

Kim Diebig

**Die Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung –
Ein Vergleich unterschiedlicher Erhebungsmethoden**

2016

Erziehungswissenschaft

Dissertationsthema

**Die Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung –
Ein Vergleich unterschiedlicher Erhebungsmethoden**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von

Kim Diebig

- 2016 -

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen, WWU Münster

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Ditton, LMU München

Tag der mündlichen
Prüfung (Disputation): 13. Juni 2017

Tag der Abgabe: 27. Oktober 2016

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen Personen bedanken, die mich in den letzten vier Jahren durch die arbeitsintensive Phase der Dissertation begleitet haben.

Mein besonderer Dank geht an meine Doktormutter Frau Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen, vor allem für ihre inhaltliche und methodische Betreuung und Unterstützung, zahlreiche Anregungen und Ideen sowie ein jederzeit offenes Ohr.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hartmut Ditton für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Besonderer Dank gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen sowie studentischen Hilfskräften der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/Empirische Bildungsforschung. Ein großes Dankeschön für eure inhaltliche, methodische und vor allem persönliche Unterstützung.

Zuletzt möchte ich den wohl wichtigsten Menschen in meinem Leben danken: Meiner Familie, meinen Freunden und vor allem meinem Mann Mathias. Danke, dass es euch gibt.

Münster im Oktober 2016

Kim Diebig

Zusammenfassung

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule stellt eine entscheidende Gelenkstelle in der Bildungsbiografie dar (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Die Übergangsempfehlung der Lehrkraft spielt dabei eine zentrale Rolle, da Eltern dieser – auch in Bundesländern mit nicht-bindender Empfehlung – i.d.R. folgen (Stubbe & Bos, 2008). Da rechtliche Vorgaben hinsichtlich der zu berücksichtigenden Kriterien fehlen, stellt sich die Frage, welche Kriterien für die lehrerseitige Empfehlung relevant sind. Die Forschung zum Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte macht deutlich, dass eine große Bandbreite an Kriterien bei der Urteilsfindung herangezogen wird. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie relevant die einzelnen Kriterien für die Lehrerempfehlung sind. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Relevanz in quantitativen Studien bislang indirekt erfasst, indem mittels logistischer Regressionsanalysen die prädiktive Kraft ausgewählter Kriterien für die Schulformempfehlung vorhergesagt wurde (z.B. Anders, McElvany & Baumert, 2010; Stubbe & Bos, 2008). In qualitativen Studien wurde die Kriterienrelevanz durch direkte Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst (z.B. Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Pohlmann, 2009). Da die jeweiligen methodischen Vorgehen sehr unterschiedlich sind, lassen sich die bisherigen Befunde nicht vergleichend betrachten.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation werden unterschiedliche Zugänge (direkte vs. indirekte Relevanzfassung; vorgegebene vs. selbstgenannte Kriterien) zur Erfassung der Relevanz genutzt. In Studie 1a wurden 18 episodische Interviews geführt, in denen Grundschullehrkräfte jeweils zwei Kinder ihrer aktuellen vierten Klasse beschrieben und von beispielhaften Erlebnissen mit ihnen berichteten. Die Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung wird über ihre Nennungshäufigkeit und die Reihenfolge ihres Auftretens operationalisiert. In Studie 1b wurden dieselben Lehrkräfte im Rahmen quantitativer Nachbefragungen mit den aus den Interviews resultierenden Schülerbe-

schreibungen konfrontiert und um einen expliziten Vergleich der Kriterien hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die letztlich ausgesprochene Empfehlung gebeten. In Studie 2 schätzten 162 Grundschullehrkräfte – analog zu dem Aufbau der Interviews – zwei Kinder ihres letzten vierten Schuljahres hinsichtlich vorgegebener Kriterien im Ratingverfahren ein. Mittels logistischer Regressionsanalysen wird die Übergangsempfehlung auf Basis der Kriterien vorhergesagt. Durch den Einsatz eines identischen Kriterienpools, der im Rahmen von Studie 1a entwickelt wurde, den Fokus auf konkrete Schülerfälle und die Einschätzung aus Sicht der Lehrkräfte können die Resultate trotz der methodischen Unterschiede unmittelbar aufeinander bezogen werden. Nach der separaten Analyse der Daten der drei Teilstudien folgt daher der systematische Vergleich der Befunde. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen werden identifiziert und in Beziehung zu methodischen und inhaltlichen Besonderheiten der Herangehensweisen gesetzt. Die Dissertation ermöglicht damit einen umfassenden, multimethodischen und integrativen Blick auf die Frage nach der Relevanz der Übergangskriterien in der Wahrnehmung und im Handeln von Grundschullehrkräften.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung	1
2 Forschungskontext	5
2.1 Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule	5
2.1.1 Rahmenbedingungen des Grundschulübergangs.....	5
2.1.2 Diagnostisches Handeln von Lehrkräften in Übergangsprozessen	9
2.2 Der Relevanzbegriff	20
2.2.1 In der Kommunikationswissenschaft	21
2.2.2 In der Philosophie.....	22
2.2.3 In der Informationswissenschaft	24
2.2.4 Übertragung der Überlegungen zum Relevanzbegriff auf die eigene Untersuchung	27
3 Forschungsstand.....	31
3.1 Prädiktoren der Übergangsempfehlung.....	31
3.1.1 Vorgegebene Kriterien, indirekte Relevanzfassung.....	32
3.1.1.1 Schulnahe Kriterien	37
3.1.1.2 Leistungsmerkmale.....	46
3.1.1.3 Soziodemografische Variablen und familiärer Hintergrund.....	49
3.1.1.4 Rahmenbedingungen	68
3.1.2 Vorgegebene Kriterien, direkte Relevanzfassung.....	72

3.1.3 Selbstgenannte Kriterien, indirekte Relevanzerfassung.....	74
3.2 Herleitung des Forschungsvorhabens.....	74
4 Methodische Vorüberlegungen.....	78
5 Studie 1: Interviewstudie.....	88
5.1 Studie 1a: Qualitative Interviews	88
5.1.1 Methodik	89
5.1.1.1 Stichprobe	89
5.1.1.2 Durchführung.....	89
5.1.1.3 Interviewleitfaden	90
5.1.1.4 Auswertungsmethode.....	92
5.1.2 Ergebnisse	98
5.1.2.1 Nennungshäufigkeiten	99
5.1.2.2 Kriterienreihenfolge.....	112
5.1.3 Diskussion	117
5.2 Studie 1b: Telefonische Nachbefragungen.....	121
5.2.1 Methodik	121
5.2.1.1 Stichprobe	121
5.2.1.2 Durchführung.....	122
5.2.1.3 Auswertungsmethode.....	123
5.2.2 Ergebnisse	123
5.2.3 Diskussion	124
5.3 Zusammenhang der Befunde von Studie 1a und Studie 1b.....	125
5.3.1 Analyse des Zusammenhangs	126
5.3.2 Diskussion	129
6 Studie 2: Fragebogenstudie	131
6.1 Methodik	132
6.1.1 Stichprobe.....	132

6.1.2 Durchführung	133
6.1.3 Erhebungsinstrument.....	134
6.1.4 Auswertungsmethode	140
6.2 Ergebnisse	141
6.2.1 Deskriptive Befunde und korrelative Beziehungen.....	141
6.2.2 Befunde der logistischen Regressionsanalysen.....	145
6.3 Diskussion	150
7 Zusammenfassung und Diskussion.....	153
7.1 Ziele der Arbeit	153
7.2 Zentrale Befunde	155
7.2.1 Inhaltliche Fragestellung	155
7.2.2 Methodische Fragestellung	157
7.3 Kritische Reflexion und Ausblick	159
7.4 Praktische Implikationen und Fazit	163
Literaturverzeichnis.....	166
Erklärung (PPO 2012, FB 06)	180
Kurzanhang	181
Studien- und berufsbezogener Lebenslauf	206

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung des Relevanzkonzeptes nach Mizzaro (1997, S. 812) (Eigene Darstellung in Anlehnung an Lewandowski, 2005, S. 96)	25
Abbildung 2: Übertragung der Überlegungen zum Relevanzbegriff auf die eigene Untersuchung	30
Abbildung 3: Systematisierung unterschiedlicher methodischer Forschungszugänge.	31
Abbildung 4: Erweiterung des einfachen prognosthetischen Modells der Übergangsempfehlung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bos et al., 2004, S. 216)	37
Abbildung 5: Forschungsdesign	76
Abbildung 6: Schematische Darstellung verschiedener Gedächtnissysteme und dem Grad der Bewusstheit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Tulving, 1985a, S. 388, 1985b, S. 3)	79
Abbildung 7: Episodisches und semantisches Wissen im episodischen Interview (Eigene Darstellung in Anlehnung an Flick, 2014, S. 240; Misoch, 2015, S. 59)	80
Abbildung 8: Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge im Rahmen der vorliegenden Arbeit.....	86
Abbildung 9: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung für die vorliegende Studie	94
Abbildung 10: Reihenfolge der Kriterien getrennt nach Schülerfall – Interview 1	114
Abbildung 11: Reihenfolge der Kriterien getrennt nach Schülerfall – Interview 9	116
Abbildung 12: Erstellung der Nachbefragung – Interview 13, Schülerfall 1, Kategorie <i>Leistungsbereitschaft</i>	122

Tabellenverzeichnis

Table 1:	Die Schulsysteme der einzelnen Bundesländer im Schuljahr 2010/2011 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bellenberg, 2012)	7
Table 2:	Schulformwechsel in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 2010/11 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bellenberg, 2012)	18
Table 3:	Systematisierung der auf Glock et al. (2013) basierenden Studien	34
Table 4:	Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Teilstudie 1a	89
Table 5:	Kategoriensystem der Vorstudie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Riek & van Ophuysen, 2014)	96
Table 6:	Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit	97
Table 7:	Absolute und relative Häufigkeiten nach thematischen Bereichen	99
Table 8:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Fähigkeiten/Leistung</i>	100
Table 9:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Familiärer Hintergrund</i>	103
Table 10:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Arbeitsverhalten</i>	104
Table 11:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Individueller Hintergrund</i>	106
Table 12:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Meinungen/Wünsche /Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung</i>	108
Table 13:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Sozialverhalten</i>	109
Table 14:	Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich <i>Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit</i>	111

<i>Tabelle 15:</i> Mittlere Rangplätze der thematischen Bereiche	113
<i>Tabelle 16:</i> Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Teilstudie 1b.....	121
<i>Tabelle 17:</i> Mittlere Relevanzeinschätzung nach thematischen Bereichen.....	124
<i>Tabelle 18:</i> Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Studie 2	132
<i>Tabelle 19:</i> Bedingte relative Häufigkeiten für Schülergeschlecht bezogen auf Empfehlungsart (zeilenweise).....	133
<i>Tabelle 20:</i> Bedingte relative Häufigkeiten für Migrationshintergrund bezogen auf Empfehlungsart (zeilenweise).....	133
<i>Tabelle 21:</i> Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse	137
<i>Tabelle 22:</i> Deskriptive Beschreibung der aufgenommenen Prädiktoren	139
<i>Tabelle 23:</i> Mittelwerte zentraler Variablen nach Empfehlungsart.....	142
<i>Tabelle 24:</i> Korrelationen der Untersuchungsvariablen	144
<i>Tabelle 25:</i> Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung	147
<i>Tabelle 26:</i> Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung	149

1 Einleitung

„[...] da fragt man sich, hoffentlich klappt es alles, dass sie gut klar kommen.

Das wünscht man ihnen natürlich. Allen.“

Zitat einer Grundschullehrerin

(I 8, Z. 380-381)

Im Schuljahr 2014/15 wechselten rund 661.600 Schülerinnen und Schüler von der Grundschule auf die weiterführende Schule (Malecki, 2016). Mit dem Übergang zur weiterführenden Schule beginnt für diese Schülerinnen und Schüler ein neuer Lebensabschnitt, der wegen der unbekanntenen Struktur an der weiterführenden Schule Veränderungen hinsichtlich sozialer, erzieherischer sowie organisatorischer Aspekte mit sich bringt (van Ophuysen, 2009). Doch bevor diese als kritisches Lebensereignis bezeichneten Veränderungen eintreten können (van Ophuysen, 2009, in Anlehnung an Philipp, 1995), steht eine wichtige Entscheidung an: Welche weiterführende Schule ist für das jeweilige Kind überhaupt geeignet? Neben der zentralen Rolle der Schülerinnen und Schüler selbst sind sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte an dem Entscheidungsprozess und der tatsächlichen Entscheidungsfindung beteiligt. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Schulform, die nach der Grundschule besucht wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit den ersten Bildungsabschluss festlegt (Cortina & Trommer, 2003) und „[...] das deutsche Schulsystem wenig durchlässig ist“ (Lintorf, Guill & Bos, 2008, S. 99), kann die Empfehlung für eine weiterführende Schulform als besonders wichtige Bildungsentscheidung bezeichnet werden. Auch die Tatsache, dass Eltern der Empfehlung der Lehrkräfte i.d.R. folgen – und dies sogar in Bundesländern, in denen die Empfehlung einen nicht-bindenden Charakter hat (Stubbe & Bos, 2008) – verdeutlicht, welche große Verantwortung auf den Schultern der Lehrkräfte liegt. Neben der Beurteilung des Ist-Zustandes haben Lehrkräfte die Aufgabe zu prognostizieren, wie sich das jeweilige Kind in den nächsten Jahren entwickeln wird (van Ophuysen & Harazd, 2011). Lehrkräfte selbst empfinden diese Situation – wie eine Lehrkraft in einem im Rahmen dieser Arbeit geführten Interview formuliert – als Belastung:

Weil es ist generell schwierig. Im Endeffekt, wir können eine Prognose abgeben, aber die können sich sowohl nach oben entwickeln, wenn sie merken irgendwann, oh das ist doch wichtig und ich gebe richtig Gas. Genauso gut können sie aber auch, wenn Pubertät und alles kommt, sich nach unten entwickeln (I 1, Z. 234-238).

Auch rechtliche Regelungen können Lehrkräften in diesem Kontext keine Sicherheit bieten. Das Fehlen geeigneter Vorgaben führt letztlich dazu, dass die Kriterien, die Lehrkräfte im Kontext des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule berücksichtigen, sehr vielfältig sind. Obwohl aber keine Einigkeit darüber besteht, welche Kriterien Lehrkräfte im Kontext des Grundschulübergangs berücksichtigen sollten, ist die bisherige Forschung zu diesem Thema sehr einseitig ausgerichtet: In vorrangig quantitativen Studien (z.B. Anders, McElvany & Baumert, 2010; Stubbe & Bos, 2008) wird das breite Spektrum an Übergangskriterien durch die Vorgabe ausgewählter Kriterien eingeschränkt. Auch im Rahmen qualitativer Studien (z.B. Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Pohlmann, 2009) wird Lehrkräften eine Auswahl an Kriterien vorgegeben und sie werden gebeten, diese hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Übergangsempfehlung einzuschätzen. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte in bisherigen Forschungsarbeiten – insbesondere in quantitativen Studien – häufig nicht direkt befragt werden. Vielmehr werden auf Basis von Daten, die aus Elternfragebögen stammen, Rückschlüsse auf deren Handeln in Übergangsprozessen gezogen. Zusammenfassend zeigen diese Studien zwar nahezu übereinstimmend, dass die Empfehlungen der Lehrkräfte hauptsächlich auf den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler beruhen (z.B. Bos et al., 2004; Stubbe & Bos, 2008), doch bleibt offen, welche vielfältigen Kriterien Lehrkräfte tatsächlich in ihre Empfehlung einbeziehen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich daher zum Ziel, die Vielfalt der Übergangskriterien abzubilden und darauf aufbauend Kriterien zu identifizieren, die aus der Sicht von Grundschullehrkräften für den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule relevant sind. Dieser inhaltlichen Fragestellung wird nachgegangen, indem qualitative und quantitative Schritte der Datenerhebung auf der einen Seite und direkte und indirekte Wege der Relevanzfassung auf der anderen Seite kombiniert werden. Zudem gibt dieses methodische Vorgehen Anlass zur Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Erhebungsmethoden gibt.

Konkret wurden in diesem Zusammenhang zunächst Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt. Basierend auf der Beschreibung realer Schülerinnen und Schülern nähert sich die vorliegende Arbeit der Frage nach der Relevanz der Übergangskriterien

indirekt über deren Nennungshäufigkeiten und die Reihenfolge ihres Auftretens. Anschließend wurden dieselben Lehrkräfte mit den herausgearbeiteten Ergebnissen konfrontiert und gebeten, die Relevanz der einzelnen Informationen für die Übergangsempfehlung direkt einzuschätzen. Die Befunde der beiden Teilstudien werden verglichen, indem nach Zusammenhängen zwischen den indirekten und den direkten Relevanzermessungsmaßen gesucht wird. Abschließend wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt, um die Relevanz der Übergangskriterien über eine größere Stichprobe hinweg identifizieren zu können. Eine Besonderheit stellt dabei der qualitativ begründete Datenpool dar, der die Vielfalt der verwendeten Übergangskriterien abbilden kann.

Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil besteht aus insgesamt zwei Kapiteln. Kapitel 2 widmet sich dem Forschungskontext. Nachdem die rechtlichen Regelungen, die im Kontext des Grundschulübergangs wichtig sind, vorgestellt wurden (Teilkapitel 2.1.1) sowie auf die Besonderheiten des Handelns der Lehrkräfte in Übergangsprozessen eingegangen wurde (Teilkapitel 2.1.2), findet eine Auseinandersetzung mit dem Relevanzbegriff statt (Teilkapitel 2.2). Zwar liegt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff nahe – insbesondere wenn man übergangsrelevante Kriterien identifizieren möchte – doch ist dieser Zugang im pädagogischen Bereich bislang unbeachtet. Daher nähert sich das Teilkapitel dem Begriff der Relevanz unter Einbezug anderer Disziplinen, d.h. es wird auf Erkenntnisse aus den Bereichen Kommunikations- sowie Informationswissenschaft und Philosophie zurückgegriffen. Kapitel 3 widmet sich anschließend dem Forschungsstand und arbeitet heraus, welche Kriterien eng mit der lehrerseitigen Übergangsempfehlung zusammenhängen. Da es bereits zahlreiche empirische Studien in diesem Bereich gibt, nimmt das Kapitel eine methodische Strukturierung vor. Dazu werden bisherige Studien nach der Kriterienart (vorgegeben vs. selbstgenannt) und der Art der Relevanzermessung (direkt vs. indirekt) unterschieden. Auf den Befunden aufbauend wird das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit abgeleitet und begründet (Teilkapitel 3.2).

Der empirische Teil gliedert sich in 3 Kapitel. In Kapitel 4 gilt es, die Überlegungen hinsichtlich des komplexen methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit darzustellen. Kapitel 5 widmet sich der ersten Studie – der Interviewstudie – die sich aus Studie 1a (Teilkapitel 5.1) und Studie 1b (Teilkapitel 5.2) zusammensetzt. Teilkapitel 5.3 schließt mit den Ergebnissen der beiden Teilstudien, indem diese abschließend in Ver-

bindung zueinander gebracht werden. Kapitel 6 befasst sich mit der methodischen Beschreibung der zweiten Studie (Teilkapitel 6.1) – der Fragebogenstudie – und stellt deren Ergebnisse ausführlich dar (Teilkapitel 6.2).

Kapitel 7 bringt die zwei großen Teile der Arbeit letztlich zusammen, indem die zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit in Beziehung zueinander gesetzt werden (Teilkapitel 7.2). Auf Basis einer kritischen Reflexion der Befunde werden in Teilkapitel 7.3 zudem zukünftige Forschungsideen abgeleitet und es werden in Teilkapitel 7.4 praktisch relevante Implikationen für das Handeln von Lehrkräften in Übergangssituationen gegeben.

2 Forschungskontext

2.1 Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Nach einer Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen des Grundschulübergangs (Teilkapitel 2.1.1) widmet sich der zweite Teil dieses Kapitels dem diagnostischen Handeln von Lehrkräften in Übergangsprozessen (Teilkapitel 2.1.2).

2.1.1 Rahmenbedingungen des Grundschulübergangs

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule findet in Deutschland im internationalen Vergleich relativ früh statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). In fast allen Bundesländern Deutschlands – mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg (siehe Tabelle 1) – wechseln Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse in den Sekundarbereich I (KMK, 2014). Mit der Grundschulzeit endet die gemeinsame Beschulung aller Kinder und ein Wechsel auf verschiedene Schulformen erfolgt. Da die Zuständigkeit für das Bildungswesen in Deutschland bei den Bundesländern liegt, unterscheiden sich die einzelnen Schulsysteme in Hinblick auf formale und rechtliche Vorgaben voneinander (Bellenberg, 2012). Wie unterschiedlich die Schulsysteme der 16 Bundesländer im Vergleich ausgestaltet sind, zeigt Tabelle 1. Die abgebildeten Informationen basieren auf länderspezifischen Profilen, die von Bellenberg (2012) zur Analyse der Schulformwechsel im Schuljahr 2010/2011 für alle 16 Bundesländer erarbeitet wurden. Um Ähnlichkeiten und Unterschiede der Schulstrukturen herausstellen zu können, wurden die 16 Bundesländer Deutschlands in Ländergruppen eingeteilt. Mehrgliedrige Schulsysteme sind mittlerweile wenig verbreitet (z.B. in Nordrhein-Westfalen und Hessen), wohingegen zweigliedrige Schulsysteme (z.B. in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) bzw. Schulsysteme, die sich im Umbau zur Zweiglied-

rigkeit befinden (z.B. in Berlin und Rheinland-Pfalz), die Mehrheit ausmachen. Vergleicht man die Ländergruppen in Hinblick auf die Gestaltung des Grundschulübergangs lassen sich einige Besonderheiten feststellen. Bezüglich der Instanz, die primär die Entscheidung über die zu besuchende weiterführende Schulform trifft, unterscheiden sich die Ländergruppen deutlich voneinander. Sowohl in den Bundesländern, in denen es ein mehrgliedriges Schulsystem gibt, als auch in den Bundesländern, in denen sich das Schulsystem im Umbau zur Zweigliedrigkeit befindet, entscheiden i.d.R. die Eltern (Bellenberg, 2012). Sie werden aktiv in den Übergangsprozess eingebunden, indem sie ihre Wünsche und Erwartungen zum weiteren Bildungsweg ihres Kindes in Beratungsgesprächen äußern können. Nur wenn sie sich gegen die Schulformempfehlung der Grundschule aussprechen und ihr Kind an einer anderen Schulform anmelden wollen, entscheidet ein meist dreitägiger Prognoseunterricht (Richert, 2012; KMK, 2015). In Bundesländern mit etablierter Zweigliedrigkeit wird die Übergangsentscheidung i.d.R. von den Schulen getroffen. Zentrales Kriterium bei der Entscheidungsfindung ist der Notendurchschnitt (Füssel, Gresch, Baumert & Maaz, 2010). In Bayern liegt „die Eignung für den Bildungsweg des Gymnasiums [beispielsweise] ... vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mindestens 2,33 beträgt. Die Eignung für den Bildungsweg der Realschule liegt vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mindestens 2,66 beträgt“ (§ 25 Abs. 4, Schulordnung für die Grundschulen in Bayern)¹. Eltern können die Entscheidung der Schule zwar in Frage stellen und Widerspruch einlegen, jedoch muss sich das Kind in diesem Fall einer Aufnahmeprüfung unterziehen (Bellenberg, 2012; Richert, 2012; KMK, 2015).

Betrachtet man Tabelle 1 darüber hinaus in Hinblick auf die Frage, welche weiterführende Schule für ein Kind in Frage kommt, zeigt sich bezüglich der Anzahl an Schulformen der Sekundarstufe I ein sehr heterogenes Bild. In Bundesländern mit mehrgliedrigen Schulsystemen können Kinder zwischen drei bis sechs weiterführenden Schulformen wählen (Bellenberg, 2012). In Nordrhein-Westfalen haben sie beispielsweise die Möglichkeit eine Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule oder ein Gymnasium zu besuchen (MSW, o. J.). In Bundesländern mit zweigliedrigen Schulsystemen oder im Umbau befindlicher Zweigliedrigkeit stehen Schülerinnen und Schülern zwei bis vier ver-

¹ Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung – GrSo) vom 11. September 2008 (GVBI 2008, S. 684), zuletzt geändert durch Gesetz vom 12. Mai 2015 (GVBI 2008, S. 82). Verfügbar unter:

<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-VoSchulOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugriff am 29.07.2015).

schiedene weiterführende Schulformen zur Verfügung. Hier finden sich im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen weitere Formen der weiterführenden Schule: z.B. erweiterte Realschule (Saarland), Mittelschule (Sachsen), Regionalschule (Schleswig-Holstein) oder Sekundarschule (Bremen und Sachsen-Anhalt) (KMK, 2014).

Table 1: Die Schulsysteme der einzelnen Bundesländer im Schuljahr 2010/2011 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bellenberg, 2012)

	Art des Schulsystems ^a	Dauer der Grundschulzeit	Primäre Entscheidungsinstanz	Anzahl der Schulformen in der Sek I ^b
Baden-Württemberg	M	4	Eltern	5
Bayern	M	4	Schule	3
Berlin	Z*	6	Eltern	2
Brandenburg	Z	6	Schule	3
Bremen	Z*	4	Eltern	2
Hamburg	Z*	4	Eltern	2
Hessen	M	4	Eltern	6
Mecklenburg-Vorpommern	Z	4	Eltern	3 ^c
Niedersachsen	M	4	Eltern	5
Nordrhein-Westfalen	M	4	Eltern	5
Rheinland-Pfalz	Z*	4	Eltern	3
Saarland	Z*	4	Eltern	2
Sachsen	Z	4	Schule	2
Sachsen-Anhalt	Z	4	Schule	3
Schleswig-Holstein	Z*	4	Eltern	3
Thüringen	Z	4	Schule	4

Anmerkungen: ^a Mehrgliedrigkeit (M), (Etablierte) Zweigliedrigkeit (Z), Umbau zur Zweigliedrigkeit (Z*). ^b Ausgenommen Förderschulen. ^c In Mecklenburg-Vorpommern besuchen Kinder nach der Grundschulzeit i.d.R. die schularunabhängige Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6), bevor sie auf eine der drei weiterführenden Schulformen wechseln.

Trotz der beschriebenen Unterschiedlichkeit zwischen den Bundesländern Deutschlands fällt bei Betrachtung der historischen Entwicklung des Übergangsprozesses eine gemeinsame Basis auf. Im Jahre 1960 setzte sich die KMK in ihrer Empfehlung „Übergänge von einer Schulart in die andere“ (Beschluss der KMK vom 08./09.12.1960 in der Fassung vom 23.03.1966) erstmals mit den Grundsätzen des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule auseinander und formulierte einheitlich geltende Richtlinien (Füssel et al., 2010). Diese lassen sich noch heute in den schulrechtlichen Regelungen der einzelnen Länder wiederfinden (KMK, 2015). Die KMK erklärt darin ihre Absicht, das Übergangsverfahren als einen Prozess zu verstehen, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und „mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und vollzogen werden muss“ (KMK, 2015, S. 5). Dazu muss Lehrkräften genügend Zeit eingeräumt werden, um die Kinder ganzheitlich beobachten und Eltern ausführlich bera-

ten zu können. Die Empfehlung darf ausschließlich auf der Bildungsfähigkeit jeden einzelnen Kindes beruhen. Der „Stand und [das] Vermögen der Eltern“ dürfen keine Berücksichtigung finden (KMK, 2015, S. 5). Vielmehr sind „Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; [...] aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten“ (KMK, 2015, S. 5). Die Berücksichtigung dieser vielfältigen Dimensionen erfordert Kenntnisse sowohl psychologischer als auch pädagogischer Instrumente und Verfahren. Darüber hinaus kann der Prozess durch Zusammenarbeit der Grundschule und der aufnehmenden Schule hilfreich unterstützt werden (KMK, 2015).

In dem Beschluss „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der KMK aus dem Jahre 1970 (Beschluss der KMK vom 02.07.1970 in der Fassung vom 06.05.1994) nahm diese das Thema Übergangsgeschehen wieder auf (Füssel et al., 2010). In Anlehnung an den ersten Beschluss der KMK aus dem Jahre 1960 steht auch hier das Thema Kontinuität im Vordergrund. Da Brüche im Kontext des Übergangs „durch zu viele und zu einschneidende Veränderungen“ (KMK, 2015, S. 6) entstehen können, ist die Zusammenarbeit von Grundschulen und weiterführenden Schulen unerlässlich. Kinder sollten beim Kennenlernen einer neuen schulischen Umgebung an Vertrautes anknüpfen können. Der Übergang ist somit im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel anzusiedeln. Eine weitere Parallele ist in Hinblick auf die Inhalte, die bei der Bildung der Übergangsempfehlung Berücksichtigung finden sollten, zu erkennen. Neben den Leistungen spielen – ähnlich wie in dem Beschluss der KMK aus den 60er Jahren – die allgemeine Fähigkeit, die für Schulerfolg notwendig sind, eine entscheidende Rolle (KMK, 2015). Welche Fähigkeiten dies genau sind, wird nicht näher beschrieben.

Im Vergleich zu dem Beschluss aus den 60er Jahren liegt die Neuerung in der Institutionalisierung des Beratungsverfahrens. Die Kultusminister der Länder vereinbarten, dass Eltern und Kinder im Übergangsgeschehen „intensiv und kontinuierlich“ (KMK, 2015, S. 6) zu beraten sind. Auf diese Weise sollen Fehlentscheidungen der Eltern – sowohl in positive als auch negative Richtung – verhindert werden. Im Sinne einer positiven Auslese haben Eltern zwar die Freiheit über die weiterführende Schulform für ihr Kind zu entscheiden, dennoch kann der Staat bei Fehlentscheidungen korrigierend eingreifen (negative Auslese). Die Länder erklärten damit also ihr Einverständnis, Übergangsentscheidungen wechselseitig zu respektieren, wobei die Restriktionen in den einzelnen Bundesländern – wie oben beschrieben – unterschiedlich ausgelegt werden können (Füssel et al., 2010).

2.1.2 Diagnostisches Handeln von Lehrkräften in Übergangsprozessen

Wie die Ausführungen bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen zeigen konnten, gibt es keine klar definierten Vorgaben, die bei der Bildung der Übergangsempfehlung Berücksichtigung finden sollten. Daher ist es umso wichtiger den Prozess des lehrerseitigen Handelns genauer zu beleuchten. In einem ersten Schritt wird dazu der Begriff *Pädagogische Diagnostik* genauer betrachtet und vom alltäglichen Verständnis des Begriffs *Diagnostik* abgegrenzt. In einem zweiten Schritt wird auf die Qualität pädagogischer Diagnosen eingegangen, indem u.a. die Frage in den Mittelpunkt gestellt wird, was eine *gute* pädagogische Diagnose auszeichnet. In einem dritten Schritt wird dann die Empfehlung von der Grundschule zur weiterführenden Schule als zentrale Entscheidungssituation, die eine besondere Herausforderung an das diagnostische Handeln der Lehrkräfte darstellt, fokussiert.

Pädagogische Diagnostik – eine Begriffsbestimmung

Welches Arbeitsblatt ist für Laura geeignet? Sollte Jana am Förderunterricht teilnehmen? An welcher Schulform wird sich Tim bestmöglich entwickeln? Am Gymnasium? Oder doch an der Realschule? Mit diesen oder ähnlichen Fragen setzen sich Lehrkräfte tagtäglich auseinander. Für die Beantwortung dieser Fragen sind diagnostische Informationen unerlässlich. Was genau diagnostische Informationen sind bzw. was unter dem Begriff *Diagnostik* oder – genauer gesagt – *Pädagogische Diagnostik* verstanden wird, beantworten die folgenden Abschnitte.

Der Begriff der Diagnostik wird im Alltagsgebrauch am ehesten mit dem medizinischen Bereich in Verbindung gebracht. Nach van Ophuysen (2010) „meint Diagnostik in der Medizin das Sammeln von Informationen über Befunde (= Ausprägung relevanter Merkmale) oder Symptome (= Zeichen für eine Krankheit) mittels (mehr oder weniger) standardisierter, wissenschaftlich fundierter Methoden“ (S. 205). Angenommen ein Patient kommt mit folgenden Symptomen zum Arzt: Er hat ein Kratzen im Hals sowie Schnupfen und Husten. Nach Erfassung der Vorgeschichte untersucht der Arzt den körperlichen Zustand des Patienten und folgert, dass es sich um eine Erkältung handelt. Der Arzt sammelt also Informationen – hier durch eine Anamnese und eine körperliche Untersuchung – und stellt eine kategoriale Zuordnung zu einem Krankheitsbild her. Dabei schließt er die Kenntnis diagnostischer Leitfäden sowie Manuale mit ein (van Ophuysen, 2010).

Da eine derart kategoriale und eindeutige Zuordnung zu „Krankheitsbildern“ und damit verbunden zu geeigneten Therapiemaßnahmen im pädagogischen Bereich nicht möglich ist, wird der Prozess des diagnostischen Handelns deutlich erschwert. Gleichzeitig birgt dies die Chance, das individuelle Kind in seiner Ganzheit wahrzunehmen. Anders als im medizinischen Bereich gibt es nicht *die* Lösung oder *die* Maßnahme, die als richtig angesehen werden kann. Vielmehr kann der diagnostische Prozess als „ein Entscheidungsprozess unter Unsicherheitsbedingungen“ (van Ophuysen, 2010, S. 206) verstanden werden, der die Möglichkeit bietet über festgelegte Kategorien hinaus zu denken.

Einen weiteren zentralen Unterschied zwischen dem medizinischen und dem pädagogischen Bereich stellt die Art der diagnostischen Instrumente dar. Während in der Medizin häufig auf technische Instrumente zurückgegriffen wird, spielen im pädagogischen Kontext insbesondere informelle sozialwissenschaftliche Methoden eine Rolle. Diese i.d.R. ad-hoc entwickelten Instrumentarien orientieren sich zwar an sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren, dienen aber eher einer beiläufigen Informationserfassung (Klauer, 1982; van Ophuysen & Harazd, 2011). Durch Gespräche oder Beobachtungen sammeln Lehrkräfte „eine Vielzahl an hoch komplexen Informationen“ (van Ophuysen & Harazd, 2011, S. 8).

Unabhängig von der konkreten Entscheidung, sollte der Prozess der Urteilsfindung stets von einer positiven Zielsetzung geprägt sein. Ähnlich wie in der Medizin, in der das Salutogenesekonzept (Antonovsky, 1997) seit einigen Jahren vorherrscht, sollten die individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen sowie gefördert werden um eine möglichst optimale Passung zwischen Individuum und Lernumgebung herzustellen (Ingenkamp & Lissmann, 2008; van Ophuysen, 2010; van Ophuysen, Lintorf & Harazd, 2013).

Neben der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Förderdiagnostik (van Ophuysen & Behrmann, 2015; van Ophuysen, Lintorf & Harazd, 2013) sollte darüber hinaus die alltägliche Basisdiagnostik, „also die Erfassung und Dokumentation grundlegender, auf Leistung, Arbeits- und Sozialverhalten bezogener Schülerinformationen“ (van Ophuysen et al., 2013, S. 188) im Fokus schulpädagogischer Diagnostik stehen. Denn nur durch eine auf einen längeren Zeitraum ausgerichtete Datensammlung können einzelne Schülerinnen und Schüler identifiziert werden, die gezielt gefördert bzw. gefordert werden sollten. Auch wenn der Übergang zwischen Basis- und Förderdiagnostik fließend ist, lässt sich grundlegend folgende Unterscheidung treffen: Während die Basisdiagnostik als eher weniger aufwendige, aber notwendige „Absicherungsdiag-

nostik“ (van Ophuysen & Behrmann, 2015, S. 87) verstanden werden kann, stellt die für einzelne Kinder durchzuführende Förderdiagnostik einen deutlich größeren Arbeitsaufwand dar (van Ophuysen & Behrmann, 2015).

Qualität pädagogischer Diagnosen

Neben der Frage, was unter dem Begriff *Pädagogische Diagnostik* verstanden wird, schließen sich Fragen an, die sich stärker mit der Qualität beschäftigen: Was zeichnet eine *gute* pädagogische Diagnose aus? Was versteht man überhaupt unter diagnostischer Kompetenz und wie steht es um die Qualität des diagnostischen Handelns von Lehrkräften? Diese und ähnliche Fragen stehen im Fokus der folgenden Abschnitte.

In Anlehnung an Schrader (2001) meint diagnostische Kompetenz „die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen. Sie ist damit Grundlage für die Genauigkeit diagnostischer Urteile oder Diagnosen“ (S. 91). Je nachdem wie genau bzw. akkurat ein Urteil oder eine Diagnose ist, kann darauf geschlossen werden, ob eine Person diagnostisch kompetent ist oder nicht. Da Urteilsakkuratheit als der zentrale Indikator für diagnostische Kompetenz definiert wird (van Ophuysen, 2010), taucht er in einer Vielzahl an empirischen Studien als Maß für die Diagnosequalität auf.

Bei der Analyse der Urteilsakkuratheit sind nach Schrader und Helmke (1987) drei empirisch überprüfbare Komponenten zu berücksichtigen: Niveau-, Differenzierungs- und Rangkomponente. Während eine genaue Einschätzung des Niveaus meint, dass die mittlere Merkmalsausprägung in der Klasse korrekt eingeschätzt wird, wird die Differenzierungskomponente gut beurteilt, wenn die Streuung der tatsächlichen Schülerwerte und die Streuung der lehrerseitigen Einschätzung übereinstimmt. Die Rangkomponente, die in der Empirie häufig als *das* Maß für die diagnostische Kompetenz angesehen wird, da sie von möglichen Urteilstendenzen frei ist, beschreibt, inwiefern Lehrkräfte in der Lage sind, eine Rangfolge der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer Merkmalsausprägung korrekt vorzunehmen (Schrader, 2013; Schrader & Helmke, 1987; van Ophuysen, 2010).

Zur Überprüfung der Akkuratheitskomponenten wird i.d.R. auf folgendes methodisches Vorgehen zurückgegriffen: Schülerinnen und Schüler werden zum einen gebeten Aufgaben zu lösen (z.B. McElvany et al., 2009; Rjosk, McElvany, Anders & Becker, 2011; Südkamp & Möller, 2009), zum anderen wird deren Intelligenz mittels Intelligenztest ermittelt (z.B. Spinath, 2005) sowie deren Selbsteinschätzung hinsichtlich Leistungsängstlichkeit, Fähigkeitsselbstwahrnehmung sowie Lern- und Leistungsmotivation (z.B.

Praetorius, Karst, Dickhäuser & Lipowsky, 2011; Spinath, 2005) erfasst. Je nach Fragestellung kann aber auch nur ein schülerseitiger Aspekt im Vordergrund stehen. Demgegenüber schätzen die Lehrkräfte den „Erfolg“ der einzelnen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der lern- und leistungsrelevanten Faktoren in einem Fragebogen ein (z.B. Karing & Artelt, 2013; McElvany et al., 2009; Spinath, 2005). Anschließend werden die Einschätzungen der Lehrkräfte den schülerspezifischen Testergebnissen bzw. Selbstauskünften gegenübergestellt. Je nach Höhe der Übereinstimmung werden Aussagen über die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte getroffen.

Da bislang der Großteil der Studien untersucht, inwieweit Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen können, werden im Folgenden hauptsächlich Befunde zu diesem Aspekt berichtet.

Bezüglich der Rangreihung, die – wie oben beschrieben – als *das* Maß für Urteilsakkuratheit angesehen wird und daher i.d.R. Gegenstand einschlägiger Studien ist, zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Lage sind die relative Position ihrer Schülerinnen und Schüler innerhalb der jeweiligen Klasse hinsichtlich ihrer Leistung recht präzise einzuschätzen (van Ophuysen, 2010; van Ophuysen, Lintorf & Harazd, 2013). Bates und Nettelbeck (2001) ließen in ihrer Studie beispielweise die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis von sechs- bis acht-jährigen Kindern einschätzen. Hinsichtlich der mittleren Rangkomponente wiesen die Autoren Korrelationen von .77 für die Genauigkeit der Einschätzung der Lesegenauigkeit und .62 bezüglich des Leseverständnisses nach. Im Rahmen der Metaanalyse von Hoge und Coladarci (1989) zeigen sich insgesamt „correlations from 0.48 to 0.92, with a median of 0.69“ (Hoge & Coladarci, 1989, S. 308). Auch Südkamp, Kaiser und Möller (2012) bestätigen den Befund einer moderaten Urteilsgenauigkeit, wobei sie auch zeigen, dass diese bei getrennter Betrachtung der Ergebnisse pro Lehrkraft weniger homogen ausfallen. Auch Schrader und Helmke (1987) weisen zwischen einzelnen Lehrkräften Unterschiede in den Korrelationen nach. Diese schwanken zwischen .02 und .88, d.h. Lehrkräfte unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Fähigkeit eine Rangfolge ihrer Schülerinnen und Schüler vorzunehmen.

Bezüglich der Niveaueinschätzung als Indikator für die Urteilsakkuratheit zeigen sich überwiegend einheitliche Ergebnisse. Lehrkräfte tendieren dazu, das mittlere Leistungsniveau der Klasse zu überschätzen (z.B. Rjosk, McElvany, Anders & Becker, 2011; Schrader & Helmke, 1987; Südkamp & Möller, 2009). Diesen Befund bestätigen Südkamp, Möller und Pohlmann (2008) auch für Lehramtsstudierende. Diese generelle Überschätzung zeigt sich sowohl in Studien, die den Fokus auf die Lese- als auch auf

die Mathematikkompetenz legen (z.B. Bates & Nettelbeck, 2001; Begeny, Eckert, Montarello & Storie, 2008; Karing, Matthäi & Artelt, 2011). Auch im experimentellen Bereich spiegeln sich diese Befunde wieder. Im Rahmen des simulierten Klassenraumes überschätzen Lehrkräfte die Anzahl der von ihren Schülerinnen und Schülern korrekt gegebenen Antworten, insbesondere bei eher leistungsschwachen Kindern (Südkamp & Möller, 2009; Südkamp, Möller & Pohlmann, 2008). Demgegenüber werden „die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nur geringfügig unterschätzt“ (Südkamp & Möller, 2009, S. 171). Wenige Studien zeigen dagegen eine leichte Tendenz der Lehrkräfte zur Unterschätzung der Schülerleistungen (z.B. McElvany et al., 2009).

Betrachtet man darüber hinaus die Einschätzung der Streuung, zeichnen sich weniger einheitliche Ergebnisse ab. Manche Studien weisen nach, dass Lehrkräfte die Streuung überschätzen (z.B. Schrader & Helmke, 1987), andere Studien zeigen eine Unterschätzung der Streuung (z.B. Südkamp & Möller, 2009; Südkamp, Möller & Pohlmann, 2008) und noch andere Studien sprechen von einer akkuraten Einschätzung der Streuung (z.B. Karing et al., 2011).

Auch wenn in den letzten Abschnitten fokussiert wurde, inwiefern Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Rang-, Niveau- und Streuungskomponente akkurat einschätzen können, kann überdies festgehalten werden, dass deren Zusammenhänge deutlich größer ausfallen als mit schulleistungsfernen Indikatoren, wie Leistungsmotivation oder -ängstlichkeit (Spinath, 2005).

Neben der getrennten Betrachtung der einzelnen Akkuratheitskomponenten stellen einige Studien darüber hinaus die Frage in den Mittelpunkt, ob bzw. wie hoch die drei Indikatoren Rang-, Niveau- und Differenzierungskomponente miteinander korrelieren (z.B. Spinath, 2005). Spinath (2005) stellt dazu in ihrer Studie die Frage in den Mittelpunkt, „ob es wahrscheinlich ist, dass akkuraten Lehrerurteilen eine generelle Fähigkeit im Sinne diagnostischer Kompetenz zugrunde liegt“ (S. 88). Die Interkorrelationen zeigen, dass es mehrheitlich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Akkuratheitskomponenten gibt. Die Annahme, dass es ein allgemeines Konstrukt diagnostischer Kompetenz gibt, kann demnach nicht als gerechtfertigt angesehen werden. Spinath (2005) empfiehlt für weitere Forschungen zum Thema, „auf die Verwendung des Begriffs der diagnostischen Kompetenz zu verzichten“ (S. 94).

Neben der in den letzten Abschnitten betrachteten Ergebnisqualität existieren darüber hinaus – wenn auch eher selten – Untersuchungen, die sich mit der Qualität des diagnostischen Prozesses beschäftigen (van Ophuysen et al., 2013). Da „Diagnostische

Kompetenz oder diagnostisches Wissen [...] als eine spezielle Form von [...] Expertise betrachtet werden [kann]“ (Schrader, 2001, S. 92), orientieren sich diese Studien an dem sog. Experten-Novizen-Paradigma (z.B. Bromme, 1987). Dieses versteht einen Experten als Person, die über ein hohes Maß an Ausbildung und praktischer Erfahrung verfügt (Bromme, 2008). Im Gegensatz dazu verfügt ein Novize zwar über die nötige Qualifikation, besitzt aber keine oder nur wenig Berufserfahrung. Da diese Definition der Komplexität des Begriffs *Experte* nicht gerecht wird, setzten sich Palmer und Kollegen (2005) in ihrer Untersuchung zum Ziel, eine Vielzahl an Studien zu sichten und auf deren Basis herauszuarbeiten, was einen Experten auszeichnet. Die Analyse von insgesamt 27 Studien aus dem Schulkontext brachte vier Kategorien hervor: (1) Berufserfahrung, (2) soziale Anerkennung, (3) professionelle-berufliche oder soziale Gruppenzugehörigkeit und (4) leistungsbezogene Kriterien.

Unabhängig von diesen „äußeren“ Kriterien zeigt ein Blick auf die Art und Weise, in der Informationen verarbeitet werden, einen deutlichen Unterschied zwischen Experten und Novizen. Van Ophuysen (2006a) konnte in ihrer quasi-experimentellen Studie beispielsweise zeigen, dass Lehrkräfte ihren Urteilsprozess flexibler handhaben als Lehramtsstudierende. Trotz widersprüchlicher, d.h. inkonsistenter Informationen passen Lehramtsstudierende ihr Urteil seltener an als Lehrkräfte. Sowohl Krolak-Schwerdt und Rummer (2005) als auch Krolak-Schwerdt und Kollegen (2009) beobachteten darüber hinaus, dass Experten im Vergleich zu Laien² über zwei Verarbeitungsformen verfügen. Während Experten je nach Diagnoseziel unterscheiden können, ob eine aufwendige oder eine kategoriale Verarbeitungsstrategie sinnvoll ist, treffen Laien keine Unterscheidung.

Da die bis hierhin vorgestellten empirischen Befunde zur Ergebnis- sowie Prozessqualität nur einen kleinen Hinweis darauf geben können, was eine *gute* pädagogische Diagnose auszeichnet, fassen van Ophuysen und Kollegen (2013) ihre Überlegungen zur Qualität pädagogischer Diagnostik in einem heuristischen Rahmenmodell zusammen. Sie betonen, dass die Beibehaltung der Urteilsakkuratheit als Qualitätskriterium sinnvoll ist, aber darüber hinaus weitere Indikatoren Berücksichtigung finden sollten. Hinsichtlich der Erteilung der Übergangsempfehlung oder der Vergabe von Noten gibt es beispielsweise nicht *die* richtige bzw. akkurate Entscheidung. In derartigen Entscheidungssituationen spielen neben der Urteilsakkuratheit weitere Qualitätsindikatoren eine ent-

² Der Begriff *Lai*e wird im Rahmen der Studien von Krolak-Schwerdt und Rummer (2005) sowie Krolak-Schwerdt und Kollegen (2009) synonym zu dem bis hierhin verwendeten Begriff *Novize* verwendet.

scheidende Rolle. Auch van Ophuysen und Behrmann (2015) betonen, dass „[...] [die] Fokussierung auf die Urteilsgenauigkeit als einzigem Indikator für die Qualität der Diagnostik [...] aufgrund fehlender empirischer Belege für die Existenz einer diagnostischen Kompetenz [...] sowie aufgrund der Komplexität der zu treffenden Urteile zu kurz [greift]“ (S. 84).

Der Forderung nach ergänzenden Indikatoren begegnen van Ophuysen und Kollegen (2013) durch die Formulierung von Indikatoren, die der Diagnosequalität vor- bzw. nachgeordnet oder ihr unmittelbar zugeordnet sind. Der Diagnosequalität nachgeordnet kann beispielweise die Zielbezogenheit genannt werden. Das Ziel pädagogischer Diagnosen sollte immer sein, „die Lernentwicklung der Schüler positiv [zu] beeinflussen“ (van Ophuysen et al., 2013, S. 193). Darüber hinaus sind aber auch Indikatoren, die der Diagnosequalität vorgeordnet sind, zu berücksichtigen. Dazu zählen z.B. Merkmale der Situation oder der Person. Dementsprechend können die Klassengröße oder die Berufserfahrung die unmittelbaren Indikatoren der Diagnosequalität günstig, aber auch ungünstig beeinflussen. Nach van Ophuysen und Kollegen (2013) scheint es sinnvoll, zukünftig insbesondere solche vorgeordneten Indikatoren in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, die von den Lehrkräften gezielt beeinflusst werden können. Situationsmerkmale, wie z.B. die rechtlichen Rahmenbedingungen, haben zwar einen Einfluss auf die Diagnose, sind aber nicht direkt veränderbar. Neben den vor- und nachgeordneten Diagnosekriterien sind zuletzt die unmittelbaren Kriterien hervorzuheben. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Qualität der verwendeten Informationen zu betrachten, da die Sicherung der Qualität im Sinne sozialwissenschaftlicher Standards unerlässlich ist (van Ophuysen et al., 2013).

Wie die letzten Abschnitte zeigen konnten, ist das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz sehr komplex und somit schwierig zu erfassen. Neben der bisher weit verbreiteten Erforschung der Ergebnisqualität pädagogischer Diagnosen im Sinne der Urteilsakkuratheit sollte zukünftig die Prozessqualität, die bisher nur ansatzweise untersucht wurde, stärker in den Mittelpunkt der Forschung gestellt werden (van Ophuysen et al., 2013). Wie verarbeiten Lehrkräfte die Vielzahl an Informationen, die ihnen tagtäglich begegnen? Welche kognitiven Prozessmerkmale unterstützen eine *gute* Diagnose? Erst ein weites Verständnis des Forschungsgegenstandes kann dazu beitragen, dass „günstige Bedingungen für eine hohe Diagnosequalität [...] [identifiziert] und deren positive Effekte [...] [nachgewiesen werden können]“ (van Ophuysen et al., 2013, S. 195).

Die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit als Herausforderung an die Pädagogische Diagnostik

Nachdem sich die letzten Abschnitte ausführlich mit der Frage nach einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Diagnose beschäftigt haben, steht nun eine konkrete Handlungssituation – nämlich die Formation der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit – im Fokus. Denn „eine ‚gute‘ Diagnose [ist immer] im Dienste einer konkreten, zu fällenden pädagogischen Entscheidung bzw. Zielsetzung [...] [zu treffen]“ (van Ophuysen, 2010, S. 218).

Im Vergleich zu diagnostischen Entscheidungen, die unmittelbar im Unterrichts- bzw. Schulalltag getroffen werden (z.B. Einteilung der Schülerinnen und Schüler für eine Gruppenarbeit), stellt die Formation der Übergangsempfehlung eine besonders schwierige Aufgabe dar. Lehrkräfte treffen im Kontext des Grundschulübergangs eine Entscheidung mit weitreichenden Folgen, an der sich Eltern – auch in Bundesländern mit nicht-bindendem Charakter – i.d.R. orientieren (Gresch, Baumert & Maaz, 2009). Da die Wahl der weiterführenden Schulform sowohl den schulischen als auch beruflichen Werdegang von Schülerinnen und Schülern maßgeblich beeinflusst (Cortina & Trommer, 2003; Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008), kann der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule nach wie vor als „eine der wichtigsten Statuspassagen im Leben eines jungen Menschen“ (Maaz et al., 2006, S. 322) bezeichnet werden.

Unabhängig von den langfristigen Folgen, die mit der Übergangsempfehlung verbunden sind, stellt die Formation der Übergangsempfehlung aus verschiedenen Gründen eine besonders schwierige diagnostische Aufgabe für Lehrkräfte dar. Zunächst ist hervorzuheben, dass Lehrkräfte vor der hoch komplexen Aufgabe stehen eine Vielzahl an Informationen, die sie jahrelang über jedes einzelne Schulkind gesammelt haben, zu bündeln um eine Empfehlung für eine von im bundesdurchschnittlich drei weiterführenden Schulformen auszusprechen. Während im Schulalltag üblicherweise individuelle Lösungen präferiert werden, geht es im Kontext des Grundschulübergangs eher um ein pauschalisierendes Urteil. Doch gerade diese grobe Klassifizierung gestaltet sich bei Kindern, bei denen starke Differenzen im Persönlichkeits- und Leistungsprofil zu beobachten sind, schwierig (van Ophuysen & Harazd, 2011). Hinzu kommt das Problem, dass – wie in Teilkapitel 2.1.1 dargestellt – rechtliche Vorgaben hinsichtlich der zu berücksichtigenden Inhalte fehlen.

Neben der Feststellung des Ist-Zustandes im Sinne einer Diagnose müssen Lehrkräfte aber auch prognostizieren, wie sich das jeweilige Kind an einer bestimmten weiterführenden Schulform entwickeln wird (Ditton & Krüsken, 2006). Lehrkräfte haben demnach die Aufgabe das zukünftige Entwicklungs- sowie Veränderungspotential einzuschätzen. Dabei wissen sie aber nicht, ob beispielsweise unvorhersehbare Situationen eintreten werden (wie z.B. Trennung der Eltern) oder sich ein Kind anders entwickeln wird, als sich in den ersten Grundschuljahren angedeutet hat. Dennoch sollten Lehrkräfte im Sinne prognostischer Qualität unangemessene Entscheidungen bzw. „Fehlentscheidungen“ zu vermeiden versuchen. Denn sowohl eine Unter- als auch eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler kann sich negativ auf deren Entwicklung auswirken (Bellenberg, 2012; van Ophuysen, 2006b). Nach van Ophuysen (2006b) kann sich eine Überforderung beispielsweise in Klassenwiederholung, defizitären Noten oder auch in emotionalen Befindlichkeiten wie Schulunlust und Leistungsangst äußern. Hinweise auf eine Unterforderung können dagegen das Überspringen einer Klasse, überdurchschnittliche Noten oder Langeweile sein. Diese beispielhaften Indikatoren können – wenn auch nur nachträglich – zur Bewertung einer Prognose herangezogen werden (van Ophuysen, 2006b).

Bevor ausgewählte empirische Befunde zur Prognosequalität fokussiert werden, können amtliche Statistiken einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie „gut“ bisherige Prognosen sind. Im Schuljahr 2014/15 wiederholten deutschlandweit 149.092 Schülerinnen und Schüler eine Klasse. Die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern stechen dabei mit 32.619 respektive 39.949 Kindern hervor. Insgesamt fällt auf, dass mit 60 Prozent deutlich mehr Schüler als Schülerinnen eine Klasse wiederholten (Statistisches Bundesamt, 2016). Auch die Zahlen der Kinder, die die Schulform im Schuljahr 2010/11 gänzlich wechselten, d.h. sowohl auf- als auch abstiegen, sind auffällig. Wie Tabelle 2 anschaulich festhält, wechselten insbesondere in den Bundesländern Bremen, Berlin und Bayern zahlreiche Kinder die Schulform. Dabei variiert das Verhältnis von Auf- zu Abstiegen enorm. Während Bayern das einzige Bundesland ist, in dem ein günstiges Verhältnis von Auf- zu Abstiegen besteht (1:0,9), steigen in allen anderen Bundesländern deutlich mehr Kinder ab als auf. Besonders dramatisch ist die Situation mit einem Verhältnis von 1:10 von Auf- zu Abstiegen in Niedersachsen (Bellenberg, 2012).

Tabelle 2: Schulformwechsel in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 2010/11 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bellenberg, 2012)

	Schulformwechslerquote (%) in der Sek I	Verhältnis Auf- zu Abstieg in der Sek I
Baden-Württemberg	1,3	1:1,5
Bayern	4,3	1:0,9
Berlin	4,9	1:6,9
Brandenburg	2,7	1:2,5
Bremen	6,1	1:2,4
Hamburg	o.A. ^a	o.A. ^a
Hessen	2,9	1:8,7
Mecklenburg-Vorpommern	2,9	1:1,8
Niedersachsen	2,6	1:10,0
Nordrhein-Westfalen	1,8	1:5,6
Rheinland-Pfalz	o.A. ^a	o.A. ^a
Saarland	3,3	1:4,6
Sachsen	1,6	1:4,7
Sachsen-Anhalt	1,4	1:3,6
Schleswig-Holstein	2,1	1:3,9
Thüringen	2,2	1:3,2

Anmerkung: ^a Da die Schulstatistik die Anzahl an Kindern, die die Schule wechseln, in einigen Bundesländern nicht realitätsnah erfasst, wird auf den Bericht der entsprechenden Daten verzichtet.

Obwohl die statistischen Zahlen bereits erahnen lassen, dass noch nicht alle Kinder eine angemessene Schulformempfehlung erhalten, können erst empirische Studien genauere Erkenntnisse liefern. Da eine Überprüfung der Richtigkeit einer Prognose aber sehr aufwendig ist, sind empirische Studien in diesem Bereich eher selten (Ditton & Krüsken, 2006). Ein Teil der wenigen vorhandenen Studien setzt sich zum Ziel, die Schulerfolge von Schülerinnen und Schülern mit und ohne ausgesprochene Empfehlung zu vergleichen. Es zeigt sich insgesamt, dass die prognostische Qualität der lehrerseitigen Übergangsempfehlung recht hoch ist (z.B. Urbanek, 2005; Zelazny, 1996). Die Studien zeigen aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften nicht oder nur eingeschränkt empfohlen werden, i.d.R. auf der besuchten Schulform verweilen und entgegen der Einschätzung der Grundschullehrkräfte z.T. sogar das Abitur absolvieren (z.B. Urbanek, 2005; Zelazny, 1996).

Andere Studien – insbesondere die groß angelegten Schulleistungsstudien (z.B. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Jonkmann, Maaz, Neumann & Gresch, 2010) – überprüfen die Richtigkeit bzw. prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen, indem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der besuchten Schulform verglichen werden. Da sich die von den Schülerinnen und Schülern erreichten

Testleistungen trotz unterschiedlicher besuchter Schulformen deutlich überschneiden, kommen Zweifel an der prognostischen Qualität der Übergangsempfehlungen auf. Neben den Noten und der Testleistung betrachtet van Ophuysen (2006b) darüber hinaus, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben über- bzw. unterfordert fühlen. Es zeigen sich je nach betrachtetem Indikator sehr unterschiedliche Ergebnisse. Beispielsweise äußern 11 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie unter Prüfungsangst leiden. Rund 3 Prozent der Kinder erleben zudem Leistungsdruck. Die Interpretation der Ergebnisse ist jedoch schwierig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Vorhanden- oder Nicht-Vorhandensein von Prüfungsangst oder Leistungsdruck unmittelbar mit Über- oder Unterforderung zusammenhängt. Die berichteten Befunde machen deutlich, dass eine Bewertung der prognostischen Qualität der Übergangsempfehlung sehr schwierig ist. Unabhängig davon, dass im Rahmen zukünftiger Forschung „der schulische Erfolg in der sich anschließenden Sekundarstufe sowie der weitere Bildungsweg der Schüler verfolgt werden [müsste]“ (Ditton & Krüsken, 2006, S. 369), sollte es Ziel einer jeden Lehrkraft sein, die bestmögliche Entscheidung für das jeweilige Schulkind zu treffen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sowohl eine Über- als auch eine Unterforderung zu erheblichen Einschränkungen führen kann, sollten Fehlentscheidungen, die trotz der eigentlich vorhandenen Durchlässigkeit des Schulsystems nur schwer korrigierbar sind, vermieden werden (Beltenberg, 2012).

Neben der Forderung nach prognostischer Qualität spielt auch die soziale Gerechtigkeit im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als weiteres Qualitätskriterium eine entscheidende Rolle. Insbesondere seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse fordert die Öffentlichkeit, dass Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, bei gleicher Leistung die gleiche Schulformempfehlung erhalten. Bisherige Studien zeigen aber, dass „[...] [bedeutsame] Unterschiede in der Bildungsteilhabe und im schulischen Erfolg [...] in Abhängigkeit vom *Geschlecht*, der *Nationalität* und der *sozialen Herkunft* [bestehen] [Hervorhebung im Original]“ (Ditton, 2007a, S. 243).

Analysen aus der TIMSS-Übergangsstudie (Jonkmann et al., 2010) weisen eine enge Kopplung zwischen der Übergangsempfehlung und dem familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler nach. Während 59,7 Prozent der Kinder von Eltern mit Abitur eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, sind dies nur 12,2 Prozent der Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss. Je höher also der elterliche Schulabschluss ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für ein Kind eine Gymnasialempfehlung zu er-

halten. Neben dem elterlichen Bildungsabschluss weist auch der Migrationshintergrund einen engen Zusammenhang mit der erteilten Empfehlung auf. Kinder ohne Migrationshintergrund erhalten häufiger eine gymnasiale Empfehlung als Kinder mit Migrationshintergrund. Ähnliche Befunde zeigen sich auch für den sozioökonomischen Status. Es zeigt sich, dass Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status tendenziell eher eine Empfehlung für eine höhere Schulform erhalten als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Jonkmann et al., 2010). Ebenso bestätigt die aktuellste IGLU-Studie von 2011 (Stubbe, Bos & Euen, 2012), dass Kinder aus sozial niedrigeren Schichten bessere Leistungen erbringen müssen als Kinder aus sozial höheren Schichten, um dieselbe Übergangsempfehlung zu erhalten.

