

Sanna Pohlmann

Der Übergang am Ende der Grundschulzeit

**Zur Formation der Übergangsempfehlung
aus der Sicht der Lehrkräfte**

Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,
Rainer Lehmann, Thomas Rauschenbach,
Hans-Günther Roßbach, Knut Schwippert,
Christian Tarnai, Rudolf Tippelt,
Rainer Watermann, Horst Weishaupt,
Jürgen Zinnecker

Band 17



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Sanna Pohlmann

Der Übergang am Ende der Grundschulzeit

Zur Formation der Übergangsempfehlung
aus der Sicht der Lehrkräfte



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die vorliegende Arbeit wurde von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation angenommen.

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 17

ISSN 1862-2127

ISBN 978-3-8309-2230-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Zusammenfassung

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe gilt als entscheidende Weichenstellung im deutschen Schulsystem. Die Lehrkräfte müssen am Ende der vierten Jahrgangsstufe eine Übergangsempfehlung aussprechen und damit eine möglichst verlässliche Prognose über den weiteren Schulerfolg der Schüler treffen. Eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Lehrerempfehlungen zeigt, dass seit den 1960er Jahren Studien vorliegen, welche die Einflussfaktoren auf die Empfehlung mit standardisierten Methoden durchleuchten und die Relevanz leistungsferner Kriterien sowie die damit verbundene Benachteiligung von Kindern unterer sozialer Schichten nachweisen (vgl. z.B. Preuß 1970; Wiese 1982; Ditton 1992, 2004; Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997).

Unklar bleiben allerdings die dem Handeln der Lehrkräfte zugrunde liegenden Überzeugungsmuster und Beweggründe bzw. die Frage, inwieweit diese den Prozess der Entscheidungsfindung und die Formation der Empfehlung leiten. In der vorliegenden Untersuchung werden über ein hypothesengenerierendes Verfahren typische Entscheidungsprozesse, die auf der Grundlage subjektiver Entscheidungs- und Bewertungsgesichtspunkte verlaufen, sichtbar gemacht.

Die Datenbasis stützt sich auf 38 leitfadengestützte Experteninterviews, die mit Lehrkräften der vierten Klasse aus Bayern und Hessen zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurden. Die Interviews wurden zunächst computergestützt inhaltsanalytisch ausgewertet und vergleichend analysiert (vgl. Mayring 2003). Im Anschluss daran wurden in einem vierstufigen Konstruktionsprozess Typen gebildet, um die rekonstruierten Sinnzusammenhänge zu gruppieren, analysieren und interpretieren (vgl. Kelle & Kluge 1999). Es konnten verschiedene Vorgehensweisen der Lehrkräfte bei der Formation ihrer Empfehlung aufgedeckt werden (z.B. unterschiedliche Gewichtung der Empfehlungskriterien, flexibles vs. restriktives Empfehlungsverhalten), wobei auch handlungsleitende Kognitionen von Bedeutung sind. Außerdem wurde in der Analyse und Interpretation der Daten die Relevanz selbstbezogener Kognitionen und Emotionen sowie wahrgenommener Kosten- und Nutzenaspekte für die Herausbildung der Empfehlung deutlich. Auch die Einstellung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Vorgaben beeinflusst das Vorgehen der Entscheidungsfindung.

Abschließend wurden die für die Empfehlungsformation relevanten Entscheidungsaspekte in ein Modell nach den Grundannahmen der Wert-Erwartungstheorie überführt, wobei auch Personmerkmale, innere Prozesse und emotionale Bedingungen der Lehrer berücksichtigt wurden. Die Diskussion der Befunde mündet in eine Reihe von Hypothesen, die eine Grundlage für weitere quantitativ angelegte Untersuchungen bilden.

Summary

The transition from primary to secondary school education is a crucial decision in the German school system. At the end of the fourth school year German teachers have to give a transitional recommendation, this requires a reliable prediction about the future success of their students. Research carried out since the 1960's suggest that children from lower social classes are often at a disadvantage (see, e.g., Preuss 1970; Wiese 1982; Ditton 1992, 2004, Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997). However the teachers' underlying beliefs and motives, as well as the influence of those on the recommendation remain unclear.

The present study uses qualitative methods to visualise typical decision-making processes on the basis of subjective decision-relevant aspects. The data is based on 38 interviews, which have been arranged at two points in time, with teachers from Bavaria and Hesse. First the content of these interviews is computer-assisted, and comparatively analysed (see Mayring 2003). Subsequently, types were formed in a four-staged construction process (see Kelle & Kluge 1999).

Different approaches to the formation of the recommendation were discovered (for example, different weighting of criteria, flexible vs. restrictive recommendation behaviour). Also the relevance of self-related cognition and emotion as well as perceived costs and benefits turned out to be relevant for the recommendation. Similarly the attitude of teachers towards legal requirements influenced the process of decision-making. Finally, the decision-relevant aspects were converted into a model according to the basic assumptions of the value-expectations theory; Individual characteristics, internal processes and emotional conditions of teachers were taken into account. The discussion of the results leads to a series of hypotheses that form the basis for further quantitative studies.

Danksagung

An erster Stelle danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Gabriele Faust, die für meine Fragen immer ein offenes Ohr hatte und durch vielfältige Anregungen und konstruktive Gespräche erheblich zum Gelingen der Dissertation beigetragen hat.

Bei Prof. Dr. Annette Scheunpflug möchte ich mich für die Übernahme der Zweitbetreuung sowie für die jahrelange motivierende Begleitung und Unterstützung meines Promotionsvorhabens bedanken. Ihr regelmäßig stattfindendes Doktorandenkolloquium auf der Burg Rieneck und der Austausch mit den anderen Doktoranden haben ebenfalls die Entstehung und Weiterentwicklung meiner Arbeit in hohem Maße beeinflusst. An dieser Stelle sei deshalb allen Rieneck-Teilnehmerinnen und Teilnehmern der letzten Jahre für die vielen Anregungen und Ermutigungen während intensiver Gesprächsrunden und langer Diskussionsabende gedankt.

Außerdem danke ich allen Kolleginnen und Kollegen im Projekt BiKS, die durch ihre Ratschläge und Rückmeldungen zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zuletzt möchte ich auch allen lieben Menschen in meinem privaten Umfeld für ihre Geduld und Unterstützung danken.

