

Sanna Pohlmann

# Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer



Sanna Pohlmann

### Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Einstellungen bayerischer und hessischer Grundschullehrer zu den länderspezifischen Übergangsregelungen sowie ihre Erfahrungen mit dem Übergang am Ende der Primarstufe erfasst. Die Untersuchung ist in das interdisziplinäre BiKS-Projekt (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) der Bamberger Forschergruppe in der empirischen Bildungsforschung eingebettet. Die Teilstudie analysiert die Rolle der Lehrer im Übergangsgeschehen mit quantitativen und qualitativen Methoden. Die Lehrkräfte wurden vom Ende des dritten Schuljahres bis zum Übergang in die Sekundarstufe zu drei Messzeitpunkten quantitativ befragt ( $N=155$ ). Da die Erfassung von Entscheidungsprozessen und subjektiven Interpretationen der Lehrer mittels standardisierter Daten schwer möglich ist, wurde zur Ergänzung und Illustration der quantitativen Daten parallel eine qualitative Interviewstudie mit einer Substichprobe der Lehrer zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt ( $N=20$ ). Im Zentrum des Beitrags stehen zum einen Ergebnisse der ersten beiden quantitativen Fragebogenerhebungen, die nach der Haltung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen des Bundeslandes und ihren Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Übergang fragen. Zum anderen werden ergänzend und zur Sondierung der quantitativen Befunde Daten der ersten qualitativen Interviewstudie herangezogen.

### Schlagworte

Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, Lehrereinstellungen, Übergangsregelungen, Bayern, Hessen

### Abstract

*The transition from primary to secondary school from the perspective of teachers in Bavaria and Hesse*

This document focuses on the attitudes and experiences of primary school teachers (from Bavaria and Hesse) regarding federal state specific regulations for school transitions. This study analyses the role of the teachers in the transition process using quantitative and qualitative research methods. It is embedded into the interdisciplinary BiKS project – a group of researchers based in Bamberg and working on the field of education processes, competence development and selection decisions.

During the timeframe between the end of the third school year and the end of the fourth school year (when the transition to secondary school takes place) the teachers were polled using a standardized questionnaire. These polls were conducted once every six months, resulting in three measure points ( $N=155$ ). To reconstruct the teachers view as detailed as possible, a small portion of teachers have been interviewed additionally in face-to-face inter-

views at two measure points ( $N=20$ ). These qualitative interviews helped to understand the attitudes of the teachers and their view on the specific regulations of the federal states Bavaria and Hesse.

On the one hand, this document focuses on the results of the first and second measure point generated using the standardized questionnaire. In addition, results of the first qualitative interview are analysed.

*Key words:* Transition from primary to secondary school, attitudes of teachers, regulations for transition, Bavaria, Hesse

## 1. Einleitung

Internationale Schulleistungsvergleiche haben die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems immer wieder bestätigt (z.B. *Deutsches PISA-Konsortium* 2001). Zur Klärung der Ursachen für ungleichen Bildungserfolg ist die Unterscheidung zwischen dem primären und sekundären Effekt von zentraler Bedeutung. Für die Übergangentscheidung ist zunächst die durch die Schulleistungen belegte Eignung des Schülers relevant (primärer Effekt). Eine weitere wichtige Rolle spielen die Elternwünsche, die in Abhängigkeit von der sozialen Position unterschiedlich ausfallen und somit auch bei gleichen schulischen Leistungen zu unterschiedlichen Entscheidungen bei der Wahl der Bildungslaufbahn führen (sekundärer Effekt). Der Lehrer übernimmt eine vermittelnde Funktion, wenn er beratend tätig wird und die Grundschulempfehlung ausstellt. Zahlreiche Studien wie z.B. IGLU (vgl. *Bos u.a.* 2003, 2004) oder die Lernausgangslagenuntersuchung an Hamburger Schulen (vgl. *Lehmann/Peek/Gänsfuß* 1997), bestätigen die These von sekundären sozialen Disparitäten. Die Vermutung liegt nahe, dass Grundschullehrkräfte in ihren Übergangsempfehlungen neben den Fachleistungen auch andere prognoserelevante Merkmale berücksichtigen, die wiederum mit der sozialen Herkunft kovariieren (vgl. *Baumert/Watermann/Schümer* 2003). Obwohl das Ergebnis als „ungerecht“ anzusehen ist, lässt sich dies als rationaler Mechanismus im Rahmen der gegebenen strukturellen Bedingungen erklären und weniger als gezielte Diskriminierung durch die Lehrkräfte. Es handelt sich vielmehr um ein Wechselspiel zwischen den Faktoren der sozialen Herkunft und den institutionellen Bedingungen des Schulsystems (vgl. *Gomolla/Radtke* 2002; *Kristen* 2006; *Ditton* 2007). Das am Ende der Grundschulzeit stattfindende Beratungsgespräch über die Schullaufbahnentscheidung kann als komplexer Aushandlungsprozess zwischen den Vorstellungen der Lehrer und den Aspirationen der Eltern angesehen werden (*Ditton/Krüskens/Schauenberg* 2005).

Im Rahmen der Beratungsgespräche am Ende der Primarstufe befinden sich die Lehrkräfte in einer schwierigen Situation. Sie sollen eine Übertrittsempfehlung aussprechen und damit eine möglichst verlässliche Prognose über den weiteren Schulerfolg der Schüler treffen. Zugleich aber sollten sie laut *KMK* die größeren Ressourcen der oberen Schichten nicht in ihre Überlegungen einbeziehen (*KMK* 2006, S. 5). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Erfahrungen bayerische und hessische Lehrkräfte, deren Bundesländer sich in den

Übergangsempfehlungen beinhalten auch Faktoren wie soziale Herkunft

Übergangsregelungen deutlich unterscheiden, im Rahmen des Übergangsgeschehens gemacht haben. Außerdem wird danach gefragt, wie sie zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes und den damit verbundenen Restriktionen stehen, die den Aushandlungsprozess zwischen den Vorstellungen der Lehrer und den Aspirationen des Elternhauses bestimmen.