In den letzten Abschnitten wurde deutlich, dass die Übergangsempfehlung sowohl dem Anspruch der prognostischen Qualität als auch dem der sozialen Gerechtigkeit genügen sollte. Ob die gleichzeitige Erfüllung beider Ansprüche aus Sicht der Lehrkräfte realistisch ist, bleibt bisher unbeantwortet. Daher stellt Dietz (2014) die Wahrnehmung der Grundschullehrkräfte in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung und widmet sich den Fragen, ob Prognosevalidität und soziale Gerechtigkeit als zwei unabhängige Konzepte wahrgenommen werden und ob diese unterschiedliches Handeln erfordern. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte ihre Empfehlungspraxis dem jeweiligen Konzept anpassen, indem sie die Berücksichtigung familiärer Gegebenheiten für eine sozial gerechte Empfehlung als irrelevant erachten, für eine prognostische valide Empfehlung dagegen als durchaus bedeutsam. Sie befinden sich somit in einem Dilemma, da „[...] [die] simultane Erfüllung beider Anforderungen [...] damit nicht möglich [ist]“ (van Ophuysen, Riek & Dietz, 2015). Da sich Lehrkräfte nicht eigenständig aus diesem Dilemma befreien können, wird die Notwendigkeit der Veränderung auf Schulsystemebene deutlich (Dietz, 2014; van Ophuysen, Riek & Dietz, 2015).

2.2 Der Relevanzbegriff

Die Ausführungen des letzten Kapitels machen deutlich, dass mit der Formation der Übergangsempfehlung eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte verbunden ist. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es keine klar definierten Qualitätskriterien gibt und Lehrkräfte den zwei Anforderungen *soziale Gerechtigkeit* und *prognostische Vali-*

dität gleichzeitig gerecht werden sollen, stellt sich die Frage, ob es überhaupt *die* jeweils richtige Entscheidung gibt. Da auf Basis der bisherigen Überlegungen nicht eindeutig bewertet werden kann, was eine gute bzw. schlechte Entscheidung ist und wie der Prozess dahin aussehen kann, nutzen die folgenden Ausführungen einen bisher unbeachteten Weg.

Beschäftigt man sich mit der Relevanz der Kriterien, die im Kontext des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule Berücksichtigung finden, ist eine Auseinandersetzung mit dem Relevanzbegriff naheliegend. Da dies kein typischer Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung ist, scheint ein Blick in andere Disziplinen sinnvoll. Mizzaro (1997), Professor für Mathematik und Informatik an der Universität im italienischen Udine, der sich ausführlich mit der Geschichte des Relevanzbegriffs beschäftigte und im Rahmen eines Überblicksartikels zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema sichtet, kommt zu folgendem Schluss: „Relevance is a widely studied concept in many fields: Philosophy, psychology, artificial intelligence, natural language understanding, and so on“ (S. 811). Aus diesem Grund orientieren sich die sich anschließenden Ausführungen an verschiedenen Fachdisziplinen und betrachten den Relevanzbegriff aus den folgenden Blickwinkeln: Zunächst wird die Perspektive der Kommunikationswissenschaft fokussiert, anschließend die der Philosophie und zuletzt die der Informationswissenschaft.

2.2.1 In der Kommunikationswissenschaft

Die im kommunikationswissenschaftlichen Bereich viel diskutierte Relevanztheorie von Dan Sperber und Deirdre Wilson (1995) beschäftigt sich mit der Frage, wie menschliche Kommunikation funktioniert. Sie baut auf den von Paul Grice (1975) aufgestellten Grundsätzen der Kommunikation, den sog. Konversationsmaximen³, auf und versucht deren – von vielen Rezipienten kritisierte (Aurox, Körner, Niederehe & Versteegh, 2006) – Komplexität zu reduzieren. Dazu konzentrieren sich Sperber und Wilson (1995) auf das Maxim der Relevanz und formulieren darauf aufbauend das Relevanzprinzip.

Dieses lautet wie folgt: „Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance“ (Sperber & Wilson, 1995, S. 158). Der Kommunikationsakt selbst bestimmt demzufolge, was relevant ist. Je nach Kommunika-

³ Das Konversationsmodell von Grice (1975) umfasst die vier Maxime *Qualität*, *Quantität*, *Modalität* und *Relevanz*.

tionssituation bzw. Kontext können verschiedene Aspekte in den Mittelpunkt rücken. Zur Veranschaulichung wird auf ein Beispiel zurückgegriffen (Sperber & Wilson, 1995): Peter fragt Mary, ob sie einen Kaffee trinken möchte. Mary antwortet, dass Kaffee sie wach halten würde. Bei genauerer Betrachtung des Beispiels zeigt sich, dass je nach Kontext unterschiedliche Interpretationen denkbar sind. Kontext meint in diesem Zusammenhang nicht nur, dass die äußere Umgebung, wie der Gesprächspartner selbst oder Gegenstände, berücksichtigt werden, vielmehr ist damit auch die gedankliche Umgebung gemeint. Eine Person verfügt über Erinnerungen und Wissen, die in einer bestimmten Situation abgerufen werden können. Auch wenn Marys Antwort semantisch klar formuliert ist, kann Peter sie unter Einbezug des Kontextes auf unterschiedliche Weise interpretieren. So ist es beispielweise denkbar, dass Peter die Aussage von Mary als Zustimmung deutet. Er weiß aus vorherigen Situationen, dass sie gerne Kaffee trinkt. Zudem würde sie der Kaffee wachhalten, sodass sie ihre noch zu leistende Arbeit beispielweise besser erledigen könnte. Peter könnte Marys Aussage aber auch als Ablehnung interpretieren. Vielleicht verträgt sie abends keinen Kaffee und er würde sie am Schlafen hindern (Sperber & Wilson, 1995). Peter empfängt eine Nachricht, die er interpretieren und deuten muss. Dies kann, wie beschrieben, in unterschiedlichen Kontexten geschehen. Relevanz bezeichnet somit die Beziehung zwischen einer Annahme und einem Kontext, vor dessen Hintergrund die Annahme interpretiert wird. Hierbei steht stets der Kommunikationsakt selbst im Fokus. Eine daraus abzuleitende Handlung ist im Sinne des Relevanzprinzips nicht von Interesse. Ob Peter Mary nun einen Kaffee einschenkt oder nicht, ist an dieser Stelle nebensächlich.

2.2.2 In der Philosophie

Wie der Titel des Buches „Das Problem der Relevanz“ von Alfred Schütz (1982) erahnen lässt, ist Relevanz einer der zentralen Begriffe, mit denen sich der Soziologe und Philosoph auseinandersetzt. Ihm zufolge bestimmt Relevanz, ob und wie etwas in das Bewusstseinsfeld einer Person gelangt. Das Bewusstseinsfeld gliedert sich in diesem Zusammenhang „in einen thematischen Kern und einen ihn umgebenden Horizont“ (Liedtke, 2001, S. 1162). Je nachdem, welches Vorkommnis eintritt, verändert sich dieses Bewusstseinsfeld. In Anlehnung an den griechischen Philosophen Carneades beschreibt Schütz (1982) ein beispielhaftes Vorkommnis: Ein Mann betritt einen ihm bekannten, dunklen Raum. In einer Ecke sieht er etwas, wobei er nicht deutlich erkennen

kann, was es ist. Obwohl es aussieht, wie ein Seilknäuel, fragt er sich, ob es auch eine Schlange sein könnte (Schütz, 1982). Bezugnehmend auf dieses Beispiel geht Schütz (1982) auf drei Arten der Relevanz ein: Thematische Relevanz, Auslegungs-/ Interpretationsrelevanz und Motivationsrelevanz.

Die thematische Relevanz beschreibt, dass „etwas [...] inmitten des unstrukturierten Feldes einer unproblematischen Vertrautheit zum Problem gemacht [wird]“ (Schütz, 1982, S. 56). Das unbekannte Objekt in der Zimmerecke zieht die Aufmerksamkeit des Mannes auf sich, da es in einer ihm vertrauten Welt auftaucht. Stellt der Mann sich nicht damit zufrieden, das Thema in seinem Kern zu erfassen – also das unbekannte Objekt wahrzunehmen – wendet er sich diesem im Sinne der Themenentwicklung zu. Hierbei unterscheidet Schütz (1982) in einen äußeren und einen inneren Horizont. Der äußere Horizont beschreibt „the relations of the theme to other themes (the outer horizon)“ (Schütz & Luckmann, 1974, S. 194). Demnach kann alles betrachtet werden, das gemeinsam mit dem Thema im Bewusstseinsfeld auftaucht. Bezugnehmend auf das Beispiel könnte der Mann seine Aufmerksamkeit – neben dem unbekanntem Objekt – zusätzlich auf den Fußboden, den Raum oder das Haus lenken. Im Sinne des inneren Horizonts wird die Aufmerksamkeit darüber hinaus auf einzelne Details des unbekanntem Objektes gelenkt (Schütz & Luckmann, 1974), indem man „tiefer und tiefer (vielleicht unendlich tief) in seine Struktur einzudringen [versucht]“ (Schütz, 1982, S. 61).

Setzt man sich im Sinne des äußeren bzw. inneren Horizonts bereits genauer mit einem Thema auseinander, führt dies konsequenterweise zu einer Interpretation der Situation. Genau an dieser Stelle, wenn ein Thema gegeben – also relevant – ist, setzt die Interpretations- bzw. Auslegungsrelevanz an. Hierbei werden die Eigenschaften des Themas relevant, da diese in Bezug auf bekannte Strukturen interpretiert werden. Der Mann könnte sich fragen: Welche Eigenschaften können das unvertraute Objekt beschreiben? Kann ich typische Eigenschaften des unvertrauten Objektes mit mir bekannten Wissens-elementen verknüpfen? Alle Eigenschaften, die nicht zu einer Klassifizierung des Objektes beitragen, werden an dieser Stelle ausgeblendet (Schütz & Luckmann, 1974; Schütz, 1982).

Führt die Interpretation der Situation dazu, dass eine Handlung notwendig wird, kommt die Motivationsrelevanz ins Spiel. Das Handlungsziel motiviert in diesem Zusammenhang zu einer bestimmten Handlung, da sie für diese relevant wird. Je nach Handlungsziel kann sich die Handlung unterscheiden. In dem oben beschriebenen Beispiel könnte das allgemeine Ziel sein, die Gefahr durch ein unbekanntes Objekt zu beseitigen. Schütz

(1982) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei Motivarten: Die Um-zu-Motive und die Weil-Motive. Im Sinne der Um-zu-Motive verfolgt der Mann das Ziel, einen bestimmten Sachverhalt zu verwirklichen. Er entfernt beispielsweise den Gegenstand, um eine Gefahr zu beseitigen. Der Mann könnte den Gegenstand aber auch entfernen, weil er Angst davor hat. Hier werden die Weil-Motive wirksam, da der Mann aufgrund biografischer Erfahrungen handelt (Schutz & Luckmann, 1974; Schütz, 1982).

2.2.3 In der Informationswissenschaft

Folgendes Szenario: Eine Grundschullehrkraft möchte für den Sachunterricht eine Unterrichtsreihe zum Thema „Wasser“ vorbereiten. Um Ideen zu sammeln, setzt sie sich an einen PC und recherchiert mithilfe einer Suchmaschine (z.B. Google). Sie gibt den Suchbegriff „Wasser“ ein und erhält zahlreiche Informationen. Nach genauer Durchsicht der Ergebnisse fällt ihr auf, dass nur einzelne Informationen für sie relevant sind. Nach welchen Kriterien entscheidet eine Suchmaschine überhaupt, welche Informationen bei einer bestimmten Suchanfrage angezeigt werden? Was bedeutet in diesem Kontext *Relevanz*?

Im informationswissenschaftlichen Bereich spielt Relevanz insbesondere bei der Suche in wissenschaftlichen Informationssystemen eine Rolle. Mithilfe von automatisierten Datenbanksystemen, die i.d.R. „auf der Systematik von *Information Retrieval Systemen* [Hervorhebung im Original]“ (Glöggler, 2003, S. 39) basieren, werden Textdokumente so aufbereitet, dass relevante Bestandteile, die für die Lösung eines akuten Informationsdefizits gebraucht werden, wiedergefunden werden können (Mandl, 2006; Schaer, 2013).

Mit der Frage, welche Informationen überhaupt für eine Suchanfrage relevant sind bzw. wie Relevanz überhaupt erfasst werden kann, beschäftigen sich zahlreiche informationswissenschaftliche Artikel. Schamber und Kollegen (1990) betonen, „since information science first began to coalesce into a distinct discipline in the forties and early fifties, relevance has been identified as its fundamental and central concept“ (Schamber et al., 1990, S. 755). Mizzaro (1997; Mizzaro, 1998), der sich in einem Überblicksartikel mit der Geschichte des Relevanzbegriffs von 1958 bis heute beschäftigt, zeigt auf Basis von insgesamt 160 Veröffentlichungen, dass es viele Arten von Relevanz gibt, „not just one“ (Mizzaro, 1997, S. 811). Zudem führt die inkonsistente Verwendung des Begriffs dazu, dass das Konstrukt bisher kaum verstanden wird (Mizzaro, 1997, 1998).

Trotz zahlreicher Unklarheiten und vielfältiger Interpretationsmöglichkeiten lässt sich im Allgemeinen festhalten, dass sich Relevanz auf die Beziehung zwischen zwei Gruppen bezieht. In der ersten Gruppe gibt es laut Mizzaro (1997; Mizzaro, 1998) folgende Elemente: Information, Dokument und Repräsentant. Die Elemente der zweiten Gruppe sind: Problem, Informationsbedürfnis, Anliegen und Suchanfrage. Als Relevanz können nun alle Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen der beiden Gruppen verstanden werden (Abbildung 1).

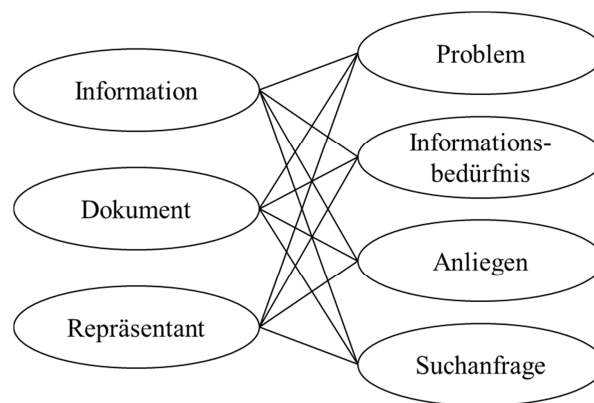


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung des Relevanzkonzeptes nach Mizzaro (1997, S. 812) (Eigene Darstellung in Anlehnung an Lewandowski, 2005, S. 96)

Da das Relevanzkonzept aber nicht statisch (Mizzaro, 1997, 1998), sondern vielmehr „multidimensional *and* dynamic [Hervorhebung im Original]“ (Borlund, 2003, S. 913) aufgebaut ist, sind neben den zwei beschriebenen Gruppen weitere Dimensionen wichtig. Die Beziehung der Gruppen zueinander ist zum einen abhängig von der Zeit. Ein Dokument kann für eine Suchanfrage in einem Moment relevant sein, im nächsten Moment nicht mehr. Wenn sich die Lehrkraft aus dem Eingangsbeispiel bereits grundlegend in das Thema „Wasser“ eingearbeitet hat, sind Grundlagentexte für sie nicht mehr relevant. Zum anderen ist die Relevanz abhängig von dem Thema, der Aufgabe sowie dem Kontext (Mizzaro, 1997, 1998). Die Lehrkraft bemerkt erst beim Lesen eines Dokuments, dass ein anderes Dokument für sie relevant ist. Wenn das erste Dokument aber nicht als Ergebnis einer Suchanfrage angezeigt werden würde, würde das zweite Dokument irrelevant bleiben (Mizzaro, 1997). Dies könnte sich bei einer anderen Lehrkraft anders verhalten, da sich ihr Vorwissen von dem von der ersten Lehrkraft unterscheidet (Henrich, 2008).

Das in Abbildung 1 dargestellte Relevanzmodell, in das die zwei Dimensionen *Zeit* und *Thema/Aufgabe/Kontext* aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht aufgenommen wurden, deutet bereits an, „dass auf unterschiedliche Arten von Relevanz gesprochen werden kann und auch wird“ (Lewandowski, 2005, S. 96). Demnach hat es eine andere Bedeutung, ob man sich die Beziehung von Dokument und Suchanfrage oder von Information und Problem anschaut. Relevanz hat in Abhängigkeit von der im Fokus stehenden Beziehung eine andere Bedeutung.

Saracevic (2007a) berücksichtigt diese unterschiedlichen Beziehungen und unterscheidet – in Anlehnung an Borlund (2003) – verschiedene Relevanzarten. Neben der systemseitigen, algorithmischen Relevanz, die als Beziehung zwischen einer Suchanfrage und einer Information verstanden werden kann, gibt es beispielsweise die thematische Relevanz. Diese kann nach Borlund (2003) als Grundlage für die algorithmische Relevanz angesehen werden und beschreibt, inwiefern ein Dokument für ein bestimmtes Thema bzw. für ein Problem relevant oder nicht relevant ist.

Bezieht man nun die Nutzerperspektive mit ein, begegnet man dem Begriff der Pertinenz. Pertinenz ist im Vergleich zu Relevanz nicht objektiv messbar, da sie sich vielmehr auf die subjektiv wahrgenommene Nützlichkeit einer Information bezieht (Lewandowski, 2005). Empfindet die Lehrkraft eine bestimmte Information für sich persönlich als nützlich oder nicht? Hierbei spielen persönliche Absichten und Emotionen (affektive Relevanz), aber auch die individuelle Situation, in der sich die Lehrkraft befindet (Situationsrelevanz), eine entscheidende Rolle (Saracevic, 2007a).

Wie die letzten Abschnitte zeigen konnten, werden „unter Relevanz im Kontext des Information Retrieval [zwar z.T.] ganz unterschiedliche Dinge verstanden“ (Lewandowski, 2015, S. 123), doch eint sie die Idee, dass Relevanz ein komplexes Konzept ist (Borlund, 2003). Dieses funktioniert nicht statisch, sondern vielmehr dynamisch. „Each relevance can be seen as a point in a four-dimensional space“ (Mizzaro, 1997, S. 812). Da diese beschriebene Komplexität zu Schwierigkeiten bei der Erfassung der Relevanz führt, verändert sich das Relevanzkonzept im Bereich des Information Retrieval Systems zusehends, wie Saracevic (2007b) aufgrund einer Sichtung zahlreicher empirischer Studien feststellt. Dennoch resümiert er: „But no matter what, relevance is here to stay. Relevance is timeless“ (Saracevic, 2007b, S. 2142).

2.2.4 Übertragung der Überlegungen zum Relevanzbegriff auf die eigene Untersuchung

Wie die letzten Abschnitte (Teilkapitel 2.2.1 bis 2.2.3) zeigen konnten, setzen sich verschiedenste Fachdisziplinen mit dem Relevanzbegriff auseinander. Insbesondere in den Bereichen Kommunikationswissenschaft, Philosophie sowie Informationswissenschaft spielt der Begriff eine zentrale Rolle. Bevor die vorgestellten Überlegungen zum Relevanzbegriff auf die vorliegende Arbeit übertragen werden, werden die zentralen Aspekte zusammengefasst und kritisch diskutiert.

In der Kommunikationswissenschaft

Im kommunikationswissenschaftlichen Bereich prägten insbesondere Sperber und Wilson (1995) den Relevanzbegriff, da sie das sog. Relevanzprinzip begründeten. Dieses sieht den Kommunikationsakt selbst als Kern von Kommunikation an. Ein Adressat empfängt eine Information und interpretiert diese vor dem Hintergrund seines individuellen Kontextes. Je nach Kontext kann dessen Interpretation bzw. Annahme variieren, sodass Relevanz als Beziehung zwischen einer Annahme und einem Kontext verstanden wird (Auroux, Körner, Niederehe & Versteegh, 2006; Sperber & Wilson, 1995). Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, welche Handlungsoptionen sich an eine Interpretation anschließen. Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Handlung an sich im Fokus steht – nämlich die Formation der Übergangsempfehlung – kann festgehalten werden, dass der Kontext zur Erfassung der Relevanz von besonderer Bedeutung ist. Übertragen auf das Thema der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass der Kontext im Sinne vielfältiger Übergangskriterien Berücksichtigung finden sollte, da dieser die Interpretation der jeweiligen Situation und daran anschließend eine konkrete Handlung beeinflusst.

In der Philosophie

Im philosophischen Bereich, in dem es um die Frage geht, *warum* wir *wie* handeln, sind die auf Schütz (1982) zurückgehenden Relevanzsysteme weit verbreitet. Das Bewusstseinsfeld, das sich in Thema und Horizont gliedert (Liedtke, 2001), verändert sich dann, wenn ein unerwartetes Vorkommnis eintritt. Dieses beschreibt Schütz (1982) als Auftreten eines unvertrauten Gegenstandes in einer vertrauten Welt. Lenkt dieser Gegenstand die Aufmerksamkeit einer Person auf sich, wird er im Sinne der thematischen Relevanz bedeutend. Ob nun aber auch Bekanntes relevant für einen Beobachter sein kann, bleibt

offen. Zudem spricht Schütz (1982) ausnahmslos von Gegenständen oder Objekten, die relevant sein können, obwohl es sicherlich denkbar ist, dass beispielsweise Personen oder deren Eigenschaften die Aufmerksamkeit eines Beobachters oder einer Beobachterin auf sich ziehen und somit von Relevanz sind. Ungeachtet dieser Kritikpunkte lässt sich die Unterteilung in einen äußeren und einen inneren Horizont auf das Thema der vorliegenden Arbeit übertragen. Wenn sich eine Person nicht damit zufrieden gibt, ein Thema lediglich wahrzunehmen, können weitere Themen aus dem Umfeld des Kernthemas in das Bewusstsein treten (äußerer Horizont). Im Sinne des inneren Horizonts können aber auch andere Aspekte des Themas von Interesse sein. Übertragen auf die Kriterien der Übergangsempfehlung bedeutet dies, dass vielfältige Kriterien, aber auch die Ausprägungen der einzelnen Kriterien mit einbezogen werden sollten. Demnach reicht es hinsichtlich der Relevanz der Kriterien nicht aus, z.B. das Merkmal *Leistungsbereitschaft* für sich allein zu betrachten, sondern vielmehr ist seine Beziehung zu anderen Merkmalen in den Mittelpunkt zu stellen. Darüber hinaus sind seine genauen Ausprägungen entscheidend. Ein Merkmal ist nur dann relevant für eine Entscheidung, wenn Unterschiede in seiner Ausprägung Unterschiede in der Entscheidung bedingen. Ist der Schüler oder die Schülerin leistungsstark? Oder eher leistungsschwach? Da sich die Ausprägungen der Merkmale von Kind zu Kind unterscheiden, sind hinsichtlich der Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung einzelne konkrete Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen.

Setzt sich eine Person entsprechend der Vorstellung des äußeren oder inneren Horizonts genauer mit einem Thema auseinander, führt dies unweigerlich zur Interpretation. Im Sinne der Interpretationsrelevanz (Schütz, 1982) sind die genauen Eigenschaften eines Themas relevant, da diese in Bezug auf bekannte Wissens Elemente interpretiert werden. Auch hier zeigt sich, dass die Berücksichtigung der Merkmalsausprägungen sinnvoll ist, um *Relevanz* ganzheitlich erfassen zu können.

Wenn nun die Interpretation eines Themas zu handlungsrelevanten Entscheidungen führt, setzt die Motivationsrelevanz an (Schütz, 1982). Diese Relevanzart legt fest, dass das Handlungsziel für eine Handlung relevant ist. Folglich sollte zur Erfassung der Relevanz im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Formation der Übergangsempfehlung im Fokus stehen, da diese als Handlungsziel definiert werden kann.

In der Informationswissenschaft

Im informationswissenschaftlichen Bereich spielt Relevanz eine besondere Rolle, wenn es darum geht, mithilfe einer Suchmaschine zu einer Anfrage passende Informationen zu finden. Mit der Frage, von welchen Faktoren die Relevanz einzelner Informationen abhängt, beschäftigen sich zahlreiche Autoren (z.B. Borlund, 2003; Mizzaro, 1997, 1998, Saracevic, 2007a, 2007b). Generell wird Relevanz als Punkt in einem vierdimensionalen Raum verstanden (Mizzaro, 1997). Zwei Gruppen von Elementen stehen sich diesem Verständnis zufolge gegenüber und werden von der Zeit sowie dem Kontext (oder der Aufgabe bzw. dem Thema) beeinflusst (Mizzaro, 1997, 1998). In Anlehnung an dieses Verständnis wird Relevanz für die vorliegende Arbeit wie folgt übersetzt: Relevanz meint die Beziehung zwischen zwei Merkmalen. Diese Beziehung wird durch verschiedene Randbedingungen wie Zeit oder Kontext beeinflusst. Die Randbedingungen nehmen daher die Funktion eines Moderators ein. Wirkt die Zeit als Moderator, könnte die Situation bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit wie folgt aussehen: Zu Zeitpunkt A ist eine Information für eine Lehrkraft über eine Schülerin oder einen Schüler relevant, zu Zeitpunkt B nicht – oder umgekehrt. Das Wissen der Lehrkraft entwickelt sich, sodass sich die Relevanz einzelner Informationen verändern kann. In diesem Sinne wächst auch das Übergangsurteil über die gesamte Grundschulzeit. Es gibt zwar Kinder, bei denen sich der anfängliche Eindruck festigt und mit der Zeit bestätigt, aber es gibt auch Kinder, bei denen es nicht eindeutig ist, in welche Richtung sie sich entwickeln. Beispielsweise ist es denkbar, dass die Trennung der Eltern enorme Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung und somit auf die Leistung eines Kindes hat. Dieses ständige Entwicklungspotential macht die Formation der Übergangsempfehlung zu einer besonders herausfordernden Aufgabe.

Neben der zeitlichen Perspektive ist Relevanz aber auch abhängig vom Kontext. Die Relevanz einer Information wird möglicherweise erst durch die Kenntnis einer anderen Information deutlich. Demnach ist es hinsichtlich der Erfassung der Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung unerlässlich, eine Vielzahl an Kriterien zu berücksichtigen. Erst die Verzahnung der Kriterien macht deutlich, was genau für die Entscheidung relevant ist.

Neben dem Einfluss der Zeit und des Kontextes ist darüber hinaus die subjektive Sicht des Entscheidenden wichtig, wenn man sich mit Relevanz beschäftigt (Henrich, 2008; Lewandowski, 2005). Lehrkraft A hat möglicherweise ein anderes Vorwissen als Lehrkraft B, sodass sich die Relevanz einzelner Kriterien unterscheiden kann. Es ist zwar zu

hoffen, dass zwei Lehrkräfte zu ein und demselben Übergangsurteil für eine Schülerin oder einen Schüler kommen, jedoch ist es möglich, dass der Weg dahin anders verläuft.

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, sollten bei der Erfassung der Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung folgende Aspekte berücksichtigt werden (siehe Abbildung 2):

- (1) Perspektive der Grundschullehrkräfte (grün): Da die subjektive Sicht des Entscheidenden in Hinblick auf die Relevanz der Kriterien wichtig ist, sollte die Perspektive der Grundschullehrkräfte durch eine direkte Befragung dieser Personengruppe fokussiert werden.
- (2) Vielfältige Kriterien (rot): Um den Kontext berücksichtigen zu können, sollten vielfältige Kriterien in die Analyse aufgenommen werden, die von den Lehrkräften selbst genannt werden.
- (3) Reale, individuelle Schülerinnen und Schüler (orange): Da die Details – also die Ausgestaltung von Merkmalen – abhängig sind von realen, individuellen Schülerinnen und Schülern, sollten Grundschullehrkräfte zu diesen befragt werden. Für die Beschreibung globaler Entscheidungen könnten keine Details in den Blick genommen werden.
- (4) Langfristiger Zeitraum (blau): Da sich Schülerinnen und Schüler ständig entwickeln, sollte auf einen langfristigen Zeitraum geblickt werden. Daher sollten Grundschullehrkräfte befragt werden, die die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bereits seit langer Zeit – nach Möglichkeit über vier Jahre – unterrichten.

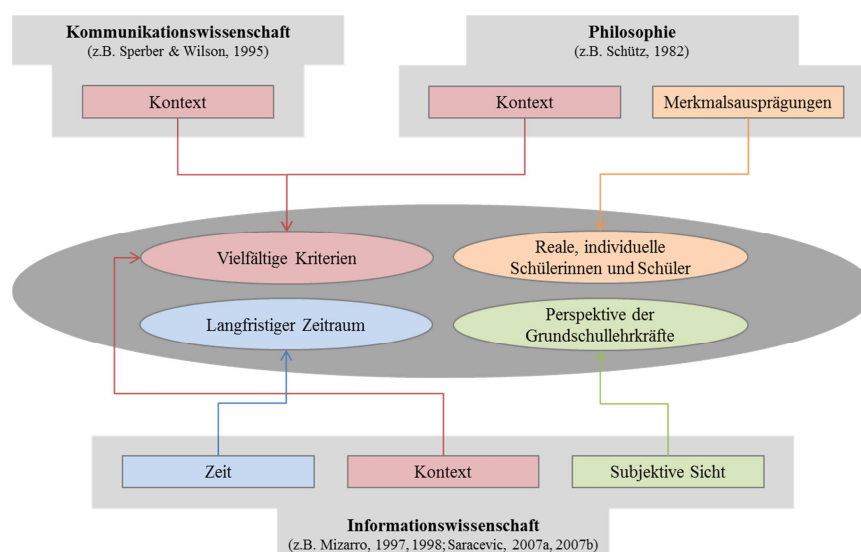


Abbildung 2: Übertragung der Überlegungen zum Relevanzbegriff auf die eigene Untersuchung

3 Forschungsstand

3.1 Prädiktoren der Übergangsempfehlung

Bisherige Studien nähern sich der Frage nach den Kriterien, die für die lehrerseitige Übergangsempfehlung prädiktiv sind, und deren Relevanz auf sehr unterschiedlichen Wegen. Grob kann man in diesem Zusammenhang zwischen zwei Zugangsweisen differenzieren: Zum einen unterscheiden sich bisherige Studien in Bezug auf die Art der Kriterien. In einem Großteil der Studien werden Kriterien vorgegeben, sodass sich alle Befragten auf dieselben vorab festgelegten, einheitlichen Kriterien beziehen. In wenigen Studien werden die Befragten dagegen aufgefordert, individuelle Kriterien zu nennen und sich ausschließlich auf diese zu beziehen. Zum anderen gibt es Unterschiede hinsichtlich der Art der Relevanzfassung. Entweder schätzen die Befragten die Relevanz einzelner Kriterien direkt ein oder es wird indirekt Rückschluss auf die Relevanz gezogen, indem diese beispielsweise über regressionsanalytische Berechnungen abgeleitet wird. Wie die einzelnen Zugangsweisen kombiniert werden können, zeigt Abbildung 3. Zusätzlich deutet die Stärke der in der Abbildung verwendeten Pfeile an, welche Zugangsweisen in bisherigen Studien häufig oder weniger häufig kombiniert werden.

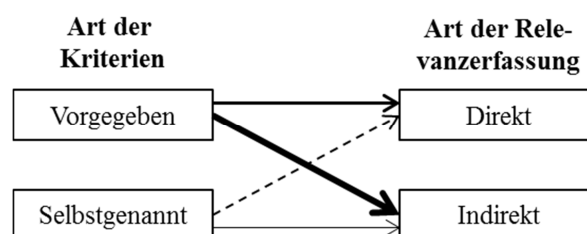


Abbildung 3: Systematisierung unterschiedlicher methodischer Forschungszugänge

Dementsprechend wird in den meisten Studien eine Kombination aus vorgegebenen Kriterien und indirekter Relevanzfassung gewählt. In der Regel handelt es sich hierbei

um Large-Scale-Assessments, in denen häufig über regressions- oder pfadanalytische Modellierungen Rückschluss auf das Handeln der Lehrkräfte gezogen wird. Zu welchen Ergebnissen diese Studien hinsichtlich der lehrerseitig relevanten Prädiktoren für die Übergangsempfehlung gelangen, wird in Teilkapitel 3.1.1 beschrieben.

Im Vergleich nutzen wenige Studien eine Kombination aus vorgegebenen Kriterien und direkter Relevanz erfassung. In einer qualitativen Interviewstudie von Pohlmann (2009) und in einer quantitativen Fragebogenstudie von Dietz (2014) schätzen Lehrkräfte die Relevanz vorgegebener Kriterien direkt ein. Teilkapitel 3.1.2 fasst die Ergebnisse dieser beiden Studien in Hinblick auf die übergangsrelevanten Empfehlungskriterien zusammen.

Lediglich in einer Studie (Nölle et al., 2009) nennen Lehrkräfte subjektiv relevante Kriterien zu vorgegebenen Bereichen, ohne jedoch einzelne Schülerinnen oder Schüler in den Fokus zu stellen. Die Relevanz wird in diesem Zusammenhang indirekt über Häufigkeitsanalysen, die über alle Nennungen hinweg durchgeführt werden, abgeleitet. Die Ergebnisse dieser Studie werden in Teilkapitel 3.1.3 beschrieben.

Der gestrichelte Pfeil in Abbildung 3 deutet an, dass die Kombination aus selbstgenannten Kriterien und direkter Relevanzeinschätzung durch die Lehrkraft bisher in keiner Studie zu finden ist.

Basierend auf den bis hierhin vorgestellten Überlegungen, die in den folgenden Teilkapiteln detailliert ausgeführt werden, schließt Teilkapitel 3.1.4 mit der für diese Arbeit im Mittelpunkt stehenden Fragestellung.

3.1.1 Vorgegebene Kriterien, indirekte Relevanz erfassung

Im Rahmen des in Luxemburg verorteten Projektes “Students' Transition from Primary to Secondary School: Cognitive Determinants and Prognostic Validity of Teachers' Transition Decisions – TRANSEC” sichtete die Forschergruppe um Sabine Krolak-Schwerdt Literatur und erstellte einen Überblick über die Kriterien, die für die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte in Deutschland prädiktiv sind (Glock, Krolak-Schwerdt, Klapproth & Böhmer, 2013). Dabei wurden schwerpunktmäßig Studien berücksichtigt, die auf Large-Scale-Daten beruhen und daher Anspruch auf Repräsentativität erheben. Insgesamt wurden 25 Studien in die Analysen aufgenommen, wobei sieben Studien auf den Daten aus IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) beruhen und jeweils drei Studien auf dem BiKS-8-14-Datensatz (Bildungsprozesse,

Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) und dem TIMSS-Datensatz (Trends in International Mathematics and Science Study). Die übrigen 12 Studien greifen auf Daten anderer Forschungsprojekte zurück, u.a. auf VERA (VERgleichsArbeiten).

Da diese 25 Studien als Grundlage für die folgenden Ausführungen dienen, fasst Tabelle 3 alle wichtigen Informationen zu den übergeordneten Projekten übersichtlich zusammen. Zwar beschäftigen sich alle Projekte mit dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, doch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunkte. Während das Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ beispielsweise die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund untersucht (Kristen, 2006), werden in anderen Projekten fachbezogene Kompetenzen in den Fokus gestellt. So beschäftigt sich das Projekt VERA beispielsweise mit den Bedingungen des Lernerfolgs in den Fächern Deutsch und Mathematik (Helmke et al., 2007) oder das Projekt TIMSS mit den mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Grundschulkindern (Bos et al., 2008; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012). Hinzu kommen die Unterschiede hinsichtlich der Gebiete, in denen die Studien durchgeführt wurden. Teilweise wurden Erhebungen in ganz Deutschland durchgeführt (z.B. in IGLU oder TIMSS), meistens allerdings in einzelnen Bundesländern (z.B. in BiKS-8-14) oder Städten (z.B. Hannoversche Grundschulstudie). Dementsprechend gibt es große Unterschiede in Hinblick auf die Stichprobengröße, die in Tabelle 3 ausschließlich bezogen auf die deutsche Schülerstichprobe dargestellt ist. Diese reicht von 402 Schülerinnen und Schülern im Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien – Teilstudie Mannheim“ (Kristen, 2006) bis 13.099 Schülerinnen und Schülern im Projekt LAU 5 (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997). In Bezug auf die eingesetzten Erhebungsinstrumente lässt sich insgesamt festhalten, dass in nahezu allen, in Tabelle 3 dargestellten Projekten Leitungstests sowie Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragungen durchgeführt wurden. Lediglich in einzelnen Projekten wurden weitere Erhebungsinstrumente eingesetzt, wie im Projekt VERA, in dem zusätzlich Unterrichtsstunden videografiert und Lehrkräfte interviewt wurden (Helmke et al., 2007).

Tabelle 3: Systematisierung der auf Glock et al. (2013) basierenden Studien

Thema	Erhebungszeitpunkt(e)	Größe der Schülerstichprobe ^a	(Teil-) Studien
BiKS-8-14⁴			
Bildungsrelevante Entwicklungsprozesse im Grundschulalter (Bayern und Hessen)	8 MZP ^b von 2006 bis 2012 (zunächst im halbjährlichen, dann im jährlichen Rhythmus)	2395 (zu MZP 1), 1912 (zu MZP 8)	Kleine, Birnbaum, Zielonka, Doll & Blossfeld, 2010; Schmitt, 2008; Schneider, 2011
Bildungschancen von Grundschulkindern⁵			
Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes für die Bildungschancen von Grundschulkindern (Wiesbaden)	1 MZP (2007)	1.489	Schulze, Wolter & Unger, 2009
Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien – Teilstudie Mannheim⁶			
Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Mannheim)	1 MZP (2000/01)	402	Kristen, 2006
Determinanten der Schullaufbahneempfehlung⁷			
Einflussfaktoren auf Bildungsempfehlung der Lehrkraft und auf Bildungsaspiration der Eltern (Bayern und NRW)	jeweils ein MZP in Bayern (1985) und NRW (1986)	1.040 (insgesamt in Bayern und NRW)	Ditton, 1989
ELEMENT⁸			
Lese- und Mathematikverständnis von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 4 bis 6 (Berlin)	3 MZP von 2003 bis 2005	3.293 (MZP 1), 3.080 (MZP 2), 2.964 (MZP 3)	Caro, Lenkeit, Lehmann & Schwippert, 2009
Hannoversche Grundschulstudie – Welle 4⁹			
Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern (Hannover)	1 MZP (2003/04; nur Welle 4 der Hannoverschen Grundschulstudie)	620	Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b

Nähere Informationen zum jeweiligen Projekt (Thema, Erhebungszeitpunkt(e), Stichprobengröße) entnommen aus:

⁴ Mudiappa und Artelt (2014).

⁵ Schulze, Wolter und Unger (2009).

⁶ Kristen (2006).

⁷ Ditton (1989).

⁸ Lehmann und Lenkeit (2008).

⁹ Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007a), (2007b).

IGLU ¹⁰			
Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich	4 MZP von 2001 bis 2016 (im 5-jährigen Rhythmus)	7.633 (MZP 1), 7.899 (MZP 2), 4.000 (MZP 3)	Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Bos & Pietsch, 2004; Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009; Neugebauer, 2011; Stubbe & Bos, 2008
KESS ¹¹			
Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in die Sekundarstufe I und im Laufe der Sekundarschulzeit (Hamburg)	5 MZP von 2003 bis 2012 (im zwei- bzw. dreijährigen Rhythmus)	8.589 (zu MZP 1), 3.822 (zu MZP 5)	Bos & Pietsch, 2004; Gröhlich & Guill, 2009; Stubbe, 2009
LAU 5 ¹²			
Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen	1 MZP (1996)	13.099	Lehmann et al., 1997
Pilotierung von Testaufgaben (in Vorbereitung auf KOALA-S) ¹³			
Personale, soziale und institutionelle Bedingungen für den Kompetenzerwerb und den Grundschulübergang (Bayern)	2 MZP von 2003 bis 2004	719 (MZP 1), 681 (MZP 2)	Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Stahl, 2007
Schullaufbahneempfehlungen ¹⁴			
Urteil im Prognoseunterricht (NRW)	1 MZP (2007)	645	Lintorf et al., 2008
SOKKE ¹⁵			
Sozialisations-, Akkulturations- und Kompetenzentwicklungsprozesse von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund (süddeutsche Stadt)	4 MZP von 2004 bis 2008 (im jährlichen Rhythmus)	435 (zu allen MZP)	Braun & Mehringer, 2009

¹⁰ Bos et al. (2005); Bos et al. (2007); Bos, Tarelli, Bremerich-Vos und Schwippert (2012).

Nähere Informationen zum jeweiligen Projekt (Thema, Erhebungszeitpunkt(e), Stichprobengröße) entnommen aus:

¹¹ Bos, Bonsen und Gröhlich (2009); Bos und Pietsch (2006).

¹² Lehmann, Peek und Gänßfuß (1997).

¹³ Ditton und Krüsken (2009), Ditton (2007b); Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005).

¹⁴ Lintorf, Guill und Bos (2008).

¹⁵ Herwartz-Emden, Reiss und Mehringer (2008).

TIMSS ¹⁶			
Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich	3 MZP von 2007 bis 2015 (im 4-jährigen Rhythmus)	5.200 (MZP 1), 3.995 (MZP 2)	Gresch, 2012; Maaz & Nagy, 2009; Neumann, Milek, Maaz & Gresch, 2010
VERA – Gute Unterrichtspraxis ¹⁷			
Bedingungen des Lernerfolgs in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Grundschule (Bremen und Rheinland-Pfalz)	3 MZP von 2005 bis 2006	1.050 (zu allen 3 MZP)	Wagner, Helmke & Schrader, 2009

Anmerkungen: ^a Bei internationalen Studien bezogen auf Deutschland. ^b MZP = Messzeitpunkt.

Die beschriebenen 25 auf Glock et al. (2013) basierenden Studien dienen als Grundlage für die folgenden Ausführungen und werden durch einzelne neuere Studien ergänzt. Zur übersichtlichen Darstellung des aktuellen Forschungsstands in den folgenden Teilkapiteln wird die Struktur eines einfachen prognosetheoretischen Modells der Übergangsempfehlung von Bos et al. (2004) herangezogen. Dieses bezieht sich auf Ergebnisse dreier Untersuchungen (Krapp, 1979; Sauer & Gamsjäger, 1996; Thiel, 2004) und erklärt „durch verschiedene Eingangsvoraussetzungen als Prädiktoren im Rahmen einer Prognosetheorie [...] das Kriterium – hier die Schullaufbahneempfehlung“ (Bos et al., 2004, S. 215). Da das Modell sehr vereinfacht dargestellt ist und einige Prädiktoren, die in anderen Studien als zentral herausgearbeitet werden, nicht berücksichtigt, wird es für die folgenden Ausführungen leicht modifiziert sowie ergänzt.

Vergleicht man Abbildung 4 mit dem ursprünglichen Modell von Bos et al. (2004) fällt auf, dass die drei Bereiche ‚Soziale Merkmale‘ (für die vorliegende Arbeit umbenannt in ‚Soziodemografische Variablen und familiärer Hintergrund‘), ‚Schulnahe Kriterien‘ und ‚Leistungsmerkmale‘ übernommen werden und der Bereich ‚Rahmenbedingungen‘ ergänzt wird. Auf untergeordneter Ebene werden einzelne thematisch verwandte Aspekte zusammengefasst, da sie in den folgenden Ausführungen gemeinsam betrachtet werden. Beispielsweise umfasst der Aspekt ‚Schulnoten‘ sowohl die Deutsch- als auch die Mathematiknote, die in dem ursprünglichen Modell von Bos et al. (2004) getrennt aufgeführt werden. Andere Aspekte werden dagegen ergänzt. Insbesondere der Bereich ‚Soziodemografische Variablen und familiärer Hintergrund‘ wird durch drei weitere As-

¹⁶ Bos et al. (2008); Bos, Wendt, Köller und Selter (2012).

¹⁷ Helmke et al. (2007).

pekte ausdifferenziert. Dazu zählen die elterliche Unterstützung, der Bildungsstatus und die Familienform. Der neu hinzugefügte Bereich ‚Rahmenbedingungen‘ umfasst darüber hinaus die Aspekte ‚Referenzgruppe‘ und ‚Bundeslandzugehörigkeit‘.

In Anlehnung an die Struktur des in Abbildung 4 dargestellten Modells werden die zentralen Ergebnisse der oben aufgeführten Studien beschrieben. Dazu stellen die folgenden Teilkapitel unterschiedliche Prädiktoren der Übergangsempfehlung in den Fokus: Teilkapitel 3.1.1.1 die schulnahen Kriterien, Teilkapitel 3.1.1.2 die Leistungsmerkmale, Teilkapitel 3.1.1.3 die soziodemografischen Variablen und den familiären Hintergrund und Teilkapitel 3.1.1.4 die Rahmenbedingungen.

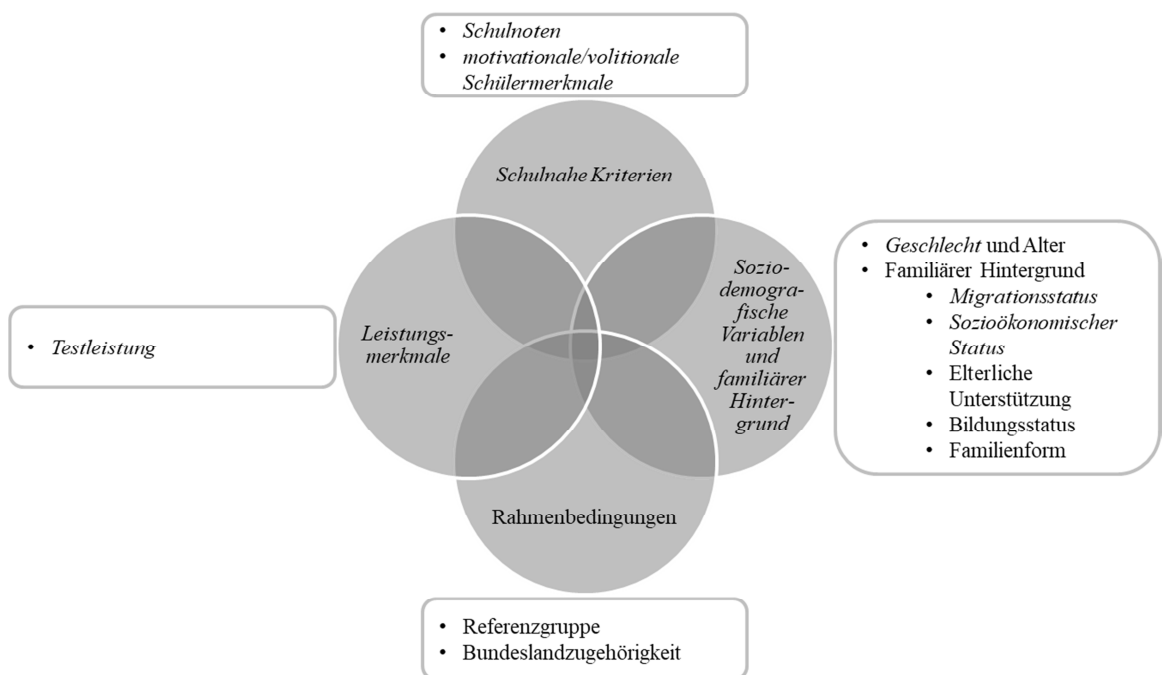


Abbildung 4: Erweiterung des einfachen prognosetheoretischen Modells der Übergangsempfehlung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bos et al., 2004, S. 216)

3.1.1.1 Schulnahe Kriterien

Im Sinne des in Abbildung 4 dargestellten prognosetheoretischen Modells zählen die Schulnoten und die motivationalen/volitionalen Schülermerkmale zu den schulnahen Kriterien. Im Folgenden werden Forschungsergebnisse berichtet, die sich mit dem Zusammenhang von schulnahen Kriterien und der Übergangsempfehlung, die die Lehrkraft ausspricht, beschäftigen.

Schulnoten

Fragt man Lehrkräfte nach Merkmalen, die sie als relevant für die Übergangsempfehlung erachten, nennen sie an erster Stelle – wie Nölle und Kollegen (2009) herausfanden – die Noten in den Hauptfächern. Welchen Einfluss die Noten tatsächlich auf die Übergangsempfehlung haben, untersuchen zahlreiche Studien.

Basierend auf den Daten der IGLU-Studien, in denen die Noten der Schülerinnen und Schüler mittels von Lehrkräften ausgefüllten Schülerteilnahmelisten erhoben werden, kommen alle Studien zu einem übereinstimmenden Ergebnis: Den stärksten Zusammenhang mit der Übergangsempfehlung haben die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Stubbe & Bos, 2008). Bei alleiniger Betrachtung der Deutsch- und Mathematiknote, d.h. ohne Berücksichtigung anderer Prädiktoren, zeigt sich, dass diese zwischen 66 Prozent (Bos et al., 2004) und 77 Prozent (Stubbe & Bos, 2008) der Variabilität der Schullaufbahneempfehlung erklären. Insgesamt erklärt die Deutschnote einen größeren Teil an Varianz als die Mathematiknote. Der Anteil an erklärter Varianz liegt für die Deutschnote zwischen 49 Prozent (Arnold et al., 2007) und 51 Prozent (Stubbe & Bos, 2008) und für die Mathematiknote zwischen 35 Prozent (Arnold et al., 2007) und 47 Prozent (Stubbe & Bos, 2008).

Lehmann und Kollegen (1997) betrachten auf Basis des LAU-Datensatzes unterschiedliche Faktoren und deren Zusammenhang mit der Übergangsempfehlung. Sie kommen – ähnlich wie die im letzten Abschnitt betrachteten Studien – zu dem Ergebnis, dass sowohl die Deutsch- als auch die Mathematiknote für die Übergangsempfehlung prädiktiv sind. Regressionsanalysen zeigen, dass die Deutsch- und die Mathematiknote negativ mit der Gymnasialempfehlung zusammenhängen. Diese negativen Zusammenhänge kommen zu Stande, da ein hoher Notenwert einer schlechten Leistung entspricht. Anders formuliert bedeutet dies, dass eine gute Deutsch- bzw. Mathematiknote positiv mit einer Empfehlung für das Gymnasium zusammenhängt. Die Deutschnote weist dabei einen etwas stärkeren Zusammenhang mit der Empfehlung auf als die Mathematiknote. Auch Lintorf und Kollegen (2008) betrachten unterschiedliche Prädiktoren und deren Zusammenhang mit der Empfehlung, allerdings in Abhängigkeit von der Empfehlung für die Hauptschule. Dazu werden im Rahmen binär logistischer Regressionen drei Modelle gerechnet, in die unterschiedliche Prädiktoren aufgenommen werden. Da die Schulnoten erst im dritten Modell Berücksichtigung finden, wird dieses im Folgenden näher beleuchtet. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen

Schulnoten und der Hauptschulempfehlung, wobei die Deutschnote besonders prädiktiv ist. „Kinder, deren Deutschnote eine Notenstufe schlechter als die des Stichprobendurchschnitts ist, haben z.B. eine fast 18-mal so hohe Chance auf eine Hauptschulempfehlung“ (Lintorf et al., 2008, S. 105). Das dritte Modell, in das neben den Schulnoten das Geburtsland sowie der höchste Schulabschluss der Eltern aufgenommen werden, erklärt insgesamt 76 Prozent der Variabilität der Übergangsempfehlung und erzielt dementsprechend eine zufriedenstellende Modellgüte.

Auch die Studien, die die Datensätze der BiKS-Studie als Grundlage nehmen, kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Schmitt (2008) berichtet Ergebnisse binär logistischer Regressionen, indem sukzessive Modelle überprüft werden, in die die Übergangsempfehlung der Lehrkraft als abhängige Variable aufgenommen wird. Modell 1, in das die Deutsch-, die Mathematik- und die Sachunterrichtsnoten der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, erklärt fast 75 Prozent der Variabilität der Übergangsempfehlung. Dabei ist der Zusammenhang der Schulnoten und der Empfehlung hoch signifikant. „Insbesondere zeigt sich, dass eine bessere Deutschnote mit deutlich höheren Lehrerempfehlungen zusammenhängt und damit die Chance auf eine Gymnasialempfehlung erhöht“ (Schmitt, 2008, S. 117). Schneider (2011) stellt darüber hinaus die Frage in den Mittelpunkt, ob bzw. wie sich der Zusammenhang der Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht und der tatsächlich erteilten Übergangsempfehlung von Klasse 3 zu Klasse 4 verändert. Insgesamt nimmt der Zusammenhang aller Schulnoten mit der Übergangsempfehlung über die Zeit zu. Bei getrennter Betrachtung der Klassenstufen lassen sich sowohl in Klasse 3 als auch in Klasse 4 besonders hohe Korrelationen zwischen der Deutschnote und der Übergangsempfehlung erkennen. Der Zusammenhang der Mathematiknote in Klasse 4 und der Empfehlung ist allerdings vergleichbar stark wie der Zusammenhang der Deutschnote in Klasse 3 und der Empfehlung (für beide Korrelationen ergibt sich: $r = .73$). Über beide Klassenstufen hinweg ist der Zusammenhang der Deutschnote in Klasse 4 und der Übergangsempfehlung am stärksten ($r = .81$). Die voraussichtliche Übergangsempfehlung variiert zudem sehr stark in Abhängigkeit von der Durchschnittsnote, die sich aus der Deutsch-, der Mathematik- und der Sachunterrichtsnote ergibt. Schneider (2011) zeigt basierend auf Angaben von Lehrkräften zu hessischen und bayrischen Schülerinnen und Schülern, dass diese mit einer Durchschnittsnote von kleiner als 2,0 i.d.R. eine Gymnasialempfehlung erhalten. Ein Notendurchschnitt von 2,33 bis 2,66 führt häufig zu einer Realschulempfehlung und ab einer Durchschnittsnote von 3,0 und schlechter erhält jedes zweite Kind

eine Empfehlung für die Hauptschule. In Bayern spiegelt diese an Durchschnittsnoten orientierte Übergangspraxis zwar die rechtliche Übertrittsregelung wieder, aber auch für das Bundesland Hessen, in dem nicht die Durchschnittsnote, sondern vielmehr der freie Elternwille im Mittelpunkt der Übergangsempfehlung steht, zeigt sich, dass die voraussetzliche Laufbahneempfehlung von den Leistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin abhängt und an den oben beschriebenen Durchschnittsnoten festgemacht werden kann. Da die alleinige Betrachtung des Zusammenhangs von Noten und der Übergangsempfehlung nicht ausreicht, führt Schneider (2011) darüber hinaus multivariate Analysen durch. Unabhängig von den Variablen, die in die Analysen aufgenommen werden, bleiben die Noten in allen Modellen hoch signifikant. Der Zusammenhang mit den Schulnoten ist somit robust, auch wenn weitere Kontrollvariablen, wie die Familiensprache oder die potentielle elterliche Unterstützung, hinzugenommen werden. Zudem weisen die Noten – wie oben beschrieben – einen positiven Zusammenhang mit der Empfehlung auf, d.h. dass ein besserer Notendurchschnitt i.d.R. zu einer höheren Schullaufbahneempfehlung führt.

Ditton und Kollegen (2005) beschäftigen sich, basierend auf Daten einer längsschnittlichen Untersuchung an bayrischen Grundschulen, mit der Differenz zwischen Lehrerempfehlung und elterlicher Bildungsaspiration. In einem ersten Schritt zeigen sie anhand von Rangkorrelationen, dass die lehrerseitige Empfehlung am stärksten mit den Zeugnisnoten zusammenhängt (Koeffizienten von $r = -.66$ für die Heimat- und Sachkundenote bis $r = -.75$ für die Deutschnote). Die Ergebnisse binär logistischer Regressionen bestätigen, dass Schulnoten sowohl für eine Gymnasial- als auch für eine Hauptsehulempfehlung prädiktiv sind. Der Zusammenhang von Empfehlung und Deutschnote ist dabei am stärksten, gefolgt von der Mathematiknote sowie der Heimat- und Sachkundenote. Auch bei Aufnahme der Testleistung in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung, Sprachbetrachtung und Mathematik bleiben die signifikanten Zusammenhänge mit den Schulnoten bestehen. Um die komplexen Abhängigkeiten anschaulich darstellen zu können, wird überdies auf ein Pfadmodell zurückgegriffen. Ein Blick auf dieses untersuchte Modell zeigt, dass die Noten wiederum stark mit der Leistung zusammenhängen ($r = -.79$).

Auch Ditton (1989) weist mit Hilfe eines Strukturmodells nach, dass sich die Übergangsempfehlung der Lehrkraft hauptsächlich auf die Schulnoten stützt. Dazu entwirft der Autor, basierend auf Ergebnissen anderer Studien, ein Modell mit sieben Prädiktoren (u.a. Noten, sozialer Status der Familie, Erledigen der Hausaufgaben) und un-

tersucht, welche Faktoren zum einen mit der lehrerseitigen Empfehlung und zum anderen mit der elterlichen Bildungsaspiration zusammenhängen und wie sich die Determinanten zueinander verhalten. Anhand einer Pfadanalyse mit latenten Variablen können direkte sowie indirekte Zusammenhänge abgebildet werden. Bei Betrachtung der direkten Zusammenhänge zeigt sich, dass die stärkste Beziehung zwischen Noten ($\beta = -.52$) und lehrerseitiger Empfehlung besteht. Je besser die Noten ausfallen, desto eher erteilt eine Lehrkraft eine Empfehlung für eine höhere Schulform. Die lehrerseitige Einschätzung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler im Leistungs- und Sozialbereich hat für die Empfehlung der Lehrkraft direkt vergleichsweise wenig ($\beta = .18$), jedoch ist „dieses Bild [...] bei Betrachtung der Summe aller direkten und indirekten Effekte [...] zu relativieren“ (Ditton, 1989, S. 225). Hierbei zeigt sich, dass die lehrerseitige Einschätzung des Schülerverhaltens bei Betrachtung der indirekten Zusammenhänge einen höheren Stellenwert ($\beta = .58$) erreicht als die Noten. Dieses Ergebnis lässt sich durch den hohen Einfluss der Verhaltenseinschätzung auf die Noten erklären ($\beta = -.59$). Betrachtet man die Faktorkorrelationen bestätigt sich dieses Bild. Hierbei zeigt sich, dass sowohl die lehrerseitige Charakterisierung des Schülerverhaltens ($\beta = .66$) als auch die Noten ($\beta = -.77$) mit der Empfehlung korrelieren. Ähnlich zu den beschriebenen direkten Zusammenhängen ist auch hier der Zusammenhang von Noten und Empfehlung am größten.

Caro und Kollegen (2009) konzentrieren sich im Gegensatz zu den bis hierhin vorgestellten Studien auf den mathematischen Bereich. Anhand der Daten, die im Rahmen der Berliner ELEMENT-Studie erhoben wurden, überprüfen sie, ob die Übergangsempfehlung stärker mit der Mathematikleistung oder mit der individuellen Leistungssteigerung im mathematischen Bereich zusammenhängt. Basierend auf logistischen Mehrebenenanalysen kommen sie zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre mathematischen Fähigkeiten schneller steigern als andere Kinder, eher eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten. Der Zusammenhang von Leistungszuwachs und Empfehlung bleibt auch bei Kontrolle aller anderen Variablen (Leistungslevel, Fähigkeit, soziodemografische Merkmale) bestehen. Dieser Zusammenhang kann zumindest z.T. dadurch erklärt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Leistungen schnell steigern, von Lehrkräften mit besseren Noten belohnt werden. Die Autoren folgern daraus, dass die Mathematiknote den positiven Zusammenhang zwischen Leistungssteigerung und Übergangsempfehlung mediiert. Dabei ist der Zusammenhang der Mathema-

tiknote mit der Übergangsempfehlung 2,4-mal höher als mit der Leistungssteigerung. Caro und Kollegen (2009) bestätigen damit den bis hierhin von verschiedenen Autorengruppen herausgearbeiteten Befund, dass das Leistungslevel – hier die Mathematiknote – prädiktiv ist für Unterschiede in der Übergangsempfehlung.

Da in den letzten Abschnitten zahlreiche Studien betrachtet wurden, resümiert der folgende Abschnitt die wichtigsten Aspekte. Zusammenfassend kommen die in den letzten Abschnitten betrachteten Studien einheitlich zu dem Ergebnis, dass die Schulnoten am stärksten mit der lehrerseitigen Empfehlung zusammenhängen. Dabei ist der Zusammenhang von Deutschnote und Empfehlung am stärksten, gefolgt von der Note in Mathematik und im Sachunterricht (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008). Zwar weisen die Noten z.T. Zusammenhänge mit anderen Prädiktoren, wie die Leistung oder die lehrerseitige Einschätzung des Schülerverhaltens, auf (z.B. Ditton, 1989; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005), doch stellen sie die zentrale Einflussgröße dar. Bei der schrittweisen Berechnung von Vorhersagemodellen im Rahmen regressionsanalytischer Berechnungen zeigt sich, dass sich die Modellgüte bei Aufnahme der Noten deutlich erhöht (z.B. Lintorf, Guill & Bos, 2008; Schmitt, 2008). Wenn die Noten von Anfang an Teil der Berechnungen sind, bleibt deren Zusammenhang mit der Empfehlung i.d.R. über alle Modelle hinweg signifikant. Daher kann von einem robusten Zusammenhang der Noten mit der lehrerseitigen Empfehlung ausgegangen werden (z.B. Schneider, 2011). Betrachtet man darüber hinaus den Zusammenhang der Noten und der Empfehlung im zeitlichen Verlauf (von Klasse 3 zu Klasse 4) lässt sich festhalten, dass die Höhe des Zusammenhangs sowohl für die Deutsch- als auch für die Mathematiknote steigt (Schneider, 2011). Stellt man ausschließlich den mathematischen Bereich und damit verbunden die Mathematiknote sowie die mathematischen Fähigkeiten in den Mittelpunkt, ist zu beobachten, dass Leistungszuwachs eng mit einer Empfehlung für das Gymnasium verbunden ist. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Mathematiknote den direkten Zusammenhang von Leistungszuwachs und Empfehlung mediiert, da Leistungszuwachs mit guten Noten belohnt wird (Caro et al., 2009).