Inhalt

Vorwort	11
1 Einleitung.....	13
1.1 Vorüberlegungen	13
1.2 Einbettung der Untersuchung in BiKS	18
1.3 Methodische Verortung	19
1.4 Aufbau der Arbeit.....	20
2 Forschungskontext.....	22
2.1 Soziale Disparitäten beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe	22
2.2 Rechtliche Regelungen zum Übergang	27
3 Forschungsstand	31
3.1 Untersuchungen zum Übergang am Ende der Primarstufe	31
3.1.1 Zum Spannungsverhältnis zwischen Übergangsempfehlungen und elterlichen Bildungsaspirationen	32
3.1.2 Die Lehrerempfehlung als Untersuchungsgegenstand.....	36
3.1.3 Prognostische Qualität der Empfehlung.....	40
3.2 Handlungsentscheidungen: Der Übergang als Handlungsproblem.....	42
3.2.1 Handlungstheoretische Grundlagen.....	43
3.2.2 Wert-Erwartungs-Modelle.....	45
3.2.3 Wert-Erwartungs-Modelle in der Lehrerkognitionsforschung.....	47
3.2.4 Überlegungen zu einem Entscheidungsmodell auf Grundlage der Wert-Erwartungs-Theorie.....	52
3.3 Grundannahmen der Lehrerkognitionsforschung.....	53
3.3.1 Lehrerhandeln als spezifisches Handeln	55
3.3.2 Professionelles Wissen als Grundlage des Handelns	57
3.3.3 Subjektive Theorien von Lehrkräften.....	62
3.3.4 Handlungsleitende Kognitionen	66
3.4 Beurteilen und Beraten als Handlungsproblem von Lehrkräften.....	74
4 Fragestellung der Arbeit	77
5 Methodologische Überlegungen.....	83
5.1 Anlage und Durchführung der Interviews	84
5.2 Beschreibung der Stichprobe.....	88
5.3 Thematik und Aufbau der Interviewleitfäden	90
5.4 Auswertung der Interviews.....	92
5.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	93
5.4.2 Typenbildung.....	95

6	Ergebnisse.....	97
6.1	Die komparative Analyse	97
6.1.1	Aufbereitung der Daten und Kategorienbildung	97
6.1.2	Ergebnisse der komparativen Analyse: Die Formation der Übergangsempfehlung und relevante Einflussgrößen.....	105
6.1.2.1	Empfehlungskriterien.....	105
6.1.2.2	Empfehlungsverhalten gegenüber den Eltern	116
6.1.2.3	Handlungsleitende Kognitionen	121
6.1.2.4	Selbstbezogene Kognitionen und Emotionen	132
6.1.2.5	Wahrgenommene Kosten- und Nutzenaspekte.....	138
6.1.2.6	Einstellung der Lehrkräfte zu den Übergangsregelungen in Bayern und Hessen	141
6.1.3	Zusammenfassung der komparativen Analyse	143
6.2	Die typologische Analyse.....	147
6.2.1	Gruppierung der Einzelfälle, Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten und Typisierung.....	147
6.2.2	Ergebnisse der typologischen Analyse: Lehrertypen unterschiedlichen Empfehlungsverhaltens	151
6.2.2.1	Der resigniert-konfliktmeidende Typ	152
6.2.2.2	Der kritisch-konfliktoffene Typ.....	156
6.2.2.3	Der zugewandt-kooperative Typ	162
6.2.2.4	Der formal-distanzierte Typ.....	170
6.2.3	Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Typen	179
6.2.4	Zusammenfassung der typologischen Analyse	184
6.3	Entwicklung eines Modells zur Formation der Übergangsempfehlung....	185
6.3.1	Ausgangspunkt der Überlegungen	185
6.3.2	Entscheidungsmodell für eine Übergangsempfehlung.....	186
7	Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	192
8	Ausblick.....	206
9	Verzeichnisse.....	212
9.1	Literaturverzeichnis	212
9.2	Tabellenverzeichnis	230
9.3	Abbildungsverzeichnis	230
	Anhang: Interviewleitfäden.....	231

Vorwort

Bei der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg am Ende der Grundschule tragen die Lehrerempfehlungen zwar – verglichen mit den Präferenzen und Entscheidungen der Eltern – zu größerer Leistungsgerechtigkeit bei, aber auch sie bevorzugen die Kinder aus bildungsnahen Familien, so dass bekanntermaßen leistungsmäßig *und* sozial selektierte Gruppen in die differenziellen Lernmilieus der Sekundarstufe I eintreten. Die Arbeit von Sanna Pohlmann untersucht qualitativ den Beitrag der Lehrkräfte zur Übergangsempfehlung aus deren Sicht und klärt die Ziele, Entscheidungskriterien und Strategien der Lehrkräfte im Zeitverlauf detailliert auf. Damit wird nicht nur eine Forschungslücke geschlossen, sondern es erschließen sich auch die pädagogischen Motive der Lehrkräfte, z.B. ihre Berücksichtigung elterlicher Hilfe, die an der Reproduktion der ungleichen Bildungschancen mitwirken. Zugleich stellt sich heraus, wie verschieden Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Aufgabe umgehen. Mag bildungspolitisch und administrativ periodisch wiederkehrend über die Verteilung des Entscheidungsrechts zwischen Elternhaus und Schule gestritten werden – der reale Einfluss der Familien wird auf der Klassenebene ausgehandelt. Aufgrund der notwendigen pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte könnten vermutlich selbst präzisiertere Entscheidungskriterien, diagnostische Fortbildungen und angesichts des beschriebenen Drucks durchaus erwägenswerte therapeutische Angebote diese grundlegende Chancenungerechtigkeit beim Übergang in die Sekundarstufe I nicht aufheben. Dies sollten alle die berücksichtigen (müssen), die für die letztliche Entscheidung durch die Schule plädieren.

Diese erste im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Bamberger Forschergruppe in der empirischen Bildungsforschung „BiKS“ („Bildungsprozesse, Kompetenzerwerb und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) abgeschlossene Dissertation argumentiert grundsätzlich interdisziplinär und verbindet pädagogische, bildungssoziologische und psychologische Fragestellungen und Theoriebezüge. Trotzdem ist es der Autorin erfreulicherweise gelungen, einen zum Lesen einladenden Text zu verfassen.