## 2. Empfehlungspraxis und Empfehlungsverhalten

Elterliche Erwartungshaltungen an die Schulabschlüsse ihrer Kinder sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen (*Hurrelmann 1994; Büchner/Koch 2002*). Da mit dem Übergang am Ende der Grundschulzeit und der Wahl der weiterführenden Schule Vorentscheidungen über schulische Qualifikationen und Lebenschancen verknüpft sind, besteht auf Seiten der Eltern ein deutliches Interesse daran, die Kinder eine möglichst hohe Schullaufbahn durchlaufen zu lassen, um ihnen im gesellschaftlichen Wettbewerb zu einer möglichst hohen beruflichen Stellung zu verhelfen und ihre Chancen nicht schon im Vorfeld einzuschränken (*Ditton 1989*). Die Alternative Gymnasium hat jedoch für die Eltern in Abhängigkeit von ihrem sozialen Status und ihren Ressourcen eine unterschiedliche Attraktivität. Nach *Boudon (1974)* wählen die Eltern nach Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung diejenige Schullaufbahn aus, die ihnen vorteilhafter erscheint als andere Bildungswege. Eltern aus der Arbeiterschicht wählen daher relativ seltener höhere, weiterführende Schulzweige für ihre Kinder, da diese zum einen für den Stuserhalt in der Familie nicht unbedingt notwendig sind und sie zum anderen die Erfolgsaussichten geringer einschätzen (vgl. *Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999*). Im Kontext des Übergangsgeschehens untersuchen *Paulus und Blossfeld (2007)* im Rahmen des Bamberger BiKS-Projekts die Relevanz der elterlichen Bildungspräferenzen, wobei sie zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterscheiden.<sup>1</sup> Bei Schülern mit hoher schulischer Leistung wird von den Eltern, bezogen auf ihre realistischen und idealistischen Aspirationen, das Gymnasium über alle Klassen hinweg am häufigsten gewählt. Bei Schülern mit niedriger schulischer Leistung hat vor allem die untere soziale Klasse eine deutlich geringere idealistische Bildungspräferenz für das Gymnasium. Bei Schülern im mittleren Schulleistungsbereich sind die Unterschiede bei den idealistischen Präferenzen besonders groß: Während Mittelschicht- und Oberschicht-Eltern auch bei hohem Risiko bereit sind, ihr Kind auf eine höhere Schulform zu schicken, zeigen die unteren sozialen Klassen eine größere Vorsicht, sich für die höhere Schulform zu entscheiden. Hinsichtlich ihrer realistischen Aspirationen halten vor allem Eltern der Mittel- und Oberschicht an ihren idealistischen Bildungspräferenzen fest. Allerdings findet bei niedriger schulischer Leistung bei den realistischen Präferenzen eine deutliche Verschiebung in Richtung Hauptschule statt. Diese Ergebnisse verdeutlichen den großen Einfluss primärer Effekte für die Bildungsentscheidungen in der Schule (*Paulus/Blossfeld 2007*).

Erwartungshaltung der Eltern ist gestiegen

Bildungspräferenz hängt von Leistung ab

Diskrepanzen bei der Schulformempfehlung zwischen Eltern und Lehrern

*Ditton, Krüsken und Schauenberg* gehen der Frage nach, inwieweit sich die Schulformwünsche der Eltern und die Empfehlungen der Lehrer am Ende der dritten Jahrgangsstufe unterscheiden. Es konnten deutliche Diskrepanzen zwischen beiden nachgewiesen werden, wobei die Lehrerempfehlungen überwiegend eine Korrektur der Schulformwünsche nach „unten“ darstellen. Obwohl die Verantwortung über den weiteren Bildungsweg des Kindes in den meisten Bundesländern letztendlich bei den Eltern liegt, richten sie sich mehrheitlich nach der Lehrkraftempfehlung. Bezogen auf die einzelnen Schulformen folgen ca. Dreiviertel der Eltern einer Hauptschuleempfehlung, über Zweidrittel einer Realschuleempfehlung und mehr als 90% einer Gymnasialempfehlung (*Bos u.a. 2003; Ditton 1992; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997*).

Tabelle 1: Übergangsempfehlung und Elternentscheidung in Zeilenprozent<sup>2</sup>

	Elternentscheidung				
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	%
Übergangsempfehlung der Lehrer	Hauptschule 74,7%	16,1%	1,4%	7,9%	100,1%
	Realschule 10,1%	66,0%	14,5%	9,3%	99,9%
	Gymnasium 0,2%	7,1%	90,7%	2,0%	100%
n	1022	1356	1924	275	4577

Quelle: *Bos u.a. 2003, S. 132*

Eltern niedriger sozialer Schichten akzeptieren Empfehlung eher als solche höherer Sozialschichten

Für Abweichungen von den Empfehlungen der Lehrkräfte ist der soziale Hintergrund des Schülers von besonderer Bedeutung, die schulischen Leistungen dagegen spielen in diesem Zusammenhang eine weitaus geringere Rolle (*Ditton/Krüsken 2006*). Insofern verschärft die Empfehlungspraxis der Grundschule zwar tendenziell die sozialen Disparitäten (*Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997*), werden aber Grundschulempfehlungen vollständig durch Elternentscheidungen ersetzt, zeigt sich unter diesen Bedingungen eine noch deutlichere Zunahme der sozialen Disparitäten. Dies könnte daran liegen, dass die an die Schulleistung gebundene regulierende Funktion von Übergangsempfehlungen gegenüber den Bildungsaspirationen der Eltern höherer Sozialschichten verloren geht (*Baumert/Watermann/Schümer 2003*). Schon frühere Studien konnten zeigen, dass überwiegend Eltern niedriger sozialer Schichten bei ihrer Entscheidung nach unten abweichen (*Ditton 1987*) und weniger dazu tendieren, eine von ihren Bildungsaspirationen nach unten abweichende, bindende Lehrerempfehlung anzufechten (*Spangenberg/Weishaupt 1999*). Dagegen sind es meist die Angehörigen höherer Schichten, die sich über die Grundschulempfehlung hinwegsetzen und sich entgegen der Empfehlung für eine höhere Schulform entscheiden (*Ditton 1989; Merckens/Wessel 2002; Harazd 2007*).

Die Rolle der Lehrer im Kontext des Übergangsgeschehens und deren Haltung zu den rechtlichen Regelungen hat *Koch (2001)* für Hessen untersucht. Während die Grundschullehrer eher an einer gemeinsamen Entscheidungsfindung von Lehrern und Eltern interessiert sind, messen die befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe ihren eigenen Kompetenzen mehr Bedeutung bei.

Im vorliegenden Beitrag stehen die Haltungen bayerischer und hessischer Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes im Vordergrund. Es wird danach gefragt, wie sie die Eltern, die nicht ihrer Empfehlung folgen, bundeslandspezifisch wahrnehmen, ob sie sich eine stärker bindende Empfehlung wünschen oder die Freigabe des Elternwillens befürworten. Außerdem wird analysiert, welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit den Eltern im Kontext des Übergangsgeschehens gemacht haben und wie die Eltern auf die Mitteilung ihrer Empfehlung reagiert haben. Im Rahmen der quantitativen Analyse stehen die Perspektiven und Sichtweisen der Lehrkräfte im Vordergrund, auf die ange deuteten sozialspezifischen Differenzen wird im Rahmen der qualitativen Analyse eingegangen.

