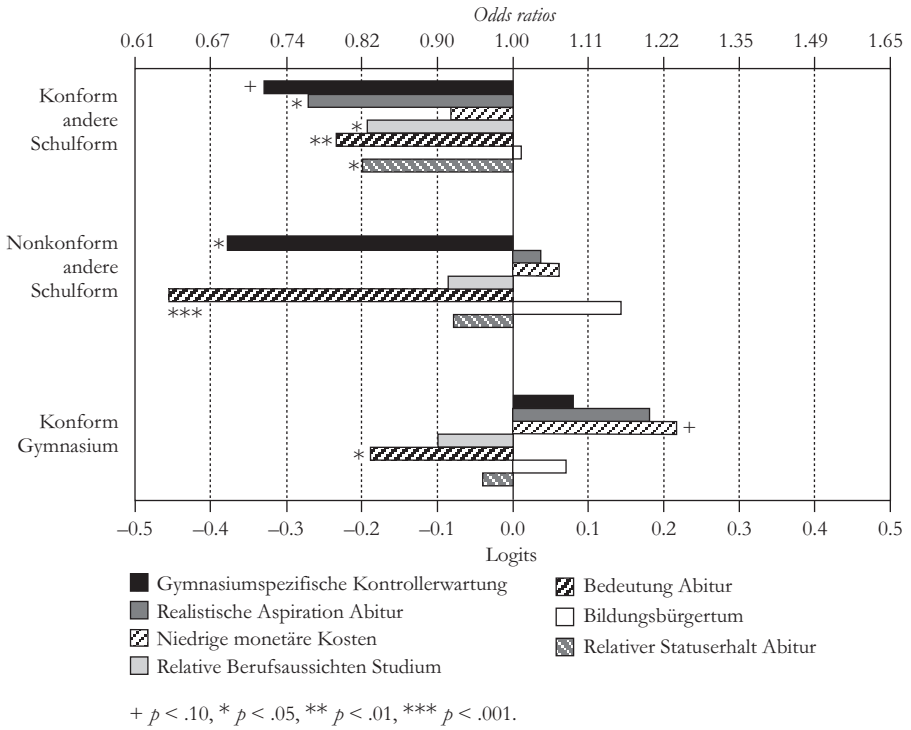
sam und die Effekte des Geschlechts und der Leistungseinschätzung des Kindes nur noch marginal statistisch signifikant für die Unterscheidung der Kinder, die mit oder ohne Empfehlung das Gymnasium besuchen. Gleichzeitig sanken besonders die Effekte des SES und der Belastungseinschätzung der Kinder. In Modell 2 wurden die vermittelnden Variablen in das Vorhersagemodell aufgenommen. Keine dieser Variablen hatte bei gleichzeitiger Konstanthaltung der Hintergrund-, Umfeld- und Leistungsindikatoren einen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Chancen, zur Gruppe der konformen versus nonkonformen Gymnasialübergänge zu gehören. Die Aufnahme dieser vermittelnden Variablen führte jedoch dazu, dass der Effekt des SES nur noch einen marginal statistisch bedeutsamen Effekt hatte. In Modell 3 wurden schließlich auch die Erwartungs- und Wertkomponenten in das Vorhersagemodell der Gruppenzugehörigkeit aufgenommen: Dabei zeigte sich, dass auch nach Kontrolle aller anderen Variablen eine höhere Bedeutungseinschätzung des Abiturs *(utility value)* mit einem Anstieg der Chancen für einen nonkonformen statt konformen Übergang assoziiert war. Die Wahrnehmung niedriger monetärer Kosten erhöhte hingegen die Chancen eines konformen Gymnasialübergangs ebenso wie tendenziell der langfristige Wunsch eines Hochschulabschlusses. Die Erfolgserwartung sagte hingegen bei Konstanthaltung aller anderen Variablen nicht vorher, ob ein Kind das Gymnasium mit oder ohne Empfehlung besuchen wird. Die anderen Indikatoren blieben durch die Aufnahme der Erwartungs-Wertkomponenten nahezu unverändert, allerdings war der Effekt des SES nun nicht länger statistisch bedeutsam.

4.4 Zusammenfassung der Befunde

Bezogen auf die unterschiedlichen Variablenblöcke, aus denen das Vorhersagemodell des Entscheidungsverhaltens besteht, lassen sich die Befunde wie folgt zusammenfassen:

- Die Effekte des familiären Hintergrunds verschwanden nahezu, wenn die vermittelnden Variablen und die Erwartungs- und Wertkomponenten in das Vorhersagemodell aufgenommen wurden.
- Eine hohe Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld erhöhte die Chancen für einen konformen gegenüber einem nonkonformen Gymnasialübergang. Im Vergleich der beiden Gruppen, die keine Gymnasialempfehlung erhielten, erhöhte ein gymnasialaffines soziales Umfeld hingegen die Chancen dafür, dennoch das Gymnasium zu wählen.
- Die Leistungseinschätzung des Kindes stand in keinem Zusammenhang zur Bildungsentscheidung nach Kontrolle der Noten. Für den Gymnasialübergang wies jedoch eine höhere Belastung tendenziell auf einen nonkonformen statt einem konformen Übergang hin.
- Auch die Interpretation der Schulleistungen durch die Eltern sagte das Wahlverhalten nicht inkrementell vorher. Einzig die Einschätzung der Eltern, dass das Kind in der Grundschule unterfordert war, erhöhte die Chance für einen Gymnasialübergang, wenn keine entsprechende Empfehlung vorlag.
- Der Einfluss der idealistischen Bildungsaspirationen wurde nicht vollständig durch die Werte und Erwartungen vermittelt. Besonders eine starke Bevor-

Abbildung 3: Effekte der Wert- und Erwartungskomponenten unter Kontrolle aller anderen Indikatoren (Referenzgruppe: Nonkonformer Gymnasialübergang)



+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

zugung des Abiturs gegenüber der mittleren Reife erhöhte die Chancen einer Abweichung von der Empfehlung nach oben sowohl gegenüber einer Abweichung nach unten als auch gegenüber einer konformen Wahl einer anderen Schulform. Ein ausgeprägter Wunsch für einen Hochschulabschluss kennzeichnete hingegen besonders diejenigen Eltern, deren Kinder einen konformen Gymnasialübergang machten.

– Die Kontrollüberzeugungen der Eltern hatten insgesamt geringe Effekte. Allerdings sagte die Wahrnehmung von Interventionsmöglichkeiten inkrementell vorher, ob bei fehlender Empfehlung nicht doch ein Gymnasialbesuch angestrebt wurde.
– Die Befunde zur Bedeutung der Erwartungs- und Wertkomponenten für das Entscheidungsverhalten sind in Abbildung 3 dargestellt. Ein hoher *attainment value* (Bedeutung des Abiturs für den Statuserhalt) war besonders in der Situation inkrementell bedeutsam, wo keine Empfehlung für das Gymnasium vorlag. Der *intrinsic value* des Gymnasialbesuchs (bildungsbürgerliche Einstellung) unterschied die vier Gruppen kaum und hatte in keiner Situation einen inkrementellen Vorhersagewert. Der *utility value* als subjektiv wahrgenommener Nutzen des Abiturs wurde mit zwei Indikatoren gemessen. Dabei zeigte sich, dass besonders eine hohe allgemeine Nutzenzuschreibung des Abiturs für die Berufsaussichten die Gruppe der nonkonformen Gymnasialübergän-

ge von allen drei anderen Gruppen abhob, besonders von der Gruppe, die trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform wählte. Die monetären Kosten einer Gymnasiallaufbahn waren im vollständigen Modell nahezu unbedeutsam, jedoch wurden sie tendenziell noch etwas niedriger eingeschätzt von denjenigen, die mit statt ohne Empfehlung eine Gymnasialanmeldung vornahmen.

– Eine hohe Erfolgserwartung im Sinne einer gymnasiumspezifischen Kontrollerwartung und einer realistischen Aspiration für das Abitur unterschied die Gruppe der Eltern, die ihr Kind ohne Empfehlung auf dem Gymnasium anmeldeten, von den Eltern, die bei fehlender Empfehlung konform eine andere Schulform wählten und auch von denen, die trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform wählten. Betrachtet man nur den Übergang in das Gymnasium, gab es nach Konstanthaltung der anderen Indikatoren keine Effekte der Erfolgserwartung in Abhängigkeit davon, ob eine Empfehlung vorlag oder nicht.

5 Diskussion

5.1 Bewertung der Befunde

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine theoretische Adaption und Ergänzung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells von Eccles und Kollegen auf den Übergang nach der Grundschule vorgenommen und die Gültigkeit des Modells anschließend einem empirischen Test unterzogen. Dieses Modell wurde gewählt, weil es erlaubt, zentrale Konstrukte, die in soziologischen Entscheidungstheorien, sogenannten *Rational-Choice*-Ansätzen, diskutiert werden, sowie in der Psychologie postulierte entscheidungsrelevante Variablen zu integrieren. Dabei handelte es sich einerseits um Konstrukte, deren Effekte auf den Bildungsübergang nach der Grundschule bereits große empirische Aufmerksamkeit erhalten haben, wie der sozioökonomische Status der Familie (vgl. Maaz & Nagy, Kap. 7), zunehmend der Migrationshintergrund (vgl. Gresch & Becker, Kap. 8), der Bildungshintergrund der Eltern, die Noten des Kindes oder die idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern (Paulus & Blossfeld, 2007). Zum anderen wurden jedoch Variablen in das Modell aufgenommen, deren Bedeutung für den Übergang nach der Grundschule bisher noch wenig untersucht wurde, wie etwa die Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld der Familie, die Leistungs- und Belastungsselbstkonzepte des Kindes und die entsprechenden Einschätzungen durch die Eltern, die subjektiven fachlichen und überfachlichen Interventionsmöglichkeiten der Eltern, sowie die theoretische Aufspaltung der Werte in *attainment*, *intrinsic* und *utility values* sowie Kosten (vgl. den Beitrag von Maaz, Baumert & Trautwein, Kap. 3).

Die erste Herausforderung der Übertragung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells bestand dabei darin, dass beim Übergang am Ende der Grundschule die Bildungsentscheidung nicht durch den Akteur selbst, das heißt den Schüler, Studierenden usw., sondern durch andere Personen getroffen wird – nämlich die Eltern. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen dafür, dass das Modell trotz dieses substanziellen Perspektivwechsels theoretisch auf die

Übergangssituation am Ende der Grundschule übertragbar ist und weitere übergangsprädiktive Konstrukte integrierbar sind. Die empirischen Analysen geben darüber hinaus erste deutliche Hinweise darauf, dass die Annahmen des erweiterten Modells auch empirisch haltbar sind.

Die zweite Herausforderung der Übertragung des Modells besteht darin, dass die Entscheidung strikten institutionellen Vorgaben unterliegt. Mit der Grundschulempfehlung wird in manchen Bundesländern der Zugang zu den verschiedenen Schulformen des Sekundarschulsystems stark reguliert. Doch auch in den Bundesländern, in denen die Empfehlung keinen verbindlichen Charakter hat, besteht eine hohe Kongruenz zwischen Empfehlung und Übergang. Daher stellt sich die Frage, ob Eltern tatsächlich einen bewussten Abwägeprozess vornehmen, wie er in den *Rational-Choice*-Theorien explizit oder implizit angenommen wird (vgl. Ditton & Krüsken, 2009). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung die Grundschulempfehlung ausdrücklich bei der Modellprüfung berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Kontrast derjenigen Eltern, die mit ihrer Anmeldung auf dem Gymnasium bewusst gegen die Empfehlung der Grundschule entschieden, mit den Eltern, die der Empfehlung folgten und ihr Kind auf dem Gymnasium anmeldeten bzw. eine andere Schulform wählten, und den Eltern, die sich für eine Abweichung von der Empfehlung nach unten entschieden. In diesen Kontrasten zeigte sich, dass sämtliche Variablen in den bivariaten Analysen bedeutsam mit dem Entscheidungsverhalten assoziiert waren.

In den Modellsequenzen zeigte sich weiter, dass der Einfluss einiger Variablen substanziell durch die Aufnahme der anderen Variablen erklärt wurde. Hier sei besonders auf den familiären Hintergrund hingewiesen, der in der theoretischen und empirischen Diskussion von Bildungsübergängen die wohl stärkste Aufmerksamkeit erhält. In der vorliegenden Analyse hat der sozioökonomische Status der Familie und der Bildungshintergrund der Eltern keinen Effekt für eine Abweichung von der Empfehlung nach oben versus nach unten – weder vor noch nach der Kontrolle der anderen Indikatoren – und der Effekt des Migrationshintergrunds lässt sich vollständig, vor allem durch die vermittelnden Variablen, erklären. Für den Vergleich einer Abweichung nach oben von einer konformen Wahl einer anderen Schulform ist der Migrationshintergrund weitgehend unbedeutend und die Effekte der Bildung und des SES der Eltern lassen sich weitgehend auf Unterschiede in den vermittelnden Variablen und den Erwartungen und Werten erklären. Für den Kontrast einer konformen versus nonkonformen Gymnasialwahl sind ebenfalls die Hintergrundvariablen nahezu unbedeutsam unter Kontrolle der anderen Effekte. Diese Befunde verdeutlichen, dass der in der Übergangsforschung vielfach nachgewiesene, zum Teil substanzielle Effekt der sozialen Herkunft auf den Zugang zum Gymnasium differenziert unter Berücksichtigung der institutionellen Überformung des Übergangsprozesses und der vermittelnden psychologischen und soziologischen Prozessmerkmale betrachtet werden muss.

Eine Bereicherung für das Verständnis von Übergangsentscheidungen dürften auch die Befunde zur Normativität des Gymnasialbesuchs im sozialen Umfeld der Familie sein: Hier finden sich zum einen sehr starke Effekte, die für einen konformen versus nonkonformen Übergang sprechen und für einen non-

konformen Gymnasialübergang versus der Wahl einer anderen Schulform. Zum anderen sind diese Effekte bemerkenswert stabil, wenn die anderen Variablen kontrolliert werden. Diese Befunde deuten darauf hin, dass das soziale Umfeld einen eigenständigen, bedeutsamen Beitrag für die Erklärung der Übergangsentscheidung hat. Werden Eltern jedoch direkt befragt, wie wichtig ihnen die Meinung von Freunden und Verwandten bei der Entscheidungsfindung ist, zeigen weitere Analysen, dass die meisten Eltern eine geringe Wichtigkeit berichten. Dieser Befund erklärt sich aus der direkten Messung der Normativität des Gymnasialbesuchs, die hier gewählt wurde, mit dem sozial erwünschte Antworten eher vermieden werden können.

Wichtig ist der Befund, dass die Kinder, die ohne Empfehlung in das Gymnasium übergehen, tendenziell von höheren psychosomatischen Beschwerden berichten und über ein hohes Anforderungsniveau der Grundschule klagen als ihre zukünftigen Klassenkameraden, die eine entsprechende Gymnasialempfehlung erhalten haben. Hier deutet sich an, dass diese Kinder den steigenden Anforderungen in der gymnasialen Lernumgebung zunehmend weniger gewachsen sein und psychosoziale Probleme auftreten könnten.

Die Interpretation der Schulleistungen durch die Eltern sagte das Wahlverhalten nicht inkrementell vorher (vor und nach Aufnahme der Erwartungs- und Wertkomponenten). Damit scheint insgesamt ein zentrales Element des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells, die Fähigkeitsselbstkonzepte, für den Übergang nach der Grundschule wenig bedeutsam. Bei den Bildungsaspirationen wurden substanzielle Effekte in der bivariaten Analyse ermittelt. Dabei war der Zusammenhang für die langfristigen Ziele (Hochschulabschluss) stärker ausgeprägt als die mittelfristigen Ziele (Abitur). In den multivariaten Analysen kehrte sich dieses Ergebnismuster um. Weitere Analysen haben gezeigt, dass dieser Befund im Wesentlichen auf die Ausprägung der Bildungsziele unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen zurückzuführen ist.

Als weiteres zentrales Element des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells gelten die Kontrollüberzeugungen, die in der vorliegenden Studie in Hinblick auf die Eltern operationalisiert wurden. Dabei zeigte sich, dass die Effekte der fachlichen und fachübergreifenden Unterstützungsmöglichkeiten weitgehend durch die Hintergrundmerkmale erklärt werden konnten. Lag jedoch keine Gymnasialempfehlung vor, stiegen die Chancen, das Gymnasium trotzdem zu besuchen, wenn die Eltern ihre Interventionsmöglichkeiten als besonders hoch einschätzten. Inwieweit dieser Befund unabhängig von den unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen des Übergangs ist, gilt es weiter zu untersuchen.

Bei den Wertkomponenten erwies sich lediglich die allgemeine Wertschätzung einer möglichst hohen Allgemeinbildung, die wir als bildungsbürgerliche Einstellung und damit als intrinsischen Wert des Gymnasialbesuchs bezeichnet haben, selbst in den bivariaten Analysen als nicht prädiktiv für den Übergang. Weitere Analysen zeigen, dass Eltern aller vier Gruppen eine hohe Wertschätzung von Bildung aufwiesen, sodass diese Einstellung letztlich beim Entscheidungsverhalten unbedeutend wird. Das Statuserhaltsmotiv, das besonders prominent in den soziologischen Wert-Erwartungs-Thorien von Esser (1999) und Breen und Goldthorpe (1997) ist, erweist sich auch integriert in das Eccles-Modell als inkrementell prädiktiv. Dies trifft jedoch nur zu, wenn das Kind

keine Gymnasialempfehlung erhalten hat, aber Eltern es trotzdem auf einem Gymnasium anmelden. Von den beiden Nutzenaspekten war besonders eine hohe allgemeine Nutzenzuschreibung des Abiturs für die Berufsaussichten bedeutsam, weil sie die Gruppe der nonkonformen Gymnasialübergänge von allen drei anderen Gruppen abhob. Diese – eventuell übersteigerte – Einschätzung der zwingenden Notwendigkeit, das Abitur erwerben zu müssen, scheint also ein besonderes Charakteristikum derjenigen Eltern zu sein, die trotz fehlender Empfehlung eine Gymnasialanmeldung vornehmen. Ein prominenter Aspekt von soziologischen Übergangsmodellen, nämlich die monetären Kosten, war hingegen in den multivariaten Analysen nahezu unbedeutsam für das Entscheidungsverhalten. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass an der frühen Entscheidungssituation die damit verbundenen Kosten, die vor allem durch die längere Schulzeit und das sich daran anschließende Studium entstehen, nur schwer kalkulierbar sind.

Eltern, die trotz fehlender Gymnasialempfehlung das Gymnasium wählen, erwiesen sich erwartungskonform in den bivariaten Analysen als deutlich pessimistischer, was ihre Erfolgserwartungen für ihr Kind betrifft, als diejenigen Eltern, die eine solche Empfehlung erhalten haben und das Gymnasium wählen. In den multivariaten Analysen unter Kontrolle der Noten usw. verschwinden diese Effekte hingegen nahezu. Anders verhält es sich im Kontrast mit den Eltern, die ihr Kind nicht auf dem Gymnasium anmelden: Gegenüber diesen sind sie optimistischer, vor allem gegenüber denen, die ebenfalls keine Gymnasialempfehlung erhalten haben und entsprechend eine andere Schulform wählen, aber auch gegenüber denen, die sich bewusst gegen das Gymnasium entscheiden. Die Erfolgserwartungen, die Eltern für den Gymnasialbesuch ihres Kindes einschätzen, als auch ihre persönliche Wertschätzung der gymnasialen Bildung scheinen also in der Tat eine große Bedeutung für das Entscheidungsverhalten angesichts unterschiedlicher Empfehlungen seitens der Grundschule zu haben.

5.2 Grenzen der Studie und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung weist eine Reihe von Stärken auf. Diese liegen vor allem in der Adaption und Überprüfung eines komplexen Übergangsmodells anhand einer großen, repräsentativen Stichprobe, unter Berücksichtigung einer Vielzahl theoretisch bedeutsamer soziologischer und psychologischer Variablen und mit einer innovativen Untersuchungsstrategie unter Berücksichtigung der Grundschulempfehlung. Gleichwohl weist die Untersuchung auch einige Grenzen auf, auf die im Folgenden hingewiesen werden soll.

Erstens könnte der vorliegende regressionsanalytische Ansatz zur Modellprüfung durch weitere pfad- oder strukturgleichungsanalytische Modelle ergänzt werden, um die Annahmen des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells im Hinblick auf die vermittelnden Effekte noch stringenter zu überprüfen.

Eine zweite Forschungsperspektive bezieht sich auf die Analyse der prozessualen Entwicklung der Übergangsentscheidung. Obwohl die Übergangsstudie als längsschnittliche Untersuchung angelegt ist, die sich über das 4. Schuljahr erstreckt, wären zur Untersuchung der genauen zeitlichen Entfaltung des Über-

gangentscheidungsprozesses jedoch zusätzliche, frühere Messzeitpunkte im Laufe der Grundschulzeit wünschenswert (vgl. BiKS; z. B. Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009; oder KoaLa; Ditton & Krüsken, 2009).

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass bisher die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung unberücksichtigt geblieben ist. Es ist denkbar, dass sich die Gruppen in ihren Werten und Erwartungen besonders dann deutlich unterscheiden, wenn die Grundschulempfehlung eine hohe Verbindlichkeit hat und der Aufwand einer Abweichung nach oben entsprechend hoch ist. Andererseits könnte es auch sein, dass dadurch die Werte und Erwartungen der Eltern an Bedeutung verlieren und sie eher in der weniger restriktiven Entscheidungssituation wirken. Eine Überprüfung dieser Frage gestaltet sich jedoch als schwierig, da die Gruppen sehr klein werden (z. B. $N = 46$ für eine Abweichung nach unten, wenn keine Aufnahmeprüfung verlangt wird) und die Befunde angesichts der Variablenmenge vermutlich sehr instabil sind. Dennoch sollte diesem Aspekt weitere empirische Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 172–211.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 450–474.

Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 157–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects of Western society.* New York: Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 63–87). Münster: Waxmann.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12,* 74–102.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J. S., Barber, B. L., & Jozefowicz, D. (1998). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In W. B. Swann, J. H. Langlois & L. C. Gilbert (Eds.) *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 153–192). Washington, DC: American Psychological Association.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J., & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Jacobs, J., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Samsone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405–439). San Diego, CA: Academic Press.

Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12,* 1–23.

Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54,* 534–552.

Kristen, C., & Dollman, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12,* 205–229.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. S. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessment of individual, social, and cultural influences* (pp. 115–143). Washington, DC: American Psychological Association.

Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation, 12,* 323–345.

Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53,* 491–508.

Stocké, V. (2005). Idealistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente, Version 9.00.* Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23,* 505–519.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98,* 438–456.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 68–81.

Kapitel 12
Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse

Nele McElvany

1 Hintergrund und Forschungsfragen

Für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule hat die Übergangsempfehlung der Grundschule zentrale Gestaltungskraft (Bos et al., 2004; Ditton, 2007a; vgl. Jonkman, Maaz, McElvany & Baumert, Kap. 11). Die komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe des Erstellens von Übergangsempfehlungen für die individuellen Schülerinnen und Schüler der übergehenden Klassenstufe liegt wesentlich bei den Klassenlehrerinnen und -lehrern und der Klassenkonferenz der Grundschullehrkräfte. Im Rahmen der Übergangsstudie wurden Klassenlehrerinnen und -lehrer zum Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule befragt, da die Perspektive der Lehrkräfte – trotz ihrer großen Bedeutung im Übergangsprozess – in bisherigen Untersuchungen in der Regel weitgehend unberücksichtigt blieb. Dabei standen unter anderem neben ausgewählten strukturellen Aspekten der Prozess der Empfehlungsgenerierung, die Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutung der Empfehlung sowie das persönliche Erleben der Situation durch die Lehrkräfte im Mittelpunkt der Befragung.

Nachdem im Folgenden die Themenbereiche kurz eingeführt werden, werden nach einer Stichprobenbeschreibung in vier Ergebnisabschnitten die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung dargestellt, um dann abschließend in einem Fazit diskutiert zu werden.

Strukturelle Aspekte

Ein wichtiger, struktureller Aspekt, der den Übergangsprozess mitprägt, ist der Kontakt zwischen Schule und Eltern. Frühzeitiger Austausch zwischen Schule und Elternhaus kann unter anderem dazu beitragen, aus schulischer Sicht nicht akkurate Einschätzungen der Eltern bezüglich der geeigneten Übergangsoptionen für ihr Kind zu vermeiden bzw. rechtzeitig zu korrigieren (vgl. auch Harazd, 2007, zur Beratung *nach* Erhalt der Empfehlung). Zu diesem, wie für viele andere Aspekte des Übergangsprozesses auch, gibt es rechtliche Vorgaben der einzelnen Länder. Die Vorgaben der Länder zur Kommunikationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule hinsichtlich einer Beratung der Familien sehen mit einer Ausnahme in allen Ländern eine Beratungspflicht der Grundschulen vor (vgl. Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 4). Der erste Teil der Befragung der Lehrkräfte widmete sich daher der Frage, wie die Empfehlungen und insbesondere der Elternkontakt während der Übergangsphase gestaltet sind.

Entscheidungsprozess auf Lehrerseite

Den Lehrkräften der übergehenden Grundschulklassen kommt in Zusammenhang mit dem Übergang ihrer Schülerinnen und Schüler die verantwortungsvolle Rolle zu, eine akkurate Diagnose und darauf aufbauend Prognose des schulischen Leistungspotenzials eines Kindes zu stellen und daraus ein zusammenfassendes Urteil in Form einer Übergangsempfehlung abzuleiten (vgl. zu den diagnostischen Urteilen der Lehrkräfte auch Anders, McElvany & Baumert, Kap. 14). Bei der Gestaltung der Übergangsempfehlung spielen insbesondere Zeugnisnoten eine wichtige Rolle (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Ditton & Krüsken, 2006; vgl. Füssel et al., Kap. 4). Neben den Noten, die zentrale Basis der Übergangsempfehlungen sind, kommen aber auch weitere Faktoren in Betracht, die Lehrkräfte im Prozess der Generierung der Übergangsempfehlung für eine bestimmte Schulform möglicherweise berücksichtigen können. Hierzu gehören unter anderem die Wünsche der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler oder Ergebnisse von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten. Das Aussprechen der Übergangsempfehlung für ein Kind ist dabei das Ende eines Prozesses, in dem die Klassenlehrerinnen und -lehrer zentrale Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler durch den schulischen Alltag sowie durch die Entscheidungssituation in Bezug auf den Übergang haben. So ist zu vermuten, dass es Unterschiede zwischen den Lehrkräften dahingehend gibt, wann für sie die Empfehlung für ein Kind feststeht. Der zweite Teil der Lehrkräftebefragung untersucht daher im Hinblick auf die verschiedenen genannten Aspekte, wie der Entscheidungsprozess für eine Übergangsempfehlung auf Lehrerseite zu charakterisieren ist.

Erwartungen der Lehrkräfte

Mit dem Aussprechen einer Übergangsempfehlung können Lehrkräfte Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule eines Kindes nehmen. Dabei können sie mit der Übergangsempfehlung und dem Übergang selbst unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der jeweiligen Konsequenzen verknüpfen. Zunächst stellen sich die Fragen, als wie entscheidend die Übergangsempfehlung insgesamt von den Lehrkräften für die letztendliche Wahl der Schulform angesehen wird und inwieweit die Lehrkräfte davon ausgehen, dass sich die Eltern nach den Übergangsempfehlungen der Grundschule richten werden.

In der Literatur wird der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule als zentrale Gelenkstelle des Bildungssystems und Weichenstellung für die individuellen Bildungs- und Lebenswege gesehen (u. a. Ditton, 2007a; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Vor diesem Hintergrund ist es ebenfalls von Interesse, wie wichtig nach Meinung der Lehrkräfte die Entscheidung für eine weiterführende Schule und damit eine bestimmte Schulform am Ende der Grundschulzeit ist.

Schließlich ist im Anschluss einerseits an die pädagogisch-psychologische Diskussion zur diagnostischen Akkuratheit und prognostischen Validität entsprechender Einschätzungen und andererseits an die Debatte zur Schulstruktur im internationalen Vergleich (Bos et al., 2004; Ingenkamp, 1993; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Sauer & Gamsjäger, 1996; Wild, 1991) auch die Einschätzung

der Lehrkräfte relevant, wie gut eine Prognostizierbarkeit des schulischen Werdegangs eines Kindes am Ende der Grundschulzeit schon möglich ist.

Der dritte Teil der Lehrkräftebefragung beschäftigt sich daher mit den unterschiedlichen Erwartungen, die Lehrkräfte in Bezug auf die Konsequenzen der Übergangsempfehlung und des Übergangs haben.

Wahrnehmung der Übergangssituation durch die Lehrkräfte

Die Übergangsempfehlung ist eine verantwortungsvolle und folgenreiche Aufgabe der Grundschullehrkräfte. Zur Basis der Empfehlung und deren Verbindlichkeit gibt es in jedem Bundesland spezifische Vorgaben (vgl. Füssel et al., Kap. 4). Ihren eigenen Entscheidungsspielraum können die Lehrkräfte in den Grundschulen unterschiedlich wahrnehmen und die Verantwortung für die Empfehlung bzw. die dann folgende Entscheidung beim Übergang eines Kindes auf eine weiterführende Schule verschiedenen Akteuren, wie zum Beispiel Eltern oder Schule, zuschreiben. Es ist gleichzeitig bekannt, dass sehr hohe Anforderungen im Beruf zu übermäßiger Belastung führen können, wenn nicht entsprechende institutionelle und persönliche Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. auch Bakker, Van Emmerik & Van Riet, 2008; Lazarus, 1974; Überblick zu Belastung im Lehrerberuf Rothland, 2007; siehe auch Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a, 2008b). Mit Blick auf die Übergangssituation gilt es demnach auch zu untersuchen, als wie schwierig die Lehrkräfte es empfinden, im Hinblick auf die Grundschulempfehlung Kinder angemessen zu beurteilen. Da es auch keine absolute Sicherheit darüber gibt, wie sich ein Kind weiterentwickeln wird, stellt sich darüber hinaus die Frage, wie belastet die Lehrkräfte durch den Gedanken sind, dass sie bei den Übergangsempfehlungen einen Fehler machen könnten.

Mit den Fragen zu dem Themenbereich, wie die Lehrkräfte die Übergangssituation persönlich wahrnehmen, beschäftigt sich der vierte Teil der Lehrkräftebefragung.

2 Stichprobe

An der Befragung im November 2006 nahmen 236 Klassenlehrerinnen und -lehrer der 4. Klassen aus allen 13 teilnehmenden Bundesländern (vgl. Methoden) teil. Die Mehrheit der Befragten war weiblich (86.7 %). Das Durchschnittsalter betrug 45.8 Jahre (SD = 10.8). Im Mittel waren die befragten Lehrkräfte vorher schon 3.4-mal als Klassenlehrkräfte persönlich (mit)verantwortlich für die Übergangsempfehlung bei einer 4. Klasse. Ein Viertel der Befragten hatten keine Vorerfahrungen mit der Situation. Der Maximalwert lag bei bereits 20 in der Übergangssituation betreuten Klassen. Im Hinblick auf die rechtlichen Regelungen, die die Übergangsempfehlungen betreffen (vgl. Füssel et al., Kap. 4), sind 46.6 Prozent der Lehrkräfte in Ländern tätig, in denen die Basis der Übergangsempfehlungen eine Berechnung anhand der Schulnoten ist. Bezüglich der Frage, ob die letztendliche Entscheidung zum Übergang eine freie Elternentscheidung ist, arbeiten 32.6 Prozent der Lehrkräfte in Ländern, in denen dies der Fall ist.

3 Strukturelle Aspekte: Wie sind die Empfehlungen und der Elternkontakt gestaltet?

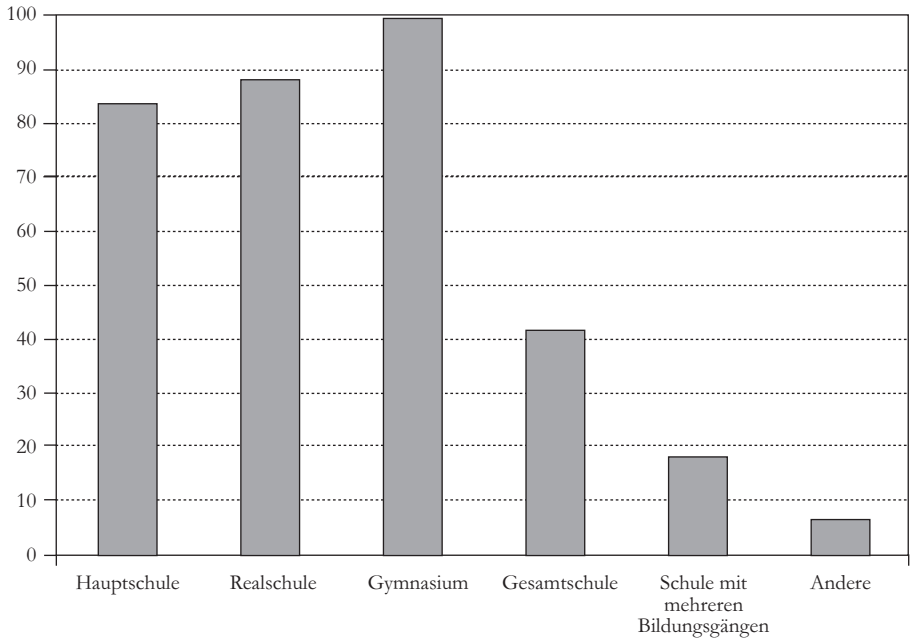
Die Grundschulen der befragten Lehrkräfte unterscheiden sich nach Auskunft der Lehrkräfte darin, für welche Schulformen an den Schulen Übergangsempfehlungen ausgesprochen werden (siehe Abb. 1)[1].

Dabei enthält knapp die Hälfte der Empfehlungen (47.2 %), die von den Schulen der befragten Lehrkräfte gestaltet werden, nur eine eindeutige Empfehlung im Hinblick auf eine bestimmte Schulform. Die andere Hälfte der Empfehlungen (52.8 %) wird zwar im Hinblick auf eine bestimmte Schulform ausgesprochen, es folgt aber gegebenenfalls eine qualifizierende Ergänzung (z. B. Einschränkungen bei der Empfehlung).

Der erste formelle oder informelle Austausch mit Eltern über die Frage des Übergangs auf die weiterführende Schule, unabhängig davon, ob dieser Austausch von den Eltern oder der Schule initiiert wird, findet an den befragten Grundschulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt (siehe Tab. 1).

Die Mehrheit der ersten Kontakte zwischen Schule und Elternhaus bezüglich des Übergangs finden demnach im ersten Halbjahr der 4. Klasse vor den Weihnachtsferien statt. Die anderen 40 Prozent der Schulen verteilen sich jeweils in etwa gleich auf den Zeitraum davor und danach.

Abbildung 1: Schulformen, für die an den befragten Grundschulen Empfehlungen ausgesprochen werden (in %)



[1] Dabei umfasst die Kategorie „Schule mit mehreren Bildungsgängen“ zum Beispiel kombinierte Haupt- und Realschulen, Mittelschulen, Regelschulen, Regionalschulen, Sekundar- oder erweiterte Realschulen.

Tabelle 1: Zeitpunkt erster Austausch mit den Eltern (Lehrerangaben) (in %, N = *229)*

Antwort	Gültige Werte
Vor der 3. Klasse	0.4
In der 3. Klasse	18.8
Im ersten Halbjahr der 4. Klasse vor den Weihnachtsferien	59.4
In der 4. Klasse zwischen den Weihnachtsferien und dem Halbjahreszeugnis	14.0
Im zweiten Halbjahr der 4. Klasse	6.6
Es gibt keinen Austausch mit den Eltern	0.9

Nur eine kleine Minderheit (4.3 %) der Grundschulen führt laut Angabe der befragten Lehrkraft keine allgemeine Informationsveranstaltung zum Schulwechsel für alle Eltern gemeinsam durch. Auf die Frage, ob an ihrer Schule zusätzlich zu allgemeinen Informationsveranstaltungen separat ein persönliches (Beratungs-)Gespräch mit Eltern zur Besprechung der Übergangsempfehlung stattfindet, antworteten 88.7 Prozent der Lehrkräfte, dass dies grundsätzlich mit allen Eltern der 4. Klasse geschehe. In 5.5 Prozent der Schulen gibt es eine separate, persönliche Beratung der Eltern nur dann, wenn die Übergangsempfehlung nicht ganz eindeutig ist, wenn es Differenzen zwischen der Empfehlung und dem Elternwunsch gibt oder wenn sonstige Gründe vorliegen. Keine separate Beratung, außer wenn einzelne Eltern dies explizit wünschen, gibt es in 5.4 Prozent der Grundschulen und nur in einer Grundschule wird grundsätzlich keine persönliche Beratung der Eltern durchgeführt.

4 Wie verläuft der Entscheidungsprozess für eine Übergangsempfehlung auf Lehrerseite?

Die Lehrkräfte der übergehenden Grundschulklassen diagnostizieren, prognostizieren und beurteilen abschließend in Form einer Übergangsempfehlung das akademische Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler. Bei der Gestaltung der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte spielen Zeugnisnoten eine wichtige Rolle (Arnold et al., 2007; Ditton & Krüsken, 2006; vgl. Füssel et al., Kap. 4). Noten sollen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Dabei geben 66.4 Prozent der Lehrkräfte an, ihre Notengebung in der 3. Klasse überhaupt nicht anzupassen, um die bevorstehende Übergangsempfehlung/-entscheidung eindeutiger zu machen. In Bezug auf das Halbjahreszeugnis Mitte der 4. Klasse sind dies nur 38.3 Prozent und für das Zeugnis Ende der 4. Klasse 51.8 Prozent der Lehrkräfte. Tabelle 2 gibt einen detaillierten Überblick über die Antworten der Lehrkräfte, die ihre Noten mehr oder weniger stark anpassen. Ein Anpassen der Notengebung durch die Lehrkräfte ist im Halbjahreszeugnis der 4. Klasse (M = 2.44; SD = 1.51) im Vergleich zum Ende der 3. Klasse (M = 1.71; SD = 1.18; $t(215) = 10.89$, $p < .001$) oder dem Ende der 4. Klasse häufiger der Fall (M = 2.12; SD = 1.45; $t(216) = 5.34$; $p < .001$). Das Anpassen der Noten ist dabei unabhängig von der Berufserfahrung der jeweiligen Lehrkräfte ($p > .05$). Ein Vergleich der Lehrkräfte, die in Ländern mit rechtlichen Regelungen arbeiten, bei denen die Übergangsempfehlung Ergebnis einer Berechnung auf

Tabelle 2: Anpassen der Noten, um die Übergangsempfehlung eindeutiger zu machen (Angaben in % der Lehrkräfte

	Zeugnis		
	Ende der 3. Klasse (N = 217)	Halbjahreszeugnis in der 4. Klasse (N = 227)	Ende der 4. Klasse (N = 218)
1 (überhaupt nicht)	66.4	38.3	51.8
2	13.4	22.9	17.9
3	8.3	12.8	9.6
4	7.8	11.5	9.6
5	3.7	11.9	9.2
6 (sehr stark)	0.5	2.6	1.8

Notenbasis ist (vgl. Füssel et al., Kap. 4), mit Lehrkräften, in deren Ländern diese rechtliche Regelung nicht gilt, zeigt ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede ($t(215) = -0.24$; $t(204.72) = -0.81$; $t(201.30) = -0.89$; $p > .05$).

Als weitere Faktoren, die Lehrkräfte im Prozess der Generierung der Übergangsempfehlung für eine bestimmte Schulform möglicherweise berücksichtigen können, kommen auch die Wünsche der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler oder Ergebnisse von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten in Betracht. Wie Tabelle 3 zeigt, bestehen bei allen drei Aspekten große Unterschiede in der Relevanz, die ihnen die Lehrkräfte einräumen.

Dabei liegt der Mittelwert für die Berücksichtigung des Elternwunsches bei $M = 2.58$ ($SD = 1.21$), für die Berücksichtigung des Schülerwunsches bei $M = 2.41$ ($SD = 1.47$) sowie für die Ergebnisse schulübergreifender Vergleichsarbeiten bei $M = 2.99$ ($SD = 1.38$). Alle Mittelwertpaarvergleiche sind statistisch auf dem 1- bzw. 0.1-Prozent-Niveau signifikant. Bei Unsicherheit bezüglich der Übergangsentscheidung greifen die Lehrkräfte auf unterschiedliche Entscheidungsmuster zurück: Wenn sie bei einem Kind Zweifel haben, dann entscheiden sich 50.5 Prozent der Lehrkräfte eher für die höhere und 49.5 Prozent eher für die niedrigere Schulform. Diese Befunde sind auch vor dem Hintergrund interes-

Tabelle 3: Berücksichtigung verschiedener Faktoren für die Übergangsempfehlung (Angaben in % der Lehrkräfte

	Berücksichtigung für Übergangsempfehlung		
	Elternwunsch (N = 232)	Schülerwunsch (N = 233)	Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (N = 224)
1 (überhaupt nicht)	20.3	23.6	18.8
2	34.5	36.1	20.5
3	18.5	22.3	21.0
4	22.0	12.9	24.1
5	3.4	3.9	14.3
6 (sehr stark)	1.3	1.3	1.3

Abbildung 2: Zeitpunkt, an dem die Übergangsempfehlung für die Lehrkräfte in der Regel für die Mehrheit der Kinder feststeht (in % der Lehrkräfte)

Am Ende des 6. Schuljahres	Am Ende des 2. Schuljahres	Im ersten Halbjahr des 3. Schuljahres	Am Ende des 3. Schuljahres	Im Laufe des ersten Halbjahres der 4. Klasse	Erst kurz vor dem Halbjahreszeugnis der 4. Klasse	Im Laufe des zweiten Halbjahres der 4. Klasse	Zu einem anderen Zeitpunkt
0.9	2.2	1.7	17.8	46.1	22.6	7.0	1.7

sant, dass in der Berliner ELEMENT-Studie im Hinblick auf den Übergang nach der 6. Klasse gefunden wurde, dass rund 75 Prozent der Lehrkräfte bei Zweifeln eher eine niedrigere Schulform empfehlen (Maaz et al., 2008).

Das Aussprechen der Übergangsempfehlung für ein Kind ist das Ende eines Prozesses. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften dahingehend, wann für sie persönlich bei der Mehrheit der Kinder die Übergangsempfehlung, die man ihnen geben sollte, weitgehend feststeht (siehe Abb. 2).

So gibt knapp die Hälfte der Lehrkräfte an, dass für sie die Übergangsempfehlung im Laufe des ersten Halbjahres der 4. Klasse feststeht. Etwa jede fünfte Lehrkraft hat hingegen in der Regel für die Mehrheit der Kinder bereits in der Zeit vor Beginn der letzten Grundschulklasse eine Übergangsempfehlung im Kopf. Immerhin 7 Prozent entscheiden für die Mehrheit der Kinder aber auch erst im Laufe des zweiten Halbjahres der 4. Klasse.

5 Welche Erwartungen haben die Lehrkräfte in Bezug auf die Konsequenzen der Übergangsempfehlung und des Übergangs?

Bisher ist weitgehend nicht untersucht, welche Erwartungen die Lehrkräfte, die durch die Übergangsempfehlung erheblichen Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule eines Kindes nehmen können, ihrerseits mit der Übergangsempfehlung und dem Übergang hinsichtlich der jeweiligen Konsequenzen verknüpfen. Die wahrgenommene Bedeutung der erteilten Empfehlung wurde mit der Frage „Wie entscheidend ist die Übergangsempfehlung insgesamt für die letztendliche Wahl der Schulform?“ erhoben, wobei die Lehrkräfte mit einem Wert von $M = 4.55$ ($SD = 0.77$) auf einer sechsstufigen Antwortskala von überhaupt nicht (1) bis absolut entscheidend (6) der Übergangsempfehlung eine entscheidende Rolle zuschreiben. Keine Lehrkraft stufte die Empfehlung als „überhaupt nicht entscheidend“ und nur wenige als „ziemlich wenig entscheidend“ (1.3 %) oder als „eher nicht entscheidend“ (28.9 %) ein. „Eher entscheidend“ war die Einschätzung von 28.9 Prozent der Lehrkräfte und 56.5 Prozent hielten die Empfehlung für „ziemlich entscheidend“, während nur 4.7 Prozent „absolut entscheidend“ angaben. Diese Einschätzungen der Bedeutung dürften auch von den institutionellen Rahmenbedingungen, also den gesetzlichen Regelungen zur Ver-

bindlichkeit der Übergangsempfehlung, mit beeinflusst sein (siehe Füssel et al., Kap. 4, sowie McElvany, Kap. 13). Insgesamt deckt sich die Einschätzung der Lehrkräfte mit empirischen Befunden, die einen engen Zusammenhang zwischen Übergangsempfehlung und Schulformanmeldung zeigen (Ditton, 2007a).

Inwieweit gehen die Lehrkräfte davon aus, dass sich die Eltern nach den Übergangsempfehlungen der Grundschule richten werden? Konkret gefragt, wie viele Eltern der eigenen 4. Klasse sich voraussichtlich nicht nach der Übergangsempfehlung richten, die die Schule ausspricht, nehmen die Grundschullehrkräfte an, dass die Mehrheit der Eltern der Empfehlung folgen wird. Gleichzeitig gehen sie aber auch davon aus, dass im Durchschnitt von 22.1 Elternpaaren pro Klasse

- 3.6 (SD = 2.7) der Eltern ihr Kind voraussichtlich auf einer höheren Schulform und
- 0.7 (SD = 1.6) der Eltern ihr Kind voraussichtlich auf einer niedrigeren Schulform als empfohlen anmelden werden.

Auch bei dieser Frage gilt es zu untersuchen, inwieweit Unterschiede systematisch auf unterschiedliche rechtliche Regelungen zum Übergang in den Ländern zurückgeführt werden können. Hier zeigen sich einige statistisch signifikante Unterschiede: Lehrkräfte, in deren Ländern die Basis der Übergangsempfehlungen eine Berechnung auf Notenbasis ist, gehen bei mehr Eltern ihrer Schulklasse davon aus, dass diese ihr Kind auf einer niedrigeren Schulform als empfohlen anmelden werden (M = 1.06 sowie SD = 2.05 im Vergleich zu M = 0.40 bei SD = 0.78; $t(119.48) = -2.97$; $p < 0.01$).[2] Gibt es in Ländern die rechtliche Regelung einer freien Elternentscheidung (vgl. Füssel et al., Kap. 4) gehen die Lehrkräfte bei weniger Eltern davon aus, dass diese ihr Kind auf einer niedrigeren Schulform als empfohlen anmelden werden (M = 0.44 sowie SD = 0.81 im Vergleich zu M = 0.85 bei SD = 1.80; $t(192.99) = -2.19$; $p < 0.05$). Die nummerisch höheren Abweichungen hin zu einer höheren Schulform bei freier Elternentscheidung (M = 4.00; SD = 2.27 im Vergleich zu M = 3.38; SD = 2.86) sind hingegen zufallskritisch nicht abzusichern (p = 0.12).

Vor dem Hintergrund, dass der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule in der Literatur als zentrale Gelenkstelle des Bildungssystems und Weichenstellung für die individuellen Bildungs- und Lebenswege gesehen wird (u. a. Ditton, 2007a; Maaz et al., 2006), wurden die Lehrkräfte auch gefragt, wie wichtig ihrer Meinung nach die Entscheidung für eine weiterführende Schule und damit eine bestimmte Schulform am Ende der Grundschulzeit ist. Dabei wurde deutlich, dass die Lehrkräfte der Entscheidung erhebliche Bedeutung für den Schulabschluss, den das Kind einmal erreichen wird, für den späteren Beruf, den das Kind einmal einschlagen wird, sowie für das gesamte Leben des Kindes einräumen (M = 4.32; SD = 0.77 auf einer sechsstufigen Antwortskala von absolut unwichtig bis absolut wichtig; Cronbachs α = .78).

Anschließend an die pädagogisch-psychologische Diskussion zur diagnostischen Akkuratheit und prognostischen Validität entsprechender Einschätzungen

---

[2] Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Gesamtzahl der Schüler pro Klasse in Abhängigkeit von den rechtlichen Regelungen.

und an die Debatte zur Schulstruktur im internationalen Vergleich (Bos et al., 2004; Ingenkamp, 1993; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Sauer & Gamsjäger, 1996; Wild, 1991) wurde die Einschätzung der Lehrkräfte dazu untersucht, wie gut eine Prognostizierbarkeit des schulischen Werdegangs eines Kindes am Ende der Grundschulzeit schon möglich ist. Die Lehrkräfte beantworteten in diesem Bereich zwei positiv gepolte Items und ein negativ gepoltes Item (Beispielitems: „Die Persönlichkeit eines Schülers/einer Schülerin ist in diesem Alter noch nicht fertig entwickelt, so dass es schwer ist, den weiteren Werdegang zu planen." bzw. „Begabungen und Neigungen stehen auch in diesem Alter schon fest und ermöglichen eine gute Vorhersage der zukünftigen schulischen Leistungen."). Die Antwortkategorien umfassten eine vierstufige Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu.[3] Ein höherer Mittelwert nach der Skalenbildung über Mittelwertbildung bedeutet eine kritischere Einstellung der frühen Prognostizierbarkeit gegenüber (Cronbachs α = .69). Im Durchschnitt lag der Mittelwert der Lehrkräfte bei M = 2.05 (SD = 0.49). Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte im Mittel eher von einer relativ guten Prognostizierbarkeit des schulischen Potenzials eines Kindes ausgehen. Gleichzeitig liegt aber auch rund ein Fünftel der Lehrkräfte mit seinen durchschnittlichen Einschätzungen zu diesem Bereich höher als der neutrale Antwortskalenmittelwert von 2.50 und vertritt damit eher eine kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit.

6 Wie nehmen die Lehrkräfte die Übergangssituation persönlich wahr?

Trotz der rechtlichen Regelungen, die es in jedem Land für die Erteilung der Übergangsempfehlung gibt, sehen die Lehrkräfte in den Grundschulen dennoch eigenen Entscheidungsspielraum für sich selber als Klassenlehrer bzw. -lehrerin der Kinder: Der Mittelwert liegt auf der Skala von 1 = kein Entscheidungsspielraum bis 6 = sehr großer Entscheidungsspielraum bei M = 3.59. Gleichzeitig wird aber mit einer Standardabweichung von 1.09 auch deutlich, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften in dieser Hinsicht gibt. Wenn die Lehrkräfte an die konkrete Übergangsempfehlung denken, die ausgesprochen wird, sind ihrer Meinung nach die Lehrkraft (M = 3.76; SD = 0.48), die Grundschule/Klassenkonferenz (M = 3.02; SD = 0.91) sowie die gesetzlichen Vorgaben (M = 3.04; SD = 0.86) eher (3) bis sehr (4) verantwortlich. Die Schulleitung (M = 2.01; SD = 0.79), der Wunsch der Eltern (M = 2.20; SD = 0.82) sowie der Wunsch des Kindes (M = 2.01; SD = 0.74) werden als eher nicht verantwortlich (2) für die konkret ausgesprochene Empfehlung angesehen.

Die Zuschreibung der Verantwortung für die Entscheidung beim Übergang eines Kindes auf eine weiterführende Schule zwischen Eltern und Schule wird von den Lehrkräften auf der Antwortskala von 1 = allein bei den Eltern des Kindes bis 6 = allein bei der Schule des Kindes sehr unterschiedlich vorgenommen (siehe Abb. 3).

---

[3] Die Items wurden dem „Fragebogen für Lehrkräfte zu den Orientierungsarbeiten in Bayern, Juni 2003" (Projektleitung Prof. Dr. H. Ditton) entnommen.

Abbildung 3: Zuschreibung von Verantwortung für die Entscheidung beim Übergang (in % der Lehrkräfte)

1	2	3	4	5	6
Allein bei den Eltern des Kindes	Vor allem bei den Eltern	Eher bei den Eltern	Eher bei der Schule	Vor allem bei der Schule	Allein bei der Schule des Kindes
6.1	18.8	23.6	25.8	23.6	2.2

Dabei ist jeweils die Hälfte der Lehrkräfte der Meinung, dass die Verantwortung allein, vor allem oder eher bei den Eltern bzw. bei der Schule liegt. Erwartungsgemäß lassen sich systematische Unterschiede in Abhängigkeit von den rechtlichen Regelungen finden: Lehrkräfte, in deren Ländern eine freie Elternentscheidung rechtlich verankert ist, sehen die Verantwortung eher bei den Eltern ($M = 3.04$; $SD = 1.38$), Lehrkräfte in Ländern ohne freie Elternentscheidung eher bei der Schule ($M = 3.70$; $SD = 1.15$; $t(227) = 3.78$; $p < .001$).

In Bezug auf die wahrgenommene Schwierigkeit und erlebte Belastung ergab die Befragung der Lehrkräfte folgendes: Die Lehrkräfte empfinden es auf einer sechsstufigen Skala als eher schwierig ($M = 3.72$; $SD = 1.29$), ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf die Grundschulempfehlung angemessen zu beurteilen. Sie sind außerdem durch den Gedanken, dass sie bei den Übergangsempfehlungen einen Fehler machen könnten, durchaus belastet ($M = 3.85$; $SD = 1.27$ auf einer sechsstufigen Skala von überhaupt nicht bis sehr stark).

7 Fazit

Die Befragung der Lehrkräfte, die aktuell die Übergangssituation einer 4. Klasse mitgestalteten, konnte Aufschluss über verschiedene Fragen zu strukturellen Aspekten, dem Prozess der Empfehlungsgenerierung, den Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutung der Empfehlung sowie des persönlichen Erlebens der Situation durch die Lehrkräfte geben. Die Ergebnisse dürften für die Forschung in diesem Bereich wie auch für die Praxis interessant sein.

Bezüglich der strukturellen Aspekte wurde unter anderem deutlich, dass es hinsichtlich des Übergangs und aller damit verbundenen Fragen viele Kommunikationsangebote zwischen der Grundschule und den Eltern der Kinder gibt. Dieser Austausch geschieht insbesondere in Form von allgemeinen Informationsveranstaltungen und separaten Beratungsgesprächen. Dies weist auch in diesem pädagogischen Handlungsfeld auf die Notwendigkeit professioneller Beratungskompetenz aufseiten der Lehrkräfte hin (vgl. Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, in Druck; Hertel, 2009).

