

Franz Baeriswyl/Christian Wandeler/Ulrich Trautwein/  
Katrin Oswald

# Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern

## Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen?

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht das Übertrittsverfahren von der Grundschule in die Sekundarschule I der deutschsprachigen Schulen des Kantons Freiburg (Schweiz). Das Deutschfreiburger Übergangsmodell mit seinen verschiedenen Komponenten wird vorgestellt und evaluiert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Frage, ob unerwünschte Effekte des familiären Hintergrunds durch dieses Modell reduziert bzw. eliminiert werden können. Untersucht wird im Weiteren die Übereinstimmung der Übertrittsempfehlung von Eltern und Lehrkräften sowie der Prüfungsleistung.

Die Autoren kommen zum Schluss, dass das untersuchte Übergangsmodell die Effekte des familiären Hintergrunds beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule relativ gering hält. Der sozioökonomische Hintergrund wirkt sich über die Übertrittsempfehlung von Lehrkräften und Eltern auch auf den tatsächlichen Übertritt aus; die absoluten Effekte des familiären Hintergrunds fallen jedoch – nach Kontrolle der Schulleistung – insgesamt vergleichsweise schwach aus. Der eingesetzte Bewertungsbogen, den Lehrkräfte und Eltern zusätzlich zu den Noten als Basis für die Übergangsempfehlung einsetzen, scheint resistent gegenüber Effekten des familiären Hintergrunds zu sein.

**Schlüsselwörter:** Schulische Selektion; sozioökonomischer Status; Übergang; Übertritt; Lehrer-Elternempfehlung

### Summary:

*Performance Tests, Open-Access Courses and Obligatory Counseling of Parents – Does the Freiburg transition model reduce the effects of social background on transition decisions?*

This contribution investigates the transition model in the German-speaking secondary schools of the Swiss canton of Freiburg. This model will be presented and evaluated. A particular emphasis is placed on the question of whether non-intended effects of family background can be reduced or eliminated through this model. Furthermore, the match between recommendations for school transition from parents and teachers and the exam performance of the pupils will be investigated. The authors conclude that the model does reduce the effects of family background. The socio-economic background can still be seen to influence parents' and teachers' recommendations. However, after controlling for the effects of school performance, the effects of family background are comparatively small. The assessment sheet, which is used for the final recommendation by parents and teachers, in addition to grade scores, appears to be resistant to the effects of family background.

**Keywords:** school selection; socio-economic status; transition; parents' and teachers' recommendation

## 1 Einleitung

Übergänge sind ein zentrales Merkmal des mitteleuropäischen Schulsystems und sind wichtige Phasen für das Kind. Bei gegliederten Schulsystemen wird der Eintritt in die Sekundarstufe I besonders bedeutsam, weil mit der Zuweisung zu einem der Schultypen implizit auch Zugänge zu weiterführenden Studien oder zu mehr oder weniger anspruchsvollen Berufsausbildungen verwehrt, erschwert oder erleichtert werden. Dieser Übergang ist also in besonderem Maße mit Chancenzuteilung (vgl. FEND 1974, 1981; 2003, S. 153) verbunden.

In jüngerer Zeit wurde insbesondere auf die Gefahr hingewiesen, dass der Übergang in die Sekundarschule zu einer Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit weniger privilegiertem familiärem Hintergrund führen könnte (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001; BOS u.a. 2003). In der Tat konnten in einer Reihe von internationalen Vergleichsstudien zu Schulleistungen – die in Europa seit den neunziger Jahren stärkere Verbreitung finden – sozioökonomische und schichtspezifische Effekte auf den Übertritt in die Sekundarschule sowie auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden (vgl. NOTTER u.a. 1996; BAUMERT/SCHÜMER 2001; BAUMERT/TRAUTWEIN/ARTELT 2003).