### 3. Die prognostische Validität der Übergangsempfehlung

In der Literatur ist die prognostische Validität der Schullaufbahneempfehlung umstritten und wird immer wieder diskutiert. Für Bremen zeigt beispielsweise die Untersuchung von *Kemnade* (1989), dass die Erfolgsquote für empfohlene Schüler deutlich höher liegt als die für nicht empfohlene. Trotzdem erreicht ein Drittel der nicht empfohlenen Schüler auf dem Gymnasium oder der Realschule den gewünschten Abschluss der Sekundarstufe I ohne zeitliche Verzögerung, während ein weiteres Viertel eine Klassenwiederholung benötigt, um dann ebenfalls zum gewünschten Abschluss zu gelangen. Insgesamt schließen damit mehr als 50% der Schüler die Sekundarstufe I mit einem höheren als dem empfohlenen Abschluss ab. In Niedersachsen konnte Ähnliches für die Zehntklässler des Jahres 1986 am Gymnasium gezeigt werden (*Schuchart/Weishaupt* 2004). Die Einschätzung der Prognosequalität durch die Lehrkräfte wurde teilweise durch die Ergebnisse von *Sauer und Gamsjäger* (1996) rehabilitiert. Trotzdem zeigte sich „gerade für die Schüler und Eltern, die eine Orientierungshilfe möglicherweise am dringendsten brauchen, die Begrenztheit und Relativiertheit einer Vorhersage“ (*Sauer/Gamsjäger* 1996, S. 200).

Prognostische Validität ist umstritten

### 4. Rechtliche Regelungen des Übergangs in Bayern und Hessen

Bis auf Brandenburg und Berlin gehen in allen Ländern der Bundesrepublik die Kinder nach Beendigung der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I. Von den Grundschullehrern wird erwartet, dass sie eine für die Kinder optimale weiterführende Schule empfehlen. In der Mehrzahl der Bundesländer, wie auch in Hessen, können die Eltern selbst die endgültige Entscheidung über die Schulwahl treffen, sodass das Kind auch entgegen der Grundschulempfehlung an der gewählten weiterführenden Schule aufgenommen werden kann. Allerdings ist bei fehlendem Erfolg eine spätere „Querversetzung“ möglich. In anderen Bundesländern, wie Bayern oder Baden-Württemberg, ist

In fast allen Bundesländern treffen Eltern die Schulwahl

bei einem Dissens und in Zweifelsfällen eine erweiterte Beratung der Eltern und Probeunterricht bzw. ein Aufnahmeverfahren vorgesehen (KMK 2006).

*Tabelle 2:* Übersicht über die rechtlichen Übergangsregelungen in Bayern und Hessen (Quelle: KMK 2006)

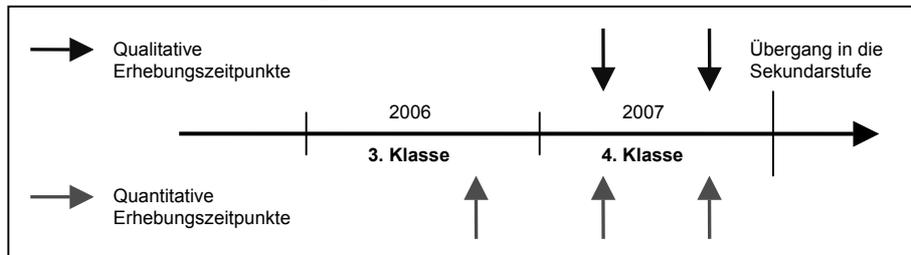
	<b>Bayern</b>	<b>Hessen</b>
Eignung des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Eignung für das Gymnasium liegt vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mind. 2,33 beträgt; beträgt der Notendurchschnitt aus Deutsch und Mathe nicht mind. 2,0, wird eine bedingte Eignung festgestellt.</li> <li>– Die Eignung für die Realschule liegt vor, wenn Gesamtdurchschnittsnote mind. 2,33 beträgt; beträgt sie 2,66, wird eine bedingte Eignung festgestellt.</li> <li>– Schüler/-innen, die nicht geeignet sind, deren Eltern aber den Übertritt wünschen, nehmen am Probeunterricht teil.</li> </ul>	<p>„Die Wahl des Bildungsganges nach dem Besuch der Grundschule ist Sache der Eltern.“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Eignung ist gegeben, wenn die bisherige Lernentwicklung, Leistungsstand und Arbeitshaltung eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des gewählten Bildungsganges erwarten lassen.</li> <li>– Es gibt die Möglichkeit der Querversetzung.</li> </ul>

## 5. Methode und Fragestellungen

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Lehrerbefragungen der ersten beiden Erhebungszeitpunkte des BiKS-Längsschnitts-8-12 („Schulstudie“), die in den Bundesländern Bayern und Hessen durchgeführt wurden. Bayern und Hessen unterscheiden sich deutlich in ihren Übergangsregelungen, sodass die Prüfung von Kontexteffekten auf die Formation der betrachteten Selektionsentscheidungen möglich ist. Das Stichprobendesign des Längsschnitts-8-12 basiert auf der Stichprobe des BiKS- Längsschnitts-3-8 („Kindergartenstudie“), die auf einer mehrfach geschichteten Zufallsstichprobe von 100 Kindergärten bzw. Kindergartengruppen beruht (vgl. *Kurz/Kratzmann/von Maurice* 2007). Die Stichprobe des BiKS-Längsschnitts-8-12 umfasst die Grundschulen, auf die die Kinder des BiKS- Längsschnitts-3-8 im Anschluss an den Kindergartenbesuch wechseln.

Alle Klassenlehrer der 155 Klassen der 82 BiKS-Kooperationsschulen in Bayern und Hessen wurden schriftlich mit einem Lehrer-Fragebogen befragt, der an die Bedingungen des jeweiligen Bundeslandes angepasst war ( $N=155$ ). Parallel zu den quantitativen Befragungen wurde eine leitfadengestützte qualitative Interviewstudie mit einer Substichprobe der Lehrer zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Die qualitativen Daten dienen dabei der „Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge“ (*Oswald* 2003, S. 83).

Abbildung 1: Übersicht über die Erhebungszeitpunkte der Lehrerbefragungen bis zum Übergang in die Sekundarstufe (BiKS-Längsschnitt-8-12)



Die im Folgenden dargestellten qualitativen Ergebnisse beziehen sich auf die erste Befragung, die mit einer Substichprobe von 20 Viertklasslehrern zu Beginn der vierten Klassen geführt wurde. Wie die BiKS-Gesamtstichprobe ist auch diese Stichprobe disproportional nach Bundesland geschichtet und setzt sich entsprechend aus sieben hessischen und 13 Lehrkräften aus Bayern zusammen.