Bamberg, im Juli 2009

Prof. Dr. Gabriele Faust

1 Einleitung

1.1 Vorüberlegungen

Bis heute wird mit der frühen Verteilung auf unterschiedliche weiterführende Schulformen am Ende der vierten Grundschulklasse eine der bedeutendsten Entscheidungen über individuelle Bildungsverläufe in Deutschland im Alter von zehn bis elf Jahren getroffen (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt 2003, S. 261). Besondere Relevanz nimmt bei dieser weitreichenden Entscheidung die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems ein, die durch internationale Schulleistungsvergleiche, wie beispielsweise durch PISA (Programme for International Student Assessment) oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), bestätigt wurde (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003). Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse haben bei IGLU beispielsweise eine 2,68-fache Chance auf eine Gymnasialempfehlung gegenüber Kindern aus Facharbeiterfamilien (vgl. Bos u.a. 2004, S. 213).

Lehmann, Peek und Gänsfuß (1997) konnten in der Lernausgangslagenuntersuchung an Hamburger Schulen (LAU 5) zeigen, dass die Grundschulempfehlungen sachfremden Einflüssen unterliegen und je nach Bildungsnähe des Elternhauses unterschiedliche Anforderungen an die Kinder gestellt werden, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Die Vermutung liegt nahe, dass Grundschullehrer¹ in ihren Übergangsempfehlungen neben den Fachleistungen auch andere prognoserelevante Merkmale berücksichtigen, die wiederum mit der sozialen Herkunft kovariieren (vgl. Baumert, Watermann & Schümer 2003). Da laut einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2006) in fast allen Bundesländern bei der Empfehlung das gesamte Lern- und Leistungsverhalten der Kinder berücksichtigt werden soll, kann davon ausgegangen werden, dass auch Faktoren eine Rolle spielen, die Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit haben, wie z.B. das Arbeitsverhalten, die Selbstständigkeit oder die Einschätzung häuslicher Unterstützung. In diesem Kontext ist nicht auszuschließen, dass Subjektive Theorien der Lehrkräfte über das Zustandekommen von Schulerfolg die soziale Disparität noch weiter verschärfen (vgl. Speck-Hamdan 2003, S. 297; Gomolla & Radtke 2002). Dies lässt sich jedoch als rationaler Mechanismus im Rahmen der gegebenen strukturellen Bedingungen und weniger als gezielte Diskriminierung durch die Lehrkräfte erklären. Diese scheinen in ihren Empfehlungen die größeren Ressourcen der Eltern der oberen Schichten zu antizipieren, um den Schulerfolg absichern zu können. Ob-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit nicht zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern differenziert. Stattdessen wird das generische Maskulinum sowie der Begriff „Lehrkraft“ verwendet.

wohl die fachlichen Leistungen bzw. die Noten die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte wesentlich stärker als die Aspirationen der Eltern beeinflussen, darf nicht übersehen werden, dass die Empfehlungen trotzdem zugunsten der status- und bildungshöheren Gruppen ausfallen (vgl. Ditton, Krüsken & Schauenberg 2005, S. 298).

Vor diesem Hintergrund kann die frühe Aufteilung der Schüler im gegliederten Schulsystem als zentrale Gelenkstelle für die Reproduktion sozialer Ungleichheit angesehen werden. Die Feststellung Schelskys (1957, S. 17), die Schule sei „zur ersten und damit zentralen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ geworden, ist noch immer nicht überholt (vgl. Baumert & Schümer 2001). Nach wie vor gehört die frühe Verteilung von Schülern auf verschiedene Bildungsgänge zu den zentralen bildungspolitischen Streitthemen der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bartnitzky 1999). Verteidiger des dreigliedrigen Schulsystems betonen, dass die schulartspezifische, gezielte Förderung nach Begabung eine pädagogisch sinnvolle Strategie darstellt und verweisen auf das Recht begabter Kinder auf eine auf sie zugeschnittene schulische Umwelt. Darüber hinaus heben sie die mögliche Überforderung schwächerer Schüler in heterogenen Lerngruppen sowie die weitgehende Stabilität der Schulleistungen bereits am Ende der Grundschule hervor (vgl. Heller 1999). Kritiker dagegen befürworten ein längeres gemeinsames Lernen, um alle Kinder zu fördern und eine soziale Integration zu gewährleisten. Durch die Verteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen z.B. erst nach Klasse sechs sollen Erfahrungen mit unterschiedlichen Anforderungen ermöglicht und die Entscheidung prognostisch sicherer gemacht werden. Dies soll dazu beitragen, sozialen Ungleichheiten entgegen zu wirken (vgl. Faust 2005, S. 292f.; Heyer, Sack & Preuss-Lausitz 2003).

Die Gliederung in unterschiedliche Schulformen in Verbindung mit einer vierjährigen Grundschulzeit ist bis heute ein besonderes, strukturelles Merkmal der Mittelstufe des Schulwesens in Deutschland und eine Besonderheit, die Deutschland mit anderen deutschsprachigen Ländern wie Österreich und dem Schweizer Kanton Waadt teilt. Auch andere europäische Länder kennen die Differenzierung in Schulformen. Allerdings dauert die gemeinsame Grundbildung länger und die Aufteilung erfolgt erst in höheren Klassenstufen, wie z.B. in Belgien, Luxemburg, den Niederlanden und der tschechischen Republik, wo dies in der siebten, achten oder neunten Jahrgangsstufe der Fall ist (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt 2003, S. 261; Schmitt 2001). Die äußere Differenzierung von Schulkindern auf verschiedene Schulformen hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert (vgl. Bos u.a. 2004, S. 192): Während das Gymnasium als „höheres“ Schulwesen aus den Latein- und Gelehrtenschulen hervorging, war die Volksschule als „niederes“ Schulwesen in der Regel auf eine achtjährige Schulzeit und eine geringe Anzahl von Unterrichtsfächern be-