Die Kommunikation zwischen Schule und Eltern dürfte auch dazu führen, dass die Lehrkräfte gut darüber orientiert sind, welche Schulform sich die betroffenen Eltern und Kinder jeweils wünschen. Bei der Befragung zum Prozess der Empfehlungsgenerierung traten dabei deutliche Unterschiede zwischen

den Lehrkräften in der Frage hervor, wie stark die Eltern- oder Schülerwünsche bei der Übergangsempfehlung berücksichtigt werden. Ein weiterer zentraler neuer Befund hinsichtlich des Entstehungsprozesses der Empfehlungen ist die von den Lehrkräften berichtete Anpassung der Noten, um die bevorstehende Übergangsempfehlung/-entscheidung eindeutiger zu machen. Dieser Befund ist auch vor dem Hintergrund interessant, dass die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte selber beispielsweise als weniger sozial selektiv gelten als die Bildungsaspiration der Eltern (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). Hat jedoch eine solche Anpassung der Noten in der Praxis stattgefunden, könnten Studien möglicherweise zu Fehlinterpretationen kommen: Wird beispielsweise der Einfluss leistungsfremder Merkmale auf die Übergangsempfehlung mithilfe der Kontrolle von Schulnoten untersucht, blieben Einflüsse, die direkt auf die (angepassten) Schulnoten und über diese indirekt auf die Übergangsempfehlung bestehen könnten, unentdeckt bzw. unterschätzt. Vertiefende Analysen müssen nun klären, inwieweit die von den Lehrkräften berichteten Anpassungen der Noten durch Merkmale der Schülerinnen und Schüler moderiert werden. Ebenso gilt es in weiterführenden Analysen vertiefend zu untersuchen, ob bei den berichteten Tendenzen, im Zweifelsfall eher eine höhere oder eine niedrigere Schulform zu empfehlen, systematische Unterschiede aufgrund der jeweils geltenden rechtlichen Regelungen oder individueller Lehrermerkmale bestehen.

Hinsichtlich der Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der Bedeutung der Übergangsempfehlung sehen sie diese klar als entscheidend für den Übergang an. Übereinstimmend mit der generellen Einschätzung zur Bedeutsamkeit der Empfehlung gehen die Lehrerinnen und Lehrer davon aus, dass rund 80 Prozent der Eltern in ihrer aktuell übergehenden Klasse sich nach dieser richten werden und dass der Übergang für mehrere zentrale Bereiche des weiteren Lebens der Kinder wichtig ist. Die erhebliche Bedeutung, die der Übergangsempfehlung und dem Übergang selber zugeschrieben wird, spiegelt sich auch in den Auskünften der Lehrkräfte zu ihrem persönlichen Erleben der Übergangssituation wider: Die Lehrkräfte sehen es durchaus als schwierig an, ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf die Grundschulempfehlung angemessen zu beurteilen. Ebenso sind sie durch den Gedanken, dass sie bei den Übergangsempfehlungen einen Fehler machen könnten, durchaus belastet. In der Tat sind die individuellen und gesellschaftlichen Kosten bei Fehlklassifikationen im Rahmen der Übergangsselektion als beträchtlich anzusehen (u. a. Ditton, 2007b). Die Varianz zwischen den Lehrkräften hinsichtlich der erlebten Schwierigkeit und wahrgenommenen Belastung in diesem Zusammenhang kann dabei sowohl durch individuelle als auch durch institutionelle Bedingungen beeinflusst sein (siehe McElvany, Kap. 13).

Literatur

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Bakker, A. B., Van Emmerik, H., & Van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 21,* 309–324.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., & Schmitz, B. (in Druck). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik.*

Ditton, H. (2007a). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2007b). Kompetenzdiagnostik bei Übergangsentscheidungen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 187–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 7).

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 348–372.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit: Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 285–304.

Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit.* Münster: Waxmann.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*: *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung.* Münster: Waxmann.

Ingenkamp, K. (1993). Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In R. Oleschowski & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 68–85). Frankfurt a. M.: Lang.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology, 57,* 127–151.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100,* 702–715.

Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 5,* 321–333.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (unveröff. Forschungsbericht).

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* 519–548.

Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sauer, J., & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg.* Göttingen: Hogrefe.

Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler: Lehrer und Schüler als Datenquellen.* Heidelberg: Asanger.

Kapitel 13
Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte[1]

Nele McElvany

1 Einleitung

Schon im Jahr 1949 findet sich in der Ausgabe 1 der Psychologischen Rundschau ein Beitrag, in dem Max Hillebrand den Übergang auf die weiterführende („höhere") Schule diskutiert. Dabei argumentiert er einerseits für die Notwendigkeit von psychologischen Prüfverfahren, wie einer (verbesserten) Intelligenzprüfung, einer Feststellung der „Art der Begabung bzw. des Denktypus", Persönlichkeitsmerkmalen wie dem „Leistungswillen" sowie „Interesse an Bildungsgütern". Gleichzeitig merkt er aber auch an, dass neben diesen „Ausleseverfahren" das Gutachten der Grundschule und das Urteil der höheren Schule nach dem Probeunterricht hinzukommen müssten. Während sich das Vokabular sicherlich im Laufe der Zeit verändert hat, ist die grundsätzliche Frage – wie und von wem werden Übergangsprozesse in einem gegliederten Schulsystem gestaltet – heute noch genauso aktuell wie vor 60 Jahren.

Die Bildungsbiografien junger Menschen sind von zentralen Übergängen und damit verbundenen Entscheidungssituationen geprägt: der Beginn des Kindergartenbesuchs, von dort in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, gegebenenfalls in die Oberstufe und in das Ausbildungs- bzw. Erwerbsleben. Die Organisation und Bewältigung der Übergänge innerhalb des Bildungssystems sind nicht nur im Hinblick auf die individuelle Perspektive von erheblicher Relevanz. Sie gewinnen gesellschaftlich besondere Bedeutung dadurch, dass diese Gelenkstellen des Bildungssystems als entscheidende Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten identifiziert wurden (vgl. Becker, 2004; Ditton, 1992; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006; Mare, 1981; Müller & Pollak, 2004). Insbesondere die Frage, welche weiterführende Schule besucht wird, ist eng verknüpft mit dem späteren Schul- und Bildungsabschluss und damit auch mit der sozioökonomischen Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft (Baumert & Schümer, 2001; Merkens & Wessel, 2002).

Dabei erfolgen die jeweiligen Übergänge nicht nur vor dem Hintergrund individueller bzw. familiärer Entscheidungen, sondern wesentlich auch im Kontext

---

[1] Der Text basiert auf einem Beitrag für die Unterrichtswissenschaft. Die Autorin dankt Elke Wild, Uta Klusmann, Claudia Ortmann-Lemberg und einem anonymen Gutacher für hilfreiche Hinweise zu einer früheren Version des Manuskripts.

gesellschaftlicher, institutioneller und administrativer Strukturen und Vorgaben. Insbesondere bei dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule spielen die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Eine professionelle Kernaufgabe der Lehrkräfte ist dabei das Vergeben der individuellen Übergangsempfehlungen für die Schülerinnen und Schüler der übergehenden Klassenstufe. In der umfassenden Literatur der letzten Jahre zu Übergängen im Bildungssystem sind die Wahrnehmung der Übergangssituation und konkret der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte sowie die damit verbundenen Überzeugungen bisher jedoch kaum untersucht worden (siehe aber van Ophuysen, 2006). Im Folgenden soll daher das Erleben der beteiligten Lehrkräfte in Bezug auf empfundene Schwierigkeit und Belastung durch das Erteilen der Übergangsempfehlungen untersucht und persönliche Lehrermerkmale sowie institutionelle Rahmenbedingungen zur Erklärung herangezogen werden.

1.1 Die Übergangsempfehlung für den Übergang auf die weiterführende Schule

Die Übergangsempfehlung der Schule hat große Bedeutung in der Übergangssituation und steht in engem Zusammenhang mit der folgenden Schulanmeldung der Schülerinnen und Schüler (Bos et al., 2004; Ditton, 1992; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997). Die Übergangsempfehlung ist damit ein zentrales Instrument für die Steuerung der Differenzierung im mehrgliedrigen Bildungssystem. Zuweisungsentscheidungen für den Übergang in unterschiedliche Schulformen sollen dabei gerecht, nach Leistungsfähigkeit zuverlässig trennscharf, prognostisch valide und unabhängig von sachfremden Merkmalen, wie beispielsweise dem familiären sozioökonomischen Status, sein (siehe Trautwein & Baeriswyl, 2007). Um diesen Ansprüchen bestmöglich nachzukommen, gibt es in den Ländern der Bundesrepublik unterschiedliche institutionelle Regelungen, welche festlegen, ob und wie neben Noten auch Einschätzungen anderer, schulrelevanter Schülermerkmale, wie kognitive Grundfähigkeiten, motivationale Merkmale oder familiärer Hintergrund, für die Empfehlung zu berücksichtigen sind (Überblick: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2006; siehe auch Gresch, Baumert & Maaz, 2009, bzw. Kropf, Gresch & Maaz, Kap. 18, im Anhang). Diese Berücksichtigung weiterer Aspekte ist inhaltlich durch die Bedeutung individueller und sozialer Merkmale für schulischen Erfolg begründet (Helmke & Weinert, 1997; Sauer & Gamsjäger, 1996).

Inwieweit pädagogische Urteile von Grundschullehrkräften eine Grundlage der Übergangsempfehlung sind und damit Wirkungskraft haben, ist von den unterschiedlichen institutionellen Regelungen der Länder abhängig. Ein pädagogisches Gutachten hinsichtlich der schulischen Eignung eines Schülers kann in standardisierter Form vorliegen oder auch auf einer informellen persönlichen Einschätzung der Lehrkräfte oder der Klassenkonferenz beruhen. Gresch, Baumert und Maaz (2009) berichteten für die Mehrzahl der Länder mit einem Übergang nach der 4. Klasse institutionelle Regelungen, die ein pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft einschließen.

Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen den institutionellen Regelungen der Länder ist die Einbindung der Eltern, die insbesondere auch bezüglich

der Bindungskraft der Übergangsempfehlung relevant ist: In einigen Ländern können die Eltern ihre Kinder unabhängig von der Übergangsempfehlung der Grundschule auf einer Schulform eigener Wahl anmelden, während dies in anderen Ländern nur begrenzt, beispielsweise nach einer Aufnahmeprüfung, möglich ist (vgl. Gresch et al., 2009).

1.2 Die Rolle der Lehrkräfte in der Übergangssituation

Die Lehrkräfte erhalten (auch) im Kontext der Übergangsempfehlung die Rolle von Diagnostikern, Prognostikern und für die Übergangsempfehlung abschließend Urteilenden. Ihre hierzu nötige diagnostische Kompetenz wird zunehmend als Teil der Lehrerexpertise diskutiert (Schrader, 2006), wobei Hinweise auf unterschiedliche Akkuratheit der Urteile in verschiedenen Bereichen und von verschiedenen Lehrkräften vorliegen (Hoge & Coladarci, 1989; Spinath, 2005; Wild & Rost, 1995). Bei der Übergangsempfehlung handelt es sich um das Ergebnis einer komplexen Diagnose. Diese erfordert, im Kontext der institutionellen Vorgaben, Informationen aus unterschiedlichen Bereichen, die meist über mehrere Jahre gesammelt wurden, zu gewichten und zu integrieren. Auf Basis der Diagnose(n) ist zugleich eine Prognose über die zukünftige Entwicklung zu leisten, um schließlich unter Abwägung von Nutzen, Kosten und Risiken zu einem zusammenfassenden Urteil über die zu empfehlende Schulform zu kommen (van Ophuysen, 2006). In den meisten Bundesländern ist diese Empfehlung durch die Schule zum Schuljahreshalbjahr oder spätestens zum Schuljahresende der letzten Grundschulklassenstufe auszusprechen. Falsche Urteile können hohe Kosten für das Individuum, das Bildungssystem und die Gesellschaft bedeuten. Die Übergangsdiagnostik ist für die Grundschullehrkräfte demnach eine Aufgabe mit hohen Anforderungen und weitreichenden Konsequenzen. Die Grundschullehrkräfte sind neben der direkten Einbindung über die schulische Übergangsempfehlung in vielfältiger anderer Weise formell und informell mit dem Übergang verbunden: Sie sind es, die den Schülerinnen und Schülern in den Jahren vor dem Übergang kognitive, motivationale, emotionale und soziale Kompetenzen vermittelt haben, und sie kommunizieren mit Eltern und Kindern in mehr oder weniger institutionalisierten Gesprächen über den Übergang. Sie informieren und beraten und gestalten den innerschulischen Entscheidungsprozess, der schließlich zu einer Übergangsempfehlung führt.

1.3 Die Vergabe von Übergangsempfehlungen aus der Perspektive der Lehrkräfte

Sehr hohe Anforderungen im Beruf können zu übermäßiger Belastung führen, wenn nicht entsprechende institutionelle und persönliche Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. auch Bakker, Van Emmerik & Van Riet, 2008; Lazarus, 1974). Belastung im Lehrerberuf wurde zwar in den letzten Jahren vielfach in Forschung und Praxis thematisiert (für einen Überblick: Rothland, 2007), in der Regel wurden dabei jedoch alltägliche Belastungen des beruflichen Alltags betrachtet und es standen weniger die Grundschullehrkräfte, sondern eher Lehrkräfte an weiterführenden Schulen im Mittelpunkt (z. B. Hauptschullehrer bei

Gamsjäger & Sauer, 1996; Gymnasiallehrkräfte bei Böhm-Kasper, 2004, oder Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I bei Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006).

Es ist anzunehmen, dass die komplexe Urteilssituation und die Festlegung der Übergangsempfehlung in Verbindung mit dem Bewusstsein der Bedeutung des Übergangs von Lehrkräften als unterschiedlich schwierig und teilweise belastend erlebt werden. Jobressourcen, die einer emotionalen Belastung, zum Beispiel durch die Vergabe von Übergangsempfehlungen als Anforderung im Rahmen der Lehrertätigkeit („job demand"), entgegenwirken sollten, wurden in mehreren Theorien konkretisiert (vgl. Job Demand-Resources Modell bei Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Hackman und Oldham (1975) arbeiteten in ihrem „Job Characteristics Model" als institutionsbezogene Merkmale die Bedeutung von (1) erfahrener Bedeutung der Arbeit, (2) erfahrener Verantwortung für die Arbeitsergebnisse und (3) Wissen um die Ergebnisse der geleisteten Arbeit für Arbeitsmotivation bzw. Jobzufriedenheit heraus. Belastung kann demnach unter anderem dann vermieden werden, wenn die Lehrkräfte aufgrund von hoher Autonomie eigene Verantwortung wahrnehmen, wenn Feedback zur Kenntnis der eigenen guten Arbeit führt und wenn die Aufgabe als nachhaltig und damit bedeutsam erlebt wird. Im Fall der Übergangsempfehlung beeinflussen die institutionellen Regelungen die individuelle Wahrnehmung der Situation: Die erfahrene Bedeutung der eigenen Arbeit und die Verantwortung für die Ergebnisse werden durch rechtliche Bestimmungen zur Wirkungskraft des pädagogischen Urteils der Lehrkräfte bzw. zur Verbindlichkeit der Lehrerempfehlung ohne freien Elternwillen mit determiniert.

Wahrnehmung und Interpretation der Situation in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Ressourcen dürften interindividuell unterschiedlich sein. Die individuelle kognitive Verarbeitung der Lehrkräfte ist dann entscheidend dafür, ob das Erteilen der Übergangsempfehlung als belastend erlebt wird (vgl. z. B. das Stressmodell bei Lazarus, 1974). Eine ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeit könnte, den stresstheoretischen Überlegungen zufolge, beispielsweise ein Indikator dafür sein, dass ausreichend Ressourcen als verfügbar wahrgenommen werden und damit die Übergangssituation nicht als schwierig und belastend erlebt wird. Im Gegensatz dazu dürfte eine kritische Einstellung, ob die schulische Entwicklung zu diesem Zeitpunkt schon prognostizierbar ist, eine negative Bewertung der Ressourcen und damit der Gesamtsituation bedeuten. Die individuelle Situationsdeutung in Bezug auf die Erteilung der Übergangsempfehlung umfasst unter anderem Aspekte wie die Wahrnehmung des eigenen Entscheidungsspielraums und der Bedeutung der Empfehlung. Entsprechend den Überlegungen zu Anforderungen und Ressourcen dürfte auch für die unterschiedliche Wahrnehmung der Aufgabe Übergangsempfehlungen gelten: Diese werden zum einen durch schul-/kontextbezogene Bedingungen, wie die institutionellen Regelungen zum Übergang, und zum anderen durch Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Überzeugungen der betroffenen Lehrkräfte moderiert und in Abhängigkeit von diesen Merkmalen als unterschiedlich belastend erlebt (vgl. Semmer, 1996).

Ein zentraler Aspekt im Bereich der persönlichen Merkmale sind in diesem Zusammenhang selbstbezogene Kognitionen wie die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* der Lehrkraft (vgl. Wissen über die eigene gute Arbeit bei Hackman &

Oldham, 1975; siehe zur Rolle der Selbstregulation bei Lehrkräften Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b). So zeigten beispielsweise Abele und Candova (2007) in ihrer Langzeitstudie, dass eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit das Belastungserleben der Lehrkräfte reduzierte. Auch Schmitz (1999) berichtete, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einen protektiven Faktor gegenüber beruflichem Stress und Burnout bei Lehrkräften darstellen kann.

Der Zeitpunkt des Übergangs nach der 4. Klasse, wie er in der Mehrzahl der Länder in Deutschland praktiziert wird, und die damit verbundene Frage, wie früh späterer schulischer Bildungserfolg valide und zuverlässig prognostiziert werden kann, ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen. Es ist davon auszugehen, dass sich auch die Grundschullehrkräfte dahingehend unterscheiden, wie sehr sie Begabungen und Neigungen der Schüler schon in der 4. Klasse für feststehend und damit den schulischen Werdegang für bestimmbar halten. Die (kritische) *Einstellung zu einer frühen Prognostizierbarkeit* könnte mitbestimmen, ob Ressourcen zur Bewältigung der Aufgabe des Erteilens von Übergangsempfehlungen als vorhanden wahrgenommen werden und damit eine weitere Determinante dafür sein, wie schwierig und dadurch belastend die Vergabe von Übergangsempfehlungen erlebt wird (vgl. Evers, Brouwers & Tomic, 2002, zum Effekt negativer Einstellungen von Lehrkräften).

Im Sinne der erfahrenen Verantwortung für die Arbeitsergebnisse bei Hackman und Oldham (1975) stellt sich konkret auf die Übergangsempfehlung bezogen die Frage, wie viel *eigenen Entscheidungsspielraum* die Lehrkräfte vor dem Hintergrund vorhandener Vorgaben für sich selber sehen (vgl. Hipps & Malpin, 1991, zum Effekt externaler vs. internaler Kontrollüberzeugungen auf das Stresserleben bei Lehrkräften). Schließlich ist auch der von Hackman und Oldham (1975) herausgearbeitete Aspekt der erfahrenen Bedeutung der Arbeit anhand der Wahrnehmung der *Bedeutsamkeit* der Übergangsempfehlung für die letztendliche Wahl der Schulform ein Aspekt, der das Erleben beim Erteilen einer Übergangsempfehlung beeinflussen dürfte.

Auf die Bedeutung der Rahmenbedingungen, in denen die professionellen Tätigkeiten, hier das Abfassen der Übergangsempfehlung, ausgeübt werden, weist unter anderem das Job Demands-Resources Modell (siehe auch Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008a, zur Bedeutung des Schulkontextes für das Erleben der Lehrkräfte). Für die Übergangsempfehlungen sind insbesondere die institutionellen Regelungen der Länder, beispielsweise zur *Wirksamkeit des pädagogischen Urteils* für die Übergangsempfehlung oder der *Bindungskraft der Empfehlung*, als Rahmenbedingung für die Lehrkräfte relevant (vgl. Abschnitt 1.1).

2 Forschungsanliegen

Eine professionelle Kernaufgabe der Grundschullehrkräfte ist das Erstellen von Übergangsempfehlungen für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule für die individuellen Schülerinnen und Schüler der übergehenden Klassenstufe. Insbesondere den Klassenlehrerinnen und -lehrern fällt die komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Fähigkeiten

der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren und unter Berücksichtung der institutionellen Vorgaben ein zusammenfassendes Urteil für eine zu besuchende Schulform abzugeben. In der vorliegenden Studie wurde daher erstens untersucht, wie Grundschullehrkräfte die Aufgabe, Übergangsempfehlungen für ihre Schülerinnen und Schüler zu vergeben, im Hinblick auf die Schwierigkeit einer angemessenen Empfehlung und in Bezug auf Belastung durch Zweifel erleben. Zweitens wurde untersucht, durch welche allgemeinen und übergangsbezogenen Lehrermerkmale dieses Erleben beeinflusst wird. Drittens wurde überprüft, inwiefern die institutionellen Regelungen zur Wirksamkeit des pädagogischen Urteils für die Übergangsempfehlung und zur Bindungskraft das Erleben der Lehrkräfte beeinflussen.

Es wurde dabei grundsätzlich davon ausgegangen, dass eine höhere erlebte Schwierigkeit mit einer höheren Belastung durch Zweifel einhergeht. Weiter wurde angenommen, dass eine niedrige berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und eine kritische Einstellung gegenüber der frühen Prognostizierbarkeit von schulischem Potenzial mit vermehrt berichteten Schwierigkeiten bei der Erteilung einer angemessenen Übergangsempfehlung und mit einer stärkeren Belastung durch Zweifel an der Richtigkeit der Entscheidungen einhergehen (vgl. Abschnitt 1.3). Ebenso wurde in Referenz zu dem Modell von Hackman und Oldham (1975) angenommen, dass die Wahrnehmung eines größeren eigenen Entscheidungsspielraums und einer stärkeren Bedeutung der erteilten Empfehlung für die tatsächliche Schulwahl mit weniger Belastungserleben zusammenhängen. Abschließend wurde bezüglich der institutionellen Regelungen vermutet, dass ein pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft mit einem höheren wahrgenommenen Entscheidungsspielraum, mehr wahrgenommener Bedeutung der Übergangsempfehlung und weniger Belastung einhergeht (vgl. Abschnitt 1.3). Eine freie Elternentscheidung und damit eine geringe Bindungskraft der Übergangsempfehlung sollten hingegen mit einer geringeren wahrgenommenen Bedeutung der eigenen Empfehlung einhergehen.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die vorliegenden Daten des Projekts „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“ stammen aus allen Ländern Deutschlands, in denen der Übergang nach der 4. Grundschulklasse erfolgt. Die Stichprobe für die berichteten Analysen umfasste 236 Klassenlehrer der teilnehmenden Grundschulen, die im November oder Dezember 2006 einen Lehrerfragebogen bearbeiteten. Von ihnen waren 86.7 Prozent weiblich. Das Durchschnittsalter betrug 45.8 Jahre (SD = 10.8) mit einer Spanne von 26 bis 64 Jahren.

3.2 Instrumente

Für die vorliegende Untersuchung wurde auf Angaben zurückgegriffen, die die Lehrkräfte im Rahmen eines Lehrerfragebogens gemacht haben.

Die *berufsbezogene Selbstwirksamkeit* wurde mit vier Items erfasst, bei denen die Lehrkräfte ihre Situation in der untersuchten Klasse beurteilen sollten (Beispielitem: „Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere."). Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer vierstufige Likert-Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 2 = *trifft eher nicht zu,* 3 = *trifft eher zu* und 4 = *trifft völlig zu*. Die Skala wurde in Anlehnung an Schwarzer und Jerusalem (1999) sowie Rakoczy, Buff und Lipowsky (2005) konzipiert und bereits im Rahmen des COACTIV-Projekts bei PISA 2003 eingesetzt. Die Skalenbildung erfolgte über Mittelwertbildung (α = .61), wobei höhere Mittelwerte mit einer höheren berufsbezogenen Selbstwirksamkeit einhergingen.

Die *kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit des schulischen Werdegangs* wurde mit zwei positiv gepolten Items (je höher der Wert, desto kritischer die Einstellung) und einem negativ gepolten Item erhoben (Beispielitems: „Die Persönlichkeit eines Schülers/einer Schülerin ist in diesem Alter noch nicht fertig entwickelt, so dass es schwer ist, den weiteren Werdegang zu planen." bzw. „Begabungen und Neigungen stehen auch in diesem Alter schon fest und ermöglichen eine gute Vorhersage der zukünftigen schulischen Leistungen."). Die Antwortkategorien umfassten ebenfalls die vierstufige Likert-Skala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*. Die Items wurden dem „Fragebogen für Lehrkräfte zu den Orientierungsarbeiten in Bayern, Juni 2003" (Projektleitung Prof. Dr. H. Ditton) entnommen. Die Skalenbildung erfolgte über Mittelwertbildung (α = .69). Ein höherer Mittelwert stand für eine kritischere Einstellung der frühen Prognostizierbarkeit gegenüber.

Die *Wahrnehmung des eigenen Entscheidungsspielraums* wurde mit folgendem Prompt bzw. folgender Frage ermittelt: „In jedem Bundesland gibt es Vorgaben für die Erteilung der Übergangsempfehlung. Wie viel Entscheidungsspielraum sehen Sie für sich selber als Klassenlehrer/in der Kinder?" (Eigenkonstruktion). Die Lehrkräfte konnten ihre Antwort in sechs Abstufungen differenzieren von 1 = *kein Entscheidungsspielraum* bis 6 = *sehr großer Entscheidungsspielraum*.

Die wahrgenommene *Bedeutung der erteilten Empfehlung für die tatsächliche Schulwahl* wurde mit der Frage „Wie entscheidend ist die Übergangsempfehlung insgesamt für die letztendliche Wahl der Schulform?" (Eigenkonstruktion) erhoben. Die Lehrkräfte konnten ihre Antwort auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = *überhaupt nicht entscheidend*, 2 = *ziemlich wenig entscheidend*, 3 = *eher nicht entscheidend*, 4 = *eher entscheidend*, 5 = *ziemlich entscheidend* und 6 = *absolut entscheidend* angeben.

Bezüglich der *Schwierigkeit einer angemessenen Empfehlung* wurden die Lehrkräfte gefragt: „Als wie schwierig empfinden Sie es, Ihre Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf die Grundschulempfehlung angemessen zu beurteilen?" (Eigenkonstruktion) und schätzten die erlebte Schwierigkeit auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = *überhaupt nicht schwierig* bis 6 = *sehr schwierig* ein.

Die erlebte *Belastung durch Zweifel* wurde anhand der folgenden Frage ermittelt: „Es gibt keine absolute Sicherheit darüber, wie sich ein Kind weiterentwickeln wird. Wie stark belastet Sie der Gedanke, dass Sie bei den Übergangsempfehlungen einen Fehler machen könnten?" (Eigenkonstruktion). Die Lehrkräfte antworteten mithilfe einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = *überhaupt nicht* bis 6 = *sehr stark*.

Die institutionelle Rahmenbedingung *pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft* wurde anhand der Systematisierung von Gresch et al. (2009) dichotom gefasst. Gresch et al. (2009) werteten hierzu Gesetzestexte, Rechtsvorschriften und Verwaltungsvorschriften aus und nahmen abschließende Einstufungen nach Absprache mit den zuständigen Ministerien in den Ländern vor. Dabei entspricht der Wert 1 Ländern, in denen es ein pädagogisches, standardisiertes oder informelles Gutachten der Lehrkräfte oder der Klassenkonferenz gibt, welches mit Wirkungskraft in die Übergangsempfehlung mit eingeht. Der Wert 0 wurde Ländern zugeordnet, in denen die institutionellen Regelungen kein pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft vorsehen (Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt).

Die institutionelle Rahmenbedingung *freie Elternentscheidung* wurde ebenfalls basierend auf Gresch et al. (2009) dichotom gefasst. Dabei wurde der Wert 0 dann zugewiesen, wenn zusätzliche Leistungsnachweise (z. B. Aufnahmetest, Probe-/Prognoseunterricht) notwendig sind, um die Übergangsempfehlung zu umgehen, sowie der Wert 1, wenn dieses nicht nötig ist. Letzteres ist in Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein der Fall.

3.3 Auswertungsstrategie

Niveau, Streuung und Interkorrelationen aller untersuchten Variablen sind an den deskriptiven Statistiken abzulesen (siehe Tab. 1).

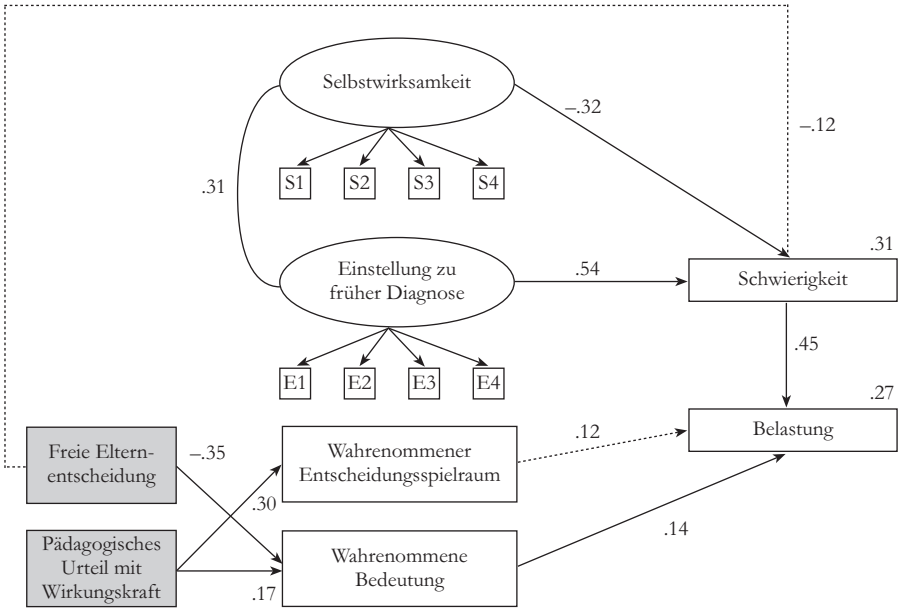
Zur Untersuchung der Wirkzusammenhänge zwischen den persönlichen allgemeinen bzw. übergangsbezogenen Lehrermerkmalen sowie den institutionellen Regelungen einerseits und der erlebten Schwierigkeit und Belastung andererseits wurde ein Strukturgleichungsmodell spezifiziert (vgl. Abb. 1). Die prädiktiven Beziehungen zwischen allgemeinen und übergangsbezogenen Lehrermerkmalen (Selbstwirksamkeit, kritische Einstellung zu früher Prognostizierbarkeit, Wahrnehmung des eigenen Entscheidungsspielraums, Bedeutung der erteilten Empfehlung für die tatsächliche Schulwahl) und erlebter Schwierigkeit bzw. Belastung wurden als Regressionspfade in das Modell integriert. Die wahrgenommene Schwierigkeit einer angemessenen Beurteilung wurde als weiterer Prädiktor für die erlebte Belastung eingeführt. Ebenso wurden Prädiktionspfade von den beiden institutionellen Regelungen auf die beiden spezifisch übergangsbezogenen Lehrermerkmale (Entscheidungsspielraum, Bedeutung) spezifiziert. Zusätzlich zu den direkten Prädiktionspfaden wurden außerdem indirekte Pfade von allen Lehrermerkmalen, vermittelt über die Schwierigkeit auf die Belastung, sowie von den institutionellen Regelungen, vermittelt über die verschiedenen Lehrermerkmale, auf die Belastung überprüft. Interkorrelationen zwischen allen allgemeinen und übergangsbezogenen Lehrermerkmalen sowie zwischen den institutionellen Regelungen wurden in das Modell aufgenommen. Die beiden Skalen Selbstwirksamkeit und kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit, bei denen dies aufgrund der Erfassung mit mehreren Items möglich war, wurden latent und damit messfehlerfrei modelliert. Nicht signifikante Pfade sind aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Abbildung nicht dargestellt, wurden aber zugelassen und nicht auf Null fixiert. Zur Beurteilung der Modellanpassung wurden der *Comparative Fit Index* (CFI; > .90 gute und > .95 sehr gute Modellanpassung) und der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; < .05 sehr gute, bei .05 – .08

Tabelle 1: Mittelwerte (MW), *Standardabweichung* (SD) *und Interkorrelationen über alle Maße*

	N	*Range*	*MW*	*SD*	SW	EP	ES	VG	BS	SB	BZ	FE	PU
Selbstwirksamkeit (SW) (Skala)	232	1–4	3.11	0.33	1.00	.16*	.08	.10	.04	–.14*	–.06	.04	.04
Kritische Einstellung zu früher Prognose (EP) (Skala)	233	1–4	2.05	0.49		1.00	–.06	–.05	–.04	.38***	.22***	–.02	–.07
Eigener Entscheidungsspielraum (ES)	234	1–6	3.59	1.09			1.00	–.22***	.03	–.12^{+}	.08	.05	.27**
Bedeutung für Wahl der Schulform (BS)	232	1–6	4.55	0.77					1.00	.00	.14*	–.27**	.03
Schwierigkeit einer angemesssenen Beureilung (SB)	233	1–6	3.72	1.29						1.00	.48***	–.10	.01
Belastung durch Zweifel (BZ)	231	1–6	3.85	1.27							1.00	–.03	.09
Freie Elternentscheidung (FE)	236	0/1	0.75									1.00	.40**
Pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft (PU)	236	0/1	0.33										1.00

Pearson-Korrelationen bzw. bei FE und PU Spearman-Korrelationen. *MW* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *** $p < .001$, * $p < .05$, $^{+}$ $p < 10$.

*Abbildung 1: Gesamtmodell zur Erklärung von Schwierigkeitseinschätzung und Belastungserleben mit allgemeinen und übergangsbezogenen Lehrermerkmalen sowie institutionellen Regelungen als Prädiktoren (Darstellung aller statistisch signifikanten Pfade und Korrelationen; standardisierte Koeffizienten) (*N *= 236)*



CFI = .93, RMSEA = .05, $Chi^2(43) = 68.953$, $p < .05$.

akzeptable Passung) herangezogen (Hu & Bentler, 1999). Die statistischen Analysen erfolgten mit den Statistikprogrammen SPSS 15.0 (2006) und Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 1998–2008).

Um alle zur Verfügung stehenden Informationen optimal zu nutzen, wurde für die Analysen in Mplus die FIML-Option gewählt (Full-Information Maximum-Likelihood). Im Rahmen dieses modellbasierten Verfahrens werden die Behandlung der fehlenden Werte und die Schätzung des Modells in einem gemeinsamen Schritt durchgeführt, indem die Schätzung der Modellparameter unter Berücksichtigung aller Personen, auch derjenigen mit fehlenden Werten, vorgenommen wird (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken

Die Kennwerte und deskriptive Statistiken der beobachteten Variablen sowie die bivariaten korrelativen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sind in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigten sich eine eher hohe berufliche Selbstwirksamkeit und eine eher wenig kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit des weiteren schulischen Werdegangs. Zwischen den Polen von keinem bzw. einem

sehr großen Entscheidungsspielraum wurde der eigene Entscheidungsspielraum im Durchschnitt als von mittlerer Größe eingeschätzt. Die Empfehlung wurde als „eher" bis „ziemlich" entscheidend für die spätere Schulwahl angesehen. Die Lehrkräfte schätzten die Schwierigkeit einer angemessenen Empfehlung durchschnittlich als mittelschwer ein und berichteten im Durchschnitt von einer mittleren Belastung. Dabei waren bei beiden Konstrukten vergleichsweise hohe Standardabweichungen zu verzeichnen, die nach Betrachtung der Häufigkeitsverteilung auf eine breite Ausschöpfung der Antwortskala zurückzuführen sind: 1 (überhaupt nicht) = 2.6/2.2 Prozent, 2 = 19.7/16.9 Prozent, 3 = 18.9/17.3 Prozent, 4 = 27.9/29.0 Prozent, 5 = 23.6/26.8 Prozent, 6 (sehr) = 7.3/7.8 Prozent. Von den untersuchten Lehrkräften waren 75.0 Prozent in Ländern tätig, in denen das pädagogische Urteil Wirkungskraft für die Übergangsempfehlung hat. Die institutionelle Regelung eines freien Elternwillens ist für 32.6 Prozent der Lehrkräfte eine Rahmenbedingung.

Die Mehrzahl der Korrelationen war nicht signifikant und numerisch klein ($r <$ .10). Selbstwirksamkeit und eine kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit korrelierten schwach miteinander. Höhere Selbstwirksamkeit und tendenziell auch ein größerer eigener Entscheidungsspielraum hingen mit geringer eingeschätzter Schwierigkeit von angemessenen Beurteilungen zusammen. Die kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit korrelierte hingegen positiv mit der empfundenen Schwierigkeit und mit der erlebten Belastung durch Zweifel an der Korrektheit der ausgesprochenen Empfehlungen. Das Belastungserleben stand ebenfalls mit der wahrgenommenen Bedeutung der Empfehlung für die spätere Schulwahl und der berichteten Schwierigkeit von angemessenen Beurteilungen in Zusammenhang. Ein pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft ging mit der Wahrnehmung von mehr eigenem Entscheidungsspielraum einher, freier Elternwille mit geringer eingeschätzter Bedeutung der Empfehlung durch die Lehrkräfte.

4.2 Erklärungsmodell

Das Erklärungsmodell wies sowohl für die allgemeinen als auch für die konkret übergangsbezogenen Lehrermerkmale Vorhersagekraft bezüglich der wahrgenommenen Schwierigkeit von angemessenen Beurteilungen und der erlebten Belastung auf (siehe Abb. 1). Die berufliche Selbstwirksamkeit und eine kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit des schulischen Werdegangs sagten signifikant die wahrgenommene Schwierigkeit von angemessenen Beurteilungen am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf die Grundschulempfehlung vorher. Die wahrgenommene Schwierigkeit der Beurteilungen war ein Prädiktor für die erlebte Belastung durch Zweifel. Die indirekten Effekte von Selbstwirksamkeit bzw. kritischer Einstellung auf das Belastungserleben, vermittelt über die wahrgenommene Schwierigkeit, waren mit –.15 und +.24 signifikant. Gleichzeitig wurde die Belastung durch den von den Lehrkräften wahrgenommenen eigenen Entscheidungsspielraum bei der Empfehlung und durch die wahrgenommene Bedeutung der ausgesprochenen Übergangsempfehlung für die spätere Wahl der Schulform vorhergesagt.

In Bezug auf die persönlichen Merkmale der Lehrkräfte bedeutet dies, dass bei Kontrolle der jeweils anderen Konstrukte Lehrkräfte umso stärker bei

der Übergangsempfehlung durch Zweifel belastet sind, je mehr sie wahrnehmen, dass sie selber einen großen Entscheidungsspielraum haben und die von der Schule ausgesprochene Empfehlung als bedeutsam für die spätere Schulformwahl ansehen. Lehrkräfte mit geringerer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und kritischerer Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit empfinden mehr Schwierigkeiten bei der Beurteilung und fühlen sich stärker durch Zweifel belastet.

Bezüglich der institutionellen Regelungen führte die freie Elternentscheidung beim Übergang zu der Wahrnehmung von weniger Bedeutung der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte. Darüber vermittelt hatte diese Regelung einen statistisch signifikanten, indirekten negativen Effekt von –.05 auf das Belastungserleben der Lehrkräfte. Ein direkter Effekt auf eine geringere wahrgenommene Schwierigkeit war auf dem 10-Prozent-Niveau zufallskritisch abzusichern. Ein pädagogisches Urteil mit Wirkungskraft erhöhte den wahrgenommenen Entscheidungsspielraum und die erlebte Bedeutsamkeit der Übergangsempfehlung. Die darüber vermittelten indirekten Effekte auf das Belastungserleben waren mit .04 (über Entscheidungsspielraum) bzw. .02 (Bedeutung) auf dem 10-Prozent-Niveau zufallskritisch abzusichern.

Die Modellfitinidices zeigen für das Modell eine gute bis akzeptable Modellpassung an. Die untersuchten Konstrukte klären 31 Prozent der Varianz der erlebten Schwierigkeit angemessener Beurteilungen und 27 Prozent der Unterschiede im Belastungserleben durch Zweifel auf.

5 Diskussion

5.1 Zentrale Befunde

Die vorliegende Studie untersuchte das Erleben der Lehrkräfte im Kontext des Übergangs von der Grund- auf die weiterführende Schule. Damit konnte ein Beitrag dazu geleistet werden, die Aufmerksamkeit über Schüler und Eltern hinaus auf die Lehrkräfte als zentrale Akteure im Rahmen der Übergangssituation zu lenken (vgl. Ditton, 2007). Die Analysen zeigten, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit einer angemessenen Beurteilung der Schüler in der 4. Klasse als eher schwierig ansahen und dass sie durch Zweifel an der Korrektheit der ausgesprochenen Übergangsempfehlungen teilweise belastet waren. Gleichzeitig wurde sowohl für die Einschätzung der Schwierigkeit als auch für das Belastungserleben eine substanzielle Varianz zwischen den Lehrkräften festgestellt. Allgemeine Lehrermerkmale aus den Bereichen der Selbstregulation und der Einstellungen erwiesen sich, wie theoretisch angenommen, als prädiktiv für die wahrgenommene Schwierigkeit und vermittelt über diese auch für die zweifelsbedingte Belastung. Dabei wurde unter anderem deutlich, dass die kontrovers diskutierte Frage, ob eine Diagnose späterer Schulleistungen zu diesem Zeitpunkt schon valide und zuverlässig möglich ist, auch damit einhergeht, dass die Schwierigkeit beim Erteilen der Empfehlung sehr unterschiedlich von den Lehrkräften empfunden wird.

Auch die Lehrermerkmale, die sich spezifisch auf die Situation der Erteilung von Übergangsempfehlungen bezogen, waren bedeutsam für die Belastung durch Zweifel.

Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere, dass die Wahrnehmung von mehr Entscheidungsspielraum und mehr Bedeutung der Übergangsempfehlung erwartungswidrig zu höherem Belastungserleben führten. Die wahrgenommene Bedeutung wie auch der erlebte eigene Entscheidungsspielraum scheinen demnach weniger im Sinne von Hackman und Oldham (1975) als positive Ressourcen, sondern eher im Sinne von Lazarus (1974) eine Bewertung der Situation als Bedrohung und damit als belastend darzustellen.

Als relevant konnten auch die untersuchten institutionellen Rahmenbedingungen herausgestellt werden, die sowohl direkte Effekte auf die übergangsspezifischen Lehrermerkmale als auch indirekte auf das Belastungserleben hatten. Diese konnten jedoch teilweise nur auf dem 10-Prozent-Niveau zufallskritisch abgesichert werden. Lehrkräfte unterscheiden sich demnach systematisch in ihren Einschätzungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Bedeutung ihrer Handlung in Abhängigkeit davon, in welchen Ländern mit welchen institutionellen Regelungen sie arbeiten. Im Falle der Regelung der freien Elternentscheidung geht damit, vermittelt über die geringere Bedeutung der Empfehlung, auch eine geringere Belastung einher. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Institutionalisierung der Eltern als letzter Entscheidungsinstanz tendenziell auch zusätzlich zu den persönlichen Lehrermerkmalen auf eine geringere individuell erlebte Schwierigkeit bezüglich des Erteilens der Empfehlung auswirkt. Möglicherweise ist dies auch Ausdruck von bereits im Vorfeld verstärkt erfolgten Absprachen zwischen Eltern und Lehrkräften.

Methodisch ist darauf hinzuweisen, dass die Mehrheit der Konstrukte nur über Einzelvariablen im Fragebogen erfasst wurden, sodass keine Skalen gebildet und Reliabilitätswerte ermittelt werden konnten. Gleichzeitig war dadurch auch nur bei zwei Konstrukten (Selbstwirksamkeit, kritische Einstellung zur frühen Prognostizierbarkeit) eine latente, messfehlerbereinigte Modellierung möglich, was bei der Interpretation der Höhe der Pfadkoeffizienten zu berücksichtigen ist.

Inhaltlich ist hervorzuheben, dass die Erklärung der Unterschiede im Erleben der Lehrkräfte in dieser Studie durch ausgewählte Konstrukte aus drei verschiedenen Bereichen von Einflussfaktoren gezeigt werden konnte: allgemeine Lehrermerkmale, persönliche Merkmale, die spezifisch in Bezug auf die Frage der Übergangsempfehlungen sind, sowie institutionelle Regelungen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte dieser vergleichsweise großen Lehrerstichprobe in unterschiedlichen Kontexten arbeiten und weitere Aspekte der institutionellen Regelungen, des Schulkontextes sowie der Persönlichkeitsmerkmale zusätzliche Erklärungskraft für die Unterschiede im Belastungserleben haben könnten (siehe z. B. Bakker & Demerouti, 2007; Klusmann et al., 2008a).

5.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Lehrkräfte wurden bisher in Zusammenhang mit der Thematik des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule meistens nur indirekt über die erteilten Übergangsempfehlungen thematisiert (z. B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007). Das Erstellen von Empfehlungen für den Übergang auf die weiterführende Schule ist eine professionelle Kernaufgabe der Grundschullehrkräfte. Vor dem Hintergrund der berechtigten Forderung nach ange-

messenen Beurteilungen ist es für die Praxis eine wichtige Information, dass sich die Lehrkräfte als Experten der alltäglichen schulischen Abläufe und Aufgaben deutlich in ihrer Einschätzung unterscheiden, wie schwierig dieses zu realisieren ist. Gleichzeitig machen die dargestellten Befunde deutlich, dass diese komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe für viele der Lehrkräfte mit deutlichem Erleben von Belastung durch Zweifel an den ausgesprochenen Empfehlungen einhergeht. Für die Praxis dürfte es daher auch von einiger Relevanz sein, Möglichkeiten zu identifizieren, wie das Belastungserleben der Lehrkräfte reduziert werden kann.

Zukünftige Forschung könnte in diesem Zusammenhang wichtige Beiträge leisten. So wäre es wichtig, über die zeitlich wie inhaltlich punktuelle Betrachtung der Belastung hinaus einerseits die lehrerseitigen Prozesse im Rahmen des Übergangsgeschehens genauer zu untersuchen und andererseits die unterschiedlichen Facetten des Belastungserlebens im Kontext der Übergangsthematik zu betrachten (vgl. Klusmann et al., 2006; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Die gefundenen Unterschiede im Belastungserleben wie auch in den übergangsbezogenen Lehrermerkmalen unterstützen die angenommene Bedeutsamkeit der Frage, welche Einflussfaktoren für die interindividuellen Unterschiede zu identifizieren sind. Schulspezifische Faktoren, wie beispielsweise Unterstützung, Kooperation und Austausch im Kollegium oder Weiterbildungsangebote, wurden bisher noch nicht im Hinblick auf eine mögliche Funktion, erlebter Belastung entgegenzuwirken, untersucht. Außerdem erleben Lehrkräfte, je nachdem, in welchem Land sie arbeiten, die Übergangssituation in unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen. Es erscheint daher sinnvoll, die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen neben den allgemeinen und übergangsbezogenen lehrerseitigen Merkmalen weiter differenziert als Einflussfaktoren zu betrachten und somit die Perspektive der Lehrkräfte als zentrale Akteure im Rahmen der Übergangssituation zu vertiefen.

Literatur

Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* 107–118.

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22,* 309–328.

Bakker, A. B., Van Emmerik, H., & Van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 21*(3), 309–324.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.

Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung: Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium* (Bd. 43). Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–220). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchungen über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72,* 227–244.

Gamsjäger, E., & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43,* 40–56.

Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 230–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Nr. 12).

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60,* 159–170.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 42,* 495–513.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie: Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–175). Göttingen: Hogrefe.

Hillebrand, M. J. (1949). Zum Problem eines psychologischen Prüfverfahrens beim Übergang zur höheren Schule. *Psychologische Rundschau, 1,* 291–299.

Hipps, E. S., & Malpin, G. (1991, April 3–7). *The relationship of locus of control, stress related to performance-based accreditation, and job stress to burnout in public school teachers and principals.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research, 59,* 297–313.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 5,* 1–55.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 161–173.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology, 57,* 127–151.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100,* 702–715.

Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 5,* 321–333.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (unveröff. Forschungsbericht).

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau, 58,* 103–117.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem: Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review, 46,* 72–87.

Merkens, H., & Wessel, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen: Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller, W., & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2008). Mplus (Version 5.1) [Computer software]. Los Angeles, CA.

van Ophuysen, S. (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38,* 154–161.

Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der schweizerischdeutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis": Teil 1. Befragungsinstrumente.* Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) (Materialien aus der Bildungsforschung 13).

Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sauer, J., & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg.* Göttingen: Hogrefe.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout.* Dissertation, Freie Universität, Berlin. <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29> (30.11.2008)

Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. u. erw. Aufl., S. 95–100). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK. (Hrsg.). (2006). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. <http://www.kmk.org/dossier/dossier_dt_ebook.pdf> (26.11.2008)

Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. A. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 51–86). Chichester, UK: Wiley.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19,* 85–95.

Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21,* 119–133.

Wild, K.-P., & Rost, D. H. (1995). Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27,* 78–90.

Kapitel 14
Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?

Yvonne Anders, Nele McElvany und Jürgen Baumert

1 Hintergrund

Der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule erfolgt in Deutschland in der Regel in Übereinstimmung mit der Schule (vgl. Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, Kap. 4, für unterschiedliche Länderregelungen). Die Empfehlung für eine bestimmte Schulform bzw. Schullaufbahn basiert dabei einerseits auf den erreichten Schulnoten der Schülerinnen und Schüler, spiegelt zumeist aber auch die Einschätzung des Lern- und Entwicklungspotenzials durch den jeweiligen Klassenlehrer oder -lehrerin wider. Die Rolle der Lehrkraft ist an dieser Stelle komplex: Sie fungiert als Diagnostikerin der aktuellen Fähigkeiten und Prognostikerin der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Diese Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet man gemeinhin als *diagnostische Fähigkeiten bzw. die diagnostische Kompetenz* von Lehrkräften (z. B. Schrader, 1997, 2006; Schrader & Helmke, 2002). Diagnostische Kompetenz wird als eine der Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften angesehen (Baumert & Kunter, 2006; Weinert, 1998).

Im Hinblick auf die Einschätzung der akademischen Leistungen und die Prognose des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern ist zu berücksichtigen, dass diese durch multiple Faktoren bedingt sind. Weinert (2001) beschreibt akademische Leistungen als Resultat von Lernaktivitäten, die von individuellen Eingangsvoraussetzungen, familiären Bedingungen, Kontextmerkmalen, Merkmalen des Unterrichts sowie dem Zusammenspiel von Lehrqualität und Lernpotenzial abhängen. Das Lernpotenzial ist dabei insbesondere von den individuellen Bedingungsfaktoren abhängig, welche kognitive, motivationale und volitionale Schülermerkmale umfassen (Helmke, Rindermann & Schrader, 2008). Die Begabung, neuartige kognitive Anforderungen zu bewältigen, ist dabei für das schulische Lernpotenzial von besonderer Bedeutung. Darüber hinaus besitzt das bereichsspezifische (Vor-)Wissen einen hohen Erklärungswert für schulische Leistungen. Auch individuelle Lernstrategien im Sinne von Anstrengungen zur Verbesserung des Lernens und metakognitive Fähigkeiten der Streuung und Überwachung des Lernprozesses gehören zu den Faktoren, denen eine große Relevanz für akademische Leistungen von Schülerinnen und Schülern beigemessen wird (z. B. Artelt, 2000). Ferner konnten positive Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation, der Lernfreude, dem Lerninteresse sowie der Einstellung

zur Schule und zum Fach mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden (z. B. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993; Schiefele & Schreyer, 1994). Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass sowohl das Selbstkonzept als auch das Selbstvertrauen bzw. Leistungsangst einen Einfluss auf die schulischen Leistungen von Kindern haben. Ein geringeres Maß an Ängstlichkeit geht dabei in der Regel mit besseren Schulleistungen einher (z. B. Nickel, Schlüter & Fenner, 1973). Eine weitere Facette der individuellen Bedingungsfaktoren stellen die sozialen und freundschaftlichen Beziehungen von Kindern dar: Die Qualität dieser Beziehungen steht in moderatem Zusammenhang zur kognitiven Leistung (Asendorpf & van Aken, 1994; Rost & Czeschlik, 1994) sowie zum Schulerfolg (Heller, 1995). Antisoziales Verhalten oder Schüchternheit geht mit geringeren schulischen Leistungen einher (Caspi, Elder & Bem, 1987; Evans, 2001).

Betrachtet man die Fülle der potenziellen Einflussfaktoren, so wird schnell deutlich, wie anspruchsvoll und schwierig die Aufgabe ist, das Lern- und Entwicklungspotenzial einer individuellen Schülerin oder eines individuellen Schülers in der 4. Grundschulklasse einzuschätzen, selbst wenn die Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler schon mehrere Jahre unterrichtet hat. Bei der Abgabe einer Schullaufbahnempfehlung müssen Lehrkräfte aber genau diese Aufgabe meistern. In einer Reihe von Ländern werden die Klassenlehrerinnen und -lehrer für die Übergangsempfehlung gebeten, verschiedene individuelle Facetten der Lernkompetenz und des Entwicklungspotenzials der Schülerinnen und Schüler, wie zum Beispiel die kognitiven Fähigkeiten, das Arbeitsverhaltens und die Lernmotivation, einzuschätzen. Diese Einschätzungen werden als zusätzliche Komponente zu den Schulnoten für die Übergangsempfehlung genutzt. Mit dem Abgeben solcher Einschätzungen sowie der Schullaufbahnempfehlung ist für die Lehrkraft eine große Verantwortung verbunden. Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben deutlich illustriert, dass an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule das Fundament für die weitere Bildungskarriere gelegt wird (vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Ditton, 2007; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Die Form der weiterführenden Schule bestimmt den jeweiligen Bildungsabschluss, welcher wiederum die Möglichkeit eines anschließenden Hochschulstudiums, einer Lehre oder anderer Ausbildungsoptionen eröffnet. Nach dem Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule des Sekundarschulsystems finden Aufstiege von niedrigeren Schulformen auf höhere Schulformen nur noch selten statt.

Auch vor dem Hintergrund der großen Verantwortung, die mit der Übergangsempfehlung verbunden ist, ist in den letzten Jahren eine breite bildungspolitische Diskussion um die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften entfacht. Einerseits werden Lehrkräften weithin gute diagnostische Fähigkeiten attestiert. So zeigen Studien, in denen der Zusammenhang zwischen Leistungstests und Lehrerurteilen ermittelt wurde, in der Regel substanzielle bis hohe Korrelationen oder moderate Fähigkeiten, die Schwierigkeiten einzelner Aufgaben für Schülerinnen und Schüler einzuschätzen (Anders, Kunter, Brunner, Krauss & Baumert, in Druck; Feinberg & Shapiro, 2003; Hoge & Coladarci, 1989; Hosenfeld, Helmke & Schrader, 2002; McElvany et al., in Druck; Schrader, 1989; Spinath, 2005). Auf der anderen Seite offenbaren diese Studien eine große Spannweite der gefundenen Korrelationen und substanzielle Unterschiede zwischen den Lehrkräften.

Im Rahmen von PISA 2000 zeigten Hauptschullehrkräfte große Schwierigkeiten, unter ihren Schülerinnen und Schülern schwache Leser und Leserinnen zu identifizieren (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001) und in der IGLU-Studie zeigte sich kürzlich, dass die Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften nur mäßig mit den durch Leistungstests gemessenen Rechtschreib- und Lesekompetenzen korrelieren (Bos et al., 2004).