Tabelle 3: Übersicht über die Substichprobe der qualitativen Lehrerbefragung

	Welle 1 Beginn 4. Klasse		
	Frauen	Männer	gesamt
Bayern	9	4	13
Hessen	7	0	7

Mit diesen Lehrkräften wurden Experteninterviews geführt (Meuser/Nagel 1991), die im Anschluss transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, wobei das Kategoriensystem sowohl auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen als auch aus dem Material selbst entwickelt wurde. In mehreren Durchgängen bearbeiteten zwei Codiererinnen das Material unabhängig voneinander (zum Vorgehen vgl. Mayring 2003).

Im vorliegenden Beitrag werden vor dem Hintergrund des Bundeslandes zu folgenden Fragestellungen Ergebnisse berichtet:

- 1) Wie stehen die Lehrkräfte zu den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes?
- 2) Welche Erfahrungen haben sie mit der Mitteilung ihrer Übergangsempfehlung gemacht? Wurde ihre Empfehlung von den Eltern wertgeschätzt?
- 3) Zu welchem Zeitpunkt wird der Übergang bei den Lehrkräften, Eltern und Kindern zum Thema?

## 6. Ausgewählte Ergebnisse zum Übergang in die Sekundarstufe aus der Sicht der Lehrer

### 6.1 Quantitative Ergebnisse

#### 6.1.1 Einstellung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslands

Auf der Basis von vier Einzelitems wurden alle Lehrkräfte des BiKS-Längsschnitts-8-12 zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende der dritten Klasse gefragt, wie sie allgemein die rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes wahrnehmen.

*Tabelle 4:* Einstellung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes

	Bayern		Hessen		t-Test
	AM	SD	AM	SD	t-Wert
„Die Übergangsregelungen in meinem Bundesland halte ich grundsätzlich für sinnvoll.“	1,66	0,75	2,26	0,85	-4,33***
„Die Verteilung des Entscheidungsrechts zwischen Elternhaus und Schule, wie es in meinem Bundesland vorgesehen ist, halte ich für sinnvoll.“	2,26	0,83	2,72	0,81	-3,19**
„Ich halte das dreigliedrige Schulsystem für äußerst sinnvoll.“	1,96	0,87	2,02	0,84	-0,42 n.s.
„Bei den meisten Kindern kann man am Ende der Grundschulzeit relativ sicher die Eignung für eine bestimmte Schulform bestimmen.“	2,56	0,72	2,88	0,73	-2,61**

*Datenbasis:* BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 1, eigene Berechnungen

\*\*\*  $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Antwortformat: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Während die hessischen Lehrer eher mit den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes einverstanden sind, halten die bayerischen Lehrer die Vorgaben ihres Bundeslandes tendenziell für weniger sinnvoll. Auch wie die Verteilung des Entscheidungsrechts zwischen Elternhaus und Schule in ihrem Bundesland geregelt ist, lehnen die bayerischen Lehrer eher ab. Das dreigliedrige Schulsystem halten sowohl bayerische als auch hessische Lehrer nur bedingt für sinnvoll – hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Hinsichtlich der Frage, ob man am Ende der vierten Jahrgangsstufe relativ sicher die Eignung für eine bestimmte Schulform bestimmen kann, unterscheiden sich wiederum die Einstellungen beider Lehrergruppen. Insgesamt weisen die relativ hohen Varianzen darauf hin, dass die Lehrergruppen in sich nicht sehr homogen sind und die Meinungen unter den bayerischen und hessischen Lehrern auseinander gehen. Dies wird im Rahmen der qualitativen Analyse thematisiert.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt, zu Beginn der vierten Klasse, wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit ihre Lehrerempfehlung bindend sein sollte, wenn

Lehrergruppen sind  
nicht homogen und  
Meinungen  
unterscheiden sich

Elternwunsch und Empfehlung der Lehrkraft nicht übereinstimmen. Die Einstellung wurde anhand einer Skala aus vier Items erfasst. Mit Hilfe der Items konnten die Lehrer entweder eher das Elternrecht für die Übergangsempfehlung befürworten oder der Lehrerempfehlung mehr Bedeutung beimessen. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Items der Skala.

Tabelle 5: Überblick über die Items der Skala „Entscheidungsrecht“

	AM	SD
„Meine Empfehlung sollte für die Eltern eine stärker bindende Funktion haben.“	3,29	0,99
„Ich finde, dass Eltern ihr Kind am besten kennen und wissen, was es kann und wie es sich entwickeln wird.“	2,60	0,71
„Ich finde, dass nur die Lehrer ihre Schüler in schulischen Lernsituationen kennen; deshalb sollten sich die Eltern auf deren Urteil verlassen.“	3,27	0,86
Die Eltern sollten sich von der Lehrkraft beraten lassen, aber letztendlich selbst über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes entscheiden	3,85	1,06

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen  
 Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=teils, teils, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu

Als Kennwerte der Lehrereinstellungen wurde auf der Basis der faktorenanalytischen Befunde die Skala „Entscheidungsrecht“ als korrigierte Summenscores der zugehörigen Itemwerte ermittelt.

Die einfaktorielle Lösung erklärt 51% der Varianz. Eine starke Zustimmung zu dieser Dimension betont die Befürwortung des Elternwillens, eine geringe Zustimmung akzentuiert den Wunsch nach einer stärkeren Gewichtung der Lehrerempfehlung. Über die Kennwerte der gebildeten Skala informiert Tabelle 6.

Tabelle 6: Übersicht über die Kennwerte der Skala „Entscheidungsrecht“

	Anzahl der Items	AM	SD	Min	Max	Cronbach's Alpha
Entscheidungsrecht	4	2,97	0,65	1,25	4,50	0,68

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

Vergleicht man die Haltung der Lehrer in Abhängigkeit des Bundeslandes zeigen sich signifikante Unterschiede.

Tabelle 7: Einstellung der Lehrkräfte zum Entscheidungsrecht

Bundesland	N	AM	SD	t-Wert
Bayern	94	3,06	0,59	2,45*
Hessen	51	2,79	0,73	

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen  
 \*\*\* p<0,001 \*\* p<0,01 \* p<0,05

Hessische Lehrer  
wünschen eine  
stärkere Bindung  
ihrer Empfehlung,  
bayerische  
befürworten  
Mitspracherecht der  
Eltern

Bei unterschiedlicher Einschätzung des Kindes durch Lehrer und Eltern wünschen sich die hessischen Lehrer, in deren Bundesland das Elternrecht gilt, für ihre Empfehlung tendenziell eine etwas stärker bindende Funktion. Die bayerischen Lehrer, die anhand des Notendurchschnitts über die weitere Schullaufbahn entscheiden, befürworten ein größeres Mitspracherecht der Eltern in solchen Situationen. Zur Beantwortung der Frage, welche subjektiven Sichtweisen und Interpretationen der Lehrkräfte hinter diesen Befunden stehen, tragen die qualitativen Ergebnisse bei.