Für die deutschsprachigen Schulen im Schweizer Kanton Freiburg wurde Mitte der 1990er-Jahre ein Übergangsmodell von der Grundschule in die Sekundarschule entwickelt. Dessen Hauptmerkmale sind eine Standardisierung von Leistungsbeurteilungen durch zentrale Leistungstests, eine Berücksichtigung von Motivation und Arbeitsverhalten der Kinder bei der Übergangsempfehlung, eine intensive Einbindung der Eltern bei der Übergangsentscheidung durch eine obligatorische Beratung sowie eine vertikale Öffnung des Zugangs zur Sekundarstufe II. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand einer Kompletterhebung eines Schülerjahrgangs die Effekte dieses Deutschfreiburger Modells zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Frage, ob unerwünschte Effekte des familiären Hintergrunds durch dieses Modell reduziert bzw. eliminiert werden.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Sozialer Hintergrund und Schulleistungen weisen eine enge Beziehung auf. Eine Metaanalyse (vgl. SIRIN 2005) von 74 US-amerikanischen Forschungsarbeiten, die zwischen 1990 und 2000 zum Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Schulleistungen durchgeführt wurden, zeigte eine mittlere Korrelation von .30 (vgl. auch BLOSSFELD/SHAVIT 1993). Auch für deutschsprachige Länder konnte wiederholt der enge Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund auf der einen Seite und Bildungsbeteiligungen sowie Schulleistungen auf der anderen Seite belegt werden (vgl. KÖHLER 1992; BAUMERT/WATERMANN/SCHÜMER 2003; MAAZ/CHANG/KÖLLER 2004; MOSER/BERWEGGER 2005). Rolf BECKER (vgl. 2000) berichtet ebenfalls, dass elterliche Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit der ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten variieren und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft darstellen. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte resultieren in sozial selektive Übergänge in die weiterführenden Schullaufbahnen, wobei in Deutschland die Bildungsempfehlun-

gen der abgebenden Grundschulen zur sozialen Selektivität der Bildungsübergänge beitragen (vgl. BECKER/SCHUBERT 2006, S. 261).

Im internationalen Vergleich konnte sogar gezeigt werden, dass in deutschsprachigen Ländern der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Schulleistung besonders eng ist (vgl. OECD 2001). „Der Unterschied der Leseleistung zwischen Jugendlichen, die Familien der oberen Dienstklasse entstammen, und Jugendlichen aus dem (unqualifizierten) Arbeitermilieu beträgt rund 100 Punkte oder eine Standardabweichung. Dies entspricht der Differenz des mittleren Leistungsniveaus an Hauptschulen und an Realschulen. Insgesamt erklärt die Sozialschichtzugehörigkeit 13 Prozent der Variabilität der Leseleistung“ (BAUMERT/SCHÜMER 2001, S. 362).

Ähnliche Leistungsunterschiede in den PISA-Leseleistungen wurden auch für die Schweiz berichtet. Der Unterschied zwischen Kindern mit Eltern im untersten Viertel der Berufsskala und Kindern mit Eltern im obersten Viertel der Berufsskala beträgt 83 Punkte (vgl. BFS/EDK 2003, S. 97). Ebenso bedeutsam für Lesekompetenzunterschiede erwies sich der Ausbildungsstand der Eltern. Jugendliche, deren Eltern nur die obligatorische Schulzeit absolvierten, erreichten signifikant weniger Punkte als Jugendliche deren Eltern einen höheren Schulabschluss angaben (vgl. BFS/EDK 2003). Bereits frühere Studien wie die Lesestudie der IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) von 1991 (vgl. NOTTER u.a. 1996) hat bei der Schweizer Stichprobe eklatante Leistungsunterschiede zwischen Ober-, Mittel- und Unterschichtkindern bei Leseleistungen verschiedener Textsorten nachgewiesen. Dabei fiel der schichtspezifische Leistungsunterschied bei Schülerinnen und Schülern der achten Klasse noch größer aus als bei Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse (vgl. NIEUVENBOOM 1996; RÜESCH 1996). Zusammen mit Deutschland, Mexiko, Belgien und Tschechien gehört die Schweiz zu den Ländern, bei denen die größte Leistungsdifferenz im Lesen (Punkte auf der Leseskala) zwischen diesen Gruppen gefunden wurde (vgl. BFS/EDK 2003, S. 101).