Motivationale/volitionale Schülermerkmale

Laut Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (KMK, 2015) sind bei der Erteilung der Übergangsempfehlung – neben den Leistungen und deren

Benotung – sowohl volitionale als auch motivationale Merkmale der Schülerin oder des Schülers zu berücksichtigen. In den Übergangsregelungen für Niedersachsen wird beispielsweise hervorgehoben, dass „bei der Empfehlung [...] immer die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu berücksichtigen [ist]“ (KMK, 2015, S. 18). Welchen Zusammenhang Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern und die Erteilung der Übergangsempfehlung haben, wird im Folgenden vorgestellt.

Im Rahmen von IGLU 2006 schätzten Schülerinnen und Schüler ihre leistungsrelevanten Fähigkeiten ein, indem sie zu folgenden Bereichen Angaben machten: Selbstkonzept der Lesefähigkeit, akademisches Selbstkonzept, Leistungsangst und Anstrengungsbereitschaft. Inwieweit diese Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler mit der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkraft zusammenhängen, untersuchen Arnold und Kollegen (2007). Korrelationsanalysen zeigen, dass sowohl das Selbstkonzept der Lesefähigkeit ($r = .40$) als auch das akademische Selbstkonzept ($r = .37$) der Schülerinnen und Schüler positiv mit der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte zusammenhängen. Die von den Schülerinnen und Schülern selbsteingeschätzte Leistungsangst ($r = -.35$) korreliert dagegen negativ mit der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte. Schülerinnen und Schüler, die sich beispielweise Sorgen machen, dass ihre Lehrkraft nachprüft, wie gut sie in der Schule sind, erhalten eher eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform. Weniger starke, aber dennoch bedeutsame Zusammenhänge ergeben sich für die Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch ($r = .25$). Die beschriebenen Zusammenhänge bleiben auch unter Kontrolle der Lesekompetenz – wenn auch etwas geringer – bestehen. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, die sich in Bezug auf ihre Leistungen und ihre Lesefähigkeit viel zutrauen, eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft und wenig Leistungsangst zeigen, tendenziell eher eine Empfehlung für eine höhere Schulform erhalten. Die Autoren zeigen, dass diese motivationalen und volitionalen Merkmale der Schülerinnen und Schüler – bei alleiniger Betrachtung – 23 Prozent der Variabilität der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte erklären. Im Vergleich konnte die Autorengruppe um Bos (2004) auf Basis des IGLU-2001-Datensatzes eine Streuung von 25 Prozent aufklären, wobei die Anstrengungsbereitschaft ($r = .40$) stärker mit der Schullaufbahnpräferenz zusammenhängt als die Leistungsangst ($r = -.25$). Stubbe und Bos (2008) kommen sogar zu dem Ergebnis, dass die Schullaufbahnempfehlung der Lehrkraft neben der Testleistung und dem ISEI insbesondere durch die Anstrengungsbereitschaft erklärt werden kann. In dem berechneten Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Schullaufbahnempfehlung, Deutsch- und Mathematiknote und ausgewählten Hin-

tergrundvariablen wirkt die Anstrengungsbereitschaft ($r = .17$) gemeinsam mit der Lese- und Mathematikkompetenz ($r = .19$) am stärksten auf die lehrerseitige Empfehlung; sogar stärker als die kognitiven Fähigkeiten ($r = .08$). Zudem hängt die Anstrengungsbereitschaft stark mit der Deutsch- und Mathematiknote ($r = -.29$) zusammen, die wiederum einen Großteil der Variabilität der Empfehlung erklärt.

Obwohl die beschriebenen Zusammenhänge von Schülerverhalten und lehrerseitiger Empfehlung im Rahmen der betrachteten Studien zu beobachten sind, bleibt die Frage offen, inwieweit Lehrkräfte das leistungsrelevante Schülerverhalten überhaupt einschätzen können. Da die bis hierhin betrachteten Studien das Schülerverhalten über Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler erheben, werden Rückschlüsse auf Zusammenhänge gezogen, die nicht auf Lehrkraftaussagen beruhen. Ob Lehrkräfte über dieses Wissen verfügen, bleibt unklar.

Im Rahmen der BiKS-Studie wird diesem Problem begegnet, indem Lehrkräfte die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler direkt einschätzen. Als Grundlage dient zwar eine Skala des FEES 3-4 (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen), der in seiner ursprünglichen Form vorsieht von Grundschulkindern ausgefüllt zu werden, allerdings dienen diese Items im Rahmen der BiKS-Studie als Grundlage für die Bewertung jedes einzelnen Schulkindes durch die Lehrkraft. Die schuladäquaten Verhaltensweisen werden anhand von 10 Einzelitems zu Schulfreude, Arbeitshaltung und Anstrengungsbereitschaft erfasst. Da die Hauptkomponentenanalyse eine klare einfaktorielle Struktur erkennen lässt, wird die Variable Arbeitshaltung in die weiteren Analysen aufgenommen (Schneider, 2011). Schneider (2011) zeigt anhand von Korrelationsanalysen, dass diese von der Lehrkraft eingeschätzte Arbeitshaltung des Schulkindes neben der Deutschnote in Klasse 3 und 4 am stärksten mit der voraussichtlichen sowie tatsächlichen Empfehlung korreliert. Betrachtet man darüber hinaus Ergebnisse multivariater Analysen zeigen sich in Modell 3, in das die Arbeitshaltung des Schulkindes als Prädiktor für die voraussichtliche Empfehlung aufgenommen wird, signifikante Zusammenhänge. Diese signifikanten Zusammenhänge bleiben auch bei Aufnahme weiterer Prädiktoren bestehen. Demnach wirkt sich die durch die Lehrkraft eingeschätzte Arbeitshaltung des Kindes sehr stark auf die Übergangsempfehlung aus. Der Autor folgert daraus, dass „‘schuladäquates‘ Verhalten, das sich durch Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Disziplin auszeichnet, die Chancen auf eine weiterführende Laufbahnempfehlung erhöht“ (Schneider, 2011, S. 390). Schmitt (2008) bestätigt dieses Ergebnis

aufgrund regressionsanalytischer Berechnungen. Demzufolge hat ein Schulkind, das von der Lehrkraft als weniger unsicher und weniger ängstlich und vielmehr leistungsbe-
reit und voller Schulfreude wahrgenommen wird, eine höhere Chance auf eine Gymna-
sialempfehlung. Der signifikante Zusammenhang mit Ängstlichkeit bzw. Unsicherheit
geht bei Aufnahme weiterer Prädiktoren im letzten Modell, das die höchste Modellgüte
aufweist, verloren. Der hoch signifikante Zusammenhang von Empfehlung und Schul-
freude bzw. Leistungsbereitschaft ist über alle Modelle hinweg beobachtbar.

Ditton (1989) begegnet dem oben beschriebenen Problem – ähnlich wie die vorange-
gangenen Studien – indem die Items zum Schülerverhalten im Leistungs- und Sozialbe-
reich nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst, sondern von den Lehrkräften be-
antwortet werden. Die Berechnung eines Pfadmodells zeigt, dass das von den Lehrkräf-
ten eingeschätzte Schülerverhalten zum einen indirekt über die Noten, zum anderen aber
auch direkt mit der Empfehlung zusammenhängt. Bei Betrachtung der summierten di-
rekten und indirekten Zusammenhänge stellt sich das lehrerseitig eingeschätzte Schü-
lerverhalten als besonders bedeutsamer Prädiktor für die Übergangsempfehlung heraus
($\beta = .58$), sogar mit etwas größerer Bedeutung als die Schulnoten ($\beta = -.52$).

Zusammenfassend zeigen die in den letzten Abschnitten betrachteten Studien, dass das
Schülerverhalten positiv mit der Empfehlung zusammenhängt. Auf Basis der IGLU-
Daten kommen Arnold und Kollegen (2007) sowie Bos und Kollegen (2004) zu dem
Ergebnis, dass Kinder, die von ihren Fähigkeiten überzeugt sind, keine Leistungsangst
zeigen und eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft mitbringen, tendenziell eine
Empfehlung für eine höhere Schulform erhalten. Stubbe und Bos (2008) zeigen sogar,
dass die Anstrengungsbereitschaft gemeinsam mit der Deutsch- und Mathematikkompe-
tenz am stärksten mit der Empfehlung zusammenhängt. Zu ähnlichen Ergebnissen
kommen Schneider (2011) und Schmitt (2008). Anhand logistischer Regressionen wei-
sen sie die Arbeitshaltung des Kindes (insbesondere Schulfreude und Leistungsberei-
tschaft) – neben den Schulnoten – als signifikanten Prädiktor für die lehrerseitige Emp-
fehlung nach. Nach Ditton (1989) stellt sich das Schülerverhalten bei Aufsummierung
der direkten und indirekten Zusammenhänge sogar als stärkster Prädiktor für die Über-
gangsempfehlung heraus.

Die Ergebnisse der Studien müssen allerdings vor dem Hintergrund interpretiert wer-
den, dass nur in einem Teil der Studien das Schülerverhalten durch die Lehrkräfte direkt
eingeschätzt wird (Ditton, 1989; Schmitt, 2008; Schneider, 2011). In einem anderen

Teil der Studien (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Stubbe & Bos, 2008) werden Rückschlüsse auf Zusammenhänge gezogen, obwohl die Einschätzung des Schülerverhaltens auf Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler beruhen.

3.1.1.2 Leistungsmerkmale

In Anlehnung an das in Abbildung 4 dargestellte prognosetheoretische Modell wird im Folgenden auf den Zusammenhang von Testleistung und lehrerseitiger Empfehlung eingegangen.

Testleistungen

Schulnoten sind der wohl stärkste Prädiktor für die Übergangsempfehlung (siehe Teilkapitel 3.1.1.1), allerdings weisen diese einen engen Zusammenhang mit zahlreichen Hintergrundvariablen auf. Wie Stubbe und Bos (2008) beispielsweise zeigen, spielen bei der Vergabe von Noten nicht nur schulnahe Kriterien, sondern auch soziale Merkmale eine entscheidende Rolle. Um sich der Leistung der Kinder nun möglichst objektiv zu nähern, werden in zahlreichen Studien Testleistungen erfasst. Sie „beruhen [...] auf einer standardisierten Messung und werden in geringerem Maße von Eigenschaften des Lehrers beeinflusst“ (Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013, S. 358). Zudem werden individuelle Testleistungen mit denen einer größeren und repräsentativen Normstichprobe verglichen und sind nicht – wie Schulnoten – von Klassenmerkmalen abhängig. Welchen Zusammenhang die Empfehlung mit den Testleistungen hat, wird in den folgenden Abschnitten näher beleuchtet.

Auf Basis der IGLU-Daten stellen sich Bos und Kollegen (2004) die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Schullaufbahneempfehlung der Lehrkraft und den getesteten Leistungen im Lesen und in Mathematik gibt. Betrachtet man in einem ersten Schritt die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler nach erteilter Schullaufbahneempfehlung und erreichter Kompetenzstufe, lässt sich grob festhalten, dass Schülerinnen und Schülern des unteren Kompetenzbereichs eine Hauptschuleempfehlung erhalten, Schülerinnen und Schüler des mittleren Leistungsbereichs eine Realschuleempfehlung und Schülerinnen und Schüler des oberen Leistungsbereichs eine Gymnasialempfehlung. Die Kurven verlaufen zwar versetzt, doch überlappen sie sich auch. Sowohl für die Gesamtskala Lesen als auch für die Gesamtskala Mathematik zeigt sich, dass die leistungsstärksten Hauptschulkinder in den Kompetenztests besser abschneiden als die leistungsschwächsten Gymnasialkinder. Auf Basis regressionsanalytischer Berechnungen lassen sich 39 Pro-

zent der Variabilität der Schullaufbahnempfehlung direkt durch die Testleistung im Lesen und in Mathematik erklären, zumindest wenn keine weiteren Hintergrundvariablen in die Analysen einfließen. Die Testleistung im Lesen erklärt dabei einen größeren Anteil an Varianz als die Testleistung in Mathematik (Bos et al., 2004). Fasst man die Mathematik- und die Lesekompetenz zusammen – wie dies Stubbe und Bos (2008) tun – zeigt sich, dass beide Kompetenzen sowohl direkt als auch indirekt über die Deutsch- und Mathematiknote mit den Schullaufbahnempfehlungen der Lehrkräfte zusammenhängen, sogar bei Betrachtung zahlreicher Hintergrundvariablen.

Arnold und Kollegen (2007) nutzen die Daten von IGLU-2006 und konzentrieren sich auf den Zusammenhang von getesteter Lesekompetenz und Schullaufbahnpräferenz der Lehrkraft. Es zeigt sich ein sehr ähnliches Bild zu dem, das aufgrund der Studien von Bos und Kollegen (2004) sowie Stubbe und Bos (2008) aufgezeigt wurde. Auch hier überlappen sich die Bereiche für die drei Schulformen erheblich. Fast 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler, für die Lehrkräfte einen Gymnasialbesuch präferieren, befinden sich lediglich im unteren oder mittleren Leistungsbereich. Umgekehrt präferieren Lehrkräfte aber auch für fast 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Hauptschule, obwohl deren Leistungen im mittleren oder sogar oberen Leistungsbereich liegen. Um Zusammenhänge zwischen der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkraft und verschiedenen Hintergrundvariablen zu untersuchen, greifen Arnold und Kollegen (2007) auf ein von Stubbe und Bos entwickeltes Prognosemodell zurück, das abschließend jedoch erst 2008 veröffentlicht wurde. Alle Hintergrundvariablen – und somit auch die Lesekompetenz – weisen einen signifikanten Zusammenhang mit der Deutschnote, die den stärksten Prädiktor der Schullaufbahnempfehlung darstellt, sowie der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkraft auf. Die Lesekompetenz weist dabei allerdings einen recht geringen direkten Zusammenhang mit der lehrerseitigen Präferenz auf, wohingegen der indirekte Zusammenhang mit der Schullaufbahnpräferenz über die Deutschnote im Vergleich zu den anderen Hintergrundmerkmalen am größten ist. Während auf Basis des IGLU-2001-Datensatzes 39 Prozent der Variabilität der Schullaufbahnempfehlung erklärt werden können (Bos et al., 2004), sind es 2006 – bei alleiniger Betrachtung der Testleistung im Lesen – 31 Prozent (Arnold et al., 2007).

Milek und Kollegen (2009) betrachten neben den Testleistungen im Lesen und in Mathematik darüber hinaus Kenntnisse über naturwissenschaftliche Konzepte. Die Befunde, die sich aus logistischen Mehrebenenanalysen ergeben, sprechen dafür, dass die individuelle Testleistung in allen drei Bereichen positiv mit einer Gymnasialempfehlung

zusammenhängt. Bei Aufnahme der Schulnoten verringert sich dieser Zusammenhang zwar deutlich, aber es bleiben weiterhin hoch signifikante Effekte bestehen. Analog dazu folgert die Forschergruppe um Lehmann (1997) auf Basis der Hamburger LAU-Studie, „je höher die Testleistung der Schülerinnen bzw. Schüler ist, desto wahrscheinlicher liegt für sie auch eine Gymnasialempfehlung vor“ (Kap. 5.2). Gröhlich und Guill (2009) kommen im Rahmen der KESS-Studie sogar zu dem Ergebnis, dass Kinder, deren Leistung im Lesen und in Mathematik über dem Durchschnitt der Stichprobe liegt, eine erhöhte relative Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben. Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b) bestätigen dieses Ergebnis auf Basis mehrbenenanalytischer Berechnungen. Sowohl für eine Entscheidung zwischen Hauptschule und Realschule bzw. Gymnasium als auch für eine Entscheidung zwischen Realschule und Gymnasium sind die individuellen Testleistungen hoch signifikant. Das bedeutet, dass für Kinder, deren Lesekompetenz sowie Rechtschreibleistung hoch ausgeprägt sich, die Chance auf eine Gymnasialempfehlung deutlich steigt. Auch die Autorengruppe um Wagner (2009) rekonstruiert die Übergangsempfehlung anhand logistischer Regressionen. Mit deren Hilfe berichten sie, dass die Testleistung im Lesen und in Mathematik – sowohl bei einer Entscheidung zwischen Real- und Hauptschule als auch bei einer Entscheidung zwischen Gymnasium und Realschule – hoch signifikant und positiv mit der Übergangsempfehlung zusammenhängt. Ein ähnliches Bild bestätigen auch Ditton und Kollegen (2005). Anhand binär logistischer Regressionsberechnungen zeigen sie, dass die individuelle Testleistung, insbesondere die Testleistung im Lesen und in der Sprachbetrachtung, signifikant mit einer Gymnasialempfehlung zusammenhängt. In Hinblick auf eine Hauptschulempfehlung lassen sich diese signifikanten Zusammenhänge allerdings nicht bestätigen. Das Modell mit der besten Modellgüte ($R^2 = .80$) weist keinen Bereich der Testleistung als signifikanten Prädiktor aus. Die Autoren betonen allerdings selbst, dass „die Anwendung des Verfahrens und die Interpretation der Ergebnisse nicht unproblematisch [ist]“ (Ditton et al., 2005, S. 297). Daher stellen sie in einem nächsten Schritt Ergebnisse eines Pfad- bzw. Strukturgleichungsmodells vor. Dieses zeigt, dass die Leistung besonders eng mit den Noten zusammenhängt und ausschließlich über diese indirekt auf die Empfehlung wirkt. Die Korrelationen der latenten Variablen zeigen überdies, dass die Beziehung zwischen Empfehlung und Leistung – neben den Noten – besonders stark ausgeprägt ist. Die Korrelation zwischen Empfehlung und Leistung ist mit .81 sogar fast so hoch wie zwischen Empfehlung und Noten

mit $-.96$. „Sehr viel ‚objektiver‘ könnten die Zeugnisnoten damit kaum mehr sein“ (Ditton et al., 2005, S. 298).

Auch wenn die in den letzten Abschnitten betrachteten Studien jeweils andere Leistungstests einsetzen und teilweise unterschiedliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus stellen, kommen sie doch zu einem recht einheitlichen Ergebnis. Auf Basis der IGLU-Daten kann festgehalten werden, dass die Testleistungen stark mit den Schulnoten und diese wiederum mit der Übergangsempfehlung zusammenhängen (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Stubbe & Bos, 2008). Diesen mediiierenden Zusammenhang von Leistung auf Empfehlung über Schulnoten weist ebenso die Autorengruppe um Ditton (2005) nach. Der direkte Zusammenhang der Testleistungen und der Übergangsempfehlung muss in Abhängigkeit von den in die Analysen aufgenommenen Variablen betrachtet werden. Dementsprechend hat die Lesekompetenz bei Aufnahme zahlreicher Hintergrundmerkmale einen eher geringen direkten Zusammenhang mit der lehrerseitige Empfehlung (Arnold et al., 2007). Bei getrennter Betrachtung der Lese- und Mathematikleistung – ohne Berücksichtigung weiterer Prädiktoren – lässt sich allerdings ein recht starker Zusammenhang beider Leistungsmerkmale mit der Empfehlung nachweisen (Bos et al., 2004). Fasst man die Lese- und die Mathematikleistung zusammen und schaut sich darüber hinaus deren Zusammenhang gemeinsam mit anderen Merkmalen auf die Empfehlung an, weisen sie im Vergleich zu den anderen Merkmale den stärksten Zusammenhang mit der Empfehlung auf (Stubbe & Bos, 2008). Auf Basis der Daten anderer Forschungsprojekte kann der positive Zusammenhang von Testleistung und Empfehlung nahezu einheitlich bestätigt werden. Die Autoren folgern daraus, dass Kinder, deren erreichte Testleistung hoch ist, eine höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder, deren Testleistung eher niedrig ist (z.B. Gröhlich & Guill, 2009; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b; Wagner, Helmke & Schrader, 2009).

3.1.1.3 Soziodemografische Variablen und familiärer Hintergrund

Der erste Grundsatz des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 09.12.1960 (in der Fassung vom 23.03.1966), der sich noch heute in den Übergangsregelungen der einzelnen Bundesländern widerspiegelt, lautet: „Jedem Kind muss – ohne Rücksicht

auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offenstehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (KMK, 2015, S. 5). Ob familiäre Merkmale, wie der sozioökonomische Status oder die elterliche Unterstützung, bei der Erteilung der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte tatsächlich keine Berücksichtigung finden, wird im zweiten Teil dieses Kapitels thematisiert. Beginnend werden soziodemografische Variablen, wie das Geschlecht und das Alter des Kindes, in Hinblick auf die lehrerseitige Übergangsempfehlung untersucht.

Geschlecht und Alter

Mit Beginn des neuen Jahrhunderts und nicht zuletzt mit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse titelten öffentliche Medien immer häufiger: „Jungs sind die neuen Sorgenkinder in der Schule“ (Anders, 2008), „Die Krise der kleinen Männer“ (Spiewak, 2007) oder „Das neue schwache Geschlecht (Germis, 2007). Wie Blossfeld und Kollegen (2009) im Jahresgutachten zeigen, gibt es bereits bei der Einschulung deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Auf Grundlage von Daten des statistischen Bundesamtes lässt sich festhalten, „dass Mädchen im Durchschnitt früher eingeschult werden als Jungen“ (Blossfeld et al., 2009, S. 79). Rund 60 Prozent der frühzeitig eingeschulten Kinder sind Mädchen. Auch können die Autoren geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede nachweisen. Anhand der IGLU-2001-Daten zeigen sie, dass Mädchen im Bereich Lesen im Mittel 7 Testpunkte mehr erreichen als Jungen. In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften kehren sich die Unterschiede zwar zugunsten der Jungen um, doch steht die Frage im Mittelpunkt, ob sich die beschriebenen Geschlechterdifferenzen, die sich bereits mit Eintritt in die Grundschule beobachten lassen, auf die Erteilung der Übergangsempfehlung auswirken. Diese Frage thematisieren die nächsten Abschnitte anhand zahlreicher empirischer Studien.

Auf Basis der IGLU-Daten zeigt sich ein eher uneinheitliches Bild. Stubbe und Bos (2008) weisen auf Grundlage der IGLU-2001-Daten bei Betrachtung zahlreicher Hintergrundmerkmale keinen direkten Zusammenhang von Geschlecht und Übergangsempfehlung nach. Das berechnete Pfadmodell zeigt aber, dass es einen signifikanten – wenn auch sehr geringen – indirekten Zusammenhang von Schülergeschlecht und Schullaufbahneempfehlung der Lehrkraft über die Deutsch- und Mathematiknote gibt. Arnold und Kollegen (2007) reproduzieren das von Stubbe und Bos (2008) entwickelte Prognosemodell unter Einbezug der IGLU-2006-Daten. Das Geschlecht weist hier sowohl mit der Deutschnote, die sehr eng mit der Empfehlung zusammenhängt, als auch direkt mit

der Empfehlung signifikante Zusammenhänge auf. Allerdings ist die Höhe der betrachteten Zusammenhänge vergleichbar gering zu denen bei Stubbe und Bos (2008). Neugebauer (2011) nutzt die IGLU-2001-Daten und erstellt auf Basis logistischer Regressionen ein Modell, mit dessen Hilfe die Vorhersage einer Gymnasialempfehlung unter Berücksichtigung des Prädiktors *Geschlecht* berechnet wird. Sowohl für Modell 1 als auch für Modell 2, in das die leistungsrelevanten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, zeigt sich, dass Jungen seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Mädchen. Der Zusammenhang mit dem Geschlecht ist im Vergleich zum Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status oder der Lesekompetenz aber sehr gering. In Modell 3, in das darüber hinaus das Lernverhalten und die Lernbereitschaft aufgenommen werden, kehrt sich der Vorteil der Mädchen zugunsten der Jungen um. „Ein Junge der [sic.] bei vergleichbaren Kompetenzen und Fähigkeiten eine gleichgroße Lernbereitschaft an den Tag legt wie ein Mädchen, wird häufiger – und nicht seltener – für das Gymnasium empfohlen“ (Neugebauer, 2011, S. 253-254). Diese Beobachtung lässt sich auch durch Modell 4 bestätigen. Bei Aufnahme der Schulnoten zeigt sich ebenso ein Vorteil für die Jungen. Der positive Zusammenhang von Empfehlung und männlichem Geschlecht in Modell 3 sowie 4 ist aber im Vergleich zu Zusammenhängen mit anderen Einflussfaktoren sehr gering. Der von Neugebauer (2011) herausgestellte Vorteil für Jungen bei der Übergangsempfehlung wird von der Autorengruppe um Bos (2004) bestätigt. Hier zeigt sich als Ergebnis regressionsanalytischer Berechnungen, dass insbesondere Mädchen in Baden-Württemberg leicht benachteiligt sind. Für die Bundesländer Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen lässt sich diese Tendenz nicht beobachten. Im Gegensatz zu den bis hierhin vorgestellten Ergebnissen kommen sowohl Blossfeld und Kollegen (2009) als auch Milek und Kollegen (2009) und Stubbe (2009) zu dem Ergebnis, dass Mädchen tendenziell höhere Chancen auf eine Empfehlung für das Gymnasium haben. Die Autorengruppe um Blossfeld (2009) folgert auf Basis der IGLU-2006-Daten, „dass Mädchen eine 1,25-fache Chance auf die Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte im Vergleich zu Jungen haben“ (S. 94). Der Vorteil für Mädchen bleibt auch bei Kontrolle der Lesekompetenz und der kognitiven Fähigkeiten bestehen. Auf Basis mehrebenenanalytischer Berechnungen bestätigen Milek und Kollegen (2009) dieses Ergebnis. Bei gleicher individueller Testleistung und einem vergleichbaren individuellen Notendurchschnitt in einer leistungsdurchschnittlichen Klasse wirkt sich das männliche Geschlecht positiv auf eine Hauptschulempfehlung aus. Anders formuliert bedeutet dies, dass Mädchen eine größere Chance haben eine Realschule

oder ein Gymnasium zu besuchen als Jungen. Stubbe (2009) zeigt allerdings, dass sich der positive Zusammenhang von Empfehlung und weiblichem Geschlecht verringert, wenn zusätzlich die Schulnoten kontrolliert werden.

Auch Befunde von Lehmann und Kollegen (1997) sowie Gröhlich und Guill (2009) deuten auf Basis der Daten aus LAU 5 und KESS in die Richtung, dass das weibliche Geschlecht positiv mit einer Gymnasialempfehlung zusammenhängt. Dementsprechend zeigen Lehmann und Kollegen (1997), dass das weibliche Schülergeschlecht positiv mit den Schulnoten zusammenhängt und diese wiederum mit der lehrerseitigen Empfehlung. Das bedeutet, dass Mädchen i.d.R. bessere Noten bekommen und sich somit die Chance auf eine Gymnasialempfehlung erhöht. Die Übergangszahlen bestärken diese Beobachtung, da über 40 Prozent der Mädchen, aber nur 33 Prozent der Jungen tatsächlich für das Gymnasium empfohlen werden. Gröhlich und Guill (2009) folgern basierend auf Befunden logistischer Regressionsanalysen, dass die relative Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder steigt, wenn sie sowohl im Lesen als auch in Mathematik hohe Testleistungen erbringen, in sozial günstigen Lagen aufwachsen und zudem weiblich sind. Das Geschlecht verliert allerdings seine aufklärende Bedeutung, wenn weitere Prädiktoren auf Klassenebene und die Schulnoten in die Analysen einbezogen werden.

Schmitt (2008) kann unter Einbezug der BiKS-Daten die zuletzt beschriebenen Befunde nicht bestätigen. Die lehrerseitige Empfehlung (Gymnasium vs. Real- bzw. Hauptschule) wird als abhängige Variable in logistische Regressionsberechnungen aufgenommen. Der Zusammenhang zwischen Schülergeschlecht und Empfehlung ist in keinem Modell signifikant. Zudem erhöht sich die Modellgüte bei Aufnahme des Geschlechts nur geringfügig (von R-Quadrat: .782 auf R-Quadrat: .783).

Neben dem Schülergeschlecht spielt – wie zu Beginn dieses Teilkapitels auf Basis des Jahresgutachtens 2009 (Blossfeld et al., 2009) beschrieben wurde – bei der Erteilung der Übergangsempfehlung das Alter des Kindes eine entscheidende Rolle. Mädchen werden früher eingeschult und haben eine größere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als Jungen (Blossfeld et al., 2009). Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b), deren Studie Teil der Hannoverschen Grundschulstudie ist, berichten deskriptive Befunde, die andeuten, dass das Alter einen Zusammenhang mit der Empfehlung hat. Während Kinder, die eine Hauptschulempfehlung erhalten, im Durchschnitt 10.24 Jahre alt sind, sind Kinder mit einer Realschulempfehlung im Mittel 9.89 Jahre alt und Kinder mit einer Gymnasialempfehlung 9.75 Jahre. Mehrebenenanalysen bestätigen den Be-

fund, dass ein höheres Alter negativ mit einer Realschul- bzw. Gymnasialempfehlung zusammenhängt. In Bezug auf eine Empfehlung zwischen Realschule und Gymnasium hat das Alter keinen signifikanten Einfluss.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Geschlecht und lehrerseitiger Empfehlung zeigen die letzten Abschnitte ein eher uneinheitliches Bild auf. Auf der einen Seite kommen Stubbe und Bos (2008) sowie die Forschergruppe um Arnold (2007) unter Einbezug der IGLU-Daten zu dem Ergebnis, dass das Schülerschlecht eher keinen Zusammenhang mit der Empfehlung aufweist. Es lassen sich zwar indirekte Zusammenhänge über die Schulnoten beobachten, allerdings sind diese sehr gering und können daher vernachlässigt werden. Auf der anderen Seite können leichte Vorteile für die Jungen festgehalten werden, wenn das Lernverhalten in die Analysen Eingang findet (Neugebauer, 2011). Stubbe (2009) sowie die Forschergruppen um Blossfeld (2009) und Milek (2009) beziehen sich ebenso auf Daten der IGLU-Studien und zeigen leichte Vorteile für die Mädchen auf. Dieses beschriebene, uneinheitliche Bild setzt sich auch unter Einbezug anderer Datensätze fort. Während basierend auf Daten von LAU 5 und KESS die Vorteile für die Mädchen hinsichtlich einer Gymnasialempfehlung bestätigt werden können (Gröhlich & Guill, 2009; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997), weist Schmitt (2008) – analog zu den zu Beginn betrachteten Studien – keinen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Empfehlung nach.

In Bezug auf den Zusammenhang von Alter und Empfehlung zeigt die Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b), dass ein geringes Alter die Übergangsempfehlung begünstigt.

Familiärer Hintergrund – Migrationshintergrund

Zahlreiche empirische Studien beschäftigen sich mit der Frage, ob Lehrkräfte bei der Erteilung der Übergangsempfehlung Merkmale des familiären Hintergrunds in ihre Entscheidung einbeziehen. In Bezug auf den Migrationshintergrund muss bei der Interpretation der Forschungsergebnisse berücksichtigt werden, dass dieser in sehr unterschiedlicher Art und Weise operationalisiert wird (Wagner et al., 2009). Drei Möglichkeiten zur Definition des Begriffs können dabei unterschieden werden: Während der Migrationshintergrund in Studien von Gresch (2012), Bos und Kollegen (2004) sowie Ditton und Kollegen (2005) beispielweise über die Geburtsländer der Eltern erhoben wird, erfragen andere Studien die Nationalität des Kindes (z.B. Kristen, 2006; Lehmann, Peek

& Gänsfuß, 1997) oder die zu Hause bzw. in der Freizeit gesprochene Sprache (z.B. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b).

Beginnend wird auf Studien eingegangen, die die Daten der IGLU-Studie für ihre Analysen nutzen. Im Rahmen dieser Schulleistungsstudie wird der Migrationshintergrund über die Geburtsländer der Eltern erfasst. Dementsprechend wird in all diesen Studien eine einheitliche Definition genutzt, sodass ein Vergleich der Ergebnisse möglich ist. Bos und Kollegen (2004) untersuchen in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Familie die relative Chance für ein Kind eine Empfehlung für die Realschule bzw. für das Gymnasium zu erhalten. Es zeigt sich, dass Kinder deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind, im Vergleich zu Kindern, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind und die eine Hauptschulempfehlung erhalten haben, eine 2,73-fach höhere Chance auf eine Realschulempfehlung haben. Die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ist sogar 4,69-mal so hoch. Diese Zusammenhänge lassen sich zumindest dann beobachten, wenn keine weiteren Einflussfaktoren kontrolliert werden. Bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und der Lesekompetenz minimieren sich die jeweiligen Chancen zwar, aber die Tendenz bleibt gleich. Auch hier ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind, nochmals geringer als die Chance auf eine Realschulempfehlung – zumindest im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnismuster lässt sich allerdings nicht bestätigen, wenn im Vergleich Kinder betrachtet werden, von denen ein Elternteil in Deutschland geboren ist. Auf Grundlage weiterer Analysen zeigen Bos und Kollegen (2004) darüber hinaus, dass die beobachtete Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur für die deutschlandweite Gesamtstichprobe gilt, sondern im Besonderen auch für die Stichprobe in Baden-Württemberg. Hier ist das Chancenverhältnis sogar noch ausgeprägter als auf deutschlandweiter Ebene. Die Autorengruppe um Arnold (2007) bestätigt die berichteten Befunde. Es lässt sich – wenn keine weiteren Prädiktoren kontrolliert werden – festhalten, dass die Chance für Kinder ohne Migrationshintergrund 2,32-mal so hoch ist eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte zu erhalten, als für Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind und deren Lehrkräfte eine Hauptschul- oder Realschulpräferenz haben. Wenn allerdings die kognitiven Fähigkeiten und die Lesekompetenz kontrolliert werden, nimmt dieser Zusammenhang deutlich ab.

Im Rahmen der BiKS-Studie wird der Migrationshintergrund ebenfalls über die Geburtsländer der Eltern erfasst. In Zuwandererfamilien wird zusätzlich nach der Sprache,

die primär in der Familie gesprochen wird, unterschieden. Schneider (2011) zeigt, dass Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder, die Zuhause nur bzw. überwiegend Deutsch sprechen, eher selten eine Hauptschulempfehlung und eher häufig eine Gymnasialempfehlung erhalten. Demgegenüber sprechen Lehrkräfte insbesondere für Kinder, die Zuhause überwiegend oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, eher eine Hauptschulempfehlung aus. Die Gymnasialquote ist v.a. für die Kinder gering, die Zuhause sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache sprechen. Korrelative Berechnungen lassen allerdings einen sehr schwachen Zusammenhang von tatsächlicher Empfehlung und Familiensprache erkennen. Schneider (2011) nutzt zur Vorhersage der vorläufigen und tatsächlichen Übergangsempfehlung darüber hinaus multivariate Analysen, die zeigen, dass es keinen bedeutenden Zusammenhang zwischen Empfehlung und Familiensprache gibt.

Die Analysen von Wagner und Kollegen (2009) basieren auf Daten der VERA-Studie, in der der Migrationshintergrund über die Familiensprache sowie das Geburtsland der Eltern und des Kindes erhoben wird. Unter Berücksichtigung der Individualebene ergeben sich neben der Testleistung und dem kulturellen Besitz keine bedeutsamen Prädiktoren für die Übergangsempfehlung. Ähnlich zu den Befunden von Schneider (2011) liefert der Migrationshintergrund weder einen Beitrag zur Rekonstruktion einer Empfehlung zwischen Real- und Hauptschule noch zwischen Gymnasium und Realschule.

Anders als die zuletzt betrachteten Studien erfassen Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b) den Migrationshintergrund über die Familien- und Freizeitsprache der Schülerinnen und Schüler. Mehrebenenanalysen zeigen sowohl bei einer Entscheidung zwischen Hauptschule und Realschule bzw. Gymnasium als auch bei einer Entscheidung zwischen Realschule und Gymnasium, dass der Migrationshintergrund keinen statistisch bedeutsamen Einfluss hat.

Im Folgenden steht die Studie von Gresch (2012) im Fokus, die auf Basis der TIMSS-Daten überprüft, ob „bei gleichen schulischen Leistungen für [Schülerinnen und] Schüler mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen auf eine Gymnasialempfehlung [bestehen] wie für [Schülerinnen und] Schüler ohne Migrationshintergrund“ (Gresch, 2012, S. 114). Gresch (2012) erfasst den Migrationshintergrund über das Geburtsland der Eltern, allerdings unterscheidet die Autorin stärker nach Generationenstatus. Dementsprechend stehen vier Kategorien im Fokus der weiteren Analysen: (1) beide Elternteile in Deutschland geboren (kein Migrationshintergrund), (2) ein Elternteil in Deutschland, das andere Elternteil im Ausland geboren (2,5. Generation), (3) beide Elternteile

im Ausland geboren, das Kind selbst aber in Deutschland (2. Generation) und (4) sowohl beide Elternteile als auch das Kind im Ausland geboren (1. Generation). Zusätzlich differenziert Gresch (2012) nach Herkunftsland. Deskriptive Ergebnisse zeigen zunächst, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger Leistungspunkte in Deutsch und Mathematik sowie schlechtere Noten erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zudem werden sie seltener für das Gymnasium empfohlen. Unter Einbezug der herkunftsabhängigen Differenzierung lässt sich beobachten, dass Kinder türkischer Herkunft unabhängig vom Generationenstatus und der erteilten Empfehlung tendenziell schlechtere Leistungen in Deutsch und Mathematik erbringen sowie einen schlechteren Notendurchschnitt erreichen als Kinder von (Spät-)Aussiedlern. Die Ergebnisse einer logistischen Regression bestätigen zunächst die Beobachtung, dass die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder mit Migrationshintergrund geringer ausfällt als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Während diese Zusammenhänge auch unter Einbezug des sozioökonomischen Status bestehen bleiben, ändert sich das Bild, wenn zusätzlich die schulischen Leistungen sowie die Noten in die Analysen Eingang finden. Dementsprechend spielt der Migrationshintergrund eine weniger entscheidende Rolle bei der Erteilung der Gymnasialempfehlung als die Leistungen und die Noten. Lediglich für einzelne Generationsgruppen folgert Gresch (2012), dass die Deutschleistung insbesondere für Kinder der ersten Generation eine etwas geringere Rolle bei der Erteilung einer Gymnasialempfehlung spielt als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Mathematikleistung hat für Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation darüber hinaus eine positive Moderatorfunktion, d.h. sie erhalten schon „bei gleichen schulischen Leistungen und gleichem sozioökonomischen Hintergrund etwas bessere Mathematiknoten und etwas häufiger eine Gymnasialempfehlung als Nicht-Migranten“ (Gresch, 2012, S. 200).

Kristen (2006) beschäftigt sich in ihrer Studie, die Teil des DFG-Projektes „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ ist, mit der Frage, welche Rolle Diskriminierung bei der Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten spielt. Informationen zum Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler basieren hierbei auf Auskünften der Klassenlehrerinnen und -lehrer. Die Angaben zur Nationalität werden ergänzt durch detailliertere Herkunftsangaben, die den Klassenlisten entnommen werden. Deskriptive Statistiken bestätigen zunächst den Befund, den beispielweise auch Gresch (2012) herausgearbeitet hat, dass deutsche Schülerinnen und Schüler häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die

Empfehlungen für Kinder mit türkischer sowie italienischer Herkunft verteilen sich auf die unterschiedlichen Schulformen recht ähnlich: Zwischen 66 Prozent und 69 Prozent der Kinder erhalten eine Hauptschulempfehlung. Bei Kindern anderer Herkunft, die aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht genauer differenziert werden können, fällt der Anteil an Hauptschulempfehlungen mit 47 Prozent etwas geringer aus. Aufgrund multinomialer Regressionsanalysen, die das Chancenverhältnis einer Realschul- gegenüber einer Hauptschulempfehlung bzw. einer Gymnasial- gegenüber einer Realschulempfehlung abbilden, kann festgehalten werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Übergangsempfehlung nicht systematisch benachteiligt werden. Lediglich Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft haben geringere Chancen eine Gymnasialempfehlung im Vergleich zu einer Realschulempfehlung zu erhalten als deutsche Schülerinnen und Schüler. Bei Aufnahme der Testleistungen und der Noten ergeben sich in Bezug auf den Einfluss des Migrationshintergrunds keine bedeutsamen Veränderungen.

Ditton und Kollegen (2005) erfassen den Migrationshintergrund, analog zu Gresch (2012) sowie Bos und Kollegen (2004), über das Geburtsland der Eltern. Die Rangkorrelationen der lehrerseitigen Übergangsempfehlungen und der elterlichen Bildungsaspirationen mit den sozialen Merkmalen, den Schulnoten und den erzielten Testleistungen zeigen, dass der Migrationshintergrund negativ mit der Empfehlung zusammenhängt. Kinder, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, erhalten dementsprechend tendenziell eher eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform als Kinder ohne Migrationshintergrund. Logistische Regressionsanalysen bestätigen diesen Befund. Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, werden seltener für das Gymnasium empfohlen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dieser Zusammenhang verliert seine Bedeutung allerdings bei Aufnahme der Schulnoten. Hinsichtlich einer Hauptschulempfehlung kann darüber hinaus festgehalten werden, dass Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen diese häufiger erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Sobald die Schulnoten Eingang in die Analysen finden, wird dieser Zusammenhang sogar noch bedeutender.

Auch Lintorf und Kollegen (2008) wählen die Operationalisierung des Migrationshintergrunds über das Geburtsland der Eltern. Zur Vorhersage der Hauptschulempfehlung berechnen sie eine binär logistische Regression. In das erste Modell, das allerdings eine geringe Modellgüte aufweist ($R^2 = 0.02$), wird ausschließlich das Geburtsland der Eltern als Prädiktor aufgenommen. Es zeigt sich, dass der Migrationshintergrund positiv

mit einer Hauptschulempfehlung zusammenhängt. „Demnach haben Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, eine etwa eineinhalbmal so hohe Chance [...], eine Hauptschulempfehlung zu erhalten, wie Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden“ (Lintorf et al., 2008, S. 105). In dem Modell, in dem durch Aufnahme der Schulnoten eine zufriedenstellende Modellgüte erzielt wird ($R^2 = 0.76$), zeigen sich ähnliche – wenn auch geringere – bedeutsame Zusammenhänge zwischen Empfehlung und Migrationshintergrund.

Die Autorengruppe um Lehmann (1997) erfasst den Migrationshintergrund im Rahmen der LAU-5-Studie über die Nationalität des Kindes. Auch hier kann gezeigt werden, dass Kinder ohne Migrationshintergrund mehr als doppelt so häufig das Gymnasium besuchen wie Kinder mit Migrationshintergrund. Als mögliche Erklärung vermuten die Autoren, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Grundschulen „mit eher niedrigerem Leistungsstand und einer liberaleren Empfehlungspraxis“ (Lehmann et al., 1997, Kap. 5.2) besuchen.

Braun und Mehringer (2009) erfassen Angaben zum Migrationshintergrund durch Lehrer-, Eltern- und Schülerbefragungen, wobei unklar ist, wie genau dieser operationalisiert wird. Unter Einbezug des Migrationsstatus (kein Migrationshintergrund vs. mit Migrationshintergrund) werden zwei getrennte Modelle berechnet. Dabei weisen alle Modelle, die zur Vorhersage der Empfehlung für Kinder ohne Migrationshintergrund berechnet werden, eine höhere Modellgüte auf als zur Vorhersage der Empfehlung für Kinder mit Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass die in die Analysen aufgenommenen Prädiktoren die Übergangsempfehlung für Kinder ohne Migrationshintergrund besser erklären als für Kinder mit Migrationshintergrund. Unterschiede zeigen sich in Hinblick auf die Familiensprache, denn nur bei Kindern mit Migrationshintergrund gibt es einen Zusammenhang mit der im Haushalt gesprochenen Sprache. Dagegen wird die Familienform nur bei Kindern ohne Migrationshintergrund zu einem bedeutsamen Merkmal. Dementsprechend erhalten deutsche Kinder, die mit einer alleinerziehenden Mutter aufwachsen, eher eine Empfehlung für die Hauptschule als Kinder mit Migrationshintergrund.

In einer Studie von Caro und Kollegen (2009) wird der Migrationshintergrund über die Familiensprache sowie das Geburtsland des Kindes und die Geburtsländer der Eltern operationalisiert. Es zeigt sich, dass – bei Kontrolle des sozioökonomischen Status sowie der leistungsrelevanten Merkmale – Kinder mit Migrationshintergrund, die selbst in Deutschland geboren sind, bessere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung haben als

sowohl Kinder ohne Migrationshintergrund als auch Kinder, die selbst und deren Eltern im Ausland geboren sind. Die Autorengruppe um Caro (2009) führt dieses Ergebnis, das Befunden von Arnold und Kollegen (2007) sowie Lehmann und Kollegen (1997) widerspricht, auf Merkmale der Klassenzusammensetzung zurück. Sie formulieren in diesem Kontext, „where the proportion of immigrant students is higher, students with migration background are more likely to obtain an academic track recommendation because referrals of teachers are not only based on individual performance but also on the class composition“ (Caro et al., 2009, S. 190-191).

Unter Einbezug der letzten Abschnitte kann nicht eindeutig beantwortet werden, ob Kinder mit Migrationshintergrund geringere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder ohne Migrationshintergrund. Insbesondere die Tatsache, dass die Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrunds in den einzelnen Studien sehr unterschiedlich definiert sind, erschwert eine vergleichende Interpretation der Forschungsbefunde.

Insgesamt deutet der Großteil der betrachteten Studien darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Hinblick auf eine Gymnasialempfehlung nicht benachteiligt werden (Schneider, 2011; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b; Wagner, Helmke & Schrader, 2009). Lediglich wenige Studien weisen einen leichten Vorteil für Kinder ohne Migrationshintergrund nach, wobei der Zusammenhang unter Kontrolle der Lesekompetenz, der kognitiven Fähigkeiten sowie der Sozialschichtzugehörigkeit sinkt (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Kristen, 2006; Lintorf, Guill & Bos, 2008). Caro und Kollegen (2009) zeigen im Gegensatz dazu einen leichten Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund, die selbst in Deutschland geboren sind, auf. Gresch (2012) zeigt ebenso, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar bessere Noten in Mathematik erhalten und die Deutschleistungen weniger stark in die Übergangsempfehlung einfließen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund, doch wäre „dieser Schluss [...] in verschiedener Hinsicht problematisch [...]“ (S. 201). Die eingesetzten Leistungstests können nur einen Teil der tatsächlichen Leistungen erfassen, sodass offen bleibt, welche weiteren Faktoren bei der Vergabe der Noten und Empfehlungen berücksichtigt werden (Gresch, 2012).

Familiärer Hintergrund – Sozioökonomischer Status

Studien, die untersuchen, ob die sozioökonomische Stellung der Eltern mit der Übergangsempfehlung des Kindes zusammenhängen, greifen auf verschiedene Berufsklassifikationen zurück. In diesem Zusammenhang ist der internationale sozioökonomische Index (International Socio-Economic Index of Occupational Status, kurz: ISEI), der auf Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992) zurückgeht, zu nennen. Dieser basiert auf Informationen zu Ausbildung, Beruf sowie Einkommen. Daneben wird häufig auf die sog. EGP-Klassen (EGP class scheme) zurückgegriffen, die von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) entwickelt wurden. Diese greifen auf Informationen zu beruflicher Tätigkeit, Beschäftigungsstatus sowie Stellung im Beruf zurück.

Beginnend werden die Studien in den Mittelpunkt gestellt, die auf den Daten der IGLU-Studie basieren. Stubbe und Bos (2008) zeigen anhand einer Pfadmodellierung, in die sowohl unterschiedliche Hintergrundvariablen als auch die Deutsch- und Mathematiknote sowie die Empfehlung der Lehrkräfte aufgenommen wird, dass der ISEI – neben den Testleistungen und der Anstrengungsbereitschaft – den stärksten direkten Zusammenhang mit der Empfehlung aufweist. Zudem ist der indirekte Zusammenhang von ISEI und Noten, die wiederum eng mit der Empfehlung zusammenhängen, bedeutend. Laut Bos und Kollegen (2004) erklärt der sozioökonomische Status gemeinsam mit dem Migrationsstatus – bei alleiniger Betrachtung dieser beiden Merkmale – 20 Prozent der Variabilität der Schullaufbahneempfehlung. Unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz hat ein Kind aus höherer sozialer Lage eine 2,86-mal größere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als ein Kind, dessen Eltern Facharbeitende oder leitende Angestellte sind.

Auf Basis der KESS-Daten bestätigt Stubbe (2009) diesen Befund. Kinder aus unteren sozialen Lagen haben eine deutlich geringere Chance auf eine gymnasiale Empfehlung als Kinder, deren Eltern im Sinne der EGP-Klassen der oberen oder unteren Dienstklasse zuzuordnen sind. Zwar verringern sich die Zusammenhänge bei Kontrolle der Lese- und Mathematikkompetenz, doch bleiben sie auch dann signifikant. Auf Deutschlandebene zeigen Bos und Pietsch (2004) bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz, dass Kinder der oberen Sozialschicht eine 2,81-fache Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder aus (Fach-) Arbeiterfamilien. In Baden-Württemberg ist das Chancenverhältnis besonders stark ausgeprägt.

Schulze und Kollegen (2009) liefern dazu konsistente Ergebnisse. Auch sie zeigen anhand mehrebenenanalytischer Berechnungen, dass der elterliche soziale Status mit einer

Gymnasialempfehlung zusammenhängt. Dabei bleibt der Zusammenhang über alle Modelle hinweg hoch signifikant, unabhängig davon, welche weiteren Merkmale auf Klassen- oder Schulebene aufgenommen werden.

Maaz und Nagy (2009) berechnen auf Basis der TIMSS-Daten ein Pfadmodell und zeigen, dass der elterliche ISEI sowohl mit den Testleistungen als auch mit den Noten in den Hauptfächern positiv zusammenhängt. Diese beiden Leistungsmerkmale hängen wiederum positiv mit der Gymnasialempfehlung zusammen, sodass dem ISEI ein indirekter positiver Zusammenhang mit dieser zugesprochen werden kann. Darüber hinaus lässt sich aber auch ein positiver, direkter Zusammenhang mit der Gymnasialempfehlung erkennen, wenn die Leistungsmerkmale kontrolliert werden. Somit bestätigen Maaz und Nagy (2009) den bisherigen Befund, dass Kinder aus sozial höher gestellten Familien bei gleicher Leistung und gleichen Noten häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

Auch Ditton (1989) bestätigt, dass der soziale Status der Familie, erhoben über den Beruf und die Schulbildung der Eltern, positiv mit der lehrerseitigen Empfehlung korreliert. Zwar ist auch hier der Zusammenhang mit den Schulnoten und dem Schülerverhalten im Leistungs- und Sozialbereich stärker, doch hat der soziale Status dennoch einen hohen Stellenwert für die Erteilung der Empfehlung.

Auch auf Basis der BiKS-Daten liefern sowohl Schmitt (2008) als auch Schneider (2011) Hinweise darauf, dass der ISEI mit der vorläufigen und der tatsächlichen Empfehlung zusammenhängt. Schmitt (2008) zeigt, dass – neben Noten und schulrelevanten Merkmalen – soziale Merkmale, wie das elterliche Bildungsniveau und der ISEI, signifikant mit der Lehrerempfehlung zusammenhängen. Da der Wert für die Modellgüte durch Aufnahme der sozialen Merkmale aber nur leicht ansteigt (von $R^2 = 0.78$ auf $R^2 = 0.81$), lässt sich festhalten, dass die sozialen Merkmale zwar einen Beitrag zur Erklärung der Lehrerempfehlung leisten, jedoch fällt dieser eher gering aus. Schneider (2011) kann sogar zeigen, dass die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte teilweise erheblich mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Dementsprechend erhalten Kinder mit einem Notendurchschnitt von 2,0 oder 2,33, die eine sozial niedrige Herkunft haben, seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit höherem sozioökonomischen Status. „Kinder mit niedriger oder mittlerer sozialen Herkunft und einem Notendurchschnitt von 2,0 oder 2,33 werden stattdessen eher als Schüler gesehen, die eine Realschullaufbahn einschlagen sollten“ (Schneider, 2011, S. 383). Anhand multivariater Analysen bestätigt Schneider (2011) den bis hierhin betrachteten

Befund. Neben den Noten in den Hauptfächern und der Familiensprache stellt sich der elterliche ISEI als signifikanter und somit bedeutsamer Einflussfaktor für die Vorhersage der vorläufigen Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte heraus. Der positive Koeffizient lässt folgende Schlussfolgerung zu: Je höher der sozioökonomische Status der Eltern ist, desto eher erteilt eine Lehrkraft eine Empfehlung für eine höhere Schulform. Trotz des signifikanten Zusammenhangs kann der elterliche sozioökonomische Status, über die Schulnoten und die Familiensprache hinaus, kaum mehr Varianz erklären.

Ditton und Kollegen (2005) berechnen im Gegensatz zu den bisherigen Studien logistische Regressionen, um die Prädiktoren der Übergangsempfehlung in Abhängigkeit von der empfohlenen Schulform (Gymnasium vs. Hauptschule) vergleichen zu können. Hinsichtlich einer Gymnasialempfehlung ist, über fast alle berechneten Modelle hinweg, die oberste Statusgruppe signifikant, auch in dem Modell mit dem höchsten Anteil an erklärter Varianz. Laut dieses Modells (Modell 5) haben Kinder, deren Eltern der obersten Dienstklasse angehören, im Vergleich zu Kindern von Eltern der mittleren Statusgruppe eine 3,7-fach höhere Chance auf eine Empfehlung für das Gymnasium. In Hinblick auf eine Hauptschulempfehlung wendet sich das Bild. Hier stellen sich die unterste sowie untere Statusgruppe als signifikante Prädiktoren heraus, allerdings nur in den ersten beiden berechneten Modellen. Sobald die Noten und die Testleistungen in die Analysen aufgenommen werden, verliert der ISEI an Erklärungskraft. Für die ersten beiden Modelle kann dennoch festgehalten werden, dass Kinder, deren Eltern der untersten bzw. unteren Statusgruppe angehören, tendenziell häufiger eine Empfehlung für die Hauptschule erhalten als Kinder von Eltern der mittleren Statusgruppe. Bezüglich der beiden betrachteten Modelle muss allerdings festgehalten werden, dass der Anteil an aufgeklärter Varianz mit $r^2 = .17$ (Modell 1) bzw. $r^2 = .24$ (Modell 2) sehr niedrig zu bewerten ist (Ditton et al., 2005).

Zu etwas anderen Ergebnissen kommt Stahl (2007) in ihrer Studie zu Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. Auf Basis regressionsanalytischer Berechnungen wird gezeigt, dass der ISEI zwar weniger prädiktiv für die Übergangsempfehlung ist, der elterliche Schulabschluss dagegen deutlich mehr. Einen zusätzlichen Erklärungswert – über Testleistung, Noten und Persönlichkeitseinschätzungen hinaus – hat aber auch der Schulabschluss nicht. Bei Betrachtung eines Strukturgleichungsmodells fällt auf, dass der ISEI über die Einschätzung der Begabung, des Elternhauses und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sowie über die Leistung und die Noten indirekt auf die Empfehlung wirkt. Die Autorin folgert daraus, dass „Kinder aus den höheren Status-

gruppen [...] Gymnasialempfehlungen häufiger auf Grund von angenommener höherer Begabung [erhalten], während Kinder der niedrigeren Statusgruppen die (wesentlich selteneren) Gymnasialempfehlungen tendenziell seltener auf Grund nicht direkt leistungsbezogener Bewertungen erhalten“ (Stahl, 2007, S. 196).

In einer Studie von Wagner und Kollegen (2009), die auf den VERA-Datensatz zurückgreift, wird der sozioökonomische Status der Familie anders erhoben als in den bisher betrachteten Studien. Über einen selbst gebildeten Index zum Besitz von Kulturgütern wird das auf Bourdieu (1983) zurückgehende kulturelle Kapital der Familie erfasst, indem erfragt wird, ob Bücher, Musikinstrumente, Kunstwerke oder andere kulturelle Güter in den Familien der Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Anhand logistischer Regressionen berechnen die Autoren verschiedene Modelle, die im Folgenden auf Individualebene hinsichtlich verschiedener Lehrerempfehlungen betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass das Vorhandensein von Kulturgütern die Chance erhöht, eine Empfehlung für die Realschule gegenüber der Hauptschule zu erhalten. Analog dazu ist ebenso die Chance für eine Gymnasial- gegenüber einer Realschulempfehlung höher, wenn Zuhause Bücher oder andere Kulturgüter vorhanden sind (Wagner et al., 2009).

Neumann und Kollegen (2010) operationalisieren den sozioökonomischen Hintergrund, ebenso über den Buchbesitz. Hier zeigt sich, dass besonders viele Bücher im Elternhaus, d.h. mehr als 500 Bücher, prädiktiv für die Übergangsempfehlung sind.

Der Großteil der betrachteten Studien kommt bezüglich der Frage, welchen Einfluss der sozioökonomische Hintergrund auf die Erteilung der lehrerseitigen Übergangsempfehlung hat, zu einem recht einheitlichen Ergebnis. Nahezu alle Studien weisen einen Zusammenhang des sozioökonomischen Status mit der Übergangsempfehlung nach (Bos et al., 2004; Bos & Pietsch, 2004; Ditton, 1989; Maaz & Nagy, 2009; Schulze, Wolter & Unger, 2009; Stubbe, 2009; Stubbe & Bos, 2008). Sowohl Bos und Kollegen (2004) als auch Bos und Pietsch (2004) zeigen, dass – bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz – Kinder aus höherer sozialer Lage eine 2,81- bis 2,86-mal höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder aus niedriger sozialer Lage. Auch Schmitt (2008) und Schneider (2011) weisen dem sozioökonomischen Status auf Basis der BiKS-Daten eine hohe Prädiktionskraft für die Übergangsempfehlung zu, doch betonen sie, dass der zusätzliche Beitrag zur Erklärung der Empfehlung durch Aufnahme dieser Hintergrundvariable nur gering ist. Ditton und Kollegen (2005) zeigen hinsichtlich einer Hauptschulempfehlung, dass die Statusgruppe an Prädiktionskraft

verliert, sobald die Noten und die Testleistungen aufgenommen werden. Stahl (2007) kann darüber hinaus nur einen indirekten Zusammenhang von ISEI und Übergangsempfehlung nachweisen. Der ISEI wirkt demnach eher über andere Merkmale wie Leistung und Noten auf die Empfehlung. Im Gegensatz zu den bis hierhin betrachteten Studien erfassen Wagner und Kollegen (2009) den sozioökonomischen Status über den kulturellen Besitz der Familie. Sie können zeigen, dass das Vorhandensein von Kulturgütern die Chance auf eine Gymnasialempfehlung erhöht. Neumann und Kollegen (2010) weisen nach, dass ein besonders ausgeprägter Buchbesitz mit mehr als 500 Exemplaren besonders bedeutend für die Übergangsempfehlung zu sein scheint. Zuletzt zeigt eine genauere Betrachtung des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, dass insbesondere der Schulabschluss der Mutter in engem Zusammenhang mit der Empfehlung steht.

Familiärer Hintergrund – Elterliche Unterstützung

Die elterliche Unterstützung, deren Zusammenhang mit der Übergangsempfehlung in nur wenigen Studien erfasst wird, wird im Folgenden als weiterer Prädiktor des familiären Hintergrunds betrachtet. Dabei wird auf zwei Studien eingegangen, die den BiKS-Datensatz als Grundlage nehmen.

Sowohl Schneider (2011) als auch Schmitt (2008) beziehen eine Skala zur Einschätzung des Elternhauses aus Lehrersicht ein und überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen dieser Lehrereinschätzung und der Erteilung der Übergangsempfehlung gibt. Die Skala beinhaltet Items wie „Eltern kümmern sich um die schulische Entwicklung des Kindes“ oder „Eltern unterstützen das Kind in allen schulischen Belangen“ (Schmitt, 2008, S. 116). Schneider (2011) kommt zu dem Ergebnis, dass die potentielle elterliche Unterstützung für eine vorläufige Schullaufbahneempfehlung prädiktiv ist, d.h. dass Lehrkräfte eine Empfehlung für eine höhere Schulform erteilen, wenn sie das Unterstützungsverhalten positiv einschätzen. Bei der Vorhersage der tatsächlichen Empfehlung erweist sich das elterliche Engagement als weniger prädiktiv. Schmitt (2008) zeigt darüber hinaus, dass das elterliche Unterstützungsverhalten nur dann signifikant positiv mit der Erteilung einer Gymnasialempfehlung zusammenhängt, wenn die soziale Herkunft der Kinder nicht in die Analysen einbezogen wird.

Zusammenfassend kann bezüglich des elterlichen Unterstützungsverhaltens und dessen prädiktiver Kraft für die Erteilung der Schullaufbahneempfehlung festgehalten werden,

dass die wenigen Studien einen eher geringen Zusammenhang nachweisen. Während Schneider (2011) zeigen kann, dass das elterliche Engagement ausschließlich für die vorläufige – und nicht für die tatsächliche – Übergangsempfehlung prädiktiv ist, kommt Schmitt (2008) zu dem Ergebnis, dass das elterliche Unterstützungsverhalten nur dann bedeutend ist, wenn die soziale Herkunft nicht berücksichtigt wird.