Neben der allgemeinen Güte der diagnostischen Urteile von Lehrkräften ist von besonderem Interesse, inwieweit individuelle Schülermerkmale wie das Geschlecht, der sozioökonomische Hintergrund oder der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler diagnostische Urteile von Lehrkräften beeinflussen. Dem liegen theoretische Annahmen zu urteilsverzerrenden Einflüssen von Geschlechtsstereotypen (z. B. Deaux & Kite, 1993) oder sozialen Voreingenommenheiten (Brophy & Good, 1974) zugrunde. Hierzu konnte gezeigt werden, dass Leistungsbeurteilungen von Lehrkräften durch das Geschlecht oder die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern überlagert sein können (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Hecht & Greenfield, 2001). Im Hinblick auf den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern zeigen sich uneinheitliche Ergebnisse, die für keine (z. B. Kristen, 2006; Rjosk, McElvany, Anders & Becker, in Druck), positive (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997) oder negative (Partenio & Taylor, 1985) Urteilsverzerrungen bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sprechen. Der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler scheint insgesamt einen bedeutsameren Einfluss auf Beurteilungen von Lehrkräften zu haben als der Migrationshintergrund.

Die beschriebenen Resultate haben immer wieder nicht nur Zweifel an der professionellen Kompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf ihre diagnostischen Fähigkeiten, sondern auch an der starken Bedeutung der Schulnoten für die Übergangsempfehlung und die praktizierte Übergangspraxis laut werden lassen (Ingenkamp & Lissmann, 2005; Rösner, 2007). In Bezug auf die Übergangsempfehlung wird bei der Diskussion allerdings vernachlässigt, dass Lehrkräfte dann, wenn sie eine Übergangsempfehlung oder eine Einschätzung des Entwicklungspotenzials der Schülerinnen und Schüler abgeben müssen, eine Vielzahl von potenziellen lernrelevanten Merkmalen einbeziehen müssen. Dementsprechend ist infrage zu stellen, inwieweit eine perfekte Übereinstimmung von Übergangsempfehlungen von Lehrkräften mit den durch Tests ermittelten Schülerleistungen bzw. Noten überhaupt wünschenswert oder empfehlenswert ist. In Bezug auf die Einschätzung individueller, lernrelevanter Schülermerkmale fehlt es bislang nicht nur an Studien, die die Güte und Bedingungsfaktoren solcher Einschätzungen untersuchen. Auch die Frage der Differenziertheit von Lehrereinschätzungen in Bezug auf leistungsrelevante Merkmale von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ist bislang empirisch kaum untersucht worden.

Maaz und Kollegen (2008) untersuchten den Einfluss individueller Leistungsmerkmale, des sozialen Hintergrunds und der mittleren Leistungsstärke der Klasse auf die Lernkompetenzeinschätzungen von Lehrkräften am Ende der Grundschulzeit in Berlin. In diesem Bundesland schätzen die Lehrkräfte im Rahmen der Bildungsgangempfehlung auch die individuelle Lernkompetenz

ihrer Schülerinnen und Schüler anhand einer Liste von 17 Merkmalen ein. In der Studie konnte gezeigt werden, dass Schülerleistungen und der soziale Status positiv mit den Einschätzungen der Lehrkraft zusammenhängen, wohingegen die mittlere Leistungsstärke negativ mit der Einschätzung der Lernkompetenz assoziiert war (im Sinne eines sogenannten Referenzgruppeneffekts). Neben diesen Resultaten gehen die Autoren auch auf die Dimensionalität der Lehrereinschätzungen ein. Es ließen sich drei Faktoren differenzieren (Arbeitsprinzipien, Regulation und Arbeitstechniken), die durch einen generellen Faktor überlagert wurden. Die Generalisierbarkeit dieser Befunde ist aber insofern begrenzt, als dass das Instrument zur Einschätzung der Lernkompetenz nicht von der Forschergruppe entwickelt wurde und unbekannt ist, inwieweit die Auswahl der einzuschätzenden Merkmale theoriegeleitet erfolgte und mögliche Einflussfaktoren auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern angemessen abdeckt.

Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Im Rahmen der Studie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten" wurde ein Instrument zur Einschätzung individueller lernrelevanter Merkmale von Schülerinnen und Schülern entwickelt, das verschiedene Facetten erfasst, von denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen. In diesem Kapitel sollen dieses Instrument vorgestellt, die Einschätzungen der Lehrkräfte mit diesem Instrument beschrieben und die Dimensionalität der Lehrereinschätzungen untersucht werden.

Im Vordergrund des *ersten Teils* steht die Frage, wie differenziert Lehrereinschätzungen tatsächlich sind bzw. sein können. Im *zweiten Teil* wird untersucht, in welchem Zusammenhang die Einschätzungen verschiedener Fähigkeitsfacetten mit dem Geschlecht, sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler, den Schulnoten und der Übergangsempfehlung stehen. Hierbei ist von besonderem Interesse, ob die Schulnoten die Einschätzungen verschiedener Fähigkeitsfacetten widerspiegeln und ob sie in Bezug auf die Übergangsempfehlung einen über die Schulnoten hinausgehenden Erklärungswert haben.

1.2 Methode

Datengrundlage

In der Studie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten" wurden Schülerinnen und Schüler in der Phase des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen längsschnittlich untersucht. Parallel zu ihren Schülerinnen und Schülern wurden die Klassenlehrerinnen und -lehrer zweimal befragt, einmal am Anfang der 4. Klasse und das zweite Mal am Ende des 1. Halbjahres der 4. Klasse (vgl. Becker, Gresch, Baumert, Watermann, Schnitger & Maaz, Kap. 5). Der erste Fragebogen enthielt Fragen zur Schule,

zur Gestaltung des Übergangs an der Schule, zum soziodemografischen Hintergrund sowie zur Berufsbiografie der Lehrkraft. Bei der zweiten Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, jeden einzelnen ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Leistung, Begabung und andere unterrichts- und leistungsrelevante Merkmale (z. B. Mitarbeit im Unterricht, Konzentrationsfähigkeit, Umfeld, soziale Fähigkeiten) einzuschätzen. Zusätzlich wurden ergänzende Fragen zur Übergangsempfehlung gestellt.

Stichprobe

In die vorliegenden Analysen wurden nur diejenigen Lehrkräfte einbezogen, für die Daten von mindestens fünf ihrer Schülerinnen und Schüler vorlagen. Die Stichprobe bestand insgesamt aus 231 Lehrkräften (84 % weiblich, 16 % männlich), die durchschnittlich 47 Jahre alt waren (Spannweite: 27 bis 65 Jahre, *SD* = 10.7). Sie verfügten im Mittel über 20 Jahre Unterrichtserfahrung (Spannweite: 2 bis 42 Jahre, *SD* = 11.4). Insgesamt wurden individualdiagnostische Einschätzungen für 4 101 Schülerinnen und Schüler abgegeben, die Hälfte waren Mädchen, 23.4 Prozent hatten einen Migrationshintergrund. Als Maß für den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler wurde der ISEI der Familie verwendet. Dieser lag in der Stichprobe im Mittel bei 50.90 (Spannweite: 16 bis 90, *SD* = 16.47).

Instrumente

Das Instrument zur Einschätzung der individuellen lernrelevanten Schülermerkmale

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die individualdiagnostischen Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf schul- und unterrichtsrelevante Merkmale. Aus dem Forschungsstand zu individuellen Bedingungsfaktoren von akademischen Leistungen wurden zehn Fähigkeitsfacetten abgeleitet, die durch insgesamt 30 einzelne Fähigkeiten und Merkmale operationalisiert wurden. Den Lehrkräften wurde diese Liste von Fähigkeiten und Merkmalen vorgelegt und sie wurden gebeten, bei jedem dieser Merkmale auf einer sechsstufigen Skala (1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“) zu beurteilen, in welchem Ausmaß es bei der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler ausgeprägt ist. Das Instrument stellt eine Eigenkonstruktion der Forschergruppe dar (McElvany et al., 2009). Im Folgenden sind die theoretisch postulierten Faktoren mit ihren Merkmalen aufgeführt.

Faktor 1: Begabung
Begabung für praktische oder technische Dinge
Musische Begabung
Akademische Begabung
Gedächtnis
Allgemeine kognitive Fähigkeiten

Faktor 2: Unterrichtsverhalten
Mitarbeit im Unterricht
Aufmerksamkeit im Unterricht

Faktor 3: Psychische Stärke
Belastbarkeit
Selbstvertrauen in Leistungssituationen
Durchsetzungsfähigkeit

Faktor 4: Motivation
Interesse am Lernen
Lernmotivation

Faktor 5: Schulische Fähigkeiten
Mathematische Fähigkeiten
Lesekompetenz

Faktor 6: Durchhaltevermögen
Anstrengungsbereitschaft
Ausdauer

Faktor 7: Tugenden
Gewissenhaftigkeit und Fleiß
Pünktlichkeit und Disziplin

Faktor 8: Selbstbeherrschung
Selbstbeherrschung und Emotionskontrolle
Kontrolle von Impulsen

Faktor 9: Soziale Fähigkeiten
Teamfähigkeit
Sozialverhalten
Angemessenes Konfliktverhalten
Empathie
Verantwortungsbereitschaft
Positive Beeinflussung der Gefühle anderer

Faktor 10: Leistungsstreben
Leistungsmotivation
Ehrgeiz
Betragen in der Schule
Selbstständiges Arbeiten/Lernen

Soziostrukturelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler

Als mögliche Einflussvariablen auf die Einschätzungen wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie der sozioökonomische Status der Familie einbezogen. Der Migrationshintergrund wurde über das Geburtsland der Eltern, der sozioökonomische Status über den ISEI (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) gemessen.

Schulnoten

Es wurden die Halbjahresnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik auf einer Skala von 1 „sehr gut" bis 6 „ungenügend" erhoben. Die Durchschnittsnote lag in beiden Fächern bei $M = 2.7$ ($SD = 0.9$).

Übergangsempfehlung

In den Analysen wurde die Empfehlung, die die Schülerinnen und Schüler für den Übergang auf eine weiterführende Schule erhalten haben, genutzt. Sie ging in dichotomisierter Form (Gymnasium vs. andere Schulform) in die Analysen ein. 42.9 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten.

Statistische Analysen

Die multivariaten Analysen wurden mit dem Programm Mplus Version 5.1 (Muthén & Muthén, 1998–2008) durchgeführt. Die betrachteten Daten verfügen über eine natürliche Mehrebenenstruktur: Die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse sind jeweils einer Lehrkraft zuzuordnen. Dadurch können die Einschätzungen der lernrelevanten Merkmale von Schülerinnen und Schülern einer Klasse gegebenenfalls nicht statistisch unabhängig voneinander sein. Außerdem setzen sich interindividuelle Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern aus zwei Varianzquellen zusammen, der Varianz auf der individuellen Ebene und der Varianz auf der Klassenebene (Raudenbush & Bryk, 2002). Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde bei den weitergehenden Analysen beachtet, um deren Validität sicherzustellen.

Zur Untersuchung der Dimensionalität der Einschätzungen der Lehrkraft wurden explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen spezifiziert. Zur Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur wurden die individuellen Einschätzungen zuvor am Klassenmittelwert zentriert. Als Kriterien für die Anpassungsgüte des Modells wurden der *Comparative Fit Index* (CFI) und der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) herangezogen. Modelle mit einem CFI über .95 und einem RMSEA unter .08 werden gemeinhin als gute bzw. moderate Approximation an die gegebenen Daten angesehen (Hu & Bentler, 1999). Zur Analyse des Einflusses der individualdiagnostischen Einschätzungen auf die Schulnoten und die Übergangsempfehlung wurden multiple Regressionsmodelle berechnet. Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde berücksichtigt, indem entsprechend korrigierte Standardfehler und Fitstatistiken verwendet wurden (Type = COMPLEX).

Der Anteil der fehlenden Werte war gering. Es wurde das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren angewandt, mit dem auch diejenigen Fälle in der Analyse berücksichtigt werden, für die einzelne fehlende Werte vorliegen.

1.3 Ergebnisse

1.3.1 Deskriptive Befunde

In Tabelle 1 sind die durchschnittlichen Einschätzungen für die einzelnen Merkmale aufgeführt. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler überwiegend positiv einschätzen: Die Mittelwerte liegen zum Teil deutlich über dem Skalenmittelwert von 3.5. Besonders positiv fallen die Einschätzungen des *Betragens in der Schule* (M = 4.9), des *Sozialverhaltens* (M = 4.7), der

Tabelle 1: Einschätzungen der lernrelevanten Merkmale von Schülerinnen und Schülern: Mittelwerte (M), *Standardabweichungen* (SD) *und Intraklassenkorrelationen (ICC)*

Merkmal	*M*	*SD*	ICC
Faktor 1: Begabung			
Begabung für praktische oder technische Dinge	4.1	1.1	0.17
Musische Begabung	4.0	1.2	0.13
Akademische Begabung	3.7	1.5	0.14
Allgemeine kognitive Fähigkeiten	4.2	1.2	0.09
Gedächtnis	4.4	1.2	0.10
Faktor 2: Unterrichtsverhalten			
Mitarbeit im Unterricht	4.2	1.2	0.09
Aufmerksamkeit im Unterricht	4.4	1.2	0.10
Faktor 3: Psychische Stärke			
Belastbarkeit	4.3	1.2	0.12
Selbstvertrauen in Leistungssituationen	4.1	1.2	0.10
Faktor 4: Motivation			
Interesse am Lernen	4.6	1.2	0.10
Lernmotivation	4.5	1.2	0.10
Faktor 5: Schulische Fähigkeiten			
Mathematische Fähigkeiten	4.2	1.3	0.06
Lesekompetenz	4.4	1.3	0.12
Faktor 6: Durchhaltevermögen			
Anstrengungsbereitschaft	4.4	1.2	0.08
Ausdauer	4.4	1.3	0.09
Faktor 7: Tugenden			
Gewissenhaftigkeit und Fleiß	4.4	1.3	0.08
Pünktlichkeit und Disziplin	4.7	1.2	0.12
Faktor 8: Selbstbeherrschung			
Selbstbeherschung und Emotionskontrolle	4.6	1.2	0.11
Kontrolle von Impulsen	4.7	1.2	0.12
Faktor 9: Soziale Fähigkeiten			
Angemessenes Konfliktverhalten	4.5	1.2	0.10
Empathie	4.3	1.2	0.17
Verantwortungsbereitschaft	4.5	1.2	0.10
Teamfähigkeit	4.6	1.2	0.12
Sozialverhalten	4.7	1.1	0.11
Positive Beeinflussung der Gefühle anderer	4.1	1.2	0.15
Faktor 10: Leistungsstreben			
Leistungsmotivation	4.5	1.2	0.10
Durchsetzungsfähigkeit	4.2	1.1	0.12
Ehrgeiz	4.3	1.2	0.09
Betragen in der Schule	4.9	1.1	0.10
Selbstständiges Arbeiten/Lernen	4.4	1.3	0.11

Kontrolle von Impulsen (*M* = 4.7) und der *Pünktlichkeit und Disziplin* (*M* = 4.7) aus. Der geringste Mittelwert findet sich für die *akademische Begabung* (*M* = 3.7).

Durch die Intraklassenkorrelation (ICC) wird der Anteil der Varianz an der Gesamtvarianz bestimmt, der zwischen den Klassen liegt. Hohe Intraklassenkorrelationen indizieren, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer Klasse in dem untersuchten Merkmal ähnlich sind. Auch wenn der Großteil der Variation in den Schülereinschätzungen innerhalb der Klassen liegt, so ist die Variation zwischen den Klassen zum Teil doch beträchtlich. Es finden sich Intraklassenkorrelationen zwischen 6 Prozent (*Mathematische Fähigkeiten)* und 17 Prozent (*Begabung für praktische oder technische Dinge, Empathie*). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Mehrebenenstruktur bei den nachfolgenden Analysen zu berücksichtigen.

1.3.2 Wie differenziert sind die Einschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale durch die Lehrkraft?

Lässt sich die theoretisch postulierte Faktorenstruktur bestätigen?

Im ersten Schritt wurde mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft, inwieweit die tatsächlich gefundenen Zusammenhangsstrukturen dafür sprechen, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler entlang der postulierten Dimensionen einschätzen. Es wurde dementsprechend ein Modell mit zehn Faktoren spezifiziert, in dem die einzelnen Merkmale, wie oben beschrieben, auf den Faktoren luden. Basis der Analysen stellten die am Klassenmittelwert zentrierten Einschätzungen dar. Die Güte dieses Modells war allerdings nicht akzeptabel (CFI = 0.88; RMSEA = 0.10) und spiegelt die Dimensionen, entlang derer Lehrkräfte ihre Einschätzungen vornehmen, offensichtlich nicht angemessen wider.

Betrachtet man die Interkorrelationen der zehn Faktoren (Tab. 1), so wird deutlich, dass diese zum Teil sehr hoch miteinander zusammenhängen. So liegen die Korrelationen zwischen dem Faktor *„Leistungsstreben"* und *„Unterrichtsverhalten"*, *„Motivation"*, *„Schulischen Fähigkeiten"* und *„Durchhaltevermögen"* allesamt über 0.9. Die Faktoren *„Schulische Fähigkeiten"* und *„Begabung"* korrelierten sogar zu 1.00. Das Korrelationsmuster weist deutlich darauf hin, dass die angenommene Faktorenstruktur zu komplex ist und die Anzahl der unterliegenden Dimensio-

Tabelle 2: Latente Interkorrelationen der Faktoren bei Annahme eines Modells mit zehn Faktoren

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Begabung (F1)	1.00	0.79	0.82	0.78	1.00	0.69	0.55	0.33	0.48	0.85
Unterrichtsverhalten (F2)		1.00	0.84	0.89	0.81	0.88	0.80	0.57	0.74	0.92
Psychische Stärke (F3)			1.00	0.78	0.88	0.78	0.63	0.49	0.59	0.86
Motivation (F4)				1.00	0.83	0.89	0.80	0.51	0.67	0.95
Schulische Fähigkeiten (F5)					1.00	0.74	0.57	0.34	0.47	0.91
Durchhaltevermögen (F6)						1.00	0.91	0.61	0.71	0.93
Tugenden (F7)							1.00	0.71	0.77	0.84
Selbstbeherrschung (F8)								1.00	0.86	0.55
Soziale Fähigkeiten (F9)									1.00	0.70
Leistungsstreben (F10)										1.00

nen, auf denen Einschätzungen der Merkmale von Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden, vermutlich weitaus geringer ist.

Auf wie vielen Dimensionen nehmen Lehrkräfte tatsächlich ihre Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler vor?

Die Dimensionalität wurde durch eine explorative Faktorenanalyse weiter untersucht. Eine Inspektion des Eigenwerteverlaufs der ersten fünf Hauptkomponenten (16.76, 3.60, 1.25, 0.98, 0.83) sprach für eine Extraktion von drei korrelierten Faktoren. Die drei Faktoren ließen sich auf Basis der Ladungsmuster inhaltlich als *„Begabung und Leistung"*, *„Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten"* sowie *„Motivation und Lerntugenden"* interpretieren.

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde ein Modell entwickelt, bei dem davon ausgegangen wurde, dass Lehrkräfte ihre Einschätzungen auf drei unterscheidbaren Dimensionen vornehmen, denen ein Generalfaktor unterliegt. Abbildung 1 illustriert das Modell, dargestellt sind die Faktoren sowie die Merkmale, durch die sie gemessen werden. Ferner sind die standardisierten Faktorladungen aufgeführt. Vier Merkmale (Begabung für praktische oder technische Dinge, musische Begabung, Verantwortungsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit) wurden im Prozess der Modellbildung ausgeschlossen, da sie keine akzeptable Ladung auf einem der

Abbildung 1: Faktorenstruktur der Lehrereinschätzungen von individuellen Schülermerkmalen

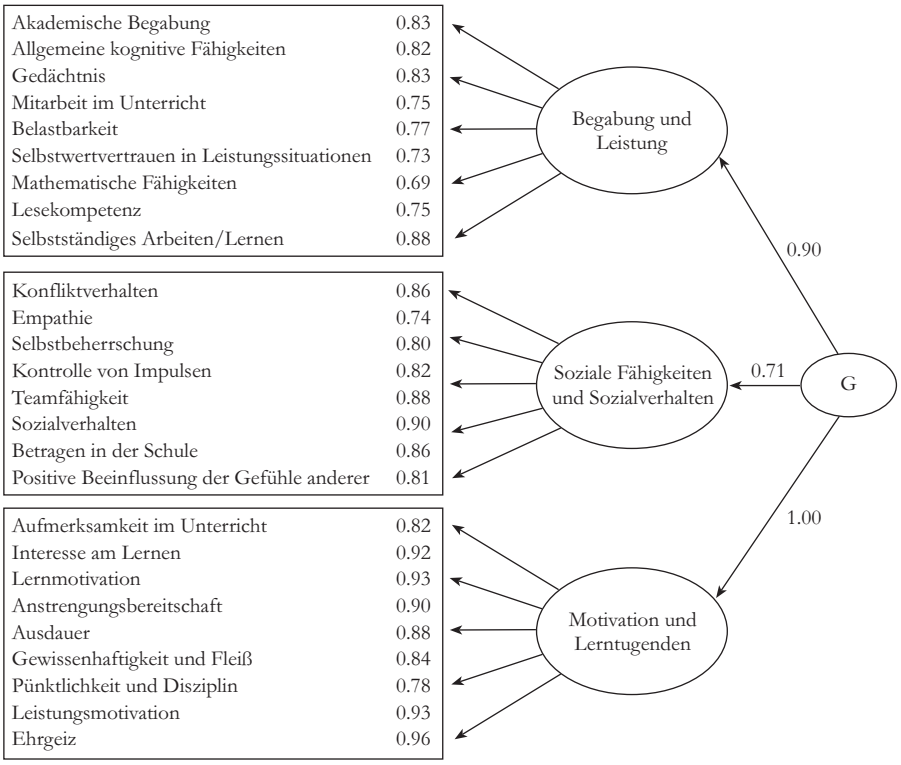


Tabelle 3: Einschätzungen der individuellen lernrelevanten Merkmale von Schülerinnen und Schülern: Mittelwerte (M), *Standardabweichungen* (SD), *interne Konsistenzen* (α) *und Intraklassenkorrelationen (ICC) der Skalen*

Skala	*M*	*SD*	α	ICC
Begabung und Leistung	4.21	1.07	0.95	0.10
Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	4.54	1.02	0.96	0.12
Motivation und Lerntugenden	4.57	1.08	0.96	0.10

Faktoren aufwiesen. Die Modellgüte kann als moderat bis gut bezeichnet werden (CFI = 0.96; RMSEA = 0.07).

Der Faktor *„Begabung und Leistung"* wird durch neun Merkmale gemessen, die sowohl verschiedene Aspekte kognitiver Begabungen, psychischer Stärke und schulischer Fähigkeiten als auch des leistungsrelevanten Unterrichtsverhaltens erfassen. Die Lehrkräfte differenzieren dementsprechend kaum zwischen der Einschätzung schulischer Fähigkeiten und Leistungen einerseits und der Einschätzung von Begabungen andererseits. Der zweite Faktor bildet verschiedene Facetten der *sozialen Fähigkeiten und des Sozialverhaltens* ab. Er wird durch acht Merkmale gemessen, die sowohl Aspekte der Impulskontrolle und Beherrschung als auch des sozialen Verhaltens des Kindes in der Klasse messen. Der dritte Faktor umfasst neun *motivationale Merkmale* (z. B. Interesse am Lernen, Lernmotivation, Leistungsmotivation) und *Lerntugenden* (z. B. Fleiß, Disziplin, Ehrgeiz) zusammen.

Nach der Bestätigung des Modells durch inhaltliche Plausibilität und der statistischen Modellgüte wurden aus den jeweiligen Items durch Mittelwertbildung drei Skalen gebildet. Tabelle 3 zeigt die deskriptiven Statistiken der Skalen, die sehr gute Reliabilitäten aufweisen.

1.3.3 Wie hängen die Lehrereinschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale mit dem Geschlecht, Migrationshintergrund und dem soziokönomischen Status der Schülerinnen und Schüler zusammen?

In Tabelle 4 sind die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Fähigkeiten, dem Geschlecht, Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler angegeben.

Es zeigen sich moderate Vorteile von Mädchen in Bezug auf die Einschätzung der sozialen Fähigkeiten und des Sozialverhaltens (r = 0.32) sowie leichte Vorteile bei der Skala „Motivation und Lerntugenden" (r = 0.23). Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Skala „Begabung und Leistung" ist klein (r = 0.07).[1] Die Zusammenhänge der Einschätzungen mit dem Migrations-

[1] Alle Korrelationen sind hoch signifikant von Null verschieden. Aufgrund der Größe der Schülerstichprobe (n = 4.101) basiert die Interpretation der Zusammenhänge allerdings ausschließlich auf der absoluten Höhe der Koeffizienten und nicht der statistischen Signifikanz.

Tabelle 4: Bivariate Korrelationen zwischen den Einschätzungen der lernrelevanten Merkmale und Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (Individualebene)

Merkmal	Begabung und Leistung	Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	Motivation und Lerntugenden
Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich	0.07	0.32	0.23
Migrationshintergrund 0 = ein oder beide Elternteile im Ausland geboren, 1 = beide Elternteile in Deutschland geboren	0.15	0.09	0.10
Höchster ISEI der Familie	0.37	0.19	0.28

Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.

hintergrund der Schülerinnen und Schüler sind insgesamt als gering zu werten. Moderat ausgeprägt sind wiederum die Zusammenhänge des sozioökonomischen Status der Familien der Kinder mit den Skalen „Begabung und Leistung" (r = 0.37) sowie „Motivation und Lerntugenden" (r = 0.28). Ferner zeigt sich ein leichter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der sozialen Fähigkeiten und des Sozialverhaltens und dem sozioökonomischen Status (r = 0.19). Es kann an dieser Stelle jedoch nicht beurteilt werden, inwieweit diese Zusammenhänge tatsächlich bestehende Unterschiede zwischen Schülergruppen oder systematische Urteilsverzerrungen der Lehrkräfte reflektieren.

1.3.4 Lehrereinschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale als Prädiktoren der Schulnoten und der Übergangsempfehlung

Im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang der Fähigkeitseinschätzungen mit den Schulnoten und der Übergangsempfehlung wurden zunächst die bivariaten Korrelationen untersucht, die in Tabelle 5 dargestellt sind. Die stärksten

Tabelle 5: Bivariate Korrelationen zwischen den Einschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale, Schulnoten und Übergangsempfehlungen (Individualebene)

	Begabung und Leistung	Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	Motivation und Lerntugenden
Halbjahresnote Deutsch 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend	–0.77	–0.43	–0.67
Halbjahresnote Mathematik 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend	–0.75	–0.34	–0.60
Übergangsempfehlung 0 = sonstige Schulform, 1 = Gymnasium	0.71	0.35	0.60

Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden. Bei der Interpretation der Korrelationen zwischen den Schulnoten und den Faktoren ist zu beachten, dass bessere Noten mit geringeren Werten einhergehen. Daher hat die Korrelation ein negatives Vorzeichen.

Zusammenhänge zeigen sich mit der Skala „Begabung und Leistung". Je höher also die Einschätzung der Begabung und Leistung der Schülerinnen und Schüler, desto besser fallen auch die Schulnoten in Deutsch ($r = -0.77$) und Mathematik ($r = -0.75$) aus und desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen wird ($r = 0.71$). Ähnlich hohe Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Einschätzung von Motivation und Lerntugenden sowie den Schulnoten ($r = -0.67/-0.60$) und der Übergangsempfehlung ($r = 0.60$). Die Zusammenhänge zwischen der Skala „Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten" und den Schulnoten bzw. der Empfehlung sind ebenfalls substanziell, wenn auch geringer als bei den anderen Fähigkeitsfacetten. Zwischen den Schulnoten und der Übergangsempfehlung ergeben sich jeweils hohe Korrelationen (Deutsch: –0.68, Mathematik: –0.64).

Ein interessantes Ergebnismuster offenbart sich, wenn der Zusammenhang der Lehrereinschätzungen mit den Schulnoten in einem multivariaten Modell simultan untersucht wird (siehe Tab. 6). Sowohl für die Schulnote in Deutsch als auch in Mathematik hat die Einschätzung der Begabung und Leistungen deutlich den größten Einfluss auf die Schulnoten, aber die anderen beiden Faktoren haben einen zusätzlichen Erklärungswert. Während das Vorzeichen der Koeffizienten bei den Faktoren „Begabung und Leistung" sowie „Motivation und Lerntugenden" indiziert, dass höhere Einschätzungen der Fähigkeiten mit besseren Schulnoten einhergehen, dreht sich das Vorzeichen des Faktors „Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten" sowohl im Prädiktionsmodell der Deutschnote als auch im Prädiktionsmodell der Mathematiknote um. Unter Kontrolle der Einschätzung von Begabung/Leistung sowie Motivation/Tugenden gehen höhere Einschätzungen der sozialen Fähigkeiten und des Sozialverhaltens also mit schlechteren Noten einher. Dieser Effekt ist für die Note im Fach Mathematik ausgeprägter als für die Note im Fach Deutsch. Dieses Ergebnismuster lässt sich am ehesten durch einen Suppressoreffekt erklären. Berücksichtigt man lediglich die Faktoren „Begabung und Leistung" und „Motivation und Lerntugenden" als Prädiktoren in den Regressionsmodellen, so sind insbesondere die Regressionskoeffizienten des Faktors „Motivation und Lerntugenden" geringer ausgeprägt. Bei der multivariaten Betrachtung scheint die Skala „Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten" also irrelevante Informationen der Einschätzungen der „Motivation und Lerntugenden" zu binden.

Tabelle 6: Resultate der Regressionsmodelle zur Vorhersage der Schulnoten

	Abhängige Variable			
	Halbjahresnote Deutsch		Halbjahresnote Mathematik	
	B	*SE (B)*	*B*	*SE (B)*
Begabung und Leistung	–0.66**	0.02	–0.75**	0.02
Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	0.05*	0.02	0.12**	0.02
Motivation und Lerntugenden	–0.18**	0.03	–0.08**	0.03
R^2	0.60			0.57

* $p < .05$, ** $p < 0.01$.

Tabelle 7: Resultate der Regressionsmodelle zur Vorhersage der Übergangsempfehlung

	Abhängige Variable – Empfehlung Gymnasium			
	Modell 1		Modell 2	
	B	*SE (B)*	*B*	*SE (B)*
Begabung und Leistung	0.75**	0.07	0.29**	0.08
Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	–0.14**	0.05	–0.07**	0.06
Motivation und Lerntugenden	0.20**	0.07	0.10**	0.08
Halbjahresnote Mathematik			–0.29**	0.06
Halbjahresnote Deutsch			–0.39**	0.07
R^2	0.72		0.83	

** $p < .01$.

Die in den Skalen erfassten Schülerfähigkeiten und -merkmale können insgesamt 60 Prozent (Deutsch) bzw. 57 Prozent (Mathematik) der Varianz der Schulnoten aufklären. Das Ergebnismuster spricht dafür, dass die Faktoren ein weites Spektrum an Merkmalen erfassen, auf Basis derer Lehrkräfte ihre Noten vergeben.

Tabelle 7 illustriert die Modelle zur Vorhersage der Empfehlung des Gymnasiums als weiterführende Schule. In Modell 1 wurden die drei Faktoren der Lehrereinschätzungen simultan getestet. Sie können insgesamt 72 Prozent der Varianz in der Empfehlung aufklären. Die höchste Prädiktionskraft haben die Einschätzungen der Begabung und Leistung sowie der Motivation und Tugenden. Für beide Faktoren gilt, dass auch im multivariaten Modell eine höhere Einschätzung der Fähigkeiten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit der Vergabe einer Empfehlung für das Gymnasium einhergeht. Im nächsten Schritt interessierte, inwieweit die individualdiagnostischen Einschätzungen einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung des Kriteriums beitragen, der über die Schulnoten hinausgeht. Zur Analyse wurden in Modell 2 neben den drei Faktoren der Fähigkeitseinschätzungen auch die Schulnoten als Prädiktoren mit in das Modell aufgenommen.

Die Resultate verdeutlichen, dass sowohl die Schulnoten als auch die Einschätzungen der lernrelevanten Schülermerkmale durch die Lehrkräfte signifikante Prädiktoren der Übergangsempfehlung sind. Im Vergleich zu Modell 1 ist der Einfluss der Fähigkeitseinschätzungen in Modell 2 zwar für alle drei Skalen geringer, aber trotzdem noch deutlich ausgeprägt. Der Anteil der aufgeklärten Varianz steigt von 72 Prozent im Modell 1 auf 83 Prozent im Modell 2.

1.4 Diskussion

Der erste Themenschwerpunkt des Kapitels war die Vorstellung eines Instruments zur Einschätzung individueller Schülermerkmale und -fähigkeiten durch die Lehrkräfte, die Beschreibung der individualdiagnostischen Einschätzungen und die Analyse der Dimensionalität dieser Einschätzungen. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler auf einem breiten Spektrum von

individuellen Merkmalen im Durchschnitt überwiegend positiv einschätzen. Der Anteil der Varianz, der zwischen den Klassen bzw. Lehrkräften lag, war zum Teil erheblich und variierte zwischen den Merkmalen.

In Bezug auf die Dimensionalität der Lehrereinschätzungen zeigte sich, dass die Anzahl der Faktoren, auf denen Lehrkräfte die Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler vornehmen, stark begrenzt ist: Es ließen sich drei unterscheidbare Faktoren identifizieren, die allerdings über eine Gesamteinschätzung der Schülerinnen und Schüler miteinander korreliert sind. Lehrkräfte differenzieren also zwischen Begabung und Fähigkeiten, sozialen Merkmalen sowie motivationalen Aspekten und Tugenden. Insofern zeigt dieses Resultat, dass die Differenzierungsfähigkeit von Lehrkräften in Bezug auf unterschiedliche Eigenschaften ihrer Schülerinnen und Schüler größer ist als gemeinhin angenommen und in der Öffentlichkeit diskutiert. Andererseits wird auch deutlich, dass bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkraft eine Informationsverdichtung stattfindet. Führt man sich vor Augen, dass die Lehrkräfte in ihren Urteilen eine Vielzahl von Erfahrungen, die sie mit jedem Schüler oder jeder Schülerin gesammelt haben, zusammenführen müssen, so erscheint die Reduktion auf drei Faktoren im Sinne einer effizienten Informationsverarbeitung durchaus sinnvoll. So sind die Lesekompetenz und die mathematische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler beispielsweies durchaus in vielen Fällen (auch) Ausdruck der akademischen Begabung und die Lehrkraft wird in vielen Fällen richtig liegen, wenn sie von gut beobachtbaren Leistungen auf weniger gut beobachtbare Merkmale wie die allgemeine akademische Begabung schließt. Genauso ist bei vielen Schülerinnen und Schülern der Fleiß (auch) Ausdruck der Lernmotivation, sodass die Lehrkraft in vielen Fällen vermutlich wenig Fehler machen wird, wenn sie von dem gut beobachtbaren Fleiß oder anderen Lerntugenden auf das Lerninteresse oder die Lernmotivation schließt. Die gefundene Faktorenstruktur steht insofern im Einklang mit den Resultaten der beschriebenen Studie von Maaz und Kollegen (2008), als dass die Analyse der Dimensionalität von Lehrereinschätzungen auch hier für eine begrenzte Anzahl inhaltlicher Faktoren sprach, die über einen Generalfaktor verbunden sind.

Die Einschätzungen der drei Facetten stehen in geringem bis moderatem Zusammenhang mit dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status der Familien der Schülerinnen und Schüler. Unter Berücksichtigung des Forschungsstands ist es wahrscheinlich, dass diese Zusammenhänge tatsächlich bestehende Unterschiede zwischen Schülergruppen reflektieren. Inwieweit auch Urteilsverzerrungen eine Rolle spielen, ist durch weiterführende Analysen und Untersuchungen zu vertiefen und stand nicht im Zentrum dieses Beitrags.

Die Analysen zur Exploration des Zusammenhangs von Fähigkeitseinschätzungen und Schulnoten illustrieren, dass die Fähigkeitseinschätzungen hohe Prädiktionskraft sowohl für die Note im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik haben. Das entwickelte Instrument zur Einschätzung individueller Fähigkeiten und lernrelevanter Merkmale von Schülerinnen und Schülern erfasst dementsprechend in hohem Maße Aspekte, die auch der Notengebung zugrunde liegen. Das spricht einerseits für die Validität des Instruments. Auf der anderen Seite ist es aber wichtig hervorzuheben, dass mit dem Instrument auch Aspekte erfasst

werden, die nicht durch die Schulnoten gemessen werden. Die Fähigkeitseinschätzungen sind darüber hinaus hoch prädiktiv für die Übergangsempfehlung, sie haben zusätzlich zu den Schulnoten einen Erklärungswert. Auch wenn die Einschätzung von Begabung und Fähigkeiten jeweils die stärkste Prädiktionskraft aufweist, haben die anderen beiden Skalen ihren eigenständigen Erklärungswert sowohl für die Schulnoten als auch für die Übergangsempfehlung.

Die Befunde verdeutlichen insgesamt, dass Lehrkräfte nicht nur differenzierte Einschätzungen über verschiedene Dimensionen vornehmen, sondern auch, dass diese bei der Formation der Übergangsempfehlung einen eigenständigen Wert haben können. Es kann unterstrichen werden, dass mit dem neu entwickelten Instrument zur Einschätzung von individuellen lernrelevanten Schülermerkmalen ein Instrument geschaffen wurde, das zusätzlich zu den Noten wertvolle Informationen zur Diagnose eines weiten Spektrums an Schülermerkmalen liefert. In künftigen Arbeiten soll die Frage der Validität der Lehrereinschätzungen weiter vertieft und untersucht werden, in welchem Zusammenhang die Einschätzungen der Lehrkräfte mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in objektiven Leistungstests stehen.

Literatur

Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (in Druck). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht.*

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, W., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

Artelt. C. (2000). *Strategisches Lernen.* Münster: Waxmann.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationship status: Stranger vs. peer group inhibition and test intelligence vs. peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development, 65,* 1786–1798.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 469–520.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.

Brophy, J., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Caspi, A., Elder, G. H., Jr., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 22*, 303–308.

Deaux, K., & Kite, M. (1993). Gender stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues.* Westport, CT: Greenwood Press.

Ditton, H. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. In W. R. Crozier & L. E.Alden (Eds.) *International handbook of social anxiety* (pp.159–183). Chichester: Wiley.

Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of teacher judgements in predicting oral reading fluency. *School Psychology Quarterly, 18,* 52–65.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Hecht, S. A., & Greenfield, D. B. (2001). Comparing the predictive validity of first grade teacher ratings and reading-related tests on third grade levels of reading skills in young children exposed to poverty. *School Psychology Review, 30,* 50–59.

Heller, K. A. (1995). Schulleistungsprognosen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 983–989). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Helmke, A., Rindermann, H., & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 145–155). Göttingen: Hogrefe.

Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research, 59,* 297–313.

Hosenfeld, I., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In M. P. J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 65–82). Weinheim: Beltz.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1–55.

Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (5. Aufl.) Weinheim: Beltz.

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58,* 79–97.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R., & Baumert, J. (2008). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30,* 519–548.

McElvany, N., Baumert, J., Grabbe, Y., Gresch, C., Maaz, K., & Kropf, M. (2009). Diagnostische Lehrereinschätzungen von Schülermerkmalen im Kontext der Übergangsempfehlung. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 367–368). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

McElvany, N., Schroeder, S., Richter, T., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H., & Ullrich, M. (in Druck). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.*

Muthén, B. & Muthén, L. (1998–2008). Mplus (Version 5.1) [Computer software]. Los Angeles, CA.

Nickel, H., Schlüter, P., & Fenner, H.-J. (1973). Angstwerte, Intelligenztest und Schulleistungen sowie der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20,* 1–13.

Partenio, I., & Taylor, R. L. (1985). The relationships of teacher ratings and IQ: A question of bias? *School Psychology Review, 14,* 79–83.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods.* Newbury Park, CA: Sage.

Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende: Ein Nachruf.* Münster: Waxmann.

Rjosk, C., McElvany, N., Anders, Y., & Becker, M. (in Druck). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung der basalen Lesefähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehungswissenschaft und Unterricht.*

Rost, D. H., & Czeschlik, T. (1994). Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? Eine soziometrische Studie an 6500 Grundschulkindern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 25,* 170–176.

Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25,* 120–148.

Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8,* 1–13.

Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenz von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts.* Frankfurt a. M.: Lang.

Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 659–699). Göttingen: Hogrefe.

Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. u. erw. Aufl., S. 95–100). Weinheim: Beltz.

Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2002). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45–58). Weinheim: Beltz.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*(1/2), 85–95.

Weinert, F. E. (1998). *Entwicklung im Kindesalter.* Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 73–86). Weinheim: Beltz.

Kapitel 15
Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung

Tanja Kurtz, Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Markus Szczesny

1 Einleitung

Der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule stellt eine bedeutsame Übergangssituation im Leben von Heranwachsenden dar. Übergänge werden häufig – in Anlehnung an Filipp (1995) – als *kritische Lebensereignisse* bezeichnet, weil sie „durch die Veränderung der sozialen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind […] und mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen" (S. 23). Mit dem Begriff „kritisch" ist hier nicht gemeint, dass Übergänge mit negativen Folgen für die Person verbunden sein *müssen,* sondern dass sich negative Konsequenzen als Folge einer nicht adäquaten Anpassung an die neue Lebenssituation einstellen können; entsprechend kann persönliches Wachstum die Folge adäquaten Bewältigungsverhaltens sein. Der Grundschulübergang ist mit einer steigenden Fächerzahl, einem Mehr an Hausaufgabenvergabe und häufigeren Klassenarbeiten verbunden, was einen erhöhten schulischen Aufwand, als man ihn aus der Grundschule gewöhnt war, bedeuten kann. Will die Schülerin bzw. der Schüler beispielsweise einen Notenabfall vermeiden, dürften ihr bzw. ihm entsprechende Verhaltensweisen auf solche schulorganisatorischen Unterschiede zwischen Grund- und weiterführender Schule abverlangt werden. Darüber hinaus sind kritische Lebensereignisse für Personen in der Regel mit erhöhtem Stresserleben verbunden. Zwar wird betont, dass vorhersehbare Ereignisse (wie der Grundschulübergang) weitaus weniger stressvoll seien (z. B. Brim & Ryff, 1980), da die Betroffenen sich darauf vorbereiten könnten oder vorbereitet würden. Jedoch beinhalten vorhersehbare Ereignisse neben der Vielfalt an geforderten Anpassungsleistungen auch eine Unsicherheit bezüglich der anstehenden Veränderungen, was eine potenzielle Belastung für die Betroffenen darstellt (Ruble, 1994). Dass dies nicht zuletzt für den Grundschulübergang der Fall ist, zeigt eine Studie von Chung, Elias und Schneider (1998), in der der Schulübertritt mit einem Anstieg des subjektiven Stresserlebens verbunden war (vgl. auch Lohaus, Vierhaus & Ball, 2005).

Die Festlegung und damit die Vorhersehbarkeit des Ereignisses im Verlauf der schulischen Sozialisation charakterisieren den Grundschulübergang auch als ein *normatives Lebensereignis*. Dies ermöglicht, dass sich die Betroffenen bereits im Vorfeld mit den anstehenden Veränderungen auseinandersetzen und entsprechende Erwartungen ausbilden können. Nicholson (1990), der Übergänge zwischen organisatorischen Settings in vier Phasen *(preparation*, *encounter*, *adjustment*, *stabiliza-*

tion) eingeteilt hat, spricht in diesem Zusammenhang von der Vorbereitungsphase *(preparation)*. Die während dieser Phase gebildeten Erwartungen beeinflussen einerseits das subjektive Befinden in der Zeit vor dem eigentlichen Ereignis. So gehen Erwartungen an den bevorstehenden Grundschulübergang mit intensiven Emotionen (wie z. B. der Vorfreude oder Besorgnis) einher und es ist daher anzunehmen, dass diese Emotionen auch das Wohlbefinden sowie die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler in der Zeit vor dem Grundschulübergang beeinflussen (van Ophuysen, 2006). Andererseits sind Erwartungen und emotionale Reaktionen relevant für die spätere Bewältigung *(adjustment)* des Lebensereignisses, wenn sie – beispielsweise im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung – Einfluss auf kognitive und behaviorale Anpassungen nehmen. Emotionen gegenüber der Schule stellen vermittelt über die Lernmotivation wichtige Determinanten für das schulische Lernen dar und beeinflussen auf diese Weise den Schulerfolg (Harazd & Schürer, 2006). Zudem stellten Lohaus et al. (2005) ein höheres Belastungserleben auf der neuen Schule fest, wenn Schülerinnen und Schüler den bevorstehenden Schulübergang in der Grundschule als bedrohlich erlebten.

Die Forschung im Rahmen der Theorie der kritischen Lebensereignisse betont die Bedeutung der sozialen Unterstützung bei der Bewältigung kritischer Situationen. Für Kinder im Alter von etwa zehn Jahren sind die Eltern in der Regel die wichtigsten Ansprechpartner, von denen Unterstützung in Belastungssituationen gesucht wird. Nehmen Eltern diese Aufgabe ernst und bieten ihren Kindern verlässlichen Rückhalt und Unterstützung, so können diese sich mit größerem Vertrauen in neue „kritische" Situationen begeben. Als relevante Variable betrachten wir das elterliche Instruktionsverhalten. Wild und Remy (2002) schlagen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) Dimensionen elterlichen Instruktionsverhaltens vor, die auf Autonomieunterstützung, strukturierende Instruktion, Responsivität und Kontrolle abzielen. Bisherige Untersuchungen überprüften, inwieweit diese elterlichen Verhaltensweisen in Zusammenhang mit motivationalen und leistungsthematischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler stehen (Wild, 1999; Wild & Remy, 2002). Die Bedeutung elterlichen Instruktionsverhaltens im Zusammenhang mit der Bewältigung des Grundschulübergangs wurde bislang nicht thematisiert. Im vorliegenden Beitrag soll daher unter Rückgriff auf das von Skinner und Edge (2002a, 2002b) entwickelte Modell der Bewältigung der Zusammenhang zwischen den elterlichen Instruktionsverhaltensweisen und den emotionalen Reaktionen auf den bevorstehenden Übergang untersucht werden. In Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) und an die Arbeiten von Sirsch (2000, 2003) werden emotionale Reaktionen gegenüber dem bevorstehenden Grundschulübergang als Herausforderung und Bedrohung konzeptualisiert.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Struktur und Ausprägungen emotionaler Bewertungen des Übergangs

Die subjektive Bewertung des Grundschulübergangs als Herausforderung und Bedrohung kann aus der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie von Lazarus

und Folkman (1984) abgeleitet werden. Lazarus und Folkman postulieren, dass subjektive Bewertungsprozesse entscheidend für das Stresserleben seien und ein Ereignis erst durch die subjektive Bewertung zu einem Stressor werde. Die subjektive Bewertung eines Ereignisses *(appraisal)* kann in zwei Teilkomponenten aufgeteilt werden, nämlich in das sogenannte *primary* und *secondary appraisal.* Als *primary appraisal* bezeichnet man die subjektive Einschätzung, ob ein Ereignis für das eigene Wohlbefinden irrelevant, positiv-angenehm oder negativ-stressig ist. Wird ein Ereignis als irrelevant bewertet, bedeutet dies, dass das Ereignis keinerlei Bedeutung für das eigene Wohlbefinden aufweist. Infolge einer positiven Einschätzung wird das bevorstehende Ereignis als ausschließlich förderlich für das eigene Wohlbefinden angesehen. Negativ-stressige *appraisals* spielen bei der Erklärung individuellen Stresserlebens und dessen Bewältigung die zentrale Rolle. Hier kann es sich zum einen um die Wahrnehmung eines Verlustes oder einer Schädigung, resultierend aus einem vergangenen Ereignis, handeln. Des Weiteren kann es hier aber auch zu bedrohlichen und herausfordernden Bewertungen eines bevorstehenden Ereignisses kommen, die eine Mobilisierung von Bewältigungsstrategien zur Folge haben. Eine Bewertung als Bedrohung impliziert die Angst, Schädigungen oder Verluste in der Zukunft erleben zu müssen. Wird ein bevorstehendes Ereignis als Herausforderung betrachtet, so wird dieses Ereignis mit der Möglichkeit einer positiven Entwicklung verbunden. Nach Lazarus und Folkman (1984) bedingen sich Bewertung und bestimmte Emotionen. In einer Untersuchung bei Studierenden zeigte sich, dass die Bewertung eines bevorstehenden Examens als Herausforderung mit den Emotionen Eifer und Zuversicht einherging, während Studierende, die das bevorstehende Examen als Bedrohung einschätzten, von Emotionen der Angst und Besorgnis berichteten (Folkman & Lazarus, 1985; vgl. auch Skinner & Brewer, 2002). Beim sogenannten *secondary appraisal* schätzt das Individuum seine Möglichkeiten für eine Bewältigung des bevorstehenden Ereignisses ein. Im Anschluss an beide Bewertungen leitet das Individuum Bewältigungsprozesse ein. Diese Bewältigungsprozesse können wiederum eine Umbewertung *(reappraisal)* des bevorstehenden Ereignisses zur Folge haben. Stresserleben und dessen Bewältigung sind demnach Teil eines dynamischen Prozesses und können als Wechselwirkung zwischen der subjektiven Bewertung des Ereignisses und dem Einsatz unterschiedlicher Bewältigungsstrategien verstanden werden (Lazarus & Folkman, 1984).

Bezüglich der subjektiven Bewertung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule auf die weiterführende Schule gibt es bisher nur wenige Untersuchungen. Die bisherigen Ergebnisse weisen ein heterogenes Muster auf. So zeigen Studien, dass Kinder häufig von Übergangsängsten und negativen Erwartungen bezüglich des Schulwechsels berichten. Dabei stellt das neue Umfeld – ältere Schüler, der neue Schulweg, das größere Schulgebäude – und die damit verbundene antizipierte Orientierungslosigkeit sowie die Erwartung einer großen Menge an Hausaufgaben oft den Inhalt dieser Ängste dar (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004; Büchner & Koch, 2001; Graham & Hill, 2003; Hacker, 1997; Wiederhold & Mitzlaff, 1987). Gleichzeitig dominieren dagegen bei einigen Schülerinnen und Schülern positive Erwartungen bezüglich des bevorstehenden Grundschulübergangs, welche mit Gefühlen der Gespanntheit und Vorfreude einhergehen (Berndt & Mekos, 1995; Büchner & Koch, 2001). In diesem Zu-

sammenhang nennen Schülerinnen und Schüler die Vorfreude auf neue Freundschaften und die Erwartung, neue Lerninhalte kennenlernen zu können (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004; Graham & Hill, 2003).

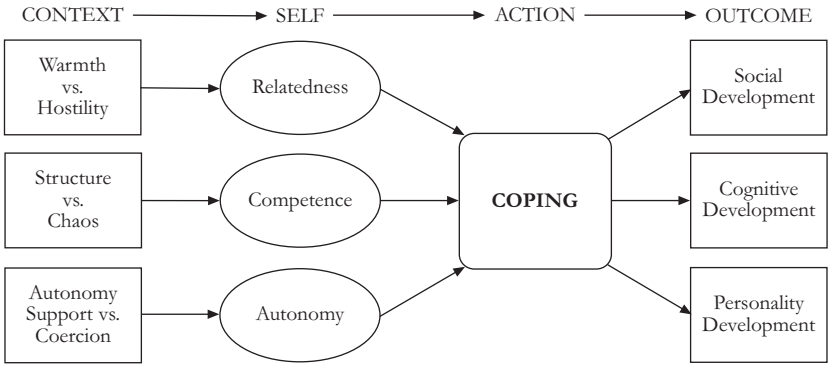
Basierend auf der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) untersuchte Sirsch (2000, 2003) mit einem von ihr selbst entwickelten Instrument explizit die subjektive Bewertung des bevorstehenden Übergangs als Herausforderung und Bedrohung getrennt für den leistungsthematischen Bereich als auch für den sozialen Bereich. Die Stichprobe basierte auf 856 Viertklässlern aus 23 Wiener Volksschulen. Es zeigte sich, dass sowohl im leistungsthematischen als auch im sozialen Bereich die positive Bewertung des Schulwechsels als Herausforderung dominierte. Weiterhin konnte Sirsch entsprechend den Postulaten von Lazarus und Folkman zeigen, dass es sich bei der Einschätzung des Übergangs als Bedrohung und der Einschätzung des Übergangs als Herausforderung um zwei voneinander unabhängige Dimensionen handelt. Schülerinnen und Schüler können gegenüber dem Schulwechsel eine ambivalente Einstellung entwickeln, die sich in positiven als auch in negativen Bewertungen widerspiegelt.

In der Dortmunder Übergangsstudie untersuchte van Ophuysen (2006) bei 870 Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse, welche Muster an emotionalen Erwartungen an den Grundschulübergang bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind und welche Faktoren eine Bewertung des bevorstehenden Übergangs mit den einhergehenden Emotionen der Vorfreude oder Besorgnis beeinflussen können. Ausgehend von einem werterwartungstheoretischen Ansatz hat van Ophuysen ein Instrument entwickelt, das Vorfreude und Besorgnis gegenüber dem bevorstehenden Übergang misst (Leffelsend & Harazd, 2003). Sie entwickelte zwei Indizes, die (a) die Intensität und (b) die Richtung der Emotionen messen. Eine hohe Emotionsintensität lag dann vor, wenn sowohl große Vorfreude als auch starke Besorgnis berichtet wurden. Ein hoher Wert im Index Emotionsrichtung bedeutete ein Überwiegen der Vorfreude in Relation zur Besorgnis. Ähnlich wie bei Sirsch (2000, 2003) überwogen bei den Schülerinnen und Schülern Emotionen der Vorfreude, bei lediglich 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler war die Besorgnis höher ausgeprägt als die Vorfreude.

2.2 Elterliche Unterstützung und emotionale Bewertungen des Übergangs

Ein theoretisch abgeleitetes und empirisch untersuchtes Modell, das der Rolle sozialer Faktoren für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse Rechnung trägt, ist das Motivationsmodell der Bewältigung nach Skinner und Edge (2002a) (vgl. Abb. 1). Nach diesem Modell übernehmen Eltern die Rolle von Ko-Konstrukteuren motivationaler Ressourcen der Bewältigung (Skinner & Edge, 2002b). Als wichtige Bezugspersonen im Kindes- und Jugendalter nehmen Eltern durch spezifisches Unterstützungsverhalten Einfluss auf die durch das Kind vorgenommene Bewertung von Situationen sowie auf die kindperzipierten Ressourcen zur Bewältigung dieser Ereignisse. Hiernach sind dies besonders solche elterlichen Verhaltensweisen, die die soziale Wertschätzung *(relatedness),* das Kompetenzerleben *(competence)* und die Autonomie *(autonomy)* des Kindes fördern. So kön-

Abbildung 1: Das Motivationsmodell der Bewältigung nach Skinner und Edge (2002a, 2002b)



Quelle: Skinner & Edge (2002b, S. 87).

nen Eltern das Bedürfnis nach Wertschätzung aufseiten des Kindes befriedigen, indem sie ihm das Gefühl vermitteln, dass es bei neuen Umweltanforderungen auf die elterliche Unterstützung vertrauen kann und es diese Unterstützung dann auch eher sucht und in Anspruch nimmt *(warmth* vs. *hostility)*. Im Rahmen einer derartigen positiven Eltern-Kind-Beziehung kann auch eine unterstützende Kontrolle dazu beitragen, dass neue Umweltanforderungen weniger bedrohlich und in höherem Maße als Herausforderung erlebt werden. Die Möglichkeiten der Kompetenzförderung sehen Skinner und Edge vor allem in strukturierten, kontingenten und konsistenten Eltern-Kind-Interaktionen *(structure* vs. *chaos)*. Die Förderung von Autonomie kann dadurch erfolgen, dass Eltern ihre Kinder darin ermutigen, bezüglich spezifischer Ereignisse und Problemlagen eigene Sichtweisen zu äußern *(autonomy support* vs. *coercion),* hierbei an den Ängsten der Kinder partizipieren und entsprechend Einfluss nehmen können auf die möglicherweise verzerrte Wahrnehmung eines Ereignisses als Bedrohung durch das Kind.