Auf internationaler Ebene konnte festgestellt werden, dass sozioökonomische Einflüsse u.a. auch mit der Selektivität des Schulsystems in Verbindung gebracht werden müssen. Bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit heterogen geführte Schulen, wie dies in Finnland der Fall ist, haben geringere schichtspezifische Einflüsse auf die Schulleistungen zu verzeichnen (vgl. OECD 2004). Das in deutschsprachigen Ländern beobachtete Auseinanderklaffen der Schulleistung von Kindern mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund wird vermutlich durch die frühe Leistungsdifferenzierung nach der vierten bzw. sechsten Klasse gefördert, die eine Besonderheit des Schulsystems in deutschsprachigen Ländern ist.

Der vermutete Wirkungsmechanismus beinhaltet dabei das Zusammenspiel von zwei Faktoren: Erstens haben Kinder mit günstigem familiärem Hintergrund bei vergleichbarer Schulleistung eine höhere Chance, in leistungsstarke Bildungsgänge der Sekundarschule überzuwechseln. Zweitens unterscheiden sich unterschiedliche Bildungsgänge der Sekundarschule in ihrer Wirkung auf die Leistungsentwicklung und stellen somit *differentielle Entwicklungsmilieus* dar. Wir berichten im Folgenden empirische Belege für diese beiden Wirkfaktoren und beginnen dabei mit den Lernerfolgen in unterschiedlichen Bildungsgängen der Sekundarschule I.

## 2.1 Sekundarschulen als differentielle Entwicklungsmilieus

Eine ganze Reihe von Studien hat die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bildungsgängen der Sekundarschule untersucht (vgl. KÖLLER/BAUMERT 2002). Für das deutsche Schulsystem konnten KÖLLER und BAUMERT (vgl. 2001) anhand der großen Längsschnittstudie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ und unter Verwendung eines regressionsanalytischen Modells zeigen, dass – auch nach Kontrolle des Vorwissens – Kinder in Gymnasien zwischen der siebten und zehnten Jahrgangsstufe höhere Lernzuwächse aufwiesen als Kinder an Real- und Hauptschulen. BECKER u.a. (vgl. 2005) analysierten mithilfe eines Differenzwertmodells die Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen der siebten und achten Jahrgangsstufe. Auch in dieser Studie, welcher Daten der deutschen Erweiterung der TIMS-Studie zugrunde lagen, wurde ein besonders hoher Leistungszuwachs im Gymnasium nachgewiesen.

Auch für das Schweizer Schulsystem gibt es Hinweise auf unterschiedliche Lernverläufe in den angebotenen Bildungsgängen. Besonders relevant für die vorliegende Studie sind die Befunde von NEUMANN (vgl. 2006), der den Leistungszuwachs im Fach Französisch als Fremdsprache im Laufe der achten Jahrgangsstufe untersuchte. In dieser Studie, die für den deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg praktisch eine Vollerhebung darstellt, konnte der deutlich größte Leistungszuwachs im Progymnasium dokumentiert werden. Auch an der Sekundarschule zeigten sich bedeutsame Lernzuwächse, während der Leistungsstand an der Realschule, welche ungefähr der Hauptschule in Deutschland entspricht, praktisch unverändert blieb.

Die unterschiedlichen Lernverläufe in der Sekundarschule können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden (vgl. BAUMERT/STANAT/WATERMANN im Druck). Neben Unterschieden, die auf unterschiedlich steile, von der Beschulung unabhängige Lernkurven der Schülerschaft zurückgehen, sind auch institutionelle Effekte (z.B. Curriculum und Ausstattung der Klassen), kompositionelle Unterschiede (besonderer Anregungsgehalt in leistungsstarken Gruppen) sowie Effekte in der Unterrichtsqualität (u.a. bedingt durch höheren Prozentsatz an Fachlehrern) wahrscheinlich.