### 6.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Übergangsempfehlung: Wertschätzung der Empfehlung durch die Eltern

Ebenfalls zu Beginn der vierten Klasse wurden alle Lehrkräfte zu ihren bisherigen Erfahrungen bezüglich des Übergangs befragt. Die Lehrer sollten anhand verschiedener Aussagen beurteilen, inwieweit ihre Empfehlungen von den Eltern ernst genommen und bei der Entscheidung für eine weiterführende Schule berücksichtigt wurden. Die Erfahrungen der Lehrer wurden anhand einer Skala aus fünf Items erfasst. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die verwendeten Items.

Tabelle 8: Items der Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“

	AM	SD
„In der Vergangenheit hat sich die Mehrheit der Eltern an meine Empfehlung gehalten.“	3,33	0,52
„Meine Kompetenz als Lehrkraft im Hinblick auf die Übergangsempfehlung wurde von der Mehrheit der Eltern nicht respektiert.“	1,53	0,67
„In der Vergangenheit wurden meine Empfehlungen von der Mehrheit der Eltern gering geschätzt.“	1,46	0,59
„Entsprach meine Empfehlung nicht dem Wunsch der Eltern, wurde ich von Ihnen stark unter Druck gesetzt, meine Empfehlung zu ändern.“	1,66	0,75
„Meine Übergangsempfehlung hat für die Eltern einen hohen Stellenwert.“	3,14	0,49

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen  
Antwortformat: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Mithilfe dieser Items konnten die Lehrkräfte entweder die Wertschätzung ihrer Empfehlung durch die Eltern unterstreichen oder die Geringschätzung ihrer Empfehlung durch die Eltern betonen. Als Kennwerte wurde auf Basis der faktorenanalytischen Befunde die Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“ als korrigierte Summenscores der zugehörigen Itemwerte ermittelt. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Kennwerte der Skala.

*Tabelle 9:* Übersicht über die Kennwerte der Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“

	Anzahl der Items	AM	SD	Min	Max	Cronbach's Alpha
Erfahrungen mit der Empfehlung	5	1,64	0,47	1,00	3,40	0,83

*Datenbasis:* BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

Die einfaktorielle Lösung erklärt 60% der Varianz. Eine starke Zustimmung zu dieser Dimension betont die Geringschätzung der Lehrerempfehlung durch die Eltern. Demgegenüber kennzeichnet eine geringe Zustimmung zu dieser Dimension einen hohen Stellenwert, den die Eltern mit der Lehrerempfehlung verbinden.

Die Skalenwerte sind deutlich linksschief, d.h. die Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich mit ihrer Empfehlung von den Eltern ernst genommen und respektiert. Vergleicht man die Haltungen der Lehrer in Abhängigkeit vom Bundesland, deuten sich Unterschiede an. Diese sind jedoch nicht mehr signifikant und daher mit Einschränkung zu interpretieren ( $p=0,16$ ).

*Tabelle 10:* Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Empfehlung

Bundesland	N	AM	SD	t-Wert
Bayern	83	1,68	0,46	1,40 n.s.
Hessen	43	1,56	0,49	

*Datenbasis:* BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

\*\*\*  $p < 0,001$  \*\*  $p < 0,01$  \*  $p < 0,05$

Anders als die hessischen Lehrer fühlen sich ihre bayerischen Kollegen mit ihrer Empfehlung etwas weniger ernst genommen und verspüren durch die Eltern einen größeren Druck, ihre Empfehlung zu ändern. Auch hier können im Folgenden die qualitativen Ergebnisse zur Ergänzung dieser Befunde beitragen, indem sie Aufschluss über die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrer auf einer subjektiven Ebene geben.

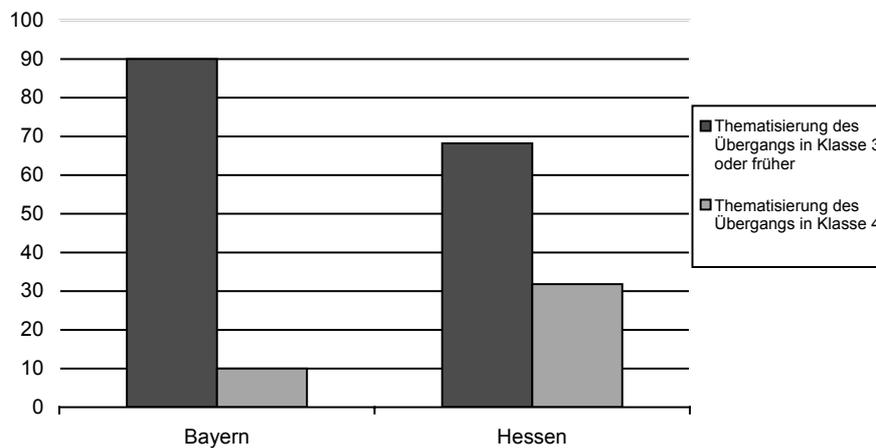
Mehrheit der Lehrer fühlt sich ernst genommen

### 6.1.3 Zeitpunkte der Thematisierung des Übergangs

Eine weitere Frage, die am Ende der dritten Klasse allen Lehrkräften gestellt wurde, bezog sich auf den Zeitpunkt der Thematisierung des Übergangs. Die Mehrheit der Lehrkräfte thematisiert den Übergang gegenüber den Kindern und gegenüber den Eltern in Klasse vier. Bezüglich dieser Frage zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern. Jedoch kommen die Eltern bundeslandspezifisch auf die Lehrer zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu.

Zeitpunkt der Thematisierung ist unterschiedlich

Abbildung 2: Erste Thematisierung des Übergangs durch die Eltern gegenüber Lehrern (Angaben in Prozent)



( $\chi^2=6,91$ ;  $df=1$ ;  $n=94$ ;  $p<0,01$ )

Während die deutliche Mehrheit der bayerischen Lehrer angibt, dass das Thema für die Eltern bereits in Klasse drei oder früher aktuell und von ihnen angesprochen wird, ist dies in Hessen nur zu einem geringeren Anteil der Fall.