Eine empirische Überprüfung des Motivationsmodells der Bewältigung und der Rolle der Eltern liegt in Bezug auf den Grundschulübergang bisher nicht vor. Allerdings gibt es im deutschen Sprachraum eine besonders einschlägige Studie, die Dortmunder Übergangsstudie (van Ophuysen, 2006), die sich ohne expliziten Bezug auf dieses Modell mit der Rolle schulbezogener elterlicher Unterstützung im Hinblick auf die Bewältigung des Grundschulübergangs befasst hat. Ein Fokus der Untersuchung lag auf dem kognitiven und emotionalen Involvement der Eltern und deren Bedeutung für die emotionale Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf den bevorstehenden Grundschulübergang. Kognitives Involvement wurde einerseits über das von den Schülerinnen und Schülern berichtete Ausmaß fachlicher Unterstützung (z. B. Hilfen bei der Hausaufgabenerledigung), aber auch der Kontrolle durch die Eltern und andererseits über die gemeinsamen Aktivitäten der Eltern mit dem Kind (u. a. Theater- oder Kinobesuch) gemessen. Bezüglich der fachlichen Unterstützung zeigte sich, dass dieses Merkmal mit einer höheren Emotionsintensität, das heißt einer höheren Ausprägung sowohl der Vorfreude als auch der Besorgnis, einherging. Eine Erklärung für diesen Be-

fund sieht van Ophuysen darin, dass mit einer höheren fachlichen Unterstützung ein höherer Stellenwert von Schule in diesen Familien einhergehe, dieser von den Kindern übernommen werde und sich in stärkeren emotionalen Reaktionen niederschlage. Ein Effekt auf die Emotionsrichtung im Sinne eines Überwiegens der Vorfreude gegenüber der Besorgnis war nicht erkennbar. Die Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten von Kindern und Eltern, die zweite Subskala des kognitiven Involvements, hatte, vermittelt über das akademische Fähigkeitsselbstkonzept, einen indirekten Einfluss auf die Emotionsrichtung, nicht jedoch auf die Intensität. Dieser indirekte Effekt ließ sich auch für das emotionale Involvement, das heißt den erlebten Rückhalt in der Familie, wobei dieser soziale und schulische Belange umfasst, feststellen. Die Ergebnisse geben somit Hinweise darauf, dass die wahrgenommene Unterstützung durch die Eltern den emotionalen Bewertungsprozess beeinflussen kann und betonen damit die Wichtigkeit, Aspekte der sozialen Unterstützung bei dem subjektiven Stresserleben mit zu berücksichtigen (Skinner & Edge, 1998).

2.3 Die Rolle von Schulleistungen und der Grundschulempfehlung für die emotionale Bewertung des Übergangs

Die im letzten Abschnitt dargestellten Befunde haben deutlich gemacht, dass subjektive Maße wie das akademische Fähigkeitsselbstkonzept wichtige Vermittler zwischen dem elterlichen Unterstützungsverhalten und der emotionalen Bewertung des Übergangs sind (für weitere Befunde zur Bedeutung selbstbezogener Kognitionen vgl. Sirsch, 2000, 2003). Dieses kommt auch in dem Motivationsmodell von Skinner und Edge (2002a, 2002b) und der darin enthaltenen Betonung der Kompetenzförderung zum Ausdruck. Weitere Forschung hat jedoch auch gezeigt, dass objektive Maße des Schulerfolgs auch unabhängige Wirkungen besitzen. So zeigte Sirsch (2000), dass jenseits subjektiver Maße wie das akademische Selbstkonzept die Schulnoten (umgepolt) einen nicht erwarteten negativen Effekt auf das Gefühl der Herausforderung aufwiesen. Die Mathematiknote (ebenfalls umgepolt) war positiv mit der Bedrohung verknüpft. Bessere Schulnoten erweisen sich demnach als ein Prädiktor für eine negativere Bewertung des Grundschulübergangs. Sirsch betrachtet dies als Hinweis darauf, dass schulleistungsschwächere Schülerinnen und Schüler den Übergang als eine neue Chance betrachten, ihre Fähigkeiten auf der neuen Schule neu unter Beweis stellen zu können. Möglicherweise befürchten schulleistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, ihren bisherigen hohen akademischen Status in der neuen Schule zu verlieren (vgl. hierzu Berndt & Mekos, 1995). Der Zusammenhang dürfte in differenzierenden Schulsystemen durch die nach dem Übertritt besuchte Schulform moderiert werden. Befunde zu Schulleistungen, die mithilfe standardisierter Schulleistungstests erfasst wurden, liegen nicht vor.

Effekte der nach dem Übertritt in die Sekundarstufe besuchten Schulform wurden in der Literatur bisher vergleichsweise selten untersucht. Für Österreich existieren zwei Studien mit etwa vergleichbaren Befunden: So stellte Kauer (1989, zitiert nach Sirsch, 2000) fest, dass zukünftige Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowohl negative als auch positive Erwartungshaltungen besaßen, während zukünftige Schülerinnen und Schüler des Allgemeinbildenden Höheren Schulwesens

(AHS) durchweg positive Erwartungen aufwiesen. Sirsch (2000) konnte dieses Ergebnis in ihrer Studie insofern bestätigen, als sich diese beiden Gruppen im Hinblick auf die Herausforderung nicht unterschieden, zukünftige Hauptschülerinnen und Hauptschüler jedoch ein höheres Bedrohungserleben äußerten als AHS-Schülerinnen und -Schüler. In der Dortmunder Übergangsstudie (van Ophuysen, 2006) fanden sich keine Schulformunterschiede bezüglich der Emotionsintensität, jedoch äußerten sich zukünftige Gymnasialschülerinnen und -schüler positiver über ihren erwarteten Schulwechsel als die Schülerinnen und Schüler aller drei anderen Schulformen. Die Befunde stammen jeweils aus dreifaktoriellen Varianzanalysen mit der Schulform, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht als Faktoren. Für den Einfluss von Schulleistungen wurde nicht kontrolliert.

3 Ableitung der Fragestellungen

Ein Fokus des vorliegenden Beitrags liegt in der Replikation von Befunden an einer für das vierjährige deutsche Primarstufensystem repräsentativen Stichprobe. Im Einzelnen beantworten wir diesbezüglich die folgenden Fragen:

– Handelt es sich bei der emotionalen Bewertung des bevorstehenden Grundschulübergangs als Herausforderung und Bedrohung um voneinander unabhängige Dimensionen?
– Dominiert in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler die emotionale Bewertung des Übergangs als Herausforderung?
– Finden sich in Abhängigkeit von der weiterführenden Schulform Unterschiede in der Wahrnehmung des Übergangs als Bedrohung? Zeigt sich ein höheres Bedrohungserleben bei Schülerinnen und Schülern mit einer Förderschul- oder einer Hauptschulempfehlung im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Grundschulempfehlung? Bleibt der Unterschied auch bei Kontrolle von Schulleistungen bestehen?
– Diskriminieren die Schulleistungen im Hinblick auf die emotionale Bewertung des Grundschulübergangs? Hier erwarten wir, dass bei höheren (niedrigeren) Schulleistungen die Herausforderungsgefühle stärker (schwächer) ausgeprägt sind. In Bezug auf die Bedrohungsgefühle gehen wir von einem umgekehrten Muster aus.

Darüber hinaus soll unter Rückgriff auf die von Wild und Remy (2002) überprüften Skalen zum elterlichen Instruktionsverhalten das Motivationsmodell der Bewältigung von Skinner und Edge (2002a, 2002b) – und hierbei die Rolle der Eltern als soziale Unterstützer für die Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses – einer empirischen Prüfung unterzogen werden. Im Einzelnen erwarten wir folgende Zusammenhänge:

– Elterliches Instruktionsverhalten, das die Bedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit bzw. Wertschätzung befriedigt (Autonomieunterstützung, strukturierende Instruktion, Responsivität), sollte in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Herausforderung und in einem negativen Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Bedrohung stehen.

– Elterliches Instruktionsverhalten, das die Bedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit bzw. Wertschätzung unterminiert (Kontrolle), sollte in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Bedrohung stehen.
– Weiterhin soll geprüft werden, inwieweit diese erwarteten Effekte auch unabhängig von der Schulleistung und der sozialen Herkunft (sozioökonomische Stellung, berufliche Bildung, Migrationshintergrund) des Kindes auftreten bzw. inwieweit das elterliche Instruktionsverhalten als Vermittler familiärer Lebensverhältnisse auftritt. Weiterhin ist vor dem Hintergrund der Wirkungen primärer und sekundärer sozialer Disparitäten am Grundschulübergang (Maaz & Nagy, 2009) der unabhängige Effekt der sozialen Herkunft auf die Übergangserwartungen von Bedeutung. Letzterer wurde unseres Wissens bisher nicht untersucht.

4 Methode

4.1 Datengrundlage und Umgang mit fehlenden Werten

Die Analysen basieren auf einer Stichprobe von N = 5 242 Schülerinnen und Schülern. Fehlende Werte wurden mithilfe multipler Imputationen ersetzt (vgl. Graham, Cumsille & Elek-Fisk, 2003). Dieses Vorgehen führt zu erwartungstreueren und effizienteren Parameterschätzungen, als wenn Personen mit fehlenden Werten fallweise *(listwise deletion)* oder paarweise *(pairwise deletion)* von den Analysen ausgeschlossen werden (Little & Rubin, 2002). Um die Prüfung der faktoriellen Validität der Instrumente zur emotionalen Bewertung des Übergangs als Herausforderung und Bedrohung (Sirsch, 2000) sowie der schulbezogenen elterlichen Unterstützung (Wild & Remy, 2002) mit allen Schülerinnen und Schülern durchführen zu können, wurden fehlende Werte in diesen Variablen auf Itemebene ersetzt, bei allen anderen Skalen wurden fehlende Werte auf Skalenebene ersetzt. Mit dem Programm Amelia II (Honaker, King & Blackwell, 2006) werden 20 vollständige Datensätze erzeugt, in denen die jeweilige Berechnung der fehlenden Werte mittels eines Bootstrap-basierten Algorithmus vorgenommen wird. Die Analysen erfolgen zunächst getrennt für jeden der 20 Datensätze, welche dann auf Grundlage einer Berechnungsvorschrift von Rubin (1987) von Mplus (Version 5.21; Muthén & Muthén, 1998–2009) zu einer Gesamtschätzung kombiniert werden. Um die geschachtelte Struktur der Daten zu berücksichtigen, wird in Mplus der Befehl type = complex verwendet.

4.2 Variablen

Emotionale Bewertung des bevorstehenden Übergangs als Herausforderung und Bedrohung. Dieser Bereich wurde mit einer verkürzten Version eines durch Sirsch (2000) entwickelten und erprobten Instruments erfasst. Die Skala wurde in Anlehnung an das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) entwickelt, wobei sich die Items direkt auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule beziehen. Da der Übergang mit Veränderungen im sozialen als auch im Leistungsbereich verbunden ist, setzt sich das Instrument aus vier

Subskalen zusammen, die jeweils die Herausforderung bzw. die Bedrohung im Leistungs- wie im Sozialbereich erfassen. Der erste Teil eines Items beschreibt entweder eine positive affektive Komponente („freue ich mich, weil …") oder eine negative affektive Komponente („mache ich mir Sorgen, weil …"), die von einer Begründung für den sozialen bzw. leistungsthematischen Bereich vervollständigt wird. Die Antwortkategorien bei allen Items lauteten 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher und 4 = stimmt genau. Die Bewertung des Übergangs als *Herausforderung im sozialen Bereich* wurde anhand von drei Items gemessen. Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann freue ich mich, weil ich eine Menge netter Kinder kennen lernen kann." Die interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skala beträgt .84. Um die Bewertung des Übergangs als *Herausforderung im Leistungsbereich* zu erfassen, wurden vier Items generiert. Ein Beispielitem ist folgendes: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann freue ich mich, weil ich Dinge lernen kann, die wir jetzt noch nicht lernen." Die interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skala beträgt .80. Die Subskala Bewertung des Übergangs als *Bedrohung im sozialen Bereich* wurde mit drei Items gemessen. Hier lautet ein Beispielitem: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht keine netten Freunde finde." Die interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skala beträgt .90. Die Bewertung des Übergangs als *Bedrohung im Leistungsbereich* wurde ebenso anhand von drei Items gemessen. Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Schuljahr in eine neue Schule gehen werde, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann." Hier beträgt die interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skala .89. Die empirische Trennung der vier Dimensionen ließ sich mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen in Mplus bestätigen. Es wurden unterschiedliche Modelle spezifiziert, ausgehend von einem Modell mit einem einzigen Faktor, über Modellvarianten mit jeweils zwei Faktoren (Bedrohung vs. Herausforderung; Leistungsbereich vs. Sozialbereich) bzw. drei Faktoren (wo jeweils der Sozial- und der Leistungsbereich bei Bedrohung oder Herausforderung zu einer Dimension zusammenfallen) bis zu einem Modell mit vier Faktoren. In den Modellvarianten mit zwei, drei und vier Faktoren wurden Korrelationen zwischen den Faktoren zugelassen. Das Modell mit vier korrelierenden Faktoren erzielte hierbei die beste Modellanpassung (CFI = .99, NNFI = .99, RMSEA = .060).

Elterliches Instruktionsverhalten. Die Erfassung des elterlichen Instruktionsverhaltens erfolgte über ein Instrument von Wild und Remy (2002). Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) leiten die Autorinnen vier Dimensionen elterlichen Instruktionsverhaltens ab, die die Lernmotivation und die Leistungsentwicklung beeinflussen können (vgl. auch Wild, 1999): (a) Autonomieunterstützung, (b) Kontrolle (c) emotionale Unterstützung bzw. Responsivität und (d) Struktur. *Autonomieunterstützung* meint die Bestärkung des Kindes zur selbstständigen Problemlösung und Eigeninitiative. Hierbei stellt das häusliche Umfeld nur das notwendige Maß an Unterstützung bereit und bei Problemen suchen Eltern und Kind gemeinsam nach Lösungswegen. Autonomieunterstützung wurde mit vier Items gemessen. Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich

machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit der Situation umgehen will." Die interne Konsistenz der Skala (Cronbachs α) beträgt = .68. Unter *Kontrolle* ist zu verstehen, dass Eltern das Leistungsverhalten und die Leistungsergebnisse des Kindes kontrollieren sowie belohnen und sanktionieren. Ein Beispielitem lautet: „Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern." Die aus vier Items bestehende Skala besitzt eine interne Konsistenz (Cronbachs α) von .79. *Responsivität* zielt auf emotional zugewandte Eltern ab, die ihr Kind bei Lernschwierigkeiten trösten und ermuntern sowie Interesse an den schulischen Belangen des Kindes signalisieren. Das Kind fühlt sich in Lernsituationen angenommen und wertgeschätzt. Ein Beispielitem lautet: „Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne." Die Skala setzt sich aus drei Items zusammen (Cronbachs α = .80). Die *strukturierende Instruktion* ergänzt als letzte Dimension die Lehr-Lern-Situation des Schülers zu Hause. Diese bezieht sich auf die Schaffung eines für das Kind vorhersehbaren Rahmens durch ein konsistentes Vertreten und Durchsetzen von Regeln und Standards. Damit wird dem Kind eine autonome Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten ermöglicht. Hier lautet nach folgender Vorgabe „Wenn du eine Klassenarbeit schreibst, weißt du, was deine Eltern von dir erwarten?" ein Beispielitem: „Ich weiß genau, was meine Eltern von mir erwarten." Die Skala besteht aus vier Items mit einem Cronbachs α von .76. Die Antwortkategorien bei allen Items der vier Subskalen lauteten 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher und 4 = stimmt genau. Auch in diesem Fall haben wir in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft, inwieweit die von Wild und Remy (2002) postulierte Vier-Faktoren-Struktur mit den Daten vereinbar ist. Es wurden vier Modelle spezifiziert, ausgehend von einem Modell mit einem einzigen Faktor bis zu einem Modell mit vier Faktoren. In den Modellvarianten mit zwei, drei und vier Faktoren wurden Korrelationen zwischen den Faktoren zugelassen. Allein das Modell mit vier korrelierenden Faktoren erzielte hierbei akzeptable Modellgütestatistiken (CFI = .95, NNFI = .96, RMSEA = .058). Bei allen anderen Modellen lagen jeweils alle Werte außerhalb der akzeptierten Grenzen (Hu & Bentler, 1999), das heißt, der CFI und der NNFI waren kleiner als .90 bzw. 95 und der RMSEA war größer als .08.

Sozioökonomische Stellung (SES) der Eltern. Zur Beschreibung der sozioökonomischen Stellung dient der *Internationale Sozioökonomische Index* (ISEI), den Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw (1992) vorgeschlagen haben (vgl. auch Ganzeboom & Treiman, 1996), der auf der Grundlage der Elternangaben zum Beruf und zur Tätigkeit im Beruf gebildet wurde. In die Analysen ging der höchste Index von Vater bzw. Mutter ein.

Beruflicher Bildungsabschluss der Eltern. Aus den Angaben zum schulischen und beruflichen Bildungsabschluss beider Elternteile wurde eine Variable mit dem höchsten beruflichen Bildungsabschluss der Eltern auf Basis der CASMIN-Klassifikation gebildet *(Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations;* König, Lüttinger & Müller, 1988). Diese besitzt neun Abschlussniveaus: (1) kein Abschluss, (2) Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung, (3) Hauptschulabschluss und berufliche Ausbildung, (4) mittlere Reife und berufliche Ausbildung, (5) mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung, (6) Fachhochschulreife/

Abitur ohne berufliche Ausbildung, (7) Fachhochschulreife/Abitur mit beruflicher Ausbildung, (8) Fachhochschulabschluss, (9) Hochschulabschluss. Für die Berechnungen wurden die Kategorien (1) und (2), (3) bis (7) sowie (8) und (9) zusammengelegt, sodass diese neue dreistufige Variable zwischen (1) Eltern ohne Abschluss bzw. mit Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung, (2) Eltern mit Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss sowie (3) den übrigen beruflichen Bildungsabschlüssen differenziert. Dieses Vorgehen erscheint uns gerechtfertigt, da sich in den explorativen Analysen eine Differenzierung zwischen den zusammengelegten Kategorien im Hinblick auf die abhängigen Variablen als statistisch nicht trennscharf erwiesen hat. Es hat darüber hinaus den Vorteil, dass in den multiplen Regressionsmodellen weniger Parameter zu schätzen sind. In den Analysen verwenden wir die Ausprägung (3) als Referenzkategorie.

Migrationshintergrund. Um auch für Effekte des Migrationshintergrunds zu kontrollieren, wurde aus den Angaben der Eltern zum Geburtsland der Eltern und der Schülerinnen und Schüler eine vierstufige Variable zum Migrationsstatus mit den folgenden Ausprägungen gebildet: (1) beide Elternteile ohne Migrationshintergrund, (2) ein Elternteil mit Migrationshintergrund, (3) beide Elternteile mit Migrationshintergrund (2. Generation: Kind in Deutschland geboren, beide Eltern im Ausland geboren), (4) beide Elternteile mit Migrationshintergrund (1. Generation: Kind und Eltern im Ausland geboren). Die Ausprägung (2) dient in den Analysen als Referenzkategorie.

Grundschulempfehlung. Die durch die Schule ausgesprochene Empfehlung für die weiterführende Schulform wurde bei den Schulkoordinatoren/Schulkoordinatorinnen mithilfe der Schülerteilnahmeliste erhoben. In den Analysen verwenden wir eine vierstufige Variable: (1) Förderschulempfehlung, (2) Hauptschulempfehlung, (3) Gymnasialempfehlung und (4) Realschulempfehlung oder Empfehlung für eine Schule mit mehreren Bildungsgängen (SMB-Empfehlung). Die Ausprägung (4) dient in den Analysen als Referenzkategorie.

Schulleistungen. Die Erfassung der Schulleistungen erfolgte zum einen anhand der am Ende von Klasse 4 gemessenen Schülerleistungen in Mathematik und Deutsch, zum anderen wurden die Halbjahresnoten in Mathematik und Deutsch bei den Schulkoordinatoren/Schulkoordinatorinnen erfragt (Eintragungen in der Schülerteilnahmeliste). Für die Analysen wurden die Noten umgepolt, sodass höhere (niedrigere) Werte bessere (schlechtere) Schulleistungen bedeuten.

Mathematikleistung. Die Mathematikleistungen wurden mit dem TIMSS-Test erfasst. Er umfasst insgesamt 197 Items, davon 96 im Multiple-Choice- und 83 im Kurzantwort-Format. Die Aufteilung nach den mathematischen Inhaltsbereichen Arithmetik (52 %), Geometrie/Messen (34 %) und Daten (15 %) entspricht in etwa ihrer Bedeutsamkeit in den Schulbüchern. Darüber hinaus lassen sich die Items nach den kognitiven Anforderungsbereichen Reproduzieren (39 %), Anwenden (39 %) und Problemlösen (22 %) unterteilen. Die Reliabilität des Mathematikleistungstests, erhoben über die interne Konsistenz, liegt in Deutschland bei einem Cronbachs α von .83. Die Skalierung des Mathematiktests wurde mit ConQuest (Wu, Adams & Wilson, 1998) durchgeführt. Es wurden WLEs (Warm, 1989) als Personenschätzer verwendet.

Deutschleistung. Die Deutschleistung wurde mit einem Test des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen erfasst, der am zweiten Testtag zum

Zwecke der Graduierung der Bildungsstandards im Fach Deutsch eingesetzt wurde. In ConQuest wurde dabei eine eindimensionale Skalierung der Kompetenz Deutsch durchgeführt. Die 446 verwendeten Items verteilen sich relativ homogen auf die vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprachgebrauch untersuchen und Rechtschreibung. In ConQuest wurde eine eindimensionale Skalierung durchgeführt, sodass der ermittelte Personenparameter einen Gesamtwert über die vier Bereiche darstellt. Auf eine gemeinsame Skalierung mit dem Kompetenzbereich Schreiben wurde verzichtet, da der dortige Skalierungsansatz stark von den Ansätzen in den übrigen Bereichen abweicht. Wie bei der Mathematik wurden auch hier WLEs als Personenschätzer verwendet. Aus ConQuest wurde eine WLE-Reliabilität von 0.811 geschätzt.

5 Ergebnisse

5.1 Der Grundschulübergang als Herausforderung oder Bedrohung – Deskriptive Befunde

Deskriptive Befunde zur subjektiven Wahrnehmung des Grundschulübergangs als Herausforderung oder Bedrohung sind in Abbildung 2 dargestellt. Wie man den Mittelwerten entnehmen kann, überwiegt die Wahrnehmung des bevorstehenden Grundschulübergangs als Herausforderung, und zwar sowohl im Leistungsbereich wie im Sozialbereich. Die Mittelwerte beider Skalen liegen knapp zwei Standardabweichungen über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5. Im Vergleich dazu erzielen die Bedrohungsaspekte im Leistungsbereich und im sozialen Bereich niedrige Mittelwerte, jeweils etwa eine halbe Standardabweichung unter dem theoretischen Skalenmittelwert. Die Fehlerbalken in Abbildung 2 geben jeweils die Standardabweichungen der Skalen wieder. Hier zeigt sich im Vergleich zur Wahrnehmung des Übergangs als Herausforderung eine

Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlerbalken) in den Variablen Herausforderung und Bedrohung im Leistungsbereich und im sozialen Bereich (N = 5 242)

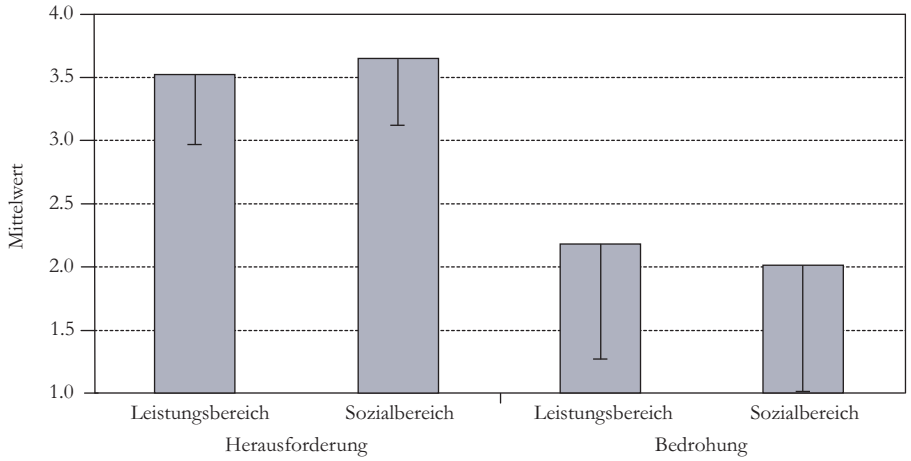


*Tabelle 1: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Herausforderungs- und Bedrohungsaspekten (Reliabilitäten der Skalen in der Diagonalen) (*N*=5 242)*

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Herausforderung im Leistungsbereich	.80			
(2) Herausforderung im Sozialbereich	.58	.84		
(3) Bedrohung im Leistungsbereich	–.12	–.05	.89	
(4) Bedrohung im Sozialbereich	–.08	–.10	.67	.90

Sämtliche Korrelationen sind mindestens auf dem 0.1-Prozent-Niveau signifikant.

deutlich höhere Variabilität der Beurteilungen in den Bedrohungsaspekten. Die Bewertung des Übergangs als Bedrohung diskriminiert somit deutlich stärker zwischen den Schülerinnen und Schülern als die Bewertung des Übergangs als Herausforderung.

Betrachtet man die Interkorrelationen der Variablen (siehe Tab. 1), so zeigen sich zum einen sehr schwache negative Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der Herausforderung und der Bedrohung und zum anderen hohe positive Zusammenhänge zwischen dem Leistungsbereich und dem sozialen Bereich innerhalb der jeweiligen Dimensionen. Damit bestätigt sich die Erwartung, dass Emotionen der Herausforderung und Bedrohung weitgehend unabhängig voneinander bei den Schülerinnen und Schülern auftreten können. Tendenziell geht eine niedrigere Wahrnehmung der Herausforderung mit einer höheren Wahrnehmung der Bedrohung einher, und umgekehrt.

Ein Blick auf die bivariaten Zusammenhänge mit den in diesem Beitrag betrachteten Prädiktorvariablen ergibt für den Bereich der Bedrohung im Leistungsbereich und im Sozialbereich das erwartete Muster, wobei sich die Befunde für den Leistungs- und den Sozialbereich kaum voneinander unterscheiden (vgl. Tab. 2): Jungen erleben mehr Bedrohung als Mädchen. Mit einer höheren sozioökonomischen Stellung, einem hohen beruflichen Bildungsabschluss der Eltern (Fachhochschul- oder Hochschulabschluss vs. andere Abschlüsse), keinem Migrationshintergrund, höheren Schulleistungen, besseren Schulnoten, einer Gymnasialempfehlung sowie einer höheren wahrgenommenen Wertschätzung durch die Eltern (Responsivität) sinkt das Bedrohungserleben.

Mit einer niedrigeren sozioökonomischen Stellung, einem niedrigen beruflichen Bildungsabschluss der Eltern (kein Abschluss oder Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung), einem Migrationshintergrund (1. oder 2. Generation), niedrigeren Schulleistungen, schlechteren Noten, einer Förderschul- oder einer Hauptschulempfehlung sowie einer höheren strukturierenden Instruktion, höherer Kontrolle, höherer Autonomieunterstützung und niedrigerer Responsivität steigt hingegen das Bedrohungserleben. Von den Dimensionen des elterlichen Instruktionsverhaltens hat wie erwartet die Kontrolle den stärksten Effekt.

Für den Bereich der Herausforderung ergeben sich weniger bedeutsame Zusammenhänge (vgl. Tab. 3). Im Leistungsbereich fühlen sich Jungen weniger herausgefordert als Mädchen. Weiterhin geht eine Gymnasialempfehlung mit

*Tabelle 2: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Prädiktoren und der Wahrnehmung des Übergangs als Bedrohung im Leistungs- und im Sozialbereich; im Falle dichotomer Prädiktoren stellen die Koeffizienten punktbiseriale Korrelationen dar (*N *= 5 242)*

	Leistungsbereich		Sozialbereich	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Geschlecht	.052	.014	.056	.014
Sozioökonomische Stellung (SES)	–.200	.016	–.197	.014
Bildung der Eltern (KA/HA_OA)[1]	.122	.015	.098	.015
Bildung der Eltern (FH/HA)[2]	–.138	.013	–.110	.013
Migrationshintergrund (ohne)	–.140	.017	–.146	.017
Migrationshintergrund (2. Generation)	.103	.016	.097	.017
Migrationshintergrund (1. Generation)	.101	.015	.104	.018
Mathematikleistung	–.272	.015	–.236	.015
Deutschleistung	–.258	.014	–.204	.016
Mathematiknote	–.284	.015	–.244	.014
Deutschnote	–.307	.014	–.267	.014
Förderschulempfehlung	.057	.015	.050	.015
Hauptschulempfehlung	.232	.016	.224	.016
Gymnasialempfehlung	–.274	.014	–.244	.014
Struktur	.164	.014	.163	.014
Kontrolle	.332	.013	.314	.016
Autonomieunterstützung	.090	.015	.066	.014
Responsivität	–.059	.014	–.039	.015

[1] KA/HA_OA = Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung.
[2] FH/HA = Fachhochschul- oder Hochschulabschluss.

Schulnoten wurden rekodiert, sämtliche Korrelationen sind mindestens auf dem 0.1-Prozent-Niveau signifikant.

einer höheren, eine Hauptschulempfehlung mit einer niedrigeren Wahrnehmung des Übergangs als Herausforderung einher. Positive Zusammenhänge mit der Herausforderung im Leistungsbereich weisen die sozioökonomische Stellung, die Deutschleistung, die Schulnoten in Deutsch und Mathematik und – mit Ausnahme der Kontrolle, die schwach negativ korreliert ist – das elterliche Instruktionsverhalten auf.

Im Unterschied zur Bedrohung lassen sich im Bereich der Herausforderung einige wenige differenzielle Befunde bezüglich des Leistungs- und des Sozialbereichs beobachten. So nehmen Jungen den bevorstehenden Grundschulübergang im Sozialbereich mit einem stärkeren Gefühl der Herausforderung wahr als Mädchen. Außerdem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Stellung und der Herausforderung im Sozialbereich. Schließlich ist das Erleben von Herausforderung im Sozialbereich bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern der zweiten Generation angehören, geringer ausgeprägt.

*Tabelle 3: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Prädiktoren und der Wahrnehmung des Übergangs als Herausforderung im Leistungs- und im Sozialbereich; im Falle dichotomer Prädiktoren stellen die Koeffizienten punktbiseriale Korrelationen dar (*N *= 5 242)*

	Leistungsbereich		Sozialbereich	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Geschlecht	–.059***	.013	.058***	.014
Sozioökonomische Stellung (SES)	.003	.018	.046**	.017
Bildung der Eltern (KA/HA_OA)[1]	.001	.017	–.002	.016
Bildung der Eltern (FH/HA)[2]	–.006	.015	–.016	.016
Migrationshintergrund (ohne)	–.026	.017	.030	.016
Migrationshintergrund (2. Generation)	.032	.016	–.010	.017
Migrationshintergrund (1. Generation)	–.019	.018	–.050**	.02
Mathematikleistung	.014	.015	–.014	.017
Deutschleistung	.055**	.017	.052**	.019
Mathematiknote	.084***	.015	.041*	.017
Deutschnote	.091***	.015	.085***	.016
Förderschulempfehlung	.002	.015	–.027	.016
Hauptschulempfehlung	–.090***	.017	–.057***	.017
Gymnasialempfehlung	.075***	.015	.065***	.014
Struktur	.224***	.014	.150***	.014
Kontrolle	–.029*	.015	–.061***	.015
Autonomieunterstützung	.198***	.014	.197***	.014
Responsivität	.227***	.016	.220***	.014

[1] KA/HA_OA = Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung.
[2] FH/HA = Fachhochschul- oder Hochschulabschluss.

Schulnoten wurden rekodiert.

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

5.2 Der Grundschulübergang als Herausforderung oder Bedrohung – Prädiktion

Nach Betrachtung der bivariaten Zusammenhänge wenden wir uns nun der Prädiktion der Bedrohungs- und der Herausforderungsgefühle zu. Hierzu wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt, mittels derer jeweils für den Effekt von Drittvariablen kontrolliert werden kann und in denen wir in einer Modellsequenz schrittweise die Prädiktoren dem Erklärungsmodell hinzugefügt haben. Die Logik des Hinzufügens von Prädiktoren ist folgende: Das Modell 1 untersucht den Einfluss des Geschlechts sowie von Merkmalen des sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Hintergrunds, das Modell 2 untersucht darüber hinaus den Einfluss der Schulleistungen und der Grundschulempfehlung, das Modell 3 schließlich analysiert den Einfluss des elterlichen Instruktionsverhaltens.

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse für die Bedrohung im Leistungsbereich abgebildet. In Modell 1, das 5.9 Prozent der Varianz erklärt, besitzt die sozioökonomische Stellung den stärksten Effekt, der negativ ist. Bei Kontrolle der sozioökonomischen Stellung hat die niedrige Bildung einen positiven und die hohe Bildung einen negativen Effekt auf das Bedrohungserleben. Weiterhin erleben Kinder von Eltern, die bezüglich des Migrationsstatus' der ersten Generation angehören, eine höhere Bedrohung im Vergleich zu jenen mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund bzw. – wie eine nachträgliche Testung des Kontrastes ergab – ohne Migrationshintergrund. Modell 2 erklärt 13.3 Prozent

*Tabelle 4: Regression der Bedrohung im Leistungsbereich, standardisierte Koeffizienten (*N = *5 242)*

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Geschlecht	.048***	.014	.077***	.013	.098***	.013
Sozioökonomische Stellung (SES)	–.136***	.019	–.038	.020	–.031	.021
Bildung der Eltern (KA/HA_OA)[1, 3]	.056***	.015	.017	.014	.021	.014
Bildung der Eltern (FH/HA)[2, 3]	–.047**	.015	–.012	.014	–.004	.015
Migrationshintergrund (ohne)[4]	–.037	.022	–.007	.021	.008	.021
Migrationshintergrund (2. Generation)[4]	.038	.022	.032	.021	.021	.021
Migrationshintergrund (1. Generation)[4]	.066***	.018	.051**	.017	.043*	.017
Mathematikleistung			–.055**	.020	–.045*	.019
Deutschleistung			–.066***	.017	–.051**	.017
Mathematiknote			–.033	.025	–.024	.023
Deutschnote			–.123***	.024	–.081**	.023
Förderschulempfehlung[5]			.023	.014	.021	.014
Hauptschulempfehlung[5]			.050*	.020	.046*	.019
Gymnasialempfehlung[5]			–.057**	.020	–.042*	.020
Struktur					.046**	.015
Kontrolle					.215***	.016
Autonomieunterstützung					.067***	.015
Responsivität					–.049***	.014
R^2	.059***	.008	.133***	.010	.188***	.011

1 KA/HA_OA = Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung.
2 FH/HA = Fachhochschul- oder Hochschulabschluss.
3 Referenzkategorie: Alle anderen beruflichen Bildungsabschlüsse.
4 Referenzkategorie: Ein Elternteil mit Migrationshintergrund.
5 Referenzkategorie: Realschul- oder SMB-Empfehlung.

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

der Varianz: Hier zeigt sich, dass bei Kontrolle der Schulleistungen und der Grundschulempfehlung – mit Ausnahme des leicht abgesunkenen schwachen Migrationseffekts – sämtliche Einflüsse der sozialen Herkunft und des Bildungshintergrunds verschwinden. Dies deutet darauf hin, dass das sozialschicht- und bildungsabhängige Erleben von Bedrohung vollständig über den Schulerfolg vermittelt ist. Allerdings muss hier in Rechnung gestellt werden, dass die Schulnoten und die Grundschulempfehlung auch sekundären Herkunftseffekten unterliegen können. Damit sind jene Herkunftseffekte auf Schulnoten und Grundschulempfehlungen gemeint, die nicht über die objektiven Schulleistungen vermittelt sind (Maaz & Nagy, 2009). Wir haben daraufhin ein alternatives Modell 2 nur mit den objektiven Testleistungen spezifiziert (ohne Tab.). In diesem Modell blieben der Effekt der sozioökonomischen Stellung und der niedrigen Bildung auf das Bedrohungserleben signifikant, wenngleich sie in ihrer Größenordnung abnahmen. Fügt man die Schulnoten, nicht jedoch die erhaltene Empfehlung, in einem weiteren Modell hinzu, sinken die Herkunftseffekte ab, ohne vollständig vermittelt zu werden. Dies spricht dafür, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung und der Grundschulempfehlung den Herkunftseffekt auf das Bedrohungserleben vermitteln. Der Geschlechterunterschied nimmt bei Kontrolle der Schulleistung und der Empfehlung zu. Die Schulleistungen in Deutsch und Mathematik sowie die Deutschnote haben einen negativen Effekt auf die Bedrohung im Leistungsbereich. Unabhängig von den

Testleistungen und den Noten weisen Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulempfehlung (Gymnasialempfehlung) eine höhere (niedrigere) Besorgnis auf als Schülerinnen und Schüler mit Realschul- und SMB-Empfehlung. Testet man die Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschulempfohlenen und Gymnasialempfohlenen, werden auch diese statistisch signifikant.

Fügt man in Modell 3 die Variablen des elterlichen Instruktionsverhaltens hinzu, werden 18.8 Prozent der Gesamtvarianz in der Bedrohung im Leistungsbereich erklärt. Den mit Abstand stärksten und positiven Effekt weist die wahrgenommene Kontrolle auf, während alle anderen Variablen des elterlichen Instruktionsverhaltens sehr schwache Effekte (Autonomieunterstützung und Struktur leicht positiv, Responsivität negativ) aufweisen. Da einige der Koeffizienten aus Modell 2 nach Hinzufügen der Variablen des elterlichen Instruktionsverhaltens leicht absinken (am deutlichsten der Effekt der Deutschnote), werden schwache Vermittlungseffekte sichtbar. Alles in allem muss aber von einem sehr viel stärkeren unabhängigen Effekt der elterlichen Verhaltensweisen gesprochen werden. Bemerkenswert ist, dass auch in Modell 3 der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen noch zunimmt.

Aufgrund der hohen Stabilität der Befunde für den Sozialbereich verzichten wir an dieser Stelle auf eine tabellarische Darstellung. Auf folgende Besonderheit soll hier hingewiesen werden: Nicht ganz unerwartet klären die Schulleistungen und die Empfehlungen weniger Varianz in der Bedrohung im Sozialbereich als im Leistungsbereich auf (Varianzaufklärung Modell 1: 5.5 Prozent, Varianzaufklärung Modell 2: 10.9 Prozent), sodass auch der Effekt der sozioökonomischen Stellung in Modell 2 nicht vollständig vermittelt wird. Der Effekt der Responsivität wird in Modell 3 (Varianzaufklärung: 16 Prozent) nicht signifikant.

Wenden wir uns schließlich der Wahrnehmung des Übergangs als Herausforderung zu (vgl. Tab. 5). Hier sind wir bei den Regressionsanalysen derselben Logik gefolgt. Modell 1 klärt nur einen sehr schwachen Anteil der Varianz auf, was gleichbedeutend damit ist, dass das Erleben von Herausforderung im Vorfeld des Übergangs kaum durch den sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Hintergrund der Kinder erklärt werden kann. Nur das Geschlecht trägt statistisch signifikant zur Vorhersage bei.

In Modell 2 trägt die Berücksichtigung der Schulleistungen und der Grundschulempfehlung zwar signifikant zur Erklärung des Herausforderungserlebens bei, allerdings ist auch hier der erklärte Varianzanteil mit 2.6 Prozent sehr gering. Wichtigste Prädiktoren sind die Mathematikleistung und die Deutschnote, die mit einer erhöhten emotionalen Bewertung des Übergangs als Herausforderung einhergehen. Zudem weisen Schülerinnen und Schüler mit einer Hauptschulempfehlung eine etwas niedrigere Ausprägung im Vergleich zur Referenzgruppe (Realschul- und SMB-Empfehlung) auf. Auch hier wird der Unterschied zwischen Hauptschulempfohlenen und Gymnasialempfohlenen – zugunsten des Gymnasiums – statistisch signifikant. Wie im Bereich der Bedrohung nimmt der Geschlechterunterschied nach Kontrolle der leistungsbezogenen Merkmale zu. In Modell 3 schließlich bleiben die Regressionskoeffizienten der in Modell 2 enthaltenen Variablen relativ stabil und das elterliche Instruktionsverhalten klärt fast 10 Prozent zusätzliche Varianz auf. Den stärksten Beitrag liefert die

Tabelle 5: Regression der Herausforderung im Leistungsbereich, standardisierte Koeffizienten (N = 5 242)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Geschlecht	–.060***	.013	–.086***	.014	–.074***	.014
Sozioökonomische Stellung (SES)	.017	.020	–.020	.020	–.031	.019
Bildung der Eltern (KA/HA_OA)[1, 3]	–.004	.018	.011	.018	.012	.016
Bildung der Eltern (FH/HA)[2, 3]	–.013	.017	–.024	.017	–.021	.016
Migrationshintergrund (ohne)[4]	–.032	.022	–.039	.022	–.024	.020
Migrationshintergrund (2. Generation)[4]	.014	.022	.013	.021	.008	.020
Migrationshintergrund (1. Generation)[4]	–.026	.020	–.020	.019	–.018	.018
Mathematikleistung			–.092***	.020	–.072***	.019
Deutschleistung			.037	.023	.031	.022
Mathematiknote			.036	.024	.051*	.023
Deutschnote			.082***	.024	.064**	.023
Förderschulempfehlung[5]			.000	.014	.002	.015
Hauptschulempfehlung[5]			–.053*	.023	–.049*	.022
Gymnasialempfehlung[5]			.031	.024	.024	.022
Struktur					.201***	.015
Kontrolle					–.070***	.017
Autonomieunterstützung					.105***	.015
Responsivität					.144***	.018
R^2	.006***	.002	.026***	.005	.124***	.009

1 KA/HA_OA = Kein Abschluss oder Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung.
2 FH/HA = Fachhochschul- oder Hochschulabschluss.
3 Referenzkategorie: Alle anderen beruflichen Bildungsabschlüsse.
4 Referenzkategorie: Ein Elternteil mit Migrationshintergrund.
5 Referenzkategorie: Realschul- oder SMB-Empfehlung.

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

strukturierende Instruktion, gefolgt von der Responsivität und der Autonomieunterstützung. Die elterliche Kontrolle hat einen leicht negativen Effekt auf das Herausforderungserleben im Leistungsbereich.

Auch hier sollen die Befunde für den Sozialbereich lediglich kurz zusammengefasst werden, da sich die Ergebnisse nur in wenigen Aspekten voneinander unterscheiden: Auch hier klären die Merkmale der sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Herkunft sowie die leistungsbezogenen Indikatoren recht wenig Varianz auf (Varianzaufklärung Modell 1: 1 Prozent; Varianzaufklärung Modell 2: 2.1 Prozent). Der allerdings in den Modellen 1 und 2 noch erkennbare schwach positive Effekt der sozioökonomischen Stellung wird in Modell 3 (Varianzaufklärung: 9.7 Prozent) durch das elterliche Instruktionsverhalten vollständig vermittelt.

6 Diskussion

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stand das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs bei einer nationalen und für das vierjährige Primarstufensystem repräsentativen Stichprobe von Viertklässlern. Emotionale Reaktionen bezüglich des bevorstehenden Grundschulübergangs wurden in

Anlehnung an den stresstheoretischen Ansatz von Lazarus und Folkman (1984) über die beiden Dimensionen Herausforderung und Bedrohung konzeptualisiert. Weiterhin wurde zwischen dem Leistungsbereich und dem sozialen Bereich differenziert, da der Grundschulübergang mit Veränderungen im sozialen und im Leistungsbereich verbunden ist. Unsere Analysen ergaben, dass die Dimensionen der Herausforderung und Bedrohung unabhängig voneinander variierten und sich damit nicht gegenseitig ausschließen. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler sowohl Gefühle der Herausforderung als auch Gefühle der Bedrohung aufweisen können. In den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler überwogen allerdings Emotionen der Herausforderung, während die Bedrohungsaspekte eine vergleichsweise geringe Rolle einnahmen. Damit konnten Befunde anderer quantitativer Studien mit einer vergleichbaren theoretischen und methodischen Fundierung (van Ophuysen, 2006; Sirsch, 2000, 2003) auch für einen deutlich heterogeneren Kontext, wie ihn die vorliegende Studie betrachtet, repliziert werden. Die Befunde der teilweise älteren qualitativen Studien fügen sich nicht in dieses Bild ein, da Schülerinnen und Schüler dort häufiger negative als positive Erwartungen gegenüber dem Grundschulübergang äußerten. Inwieweit methodische oder kohortenspezifische Merkmale für die Heterogenität der Befunde verantwortlich sind, kann aufgrund der vorliegenden Befunde nicht geklärt werden.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass Bedrohungsgefühle deutlich stärker zwischen den Schülerinnen und Schülern diskriminierten als Herausforderungsgefühle und daher auch in einem insgesamt höheren Zusammenhang mit personalen und sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler standen. Eine Frage betraf die Bedeutung der erhaltenen Grundschulempfehlung für die Übergangserwartungen. Hier zeigte sich ein höheres Bedrohungserleben bei Schülerinnen und Schülern mit einer Hauptschulempfehlung im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit Realschul-, MGB- und Gymnasialempfehlung. Mit einer Gymnasialempfehlung war eine geringere Bedrohung im Vergleich zur Förderschulempfehlung sowie der Realschul- und SMB-Empfehlung verbunden. Diese Befunde blieben auch dann signifikant, wenn man für die Schulleistungen in Form von Ergebnissen aus den Schulleistungstests und den Noten (jeweils in Deutsch und Mathematik) kontrollierte. Auch dieser Befund, der sich bereits in anderen einschlägigen quantitativen Grundschulstudien (van Ophuysen, 2006; Kauer, 1989; Sirsch, 2000, 2003) zeigte, konnte somit in der Übergangsstudie – jedoch bei Kontrolle auch der objektiven Schulleistungen – repliziert werden. Im Unterschied zu Sirsch (2000) fand sich in der Übergangsstudie im Bereich der Herausforderung auch ein Schulformunterschied zuungunsten der zukünftigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Möglicherweise ist der in der Übergangsstudie gefundene Effekt auf die größere Heterogenität der Stichprobe zurückzuführen. Nicht bestätigen ließ sich dagegen der Befund aus anderen Studien, dass bessere Schulnoten mit einer negativeren Erwartung des Grundschulübergangs einhergehen. Unsere Befunde sprechen deutlich für ein ressourcentheoretisches Argument, wonach sich bessere Schulleistungen und bessere Schulnoten günstig auf Übergangserwartungen insbesondere im Leistungsbereich auswirken. Der Effekt der Schulleistungen war sowohl im Bereich der Bedrohung (negativ) wie im Bereich der Herausforderung (positiv) erkennbar. Und zwar wiesen bereits die

bivariaten Zusammenhänge auf dieses Muster hin. Insofern kam dieser Befund nicht durch die Kontrolle der weiterführenden Schulform zustande. Auch dieses im Vergleich zu den anderen Studien abweichende Ergebnis führen wir auf die größere Heterogenität unserer Stichprobe zurück, in der sich dieses theoretisch durchaus zu erwartende Zusammenhangsmuster deutlicher zeigt. Das heißt nicht, dass innerhalb bestimmter Subgruppen von Viertklässlern Schulleistungen nicht auch in einem positiven Zusammenhang zu Bedrohungsgefühlen und in einem negativen Zusammenhang zu Herausforderungsgefühlen stehen können (Berndt & Mekos, 1995). Solchen Mustern müsste in zusätzlichen Analysen auf der Basis von Mischverteilungsmodellen nachgegangen werden.

Auf der Grundlage des von Skinner und Edge (2002a, 2002b) entwickelten Motivationsmodells der Bewältigung wurde sodann der Rolle der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen elterlichen schulbezogenen Unterstützung für die Herausbildung emotionaler Bewertungen des Grundschulübergangs nachgegangen. Das elterliche schulbezogene Unterstützungsverhalten wurde über vier Dimensionen elterlichen Instruktionsverhaltens operationalisiert, die auf Arbeiten von Wild und Remy (2002) und Wild (1999) zurückgehen. Unsere Annahmen waren, dass elterliches Instruktionsverhalten, das die Bedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit bzw. Wertschätzung befriedigt – Autonomieunterstützung, strukturierende Instruktion und Responsivität –, in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Herausforderung und in einem negativen Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Bedrohung stehen sollte. Elterliches Instruktionsverhalten, das die Bedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit bzw. Wertschätzung hingegen unterminiert – Kontrolle –, sollte in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Bewertung des Übergangs als Bedrohung stehen.

Im Großen und Ganzen entsprechen die Ergebnisse dem theoretischen Erwartungshorizont. So war im Bereich der Bedrohung im Leistungsbereich die elterliche Kontrolle der mit Abstand stärkste Prädiktor, während alle anderen Variablen des elterlichen Instruktionsverhaltens lediglich sehr schwache Effekte aufwiesen. Der negative Effekt der elterlichen Responsivität war erwartet worden, wohingegen die schwach positiven Effekte der Autonomieunterstützung und der strukturierenden Instruktion der Erklärung bedürfen, da hier von einem negativen Zusammenhang ausgegangen wurde. Es kann zum einen bedeuten, dass eine hohe schulbezogene Unterstützung durch die Eltern durchaus auch die Besorgnis bei den Kindern erhöhen kann. Möglicherweise verbinden die Kinder mit der Wahrnehmung des elterlichen Engagements auch eine gewisse Erwartungshaltung seitens der Eltern, der sie nachkommen möchten und was zu einer höheren Besorgnis führen kann. Zu einer ähnlichen Interpretation kam van Ophuysen (2006) in der Dortmunder Übergangsstudie, wo die Emotionsintensität mit dem Ausmaß der fachlichen Unterstützung der Eltern zunahm. Es kann zum anderen bedeuten, dass Eltern mit vermehrter schulbezogener Unterstützung auf die Besorgnis ihres Kindes beim Grundschulübergang reagieren. Die Frage, in welchem Ausmaß die beiden Erklärungen zutreffen, kann hier nicht beantwortet werden, da keine längsschnittliche Datenbasis zur Verfügung steht. Um diese

Frage zu klären, müsste man die Zeitspanne vor dem Schulübertritt über einen längeren Zeitraum betrachten und Eltern und Schülerinnen und Schüler mehrmals bezüglich dieser Merkmale befragen. Im Bereich der Herausforderung im Leistungsbereich waren die Ergebnisse konsistenter. Hier lieferte den stärksten Erklärungsbeitrag die strukturierende Instruktion, gefolgt von der Responsivität und der Autonomieunterstützung. Die elterliche Kontrolle hatte erwartungsgemäß einen leicht negativen Effekt auf das Herausforderungserleben im Leistungsbereich. Die hier für den Leistungsbereich berichteten Befundmuster waren für den Sozialbereich sehr ähnlich.

In Erweiterung zu den bisherigen Studien ging es in der vorliegenden Arbeit nicht nur darum, die von der sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Herkunft sowie von den objektiven Schulleistungen unabhängigen Effekte des elterlichen Instruktionsverhaltens zu identifizieren. Es sollte weiterhin geklärt werden, inwieweit die Wirkungen der sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Herkunft über das elterliche Instruktionsverhalten vermittelt werden. Hier ergaben unsere Analysen, dass bei der Bedrohung im Leistungsbereich sämtliche Einflüsse der sozialen Herkunft und des Bildungshintergrunds auf die Bedrohung verschwinden, sobald für die Schulleistungen und die erhaltene Grundschulempfehlung kontrolliert wurde. Die Analysen ergaben jedoch ebenfalls Hinweise darauf, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung und der Grundschulempfehlung den Herkunftseffekt auf das Bedrohungserleben vermitteln. Insofern müssen auch emotionale Reaktionen gegenüber dem Grundschulübergang – und hier besonders die der Bedrohung – als sozialschicht- bzw. bildungsabhängig aufgefasst werden. Die Vermittlung der sozialen, bildungsbezogenen und ethnischen Herkunftseffekte durch das elterliche Instruktionsverhalten war demgegenüber eher schwach, vielmehr trug die elterliche Unterstützung in sehr viel höherem Maße unabhängig von diesen familiären Strukturmerkmalen zu den Unterschieden im emotionalen Erleben des Grundschulübergangs bei.

Literatur

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition to middle school. *Professional School Counseling, 5,* 339–345.

Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7,* 212–221.

Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5,* 123–142.

Brim, O. G., & Ryff, C. D. (1980). In the properties of life events. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, pp. 367–388). New York: Academic Press.

Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht.* Opladen: Leske + Budrich.

Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36,* 38–101.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 223–238.

Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 150–170.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21,* 1–56.

Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research, 25,* 201–239.

Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school.* Scottish Council for Research in Education Centre Spotlight, 89. <http://www.pre-online.co.uk/feature_pdfs/spotlight89.pdf> (10.11.2009).

Graham, J. W., Cumsille, P. E., & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 2. Research methods in psychology* (pp. 87–114). New York: Wiley.

Hacker, H. (1997). Die Übergänge zur Sekundarstufe I: Anmerkungen zum zweiten Schulbeginn. *Praxis Schule, 5–10,*8, 58–60.

Harazd, B., & Schürer, S. (2006). Veränderungen der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, leistungsbezogene Emotionen und der Übergang von der Grundschulzeit zu den weiterführenden Schulen* (S. 208–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honaker, J., King, G., & Blackwell, M. (2006). Amelia software website. <http://gking.harvard.edu/amelia> (11.11.2009)

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1–55.

Kauer, V. (1989). *Schulübertritt: Schulleistungsprognose zum Zeitpunkt des Schulübertritts von der 4. Klasse Volksschule auf eine der weiterführenden Schulen.* Unveröff. Dissertation, Universität Wien.