schränkt. Das „mittlere“ Schulwesen der Real- oder höheren Bürgerschule nahm konzeptuell eine Mittelstellung zwischen beiden ein und sollte eine Bildung vermitteln, die sich an den wachsenden Bedürfnissen von Industrie und Handel orientierte. Bis 1919 war die Grundschule teils dem niederen und teils dem höheren Schulwesen zugeordnet. Zum einen gehörte sie dem Elementar- bzw. Volksschulwesen an, zum anderen fungierte sie als Vorschule höherer Lehranstalten (vgl. Götz & Sandfuchs 2005, S. 14). Da der Besuch von öffentlichen und privaten Vorschulen sowie der Privatunterricht mit hohen Kosten verbunden waren, war eine höhere Schulbildung den Kindern aus hohen sozialen und gesellschaftlichen Schichten vorbehalten. Die Grundschule als undifferenzierte Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder wurde 1920 eingeführt. Während in der Zeit vor der Weimarer Verfassung die Schulorganisation die ständische Prägung der Gesellschaft mit ihren Bildungsbegrenzungen nach sozialer und regionaler Herkunft, nach Konfession und Geschlechtern widerspiegelte, sollte mit dem für alle Kinder verpflichtenden Grundschulbesuch eine egalitäre Ausgangslage für die Zuweisung zu weiterführenden Schulen geschaffen werden. Die mit dem Übergang verbundene Selektion in die weiterführenden Schulen hatte nicht mehr nach dem sozioökonomischen Status oder der Religionszugehörigkeit der Eltern zu erfolgen, sondern allein nach der Leistungsfähigkeit des Schülers, nach seiner „Anlage und Neigung“ (Nave 1980, S. 166). Für die Dauer der Grundschule, die in den zeitgenössischen Debatten umstritten war und es bis in die Gegenwart hinein bleibt (vgl. Riege 1995), war eine Mindestzeit von vier Jahren vorgesehen. Die ihr zugewiesene Doppelfunktion bestand darin, allen Kindern gleichermaßen eine grundlegende Bildung zu vermitteln und zugleich die Voraussetzungen für die weiterführenden Schulen zu schaffen. Diese Aufgabe, die auch das Spannungsverhältnis von Fördern und Auslesen sowie die gesamte Übergangsproblematik betrifft, bleibt der Grundschule als erster Schulstufe als „Dauerproblem“ bis heute erhalten (vgl. Götz & Sandfuchs 2005, S. 18).

Am Ende des Sekundarbereichs in Deutschland können heute drei unterschiedliche Bildungsabschlüsse (einfacher oder qualifizierter Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss, Abitur) erworben werden. Die Schulstruktur der 16 Bundesländer weist deutliche Unterschiede auf und ist zwei- bis sechsgliedrig (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 55ff.; Faust 2005). In der Mehrheit der Bundesländer erfolgt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe nach Klasse vier, in Berlin und Brandenburg nach einer sechsjährigen Grundschulzeit. Neben den drei klassischen Schulformen Haupt-, Realschule und Gymnasium können die Kinder in elf Bundesländern auch auf eine integrierte Gesamtschule wechseln.² Vor allem in den

2 Bei dem Übergang auf eine integrierte Gesamtschule wird noch keine Vorentscheidung über den Schulabschluss getroffen, da nach einem mittleren Abschluss auch die Möglichkeit eines Abiturs offen gehalten wird.

neuen Bundesländern werden neben dem Gymnasium teilintegrierte Schulformen – Sekundarschule, Mittelschule oder Regelschule genannt – mit den Bildungsgängen der Haupt- und Realschule angeboten (vgl. Bellenberg & Klemm 2005, S. 35). Je nach zur Verfügung stehenden Schulformen variiert der Verlauf des Übergangs in die Sekundarstufe. In der Regel müssen die Lehrer am Ende der vierten Jahrgangsstufe eine Übergangsempfehlung aussprechen und damit eine möglichst verlässliche Prognose über den weiteren Schulerfolg der Schüler treffen. Dabei müssen sie innerhalb eines Rahmens struktureller Bedingungen handeln, die durch das Schulsystem des jeweiligen Bundeslandes vorgegeben sind. Klare Richtlinien, an denen sie sich orientieren können, um ihre Entscheidung abzusichern, gibt es jedoch nicht. Die Hinweise der KMK sind sehr allgemein und stellen kaum konkrete Hilfen dar:

„Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten“ (KMK 2006, S. 5).

Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte die größeren Ressourcen der oberen Schichten nicht in ihre Überlegungen einbeziehen, sondern „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern“ den Bildungsweg empfehlen sollen, welcher der „Bildungsfähigkeit“ des Kindes entspricht (ebd. 2006, S. 5). Anhaltspunkte dafür, welche Aspekte bei dem Verfahren genau zu berücksichtigen sind, werden nicht angeführt. Auch sind keine Aussagen zum Beurteilungsmaßstab zu finden, die der Entscheidung zugrunde gelegt werden sollen. Dies ist jedoch insofern relevant, als sich je nach Bezugsnorm unterschiedliche Konsequenzen für die Empfehlung ergeben können. Während bei einer sozialen Vergleichsnorm Schüler etwa annähernd normalverteilt auf die weiterführenden Schulen wechseln könnten, wäre es bei einer kriterialen Norm vorstellbar, dass gesamte Schulklassen eine Gymnasialempfehlung erhalten, sofern die Leistungen aller Schüler den Empfehlungskriterien entsprechen. Die Übergangentscheidung auf Grundlage einer individuellen Bezugsnorm zu treffen würde bedeuten, dass Schüler mit gleichen Leistungen unterschiedliche Empfehlungen erhalten könnten, je nachdem, ob sich diese im Vergleich zu ihren früheren Leistungen gebessert haben, gleich geblieben oder abgefallen sind (vgl. Ditton 2004, S. 262). Schwierig gestaltet sich auch die Evaluation und Optimierung der Übergangsempfehlung. Nur selten bestehen Kooperationen oder Kontakte zwischen abgebenden Grundschulen und aufnehmenden weiterführenden Schulen, so dass die Lehrkräfte häufig nur per Zufall etwas über den weiteren Bildungsweg ihrer Schüler erfahren. Da die KMK die Kriterien, die im Einzelnen anzulegen sind, nicht expliziert, sind die Lehrkräfte gezwungen, ihre Empfehlungen vor dem Hintergrund subjektiver Leistungsnormen zu treffen (vgl. Maier 2007, S. 39). Damit ist nicht nur von Interesse, welche Kriterien sie bei ihrer Emp-

fehlung berücksichtigen, sondern auch, welche Zielsetzung und Strategie sie beim Prozess ihrer Entscheidungsfindung verfolgen.

In Ergänzung zu bisherigen empirischen Untersuchungen, die den Einfluss leistungsferner Kriterien auf die Übergangsempfehlung sowie eine Benachteiligung von Kindern unterer Sozialschichten nachweisen konnten (vgl. z.B. Preuß 1970; Steinkamp 1967; Ditton 1992; Lehmann, Peek & Gänßfuß 1997), rücken in dieser qualitativ-inhaltsanalytischen Studie die für die Genese der Übergangsempfehlung relevanten Subjektiven Theorien der Lehrkräfte in den Fokus. Durch eine zweimalige leitfadengestützte Lehrerbefragung sollen der Urteilsprozess im Rahmen des Übergangsgeschehens analysiert und die dem Handeln der Lehrer zugrunde liegenden Beweggründe und Motive aufgedeckt werden. Das Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse besteht darin, die Herausbildung der Übergangsempfehlung nachzuvollziehen und die damit verbundenen Entscheidungsmaximen, Erfahrungen und Faustregeln, Sichtweisen und Weltbilder, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine der Schule herauskristallisieren, aufzudecken. Es geht darum, das „praxisgesättigte Expertenwissen“ (Meuser & Nagel 2003, S. 481) der Lehrer zu erfassen. Über ein hypothesengenerierendes Verfahren werden typische Entscheidungsprozesse, die auf der Grundlage subjektiver Entscheidungs- und Bewertungsgesichtspunkte verlaufen, sichtbar gemacht. Damit wird ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung geleistet.