## 6.2 Qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Befunde werden ebenfalls vor dem Hintergrund des Bundeslandes der Lehrer berichtet und dienen dazu, die quantitativen Ergebnisse vertiefend zu analysieren. Die Einstellung der bayerischen Lehrkräfte zu den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes ist tendenziell kritisch. Allerdings äußern sich einige Lehrer auch positiv zu den Rechtsgrundlagen, was die Varianzen der quantitativen Analyse erklärt. So wird die Lehrerempfehlung als Entscheidungskriterium teilweise befürwortet und die Wichtigkeit der Verbindlichkeit ihrer Empfehlung betont:

„Die Gewichtung Elternwille und Lehrerempfehlung sollte so bleiben... Die Lehrerempfehlung muss das größere Gewicht haben, weil der Lehrer kennt das Kind im Unterricht und sieht die Leistungen...“ (Bayern, 1091)

Die Kritikpunkte an den rechtlichen Grundlagen beziehen sich auf die geringe Gewichtung des Wortgutachtens und auf den geringen Unterschied in den Zugangsvoraussetzungen zwischen Gymnasium und Realschule, die wenig Spielraum zulassen. Darüber hinaus wird unter den bayerischen Lehrern sowohl der Druck beklagt, der auf den Kindern lastet, als auch der Druck, den einige von ihnen durch die bindende Empfehlung verspüren:

„Es setzt uns natürlich in gewisser Weise unter Druck... und auch der Druck für die Kinder ist ziemlich immens... Oft ist es natürlich auch so, ... dass man sich in der Zeit viel mit Eltern herumstreiten muss, die unbedingt darauf beharren.“ (Bayern, 4012)

Betrachtet man die Äußerungen der Lehrkräfte genauer und analysiert sie vor dem Hintergrund der sozialen Schicht der Eltern, lassen sich Hinweise finden, dass die Eltern ihren Wunsch nach einer gymnasialen Laufbahn in Abhängigkeit ihres sozialen Status mit einer unterschiedlichen Dringlichkeit thematisieren. Mit den Eltern höherer Sozialschichten gibt es aus der Sicht einiger Lehrer vermehrt Auseinandersetzungen, da sie eine Empfehlung, die nicht ihren Vorstellungen entspricht, weniger als Eltern niedriger Schichten, akzeptieren und hinnehmen:

Eltern aus höheren Schichten akzeptieren Entscheidungen der Lehrer weniger

„Es sind oft Eltern aus, sage ich jetzt mal, aus intellektuellen Familien, die das nicht akzeptieren wollen, dass das eigene Kind vielleicht nicht ganz gymnasialgeeignet ist... Das sind die Eltern, wo es Probleme gibt, die das nicht akzeptieren wollen.“ (Bayern, 2023)

Die geringe Akzeptanz dieser Eltern wird von mehreren Lehrern als überaus frustrierend empfunden, was bei einigen – insbesondere bei einem Teil der bayerischen Lehrer, deren Empfehlung an die Notenvorgabe gebunden ist – dazu führt, dass sie präventiv die Noten an die Wünsche dieser Eltern anpassen, um so Konflikten aus dem Weg zu gehen:

„Die Eltern versuchen mit allen Mitteln die bessere Note irgendwie zu bekommen, indem sie jammern... Dann kriegt man als Lehrer schon ein wenig ein schlechtes Gewissen... Wenn jetzt ein Kind mehr auf drei steht, dann versucht man mit einem Referat, mit einer mündlichen Note, die bessere Note irgendwie zu bekommen, obwohl es eigentlich nicht richtig ist.“ (Bayern, 1011)

Die Eltern höherer Sozialschichten sind auch diejenigen, die das Thema „Übergang“ schon früh gegenüber den Lehrkräften thematisieren, indem sie das Gespräch mit der Lehrperson suchen:

„Es gibt schon einige, die in der dritten Klasse zu mir kommen, wo ich aber weiß, dass schon in der zweiten Klasse solche Ansprüche da sind. Aber jetzt, ab der vierten Klasse ist es völlig klar, dass sie kommen, die Engagierten natürlich. Es gibt auch viele Eltern, denen ist es völlig egal, weil sie mit der Sache nichts anfangen können.“ (Bayern, 1102)

Darüber hinaus wird in einigen Äußerungen der Lehrkräfte deutlich, dass die Eltern höherer sozialer Schichten genauere Vorstellungen über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes haben und über höhere Bildungsaspirationen verfügen als Eltern niedriger Schichten:

„Wir hatten schon Eltern, die gesagt haben, ich war immer der Klassenbeste und habe ein tolles Abitur... und meine Frau auch... und natürlich unser Kind auch. Also, das wird dann schon so gesagt. Dass das eigentlich keine Frage ist, sondern das Abitur wird gemacht, egal wie... Es sind Eltern, die schon vor der Einschulung wussten, ihr Kind soll Abitur machen und studieren, die einfach so dieses Wunschdenken haben und wissen, was ihr Kind später einmal machen sollte... Die Eltern wissen, es muss das Abitur sein und Haupt- und Realschule ist für sie keine Fragestellung oder kein Schulabschluss in dem Sinne.“ (Hessen, 8011)

In diesen Beschreibungen der Lehrer kommt dem Motiv des Stuserhalts, d.h. der Absicht der Eltern, einen sozialen Abstieg für die nachfolgende Generation zu vermeiden, eine wesentliche Bedeutung zu. Es wird in den Äußerungen klar, dass das Kind den Bildungsabschluss erreichen soll, den seine Eltern erreicht haben. Dies wird auch in folgender Ausführung einer anderen Lehrkraft deutlich:

Intellektuelle Eltern zielen auf Stuserhalt

„Beide Elternteile haben studiert, beide haben also höhere Berufe und das Kind ist im mathematischen Bereich ziemlich schwach, aber soll unbedingt auf das Gymnasium. Da sagen die Eltern immer wieder, wir sind doch so schlau und mein Mann ist doch mathematisch begabt und ich bin in Deutsch sehr begabt, dann müsste doch das Kind das auch können... Da habe ich wirklich immense Diskussionen gehabt, wo ich immer raus bin und gedacht habe, das kann jetzt nicht euer Ernst sein, also quasi mein Mann ist doch Ingenieur, warum kann das Kind kein Mathe, also wirklich.“ (Hessen, 7041)

Dagegen zeigen andere Aussagen, dass bei Eltern niedriger sozialer Schichten ein geringeres Engagement vorhanden ist, und sie weniger stark dazu tendieren, eine Gymnasialempfehlung durchzusetzen:

„Ich habe den Eindruck, dass Eltern, die aus sozial schwächeren Schichten kommen, auch wesentlich mehr Angst haben den Schritt zu wagen, Kinder auf das Gymnasium zu schicken. Ich habe da immer wieder auch Eltern, die sagen, nein, das möchte ich eigentlich nicht. Realschule würde mir eigentlich schon genügen. Also, die eher einen Schritt zurückgehen, vielleicht auch entgegen meinen Empfehlungen und dann doch eher auf das Gymnasium verzichten, obwohl das Kind aber eventuell diese Fähigkeiten hätte.“ (Bayern, 3011)