Familiärer Hintergrund – Bildungsstatus

Da der Bildungsstatus in einigen Studien als Teil des sozioökonomischen Status verstanden wird, wurde auf diesen Prädiktor bereits an einigen Stellen eingegangen. Dennoch widmen sich die folgenden Abschnitte explizit der Frage, welchen Zusammenhang der elterliche Bildungsstatus mit der lehrerseitigen Übergangsempfehlung hat. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird ausschließlich auf die Studien eingegangen, in denen der elterliche Bildungsstatus als alleiniger Faktor betrachtet wird.

Beginnend zeigen Kleine und Kollegen (2010) auf Basis der BiKS-Daten, dass Kinder von Eltern mit Abitur tendenziell eher eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten und Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss tendenziell eher eine Empfehlung für die Hauptschule. Diese Beobachtungen lassen sich sowohl für Bayern als auch für Hessen finden, wobei der Befund – nach Angabe der Autoren – aufgrund sehr geringer Fallzahlen für Hessen mit Vorsicht zu interpretieren ist. Schmitt (2008) bestätigt diesen Befund und zeigt, dass Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern eine sechsmal höhere Chance haben eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau. Dieser Befund zeigt sich, wenn Leitungsmerkmale und die Lehrereinschätzung schulrelevanter Merkmale der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden.

Braun und Mehringer (2009) weisen ebenso einen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und der lehrerseitigen Empfehlung nach. Insbesondere für einen gymnasialen Schulabschluss der Mutter – sowohl bei Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund – finden sich bedeutsame Korrelationen ($r = -.22$ bzw. $r = -.36$). Kinder, deren Mütter einen gymnasialen Abschluss erreicht haben, haben demnach eine geringere Chance auf eine Hauptschulempfehlung. Für Kinder ohne Migrationshintergrund zeigt sich darüber hinaus, dass ein Realschulabschluss des Vaters positiv ($r = .17$) mit einer Hauptschulempfehlung korreliert und ein Gymnasialabschluss negativ ($r = -.40$).

Lehmann und Kollegen (1997) bestimmen, im Gegensatz zu den bisherigen Studien, den genauen Anteil an gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schülern je nach Bildungsabschluss der Eltern. Während nur 15,7 Prozent der Kinder eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten, wenn der Vater die Schule ohne Abschluss verlassen hat, sind es fast 70 Prozent bei einem Vater mit Abitur. Die Chance auf eine Gymnasialempfehlung ist für Kinder von Vätern mit Abitur demnach etwa viereinhalbmal so groß wie für Kinder von Vätern ohne Schulabschluss. Noch ausgeprägter ist der Effekt, wenn man sich den Zusammenhang von Gymnasialempfehlung und mütterlichem Schulabschluss ansieht. Während nur ein Kind eine Gymnasialempfehlung erhält, wenn die Mutter keinen Schulabschluss hat, sind es fast sieben Kinder, wenn die Mutter Abitur gemacht hat. Lintorf und Kollegen (2008) operationalisieren den Bildungshintergrund, anders als die zuletzt betrachteten Studien, über den höchsten im Haushalt erreichten Schulabschluss. Es lassen sich signifikante Effekte des elterlichen Realschulabschlusses sowie des elterlichen (Fach-) Abiturs auf eine Hauptschulempfehlung nachweisen. Demnach haben beispielweise Kinder, deren Eltern das (Fach-) Abitur gemacht haben, eine fünfmal geringere Chance auf eine Hauptschulempfehlung wie Kinder, deren Eltern selbst höchstens einen Hauptschulabschluss erreicht haben. Da der Anteil an aufgeklärter Varianz mit $R^2 = .15$ eher gering ist, sind die Befunde vorsichtig zu interpretieren. Sobald die Noten in den Hauptfächern aufgenommen werden, verkleinert sich zwar der Zusammenhang von elterlichem Schulabschluss und Empfehlung, doch bleiben die Effekte signifikant.

Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b), die die Bildungsorientierung des Elternhauses auf noch andere Art und Weise erfassen, lassen Lehrkräfte für jedes einzelne Kind einschätzen, wie stark das elterliche Interesse an der Schulbildung ihres Kindes ausgeprägt ist. Auch wenn die Zusammenhänge nicht signifikant sind, zeigt sich, dass eine ausgeprägte elterliche Bildungsorientierung negativ auf eine Hauptschulempfehlung gegenüber einer Realschul- bzw. einer Gymnasialempfehlung sowie negativ auf eine Realschulempfehlung gegenüber einer Gymnasialempfehlung wirkt. Anders formuliert: Ein von Lehrkräften bildungsorientiert eingeschätztes Elternhaus erhöht die Chance auf eine Empfehlung für eine höhere Schulform.

Zusammenfassend kommen die betrachteten Studien zu dem einheitlichen Ergebnis, dass der elterliche Bildungsstatus eng mit der lehrerseitigen Übergangsempfehlung zusammenhängt (Kleine, Birnbaum, Zielonka, Doll & Blossfeld, 2010; Lintorf, Guill &

Bos, 2008; Schmitt, 2008; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b). Teilweise zeigen sich signifikante Effekte (z.B. Schmitt, 2008), teilweise auch nicht (z.B. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b). Braun und Mehringer (2009) sowie Lehmann und Kollegen (1997) sprechen insbesondere dem mütterlichen Bildungsabschluss einen engen Zusammenhang mit der lehrerseitigen Empfehlung zu.

Familiärer Hintergrund – Familienform

Neben den bis hierhin betrachteten familiären Faktoren wird im Folgenden thematisiert, ob die Familienform mit der lehrerseitigen Empfehlung zusammenhängt.

Braun und Mehringer (2009) berechnen auf Basis des SOKKE-Datensatzes zwei logistische Regressionen, um zwischen den Prädiktoren der Übergangsempfehlung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden zu können. Es zeigt sich, dass die Familienform ausschließlich für eine Empfehlung bei Kindern ohne Migrationshintergrund signifikant ist. Kinder ohne Migrationshintergrund und mit alleinerziehenden Müttern erhalten demnach häufiger eine Hauptschulempfehlung als Kinder, die entweder mit beiden Elternteilen aufwachsen oder einen Migrationshintergrund haben.

Lehmann und Kollegen (1997) betrachten den prozentualen Anteil an Gymnasialempfohlenen und bestätigen, dass Kinder von alleinerziehenden Müttern seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus Familien mit zwei Elternteilen. Während 33 Prozent der Kinder mit alleinerziehenden Müttern für das Gymnasium empfohlen werden, sind es bei den Kindern mit zwei in der Familie lebenden Elternteilen 43 Prozent. Die Autoren folgern daraus „eine klare *Benachteiligung von Kindern alleinerziehender Mütter* [Hervorhebung im Original] [...], da die ‚Meßlatte‘ [sic.] , der sie genügen müssen, [...] im Durchschnitt eindeutig höher [liegt] als diejenige, die für Kinder aus Zwei-Eltern-Familien gilt“ (Lehmann et al., 1997, Kap. 5.2).

Zusammenfassend zeigen die wenigen Studien, die den Zusammenhang von Familienform und lehrerseitiger Übergangsempfehlung thematisieren, dass Kinder von alleinerziehenden Müttern seltener für das Gymnasium empfohlen werden als Kinder aus Familien mit zwei im Haushalt lebenden Elternteilen (Braun & Mehringer, 2009; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997).

3.1.1.4 Rahmenbedingungen

Neben den bis hierhin betrachteten schulnahen Kriterien (Teilkapitel 3.1.1.1), den Leistungsmerkmalen (Teilkapitel 3.1.1.2) sowie den sozialen Merkmalen (Teilkapitel 3.1.1.3) sind die Rahmenbedingungen immer wieder Gegenstand der Analysen zu den Prädiktoren der Übergangsempfehlung. In den folgenden Abschnitten wird ausführlich auf den Einfluss der Referenzgruppe sowie der Bundeslandzugehörigkeit eingegangen.

Referenzgruppe

Über die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen, individuellen Schülermerkmale hinaus benötigen Lehrkräfte Informationen über den Kontext, um Schülerleistungen beurteilen zu können. Heckhausen (1974) entwickelte in diesem Zusammenhang das Konzept der Bezugsnormorientierung, das beschreibt, dass soziale, individuelle sowie sachliche Bezugssysteme herangezogen werden können, um Leistungen miteinander zu vergleichen. Im Sinne eines sozialen Bezugssystems beurteilt eine Lehrkraft die Leistung eines individuellen Schülers oder einer individuellen Schülerin, indem diese mit den Leistungen anderer Kinder der Schulklasse verglichen wird. Vergleicht die Lehrkraft die erbrachte Leistung mit den vorangegangenen Leistungen des Kindes selbst, nimmt sie die individuelle Norm als Maßstab. Zuletzt ist das sachliche Bezugssystem hervorzuheben, das beschreibt, dass eine Lehrkraft anhand eines zuvor bestimmten Leistungsziels überprüft, ob der Schüler oder die Schülerin dieses erreicht hat (Gresch, 2012; Heckhausen, 1974). Bisher waren diese „*Kontextfaktoren* [Hervorhebung im Original] wie das Leistungsniveau der Klasse oder Merkmale der sozialen Klassenzusammensetzung [allerdings] [...] noch kaum Gegenstand von Untersuchungen zu Übergangsempfehlungen“ (Wagner et al., 2009, S. 186).

Die Studien, die im Folgenden betrachtet werden, beziehen sich hauptsächlich auf das von Heckhausen (1974) beschriebene soziale Bezugssystem. Sie gehen der Frage nach, ob die Referenzgruppe mit der Erteilung der Übergangsempfehlung zusammenhängt.

Milek und Kollegen (2009) gehen auf Basis des IGLU-E-Datensatzes der Frage nach, wie konsistent Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe der Schulformempfehlungen sind. Es lässt sich beobachten, dass die Testleistung auf Klassenebene negativ mit einer Gymnasialempfehlung zusammenhängt. Das bedeutet, dass sich die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für ein Kind verringert, wenn es in einer leistungsstarken Klasse unterrichtet wird. Ein anderes Kind mit vergleichbarer individueller Testleistung würde in einer leistungsschwachen Klasse dagegen eher eine Gymnasialempfehlung erhalten

als eine Empfehlung für eine andere Schulform. In Bezug auf eine Hauptschulempfehlung drehen sich die Referenzgruppeneffekte um: Hier zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Testleistung auf Klassenebene und einer Hauptschulempfehlung. Eine Lehrkraft erteilt einem Kind demnach häufiger eine Hauptschulempfehlung, wenn es in einer leistungsstarken Klasse unterrichtet wird. Demgegenüber würde ein anderes Kind, das dieselbe Testleistung erbringen würde, in einer leistungsschwachen Klasse eher eine höhere Schulformempfehlung als eine Hauptschulempfehlung erhalten. Die Arbeitsgruppe um Neumann (2010) bestätigt den Befund, dass die Zusammensetzung der Schulklasse mit der Vergabe der Übergangsempfehlung zusammenhängt. Demnach hängt eine höhere mittlere Testleistung der Klasse negativ mit einer Gymnasialempfehlung zusammen. Schulze und Kollegen (2009) können diese Beobachtungen nicht bestätigen.

Anders als die bisherigen Studien betrachten Caro und Kollegen (2009) den Zusammenhang der Empfehlung mit der mittleren Mathematikleistung der Klasse. Auch hier zeigen sich vergleichbare Ergebnisse. Auf Basis des ELEMENT-Datensatzes können die Autoren nachweisen, dass sich die Chance auf eine Gymnasialempfehlung verringert, wenn sich die mittlere Mathematikleistung der Klasse erhöht.

Neben der mittleren Mathematikleistung der Klasse stellen Gröhlich und Guill (2009) die mittlere Leseleistung in den Fokus der Analysen. Diese erweist sich jedoch nicht als signifikanter Prädiktor für die lehrerseitige Übergangsempfehlung. Ähnlich wie die Arbeitsgruppe um Caro (2009) können sie aber den negativen Zusammenhang von mittlerer Mathematikleistung und Übergangsempfehlung bestätigen.

Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007b) fokussieren darüber hinaus den Zusammenhang von mittlerer Rechtschreibleistung sowie durchschnittlicher kognitiver Fähigkeit der Klasse mit der Übergangsempfehlung. Es zeigt sich, dass sowohl eine hohe mittlere Rechtschreibleistung als auch ein hohes kognitives Fähigkeitsniveau der Klasse negativ mit der Empfehlung für die Realschule bzw. das Gymnasium im Vergleich zu einer Empfehlung für die Hauptschule zusammenhängt. Obwohl sich die Prädiktoren als bedeutsam erweisen, tragen sie aber neben den individuellen Merkmalen nicht dazu bei einen größeren Anteil an Varianz aufzuklären. In Hinblick auf eine Realschule gegenüber einer Gymnasialempfehlung lassen sich diese Zusammenhänge nicht finden.

Die in den letzten Abschnitten betrachteten Studien kommen bezüglich des Einflusses des Klassenkontextes auf die lehrerseitige Übergangsempfehlung zu keinem einheitli-

chen Ergebnis. Zwar zeigt der Großteil der Studien, dass ein höheres Leistungsniveau der Klasse zu einer verringerten Chance führt, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009; Neumann, Milek, Maaz & Gresch, 2010), doch gibt es auch Studien, die keinen Zusammenhang nachweisen können (z.B. Schulze et al., 2009). Andere Studien fokussieren darüber hinaus einzelne Leistungsaspekte wie die durchschnittliche Mathematikleistung (Caro, Lenkeit, Lehmann & Schwippert, 2009; Gröhlich & Guill, 2009) oder die mittlere Rechtschreibleistung (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b) und bestätigen die zuerst genannten Zusammenhänge.

Bundeslandzugehörigkeit

Wie in Kapitel 2.1.1 ausführlich dargestellt, variieren die Übergangsregelungen in den Bundesländern sehr stark. Daher wird im Folgenden näher betrachtet, ob sich die Übergangsrelevanten Prädiktoren je nach Bundesland unterscheiden. Dazu werden Studien herangezogen, die i.d.R. ein starres mit einem deutlich liberaleren Übergangssystem vergleichen.

Schmitt (2008) sowie Kleine und Kollegen (2010), die die BiKS-Längsschnittstudie als Datengrundlage wählen, beziehen die Bundesländer Bayern und Hessen in ihre Analysen mit ein. Bayern spiegelt dabei ein eher starres System wieder, da die Grundschulempfehlungen nach Notenvorschriften vergeben werden und einen verbindlichen Charakter haben. Im Bundesland Hessen können Eltern und deren Kinder dagegen deutlich freier entscheiden, welche weiterführende Schulform sie wählen (Bellenberg, 2012). Die Autorengruppe um Bos (2004) weitet ihre Analysen aus, indem sie darüber hinaus die Bundesländer Baden-Württemberg und Thüringen als starre Übergangssysteme sowie Nordrhein-Westfalen als liberales Schulsystem einbeziehen.

Kleine und Kollegen (2010) kommen auf Basis multinominaler Mehrebenenlogitmodelle, mit dessen Hilfe sie die Auswirkungen der bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen auf die lehrerseitige Übergangsempfehlung betrachten, zu dem Ergebnis, dass neben den Noten der elterliche Bildungshintergrund prädiktiv ist. In Hessen erhöht sich die Chance für ein Kind auf eine Hauptschule gegenüber einer Realschulempfehlung deutlich, wenn dessen Eltern keinen Abschluss oder einen Hauptschulabschluss vorweisen können. In Bayern ist der elterliche Schulabschluss insbesondere dann bedeutend, wenn eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen wird. Hier zeigt sich, dass

ein elterlicher Hauptschulabschluss die Chance auf eine Gymnasialempfehlung deutlich verringert, während sich das elterliche Abitur positiv auf eine gymnasiale Empfehlung auswirkt. In beiden Bundesländern erweisen sich darüber hinaus – sowohl für eine Hauptschul- als auch für eine Gymnasialempfehlung – die Noten in den Hauptfächern als bedeutsam.

Schmitt (2008) zeigt darüber hinaus, dass sich die Chance auf eine Gymnasialempfehlung – wenn Leistungs-, Schüler und Familienmerkmale kontrolliert werden – für Kinder, die im Bundesland Bayern zur Schule gehen, im Gegensatz zu hessischen Kindern deutlich verringert. „Der Einfluss der Noten und des Bildungshintergrundes bzw. der sozioökonomischen Position ändern sich [dagegen] nicht“ (Schmitt, 2008, S. 118), wobei deren Einfluss auf die lehrerseitigen Empfehlung bedeutsam bleibt.

Bos und Kollegen (2004) betrachten auf Basis der IGLU-Daten zudem die relative Chance auf eine gymnasiale Übergangsempfehlung in Abhängigkeit vom familiären Migrationshintergrund. Hier zeigt sich für das Bundesland Baden-Württemberg, das für ein eher starres Übergangssystem steht, dass – bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und der Leseleistung – Kinder ohne Migrationshintergrund im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt mit größerer Chance eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Für die anderen Bundesländer lassen sich keine signifikanten Werte finden. Die relative Chance auf eine Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der familiären Sozialschicht zeigt überdies, dass – bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz – Kinder von Eltern der oberen EGP-Klassen eher eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder von Eltern der unteren EGP-Klassen. Für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ist das Verhältnis überdurchschnittlich hoch ausgeprägt.

Zusammenfassend lässt sich anhand der betrachteten Studien festhalten, dass hessische Kinder eine signifikant höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als bayrische Kinder (Schmitt, 2008). Kleine und Kollegen (2010) zeigen überdies, dass der elterliche Bildungshintergrund sowohl in Hessen als auch in Bayern stark mit der Lehrerempfehlung zusammenhängt. Zudem erhalten Kinder ohne Migrationshintergrund – wie die Autorengruppe um Bos (2004) nachweisen kann – in den betrachteten Bundesländern eher eine Empfehlung für das Gymnasium als Kinder mit Migrationshintergrund. Die Sozialschichtzugehörigkeit hat dagegen nur in Baden-Württemberg und Nordrhein-

Westfalen prädiktive Kraft, sodass nicht unmittelbar gefolgert werden kann, dass sich die übergangsrelevanten Prädiktoren je nach Art des Schulsystems unterscheiden.

3.1.2 Vorgegebene Kriterien, direkte Relevanz erfassung

Wie zu Beginn von Kapitel 3.1 in Abbildung 3 anschaulich dargestellt, werden den Lehrkräften im Gegensatz zu den bis hierhin betrachteten Studien selten übergangsrelevante Kriterien vorgegeben, deren Relevanz sie direkt einschätzen sollen. Lediglich zwei Studien nutzen dieses Vorgehen und bilden den Schwerpunkt der folgenden Ausführungen.

Pohlmann (2009) untersucht in ihrer Interviewstudie „Der Übergang am Ende der Grundschulzeit – Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte“, die Teil des BiKS-Projektes ist, welche Entscheidungskriterien Lehrkräfte zur Formation der Übergangsempfehlung heranziehen und welche Prozesse sowie Prinzipien ihren Vorgehensweisen zugrunde liegen. Dazu führte sie insgesamt 38 Experteninterviews mit Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Interviews eine vierte Klasse unterrichten, zu zwei Zeitpunkten – zu Beginn des vierten Schuljahres vor Aussprache der Übergangsempfehlungen und am Ende des vierten Schuljahres, nachdem die Empfehlungen erteilt worden waren. In dem für die vorliegende Arbeit relevanten Auswertungsschritt wurde das Interviewmaterial komparativ analysiert, indem Interviewpassagen zu Einheiten zusammengefasst und den Kategorien eines deduktiv entstandenen Systems zugeordnet wurden. Insgesamt zeigt sich, dass der Entscheidungsprozess für alle befragten Lehrkräfte bewusst geschieht. Obwohl es individuell, verschiedene Vorgehensweisen gibt, die Pohlmann (2009) als subjektive Theorien bezeichnet, lässt sich doch über alle Lehrkräfte hinweg beobachten, dass insbesondere arbeitsbezogene Kompetenzen und Noten der Schülerinnen und Schüler für die Formation der Übergangsempfehlung ausschlaggebend sind. Daneben „[...] lassen sie mit unterschiedlicher Gewichtung [...] auch weitere Kriterien einfließen“ (Pohlmann, 2009, S. 144). In diesem Zusammenhang äußern insbesondere bayrische Lehrkräfte, dass sie sich an den bundeslandspezifischen Regelungen orientieren. Darüber hinaus erachten die interviewten Lehrkräfte Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler wie Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit sowie eine verlässliche Situation der Familie als relevant. In den Fällen, in denen Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Schulformen stehen, sind die befragten Lehrkräfte fast einheitlich der Meinung, dass die arbeitsbezogene Kompetenzen und schrift-

liche Leistungen der Kinder entscheidend sind. Da für die vorliegende Arbeit die von Pohlmann (2009) herausgearbeiteten, übergangsrelevanten Kriterien zentral sind, werden die weiteren Auswertungsschritte (Typenbildung und Entwurf eines Entscheidungsmodells) an dieser Stelle nicht thematisiert.

Dietz (2014) thematisiert in ihrer quantitativen Fragebogenstudie darüber hinaus die subjektiven Gerechtigkeitskonzeptionen von Lehrkräften im Übergangsgeschehen und geht den Frage nach, ob die zwei Ansprüche der sozialen Gerechtigkeit und der prognostischen Qualität unterschiedliches Handeln in Bezug auf die Übergangsempfehlung erfordern und ob sich die übergangsrelevanten Kriterien je nach Zielsetzung unterscheiden. Zur Untersuchung dieser beiden Fragestellungen entwirft die Autorin zwei Fragebogenversionen und lässt vorgegebene Kriterien hinsichtlich einer sozial gerechten versus prognostisch validen Empfehlung einschätzen. Die Wichtigkeitseinschätzung der verschiedenen Kriterien unterscheidet sich in Abhängigkeit von der entsprechenden Empfehlungspraktik nur geringfügig. Leistungsnahe Aspekte werden in beiden Versionen als besonders relevant erachtet, wohingegen leistungsferne Aspekte als weniger wichtig eingeschätzt werden. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die Kategorie des familiären Hintergrundes von geringerer Bedeutung ist, wenn eine sozial gerechte Empfehlung ausgesprochen werden soll. Bei einer Empfehlung, die dem Anspruch der prognostischen Qualität folgt, scheint der familiäre Hintergrund deutlich relevanter zu sein.

Obwohl die beiden betrachteten Studien sehr unterschiedliche methodische Herangehensweisen nutzen, kommen sie doch zu einem recht einheitlichen Ergebnis. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte leistungs- und arbeitsbezogene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Übergangsempfehlung als besonders bedeutsam erachten. Zudem spielen Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler sowie die familiäre Situation eine wichtige Rolle (Dietz, 2014; Pohlmann, 2009). Der familiäre Hintergrund scheint nach Dietz (2014) dann bedeutsam zu sein, wenn eine prognostisch valide Empfehlung ausgesprochen wird.

Auch wenn Dietz (2014) und Pohlmann (2009) die Prädiktoren der Übergangsempfehlung weniger detailliert erfassen und analysieren als dies im vorangegangenen Teilkapitel 3.1.1 geschehen ist, decken sich deren Ergebnisse mit den zuvor referierten Befunden der Large-Scale-Studien.

3.1.3 Selbstgenannte Kriterien, indirekte Relevanzfassung

Neben den in den letzten Teilkapiteln (Teilkapitel 3.1.1 und 3.1.2) betrachteten Herangehensweisen kann lediglich eine Studie genannt werden, in der Lehrkräfte Übergangskriterien selbst nennen und in der die Relevanz dieser Kriterien indirekt durch eine kategorisierende Analyse abgeleitet wird.

In diesem Kontext ist die Studie von Nölle und Kollegen (2009) hervorzuheben, in der sich die Autorinnen und Autoren mit den für Lehrkräfte relevanten diagnostischen Informationen der Übergangsempfehlung beschäftigten. Um relevante Schülermerkmale identifizieren zu können, wurden im Rahmen der Studie qualitative, halbstandardisierte Einzelinterviews mit insgesamt 52 Grundschullehrkräften geführt. Die Lehrkräfte wurden gebeten sich bei ihren Ausführungen an den Bereichen Schulleistung, soziales Umfeld, Lern- und Arbeitsverhalten zu orientieren. Eine Häufigkeitsanalyse zeigt, dass auf die Noten in den Hauptfächern, die Entwicklung der Leistung über die Zeit, die Intelligenz sowie die Selbstständigkeit am häufigsten eingegangen wird. Das Potential des Kindes ist dagegen selten Gegenstand der Ausführungen. Diese Ergebnisse decken sich größtenteils sowohl mit den in Teilkapitel 3.1.1 referierten Befunden der Large-Scale-Studien als auch mit denen in Teilkapitel 3.1.2. Eine an die Häufigkeitsanalyse anschließende Clusteranalyse führte in der Studie von Nölle und Kollegen (2009) zu insgesamt sechs eindeutigen Clustern, wobei sich der Großteil der Merkmale in mehreren Clustern wiederfinden ließ. Eine Verteilung der Lehrkräfte über die Cluster hinsichtlich ihrer Bundeslandzugehörigkeit zeigt, dass „[...] die Unterschiede zwischen den Ländern gering [...] [ausfallen]“ (Nölle et al., 2009, S. 305). Auffällig ist jedoch, dass insbesondere das Cluster, das sich an sozialen Kompetenzen orientiert, insbesondere durch nordrhein-westfälische Lehrkräfte realisiert wird.

3.2 Herleitung des Forschungsvorhabens

Wie in den Teilkapiteln 3.1.1 bis 3.1.3 vorgestellt, beschäftigen sich zahlreiche empirische Studien ausführlich mit der Frage nach den Prädiktoren der Übergangsempfehlung, jedoch nutzen diese dazu sehr unterschiedliche methodische Herangehensweisen. In vorrangig quantitativen Studien wird die Relevanz vorgegebener Kriterien indirekt über regressionsanalytische Berechnungen abgeleitet (vgl. Teilkapitel 3.1.1). Eine direkte

Befragung der Lehrkräfte nach der Relevanz vorgegebener Kriterien geschieht in nur wenigen Studien (vgl. Teilkapitel 3.1.2). Zudem ist nur eine Studie bekannt, in der Lehrkräfte für sie relevante Kriterien zu vorgegebenen Bereichen nennen und die Relevanz über Häufigkeitsanalysen abgeleitet wird (vgl. Teilkapitel 3.1.3).

Eine Vergleichbarkeit der bisherigen Forschungsbefunde ist daher aus zwei Gründen schwierig: Erstens findet keine methodische Verzahnung der unterschiedlichen Wege (direkte vs. indirekte Einschätzung; vorgegebene vs. selbstgenannte Kriterien) statt, zweitens unterscheiden sich die Studien z.T. in ihrem grundlegenden Aufbau. Um den zweiten Grund genauer auszuführen, wird auf drei Aspekte eingegangen: Erstens stehen in den Studien jeweils andere Kriterien im Fokus. In manchen Studien wird ein besonderes Augenmerk auf leistungsbezogene Prädiktoren gelegt, in anderen Studien eher auf familiäre Aspekte. Zudem werden einzelne Kriterien – je nach Studie – anders definiert und demnach anders operationalisiert. Darauf wurde beispielsweise in Teilkapitel 3.1.1.3 bei dem Kriterium *Migrationshintergrund* näher eingegangen. Zweitens stehen in den Studien teilweise allgemeine, teilweise aber auch schülerspezifische Empfehlungen im Vordergrund. Insbesondere in den Studien, in denen Lehrkräfte gebeten werden Prädiktoren für eine allgemeine Empfehlung zu nennen, werden häufig nur wenige Schülermerkmale als Prädiktoren eingebunden, die die reale Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht abbilden können. Drittens werden insbesondere in den quantitativen Studien nicht immer die Lehrkräfte selbst befragt. Vielmehr werden Rückschlüsse auf das Handeln der Lehrkräfte im Übergangsprozess gezogen, obwohl die Informationen aus Elternfragebögen stammen.

Aus den genannten Gründen und um die bisherige Forschung zu erweitern, ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, qualitative und quantitative Forschungsschritte im Sinne einer *between-method* Triangulation (Denzin, 2009; Schründer-Lenzen, 2013) so zu verknüpfen, dass „ein schrittweises Erweitern der Erkenntnis durch gegenseitiges Vergleichen“ (Mayring, 2001, Abs. 25) gelingt. Um die verschiedenen methodischen Herangehensweisen aber überhaupt sinnvoll kombinieren zu können, ist – wie oben beschrieben – eine gemeinsame Basis entscheidend. Aus diesem Grund stehen in allen drei Teilstudien der vorliegenden Arbeit Beschreibungen von konkreten, realen Schülerinnen und Schülern mit uneindeutiger Übergangsempfehlung aus der Sicht der Grundschullehrkräfte im Fokus. Dabei werden die Lehrkräfte gebeten, vornehmlich Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, bei denen sie hinsichtlich der Übergangsempfehlung zwischen zwei Schulformen – nach Möglichkeit zwischen Gymnasium und Realschule – schwanken. Ein in

einer ersten Teilstudie qualitativ herausgearbeitetes Kategoriensystem bildet zudem die inhaltliche Grundlage für die sich anschließenden Forschungsschritte (siehe Abbildung 5).

Unabhängig von der gemeinsamen Basis, die alle drei Teilstudien eint, nähern sich die einzelnen Teilstudien der inhaltlichen Frage, welche Kriterien Grundschullehrkräfte für die Bildung der Übergangsempfehlung als relevant erachten, jeweils auf unterschiedlichen methodischen Wegen (siehe Abbildung 5)¹⁸. Während dieser Frage in Teilstudie 1a qualitativ nachgegangen wird, indem Grundschullehrkräfte die Übergangskriterien selbst nennen und deren Relevanz indirekt über die Häufigkeit der Nennungen und die Reihenfolge ihres Auftretens abgeleitet wird, werden dieselben Lehrkräfte in den quantitativen Nachbefragungen mit diesen Ergebnissen konfrontiert und um eine direkte Einschätzung der Relevanz gebeten (Teilstudie 1b). In einem auf den ersten beiden Teilstudien aufbauenden quantitativen Fragebogen beschreiben die Grundschullehrkräfte Schülerinnen und Schüler anhand der herausgearbeiteten Kriterien. Die Relevanz wird hierbei indirekt über regressionsanalytische Berechnungen abgeleitet (Studie 2).

Neben der inhaltlichen Fragestellung machen es die Kombination und der Vergleich dieser unterschiedlichen methodischen Wege möglich, zusätzlich zu betrachten, ob es einen Zusammenhang zwischen den indirekt abgeleiteten Maßen der Relevanz erfassung und der direkten Relevanzeinschätzungen gibt.

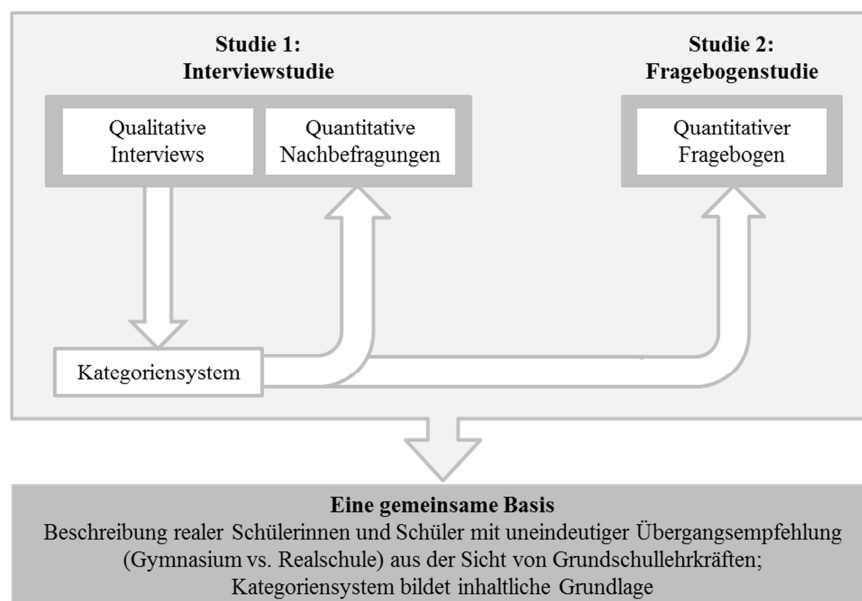


Abbildung 5: Forschungsdesign

¹⁸ An dieser Stelle wird das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit nur in seinen Grundzügen vorgestellt, da dieses in Kapitel 4 ausführlich diskutiert wird.

Aus den vorgestellten Überlegungen ergeben sich somit die folgenden zwei zentralen Fragestellungen für die vorliegende Arbeit:

1. Welche Kriterien erachten Grundschullehrkräfte bei der Bildung der Übergangsempfehlung als relevant (inhaltlich)?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den indirekt abgeleiteten Maßen der Relevanz erfassung und der direkten Relevanzeinschätzung (methodisch)?

4 Methodische Vorüberlegungen

Bringt man die Überlegungen aus Teilkapitel 2.2 zum Relevanzbegriff sowie aus Teilkapitel 3.2 zur Herleitung des Forschungsvorhabens zusammen, ergibt sich daraus ein methodisches Konzept für die vorliegende Arbeit. Im Folgenden wird vorgestellt, wie verschiedene methodische Wege genutzt und verknüpft werden, um zum einen der inhaltlichen Fragestellung *Welche Kriterien erachten Grundschullehrkräfte bei der Bildung der Übergangsempfehlung als relevant?* als auch der methodischen Fragestellung *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den indirekt abgeleiteten Maßen der Relevanz erfassung und der direkten Relevanzeinschätzungen?* nachgehen zu können.

Hinsichtlich der inhaltlichen Fragestellung haben die Überlegungen zum Relevanzbegriff sowie die Herleitung des Forschungsvorhabens gezeigt, dass es zur Erfassung der Relevanz unerlässlich ist, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Dazu zählen die Berücksichtigung des Kontextes, der Merkmalsausprägungen, der Zeit und der subjektiven Sicht (siehe Abbildung 2, S. 30). Übertragen auf das Thema der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass Grundschullehrkräfte zu einzelnen, individuellen Schülerinnen und Schülern befragt werden sollten, die sie nach Möglichkeit über einen Zeitraum von vier Jahren begleiteten. Zur Erfassung des Kontextes, d.h. zur Erfassung vielfältiger übergangsrelevanter Kriterien, bietet sich die Form des episodischen Interviews an, da dieses durch narrative Interviewphasen gekennzeichnet ist.

Exkurs: Das episodische Interview

Das episodische Interview versucht die Vorteile zweier Interviewformen miteinander zu kombinieren, indem der Interviewpartner aufgefordert wird, zum einen von persönlichen Erlebnissen zu erzählen – ähnlich wie dies im narrativen Interview üblich ist – und zum anderen zielgerichtete Fragen in Anlehnung an das leitfadengestützte Interview zu beantworten. Diese methodische Verzahnung eröffnet dem Interviewenden einen Zugang, der an verschiedene Wissens-

formen anknüpft. Während die offenen Erzählaufforderungen genutzt werden um an episodisches Wissen zu gelangen, werden gezielte Nachfragen zur Erhebung semantischen Wissens formuliert (Flick, 2014; Lamnek, 2005; Misoch, 2015).

Die Idee, dass Wissen in unterschiedlichen Formen organisiert ist, knüpft an eine auf Tulving (1972) zurückgehenden Differenzierung von deklarativem und nicht-deklarativem Gedächtnis an (Abbildung 6).

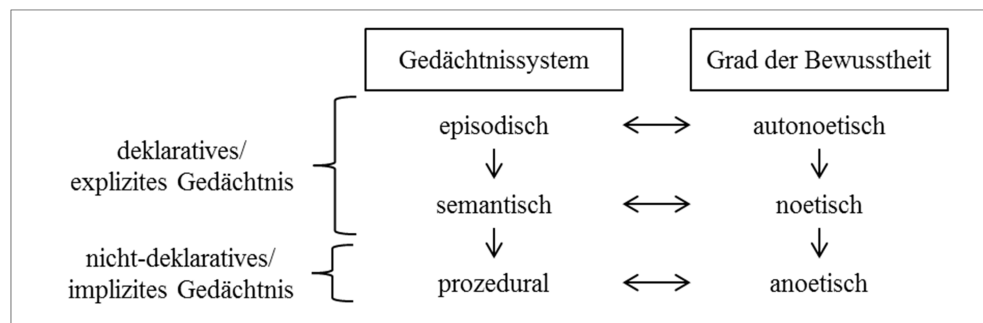


Abbildung 6: Schematische Darstellung verschiedener Gedächtnissysteme und dem Grad der Bewusstheit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Tulving, 1985a, S. 388, 1985b, S. 3)

Das nicht-deklarative bzw. implizite Gedächtnis umfasst das prozedurale Gedächtnis¹⁹. Dieses unbewusste (anoetische) Gedächtnis ist unabhängig von anderen Gedächtnisformen und beschäftigt sich mit der basalen Frage „how things are done“ (Tulving, 1985b, S. 2). Hier stehen das Erlernen, Speichern und Abrufen kognitiver und motorischer Fähigkeiten im Vordergrund (Tulving, 1972, 1985a, 1985b; Tulving & Donaldson, 1972). Das deklarative bzw. explizite Gedächtnis umfasst darüber hinaus das semantische sowie das episodische Gedächtnis. Das semantische Gedächtnis, das im Zusammenhang mit dem noetischen – also wissenden – Bewusstsein steht, baut auf dem prozeduralen Gedächtnis auf. Das semantische Gedächtnis beinhaltet Weltwissen, z.B. das Wissen über Regeln, Fakten und Konzepte. Es handelt sich somit nicht um persönlich erlebtes Wissen, das sich mit bestimmten Episoden verknüpfen lässt, sondern vielmehr um begriffsorientiertes, globales Wissen (Misoch, 2015; Tulving, 1972, 1985a, 1985b; Tulving & Donaldson, 1972). Das episodische Gedächtnis, das sowohl auf dem prozeduralen als auch auf dem semantischen Gedächtnis

¹⁹ In einer Weiterentwicklung gehen Tulving und Schacter (1992) davon aus, dass das nicht-deklarative Gedächtnis neben dem prozeduralen Gedächtnis weitere Systeme, nämlich das Priming und das Kurzzeitgedächtnis, umfasst.

nis basiert, kommt nur bei höheren Säugetieren vor. Hier geht es um die Erinnerung persönlich Erlebtem, das sowohl örtlich als auch zeitlich eingeordnet werden kann. Es stehen somit bestimmte Episoden oder Episodenketten im Mittelpunkt (Misoch, 2015; Tulving, 1972, 1985a, 1985b; Tulving & Donaldson, 1972).

Die beiden Formen des deklarativen, expliziten Gedächtnisses – also das semantische und das episodische Gedächtnis – und die damit verbundenen Wissensformen fließen in die Konzeption des episodischen Interviews ein. Zur Erfassung beider Wissensbereiche werden daher narrativ-episodische sowie zielorientierte Interviewphasen kombiniert. Im narrativ-episodischen Teil hat der Interviewende die Aufgabe, Erzählreize zu setzen um mehr über konkrete Situationsabläufe zu erfahren. Für die Forschungsfrage interessante Episoden können beispielsweise wie folgt eingeleitet werden: „Sie arbeiten seit 2012 als Grundschullehrkraft. Wie kam es dazu? Erzählen Sie doch bitte mal“ (Flick, 2014; Lamnek, 2005; Misoch, 2015). Nachdem der Interviewpartner genau erzählt hat, wie sich die jeweilige Episode bzw. Episodenkette abgespielt hat, stellt der Interviewende konkrete Nachfragen. Auf diese Weise werden bestimmte Themen zielgerichtet vertieft, sodass letztlich abstraktere Zusammenhänge bzw. subjektive Definitionen deutlich werden (Flick, 2014; Lamnek, 2005; Misoch, 2015).

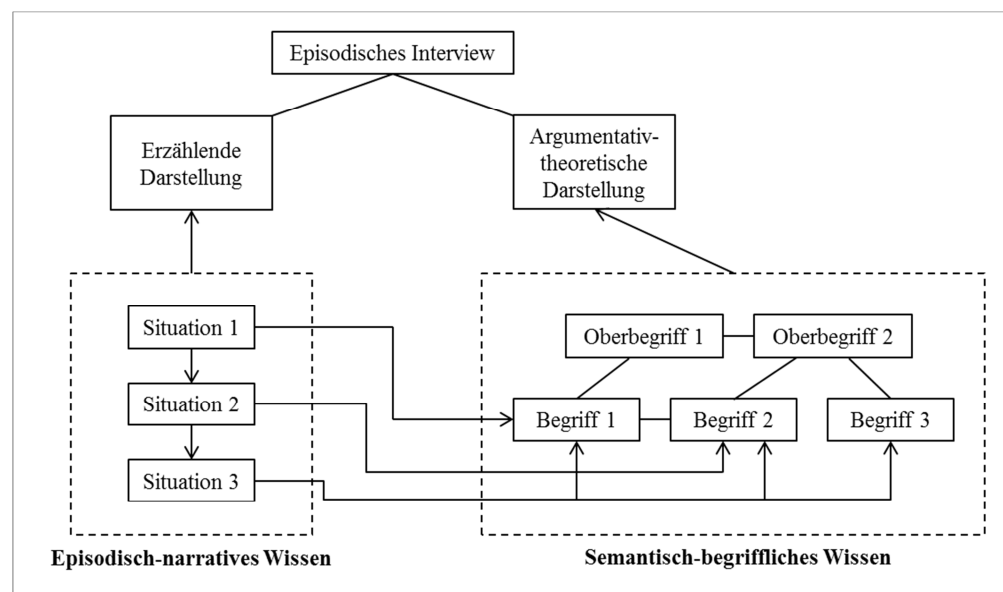


Abbildung 7: Episodisches und semantisches Wissen im episodischen Interview (Eigene Darstellung in Anlehnung an Flick, 2014, S. 240; Misoch, 2015, S. 59)

Abbildung 7 verdeutlicht den bis hierhin vorgestellten Zusammenhang von episodisch-narrativem und semantisch-begrifflichem Wissen sowie den damit einhergehenden Aufbau des episodischen Interviews.

Da das episodische Interview nicht der klassischen Vorstellung entspricht, die die meisten Menschen von einem Interview haben, ist es zu Beginn des Interviews besonders wichtig sein gegenüber über das Interviewverfahren und den damit verbundenen Ablauf aufzuklären. Dementsprechend ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei dem Interviewverfahren um einen offenen Dialog handelt, der auf den persönlichen Erfahrungen des Interviewpartners aufbaut. Der Interviewpartner entscheidet, was er zu welchem Zeitpunkt erzählen möchte. Der Interviewende orientiert sich zwar an einem Leitfaden, handhabt diesen aber sehr flexibel. Trotz der notwendigen Flexibilität beinhaltet der Leitfaden sowohl inhaltliche Themenfelder, die der Übersicht halber in Stichpunkten festzuhalten sind, als auch konkrete Nachfragen. Erzählauffordernde Fragen, die die Schilderung von Episoden bzw. Episodenketten initiieren, sind zu Interviewbeginn zu stellen (Flick, 2014; Lamnek, 2005; Misoch, 2015).

In Hinblick auf die Auswertung steht nach dem Führen der Interviews zunächst die Transkription der verbalen Daten an. Je nach Erkenntnisziel können sich die Regeln für die Transkription unterscheiden. Bezüglich der Auswertungsstrategie gibt es keine bestimmten Vorgaben, allerdings werden i.d.R. kategorienbildende Verfahren, wie die qualitative Inhaltsanalyse, hinzugezogen (Misoch, 2015).

Durch die Kombination von offenen Fragen und narrativen Erzählaufforderungen stellt das episodische Interview, wie die letzten Abschnitte zeigen konnten, hohe Anforderungen sowohl an den Interviewenden als auch an den Interviewpartner. Der Interviewende hat auf der einen Seite die Aufgabe den Interviewten durch eine angenehme Atmosphäre und passende Anreize zum Erzählen anzuregen, auf der anderen Seite muss der Interviewpartner von sich aus erzählen wollen. Im Vergleich zum narrativen Interview hat das episodische Interview den Vorteil, dass umgrenzte Erzählungen erbeten werden. Es stehen somit ausschließlich Episoden bzw. Ketten von Episoden im Mittelpunkt und es „wird [...] nicht der Versuch unternommen, Erfahrungen künstlich zu einem *erzählbaren Ganzen* [Hervorhebung im Original] zu stilisieren“ (Flick, 2014, S. 239). Der alltägliche Charakter dieser Interviewform hilft dabei, dass der Interviewte nicht in Zugzwang gerät (Flick, 2014; Misoch, 2015).

Das episodische Interview, auf das im vorangegangenen Exkurs näher eingegangen wurde, ist für das Thema der vorliegenden Arbeit gut geeignet, da zum einen konkrete Situationsabläufe thematisiert und zum anderen gezielte Nachfragen zu einzelnen Themen gestellt werden können. Dementsprechend erscheint es sinnvoll, dass die Lehrkräfte am Beispiel einzelner konkreter Schülerinnen und Schüler schildern, wie sie zu ihrer jeweiligen Empfehlung gekommen sind. Auch Böhmer und Kollegen (2015) betonen basierend auf ihrer durchgeführten Mouselab-Studie, dass zukünftige Forschung „Relevanzeinschätzungen für jeden einzelnen Schülerfall erheben [sollte]“ (S. 77). Im Rahmen einer dieser Arbeit vorgeordneten Vorstudie (Riek, 2012) kristallisierte sich zudem heraus, dass insbesondere die Schülerfälle interessant sind, bei denen sich die Lehrkräfte in Hinblick auf die Übergangsempfehlung unsicher sind. Böhmer und Kollegen (2015) bestätigen diese Beobachtung auf Basis ihrer laborexperimentellen Studien mit Schülervignetten. Sie belegen, dass bei einer inkonsistenten Entscheidungsgrundlage, d.h. wenn z.B. heterogene Noten vorliegen, mehr Informationen herangezogen werden als bei einer konsistenten Entscheidungsgrundlage (Böhmer et al., 2015). Daher sollten im Rahmen der vorliegenden Arbeit Beschreibungen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt gestellt werden, bei denen die Lehrkräfte zwischen zwei Schulformempfehlungen schwanken. Um eine Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten zu können, werden nach Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler herausgegriffen, bei denen den Lehrkräften eine Entscheidung für oder gegen das Gymnasium schwer gefallen war. Die Schilderung dieser episodischen Erfahrungen, die anhand von beispielhaften Beschreibungen veranschaulicht werden, wird im Sinne der vorgestellten Interviewform durch vertiefende Nachfragen ergänzt. Damit ist die Empfehlungspraxis der Lehrkräfte nicht direkt Gegenstand der Interviews und den Interviewpartnern wird nicht das Gefühl vermittelt, Rechenschaft ablegen zu müssen. Vielmehr können sie frei und ungezwungen auf Aspekte eingehen, die ihnen hinsichtlich der Formation der Übergangsempfehlung wichtig sind. Da bezüglich der Auswertung der episodischen Interviews kategorienbildende Verfahren empfohlen werden (Misoch, 2015), wird die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008, 2015) herangezogen.

Exkurs: Qualitative Inhaltsanalyse

Die vorrangig von Philipp Mayring entwickelte qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht einen systematischen Umgang mit Material, das aus jeglicher Art von Kommunikation stammen kann (Mayring, 2015). Dabei können nicht nur Tex-

te, sondern auch „[...] musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material“ (Mayring, 2008, S. 468) im Fokus der Analyse stehen. Unabhängig von der Art des Kommunikationsmaterials ist es wichtig, dass dieses in fixierter Form vorliegt. Die schriftliche Fixierung bzw. das Anfertigen eines Transkripts oder eines Protokolls orientiert sich an bestimmten vorab festgelegten Regeln (Mayring, 2015).

Ein regelbasiertes, systematisches Vorgehen spielt nicht nur hinsichtlich der Erstellung eines Transkripts eine wichtige Rolle, sondern vielmehr bestimmt es den gesamten Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse. Zwei zentrale Stellen, an denen die Anwendung von Regeln notwendig ist, werden im Folgenden kurz beschrieben: Erstens ist die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells entscheidend, da „die Inhaltsanalyse [...] kein Standardinstrument [ist], das immer gleich aussieht“ (Mayring, 2015, S. 51). Jeder einzelne Schritt sollte genau definiert werden, da der Ablauf je nach Material und Forschungsgegenstand anders ausgestaltet sein kann. Zweitens ist die Regelgeleitetheit ebenso in Hinblick auf die Definition der Auswertungskategorien entscheidend. Die Entstehung des Kategoriensystems – das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse – ist genau zu begründen. Je nach Untersuchungsgegenstand kann es sinnvoll sein, theoretische Aspekte, wie den Stand der Forschung, einzubeziehen (Mayring, 2015).

Eine solche Vorgehensweise, die sich an Regeln und theoretischen Überlegungen orientiert und diese genau benennt, trägt zu einer Nachvollziehbarkeit der Analyse bei. Auch wenn „die harten methodischen Standards quantitativer Inhaltsanalyse [...] aufgeweicht wurden“ (Mayring, 2015, S. 53), hat die qualitative Inhaltsanalyse den Anspruch sich an Gütekriterien zu messen. Insbesondere die intersubjektive Nachvollziehbarkeit spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Zwar ist es in der qualitativen Forschung im Vergleich zur quantitativen Forschung nicht möglich, eine Untersuchung zu replizieren, doch sollte überprüft werden, ob der Analyse- und Auswertungsprozess für andere Personen verständlich und nachvollziehbar ist (Steinke, 2008). Diesbezüglich wird i.d.R. die Inter-Coder-Reliabilität berechnet, die angibt, ob eine unabhängige Auswerterin bzw. ein unabhängiger Auswerter zu ähnlichen Ergebnissen kommt wie das Kodierteam selbst. Um einem nicht zufriedenstellenden Wert für die Inter-Coder-Reliabilität vorzubeugen, ist es nach Steinke (2008) sinn-

voll, den gesamten Forschungsprozess zu dokumentieren. Auch die Interpretation in Gruppen kann die Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit erhöhen. Zusätzlich ist es nach Mayring (2015) hilfreich, ein spezifisches Ablaufmodell oder ein entwickeltes Kategoriensystem vorab hinsichtlich der Praktikabilität und Nachvollziehbarkeit zu testen. Hierzu können Probedurchläufe im Rahmen von Pilotstudien durchgeführt werden. Ist dies nicht möglich, sollten Rückkopplungsschleifen in den Analyseprozess eingebaut werden. Nach einem ersten Probedurchlauf am Beispiel eines Bruchteils der Analyseeinheiten können die Fragestellung sowie der Forschungsgegenstand spezifiziert oder das Kategoriensystem hinsichtlich der Ausgestaltung der Kategorien und deren Definitionen überarbeitet werden. Erst nach gegebenenfalls mehrmaligem Durchlaufen dieser Rückkopplungsschleifen beginnt der endgültige Materialdurchgang (Mayring, 2008, 2015).

Des Weiteren setzt sich die qualitative Inhaltsanalyse zum Ziel, quantitative Schritte in den Analyseprozess einzubeziehen. Die Betrachtung von Häufigkeiten kann die Wichtigkeit einzelner Kategorien untermauern. In diesem Zusammenhang gewinnen verschiedene computerunterstützte Programme, wie Maxqda, zusehends an Bedeutung (Mayring, 2015).

Nachdem die grundlegende Struktur sowie die Spezifika der qualitativen Inhaltsanalyse in den letzten Abschnitten vorgestellt wurden, geht der nächste Abschnitt auf die drei zentralen Analysetechniken ein. Die Techniken *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* werden je nach Gegenstand und Forschungsfrage ausgewählt. Die verschiedenen Verfahrensweisen sollten in diesem Zusammenhang „nicht bloße Techniken sein, die beliebig einsetzbar sind“ (Mayring, 2015, S. 52), sondern vielmehr bewusst und begründet ausgewählt werden.

Während bei der erstgenannten Analyseform – der *Zusammenfassung* – das Ausgangsmaterial durch Paraphrasierung reduziert wird, wird bei der *Explikation* zusätzliches Material zur Erklärung einzelner Textteile, die unverständlich sind, herangezogen. Die *Strukturierung*, die in die vier Unterformen formale, typisierende, skalierende und inhaltliche Strukturierung unterteilt werden kann, ist die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring, 2015, S. 97). Da die in dieser Arbeit geführten Interviews im Sinne der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet werden, wird im Folgenden ausschließlich auf diese Ausprägung eingegangen. Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, bestimmte The-

men aus dem Material zu extrahieren. Dabei werden die thematischen Kategorien üblicherweise theoriegeleitet (deduktiv) entwickelt und aufgrund des Materials (induktiv) modifiziert bzw. ergänzt. Anhand des so entstandenen Kategoriensystems können die extrahierten Textstellen pro (Unter-) Kategorie zusammengefasst werden (Flick, 2014; Mayring, 2015).

Das Kategoriensystem sowie die oben beschriebene gemeinsame Basis ermöglichen einen Vergleich unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Dieser Aspekt ist insbesondere in Hinblick auf die zweite, methodische Fragestellung entscheidend. Wie in Teilkapitel 3.2 dargestellt wurde, lassen sich bisherige Forschungsbefunde nicht miteinander vergleichen, da eine gemeinsame inhaltliche Grundlage fehlt. Diesem Kritikpunkt wird durch die Bildung eines qualitativ begründeten Kategoriensystems Rechnung getragen, da dieses die Basis für die sich anschließenden Forschungsschritte bildet.

Bei der Darstellung des Forschungsstandes in Teilkapitel 3.1 wurde darüber hinaus thematisiert, dass sich bisherige Studien zwei Zugangsweisen zuordnen lassen. Zum einen spielt die Art der Kriterien, die in die Analyse aufgenommen werden, eine entscheidende Rolle. In bisherigen Studien werden diese den Befragten teilweise vorgegeben, sodass sich alle Personen auf dieselben einheitlichen Kriterien beziehen (z.B. Dietz, 2014; Pohlmann, 2009); teilweise – aber eher selten – werden die Befragten gebeten, Kriterien frei zu nennen und sich auf diese zu beziehen (z.B. Nölle et al., 2009). Zum anderen unterscheidet sich die Art der Relevanzfassung. In manchen Studien werden Lehrkräfte direkt gefragt, wie relevant einzelne Kriterien für die Bildung der Übergangsempfehlung sind (z.B. Dietz, 2014; Pohlmann, 2009); in einem Großteil der Studien werden dagegen Rückschlüsse auf die Relevanz einzelner Kriterien – i.d.R. basierend auf regressionsanalytischen Berechnungen – gezogen, ohne dass die Lehrkräfte diese direkt einschätzen (siehe zusammenfassend Glock et al., 2013).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden diese unterschiedlichen Zugangsweisen (direkte vs. indirekte Relevanzfassung; vorgegebene vs. selbstgenannte Kriterien) in insgesamt drei Teilstudien auf jeweils andere Art und Weise kombiniert. In Anlehnung an die in Abbildung 3 dargestellte Systematisierung unterschiedlicher methodischer Forschungszugänge fasst Abbildung 8 die einzelnen Forschungsschritte der vorliegenden Arbeit zusammen.

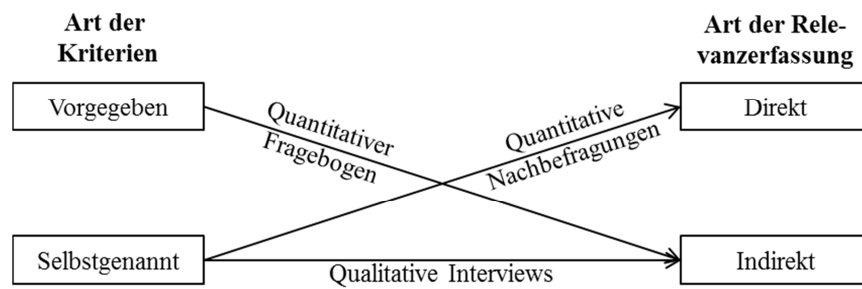


Abbildung 8: Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Wie am Ende von Kapitel 3.2 kurz beschrieben, werden zunächst narrativ-episodische Interviews mit Grundschullehrkräften geführt, in denen diese jeweils zwei Kinder der vierten Klasse durch beispielhafte Erlebnisse beschreiben. Aus den Erzählungen werden charakterisierende Kriterien rekonstruiert. Die Relevanz dieser Kriterien wird indirekt über die Nennungshäufigkeit und die Reihenfolge ihres Auftretens operationalisiert. In einer telefonischen, teil-standardisierten Nachbefragung werden dieselben Lehrkräfte gebeten, auf einer fünfstufigen Ratingskala die Relevanz der von ihnen genannten Informationen für die individuellen Schülerinnen und Schüler direkt einzuschätzen. Durchschnittliche Ratings für die verschiedenen Kriterien dienen als direkte Relevanzbeurteilung. Analog zu den Interviews schätzt jede Grundschullehrkraft in der Fragebogenerhebung zwei Kinder ihres letzten vierten Schuljahres hinsichtlich vorgegebener Kriterien im Ratingverfahren ein. Mittels logistischer Regressionsmodelle wird die Übergangsempfehlung auf Basis der Kriterien vorhergesagt.

Durch die Kombination der unterschiedlichen Zugangsweisen und die oben beschriebene gemeinsame Basis können die Ergebnisse der einzelnen Teilstudien unmittelbar aufeinander bezogen werden. Zudem können folgende methodische Fragen in den Mittelpunkt gestellt werden: Eignet sich ein empirischer Zugang mehr als ein anderer zur Erfassung der Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung? Liefern die verschiedenen empirischen Zugänge möglicherweise unterschiedliche Ergebnisse? Gibt es einen Zusammenhang zwischen indirekt abgeleiteten Maßen der Relevanzfassung und direkten Relevanzeinschätzungen?

Nach der separaten Analyse der Daten der drei Teilstudien folgt daher der systematische Vergleich der Befunde. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen werden identifiziert und in Beziehung zu methodischen und inhaltlichen Besonderheiten der Zugangsweisen gesetzt. Die vorliegende Arbeit ermöglicht damit einen umfassenden,

multimethodischen und integrativen Blick auf die Frage nach der Relevanz der Übergangskriterien in der Wahrnehmung und im Handeln von Grundschullehrkräften.

5 Studie 1: Interviewstudie

Die Interviewstudie gliedert sich in zwei Teilstudien (Studie 1a und Studie 1b), deren Ergebnisse in Teilkapitel 5.3 zusammenhängend analysiert werden. Wie im letzten Kapitel skizziert, werden in den beiden Teilstudien die von Grundschullehrkräften selbstgenannten Übergangskriterien in den Mittelpunkt gestellt sowie jeweils die Art der Relevanzfassung (direkt vs. indirekt) variiert. Eine gemeinsame inhaltliche Basis stellt sicher, dass die Ergebnisse in Teilkapitel 5.3 in Zusammenhang gebracht werden können.

5.1 Studie 1a: Qualitative Interviews

Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Kriterien Grundschullehrkräfte für die Bildung der Übergangsempfehlung als relevant erachten, liegt es nahe, eine Befragung von Grundschullehrkräften durchzuführen. Wie die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand in Kapitel 3 ausführlich gezeigt hat, werden Lehrkräfte selbst nur selten befragt und zudem wird die Vielfalt der übergangsrelevanten Kriterien durch die genutzten methodischen Herangehensweisen deutlich eingeschränkt.

Daher ist es zentrales Ziel der vorliegenden Teilstudie, die Sicht der Grundschullehrkräfte zu fokussieren sowie eine möglichst breite Vielfalt an Übergangskriterien abzubilden. Dazu wird der Frage nach den übergangsrelevanten Kriterien qualitativ nachgegangen, indem Grundschullehrkräfte die Übergangskriterien selbst nennen und deren Relevanz indirekt über die Häufigkeit der Nennungen und die Reihenfolge ihres Auftretens abgeleitet wird.

5.1.1 Methodik

5.1.1.1 Stichprobe

An den qualitativen Interviews nahmen 18 Grundschullehrkräfte aus zwei kleineren Großstädten der Region Rhein-Ruhr teil. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden zu Beginn des Jahres 2013 angeworben, indem in einem ersten Schritt alle regionalen Bildungsbüros der Kommunen, die an dem Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*²⁰ mitwirkten, schriftlich und telefonisch kontaktiert wurden. Nachdem sich fünf der acht Bildungsbüros mit dem Forschungsvorhaben einverstanden erklärt hatten, wurden in einem zweiten Schritt alle Grundschulen dieser Kommunen kontaktiert. Nachdem auch die Schulleitungen eingewilligt hatten, wurden insbesondere die Lehrkräfte einer aktuellen vierten Klasse um eine Interviewteilnahme gebeten, da sie aus gegebenem Anlass mit der Erteilung der Übergangsempfehlungen für die weiterführende Schule konfrontiert waren. Letztlich erklärten sich Lehrkräfte von insgesamt neun Grundschulen bereit, an der Interviewstudie teilzunehmen. Für die freiwillige Teilnahme an den Interviews erhielten die Interviewpartner keine Vergütung.

Zur genaueren Beschreibung der Stichprobe lässt sich festhalten, dass alle 18 teilnehmenden Lehrkräfte weiblich waren sowie über eine mittlere Dienst Erfahrung von 9.83 Jahren ($sd = 5.87$) verfügten. Im Mittel hatten sie 2.56 ($sd = 1.46$) Übergänge zur weiterführenden Schule als Klassenlehrkraft begleitet. Tabelle 4 fasst alle wichtigen Informationen zur Stichprobe übersichtlich zusammen.

Tabelle 4: Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Teilstudie 1a

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Berufserfahrung ^a	9.83	5.87	3	23
Begleitete Übergänge ^b	2.56	1.46	1	6

Anmerkungen: ^a als Grundschullehrkraft, in Jahren. ^b als Klassenlehrkraft.