König, W., Lüttinger, P., & Müller, W. (1988). *Comparative analysis of the development and structure of educational systems: Methodological foundations and the construction of a comparative educational scale.* Mannheim: Institut für Sozialwissenschaften (Casmin Working Paper 12).

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.

Leffelsend, S., & Harazd, B. (2003). Konstruktion und Validierung eines Fragebogens zur affektiven Bewertung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule. In E. J. Brunner, P. Noack, G. Scholz & I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern* (S. 141–157). Münster: Waxmann.

Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Lohaus, A., Vierhaus, M., & Ball, J. (2005). Der Wechsel zur weiterführenden Schule – Generelle und differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 87–110). Münster: Waxmann.

Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12,* 153–182.

Muthén, L., & Muthén, B. (1998–2009). Mplus (Version 5.21) [Computer software]. Los Angeles, CA.

Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher, & C. L. Cooper (Eds.), *The psychology of change and transition* (pp. 83–108). New York: Wiley.

van Ophuysen, S. (2006). Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartungen von Grundschulkindern. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofelder kindlicher Entwicklung: Migration – Schulleistung – Emotionalität* (S. 223–239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rubin, D. B. (1987) *Multiple imputation for nonresponse in surveys.* New York: Wiley.

Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In M. P. Zanna (Eds.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 163–214). New York: Academic Press.

Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel.* Münster: Waxmann.

Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27,* 385–395.

Skinner, E. A., & Edge, K. (1998). Reflections on coping and development across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development, 22,* 357–366.

Skinner , E. A., & Edge, K. (2002a). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–338). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Skinner, E. A., & Edge, K. (2002b). Parenting, motivation, and the development of coping. In L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska symposium on motivation: Motivation, agency, and the life course* (pp. 77–143). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology, 83,* 678–692.

Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika, 54,* 427–450.

Wiederhold, K. A., & Mitzlaff, H. (1987). Schüler und Übergang. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. *Pädagogik heute, 6,* 29–32.

Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation.* Unveröff. Habilitation, Universität Mannheim.

Wild, E., & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft, 30,* 27–51.

Wu, M., Adams, G., & Wilson, M. (1998). *ACER ConQuest: Generalized item response modelling software.* Melbourne: ACER Press.

Kapitel 16
Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht

Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Tanja Kurtz

1 Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule wird in der Literatur als ein einschneidendes Ereignis für Heranwachsende verstanden, das – je nach theoretischem Zugriff – als „kritisches Lebensereignis" (Filipp, 1995), als „Entwicklungsaufgabe" (Havighurst, 1971) oder als „ökologischer Übergang" (Bronfenbrenner, 1981) beschrieben wird. Mit dem Übergang in das weiterführende Schulwesen ist eine Reihe von Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler verbunden, die (a) die Inhalte sowie die curriculare und organisatorische Strukturierung von Lernprozessen, (b) die Häufigkeit, Modi und Maßstäbe von Leistungsrückmeldungen sowie (c) die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Bezugsgruppe betreffen. Schülerinnen und Schüler werden mit neuen Unterrichtsfächern konfrontiert, ihnen wird ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit abverlangt, das Klassenlehrersystem wird vom Fachlehrersystem abgelöst. Weiterhin sind die neuen Mitschüler größtenteils unbekannt, was eine soziale Neuorientierung in der Gruppe der Gleichaltrigen erfordert.

Die wohl einflussreichste Schulübergangsstudie ist die groß angelegte *Michigan Study of Adolescent Life Transition* (MSALT), in der die Forschergruppe um Eccles, Midgley, Maehr und Wigfield über 3000 Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von vier Jahren (Beginn in Klasse 6) beobachtete. Im Zentrum der Studie standen der Einfluss des Klassenraums sowie der Eltern auf leistungsbezogene Überzeugungen, Motive, Wertschätzungen und auf leistungsthematisches Verhalten. Diese Studie zeigte, dass bei den Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang ein Absinken wichtiger motivationaler Variablen (Interesse, intrinsische Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstvertrauen) auftrat. Als Ursache für dieses Absinken nannten die Autoren einerseits entwicklungsbedingte Gründe, andererseits führten sie die Entwicklung auf kontextuelle Veränderungen durch den Schulübergang zurück. Von primärer Bedeutung sei jedoch der suboptimale Zeitpunkt des Schulwechsels (im Alter von zwölf Jahren), der mit pubertätsbedingten Veränderungen einhergeht. In diesem Alter sei es für die Motivation der Schülerinnen und Schüler wichtig, dass ihnen ein gewisses Maß an Selbstbestimmung zugebilligt werde, die Schule biete jedoch diesen Raum nicht. Vielmehr würde im Vergleich zur *Elementary School* mehr Wert gelegt auf Regeln und Disziplin, der Unterricht sei deutlich mehr am Lehrplan orientiert und das Lernen werde in höherem Maße von den Lehrkräften kontrolliert. Zudem finde

sich eine stärkere Betonung von Wettbewerb unter den Schülern. Das Schulsystem werde formeller und unpersönlicher, was im Kontrast zu dem Bedürfnis nach persönlicher Zuwendung stünde. Eccles und Midgley (1989) konstatieren eine mangelnde Passung zwischen den Bedürfnissen Jugendlicher einerseits und der Schulumwelt andererseits. Entsprechend hat sich eine Reihe von Studien im anglo-amerikanischen Raum umfassend mit der Bedeutung kontextueller Faktoren für die Optimierung des Passungsverhältnisses *(stage-environment-fit)* beschäftigt (für einen Überblick vgl. Eccles & Midgley, 1989).

Die Befunde US-amerikanischer Untersuchungen können nicht uneingeschränkt auf die bundesdeutsche Situation übertragen werden. Zum einen erfolgt der Grundschulübergang in Deutschland (mit Ausnahme der Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) bereits nach vierjähriger Grundschulzeit, während dies in den Vereinigten Staaten erst nach sechsjähriger Grundschulzeit der Fall ist. Zu diesem früheren Zeitpunkt mögen die pubertätsbedingten Veränderungen und das verstärkte Bedürfnis nach Autonomie und sozialer Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler noch keine vergleichbare prominente Rolle spielen wie in den amerikanischen Studien. Zum anderen bedeutet der Grundschulübergang in Deutschland eine leistungsbasierte Selektion nach Bildungsgängen mit dem Ziel der Schaffung leistungshomogener Lerngruppen, was deutlich stärkere Konsequenzen für Selbstbewertungsprozesse Jugendlicher nach sich ziehen kann. Damit sind die Kontextbedingungen der Übergangsbewältigung – was den Zeitpunkt des Übergangs *(developmental stage)* und die durch die Leistungsdifferenzierung entstehenden Lernumwelten betrifft – zwischen beiden Schulsystemen nicht vergleichbar.

Im Verhältnis zur US-amerikanischen Situation hat es in den deutschsprachigen Ländern in der Vergangenheit relativ wenige Untersuchungen zur Bewältigung des Grundschulübergangs gegeben (Büchner & Koch, 2001; Weißbach, 1985; Wiederhold, 1991). Erst in jüngerer Zeit nehmen derartige Untersuchungen infolge der Rezeption international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen sowie der Kritik am gegliederten Schulsystem auch in Deutschland zu (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Harazd & Schürer, 2006; Finsterwald, 2006; van Ophuysen, 2006, 2008; Schwinger & Wild, 2006; Valtin & Wagner, 2004). Obwohl in diesen Studien ausdrücklich auf die Unterschiede des deutschen Schulsystems im Vergleich zum amerikanischen und damit auf die nicht zulässige Generalisierbarkeit der anglo-amerikanischen Befunde auf das deutsche Schulsystem hingewiesen wird, findet eine theoriegeleitete Ableitung von Übergangsfragestellungen nicht mit der hinreichenden Detailtiefe statt. Häufig werden – wie in den amerikanischen Studien – interessierende Schülermerkmale, wie etwa das akademische Selbstkonzept oder die Lernfreude, vor einem einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen analysiert.

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass der Grundschulübergang differenzielle Wirkungen für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts einerseits und der intrinsischen Lernmotivation andererseits besitzt. Zwei Argumente liegen diesem Beitrag zugrunde: Während für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts maßgeblich der Effekt der Leistungsgruppierung verantwortlich ist (Fischteicheffekt, Köller, 2004), wird die intrinsische Lernmotivation durch die schulformübergreifend realisierten Lehr-Lernarrangements

in den weiterführenden Schulen, die das Bedürfnis der Heranwachsenden nach Autonomie unterminieren, negativ beeinflusst (*stage-environment-fit*, Eccles et al., 1993). Beide Annahmen werden auf der Basis der Daten der Übergangsstudie geprüft, einem Kooperationsprojekt zwischen dem Arbeitsbereich Schulpädagogik und empirische Schulforschung des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin), dem Institut für Schulentwicklungsforschung (Dortmund) und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Berlin). In dieser Studie wurden auch die Eltern der Kinder dazu befragt, wie die Kinder den Grundschulübergang bewältigen. Daher wird abschließend der Frage nachgegangen, wie stabil elterliche Fähigkeitswahrnehmungen ihrer Kinder nach dem Übergang sind und inwieweit die Fremdwahrnehmungen der Eltern die Entwicklung des Selbstkonzepts am Übergang begünstigt.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Akademisches Selbstkonzept

In der Pädagogischen Psychologie versteht man unter dem Selbstkonzept die Vorstellungen einer Person über sich selbst und ihre eigenen Fähigkeiten (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Das Selbstkonzept wird als hierarchisches, multidimensionales Konstrukt angesehen (Shavelson et al., 1976), an dessen Spitze das allgemeine Selbstkonzept steht, das sich darunter in unterschiedliche Facetten unterteilt. Eine dieser Facetten ist das akademische Selbstkonzept, bei dem es sich um die Einschätzung der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit handelt. Das akademische Selbstkonzept lässt sich noch einmal in verschiedene fachspezifische Selbstkonzepte (z. B. verbales und mathematisches Selbstkonzept) unterteilen.

Die Forschung zu akademischen Selbstkonzepten gehört zu den lebendigsten Zweigen der pädagogisch-psychologischen Schulforschung (vgl. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Köller, 2004; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Trautwein & Lüdtke, 2005; Trautwein, Köller & Kämmerer, 2002; Wagner, 1999). Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen sind wichtige Determinanten leistungsthematischen Erlebens und Verhaltens und damit auch des Lernens (vgl. Helmke, 1992). Zudem werden positive akademische Fähigkeitsselbstkonzepte – unabhängig von ihrer leistungsförderlichen Rolle – als Indikatoren einer positiven psychosozialen Entwicklung betrachtet und gelten deshalb als eigenständige Zielbereiche von Schule (Harter, 1998).

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I werden Heranwachsende nicht nur mit veränderten Bewertungsmaßstäben, sondern durch die Leistungsgruppierung auch mit einer neuen Bezugsgruppe konfrontiert. Beides beeinflusst die Entwicklung leistungsthematischer Kognitionen wie zum Beispiel das akademische Selbstkonzept der Begabung. Im Verlauf der Grundschule verringern sich die zu Beginn positiven akademischen Selbstkonzepte als Folge von Leistungsrückmeldungen und sozialen Vergleichen (Helmke, 1992; Valtin & Wagner, 2004; Zeinz & Köller, 2006). Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe I verändern sich dann die Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der besuchten Schulform. Insbe-

sondere die in der Grundschule leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler profitieren in ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung durch einen Wechsel beispielsweise auf die Hauptschule von der leistungsbasierten Schulformzuweisung. In diesen Fällen entfällt der ungünstige Leistungsvergleich mit sehr viel besseren Schülerinnen und Schülern, was sich positiv auf das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept auswirkt (Buff, 1991; Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982; Schwarzer & Jerusalem, 1983; Valtin & Wagner, 2004). Die in der Grundschule leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler hingegen erleben nach dem Übergang beispielsweise auf das Gymnasium den umgekehrten Effekt. Während sie in der Grundschulzeit zu den besten Schülerinnen und Schülern gehörten, müssen sie nach dem Wechsel auf das Gymnasium feststellen, dass ein höherer Anteil von Mitschülerinnen und Mitschülern zu vergleichbaren oder sogar besseren Leistungen fähig ist. Die Gelegenheiten zu häufigeren Aufwärtsvergleichen führen zu einem Absinken des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls. In der Sekundarstufe I konvergieren die Fähigkeitsselbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen, wobei Gymnasiasten nur der Tendenz nach die etwas positiveren Selbstkonzepte aufweisen (Buff, 1991; Schwarzer et al., 1982; Valtin & Wagner, 2004).

Das hier beschriebene Phänomen, wonach systematische Leistungsgruppierungen Effekte auf selbstbezogene Kognitionen besitzen, hat Marsh (1987, 1990) als *Big-Fish-Little-Pond-Effect* (BFLPE) bezeichnet. Der BFLPE besagt, dass Selbstbewertungsprozesse referenzgruppenabhängig sind. Befinden sich Personen derselben Fähigkeit in unterschiedlichen Leistungsgruppen, erhält die Person in der höheren Leistungsgruppe häufigerer Chancen für Aufwärtsvergleiche, die informationsreicher sind und deshalb möglicherweise Lernprozesse fördern können, aber gleichzeitig zur Relativierung der eigenen Fähigkeit und damit zu einer kritischen Selbstbewertung führen. Köller (2004) führte im deutschen Sprachraum die umfassendsten Untersuchungen zum BFLPE durch und wies die Übertragbarkeit des Effekts auch auf das deutsche Schulsystem nach. In der Literatur werden Bezugsgruppeneffekte auch bezüglich der Veränderungen der Leistungsangst nach dem Grundschulübergang nachgewiesen. So nahm in einer Untersuchung von Schwarzer und Lange (1983) die Leistungsangst bei Gymnasiasten von der 5. bis zur 7. Klasse zu, während sie bei Schülerinnen und Schülern an Realschulen abnahm. An Hauptschulen wies die Leistungsangst hingegen keine Veränderung auf.

2.2 Intrinsische Lernmotivation

Selbstbestimmtes Lernen ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für effektives Lernen und den Kompetenzerwerb (Deci & Ryan, 1993), es stellt auch ein eigenständiges Ziel von Schule dar. Daher gehören die Förderung und die Aufrechterhaltung der Lernmotivation zu den zentralen Zielen von Schule. Unter Lernmotivation versteht man allgemein die innere Bereitschaft, ein bestimmtes Wissen oder Können zu erlernen und damit verbundene Aufgaben zu erledigen (Bovet, 2008, S. 300). Man unterscheidet hierbei die extrinsische Lernmotivation von der intrinsischen. Während bei der extrinsischen Lernmotivation der Anreiz für die Auseinandersetzung mit einer Lernaufgabe von außen an die Schülerin/

den Schüler herangetragen wird (z. B. Zwang) bzw. eine Lernhandlung um eine von der Sache separierte Konsequenz ausgeführt wird (z. B. Belohnung), liegt bei der intrinsischen Lernmotivation der Anreiz innerhalb der Person (z. B. Neugier) bzw. erfolgt eine Lernhandlung freiwillig und um der Sache selbst willen. Mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sinkt die intrinsische Lern- und Leistungsmotivation (z. B. Daniels, 2008; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Harter, 1981; Köller, 2004). Eccles und Kollegen (1993, S. 92) erläutern den Rückgang der Lernmotivation folgendermaßen: „The point is that there may be systematic differences between elementary classrooms and schools, and typical junior high classrooms and schools, and that these differences may account for some of the motivational changes seen among early adolescents as they make the transition into middle or junior high school. If so, then some of the motivational problems seen at early adolescence may be a consequence of the negative changes in the school environment rather than characteristics of the developmental period per se."

Diese als *stage-environment-fit* bekannt gewordene These beschreibt folgende Argumentationskette: Umweltbedingungen, die inkompatibel zu individuellen Bedürfnissen sind, haben negative Effekte auf subjektive Wohlbefindensmaße, motivationale Variablen und leistungsthematisches Verhalten. Mit der einsetzenden Pubertät steigt das individuelle Bedürfnis nach Autonomie und Identitätsbildung (Eccles et al., 1993). Schulen bzw. Lehrkräften gelingt es in dieser Phase nicht, die Balance zwischen den Bedürfnissen der Schüler nach Autonomie und den institutionellen, einschränkenden Vorgaben herzustellen (Hunt, 1975). Zudem ist der deutliche Anstieg des kompetitiven Klassenklimas oftmals inkompatibel zum individuellen Bedürfnis nach Kompetenzerleben (Ames, 1992; Covington, 1992). Die Folge sind negative Effekte auf die intrinsische Lernmotivation (im Überlick Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Wenngleich das postulierte Wechselspiel zwischen jugendlichen Bedürfnissen einerseits und der Veränderung in den Lernumwelten in den weiterführenden Schulen andererseits in Schulsystemen mit vierjähriger Grundschulzeit möglicherweise weniger stark zum Tragen kommt, gehen wir aufgrund der für die Sekundarstufe I charakteristischen Lehr-Lernorganisation von einer Unterminierung der intrinsischen Lernmotivation in allen Bildungsgängen aus.

2.3 Elterliche Wahrnehmung von der Fähigkeit des Kindes

Neben lernförderlichen familiären Prozessmerkmalen spielen die elterlichen Kompetenzeinschätzungen vor allem für das Selbstkonzept der akademischen Fähigkeiten eine wichtige Rolle (Gniewosz & Noack, 2006; Spinath, 2004; Yun Dai, 2002). Der Kontext, in dem sich akademische Selbstkonzepte entwickeln, ist in erster Linie die Schule, in der Kinder bzw. Jugendliche regelmäßige Bewertungen eigener Leistungen erhalten, die sie als Grundlage bei der Ausbildung der generalisierten Selbstbewertungen in Form von Selbstkonzepten verwenden können. Eine Reihe von Autoren (z. B. Goethals & Darley, 1977; Suls, 1986) hat argumentiert, dass informative soziale Vergleiche eine differenzierte Kenntnis über die Fähigkeitsverteilung in einer Gruppe voraussetzen. In der Grundschule sollten die Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren im gemeinsamen

Klassenverband über ein sehr genaues Bild ihrer Leistungsposition innerhalb der Klasse verfügen. Der Schulformwechsel in die Sekundarstufe I erfordert jedoch eine Neuorientierung in der Bezugsgruppe. In dieser Phase sollten die Schülerinnen und Schüler noch ein instabiles und unpräzises Konzept der eigenen akademischen Fähigkeit besitzen und deshalb besonders empfänglich sein für jede Art von Informationen, die ihre Unsicherheit beseitigen können. In diesen neuen, kognitiv schlecht zu strukturierenden Situationen greifen Schülerinnen und Schüler möglicherweise auf andere Quellen der Leistungsrückmeldung zurück (vgl. Gniewosz & Noack, 2006). Entsprechend könnten die elterlichen Kompetenzeinschätzungen gerade am Übergang eine bedeutsame Rolle spielen, wenn diese dem Kind das Gefühl vermitteln, dass es die Fähigkeiten besitzt, um den Übergang zu meistern und es in der Folge mehr Anstrengung und Zeit investiert (vgl. auch Bandura, 1997).

3 Ableitung der Fragestellungen

In bisherigen Arbeiten zum Grundschulübergang wurde oftmals eine leistungsthematisch generell ungünstige Entwicklung konstatiert. Der vorliegende Beitrag postuliert eine differenzierte Sichtweise, und zwar sowohl in Abhängigkeit von der weiterführenden Schulform, auf die die Schülerinnen und Schüler wechseln, als auch in Abhängigkeit von den interessierenden Konstrukten. Es wird davon ausgegangen, dass mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule differenzielle Wirkungen für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts und der intrinsischen Lernmotivation verbunden sind. Während für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts maßgeblich der Effekt der Leistungsgruppierung verantwortlich ist (Fischteicheffekt, Köller, 2004), wird die intrinsische Lernmotivation durch die schulformübergreifend realisierten Lehr-Lernarrangements in den weiterführenden Schulen, die das Bedürfnis der Heranwachsenden nach Autonomie unterminieren, negativ beeinflusst (*stage-environment-fit*, Eccles et al., 1993). Im Einzelnen leiten die folgenden Annahmen unsere Analysen:

- Der Effekt der Leistungsgruppierung sollte sich unmittelbar auf das akademische Selbstkonzept auswirken, also bereits innerhalb des ersten halben Jahres zum Tragen kommen. Hier sollten bei Kontrolle der Schulleistungen ein Rückgang im Selbstkonzept am Gymnasium und eine günstigere Entwicklung in den anderen Bildungsgängen zu beobachten sein.
- Bei der intrinsischen Lernmotivation gehen wir von einem über die verschiedenen Bildungsgänge gleichförmigeren Verlauf aus, da weniger die Leistungsgruppierung als vielmehr die für die in der Sekundarstufe I charakteristische Lehr-Lernorganisation zu einer Unterminierung der Lernmotivation in allen Bildungsgängen führen sollte.
- Da das Kompetenzerleben die wichtigste Quelle für die intrinsische Lernmotivation darstellt, gehen wir davon aus, dass aufgrund der negativen Konsequenzen des BFLPE für das Kompetenzerleben im Gymnasium die Minderung der Lernmotivation dort entsprechend am stärksten ist.
- In Bezug auf die Stabilität und die Wirkungsweise der elterlichen Wahrnehmung von der akademischen Fähigkeit des Kindes am Grundschulübergang

ist die empirische Befundlage weniger klar: Wir gehen davon aus, dass Eltern authentische Zeugen der schulischen Entwicklung ihrer Kinder sind und sich der Referenzgruppeneffekt auch bei der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit ihres Kindes zeigt. Möglicherweise wird dieser Effekt – in Relation zur Entwicklung des Selbstkonzepts des Kindes – mit einer Verzögerung eintreten. Die elterliche Fähigkeitseinschätzung des Kindes sollte in positiver Beziehung zur Entwicklung des Selbstkonzepts des Kindes stehen.

4 Methode

4.1 Datengrundlage

Die Analysen basieren auf einer Stichprobe von N = 1 748 Schülerinnen und Schülern. Für diese gilt, dass zumindest zwei der drei Messzeitpunkte (Ende 4, Mitte 5, Anfang 6) Daten vorliegen. In der realisierten Längsschnittstichprobe besuchen N = 1 007 nach dem Übergang das Gymnasium, N = 467 den Bildungsgang Realschule, N = 172 den Bildungsgang Hauptschule und N = 107 die Integrierte Gesamtschule.

Zur Einschätzung der Repräsentativität der Längsschnittstichprobe wurden Selektivitätsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Längsschnittstichprobe positiv selegiert ist. So sind Schülerinnen und Schüler, für die am Ende der Grundschule eine Gymnasialentscheidung der Eltern vorlag, in dieser Gruppe überrepräsentiert und Schülerinnen und Schüler, für die eine Hauptschulentscheidung seitens der Eltern getroffen wurde, unterrepräsentiert. Weiterhin wiesen die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstichprobe in Klasse 4 bessere Noten in Deutsch und Mathematik sowie bessere Testleistungen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften auf; die Differenzen lagen konstant bei etwa einer halben Standardabweichung. Auch die sozioökonomische Stellung der Eltern war in der Längsschnittstichprobe im Mittel um etwa eine halbe Standardabweichung höher ausgeprägt. In einer Reihe von zweifaktoriellen Varianzanalysen mit der Schulformentscheidung der Eltern und der Zugehörigkeit zur Längsschnittstichprobe als Faktoren sowie den Noten, den Testleistungen und der sozioökonomischen Stellung der Eltern als Kriterium wurde kein Interaktionseffekt (Schulformentscheidung × Zugehörigkeit zur Längsschnittstichprobe) statistisch signifikant. Dies bedeutet, dass zwar ein erwarteter systematischer Drop-out vorliegt, sich dieser zwischen Schülergruppen mit unterschiedlichen Schulformentscheidungen jedoch nicht systematisch unterscheidet. Unter der Annahme einer hohen Übereinstimmung zwischen Schulformentscheidung und deren Realisierung besteht im Hinblick auf Schulleistung und soziale Herkunft somit eine etwa vergleichbare Panelmortalität zwischen den Schulformen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man, wenn man anstelle der Schulform den Bildungsgang betrachtet.

4.2 Variablen

Das akademische Selbstkonzept wurde zu drei Messzeitpunkten erhoben, am Ende von Klasse 4, Mitte von Klasse 5 und zu Anfang von Klasse 6. Die Items

stellen Eigenentwicklungen der Übergangsstudie in Anlehnung an den SDQ von Marsh (1990) dar. Die Skala besteht aus drei Items, die zu allen Messzeitpunkten unverändert vorgegeben wurden. Ein Beispielitem lautet: „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell." Die Antwortkategorien lauteten 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher, 3 = stimmt eher nicht und 4 = stimmt genau. Die internen Konsistenzen (Cronbachs α) der Skalen betragen zu T1 = .81, zu T2 = .81 und zu T3 = .83.

Die intrinsische Lernmotivation wurde ebenfalls vor und nach dem Übergang zu drei Messzeitpunkten erfasst. Die Skala wurde eigens für die Übergangsstudie entwickelt und pilotiert. Zum ersten Messzeitpunkt setzte sich die Skala aus acht Items zusammen, von denen die eine Hälfte epistemische Neugier (Berlyne, 1978; Litman & Spielberger, 2003) und die andere Hälfte Lernfreude maß. Empirisch ließen sich die beiden Dimensionen jedoch nicht trennen, weshalb in den postalischen Befragungen eine Kürzung der Skala erfolgte. Sie bestand dann weiterhin aus vier Items, ein Beispielitem lautet: „Ich bin immer ganz neugierig, wenn ich Neues lernen kann." Die Antwortkategorien waren auch hier abgestuft von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau. Die internen Konsistenzen (Cronbachs α) der Skalen betragen zu T1 = .81, zu T2 = .80 und zu T3 = .82.

Als Kontrollvariablen dienten die am Ende von Klasse 4 gemessenen Schülerleistungen in Mathematik und Deutsch, die Halbjahresnoten in Mathematik und Deutsch und die kognitiven Grundfähigkeiten. Die Notenangaben in Mathematik und Deutsch stammen von der Schule (Eintragungen des Schulkoordinators/der Schulkoordinatorin in der Schülerteilnahmeliste).

Die Mathematikleistungen wurden mit dem TIMSS-Test erfasst. Er umfasst insgesamt 197 Items, davon 96 im Multiple-Choice und 83 im Kurzantwortformat. Die Aufteilung nach den mathematischen Inhaltsbereichen Arithmetik (52 %), Geometrie/Messen (34 %) und Daten (15 %) entspricht in etwa ihrer Bedeutsamkeit in den Schulbüchern. Darüber hinaus lassen sich die Items nach den kognitiven Anforderungsbereichen Reproduzieren (39 %), Anwenden (39 %) und Problemlösen (22 %) unterteilen. Die Reliabilität des Mathematikleistungstests, erhoben über die interne Konsistenz, liegt in Deutschland bei einem Cronbachs α von .83. Die Skalierung des Mathematiktests wurde mit ConQuest (Wu, Adams & Wilson, 1998) durchgeführt. Es wurden WLEs (Warm, 1989) als Personenschätzer verwendet.

Die Deutschleistung wurde mit einem Test des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen erfasst, der am zweiten Testtag zum Zwecke der Graduierung der Bildungsstandards im Fach Deutsch eingesetzt wurde. In ConQuest wurde dabei eine eindimensionale Skalierung der Kompetenz Deutsch durchgeführt. Die 446 verwendeten Items verteilen sich relativ homogen auf vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprachgebrauch untersuchen und Rechtschreibung, sodass die aus dem Modell ermittelte Kompetenzverteilung quasi ein Composite dieser vier Bereiche darstellt. Auf eine gemeinsame Skalierung mit dem Kompetenzbereich Schreiben wurde verzichtet, da der dortige Skalierungsansatz stark von den Ansätzen in den übrigen Bereichen abweicht. Wie bei der Mathematik wurden auch hier WLEs als Personenschätzer verwendet. Aus ConQuest wurde eine WLE-Reliabilität von 0.811 geschätzt.

Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden mit dem Subtest N2 (Figurenanalogien) des Kognitiven Fähigkeitstests für 4. Klassen (Heller & Perleth, 2000) gemessen. Der Test wurde in zwei parallelen Versionen A und B eingesetzt. Nach Heller und Perleth (2000) wurde die Reliabilität dieses Tests über die Kuder-Richardson-Formel 20 als Maß für die interne Konsistenz ermittelt und liegt für Version A bei .92 und für Version B bei .93.

Die elterliche Wahrnehmung der Fähigkeit des Kindes wurde ebenfalls zu drei Messzeitpunkten erfasst. Die erste Messung fand zum allerersten Messzeitpunkt der Übergangsstudie statt (November 2006). Die Skala setzte sich aus drei Items zusammen, die zu allen drei Messzeitpunkten unverändert vorgegeben wurden. Ein Beispielitem lautet: „Mein Kind hat manchmal Schwierigkeiten mit dem Lernen." Die Antwortkategorien waren 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu und 4 = trifft völlig zu. Die Antworten wurden rekodiert, sodass hohe Werte die Wahrnehmung hoher akademischer Fähigkeiten indizieren. Die internen Konsistenzen (Cronbachs α) der Skalen betragen zu T1 = .79, zu T2 = .80 und zu T3 = .82.

4.3 Latente Wachstumskurvenmodelle (LGM)

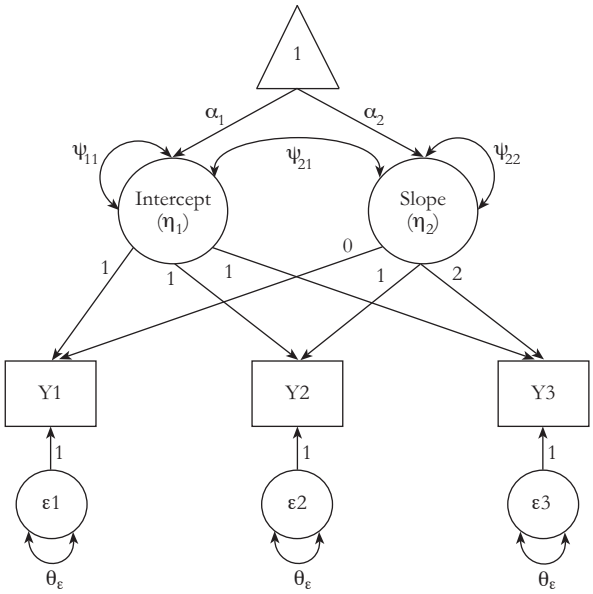
Die Entwicklungsverläufe im akademischen Selbstkonzept, der intrinsischen Lernmotivation und der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes werden auf der Grundlage latenter Wachstumskurvenmodelle (*Latent Growth Curve Models*, LGM; Bollen & Curran, 2006; Duncan, Duncan & Strycker, 2006; Meredith & Tisak, 1990; Preacher, Wichman, MacCallum & Briggs, 2008) analysiert. Sie ermöglichen es, Veränderungen auf latenter Ebene, das heißt unter Berücksichtigung zufälliger Messfehler, zu untersuchen. Zudem können interindividuelle Unterschiede in der Veränderung sowie verschiedene Formen von Veränderung (z. B. linear, quadratisch) berücksichtigt werden. Im grundlegenden LGM-Ansatz wird die individuelle Ausprägung einer Person *i* auf der Variablen *y* zum Messzeitpunkt *t* über die Modellgleichung

$$y_{ti} = \lambda_{1t}\eta_{1i} + \lambda_{2t}\eta_{2i} + \varepsilon_{ti}$$

als Funktion von zwei latenten Variablen (Faktoren) (η_{1i} und η_{2i}) und durch einen Fehlerterm (ε_{ti}) beschrieben (Preacher et al., 2008, S. 6). Die Faktoren stellen keine psychologischen Konstrukte, sondern Muster der Veränderung in *y* über die Zeit dar. Die Definition der Faktoren erfolgt über die Festlegung von Faktorladungen der wiederholten Messungen in *y*, womit die Annahmen über den Entwicklungsverlauf (Trend) in *y* über die Zeit vorgegeben werden. Der *intercept*-Faktor (η_{1i}) repräsentiert das Niveau in *y*, wenn die Zeitkodierung λ_{2t} den Wert 0 annimmt.

In LGM wird die Zeitkodierung in der Regel so vorgenommen, dass η_{1i} den individuellen Wert *i* in der Variablen *y* zum ersten Messzeitpunkt – also den Ausgangswert – repräsentiert. Der *slope*-Faktor (η_{2i}) indiziert die Veränderungsrate pro Zeiteinheit. Die Interpretation des individuellen Wertes von η_{2i} hängt von der Form der vermuteten Zeitfunktion ab. In linearen Wachstumskurvenmodellen wird von einem linearen Wachstum pro Zeiteinheit ausgegangen (vgl. Abb. 1). Nicht in jedem Fall ist die Annahme dieser häufig gewählten linearen

Abbildung 1: Grafische Veranschaulichung eines latenten Wachstumskurvenmodells mit linearer Zeitfunktion im Strukturgleichungsansatz



Zeitfunktion sinnvoll oder kann mangels Theorie überhaupt eine begründete Annahme über die Form der Veränderung getroffen werden. In solchen Fällen ist es in Anlehnung an Meredith und Tisak (1990) sinnvoll und möglich, ein Modell mit unspezifiziertem Entwicklungsverlauf (Trend) zu schätzen, in dem die Zeitfunktion nicht *a priori* vorgegeben, sondern aus den Daten geschätzt wird. Wir werden von dieser Möglichkeit Gebrauch machen und ein Modell mit linearem Trend gegen ein Modell mit unspezifiziertem Trend testen, um auf diese Weise Aufschluss über die Form der Veränderung am Grundschulübergang zu erhalten. Die Faktoren wiederum können als Funktionen latenter Mittelwerte (α_1 und α_2) und als Abweichungen von diesen Mittelwerten ausgedrückt werden (vgl. Abb. 1).

Die Berechnungen wurden mit dem Programm Mplus (Version 5.21; Muthén & Muthén, 1998–2009) durchgeführt. Da nicht zu allen Messzeitpunkten Daten für alle Personen vorliegen, wurde zur Lösung des Problems fehlender Werte die in Mplus gegebene Möglichkeit genutzt, Maximum-Likelihood-Schätzungen auf der Grundlage der gegebenen Rohdaten und unter der Annahme, dass die fehlenden Werte *Missing Completely at Random* (MCAR) oder *missing at random* (MAR) sind, zu erhalten. Dieses Vorgehen führt zu erwartungstreueren und effizienteren Parameterschätzungen, als wenn Personen mit fehlenden Werten fallweise *(listwise deletion)* oder paarweise *(pairwise deletion)* von den Analysen ausgeschlossen werden (Little & Rubin, 2002). Als Schätzalgorithmus verwendet Mplus die Maximum-Likelihood-Methode mit robusten Standardfehlern (MLR). Zur Beurteilung der Modellgüte wurden neben der χ^2-Statistik der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Browne & Cudeck, 1993), der *Standardized Root Mean Square*

Residual (SRMR; Jöreskog & Sörbom, 1989) und der *Nonnormed Fit Index* (NNFI; Tucker & Lewis, 1973) herangezogen. Folgende Schwellenwerte weisen auf eine sehr gute bzw. gute Passung des Modells auf die Daten hin (Hu & Bentler, 1999): RMSEA $\leq$ .05 bzw. $\leq$ .08, SRMR $\leq$ .05 und NNFI $\geq$ .95 bzw. $\leq$ .90. Für den Modellvergleich wurde der χ^2-Differenzentest für die nach Satorra und Bentler (Satorra, 2000) skalierten χ^2-Statistiken verwendet.

5 Ergebnisse

5.1 Akademisches Selbstkonzept

Deskriptive Befunde zur Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts sind in Tabelle 1 dargestellt. Hier zeigt sich das für den Übergang erwartete Befundmuster: Zum einen nimmt das akademische Selbstkonzept nach dem Übergang um 0.4 Standardabweichung ab und stabilisiert sich von T2 zu T3. Zum anderen kann an den Korrelationen zwischen den Messzeitpunkten abgelesen werden, dass die differenziellen Stabilitäten nach dem Übergang (zwischen T2 und T3) höher sind als während des Übergangs (zwischen T1 und T2). Hier zeigen sich die positionalen Veränderungen in den Ausprägungen des akademischen Selbstkonzepts, die aufgrund des Bezugsgruppenwechsels erwartet wurden.

Die Analysen nach Schulform bzw. Bildungsgang verdeutlichen den Effekt der Leistungsgruppierung (vgl. Abb. 2 und Tab. 2). Während sich die differenziellen Stabilitäten in den vier Gruppen kaum voneinander unterscheiden – bei Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs Hauptschule liegen diese bei gleichem Muster etwas niedriger – nimmt das akademische Selbstkonzept an Gymnasien erwartungsgemäß am stärksten ab, während es in den anderen Bildungsgängen auf einem zur Grundschule vergleichbaren Niveau bleibt. Die Abnahme des akademischen Selbstkonzepts beträgt im Gymnasium 0.35 Skalenpunkte, was einer Effektstärke von Cohens d = .65 entspricht.

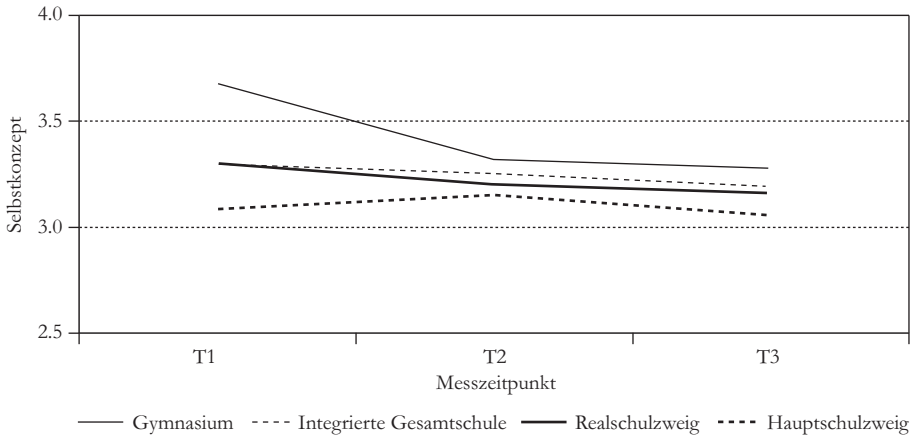
Unsere Annahme war, dass die Entwicklung des Selbstkonzepts primär vom Referenzgruppenwechsel abhängig ist. Bisherige Analysen sprechen dafür, dass die Wirkungen der sozialen Vergleiche bereits früh einsetzen (Aust, Watermann & Grube, in Druck; Schwarzer, Jerusalem & Lange, 1981, zitiert nach Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982). Daher erwarteten wir keinen linearen Entwicklungs-

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen (Pearson) der Selbstkonzeptvariablen (N = 1 748)

	Akademisches Selbstkonzept		
	T1 Ende 4	T2 Mitte 5	T3 Anfang 6
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.33	–	
T3 Anfang 6	.31	.60	–
M	3.49	3.27	3.22
SD	0.53	0.55	0.54

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Abbildung 2: Mittelwerte des akademischen Selbstkonzepts nach Messzeitpunkt und weiterführendem Bildungsgang (N = 1 748)



T1 = Ende 4, T2 = Mitte 5, T3 = Anfang 6.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und Korrelationen (Pearson) der Selbstkonzeptvariablen nach Bildungsgang in der Sekundarstufe I (N = 1 748)

	Akademisches Selbstkonzept		
	T1 Ende 4	T2 Mitte 5	T3 Anfang 6
		Gymnasium (*N* = 1 007)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.33	–	
T3 Anfang 6	.31	.63	–
M	3.67	3.32	3.27
SD	0.42	0.54	0.53
		Realschulzweig (*N* = 467)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.31	–	
T3 Anfang 6	.26	.54	–
M	3.29	3.20	3.16
SD	0.54	0.54	0.54
		Hauptschulzweig (*N* = 172)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.28	–	
T3 Anfang 6	.20	.46	–
M	3.08	3.15	3.06
SD	0.62	0.59	0.52
		Integrierte Gesamtschule (*N* = 107)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.32	–	
T3 Anfang 6	.31	.64	–
M	3.29	3.25	3.18
SD	0.53	0.58	0.57

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

verlauf des akademischen Selbstkonzepts, sondern eine Entwicklung, die vor allem zwischen T1 und T2 erfolgen sollte. Zur Prüfung dieser Hypothese testeten wir ein Wachstumskurvenmodell mit linearem Trend gegen eine Variante mit unspezifiziertem Trend (vgl. Meredith & Tisak, 1990).[1] Die Modellgütekriterien ergaben eine deutlich bessere Anpassung des Modells mit unspezifiziertem Trend (χ^2 = 11.2, *df* = 2, *p* = .004, NNFI = .977, RMSEA = .051, SRMR = .063) gegenüber einem Modell mit linearem Trend (χ^2 = 155.7, *df* = 3, *p* = .000, TLI = .748, RMSEA = .171, SRMR = .209). Der Satorra-Bentler-χ^2-Differenzentest führt zu einer Ablehnung des Modells mit linearem Trend gegenüber dem Modell mit unspezifizierter Zeitfunktion (χ^2 = 97.4, *df* = 1, *p* < .001).

Die Parameter des Wachstumskurvenmodells sind in Tabelle 3 wiedergegeben. Folgende Befunde sind hier von besonderer Bedeutung: *Erstens* besagt die Faktorladung von 0.92 zum zweiten Messzeitpunkt, dass 92 Prozent der Veränderung im akademischen Selbstkonzept innerhalb des ersten Schulhalbjahres in der Sekundarstufe I zu konstatieren sind. *Zweitens* ist die mittlere Veränderung im Selbstkonzept (–.264) negativ und signifikant. *Drittens* sind die Varianzen der beiden Faktoren signifikant von Null verschieden, das heißt, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich sowohl im Ausgangswert (*random intercept*) wie auch in der Veränderung (*random slope*) ihres Selbstkonzepts signifikant voneinander. *Viertens* kovariieren Ausgangswert und Veränderung negativ (–0.075, Korrelation = –.447) miteinander, das heißt, je höher (niedriger) das Selbstkonzept der Schüler vor dem Übergang war, desto stärker (schwächer) nahm das Selbstkonzept nach dem Übergang ab. Das Modell testeten wir in einem Viergruppenmodell, um zu prüfen, inwieweit die Zeitfunktion wie auch der Zusammenhang zwischen Ausgangswert (*intercept*-Faktor) und Veränderung (*slope*-Faktor) innerhalb der vier Bildungsgänge gleich sind. Hier erzielte ein Modell mit gleichen Faktorladungen und gleichen Residualvarianzen eine gute Modellanpassung (χ^2 = 28.6, *df* = 14, *p* = .013, NNFI = .983, RMSEA = .048, SRMR = .084) und war nicht signifikant schlechter als ein Modell, in dem innerhalb der Gruppen verschiedene Trajektoren angenommen wurden (χ^2 = 28.2, *df* = 11, *p* = .003, NNFI = .973, RMSEA = .060, SRMR = .075). Ein Modell mit gleicher Kovarianz zwischen Ausgangswert und Veränderung in allen Bildungsgängen wurde jedoch abgelehnt (χ^2 = 94.4, *df* = 17, *p* = .000, NNFI = .923, RMSEA = .102, SRMR = .258). Eine freie Schätzung der Kovarianz im Gymnasium führt zu einer signifikanten Verbesserung des Modells (χ^2 = 34.0, *df* = 16, *p* = .006, NNFI = .981, RMSEA = .051, SRMR = .106). Inhaltlich zeigt sich, dass die Kovarianz im Gymnasium nicht signifikant von Null verschieden ist, während sie in allen anderen Bildungsgängen bzw. Schulformen negativ ist. Damit ergibt sich – was die Beziehung zwischen Ausgangswert und Veränderung betrifft – am Gymnasium ein anderes Muster als in den anderen Bildungsgängen.

---

[1] Im Modell mit linearem Trend wurde die Zeitfunktion anhand des Ladungsmusters 0, 1 und 2 kodiert. Im Modell mit unspezifizierter Zeitfunktion wurden die Ladungen zu T1 mit 0, zu T3 mit 1 kodiert und die Ladung zu T2 frei geschätzt. In beiden Modellen wurden die messzeitpunktspezifischen Residualvarianzen der Selbstkonzeptvariablen über die Zeit jeweils gleichgesetzt (Annahme der Homoskedastizität).

*Tabelle 3: Spezifikation und Ergebnisse des Random-Intercept-Random-Slope-Modells mit unspezifizierten Trajektorien (*N *= 1 748); unstandardisierte Koeffizienten, Standardfehler in Klammern*

Parameter	Koeffizient
Faktorladung (*intercept*/sk_{t1}) λ_{11}	1.0
Faktorladung (*intercept*/sk_{t2}) λ_{21}	1.0
Faktorladung (*intercept*/sk_{t3}) λ_{31}	1.0
Faktorladung (*slope*/sk_{t1}) λ_{12}	0.00
Faktorladung (*slope*/sk_{t2}) λ_{22}	0.92 (.036)
Faktorladung (*slope*/sk_{t3}) λ_{32}	1.00
Mittelwert *(intercept)* α_1	3.495 (.014)
Mittelwert (*slope*) α_2	–0.264 (.018)
Varianz *(intercept)* ψ_{11}	.165 (.012)
Varianz *(slope)* ψ_{22}	.171 (.018)
Kovarianz *(intercept/slope)* ψ_{21}	–.075 (.013)
Korrelation *(intercept/slope)* ψ_{21}	–.447 (.044)
Residualvarianz θ_ε	.118 (.006)

sk_{t1} = Selbstkonzept zu T1, sk_{t2} = Selbstkonzept zu T2, sk_{t3} = Selbstkonzept zu T3.

Im Anschluss haben wir in einem konditionalen LGM die Effekte der Leistungen und Noten in Mathematik und Deutsch, der kognitiven Grundfähigkeiten und des Bildungsgangs auf das Ausgangsniveau (*intercept*-Faktor) und die Veränderungsrate (*slope*-Faktor) untersucht. Das Modell erzielte einen ausgezeichneten Fit (χ^2 = 15.2, *df* = 10, *p* = .124, NNFI = .906, RMSEA = .017, SRMR = .019). Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 abgebildet, auf die Darstellung der Faktorladungen, der Mittelwerte, Varianzen, Kovarianzen und Residualvarianzen haben wir der besseren Übersicht wegen verzichtet. Die Befunde ergeben folgendes Bild: Bezogen auf das Ausgangsniveau (Ende von Klasse 4) weisen die Noten in Mathematik und Deutsch einen jeweils positiven Effekt auf das Selbstkonzept auf. Weiterhin verfügen Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen werden, bei Kontrolle der Leistungen vor dem Übergang über ein höheres akademisches Selbstkonzept. Das Modell erklärt 41.5 Prozent des Ausgangsniveaus im akademischen Selbstkonzept. Bezogen auf die Veränderungsrate zeigt sich Folgendes: Zum einen entwickelt sich das Selbstkonzept umso günstiger, je besser die Mathematikleistungen und je höher die kognitiven Grundfähigkeiten in Klasse 4 waren. Zum anderen zeigen sich zwei Kontrasteffekte: Zum einen der erwartete BFLPE im Gymnasium (negativer Effekt auf den *slope*-Faktor) und ein Effekt der Mathematiknote. Letzterer besagt, dass Schüler mit einer besseren Mathematiknote zu T1 nach dem Übergang einen stärkeren Rückgang ihres Selbstkonzepts zu verzeichnen haben. Das Modell erklärt etwa 24 Prozent der Varianz des *slope*-Faktors. Zusammenfassend zeigen sich damit sowohl positive Wirkungen kognitiver Ressourcen (Mathematik, kognitive Grundfähigkeiten) auf das Ausgangsniveau wie auch negative Wirkungen des Bezugsgruppenwechsels im Gymnasium auf die Veränderungsrate des akademischen Selbstkonzepts. Der negative Effekt der Mathematiknote auf die Veränderung ist möglicherweise der strengeren

*Tabelle 4: Ergebnisse des konditionalen Random-Intercept-Random-Slope-Modells mit unspezifizierten Trajektorien für das akademische Selbstkonzept (*N *= 1 748)*

Parameter	*Intercept*-Faktor Koeffizient (S.E)		*Slope*-Faktor Koeffizient (S.E.)	
Unstandardisierte Koeffizienten				
Mathematikleistung	–.002	.002	.007***	.001
Deutschleistung	.004	.002	.001	.003
Kognitive Grundfähigkeiten	–.005*	.002	.014***	.003
Deutschnote	.093***	.024	.036	.030
Mathematiknote	.165***	.025	–.103***	.028
Hauptschulzweig[1]	–.054	.075	.109	.087
Realschulzweig[1]	–.048	.054	–.059	.068
Gymnasialzweig[1]	.146***	.051	–.401***	.069
Standardisierte Koeffizienten				
Mathematikleistung	–.055	.037	.166	.050
Deutschleistung	.086	.049	.013	.061
Kognitive Grundfähigkeiten	–.079	.033	.224	.044
Deutschnote	.184	.047	.072	.059
Mathematiknote	.351	.053	–.219	.061
Hauptschulzweig[1]	–.039	.055	.080	.064
Realschulzweig[1]	–.052	.059	–.063	.073
Gymnasialzweig[1]	.177	.062	–.482	.083
R^2	.415 (.036)***		.241 (.039)***	

$^{***}p < .001$, $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$.

[1] Referenzkategorie Integrierte Gesamtschule; Schulnoten wurden rekodiert, sodass höhere Werte für bessere Schulleistungen stehen.

Benotungspraxis im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I geschuldet. Wie bildungsgangspezifische Analysen belegen, ist der Effekt in jedem Bildungsgang zu beobachten.

5.2 Intrinsische Lernmotivation

Die Analysen zur Entwicklung der intrinsischen Lernmotivation folgen der gleichen Logik wie die des Selbstkonzepts. Tabelle 5 gibt die deskriptiven Befunde für alle Schülerinnen und Schüler wieder. Obwohl das grundlegende Muster vergleichbar zu dem der Selbstkonzeptentwicklung ist, gibt es zwei Besonderheiten: Zum einen ist die differenzielle Stabilität zwischen T1 und T2 bei der Lernmotivation höher, was auf einen geringeren differenziellen „Übergangseffekt" hinweist. Zum anderen ist der Rückgang der Lernmotivation (Cohens $d = .69$) im Mittel höher als beim Selbstkonzept.

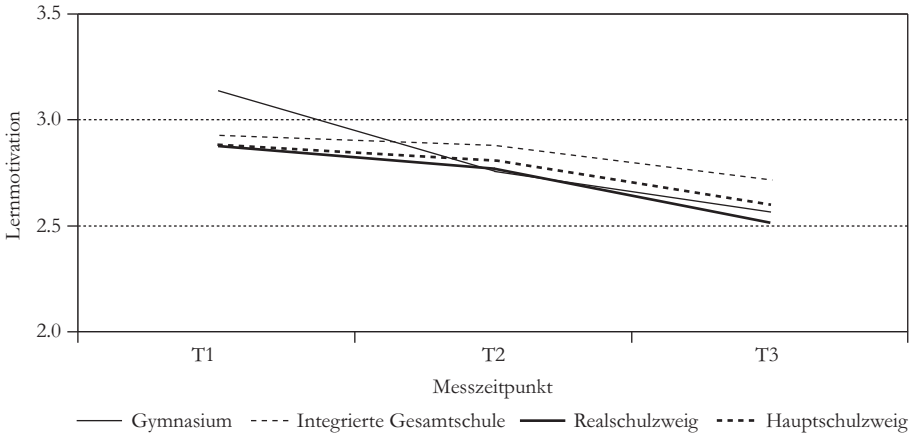
Bricht man die deskriptiven Befunde nach Bildungsgang bzw. Schulform auf (siehe Tab. 6 und Abb. 3), zeigt sich im Unterschied zum Selbstkonzept in allen Bildungsgängen eine Abnahme der Lernmotivation. Bei Schülerinnen und Schülern, die auf ein Gymnasium gewechselt haben, ist der Rückgang am stärksten, bei Wechslern auf eine Integrierte Gesamtschule am schwächsten.

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken und Korrelationen (Pearson) der Lernmotivationsvariablen (N = 1 746)

	Intrinsische Lernmotivation		
	T1 Ende 4	T2 Mitte 5	T3 Anfang 6
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.42	–	
T3 Anfang 6	.37	.55	–
M	3.03	2.77	2.55
SD	0.70	0.64	0.65

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Abbildung 3: Mittelwerte der intrinsischen Lernmotivation nach Messzeitpunkt und weiterführendem Bildungsgang (N = 1 748)



T1 = Ende 4, T2 = Mitte 5, T3 = Anfang 6.

Wechsler auf die Integrierte Gesamtschule weisen zudem deutlich höhere differenzielle Stabilitäten auf, was für einen geringeren differenziellen Übergangseffekt spricht (vgl. Tab. 6).

Im Anschluss testeten wir ein Wachstumskurvenmodell mit linearem Trend gegen ein Modell mit unspezifiziertem Trend. Beide Modelle ließen sich akzeptabel an die Daten anpassen (Modell mit linearem Trend: $\chi^2 = 39.0$, $df = 3$, $p = .000$, NNFI = .94, RMSEA = .083, SRMR = .062; Modell mit unspezifiziertem Trend: $\chi^2 = 24.2$, $df = 2$, $p = .000$, NNFI = .94, RMSEA = .08, SRMR = .04), was deutlich macht, dass der Entwicklungsverlauf annähernd linear ist. Nach dem Satorra-Bentler-χ^2-Differenzentest passt das Modell mit unspezifiziertem Trend allerdings besser auf die Daten ($\chi^2 = 12.0$, $df = 1$, $p < .001$).

Die Parameter des Modells sind in Tabelle 7 abgebildet. Folgende Befunde sind hier von Bedeutung: Die Faktorladung von 0.62 zum zweiten Messzeitpunkt

*Tabelle 6: Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Lernmotivationsvariablen nach besuchter Schulform in der Sekundarstufe I (*N *= 1 746)*

	Lernmotivation		
	T1 Ende 4	T2 Mitte 5	T3 Anfang 6
		Gymnasium (*N* = 1 007)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.43	–	
T3 Anfang 6	.39	.54	–
M	3.12	2.75	2.55
SD	0.67	0.64	0.65
		Realschulzweig (*N* = 467)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.40	–	
T3 Anfang 6	.35	.57	–
M	2.89	2.76	2.50
SD	0.70	0.64	0.66
		Hauptschulzweig (*N* = 172)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.32	–	
T3 Anfang 6	.31	.44	–
M	2.88	2.81	2.59
SD	0.72	0.62	0.64
		Integrierte Gesamtschule (*N* = 107)	
T1 Ende 4	–		
T2 Mitte 5	.68	–	
T3 Anfang 6	.52	.61	–
M	2.92	2.87	2.71
SD	0.79	0.71	0.68

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

besagt, dass 62 Prozent der Veränderung in der Lernmotivation innerhalb des ersten Schulhalbjahres in der Sekundarstufe I zu konstatieren sind. Die mittlere Veränderung in der Lernmotivation (–.468) ist negativ und signifikant. Weiterhin sind die Varianzen der beiden Faktoren signifikant von Null verschieden, das heißt, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich sowohl im Ausgangswert (*random intercept*) wie auch in der Veränderung (*random slope*) ihrer Lernmotivation signifikant voneinander. Schließlich kovariieren Ausgangswert und Veränderung negativ (–0.114, Korrelation = –.448) miteinander, das heißt, je höher (niedriger) die Lernmotivation der Schüler vor dem Übergang ausgeprägt war, desto stärker (schwächer) nahm diese nach dem Übergang ab.