Eltern niedriger sozialer Schichten gehen Gymnasialempfehlungen selten nach

Die Hürde, eine höhere Schullaufbahn als die eigene für ihr Kind zu wählen, scheint bei den Eltern niedriger sozialer Schichten höher zu sein als bei Eltern, die selbst das Gymnasium besucht haben und Erfahrungen mit dieser Schulform gesammelt haben:

„Es gibt natürlich auch Eltern, die sagen, oh, Gymnasium, Abitur, da war ich ja selbst nie und eigentlich bin ich mir nicht sicher... Die dann auch hier sitzen und sagen, ja, also, ich habe damit selbst keine Erfahrung, ich bin mir auch unsicher, wie es klappt, wenn mein Kind Hilfe braucht.“ (Hessen, 8011)

Hinsichtlich der Verteilung des Entscheidungsrechts gehen die Meinungen zwischen den bayerischen und hessischen Lehrkräften wieder auseinander. Aber auch innerhalb der bayerischen und hessischen Lehrergruppen sind die Meinungen zwiespältig, was die Varianzen der quantitativen Analyse erklärt. Innerhalb der bayerischen Lehrergruppe befürworten Einzelne trotz möglicher Konflikte mit den Eltern eine bindende Lehrerempfehlung, weil viele Eltern ihre Kinder in Unterrichtssituationen nicht kennen und nicht richtig einschätzen könnten. Andere befürworten die Freigabe des Elternwillens und sind der Ansicht, dass die Verantwortung über den weiteren Bildungsweg der Kinder bei den Eltern liegen sollte, da sie ihre Kinder besser und länger kennen:

Innerhalb der Lehrergruppen unterscheiden sich die Meinungen

„Mir ist der Elternwille wichtiger... Weil ich kenne das Kind nur über zwei Jahre, die Eltern kennen es doch länger, wissen vielleicht besser, was sie dem Kind zutrauen können, und ich möchte eigentlich keinem Kind im Wege stehen.“ (Bayern, 3092)

Weitere Lehrkräfte äußern ebenfalls ihre Unzufriedenheit hinsichtlich des Entscheidungsrechts und befürworten eine Aufnahmeprüfung an der jeweiligen weiterführenden Schule. Auch unter den hessischen Lehrern gehen die Meinungen bei der Frage, ob die Schule oder die Eltern über die weitere Schullaufbahn des Kindes entscheiden sollten, auseinander. Ein Teil der Lehrer ist mit der Freigabe des Elternwillens einverstanden, während andere diese Regelung kritisch sehen. Für die Mehrheit der hessischen Lehrer bedeutet die Freigabe des Elternwillens bei der Entscheidung eine Erleichterung ihrer Arbeit, da es sie teilweise von der Pflicht entbindet, allein über die weitere Schullaufbahn zu ent-

Hessische Lehrer sehen in Freigabe des Elternwillens eine Erleichterung

scheiden. Außerdem nimmt diese Regelung den Druck von den Lehrern und mindert Konflikte zwischen Lehrern und Eltern im Übergangsprozess:

„Ich denke, bei unserem System hier in Hessen hat man einfach mehr Möglichkeit, mit den Eltern zu kooperieren. Wenn ich denen irgendwelche Noten und Stellen hinter dem Komma um die Ohren haue, ich glaube, da können Eltern eher blockieren als hier, wo man auch verbale Beurteilungen berücksichtigen kann.“ (Hessen, 5113)

Trotz dieser positiven Aspekte werden in den Interviews auch die Nachteile dieser Regelung betont. Diese kommen vor allem dann zum Tragen, wenn Lehrerempfehlung und Elternwunsch nicht übereinstimmen. Die hessischen Lehrkräfte können zwar einen Widerspruch gegen den Wunsch der Eltern einlegen, was bei fehlendem Erfolg auf der weiterführenden Schule zu einer „Querversetzung“ führen kann, nicht jedoch die Entscheidung der Eltern verhindern. Daher wünschen sich die hessischen Lehrer in diesen Fällen eine etwas stärker bindende Funktion ihrer Empfehlung:

„Ich finde es vom Prinzip her eine gute Lösung, von der Durchführung ist es oft traurig. Es ist so, dass Kinder, denen wir gerne diesen Misserfolg ersparen würden, dann wirklich auf das Gymnasium geschickt werden... Und das ist das, was eben gegen diese Entscheidung nach Elternwunsch spricht.“ (Hessen, 6012)

Hinsichtlich der Prognosesicherheit am Ende der Grundschulzeit sind sich in der qualitativen Studie die Lehrkräfte in Bayern und Hessen mehrheitlich einig. Mehr als die Hälfte der Lehrer kritisiert den frühen Zeitpunkt des Übergangs, zu dem ihrer Meinung nach kaum verlässliche Prognosen möglich sind. Daher befürworten die Lehrkräfte über die Bundesländer hinweg ein längeres gemeinsames Lernen von mindestens sechs oder acht Schuljahren.

Im Unterschied zu den bayerischen Lehrkräften haben ihre hessischen Kollegen die Möglichkeit, Schülern eine Empfehlung für die Gesamtschule zu geben und dadurch Konflikte zu vermeiden. Diese Vorgehensweise wird von den hessischen Lehrern positiv wahrgenommen und als Erleichterung empfunden. Nahezu alle befragten hessischen Lehrer geben an, diese Option insbesondere in Zweifelsfällen zu nutzen:

„Ich mache das ganz clever, dann nehme ich die integrierte Gesamtschule. Wir haben Gott sei Dank zwei hier... Da muss man sich im Moment nicht für einen Schulzweig entscheiden... Das ist eigentlich eine sehr schöne Lösung.“ (Hessen, 5113)

Lehrkräfte aller Bundesländer befürworten eine längere Zeit gemeinsamen Lernens

## 7. Diskussion

Die Ergebnisse der quantitativen Lehrerbefragungen machen deutlich, dass die bayerischen Lehrer die rechtlichen Vorgaben ihres Bundeslandes stärker ablehnen als ihre hessischen Kollegen, die „nur“ eine Empfehlung aussprechen dürfen. Vermutlich bedeutet eine „nur“ beratende Funktion für Lehrer eher eine Erleichterung ihrer Arbeit, etwa weil sie diese von der Pflicht entbindet, allein über die zukünftige Schullaufbahn ihrer Schüler zu entscheiden (vgl. Koch 2001). Das geringe Einverständnis der bayerischen Lehrer mit den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes liegt offensichtlich in ihrer binden-