5.1.1.2 Durchführung

Die Interviews fanden im Schuljahr 2012/2013 statt. Unmittelbar nach Erteilung der Übergangsempfehlung am Ende des vierten Schulhalbjahres – im Februar und März

²⁰ Das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Projektlaufzeit: 2011-2015) ist ein Projekt der Stiftung Mercator. Es wird von dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt und von einem Konsortium wissenschaftlich begleitet (Järvinen, Otto, Sartory und Sendzik, 2012).

2013 – wurden die Interviews in den Schulen der teilnehmenden Interviewpartner geführt. In den meisten Fällen wurden Termine am Nachmittag vereinbart, eher selten wurden Freistunden genutzt. 13 der 18 Interviews führte die Verfasserin der vorliegenden Arbeit selbst. Die übrigen fünf Interviews wurden aus zeitlichen Gründen von einer zweiten Interviewerin durchgeführt, die aufgrund des detaillierten Interviewleitfadens (siehe Anhang) und der Anhörung bereits geführter Interviews gut vorbereitet und genau instruiert war. Eine Vergleichbarkeit der Interviews ist damit gewährleistet.

Des Weiteren transkribierten ausschließlich die beiden genannten Interviewerinnen die durchschnittlich 26-minütigen Interviews, die mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wurden. In Bezug auf die Erstellung einer Transkription formulieren Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“ (S. 27). In Anlehnung an ein solch einfaches Transkriptionssystem wurden die Interviews nahezu wörtlich transkribiert, wobei leichte sprachliche Verschönerungen, beispielsweise beim Vorhandensein von Dialekten, ein besseres Verständnis beim Lesen ermöglichen sollen. Füllwörter und Pausenlängen wurden nicht transkribiert.

5.1.1.3 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden, der an die in Kapitel 4 vorgestellten Überlegungen zum episodischen Interview anknüpft, baut auf sechs Phasen auf.²¹

Phase I beginnt mit der Vorstellung des Interviewenden und Hinweisen zur Organisation. Sowohl das Thema als auch die besondere Form des Interviews werden hervorgehoben. Da das Thema *Übergangsempfehlung* im Fokus des Interviews steht und alle interviewten Lehrkräfte kurz zuvor – nämlich mit den Halbjahreszeugnissen – die Übergangsempfehlungen für die Kinder ihrer damaligen vierten Klasse ausgesprochen hatten, wird der aktuelle Bezug zur Schulpraxis deutlich. In Hinblick auf die Interviewform wird die Lehrkraft darauf vorbereitet, dass es sich nicht um ein typisches Interview mit vielen Fragen handelt, sondern dass vielmehr deren persönliche Erfahrungen im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang wird betont, dass für den Interviewenden alles interessant ist, was dem Interviewpartner wichtig erscheint und dass er sich zum Erzählen so viel Zeit nehmen kann, wie er benötigt. Dabei steht die Lehrkraft zu keinem

²¹ Der ausführliche Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden.

Zeitpunkt auf dem Prüfstand, sodass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Darüber hinaus betont der Interviewende, dass er sich während des Interviews Notizen machen wird, um im späteren Gesprächsverlauf auf einzelne Punkte intensiver eingehen zu können. Abschließend legt der Interviewende nahe, dass es sinnvoll sein kann, einzelne Schulkinder beim Namen zu nennen, da somit eine realitätsnahe Interviewsituation entstehen kann. Für den Fall, dass Namen genannt werden, ist eine Anonymisierung selbstverständlich gewährleistet.

Nachdem mögliche offene Fragen seitens der Lehrkraft geklärt sind, führt Phase II in die Interviewsituation ein. Der Interviewende fordert die Lehrkraft auf, an die Schulkinder ihrer damals aktuellen vierten Klasse zu denken, für die sie kurz vor dem Interviewtermin die Übergangsempfehlungen ausgesprochen hatte. Die offenen Einstiegsfragen, wie „Wie war der Start mit der Klasse?“ oder „Was gab es für schöne oder weniger schöne Momente in den vier Jahren mit dieser Klasse?“ sind zwar inhaltlich für die Forschungsfrage wenig relevant, stimmen den Interviewpartner aber darauf ein, dass dessen Erzählungen im Vordergrund des Interviews stehen. Mit der Frage „Wie fühlen Sie sich bei dem Gedanken, die Klasse bald abzugeben?“ wird der Blick bereits auf den Grundschulübergang, der im weiteren Verlauf des Interviews von besonderer Bedeutung ist, gelenkt.

In Phase III wechselt der Interviewende inhaltlich von der Klassen- auf die Schülerenebene. An dieser Stelle wird die Lehrkraft gebeten, allgemein an Schülerinnen und Schüler zu denken, die ihr in Hinblick auf die Übergangsempfehlung in besonderer Weise im Gedächtnis geblieben sind. Vornehmlich sollten dies Schülerinnen und Schüler sein, bei denen die Lehrkraft zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung geschwankt hatte.

Sobald die Lehrkraft einen zwischen verschiedenen Schulformempfehlungen schwankenden Schülerfall benannt hatte, wird dieser von dem Interviewenden in Phase IV aufgegriffen und thematisiert. Dazu wird die Lehrkraft aufgefordert, die Schülerin bzw. den Schüler und deren bzw. dessen Entwicklung möglichst detailliert zu beschreiben. Zur Untermauerung des Beschriebenen können alltagsnahe Beispiele, Anekdoten und Geschichten herangezogen werden. Nach Beendigung der narrativ angelegten Schülerbeschreibung seitens der Lehrkraft greift der Interviewende jeden einzelnen Aspekt, der zuvor beschrieben wurde, auf und bittet um nähere Erläuterungen. Dabei können Fragen bzw. Aufforderungen, wie „Können Sie das ausführen? Mit Beispielen oder Geschichten?“ oder „Um ein genaues Bild von dem Schüler bzw. der Schülerin zu erhalten, wäre

es hilfreich, wenn Sie das an einem Beispiel erläutern würden“ herangezogen werden. Sobald die Schülerbeschreibung sowohl seitens der Lehrkraft als auch seitens des Interviewenden abgeschlossen ist, fragt der Interviewende nach, wie sich die Lehrkraft mit der erteilten Empfehlung fühlt und ob das Schulkind dieser Empfehlung voraussichtlich folgen wird. Für den Fall, dass die konkrete Übergangsempfehlung noch nicht explizit benannt wurde, wird darauf abschließend eingegangen.

Phase V ist analog zu Phase IV aufgebaut und beschäftigt sich mit einer weiteren Schülerbeschreibung. Auch an dieser Stelle greift der Interviewte eine Schülerin bzw. einen Schüler heraus, bei der bzw. dem er sich in Hinblick auf die Übergangsempfehlung unsicher gewesen war. Auch dieses Kind beschreibt er anhand von beispielhaften Erlebnissen. Im Anschluss an den narrativen Erzählteil werden – wie im letzten Abschnitt beschrieben – zwei bis drei zielgerichtete Fragen gestellt.

Phase VI läutet den Abschluss des Interviews ein und geht auf zwei Aspekte ein. Zum einen wird die Informationsquelle thematisiert, d.h. der Interviewende fragt, was die Lehrkraft bei den beiden beschriebenen Schülerfällen gemacht hat um sich letztlich zu entscheiden. Gerade da es sich um zwei eher unsichere Entscheidungssituationen gehandelt hat, sind nähere Informationen zu der Art der Quelle, wie z.B. Beobachtung, eigene Erfahrung oder Reflexion, interessant zu erfahren. Zum anderen hat der Interviewte abschließend die Möglichkeit etwas hervorzuheben, das ihm in Hinblick auf die Übergangsempfehlung im Allgemeinen wichtig ist.

5.1.1.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung der episodischen Interviews erfolgte im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Auswertungsmethode, die in ihren Grundzügen bereits in Kapitel 4 vorgestellt wurde, wird in diesem Teilkapitel auf die vorliegende Arbeit übertragen. Anschließend wird das in dieser Arbeit entwickelte Kategoriensystem, das im Wechselspiel von Deduktion und Induktion entstanden ist, vorgestellt. Zuletzt bildet die Darstellung des Kodierprozesses und dessen Qualität den Schwerpunkt.

Qualitative Inhaltsanalyse

Für die vorliegende Studie ergibt sich – in Anlehnung an das in Kapitel 4 vorgestellte, allgemeine Modell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2015) – ein Ablaufmodell, das in Abbildung 9 dargestellt ist. Da die Auswertung fast ausschließlich im Zweierte-

am durchgeführt wurde, ist es in einem ersten Schritt notwendig, dass sich die beiden Auswerterinnen mit dem in einer Vorstudie (Riek, 2012)²² deduktiv sowie induktiv entwickelten Kategoriensystem vertraut machen.²³

In einem zweiten Schritt wird bestimmt, wie die Kodiereinheiten²⁴ im Allgemeinen bestimmt werden. In Diskussionsrunden wird festgelegt, dass inhaltlich zusammenhängende Aussagen, die auch über mehrere Sätze hinweg reichen können, als eine Einheit definiert werden. Sobald ein neuer inhaltlicher Aspekt thematisiert wird oder nicht relevante Informationen auftauchen, endet eine Einheit. Unterschiedliche Aspekte einer Kategorie werden zusätzlich unterteilt, da sie andere Facetten einer Kategorie abbilden. Dementsprechend wird eine Trennung in Positiv- und Negativbeispiele berücksichtigt. In einem dritten Schritt beginnt der eigentliche Kodierprozess, der in der vorliegenden Studie in Anlehnung an das konsensuelle Kodieren von Hopf und Schmidt (1993; Schmidt, 1997) stattfindet.

²² Eine dieser Dissertation vorausgegangene Masterarbeit (Riek, 2012) wird als Vorstudie bezeichnet.

²³ Das detaillierte Kategoriensystem ist in Teilkapitel 5.1.1.4 sowie im Anhang (inkl. Kodierleitfaden) zu finden.

²⁴ Mayring (2015) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Kodier-, Kontext- und Analyseeinheit. Während eine Kodiereinheit den kleinsten Materialbestand festlegt, bestimmt eine Kontexteinheit den größten Textbestandteil. Eine Analyseeinheit legt darüber hinaus die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile fest. Da diese drei Analyseeinheiten in der vorliegenden Studie nicht unterschieden werden, wird im Folgenden von Kodiereinheiten gesprochen.

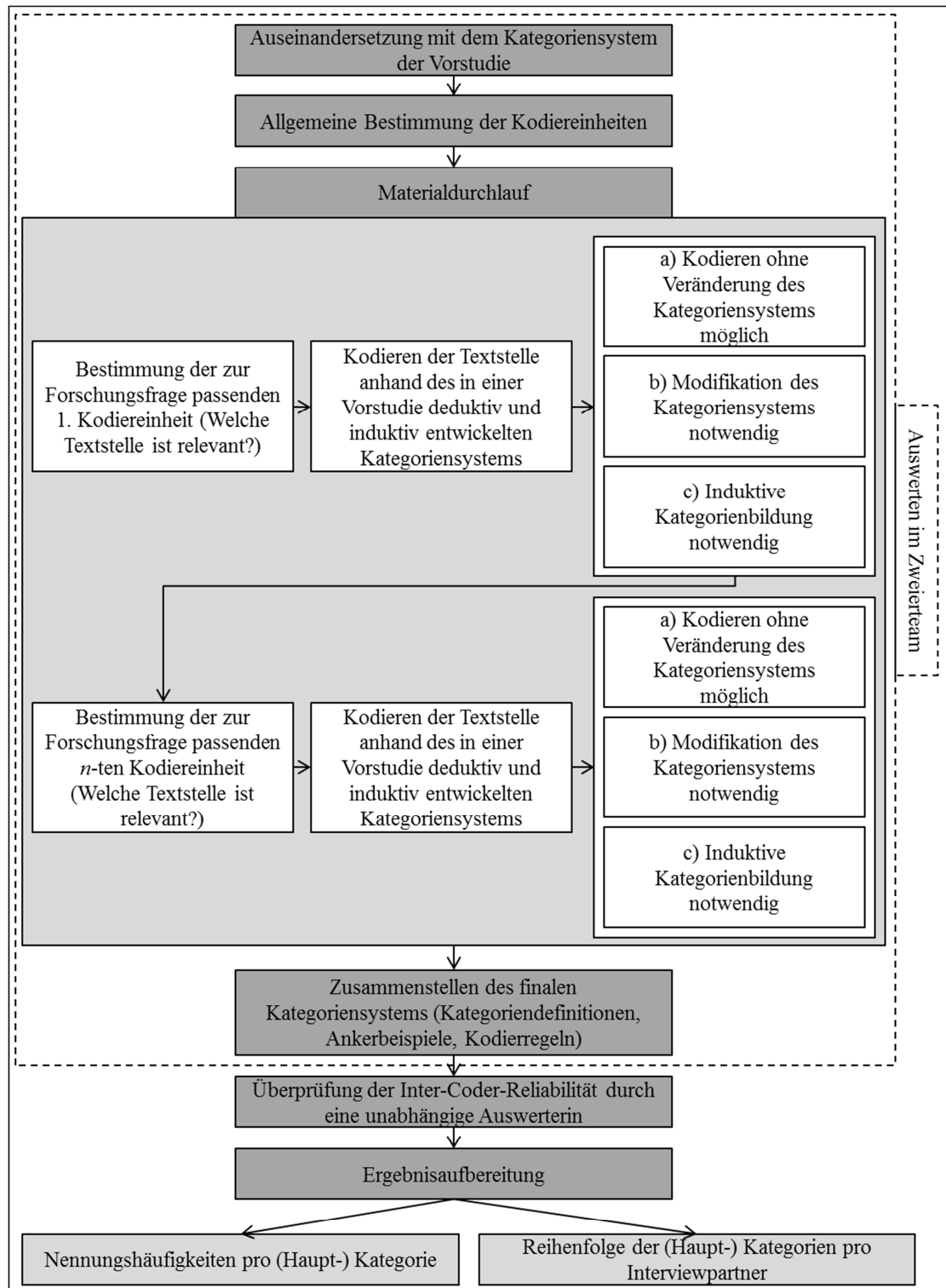


Abbildung 9: Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung für die vorliegende Studie

Dementsprechend wird im Kodierteam die erste für die Forschungsfrage relevante Kodiereinheit bestimmt und anschließend anhand des in einer Vorstudie (Riek, 2012) deduktiv sowie induktiv entwickelten Kategoriensystems kodiert. Dabei ist eine eindeutige Zuordnung einer Kodiereinheit zu einer Kategorie notwendig, da das Kodierteam

keine Doppelkodierungen zulässt. Für den Fall, dass die Kodiereinheit einsortiert werden kann, ist keine Veränderung des Kategoriensystems erforderlich. Ist dies nicht möglich, wird entweder eine Modifikation des Kategoriensystems (z.B. Überarbeitung der Kodierregeln oder der Kategoriendefinitionen) oder die Bildung induktiver, d.h. sich aus dem Material ergebender Kategorien notwendig. Daran anschließend wird die nächste Kodiereinheit bestimmt und der Prozess beginnt von vorne, so lange bis letztlich alle relevanten Textstellen bestimmt und kodiert wurden. Der Kodierprozess wird von den beiden Kodiererinnen z.T. gemeinsam, z.T. getrennt durchgeführt. Bei getrennter Kodierung werden die Zuordnungen in Aushandlungsprozessen verglichen und diskutiert, um „in gemeinsamer und ausführlicher Falldiskussion zu einer konsensuellen Einschätzung zu gelangen“ (Schmidt, 1997, S. 556). Auch der vierte Schritt, das Zusammenstellen des finalen Kategoriensystems, findet in Teamarbeit statt. An dieser Stelle werden fehlende Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln in einem ausführlichen Kodierleitfaden ergänzt (siehe Anhang). Zur Berechnung der Inter-Coder-Reliabilität wird im fünften Schritt eine unabhängige Auswerterin hinzugezogen, die einen Teil der Einheiten kodiert. Zur Beurteilung der Übereinstimmung wird auf einen entsprechenden Koeffizienten (Cohen's Kappa) zurückgegriffen (Kuckartz, 2014). In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse aufbereitet. Dazu werden zum einen die Nennungshäufigkeiten pro Kategorie betrachtet, da sie einen Hinweis darauf geben, welche Kategorien besonders wichtig sind (Mayring, 2015). Zum anderen wird die Reihenfolge der beschriebenen Informationen thematisiert. In Anlehnung an Böhmer et al. (2015) werden Informationen, die eine hohe Relevanz für eine Entscheidung haben, früh im Suchprozess aufgesucht (Hagerty & Aaker, 1984; Sheluga, Jaccard & Jacoby, 1979).

Das Kategoriensystem

Im Rahmen der oben erwähnten Vorstudie (Riek, 2012) wurden fünf episodische Interviews mit Grundschullehrkräften geführt und im Sinne der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2015) ausgewertet. Dabei entstand in einem ersten, deduktiven Schritt ein Kategoriensystem mit fünf Kategorien und insgesamt 16 Unterkategorien, die sich an theoretischen und empirischen Grundlagen anlehnen (Anders et al., 2010; MSW, 2007; Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Pohlmann, 2009). In einem zweiten, induktiven Schritt wurde das Kategoriensystem aufgrund der im Rahmen der Vorstudie (Riek, 2012) geführten Interviews modifiziert. Dementsprechend wurde es

um eine Kategorie und sieben Unterkategorien ergänzt. Das im Wechselspiel von Deduktion und Induktion entwickelte Kategoriensystem, das eine vollständige und zufriedenstellend eindeutige Abbildung der Interviewdaten ermöglicht ($\kappa = .88$), ist in Tabelle 5 dargestellt (Riek, 2012).

Tabelle 5: Kategoriensystem der Vorstudie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Riek & van Ophuysen, 2014)

Kategorie	Unterkategorie¹
Fähigkeiten/Leistung	<i>Allgemein / Im mündlichen Bereich / Im schriftlichen Bereich / im mathematisch und logischen Bereich / Im kreativen und musischen Bereich / Im handwerklichen und motorischen Bereich</i>
Arbeitsverhalten	<i>Allgemein / Leistungsbereitschaft / Zuverlässigkeit und Sorgfalt / Selbstständigkeit</i>
Sozialverhalten	<i>Allgemein / Verantwortungsbereitschaft / Konfliktverhalten / Kooperationsfähigkeit</i>
Familiärer Hintergrund	<i>Elterliches Verhalten / Wunschvorstellung / Familienstruktur und Bildungshintergrund der Eltern</i>
Individueller Hintergrund	<i>Wunschvorstellung / Außerschulische Aufgaben und Aktivitäten / Gesundheit des Schülers / Person des Schülers / Soziale Integration</i>
Kommunikation	schulinterne Kommunikation

Anmerkung: ¹Die kursiv geschriebenen Kategoriennamen sind deduktiv entstanden.

Auf dem Kategoriensystem der Vorstudie (Riek, 2012) aufbauend wurden die Interviews der vorliegenden Studie ausgewertet. Dabei wurden ausschließlich induktive Ergänzungen bzw. Modifikationen vorgenommen. Die strukturellen Veränderungen führten insgesamt dazu, dass eine neue Hierarchieebene aufgenommen wurde. Die oberste Hierarchieebene wird nun als thematischer Bereich bezeichnet, gefolgt von der Ebene der Kategorien und der Ebene der Unterkategorien.

Um die induktiven Veränderungen besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden einzelne Arten der Veränderung fokussiert:

(1) Hinzufügen: Einzelne Kategorien und Unterkategorien wurden aufgrund des Datenmaterials der vorliegenden Studie neu gebildet. Beispielsweise wurde der thematische Bereich *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit*, der die Kategorien *Fähigkeiten/Leistung*, *Arbeitsverhalten*, *Sozialverhalten* und *Allgemein* beinhaltet, neu hinzugefügt.

(2) Entfernen: Eine Kategorie der Vorstudie (Riek, 2012) wurde gestrichen, da der deduktiv gebildeten Kategorie *Handwerkliche Fähigkeiten* bereits im Rahmen der Vorstudie keine Interviewpassage zugeordnet werden konnte.

(3) Konkretisieren: Einzelne Kategorien wurden konkretisiert, indem die Kategoriennamen verändert wurden. Dementsprechend wurde die Kategorie *Gesundheit des Schülers* durch den Zusatz *Psychisch und körperlich* spezifiziert. Darüber hinaus wurden nahezu alle Kodierregeln durch Beispiele aus den Interviews ergänzt. Während die Kodierregel der Kategorie *Leistungsbereitschaft* im Rahmen der Vorstudie die Beispiele „Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer/Fleiß, Einfordern von Hilfe bei Aufgaben, Interesse und Initiative“ (Riek, 2012) beinhaltete, umfasst sie nun die Beispiele „Fleiß, Interesse, Motivation, Beteiligung im Unterricht, Ausdauer, Ehrgeiz, Arbeitsgeschwindigkeit, Zielstrebigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Wissbegierde“. Eine solch detaillierte Beschreibung einer Kategorie hilft dabei, Textstellen eindeutig zuzuordnen zu können und erhöht dadurch die Nachvollziehbarkeit der Analyse.

Tabelle 6: Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit

Thematischer Bereich	Kategorie und ggf. Unterkategorie (in Klammern)
Fähigkeiten/Leistung	Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht) / Kognitive Fähigkeiten / Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich / Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich / Logische Fähigkeiten / Kreative Fähigkeiten / Musische Fähigkeiten / Motorische Fähigkeiten (Feinmotorisch, Grobmotorisch, Allgemein) / Allgemein
Arbeitsverhalten	Leistungsbereitschaft / Zuverlässigkeit / Sorgfalt / Allgemein
Sozialverhalten	Verantwortungsbereitschaft / Konfliktverhalten / Kooperationsfähigkeit / Allgemein
Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit	Fähigkeiten/Leistung / Arbeitsverhalten / Sozialverhalten / Allgemein
Individueller Hintergrund	Persönlichkeit (Extraversion/Introversion / Neurotizismus) / Äußeres Erscheinungsbild / Potential / Psychische und körperliche Gesundheit / Entwicklungsstand / Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten / Soziale Integration
Familiärer Hintergrund	Elterliche (Persönlichkeits-) Eigenschaften / Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind (Emotionale Unterstützung / Fachliche Unterstützung / Allgemein) / Verhalten der Eltern gegenüber der Schule (Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften / Interesse an Schule) / Familienstruktur (Strukturiertheit im familiären Alltag / Familiäre Verhältnisse / Allgemein) / Familiensprache/Migrationshintergrund / Bildungshintergrund und berufliche Stellung
Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung	Kolleginnen/Kollegen / Eltern und Kind (Eltern und Kind gemeinsam / Kind / Eltern)

(4) Unterteilen: Einzelne Kategorien der Vorstudie (Riek, 2012) wurden unterteilt, um das Datenmaterial der vorliegenden Studie genauer abbilden zu können. Die Kategorie *Motorische Fähigkeiten* wurde beispielsweise durch die Unterkategorien *Feinmotorisch*, *Grobmotorisch* und *Allgemein* ergänzt.

Das vollständige, modifizierte Kategoriensystem inklusiver aller Kodierregeln und Ankerbeispiele, ist im Anhang abgebildet. Die finale Version des Kategoriensystems umfasst 7 thematische Bereiche mit 37 Kategorien, die sich z.T. in weitere Unterkategorien (insgesamt 19 Unterkategorien) aufgliedern. Tabelle 6 fasst die Grundstruktur des Kategoriensystems zusammen.

Der Kodierprozess und dessen Qualität

Wie das in Abbildung 9 dargestellte Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung zeigt, durchliefen zwei Kodiererinnen den gesamten Auswertungsprozess gemeinsam. Sie kodierten das gesamte Datenmaterial und nahmen induktiv Veränderungen am Kategoriensystem vor. Dabei entstand ein sehr detailliertes Kategoriensystem, auf das im letzten Teilkapitel bereits näher eingegangen wurde.

Um eine übersichtliche Zuordnung der insgesamt 1443 Kodiereinheiten zu den Kategorien zu ermöglichen, wurde auf das von Udo Kuckartz in den 1990er-Jahren entwickelte Softwaretool Maxqda zurückgegriffen. Dieses schafft alle notwendigen Voraussetzungen für einen systematischen Datenaufbereitungs-, Auswertungs- sowie Analyseprozess.

Zur Überprüfung der Qualität und Eindeutigkeit des Kategoriensystems wurde in einem zweiten Schritt eine unabhängige Auswerterin hinzugezogen. Nach einer kurzen Instruktion führte diese den Kodierprozess am Beispiel von einem Viertel der Texteinheiten durch. Zur Überprüfung der Inter-Coder-Reliabilität wurde Cohen's Kappa mit einem Wert von $\kappa = .98$ berechnet. Dieser sehr zufriedenstellende Wert zeigt, dass das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit eine hinreichend eindeutige Zuordnung der Einheiten zu den Kategorien durch verschiedene Auswertende gewährleistet.

5.1.2 Ergebnisse

Die im Rahmen der vorliegenden Studie geführten Interviews werden im Folgenden in zwei Schritten ausgewertet. Dazu werden in Kapitel 5.1.2.1 die Nennungshäufigkeiten pro Kategorie betrachtet. Nach Mayring (2015) geben sie einen Hinweis darauf, welche Kategorien besonders wichtig sind. In Kapitel 5.1.2.2 wird anschließend die Reihenfolge der beschriebenen Informationen thematisiert, denn Informationen, die für eine Entscheidung besonders relevant sind, werden im Suchprozess früh aufgesucht (Hagerty & Aaker, 1984; Sheluga, Jaccard & Jacoby, 1979).

5.1.2.1 Nennungshäufigkeiten

Die insgesamt 1443 Kodiereinheiten lassen sich vollständig den sieben thematischen Bereichen, auf die in Kapitel 5.1.1.4 ausführlich eingegangen wurde, zuordnen. Tabelle 7 zeigt, dass der thematische Bereich *Fähigkeiten/Leistung* mit 419 Nennungen deutlich hervorsticht. Auf die Bereiche *Arbeitsverhalten*, *Individueller Hintergrund* sowie *Familiärer Hintergrund* gehen die interviewten Lehrkräfte seltener ein, wobei diese mit 265 bzw. 294 Äußerungen von insgesamt 1443 Nennungen noch immer recht stark besetzt sind. Die thematischen Bereiche *Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung*, *Sozialverhalten* und *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* werden mit durchschnittlich 67 Nennungen im Vergleich sehr selten angesprochen. Betrachtet man die beiden thematischen Bereiche mit der größten und der kleinsten Anzahl an Nennungen im Vergleich zueinander, zeigt sich Folgendes: Während Aspekte des am häufigsten thematisierten Bereichs *Fähigkeiten/Leistung* 29 Prozent aller Nennungen ausmachen, wird auf den Bereich *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit*, der über alle Bereiche hinweg die wenigsten Nennungen umfasst, nur in 3 Prozent der Fälle eingegangen.

Tabelle 7: Absolute und relative Häufigkeiten nach thematischen Bereichen

Thematischer Bereich	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Fähigkeiten/Leistung	419	29,0%
Arbeitsverhalten	265	18,3%
Sozialverhalten	65	4,5%
Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit	37	2,6%
Individueller Hintergrund	265	18,4%
Familiärer Hintergrund	294	20,4%
Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung	98	6,8%
Gesamt	1443	100,0%

Da die Betrachtung der Nennungshäufigkeiten auf Ebene der thematischen Bereiche eher oberflächlich bleibt, liegt der Fokus im Folgenden auf der Verteilung der Nennungen pro Kategorie und – falls vorhanden – der dazugehörigen Unterkategorien. Dazu werden die Kategorien im Folgenden nach der Anzahl ihrer Nennungen vorgestellt – beginnend mit der Kategorie, die die meisten Nennungen beinhaltet. Zur Veranschaulichung werden zudem zahlreiche beispielhafte Interviewaussagen angeführt, um ein detailliertes Bild der einzelnen (Unter-) Kategorien zu vermitteln.

Thematischer Bereich „Fähigkeiten/Leistung“

Tabelle 8 fasst die Anzahl der Nennungen für den am häufigsten beschriebenen Bereich *Fähigkeiten/Leistung* zusammen. Es lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kategorien erkennen. Einige Kategorien wie *Kognitive Fähigkeiten* und *Allgemein* beinhalten mit 121 respektive 111 Nennungen die größte Anzahl an Nennungen.

Tabelle 8: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Fähigkeiten/Leistung*

Kategorie ggf. Unterkategorie (Anzahl Nennungen)	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern		
Deutsch (n = 29)		
Mathematik (n = 55)	92	22,0%
Sachunterricht (n = 8)		
Kognitive Fähigkeiten	121	28,9%
Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich	55	13,1%
Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich	23	5,5%
Logische Fähigkeiten	2	0,5%
Kreative Fähigkeiten	6	1,4%
Musische Fähigkeiten	0	0,0%
Motorische Fähigkeiten		
Feinmotorisch (n = 1)		
Grobmotorisch (n = 6)	9	2,2%
Allgemein (n = 2)		
Allgemein	111	26,4%
Gesamt	419	100,0%

Beispielhaft für die Kategorie *Kognitive Fähigkeiten* kann eine Aussage einer Lehrkraft angeführt werden, in der sie darauf eingeht, inwiefern eine Schülerin in der Lage ist Gelerntes auf eine vergleichbare Situation zu übertragen:

Wenn da manchmal irgend so ein Transfer kommen muss, dann kommt sie manchmal drauf, aber manchmal fällt es ihr auch schwer und dann kriegt sie es nicht hin. (I 1, S 1, Z. 169-171)²⁵

Einen anderen exemplarischen Aspekt der Kategorie *Kognitive Fähigkeiten* – die Konzentrationsfähigkeit – wird durch folgende Aussage veranschaulicht:

Ja, sie arbeitet überhaupt nicht konzentriert durch, das heißt, ich muss sie auch immer wieder ermahnen, [Name der Schülerin], jetzt gib Gas, hau rein, du musst fertig werden. Sonst guckt sie aus dem Fenster, träumt, quatscht mit Nachbarn und macht alles andere außer arbeiten. (I 1, S 2, Z. 103-106)

Die Kategorie *Allgemein* des thematischen Bereichs *Fähigkeiten/Leistung*, die mit 111 Nennungen am zweithäufigsten vertreten ist, bezieht sich auf leistungsrelevante Aspek-

²⁵ Im Folgenden werden Interviewaussagen mit einem Hinweis auf den Interviewpartner (I) und den Schülerfall (S) oder eine allgemeine Information (A) versehen.

te, die nicht eindeutig einer anderen Kategorie zugeordnet werden können. Im folgenden Interviewauszug geht eine Lehrkraft allgemein auf die Leistung einer Schülerin ein:

Alles andere ist schon im ganz guten Bereich anzusehen. Jetzt nicht sehr guter Bereich, dass man sagt, es ist eindeutig eine Gymnasialschülerin, aber ich hätte es ihr durchaus zugetraut. (I 2, S 1, Z. 104-106)

An dritter Stelle folgenden die *Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern* mit 92 Nennungen. Hier sind die meisten Nennungen der Unterkategorie *Mathematik* ($n = 55$) zuzuordnen. Die Unterkategorie beinhaltet Aussagen, die jegliches Leistungsniveau abdecken. Dementsprechend hebt eine Lehrkraft im folgenden Beispiel eine Schülerin und deren Leistung im mathematischen Bereich hervor, die deutliche Schwierigkeiten aufweist.

Dann merkt man zum Beispiel sofort, wenn ich jetzt zum Beispiel an unser Mathewerk denke, dass sie Schwierigkeiten hat da einfach mitzukommen. Sie ist eine, die eher so das automatisierte Rechnen braucht. Dieses Päckchenrechnen, so wie wir es vielleicht von früher auch kennen. Ich habe das Plusrechnen jetzt besprochen und ich rechne jetzt einfach plus, plus, plus, plus. Sobald ich das zum Beispiel in einen Text einarbeite, ist sie schon nicht in der Lage, die Aufgabe aus dem Text zu ziehen. Sachaufgaben ist ein ganz schwieriges Thema für sie. [I 4, S 2, Z. 244-251]

Die mathematischen Fähigkeiten einer anderen Schülerin werden dagegen deutlich positiver beschrieben:

[Die Schülerin] sieht auch so den Hintergrund, kann auch auf verschiedene Arten so ein Lösungsverhalten sich überlegen, wenn ich das so auf Mathe beziehe. Die Grundrechenarten sind alle sicher vorhanden, das geht auch auf Aufgabenschemata, die so von dem Normalen abweichen, kann man das auch gut übertragen. [I 8, S 1, Z. 131-135]

Die Kategorien, die sich auf die fächerübergreifenden Fähigkeiten im mündlichen und schriftlichen Bereich beziehen, werden mit durchschnittlich 39 Nennungen deutlich seltener von den befragten Lehrkräften angesprochen. Andere Kategorien des Bereichs *Fähigkeiten/Leistung* umfassen sogar noch weniger Nennungen. Die insgesamt neun Nennungen der Kategorie *Motorische Fähigkeiten* lassen sich beispielsweise hauptsächlich der Unterkategorie *Grobmotorisch* ($n = 6$) zuordnen. Folgende Aussage einer Lehrkraft illustriert die Unterkategorie:

[...] aber diese motorische Grundbegabung, die ist einfach nicht da. Also dadurch, dass sie so gefördert ist, ist sie jetzt natürlich auch kein Amotoriker, aber [...] die

motorische Grundbegabung fehlt. Das ist alles so ein bisschen gewollt. (I 9, S 1, Z. 183-186)

Die Kategorien *Logische Fähigkeiten* und *Kreative Fähigkeiten* werden mit 2 bzw. 6 Nennungen noch seltener beschrieben. Eine Lehrkraft beschreibt eine Schülerin hinsichtlich ihrer kreativen Fähigkeiten im Theaterspielen beispielsweise wie folgt:

Da gibt es so ein paar Kinder, da gehört sie auf jeden Fall zu, die das schon mit ganz viel Drama und Mimik und Gestik zu unterstreichen wissen. (I 16, S 2, Z. 240-241)

Lediglich die Kategorie *Musische Fähigkeiten*, die im Rahmen der Vorstudie (Riek, 2012) deduktiv entstanden ist, beinhaltet keine Nennungen.

Thematischer Bereich „Familiärer Hintergrund“

Betrachtet man in einem nächsten Schritt den am zweithäufigsten beschriebenen thematischen Bereich *Familiärer Hintergrund*, fällt auf, dass die Streuung der Nennungshäufigkeiten auch hier sehr groß ist (Tabelle 9). Während durchschnittlich 49 Nennungen pro Kategorie gegeben werden, variiert die genaue Anzahl an Nennungen zwischen 6 für *Bildungshintergrund und berufliche Stellung* und 107 für *Verhalten der Eltern gegenüber der Schule*.

Beginnend wird die zuletzt genannte Kategorie, die die meisten Nennungen umfasst, betrachtet. Die Kategorie *Verhalten der Eltern gegenüber der Schule*, die durch zwei Unterkategorien abgebildet wird, beinhaltet den Großteil der Nennungen – über 90 Prozent – in der Unterkategorie *Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften*. Die Lehrkräfte beschreiben sehr unterschiedliche elterliche Verhaltensweisen, denen sie begegnen. Die folgende, exemplarische Aussage einer Lehrkraft macht deutlich, dass die Mehrheit der Eltern mit der Empfehlung, die die Lehrkraft erteilt, einverstanden ist. Dies erleichtert den Empfehlungsprozess seitens der Lehrkraft – wie das Zitat zeigt – enorm.

Ich fühle mich deswegen wohl, weil ich weiß, dass die Eltern auch neben mir stehen und dass wir da an einem Strang ziehen. (I 4, S 1, Z. 327-328)

Manche Eltern verlassen sich hinsichtlich der Übergangsempfehlung aber auch ganz auf die Klassenlehrkraft. Sie vertreten im Prinzip keine Meinung und erteilen der Lehrkraft die komplette Verantwortung.

Also sie hat im Gespräch gemeint, wir machen das ganz so wie Sie möchten, Sie entscheiden das. (I 3, S 1, Z. 156-157)

Tabelle 9: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Familiärer Hintergrund*

Kategorie ggf. Unterkategorie (Anzahl Nennungen)	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Elterliche (Persönlichkeits-) Eigenschaften	30	10,2%
Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind		
Emotionale Unterstützung (n = 13)		
Fachliche Unterstützung (n = 45)	98	33,3%
Allgemein (n = 40)		
Verhalten der Eltern gegenüber der Schule		
Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften (n = 98)	107	36,5%
Interesse an Schule (n = 9)		
Familienstruktur		
Strukturiertheit im familiären Alltag (n = 3)		
Familiäre Verhältnisse (n = 34)	40	13,6%
Allgemein (n = 3)		
Familiensprache/Migrationshintergrund	13	4,4%
Bildungshintergrund und berufliche Stellung	6	2,0%
Gesamt	294	100,0%

Andere Eltern sind dagegen nicht einverstanden mit der lehrerseitigen Empfehlung und verhalten sich – wie der folgende Interviewausschnitt zeigt – dementsprechend.

Und der Mutter immer wieder zu sagen, ‚also ganz da wo Sie ihr Kind immer sehen, steht es nicht, gucken Sie doch mal, überlegen Sie doch mal‘. Das war schon schwierig genug. Und ich glaube auch, dass sie da an manchen Stellen innerlich die Ohren zu gemacht hat. Und ich weiß auch, dass sie da ein bisschen gegen mich interveniert hat. Weil sie das einfach nicht hören wollte. (I 9, S2, Z. 350-354)

Die Kategorie *Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind* umfasst 98 Nennungen, die sich auf die drei Unterkategorien aufteilen. Auf die fachliche Unterstützung wird dabei mit 45 Nennungen am häufigsten eingegangen. Wie die folgenden zwei Zitate erkennen lassen, unterstützen die Eltern ihre Kinder fachlich auf sehr unterschiedliche Weise: Die von den Lehrkräften beschriebenen Kinder erfahren von ihren Eltern z.T. kaum Unterstützung – wie der erste Interviewauszug zeigt – z.T. sind die Eltern aber auch sehr engagiert und üben ständig mit ihren Kindern (siehe Interviewauszug 2).

Da merkt man, glaube ich, auch einfach, dass Sie von zu Hause jetzt nicht so viel Unterstützung bekommt, dass da jetzt nicht immer jeden Mittag jemand hinterher ist. (I 2, S 1, Z. 142-143)

Da wurde, gehe ich stark von aus, von Anfang an ganz viel zu Hause geübt, geübt, geübt. (I 10, S 1, Z. 87-88)

Deutlich weniger Äußerungen finden sich in den übrigen vier Kategorien, die im Durchschnitt 22 Nennungen umfassen. Die Kategorie mit den wenigsten Nennungen (n

= 6) beinhaltet Aussagen zum Bildungshintergrund sowie zur beruflichen Stellung der Eltern. In der Regel wird dabei auf die Berufstätigkeit im Allgemeinen oder auf eine bestehende Arbeitslosigkeit eingegangen. Das folgende Zitat gibt ein sehr plakatives Bild wieder: Eine Lehrkraft beschreibt den beruflichen Werdegang einer Mutter und macht diese aufgrund ihres abgebrochenen Studiums lächerlich, indem sie sie nachahmt.

[Die Mutter] hat irgendwie so ein abgebrochenes Studium. [...] ‚Ich bin Psychologin, sie können offen mit mir reden‘. (I 12, S 1, Z. 96-98)

Thematischer Bereich „Arbeitsverhalten“

Gemeinsam mit dem thematischen Bereich *Individueller Hintergrund* wird das *Arbeitsverhalten* mit 265 Nennungen am dritthäufigsten beschrieben. Tabelle 10 fasst die Anzahl an Nennungen pro Kategorie zusammen. Es zeigt sich, dass die Verteilung der Nennungen pro Kategorie sehr unterschiedlich ausfällt. Auf die Kategorie *Leistungsbereitschaft* gehen die interviewten Lehrkräfte beispielsweise fast 10-mal so häufig ein wie auf die Kategorie *Zuverlässigkeit*.

Tabelle 10: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Arbeitsverhalten*

Kategorie	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Leistungsbereitschaft	157	59,3%
Zuverlässigkeit	16	6,0%
Sorgfalt	26	9,8%
Selbstständigkeit	41	15,5%
Allgemein	25	9,4%
Gesamt	265	100,0%

Die Kategorie *Leistungsbereitschaft*, auf die die Lehrkräfte mit 157 Nennungen besonders häufig eingehen, umfasst sowohl positive (z.B. Fleiß und Motivation) als auch negative Aspekte (z.B. Desinteresse und Faulheit). In diesem Zusammenhang beschreibt eine Lehrkraft eine sehr fleißige Schülerin wie folgt:

Also sie schafft zum Beispiel, wenn die Stationen im Wochenplan sind, immer mehr als die Pflichtstationen. Sie gibt sich richtig Mühe, arbeitet richtig zügig. (I 1, S 1, Z. 152-153)

Ein anderes Kind, das von derselben Lehrkraft beschrieben wird, macht dagegen nur

[...] ihr Pflichtprogramm, wenn ich mit Druck dahinter sitze, wenn ich aber schon nicht mit Druck mache, ist sie also auch gar nicht motiviert in freien Stationen, in den Wochenplänen zum Beispiel haben sie immer Pflichtstationen, sie wissen, die

müssen sie schaffen, das ist ihr im Endeffekt auch egal, wenn sie die nicht hat. (I 1, S 2, Z. 85-89)

Mit deutlich weniger Nennungen (n = 41), aber dennoch an zweiter Stelle beschreiben die interviewten Lehrkräfte die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die folgenden zwei Interviewausschnitte gehen beispielhaft auf einen ausgewählten Aspekt der Kategorie *Selbstständigkeit* ein – den Eigenantrieb. Während die Schülerin ihren Lernprozess selbstständig kontrolliert (siehe Interviewauszug 1), fehlt dieser Eigenantrieb bei dem zweiten Schüler – insbesondere wenn bei der Einführung eines neuen Themas Verständnisprobleme auftauchen (siehe Interviewauszug 2).

Ja, ich schreibe immer einen Tagesverlaufsplan an die Tafel und sie sieht dann schon, ach, jetzt ist Mathe dran und dann hat sie also ihre Matheaufgaben schon da liegen bevor ich was gesagt habe. (I 11, S 2, Z. 218-220)

Er kriegt das dann auch irgendwann raus, aber so eben dieses, ich will das jetzt von alleine, das fehlt ihm dann einfach manchmal. (I 4, S 1, Z. 113-115)

Die Kategorien *Sorgfalt* und *Allgemein* folgen mit 26 respektive 25 Nennungen und liegen damit im mittleren Bereich. Gerade mal 16 Nennungen sind in der Kategorie *Zuverlässigkeit* zu zählen. Wie das folgende Interviewbeispiel zeigt, bezieht sich diese Kategorie sowohl auf das Erledigen von Hausaufgaben, als auch auf das Mitbringen von Schulmaterialien.

[...] sondern er kommt ganz oft an und hat das Federmäppchen nicht oder hat keine Hausaufgaben oder hat kein Sportzeug oder dies oder das. (I 6, S 1, Z. 73-75)

Thematischer Bereich „Individueller Hintergrund“

Wie der soeben beschriebene Bereich *Arbeitsverhalten* finden sich ebenso im Bereich *Individueller Hintergrund* 265 Nennungen. Auch hier verteilen sich die Nennungen sehr ungleich auf die insgesamt sieben Kategorien (Tabelle 11). Die mit Abstand meisten Nennungen finden sich in der Kategorie *Persönlichkeit*, die in zwei Unterkategorien ausdifferenziert ist. Der Großteil der insgesamt 129 Nennungen lässt sich wiederum der Unterkategorie *Neurotizismus* (n = 105) zuordnen, die auf intrapersonelle Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler abzielt, d.h. sich auf Eigenschaften konzentriert, die die Persönlichkeit des Kindes beschreiben. Dazu zählen allgemeine Formulierungen, wie die folgenden zwei Interviewauszüge verdeutlichen:

Ist eine ganz nette, liebe Schülerin [...]. (I 2, S 1, Z. 151)

[...] sie ist ein bisschen wie so ein Koala, so vom Wesen her. (I 5, S 1, Z. 62-63)

Aber auch Beispiele, die eine Schülerin oder einen Schüler genauer beschreiben, werden an verschiedenen Stellen gegeben. Einen eher unruhigen Schüler, der sich schnell ablenken lässt, beschreibt eine Lehrerin beispielsweise wie folgt:

[...] der zappelt eigentlich die ganze Zeit, der spielt mit Dingen im Mäppchen, baut da kleine Türme mit, die fallen dann um. Der sitzt selten, so wie wir jetzt sitzen, mit dem Po auf dem Stuhl, sondern gerne immer den Fuß darunter und der Stuhl steht dann auf einer Tischkufe, damit man noch besser kippen kann, dann liegt man mit dem Oberkörper halb auf dem Tisch, dabei macht man auch gerne Geräusche, das merkt er aber dann gar nicht, dass er die Geräusche macht. Das klappt dann oft, wenn ich dann durch die Klasse gehe, ihm die Hand auf die Schulter lege, dass er dann erstmal merkt, was er da eigentlich macht. Das ist unbewusst, dass er diese ganzen Sachen macht, diese Geräuschkulisse fabriziert. Das merkt er überhaupt nicht, das ist keine böse Absicht. (I 7, S 2, Z. 183-192)

Table 11: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Individueller Hintergrund*

Kategorie ggf. Unterkategorie (Anzahl Nennungen)	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Äußeres Erscheinungsbild	3	1,1%
Persönlichkeit		
Extraversion/Introversion (interpersonell) (n = 24)	129	48,7%
Neurotizismus (intrapersonell) (n = 105)		
Potential	44	16,6%
Psychische und körperliche Gesundheit	9	3,4%
Entwicklungsstand	50	18,9%
Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten	10	3,8%
Soziale Integration	20	7,5%
Gesamt	265	100,0%

Deutlich weniger Nennungen (n = 24) sind der Unterkategorie *Extraversion/Introversion* zuzuordnen, die sich im Gegensatz zu der Unterkategorie *Neurotizismus* auf Persönlichkeitseigenschaften bezieht, die sich in der sozialen Interaktion widerspiegeln. Dazu zählen Eigenschaften wie Schüchternheit oder Geselligkeit. Eine Schülerin zeigt z.B. – nach Angaben einer Lehrerin – im Unterricht und auf dem Schulhof sehr konträre Verhaltensweisen.

[Sie] wirkt schüchtern, ich weiß aber, dass sie das auf dem Schulhof nicht ist. Sie kann durchaus zickig und sehr dominant sein. (I 3, S 1, Z.105-106)

Auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler wird mit 50 Nennungen am zweithäufigsten eingegangen. Eine Lehrkraft beschreibt in diesem Zusammenhang eine Schülerin, die eine Klasse wiederholt hat und daher älter ist als die anderen Schülerin-

nen und Schüler. Sie befindet sich körperlich bereits in der Pubertät und beschäftigt sich gedanklich mit anderen Dingen als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden.

[...] sie erzählt ständig von ihrem Freund, den sie wohl auch schon länger hat. Ist einfach körperlich auch wirklich [sehr weit entwickelt]. Trägt schon BH und hat ihre Periode [...]. (I 2, S 2, Z. 230-233)

Während die Kategorien *Potential* (n = 44) und *Soziale Integration* (n = 20) hinsichtlich ihrer Nennungshäufigkeiten im mittleren Bereich zu finden sind, wird auf die Kategorien *Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten* (n = 10), *Psychische und körperliche Gesundheit* (n = 9) sowie *Äußeres Erscheinungsbild* (n = 3) eher selten eingegangen. Für die drei zuletzt genannten Kategorien werden im Folgenden ausgewählte Beispiele präsentiert.

Die Kategorie *Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten* umfasst Nennungen, die sich z.B. damit beschäftigen, an welchen Arbeitsgemeinschaften die Schülerinnen und Schüler teilnehmen (siehe Interviewauszug 1) oder wie sie ihre Freizeit gestalten (siehe Interviewauszug 2).

Das Mädchen hat jetzt zum Beispiel an der Streitschlichter-AG mit teilgenommen. (I 3, S 1, Z. 313-314)

[...] sie reitet, läuft Schlittschuh, macht Leichtathletik, ist im Tanzen und [ich] weiß nicht, wo noch überall [...]. (I 9, S 1, Z. 182-183)

In der Kategorie *Psychische und körperliche Gesundheit* finden sich darüber hinaus Äußerungen, die sich auf spezifische Lernstörungen, wie Legasthenie und Dyskalkulie, oder therapeutische Fördermöglichkeiten beziehen. Aber auch der allgemeine psychische und körperliche Zustand der Schülerinnen und Schüler, z.B. hinsichtlich des Körpergewichts, wird an dieser Stelle thematisiert. Ein Schüler, der unter ständigem Leistungsdruck steht, wird von seiner Lehrkraft wie folgt beschrieben:

Und bei ihm ist es auch so, dass er vor und während jeder Arbeit über Magenschmerzen klagt [...]. (I 5, S 2, Z. 137-138)

Das äußere Erscheinungsbild – die Kategorie des thematischen Bereichs *Individueller Hintergrund* mit den wenigsten Nennungen – kann durch folgendes Beispiel illustriert werden:

Also erst mal ist er so auf den ersten Blick ganz ganz niedlich. Also wenn man den so sieht, der hat so einen Lockenkopf und eine kleine Brille [...]. (I 14, S 1, Z. 74-75)

Thematischer Bereich „Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung“

Dem thematischen Bereich *Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung* ist insgesamt etwa jede 15. Interviewäußerung zuzuordnen (n = 98). Somit spielt dieser Bereich bei der Beschreibung der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle. Die Nennungen für die beiden Kategorien sind zudem sehr unterschiedlich verteilt (Tabelle 12). Während auf die Kategorie *Kolleginnen/Kollegen* 30-mal eingegangen wird, wird die Kategorie *Eltern und Kind* mehr als doppelt so häufig (n = 68) beschrieben.

Tabelle 12: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung*

Kategorie ggf. Unterkategorie (Anzahl Nennungen)	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Kolleginnen/Kollegen	30	30,6%
Eltern und Kind		
Eltern und Kind gemeinsam (n = 1)		
Kind (n = 10)	68	69,4%
Eltern (n = 57)		
Gesamt	98	100,0%

Die Kategorie *Eltern und Kind* umfasst insgesamt drei Unterkategorien. Die Meinung bzw. der Wunsch der Eltern sticht mit 57 Nennungen besonders hervor. Die elterliche Meinung wird insbesondere dann von den Lehrkräften hervorgehoben, wenn sich diese stark von der Eigenen unterscheidet. Der folgende Interviewauszug, der diese gegensätzlichen Vorstellungen von Lehrkraft und Eltern hervorhebt, ist in folgenden Kontext eingebettet: Obwohl eine Lehrkraft für eine Schülerin die Realschule präferiert, entscheidet sich die Mutter für das Gymnasium. Da die Lehrkraft diese Entscheidung nicht nachvollziehen kann, betont sie,

[...] dass sich die Mutter dann so dreht und jetzt sogar das Gymnasium probieren will, das finde ich schrecklich. (I 1, S 2, Z. 127-129)

Deutlich seltener – nämlich mit insgesamt nur 10 Nennungen – gehen die Lehrkräfte auf die Wünsche oder Vorstellungen der Kinder ein. Eine Lehrkraft hebt beispielsweise hervor, dass einer ihrer Schüler gerne eine bestimmte Gesamtschule besucht hätte, aber abgelehnt wurde.

Der hatte sich das schon gewünscht. Ich weiß auch, dass er sehr geknickt war als er dann die Nicht-Bestätigung bekommen hat. (I 3, S 2, Z. 252-254)

Die Meinung der Kolleginnen und Kollegen steht für die interviewten Lehrkräfte weniger im Mittelpunkt. Fast ein Viertel der Aussagen (8 von 30 Nennungen), die dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden von einer Lehrkraft getätigt. Diese kooperiert mit einer Co-Klassenlehrerin und bespricht ihre Überlegungen mit dieser. Wenn unterschiedliche Meinungen existieren, besprechen sie sich und einigen sich i.d.R. auf eine Empfehlung.

Es gab ein Mädchen, da hätte ich eher eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen, meine Kollegin eher die Realschulempfehlung, wir haben uns dann aber im gemeinsamen Gespräch für die Realschulempfehlung entschieden. (I 2, A, Z. 49-51)

Thematischer Bereich „Sozialverhalten“

Die Nennungen, die dem thematischen Bereich *Sozialverhalten* zugeordnet sind, verteilen sich – abgesehen von einer Kategorie – recht gleichmäßig auf die übrigen drei Kategorien (Tabelle 13). Während die Kategorien *Konfliktverhalten*, *Kooperationsfähigkeit* sowie *Allgemein* im Mittel 20 Nennungen umfassen, sind der Kategorie *Verantwortungsbereitschaft* lediglich vier Nennungen zugeordnet.

Tabelle 13: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Sozialverhalten*

Kategorie	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Verantwortungsbereitschaft	4	6,2%
Konfliktverhalten	17	26,2%
Kooperationsfähigkeit	18	27,6%
Allgemein	26	40,0%
Gesamt	65	100,0%

Beginnend mit der Kategorie, die die meisten Nennungen umfasst (n = 26), werden allgemeine Aspekte des Sozialverhaltens hervorgehoben. Folgende Äußerungen, die das Sozialverhalten der Kinder im Allgemeinen beschreiben, können beispielhaft genannt werden:

[...] und der Junge ist jetzt nicht ganz so sozial. (I 5, S 2, Z. 113-114)

[...] die aber aufgrund ihres Verhaltens Probleme kriegen wird. (I 18, S 2, Z. 118-119)

Die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird mit 18 Nennungen von den Lehrkräften am zweithäufigsten beschrieben. Der erste Interviewauszug hebt das Verhalten einer Schülerin hervor, die ihre eigenen Interessen im Sinne der Gruppe zurückstellt und darauf achtet, dass alle Kinder gleich behandelt werden.

[...] aber auch darauf achtet, dass andere fair behandelt werden, sich auch für andere Kinder einsetzt. Also, da hat sie einen rundum Blick auch. (I 8, S 1, Z. 200-201)

Der zweite Interviewauszug beschreibt einen anderen Aspekt der Kategorie *Kooperationsfähigkeit* – das Einhalten von Regeln im Miteinander.

Er ist immer der Erste, der das Stille-Zeichen macht [...]. (I 16, S 1, Z. 101)

Die Kategorie *Konfliktverhalten*, die nur eine Nennung weniger umfasst als die zuletzt beschriebene Kategorie *Kooperationsfähigkeit*, beinhaltet ebenso unterschiedliche Teilaspekte. Die Teilaspekte Respekt und Toleranz können beispielsweise durch folgende Äußerung veranschaulicht werden:

Wenn Kinder sich streiten, geht sie wirklich mit Worten dazwischen und sagt, ‚jetzt hört auf damit‘. Zitat ‚Gewalt ist keine Lösung, redet miteinander, hört euch zu‘ [...]. (I 7, S 1, Z. 112-113)

Ein weiterer Teilaspekt der Kategorie *Konfliktverhalten* – die Kritikfähigkeit – wird anhand des folgenden Interviewauszugs verdeutlicht. Die Schülerin reagiert in scheinbar harmlosen Situationen häufig übertrieben und nimmt Aufforderungen bzw. Kritik nicht an.

Das konnte, wenn es ein schlechter Tag war, einfach sein, dass ich ihr gesagt habe, ‚So, du legst jetzt bitte mal dein Handy weg und arbeitest‘. Das reichte schon. Also, es musste jetzt nichts Dramatisches sein. (I 2, S 2, Z. 248-250)

Deutlich weniger Nennungen finden sich in der Kategorie *Verantwortungsbereitschaft* (n = 4). Nur jede 16 Nennung, die dem thematischen Bereich *Sozialverhalten* insgesamt zugeordnet ist, bezieht sich auf die Verantwortungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Als Beispiel kann folgender Interviewauszug herangezogen werden, in dem deutlich wird, dass ein Schüler Aufgaben und Pflichten für die Klasse wahrnimmt.

Was er sehr extrem macht und wo er auch sehr nett ist, ist so Aufgaben für die Klasse übernehmen. Ich bestärke ihn dann auch immer sehr. Also er ist der, der freiwillig fegt oder der sagt ‚Frau [Name der Lehrerin], wir haben kein Wasser mehr, muss besorgt werden‘. Also das finde ich schon klasse. (I 12, S 1, Z. 138-141)

Thematischer Bereich „Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit“

Die insgesamt 37 Nennungen des thematischen Bereichs *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* verteilen sich auf vier Kategorien (Tabelle 14). Damit gehen die Lehrkräfte nur bei knapp drei Prozent der relevanten Äußerungen auf die Entwicklung der

Schülerinnen und Schüler ein, die sie in den Bereichen Fähigkeiten/Leistung, Arbeits- und Sozialverhalten sowie allgemein zeigen.

Mit 15 bzw. 13 Nennungen stechen die Kategorien *Fähigkeiten/Leistung* bzw. *Allgemein* leicht hervor. Somit sind mehr als 75 Prozent der Nennungen, die sich auf den Bereich *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* beziehen, diesen beiden Kategorien zuzuordnen. Die Entwicklung eines Schülers in der Kategorie *Fähigkeiten/Leistung* – genauer gesagt im Bereich Rechtschreibung – kann durch folgendes Beispiel illustriert werden:

Da hat die Leistung jetzt schon nachgelassen, so während des dritten Schuljahres und jetzt Anfang des Vierten. (I 8, S 2, Z. 272-273)

Table 14: Absolute und relative Häufigkeiten für den thematischen Bereich *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit*

Kategorie	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Fähigkeiten/Leistung	15	40,5%
Arbeitsverhalten	5	13,5%
Sozialverhalten	4	10,8%
Allgemein	13	35,2%
Gesamt	37	100,0%

Hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung desselben Schülers äußert sich die Lehrkraft wie folgt:

Ja, ich bin nochmal meine ganzen Aufzeichnungen durchgegangen von den Jahren vorher, habe geguckt, wie er sich so entwickelt hat. (I 8, S 2, Z. 318-319)

Seltener gehen die Lehrkräfte auf die Kategorien *Arbeitsverhalten* und *Sozialverhalten* ein, sodass nur fünf respektive vier Nennungen diesen beiden Kategorien zugeordnet werden können. Bezüglich der Entwicklung einer Schülerin bezogen auf ihr Arbeitsverhalten betont eine Lehrerin:

Sie quatscht unheimlich viel, gerade auch im Unterricht. Das hat sie vorher nicht gemacht. (I 11, S 1, Z. 154-155)

Hinsichtlich der Kategorie *Sozialverhalten* beschreibt dieselbe Lehrkraft, dass eine andere Schülerin große Probleme in der Klassengemeinschaft hatte und von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt wurde.

Da haben wir eine Weile gebraucht, da haben wir lange dran gearbeitet. Das lag mit Sicherheit auch daran, dass sie immer sehr schnell, ich sage mal, gepetzt hat. Das haben wir jetzt auch ausbügeln können. Sie hat also gelernt erst einmal mit

den Kindern selber in den Kontakt zu treten und zu sagen ‚Hör mal, ich möchte das jetzt nicht‘ und so kleinere Sachen auch wirklich selber zu lösen und kommt dann nur noch zu mir bei wirklich Dingen, die sie nicht selbstständig lösen kann. (I 11, S 2, Z. 258-264)

5.1.2.2 Kriterienreihenfolge

Neben der Betrachtung der Nennungshäufigkeiten gibt die Reihenfolge, in der Informationen in einem Gespräch oder Interview auftauchen, einen Hinweis auf deren Wichtigkeit. Denn die Informationen, die im Suchprozess früh aufgesucht werden, sind nach Hagerty und Aaker (1984) sowie Sheluga und Kollegen (1979) besonders relevant für eine Entscheidung.

Um einen ersten Eindruck zu erhalten, in welcher Reihenfolge die Informationen in den Interviews gegeben wurden, wird im Folgenden – über alle 36 beschriebenen Schülerfälle hinweg – der mittlere Rangplatz pro thematischen Bereich berichtet. Dabei zählt jeweils nur die erste Nennung eines thematischen Bereichs, d.h. Mehrfachnennungen werden ignoriert. Da das Kategoriensystem insgesamt sieben thematische Bereiche umfasst, kann der mittlere Rangplatz pro Bereich zwischen 1 und 7 variieren (1 = erste Nennung bis 7 = letzte Nennung).

Über alle Schülerfälle hinweg zeigt sich, dass die interviewten Lehrkräfte Aussagen, die dem thematischen Bereich *Fähigkeiten/Leistung* zuzuordnen sind, durchschnittlich zu Interviewbeginn tätigen (mittlerer Rangplatz: 2,11). An zweiter Stelle wird auf die beiden thematischen Bereiche *Arbeitsverhalten* und *Individueller Hintergrund* eingegangen (mittlerer Rangplatz jeweils: 2,91). Daran schließt sich an dritter Stelle der Bereich *Familiärer Hintergrund* an (mittlerer Rangplatz: 3,32). Eher am Ende der Interviews beschreiben die Lehrkräfte Aspekte der thematischen Bereiche *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* (mittlerer Rangplatz: 4,64), *Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen* (mittlerer Rangplatz: 4,68) und *Sozialverhalten* (mittlerer Rangplatz: 4,76).

Für alle berichteten mittleren Rangplätze muss allerdings angemerkt werden, dass die Spannweite der Werte sehr groß ist. Insbesondere für die thematischen Bereiche *Sozialverhalten*, *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* und *Meinungen/Wünsche/Einschätzung anderer Personen* zeigt sich, dass manche Lehrkräfte Informationen, die sich diesen Bereichen zuordnen lassen, bereits zu Interviewbeginn tätigen, andere Lehrkräfte dagegen erst am Ende des Interviews (vgl. Tabelle 15).