## 2.2 Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen

Die unterschiedlichen Bildungsgänge des Sekundarschulsystems bieten unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten: Erstens erleichtern höhere Schulformen den Zugang zu attraktiven Bildungszertifikaten wie dem Abitur bzw. der Matura, zweitens gehen sie mit unterschiedlichem Lernzuwachs einher. Dies macht den Besuch der leistungsstarken Bildungsgänge insgesamt attraktiv, so dass es wenig verwundert, dass die Nachfrage nach Plätzen im Gymnasium bzw. ähnlichen Bildungsgängen das Angebot übersteigt. Entscheidend zu der engen Bindung von familiärem Hintergrund und Schulerfolg scheint nun jedoch beizutragen, dass beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule Kinder mit günstigem familiärem Hintergrund überzufällig häufig auf das Gymnasium (bzw. ähnliche Schulformen) wechseln.

So demonstrieren die PISA-Auswertungen aus Deutschland eklatante schichtspezifische Effekte bezüglich der Bildungsbeteiligung (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001; PRENZEL u.a. 2004). BAUMERT/SCHÜMER (vgl. 2001) konnten zeigen, dass die Chance,

das Gymnasium zu besuchen, bei Kindern aus Oberschichtfamilien sehr viel höher ist als bei Kindern aus weniger privilegierten Elternhäusern – auch bei Kontrolle der tatsächlichen Leistung. Die Autoren hoben u.a. die Rolle von schichtspezifischen Bildungserwartungen der Eltern hervor, die mittelbare und unmittelbare Effekte auf die Übergangentscheidung haben sollten.

Nicht nur die Eltern höherer Schichten empfehlen ihre Kinder öfter für anspruchsvollere Abteilungen (bzw. Schultypen), auch die Lehrpersonen der Grundschule orientieren sich bei ihrer Empfehlung für weiterführende Schulen stark am sozioökonomischen Status des Elternhauses. BOS u.a. (vgl. 2004, S. 217; vgl. LEHMANN/NIKOLOVA 2005) konnten anhand der Daten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung zeigen, dass Übergangsempfehlungen auch nach Kontrolle der Schulleistungen bedeutsam vom familiären Hintergrund abhängen und berichten für Gesamtdeutschland von einem nicht unerheblichen Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lehrerempfehlungen (.12).

DITTON/KRÜSKEN/SCHAUENBERG (vgl. 2005, S. 298) fanden im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung an bayerischen Grundschulen eine erhebliche Differenz zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und den Empfehlungen der Lehrkräfte zum weiterführenden Schulbesuch. Die Bildungsaspirationen der Eltern waren nicht nur oftmals höher als die Empfehlungen der Lehrkräfte, sondern auch sozial selektiver als die Empfehlungen der Lehrkräfte. In einem Pfadmodell zu Empfehlungen und Aspirationen berichten die Autoren geringe direkte Effekte von sozialem Status (.05) und Bildungsstatus (.11) auf die Lehrerempfehlung und deutlich höhere direkte Effekte von sozialem Status (.15) und auch Bildungsstatus (.22) auf die Aspiration der Eltern. Entsprechend resümiert der Bildungsbericht für Deutschland (2003, S. 210): „Dadurch werden Kinder unterer Sozialgruppen bei der Übergangsauslese auf weiterführende Schulen auch dann stark benachteiligt, wenn ihre Schulleistungen berücksichtigt werden: Kinder eines Vaters ohne Schulabschluss müssen in Hamburg durchschnittlich zu den besten 10% aller Schüler gehören, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, während für Kinder eines Vaters mit Abitur durchschnittlich eine Testleistung unter dem Durchschnitt aller Schüler für eine entsprechende Empfehlung genügt“.