Um das Handeln und die damit verbundenen Subjektiven Theorien der Lehrer im Übergangsprozess genauer analysieren zu können, werden Ansätze aus der Lehrerkognitionsforschung aufgegriffen, nach denen Lehrkräfte zielgerichtet und rational auf einer professionellen Wissensbasis handeln (vgl. Bromme 1992, 1997; Hofer 1986). Zur Systematisierung der relevanten Entscheidungsgrößen, die den Abwägungsprozessen zugrunde liegen, werden Wert-Erwartungs-Modelle als theoretischer Hintergrund herangezogen. In der empirischen Bildungsforschung werden zur Erklärung von Bildungsentscheidungen häufig soziologische Wert-Erwartungs-Modelle bzw. Rational-Choice-Ansätze verwendet (vgl. Erikson & Jonsson 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999). Werterwartungstheoretische Modelle sind allerdings nicht nur in der Soziologie, sondern auch in der Psychologie entwickelt worden (vgl. Atkinson 1957; Eccles u.a. 1983). Während soziologische Ansätze stärker von einem rationalen Entscheidungsverhalten ausgehen, bei dem Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von antizipierten Erträgen, der Erfolgswahrscheinlichkeit und den Kosten getroffen werden, messen psychologische Ansätze in höherem Maße Personmerkmalen, inneren Prozessen sowie emotionalen Bedingungen der handelnden Personen eine Bedeutung bei (vgl. Maaz u.a. 2006). Auch im Rahmen der Lehrerkognitionsforschung sind Modelle entstanden, die den Grundannahmen werterwartungstheoretischer Ansätze folgen und die Verknüpfung von Zie-

len, Handlungsentwürfen und Bewertungen modellieren (vgl. Hofer & Dobrick 1981; Hofer 1986; Kraak 1987, 1988).

Um die mit der Empfehlungsformation verbundenen Überzeugungen und Einstellungen identifizieren und die Entscheidungsstrategie der Lehrer detailliert betrachten zu können, kommt in der vorliegenden Arbeit folgenden übergeordneten Fragestellungen eine zentrale Bedeutung zu:

1. Welche Subjektiven Theorien liegen der Formation der Lehrerempfehlung zugrunde?
2. Welche handlungsleitenden Kognitionen der Lehrkräfte lassen sich im Entscheidungsprozess identifizieren?
3. Inwieweit kann durch die Integration von für den Entscheidungsprozess relevanten Parametern ein Modell auf der Grundlage der Wert-Erwartungs-Theorie entwickelt werden, das Erklärungskraft für die Übergangentscheidung der Lehrkräfte besitzt?

Da die vorliegende Untersuchung in das interdisziplinäre Forschungsprojekt BiKS integriert ist, wird im Folgenden kurz auf die Anlage der Studie eingegangen. Außerdem wird in diesem einleitenden Teil die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit methodisch verortet und ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben.

1.2 Einbettung der Untersuchung in BiKS

Diese Untersuchung ist in die interdisziplinäre Forschergruppe BiKS („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) eingebettet, die seit 2005 an der Universität Bamberg durchgeführt wird.³ Das BiKS-Projekt besteht aus zwei parallel durchgeführten Längsschnittstudien. Während der Längsschnitt BiKS-3-8 mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt und bis in die zweite Grundschulklasse fortgeführt wird, werden im Längsschnitt BiKS-8-12 Schüler von der dritten Grundschulklasse bis zur sechsten Klassenstufe begleitet. In diesem Längsschnitt, in dem auch die vorliegende Untersuchung zu verorten ist, wird die Genese der Übergangentscheidungen von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs in Abhängigkeit vom Kompetenzstand der Kinder sowie von strukturellen und einstellungsbezogenen Einflüssen analysiert. Die BiKS-Studie wird in den Bundesländern Bayern und Hessen

3 Die vorliegende Arbeit ist im grundschulpädagogischen Teilprojekt 6 (Leitung: Prof. Dr. Gabriele Faust; FA 650) entstanden. Wir danken den an der Studie teilnehmenden Schülern und Lehrkräften für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

durchgeführt, die sich deutlich in ihren Einschulungs- und Übergangsregelungen unterscheiden (vgl. Kurz, Kratzmann & von Maurice 2007).

Im Längsschnitt BiKS-8-12 wurden neben standardisierten Eltern- und Lehrerbefragungen auch offene leitfadengestützte Eltern- und Lehrerinterviews mit einer Substichprobe zu Beginn und am Ende der vierten Klasse im Schuljahr 2006/2007 durchgeführt. Im Zentrum der hier berichteten Teilstudie steht die qualitative Analyse der Lehrerbefragung mit der Zielsetzung, das subjektive Empfehlungsverhalten und die damit verbundenen Einstellungen und Orientierungen aufzudecken.

1.3 Methodische Verortung

Der Fokus dieser leitfadengestützten Interviewstudie liegt auf der detaillierten Erfassung von subjektiven Bewertungs- und Entscheidungsaspekten. Das Ziel besteht darin, vertiefte Kenntnisse über die Herausbildung der Schullaufbahnpflicht auf Seiten der Lehrkräfte zu erhalten und auf diese Weise Prinzipien und Prozesse der Entscheidungsfindung aufzudecken. Indem die subjektive Ebene der Interpretation durch die Akteure in einer konkreten Situation einbezogen wird, folgt das Vorgehen dieser Arbeit auf inhaltlich-theoretischer Ebene der soziologischen Theorie des Symbolischen Interaktionismus, das der grundlagentheoretischen Position des interpretativen Paradigmas zugeordnet werden kann (vgl. Wilson 1973; Lamnek 2005). Da die befragten Lehrkräfte die Entscheidungsstrukturen bzw. Handlungsweisen ihrer Berufsgruppe repräsentieren und zu professionellen Wissensbeständen und zu Erfahrungen in ihrer Berufsrolle befragt werden, können sie als „Funktions-trägerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes“ (Meuser & Nagel 1991, S. 444) aufgefasst werden. Die Lehrkräfte werden über ihre Befragtenrolle zu Experten, so dass das *Experteninterview* nach Meuser und Nagel (1991) als methodische Zugangsform gewählt wurde.

Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation an inhaltlich zusammengehörigen thematischen Einheiten, an Passagen, die über die Texte verstreut sind. Es geht darum, Problem-bereiche zu identifizieren, die den einzelnen Fragen des Leitfadens zugeordnet werden können. Die computergestützte, inhaltsanalytische Vorgehensweise mit einem Kategoriensystem folgt dem Auswertungsverfahren nach Mayring (2003). Im Anschluss an die Fallzusammenfassung sowie die inhaltliche und skalierende Strukturierung der Interviews werden die Fälle vergleichend kontrastiert. Dies ermöglicht einen Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial.

Die darauf folgende Typenbildung orientiert sich am vierstufigen systematischen Konstruktionsprozess nach Kelle und Kluge (1999), welcher der Gruppierung, Analyse und Interpretation der rekonstruierten Sinnzusammenhänge dient. Bei der Auswertung der Interviews ist es unverzichtbar, dass das Vorgehen den

Standards qualitativer Sozialforschung folgt, um die notwendige „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Lamnek 2005, S. 495) zu gewährleisten (vgl. Flick 2005; Steinke 1999). Es ist sicher zu stellen, dass die Entwicklung der Kategorien, die Codierung und Interpretation der Daten nicht dem subjektiven Belieben des Wissenschaftlers ausgesetzt ist. Deshalb wird besonderer Wert auf die Intercoderreliabilität gelegt, einem spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterium, welches die Durchführung der gesamten Analyse durch mehrere Personen bezeichnet. Dabei wird nicht nur darauf geachtet, dass die Kategorien auf das Material zuverlässig angewendet (Codierung), sondern auch die Kategorien selbst verlässlich konstruiert werden (vgl. Krippendorff 1980).

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Das *zweite Kapitel* beinhaltet einen theoretischen Teil, mit dem in den thematischen Kontext eingeführt wird. Da der immer wieder nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen dem Besuch der weiterführenden Schulen und der sozialen Herkunft darauf hinweist, dass sich die sozialen Disparitäten zu einem großen Teil bereits aus der Wahl der Schulform nach der Grundschule ergeben, wird zunächst auf die soziale Auslese des Schulsystems eingegangen. Eine strukturelle Bedingung des Übergangs stellen die formalrechtlichen Vorgaben der Bundesländer dar. Diese werden im Folgenden knapp dargestellt, wobei insbesondere auf die Situation in Bayern und Hessen eingegangen wird.

Im Anschluss daran folgt in *Kapitel drei* eine umfassende Aufarbeitung des Forschungsstandes, wobei zunächst empirische Untersuchungen zum Übergang dargestellt werden, die das Bildungsverhalten bzw. die Aspirationen der Eltern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position thematisieren. Im anschließenden Kapitel rücken Studien zur Lehrerempfehlung und deren Einflussfaktoren in den Blick, die den Übergang nach der Grundschule sowie Aspekte der Leistungsbewertung und Leistungsentwicklung behandeln. Aufgrund des hohen Stellenwertes des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen wird auch die Prognosequalität immer wieder diskutiert. Daher gibt das folgende Kapitel einen knappen Überblick über zentrale Befunde zu diesem Thema. Die vorliegende Arbeit zielt darauf, die Formation der Übergangsempfehlung und die zugrunde liegenden Entscheidungsstrategien bzw. Subjektiven Theorien der Lehrkräfte aufzudecken. Nach einem kurzen Einblick in allgemeine Grundlagen des Handelns wird daher der Bezug zu soziologischen Wert-Erwartungs-Modellen bzw. Rational-Choice-Ansätzen hergestellt. Dabei wird auf die parallele Entwicklung von Wert-Erwartungs-Modellen in der Psychologie hingewiesen und die Möglichkeit einer Verknüpfung soziologischer und psychologischer Traditionen als Chance aufgefasst, individuelle

Variablen bei Bildungsentscheidungen stärker zu berücksichtigen. Im Anschluss daran stehen Ansätze der Lehrerkognitionsforschung im Vordergrund. Es wird auf das Handlungsmodell von Hofer und Dobrick (1981) eingegangen und das kognitionspsychologische Konstrukt der Subjektiven Theorien herangezogen (vgl. Groeben u.a. 1988). In der vorliegenden Arbeit werden Lehrkräfte als zielgerichtet Handelnde verstanden, die sich auf der Grundlage ihres beruflichen Expertenwissens aus mehreren Handlungsalternativen für eine entscheiden. Dies impliziert eine nähere Betrachtung des professionellen Wissens als Grundlage des Handelns sowie einen Überblick über die handlungsleitenden Kognitionen von Lehrkräften. Schließlich wird das für die Übergangsempfehlung relevante Aufgabengebiet „Beraten und Beurteilen“ von Lehrkräften als Handlungsproblem herausgearbeitet.

In *Kapitel vier* werden die Befunde des theoretischen Teils zusammengefasst und daraus ableitend die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung formuliert. In den methodologischen Überlegungen des *fünften Kapitels* richtet sich der Blick auf die Anlage und Durchführung der Interviews sowie auf die Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) und der empirisch begründeten Typenbildung (vgl. Kelle & Kluge 1999). Daneben werden Stichprobenziehung sowie Themenbereiche der Leitfäden erläutert.

In *Kapitel sechs* werden die Befunde der empirischen Untersuchung dargestellt. Im Rahmen der komparativen Analyse wird zunächst detailliert auf die Kategorienbildung eingegangen, bevor die für die Genese der Empfehlung bedeutsamen Aspekte aufgezeigt werden. Daran anschließend werden das Vorgehen der Typenbildung sowie die Konstruktion des Merkmalsraums beschrieben. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, eine maximale Homogenität der Fälle innerhalb eines Typus und eine maximale Heterogenität zwischen den Typen zu erreichen, werden vier verschiedene Typen unterschiedlichen Empfehlungsverhaltens konstruiert und charakterisiert. Eine Gegenüberstellung dieser Typen ermöglicht einen Überblick über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Gruppen. Der Ergebnisteil endet mit der Darstellung eines auf der Wert-Erwartungs-Theorie basierenden Modells, das die analysierten Entscheidungsgrößen zusammenfassend systematisiert.