Table 15: Mittlere Rangplätze der thematischen Bereiche

Thematischer Bereich	Mittlerer Rangplatz	Min	Max	SD
Fähigkeiten/Leistung	2,11	1	4	0,98
Arbeitsverhalten	2,91	1	5	1,44
Sozialverhalten	4,76	1	7	1,61
Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit	4,64	1	7	1,64
Individueller Hintergrund	2,91	1	6	1,44
Familiärer Hintergrund	3,32	1	6	1,59
Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung	4,68	1	7	1,68

Wie der letzte Absatz bereits andeutet, zeigt sich bei genauerer Betrachtung der Daten ein sehr heterogenes Bild. Dieses ist sowohl abhängig von der interviewten Lehrkraft selbst als auch von dem jeweiligen, beschriebenen Schülerfall. Aus diesem Grund werden im Folgenden zwei konträre Beispiele präsentiert. Im Rahmen der beiden beispielhaften Darstellungen werden die Kriterien der beiden beschriebenen Schülerfälle bzw. die dazugehörigen Kategorien – in der Reihenfolge, in der sie in den Interviews auftauchen – gegenübergestellt. Dabei wird eine Kategorie nur bei dessen erster Nennung aufgenommen.

Abbildung 10 stellt die Reihenfolge der Kategorien für Interview 1 gegenüber – und zwar getrennt nach Schülerfall. Zunächst zeigt sich, dass die interviewte Lehrkraft bei der ersten Schülerbeschreibung auf eine etwas größere Bandbreite an Kategorien eingeht als bei der zweiten Schülerbeschreibung. Während bei der ersten Schülerbeschreibung insgesamt 11 Kategorien angesprochen werden, sind es bei der zweiten Schülerbeschreibung 8 Kategorien.

Trotz der unterschiedlichen Anzahl an genannten Kategorien zeigen sich bei genauerer Betrachtung der genannten Informationen für beide Schülerbeschreibungen ähnliche Ergebnisse. Während auf die Kategorie *Leistungsbereitschaft* des thematischen Bereichs *Arbeitsverhalten* bei Schülerfall 1 direkt zu Interviewbeginn eingegangen wird, taucht eine Nennung zu dieser Kategorie bei Schülerfall 2 an vierter Stelle auf. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Kategorie *Kognitive Fähigkeiten* des thematischen Bereichs *Fähigkeiten/Leistung*. Diese taucht bei Schülerfall 1 an zweiter Stelle auf, bei Schülerfall 2 an erster Stelle. Auf den Stand der Entwicklung, der dem thematischen Bereich *Individueller Hintergrund* zugeordnet werden kann, geht die Lehrkraft bei der ersten Schülerin an dritter Stelle ein, indem sie betont:

Und von der ganzen Einstellung stimmt es auch. (I 1, S 1, Z. 67)

Abbildung 10: Reihenfolge der Kriterien getrennt nach Schülerfall – Interview 1²⁶

	Schülerfall 1	Schülerfall 2
1.	Arbeitsverhalten (Leistungsbereitschaft)	Fähigkeiten/Leistung (Kognitive Fähigkeiten)
2.	Fähigkeiten/Leistung (Kognitive Fähigkeiten)	Individueller Hintergrund (Entwicklungsstand)
3.	Individueller Hintergrund (Entwicklungsstand)	Individueller Hintergrund (Potential)
4.	Arbeitsverhalten (Selbstständigkeit)	Arbeitsverhalten (Leistungsbereitschaft)
5.	Sozialverhalten (Kooperationsfähigkeit)	Arbeitsverhalten (Sorgfalt)
6.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Fachliche Unterstützung)	Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit (Arbeitsverhalten)
7.	Fähigkeiten/Leistung (Allgemein)	Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung (Eltern und Kind → Eltern)
8.	Familiärer Hintergrund (Familienstruktur → Familiäre Verhältnisse)	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern gegenüber der Schule → Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften)
9.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Allgemein)	
10.	Fähigkeiten/Leistung (Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern → Mathematik)	
11.	Individueller Hintergrund (Persönlichkeit → Neurotizismus)	

Bei Schülerin 2 thematisiert die Lehrerin den Entwicklungsstand ebenso früh – nämlich an zweiter Stelle – betont aber im Gegensatz:

[...] wo aber die ganze Einstellung nicht stimmt, der ich also zutrauen würde, wenn der Knoten mal platzen würde und sie verstehen würde, dass Schule doch auch wichtig sein kann [...]. (I 1, S 2, Z. 71-73)

Alle anderen Kategorien, die bei Schülerfall 1 von der Lehrkraft angesprochen werden, tauchen bei Schülerfall 2 nicht auf.

Zwar werden die thematischen Bereiche *Arbeitsverhalten*, *Individueller Hintergrund* und *Familiärer Hintergrund* in beiden Interviews angesprochen, doch geht die interviewte Lehrkraft auf jeweils andere Kategorien ein. Dementsprechend wird das *Arbeitsverhalten* bei Schülerfall 1 an vierter Stelle und bei Schülerfall 2 an fünfter Stelle beschrieben, wobei aber jeweils andere Aspekte im Fokus stehen – bei Schülerfall 1 die Selbstständigkeit, bei Schülerfall 2 die Sorgfalt. In ähnlicher Weise verhält es sich mit dem thematischen Bereich *Individueller Hintergrund*. Auf die Persönlichkeit des Kindes wird im ersten Fall zu Interviewende eingegangen, indem die Lehrkraft betont, dass

[...] sie sehr lieb [...] ist. (I 1, S 1, Z. 207)

²⁶ Neben der Bezeichnung des thematischen Bereichs sind die jeweiligen Kategorien und ggf. Unterkategorien in Klammern festgehalten.

Das Potential des zweiten beschriebenen Kindes wird dagegen bereits zu Beginn – an dritter Stelle – herausgegriffen. Die Lehrkraft äußert in diesem Zusammenhang,

[...] dass ich ihr dann vielleicht das Abitur zutrauen würde [...]. (I 1, S 2, Z. 73-74)

Aber auch hier handelt es sich um zwei unterschiedliche Kategorien des thematischen Bereichs *Individueller Hintergrund*. Auch der thematische Bereich *Familiärer Hintergrund* taucht bei beiden Schülerbeschreibungen auf. Auch hier stellt die Lehrkraft unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt. Während bei Schülerfall 1 stärker auf die familiären Strukturen (an achter Stelle) und das Unterstützungsverhalten (fachliche Unterstützung an sechster Stelle; allgemeine Unterstützung an neunter Stelle) eingegangen wird, wird das Kommunikationsverhalten, das die Eltern den Lehrkräften gegenüber zeigen, bei Schülerfall 2 am Ende des Interviews thematisiert.

Weder die (Unter-) Kategorien *Allgemein* und *Mathematik* noch der dazugehörige thematische Bereich *Fähigkeiten/Leistung*, die bei der ersten Schülerbeschreibung im Verlauf des Interviews auftauchen, werden bei der zweiten Schülerbeschreibung von der Lehrkraft angesprochen. In gleicher Weise verhält es sich mit der Kategorie *Kooperationsfähigkeit* des thematischen Bereichs *Sozialverhalten*, auf die ausschließlich bei Schülerfall 1 eingegangen wird. Umgekehrt verhält es sich mit der Entwicklung des Arbeitsverhaltens und der elterlichen Meinung. Diese beiden Kategorien werden lediglich bei der zweiten Schülerbeschreibung thematisiert.

Abbildung 11 stellt die Kategorien für die beschriebenen Schülerfälle aus Interview 9 gegenüber. Hinsichtlich der Anzahl an Kategorien zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim ersten beschriebenen Beispiel. Während die Lehrkraft bei der ersten Schülerbeschreibung auf insgesamt 16 Kategorien eingeht, sind es bei der zweiten Schülerbeschreibung 13 Kategorien.

Im Gegensatz zum ersten Beispiel zeigen sich aber sehr große Unterschiede hinsichtlich der Kategorien, auf die die Lehrkraft bei den beiden Schülerbeschreibungen eingeht. Während die Lehrkraft bei Schülerfall 1 schwerpunktmäßig die Familie beschreibt, stehen bei Schülerfall 2 individuelle sowie lern- und leistungsrelevante Merkmale im Fokus. Bei der ersten Schülerbeschreibung lassen sich sieben der ersten zehn angesprochenen Kategorien dem thematischen Bereich *Familiärer Hintergrund* zuordnen. In diesem Zusammenhang beschreibt die Lehrkraft sowohl das elterliche Unterstützungsverhalten als auch die elterlichen Persönlichkeitseigenschaften oder das Interesse, das die Eltern der Schule entgegen bringen. Aber auch das Kommunikationsverhalten, das

zwischen den Eltern und der Schule herrscht, wird beschrieben – und zwar an erster Stelle. Dazu äußert die Lehrkraft:

Die Mutter hat gesagt, eigentlich brauchte Sie gar keine Beratung [...]. (I 9, S 1, Z. 75-76)

Abbildung 11: Reihenfolge der Kriterien getrennt nach Schülerfall – Interview 9²⁷

	Schülerfall 1	Schülerfall 2
1.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern gegenüber der Schule → Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften)	Individueller Hintergrund (Entwicklungsstand)
2.	Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung (Eltern und Kind → Eltern)	Fähigkeiten/Leistung (Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich)
3.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern gegenüber der Schule → Interesse an Schule)	Fähigkeiten/Leistung (Kognitive Fähigkeiten)
4.	Familiärer Hintergrund (Elterliche Persönlichkeitseigenschaften)	Arbeitsverhalten (Leistungsbereitschaft)
5.	Familiärer Hintergrund (Familienstruktur → Familiäre Verhältnisse)	Fähigkeiten/Leistung (Kreative Fähigkeiten)
6.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Emotionale Unterstützung)	Arbeitsverhalten (Sorgfalt)
7.	Fähigkeiten/ Leistung (Kognitive Fähigkeiten)	Individueller Hintergrund (Persönlichkeit → Extraversion/Introversion)
8.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Fachliche Unterstützung)	Individueller Hintergrund (Potential)
9.	Individueller Hintergrund (Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten)	Fähigkeiten/Leistung (Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich)
10.	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Allgemein)	Individueller Hintergrund (Persönlichkeit → Neurotizismus)
11.	Arbeitsverhalten (Leistungsbereitschaft)	Fähigkeiten/Leistung (Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern → Mathematik)
12.	Individueller Hintergrund (Psychische und körperliche Gesundheit)	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern gegenüber der Schule → Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften)
13.	Fähigkeiten/ Leistung (Motorische Fähigkeiten → Grobmotorisch)	Familiärer Hintergrund (Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind → Allgemein)
14.	Individueller Hintergrund (Persönlichkeit → Neurotizismus)	
15.	Individueller Hintergrund (Soziale Integration)	
16.	Individueller Hintergrund (Potential)	

Die zweite Schülerbeschreibung beginnt dagegen mit einer Äußerung, die dem thematischen Bereich *Individueller Hintergrund* zugeordnet werden kann:

²⁷ Neben der Bezeichnung des thematischen Bereichs sind die jeweiligen Kategorien und ggf. Unterkategorien in Klammern festgehalten.

Das ist noch ein sehr junges Kind, wir sagen hier Frühchen, also es ist nicht als Frühchen zur Welt gekommen, sondern als Frühchen eingeschult worden. (I 9, S 2, Z. 245-246)

Neben dem individuellen Hintergrund, der zudem in der Mitte des Interviews vermehrt angesprochen wird, beziehen sich alle übrigen Nennungen der zweiten Schülerbeschreibung auf die beiden thematischen Bereiche *Fähigkeiten/Leistung* und *Arbeitsverhalten*. Auch in der ersten Schülerbeschreibung tauchen – neben Nennungen zum Bereich *Familiärer Hintergrund* – die thematischen Bereiche *Fähigkeiten/Leistung*, *Arbeitsverhalten* und *Individueller Hintergrund* auf, allerdings eher zum Interviewende hin. Zudem bezieht sich die zweite relevante Nennung auf den elterlichen Schulformwunsch.

Wie die beiden Beispiele verdeutlichen, hängt die Reihenfolge der Kriterien bzw. Kategorien sehr stark von dem jeweiligen Interviewpartner und dem jeweiligen Schülerfall ab. Während in Beispiel 1 bei beiden Schülerbeschreibungen recht ähnliche Kategorien herangezogen werden, variiert dies bei Schülerbeschreibung 2 sehr stark. Betrachtet man neben diesen beiden Beispielen die anderen geführten Interviews, setzt sich dieses heterogene Bild fort.

5.1.3 Diskussion

Die in diesem Teilkapitel vorgestellte Studie 1a setzte sich zum Ziel, Grundschullehrkräfte anhand episodischer Interviews zu befragen um eine möglichst große Vielfalt an übergangsrelevanten Kriterien abbilden zu können. Ein sehr detailliertes Kategoriensystem mit insgesamt sieben thematischen Bereichen und 37 Kategorien, die sich z.T. wiederum in Unterkategorien aufgliedern, bildet das Datenmaterial anschaulich ab. Die Relevanz der herausgearbeiteten Kriterien wurde indirekt über die Nennungshäufigkeiten sowie die Reihenfolge ihres Auftretens operationalisiert.

Bezüglich der Nennungshäufigkeiten lässt sich festhalten, dass der thematische Bereich *Fähigkeiten/Leistung* mit fast 30 Prozent aller für die Forschungsfrage relevanten Kodiereinheiten erwartungskonform am stärksten besetzt ist. Mehr als die Hälfte der Einheiten konnte den beiden Kategorien *Kognitive Fähigkeiten* (29 Prozent) und *Allgemein* (26 Prozent) zugeordnet werden. Der Befund, dass die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einen besonders starken Einfluss auf die Übergangsempfehlung haben, deckt sich mit anderen Studien, in denen diese i.d.R. über Leistungstests erfasst werden (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Ditton, Krüsken & Schauenberg,

2005; Stubbe & Bos, 2008). Die Kategorie *Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern* folgt mit 22 Prozent an dritter Stelle. Dieses Ergebnis überrascht, da den Noten in bisherigen Studien der stärkste Einfluss auf die lehrerseitige Übergangsempfehlung zugesprochen wird (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Dietz, 2014; Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Pohlmann, 2009; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008). Schneider (2011) zeigt in diesem Zusammenhang, dass sich die Güte regressionsanalytischer Modelle bei Aufnahme der Noten sogar deutlich erhöht. Auch wenn die Befunde der vorliegenden Arbeit ebenso dafür sprechen, dass die Noten für die Erstellung der Übergangsempfehlung relevant sind, kann nicht bestätigt werden, dass deren Einfluss auf die Empfehlung mit Abstand am stärksten ist. Zudem ist es interessant, dass die in der Vorstudie (Riek, 2012) deduktiv hinzugefügte Kategorie *Musische Fähigkeiten* als einzige Kategorie des Systems keine Nennungen beinhaltet. Die musischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler scheinen demnach keinen Einfluss auf das Lehrerurteil zu haben.

Bezüglich des thematischen Bereichs *Familiärer Hintergrund*, dem insgesamt jede fünfte Einheit zugeordnet werden konnte, lässt sich festhalten, dass die meisten Nennungen in den Kategorien *Verhalten der Eltern gegenüber der Schule* (36 Prozent) und *Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind* (33 Prozent) zu finden sind. Obwohl diese beiden Kategorien aus Sicht der Lehrkräfte offensichtlich wichtig sind, sind sie bisher eher selten Gegenstand aktueller Forschung. Lediglich Schneider (2011) und Schmitt (2008) betrachten den Einfluss der elterlichen Unterstützung auf die Übergangsempfehlung, doch können sie entgegen der Ergebnisse der vorliegenden Studie nur einen geringen Zusammenhang nachweisen. Häufiger wird in aktuellen Forschungsvorhaben untersucht, ob der Migrationshintergrund, der Bildungsstatus sowie der sozioökonomische Status einen Einfluss auf die Empfehlung haben. Bezüglich des Migrationshintergrundes zeigt sich bisher – möglicherweise bedingt durch sehr unterschiedliche Operationalisierungen – ein sehr heterogenes Bild. Dennoch lässt sich insgesamt festhalten, dass der Großteil der Studien keinen signifikanten Zusammenhang nachweisen kann (z.B. Schneider, 2011; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b). Die vorliegende Studie bestätigt dieses Ergebnis, da lediglich 4 Prozent aller Nennungen des Bereichs *Familiärer Hintergrund* in der Kategorie *Familiensprache/ Migrationshintergrund* zu finden sind. Bezüglich des Bildungsstatus zeigt sich in bisherigen Forschungsvorhaben ein etwas anderes Bild. Insbesondere der mütterliche Bildungsabschluss scheint mit der Empfehlung eng zusammenzuhängen (Braun & Mehringer,

2009; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997). Auch bezüglich des sozioökonomischen Status weisen nahezu alle betrachteten Studien einen Zusammenhang mit der Empfehlung nach (z.B. Bos et al., 2004; Ditton, 1989; Maaz & Nagy, 2009). Der Einfluss des Bildungsstatus als auch des sozioökonomischen Status kann auf Basis der Nennungshäufigkeiten der vorliegenden Studie nur insgesamt betrachtet werden, da die Kategorie *Bildungshintergrund und berufliche Stellung* aufgrund zu weniger Nennungen keine Unterscheidung der beiden Aspekte vornimmt. Insgesamt sind der Kategorie nur 2 Prozent aller getätigten und für die Forschungsfrage relevanten Aussagen zuzuordnen, sodass die bisherigen Forschungsbefunde nicht bestätigt werden können. Obwohl der Einfluss des Migrationshintergrunds sowie des Bildungsstatus und des sozioökonomischen Status auf die Empfehlung in bisherigen Forschungsvorhaben häufig thematisiert wird, deutet die vorliegende Untersuchung aufgrund sehr geringer Nennungen in diesen Bereichen darauf hin, dass die Lehrkräfte darüber nichts wissen oder ihnen dieses Wissen zumindest nicht wichtig erscheint.

Der thematische Bereich *Arbeitsverhalten* beinhaltet insgesamt 18 Prozent aller Nennungen und taucht somit nach den Bereichen *Fähigkeiten/Leistung* und *Familiärer Hintergrund* an dritter Stelle auf. Der Kategorie *Leistungsbereitschaft* ist dabei mehr als jede zweite Nennung zuzuordnen (59 Prozent). Die zahlreichen Nennungen in diesem Bereich decken sich mit bisherigen Forschungsbefunden. Beispielsweise Stubbe und Bos (2008) sowie Ditton (1989) zeigen, dass das Schülerverhalten gemeinsam mit den Noten in den Hauptfächern den größten Einfluss auf die lehrerseitige Übergangsempfehlung hat. Die in diesen Studien häufig verwendete Operationalisierung des Schülerverhaltens über Anstrengungsbereitschaft und Arbeitshaltung findet sich in der Kategorie *Leistungsbereitschaft* der vorliegenden Studie wieder. Auch Dietz (2014) und Pohlmann (2009) untermauern diesen Befund, indem sie zeigen, dass arbeitsbezogene Kompetenzen für die Empfehlung relevant sind.

Der thematische Bereich *Individueller Hintergrund*, der in bisherigen Studien keine oder nur kaum Beachtung findet, beinhaltet in der vorliegenden Studie – ebenso wie der zuletzt betrachtete thematische Bereich *Arbeitsverhalten* – insgesamt 18 Prozent aller Nennungen. Fast 50 Prozent dieser Nennungen sind der Kategorie *Persönlichkeit* zuzuordnen. Die Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern wurden bisher eher selten in den Blick genommen. Lediglich Dietz (2014), deren Untersuchung auf dem in dieser Studie entwickelten Kategoriensystem aufbaut, und Pohlmann (2009) betrachten diesen Zusammenhang und bestätigen den Befund der vorliegenden Studie,

dass die Schülerpersönlichkeit für die Empfehlung relevant ist. Andere Aspekte der Kategorie *Individueller Hintergrund*, auf die in der vorliegenden Studie allerdings nur sehr selten eingegangen wurde, sind deutlich häufiger Gegenstand aktueller Forschung. Dementsprechend werden das Geschlecht und das Alter des Kindes recht häufig thematisiert, wobei – analog zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie – kein signifikanter Einfluss auf die Empfehlung nachzuweisen ist (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008).

Die letzten drei Kategorien des Systems – *Meinungen/Wünsche/Einschätzung anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung*, *Sozialverhalten* und *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* – sind mit 3 bis 7 Prozent aller Nennungen zu vernachlässigen. Sie scheinen demnach nicht oder nur wenig relevant für die Formation der Übergangsempfehlung zu sein. Da der Einfluss dieser Kategorien auf die Empfehlung in bisherigen Forschungsvorhaben eher selten oder gar nicht betrachtet wird, können die Befunde der vorliegenden Arbeit weder bestätigt noch widerlegt werden.

Neben der Betrachtung der Nennungshäufigkeiten näherte sich die vorliegende Studie der Relevanz der Übergangskriterien auf einem zweiten indirekten Weg – nämlich über die Kriterienreihenfolge. Bezüglich der Reihenfolge, in der die für die Forschungsfrage relevanten Interviewaussagen getätigt wurden, lassen sich die Ergebnisse des ersten Auswertungsschrittes – zumindest über alle Schülerfälle hinweg – bestätigen. Die mittleren Rangplätze der im Interviewverlauf getätigten Aussagen weisen ebenso die thematischen Bereiche *Fähigkeiten/Leistung*, *Arbeitsverhalten*, *Individueller Hintergrund* und *Familiärer Hintergrund* als übergangsrelevante Inhalte aus. Dennoch lässt sich bei genauerer Betrachtung der Daten feststellen, dass es sich um eine hoch individualisierte Vorgehensweise handelt, der vermutlich keine bewussten Entscheidungsregeln zugrunde liegen. Die Betrachtung zweier Extrembeispiele brachte in diesem Zusammenhang ein sehr heterogenes Bild hervor: Während die eine Lehrkraft zur Beschreibung von zwei Schülerfällen ähnliche Kriterien in einer ähnlichen Reihenfolge nutzte, unterschieden sich die Kriterien sowie deren Reihenfolge bei einer anderen Lehrkraft stark voneinander. Obwohl dieser Auswertungsschritt der vorliegenden Teilstudie keine übergangsrelevanten Kriterien identifizieren konnte, untermauert er, dass bei der Formation der Übergangsempfehlung zahlreiche individuelle Aspekte berücksichtigt werden und somit keine Entscheidung nach „Schema F“ getroffen werden kann.

5.2 Studie 1b: Telefonische Nachbefragungen

Um sich der Frage nach den aus der Perspektive von Grundschullehrkräften relevanten Kriterien, die im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule wichtig sind, zu nähern, ist es zentrales Anliegen der vorliegenden Teilstudie, einen zu Teilstudie 1a ergänzenden methodischen Weg zu wählen. Dazu werden analog zu Teilstudie 1a Übergangskriterien in den Mittelpunkt gestellt, die Grundschullehrkräfte selbst nennen. Jedoch wird die Relevanz dieser Kriterien nun nicht indirekt abgeleitet – wie in Teilstudie 1a – sondern direkt erfasst, indem die interviewten Grundschullehrkräfte die von ihnen zuvor selbst getätigten Aussagen hinsichtlich ihrer Relevanz einschätzen.

5.2.1 Methodik

5.2.1.1 Stichprobe

Nach Auswertung der qualitativen Interviews wurden dieselben 18 Grundschullehrkräfte, die bereits an den Interviews teilgenommen hatten, bezüglich der Nachbefragungen kontaktiert. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte im November 2013 schriftlich per E-Mail. In manchen Fällen waren weitere Kontaktversuche bis Februar 2014 notwendig. Vier Lehrkräfte konnten – auch auf postalischem Wege – nicht erreicht werden, sodass von ihnen keine Nachbefragungen vorliegen.

Auch wenn von den ursprünglich 18 Lehrkräften nur 14 Lehrkräfte an den Nachbefragungen teilnahmen, verändert sich die Stichprobenszusammensetzung lediglich geringfügig. Die mittlere Dienstserfahrung steigt von 9.83 Jahren ($sd = 5.87$) auf 10.36 Jahren ($sd = 6.28$) leicht an. Auch die Anzahl an begleiteten Übergängen als Klassenlehrkraft erhöht sich von 2.56 ($sd = 1.46$) auf 2.71 ($sd = 1.6$). Tabelle 16 fasst die zentralen Informationen zur Stichprobe zusammen.

Tabelle 16: Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Teilstudie 1b

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Berufserfahrung ^a	10.36	6.28	3	23
Begleitete Übergänge ^b	2.71	1.6	1	6

Anmerkungen: ^a als Grundschullehrkraft, in Jahren. ^b als Klassenlehrkraft.

5.2.1.2 Durchführung

Die im Winter 2013/2014 verschickten E-Mails informierten die Grundschullehrkräfte über die zuvor angekündigten Nachbefragungen. Es wurde um Rückmeldung gebeten, insbesondere um die Nennung einer Telefonnummer und eines Termins, um die telefonischen Nachbefragungen in der darauffolgenden Woche durchführen zu können. Als Vorbereitung auf die Telefonate wurde jeder Lehrkraft eine individuelle Nachbefragung zugeschickt, die sie in Hinblick auf die Richtigkeit der Informationen vorab durchlesen sollte.

Die Nachbefragungen entstanden in Anlehnung an das in Teilkapitel 5.1.1.4 beschriebene, im Wechselspiel von Deduktion und Induktion entstandene Kategoriensystem und beinhalteten alle für die Forschungsfrage relevanten Informationen aus den Interviews, die zu den beiden beschriebenen Schülerfällen gegeben wurden. Abbildung 12 verdeutlicht exemplarisch für die Kategorie *Leistungsbereitschaft*, wie genau die Nachbefragungen entstanden. Im Rahmen des Interviews beschrieb Interviewpartner 13 den ersten Schüler und ging auf dessen Leistungsbereitschaft an verschiedenen Stellen ein. Für die Nachbefragung wurden die einzelnen Interviewsequenzen, wie in Abbildung 12 dargestellt, zusammengefasst. Die Zusammenfassungen blieben dabei möglichst nah an dem Originaltext.

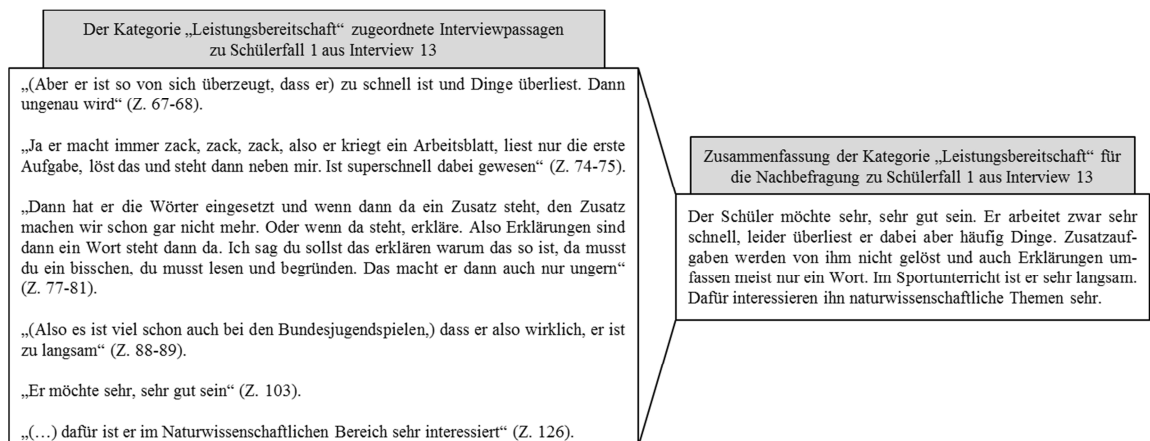


Abbildung 12: Erstellung der Nachbefragung – Interview 13, Schülerfall 1, Kategorie *Leistungsbereitschaft*

Zu Beginn der ca. 10-minütigen, telefonischen Nachbefragungen wurde den Lehrkräften der Charakter der Befragung deutlich gemacht, da diese, anders als die Interviews, in denen das freie Erzählen im Vordergrund stand, deutlich kürzer und standardisierter abliefen. Gemeinsam wurde auf jede einzelne Aussage der Nachbefragung eingegangen,

indem die Lehrkräfte beantworteten, wie relevant die jeweilige Information für die Übergangsempfehlung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers war. Dazu wurden sie gebeten, jede Information auf einer 5-stufigen Ratingskala von 1 = „hoch relevant“ bis 5 = „gar nicht relevant“ einzuschätzen. Nach Einschätzung der einzelnen Informationen gaben die Lehrkräfte darüber hinaus die Noten an, die die beiden beschriebenen Schulkinder am Ende der vierten Klasse in den Hauptfächern erhalten hatten. Abschließend wurde den Lehrkräften Raum gegeben, Gedanken zu äußern, die ihnen hinsichtlich des Themas *Übergangsempfehlung* wichtig waren.²⁸

Aufgrund des standardisierten Charakters der Nachbefragungen war es in Einzelfällen möglich, die Nachbefragung schriftlich zu einem individuellen Zeitpunkt durchzuführen. Dazu wurde eine Tabelle vorbereitet, in der zum einen die Informationen zu den beiden Kindern zu finden waren, zum anderen eine Spalte, in der das Rating festgehalten werden konnte. In vier Fällen wurde die Möglichkeit der schriftlichen Nachbefragung in Anspruch genommen.

5.2.1.3 Auswertungsmethode

Die Auswertung der telefonischen Nachbefragungen erfolgte, indem die mittlere Einschätzung der Relevanz pro thematischen Bereich über alle Schülerfälle hinweg berechnet wurde. Die Bereiche, die von den Lehrkräften in den jeweiligen Interviews nicht angesprochen wurden, wurden jeweils mit „0“ bewertet. Für die Ergebnisdarstellung wird zudem eine Umkodierung vorgenommen, sodass 1 = „gar nicht relevant“ bis 5 = „hoch relevant“ bedeutet.

5.2.2 Ergebnisse

Tabelle 17 fasst die Ergebnisse der mittleren Relevanzeinschätzung zusammen. Über alle beschriebenen Schülerfälle hinweg zeigt sich, dass der thematische Bereich *Arbeitsverhalten* von allen thematischen Bereichen am relevantesten eingeschätzt wird ($M = 4.30$), gefolgt von den thematische Bereichen *Fähigkeiten/Leistung* ($M = 4.26$) und *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* ($M = 3.73$). Die thematischen Bereiche *Individueller Hintergrund* ($M = 2.99$) und *Meinungen/Wünsche/Einschätzungen*

²⁸ Der Leitfaden der telefonischen Nachbefragungen ist dem Anhang beigelegt.

anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung ($M = 2.91$) werden von den Grundschullehrkräften direkt als durchschnittlich relevant eingeschätzt. Weniger relevant werden über alle Schülerfälle hinweg die thematischen Bereiche *Sozialverhalten* ($M = 2.65$) sowie *Familiärer Hintergrund* ($M = 2.32$) bewertet.

Table 17: Mittlere Relevanzeinschätzung nach thematischen Bereichen

Thematischer Bereich	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fähigkeiten/Leistung	4.26	1.06
Arbeitsverhalten	4.30	0.77
Sozialverhalten	2.65	1.57
Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit	3.73	1.19
Individueller Hintergrund	2.99	1.41
Familiärer Hintergrund	2.32	1.33
Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung	2.91	1.51

5.2.3 Diskussion

Die vorliegende Teilstudie setzte sich zum Ziel, einen zu Teilstudie 1a methodisch ergänzenden Forschungsweg zu nutzen. Dazu wurden die in einem ersten Schritt mittels episodischer Interviews befragten Lehrkräfte mit den Interviewergebnissen konfrontiert und um eine direkte Relevanzeinschätzung der einzelnen Aussagen gebeten.

Bei Betrachtung der mittleren Relevanzeinschätzung über alle Schülerfälle hinweg zeigt sich, dass sich insbesondere die Bereiche, die sich den leistungs- und arbeitsbezogenen Aspekten zuordnen lassen, von den Lehrkräften bei direkter Befragung als besonders relevant erweisen. Weniger relevant für die Formation der Übergangsempfehlung scheinen dagegen familiäre Aspekte und das Sozialverhalten zu sein.

Diese Ergebnisse decken sich zum Großteil mit den Ergebnissen der in Kapitel 3 betrachteten Studien. Insbesondere das zentrale Ergebnis, dass die Noten und Fähigkeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers sowie dessen Arbeitshaltung bei der Bildung der Übergangsempfehlung entscheidend sind, findet sich in zahlreichen anderen Studien wieder (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Dietz, 2014; Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Gräsel, 2009; Pohlmann, 2009; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008). Überraschend scheint dagegen, dass die in dieser Teilstudie befragten Lehrkräfte den familiären Hintergrund als am wenigsten relevant bewerten. In bisherigen Studien wurde insbesondere dem mütterlichen Bildungsabschluss (Braun & Mehringer, 2009; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997), als auch dem sozioökonomischen Status ein Zu-

sammenhang mit der Empfehlung nachgewiesen (z.B. Bos et al., 2004; Ditton, 1989; Maaz & Nagy, 2009).

5.3 Zusammenhang der Befunde von Studie 1a und Studie 1b

Nach der getrennten Betrachtung der Ergebnisse von Studie 1a und Studie 1b setzt sich das vorliegende Kapitel zum Ziel, mögliche Zusammenhänge zwischen den indirekten und den direkten Maßen der Relevanzfassung zu analysieren. Die in einem ersten Schritt geführten, episodischen Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem die Relevanz der herausgearbeiteten Kriterien indirekt über die Nennungshäufigkeit und die Reihenfolge ihres Auftretens operationalisiert wurde (Kap. 5.1). Dieselben Lehrkräfte wurden in einem zweiten Schritt gebeten, die von ihnen beschriebenen Aspekte hinsichtlich ihrer Relevanz direkt einzuschätzen (Kap. 5.2). Um nun Zusammenhänge zwischen der indirekten und der direkten Relevanzfassung untersuchen zu können, werden Korrelationsanalysen berichtet. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob Kriterien, die im Rahmen der Interviews häufig und früh genannt werden, direkt als besonders relevant bewertet werden. Anders formuliert stehen folgende zwei Vermutungen im Fokus:

- (1) Je häufiger eine Kategorie genannt wird, desto relevanter wird sie eingeschätzt.
- (2) Je früher eine Kategorie genannt wird, desto relevanter wird sie eingeschätzt.

Zur Überprüfung der Vermutungen werden dazu jeweils in einem ersten Schritt die korrelativen Beziehungen zwischen der indirekten und der direkten Relevanzfassung betrachtet. Die berechneten Mittelwerte über alle Korrelationen hinweg sind Fishers z-transformiert. In einem zweiten Schritt wird – getrennt nach Vermutung – explorativ nach Erklärungen für die erwartungswidrigen Korrelationsfälle gesucht, indem das qualitative Datenmaterial zu einzelnen Schülerfällen systematisch betrachtet wird.

5.3.1 Analyse des Zusammenhangs

Zusammenhang zwischen Nennungshäufigkeit und direkter Einschätzung

Stellt man den Zusammenhang zwischen der Nennungshäufigkeit einer Kategorie und der direkten Relevanzeinschätzung in den Mittelpunkt, sind positive korrelative Beziehungen zu vermuten, da hohe Werte – sowohl bei den Nennungshäufigkeiten als auch bei der direkten Lehrereinschätzung – eine hohe Relevanz indizieren²⁹. Die Vermutung, die in diesem Zusammenhang überprüft wird, lautet: Je häufiger eine Kategorie genannt wird, desto relevanter wird sie eingeschätzt.

Über alle Schülerfälle hinweg korreliert die relative Nennungshäufigkeit³⁰ mit der direkten Einschätzung im Mittel bei $Z = .207$ ($r_{Md} = .253$)³¹. Bei getrennter Betrachtung der korrelativen Beziehungen pro Schülerfall bestätigen sich die positiven Zusammenhänge für 22 der 28 Schülerfälle³² ($r_{Min} = .046$, $r_{Max} = .605$, $r_{Md} = .329$). Für 6 der 22 Schülerfälle zeigen sich dagegen erwartungswidrige, negative Korrelationen ($r_{Min} = -.006$, $r_{Max} = -.199$, $r_{Md} = -.084$).

Eine systematische Betrachtung des qualitativen Materials zu den sechs Schülerfällen, die gegen die aufgestellte Vermutung sprechen, liefert folgenden Erklärungsansatz: Lehrkräfte gehen in der Interviewsituation ausführlich auf den familiären Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler ein, schätzen diese Merkmale direkt aber nicht als Übergangsrelevant ein. Möglicherweise wird hierdurch ein Problem deutlich, da sich Lehrkräfte in einem Dilemma zwischen sozialer Gerechtigkeit und prognostischer Qualität befinden. Ihnen ist bewusst, dass die Berücksichtigung familiärer Merkmale sozial ungerecht ist. Wenn sie diese Merkmale aber nicht berücksichtigen, kann dies zu Schwierigkeiten an der weiterführenden Schule führen.³³

Die exemplarische Darstellung eines Schülerfalls untermauert den beschriebenen Erklärungsansatz: Die interviewte Lehrkraft beschreibt eine Schülerin, indem sie sehr ausführlich auf den familiären Hintergrund eingeht. 15 von insgesamt 44 Nennungen, d.h.

²⁹ Zur Betrachtung der korrelativen Beziehungen wird das direkte Rating umcodiert, sodass ein hoher Wert nun für eine hohe Relevanz spricht.

³⁰ Mithilfe der relativen Nennungshäufigkeit wird die Anzahl an Nennungen pro Kategorie in Abhängigkeit von der Gesamtzahl der Nennungen pro Schülerfall betrachtet.

³¹ Im Folgenden werden keine Signifikanzen berichtet, da diese aufgrund der qualitativ orientierten Auswertung sowie der geringen Fallzahlen nicht aussagekräftig wären.

³² Acht Schülerfälle mussten aufgrund fehlender Nachbefragungen ausgeschlossen werden.

³³ Eine ausführliche Diskussion des Dilemmas, in dem sich die Lehrkräfte aufgrund verschiedener Anforderungen (Soziale Gerechtigkeit vs. prognostische Qualität) befinden, ist in van Ophuysen, Riek und Dietz (2015) zu finden.

34 Prozent der Nennungen, lassen sich dieser Kategorie zuordnen. In Hinblick auf das elterliche Verhalten äußert die Lehrkraft beispielsweise:

Und wie gesagt, die häusliche Unterstützung ist einfach dadurch nicht da, weil da kommt das Mädchen ganz oft und erzählt, ‚Mama hatte keine Lust, sie lag lieber auf der Couch‘ und so was ist natürlich ganz schlimm. (I 4, S 2, Z. 206-209)

Auch die folgende Äußerung der Lehrkraft kann der Kategorie *Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind* zugeordnet werden:

Aber das liegt alles im häuslichen Umfeld. Die Kleine kann da eigentlich nichts für. Sie ist eigentlich diejenige, die darunter am meisten leidet und die natürlich auch das Feedback von mir immer bekommt und ich weiß, dass sie eigentlich nichts dafür kann, weil die Mutter sich einfach nicht darum kümmert und jetzt, wie gesagt, ist sie kurz vor der Entbindung, jetzt ist es natürlich noch extremer dann, dass da die Unterstützung noch mehr fehlt. (I 4, S 2, Z. 266-272)

Im weiteren Interviewverlauf geht die Lehrkraft darüber hinaus auf die familiären Verhältnisse ein, indem sie betont:

Ja, sie hat eine ältere Schwester und hat bis jetzt noch eine Kleinere, die jetzt auch mittlerweile hier und jetzt kommt eben noch das Vierte, das ist jetzt unterwegs. Noch ein Mädchen. Vier Mädchen. Dann haben sie vier Mädchen. (I 4, S 2, Z. 274-276)

Hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens der Eltern, das sie der Schule gegenüber zeigen, sagt die interviewte Lehrkraft weiter:

Ich habe die meisten Gespräche, wenn es wirklich um die Sache ging, mit der Mutter geführt. (I 4, S 2, Z. 302- 303)

Im Gegensatz zu den zahlreichen Nennungen im Bereich *Familiärer Hintergrund*, die anhand der vier exemplarischen Beispiele verdeutlicht wurden, vermittelt das Ratergebnis der Nachbefragung ein anderes Bild. Die Lehrkraft gibt an, dass alle Nennungen, die sie zum Hintergrund der Familie tätigte, durchweg „gar nicht relevant“ für die Übergangsempfehlung waren.

Ähnliche Muster ergeben sich auch für die anderen fünf erwartungswidrigen Schülerfälle. Dementsprechend wird der familiäre Hintergrund in allen Fällen ausführlich beschrieben, aber die gegebenen Informationen werden bei direkter Nachfrage als weniger oder nicht relevant für die Empfehlung eingeschätzt.

Zusammenhang zwischen Kriterienreihenfolge und direkter Einschätzung

Betrachtet man, inwiefern die indirekt abgeleitete Kriterienrelevanz über die Reihenfolge der genannten Kategorien und die direkte Relevanzeinschätzung zusammenhängen, sind negative Korrelationen zu erwarten. Denn ein niedriger Wert bei der Reihenfolge und ein hoher Wert bei der direkten Lehrereinschätzung indizieren jeweils eine hohe Relevanz. Die oben formulierte Vermutung, dass eine Kategorie relevanter eingeschätzt wird, desto früher sie genannt wird, wird im Folgenden überprüft.

Über alle Schülerfälle hinweg zeigen sich erwartungskonforme, negative Korrelationen von im Mittel $Z = -.217$ ($r_{Md} = -.280$). Bei getrennter Betrachtung der einzelnen Schülerfälle bestätigt sich der negative Zusammenhang für 18 der 28 Fälle ($r_{Min} = -.162$, $r_{Max} = -.914$, $r_{Md} = -.383$). Bei 10 Schülerfällen lassen sich aber auch positive korrelative Beziehungen zwischen Reihenfolge und direkter Einschätzung beobachten ($r_{Min} = .015$, $r_{Max} = .310$, $r_{Md} = .149$).

Um Erklärungen für diese erwartungswidrigen, positiven Korrelationen zu finden, wird – wie im letzten Abschnitt auch – ein systematischer Blick in das qualitative Interviewmaterial zu den einzelnen Schülerfällen vorgenommen. Folgender Erklärungsansatz ist denkbar: Zu Interviewbeginn tauchen weniger relevante Informationen auf, da eingangs i.d.R. auf den familiären Hintergrund eingegangen wird. Wie bei der ersten Vermutung beschrieben, befinden sich Lehrkräfte in einem Dilemmata. Auf der einen Seite wollen sie im Sinne prognostischer Qualität handeln und die Schulform empfehlen, auf der das Kind ihrer Meinung nach vermutlich gut zurecht kommen wird. Auf der anderen Seite ist eine derartige Empfehlungspraxis sozial ungerecht.

Die beispielhafte Darstellung der folgenden zwei Schülerfälle unterstreicht den Erklärungsansatz. Im Rahmen des ersten Beispiels beschreibt eine Lehrkraft zu Interviewbeginn, wie die Eltern im Beratungsgespräch reagierten, als diese erfuhren, welche Übergangsempfehlung ihr Kind bekommen würde.

[...] da waren die Eltern total fertig mit den Nerven, dass das eingeschränkt ist, die weinten bei dem Beratungsgespräch, fragten mich auch, ob ich das anderen Eltern auch erzähle, ich ‚Nein, das bleibt hier in unseren vier Wänden oder im Klassenraum‘. (I 12, S 2, Z. 64-67)

Ein Prestigeding. Ein Prestigeding war das absolut. (I 12, S 2, Z. 73)

Da hatte ich ja vorhin schon erzählt, dass die Eltern, vielmehr die Mutter, beim Gespräch anfang zu weinen, weil es nur eingeschränkt ist. Und war dann auch sehr erpicht darauf, dass ich das niemandem aus der Elternschaft erzähle, dass dieses

Mädchen eben eingeschränkt hat, weil sie erzählen wollen, dass das voll normal gymnasial ist. (I 12, S 2, Z. 192-196)

Diese drei Nennungen, die direkt zu Interviewbeginn getätigt werden, können dem thematischen Bereich *Familiärer Hintergrund* zugeordnet werden. Im Rahmen der Nachbefragung werden diese von der Lehrkraft aber durchweg als „gar nicht relevant“ eingeschätzt werden.

Auch der zweite Schülerfall bestätigt die oben beschriebene Erklärung: Die Lehrkraft geht zu Interviewbeginn ausführlich auf den familiären Hintergrund einer Schülerin ein:

[...] aber weil sie auch so wenig Rückhalt von zu Hause hat [...].(I 2, S 2, Z. 197)

In den weiteren Gesprächen sind wir auch bei unserer Einschätzung geblieben und die Eltern waren auch zufrieden. Also sie waren schon einverstanden damit, aber waren erst mal mit einer anderen Voraussetzung in das Gespräch gekommen. (I 2, S 2, Z. 200-203)

[...] die kommt aus einem sehr schwierigen Elternhaus [...]. (I 2, S 2, Z. 208)

[...] die Mutter ist sehr jung [...]. (I 2, S 2, Z. 208)

Ich glaube, die Eltern bekommen ihr Leben einfach selber nicht so hin. (I 2, S 2, Z. 208-209)

Das ist kein böser Wille, sondern die Eltern bemühen sich schon nach ihren Kräften, aber das reicht für dieses Kind nicht aus. (I 2, S 2, Z. 209-211)

Diese sechs Nennungen finden sich unter den ersten acht Nennungen, die die Lehrkraft zu Beginn des Interviews tätigt. In der Nachbefragung gibt sie aber an, dass die Aussagen im Mittel nur teilweise oder weniger relevant für die Empfehlung waren.

In ähnlicher Weise finden sich die Erklärungen auch bei den anderen Schülerfällen wieder, deren Korrelationen gegen die aufgestellte Vermutung sprechen. Der familiäre Hintergrund wird insbesondere zu Interviewbeginn beschrieben, direkt aber nicht als relevant eingeschätzt.

5.3.2 Diskussion

Die in einem ersten Schritt mittels episodischer Interviews befragten Lehrkräfte wurden in einem zweiten Schritt mit den herausgearbeiteten Ergebnissen konfrontiert, indem sie gebeten wurden, die von ihnen zuvor getätigten Aussagen hinsichtlich ihrer Relevanz direkt einzuschätzen. Um Zusammenhänge zwischen diesen direkten Einschätzungen und den indirekt abgeleiteten Relevanzeinschätzungsmaßen betrachten zu können, wur-

den korrelative Beziehungen berichtet. Dabei wurde den Vermutungen nachgegangen, ob Informationen, die häufig genannt (Mayring, 2015) sowie im Suchprozess früh aufgesucht werden (Hagerty & Aaker, 1984; Sheluga, Jaccard & Jacoby, 1979), von den Lehrkräften direkt als besonders relevant eingeschätzt werden. Beide Vermutungen können – zumindest über alle Schülerfälle hinweg – bestätigt werden. Für 22 bzw. 18 der insgesamt 28 beschriebenen Schülerfälle zeigt sich, dass Lehrkräfte Informationen häufig nennen und im Prozess früh aufsuchen, wenn sie diese als besonders relevant bewerten.

Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden von Böhmer und Kollegen (2015), die in ihrer Studie mittels Berechnung eines Unfolding-Modells ebenso diesen Zusammenhängen nachgingen. Analog zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie bestätigen signifikante Korrelationen die beschriebenen Zusammenhänge.

In der vorliegenden Studie konnte darüber hinaus für diejenigen Schülerfälle, die gegen die vermuteten Zusammenhänge sprechen, nach Erklärungsmustern gesucht werden. Hierbei zeigt sich für den Großteil der erwartungswidrigen Schülerfälle, dass Lehrkräfte insbesondere Aspekte des familiären Hintergrunds ausführlich und bereits zu Interviewbeginn beschreiben, diese Informationen aber direkt als nicht relevant einschätzten.

Auch wenn die Interpretation der berechneten korrelativen Beziehungen aufgrund der qualitativen Datenbasis nur bedingt möglich ist, zeigt sich bereits, dass der Einsatz unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu neuen und erkenntnisreichen Befunden führt. Neben den bisher eingesetzten Methoden sind aber – wie in Kapitel 4 skizziert – weitere Wege denkbar. Dementsprechend ist es nicht nur möglich die Art der Relevanzfassung (direkt vs. indirekt) zu variieren – wie in den bisher durchgeführten Studien – sondern darüber hinaus die Art der Kriterien (selbstgenannt vs. vorgegeben) zu verändern. Während bisher eine eher explorative, auf qualitativen Daten beruhende Herangehensweise im Fokus stand, ist es im Folgenden das Ziel die Ergebnisse mittels größerer Stichprobe zu überprüfen. Um den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin dabei aber nicht aus dem Blick zu verlieren, werden Lehrkräfte gebeten, vorgegebene Kriterien für einzelne Kinder hinsichtlich ihrer Relevanz für die Übergangsempfehlung zu beschreiben. Nur durch diese enge Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschungsschritte ist „ein schrittweises Erweitern der Erkenntnis durch gegenseitiges Vergleichen“ (Mayring, 2001, Abs. 25) im Sinne eines komplexen Triangulationsmodells möglich.

6 Studie 2: Fragebogenstudie

Die bisher durchgeführten Studien 1a und 1b setzten sich zum Ziel vielfältige Übergangskriterien aus der Sicht von Grundschullehrkräften zu thematisieren und deren Relevanz auf unterschiedliche Art (direkt vs. indirekt) zu erfassen. Während Studie 1a zu dem Ergebnis kommt, dass die Bereiche *Fähigkeiten/Leistung*, *Arbeitsverhalten*, *Individueller Hintergrund* und *Familiärer Hintergrund* übergangsrelevant sind, liefert Studie 1b leicht abweichende Befunde. Die Ergebnisse der mittleren Relevanzeinschätzung sprechen zwar ebenso für die übergangsrelevante Bedeutung der leistungs- und arbeitsbezogenen Fähigkeiten, doch scheint der familiäre Hintergrund bei direkter Einschätzung für die Lehrkräfte nicht relevant zu sein. Analysiert man den Zusammenhang der Ergebnisse von Studie 1a und Studie 1b genauer, zeigt sich darüber hinaus, dass – zumindest über alle Schülerfälle hinweg – Aussagen, die früh und häufig genannt werden, von den Lehrkräften direkt als besonders relevant eingeschätzt werden. Dementsprechend ist von einem Zusammenhang zwischen der indirekt abgeleiteten Relevanzermittlung über Nennungshäufigkeiten und Reihenfolge und der direkten Relevanzeinschätzung auszugehen.

Die bisher durchgeführten Teilstudien zeigen bereits, dass unterschiedliche methodische Wege und insbesondere die Analyse von deren Zusammenhängen zu erkenntnisreichen Befunden führen können. Wie in Kapitel 4 beschrieben erscheint ein weiterer Weg gewinnbringend. Ziel der Fragebogenstudie ist es daher, die Relevanz indirekt abzuleiten (ähnlich zu Studie 1b), gleichzeitig aber die Art der Kriterien zu variieren. Während sowohl in Studie 1a als auch in Studie 1b selbstgenannte Kriterien im Fokus standen, werden diese den Lehrkräften nun vorgegeben. Um die inhaltliche Basis gleich zu halten, schätzt im Rahmen der folgenden Fragebogenerhebung jede Grundschullehrkraft zwei Kinder ihres letzten vierten Schuljahres hinsichtlich vorgegebener Kriterien im Ratingverfahren ein. Mittels logistischer Regressionsmodelle wird die Übergangsempfehlung auf Basis der Kriterien vorhergesagt.

6.1 Methodik

6.1.1 Stichprobe

Zur Rekrutierung von Lehrkräften für die standardisierte, schriftliche Befragung wurden im Frühsommer 2013 alle acht an dem Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012) beteiligten regionalen Bildungsbüros kontaktiert. Fünf der acht Bildungsbüros gaben ihr Einverständnis zur Kontaktaufnahme. Die insgesamt 34 Grundschulen wurden daraufhin postalisch über das Vorhaben sowie auf ein in der darauffolgenden Woche stattfindendes Telefonat informiert. Aus insgesamt 30 nordrheinwestfälischen Grundschulen beteiligten sich letztlich 162 Lehrkräfte. Die Daten von 160 Lehrkräften waren vollständig und konnten für die Auswertung berücksichtigt werden. Der Frauenanteil fällt mit 94 Prozent erwartungskonform hoch aus. 99 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an ein Lehramtsstudium absolviert zu haben. Die Berufserfahrung liegt im Durchschnitt bei $M = 17.12$ Jahren ($SD = 8.92$), wobei die Spannweite sehr groß ist. So liegt die geringste Berufserfahrung bei 1,5 Jahren, die höchste bei 41 Jahren. Über 80 Prozent der Lehrkräfte begleiteten den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als Klassenlehrkraft 1- bis 5-mal ($M = 3.64$; $SD = 2.10$). In den meisten Fällen hatte der Übergang zeitnah stattgefunden; bei 33 Prozent der Lehrkräfte im Jahr 2013 ($Min = 2000$, $Max = 2013$). Tabelle 18 fasst alle statistischen Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe zusammen.

Tabelle 18: Statistische Werte zur Beschreibung der Lehrkraftstichprobe – Studie 2

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Berufserfahrung ^a	17.12	8.92	1.5	41
Begleitete Übergänge ^b	3.64	2.10	0	12

Anmerkungen: ^a als Grundschullehrkraft, in Jahren. ^b als Klassenlehrkraft.

Da neben der Lehrkraftstichprobe insbesondere die Schülerstichprobe von besonderem Interesse für die weiteren Analysen ist, wird diese nun genauer betrachtet. Die insgesamt 160 befragten Lehrkräfte beschrieben 318 Schülerinnen und Schüler. Fast die Hälfte von ihnen (48 Prozent) erhielt eine eingeschränkte Empfehlung für das Gymnasium. Jeweils ein Viertel der Schülerinnen und Schüler wurde von den Lehrkräften uneingeschränkt für das Gymnasium (25 Prozent) bzw. für die Realschule (28 Prozent) empfohlen.

Um das Schülersgeschlecht bezogen auf die einzelnen Empfehlungsarten betrachten zu können, stellt Tabelle 19 die bedingten relativen Häufigkeiten (zeilenweise) dar. Während sich die Jungen und Mädchen auf die uneingeschränkte Gymnasial- als auch auf die eingeschränkte Gymnasialempfehlung recht gleichmäßig verteilen, erhalten deutlich mehr Jungen (61 Prozent) eine uneingeschränkten Realschulempfehlung als Mädchen (39 Prozent).

Tabelle 19: Bedingte relative Häufigkeiten für Schülersgeschlecht bezogen auf Empfehlungsart (zeilenweise)

	Weiblich	Männlich	Σ
Uneingeschränkte Gymnasialempfehlung	0,55	0,45	1
Eingeschränkte Gymnasialempfehlung	0,53	0,47	1
Uneingeschränkte Realschulempfehlung	0,39	0,61	1
N	153	155	

Tabelle 20 zeigt die bedingten relativen Häufigkeiten für den Migrationsstatus und die jeweilige Empfehlungsart (zeilenweise). Für alle drei Empfehlungsarten zeigt sich in Bezug auf die Verteilung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ein sehr ähnliches Bild. Während 69 Prozent der Kinder, die eine uneingeschränkte Gymnasialempfehlung erhalten, keinen Migrationshintergrund haben, sind dies bei der eingeschränkten Gymnasialempfehlung 65 Prozent und bei der uneingeschränkten Realschulempfehlung 60 Prozent.

Tabelle 20: Bedingte relative Häufigkeiten für Migrationshintergrund bezogen auf Empfehlungsart (zeilenweise)

	Kein Migrationshintergrund	Migrationshintergrund	Σ
Uneingeschränkte Gymnasialempfehlung	0,69	0,31	1
Eingeschränkte Gymnasialempfehlung	0,65	0,35	1
Uneingeschränkte Realschulempfehlung	0,60	0,40	1
N	203	114	

6.1.2 Durchführung

Um möglichst viele Lehrkräfte für eine Teilnahme an der Befragung zu gewinnen, wurden für die drei Schulen mit dem höchsten Rücklauf – prozentual gemessen an der Größe des Gesamtkollegiums – Geldpreise in Höhe von jeweils 150 Euro ausgelobt. Fast 80% der angefragten Schulen gaben ihr Einverständnis an der Fragebogenuntersuchung

teilzunehmen. Telefonisch teilten diese Schulen die gewünschte Anzahl an Fragebögen, die ihnen nach den Sommerferien im Jahr 2013 in ausgedruckter Form zugeschickt wurden, mit. Die etwa 20-minütige Bearbeitung des Fragebogens konnte von den Lehrkräften zu einem individuellen Zeitpunkt durchgeführt werden, wobei sie nach Möglichkeit in einem vorgegebenen Zeitraum von zwei Wochen im September 2013 stattfinden sollte. Anschließend wurden die Fragebögen einer Schule gesammelt zurückgesendet. Von insgesamt 395 verschickten Fragebögen wurden – trotz vorheriger Absprache mit den Schulen – lediglich 162 zurückgesendet (Abbruchquote von 59 Prozent).

6.1.3 Erhebungsinstrument

Die Items des Fragebogens basieren auf dem in Teilkapitel 5.1.1.2 vorgestellten, qualitativ begründeten Kategoriensystem. Nach einer Abfrage persönlicher Daten (z.B. Geschlecht, Berufserfahrung) bilden die insgesamt 49 (Unter-) Kategorien des Systems die Grundlage für die Erstellung der Fragebogenitems. In Anlehnung an die qualitativen Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, sich zwei konkrete, reale Schülerinnen und Schüler ihres letzten vierten Schuljahres, das sie zur weiterführenden Schule begleitet hatten, vorzustellen und anhand der sechs vorgegebenen thematischen Bereiche *Fähigkeiten/Leistung*, *Arbeitsverhalten*, *Sozialverhalten*, *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit*, *Allgemeine Hintergrundmerkmale* und *Abschließende Fragen* zu beschreiben. Die Lehrkräfte wurden aufgefordert: Nehmen Sie ein Kind dieser Klasse in den Blick, bei dem Sie zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung geschwankt haben. Genau diese unsicheren Fälle erwiesen sich im Rahmen der Vorstudie (Riek, 2012) als besonders interessant, da die interviewten Lehrkräfte diese Schülerinnen und Schülern sehr ausführlich beschrieben. Bevor die einzelnen thematischen Bereiche für die Kinder eingeschätzt wurden, wurden die Lehrkräfte gebeten die für das jeweilige Kind letztlich erteilte Übergangsempfehlung (uneingeschränkte Gymnasialempfehlung / eingeschränkte Gymnasialempfehlung³⁴ / uneingeschränkte Realschulempfehlung) und das Geschlecht des jeweiligen Kindes hervorzuheben.

³⁴ Erhält ein Kind eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung und beabsichtigen die Eltern eine Anmeldung an dieser Schulform, müssen sie an einem Beratungsgespräch der weiterführenden Schule teilnehmen. Ihnen werden insbesondere für die Bereiche Fördermöglichkeiten aufgezeigt, die zu der Einschränkung geführt haben. Zudem wird das Kind zu einem dreitägigen Prognoseunterricht an dem Gymnasium eingeladen (MSW, 2006).