Wie zuvor beim Selbstkonzept testeten wir auch dieses Modell in einem Vier-gruppenmodell: Auch hier erzielte ein Modell mit gleichen Faktorladungen eine sehr gute Modellanpassung (χ^2 = 40.2, *df* = 14, *p* = .000, NNFI = .966, RMSEA = .066, SRMR = .043) und war nicht signifikant schlechter als ein Modell, in dem innerhalb der Gruppen verschiedene Trajektorien angenommen wurden (χ^2 = 36.7, *df* = 11, *p* = .000, NNFI = .957, RMSEA = .073, SRMR = .046). Im Unterschied zur Analyse des Selbstkonzepts lässt sich allerdings auch ein Modell mit gleicher Kovarianz zwischen Ausgangswert und Veränderung in allen Bildungs-

*Tabelle 7: Spezifikation und Ergebnisse des Random Intercept-Random-Slope Modells mit unspezifizierten Trajektorien (*N *= 1 746); Standardfehler der Koeffizienten in Klammern*

Parameter	Koeffizient
Faktorladung (*intercept*/lm_{t1}) λ_{11}	1.0
Faktorladung (*intercept*/lm_{t2}) λ_{21}	1.0
Faktorladung (*intercept*/lm_{t3}) λ_{31}	1.0
Faktorladung (*slope*/lm_{t1}) λ_{12}	.00
Faktorladung (*slope*/lm_{t2}) λ_{22}	.62 (.029)
Faktorladung (*slope*/lm_{t3}) λ_{32}	1.00
Mittelwert *(intercept)* α_1	3.034 (.019)
Mittelwert (*slope*) α_2	–0.468 (.022)
Varianz *(intercept)* ψ_{11}	.276 (.018)
Varianz *(slope)* ψ_{22}	.199 (.031)
Kovarianz *(intercept/slope)* ψ_{21}	–.114 (.019)
Korrelation *(intercept/slope)* ψ_{21}	–.488 (.043)
Residualvarianz θ_ε	.198 (.006)

lm_{t1} = Lernmotivation zu T1, lm_{t2} = Lernmotivation zu T2, lm_{t3} = Lernmotivation zu T3.

gängen akzeptabel an die Daten anpassen (χ^2 = 45.2, *df* = 17, *p* = .000, NNFI = .970, RMSEA = .062, SRMR = .066). Eine freie Schätzung der Kovarianz im Gymnasium (χ^2 = 41.4, *df* = 16, *p* = .006, NNFI = .971, RMSEA = .060, SRMR = .049) führt jedoch zu einer signifikanten Verbesserung des Modells (SB-χ^2 = 4.2, *df* = 1, *p* = .041). Die Kovarianz im Gymnasium war diesmal zwar signifikant von Null verschieden, allerdings im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen bzw. Schulformen niedriger.

Im Anschluss haben wir in einem konditionalen LGM die Effekte der Leistungen und Noten in Mathematik und Deutsch, der kognitiven Grundfähigkeiten und des Bildungsgangs auf das Ausgangsniveau (*intercept*-Faktor) und die Veränderungsrate (*slope*-Faktor) untersucht. Die Ergebnisse sind in Tabelle 8 abgebildet. Die Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: *Erstens* steht lediglich die Mathematiknote in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation zu T1 (am Ende von Klasse 4). Entsprechend schwach ist der Anteil erklärter Varianz im *intercept*-Faktor (.055). *Zweitens* entwickelt sich die Lernmotivation umso günstiger, je höher die kognitiven Grundfähigkeiten in Klasse 4 waren. *Drittens* zeigen sich wie beim Selbstkonzept zwei Kontrasteffekte: zum einen der auch für die Lernmotivation erwartete BFLPE im Gymnasium (negativer Effekt auf den *slope*-Faktor), zum anderen wiederum der negative Effekt der Mathematiknote. Letzterer besagt, dass Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Mathematiknote in Klasse 4 eine stärkere Abnahme in der Lernmotivation verzeichnen. Das Modell erklärt 15.3 Prozent der Varianz im *slope*-Faktor. Zusammenfassend zeigt sich damit ein zu den Ergebnissen des Selbstkonzepts vergleichbares Erklärungsmuster. Jedoch besitzen die individuellen und institutionellen Determinanten sowohl für den Ausgangswert wie für die

*Tabelle 8: Ergebnisse des konditionalen Random-Intercept-Random-Slope-Modells mit unspezifizierten Trajektorien für die Lernmotivation (*N = *1 748)*

Parameter	*Intercept*-Faktor Koeffizient (S.E)		*Slope*-Faktor Koeffizient (S.E.)	
Unstandardisierte Koeffizienten				
Mathematikleistung	–.002	.002	.003	.003
Deutschleistung	.000	.003	–.002	.003
Kognitive Grundfähigkeiten	–.006	.003	.011**	.004
Deutschnote	.051	.033	–.056	.040
Mathematiknote	.062*	.028	–.091**	.033
Hauptschulzweig[1]	.027	.093	–.144	.102
Realschulzweig[1]	–.038	.079	–.148	.083
Gymnasialzweig[1]	.102	.084	–.283**	.091
Standardisierte Koeffizienten				
Mathematikleistung	–.030	.046	.063	.070
Deutschleistung	.002	.053	–.053	.071
Kognitive Grundfähigkeiten	–.079	.043	.181	.060
Deutschnote	.086	.057	–.112	.080
Mathematiknote	.113	.051	–.196	.074
Hauptschulzweig[1]	.017	.058	–.106	.075
Realschulzweig[1]	–.035	.073	–.162	.091
Gymnasialzweig[1]	.106	.087	–.347	.114
R^2	.055 (.016)**		.153 (.048)**	

$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$.

[1] *Referenzkategorie Integrierte Gesamtschule; Schulnoten wurden rekodiert, sodass höhere Werte für bessere Schulleistungen stehen.*

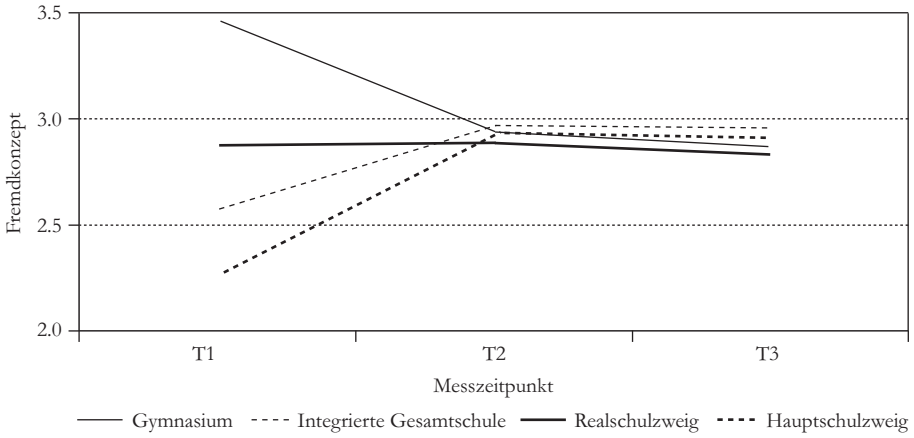
Entwicklung der Lernmotivation eine deutlich geringere Erklärungskraft als dies für das Selbstkonzept der Fall war.

Abschließend haben wir ein Wachstumskurvenmodell berechnet, in dem beide Prozesse – die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Lernmotivation – simultan modelliert wurden. Dies ermöglicht die Schätzung der Korrelationen zwischen den Faktoren, insbesondere der Korrelation zwischen den beiden *slope*-Faktoren. Kovarianzen zwischen den messzeitpunktspezifischen Residuen der Selbstkonzept- und der Lernmotivationvariablen wurden zugelassen. Auch dieses Modell ließ sich sehr gut an die Daten anpassen ($\chi^2 = 39.5$, $df = 6$, $p = .000$, NNFI = .955, RMSEA = .057, SRMR = .044). Die Korrelation zwischen den beiden *slope*-Faktoren war erwartungsgemäß positiv (.36), was für einen teilweise parallelen Entwicklungsverlauf der beiden Merkmale spricht.

5.3 Die elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes

Zum Abschluss dieses Kapitels gehen wir der Frage nach, inwieweit die elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes durch den Übergang beeinflusst wird. Sind Eltern zuverlässige Beobachter der akademischen Karrieren

Abbildung 4: Mittelwerte der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes nach Messzeitpunkt und weiterführendem Bildungsgang (N = 1 748)



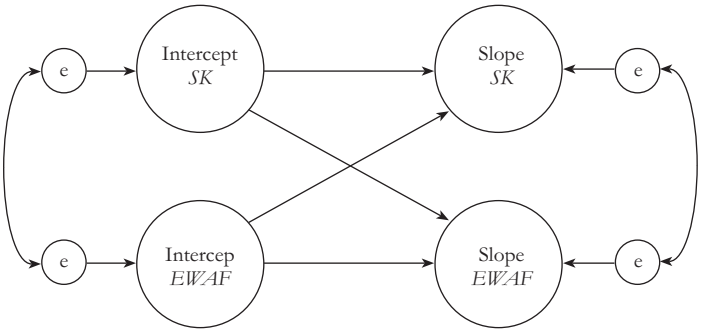
T1 = Ende 4, T2 = Mitte 5, T3 = Anfang 6.

ihrer Kinder? Wie stabil ist das Bild, das sie von den akademischen Fähigkeiten ihrer Kinder haben? Sind die elterlichen Fähigkeitskonzepte änderungsresistenter als die akademischen Selbstkonzepte der Kinder? Wirken sich elterliche Fähigkeitskonzepte über ihre Kinder positiv auf die Entwicklung der akademischen Selbstkonzepte aus? In Abbildung 4 sind die Mittelwerte der elterlichen Fähigkeitswahrnehmung nach Messzeitpunkt und weiterführendem Bildungsgang in der Sekundarstufe I abgetragen. Es ist verblüffend, wie rasch – bereits nach einem halben Jahr – sich im Untersuchungszeitraum die Mittelwerte der Gruppen einander annähern.

Die differenziellen Stabilitäten (ohne Tabelle) ergeben das bereits gewohnte Bild einer niedrigeren Stabilität zwischen T1 und T2 (von .23 im Hauptschulzweig bis .45 im Gymnasium) und einer höheren Stabilität zwischen T2 und T3 (von .58 im Hauptschulzweig bis .75 in der Integrierten Gesamtschule). Das Ergebnis des Wachstumskurvenmodells fällt vergleichbar zum akademischen Selbstkonzept aus: Im Modell mit unspezifiziertem Entwicklungsverlauf wird die Ladung auf dem *slope*-Faktor zu T2 auf .97 geschätzt, was bedeutet, dass die Veränderung zu T2 nahezu abgeschlossen ist.

Abschließend haben wir das in Abbildung 5 verkürzt dargestellte konditionale Wachstumskurvenmodell berechnet, in dem beide Verläufe – die des Selbstkonzepts des Kindes und die der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes – simultan und unter Kontrolle des Bildungsgangs, der kognitiven Grundfähigkeit und der Schulleistungen in Mathematik und Deutsch modelliert. Dies ermöglicht die Schätzung der Einflussgrößen zwischen den Faktoren, insbesondere der Regression der beiden *slope*-Faktoren auf die beiden *intercept*-Faktoren. Wir haben Kovarianzen zwischen den messzeitpunktspezifischen Residuen der Selbstkonzeptvariablen und der Variablen zur elterlichen Fähigkeitswahrnehmung des Kindes zugelassen. In diesem Modell, das sehr gut

Abbildung 5: Simultane Modellierung der intercept- *und* slope-*Faktoren des akademischen Selbstkonzepts und der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeiten des Kindes in einem konditionalen LGM mit unspezifizierten Trajektorien (Spezifizierung der Parameter ohne Darstellung des Messmodells und weiterer Parameter des Strukturmodells)*



SK = Akademisches Selbstkonzept
EWAF = Elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeiten des Kindes

auf die Daten passt (χ^2 = 34.9, *df* = 23, *p* = .053, NNFI = .991, RMSEA = .017, SRMR = .015), ergibt sich ein positiver Effekt der zu T1 gemessenen elterlichen Fähigkeitseinschätzung des Kindes auf die Veränderung des Selbstkonzepts des Kindes (.152). Der gegenläufige Effekt des zu T1 gemessenen Selbstkonzepts des Kindes auf die Veränderung der elterlichen Fähigkeitseinschätzung des Kindes (.058) wird nicht signifikant.

Tabelle 9: Ergebnisse der simultanen Modellierung der intercept- *und* slope-*Faktoren des akademischen Selbstkonzepts und der elterlichen Wahrnehmung der akademischen Fähigkeiten des Kindes in einem konditionalen LGM mit unspezifizierten Trajektorien (Koeffizienten der Regression der* intercept- *und* slope-*Faktoren auf den Bildungsgang, die kognitiven Grundfähigkeiten und die Schulleistungen in Mathematik und Deutsch sowie die Kovarianzen zwischen den messzeitpunktspezifischen Residuen der Selbstkonzeptvariablen und der Variablen zur elterlichen Fähigkeitswahrnehmung des Kindes sind nicht abgebildet, N = 1 748); standardisierte Koeffizienten nach dem Schrägstrich, Standardfehler in Klammern*

Parameter	Koeffizient (S.E.)
	Akademisches Selbstkonzept
Faktorladung (*intercept*/sk_{t1}) λ_{11}	1.0
Faktorladung (*intercept*/sk_{t2}) λ_{21}	1.0
Faktorladung (*intercept*/sk_{t3}) λ_{31}	1.0
Faktorladung (*slope*/sk_{t1}) λ_{12}	.00
Faktorladung (*slope*/sk_{t2}) λ_{22}	.95 (.035)
Faktorladung (*slope*/sk_{t3}) λ_{32}	1.00
Mittelwert *(intercept)* α_1	3.913 (.372)
Mittelwert (*slope*) α_2	–0.343 (.495)
Residualvarianz *(intercept)* ψ_{11}	.097 (.009)
Residualvarianz *(slope)* ψ_{22}	.112 (.012)
Pfadkoeffizient *(slope/intercept)* β_{21}	–.404 (.082) / –.405 (0.73)
Residualvarianz θ_ε	.118 (.006)
	Elterliche Wahrnehmung
Faktorladung (*intercept*/ew_{t1}) λ_{43}	1.0
Faktorladung (*intercept*/ew_{t2}) λ_{53}	1.0
Faktorladung (*intercept*/ew_{t3}) λ_{63}	1.0
Faktorladung (*slope*/ew_{t1}) λ_{44}	.00
Faktorladung (*slope*/ew_{t2}) λ_{54}	.96 (.023)
Faktorladung (*slope*/ew_{t3}) λ_{64}	1.00
Mittelwert *(intercept)* α_3	2.724 (.507)
Mittelwert (*slope*) α_4	–0.929 (.443)
Residualvarianz *(intercept)* ψ_{33}	.188 (.015)
Residualvarianz *(slope)* ψ_{44}	.155 (.011)
Pfadkoeffizient *(slope/intercept)* β_{43}	–.453 (.050) / –.467 (0.49)
Residualvarianz θ_ε	.111 (.006)
	Beziehungen zwischen den Kind- und Elternfaktoren
Residualvarianz *(intercept/intercept)* ψ_{13}	.036 (.007) / .264 (.051)
Residualvarianz *(intercept/intercept)* ψ_{24}	.086 (.008) / .652 (.043)
Pfadkoeffizient *(slope/intercept)* β_{41}	.088 (.067) / .058 (.044)
Pfadkoeffizient *(slope/intercept)* β_{23}	.097 (.042) / .152 (.053)

sk_{t1} = Akademisches Selbstkonzept zu T1, sk_{t2} = Akademisches Selbstkonzept zu T2, sk_{t3} = Akademisches Selbstkonzept zu T3, ew_{t1} = Elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes zu T1, ew_{t2} = Elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes zu T2, ew_{t3} = Elterliche Wahrnehmung der akademischen Fähigkeit des Kindes zu T3; Indizierung der latenten Variablen: 1 = *intercept*/sk, 2 = *slope*/sk, 3 = *intercept*/ew, 4 = *slope*/ew; da die *intercept*- und *slope*-Faktoren abhängige Variablen darstellen, handelt es sich bei den Varianzschätzungen jeweils um Residualvarianzen und bei den Kovarianzen um Residualkovarianzen.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit der Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und aus Elternsicht. Mit dem akademischen Selbstkonzept und der intrinsischen Lernmotivation wurden zwei domänenübergreifende psychologische Merkmale von Heranwachsenden betrachtet, die sowohl eine hohe Bedeutung für das Lernen besitzen als auch unabhängig hiervon wünschenswerte Ziele von Schule und Unterricht darstellen. Die empirischen Befunde unserer Studie weisen auf differenzielle Entwicklungsverläufe dieser beiden Merkmale am Übergang hin, die den theoretischen Erwartungen entsprechen. Zum einen ist deutlich geworden, dass das akademische Selbstkonzept vor allem im Gymnasium in hohem Maße vom Bezugsgruppenwechsel beeinflusst wird. Der Rückgang im akademischen Selbstkonzept am Gymnasium ist mit einer Effektstärke von $d = .65$ massiv und steht hinter den Größenordnungen anderer Untersuchungen, so auch der Studie von Valtin und Wagner (2004), die in Berlin den Übergang nach sechs Grundschuljahren untersuchten, kaum zurück. Die Stärke des Bezugsgruppeneffekts scheint nach vier bzw. sechs Grundschuljahren damit in etwa vergleichbar zu sein. In den anderen Bildungsgängen war die Mittelwertstabilität zwar hoch, jedoch waren bedeutsame positionale Veränderungen zwischen Ende Klasse 4 und Mitte Klasse 5 zu verzeichnen, die darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler den Übergang in Abhängigkeit von ihrem Eingangsniveau bewältigen. So wiesen Schülerinnen und Schüler mit einem höheren (niedrigeren) Selbstkonzept vor dem Übergang eine höhere (niedrigere) Wahrscheinlichkeit für einen Rückgang im Selbstkonzept auf (negative Korrelation zwischen Ausgangswert und Veränderung). Inwieweit hier Effekte der Regression zur Mitte oder aber spezifische institutionelle Bedingungen der nichtgymnasialen weiterführenden Bildungsgänge in den Ländern zum Tragen kommen, müsste in weiteren Analysen geklärt werden. Wichtigste Ressourcen für eine günstige Entwicklung des Selbstkonzepts waren die Mathematikleistung und die kognitiven Grundfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit.

Bemerkenswert ist sicherlich der massive Rückgang des akademischen Selbstkonzepts im Gymnasium, der auf die hohe Bedeutung sozialer Vergleichsprozesse unmittelbar nach dem Übergang hinweist. Im günstigen Fall handelt es sich hierbei um das Lernen förderlicher sozialer Vergleichsprozesse, die zwar zugleich die eigene akademische Fähigkeit relativieren, jedoch adaptives Bewältigungsverhalten nicht unterminieren. Im ungünstigen Fall mag dies mit einer massiveren Schwächung des Selbstvertrauens sowie mit negativen Konsequenzen für adaptives Bewältigungsverhalten (z. B. Rückzugsverhalten, körperliche Beschwerden, dissoziales oder aggressives Verhalten) verbunden sein. Eine schulpädagogische Konsequenz hieraus wäre die Schaffung einer mit dem Schulübergang einsetzenden Lehr-Lernumgebung, die es ermöglicht, negative Effekte der für die Schülerinnen und Schüler so wichtigen sozialen Vergleichsprozesse zu kompensieren. So zeigen etwa Lüdtke, Köller, Marsh und Trautwein (2005), dass der verstärkte Einsatz einer individuellen Bezugsnormorientierung durch die Lehrkraft in der 8. Jahrgangsstufe einen positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler haben kann, allerdings ohne den Effekt der sozialen Vergleiche verringern zu können. Aus den Befunden einer mikrogenetischen

Studie von Aust et al. (in Druck) ergeben sich Hinweise darauf, dass eine schülerorientierte Lernumgebung (Team-Kleingruppen-Modell) in Verbindung mit einem Verzicht auf Ziffernnoten einen Rückgang des Selbstkonzepts innerhalb des ersten Schulhalbjahres nach dem Übergang verhindern kann. Darüber hinaus haben sich peer-gestützte Instruktionsformen (Topping & Ehly, 1998) als geeignet zur Stärkung des akademischen und des sozialen Selkbstkonzepts erwiesen (vgl. die Metaanalyse von Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006). Hier ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere schulpädagogische und pädagogisch-psychologische Forschung am Grundschulübergang.

Die elterlichen Wahrnehmungen von der akademischen Fähigkeit des Kindes waren ebenfalls Gegenstand der Betrachtung. Wir konnten zeigen, dass die Sichtweisen der Eltern in bedeutsamem Maße durch den Schulwechsel beeinflusst werden. Bereits nach einem Jahr verschwanden die Eingangsunterschiede zwischen Eltern von Kindern unterschiedlicher weiterführender Bildungsgänge und es konvergierten die Sichtweisen der Eltern, sodass sich zwischen den Bildungsgängen keine Unterschiede mehr ergaben. Theoretisch kann dieser Effekt nur durch stellvertretende Erfahrungen, die Eltern beispielsweise auf der Basis von Beobachtungen und Berichten des Kindes sowie den Noten auf der weiterführenden Schule machen, erklärt werden. Damit erweisen sich Eltern als authentische Zeugen der schulischen Karrieren ihrer Kinder. Interessant ist zudem der Befund, dass die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern zu Beginn des Übergangs in der Tat die Entwicklung des Selbstkonzepts begünstigten und in diesem Sinne eine Übergangsressource Heranwachsender darstellen.

Schließlich zeigte sich der erwartete Befund einer über alle Bildungsgänge hinweg abnehmenden Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Die Abnahme der Lernmotivation erfolgte im Vergleich zur Selbstkonzeptentwicklung jedoch mit einer anderen Geschwindigkeit, der Verlauf war im Untersuchungszeitraum eher monoton, während die Entwicklung des Selbstkonzepts nach der Hälfte des Untersuchungszeitraums nahezu abgeschlossen war. Wir interpretieren diesen Befund als einen – die intrinsische Lernmotivation unterminierenden – institutionellen Effekt, der durch die in den Schulen der Sekundarstufe I realisierten Lehr-Lernarrangements hervorgerufen wird. Wenngleich ein systematischer Vergleich der Unterrichtskulturen in Grund- und weiterführenden Schulen noch aussteht, gehen wir davon aus, dass eine stärkere Betonung von Regeln und Disziplin, eine stärkere Orientierung an Curricula und eine höhere Kontrolle durch Lehrkräfte (um hier nur einige Aspekte zu benennen) den Bedürfnissen nach Autonomie und sozialer Wertschätzung entgegenstehen. Nach Deci und Ryan (1993) stellt das Kompetenzerleben die wichtigste Quelle für die intrinsische Lernmotivation dar. Von daher verwundert die stärkste Abnahme der Lernmotivation am Gymnasium nicht, da dort die negativen Konsequenzen des BFLPE am stärksten zu Buche schlagen und den Entwicklungsverlauf der Lernmotivation überlagern. Die geringste Abnahme war bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten, die auf eine Gesamtschule gewechselt haben. Möglicherweise ist dies auf eine höhere Schülerorientiertung des Unterrichts an Gesamtschulen zurückzuführen. Hierüber kann aufgrund fehlender Informationen zum Unterrichtsgeschehen sowie der Unterschiedlichkeit von Gesamtschulen allerdings keine gesicherte Aussage getroffen werden. Pädagogische Konsequenzen aus den Befunden zielen auf

eine bewusstere Orientierung der Lehrkraft und des Unterrichts an der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Wertschätzung ab. Hierzu gibt es insbesondere in der anglo-amerikanischen Literatur zahlreiche Hinweise (z. B. Eccles & Midgley, 1989).

Abschließend muss auf einige Grenzen der Studie hingewiesen werden. Zum einen fehlen in der vorliegenden Untersuchung Daten zum Unterrichtsgeschehen bzw. zur Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, sodass die Abnahme der Lernmotivation als Folge von Lehr-Lernarrangements empirisch nicht streng geprüft werden konnte. Zum anderen ist aus der Literatur bekannt, dass schulische Interessen im Jugendalter auch ohne Übergangserfahrungen abnehmen (Daniels, 2008). Inwieweit die Abnahme der Lernmotivation eine Folge des Übergangs oder aber primär entwicklungsbedingt ist, kann mithilfe unserer Daten nicht beantwortet werden. Hierzu müsste man die Schülerinnen und Schüler der Übergangsstudie mit Schülern etwa aus Ländern mit sechsjähriger Grundschulzeit vergleichen, die die Schule nicht gewechselt haben. Schließlich wurden das Selbstkonzept und die intrinsische Lernmotivation domänenunspezifisch erfasst, was den Blick auf domänenspezifische Entwicklungsverläufe verdeckt. So konnten Aust, Watermann und Grube (2009) feststellen, dass in leistungsstarken Schwerpunktklassen (z. B. mathematisch-naturwissenschaftliches Profil) das allgemeine akademische Selbstkonzept in höherem Maße von den negativen Folgen sozialer Vergleichsprozesse betroffen war als das auf die jeweilige Schwerpunktdomäne bezogene Selbstkonzept. Dieser Befund, der in einer Einzelschule beobachtet wurde, bedarf allerdings noch der Replikation in heterogeneren Kontexten.

Der vorliegende Beitrag hat deutlich gemacht, dass zwei Merkmale, denen in der Literatur eine hohe kausale Nähe zugeschrieben wird, in dem Sinne, dass das akademische Selbstkonzept der intrinsischen Lernmotivation vorgeschaltet ist, auf der Aggregatebene einen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf nach dem Übergang haben können. Unserer Auffassung nach sind hierfür kompositionelle (Effekte der leistungsbezogenen Schülerkomposition auf Selbstbewertungsprozesse) und institutionelle (Effekte der Lehr-Lernarrangements auf die Lernmotivation) Faktoren verantwortlich, die in jeweils spezifischer Weise Einfluss auf die betrachteten Merkmale nehmen. Schulpädagogisch ergeben sich entsprechend spezifische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung des Lehr-Lerngeschehens am Übergang, denen in der Forschung weiter nachzugehen ist.

Literatur

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261–271.

Aust, K., Watermann, R., & Grube, D. (2009). Konsequenzen von Leistungsgrupierungen auf die Entwicklungsverläufe des allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptes nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12,* 328–351.

Aust, K., Watermann, R., & Grube, D. (in Druck). Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie.*

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion, 2,* 97–175.

Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5,* 123–142.

Billmann-Mahecha, E., & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 193–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boekarts, M., Printrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press.

Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation perspective.* Hoboken, NJ: Wiley (Wiley series in probability and statistics).

Bovet, G. (2008). Lernmotivation. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis* (5. überarb. und erw. Aufl., S. 299–321). Berlin: Cornelsen.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing modelfit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equationmodels* (pp. 136–162). Newsbury Park, CA: Sage

Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht* (Bd. 1). Opladen: Leske + Buderich.

Buff, A. (1991). Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resumée der Längsschnittforschung* (S. 100–114). Stuttgart: Enke.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform.* Cambridge, UK: University Press.

Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter.* Münster: Waxmann.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 223–238.

Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8,* 285–304.

Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2006). *An introduction to latent variable growth curve modelling* (2nd edition). Mahwah: Erlbaum.

Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 139–186). San Diego: Academic Press.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48,* 90–101.

Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang.* Berlin: Logos.

Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98,* 732–749.

Gniewosz, B., & Noack, P. (2006, September). *Die relative Bedeutung von Schulnoten und elterlichen Kompetenzwahrnehmungen für das akademische Selbstkonzept nach dem Wechsel in die Sekundarstufe.* Vortrag auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe empirisch-pädagogischer Forschung, München.

Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 259–278). Washington, DC: Hemisphere.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93,* 3–13.

Harazd, B., & Schürer, S. (2006). Veränderungen der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208– 222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17,* 300–312.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.). New York: Wiley.

Havighurst, R. J. (1971). *Developmental tasks and and education* (3nd edition). New York: Longman.

Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision (KFT 4 + 12 + R).* Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen.* Göttingen: Hogrefe.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1–55.

Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research, 45,* 209–230.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the programand applications* (2nd ed.). Chicago: SPSS.

Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen.* Münster: Waxmann.

Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment, 80,* 75–86.

Little, J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 263–285.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79,* 280–295.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2,* 77–171.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76,* 397–416.

Meredith, W., & Tisak, J. (1990). Latent curve analysis. *Psychometrika, 55,* 107–122.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2009). Mplus (Version 5.21) [Computer software]. Los Angeles, CA.

van Ophysen, S. (2006). Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartung von Grundschülern. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 223–239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22*(3+4), 293–306.

Preacher, K. J., Wichman, A. L., MacCallum, R. C., & Briggs, N. E. (2008). *Latent growth curve modelling*. Los Angeles, CA: Sage (Series: Quanitative applications in the social sciences).

Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. In R. D. H. Heijmans, D. S. G. Pollock & A. Satorra (Eds.), *Innovations in multivariate statistical analysis: A Festschrift for Heinz Neudecker* (pp. 233–247). London: Kluwer.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 2,* 79–87.

Schwarzer, R., & Lange, B. (1983). Test anxiety development from grade 5 to grade 10: A structural equation approach. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research.* (Vol. 2, pp. 147–157). Lisse, The Netherlands/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.

Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14,* 125–140.

Schwinger, M., & Wild, E. (2006). Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 269–278.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407–441.

Spinath, B. (2004). Determinanten von Fähigkeitswahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36,* 63–68.

Suls, J. (1986). Comparison processes in relative deprivation: A life span analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 3, pp. 171–197). Beverly Hills, CA: Sage.

Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning.* New York: Erlbaum.

Trautwein, U., Köller, O., & Kämmerer, E. (2002). Effekte innerer und äußerer Leistungsdifferenzierung auf selbstbezogene Fähigkeitskognitionen, die wahrgenommene Unterrichtspartizipation und die wahrgenommene soziale Akzeptanz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49,* 273–286.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2005). The big fish little pond effect: Future research questions and educational implications. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19,* 137–140.

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38,* 1–10.

Valtin, R., & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51,* 52–68.

Wagner, J. W. L. (1999). *Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen.* Münster: Waxmann.

Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika, 54,* 427–450.

Weißbach, B. (1985). Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen. *Die Deutsche Schule, 77,* S. 292–303.

Wiederhold, K. A. (1991). Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – ein Problembereich für Kinder, Eltern und Lehrer. *Der Mathematikunterricht, 37,* S. 6–19.

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.

Wu, M., Adams, R., & Wilson, M. (1998). *ACER ConQuest: Generalised item response modelling software*. Melbourne: ACER Press.

Yun Dai, D. (2002). Incorporating parent perceptions: A replication and extension study of the internal–external frame of reference model of self-concept development. *Journal of Adolescent Research, 17,* 617–645.

Zeinz, H., & Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 177–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kapitel 17
Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen

Jürgen Baumert, Kai Maaz und Kathrin Jonkmann

1 Robuste Befunde und kumulative Erkenntnisgewinne

Die Übergangsstudie, die an die internationale Vergleichsstudie *Trends in International Mathematics and Science Study* 2007 (TIMSS-2007; Bos et al., 2008; Martin, Mullis & Foy, 2008; Mullis, Martin & Foy, 2008) angebunden war, ist eine Untersuchung zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Die frühen Übergangs- und Verteilungsprozesse in Deutschland sind in den vergangenen Jahren mit Recht zu einem Schwerpunkt der Forschung über soziale und ethnische Disparitäten der Bildungsbeteiligung geworden. Mittlerweile sind zentrale Ergebnisse auch der noch laufenden Forschungsvorhaben gut dokumentiert. Einen zusammenfassenden Überblick vermittelt das von Baumert, Maaz und Trautwein (2009) herausgegebene Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). Diese Resultate lassen sich mit den Ergebnissen der Übergangsstudie gut zusammenfügen und ergeben ein in den Grundzügen bemerkenswert konsistentes Bild. Vor diesem Hintergrund sind auch offene Forschungsfragen genauer zu formulieren.

Ein robustes Hauptergebnis dieser Untersuchungen ist der Befund, dass die großen sozialschichtabhängigen *Kompetenzunterschiede,* die bereits bei Schulbeginn sichtbar werden (Becker & Biedinger, 2006; Lee & Burkham, 2002; Molfese, Modglin & Molfese, 2003) und auch am Ende der Grundschulzeit stabil nachweisbar sind (Bos et al., 2008; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007), am Übergang in die weiterführenden Schulen zu sozialen Disparitäten der *Bildungsbeteiligung* führen, die durch die Sozialschichtabhängigkeit der Verteilungsmaßnahme noch einmal verstärkt werden (z. B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Stubbe & Bos, 2008; und zusammenfassend Maaz & Nagy, Kap. 7). Für die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I sind drei additiv wirkende Prozesse, die in der Übergangsentscheidung zusammentreffen, verantwortlich: Die Selektion nach Leistung, sofern diese mit Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft kovariiert (*primäre* Effekte der Herkunft), die kumulativ wirkende sozialschichtabhängige Beurteilungspraxis in der Grundschule, bei der sich kleine Voreingenommenheiten schrittweise addieren (*indirekte sekundäre* Effekte der Herkunft), und ein nach Sozialstatus und Bildungsniveau

differenzielles Entscheidungsverhalten von Eltern (*direkte sekundäre* Effekte der Herkunft).

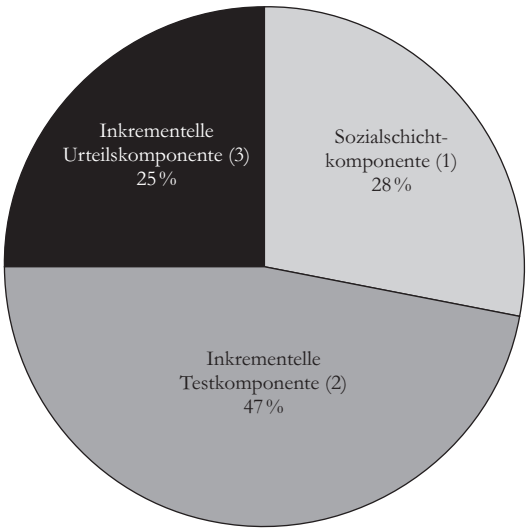
Maaz und Nagy haben im Kapitel 7 die Sozialschichtkomponente in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft zerlegt. Sie konnten zeigen, dass die relative Bedeutung der sekundären Effekte von der Notenerteilung über die Empfehlungsvergabe bis zur Übergangsentscheidung wächst und hier schließlich dominant wird (vgl. Maaz & Nagy, S. 171). Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft widersprechen unserem Gerechtigkeitsgefühl in besonderem Maße, da sie sowohl das Leistungs- als auch das Bedürftigkeitsprinzip distributiver Gerechtigkeit verletzen (Roemer, 1996). Deshalb verdienen sekundäre soziale Disparitäten auch besondere Aufmerksamkeit. Dennoch darf dies nicht dazu verleiten, die primären Sozialschichteinflüsse aus dem Blick zu verlieren. Denn *beide* Effekte haben langfristige Auswirkungen auf die sozialschichtabhängige Entwicklung von Kompetenzunterschieden. Oft wird übersehen, dass die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen auch eine Zuweisung in unterschiedlich qualitätsvolle Lernumwelten ist, durch die leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler günstigere Entwicklungschancen erhalten (Baumert & Köller, 1998; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Becker, 2008; Köller & Baumert, 2001). Dies bedeutet, dass die Wahlentscheidung gravierende Auswirkungen auf die weitere kognitive Entwicklung (Becker, Lüdtke, Trautwein, Köller & Baumert, 2010), die Chancen des Kompetenzerwerbs in zentralen Schulfächern (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Becker, 2008; Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert, 2006; Gailberger & Willenberg, 2008; Klieme, 2006; Neumann & Lehmann, 2008; Pekrun et al., 2006), die weitere Bildungskarriere (Maaz, 2006; Schnabel & Schwippert, 2000) und den Lebenslauf (Hillmert & Mayer, 2004) haben kann. Eine sozialstatusabhängige Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Entwicklungsmilieus – mögen dabei primäre oder sekundäre Einflüsse der sozialen Herkunft eine Rolle spielen – vergrößert die Kompetenzunterschiede zwischen den Sozialschichten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht systematisch und verstärkt damit die primären Einflüsse der sozialen Herkunft auf die nachfolgenden Karriereentscheidungen. Denn die bis zum Schulabschluss erworbenen Kompetenzen entscheiden wiederum über die verfügbaren Anschlussoptionen und die Erfolgsaussichten ihrer Nutzung. Bei der Analyse der Reproduktion der Sozialstruktur muss also die gesamte Bildungskarriere im Blick behalten werden.

Von den Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind auch Kinder aus Zuwandererfamilien betroffen, aber nur insofern, als diese Familien eher unteren Sozialschichten angehören. Bei Kontrolle der sozialen Schicht lassen sich keine Unterschiede im Übergangsverhalten zwischen deutschen Kindern und Kindern aus Zuwandererfamilien nachweisen (Gresch & Becker, Kap. 8; Kristen & Granato, 2004, 2007). Bei vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen spiegelt sich im anspruchsvolleren Schulwahlverhalten der zugewanderten Familien eine deutlich höhere Bildungs- und Aufstiegsmotivation, als sie in der vergleichbaren deutschen Bevölkerung zu finden ist. Mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen ist also keine zusätzliche, zu den primären Effekten der sozialen und ethnischen Herkunft hinzukommende, spezifische ethnische Benachteiligung oder gar Diskriminierung verbunden.

Trotz der am Übergang entstehenden Disparitäten der Bildungsbeteiligung muss man festhalten, dass der Übergang auf die weiterführenden Schulen dennoch zuallererst ein *leistungsbasierter* Verteilungsprozess ist. Unter dem Blickwinkel der Analyse sozialer und ethnischer Benachteiligung wird dies häufig vergessen. Ditton hat darauf mit Recht hingewiesen (Ditton, 1992, 2007a). Auch diesen robusten Befund möchten wir hier noch einmal anhand von Daten der Übergangsstudie dokumentieren. In ihrem sparsam spezifizierten Übergangsmodell konnten Maaz und Nagy (S. 169) 74 Prozent der Varianz des Übergangs durch drei Vorhersagekomponenten – Sozialschicht (HISEI), Testleistung (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) und Leistungs- und Eignungsurteile der Grundschule (Noten und Übergangsempfehlung) – erklären. Wir haben dieses Modell genutzt, um die erklärte Varianz der Übergangsentscheidung in unterschiedliche Komponenten der Leistung und der sozialen Herkunft zu zerlegen. Im ersten Schritt wurde die Sozialschichtkomponente geschätzt. Sie gibt den Bruttoeffekt der Herkunft an. Im zweiten Schritt wurde der inkrementelle Beitrag der Testleistung geschätzt. Im dritten Schritt folgte die Schätzung des zusätzlichen Erklärungsbeitrags der Leistungs- und Eignungsurteile (Noten und Empfehlung) der Grundschule. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse.

28 Prozent der erklärten Varianz entfielen auf eine Sozialschichtkomponente, in der primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft zusammengefasst sind. Maaz und Nagy (S. 171) haben erstmalig gezeigt, dass in diese Komponente zu 41 Prozent primäre und zu 59 Prozent sekundäre Effekte eingehen. Der mächtigste Prädiktor war jedoch die objektive Testleistung in drei Fächern, die zusätzlich zu und unabhängig von der sozialen Herkunft 47 Prozent der aufgeklärten Varianz band. Eine spezifische, additiv wirkende Lehrerurteilskomponente (Noten und Übergangsempfehlung) war für 25 Prozent der erklärten Varianz verantwortlich. In diese Urteilskomponente gehen alle übergangsrelevanten Ur-

Abbildung 1: Zerlegung der erklärten Varianz in Sozialschicht-, Test- und Urteilskomponenten



teilsgesichtspunkte von Lehrkräften ein, soweit sie von der Sozialschicht und Testleistung der Schülerinnen und Schüler unabhängig sind. Wie Anders, McElvany und Baumert in Kapitel 14 berichten, gehören dazu Urteile über Mitarbeit im Unterricht, Selbstständigkeit im Arbeiten, Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Gewissenhaftigkeit. Alle drei Komponenten – Testleistungen der Schülerinnen und Schüler, Leistungs- und Eignungsurteile der Lehrkräfte und Merkmale der sozialen Herkunft – sind, wie schon andere Untersuchungen belegt haben (Arnold et al., 2007; Ditton, 2007a; Stubbe & Bos, 2008), für die Vorhersage der Übergangsentscheidung wichtig. Von herausragender Bedeutung sind jedoch die objektivierbaren Schülerleistungen und die fähigkeitsbezogenen Urteile der Lehrkräfte an Grundschulen. Auf diese beiden Komponenten entfallen – auch unter Kontrolle von Merkmalen der sozialen Herkunft – zusammen 72 Prozent der erklärten Varianz der Übergangsentscheidung.

Resümiert man die Befundlage, ergibt sich ein Bild, nach dem die empirische Forschung der vergangenen Jahre kumulativ ein solides Fundament geschaffen hat, um die strukturelle Bedeutung der sozialen und ethnischen Herkunft für den Übergang in weiterführende Bildungsgänge der Sekundarstufe I quantitativ abschätzen zu können. Wir sind in der Lage, die Bedeutung des Einflusses der sozialen und ethnischen Herkunft im Verhältnis zu objektiven Leistungs- und subjektiven Lehrerurteilskomponenten zu spezifizieren und die sozialen Herkunftseffekte in primäre und sekundäre Einflussgrößen aufzutrennen. Aber die Mechanismen des Entscheidungsprozesses sind immer noch vergleichsweise unzureichend aufgeklärt, wenngleich es auch in dieser Hinsicht Fortschritte gegeben hat.

2 Die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen

Im Anschluss an die grundlegende Arbeit von Boudon (1974) werden in der Soziologie soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung als aggregierte Folge individueller Entscheidungen, die in Familien über die Bildungslaufbahn von Kindern getroffen werden, verstanden (Becker, 2000; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Stocké, 2007; vgl. aber Hillmert, 2007). Dementsprechend hat die Ungleichheitsforschung, sofern sie diesem Gedanken folgt, ein besonderes Interesse daran, die Mechanismen dieser Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren und aufzuklären, wie durch sie soziale Ungleichheit über die Generationen hinweg transportiert wird. Hier spielen Wert-Erwartungs-Modelle, wie wir sie in den Kapiteln 3 und 11 dieses Bandes vorgestellt haben, eine besondere Rolle (vgl. Esser, 1999; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006; Stubbe, 2009). Ein dominantes Erklärungsmodell ist mittlerweile das von Esser (1999) vorgeschlagene subjektive Wert-Erwartungs-Modell, das eine weiterentwickelte und formalisierte Kombination der von Erikson und Jonsson (1996) und Breen und Goldthorpe (1997) eingeführten Modelle darstellt und eine Variante in der Klasse der *Rational-Choice*-Modelle ist (Diekmann & Voss, 2004). Im Zentrum des Modells stehen die subjektiven Einschätzungen des Nutzens – insbesondere der Bedeutung des Bildungsabschlusses für den Erhalt des sozialen Status –, der Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Wahl einer Bildungslaufbahn. Diese Faktoren wägen die Handelnden gegeneinander ab, um zu einer Entschei-

dung zu gelangen. Wenn sich Nutzen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten oder einzelne dieser Faktoren schichtenspezifisch verteilen, ergeben sich nach der Theorie unterschiedliche Kalküle, die soziale Disparitäten der Bildungsentscheidungen *vollständig* mediieren sollten. Nach Esser (1999) sind für die Erklärung der sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung das Motiv des Statuserhalts und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in multiplikativer Verknüpfung bereits ausreichend (Esser, 1999, S. 269).

Dieses Modell hat sich bei der Reanalyse vorhandener Datensätze trotz teilweise unbefriedigender Modellspezifikation relativ gut bewährt (Becker, 2000, 2003; Becker & Hecken, 2007, 2008). In neueren Untersuchungen, die gezielt auf die Überprüfung von Wert-Erwartungs-Modellen angelegt wurden, sind die Befunde gemischt – sowohl im Hinblick auf die Bedeutung der Wertkomponenten (Stocké, 2007) als auch im Hinblick auf die Erklärung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung (Ditton, 2007b; Maaz, 2006; Stocké, 2007; Stubbe, 2009). Erst wenn das Wert-Erwartungs-Modell durch die Berücksichtigung sozialer Normen (Verhalten signifikanter Anderer) und institutioneller Opportunitäten und Restriktionen (Urteile von Lehrkräften, objektive Leistungen) erweitert wurde, konnten soziale und ethnische Unterschiede der Bildungsintention und Bildungsbeteiligung zufriedenstellend erklärt werden (Becker, 2000, 2001; Ditton, 2007b; Watermann & Maaz, 2006; Stubbe, 2009).

Trotz dieser relativen Erklärungserfolge gibt es eine Reihe von Hinweisen, die Ditton (2007c, 2010) bzw. Ditton und Krüsken (2009), Kleine, Paulus und Blossfeld (2009) oder Helsper, Kramer, Thiersch und Ziems (2009) veranlasst haben zu fragen, ob das Wert-Erwartungs-Modell für alle Eltern, deren Kinder an der Übergangsschwelle stehen, tatsächlich das angemessene Handlungsmodell ist. Zweifel an der Angemessenheit bzw. Generalisierbarkeit des Modells können folgende Befunde wecken. Die Bereitschaft der Eltern, der Grundschulempfehlung zu folgen, ist außerordentlich hoch. Je nach empfohlener Schulform entscheiden zwischen 80 und 90 Prozent der Eltern empfehlungsgemäß (Ditton & Krüsken, 2009; Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, Kap. 6) – auf der Basis eines Kalküls? Ditton und Krüsken (2009) konnten auch eine hohe Stabilität der Schulformwünsche von der 2. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe für etwa 58 Prozent der Eltern nachweisen. Nach den Befunden von Kleine et al. (2009) bleibt im gleichen Zeitraum die auf einer fünfstufigen Skala vorgenommene Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind das Abitur erreicht, bei 56 Prozent der Eltern stabil oder schwankt unsystematisch. Andererseits führt die obligatorische Beratung der Eltern durch die Grundschule im Laufe der 4. Jahrgangsstufe zu einer deutlichen Angleichung der elterlichen Aspirationen an die beabsichtigte Empfehlung der Lehrkräfte – ebenfalls ein Indiz für eine hohe Folgebereitschaft von Eltern. Schließlich konnten in qualitativen Studien, die den Selektionsprozess am Übergang in die weiterführenden Schulen untersuchten, Gruppen von Schülern und Schülerinnen identifiziert werden, in deren Familien der Gymnasialbesuch habitusgemäß so selbstverständlich war, dass sich Alternativen überhaupt nicht stellten (Helsper et al., 2009; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009). Derartige Befunde erlauben durchaus die Frage, welche Rolle einerseits einfache Heuristiken und andererseits feste Haltungen und soziale Modelle bei der Übergangsentscheidung spielen. Möglicherweise hat man in Abhängigkeit

von der sozialen und kulturellen Situation einer Familie oder in Abhängigkeit von institutionellen Vorgaben mit ganz unterschiedlichen Entscheidungsmechanismen zu rechnen, die in Mischverteilungsmodellen abgebildet werden müssten (Ditton & Krüsken, 2009; Helsper et al., 2009; Kleine et al., 2009).

Auch in der Übergangsstudie hat sich ein RC-Modell, nämlich das an unsere Fragestellung angepasste erweiterte Wert-Erwartungs-Modell von Eccles und Wigfield (2002), sehr gut bewährt. Jonkmann et al. (Kap. 11) konnten zeigen, dass dieses Modell ausgezeichnet zwischen vier durch die Kombination von Grundschulempfehlung und Elternwahl gebildeten Entscheidungstypen differenziert. Darüber hinaus wurden die Einflüsse der sozialen und ethnischen Herkunft und des Bildungsstatus auf die Bildungsbeteiligung vollständig durch die Faktoren des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells mediiert. Dennoch gibt es mindestens drei Anomalien, die die Frage der Angemessenheit des Modells für die Beschreibung der Mechanismen der Übergangsentscheidung erneut aufwerfen.

(1) Jonkmann et al. (Kap. 11) haben die Grundschulempfehlung für die Bildung der Entscheidungstypen benutzt und somit in die abhängige Variable der Bildungsentscheidung integriert. Damit können die durch die Grundschulempfehlung definierten institutionellen Opportunitäten bzw. Restriktionen nicht mehr Teil des Erklärungsmodells sein.
(2) Nach dem Modell von Eccles und Wigfield sollte der Einfluss der sozialen Referenznorm, also das Vorbild der signifikanten Anderen, und der Einfluss der Leistungsinformation, die Eltern durch die Noten des Halbjahreszeugnisses erhalten, vollständig über die Wert- und Erwartungskomponenten vermittelt werden. Die Ergebnisse widersprechen jedoch dieser Annahme. Die soziale Referenznorm und das in den Noten zum Ausdruck kommende Lehrerurteil haben in *allen* Vorhersagemodellen, die Jonkmann et al. (Kap. 11) geprüft haben, über die Wert- und Erwartungskomponenten hinaus zusätzliche, spezifische Erklärungskraft. Mehr noch: Sie sind die wichtigsten Prädiktoren des unterschiedlichen Entscheidungsverhaltens der Eltern. Dieser Befund fordert geradezu dazu heraus, noch einmal über die Rolle von sozialen Modellen und institutionellen Opportunitäten und möglicherweise damit verbundenen unterschiedlichen Entscheidungsmechanismen nachzudenken. Esser (1999) thematisiert derartige Möglichkeiten in unspezifischer Weise mit dem Konzept des Moduswechsels, mit dem er habitualisiertes und nachahmendes Handeln von abwägendem Handeln unterscheidet (vgl. Hillmert, 2007; Kroneberg, 2005).
(3) Die dritte Anomalie sind die erstaunlich unterschiedlichen Parameterschätzungen, die Jonkmann et al. (Kap. 11) für die einzelnen Gruppenvergleiche berichten. Je nach Grundschulempfehlung unterscheidet sich die Bedeutung der Wert-Erwartungskomponenten beträchtlich. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch mit unterschiedlichen Mechanismen der Entscheidungsfindung zu rechnen ist.

Diese offenen Fragen können hier nicht beantwortet werden. Wir wollen aber an dieser Stelle versuchen, sie zuzuspitzen. Zu diesem Zweck nutzen wir noch einmal das von Jonkmann et al. (Kap. 11) für den Übergang spezifizierte Wert-Erwartungs-Modell von Eccles und Wigfield, um den Übergang in ein Gymna-

sium im Unterschied zum Wechsel in einen nichtgymnasialen Bildungsgang in der gesamten Übergangsstichprobe vorherzusagen. Aus Gründen der Sparsamkeit und Klarheit wurde das engere Wert-Erwartungs-Modell auf einen Kernbestand von Prädiktoren reduziert, die für *alle* Wert-Erwartungs-Modelle essenziell sind. Folgende Indikatoren wurden für die Wertkomponente benutzt: (1) Bürgerliche Wertschätzung von Bildung (Intrinsischer Wert, Eccles & Wigfield, 2002), (2) Abitur als Idealnorm (idealistische Aspiration, Stocké, 2005; Bildungsziel oder *attainment value,* Eccles & Wigfield, 2002), (3) Bedeutung des Abiturs für den beruflichen Werdegang (Instrumenteller Wert I; *utility value,* Eccles & Wigfield, 2002), (4) Bedeutung des Abiturs für den Statuserhalt (Instrumenteller Wert II, Breen & Goldthorpe, 1997; Stocké, 2005; *attainment value,* Eccles & Wigfield, 2002) und (5) Monetäre Kosten (Eccles & Wigfield, 2002; Erikson & Jonsson, 1996). Die Erwartungskomponente wurde mit zwei Merkmalen operationalisiert: (1) Wahrscheinlichkeit der Erreichbarkeit des Abiturs („Realistische Aspiration" [Stocké, 2005]) und (2) Kontrollerwartung am Gymnasium (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002). Dieses engere Modell wurde entsprechend den Vorschlägen von Eccles und Wigfield (2002) und Ajzen (1991) um die soziale Referenz (Normativität des Gymnasialbesuchs [Maaz, Baumert, Hausen & McElvany, 2006]) und die institutionellen Opportunitäten und Restriktionen (Hillmert, 2007) erweitert. Die institutionelle Komponente wurde durch (1) die mittlere Zeugnisnote und (2) die Grundschulempfehlung indikatorisiert. Der familiale Hintergrund schließlich wurde mit drei Merkmalen abgebildet: (1) Höchster Sozialschicht-Index in der Familie (HISEI [Ganzeboom & Treiman, 2003]), (2) Abitur als höchster Bildungsabschluss in der Familie und (3) Migrationsstatus der Familie. Um die Reichweite des engeren Wert-Erwartungs-Modells zu prüfen und um unsere Fragen zu präzisieren, wurden schrittweise sieben Modelle geschätzt, die zu einer Fokussierung des Problems führen. Tabelle 1 fasst die Ergebnisse der Modellschätzungen zusammen.

Im ersten Modell der Tabelle 1 wurde ein einfaches soziales Reproduktionsmodell angepasst. Sozialschicht und Bildungsabschluss erweisen sich, wie bereits in anderen Kapiteln dieses Bandes (vgl. z. B. Jonkmann et al., Kap. 6, und Maaz & Nagy, Kap. 7) berichtet wurde, als prädiktiv für die Bildungsgangentscheidung. Nach Kontrolle der sozialen Herkunft sagt der Migrationsstatus, wie Gresch und Becker in Kapitel 8 gezeigt haben, den Übergang nicht mehr vorher (vgl. auch Kristen & Dollmann, 2009). Insgesamt klären die Merkmale des *familialen Hintergrunds* 21 Prozent der Varianz der Wahlentscheidung auf. Gesucht wird ein Entscheidungsmodell, in dem dieser Effekt *vollständig* mediiert wird.

In der zweiten Modellrechnung wird das subjektive Wert-Erwartungs-Modell anhand von sieben Indikatoren spezifiziert. Mit Ausnahme der bildungsbürgerlichen Wertvorstellungen sind alle Wertaspekte – also Abitur als Idealnorm, beruflicher Nutzen des Abiturs, das Statuserhaltungsmotiv und die monetären Kosten – vorhersagerelevant. Gleiches gilt für die Aspekte der Erwartungskomponente. Die Erwartung eines erfolgreichen Abiturs und die gymnasialspezifischen Kontrollüberzeugungen sind die wichtigsten Prädiktoren des Modells. Mit diesem Modell werden 54 Prozent der Varianz des Entscheidungsverhaltens aufgeklärt. Damit scheint sich das subjektive Wert-Erwartungs-Modell besser als je zuvor in schwächer spezifizierten Modellen (Becker, 2000, 2003) zu bewähren.

