

**Schleswig-Holsteinischer Landtag**  
**Umdruck 17/856**

Ministerium für Bildung  
und Kultur  
des Landes Schleswig-Holstein

Vorsitzende des Bildungsausschusses  
Frau Susanne Herold, MdL  
Landeshaus  
24105 Kiel

Kiel, 5. Mai 2010

*Minister*

7. Sitzung des Bildungsausschusses am 1. April 2010

**hier: TOP 6 - Berichterstattung der Landesregierung über die Ergebnisse der  
329. Kultusministerkonferenz am 4. März 2010 in Berlin**

Sehr geehrte Frau Vorsitzende,

unter Bezugnahme auf das Protokoll der o.g. Sitzung des Bildungsausschusses  
übersende ich anliegend - wie zugesagt - eine Zusammenfassung der Studie *„Der  
Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit  
und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der  
zentralen Befunde“* zur gefälligen Kenntnisnahme.

Mit freundlichem Gruß

gez.  
Dr. Ekkehard Klug

Anlage

Brunswiker Straße 16 - 22  
24105 Kiel  
Telefon (04 31) 9 88 - 57 01  
Telefax (04 31) 9 88 - 58 14  
e-mail: [Pressestelle@mbk.landsh.de](mailto:Pressestelle@mbk.landsh.de)  
Internet: [www.mbk.schleswig-holstein.de](http://www.mbk.schleswig-holstein.de)  
Bus: Linie 22, 32, 33, 61, 62

**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 <i>Jürgen Baumert, Kai Maaß, Cornelia Gresch, Nele McElwany, Yvonne Anders, Kathrin Jonkmann, Marko Neumann und Rainer Watermann</i> .....	7
Kapitel 1 Ziel und Anliegen der Studie <i>Jürgen Baumert und Kai Maaß</i> .....	25
Kapitel 2 Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? <i>Kai Maaß, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein</i> .....	29
Kapitel 3 Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems <i>Kai Maaß, Cornelia Gresch, Nele McElwany, Kathrin Jonkmann und Jürgen Baumert</i> ....	67
Kapitel 4 Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit <i>Hans-Peter Flüßel, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaß</i> .....	89
Kapitel 5 Durchführung, Daten und Methoden <i>Michael Becker, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Rainer Watermann, Dennis Schmitzer und Kai Maaß</i> .....	109
Kapitel 6 Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde <i>Kathrin Jonkmann, Kai Maaß, Marko Neumann und Cornelia Gresch</i> .....	125
Kapitel 7 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte <i>Kai Maaß und Gabriel Nagy</i> .....	153
Kapitel 8 Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien <i>Cornelia Gresch und Michael Becker</i> .....	183

Kapitel 9 Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit <i>Cornelia Gresch, Jürgen Baumert und Kai Maaß</i> .....	203
Kapitel 10 Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen <i>Marko Neumann, Anne Milek, Kai Maaß und Cornelia Gresch</i> .....	231
Kapitel 11 Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells <i>Kathrin Jonkmann, Kai Maaß, Nele McElwany und Jürgen Baumert</i> .....	255
Kapitel 12 Der Übergang aus Lehrerperspektive: Deskriptive Ergebnisse <i>Nele McElwany</i> .....	285
Kapitel 13 Die Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte <i>Nele McElwany</i> .....	297
Kapitel 14 Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? <i>Yvonne Anders, Nele McElwany und Jürgen Baumert</i> .....	315
Kapitel 15 Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung <i>Tanja Kurtz, Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Markus Szczyrny</i> .....	333
Kapitel 16 Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht <i>Rainer Watermann, Franz Klingebiel und Tanja Kurtz</i> .....	357
Kapitel 17 Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs- Modellen und offene Fragen <i>Jürgen Baumert, Kai Maaß und Kathrin Jonkmann</i> .....	387
Anhang: Kapitel 18 Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern <i>Michaela Kropf, Cornelia Gresch und Kai Maaß</i> .....	401

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

*Jürgen Baumert, Kai Maaß, Cornelia Gresch, Nele McElwany, 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.<sup>1</sup> 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 Übergangentscheidungen 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 Übergangdiagnose 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 Übergangentscheidung wurde in einem weiteren Beitrag

---

<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup>

***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

---

<sup>2</sup> 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.