Im *siebten Kapitel* werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse, die zur Erweiterung des Forschungsfeldes anregen, zusammengefasst und diskutiert. Außerdem werden Hypothesen formuliert, die Perspektiven für weiterführende Fragestellungen bieten und im Rahmen standardisierter Untersuchungen überprüft werden können. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, in dem die zentralen Befunde dieser Untersuchung reflektiert und praxisbezogene Implikationen thematisiert werden. Außerdem wird auf den weiteren Forschungsbedarf hingewiesen.

2 Forschungskontext

Im vorliegenden Kapitel steht die mit dem Übergang am Ende der Grundschulzeit verbundene soziale Selektivität des deutschen Schulsystems im Vordergrund (vgl. Kap. 2.1). Es werden ausgewählte Studien angesprochen, die den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahl der weiterführenden Schulen belegen und den Übergang als zentrale Weichenstellung im Bildungssystem identifizieren (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002; Bos u.a. 2003; Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997). Im Anschluss daran rücken Theorien in den Fokus, die die Benachteiligung von Kindern unterer Sozialschichten erklären und den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und ihren Bildungsaspirationen auch unabhängig von den Leistungen ihrer Kinder aufzeigen können (vgl. z.B. Bourdieu 1973; Boudon 1974). Schließlich wird auf die formal-rechtlichen Vorgaben der Bundesländer als strukturelle Bedingung des Übergangs eingegangen, die entweder der Schule oder den Eltern größere Entscheidungsbefugnisse zugestehen (vgl. Kap. 2.2). Da sich die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit auf Bayern und Hessen beschränkt, wird insbesondere die Situation in diesen Bundesländern dargestellt.

2.1 Soziale Disparitäten beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Trotz der Bemühungen um eine größere Durchlässigkeit und Offenheit im Bildungswesen kann der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen als entscheidende Weichenstellung im deutschen Bildungssystem gelten (vgl. Blossfeld 1988). Aufstiege in höhere Schulformen sowie das Nachholen von Abschlüssen sind schwierig und spätere Korrekturen der Schullaufbahn gelingen eher den Angehörigen höherer sozialer Schichten (vgl. Henz 1997a, 1997b). Des Öfteren wurde der entscheidende Stellenwert der Übergangsentscheidung bestätigt, wie beispielsweise durch die Befunde der Längsschnittstudie „Bildungsverläufe im Jugendalter“ (BIJU) (vgl. z.B. Baumert & Köller 1998; Baumert, Köller & Schnabel 2000) oder durch verschiedene Analysen der PISA-Daten (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002, 2003). Je nach Wahl des Bildungswegs verläuft auch die Kompetenzentwicklung in den Schulformen sehr unterschiedlich – selbst bei Konstanthaltung der kognitiven, motivationalen und sozialen Eingangsvoraussetzungen. Auf dem Gymnasium zeigen sich die stärksten Leistungszuwächse, gefolgt von der Realschule, dann der Gesamtschule und schließlich der Hauptschule (vgl. Baumert & Köller 1998, S. 16; Köller & Baumert 2001). Baumert und Köller (1998) sowie Baumert, Köller und Schnabel (2000) konnten nachweisen, dass Merkmale der sozialen Herkunft nach Kontrolle des Vorwissens und der kognitiven

Grundfähigkeiten praktisch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der siebten bis zur zehnten Jahrgangsstufe hatten. Dies weist darauf hin, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung innerhalb von Schulformen verglichen mit ihrer Bedeutung bei der Übergangentscheidung in der Regel überschätzt wird (vgl. Baumert & Köller 1998; Baumert & Schümer 2001).

Vergleicht man den Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und dem Leseverständnis, wie er in den PISA- und in den IGLU-Studien belegt wurde, so zeigt sich in der Grundschule ein schwächerer Zusammenhang.⁴ Dies deutet darauf hin, dass es in der Grundschule noch gelingt, die sozialen Disparitäten vergleichsweise gering zu halten, während sie sich im Verlauf der Sekundarstufe deutlich verstärken und zuspitzen. Die Zunahme der sozialen Disparitäten in der Sekundarstufe kann als ein sich beschleunigendes Auseinanderdriften der Leistungen in den weiterführenden Schulen interpretiert werden (vgl. Schwippert, Bos & Lankes 2003, S. 298). Dies ist deshalb der Fall, weil sich die Schulformen durch eine unterschiedliche Schülerschaft auszeichnen, unterschiedliche Profile zugrunde legen und verschiedene Ziele verfolgen. Insofern können Schulformen als „unterschiedliche Entwicklungsmilieus“ angesehen werden (Baumert & Köller 1998, S. 16; vgl. Ditton 2004; Baumert & Schümer 2001).

Aus IGLU (vgl. Bos u.a. 2003, 2004) und der Untersuchung zur Lernausgangslage (vgl. Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997) ist bekannt, dass Merkmale der sozialen Herkunft von erheblicher Bedeutung für Bildungsverläufe und den Übergang in die weiterführenden Schulen sind (vgl. Becker & Lauterbach 2004). In IGLU zeigten sich zwischen den für die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium empfohlenen Kindern sowohl in der Lese- als auch in der mathematischen Kompetenz breite Überlappungen. Es ließen sich große Mittelwertunterschiede in den getesteten Kompetenzen bei gleicher Laufbahneempfehlung und große Bereiche gleicher Kompetenz bei unterschiedlicher Laufbahneempfehlung feststellen. Die nicht trennscharfen Zusammenhänge zwischen den in IGLU ermittelten Kompetenzen der Schüler und den voraussichtlichen Übergangsempfehlungen weisen darauf hin, dass die Schulleistungen und die Leistungsfähigkeit der Kinder nicht die ausschließlich maßgeblichen Faktoren sind (vgl. Bos u.a. 2003, 2004).

Die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg wurde von der empirischen Bildungsforschung seit Mitte des 20. Jahrhunderts immer wieder belegt und von den internationalen Leistungsstudien lediglich verstärkt ins öffentliche Bewusstsein gerufen. Die Thematisierung sozialer Disparitäten der Bildungsbetei-

4 Um Tests und Testergebnisse miteinander vergleichen zu können, sollten die Tests den gleichen theoretischen Hintergrund haben, nach den gleichen Kriterien konstruiert und ausgewertet werden und die gleichen Messeigenschaften haben. Da dies in den PISA- und in den IGLU-Studien nur eingeschränkt der Fall ist, sollten die Vergleiche mit großer Vorsicht interpretiert werden (vgl. Bos u.a. 2007, S. 148ff.).

ligung als sozial- und bildungspolitisches Problem war ein Verdienst der Bildungsreform, die in den 1960er Jahren einsetzte. Bereits Kemmler (1967) machte in ihrer Untersuchung darauf aufmerksam, dass die schulische Selektion schon vor dem vierten Grundschuljahr einsetzt und die Unterschiede zwischen den Kindern im Verlauf der weiteren Schulzeit nicht ausgeglichen, sondern verstärkt werden.