Tabelle 1: Ergebnisse binärer logistischer Regressionen zur Vorhersage des Übergangs in ein Gymnasium (unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Standardfehler und R^2)

Prädiktoren[1]	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5		Modell 6		Modell 7	
	b	*SE(b)*			*b*	*SE(b)*	*b*	*SE(b)*	*b*	*SE(b)*	*b*	*SE(b)*	*b*	*SE(b)*
Familiärer Hintergrund														
Sozialschicht (HISEI)	0.62***	0.04					0.35***	0.056	0.22**	0.068	0.32***	0.056	0.12	0.072
Bildungsabschluss ([Fach-]Abitur)	0.88***	0.09					0.26*	0.107	0.50**	0.148	0.20+	0.116	0.18	0.155
Migrationsstatus	–0.12	0.12					–0.50**	0.16	0.54**	0.183	–0.45**	0.162	0.14	0.203
Wertkomponenten														
Bürgerliche Wertschätzung von Bildung			–0.03	0.060			–0.03	0.059			–0.06	0.061	–0.02	0.063
Idealnorm: Abitur[2]			0.55***	0.062			0.48***	0.061			0.45***	0.060	0.37***	0.077
Bedeutung Abitur für berufl. Werdegang			0.09	0.054			0.14*	0.056			0.11+	0.059	0.27***	0.067
Bedeutung Abitur für Statuserhalt[3]			0.30***	0.050			0.18***	0.052			0.16**	0.053	0.13+	0.067
Monetäre Kosten[4]			0.39***	0.047			0.26***	0.052			0.24***	0.053	0.13	0.077
Erfolgserwartungskomponenten														
Erreichbarkeit des Abiturs			0.79***	0.079			0.77***	0.079			0.74***	0.081	0.27**	0.095
Kontrollerwartung am Gymnasium			0.62***	0.085			0.61***	0.091			0.59***	0.092	0.39***	0.102
Soziale Referenz														
Normativität des Gymnasialbesuchs					1.10***	0.117			1.01***	0.117	1.05***	0.099	0.79***	0.121
Institutionelle Opportunitäten/Restriktionen														
Mittlere Zeugnisnote					1.13***	0.113			1.11***	0.114			0.88***	0.120
Grundschulempfehlung					2.42***	0.154			2.35***	0.158			2.17***	0.162
R^2 (latent[5])	0.21		0.54		0.64		0.56		0.66		0.59		0.71	

[1] Alle Prädiktoren mit Ausnahme der dichotomen Variablen *z*-standardisiert.
[2] Differenz aus idealistischen Bildungsaspirationen Abitur und mittlerer Reife.
[3] Differenz aus Wahrscheinlichkeit für Statuserhalt durch Abitur und durch mittlere Reife.
[4] Rekodiert: Hohe Werte entsprechen niedrigen monetären Kosten.
[5] Im Unterschied zu likelihood-basierten R^2-Statistiken logistischer Modelle (z. B. Nagelkerkes Pseudo-R^2) wird die R^2-Statistik in Mplus auf der Grundlage einer der dichotomen Variablen zugrunde gelegten kontinuierlichen Verteilung bestimmt. Sie ist wie ein üblicher Determinationskoeffizient zu interpretieren.

$^{+}$ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Im dritten Modell werden die soziale Referenznorm und die institutionellen Opportunitäten/Restriktionen zur Vorhersage der Übergangsentscheidung benutzt. Die drei Kontext- bzw. Institutionsmerkmale allein binden 64 Prozent der Entscheidungsvarianz. Dabei ist die Grundschulempfehlung der mächtigste Prädiktor. Dieses Modell weist eine bessere Anpassung als das Wert-Erwartungs-Modell auf.

Im vierten Modell werden die Modelle 1 und 2 kombiniert, um zu überprüfen, ob Essers (1999) restriktive Annahmen über die Mechanismen der Reproduktion sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung Bestand haben. In diesem Modell, das 56 Prozent der Varianz der Übergangsentscheidung erklärt, geht die prädiktive Kraft der Sozialschicht und des familialen Bildungsniveaus theoriekonform deutlich zurück. Nur noch 2 Prozent der erklärten Varianz lassen sich auf spezifische Merkmale der familialen Herkunft zurückführen. Dies ist eine ausgezeichnete Erklärungsleistung, obwohl sich eine vollständige Mediation der Effekte der Herkunftsmerkmale durch die Wert-Erwartungskomponenten nicht nachweisen lässt. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Wert-Erwartungs-Modell für Zuwandererfamilien vermutlich nicht angemessen ist. Bei Kontrolle des Entscheidungskalküls wird eine signifikante, nicht erklärte Bildungszurückhaltung der Migrantenfamilien als Suppressionseffekt deutlich.

Das folgende Modell 5 verbindet die Herkunftsmerkmale mit der sozialen Referenznorm und den institutionellen Opportunitäten/Restriktionen. Das Modell erklärt 66 Prozent der Entscheidungsvarianz. Auch hier geht die prädiktive Bedeutung der Herkunft deutlich zurück. Es verbleiben wie in Modell 4 ebenfalls nur 2 Prozent spezifischer Varianz, die an die Familienmerkmale gebunden sind. Wie schon Maaz und Nagy in Kapitel 7 gezeigt haben, sind die institutionellen Vorstrukturierungen wichtige Transportmechanismen primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Dieses Modell bestätigt auch den in Kapitel 8 von Gresch und Becker berichteten Befund, dass bei gleichen institutionellen Bedingungen – die soziale Referenznorm spielt hier keine Rolle, wie eine gesonderte Modellschätzung (ohne Tabelleneintrag) zeigt – Zuwandererfamilien bildungsmotivierter sind als deutschstämmige Eltern gleicher Sozialschicht und mit gleichem Bildungsstatus.

Die beiden folgenden Modellschätzungen sind die wichtigsten Bausteine in unseren Überlegungen. Im sechsten Modell wird zusätzlich zu Modell 4 (Herkunft und Wert-Erwartungskomponenten) die soziale Referenznorm als Prädiktor eingeführt. Die soziale Norm leistet einen eigenständigen Erklärungsbeitrag von 3 zusätzlichen Prozentpunkten erklärter Varianz ($R^2 = 0.59$ vs. $R^2 = 0.56$). Das gesamte Modell bleibt aber in seiner Struktur gegenüber dem Modell 4 unverändert. Dies ändert sich schlagartig, wenn die institutionellen Entscheidungsfaktoren: mittlere Zeugnisnote und Grundschulempfehlung, zusätzlich berücksichtigt werden (Modell 7). Die institutionellen Faktoren sind jetzt die bei weitem wichtigsten Prädiktoren und die erklärte Varianz steigt um 12 Punkte auf 71 Prozent. Die Wert-Erwartungskomponenten behalten weiterhin ihre spezifische Bedeutung, wenn auch in abgeschwächter und veränderter Form. Das Statuserhaltungsmotiv und Kostenkalkulationen sind mit der institutionellen Vorstrukturierung der Übergangsentscheidung konfundiert und verlieren ihre eigenständige Bedeutung. Die Kombination der Wert-Erwartungskomponenten mit den sozialen und institutionellen Faktoren mediieren die Einflüsse der sozialen und ethnischen Herkunft und des Bildungsstatus der Familie vollständig.

Alle drei Aspekte – Wert-Erwartungserwägungen, soziale Normen und institutionelle Vorstrukturierungen der Übergangentscheidung haben darüber hinaus eine eigenständige regulative Bedeutung für den Übergang. Vergleicht man den jeweils zusätzlichen Beitrag, den die Wert-Erwartungskomponenten einerseits und die sozialen und institutionellen Faktoren andererseits wechselweise leisten (Modell 7 vs. Modell 4 bzw. Modell 7 vs. Modell 5), so ist der inkrementelle Beitrag der sozialen und institutionellen Faktoren mehr als doppelt so hoch wie der zusätzliche Erklärungsbeitrag der Wert-Erwartungskomponente.

Neben dem abwägenden Kalkül des Wert-Erwartungs-Modells haben soziale Vorbilder und institutionelle Opportunitäten und Restriktionen eine eigenständige Erklärungskraft für das Übergangsverhalten von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Welche Entscheidungsmechanismen sind hier wirksam, wenn RC-Modelle nicht greifen? Und wirken sie additiv zu rationalen Abwägungsprozessen oder ersetzen sie diese in bestimmten Situationen? Auf diese Fragen gibt die Übergangsstudie keine Antworten, aber sie erlaubt es, Vermutungen präziser zu formulieren. Diese Vermutungen sprechen für eine situationsspezifische Verwendung von einfachen Heuristiken und rationalen Kalkülen.

(1) Wenn man einmal auf die Annahme einer durch institutionsvertrauengestützten automatischen Folgebereitschaft von Eltern verzichtet, könnten die im Entscheidungsverhalten durchschlagenden Effekte der Zeugnisnoten und der Grundschulempfehlung ein Hinweis auf die Verwendung einer einfachen Heuristik folgender Art sein: *„Wenn die Leistungsbeurteilung der Schule eindeutig innerhalb eines Empfehlungsbereichs liegt, dann folge der Empfehlung."* Diese Heuristik verlangt kein kompliziertes Abwägen, wäre erklärungsmächtig und würde den größten Teil der primären und indirekten sekundären Herkunftseffekte vermitteln.

(2) Die von Jonkmann et al. in Kapitel 11 vorgelegten Modellvergleiche – insbesondere die Vergleiche von empfehlungskonformen und nichtkonformen Übergängen – legen eine zweite Heuristik nahe, die ebenfalls von der institutionell geprägten Situation abhängt: *„Liegen die schulischen Leistungsbewertungen in einem kritischen Grenzbereich zwischen zwei möglichen Empfehlungen, dann folge deinem Wunsch und deiner eigenen Leistungseinschätzung – gegebenenfalls mit einem Blick auf das Verhalten der Personen, die dir persönlich wichtig sind."* Diese Heuristik verlangt kein Abwägen von Kosten und Nutzen, sondern im ersten Schritt die Klärung des Wunsches und im zweiten Schritt ein subjektives Passungsurteil. Beides sind Elemente des Wert-Erwartungs-Modells, die hier aber auseinandergezogen werden. Diese Heuristik wäre erklärungsmächtig, wie Modell 7 zeigt, und würde die direkten sekundären Herkunftseffekte vermutlich zu einem nennenswerten Teil vermitteln.

(3) Für die dritte Situationsbedingung, unter der die Beurteilung und Empfehlung der Schule gravierend von den eigenen Aspirationen abweichen, könnte die Startheuristik heißen: *„Wäge genau ab und suche einen Ausweg."* Rationale Kalküle sind hier dringend erforderlich.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Situationsinterpretation spielt das Wert-Erwartungs-Modell eine ganz unterschiedliche Rolle im Entscheidungsprozess. Eine derartige situationsbezogene Sichtweise könnte eine produktive und unterschiedliche theoretische Ansätze (vgl. Hillmert, 2007; Mayer & Müller, 1989) integrierende Forschungsperspektive eröffnen.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179–211.

Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Münster: Waxmann.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik, 50,* 12–18.

Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (2009). *Bildungsentscheidungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.

Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft), 58,* 660–684.

Becker, M. (2008). *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland.* Unveröff. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*, 233–242.

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2010). *The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic track schools make students smarter?* Unpublished manuscript.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52,* 450–474.

Becker, R. (2001). Der Beitrag der Theorie subjektiver Werterwartung und anderer RC-Theorien zur Erklärung der herkunftsbedingten Bildungschancen und Bildungsgleichheit: Eine Antwort auf den Diskussionsbeitrag von Max Haller. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53,* 575–579.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19,* 1–24.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie, 36,* 100–117.

Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von

Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60,* 7–33.

Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (2008). *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9,* 275–305.

Diekmann, A., & Voss, T. (2004). Die Theorie rationalen Handelns: Stand und Perspektiven. In A. Diekmann & T. Voss (Hrsg.), *Rational Choice Theorie: Probleme und Perspektiven* (S. 13–29). München: Oldenburg.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2007a). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (S. 63–87). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2007b). Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 89–116). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2007c). Einleitung: Übergänge im Bildungswesen – Ergebnis rationaler Wahlen? In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 9–23). Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2010, März). *Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung?* Vortrag auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften in Mainz.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 74–102).Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109–132.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.

Gailberger, S., & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International" (DESI)* (S. 60–71). Weinheim: Beltz.

Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Eds.), *Advances in cross-national comparison: A European working book for demographic and socio-economic variables* (pp. 159–193). New York: Kluwer.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 126–152).Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 71–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, S., & Mayer, K. U. (Hrsg.). (2004). *Geboren 1964 und 1971: Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 103–125).Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie.* <http://www2.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf>

Köller, O., & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I : Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15,* 99–110.

Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 29).

Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 205–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, C., & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 123–141). Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.

Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality, *Ethnicities, 7,* 343–366.

Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure: Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie, 34,* 344–363.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Baumert, J., Hausen, C., & McElvany, N. (2006, September). *Sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe.* Vortrag auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der DGfE in München.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 299–327.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007: International science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mayer, K. U., & Müller, W. (1989). Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In A. Weymann (Hrsg.), *Handlungsspielräume* (S. 41–60). Stuttgart: Enke.

McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41,* 121–131.

Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities., 36,* 59–67.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007: International mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Neumann, A., & Lehmann, R. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 83–103). Weinheim: Beltz.

Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Götz, T., Wartha, S., Frenzel, A., & Jullien, S. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 21–53). Münster: Waxmann.

Roemer, J. E. (1996). *Theories of distributive justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schnabel, K. U., & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261–300). Opladen: Leske + Budrich.

Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M., & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

Stocké, V. (2005). Idealistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem: Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, V. (2007). Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23,* 505–519.

Stubbe, T. C. (2009). Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe I: Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *29,* 419–436.

Stubbe, T. C., & Bos, W. (2008). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik, 22,* 49–63.

Watermann, R., & Maaz, K. (2006). Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studiensituation am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* 219–239.

Anhang: Kapitel 18
Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern

Michaela Kropf, Cornelia Gresch und Kai Maaz

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die rechtlichen Regelungen für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems gegeben. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zum einen auf den Erhebungszeitpunkt der TIMSS-Übergangsstudie (Ende des Schuljahres 2006/07), zum anderen ausschließlich auf die Bundesländer, in denen der Übergang nach der 4. Jahrgangsstufe erfolgte. Der aktuelle Stand der Entwicklungen und Reformbewegungen in den Ländern wird zum Ende des Kapitels kurz skizziert.

Für die Beschreibung der länderspezifischen Regelungen werden in einem ersten Schritt die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems kurz vorgestellt, anschließend erfolgt eine Beschreibung der Kommunikationsstrukturen der Schule. Danach werden die Kriterien beschrieben, die für die Vergabe der Übergangsempfehlung herangezogen werden. Abschließend wird der Ablauf nach Vergabe der Empfehlung bis hin zur Anmeldung an der weiterführenden Schule erläutert.

Die Förderschule wurde in dieser Darstellung nicht explizit berücksichtigt. Verwenden die Länder in ihren rechtlichen Regelungen spezifische Begrifflichkeiten, werden diese im Kapitel beibehalten. Dies wird beispielsweise an den Begriffen Schulform/Schulart, Übergangsempfehlung/Eignungsempfehlung/Grundschulempfehlung oder Orientierungsstufe/Beobachtungsstufe deutlich. Lediglich der in einigen Bundesländern verwandte Begriff der Erziehungsberechtigten wird aufgrund der besseren Lesbarkeit des Textes auf den Begriff Eltern vereinfacht.

1 Institutionelle Regelungen in Baden-Württemberg[1]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

In Baden-Württemberg können die Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule auf eine Hauptschule, eine Realschule oder auf ein Gymnasium wechseln.

---

[1] Quelle: Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) i.d.F. vom 1. August 1983, zuletzt geändert durch 20. Änderungsgesetz vom 11. Oktober 2005; Verordnung des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die Realschulen und die Gymnasien der Normalform (Aufnahmeverordnung) vom 10. Juni 1983, zuletzt geändert durch Verordnung des Kultusministeriums vom 5. Februar 2004; Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe – Verwaltungsvorschrift vom 5. November 2000.

Gesamtschulen werden in Baden-Württemberg nicht als Regelschulart geführt; die wenigen Gesamtschulen des Landes sind „Schulen besonderer Art". Die Klassenstufen 5 und 6 sind an den weiterführenden Schulen als Orientierungsstufe eingerichtet, die einen Schulartwechsel erleichtern soll.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Eltern der Viertklässler werden auf mehreren Wegen über die Möglichkeiten der weiterführenden Bildungswege informiert. Die Grundschulen bieten im ersten Halbjahr des 4. Schuljahres individuelle Beratungsangebote an, thematisieren das Übergangsverfahren in der Klassenpflegschaft[2] und führen eine Informationsveranstaltung durch, an der auch Schulleiter der verschiedenen weiterführenden Schulformen teilnehmen. Mit dieser Veranstaltung wird ausführlich über das Übergangsverfahren sowie den Bildungsauftrag, Arbeitsweisen und Leistungsanforderungen und Berechtigungen der weiteren Bildungs- und Ausbildungsgänge informiert.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Das Aufnahmeverfahren von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist in Baden-Württemberg dreistufig angelegt: Grundschulempfehlung sowie optional Beratungsverfahren und/oder Aufnahmeprüfung.

Die Grundschulempfehlung wird von der Grundschule nach dem Halbjahreszeugnis der 4. Jahrgangsstufe ausgesprochen, wobei die folgenden Empfehlungsmöglichkeiten bestehen: (1) Empfehlung für die Hauptschule, (2) Empfehlung für die Hauptschule und die Realschule und (3) Empfehlung für die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium.

Die Grundschulempfehlung wird von der Klassenkonferenz auf Basis des Anmeldezeugnisses in Abhängigkeit vom Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch und Mathematik erstellt. Für eine Gymnasialempfehlung muss in den genannten beiden Fächern mindestens ein Notendurchschnitt von 2.5 gegeben sein, für eine Realschulempfehlung ein Durchschnitt von 3.0 und in jedem der beiden Fächer mindestens eine 4.0. Gleichzeitig berücksichtigt die Klassenkonferenz das Lern- und Arbeitsverhalten sowie Art und Ausprägung der bisherigen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sollte diese Einschätzung in besonderer Weise positiv ausfallen, kann eine Empfehlung für die nächsthöhere Schulform gegeben werden.

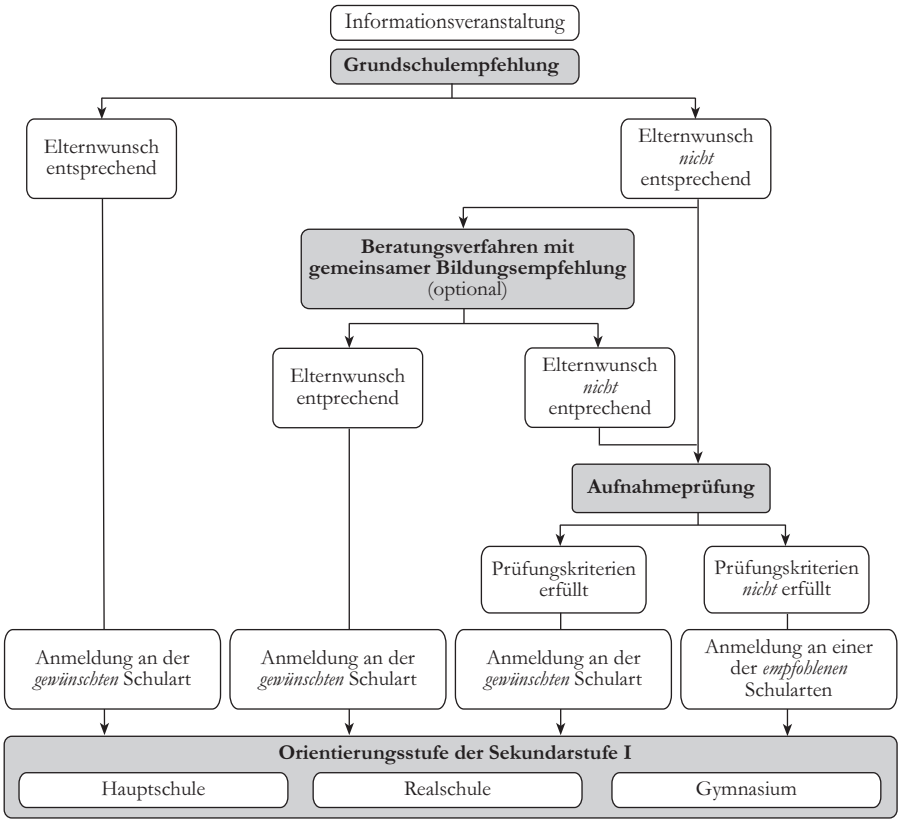
Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Vergabe der Grundschulempfehlung teilen die Eltern der Grundschule mit, ob sie das Kind an einer entsprechenden Schulart anmelden werden oder ob sie von der Empfehlung abweichen wollen. Entspricht der Elternwunsch nicht der Empfehlung, können die Eltern entscheiden, ob ihr Kind an einem Beratungsverfahren oder unmittelbar an der Aufnahmeprüfung teilnimmt. Das Beratungsverfahren wird von einem Beratungslehrer durchgeführt, der dem Kind

---

[2] Der Begriff „Klassenpflegschaft" ist als „Elternabend" bundesweit geläufiger.

Abbildung 1: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg



zwei landesweit genormte allgemeine Begabungstests vorlegt und zusätzlich Informationen über das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten des Kindes von der Grundschule erhält. Nach Auswertung der Testergebnisse erhalten die Eltern Gelegenheit, sich beim Beratungslehrer über die Testergebnisse zu informieren. An dem Gespräch kann auf Wunsch der Eltern auch der Klassenlehrer teilnehmen. Anschließend nimmt der Beratungslehrer mit Stimmrecht an der Klassenkonferenz zur Beratung und Verabschiedung der Gemeinsamen Bildungsempfehlung teil. Findet sich keine Übereinstimmung zwischen dem Elternwunsch und der Gemeinsamen Bildungsempfehlung (sie beinhaltet die gleichen Kategorien wie die Grundschulempfehlung), können die Eltern ihr Kind für die Aufnahmeprüfung anmelden. Die Aufnahmeprüfungen in Baden-Württemberg werden an zentralen Grundschulen durchgeführt und beinhalten einen landeseinheitlichen schriftlichen Prüfungsteil zu Deutsch (Aufsatz und Nachschrift) und Mathematik (Arbeit) sowie einen mündlichen Teil zu beiden Fächern. Beide Prüfungsteile werden benotet. Die Prüfungen werden von einem Prüfungsausschuss aus gestellten Grundschullehrkräften abgenommen, wobei keine Lehrkraft anwesend sein darf, die die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule unterrichtet.

Erreichen die Schülerinnen und Schüler bei den schriftlichen Prüfungen Leistungen, die den bereits oben genannten Eingangskriterien für Realschule und Gymnasium entsprechen (3.0 bei Realschule/2.5 bei Gymnasium), werden sie von den mündlichen Prüfungen befreit. Erreichen die Schülerinnen und Schüler in den Prüfungsleistungen insgesamt den geforderten Notendurchschnitt, gilt die Aufnahmeprüfung für die Realschule bzw. das Gymnasium als bestanden. Erscheint eine Schülerin bzw. ein Schüler im gesamten Leistungsbild und in der Leistungsentwicklung trotz Verfehlen der notwendigen Durchschnittsnote als für die gewünschte Schulart geeignet, kann der Prüfungsausschuss mit einer Zweidrittelmehrheit die Aufnahmeprüfung für bestanden erklären.[3]

2 Institutionelle Regelungen in Bayern[4]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

Die Schülerinnen und Schüler haben in Bayern nach der Grundschule die Möglichkeit, auf eine Hauptschule (Volksschule), eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln. Die Hauptschule umfasst die Jahrgangsstufe 5 bis 9, wobei ab Jahrgangsstufe 7 für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Mittlere-Reife-Klassen angeboten werden können, die bis zur 10. Jahrgangsstufe und zum Mittleren Schulabschluss führen. Gesamtschulen sind in Bayern nicht eingerichtet. Auch eine Orientierungsstufe ist in der Sekundarstufe I nicht vorgesehen.[5]

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor der Übergangsempfehlung

Die Eltern der Viertklässler werden erstmalig zum Beginn der 4. Jahrgangsstufe im Rahmen einer Informationsveranstaltung an der Grundschule über die Wahl des weiteren Bildungswegs und das Übergangsverfahren informiert. Gleichzeitig sind die Schulen verpflichtet, Eltern Beratungsgespräche anzubieten.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

In Bayern ist der Zugang auf die Hauptschule ohne Beschränkung möglich. Für den Übergang an eine Realschule oder ein Gymnasium wird ein Übertrittszeugnis

---

3 In den meisten Bundesländern liegen Regularien vor, die bei einer Übernachfrage an einer einzelnen Schule einer bestimmten Schulform den Aufnahmeprozess steuern. In diesem Kapitel werden diese Regelungen nicht dargestellt, sondern lediglich der direkte Prozess des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule nachgezeichnet.

4 Quellen: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 26. Juli 2006; Schulordnung für die Volksschulen in Bayern (Volksschulordnung – VSO) vom 23. Juli 1998; Schulordnung für die Realschulen (Realschulordnung – RSO) vom 5. September 2001, zuletzt geändert am 10. Mai 2005; Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO) vom 16. Juni 1983, zuletzt geändert am 28. Mai 2007.

5 Nach Besuch der Jahrgangsstufen 5 und 6 ist ein Wechsel von der Hauptschule auf die unterste Stufe der Realschule oder des Gymnasiums möglich, nach Jahrgangsstufe 6 in die unterste Stufe der Wirtschaftsschule. Für diesen Übergang muss gleichfalls ein Übertrittszeugnis beantragt werden, das ebenso auf dem gesetzlich geregelten Notendurchschnitt basiert.

benötigt. Das Übertrittszeugnis muss von den Eltern explizit beantragt werden und wird dann durch die Grundschule im zweiten Schulhalbjahr (Anfang Mai) der 4. Jahrgangsstufe ausgestellt. Es beinhaltet neben den Jahresfortgangsnoten die Gesamtdurchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkundeunterricht, ein pädagogisches Gutachten zu Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten sowie eine zusammenfassende Beurteilung, in der die Eignung für den weiteren Bildungsweg festgestellt wird.

Für den Übergang auf eine Realschule oder ein Gymnasium sind ausschließlich die Noten des Übertrittszeugnisses entscheidend. Schülerinnen und Schüler gelten als für das Gymnasium geeignet, wenn in den oben genannten Fächern eine Gesamtdurchschnittsnote von 2.33 und in den Fächern Deutsch und Mathematik mindestens ein Notendurchschnitt von 2.0 erreicht wird. Beträgt der Notendurchschnitt in diesen beiden Fächern nicht mindestens 2.0, wird eine bedingte Eignung ausgesprochen.

Die Eignung für die Realschule wird festgestellt, wenn der Schüler/die Schülerin in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde einen Gesamtnotendurchschnitt von 2.33 nachweisen kann. Beträgt dieser Gesamtdurchschnitt 2.66, wird eine bedingte Eignung für die Realschule ausgestellt, wobei in einem der beiden Fächer Deutsch oder Mathematik mindestens eine 2.0 erreicht sein muss und im anderen Fach eine 3.0.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

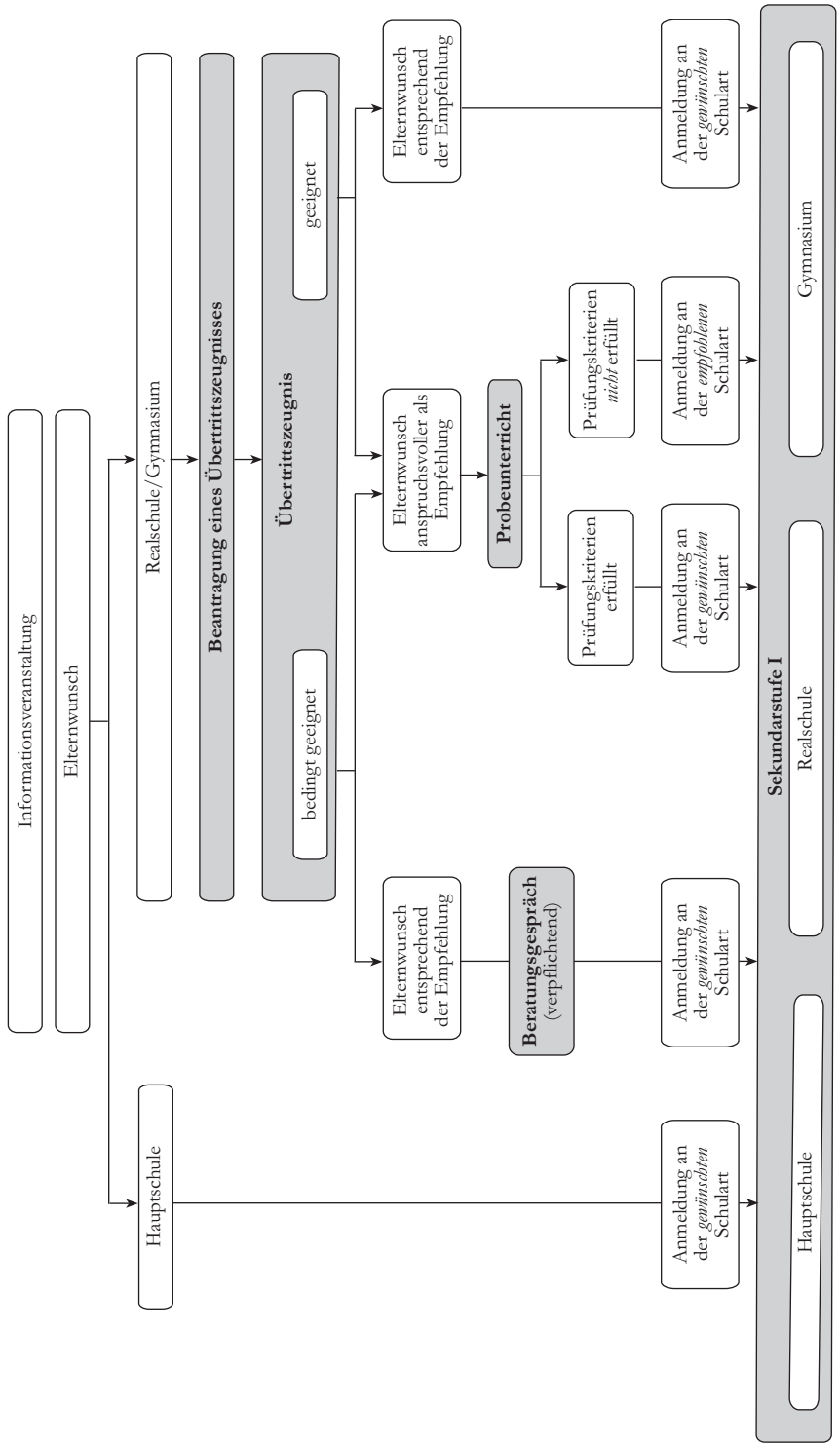
Die Anmeldung an der weiterführenden Schule erfolgt durch die Eltern. Spricht die Grundschule dem Kind eine Eignung für die gewünschte Schulart aus, können die Eltern ihr Kind anmelden. Wurde eine bedingte Eignungsempfehlung für eine Schulart ausgesprochen und die Eltern wünschen sich diese Schulart, müssen die Eltern an einem Beratungsgespräch an ihrer Grundschule teilnehmen. Anschließend können sie ihr Kind an einer Schule der gewünschten Schulart anmelden.

Entspricht der Elternwunsch nicht der Empfehlung,[6] muss die Schülerin bzw. der Schüler an einem dreitägigen Probeunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik teilnehmen. Dieser findet im letzten Drittel der 4. Jahrgangsstufe an der weiterführenden Schule statt, für den der Schulleiter der weiterführenden Schule einen Aufnahmeausschuss einberuft. In Kleingruppen werden die Schülerinnen und Schüler von mindestens zwei Lehrern gemeinsam unterrichtet und beobachtet. Neben mündlichen Noten erhalten die Schülerinnen und Schüler schriftliche Arbeiten, die einheitlich vom Staatsministerium gestellt und durch die Mitglieder des Aufnahmeausschusses benotet werden. Der Probeunterricht gilt als bestanden und die Schülerinnen und Schüler für die gewünschte Schul-

---

6 In den meisten Bundesländern (mit Ausnahme von Baden-Württemberg) werden Empfehlungen für eine einzige Schulart ausgesprochen. Führt das Bundesland Gesamtschulen, beziehen sich die Empfehlungen häufig auf eine Schulart und die Gesamtschule. Wird im Kapitel folgend von einem der Empfehlung abweichenden Elternwunsch gesprochen, so bedeutet das immer, dass die Eltern den Besuch einer höheren Schulart anstreben. Eltern sind generell berechtigt, der Empfehlung in Richtung einer niedrigeren Schulart abzuweichen (vgl. hierzu Füssel et al., Kap. 4).

Abbildung 2: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Bayern



form geeignet, wenn in einem der beiden Fächer mindestens eine 3.0, im anderen Fach mindestens eine 4.0 erreicht wurde. Der Aufnahmeausschuss stellt eine Eignungsempfehlung aus, in die auch die pädagogische Bewertung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin bzw. des Schülers eingeht. Aufgrund dieser Empfehlung trifft der Schulleiter der weiterführenden Schule die endgültige Aufnahmeentscheidung. Werden die Prüfungen nicht mit den geforderten Leistungen absolviert, muss das Kind an der empfohlenen Schule bzw. an einer Hauptschule angemeldet werden.

3 Institutionelle Regelungen in Bremen[7]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

Nach der 4. Jahrgangstufe besteht in Bremen die Möglichkeit, auf eine Sekundarschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule zu wechseln. Innerhalb der Sekundarschule kann nach der 9. Jahrgangsstufe die einfache Bildungsreife (Hauptschulabschluss) oder nach der 10. Jahrgangsstufe der Mittlere Schulabschluss (Realschulabschluss) erreicht werden. Die Gesamtschule führt zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I sowie zur Berechtigung des Besuchs der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien. In Schulversuchen wird an einigen Gesamtschulen der Abschluss des Abiturs nach 12 Jahren ermöglicht. In Bremen wird keine Orientierungsstufe angeboten.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Eltern der Viertklässler werden erstmalig im November/Dezember des 4. Schuljahres im Rahmen einer Informationsveranstaltung an der Grundschule, an dem Schulleiter der verschiedenen weiterführenden Schulformen teilnehmen, über das Übergangsverfahren sowie den Bildungsauftrag, die Arbeitsweisen, Leistungsanforderungen und Abschlüsse der weiterführenden Schularten sowie die Möglichkeit einer möglichen späteren Schullaufbahnkorrektur informiert.

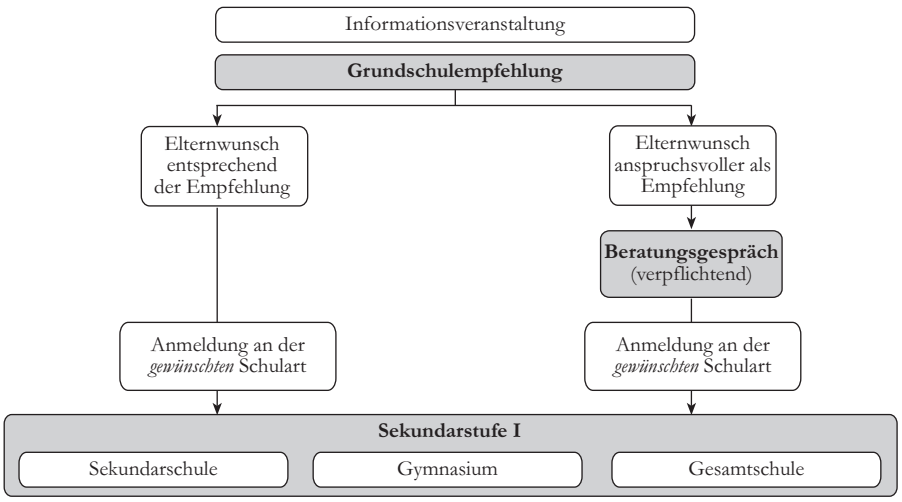
Grundlagen der Übergangsempfehlung

Zum Halbjahr der 4. Jahrgangsstufe werden den Eltern schriftlich die Ergebnisse der zuvor stattgefundenen Zeugniskonferenz mitgeteilt, bei der eine Empfehlung über den voraussichtlich geeigneten Bildungsgang des Kindes getroffen wird. Die Übergangsempfehlung basiert auf dem Leistungsstand des Kindes sowie einer ausführlichen Dokumentation der bisherigen Entwicklung seines Lern- und Arbeitsverhaltens. Es gibt keinen festgelegten Notendurchschnitt für die Empfehlung einer bestimmten Schulform. Die Empfehlung wird entweder für die Sekundarschule oder das Gymnasium ausgesprochen. Eine Gesamtschule kann mit beiden Empfehlungen besucht werden.

---

7 Quellen: Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28. Juni 2005; Richtlinien über die Empfehlung der Grundschule zu den weiterführenden Bildungsgängen vom 14. November 2003; Verordnung über die Organisation des Bildungsgangs der Grundschule (Grundschulverordnung) vom 20. Juli 2006.

Abbildung 3: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Bremen



Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Vergabe der Übergangsempfehlung durch die Grundschule können die Eltern entweder die ausgesprochene Empfehlung akzeptieren oder sie müssen an einem Beratungsgespräch der Grundschule teilnehmen. Nach der Beratung können die Eltern ihr Kind, unabhängig von ihrem Ergebnis, an der von ihnen gewünschten Schulform anmelden. Nehmen die Eltern an diesem Gespräch nicht teil, gilt die Übergangsempfehlung als verbindlich.

4 Institutionelle Regelungen in Hessen[8]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

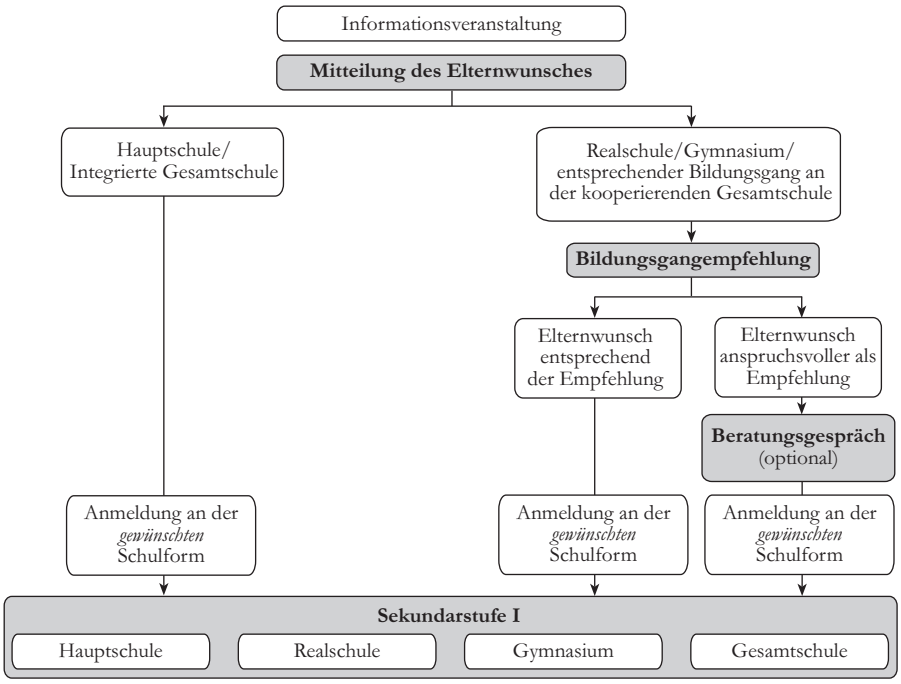
Das allgemeinbildende Schulwesen in Hessen bietet die Möglichkeit, nach der Grundschule auf eine Hauptschule, eine Realschule, ein Gymnasium oder eine (Kooperative oder Integrierte) Gesamtschule zu wechseln. Haupt- und Realschulen können im Verbund geführt werden. Die Gesamtschule umfasst in der Regel die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Das Gymnasium ist seit dem Schuljahr 2005/06 auch in achtjähriger Form eingeführt. Eine für alle Schülerinnen und Schüler leicht zugängliche Orientierungsstufe wird in Hessen nicht angeboten.[9]

---

8 Quellen: Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 14. Juni 2005; Hessisches Schulgesetz vom 14. Juni 2005; Verordnung über die Gestaltung des Schulverhältnisses vom 14. Juni 2005.

9 Das Hessische Schulgesetz sieht für die Jahrgangsstufen 5 und 6 eine Förderstufe vor. Sie soll die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen in den weiterführenden Schulen vorbereiten sowie die Wahlentscheidung der weiterführenden Schule überprüfen. Da diese Förderstufe allerdings nicht flächendeckend angeboten wird, kann die Förderstufe nicht mit einer allgemein zugänglichen Orientierungsstufe in anderen Bundesländern gleichgesetzt werden.

Abbildung 4: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Hessen



Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

In Hessen liegt die Entscheidung über den weiterführenden Bildungsgang des Kindes maßgeblich bei den Eltern. Die Grundschulen sind verpflichtet, zum Ende des ersten Halbjahres der 4. Jahrgangsstufe Elternversammlungen anzubieten, bei denen die Eltern auch durch Vertreter der weiterführenden Schulen umfassend über den Prozess des Übergangs sowie die vorhandenen Bildungsangebote und der Ausgestaltung der weiterführenden Bildungswege unterrichtet werden. Im März des laufenden 4. Schuljahres teilen die Eltern ihre Entscheidung über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes der Grundschule schriftlich mit.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Die Übergangsempfehlung wird nach Erhalt des Elternwunsches zum Ende des 4. Schuljahres durch die Klassenkonferenz ausgesprochen. Wünschen sich die Eltern den Besuch einer Hauptschule oder einer Integrierten Gesamtschule, ist keine Empfehlung der Grundschule notwendig. Wird der Besuch der Realschule oder des Gymnasiums (bzw. entsprechende Bildungsgänge an der Kooperativen Gesamtschule) gewünscht, muss die Klassenkonferenz, unter Vorsitz der Schulleitung, schriftlich eine Bildungsgangempfehlung aussprechen.

Die Empfehlung ist eine Eignungsbeurteilung, die auf Grundlage des Leistungsstands und der bisherigen Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens des Kindes getroffen wird. Es gibt keine Vorgaben für einen bestimmten Notendurchschnitt.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Wählen die Eltern die Hauptschule oder die Integrierte Gesamtschule als weiterführende Schulform, wird der Antrag der Eltern von der Grundschule direkt an die gewünschte Schule weitergeleitet. Wird eine Empfehlung ausgesprochen, die hinter dem Elternwunsch zurückbleibt, muss die Klassenkonferenz schriftlich Stellung nehmen und den Eltern eine weitere Beratung anbieten. Im Anschluss kann das Kind unabhängig vom Resultat der Beratung an der gewünschten Schulform angemeldet werden, wobei die Schulleitung der weiterführenden Schule verpflichtet ist, den Eltern und deren Kind beratend entgegenzukommen.

5 Institutionelle Regelungen in Hamburg[10]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

Nach der Grundschule haben die Schülerinnen und Schüler in Hamburg die Möglichkeit, auf eine Gesamtschule, eine Haupt- und Realschule (in den Jahrgangstufen 5 und 6 regelmäßig als organisatorische Einheit geführt) oder ein Gymnasium zu wechseln. Die Gesamtschule umfasst die Klassenstufen 5 bis 10 und wird in integrativer oder kooperativer Form geführt. Das Gymnasium wird in achtjähriger (Klassenstufe 5 bis 12) und sechsjähriger Form (Klassenstufe 7 bis 12) geführt. Die Klassenstufen 5 und 6 sind in den Schulen – mit Ausnahme der Integrierten Gesamtschule – als Beobachtungsstufe eingerichtet, die als Vorbereitung für die weitere schulische Laufbahn dient und nach der weitere Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden können.[11]

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

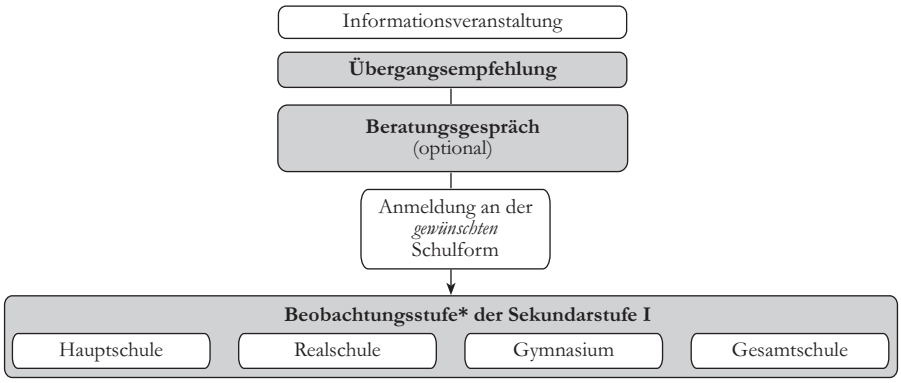
In Hamburg liegt die Übergangsentscheidung in der Verantwortung der Eltern. Die Grundschule ist verpflichtet, die Eltern vor der Wahl zu beraten. Für die Eltern und die Schülerinnen und Schüler besteht die Möglichkeit, nochmals ausführliche Informationen bei Anmeldung an der gewünschten weiterführenden Schule zu erhalten. Die Grundschule erteilt den Eltern mit dem Halbjahreszeug-

---

10 Quellen: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243), 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S. 376, 378) und 2. Januar 2007 (HmbGVBl. S. 6); Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Klassen 1 bis 10 der allgemeinen Schulen (APO-AS) vom 22. Juli 2003, zuletzt geändert am 13. Juli 2007.

11 An den Beobachtungsstufen der Haupt- und Realschulen, der Gymnasien und der Kooperativen Gesamtschulen entscheidet das Notenbild im Jahreszeugnis der Klassenstufe 6, welche Schulform ab Jahrgangsstufe 7 besucht werden kann. Im Rahmen der durch die Leistungen eröffneten Möglichkeiten haben die Eltern ein Wahlrecht.

Abbildung 5: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Hamburg



* Die Integrierte Gesamtschule führt keine Beobachtungsstufe.

nis der Klasse 4 eine Empfehlung zum Übergang. Dabei wird entweder eine Empfehlung für den Besuch der Beobachtungsstufe einer Haupt- und Realschule bzw. einer Gesamtschule oder eines Gymnasiums ausgesprochen.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Die Empfehlung basiert auf der Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der Leistungsentwicklung des Kindes in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Erfüllen die Schülerinnen und Schüler in den genannten Fächern die in den Bildungsplänen ausgewiesenen erweiterten Anforderungen[12] und lassen sowohl Leistungsentwicklung und Leistungsstand als auch der Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des Gymnasiums erwarten, wird eine entsprechende Empfehlung ausgestellt.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Die Empfehlung dient als Entscheidungshilfe für die Eltern. Die Eltern können frei wählen, an welcher Schulform ihr Kind in die Beobachtungsstufe eintritt. Es gibt keine weiteren die Schulform betreffenden Aufnahmeregularien. Die Eltern melden ihr Kind an der gewünschten Schule an und informieren anschließend die Grundschule darüber.

---

12 Dies ist in den rechtlichen Regelungen nicht durch das Erreichen eines bestimmten Notendurchschnitts definiert.

6 Institutionelle Regelungen in Niedersachsen[13]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

Niedersachsens allgemeinbildendes Schulwesen umfasst für die Sekundarstufe I die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Gesamtschule führt die Klassenstufen 5 bis 13. Das Gymnasium wird nach acht Jahren in Klassenstufe 12 abgeschlossen. Das Land Niedersachsen sieht keine Orientierungsstufe zu Beginn der Sekundarstufe I vor.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn nach der Grundschule wird in Niedersachsen von den Eltern getroffen. Die Schule informiert bereits am Ende der 3. Jahrgangsstufe die Eltern im Rahmen einer Informationsveranstaltung an der Grundschule, an der Vertreter der verschiedenen weiterführenden Schulformen teilnehmen, über Kriterien der Schullaufbahnempfehlung, das gesamte Übergangsverfahren sowie den Bildungsauftrag, die Arbeitsweisen und Leistungsanforderungen der weiterführenden Schulen und über einen möglichen späteren Schullaufbahnwechsel. Über die angemessene Empfehlung berät die Zeugniskonferenz am Ende des ersten Halbjahres der 4. Jahrgangsstufe. Das Ergebnis wird den Eltern als die „voraussichtlich geeignete Schulform" schriftlich mitgeteilt. Im Anschluss ist die Grundschule verpflichtet, den Eltern ein Beratungsgespräch anzubieten, bei dem auch die Schülerin bzw. der Schüler einbezogen werden kann. Die Eltern müssen der Grundschule ihren Schulwunsch schriftlich mitteilen. Die endgültige Schullaufbahnempfehlung erhalten die Eltern schriftlich zwei Wochen vor Ende des 4. Schuljahres. Die Schule ist verpflichtet, den Eltern auch danach eine weiterführende Beratung anzubieten.

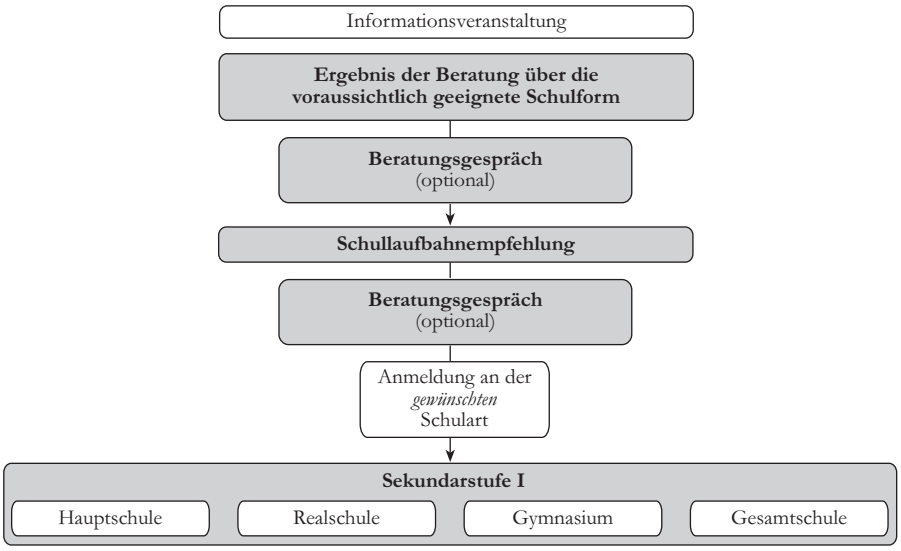
Grundlagen der Übergangsempfehlung

Die Schullaufbahnempfehlung wird am Ende des 4. Schuljahres für die drei Bildungsgänge Hauptschule, Realschule oder Gymnasium durch die Grundschule ausgesprochen. Die Empfehlung stellt die jeweilige Eignung des Kindes auf Grundlage seines Leistungsstands und seiner bisherigen Entwicklung des Sozial-, Lern- und Arbeitsverhaltens fest. Dabei ist rechtlich geregelt, dass die Empfehlung nicht allein durch den Notendurchschnitt bestimmt wird, sondern auch die Entwicklung und die Lernumwelt des Kindes zu berücksichtigen sind.

---

13 Quellen: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) i.d.F. vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch das Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule vom 17. Juli 2006 (Nds. GVBl. S. 412); Die Arbeit in der Grundschule. Erl. des MK vom 3. Februar 2004 – 301.2-31020; Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzungen und Überweisungen an den allgemeinbildenden Schulen (Durchlässigkeits- und Versetzungsverordnung) vom 19. Juni 1995, zuletzt geändert am 19. Oktober 2006; Ergänzende Bestimmungen zur Durchlässigkeits- und Versetzungsverordnung. Erl. des MK vom 19. Juni 1995, zuletzt geändert durch RdErl. vom 20. Juli 2005.

Abbildung 6: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niedersachsen



Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Vergabe der Schullaufbahnempfehlung kann von den Eltern ein weiteres Beratungsgespräch in Anspruch genommen werden, das die Grundschulen anbieten müssen. Die Eltern melden schließlich ihr Kind an der von ihnen gewünschten Schulform an und geben der Grundschule Mitteilung. Geschieht dies nicht fristgerecht, meldet die Grundschule das Kind an einer der Schullaufbahnempfehlung entsprechenden weiterführenden Schulen an.

7 Institutionelle Regelungen in Nordrhein-Westfalen[14]

Schulisches Angebot

In Nordrhein-Westfalen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nach der Grundschule auf eine Hauptschule, eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule überzugehen. Gesamtschulen führen die Sekundarstufe I und II bis zur Klassenstufe 13. Das Gymnasium führt die Klassenstufen 5 bis 12. Die Klassenstufen 5 und 6 sind an allen Schularten als Erprobungsstufe konzipiert und sollen die Entscheidung über die Eignung des Kindes für den weiterführenden Bildungsgang sicherer machen.[15]

---

[14] Quellen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW-SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278); Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Juli 2006.