Das besondere Ziel der Untersuchung bestand darin, die Einflüsse der sozialen Stellung auf die Notengebung, die Vergabe der Übergangsempfehlung und die tatsächlich vollzogene Übergangentscheidung 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 Schullaufbahneempfehlungen und die schließlich getroffene Übergangentscheidung ausübte. Dabei fiel der absolute Einfluss der sozialen Stellung auf die Benotung am geringsten und auf die vollzogene Übergangentscheidung 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 Empfehlungvergabe fielen beide Effekte etwa gleich groß aus. In Bezug auf das realisierte Übergangsverhalten überwog der sekundäre Effekt.

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 Laufbahneempfehlung zurückgeht. Die andere Hälfte der sekundären Herkunftseffekte kommt in der letztlichen Übergangentscheidung 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 sozial-schichtabhängiger 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 sozial-schichtabhängigen 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 Zuwandergruppen 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 erlauben 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)<sup>3</sup> 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 sachgemessene 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 Eignungs-

<sup>3</sup> Siehe Beschluss vom 24. August 2007, SPE, 3. Aufl., 860 Nr. 44 und 45.

urteil 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 vorgeschenen 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 Verbindlichkeitsgrad 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 Erfolgchancen 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 substantiellen 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 Maaß, 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).

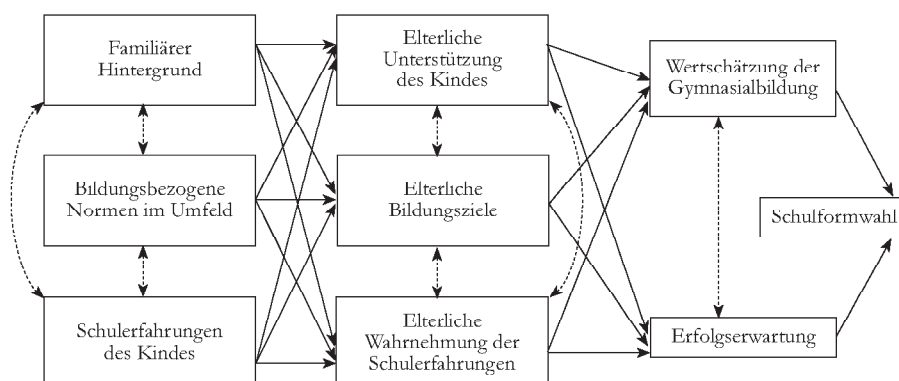
Verwendet wurde das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen, das sich bereits für die Vorhersage von Bildungsentscheidungen wie zum Beispiel Studienfach- oder Kurswahlen bewährt hat. Das Modell geht davon aus, dass Eltern ein Gymnasium wählen, wenn sie überzeugt sind, dass ihr Kind 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. 1).

Dieser Wert setzt sich aus vier verschiedenen Aspekten zusammen. Dazu gehört das sogenannte Stuserhaltungsmotiv. 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 Einfluss 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 häu-

Abbildung 1: Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell der Elternentscheidung bei der Schulformwahl



fig, erhöhten sich die Chancen, dass Eltern trotz fehlender Empfehlung das Gymnasium wählten. Die Kinder, die ohne Empfehlung in das Gymnasium übergangen, 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 Übergangs. 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 offensibaren Studien aber auch eine große Spannweite zwischen den Lehrkräften. In der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)* zeigte sich kürzlich, dass die Schullaufbahneempfehlungen 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 4101 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 sozioökono-

mischen 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 Szűcs (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 befassen 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 Fähigkeitsselbstschätzung 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 lang-

samer 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 bewusster 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.