Obwohl von der Bildungsexpansion alle Sozialschichten in ähnlicher Weise profitierten, veränderte sich die Struktur der Ungleichheit nicht durchschlagend. Es stiegen zwar die Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, das Verhältnis der schichtspezifischen Bildungschancen blieb jedoch weitgehend stabil (vgl. Ditton 1992; Baumert, Watermann & Schümer 2003). Auf die hohe Stabilität des Grundmusters sozialstruktureller Disparitäten der Bildungsbeteiligung weisen auch internationale Vergleichsstudien hin (vgl. Blossfeld & Shavit 1993). Trotzdem lässt sich für einzelne Länder bei einer Analyse längerer Entwicklungszeiträume eine Lockerung dieses Zusammenhangs nachweisen. Auch für Deutschland konnte eine Reduktion des Zusammenhangs von Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung gezeigt werden. Einen Überblick über die Entwicklung der sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen im allgemein bildenden Schulwesen vermittelt eine von Schimpl-Neimanns (2000) vorgelegte Reanalyse von Mikrozensus- und Volkszählungsdaten. Die Ergebnisse belegen, dass sich die These unverändert fortbestehender sozialer Ungleichheiten in der Bildungsbenachteiligung nicht aufrechterhalten lässt. Obwohl sich das Grundmuster sozialer Disparitäten als sehr stabil erwiesen hat, konnten für bestimmte Segmente der Sozialstruktur Verminderungen der sozialen Ungleichheit nachgewiesen werden. Während der sozial diskriminierende Effekt von der Entscheidungsalternative zwischen Haupt- und Realschulbesuch zurückgegangen ist, blieben die sozialen Disparitäten des Gymnasialbesuchs weitgehend bestehen. Vergleicht man einen Gymnasialbesuch mit einem Realschulabschluss, deuten sich in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern sogar zunehmende Ungleichheiten an (vgl. Baumert, Watermann & Schümer 2003, S. 48). Demnach ist der Zugang zum Gymnasium die eigentliche kritische Selektionsschwelle, während der Besuch einer Realschule sozial offener geworden ist. Insofern stellt die Realschule die „Aufstiegsschule“ für die unteren Sozialgruppen dar (vgl. Ditton, Krüsken & Schauenberg 2005, S. 287; Schimpl-Neimanns 2000; Müller & Haun 1994).

Aufgrund der erwiesenen Stabilität der Grundstruktur sozialer Disparitäten liegt es nahe, die Institution Schule selbst als Ursache der Ungleichheit zu identifizieren. Welche Kriterien Lehrkräfte bei der Herausbildung der Übergangsempfehlung heranziehen und welche Beweggründe und Motive ihrem Handeln im Übergangsgeschehen zugrunde liegen, wird in der vorliegenden Arbeit anhand des empirischen Materials analysiert.

Es gibt zwei unterschiedliche Theorien, mit denen sich der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und ihrer Bildungsaspirationen auch unabhängig von den Leistungen ihrer Kinder erklären lässt (vgl. Mahr-George 1999, S. 51): die *Reproduktionstheorie* und die *Theorie der rationalen Wahl*. Bourdieu (1973) als prominenter Vertreter der *Theorie der kulturellen Reproduktion* definiert zur Analyse sozialer Ungleichheiten die soziale Position nicht nur durch ökonomisches, sondern auch durch kulturelles Kapital. Seine Gedanken entwickelt er in Anlehnung an die Bildungsökonomie, die ökonomische Vorstellungen von Kapital erweitert hat und von Humankapital spricht, wenn es um die von Individuen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die diesen Erwerbsmöglichkeiten bieten (vgl. Baumert, Watermann & Schümer 2003, S. 54). Das kulturelle Kapital bezeichnet alle kulturellen Ressourcen, welche die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und die sozioökonomische Stellung verbessern können. Die Ungleichheit der bildungssystembezogenen Leistungen von Kindern verschiedener sozialen Klassen erklärt Bourdieu über das kulturelle Kapital.⁵ Im Rahmen der familiären Sozialisation eignet man sich dieses an und bekommt es von Personen mit kulturellem Kapital übertragen. Dies sind insbesondere die Eltern, die einen ihrer sozialen Schicht entsprechenden Habitus weitergeben, so dass vor allem in der familiären Sozialisation kulturelles Kapital intergenerationell tradiert wird. Dies geschieht, indem sie ihr kulturelles Kapital einsetzen, welches auf diese Weise von der Familie auf die Schule übertragen und in Diplome oder Abschlüsse umgewandelt wird. Dabei sind die Entscheidungen für unterschiedliche Bildungsgänge nicht primär Ausdruck eines rationalen Kalküls, sondern fallen unbewusst auf der Grundlage eines Klassenhabitus und eines unterschiedlich entwickelten „Anlagesinns“ für die Investitionen in das Bildungssystem (vgl. Georg 2006, S. 7). Ebenfalls unter Rückgriff auf das Konzept des Humankapitals schlägt Coleman (1988) vor, auch soziale Beziehungen als Kapital zu begreifen, da sie Handlungen ermöglichen oder erleichtern können, die im Interesse der handelnden Personen liegen und zur Bildung von Humankapital beitragen können. In struktureller Hinsicht gehört zum sozialen Kapital die Verfügbarkeit sozialer Netzwerke innerhalb der Familie, d.h. die Anwesenheit und Präsenz der Familienmitglieder. Der funktionale Aspekt des sozialen Kapitals betrifft Stil und Intensität der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 331). Nach Bourdieu und Coleman sind kulturelles und soziales Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar.

5 Bourdieu unterscheidet zwischen inkorporiertem, objektiviertem und institutionalisiertem kulturellem Kapital. Inkorporiertes kulturelles Kapital bezieht sich auf Fähigkeiten und Wissen, was durch familiäre Sozialisation, Schule und Ausbildung erworben wird. Objektiviertes kulturelles Kapital ist eng mit ökonomischem Kapital verbunden (z.B. Bücher), während institutionalisiertes Kapital die erworbenen Bildungszertifikate bezeichnet (z.B. Abitur, Diplom).