[15] Vor Abschluss der Erprobungsstufe prüft die Erprobungsstufenkonferenz unter Berücksichtigung des Leistungsstandes und der zu erwartenden Entwicklung der Schülerin oder des Schülers, ob die gewählte Schulform weiterhin besucht oder die Schulform gewechselt werden soll.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Eltern der Viertklässler werden erstmalig im ersten Halbjahr des 4. Schuljahres im Rahmen einer Informationsveranstaltung an der Grundschule über die Bildungsgänge der weiterführenden Schulen informiert. Die Grundschule ist verpflichtet, anschließend ein persönliches Gespräch zwischen der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und den Eltern anzubieten.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Die Übergangsempfehlung wird am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klassenstufe 4 durch die Grundschule ausgesprochen. Es stellt die Eignung bzw. die Eignung mit Einschränkung der Schülerinnen und Schüler für eine bestimmte Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium inkl. entsprechender Möglichkeit an der Gesamtschule) auf Grundlage von Leistungsstand und Lern- und Arbeitsentwicklung fest. Es muss kein bestimmter Notendurchschnitt für eine gewünschte Schulart erreicht werden, die Empfehlung basiert auf der komplexen pädagogischen Einschätzung des Kindes durch die Lehrkräfte.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

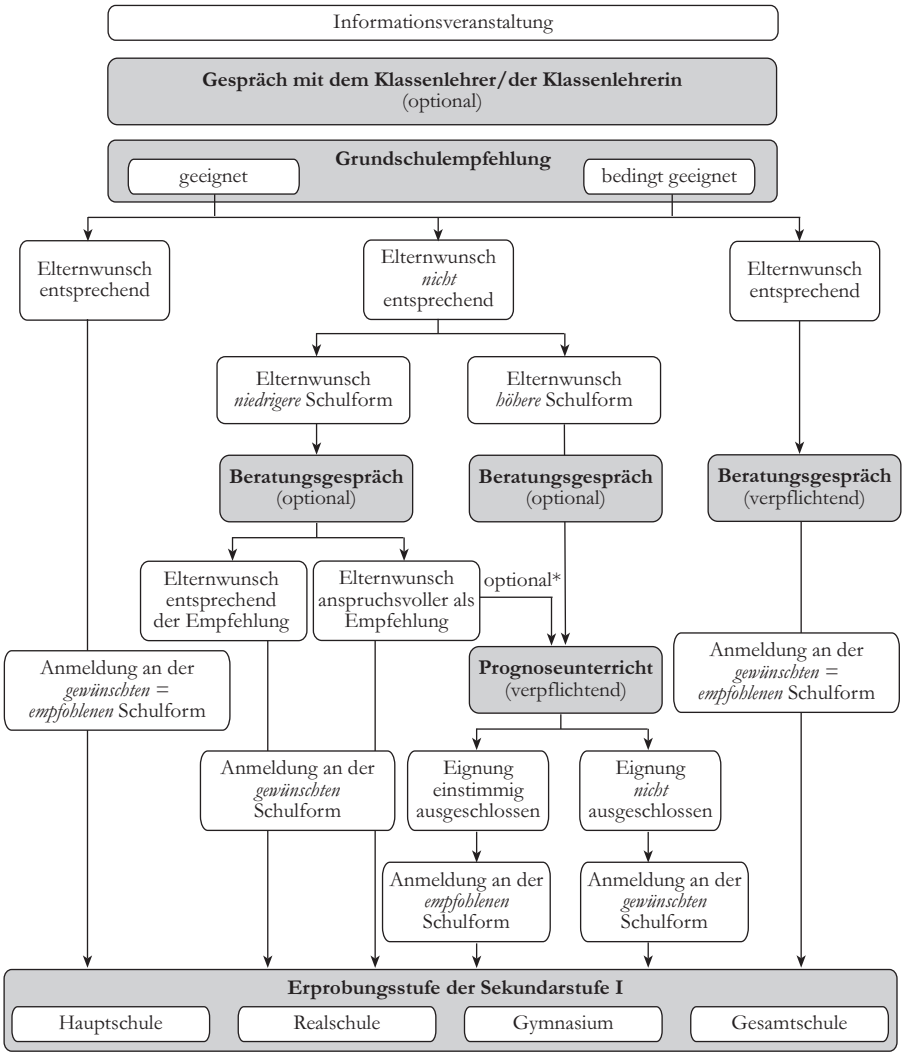
Entscheiden sich die Eltern, der Übergangsempfehlung zu folgen, können sie ihr Kind an einer der Schulform entsprechenden Schule anmelden. Wählen die Eltern eine Schulform, für die das Kind eine Empfehlung mit eingeschränkter Eignung erhalten hat, sind die Eltern verpflichtet, an einem Beratungsgespräch der weiterführenden Schule teilzunehmen. Die Teilnahme ist Voraussetzung für die Aufnahme an der gewünschten Schulform. Anschließend kann das Kind, unabhängig vom Ergebnis des Beratungsgesprächs, an der gewünschten Schulform angemeldet werden.

Wünschen sich die Eltern einen höheren Bildungsgang als von der Grundschule empfohlen, kann nach eigenem Ermessen ein Gespräch mit der weiterführenden Schule in Anspruch genommen werden. Während das Beratungsgespräch optional erfolgt, ist ein dreitägiger Prognoseunterricht verpflichtend.

Im Gegensatz zu vielen anderen Bundesländern umfasst die Empfehlung für eine Schulart nicht die niedrigeren Schularten. Streben die Eltern eine niedrigere als von der Grundschule empfohlene Schulform an, ist die gewählte weiterführende Schule verpflichtet, den Eltern ein Beratungsgespräch anzubieten, in dem den Eltern empfohlen wird, die ausgesprochene Empfehlung einzuhalten. Halten die Eltern nach dem Gespräch daran fest, das Kind auf eine niedrigere Schulform als empfohlen zu schicken, fordert die weiterführende Schule die Eltern auf, das Kind am Prognoseunterricht teilnehmen zu lassen, dessen Ergebnis die Eltern ermutigen soll, der Grundschulempfehlung zu folgen.

Der Prognoseunterricht wird durch Lehrkräfte der Grund- und der weiterführenden Schule durchgeführt und von einer Beamtin bzw. einem Beamten der Schulaufsicht geleitet. Dem Prognoseunterricht liegen die in Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule formulierten Kompetenzerwartungen am Ende der 4. Klasse zugrunde. Das Ministerium kann selbst Teile des Prognoseunterrichts vorgeben. Die Eltern können das Kind an der gewünschten weiterführen-

Abbildung 7: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen



* Die Teilnahme am Prognoseunterricht ist für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ihr Kind trotz uneingeschränkter Empfehlung für das Gymnasium an einer Hauptschule oder der Realschule oder trotz uneingeschränkter Empfehlung für die Realschule an einer Hauptschule anmelden, optional. Das Resultat des Prognoseunterrichts hat für diese Schülerinnen und Schüler keinen bindenden Charakter. Die Eltern können frei wählen, ob sie ihr Kind an der gewünschten oder der empfohlenen Schulform anmelden.

den Schulform anmelden, wenn die am Prognoseunterricht beteiligten Personen nicht einstimmig eine Eignung für die gewünschte Schulform ausschließen.

8 Institutionelle Regelungen in Rheinland-Pfalz[16]

Schulisches Angebot in der Sekundarstufe I

Die Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz haben am Ende der 4. Jahrgangsstufe die Möglichkeit, auf eine Hauptschule, eine Realschule, eine Regionale Schule, eine Duale Oberschule,[17] ein Gymnasium oder eine Integrierte Gesamtschule zu wechseln. Regionale Schule und Duale Oberschule bieten sowohl den Hauptschul- als auch den Realschulbildungsgang an. Während die Regionale Schule nach der Orientierungsstufe (Klassenstufen 5 und 6) in einzelnen Fächern Leistungsdifferenzierungen anbietet, differenziert die Duale Oberschule ab der Klassenstufe 7 abschlussbezogen. Die Integrierte Gesamtschule umfasst in der Regel die Sekundarstufe I und II. Nach der Orientierungsstufe erfolgt eine äußere Differenzierung als Fachleistungsdifferenzierung auf zwei oder drei Anforderungsebenen; die Bildung von klasseninternen Lerngruppen ist möglich.[18]

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

In Rheinland-Pfalz werden die Eltern erstmalig am Ende der 3. Jahrgangsstufe über die Bildungswege nach der Grundschule informiert. Die Grundschule und die weiterführenden Schulen sind rechtlich verpflichtet, den Eltern vor Wahl der weiterführenden Schulart ein Beratungsgespräch anzubieten.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Mit dem Halbjahreszeugnis der 4. Klasse erteilt die Klassenkonferenz der Grundschule eine Grundschulempfehlung. Die Empfehlung berücksichtigt die

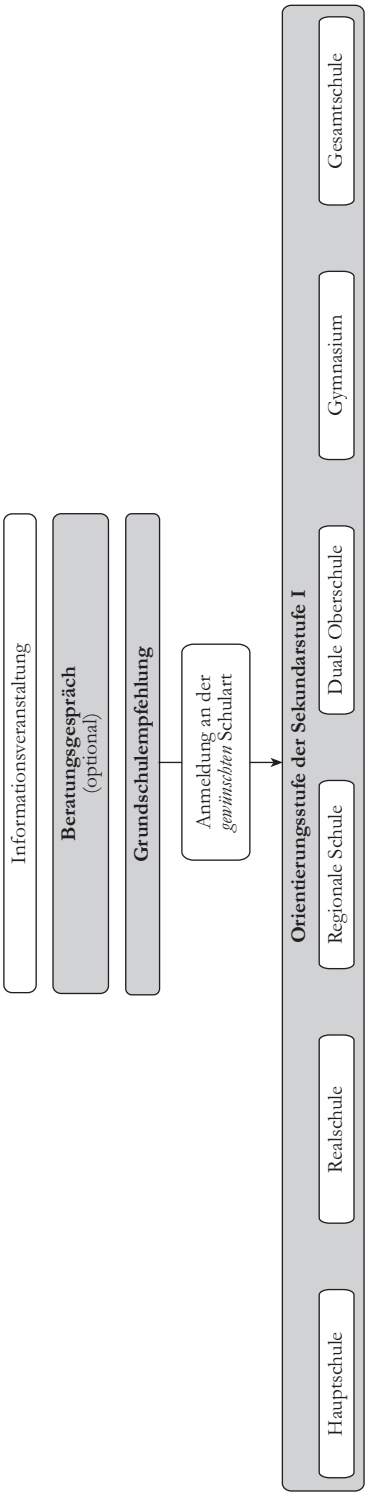
---

16 Quellen: Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004, zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. März 2007; Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 21. Juli 1988, zuletzt geändert durch Verordnung vom 9. August 2006; Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Regionalen Schulen, Dualen Oberschulen, Realschulen, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung) vom 14. Mai 1989, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Juni 2006.

17 Die Duale Oberschule ist laut Schulgesetz keine eigenständige Schulart. Sie ist eine Organisationsform der Regionalen Schule, wird jedoch in der Regel bei der Beschreibung des rheinland-pfälzischen Schulsystems immer aufgeführt. Entsprechend dieses Hinweises durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz wird die Duale Oberschule in die Darstellung mit aufgenommen.

18 Am Ende der Orientierungsstufe erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahnempfehlung, wenn den Eltern ein Wechsel der Schulart ihres Kindes anzuraten ist. Gehen die Eltern auf die Empfehlung nicht ein, wird ihnen ein Beratungsgespräch angeboten. In Integrierten Gesamtschulen, Regionalen Schulen und Dualen Oberschulen erfolgt eine Einstufung in Kurse im Rahmen der Fachleistungsdifferenzierung bzw. in abschlussbezogene Klassen. Gegen die Ersteinstufung haben die Eltern ein Widerspruchsrecht; über das Verbleiben des Kindes im gewünschten Kurs oder in der gewünschten Klasse entscheidet die Klassenkonferenz bis spätestens zum Ende des ersten Halbjahres.

Abbildung 8: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz



Entwicklung des Lernverhaltens und den aktuellen Leistungsstand des Kindes. Die rechtlichen Grundlagen weisen keine Durchschnittsnoten für die Empfehlung des Gymnasiums oder der Realschule auf, legen jedoch fest, dass weder eine Empfehlung für die Realschule noch für das Gymnasium gegeben werden kann, wenn die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde nicht mindestens mit 3.0 abgeschlossen und in den übrigen Fächern nicht überwiegend eine 3.0 erreicht wurde.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Erhalt der Empfehlung können die Eltern frei entscheiden, welche weiterführende Schulart ihr Kind besucht. Sie melden ihr Kind Mitte bis Ende Februar an der Orientierungsstufe der gewünschten Schule an. Die Eltern sind weder verpflichtet, der Empfehlung der Grundschule zu folgen, noch der weiterführenden Schule die Empfehlung der Grundschule mitzuteilen.

9 Institutionelle Regelungen im Saarland[19]

Schulisches Angebot

Das allgemeinbildende Schulwesen im Saarland gliedert sich nach der Grundschule in die Schulformen Erweiterte Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Die Erweiterte Realschule führt in abschlussbezogenen Klassen zum Hauptschulabschluss nach Klassenstufe 9 und zum mittleren Bildungsabschluss nach Klassenstufe 10. Die Gesamtschule ist eine Schulform, die die drei Bildungsgänge integriert und bis zur allgemeinen Hochschulreife nach der Klassenstufe 13 führt.

Das Gymnasium umfasst die Sekundarstufen I und II und führt nach der 12. Klasse zur allgemeinen Hochschulreife. Die Klassenstufen 5 und 6 sind in allen Schulformen als Orientierungsphase angelegt, in der das Kind hinsichtlich der Wahl der weiterführenden Schule besonders beobachtet und gefördert werden soll.

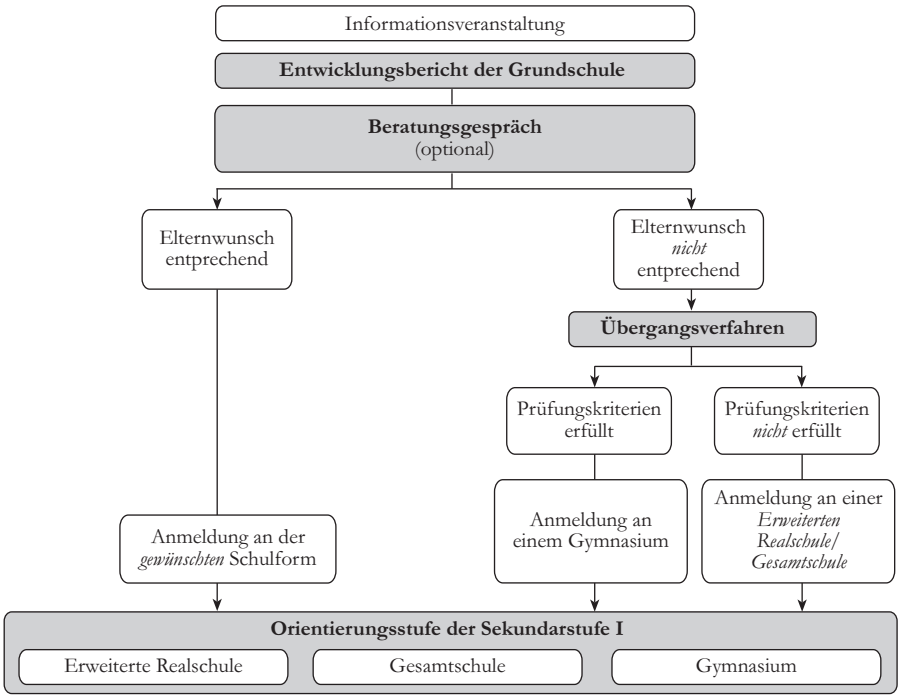
Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Im ersten Halbjahr der 4. Jahrgangsstufe bietet die Grundschule den Eltern eine Informationsveranstaltung an, in der sie über die Möglichkeiten, Abschlussorientierungen und Inhalte und Ausrichtungen der weiterführenden Bildungswege informiert.

---

[19] Quellen: Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG) vom 5. Mai 1965 i.d.F. der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. September 2006 (Amtsbl. S. 1694, ber. S. 1730); Zeugnis- und Versetzungsordnung – Schulordnung – für die Grundschulen im Saarland (ZVO-GS) vom 29. Juni 1979 i.d.F. der Bekanntmachung vom 24. August 2000, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 4. Juli 2003; Praxishilfe Übergangsverfahren, Übergangsverfahren, § 6 Aufnahmeverordnung; Praxishilfe Schullaufbahnempfehlung, Schullaufbahnempfehlung, § 16 Abatz 2.

Abbildung 9: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Saarland



Grundlagen der Übergangsempfehlung

Im Saarland können die Gesamtschule und die Erweiterte Realschule ohne Eignungsempfehlung besucht werden, während für das Gymnasium eine entsprechende Empfehlung notwendig ist. Die Eltern erhalten mit dem Halbjahreszeugnis der Klasse 4 durch die Grundschule bei Eignung für das Gymnasium eine entsprechende Empfehlung im Entwicklungsbericht. Dieser stellt auf Grundlage der Entwicklung des bisherigen Lern-, Leistungs-, Arbeits- und Sozialverhaltens dar, ob die Schülerin bzw. der Schüler für den Besuch eines Gymnasiums geeignet scheint. Eine Eignung wird ausgesprochen, wenn das Kind in der Entwicklung den Anforderungen des Gymnasiums entspricht sowie in einem der beiden Fächer Deutsch und Mathematik mindestens die Note 2, im anderen Fach mindestens die Note 3 aufweist. In Ausnahmen kann eine Gymnasialempfehlung auch ausgesprochen werden, wenn die Notenkriterien nicht erreicht sind, die Gesamtleistung des Kindes jedoch eine erfolgreiche Laufbahn am Gymnasium erwarten lässt.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Mitteilung der Empfehlung können die Eltern ein Beratungsgespräch mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer besuchen, das die Grundschulen anbieten müssen. Streben die Eltern eine gymnasiale Ausbildung ab Klassenstufe 5 für ihr Kind an, ohne dass die Grundschule eine entsprechende Eignung aus-

gesprochen hat, muss das Kind an einem Prüfungsverfahren, dem sogenannten Übergangsverfahren, teilnehmen. Das Verfahren findet morgens an zwei aufeinander folgenden Tagen an einem Gymnasium statt und wird von einer Kommission, die aus der Leitung des Gymnasiums und Lehrkräften der Grundschule und des Gymnasiums besteht, durchgeführt. Es beinhaltet jeweils 45-minütige schriftliche Prüfungen in Deutsch-Darstellung, Deutsch-Diktat und Mathematik. Die Aufgaben werden durch die Schulaufsichtsbehörde gestellt und von den Kommissionsmitgliedern korrigiert. Das Bestehen dieser Prüfungen ist gleichbedeutend mit einer Gymnasialempfehlung.

10 Institutionelle Regelungen in Schleswig-Holstein[20]

Schulisches Angebot

Das schulische Angebot in Schleswig-Holstein im direkten Anschluss an die Grundschule unterteilt sich seit 2007 in Regionalschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium.[21] An Regionalschulen erfolgt ab Jahrgangsstufe 7 eine Differenzierung im Unterricht entsprechend der Abschlussorientierung und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Es kann nach der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschulabschluss und nach der 10. Jahrgangsstufe der Realschulabschluss erworben werden. An Gemeinschaftsschulen können ebenfalls die Abschlüsse der Sekundarstufe I erreicht werden, auf eine Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in Bildungsgänge wird zugunsten einer Binnendifferenzierung des Unterrichts verzichtet. Das Gymnasium führt ab 1. August 2008 in acht Schuljahren, bis dahin in neun Schuljahren, zur allgemeinen Hochschulreife. An den Regionalschulen und den Gymnasien ist die Klassenstufe 5 und 6 als Orientierungsstufe eingerichtet, in der durch Beobachtung und Förderung in Zusammenarbeit mit den Eltern die geeignete Schulart ermittelt wird.[22]

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Eltern werden erstmalig im ersten Halbjahr des 4. Schuljahres im Rahmen eines Informationsgesprächs mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer über den Ablauf des Übergangsverfahrens und die Aufgabe der Orientierungsstufe in Kenntnis gesetzt.

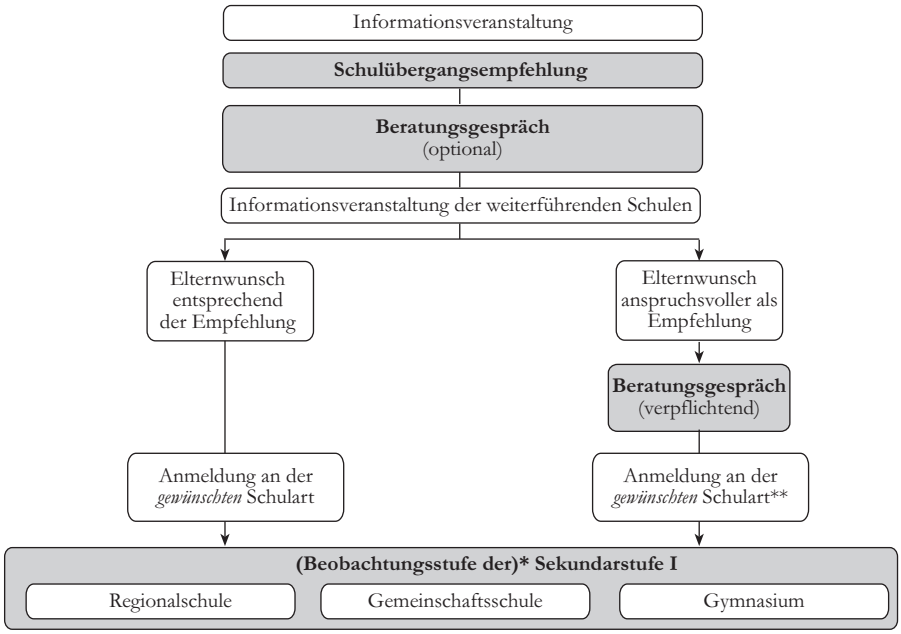
---

20 Quellen: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG) vom 24. Januar 2007; Landesverordnung über die Orientierungsstufe (OStVO) vom 22. Juni 2007; Verordnung über die Anmeldung zur Orientierungsstufe für das Schuljahr 2004/05.

21 Die bisherigen Hauptschulen und Realschulen laufen zum Schuljahr 2011/12 aus; Gesamtschulen werden zu Gemeinschaftsschulen.

22 Zum Abschluss der Orientierungsstufe werden auf Grundlage der Leistungen des Kindes Versetzungen vom Gymnasium an die Regionalschule vorgenommen, wenn die Kriterien für die weitere Laufbahn am Gymnasium nicht erfüllt sind, bzw. Versetzungen von der Regionalschule an das Gymnasium, wenn die erbrachten Leistungen an der Regionalschule eine erfolgreiche Leistungsentwicklung am Gymnasium erwarten lassen.

Abbildung 10: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein



* An Regionalschule und Gymnasium.
** Der freie Elternwille ist darin begrenzt, dass ein Kind mit einer Hauptschulempfehlung nicht an einem Gymnasium angemeldet werden darf.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Die Klassenkonferenz spricht zum Halbjahr der Klassenstufe 4 eine Schulübergangsempfehlung aus, in der die Eignung des Kindes für die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium festgestellt wird.

Dieser Empfehlung liegt die Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens, der Leistungsstand, die Feststellungen der Ergebnisse des Lernplans sowie die Ergebnisse schulinterner und schulübergreifender Vergleichsarbeiten aus der Klassenstufe 3 zugrunde. Die Empfehlung basiert folglich nicht ausschließlich auf dem Notendurchschnitt, sondern berücksichtigt gleichzeitig das pädagogische Urteil der Lehrkräfte.

Empfehlungsstatus/Prozedur nach Vergabe der Empfehlung

Nach Erhalt der Empfehlung kann diese im Beratungsgespräch zwischen Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer und Eltern erörtert werden. Zudem stellen die Schulleiter und Lehrkräfte der weiterführenden Schulen in Versammlungen mit den Eltern direkt zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der 4. Klassenstufe Ziele, Anforderungen und Arbeitsweisen der weiterführenden Schulen vor.

Die Wahl der weiterführenden Schule obliegt in Schleswig-Holstein den Eltern. Nach Vergabe der Übergangsempfehlung durch die Grundschule melden die Eltern das Kind für die Orientierungsstufe an der gewünschten weiterführenden Schule

an. Entspricht der Elternwunsch nicht der Schulübergangsempfehlung, muss ein Beratungsgespräch mit einem Vertreter der empfohlenen Schulart durchgeführt werden. Wird dieses Beratungsgespräch nicht wahrgenommen, müssen die Eltern das Kind auf einer Schule der empfohlenen Schulart anmelden. Die Freiheit des Elternwillens ist allein dadurch begrenzt, dass ein Kind mit einer Empfehlung für die Hauptschule nicht an einem Gymnasium angemeldet werden darf.

11 Institutionelle Regelungen in Sachsen[23]

Schulisches Angebot

Die Sekundarstufe I in Sachsen gliedert sich in Mittelschule und Gymnasium. Die Mittelschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und führt zum Hauptschul- bzw. zum Realschulabschluss. Ab Klassenstufe 7 findet der Unterricht in abschlussbezogener Differenzierung statt. Das Gymnasium führt mit der 12. Jahrgangsstufe zur allgemeinen Hochschulreife. Eine Orientierungsstufe und die Schulform der Gesamtschule sind in der sächsischen Bildungslandschaft nicht vorhanden.[24]

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

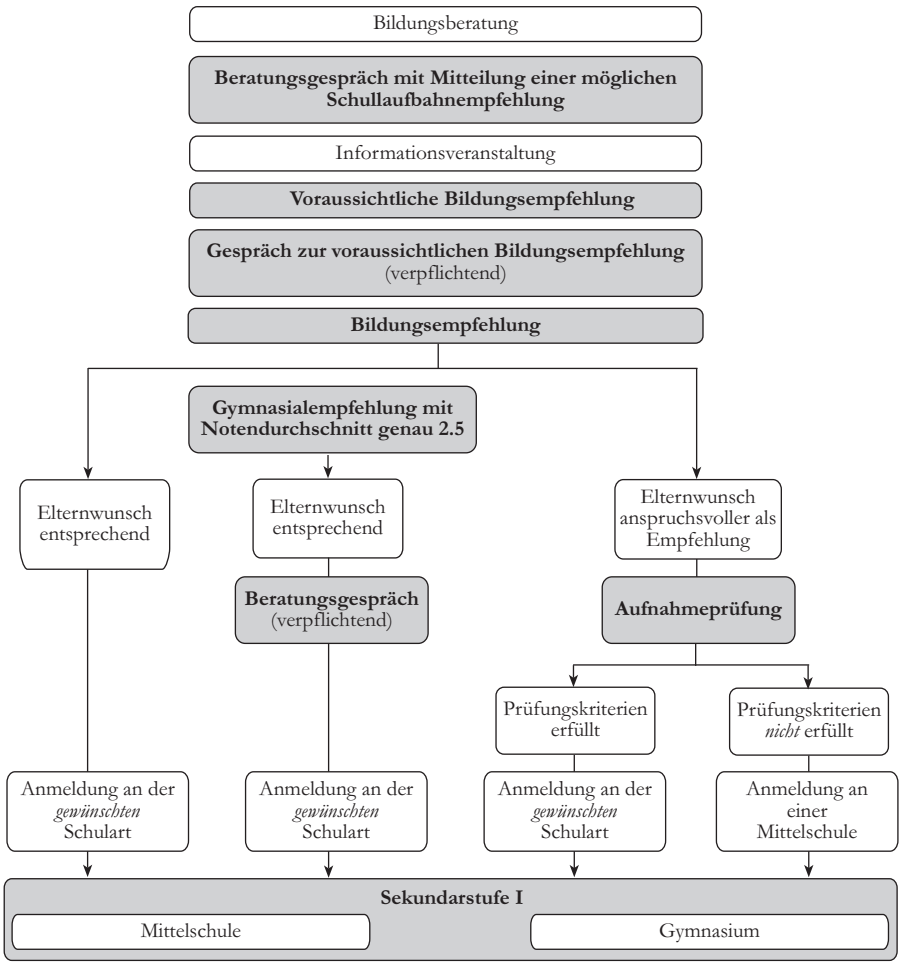
Die rechtlichen Grundlagen zum Übergangsverfahren in Sachsen legen einen Schwerpunkt auf eine umfassende Beratung der Eltern, zu der die Grundschulen verpflichtet sind. Die Grundschule informiert die Eltern im Rahmen eines Beratungsgesprächs im ersten Schulhalbjahr der 3. Jahrgangsstufe über die Bildungsangebote der weiterführenden Schularten. Zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der 3. Jahrgangsstufe findet eine Klassenkonferenz statt, worauf ein Gespräch zwischen Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer und den Eltern folgt, in dem der Leistungsstand des Kindes und die mögliche weitere Schullaufbahn besprochen werden. Dieses Gespräch kann den Rahmen für Bildungsvereinbarungen zwischen Eltern, Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft bilden. Zum Ende des 3. Schuljahres findet eine Informationsveranstaltung statt, bei der die Grundschule die Eltern ausführlich über Bildungsauftrag und Anforderungen der weiterführenden Schulen informiert, Möglichkeiten des Schulartwechsels verdeutlicht und das Übergangsverfahren detailliert erläutert. Im ersten Schulhalbjahr der 4. Klassenstufe kommt es zu einem weiteren Gespräch zwischen Klassenlehrkraft und Eltern, in dem die voraussichtliche Bildungsempfehlung der Grundschule besprochen wird. Dieses Gespräch ist für die Eltern verpflich-

---

23 Quellen: Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG), rechtsbereinigt mit Stand vom 1. Januar 2007; Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, rechtsbereinigt mit Stand vom 1. August 2006; Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemein bildende Gymnasien im Freistaat Sachsen (Schulordnung Gymnasien – SOGY) vom 3. August 2004, berichtigt durch Berichtigung vom 27. Oktober 2004, rechtsbereinigt mit Stand vom 1. Februar 2005.

24 Die Klassenstufe 5 und 6 haben an Mittelschulen und Gymnasien Orientierungsfunktion. Schülerinnen und Schülern kann nach Klassenstufe 5 und 6 auf Antrag der Eltern eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium erteilt werden.

Abbildung 11: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Sachsen



tend. Weiterhin können auf Wunsch der Eltern auch Gespräche mit Lehrkräften der Mittelschule und des Gymnasiums vereinbart werden.

Grundlagen der Übergangsempfehlung

Im zweiten Schulhalbjahr der 4. Klassenstufe wird von der Grundschule eine Empfehlung für den Besuch der Mittelschule bzw. für den Besuch eines Gymnasiums ausgesprochen.

Die Übergangsempfehlung basiert auf dem Leistungsstand sowie der Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens des Kindes. Die Grundschule empfiehlt den Besuch eines Gymnasiums, wenn der Notendurchschnitt im Halbjahres- oder Endzeugnis der Klasse 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik besser als 2.5 ist und die Entwicklung des Kindes erwarten lässt, dass es den

Anforderungen des Gymnasiums entsprechen kann. Zentrales Kriterium für die Empfehlung ist in Sachsen der Notendurchschnitt.

Empfehlungsstatus

Entsprechen sich Elternwunsch und Bildungsempfehlung, kann das Kind an der gewünschten weiterführenden Schule angemeldet werden. Wünschen sich die Eltern eine gymnasiale Schullaufbahn bei einem Notendurchschnitt von 2.5, sind Eltern und Schule verpflichtet, ein Beratungsgespräch zu führen. Streben die Eltern trotz Empfehlung für die Mittelschule den Besuch des Gymnasiums an, muss das Kind an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen. Diese umfasst zentral bestimmte, schriftliche Aufgaben in Deutsch und Mathematik, die jeweils innerhalb von 45 Minuten an der Grundschule zu bearbeiten sind und benotet werden. Erreicht die Schülerin bzw. der Schüler einen Notendurchschnitt von 2.5 oder besser, kann das Gymnasium besucht werden.

12 Institutionelle Regelungen in Sachsen-Anhalt[25]

Schulisches Angebot

In Sachsen-Anhalt gliedert sich das Bildungsangebot nach der Grundschule in Sekundarschule, Gymnasium und Gesamtschule. Die Sekundarschule führt bis zur 10. Jahrgangsstufe und ermöglicht den Haupt- und Realschulabschluss. Eine abschlussbezogene Differenzierung im Unterricht setzt ab der 7. Jahrgangsstufe ein. Die Gesamtschule wird in integrativer und kooperativer Form geführt und umfasst die gymnasiale Oberstufe in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 bzw. 11 und 12. Das Gymnasium wird nach acht Jahren abgeschlossen. Die Klassenstufen 5 und 6 dienen zwar zur Orientierung an die Anforderungen der Schularten und Bildungsgänge, sind jedoch nicht ausdrücklich als Orientierungsstufe eingerichtet.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe werden durch die Grundschule über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung des Kindes sowie über die Anforderungen und Möglichkeiten der weiterführenden Schulen informiert und beraten. Gleichzeitig wird den Eltern der Ablauf des Übergangsverfahrens vermittelt.

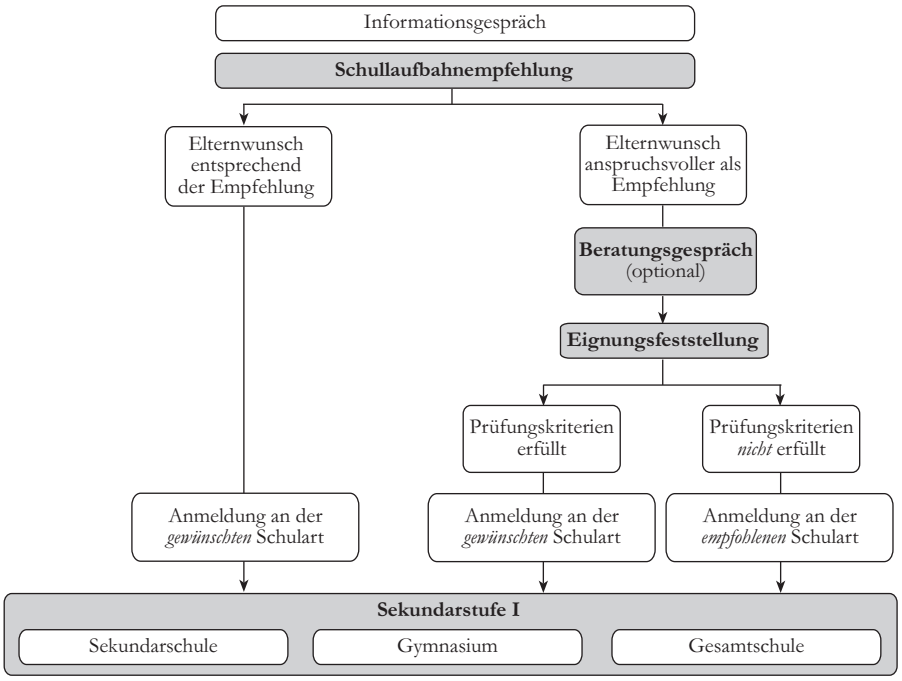
Grundlagen der Übergangsempfehlung

Mit dem Halbjahreszeugnis der Jahrgangsstufe 4 erhalten die Eltern von der Grundschule eine durch die Klassenkonferenz beschlossene Schullaufbahn-

---

[25] Quellen: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) i.d.F. der Bekanntmachung vom 11. August 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Februar 2006; Aufnahme an weiterführenden Schulen – RdErl. des MK vom 7. November 2005 – 31-83023 (SVBl. LSA S. 378), zuletzt geändert durch RdErl. des MK vom 31. Januar 2007; Verfahren zur Eignungsfeststellung für den Übergang zum Gymnasium nach dem vierten Schuljahrgang – RdErl. des MK vom 10. Juni 2005 inkl. Änderung vom 29. November 2006.

Abbildung 12: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Sachsen-Anhalt



empfehlung. Empfohlen wird entweder der Besuch einer Sekundarschule oder der Besuch eines Gymnasiums. Grundlage für die Empfehlung sind der aktuelle Leistungsstand des Kindes und dessen Lern- und Arbeitsverhalten während der gesamten Grundschulzeit, das im Rahmen eines Eignungsgutachtens durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer dokumentiert wurde. Für eine Gymnasialempfehlung muss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Heimat- und Sachkunde mindestens die Note 2, in den anderen versetzungsrelevanten Fächer muss ein Notendurchschnitt von 2.5 erreicht sein.

Empfehlungsstatus

Nach Vergabe der Übergangsempfehlung durch die Grundschule müssen die Eltern der Grundschule mitteilen, ob sie das Kind an einer entsprechenden Schulart anmelden werden oder ob sie von der Empfehlung abweichen wollen. Wünschen sich Eltern den Besuch des Gymnasiums oder des gymnasialen Bildungsgangs an der Kooperativen Gesamtschule bei einer anders lautenden Schullaufbahnempfehlung, muss das Kind an einer Eignungsfeststellung teilnehmen. Die Grundschule ist verpflichtet, vorab ein Beratungsgespräch anzubieten. Die Eignungsfeststellung findet in Kleingruppen an zwei aufeinander folgenden Tagen an den Grundschulen statt und besteht aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil. Der schriftliche Prüfungsteil umfasst landeszentral gestellte Aufgaben in den Fächern Deutsch und Mathematik und dauert jeweils 45 Minuten. Werden von der Schülerin bzw. vom Schüler mindestens 80 Prozent

der Leistungserwartungen erfüllt, wird eine Gymnasialempfehlung vergeben. Bei weniger als 60 Prozent bleibt die bisherige Empfehlung von Bestand. Liegt die Leistung zwischen 60 und 80 Prozent, wird das Kind zum mündlichen Teil des Verfahrens eingeladen. Hierbei handelt es sich um Gruppengespräche von maximal 90 Minuten Dauer an Grundschulen, die durch vom Landesverwaltungsamt beauftragte Konsortien (zwei Gymnasiallehrkräfte, eine das Kind nicht unterrichtende Grundschullehrkraft, eventuell einem Schulpsychologen) anhand eines vorab ausgearbeiteten Gesprächsleitfadens durchgeführt werden. Die Mitglieder des Konsortiums bereiten unter Berücksichtigung der Gesamtleistung des Kindes eine neue Schullaufbahnempfehlung vor, die vom Landesverwaltungsamt ausgesprochen wird und die bisherige bestätigt oder ersetzt.

Auch Schülerinnen und Schüler, deren Eltern bei einer Gymnasialempfehlung den Besuch einer Sekundarschule anstreben, können am Verfahren zur Eignungsfeststellung teilnehmen. Bei Eltern, die sich in ihrer Entscheidung nicht sicher sind, kann das Ergebnis des Eignungsfeststellungsverfahrens in der Wahl der weiteren Schullaufbahn beratend unterstützen.

13 Institutionelle Regelungen in Thüringen[26]

Schulisches Angebot

In Thüringen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nach der Grundschule auf eine Regelschule oder ein Gymnasium zu wechseln. Regional begrenzt bietet sich zudem die Möglichkeit, auf eine Integrative oder Kooperative Gesamtschule zu wechseln, die jedoch gesetzlich nur dann vorgesehen ist, wenn das Angebot anderer allgemeinbildender Schulen gesichert ist. An der Regelschule kann nach der 9. Klassenstufe der Hauptschulabschluss, nach der 10. Klassenstufe der Realschulabschluss erworben werden. Eine abschlussbezogene Differenzierung des Unterrichts in Klassen oder Kursen findet ab Klassenstufe 7 statt. In Thüringen gibt es keine Orientierungsstufe.

Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule vor Vergabe der Empfehlung

Die Grundschule ist verpflichtet, die Eltern ausführlich über die Möglichkeiten der weiterführenden schulischen Bildungswege, über das regionale Schulangebot sowie über den Ablauf des Übergangsverfahrens zu informieren und sie zu beraten.

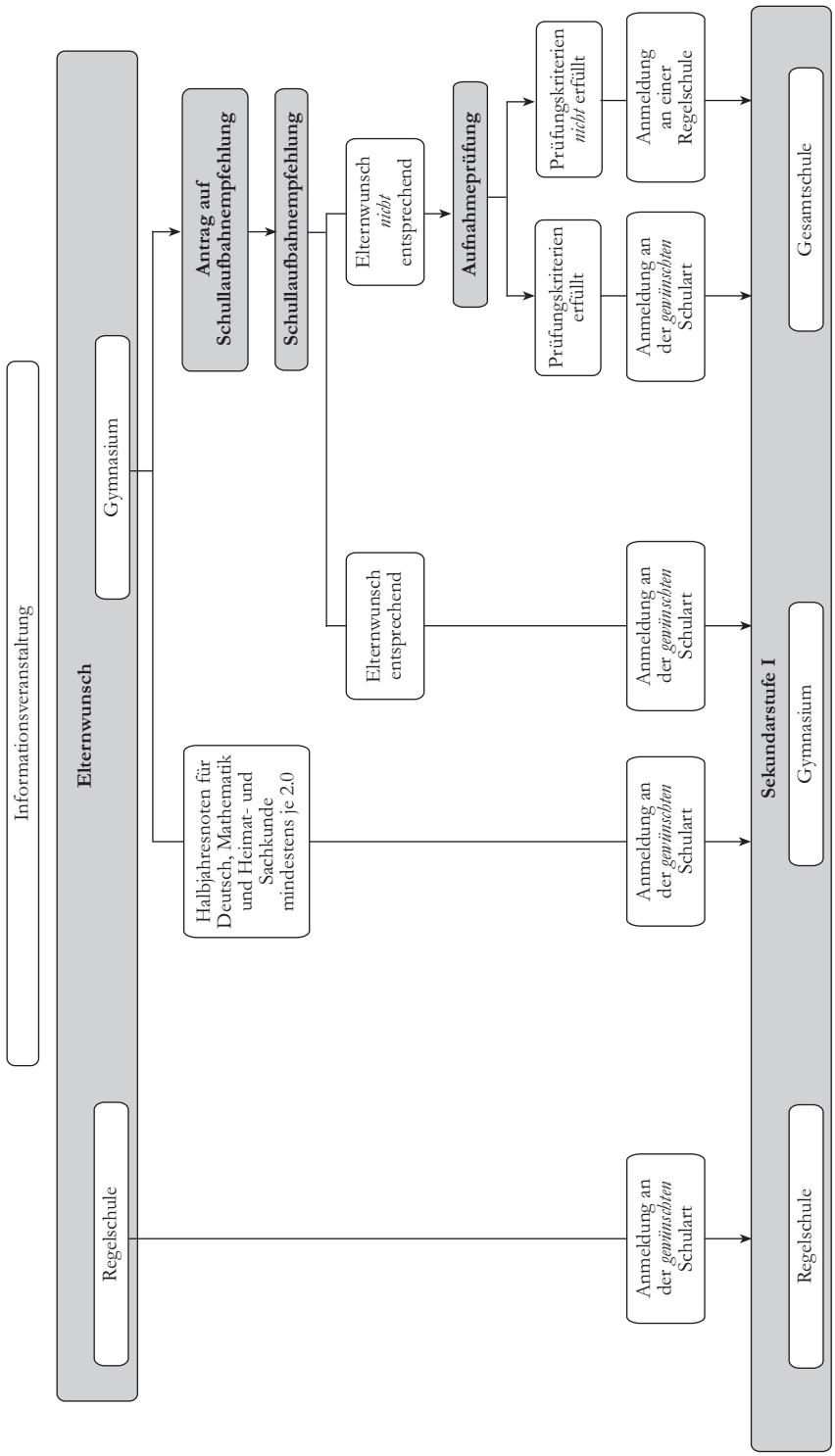
Grundlagen der Übergangsempfehlung

In Thüringen können Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besuchen, wenn sie im Halbjahreszeugnis der Klassenstufe 4 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde mindestens die Note 2 erreicht haben.

---

[26] Quellen: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. März 2005; Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule – ThürSchulO – vom 20. Januar 1994, zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. April 2004.

Abbildung 8: Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Thüringen



Dann kann ein Kind an einem Gymnasium angemeldet werden, ohne dass eine Übergangsempfehlung notwendig wird. Wünschen sich die Eltern eine gymnasiale Bildungslaufbahn für ihr Kind, ohne dass dieser Notendurchschnitt erreicht wurde, müssen die Eltern bei der Grundschule eine Übergangsempfehlung beantragen.

Die von der Klassenkonferenz auf Empfehlung der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers ausgesprochene Übergangsempfehlung basiert auf Leistungsstand, Leistungsentwicklung und Leistungsbereitschaft des Kindes. Eine Gymnasialempfehlung wird in der Regel vergeben, wenn in einem der oben genannten Fächer die Note 3 erreicht wurde, in den anderen Fächern aber mindestens die Note 2 oder wenn nur ein Fach mit der Note 2, die zwei übrigen Fächer mit der Note 3 abgeschlossen wurden, jedoch die Entwicklung des Lern- und Leistungsverhaltens erwarten lässt, dass die Schülerin bzw. der Schüler mit Erfolg am Unterricht des Gymnasiums teilnehmen wird. Das pädagogische Urteil der Lehrkräfte überwiegt in der Entscheidung dem Notendurchschnitt.

Empfehlungsstatus

Haben sich die Eltern für den Besuch eines Gymnasiums entschieden, ohne dass die Halbjahresnoten den oben genannten Kriterien entsprechen oder eine Gymnasialempfehlung vorliegt, muss das Kind an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen, die aus einem Probeunterricht an drei aufeinander folgenden Tagen zu je vier Unterrichtsstunden besteht. Der Unterricht wird durch eine vom Schulamt bestellte Kommission aus zwei Gymnasiallehrkräften und einer Grundschullehrkraft an ausgewählten Gymnasien durchgeführt. Erklärt die Kommission die Prüfung für „bestanden“, kann das Kind das Gymnasium besuchen. Kommen die Kommissionsmitglieder einstimmig zu dem Ergebnis, dass die Schülerin bzw. der Schüler für den Besuch eines Gymnasiums offensichtlich nicht geeignet ist, gilt die Aufnahmeprüfung als „nicht bestanden“.

14 Neuerungen und Reformbestrebungen

Die Bildungspolitik der Länder führt zu einem anhaltenden Wandel im Bildungssystem Deutschlands. Trotz föderaler Verantwortungsverteilung können auf gesamtdeutscher Ebene zum aktuellen Zeitpunkt[27] drei zentrale Reformbestrebungen aufgezeigt werden (die Umstrukturierung des Gymnasiums hin zu einem Abitur nach acht statt neun Schuljahren, die Reform der gymnasialen Oberstufe mit der Abschaffung von Leistungs- und Grundkursen, die Umstrukturierung der Schullandschaft weg von der Hauptschule und hin zu einer Schulform, an der mehrere Bildungsabschlüsse angeboten werden). Für die Fragestellungen der Übergangsstudie ist vor allem die Umstrukturierung der Bildungsangebote in der Sekundarstufe I relevant, da die Abschaffung einer Schulform bzw. die Zusammenlegung mehrerer Schulformen in eine einzige die starke Segregation der Schulformen und die Bindung der Schulabschlüsse an eine spezielle Schulart auflösen und die Möglichkeiten einer Korrektur einmal getroffener Bildungsent-

[27] November 2009.

scheidungen ermöglichen soll. Dadurch könnte dem Übergang nach der Grundschule in eine bestimmte Schulform der Sekundarschule I die Brisanz für weitere Bildungskarrieren genommen werden.

Wie zuvor dargestellt führten die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz Hauptschulen zum Zeitpunkt der Übergangsstudie.

In Baden-Württemberg wurde mit der Änderung des Schulgesetzes vom 30. Juli 2009 die Hauptschule in eine Werkrealschule umgestaltet. Werkrealschulen zielen auf eine grundlegende und erweiterte allgemeine Bildung, beginnen mit der Jahrgangsstufe 5 und umfassen sechs Schuljahre. Sie sollen in enger Abstimmung mit beruflichen Schulen arbeiten. Nach fünf Jahren kann der Hauptschulabschluss abgelegt werden, die Werkrealschule wird nach sechs Jahren mit dem Realschulabschluss beendet. Sie ist generell mindestens zweizügig und kann an mehrere Standorte verteilt sein, ist sie doch nur einzügig, wird sie weiter unter dem Namen Hauptschule geführt.

In Bayern stellte der bayerische Kultusminister am 30. Juni 2009 sein Konzept vor, Hauptschulen zu Mittelschulen umzugestalten, an denen ein Haupt- sowie nach der 10. Jahrgangsstufe ein Mittlerer Schulabschluss erreicht werden kann. Als zentrale Schlüsselpunkte wurden der Mittlere Bildungsabschluss sowie eine starke Berufsorientierung gesetzt. Zudem hat der Bayerische Ministerrat am 3. März 2009 mit der Zielsetzung der Verbesserung der Talentausschöpfung und der Chancengerechtigkeit eine kind- und begabungsgerechte Weiterentwicklung des Übergangsverfahrens beschlossen. Schwerpunkte des neuen Verfahrens sind zum einen die umfassende Beratung der Eltern und ihrer Kinder über die vielfältigen Bildungsangebote und möglichen Abschlüsse und Anschlüsse. Diese Beratungsangebote werden umfassend ausgebaut und beginnen künftig bereits ab der 3. Jahrgangsstufe. Zum anderen wird die individuelle Förderung ausgeweitet. Das neue Übergangsverfahren sieht für die 4. Jahrgangsstufe Richtzahlen für Leistungsnachweise und die vorherige Ansage von Terminen für Leistungsnachweise vor. Weiterhin sollen klare und einfache Übergangsregeln geschaffen werden. Zukünftig erhalten alle Schüler und Schülerinnen der 4. Jahrgangsstufe ohne besonderen Antrag ein Übergangszeugnis mit einer Schullaufbahnempfehlung, das sich an dem Notendurchschnitt Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkundeunterricht orientiert. Bis zu einem Notendurchschnitt von 2.33 erhält der Schüler bzw. die Schülerin eine Schullaufbahnempfehlung für das Gymnasium bzw. bis zu 2.66 für die Realschule. Die bisher für den Wechsel von der Grundschule auf die Realschule bestehenden Sonderregeln für die Einzelnoten in Deutsch und Mathematik entfallen. Schüler bzw. Schülerinnen, die nicht die entsprechenden Schullaufbahnempfehlungen erhalten haben, können – unabhängig von den in der Grundschule erreichten Noten – bei entsprechendem Willen der Eltern wie bisher am Probeunterricht an der aufnehmenden Schulart teilnehmen. Zusätzlich soll die Elternverantwortung gestärkt werden. Eltern können ihre Kinder ab dem Schuljahr 2009/10 nach dem Probeunterricht, der an Realschule bzw. Gymnasium stattfindet, bis zu einer Notengrenze von jeweils 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Probeunterricht auf die von ihnen vorgesehene Schule schicken. Bestanden ist der Probeunterricht mit mindestens

einer 3 und einer 4 in den beiden Fächern. Des Weiteren wird die 5. Klasse zur „Gelenkklasse", in der die Schülerinnen bzw. Schüler an allen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien verstärkt individuell gefördert werden.

In Hamburg wird zurzeit eine generelle Reform des Schulsystems angestrebt. Zum Schuljahr 2009/10 wurden in Jahrgangsstufe 7 keine isolierten Hauptschulklassen mehr eingerichtet und so damit begonnen, die Haupt- und Realschulen durchgängig als organisatorische und pädagogische Einheit zu führen. Die Reformideen gehen weiter und sehen eine komplette Umstrukturierung der Bildungslandschaft vor. Angestrebt wird die sogenannte Stadtteilschule, die Haupt-, Real- und Gesamtschule integriert und den Abschluss der allgemeinen Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 13 ermöglicht. Daraus resultierend umfasst das Schulsystem in Hamburg dann in der Sekundarstufe I lediglich zwei Schularten, an denen später jeweils das Abitur abgelegt werden kann, im Unterschied zur Stadtteilschule am Gymnasium bereits nach Jahrgangsstufe 12. Des Weiteren soll eine sechsjährige Primarschule eingeführt werden. Den neuen Regelungen entsprechend wird das Übergangsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I reformiert. Übergangsentscheidungen sollen künftig unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung sowie auf der Grundlage diagnosegestützter Verfahren und verbindlicher Lernentwicklungsgespräche mit den Eltern getroffen werden. Die Gesetzesnovellierung wurde im November 2009 abgeschlossen, die näheren Einzelheiten der Übergänge werden bis zum Frühjahr 2010 in den schulgestaltenden Rechtsverordnungen geregelt.

Auch in Rheinland-Pfalz wird mit Beginn des Schuljahres 2009/10 die Schullandschaft neu strukturiert. Die Hauptschule und die Realschule werden zur Realschule plus zusammengeführt, die sowohl zum Haupt- als auch zum Realschulabschluss führt. Die Regionalen Schulen und die Dualen Oberschulen sind bereits in Realschulen plus umgewandelt. Neben dieser Schulform bleiben die Integrierte Gesamtschule, deren Zahl sich im Zuge der Schulstrukturreform annähernd verdoppelt hat, und das Gymnasium bestehen.

Weitere Änderungen lassen sich für Bremen und das Saarland berichten. Das Übergangsverfahren in die weiterführenden Schulen ist in Bremen durch Änderung der gesetzlichen Regelungen zum 1. August 2009 geändert worden. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen basiert auf Elternwahl der Schule, bei Überanwahl erfolgt die Aufnahme nach Leistungskriterium (Gymnasium) und bei der Oberschule in einem Zusammenwirken von Leistungskriterium und regionaler Zuordnung von Grundschule und weiterführender Schule. Um das Leistungskriterium zu erfüllen, müssen die Leistungen der Schülerin oder des Schülers in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Jahrgangsstufe 4 oberhalb des in den Bildungsplänen festgeschriebenen Regelstandards liegen.

Nach den Landtagswahlen im Saarland vom 30. August 2009 sieht der neue Koalitionsvertrag vor, dass auch hier ab dem Schuljahr 2013/14 in der Sekundarstufe I ein Zwei-Säulen-Modell eingerichtet wird. Die bisherigen Schulformen Erweiterte Realschule und Gesamtschule werden in die Gemeinschaftschule übergeleitet, die dann alle Abschlüsse bis zum Abitur anbieten soll. Das Gymnasium bleibt als eigenständige Schulform erhalten und führt weiterhin innerhalb von zwölf Schuljahren zum Abitur.

Bereits im aktuellen Schuljahr 2009/10 gibt es, unter Einbeziehung des laufenden externen Anhörungsverfahrens, Änderungen an der Zeugnis- und Versetzungsordnung für die Grundschulen sowie an der Aufnahmeverordnung. Zentraler Punkt ist hier, dass das Wahlrecht der Eltern gestärkt wird, indem die rechtsverbindliche Übergangsempfehlung und damit auch das Übergangsverfahren entfällt. Das Halbjahreszeugnis der Klassenstufe 4 soll dennoch einen Entwicklungsbericht mit einer Aussage zum weiteren Bildungsweg der Schülerin bzw. des Schülers beinhalten. Infolgedessen kommt den verpflichtenden Beratungsgesprächen durch die Grundschullehrkräfte künftig eine noch größere Bedeutung zu als bisher.

Auch in Sachsen ist zu erwarten, dass sich aufgrund der aktuellen Koalitionsvereinbarung der Staatsregierung Regularien zukünftig ändern.

Für die Bundesländer Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen lassen sich zum aktuellen Zeitpunkt keine Neuerungen hinsichtlich des Aufbaus des Schulsystems und der Regularien des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I berichten. In diesen Ländern und in Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen fanden die Neuerungen in der Schulstruktur und den Übergangsregularien bereits vor 2007 statt und wurden entsprechend im Text dargestellt.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Erstmals werden mit der vorliegenden Studie, die am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Kooperation mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wurde, bundesweit repräsentative Daten für den Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems, einem der bedeutendsten Übergänge in der Bildungsbiografie eines Heranwachsenden, publiziert. Die Studie verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Fragen thematisiert und miteinander verbindet.

Primäres Ziel war es, die Genese von Übergangsentscheidungen am Ende der Grundschulzeit im Zusammenspiel folgender Faktorenbündel zu analysieren:

- des bisherigen Leistungs- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler an der Grundschule,
- der elterlichen Willensbildung in Abhängigkeit von der sozialen und ethnischkulturellen Herkunft,
- der Übergangsdiagnose der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers,
- des schulischen Beratungsprozesses,
- der institutionellen Regelungen des Übergangs sowie
- der regionalen Unterschiede in der Schulstruktur, dem kulturellen Umfeld und der Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur

Das nachgeordnete Ziel der Untersuchung war eine Analyse der Verarbeitung des Übergangsprozesses durch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.