Im Anschluss an die Abfrage dieser Rahmeninformationen beginnt der Fragebogen mit dem ersten thematischen Bereich *Fähigkeiten/Leistung*, der insgesamt 13 Items umfasst. Fünf der Items beziehen sich auf die Noten in den Hauptfächern, die mittels sechsstufiger Antwortskala (analog zu den Schulnoten von 1 = *sehr gut* bis 6 = *ungenügend*) erfasst und um die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht* ergänzt wurden. Die übrigen acht Items konzentrieren sich auf weitere lernrelevante Fähigkeiten (z.B. kognitive Fähigkeiten). Ihnen wird eine fünfstufige Ratingskala von 1 = *hoch ausgeprägt* bis 5 = *schwach ausgeprägt* zugrunde gelegt. Der sich anschließende thematische Bereich *Arbeitsverhalten* wird mit Hilfe von vier Items abgefragt (z.B. Leistungsbereitschaft im Arbeitsverhalten) und ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *hoch ausgeprägt* bis 5 = *schwach ausgeprägt* eingeschätzt. Der thematische Bereich *Sozialverhalten* orientiert sich ebenso an diesem fünfstufigen Antwortformat und beinhaltet insgesamt drei Items (z.B. Verantwortungsbereitschaft im sozialen Miteinander). Die *Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit* wird anhand von drei Items (z.B. Fähigkeiten/Leistung) auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 = *sehr positiv* bis 5 = *sehr negativ* eingeschätzt. Der thematische Bereich *Allgemeine Hintergrundmerkmale* enthält insgesamt 20 Items und kann in drei Abschnitte unterteilt werden. Der erste Teil (8 Items) wird bipolar erfasst. Beispielsweise werden die Lehrkräfte bei dem Item zur emotionalen Unterstützung der Eltern gebeten auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, ob diese eher zu stark (im Sinne von Überbehütung) oder zu gering (im Sinne von Vernachlässigung) ausgeprägt war. Die folgenden vier Items (z.B. psychische und körperliche Gesundheit) werden analog zum Sozial- oder Arbeitsverhalten auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *hoch ausgeprägt* bis 5 = *schwach ausgeprägt* abgefragt. Im Gegensatz zu den bis hierhin betrachteten intervallskalierten Items werden die letzten acht Items des Bereichs *Allgemeine Hintergrundmerkmale* mittels Nominalskala erfragt und z.T. durch offene Antwortformate ergänzt. Die Familiensprache, die ein Indiz für den Migrationshintergrund ist, wird mithilfe der in der Familie gesprochenen Sprache erfasst. Die Lehrkräfte haben hierbei die Möglichkeit in einem offenen Format festzuhalten, welche (weitere) Sprache – außer Deutsch – zuhause gesprochen wird. Die familiären Verhältnisse werden fokussiert, indem zwischen alleinerziehend, einem familiären bzw. familienähnlichen Umfeld mit zwei Erziehungspersonen und instabilen familiären Verhältnissen unterschieden wird. Sowohl der Bildungshintergrund als auch die Art der Erwerbstätigkeit wird getrennt für Mutter und Vater abgefragt. Beim Bildungshintergrund wird nach möglichen Schulabschlüssen (z.B. Hauptschulabschluss, (Fach-) Abitur) und bei der Art

der Erwerbstätigkeit nach Voll-/Teilzeit bzw. nicht erwerbstätig unterschieden. Die zuletzt beschriebenen Items Familiensprache, familiäre Verhältnisse, Bildungshintergrund der Eltern sowie Art der Erwerbstätigkeit werden durch die Antwortmöglichkeit *weiß ich nicht* ergänzt. Der sich anschließende Abschnitt zum Beruf der Eltern – wiederum getrennt nach Mutter und Vater – wird mithilfe eines offenen Antwortformats erfragt. Der letzte thematische Bereich – die *abschließenden Fragen* – umfasst insgesamt vier Items. Die ersten drei Items beziehen sich auf die Meinungen und Wünsche anderer Personen hinsichtlich der Übergangsempfehlung (z.B. Meinung meiner Kolleginnen/Kollegen) und werden auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *sehr wichtig* bis 5 = *gar nicht wichtig* eingeschätzt. Hinsichtlich des letzten Items werden die Lehrkräfte gebeten sich vorzustellen, wie sich das beschriebene Kind bis zum Ende von Klasse 6 am Gymnasium – unabhängig von der tatsächlich erteilten Übergangsempfehlung – voraussichtlich entwickeln wird, wenn keine unvorhergesehenen Änderungen eintreten. In Anlehnung an eine Normalverteilung geben die Lehrkräfte an, ob das Kind eher zu den besten fünf Prozent seines Jahrgangs gehören wird, zu dem eher leistungsstarken oberen Viertel des Jahrgangs etc.^{35 36}

Da die vorgestellten, qualitativ begründeten Items eine große Vielfalt abbilden, wird als Vorbereitung für die weiteren Analysen auf die explorative Faktorenanalyse zurückgegriffen. Sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat(378) = 4643,56, $p < .001$) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .88) weisen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktorenanalyse eignen. Die Berechnung einer explorativen Hauptachsen-Faktorenanalyse schlägt eine Sieben-Faktor-Lösung vor, die in Summe 59,65 Prozent der Varianz aufklärt (siehe Tabelle 21). Aus inhaltlichen Gründen werden allerdings nur fünf Faktoren für die weiteren Analysen übernommen: *Arbeitsverhalten* (Items 1-6), *Sozialverhalten* (Items 7-10), *Lernrelevanten Fähigkeiten* (Items 11-15), *Stabilisierende Rahmenbedingungen* (16-19) und *Sonstige Fähigkeiten* (23-25). Bezüglich des Faktors *Sonstige Fähigkeiten* ist anzumerken, dass das Item *Musische Fähigkeiten* – obwohl es sich aufgrund der Faktorenanalyse keinem Faktor zuordnet – aus inhaltlichen Gründen aufgenommen wird. Zudem werden die Items 26 bis 28, die sich zwar einem Faktor zuordnen, von den weiteren Analysen ausgeschlossen bzw. Dummy-kodiert, um eine inhaltlich sowie statistisch sinnvolle Lösung zu erhalten.

³⁵ Da die Lehrkräfte gebeten wurden, insgesamt zwei Schülerinnen und Schüler ihrer letzten vierten Klasse zu beschreiben, tauchen die bis hierhin beschriebenen Items zweimal in identischer Reihenfolge auf.

³⁶ Der vollständige Fragebogen ist dem Anhang der Arbeit beigelegt.

Darüber hinaus werden die Items, die sich auf das elterliche Unterstützungsverhalten beziehen (Items 20-22), aufgrund ihrer besonderen inhaltlichen Relevanz als einzelne Dummy-kodierte Variablen in die weiteren Analysen einbezogen. Nur so kann die Rolle der Eltern im Übergangsprozess detailliert abgebildet werden.

Tabelle 21: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse

Item-Nr.	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1 Zuverlässigkeit	.81						
2 Entwicklung Arbeitsverhalten	.80						
3 Leistungsbereitschaft	.77						
4 Sorgfalt	.74						
5 Selbstständigkeit	.71						
6 Kognitive Fähigkeiten	.43						
7 Kooperationsfähigkeit		.94					
8 Konfliktverhalten		.91					
9 Entwicklung Sozialverhalten		.81					
10 Verantwortungsbereitschaft		.73					
11 Kreative Fähigkeiten			.76				
12 Logische Fähigkeiten			.75				
13 Fächerübergreifende Fähigkeiten mündlich			.74				
14 Fächerübergreifende Fähigkeiten schriftlich			.55				
15 Entwicklung Fähigkeiten/Leistung	.49		.51				
16 Psychische und körperliche Gesundheit				.75			
17 Emotionale Stabilität				.71			
18 Einbindung in Klassengemeinschaft				.60			
19 Strukturiertheit familiärer Alltag				.54			
20 Fachliche Unterstützung der Eltern					.86		
21 Elterliches Verhalten gegenüber Schule					.80		
22 Emotionale Unterstützung der Eltern					.64		
23 Feinmotorische Fähigkeiten						.87	
24 Grobmotorische Fähigkeiten						.51	
25 Musische Fähigkeiten							
26 Entwicklung							.60
27 Außerunterrichtliche Aktivitäten							.46
28 Extraversion/Introversion							.42

Anmerkung: Darstellung der sieben Faktoren (F1 bis F7) in erster Zeile

Zusätzlich werden für die sich anschließenden Analysen weitere Variablen (z.B. Noten), die aufgrund ihrer Skaleneigenschaften nicht in die Faktorenanalyse einbezogen werden konnten, aufgenommen. Einzelne Fragebogenitems (z.B. Meinung anderer Personen hinsichtlich der Übergangsempfehlung) werden aus inhaltlichen Gründen ausgeschlossen. Tabelle 22 fasst die 13 aufgenommenen Prädiktoren, die in die weiteren Analysen einfließen, und deren Kennwerte zusammen.

Die insgesamt 13 Prädiktoren lassen sich drei Inhaltsbereichen zuordnen: *Noten*, *Familiärer Hintergrund* und *Schülermerkmale*. Der Bereich *Noten* umfasst die drei Items

Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Die Mittelwerte reichen von 2.26 für die Sachunterrichtsnote ($SD = 0.65, Min = 1.00, Max = 4.00$) über 2.37 für die Mathematiknote ($SD = 0.69, Min = 1.00, Max = 4.00$) bis hin zu 2.41 für die Deutschnote ($SD = 0.56, Min = 1.00, Max = 4.00$). Der Bereich *Familiärer Hintergrund* beinhaltet insgesamt drei Items, die mit den Ausprägungen 0 = *Merkmal nicht vorhanden* und 1 = *Merkmal vorhanden* als Dummy-Variablen kodiert sind. Hier liegen die Mittelwerte bei 0.07 für *Mangelnde Unterstützung* ($SD = 0.25$), bei 0.21 für *Unvollständige Familie* ($SD = 0.41$) und bei 0.36 für *Migrationshintergrund* ($SD = 0.48$). Die Mehrheit der beschriebenen Schülerinnen und Schüler wird demnach von ihren Eltern angemessen oder stark unterstützt, lebt in einem familienähnlichen Umfeld mit zwei Erziehungspersonen und spricht Zuhause Deutsch. Der dritte Bereich *Schülermerkmale* umfasst zum einen fünf Itemgruppen, zum anderen zwei 0/1-kodierte Dummy-Variablen. Die internen Konsistenzen für die einzelnen Skalen reichen von $\alpha = .64$ für den Bereich *Sonstige Fähigkeiten* bis hin zu $\alpha = .93$ für den Bereich *Sozialverhalten* und sind damit akzeptabel bis sehr gut (Bortz & Döring, 2006; Schnell, Hill & Esser, 2005). Die Mittelwerte für die Skalen variieren zwischen 3.55 für die Itemgruppe *Lernrelevante Fähigkeiten* ($SD = 0.63$) und 3.94 für die Itemgruppe *Sozialverhalten* ($SD = 0.83$). Die leistungsrelevanten Merkmale (z.B. Arbeitsverhalten, lernrelevante Fähigkeiten) sowie das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wird von den Lehrkräften demnach als etwas über dem theoretischen Mittel liegend beschrieben. Die beiden Variablen *Introversión* und *Geschlecht* sind wiederum 0/1-kodiert. Die beschriebenen Schülerinnen und Schüler haben nach Meinung der Lehrkräfte im Mittel einen ausgeglichenen Charakter ($MW = 0.28, SD = 0.45$). Der Mittelwert von 0.50 bei der Variable *Geschlecht* ($SD = 0.50$) macht deutlich, dass das Verhältnis zwischen beschriebenen Schülerinnen und Schülern ausgeglichen ist.

Tabelle 22: Deskriptive Beschreibung der aufgenommenen Prädiktoren

Bereich	Item	Beschreibung	α	M	SD	Min	Max
Noten	Deutsch	6-stufige Skala	-	2.41	0.56	1.00	4.00
	Mathematik	6-stufige Skala	-	2.37	0.69	1.00	4.00
	Sachunterricht	6-stufige Skala	-	2.26	0.65	1.00	4.00
Familiärer Hintergrund	Mangelnde Unterstützung	0/1-kodierte Dummy-Variable	-	0.07	0.25	0.00	1.00
	Migrationshintergrund	0/1-kodierte Dummy-Variable	-	0.36	0.48	0.00	1.00
	Unvollständige Familie	0/1-kodierte Dummy-Variable	-	0.21	0.41	0.00	1.00
Schülermerkmale	Arbeitsverhalten (z.B. Leistungsbereitschaft)	6 Items, 5-stufige Skala	.89	3.80	0.74	1.83	5.00
	Lernrelevante Fähigkeiten (z.B. logische Fähigkeiten)	5 Items, 5-stufige Skala	.79	3.55	0.63	1.80	5.00
	Stabilisierende Rahmenbedingungen (z.B. emotionale Stabilität)	4 Items, 5-stufige Skala	.81	3.73	0.78	1.75	5.00
	Sonstige Fähigkeiten (z.B. feinmotorische Fähigkeiten)	3 Items, 5-stufige Skala	.64	3.75	0.62	1.33	5.00
	Sozialverhalten (z.B. Kooperationsfähigkeit)	4 Items, 5-stufige Skala	.93	3.94	0.83	1.00	5.00
	Introversion	0/1-kodierte Dummy-Variable	-	0.28	0.45	0.00	1.00
	Geschlecht	0/1-kodierte Dummy-Variable	-	0.50	0.50	0.00	1.00

Anmerkungen: Mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie und Introversion: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Geschlecht: Dummy-kodierte Variable mit 0 = ‚weiblich‘ und 1 = ‚männlich‘.

6.1.4 Auswertungsmethode

Um die Empfehlungspraxis in Nordrhein-Westfalen möglichst detailliert abbilden zu können, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie – anders als in bisherigen Studien üblich – zwischen einer uneingeschränkten Gymnasial-, einer eingeschränkten Gymnasial- und einer uneingeschränkten Realschulempfehlung unterschieden. Es stellt sich die spannende Frage, ob je nach Empfehlungsart unterschiedliche Prädiktoren ausschlaggebend sind. Macht es einen Unterschied, ob ein Kind zwischen einer uneingeschränkten Gymnasial- und einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung bzw. einer eingeschränkten Gymnasial- und einer uneingeschränkten Realschulempfehlung schwankt? Unterscheiden sich die Prädiktoren, insbesondere wenn der Sprung zu einer anderen Schulform (hier von einer Gymnasial- zu einer Realschulempfehlung) erwägt wird? Ziehen Lehrkräfte andere Prädiktoren heran, wenn sie sich für bzw. gegen das Gymnasium entscheiden?

Obwohl bei einer dreistufigen nominalen abhängigen Variable die Anwendung einer multinominalen Regression vorzuziehen wäre, werden im Folgenden zwei getrennte binäre logistische Regressionen durchgeführt. Dies ermöglicht es, Unterschiede zwischen den drei Empfehlungsarten genauer abzubilden sowie zu überprüfen, ob Lehrkräfte unterschiedliche Kriterien heranziehen, je nachdem, ob ihre Empfehlung zwischen zwei Schulformen oder aber innerhalb einer Schulform schwankt. Für die folgenden Berechnungen wird die Empfehlungsart als dichotome Dummyvariable mit den Ausprägungen 0 und 1 kodiert. Es wird zwischen einer uneingeschränkten Gymnasial- bzw. Realschulempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung unterschieden.

Ziel der Studie ist es zu untersuchen, welche Variablen die Chance, eine uneingeschränkte Gymnasial- bzw. Realschulempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung zu erhalten, erhöhen bzw. verringern. Hierzu werden zwei logistische Regressionsanalysen berechnet: In einem ersten Schritt wird die eingeschränkte Gymnasialempfehlung der uneingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenübergestellt; in einem zweiten Schritt werden die Prädiktoren in Abhängigkeit von einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung betrachtet. Haben Noten, Merkmale des familiären Hintergrunds sowie Merkmale der Schülerin bzw. des Schülers Einfluss auf die Chance eine bestimmte Übergangsempfehlung zu erhalten?

Zur Vergleichbarkeit und einfacheren Interpretation der einzelnen Prädiktoren werden diese vor der Analyse z-standardisiert (Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

6.2 Ergebnisse

Zunächst werden die Mittelwerte aller zentralen Untersuchungsvariablen getrennt nach den drei Empfehlungsarten berichtet. Anschließend werden die korrelativen Beziehungen zwischen den Untersuchungsvariablen näher betrachtet (Teilkapitel 6.2.1). Darauf aufbauend wird auf die Ergebnisse zweier binärer logistischer Regressionsanalysen eingegangen: Zum einen werden die signifikanten Prädiktoren für die Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung in den Blick genommen, zum anderen für die Vorhersage einer eingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung (Teilkapitel 6.2.2).

6.2.1 Deskriptive Befunde und korrelative Beziehungen

In Tabelle 23 werden die Verteilungen der zentralen Variablen getrennt nach den drei Empfehlungsarten (Uneingeschränkt Gymnasium / Eingeschränkt Gymnasium / Uneingeschränkt Realschule) dargestellt. Es zeigt sich, dass Kinder mit einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung sowohl in Deutsch, als auch in Mathematik und im Sachunterricht signifikant bessere Noten erhalten als Kinder mit einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung. Auch Kinder mit einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung erhalten in Deutsch und im Sachunterricht signifikant bessere Noten als Kinder mit einer uneingeschränkten Realschulempfehlung. Lediglich für die Mathematiknote lassen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede finden. Für die familienbezogenen Variablen *Mangelnde Unterstützung*, *Migrationshintergrund* und *Unvollständige Familie* ergeben sich keine Mittelwertunterschiede. In Bezug auf das Arbeitsverhalten, die lernrelevanten Fähigkeiten, die sonstigen Fähigkeiten und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler lassen sich sowohl für die uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber der eingeschränkten Gymnasialempfehlung als auch für die eingeschränkte Gymnasial- gegenüber der uneingeschränkten Realschulempfehlung signifikante Mittelwertunterschiede finden. Kinder mit der jeweils höheren Schulformempfehlung (uneingeschränkt Gym-

nasium bzw. eingeschränkt Gymnasium) verfügen über besser ausgeprägte Fähigkeiten in diesen Bereichen. Für die Variablen *Stabilisierende Rahmenbedingungen* und *Introversion* ergeben sich lediglich bei Betrachtung einer uneingeschränkten Gymnasialgegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung signifikante Mittelwertunterschiede. Kinder mit einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung wachsen demnach in einem stabileren Umfeld auf, sind emotional gefestigter und weniger introvertiert als Kinder, die eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung erhalten. Bezüglich des Geschlechts lassen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede finden.

Tabelle 23: Mittelwerte zentraler Variablen nach Empfehlungsart

	(1) Uneingeschränkt Gymnasium	(2) Eingeschränkt Gymnasium	(3) Uneingeschränkt Realschule	1 vs. 2	2 vs. 3
Note Deutsch	1,92	2,44	2,78	$p < .01$	$p < .01$
Note Mathematik	1,97	2,43	2,62	$p < .01$	<i>n.s.</i>
Note Sachunterricht	1,81	2,29	2,58	$p < .01$	$p < .01$
Mangelnde Unterstützung	0,05	0,05	0,12	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Migrationshintergrund	0,31	0,35	0,41	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Unvollständige Familie	0,21	0,20	0,23	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Arbeitsverhalten	4,46	3,73	3,36	$p < .01$	$p < .01$
Lernrelevante Fähigkeiten	4,18	3,46	3,18	$p < .01$	$p < .01$
Stabilisierende Rahmenbedingungen	4,12	3,65	3,52	$p < .01$	<i>n.s.</i>
Sonstige Fähigkeiten	4,04	3,76	3,48	$p < .01$	$p < .01$
Sozialverhalten	4,29	3,98	3,58	$p < .05$	$p < .01$
Introversion	0,16	0,32	0,30	$p < .05$	<i>n.s.</i>
Geschlecht	0,45	0,47	0,61	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
N	77	149	86		

Anmerkungen: Noten: 1 = ‚sehr gut‘ bis 5 = ‚mangelhaft‘; mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie und Introversion: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Geschlecht: Dummy-kodierte Variable mit 0 = ‚weiblich‘ und 1 = ‚männlich‘; Signifikante Unterschiede zwischen den Empfehlungsarten (1) Uneingeschränkt Gymnasium, (2) Eingeschränkt Gymnasium und (3) Uneingeschränkt Realschule (zweiseitiger t-Test).

Die Interkorrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen sind in Tabelle 24 dargestellt. Die einzelnen Prädiktoren der Übergangsempfehlung korrelieren nur teilweise signifikant miteinander. Die Korrelationen der Noten in Deutsch, in Mathematik und im Sachunterricht sind untereinander zwar hoch signifikant, wobei die Zusammenhänge der Variablen nur mittel stark ausgeprägt sind (von $r = 0.29$ bis $r = 0.40$). Mittlere bis hohe Zusammenhänge ergeben sich für die Noten in den Hauptfächern und das Arbeitsverhalten sowie die lernrelevanten Fähigkeiten. Für die Deutschnote und die lernrelevanten Fähigkeiten findet sich dabei der stärkste Zusammenhang von $r = -0.63$. Die Korrelationen zwischen dem Arbeitsverhalten und den vier Untersuchungsvariablen

Lernrelevante Fähigkeiten, Stabilisierende Rahmenbedingungen, Sonstige Fähigkeiten und Sozialverhalten betragen von $r = 0.47$ bis $r = 0.60$. Der Zusammenhang von Arbeits- und Sozialverhalten ist dabei am stärksten. Darüber hinaus ergeben sich mittlere bis hohe Korrelationen für das Sozialverhalten und die stabilisierenden Rahmenbedingungen ($r = 0.55$) bzw. die sonstigen Fähigkeiten ($r = 0.47$).

Tabelle 24: Korrelationen der Untersuchungsvariablen ($N = 318$)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) Note Deutsch	1												
(2) Note Mathematik	.29**	1											
(3) Note Sachunterricht	.30**	.40**	1										
(4) Mangelnde Unterstützung	.05	.00	.05	1									
(5) Migrationshintergrund	-.04	-.08	.04	.00	1								
(6) Unvollständige Familie	.06	.02	.03	.16**	-.12*	1							
(7) Arbeitsverhalten	-.49**	-.30**	-.33**	-.14*	.21**	-.17**	1						
(8) Lernrelevante Fähigkeiten	-.63**	-.44**	-.49**	.00	-.01	-.03	.48**	1					
(9) Stabilisierende Rahmenbedingungen	-.30**	-.17**	-.27**	-.19**	.01	-.15**	.47**	.28**	1				
(10) Sonstige Fähigkeiten	-.39**	-.06	-0.10	-.07	.15**	-.08	.47**	.33**	.40**	1			
(11) Sozialverhalten	-.26**	-.06	-.17**	-.17**	.08	-.05	.60**	.20**	.55**	.47**	1		
(12) Introversion	.12*	.14*	.17**	.05	.13*	-.03	.01	-.21**	-.17**	-.01	.18**	1	
(13) Geschlecht	.22**	-.22**	-.08	.00	-.05	.08	-.27**	.02	-.14*	-.47**	-.40**	-.20**	1

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; Mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie und Introversion: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Geschlecht: Dummy-kodierte Variable mit 0 = ‚weiblich‘ und 1 = ‚männlich‘; Arbeitsverhalten, leistungsrelevante Fähigkeiten, stabilisierende Rahmenbedingungen, sonstige Fähigkeiten und Sozialverhalten: z-standardisiert.

6.2.2 Befunde der logistischen Regressionsanalysen

Zur Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung (Regression 1) bzw. einer eingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung (Regression 2) werden im Rahmen der folgenden binär logistischen Regressionen jeweils drei Modelle berechnet. Dabei werden die im vorangegangenen Teilkapitel beschriebenen Prädiktoren nach und nach berücksichtigt, um deren Einfluss getrennt betrachten zu können. Zunächst werden in beiden Regressionen die Noten in den Hauptfächern einbezogen (Modell 1). Anschließend werden zusätzlich Merkmale des familiären Hintergrunds aufgenommen (Modell 2) und zuletzt Merkmale der Schülerin bzw. des Schülers (Modell 3). Zu jedem dieser Prädiktoren werden die Odds Ratios angegeben. Diese geben Auskunft über das Chancenverhältnis: Ist der Wert für einen Odds Ratio größer „1“, bedeutet dies, dass die betrachteten Schülerinnen und Schüler eine größere Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung bzw. eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung haben. Ein Odds Ratio kleiner „1“ ist umgekehrt als kleinere Chance zu deuten.

Ergebnisse zur Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung

Die Ergebnisse der ersten berechneten Regression werden im Folgenden berichtet (Tabelle 25).

Im ersten Modell zur Regression einer uneingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung werden nur die Noten in den Hauptfächern berücksichtigt. Es zeigt sich, dass die Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung kleiner wird, je schlechter die Noten in den Hauptfächern sind. Beispielsweise haben Kinder mit einer Mathematiknote, die eine Notenstufe schlechter als die des Stichprobendurchschnitts ist, noch nicht einmal eine halb so hohe Chance (Mathematik: $OR = 0.44$) auf eine uneingeschränkte Gymnasialempfehlung (vgl. Sachunterricht: $OR = 0.42$; Deutsch: $OR = 0.12$). Die Varianzaufklärung des Modells liegt bei $R^2 = .41$.

Im zweiten Modell werden neben den Noten zusätzlich die Merkmale des familiären Hintergrunds aufgenommen. Während die Effekte der Noten in ähnlicher Weise wie in Modell 1 signifikant bleiben (Deutschnote: $OR = .11$; Mathematiknote: $OR = .41$; Sachunterrichtsnote: $OR = .42$), zeigen sich keine signifikanten Effekte für die Merkmale des familiären Hintergrunds. Die Anpassungsgüte des Modells steigt im Vergleich zum ersten Modell nur leicht an ($R^2 = .43$).

Im dritten Schritt werden darüber hinaus die Merkmale der Schülerin bzw. des Schülers als Prädiktoren einbezogen. Während die Mathematik- sowie die Sachunterrichtsnote ihren statistisch bedeutsamen Einfluss verlieren, behält die Deutschnote diesen bei. Kinder, deren Deutschnote eine Notenstufe schlechter als die des Stichprobendurchschnitts ist, haben nur eine 1/5-mal ($OR = 0.19$) so hohe Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung. Schülerinnen und Schüler, deren Arbeitsverhalten oder deren lernrelevante Fähigkeiten eine Standardabweichung über dem Stichprobendurchschnitt liegt, haben eine 4.2- bzw. 2.2-mal so hohe relative Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung. Das dritte Modell erzielt mit einer Varianzaufklärung von $R^2 = .60$ eine zufriedenstellende Modellgüte. Über die signifikanten Einflussfaktoren hinaus ergeben sich für Modell 3 zwei weitere Prädiktoren, die einen hohen numerischen Effekt aufweisen. Demnach ist die Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung größer, wenn die elterliche Unterstützung geringer ausfällt und die Familie „unvollständig“ ist, d.h. wenn Zuhause kein familiäres bzw. familienähnliches Umfeld mit zwei Erziehungspersonen vorzufinden ist.

Tabelle 25: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung ($N = 318$)

	Uneingeschränkte Gymnasialempfehlung (1); Eingeschränkte Gymnasialempfehlung (0)					
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B (SE)	Exp (B)	B (SE)	Exp (B)	B (SE)	Exp (B)
Noten						
Deutsch	-2.09** (0.43)	0.12	-2.23** (0.45)	0.11	-1.68** (0.59)	0.19
Mathematik	-0.82** (0.31)	0.44	-0.88** (0.32)	0.41	-0.41 (0.40)	0.67
Sachunterricht	-0.87* (0.36)	0.42	-0.87* (0.37)	0.42	-0.19 (0.45)	0.83
Familiärer Hintergrund						
Mangelnde Unterstützung			-0.29 (0.89)	0.75	0.71 (1.02)	2.03
Migrationshintergrund			-0.56 (0.40)	0.57	-0.71 (0.48)	0.49
Unvollständige Familie			0.43 (0.48)	1.54	0.85 (0.57)	2.35
Schülermerkmale						
Arbeitsverhalten					1.42** (0.36)	4.15
Lernrelevante Fähigkeiten					0.80* (0.32)	2.23
Stabilisierende Rahmenbedingungen					0.59 (0.34)	1.80
Sonstige Fähigkeiten					-0.18 (0.29)	0.83
Sozialverhalten					-0.49 (0.34)	0.61
Introversion					-0.18 (0.53)	0.83
Geschlecht					0.36 (0.53)	1.43
Modellgüte	$R^2 = 0.41$ (Nagelkerke)		$R^2 = 0.43$ (Nagelkerke)		$R^2 = 0.60$ (Nagelkerke)	
	$\chi^2(3) = 74.76, p < .01$		$\chi^2(6) = 77.86, p < .01$		$\chi^2(13) = 118.17, p < .01$	

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; Noten: 1 = ‚sehr gut‘ bis 5 = ‚mangelhaft‘; mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie und Introversion: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Geschlecht: Dummy-kodierte Variable mit 0 = ‚weiblich‘ und 1 = ‚männlich‘; Arbeitsverhalten, leistungsrelevante Fähigkeiten, stabilisierende Rahmenbedingungen, sonstige Fähigkeiten und Sozialverhalten: z-standardisiert.

Ergebnisse zur Vorhersage einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung

Die Ergebnisse der zweiten berechneten Regression, auf deren Basis der Einfluss einzelner Prädiktoren auf die eingeschränkte Gymnasial- gegenüber der uneingeschränkten Realschulempfehlung untersucht wird, sind in Tabelle 26 abgebildet.

Für Modell 1, in das ausschließlich die Noten in den Hauptfächern aufgenommen werden, zeigt sich, dass Kinder, deren Deutsch- ($OR = 0.13$) und Sachunterrichtsnote ($OR = 0.35$) eine Notenstufe schlechter als die des Stichprobendurchschnitts sind, eine signifikant geringere Chance auf eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung haben. Für die Mathematiknote lässt sich kein statistisch signifikanter Einfluss nachweisen. Die Varianzaufklärung des Modells liegt bei $R^2 = .27$.

Bei Aufnahme der Merkmale des familiären Hintergrunds im zweiten Modell zeigt sich, dass die statistisch bedeutsamen Einflussfaktoren – analog zum ersten Modell – bestehen bleiben (Deutschnote: $OR = .12$; Sachunterrichtsnote: $OR = .36$). Für die Merkmale des familiären Hintergrunds lassen sich keine signifikanten Effekte finden. Die Anpassungsgüte des Modells steigt im Vergleich zum ersten Modell nur leicht an ($R^2 = .29$).

Im dritten Modell werden darüber hinaus die Merkmale der Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Analog zu den ersten beiden Modellen haben auch hier die Deutsch- ($OR = .17$) sowie die Sachunterrichtsnote ($OR = .36$) einen signifikanten Einfluss auf die Empfehlung. Bezüglich des Migrationshintergrunds zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit einer weniger als halb so hohen Chance eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung erhalten wie Kinder ohne Migrationshintergrund ($OR = 0.39$). Mit einer Varianzaufklärung von $R^2 = .38$ wird im dritten Modell eine mittlere Modellgüte erzielt.

Über die signifikanten Effekte hinaus zeigt sich ein hoher numerischer Effekt für die elterliche Unterstützung, auch wenn dieser statistisch nicht signifikant ist und in eine andere Richtung deutet als in Regression 1. Demnach sinkt die Chance auf eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung, wenn Zuhause weniger unterstützt wird. Anders formuliert: Lehrkräfte erteilen eher eine eingeschränkte Empfehlung für das Gymnasium als eine uneingeschränkte Empfehlung für die Realschule, wenn das Kind von seinen Eltern mehr unterstützt wird.

Tabelle 26: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung ($N = 318$)

	Eingeschränkte Gymnasialempfehlung (1); Uneingeschränkte Realschulempfehlung (0)					
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B (SE)	Exp (B)	B (SE)	Exp (B)	B (SE)	Exp (B)
Noten						
Deutsch	-2.07** (0.41)	0.13	-2.14** (0.41)	0.12	-1.8** (0.45)	0.17
Mathematik	-0.12 (0.25)	0.89	-0.20 (0.26)	0.82	-0.26 (0.29)	0.77
Sachunterricht	-1.04** (0.28)	0.35	-1.03** (0.29)	0.36	-1.03** (0.31)	0.36
Familiärer Hintergrund						
Mangelnde Unterstützung			-0.99 (0.60)	0.37	-0.96 (0.64)	0.38
Migrationshintergrund			-0.56 (0.33)	0.57	-0.95* (0.38)	0.39
Unvollständige Familie			-0.19 (0.39)	0.83	-0.08 (0.41)	0.93
Schülermerkmale						
Arbeitsverhalten					0.27 (0.22)	1.31
Lernrelevante Fähigkeiten					0.24 (0.21)	1.27
Stabilisierende Rahmenbedingungen					-0.38 (0.21)	0.68
Sonstige Fähigkeiten					0.31 (0.21)	1.37
Sozialverhalten					0.41 (0.24)	1.50
Introversion					0.00 (0.40)	1.00
Geschlecht					-0.04 (0.44)	0.97
Modellgüte	$R^2 = 0.27$ (Nagelkerke)		$R^2 = 0.29$ (Nagelkerke)		$R^2 = 0.38$ (Nagelkerke)	
	$\chi^2(3) = 48.84, p < .01$		$\chi^2(6) = 54.93, p < .01$		$\chi^2(13) = 73.32, p < .01$	

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; Noten: 1 = ‚sehr gut‘ bis 5 = ‚mangelhaft‘; mangelnde Unterstützung, Migrationshintergrund, unvollständige Familie und Introversion: Dummy-kodierte Variablen mit 0 = ‚Merkmal nicht vorhanden‘ und 1 = ‚Merkmal vorhanden‘; Geschlecht: Dummy-kodierte Variable mit 0 = ‚weiblich‘ und 1 = ‚männlich‘; Arbeitsverhalten, leistungsrelevante Fähigkeiten, stabilisierende Rahmenbedingungen, sonstige Fähigkeiten und Sozialverhalten: z-standardisiert.

6.3 Diskussion

Das qualitativ begründete Kategoriensystem von Studie 1 strukturierte die Items für den quantitativen Fragebogen, der von insgesamt 162 Lehrkräften vollständig bearbeitet wurde. Analog zu den geführten Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, sich zwei reale Schulkinder ihrer letzten vierten Klasse vorzustellen und anhand der vorgegebenen thematischen Bereiche zu beschreiben. Dabei sollten sie sich möglichst auf Schülerinnen und Schüler beziehen, bei denen ihnen eine Empfehlung für bzw. gegen das Gymnasium schwer gefallen war. Da sich in Abhängigkeit von der erteilten Empfehlungsart unterschiedliche Prädiktoren ergaben, wurden zwei logistische Regressionsmodelle berichtet.

Die erste Regression bezieht sich auf die Vorhersage einer uneingeschränkten Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung. Es zeigte sich, dass bei alleiniger Betrachtung der Noten sowohl für die Deutsch-, als auch die Mathematik- und die Sachunterrichtsnote signifikante Einflüsse auf die Empfehlung nachzuweisen sind. Auch bei Aufnahme der Merkmale des familiären Hintergrunds bleibt der bedeutende Einfluss der Schulnoten bestehen. Erst sobald Merkmale der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, verlieren die Mathematik- sowie die Sachunterrichtsnote an Bedeutung. Die Deutschnote behält ihren signifikanten Einfluss auf die Empfehlung bei. Darüber hinaus wird der Einfluss des Arbeitsverhaltens als auch der lernrelevanten Fähigkeiten bedeutend. Zudem ließ sich ein numerisch hoher – wenn auch nicht statistisch signifikanter – Effekt der elterlichen Unterstützung und der familiären Verhältnisse beobachten. Resümierend lassen sich die Ergebnisse der ersten Regression wie folgt zusammenfassen: Die Chance auf eine uneingeschränkte gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung ist dann höher, wenn eine bessere Deutschnote vorliegt, das Arbeitsverhalten und die lernrelevanten Fähigkeiten positiver ausgeprägt sind, die Eltern eher weniger unterstützen und das Kind in einem Umfeld ohne zwei Erziehungspersonen aufwächst.

Zur Vorhersage der bedeutsamen Prädiktoren für eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung diente die zweite Regression. Hier erwiesen sich die Deutsch- und die Sachunterrichtsnote in allen drei Analyseschritten als bedeutsam – sowohl bei alleiniger Betrachtung der Noten, als auch bei Einbezug der Merkmale des familiären Hintergrunds und der Schülermerkmale. Zudem wurde der Einfluss des Migrationshintergrunds bei Aufnahme aller Prädiktoren signifikant. Analog

zur ersten Regression konnte ebenso ein numerisch hoher Effekt für die elterliche Unterstützung nachgewiesen werden, allerdings deutet dieser in eine andere Richtung. Demnach ist die Chance auf eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung höher, wenn die Eltern mehr unterstützen, die Noten in Deutsch und im Sachunterricht besser sind und kein Migrationshintergrund vorliegt. Vergleicht man die Befunde der beiden Regressionen miteinander, lässt sich Folgendes festhalten: Die Deutschnote hat sowohl in der ersten Regression als auch in der zweiten Regression den stärksten Einfluss und ist insbesondere für eine „höhere“ Schulformempfehlung relevant. Anders formuliert ist die Chance auf eine uneingeschränkte gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung als auch auf eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung dann höher, wenn die Deutschnote der Schülerin oder des Schülers besser ist. Um eine uneingeschränkte Gymnasialempfehlung zu erhalten, sind zudem individuelle Schülermerkmale (wie Arbeitsverhalten und lernrelevante Fähigkeiten) wichtig. Schwanken Lehrkräfte dagegen zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung scheinen diese Schülermerkmale keine zentrale Rolle zu spielen. Vielmehr sind dann familiäre Aspekte (wie Migrationshintergrund) entscheidend.

Obwohl die vorliegende Studie die Empfehlungskriterien aufgrund einer detaillierten Betrachtung der Empfehlungsart (eingeschränkt vs. uneingeschränkt) genauer abbilden kann als bisherige Studien, decken sich die Ergebnisse zum Großteil mit denen anderer Studien. Die starke Prädiktionskraft der Deutschnote, die bereits in zahlreichen Studien nachgewiesen werden konnte (z.B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008), kann aufgrund der vorliegenden Befunde bestätigt werden. Der ebenso in bisherigen Studien herausgearbeitete Befund, dass die Mathematiknote – zwar weniger als die Deutschnote – bedeutend für die Empfehlung ist, kann auf Basis der Befunde der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden. Vielmehr erweist sich überraschenderweise die Sachunterrichtsnote, zumindest bei einer Empfehlung für bzw. gegen das Gymnasium, als relevant. Zudem kann der Befund bestätigt werden, dass das Schülerverhalten gemeinsam mit den Noten den stärksten Einfluss hat (z.B. Ditton, 1989; Schmitt, 2008; Stubbe & Bos, 2008). Bezüglich des Migrationshintergrunds zeigte sich bisher ein eher heterogenes Bild. Trotz unterschiedlicher Operationalisierungen wies der Großteil bisheriger Studien keinen Zusammenhang mit der Übergangsempfehlung nach (z.B. Schneider, 2011; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b). Die vorliegende Studie konnte allerdings zeigen, dass das Vorhandensein eines Migrationshinter-

grunds – insbesondere bei einer Empfehlung zwischen Gymnasium und Realschule – einen negativen Einfluss auf das Lehrerurteil hat. Die elterliche Unterstützung, die bisher eher selten Forschungsgegenstand war und der ein eher geringer übergangsrelevanter Einfluss beigemessen wird (z.B. Schmitt, 2008; Schneider, 2011), hat zudem einen numerisch hohen Effekt auf die Übergangsempfehlung. Dieser Effekt ist zwar statistisch nicht bedeutsam, aber interessanterweise deutet dieser je nachdem, ob eine Empfehlung für oder gegen das Gymnasium ausgesprochen wird, in unterschiedliche Richtungen.

7 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die Ziele der vorliegenden Arbeit (Teilkapitel 7.1) sowie die zentralen Befunde der einzelnen Teilstudien resümiert (Teilkapitel 7.2). Anschließend werden die Studien insbesondere methodisch reflektiert (Teilkapitel 7.2.2) um darauf basierend einen Ausblick für weitere Forschung geben zu können (Teilkapitel 7.3). Abschließend werden aus den bisherigen Überlegungen praktische Implikationen abgeleitet (Teilkapitel 7.4).

7.1 Ziele der Arbeit

Beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule haben Lehrkräfte die verantwortungsvolle Aufgabe, für jedes Kind eine weiterführende Schulform zu empfehlen, die seiner Bildungsfähigkeit entspricht (KMK, 2015). „Dabei berücksichtigt die Empfehlung der Grundschule nicht nur die Leistungen in Bezug auf die fachlichen Ziele der Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten“ (KMK, 2015, S. 6). Da die rechtlichen Regelungen keinen Anhaltspunkt geben, worauf sich die Empfehlung genau gründen sollte, stellt die Formation der Übergangsempfehlung eine Herausforderung an die Lehrkräfte und deren pädagogisch-diagnostische Kompetenz dar (z.B. Ditton & Krüsken, 2006; van Ophuysen & Harazd, 2011). Denn neben der Feststellung des Ist-Zustandes spielt darüber hinaus die zukünftige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle (Ditton & Krüsken, 2006). Zudem handelt es sich bei der Bildung der Übergangsempfehlung um die Bildung eines pauschalisierenden Urteils, das im Gegensatz zu den im Schulalltag üblicherweise angestrebten individuellen Lösungen steht (van Ophuysen & Harazd,

2011). Während im Schulalltag gefordert wird, die Stärken und Schwächen jedes einzelnen Kindes zu identifizieren und zu fördern, müssen die Kinder im Kontext des Grundschulübergangs für eine weiterführende Schulform empfohlen werden, d.h. die vielfältigen, über einen langen Zeitraum gesammelten, individuellen Informationen müssen gebündelt werden um zu einer generalisierenden Entscheidung zu kommen.

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Bildung der Übergangsempfehlung um eine derart herausfordernde Aufgabe mit weitreichenden Folgen für die Kinder handelt (z.B. Cortina & Trommer, 2003; Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; van Ophuysen & Harasz, 2011) und zudem klar definierte Vorgaben hinsichtlich der zu berücksichtigenden Übergangskriterien fehlen, setzte sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Kriterien, die im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als relevant erachtet werden, herauszuarbeiten.

Diese Frage wird in der Forschung zwar bereits aufgegriffen, doch ist eine vergleichende Interpretation der Befunde schwierig. Zum einen werden zur Beantwortung der Frage bisher sehr unterschiedliche methodische Wege genutzt, zum anderen werden jeweils andere übergangsrelevante Kriterien sowie teils schülerspezifische, teils allgemeine Empfehlungen betrachtet. Um die Vielfalt der methodischen Wege abbilden zu können, wurden bisherige Studien im Rahmen dieser Arbeit nach der Art der Kriterien (vorgegeben vs. selbstgenannt) sowie der Art der Relevanzfassung (direkt vs. indirekt) unterschieden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Großteil bisheriger Studien Lehrkräfte nicht direkt befragt, sondern vielmehr Rückschlüsse auf deren Handeln zieht, indem Fragebögen, die Eltern ausfüllten, regressionsanalytisch ausgewertet werden (siehe zusammenfassend Glock et al., 2013). In eher wenigen Studien wird die Relevanz vorgegebener Kriterien von den Lehrkräften direkt eingeschätzt (Dietz, 2014; Pohlmann, 2009). Darüber hinaus ist nur eine Studie bekannt, in der Lehrkräfte subjektiv relevante Kriterien nennen, allerdings ohne dass sie sich hierbei auf konkrete Schülerinnen und Schüler beziehen (Nölle et al., 2009). Bisläng werden Lehrkräfte in keiner Studie gebeten Kriterien selbst zu nennen und deren Relevanz direkt einzuschätzen. Unabhängig von den methodischen Wegen arbeiten bisherige Studien resümierend folgende Kriterien als übergangsrelevant heraus: Leistungsbezogene Merkmale (u.a. Deutsch- und Mathematiknote), soziodemografische Merkmale, Arbeits- und Sozialverhalten sowie motivationale Aspekte.

Neben der Identifikation übergangsrelevanter Kriterien setzte sich die vorliegende Arbeit weiterhin zum Ziel, unterschiedliche methodische Wege – nämlich quantitative und

qualitative Forschungsschritte – zu kombinieren, um die jeweiligen Erkenntnisse durch einen schrittweisen Vergleich erweitern zu können (Mayring, 2001). Da ein solches Vorgehen nur möglich ist, wenn die einzelnen Forschungsschritte auf einer gemeinsamen Basis aufbauen, wurden folgende Überlegungen fokussiert: In allen drei Teilstudien standen Beschreibungen von realen Schülerinnen und Schülern aus der Sicht der Grundschullehrkräfte im Mittelpunkt. Vornehmlich sollten die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler herausgreifen, bei denen sie hinsichtlich der Empfehlung zwischen Gymnasium und Realschule geschwankt hatten. Ein in einem ersten Schritt qualitativ begründetes Kategoriensystem bildete zudem die inhaltliche Grundlage für die sich anschließenden Forschungsschritte.

Aus den Überlegungen ergaben sich somit die folgenden zwei forschungsleitenden Fragestellungen, die zum einen inhaltlich (Fragestellung 1), zum anderen methodisch (Fragestellung 2) ausgerichtet waren:

1. Welche Kriterien erachten Grundschullehrkräfte bei der Bildung der Übergangsempfehlung als relevant?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den indirekt abgeleiteten Maßen der Relevanzfassung und der direkten Relevanzeinschätzung?

7.2 Zentrale Befunde

Nachfolgend werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Bezüglich der inhaltlichen Diskussion (Kapitel 7.2.1) liegt der Fokus auf einem resümierenden Vergleich der gewonnenen Forschungsbefunde, da detaillierte Diskussionen der Teilergebnisse bereits den einzelnen Teilstudien angegliedert sind. Daran anschließend erfolgt die methodische Diskussion (Teilkapitel 7.2.2).

7.2.1 Inhaltliche Fragestellung

Um der Frage nachzugehen, welche Kriterien Grundschullehrkräfte bei der Bildung der Übergangsempfehlung als relevant erachten, wurden zwei Studien durchgeführt.

Teilstudie 1a setzte sich zum Ziel, die vielfältigen, im Übergang relevanten Kriterien abzubilden. Der erste Auswertungsschritt zur indirekten Erfassung der Relevanz führte

über die Häufigkeit der Nennungen. Es zeigt sich, dass insbesondere die Fähigkeiten und Leistungen (v.a. kognitive Fähigkeiten) eines Schülers bzw. einer Schülerin relevant sind. Darüber hinaus gingen die Lehrkräfte in den Interviews ausführlich auf den familiären Hintergrund (v.a. elterliches Verhalten) sowie das Arbeitsverhalten (v.a. Leistungsbereitschaft) ein. Der zweite Auswertungsschritt über die Reihenfolge, in der die Kriterien im Interviewverlauf genannt wurden, kann diese Ergebnisse – zumindest über alle Schülerfälle hinweg – bestätigen. Allerdings zeigt die genauere inhaltliche Betrachtung einzelner Fälle, dass es sich um eine hochindividuelle Entscheidungssituation zu handeln scheint, der keine bewussten Entscheidungsregeln zugrunde liegen.

Teilstudie 1b setzte sich zum Ziel, einen zu Teilstudie 1a ergänzenden methodischen Weg zu wählen. Dementsprechend wurde die Art der Relevanz erfassung variiert, sodass nun Aussagen über die direkte Relevanzeinschätzung der Lehrkräfte getroffen werden können. Die mittlere Relevanzeinschätzung über alle Schülerfälle hinweg bestätigt, dass das Arbeitsverhalten sowie die Fähigkeiten und Leistungen von Schülerinnen und Schülern übergangsrelevant sind. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der ersten Teilstudie maßen die Lehrkräfte der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert bei. Zudem wiesen die Lehrkräfte dem familiären Hintergrund, der sich aufgrund von Studie 1a als übergangsrelevant erwies, keine Bedeutung für den Übergang bei.

Um Zusammenhänge zwischen den direkten Relevanzeinschätzungen und der indirekten Relevanz erfassung untersuchen zu können, wurden folgende Vermutungen untersucht: Aspekte, die Lehrkräfte im Interviewverlauf früh nennen und auf die sie ausführlich eingehen, werden von ihnen direkt als besonders relevant für die Übergangsempfehlung eingeschätzt. Während diese Vermutungen zumindest über alle Schülerfälle hinweg bestätigt werden können, liefert ein Blick in das qualitative Material Erklärungen für die Fälle, die gegen die aufgestellten Vermutungen sprechen. Demnach scheinen Lehrkräfte insbesondere auf Aspekte des familiären Hintergrunds ausführlich und im Gesprächsverlauf früh einzugehen, ohne dass sie diese direkt als übergangsrelevant einschätzen.

Studie 2 setzte sich zum Ziel, die Art der Kriterien zu variieren. Dementsprechend wurden den Lehrkräften Kriterien vorgegeben, deren Relevanz sie einschätzten. Da sich in Abhängigkeit der Empfehlungsart (uneingeschränkt Gymnasium vs. eingeschränkt Gymnasium bzw. eingeschränkt Gymnasium vs. uneingeschränkt Realschule) unterschiedliche Prädiktoren als bedeutsam ergaben, wurden die Ergebnisse zweier logisti-

scher Regressionen berichtet. Es zeigte sich, dass die Chance auf eine uneingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung steigt, wenn die Deutschnote des Schulkindes besser sowie das Arbeitsverhalten und die lernrelevanten Fähigkeiten positiver ausgeprägt sind. Die Chance auf eine eingeschränkte Gymnasial- gegenüber einer uneingeschränkten Realschulempfehlung erhöht sich dagegen, wenn sowohl die Deutsch- als auch die Sachunterrichtsnote besser sind und kein Migrationshintergrund vorliegt. Setzt man diese Ergebnisse in Bezug zu den Befunden der ersten beiden Teilstudien, bestätigt sich, dass leistungs- und arbeitsbezogene Merkmale von Schülerinnen und Schülern übergangsrelevant sind. Darüber hinaus ergibt sich der überraschende Befund, dass der Migrationshintergrund eines Kindes – zumindest wenn eine Lehrkraft zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung schwankt – einen negativen Einfluss auf die Empfehlung hat. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten demnach eher eine Empfehlung für die niedrigere Schulform. Auch wenn die vorliegende Studie keine konkreten Gründe für die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund liefern kann, sind zwei Erklärungen denkbar: Lehrkräfte trauen Eltern mit Migrationshintergrund nicht zu, ihre Kinder am Gymnasium in ausreichendem Maße zu unterstützen. Für diesen Fall müsste sich allerdings die elterliche Unterstützung als signifikanter Prädiktor erweisen. Eine weitere plausible Erklärung könnte sein, dass Lehrkräfte mit der Erteilung einer eingeschränkten Gymnasialempfehlung die Entscheidung i.d.R. den Eltern überlassen. Da sie Eltern mit Migrationshintergrund aber nicht zutrauen, eine Entscheidung zu treffen (da diese z.B. mit dem deutschen Schulsystem nicht ausreichend vertraut sind), treffen sie selbst eine klare Entscheidung gegen das Gymnasium (Riek & van Ophuysen, 2016).

7.2.2 Methodische Fragestellung

Neben der Frage nach den Kriterien, die Grundschullehrkräfte bei der Bildung der Übergangsempfehlung als relevant erachten, wird nun ein methodisches Fazit gezogen. Dazu werden die in Kapitel 4 vorgestellten und in dieser Arbeit genutzten methodischen Zugangsweisen zunächst kurz zusammengefasst. Darauf aufbauend wird resümiert, ob es einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der verschiedenen methodischen Zugangsweisen gibt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Zugangsweisen (direkte vs. indirekte Relevanzfassung; vorgegebene vs. selbstgenannte Kriterien) auf unter-

schiedliche Art und Weise kombiniert, um sich der Frage nach der Relevanz der Übergangskriterien zu nähern. Um die Relevanz zunächst auf qualitativer, indirekter Ebene zu thematisieren (Studie 1a), wurden episodische Interviews mit 18 Grundschullehrkräften geführt. Die Lehrkräfte griffen dazu jeweils zwei Schülerinnen und Schüler ihrer aktuellen vierten Klasse heraus, bei denen sie hinsichtlich der Übergangsempfehlung zwischen zwei Schulformen – vernehmlich zwischen Gymnasium und Realschule – schwankten. In einem Wechselspiel aus narrativen und geleiteten Interviewphasen beschrieben sie die Schülerinnen und Schüler anhand von beispielhaften Erlebnissen. Die Relevanz der verschiedenen, selbstgenannten Kriterien wurde indirekt über ihre Nennungshäufigkeit und die Reihenfolge ihres Auftretens erschlossen. In den sich anschließenden Nachbefragungen (Studie 1b) wurden dieselben Lehrkräfte mit den von ihnen genannten Kriterien konfrontiert und um einen expliziten Vergleich der Kriterien hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die letztlich ausgesprochene Empfehlung gebeten. In einem dritten, quantitativen Schritt (Studie 2) beurteilten 162 Grundschullehrkräfte einzelne Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schulformempfehlungen in Hinblick auf die herausgearbeiteten Kriterien im Ratingverfahren. Durch regressionsanalytische Auswertungen wurde überprüft, welche Kriterien prädiktiv für die Übergangsempfehlung sind.

Neben der engen methodischen Verzahnung der einzelnen (Teil-) Studien wurde darüber hinaus eine gemeinsame inhaltliche Basis gewählt. Das in einem ersten Auswertungsschritt entstandene Kategoriensystem, das die folgenden Erhebungs- und Auswertungsschritte grundlegend strukturierte, ermöglicht es, die Ergebnisse der einzelnen (Teil-) Studien aufeinander zu beziehen.

Nun stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Zugangsweisen zu denselben Ergebnissen geführt haben. Auf den ersten Blick kristallisieren sich ähnliche übergangsrelevante Kriterien heraus: Neben den Noten sind lern- und leistungsrelevante Aspekte sowie das Arbeitsverhalten für die Formation der Übergangsempfehlung bedeutsam. Auf den zweiten Blick lassen sich allerdings Abweichungen in den Ergebnissen finden. Beispielsweise konnte die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf Basis der quantitativen Nachbefragungen als übergangsrelevant herausgearbeitet werden, doch können die anderen (Teil-) Studien dieses Ergebnis nicht bestätigen. Auch Aspekte des familiären Hintergrunds stellen sich teilweise als bedeutsam heraus, teilweise spielen sie keine entscheidende Rolle. Warum aber unterscheiden sich die Befunde der einzelnen (Teil-) Studien? Auch wenn alle drei (Teil-) Studien dieselbe inhaltliche Basis nutzen, scheinen

sie doch andere Arten von Relevanz zu erfassen. Da in den Studien 1a und 1b einzelne Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Analyse stehen, wird hier möglicherweise eine Art *individuelle Relevanz* betrachtet. Insbesondere die Ergebnisse von Studie 1a deuten darauf hin, dass es sich bei der Formation der Übergangsempfehlung um eine hoch individualisierte Vorgehensweise handelt, der vermutlich keine bewussten Entscheidungsregeln zugrunde liegen. Zudem entscheiden die Lehrkräfte in Studie 1a und 1b selbst, welche Kriterien sie nennen und welche Inhalte dementsprechend in die Analysen einfließen. Im Gegensatz dazu werden im Rahmen von Studie 2 – zumindest für die regressionsanalytischen Berechnungen – zahlreiche Fälle fokussiert. Die Lehrkräfte treffen zwar Aussagen über einzelne Schülerinnen und Schüler, doch werden bezüglich der Auswertung alle Schülerfälle und vielfältige Inhalte gleichzeitig berücksichtigt um eine bestmögliche Vorhersage der Übergangsempfehlung treffen zu können. Hierbei handelt es sich möglicherweise eher um eine Art *mathematische bzw. statistische Relevanz*. Wie diesem Problem Rechnung getragen werden kann bzw. welche Schritte aus dieser Vermutung resultieren, nähert sich Kapitel 7.3.

Trotz der bis hierhin offenen Frage, wie Relevanz überdies erfasst werden kann, führt die enge inhaltliche sowie methodische Verknüpfung einzelner Forschungsschritte, die in diesem Forschungsbereich neuartig ist, zu interessanten und erkenntnisreichen Befunden.

7.3 Kritische Reflexion und Ausblick

Trotz der erkenntnisreichen Befunde, die die vorliegende Arbeit liefern konnte, werden die drei Teilstudien in diesem Kapitel in Hinblick auf ihre Limitationen reflektiert. An diese Überlegungen schließt sich ein Ausblick auf zukünftige Forschung an.

Die vorliegende Arbeit näherte sich der inhaltlichen Fragestellung nach den Prädiktoren, die Lehrkräfte im Kontext des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zur Bildung der Übergangsempfehlung heranziehen, auf eine andere Art als dies in bisherigen Forschungsarbeiten üblich war. Im Gegensatz zu einer Vielzahl bisheriger Studien wurden die Lehrkräfte direkt befragt. Die Lehrkräfte selbst dienten somit als Informanten, sodass keine Rückschlüsse auf deren Handeln gezogen werden mussten. Auch die Fokussierung auf konkrete, individuelle Schülerinnen und Schüler,

die Thematisierung verschiedener Empfehlungsarten (uneingeschränkt vs. eingeschränkt) und die Berücksichtigung der Überlegungen zum Relevanzbegriff brachte in diesem Zusammenhang neue Erkenntnisse hervor. Ebenso erwies sich die Verzahnung unterschiedlicher methodischer Zugänge als gewinnbringend, da mit deren Hilfe ein anderer Blick als bisher auf das Themenfeld der vorliegenden Arbeit möglich war.

In Bezug auf die Befunde der qualitativen Interviews (Studie 1a) muss bedacht werden, dass die Fragetechnik zu einer leichten Verzerrung der Ergebnisse geführt haben kann. Insbesondere hinsichtlich der Nennungshäufigkeiten kann das gezielte Nachfragen in der Interviewsituation dazu geführt haben, dass die Lehrkräfte auf einzelne Aspekte ausführlicher eingingen als sie es möglicherweise in einer freien Erzählsituation getan hätten. Die Tatsache aber, dass sich die herausgearbeiteten Befunde mit den Ergebnissen anderer Studien decken (siehe zusammenfassend Glock et al., 2013), legt die Vermutung nahe, dass es sich tatsächlich um entscheidungsrelevante Kriterien handelt. Zudem konnten die Lehrkräfte in den sich anschließenden Nachbefragungen direkt Stellung beziehen und äußern, wie relevant die jeweiligen Aussagen tatsächlich für ihre Entscheidung waren. Überdies kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Lehrkräfte alle Antworten bewusst und reflektiert gaben, da ihnen der thematische Fokus der Interviews stets aufgezeigt wurde.

Auch hinsichtlich des Kodierprozesses muss kritisch reflektiert werden, dass die Kodierereinheiten der unabhängigen Auswerterin vorgegeben wurden. Sie erhielt somit nicht das komplette Datenmaterial, sondern bereits festgelegte Einheiten, die nicht mehr eigenständig gebildet werden mussten. Da die Einheiten aber in ausführlichen Diskussionsrunden im Kodierteam gebildet wurden, sind bezüglich der Qualität des Kategoriensystems keine Einschränkungen zu erwarten.

Weiterführend erscheint eine detailliertere Auswertung des qualitativen Materials sinnvoll. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) könnten die Nennungshäufigkeiten beispielsweise je nach empfohlener Schulform unterschieden werden. Dabei könnte zusätzlich die inhaltliche Ebene der Interviewantworten stärker berücksichtigt werden. Eine Differenzierung in positiv und negativ geprägte Antworten wäre in diesem Zusammenhang denkbar. Eine Überprüfung, ob Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrkräften eher positiv beschrieben werden, für eine „höhere“ Schulform empfohlen werden als Schülerinnen und Schüler, die eher negativ beschrieben werden, wäre erkenntnisreich.

Auch wäre es denkbar, dass die Interviewdaten unter Einbezug einer anderen Methode betrachtet werden, beispielsweise im Sinne der Sequenzanalyse oder der Dokumentarischen Methode. Mithilfe der Dokumentarischen Methode könnten fremde Erfahrungsräume zugänglich gemacht und zugrundeliegende Orientierungsrahmen identifiziert werden (z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009).

Zudem führte das qualitativ begründete Kategoriensystem insbesondere im Bereich der Schülerpersönlichkeit zu detaillierten Ausdifferenzierungen, die in anderen Studien bisher kaum Beachtung fanden. Bisher wurde der Fokus eher auf Aspekte des Sozialverhaltens gelegt. Die vorliegende Studie konnte aber zeigen, dass die Persönlichkeitsmerkmale über das Sozialverhalten hinaus bedeutend für die Empfehlung sind und daher zukünftig stärker in den Fokus gestellt werden sollten. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu untersuchen, ob Lehrkräfte, die ihre Empfehlung stärker an Persönlichkeitsmerkmalen als an Verhaltensaspekten der Schülerinnen und Schüler festmachen, sich weniger unsicher in ihrer Entscheidung fühlen (Riek & van Ophuysen, 2014). Hinsichtlich der quantitativen Nachbefragungen (Studie 1b) stellt sich im Gegensatz zu den Interviews, in denen das freie Erzählen im Vordergrund stand, die Frage, ob möglicherweise das Problem der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielte. Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Nachbefragungen gebeten, jede von ihnen zuvor getätigte Aussage hinsichtlich ihrer Relevanz für die Übergangsempfehlung direkt zu beurteilen. Aspekte, die sie demnach nebenbei beschrieben hatten, standen nun explizit im Fokus. Ob dieses Vorgehen einen Einfluss auf die Beantwortung hatte, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Da sich aber zumindest über alle Schülerfälle hinweg bestätigte, dass die indirekt abgeleiteten (Nennungshäufigkeiten und Kriterienreihenfolge) und direkt erfragten Relevanzmaße (direktes Rating) zusammenhängen, kann zumindest nicht von einer generell verzerrten Antworttendenz ausgegangen werden.

In Bezug auf die Auswertung der Nachbefragungen sei zudem kritisch angemerkt, dass alle Kodiereinheiten einer Kategorie zusammengefasst wurden und diese im Gesamten von den Lehrkräften eingeschätzt werden sollten. In manchen Fällen führte dies zu dem Problem, dass die z.T. sehr unterschiedlichen Aspekte einer Kategorie von den Lehrkräften nicht im Gesamten geratet werden konnten, sodass eine spontane Unterteilung der Kategorien vorgenommen werden musste. Dies war allerdings nur in 2 Prozent der Fälle notwendig. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine detailliertere Abfrage für die Lehrkräfte nicht praktikabel gewesen wäre und eine Unterteilung nur sehr selten

vorkam, wäre bei einer erneuten Durchführung der Nachbefragungen kein anderes Vorgehen notwendig.