den Empfehlung begründet. Vor allem bei Kindern, deren Leistungen den Grenzbereichen zwischen zwei Schulformen entsprechen, versuchen die Eltern durch gezieltes Üben und durch Gespräche mit der Lehrkraft den für die höhere Schulform vorgegebenen Notendurchschnitt zu erreichen. Dies weist auf das Bestreben der Eltern hin, ihre Kinder eine möglichst hohe Schullaufbahn durchlaufen zu lassen (vgl. *Büchner/Koch* 2002). Dementsprechend stellen die Empfehlungen bei Nichtübereinstimmung zwischen Lehrerempfehlung und Elternwunsch überwiegend eine Korrektur der Elternwünsche nach „unten“ dar (vgl. *Ditton/Krüskens* 2006). Die Interpretation der qualitativen Befunde macht deutlich, dass die Korrektur der Elternwünsche nach „unten“ in Abhängigkeit der Sozialschicht der Eltern für die Lehrkräfte ein unterschiedliches Konfliktpotenzial birgt. Bei Nichtübereinstimmung zwischen Elternwunsch und Lehrerempfehlung bedeutet die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Eltern höherer Schichten einen größeren Aufwand in Form von Gesprächen und Diskussionen, ggf. auch in Form von Rechtfertigungen ihrer Bewertungs- und Diagnosefähigkeit. Denn diese Eltern verfügen über hohe Bildungsaspirationen, drängen mit einer stärkeren Beharrlichkeit auf eine Gymnasialempfehlung und zeigen ein größeres Engagement, eine solche Empfehlung durchzusetzen (vgl. *Ditton* 1989, 2006). Da eine hohe Schullaufbahn für die Eltern niedriger Sozialschichten nicht in dem gleichen Maße wie für die Angehörigen höherer Schichten für den Statuserhalt in der Familie notwendig ist, zeigen sie tendenziell weniger Bemühen sowie eine geringere Entschlossenheit, wenn es darum geht, eine Gymnasialempfehlung durchzusetzen (vgl. *Ditton* 1987; *Spangenberg/Weishaupt* 1999). Insofern ergeben sich vor allem mit Eltern höherer Schichten, die den eigenen Status durch Bildung erreicht haben und einen sozialen Abstieg für ihre Kinder vermeiden möchten, Konflikte im Kontext des Übergangsgeschehens. Das Verhalten dieser Elterngruppe setzt insbesondere die Lehrer in Bayern unter Druck. Um mögliche Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen, tendiert ein Teil dieser Lehrkräfte dazu, die Noten präventiv anzupassen, um auf diese Weise den Auseinandersetzungen mit den Eltern höherer Sozialschichten aus dem Weg zu gehen. Die hohe Verantwortung und der Druck, den die bayerischen Lehrer verspüren, scheint der Grund zu sein, warum sie vor allem in Konfliktfällen eher den Elternwillen befürworten. Die kritischere Haltung der bayerischen Lehrer zur Prognosesicherheit am Ende der vierten Klasse könnte damit zusammenhängen, dass sie sich in ihrer Entscheidungsfunktion stärker als die hessischen Lehrer in der Verantwortung sehen, eine richtige Prognose abzugeben. Außerdem haben sie nicht die Möglichkeit einer Gesamtschulempfehlung, die den hessischen Lehrkräften in Zweifelsfällen als „Alternative“ zur Verfügung steht. Die Thematisierung des Übergangs durch die bayerischen Eltern gegenüber den Lehrkräften zu einem früheren Zeitpunkt hängt vermutlich ebenfalls mit den rechtlichen Regelungen des Bundeslandes zusammen. Die Verbindlichkeit der Lehrerempfehlung setzt nicht nur die Lehrer, sondern auch die Eltern in Bayern stärker unter Druck. Sie fühlen sich gedrängt, mit offenem oder unterschwelligem Druck auf gute Schulerfolge und glatte Schullaufbahnen ihrer Kinder hinzuarbeiten (vgl. *Hurrelmann* 1994). Die Erfahrungen, die die Lehrkräfte bundeslandspezifisch mit dem Übergang ge-

macht haben, werden mithilfe der zweiten qualitativen Befragung und der quantitativen Erhebung am Ende der vierten Klasse noch einmal retrospektiv erfasst und sind Gegenstand weiterführender Analysen.

## Anmerkungen

- 1 Bei den idealistischen Aspirationen handelt es sich um den gewünschten bzw. erhofften Bildungsabschluss, der unabhängig von den sozioökonomischen Kosten des Erreichens eines Bildungsziels und von der schulischen Leistung des Kindes das Ideal der Eltern darstellt. Bei den realistischen Aspirationen geht es dagegen um den Bildungsabschluss, der angesichts der gegebenen Umstände (sozioökonomische Position der Eltern, Schulleistung des Kindes) von den Eltern als realisierbar eingestuft wird (Paulus/Blossfeld 2007).
- 2 „Querversetzung“ meint die Möglichkeit der Versetzung aus der Jahrgangsstufe 5 der gewählten Schule in die Schulform, für die eine Eignungsempfehlung durch die Grundschule ausgesprochen wurde.
- 3 Abweichungen von 100 Prozent basieren auf Rundungsfehlern

## Literatur

- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6,1, S. 46-71.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.
- 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.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. – New York.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society, 9, 3, pp. 275-305.
- Büchner, P./Koch, K. (2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Die Deutsche Schule, 94, 2, S. 234-246.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.
- Ditton, H. (1987): Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung. – Frankfurt a.M.
- Ditton, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: Empirische Pädagogik, 3, 3, S. 215-231.
- Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. – Weinheim und München.
- Ditton, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. – Münster.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 51, 3, S. 348-372.
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 2, S. 285-304.
- Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. – Frankfurt a.M.

- Gomolla, M./Radtke, F.-O.* (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.
- Harazd, B.* (2007): Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. – Münster.
- Hurrelmann, K.* (1994): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. – Weinheim.
- Kemnade, I.* (1989): Schullaufbahnen und ihre Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. – Frankfurt a.M.
- Koch, K.* (2001): Von der Grundschule zur Sekundarstufe.
- Kristen, C.* (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 1, S. 79-97
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2006): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsgrundlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf>, Stand: 12.09.2007.
- Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J.* (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Online verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/index.html>, Stand: 15.10.2007.
- 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.
- Mayring, P.* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.
- Merkens, H./Wessel, A.* (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. – Hohengehren.
- Meuser, M./Nagel, U.* (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Garz, D./Kraimer, K.* (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, S. 441-471.
- Oswald, H.* (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: *Friebertshäuser, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim und München, S. 71- 87.
- 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. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 4, S. 491-508.
- Sauer, J./Gamsjäger, E.* (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg.
- Schuchart, C./Weishaupt, H.* (2004): Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 6, S. 882-902.
- Spangenberg, H./Weishaupt, H.* (1999): Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der BRD. Auswertung schulstatistischer Daten. In: *Weishaupt, H.* (Hrsg.): *Zum Übergang auf weiterführende Schulen: Statistische Analysen und Fallstudien*. – Erfurt, S. 7-112.