Im Rahmen der Fragebogenstudie (Studie 2) ergab sich überdies ein Auswertungsproblem, da der elterliche Bildungshintergrund wegen einer zu hohen Anzahl an fehlenden Werten aus der Analyse ausgeschlossen werden musste. 61 Prozent der Lehrkräfte gaben an, kein Wissen über den elterlichen Bildungshintergrund zu haben. Da aber gerade andere Studien diesen Zusammenhang von elterlichem Bildungsabschluss und Übergangsempfehlung immer wieder herstellen (z.B. Kleine, Birnbaum, Zielonka, Doll & Blossfeld, 2010; Lintorf, Guill & Bos, 2008; Schmitt, 2008; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007b), stellt sich nun die Frage, woran dies liegen könnte. Es ist denkbar, dass andere Studien diesen Zusammenhang nur nachweisen können, da die Informationen zum elterlichen Bildungshintergrund aus Elternfragebögen stammen und Lehrkräfte gar nicht direkt befragt wurden. Haben Lehrkräfte somit gar kein Wissen über den elterlichen Bildungshintergrund? Möglicherweise war die Operationalisierung im Rahmen der vorliegenden Studie aber auch zu eng gefasst. Vielleicht können Lehrkräfte sehr wohl einschätzen, ob es sich um ein bildungsnahes oder ein bildungsfernes Elternhaus handelt, ohne aber den genauen Abschluss der Eltern nennen zu können. Müser (2016) führte auf diesen Überlegungen basierend eine Studie durch, in der sie der Frage nachging, welches Wissen Lehrkräfte tatsächlich über den familiären Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler und somit auch über den elterlichen Bildungsstatus haben. Die Studie bestätigt die Beobachtung der vorliegenden Studie, dass Lehrkräfte tatsächlich keine Kenntnis über die üblicherweise in Schulleistungsstudien erfassten Indikatoren des familiären Hintergrunds haben. Aus diesem Grund erscheint es gewinnbringend, Lehrkräfte mit den Befunden der vorliegenden Arbeit zu konfrontieren und diese gemeinsam mit ihnen zu diskutieren, um auf dieser Basis die eigene Empfehlungspraxis im Sinne professionellen Lehrerhandelns bewusst zu reflektieren.

Betrachtet man die einzelnen (Teil-) Studien der vorliegenden Arbeit in Gesamtheit zeigt sich überdies, dass sich die Befunde trotz gemeinsamer inhaltlicher Basis nicht vollständig decken. Zwar kommen – wie in Teilkapitel 7.2.2 beschrieben – alle (Teil-) Studien zu ähnlichen Ergebnissen, doch stellen sie möglicherweise andere Arten von Relevanz in den Mittelpunkt. Daher sollte es zentrales Anliegen zukünftiger Forschungsvorhaben zum Thema sein, sich weiter Gedanken über das Konstrukt *Relevanz* zu machen. Auch wenn die vorliegende Arbeit einen gewinnbringenden interdisziplinären Blick gewagt hat, bleibt die Frage offen, wie genau *Relevanz* erfasst werden kann.

Denkbar ist in diesem Zusammenhang die Methode des lauten Denkens. Warum schätzen Lehrkräfte manche Aspekte als besonders relevant ein? Worauf basiert ihre Gewichtung?

Insgesamt müssen die Ergebnisse aller drei Teilstudien zudem vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Teilnahme der Lehrkräfte jederzeit auf Freiwilligkeit basierte. Daher ist davon auszugehen, dass eher engagierte und motivierte Lehrkräfte teilnahmen, insbesondere da es sich ausschließlich um am Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* beteiligte Schulen handelte. Daher sollte es Ziel weiterer Forschung sein, die Stichprobe auszuweiten. Eine Erweiterung der Stichprobe und damit verbunden eine Vergrößerung des Datenpools könnte zudem weiterführende Analysen ermöglichen. Beispielsweise könnten die Kriterien, die berufserfahrene bzw. berufsunerfahrene Lehrkräfte nutzen oder die bei leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern herangezogen werden, gegenübergestellt werden. Aber auch ein Perspektivwechsel ist in diesem Zusammenhang denkbar. Welche Kriterien erachten beispielsweise Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern als relevant? Welche Erfahrungen haben sie in diesem Kontext bereits gemacht? Des Weiteren wäre es interessant, Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum zu begleiten und zu überprüfen, ob die im Übergang betrachteten Kriterien die „richtigen“ waren um ihre Entwicklung möglichst genau vorherzusagen.

7.4 Praktische Implikationen und Fazit

Welche praktischen Implikationen sich nun aus den Befunden der vorliegenden Arbeit ergeben, beantworten die folgenden Abschnitte.

Wie in Teilkapitel 7.2 ausführlich dargestellt, konnten durch die Anwendung unterschiedlicher methodischer Wege und deren Vergleich auf der einen Seite Prädiktoren der Übergangsempfehlung identifiziert werden und es konnte auf der anderen Seite gezeigt werden, dass es sich bei der Bildung der Übergangsempfehlung dennoch um eine hoch individuelle Entscheidungssituation handelt. Was bedeuten diese – möglicherweise auf den ersten Blick widersprüchlichen – Ergebnisse nun für die Praxis? Die identifizierten Prädiktoren, die sich mit den Befunden anderer Studien größtenteils decken, können insbesondere für berufserfahrene Lehrkräfte als Hilfestellung dienen. Lehr-

kräfte, die eine Schulklasse zum ersten Mal zur weiterführenden Schule begleiten, könnten sich an den herausgearbeiteten Prädiktoren orientieren, ohne aber aus dem Blick zu verlieren, dass es keine allgemeingültige Lösung für die Bildung der Übergangsempfehlung gibt. Vielmehr stehen stets individuelle Schülerinnen und Schüler im Fokus. Es ist für Lehrkräfte somit unerlässlich, Erfahrungen zu sammeln, um sich nach und nach zum Experten bzw. zur Expertin zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang sollte zukünftig ein schulstufenübergreifender Austausch, wie er in dem Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* beispielsweise initiiert wird, obligatorisch sein. Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen sollten zusammenkommen und sich über relevante Übergangskriterien austauschen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es nicht *die* Erwartungen eines Gymnasiums, einer Realschule oder einer Hauptschule gibt, sondern jede Einzelschule andere Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler stellt, macht einen intensiven Austausch unerlässlich. Die herausgearbeiteten Kriterien könnten in diesem Zusammenhang als inhaltliche Grundlage dienen. In dem Projektmodul *Pädagogische Diagnostik* wurde genau dieses Vorgehen gewählt. Lehrkräfte verschiedener Schulformen kamen zusammen, diskutierten über im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule relevante Inhalte, orientierten sich dabei stark an den Befunden der vorliegenden Arbeit und entwickelten letztlich einen Beobachtungs- und Dokumentationsbogen, den es nun zu evaluieren gilt³⁷. Der entwickelte Bogen dient dazu, Informationen zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Schule auszutauschen sowie die lehrerseitigen Einschätzungen mit denen der Eltern abzugleichen. Dabei stehen Inhalte, die für alle beteiligten Akteure transparent sind, im Fokus. Ein derartiges Vorgehen ermöglicht es, die individuelle (Lern-) Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sinnvoll begleiten und unterstützen zu können.

Eine Lehrkraft, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewt wurde, fasst die bis hierhin getätigten Überlegungen zum schulübergreifenden Austausch wie folgt zusammen:

Also wir suchen unsere Kinder zum Teil nicht nur nach Schulform aus, wir gucken auch ein bisschen, welche Schule passt dazu. Wir haben auch zum Beispiel

³⁷ Nähere Informationen zu dem im Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsbogen sind zu finden unter: http://www.schulen-im-team.de/fileadmin/user_upload/Schulen_im_Team/Produkte_des_Projektes/Lehrerhandreichung_Entwicklung_eines_Bogens_zur_Dokumentation_von_Schuelerinformationen_im_Kontext_des_Grundschuluebergangs.pdf [Zugriff am 21.10.2016].

ein Kind mit der Hauptschulempfehlung würde ich unter Umständen auf eine ganz bestimmte Hauptschule empfehlen wollen oder auf eine ganz bestimmte Gesamtschule. Weil ich weiß, das sind Konzepte, die passen zu diesem Kind. Oder da sind bestimmte Fördermaßnahmen, die jetzt für dieses Kind greifen. Wir haben also hier im Stadtteil eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen. Wir haben ja auch das "Schulen im Team" und wir gehören mit dazu. Da ist also viel Kooperation zwischen den Schulen. Die Schulleiter dieser Schulen setzen sich regelmäßig zusammen, es gibt einen Austausch, zwischen ehemaligen vierte Klasse Lehrenden und fünfte Klasse Lehrenden und die treffen sich auch einmal im Jahr, um dann zu besprechen, wie haben sich die Schüler da entwickelt. Auch im Vorfeld werden da Besuche durchgeführt, wir besuchen die weiterführenden Schulen, andere weiterführende Schulen haben uns schon mal besucht. Da ist also ein enger Austausch hier in dem Stadtteil. Das ist das mit dem Profil, wenn dann Eltern kommen, dann sage ich, gehen Sie mal zu der Schule, ich denke, dass die auch passt zu Ihrem Kind (I3, Z. 265-281).

Die bis hierhin beschriebenen Ideen und Implikationen können dazu dienen, den für Lehrkräfte mit viel Verantwortung verbundenen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule positiv zu unterstützen und somit „Fehlentscheidungen“ zu vermeiden. Lehrkräfte verfolgen zwar das Ziel verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden – deren gleichzeitige Erfüllung vielleicht unmöglich ist – Wünsche der Kinder sowie der Eltern zu berücksichtigen, die Anforderungen jeder Einzelschule im Blick zu halten und eine Prognose über die zukünftige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler abzugeben, doch konnte diese Arbeit vor allem auch zeigen, dass ihnen im Kern jedes einzelne Kind am Herzen liegt.

„[...] da fragt man sich, hoffentlich klappt es alles, dass sie gut klar kommen.

Das wünscht man ihnen natürlich. Allen.“

Zitat einer Grundschullehrerin

(I8, Z. 380-381)

Literaturverzeichnis

- Anders, F. (2008). *Jungs sind die neuen Sorgenkinder in der Schule*. Zugriff am 15.02.2016. Verfügbar unter <http://www.welt.de/regionales/berlin/article2736763/Jungs-sind-die-neuen-Sorgenkinder-in-der-Schule.html>
- Anders, Y., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 313-330). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271-297). Münster: Waxmann.
- Auroux, S., Körner, E. F. K., Niederehe, H.-J. & Versteegh, K. (Eds.). (2006). *History of the Language Sciences. An International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present* (vol. 3). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 14.07.2015. Verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf
- Bates, C. & Nettelbeck, T. (2001). Primary school teachers' judgements of reading achievement. *Educational Psychology*, 21 (2), 177-187.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.

- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A. & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities. An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 43-55.
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Zugriff am 14.07.2015. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Schulformwechsel_in_Deutschland.pdf
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. et al. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhmer, I., Hörstermann, T., Gräsel, C., Krolak-Schwerdt, S. & Glock, S. (2015). Eine Analyse der Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung: Welcher Urteilsregel folgen Lehrkräfte? *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 59-81.
- Borlund, P. (2003). The Concept of Relevance in IR. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54 (10), 913-925.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.). (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bonsen, M. & Gröhlich, C. (2009). *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2005). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2004). *Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht*. Zugriff am 08.07.2014. Verfügbar unter <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/69684/data/bbs-hr-kess-09-04.pdf>
- Bos, W. & Pietsch, M. (2006). *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*

- (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191-228). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Braun, C. & Mehringer, V. (2009). Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 55-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. (1987). Der Lehrer als Experte – Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. In H. Neber (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 127-151). Münster: Aschendorff.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R. & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192.
- Cortina, K. S. & Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 342-391). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- Dietz, S.-L. (2014). *Prognostische Qualität und soziale Gerechtigkeit als widersprüchliche Anforderungen an die Übergangsempfehlung. Das Dilemma der Lehrkräfte*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik*, 3, 215-231.
- Ditton, H. (2007a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl., S. 243-271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (Hrsg.). (2007b). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 348-372.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for Educational Research Online*, 1 (1), 33-61.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsgleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285-304.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30 (4), 415-441.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., S. 3-52). Weinheim: PVU.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 87-106). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research: A quarterly journal of social science methodology and quantitative research*, 21 (1), 1-56.
- Germis, C. (2007). *Das neue schwache Geschlecht*. Zugriff am 15.02.2016. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/jungen-das-neue-schwache-geschlecht-1458880.html>

- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Schullaufbahnpflichtempfehlung für die Schulzweige des Sekundarbereichs I. *Pädagogische Rundschau*, 67 (3), 329-347.
- Glögler, M. (2003). *Suchmaschinen im Internet. Funktionsweisen, Ranking-Methoden, Top Positionen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)* (S. 230-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Speech Acts, vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gröhlich, C. & Guill, K. (2009). Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulpflichtempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal für Bildungsforschung Online*, 1 (1), 154-171.
- Hagerty, M. R. & Aaker, D. A. (1984). A normative model of consumer information processing. *Marketing Science*, 3 (3), 227-246.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Kleinbub, I., Schrader, F.-W. et al. (2007). Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen, bewerten* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11, S. 17-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henrich, A. (2008). *Information Retrieval 1. Grundlagen, Modelle und Anwendungen*. Zugriff am 24.03.2016. Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/wiai_lehrstuehle/medieninformatik/Dateien/Publicationen/2008/henrich-ir1-1.2.pdf
- Herwartz-Emden, L., Reiss, K. & Mehringer, V. (2008). Das Projekt SOKKE. Ausgewählte Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Erziehung & Unterricht. Erziehung und Unterricht*, 158 (9-10), 789-798.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59 (3), 297-313.

- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Zugriff am 27.04.2016. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208-237). Köln: Wolters Kluwer.
- Jonkmann, K., Maaz, K., Neumann, M. & Gresch, C. (2010). Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 123-149). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Karing, C. & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen und Ansatzpunkte ihrer Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 166-173.
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (3), 159-172.
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. Ergebnisse einer Large-Scale-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 355-379.
- Klauer, K. J. (1982). Perspektiven Pädagogischer Diagnostik. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Diagnostik* (Bd. 1, S. 3-14). Düsseldorf: Schwann.
- Kleine, L., Birnbaum, N., Zielonka, M., Doll, J. & Blossfeld, H.-P. (2010). Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. *Journal for Educational Research Online*, 2 (1), 72-93.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung*. Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2014-08.pdf
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Zugriff am 14.07.2015. Verfügbar unter

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf
- Krapp, A. (1979). *Prognose und Entscheidung. Zur theoretischen Begründung und Differenzierung der pädagogisch-psychologischen Prognose*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (1), 79-97.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C. (2009). Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als 'flexibler Denker'. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 175-186.
- Krolak-Schwerdt, S. & Rummer, R. (2005). Der Einfluss von Expertise auf den Prozess der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 205-213.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Zugriff am 01.12.2015. Verfügbar unter https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/element6_bericht_komplett.pdf?start&ts=1210843547&file=element6_bericht_komplett.pdf
- Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lewandowski, D. (2005). *Web Information Retrieval. Technologien zur Informationssuche im Internet* (DGI-Schrift Informationswissenschaft 7). Frankfurt am Main: DGI.
- Lewandowski, D. (2015). *Suchmaschinen verstehen*. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg.
- Liedtke, F. (2001). Relevanz und Relevanzbereiche im Gespräch. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein inter-*

- nationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 2, S. 1161-1168). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lintorf, K., Guill, K. & Bos, W. (2008). Grundschulübergang in Nordrhein-Westfalen. Einflussfaktoren auf das Lehrerurteil im Prognoseunterricht. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 99-110). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem – Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299-327.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)* (S. 153-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2 (2), 99-106.
- Malecki, A. (Statistisches Bundesamt, Hrsg.). (2016). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 05.10.2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile
- Mandl, T. (2006). *Die automatische Bewertung der Qualität von Internet-Seiten im Information Retrieval*. Zugriff am 24.03.2016. Verfügbar unter <http://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/171>
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (1), Art. 6.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W. et al. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 223-235.
- Milek, A., Lüdtke, O., Trautwein, U., Maaz, K. & Stubbe, T. C. (2009). Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit Daten der IGLU-Studie. In J. Baumert, K. Maaz & U.

- Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)* (S. 282-301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Mizzaro, S. (1997). Relevance: The Whole History. *Journal of the American Society for Information Science*, 48 (9), 810-832.
- Mizzaro, S. (1998). How many relevances in information retrieval? *Interacting with Computers*, 10 (3), 303-320.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2006). *Neues Schulgesetz NRW. Sonderausgabe zum Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Zugriff am 15.03.2018. Verfügbar unter http://ods.dokom.net/ghges/a-z/402601_schulgesetz_06.pdf
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2007). Arbeitsverhalten und Sozialverhalten in Zeugnissen. Handreichung. *Beilage Schule NRW*.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (o. J.). *Schulformen*. Zugriff am 13.01.2015. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>
- Mudiappa, M. & Artelt, C. (2014). *BiKS. Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich* (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bd. 15). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Müser, S. (2016). *Was Grundschullehrkräfte über den familiären Hintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler wissen. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Neugebauer, M. (2011). Werden Jungen von Lehrerinnen bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium benachteiligt? Eine Analyse auf Basis der IGLU-Daten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 235-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., Milek, A., Maaz, K. & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 229-252). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (4), 294-310.

- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, J. T. K. & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise. An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40 (1), 13-25.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 17). Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.-K., Karst, K., Dickhäuser, O. & Lipowsky, F. (2011). Wie gut schätzen Lehrer die Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler ein? Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2), 81-91.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Richert, P. (2012). *Elternentscheidung versus Lehrerdiagnose. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riek, K. (2012). *Kriterien der Übergangsempfehlung. Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschullehrkräften*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Riek, K. & van Ophuysen, S. (2014). Kriterien der Übergangsempfehlung – Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschullehrkräften. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17, S. 270-273). Wiesbaden: Springer.
- Riek, K. & van Ophuysen, S. (2016). Nicht immer zählt nur Leistung - Schulformabhängige Prädiktoren der Übergangsempfehlung. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 13-18), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rjosk, C., McElvany, N., Anders, Y. & Becker, M. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung der basalen Lesefähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2), 92-105.
- Saracevic, T. (2007a). Relevance: A Review of the Literature and a Framework for Thinking on the Notion in Information Science. Part II: Nature and Manifestations of Relevance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (13), 1915-1933.
- Saracevic, T. (2007b). Relevance: A Review of the Literature and a Framework for Thinking on the Notion in Information Science. Part III: Behavior and Effects of Relevance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (13), 2126-2144.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? – Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.

- Schaer, P. (2013). *Der Nutzen informetrischer Analysen und nicht-textueller Dokumentattribute für das Information Retrieval in digitalen Bibliotheken*. Zugriff am 24.03.2016. Verfügbar unter <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/739>
- Schamber, L., Eisenberg, M. B. & Nilan, M. S. (1990). A Re-examination of Relevance: Towards a Dynamic, Situational Definition. *Information Processing & Management*, 26 (6), 755-776.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim und München: Juventa.
- Schmitt, M. (2008). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und bundeslandspezifischen Übergangsregelungen für die Grundschulempfehlung. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 111-121). Münster: Waxmann.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 371-396.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 91-96). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 154-165.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1 (1), 27-52.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 149-158). Weinheim: Beltz.
- Schulze, A., Wolter, F. & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (3), 411-435.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1974). *The Structures of the Life-World*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Schütz, A. (1982). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München: Pearson.

- Sheluga, D. A., Jaccard, J. & Jacoby, J. (1979). Preference, search, and choice: An integrative approach. *Journal of Consumer Research*, 6, 166-176.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition* (2. Aufl.). Oxford: Blackwell.
- Spiewak, M. (2007). *Die Krise der kleinen Männer*. Zugriff am 15.02.2016. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2007/24/B-Jungen>
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), 85-95.
- Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 171-198). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2016). *Wiederholer nach Geschlecht und Bundesländern*. Zugriff am 05.10.2016. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeWiederholerBundeslaender.html>
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 14). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C. & Bos, W. (2008). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 49-63.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209-226). Münster: Waxmann.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement. A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 743-762.
- Südkamp, A. & Möller, J. (2009). Referenzgruppeneffekte im Simulierten Klassenraum. Direkte und indirekte Einschätzungen von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (34), 161-174.
- Südkamp, A., Möller, J. & Pohlmann, B. (2008). Der Simulierte Klassenraum. Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 261-276.

- Thiel, O. (2004). *Modellierung der Bildungsgangempfehlung in Berlin*. Zugriff am 17.12.2015. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/thiel-oliver-2005-12-16/PDF/thiel.pdf>
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007a). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 41-49.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007b). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 108-120.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-402). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1985a). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40 (4), 385-398.
- Tulving, E. (1985b). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26, 1-12.
- Tulving, E. & Donaldson, W. (Hrsg.). (1972). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Tulving, E. & Schacter, D. L. (1992). Priming and Memory Systems. In B. Smith & G. Adelman (Eds.), *Neuroscience Year. Supplement 2 to the Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 130-133). New York: Springer Science + Business Media.
- Urbanek, R. (2005). Grundschulurteil – besser als sein Ruf? *Bildung aktuell*, 4, 22-24.
- Van Ophuysen, S. (2006a). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahneempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (4), 154-161.
- Van Ophuysen, S. (2006b). Zur Problematik der Schulformempfehlung nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 49-79). Weinheim: Juventa.
- Van Ophuysen, S. (2009). Moving to secondary school: on the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, 3 (3), 434-446.
- Van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogischdiagnostische Kompetenz. Eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 16, S. 203-234). Weinheim: Beltz Juventa.
- Van Ophuysen, S. & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 82-98.

- Van Ophuysen, S. & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – Gestaltung, Beratung, Diagnostik*. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. Zugriff am 22.09.2016. Verfügbar unter http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_OpHar.pdf
- Van Ophuysen, S., Lintorf, K. & Harazd, B. (2013). Zur Qualität professioneller pädagogischer Diagnostik im Schulalltag. Forschungsbefunde und -desiderate. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 187-202). Münster: Waxmann.
- Van Ophuysen, S., Riek, K. & Dietz, S.-L. (2015). Soziale Gerechtigkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – die Perspektive der Lehrkräfte. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 332-351). Münster: Waxmann.
- Wagner, W., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2009). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)* (S. 183-204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zelazny, C. (1996). Elternwille und Schulerfolg. Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen. *Die Deutsche Schule*, 88 (3), 298-312.

Erklärung (PPO 2012, FB 06)

Name, Vorname Diebig, Kim

Hiermit versichere ich

zur vorliegenden Dissertation (Monographie) mit dem Titel

Die Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung – Ein Vergleich unterschiedlicher Erhebungsmethoden,

- a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;
- b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;
- c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

Münster, _____

(Datum)

(Unterschrift)

Kurzanhang

1. Interviewleitfaden
2. Kategoriensystem (inkl. Kodierleitfaden)
3. Leitfaden für telefonische Nachbefragung
4. Fragebogen

1. Interviewleitfaden

Phase	Phasenname	Phasenbeschreibung
I	Vorstellung/ Organisatorische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeit im Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ • Thema „Übergangsempfehlung“ im Fokus des Moduls „pädagogische Diagnostik“ • Sprechen über persönliche Erfahrungen mit Übergangsempfehlung am Beispiel der jetzigen vierten Klasse • Aktueller Bezug, da Übergangsempfehlung gerade mit den Halbjahreszeugnissen ausgesprochen wurde • Kein typisches Interview mit vielen Fragen, vielmehr freies Erzählen im Vordergrund • Für mich ist alles interessant, was Ihnen wichtig ist • Kein richtig oder falsch • Notizen, um evtl. auf einzelne Punkte eingehen zu können • Namen ohne Bedenken nennen, da Anonymisierung gewährleistet ist und keine Informationen auf bestimmte Personen zurückgeführt werden können
II	Klassenebene	<ul style="list-style-type: none"> • Denken Sie bitte an Ihre jetzige vierte Klasse, für die Sie gerade die Übergangsempfehlung ausgesprochen haben. • Wann haben Sie diese Klasse übernommen? • Wie war der Start mit der Klasse?/ Wie haben Sie die Klasse kennengelernt? • Wie hat sich die Klasse entwickelt?/ Was gab es für schöne oder auch schwierige Momente? • Wie fühlen Sie sich bei dem Gedanken, die Klasse bald abzugeben?
III	Schülerebene (allgemein)	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es in der Klasse Schülerinnen oder Schüler, bei denen Sie länger zwischen zwei Schulformempfehlungen geschwankt haben? • Gab es bei diesen Schülerinnen und Schülern einen Fall, bei dem Sie zwischen Gymnasial- und Realschulempfehlung (alternativ Real- und Hauptschulempfehlung) geschwankt haben?
IV	Schülerebene (Fall 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie diese Schülerin bzw. diesen Schüler bitte möglichst genau. • Wie fühlen Sie sich mit Ihrer Entscheidung? • Wird die Schülerin bzw. der Schüler dieser Empfehlung voraussichtlich folgen? • Abschließend ggf. konkrete Übergangsempfehlung hervorheben lassen
V	Schülerebene (Fall 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie bitte eine weitere Schülerin bzw. einen weiteren Schüler, bei deren bzw. dessen Empfehlung Sie sich unsicher waren (evtl. eine Schülerin

		<p>bzw. einen Schüler aus Phase III herausgreifen).</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie fühlen Sie sich mit Ihrer Entscheidung?• Wird die Schülerin bzw. der Schüler dieser Empfehlung voraussichtlich folgen?• Abschließend ggf. konkrete Übergangsempfehlung hervorheben lassen
VI	Abschluss	<ul style="list-style-type: none">• Was haben Sie bei Fall 1 bzw. 2 gemacht, um sich zu entscheiden? Haben Sie andere Informationsquellen in Ihren Entscheidungsprozess einbezogen (z.B. Beobachtung, Erfahrung, Reflexion)?• Ist Ihnen abschließend noch etwas wichtig, auf das Sie in Hinblick auf die Übergangsempfehlung eingehen möchten?

2. Kategoriensystem (inkl. Kodierleitfaden)

Thematischer Bereich	Kategorie	ggf. Unterkategorie	Kodierregel Kategorisiert werden alle Textstellen, die ...	Ankerbeispiel
Fähigkeiten/Leistung	Noten und Fähigkeiten in den Hauptfächern	Deutsch	... sich auf die Noten und Fähigkeiten im Fach Deutsch beziehen.	„(...) aber die schriftlichen Leistungen sind einfach im Deutschbereich richtig gut. Sie schreibt eigentlich durchweg Zweien, manchmal eine Drei, aber schon wirklich im guten Bereich“ (I 2, S 1, Z. 59-61)
		Mathematik	... sich auf die Noten und Fähigkeiten im Fach Mathematik beziehen.	„Dass sie das kleine 1x1 jetzt mittlerweile relativ gesichert kann, obwohl sie immer noch lange nachdenken muss.“ (I 4, S 2, Z. 202-203)
		Sachunterricht	... sich auf die Noten und Fähigkeiten im Fach Sachunterricht beziehen.	„Im Sachunterricht ist es oft so, dass es diese ganzen biologischen Zusammenhänge gut versteht. Auch so viel Hintergrundwissen mitbringt und das auch später dann noch abrufbar ist, also nicht nur so auf den Punkt und dann habe ich das morgen wieder vergessen.“ (I 8, S 1, Z. 137-140)
	Kognitive Fähigkeiten		... sich auf die kognitiven Fähigkeiten beziehen (z.B. Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Intelligenz, Flexibilität im Denken, Transfer, Reflexion, Umsetzen von Arbeitsanweisungen, Selbsteinschätzung, Erklären von Sachverhalten).	„Wenn da manchmal irgend so ein Transfer kommen muss, dann kommt sie manchmal drauf, aber manchmal fällt es ihr auch schwer und dann kriegt sie es nicht hin“ (I 1, S 1, Z. 169-171)

	Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich	...sich auf die fächerübergreifenden Fähigkeiten im mündlichen Bereich beziehen (z.B. mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sprachgefühl, Lesekompetenz, Gesprächslautstärke, Beherrschung der deutschen Sprache).	„(...) hat aber Probleme noch ein bisschen mit dem Lesen“ (I 11, S 2, Z. 201-202)	
	Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich	...sich auf die fächerübergreifenden Fähigkeiten im schriftlichen Bereich beziehen (z.B. schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Strukturiertheit von Texten, Rechtschreibung).	„Ja, es ist einfach wirklich sprachlich. Sie schreibt Aufsätze ganz gut, hat da auch wirklich ein Gefühl für, die zu schreiben, von der Rechtschreibleistung ist es auch ganz gut“ (I 2, S 1, Z. 75-77)	
	Logische Fähigkeiten	...sich auf die logischen Fähigkeiten beziehen (z.B. Erkennen und Fortführen von Denkstrukturen).	„Also so dieses logische Denken ist nicht ganz so ihr.“ (I 13, S 2, Z. 148-149)	
	Kreative Fähigkeiten	...sich auf die kreativen Fähigkeiten beziehen (Entwicklung von innovativen Ideen, Künstlerische Fähigkeiten, Kreatives Erzählen und Schreiben)	„Auch wenn ich jetzt mal auf die Klassenfahrt komme, da spielt die und bastelt Puppen aus Blättern und hat Rollenspiele da mit und hat das wahrscheinlich auch noch in einer Geschichte zu Hause verarbeitet.“ (I 7, S 1, Z. 106-109)	
	Musische Fähigkeiten	...sich auf die musischen Fähigkeiten beziehen (z.B. Gefühl für Rhythmik und Takt, Spielen von Instrumenten).		
	Motorische Fähigkeiten	Feinmotorisch	...sich auf die feinmotorischen Fähigkeiten beziehen.	„Das ist ihr dann nicht ganz so wichtig, dass sie da einfach auch diese feinmotorischen Schwächen auch hat“ (I 4, S 2, Z. 281-283)
		Grobmotorisch	...sich auf die grobmotorischen Fähigkeiten	„(...) Sportkollegin auch sagte, der kommt

			ten beziehen (Sport).	nicht über den Bock.“ (I 13, S 1, Z. 87-88)
		Allgemein	...sich im Allgemeinen auf die motorischen Fähigkeiten beziehen.	„Er ist motorisch nicht so gut drauf.“ (I 12, S 1, Z. 107)
	Allgemein		...sich auf die Noten und Fähigkeiten im Allgemeinen beziehen (z.B. Noten allgemein, Leistung und Fähigkeiten in den Nebenfächern, Allgemeinwissen).	„Ja, also ich habe ein Kind, das ist ein Zweierkandidat.“ (I 6, S 1, Z. 69)
Arbeitsverhalten	Leistungsbereitschaft		...sich auf die Leistungsbereitschaft beziehen (z.B. Fleiß, Interesse, Motivation, Beteiligung im Unterricht, Ausdauer, Ehrgeiz, Arbeitsgeschwindigkeit, Zielstrebigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Wissbegierde).	„(...) und sehr fleißig und bemüht ist“ (I 1, S 1, Z. 207)
	Zuverlässigkeit		...sich auf die Zuverlässigkeit beziehen (z.B. Regelbeachtung, Erledigen von Hausaufgaben).	„(...) hat die Hausaufgaben immer regelmäßig.“ (I 11, S 2, Z. 213-214)
	Sorgfalt		...sich auf die Sorgfalt beziehen (die Ordnungsbewusstsein, Ordentlichkeit, Schriftbild, Strukturiertheit).	„Und Anfertigung von Hausaufgaben, da ist sie nicht ganz so sorgfältig“ (I 2, S 1, Z. 124-125)
	Selbstständigkeit		...sich auf die Selbstständigkeit beziehen (z.B. Planung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses, u.a. Einfordern von Hilfe, Problemlöseverhalten bei Aufgaben, Eigenantrieb, eigenständiges Üben).	„(...) und dass im Endeffekt alles alleine leistet, was sie leistet“ (I 1, S 1, Z. 163)

	Allgemein	...sich auf das Arbeitsverhalten im Allgemeinen beziehen.	„Bei ihm hapert es am Arbeitsverhalten öfters.“ (I 14, S 1, Z. 238-239)
Sozialverhalten	Verantwortungsbereitschaft	...sich auf die Verantwortungsbereitschaft beziehen (z.B. Wahrnehmung von Aufgaben und Pflichten in der Klasse, Einstehen für eigenes Handeln, sorgsamer Umgang mit fremden Eigentum).	„Also ich könnte sie ohne weiteres, wenn jetzt ein Kind krank ist und nicht mit in die Pause darf, dann könnte ich sie dabei lassen. Da könnte ich mich drauf verlassen, dass die keinen Unsinn machen.“ (I 5, S 1, Z. 88-90)
	Konfliktverhalten	...sich auf das Konfliktverhalten beziehen (z.B. Respekt, Toleranz, Kritikfähigkeit, Anbringen konstruktiver Kritik).	„Nee, im Vergleich mit den anderen Mädchen hat es schon mal sehr heftige Probleme gegeben und da war sie nicht leise, sagen wir mal so. Da war sie dann durchaus laut.“ (I 3, S 1, Z. 132-133)
	Kooperationsfähigkeit	...sich auf die Kooperationsfähigkeit beziehen (z.B. Einhalten von Regeln im Miteinander, Hilfsbereitschaft, Zurückstellen eigener Interessen für die Gruppe, Kooperationsbereitschaft).	„Ja, also Partnerarbeit klappt gut“ (I 2, S 1, Z. 67)
	Allgemein	...sich auf das Sozialverhalten im Allgemeinen beziehen.	„Auch sie hat ihre soziale Ader, auch sie kümmert sich um ihre Freundschaften sehr.“ (I 4, S 2, Z. 232)
	Fähigkeiten/Leistung	...sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten und Leistungen über die gesamte Grundschulzeit beziehen.	„Da hat die Leistung jetzt schon nachgelassen, so während des dritten Schuljahres und jetzt Anfang des Vierten.“ (I 8, S 2, Z. 272-273)
Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit	Arbeitsverhalten	...sich auf die Entwicklung des Arbeitsverhaltens über die gesamte Grundschulzeit beziehen.	„Die Schrift ist nicht wahnsinnig viel besser geworden.“ (I 1, S 2, Z. 98)

	Sozialverhalten		...sich auf die Entwicklung des Sozialverhaltens über die gesamte Grundschulzeit beziehen.	„Ja, es gibt auch zwischendurch schon einmal so einen kleinen Zickenkrieg mit dem ein oder anderen Mädchen, das war vorher auch nicht da.“ (I 11, S 1, Z. 155-157)
	Allgemein		...sich auf die Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit im Allgemeinen beziehen.	„Ja, ich bin nochmal meine ganzen Aufzeichnungen durchgegangen von den Jahren vorher, habe geguckt, wie er sich so entwickelt hat.“ (I 8, S 2, Z. 318-319)
Individueller Hintergrund	Persönlichkeit	Extraversion/ Introversion (interpersonell)	...sich auf Extraversion/Introversion im persönlichen Verhalten beziehen (z.B. Impulsives, bestimmendes Verhalten vs. schüchternes, passives Verhalten, Geselligkeit, Aktivität).	„(...) aber ist eher so in seiner Art zurückhaltend. Er wartet eher bis die anderen auf ihn zukommen, so.“ (I 8, S 2, Z. 295-296)
		Neurotizismus (intrapersonell)	...auf Neurotizismus im persönlichen Verhalten beziehen (z.B. Ruhe, Zufriedenheit, Entspanntheit, Fröhlichkeit, Emotionale Stabilität, Nervosität, Ängstlichkeit, Erregbarkeit, Selbstbewusstsein, Stressresistenz, Prüfungsangst)	„Ist eine ganz nette, liebe Schülerin.“ (I 2, S 1, Z. 151)
	Äußeres Erscheinungsbild		...sich auf das äußere Erscheinungsbild beziehen.	„(...) wie gesagt, unglaublich hübsches Mädchen.“ (I 12, S 2, Z. 200-201)
	Potential		...sich auf das Potential beziehen (z.B. Leistungsmöglichkeiten des Kindes unter anderen/günstigeren Umständen).	„Da bin ich mir sicher, dass sie mehr schaffen könnte.“ (I 2, S 2, Z. 196-197)
	Psychische und körperliche Gesundheit		...sich auf die psychische und körperliche Gesundheit beziehen (z.B. ADHS, Legas-	„Sie war auch noch recht übergewichtig.“ (I 9, S 1, Z. 166)

		thenie, Dyskalkulie, therapeutische Förderung).		
	Entwicklungsstand	...sich auf den Entwicklungsstand beziehen (z.B. pubertäres vs. kindliches Verhalten, Einstellung zur Schule, Körpergröße, Alter).	„(...) ist also auch sehr alt schon für unsere Klasse, ist auch körperlich und pubertär schon sehr weit entwickelt und einfach gedanklich mit vielen Sachen anders beschäftigt“ (I 2, S 2, Z. 211-213)	
	Außerunterrichtliche Aufgaben und Aktivitäten	...sich auf außerunterrichtliche Aktivitäten beziehen (z.B. Freizeitgestaltung, Nachhilfe, Arbeitsgemeinschaften).	„(...) sie reitet, läuft Schlittschuh, macht Leichtathletik, ist im Tanzen und weiß nicht wo noch überall“ (I 9, S 1, Z. 182-183)	
	Soziale Integration	...sich auf die soziale Integration innerhalb der Klasse beziehen (z.B. Einbindung des Kindes in die Klassengemeinschaft).	„Das ist ein sehr beliebter Schüler, der ist bei den Kindern sehr anerkannt. Er hat seine großen Gruppen, in denen er sich bewegen kann.“ (I 4, S 1, Z. 154-155)	
Familiärer Hintergrund	Elterliche (Persönlichkeits-) Eigenschaften	...die sich auf die elterlichen (Persönlichkeits-) Eigenschaften beziehen (z.B. nett, jung, ehrgeizig) (mind. auf ein Elternteil bezogen).	„Sie hat eine sehr ehrgeizige Mutter.“ (I 3, S 1, Z. 139)	
	Verhalten der Eltern/Geschwister gegenüber dem Kind	Emotionale Unterstützung	...die sich auf die emotionale Unterstützung durch die Eltern/Geschwister beziehen (z.B. Überbehütung vs. Vernachlässigung, Lob vs. Tadel).	„(...) aber sie haben die Gefahr gesehen, dass dann vielleicht auch der Druck zu viel wird für die. Dass es vielleicht etwas für das Kind entspannter ist, wenn sie ein Jahr mehr hat.“ (I 8, S 1, Z. 221-223)
		Fachliche Unterstützung	...die sich auf die fachliche Unterstützung beziehen [z.B. in Bezug auf Hausaufgaben, Förderung (Kontrolle, Druck, Gleich-	„(...) aber die Eltern sind da schon hinter, also die üben mit ihm.“ (I 5, S 2, Z. 156-157)

			gültigkeit)].	
		allgemein	...die sich auf das elterliche/ geschwisterliche Verhalten allgemein beziehen (z.B. konsequentes vs. inkonsequentes Verhalten).	„(...) aber weil sie auch so wenig Rückhalt von zu Hause hat“ (I 2, S 2, Z. 197)
Verhalten der Eltern gegenüber der Schule	Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften	...die sich auf das Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Lehrkräften beziehen (z.B. aufdringliches Kommunikationsverhalten vs. kein Interesse an Kommunikation, Eingehen auf Vorschläge vs. Ignorieren von Vorschlägen)	„Das sind vor allem auch Eltern mit denen man wirklich nett sprechen kann und die das auch aufnehmen, was man ihnen sagt.“ (I 4, S 1, Z. 166-168)	
	Interesse an Schule	...sich auf das Interesse der Eltern an Schule beziehen (z.B. Engagement).	„Die Eltern sehe ich ganz selten mal auf Schulfesten. Ja, sie bringen sich nicht so ein wie andere Eltern.“ (I 6, S 1, Z. 127-128)	
Familienstruktur	Strukturiertheit im familiären Alltag	...sich auf die Strukturiertheit im familiären Alltag beziehen (z.B. Tagesablauf, Aufgabenverteilung).	„Ich finde er ist oft unausgeschlafen. Der kommt morgens, guckt dann also alle Fußballspiele bei der WM bis 11. Jeden Tag egal welche Spiele. Bei Deutschland verstehe ich das. Montag kam er, konnte sich gar nicht konzentrieren, weil er beide Tage um viertel vor 5 aufgestanden ist um Formel 1 zu gucken.“ (I 13, S 1, Z. 61-65)	
	Familiäre Verhältnisse	...sich auf die familiären Verhältnisse beziehen (z.B. alleinerziehend, familiäres/familienähnliches Umfeld mit zwei Erziehungspersonen,	„Also sie hat eben auch zwei ältere Geschwister, der eine ist auf einer Gesamtschule, der andere ist auf einem Gymnasium.“ (I 3, S 1, Z. 138-139)	

			instabile familiäre Verhältnisse, Geschwister).	
		allgemein	...sich auf die Familienstruktur im Allgemeinen beziehen.	„(...) die kommt aus einem sehr schwierigen Elternhaus.“ (I 2, S 2, Z. 208)
	Familiensprache/Migrationshintergrund		...sich auf die Familiensprache oder den Migrationshintergrund der Familie beziehen.	„(...) der hat ein rein türkisches Elternhaus. Wo auch viel türkisch gesprochen wird und ihm fehlt dadurch auch einfach die Übung.“ (I 3, S 2, Z. 202-203)
	Bildungshintergrund und berufliche Stellung		...sich auf den Bildungshintergrund und die berufliche Stellung beziehen (z.B. schulische und berufliche Bildung, Art der Erwerbstätigkeit, Beruf).	„(...) und dann ist der Vater leider arbeitslos geworden“ (I 4, S 2, Z. 190)
Meinungen/Wünsche/Einschätzungen anderer Personen in Bezug auf die Übergangsempfehlung	Kolleginnen/Kollegen		...sich auf die Meinung/Einschätzung durch Kolleginnen/Kollegen beziehen.	„(...) ich habe das aber auch im Kollegium besprochen. Also ich habe das auf der Zeugniskonferenz mit dem ganzen Kollegium besprochen, hab mir aber auch Rat von Einzelnen, natürlich auch von den Lehrerinnen gesucht, die sie auch im Unterricht unterrichten.“ (I 7, S 1, Z. 217-219)
	Eltern und Kind	Eltern und Kind gemeinsam	...sich auf gemeinsame Wünsche der Eltern und des Kindes beziehen.	„(...) sie haben erst Gesamtschule versucht, das war ihr Hauptwunsch“ (I 13, S 2, Z. 240)
		Kind	...sich auf den Wunsch des Kindes beziehen.	„(...) und das Kind möchte aber unbedingt auf das Gymnasium“ (I 6, S 1, Z. 91-92)
		Eltern	...sich auf den Wunsch der Eltern beziehen.	„Also man merkt schon sehr deutlich, dass die Mutter eigentlich das Gymna-

				sium will.“ (I 3, S 1, Z. 155)
--	--	--	--	-----------------------------------

3. Leitfaden für telefonische Nachbefragung

1. Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung - Anlass: Nachbefragung zum Interview, das ich zum Thema „Kriterien der Übergangsempfehlung“ im Frühjahr diesen Jahres mit Ihnen geführt habe - Vielen Dank dafür, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben und sich auch jetzt etwa 10 Minuten Zeit nehmen - Anders als das Interview, in dem das freie Erzählen im Vordergrund stand, wird die Nachbefragung kürzer und standardisierter ablaufen, aber auch hier sind Ihre spontanen Antworten interessant - Zur Vorbereitung habe ich Ihnen vorab die zwei Schülerbeschreibungen zugeschickt - Hoffentlich gelesen und in Hinblick auf Korrektheit und Vollständigkeit bewertet
2. Korrektheit und Vollständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Daran schließen sich meine ersten beiden Fragen an - Sind die Informationen korrekt? - Sind die Informationen vollständig oder möchten Sie etwas ergänzen?
3. Rating	<ul style="list-style-type: none"> - Nun möchte ich konkret auf jede einzelne Aussage der beiden Schülerbeschreibungen eingehen, und zwar konkret auf die Frage, wie relevant die jeweilige Information für die Übergangsempfehlung des jeweiligen Schülers war - Dazu bitte ich Sie jede Information auf einer Skala von 1 bis 5 einzuschätzen, wobei „1 = hoch relevant“ und „5 = gar nicht relevant“ bedeutet - Nun möchte ich gemeinsam mit Ihnen jede einzelne Information in Bezug auf die Relevanz durchgehen
4. Noten Hauptfächer (Deutsch, Mathe, Sachunterricht)	<ul style="list-style-type: none"> - Nachdem Sie die einzelnen Aspekte eingeschätzt haben, interessiert mich abschließend, welche Noten die beiden beschriebenen Schüler in den Hauptfächern am Ende der vierten Klasse erhalten haben.
5. Offene Frage	<ul style="list-style-type: none"> - Meine Fragen sind bis hierhin beantwortet - Möchten Sie abschließend noch etwas zum Thema sagen?
6. Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> - Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben

4. Fragebogen



Fragebogenuntersuchung zum Thema „Kriterien der Übergangsempfehlung“

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/Empirische Bildungsforschung
Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen

Georgskommende 33
48143 Münster
Tel.: +49 251 83-21260





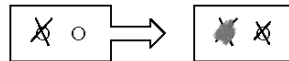
Fragebogenuntersuchung zum Thema „Kriterien der Übergangsempfehlung“

Sehr geehrte Damen und Herren,

für die Bildung von Urteilen und Entscheidungen ist es von zentraler Bedeutung, Schüler_innen ganzheitlich und aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrzunehmen. Wie differenziert und vielfältig die Bilder sind, auf deren Basis Grundschullehrer_innen ihre Empfehlung für Viertklässler_innen aussprechen, konnten wir bereits im Rahmen einer vorausgegangenen qualitativen Studie herausarbeiten. Nun gilt es zu überprüfen, wie gut diese Merkmale geeignet sind, die Unterschiedlichkeit und Individualität der Kinder abzubilden.

Daher freuen wir uns, dass Sie sich für das Ausfüllen des folgenden Fragebogens Zeit nehmen (ca. 20 Minuten). Zudem können Sie dazu beitragen, dass Ihre Schule bei hohem Rücklauf einen von insgesamt drei Geldpreisen in Höhe von je 150 Euro gewinnt. Die gewonnenen Daten werden selbstverständlich anonym und absolut vertraulich behandelt.

Nach ein paar persönlichen Angaben folgt ein zweiteiliger Fragebogen, der möglichst in der **vorgegebenen Reihenfolge** bearbeitet werden sollte. Bitte beachten Sie, dass der Fragebogen **beidseitig bedruckt** ist. Kreuzen Sie bei allen Fragen nur eine Möglichkeit an. Wenn Sie Ihre Antwort auf eine Frage ändern möchten, verfahren Sie wie in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.



Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen **spätestens bis zum 20.09.2013** an einer mit Ihrem Kollegium vereinbarten Stelle (z.B. im Sekretariat) ab, sodass alle Fragebögen gesammelt an uns zurückgeschickt werden können.

Wir bedanken uns für Ihre Mitarbeit!

Persönliche Angaben

Ich bin
 weiblich männlich keine Angabe

Ich habe ein Lehramtsstudium absolviert.
 ja nein

Ich arbeite seit _____ Jahren als Grundschullehrer_in (Referendariatszeit ausgenommen).

Ich habe bereits _____ Mal als Klassenlehrer_in in der vierten Klasse eine Empfehlung für die weiterführende Schule ausgesprochen.

Teil 1

Denken Sie bitte an Ihre letzte vierte Klasse, für die Sie als Klassenlehrer_in die Empfehlung für die weiterführende Schule ausgesprochen haben. In welchem Jahr haben Sie diese Klasse zur weiterführenden Schule begleitet?

Im Jahr _____.

Erste Schülerbeschreibung

Nehmen Sie ein Kind dieser Klasse in den Blick, bei dem Sie zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung geschwankt haben.

Bei dem Kind, das ich im Folgenden beschreibe, habe ich letztlich folgende Empfehlung ausgesprochen:

- uneingeschränkte Gymnasialempfehlung
- eingeschränkte Gymnasialempfehlung
- uneingeschränkte Realschulempfehlung

Das Kind ist

- ein Mädchen.
- ein Junge.

Bitte beschreiben Sie dieses Kind anhand der folgenden thematischen Bereiche.

Fähigkeiten/Leistung

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	weiß ich nicht
Teilnote Deutsch: Sprachgebrauch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnote Deutsch: Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnote Deutsch: Rechtschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Note Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Note Sachunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	hoch ausgeprägt				schwach ausgeprägt
Kognitive Fähigkeiten <i>(z.B. Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich <i>(z.B. mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sprachgefühl)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich <i>(z.B. schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Strukturiertheit von Texten)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logische Fähigkeiten <i>(z.B. Erkennen und Fortführen von Denkstrukturen)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreative Fähigkeiten <i>(z.B. Entwicklung von innovativen Ideen)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	hoch ausgeprägt			schwach ausgeprägt		
Musische Fähigkeiten <i>(z.B. Gefühl für Rhythmik und Takt)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feinmotorische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grobmotorische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeitsverhalten

	hoch ausgeprägt			schwach ausgeprägt		
Leistungsbereitschaft im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Fleiß, Interesse, Motivation, Beteiligung im Unterricht)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zuverlässigkeit im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Regelbeachtung, Erledigen von Hausaufgaben)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorgfalt im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Ordnungsbewusstsein, Ordentlichkeit, Schriftbild)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Planung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses, u.a. Einfordern von Hilfe)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sozialverhalten

	hoch ausgeprägt			schwach ausgeprägt		
Verantwortungsbereitschaft im sozialen Miteinander <i>(z.B. Wahrnehmung von Aufgaben und Pflichten in der Klasse, Einstehen für eigenes Handeln, sorgsamer Umgang mit fremdem Eigentum)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konfliktverhalten im sozialen Miteinander <i>(z.B. Respekt, Toleranz, Kritikfähigkeit, Anbringen konstruktiver Kritik)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperationsfähigkeit im sozialen Miteinander <i>(z.B. Einhalten von Regeln im Miteinander, Hilfsbereitschaft)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit

	sehr positiv			sehr negativ		
Fähigkeiten/Leistung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Familiensprache	<input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Deutsch und andere Sprache(n), nämlich _____ <input type="radio"/> Andere Sprache(n), nämlich _____ <input type="radio"/> Weiß ich nicht
-----------------	---

Familiäre Verhältnisse	<input type="radio"/> Alleinerziehend <input type="radio"/> Familiäres/Familienähnliches Umfeld mit zwei Erziehungs- personen <input type="radio"/> Instabile familiäre Verhältnisse <input type="radio"/> Weiß ich nicht
------------------------	---

	Mutter	Vater
Bildungshintergrund der Eltern	<input type="radio"/> Kein Abschluss <input type="radio"/> Hauptschulabschluss <input type="radio"/> Realschulabschluss <input type="radio"/> (Fach-) Abitur <input type="radio"/> (Fach-) Hochschulab- schluss <input type="radio"/> Weiß ich nicht	<input type="radio"/> Kein Abschluss <input type="radio"/> Hauptschulabschluss <input type="radio"/> Realschulabschluss <input type="radio"/> (Fach-) Abitur <input type="radio"/> (Fach-) Hochschulab- schluss <input type="radio"/> Weiß ich nicht

	Mutter	Vater
Art der Erwerbstätigkeit	<input type="radio"/> Vollzeit <input type="radio"/> Teilzeit <input type="radio"/> Nicht erwerbstätig <input type="radio"/> Weiß ich nicht	<input type="radio"/> Vollzeit <input type="radio"/> Teilzeit <input type="radio"/> Nicht erwerbstätig <input type="radio"/> Weiß ich nicht

	Mutter	Vater
Beruf	_____	_____

Nachdem Sie das Kind und dessen soziales Umfeld nun anhand der vorgegebenen thematischen Bereiche beschrieben haben, folgen vier abschließende Fragen.

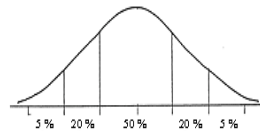
Abschließende Fragen

Wie wichtig waren Ihnen bei der Übergangsempfehlung des beschriebenen Kindes die Wünsche und Meinungen anderer Personen?

	sehr wichtig				gar nicht wichtig
Meinung meiner Kolleginnen/Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wünsche der Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wünsche des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Stellen Sie sich bitte vor, dass das beschriebene Kind – unabhängig von Ihrer Empfehlung – das Gymnasium besucht. Wo denken Sie, würde das Kind im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern am Ende der gymnasialen Orientierungsstufe, also am Ende von Klasse 6, stehen? Gehen Sie bei der Beantwortung dieser Frage davon aus, dass keine unvorhergesehenen Veränderungen im Verhalten des Kindes oder in seinem sozialen Umfeld eintreten werden.



Wenn keine unvorhergesehenen Änderungen eintreten, wird das Kind am Ende von Klasse 6 am Gymnasium voraussichtlich ...

- zu den besten 5 Prozent seines Jahrganges gehören.
- zum eher leistungsstarken oberen Viertel des Jahrgangs gehören, aber nicht zu den besten 5 Prozent.
- zu den Kindern gehören, die sich im mittleren Leistungsbereich des Jahrgangs befinden.
- zum eher leistungsschwachen unteren Viertel des Jahrgangs gehören, aber nicht zu den schwächsten 5 Prozent.
- zu den schwächsten 5 Prozent seines Jahrgangs gehören.



Zweite Schülerbeschreibung

Bitte beschreiben Sie nun ein zweites Kind aus derselben Klasse, bei dem Sie ebenso zwischen einer Gymnasial- und einer Realschulempfehlung geschwankt haben.

Optimal wäre es, wenn das Kind eine Empfehlung für die jeweils andere Schulform als das erste beschriebene Kind erhalten hat (*Beispiel: Haben Sie beim ersten Kind eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen, sollte das zweite Kind nach Möglichkeit eine Realschulempfehlung erhalten haben*).

Sollte dies nicht möglich sein, beschreiben Sie bitte ein weiteres Kind dieser Klasse, bei dem Sie dieselbe Empfehlung ausgesprochen haben wie bei dem ersten beschriebenen Kind (*Beispiel: Haben Sie beim ersten Kind eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen, sollte das zweite Kind ebenfalls eine Gymnasialempfehlung erhalten haben*).

Sollte auch dies nicht möglich sein, beschreiben Sie bitte ein Kind, bei dessen Empfehlung Sie nicht geschwankt haben und sich letztlich eindeutig für das Gymnasium oder die Realschule entschieden haben.

Bei dem Kind, das ich im Folgenden beschreibe, habe ich letztlich folgende Empfehlung ausgesprochen:

- uneingeschränkte Gymnasialempfehlung
- eingeschränkte Gymnasialempfehlung
- uneingeschränkte Realschulempfehlung

Das Kind ist

- ein Mädchen.
- ein Junge.

Bitte beschreiben Sie dieses Kind anhand der folgenden thematischen Bereiche.

Fähigkeiten/Leistung

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	weiß ich nicht
Teilnote Deutsch: Sprachgebrauch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnote Deutsch: Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teilnote Deutsch: Rechtschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Note Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Note Sachunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			hoch ausgeprägt				schwach ausgeprägt
Kognitive Fähigkeiten <i>(z.B. Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit)</i>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fächerübergreifende Fähigkeiten im mündlichen Bereich <i>(z.B. mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sprachgefühl)</i>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	hoch ausgeprägt		schwach ausgeprägt		
Fächerübergreifende Fähigkeiten im schriftlichen Bereich <i>(z.B. schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Strukturiertheit von Texten)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logische Fähigkeiten <i>(z.B. Erkennen und Fortführen von Denkstrukturen)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreative Fähigkeiten <i>(z.B. Entwicklung von innovativen Ideen)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musische Fähigkeiten <i>(z.B. Gefühl für Rhythmik und Takt)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feinmotorische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grobmotorische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeitsverhalten

	hoch ausgeprägt		schwach ausgeprägt		
Leistungsbereitschaft im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Fleiß, Interesse, Motivation, Beteiligung im Unterricht)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zuverlässigkeit im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Regelbeachtung, Erledigen von Hausaufgaben)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorgfalt im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Ordnungsbewusstsein, Ordentlichkeit, Schriftbild)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten <i>(z.B. Planung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses, u.a. Einfordern von Hilfe)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sozialverhalten

	hoch ausgeprägt		schwach ausgeprägt		
Verantwortungsbereitschaft im sozialen Miteinander <i>(z.B. Wahrnehmung von Aufgaben und Pflichten in der Klasse, Einstehen für eigenes Handeln, sorgsamer Umgang mit fremdem Eigentum)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konfliktverhalten im sozialen Miteinander <i>(z.B. Respekt, Toleranz, Kritikfähigkeit, Anbringen konstruktiver Kritik)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperationsfähigkeit im sozialen Miteinander <i>(z.B. Einhalten von Regeln im Miteinander, Hilfsbereitschaft)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit					
	sehr positiv				sehr negativ
Fähigkeiten/Leistung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Allgemeine Hintergrundmerkmale						
Das Kind ist übermäßig extravertiert. <i>(z.B. impulsives oder bestimmendes Verhalten)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Das Kind ist übermäßig introvertiert. <i>(z.B. schüchternes oder passives Verhalten)</i>
Das Kind nimmt an zu vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Das Kind nimmt an zu wenig außerunterrichtlichen Aktivitäten teil.
Das Kind ist im Vergleich zu seinen Mitschülern zu weit entwickelt. <i>(z.B. pubertäres Verhalten)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Das Kind ist im Vergleich zu seinen Mitschülern zu gering entwickelt. <i>(z.B. kindliches Verhalten)</i>
Das Kind überschätzt sich selbst in Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Das Kind unterschätzt sich selbst in Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform.
Die Eltern überschätzen ihr Kind in Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Die Eltern unterschätzen ihr Kind in Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform.
Die emotionale Unterstützung der Eltern gegenüber ihrem Kind ist zu stark ausgeprägt. <i>(z.B. Überbehütung)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Die emotionale Unterstützung der Eltern gegenüber ihrem Kind ist zu gering ausgeprägt. <i>(z.B. Vernachlässigung)</i>
Die fachliche Unterstützung der Eltern gegenüber ihrem Kind ist zu stark ausgeprägt. <i>(z.B. Kontrolle, Druck)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Die fachliche Unterstützung der Eltern gegenüber ihrem Kind ist zu gering ausgeprägt. <i>(z.B. Gleichgültigkeit)</i>
Das elterliche Verhalten gegenüber der Schule ist zu stark ausgeprägt. <i>(z.B. aufdringliches Kommunikationsverhalten gegenüber Lehrkräften)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Das elterliche Verhalten gegenüber der Schule ist zu gering ausgeprägt. <i>(z.B. kein Interesse an Kommunikation mit Lehrkräften)</i>
			hoch ausgeprägt			schwach ausgeprägt
Psychische und körperliche Gesundheit des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



	hoch ausgeprägt			schwach ausgeprägt	
Emotionale Stabilität des Kindes <i>(z.B. Ruhe, Zufriedenheit, Entspannung, Fröhlichkeit)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einbindung des Kindes in die Klassengemeinschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strukturiertheit im familiären Alltag <i>(z.B. Tagesablauf, Aufgabenverteilung)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiensprache	<input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Deutsch und andere Sprache(n), nämlich _____ <input type="radio"/> Andere Sprache(n), nämlich _____ <input type="radio"/> Weiß ich nicht				
Familiäre Verhältnisse	<input type="radio"/> Alleinerziehend <input type="radio"/> Familiäres/Familienähnliches Umfeld mit zwei Erziehungs- personen <input type="radio"/> Instabile familiäre Verhältnisse <input type="radio"/> Weiß ich nicht				
Bildungshintergrund der Eltern	Mutter		Vater		
	<input type="radio"/>	Kein Abschluss	<input type="radio"/>	Kein Abschluss	
	<input type="radio"/>	Hauptschulabschluss	<input type="radio"/>	Hauptschulabschluss	
	<input type="radio"/>	Realschulabschluss	<input type="radio"/>	Realschulabschluss	
	<input type="radio"/>	(Fach-) Abitur	<input type="radio"/>	(Fach-) Abitur	
	<input type="radio"/>	(Fach-) Hochschulabschluss	<input type="radio"/>	(Fach-) Hochschulabschluss	
	<input type="radio"/>	Weiß ich nicht	<input type="radio"/>	Weiß ich nicht	
Art der Erwerbstätigkeit	Mutter		Vater		
	<input type="radio"/>	Vollzeit	<input type="radio"/>	Vollzeit	
	<input type="radio"/>	Teilzeit	<input type="radio"/>	Teilzeit	
	<input type="radio"/>	Nicht erwerbstätig	<input type="radio"/>	Nicht erwerbstätig	
	<input type="radio"/>	Weiß ich nicht	<input type="radio"/>	Weiß ich nicht	
Beruf	Mutter		Vater		
	_____		_____		

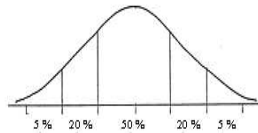
Nachdem Sie das Kind und dessen soziales Umfeld nun anhand der vorgegebenen thematischen Bereiche beschrieben haben, folgen vier abschließende Fragen.

Abschließende Fragen

Wie wichtig waren Ihnen bei der Übergangsempfehlung des beschriebenen Kindes die Wünsche und Meinungen anderer Personen?

	sehr wichtig			gar nicht wichtig	
Meinung meiner Kolleginnen/Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wünsche der Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wünsche des Kindes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Stellen Sie sich bitte vor, dass das beschriebene Kind – unabhängig von Ihrer Empfehlung – das Gymnasium besucht. Wo denken Sie, würde das Kind im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern am Ende der gymnasialen Orientierungsstufe, also am Ende von Klasse 6, stehen? Gehen Sie bei der Beantwortung dieser Frage davon aus, dass keine unvorhergesehenen Veränderungen im Verhalten des Kindes oder in seinem sozialen Umfeld eintreten werden.



Wenn keine unvorhergesehenen Änderungen eintreten, wird das Kind am Ende von Klasse 6 am Gymnasium voraussichtlich ...

- zu den besten 5 Prozent seines Jahrganges gehören.
- zum eher leistungsstarken oberen Viertel des Jahrgangs gehören, aber nicht zu den besten 5 Prozent.
- zu den Kindern gehören, die sich im mittleren Leistungsbereich des Jahrgangs befinden.
- zum eher leistungsschwachen unteren Viertel des Jahrgangs gehören, aber nicht zu den schwächsten 5 Prozent.
- zu den schwächsten 5 Prozent seines Jahrgangs gehören.

Studien- und berufsbezogener Lebenslauf