Für die Schweiz stellten MOSER/RHYN (vgl. 2000, S. 52) bei der Untersuchung des Zürcher Übertrittsverfahrens von der Primarschule in die Sekundarstufe I fest, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern geringere Chancen haben, einen anspruchsvolleren Schultypus zu erreichen als Kinder mit bildungsnahem Hintergrund. Dass diese Unterschiede nicht nur auf unterschiedliche Schulsysteme zurückgeführt werden können, zeigt folgender Befund. Drei Kantone mit dem geringsten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Mathematikkompetenz haben sehr verschiedene Schulsysteme: Während der Kanton Jura ein kooperatives Schulmodell hat, kennen Freiburg und das Wallis ein dreigliedriges. „Die Ergebnisse der Kantone Freiburg, Jura und Wallis bestätigen zudem, dass die Maximierung der durchschnittlichen Mathematikkompetenzen und die Verminderung schulischer Segregation zwei Anliegen sind, die sich auch in der Schweiz nicht ausschließen (OECD 2004)“ (MOSER/BERWEGER 2005, S. 117).

### 2.3 Das Deutschfreiburger Übertrittsmodell

Das schweizerische Schulsystem ist kantonal geregelt, so dass es 26 mehr oder weniger unterschiedliche Schulsysteme gibt. Trotzdem kennen die meisten Kantone sechs Jahre

Primarschule, was der Grundschule in Deutschland entspricht und eine dreijährige Sekundarstufe I. Diese ist meistens in drei Abteilungen gegliedert: Die Realabteilung mit schulischen Grundanforderungen (Hauptschule), die Sekundarabteilung mit mittleren Anforderungen und die progymnasiale Abteilung mit erweiterten Anforderungen.

Im Jahr 2004 hatten in der Schweiz 85% der Schulkinder gegen Ende des sechsten Primarschuljahres ein Übertrittsverfahren von der Primar- in die Sekundarstufe I zu absolvieren (vgl. BFS/EDK 2005). Die Übertrittsverfahren dienen der Zuteilung zu einer der zwei oder – je nach Kanton – drei Sekundarschulabteilungen. Im Jahr 2004 wurden 27% der Schüler in eine Abteilung mit Grundansprüchen und 58% in eine Abteilung mit mittleren oder erweiterten Ansprüchen versetzt. Lediglich 15% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I waren in einer integrierten Abteilung ohne Selektion.

Für die Schülerinnen und Schüler ist diese Zuteilung aus mehreren Gründen wichtig. Wie in Deutschland gibt es auch in der Schweiz eine geringe Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen (vgl. FEND 1981). Weiter erleichtert der Abschluss einer Abteilung mit erweiterten Ansprüchen den Übergang in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II. Übertritte in eine Maturitätsschule sind oft prüfungsfrei möglich, wenn ein gewisser Notendurchschnitt erreicht worden ist. Ebenso ist es für Absolventinnen und Absolventen einer Abteilung mit erweiterten Ansprüchen leichter eine Berufslehrstelle zu finden als es für solche aus einer Abteilung mit Grundansprüchen ist. Entsprechend ist es ein wichtiges Ziel, den Entscheidungsprozess über die Übertritte gerecht und pädagogisch verantwortlich zu gestalten (vgl. DITTON 1995; BENSELER 2001; KLEMM 2004).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Deutschfreiburger Übertrittsmodell, das in den 1990er-Jahren entwickelt wurde, um das Übertrittsverfahren zu standardisieren, hohe Transparenz zu erzeugen, Chancengleichheit zu gewährleisten und eine Revidierbarkeit der eingeschlagenen Bildungswege zu ermöglichen. Der deutschsprachige Teil des Kantons Freiburg führt die Sekundarstufe I in Form einer Orientierungsschule, in der sich alle drei Abteilungen im gleichen Gebäude mit teilweise gemeinsamen Aktivitäten (bspw. bei Projektwochen) befinden. Nach der obligatorischen Schulzeit von neun Jahren sind Eintritte ins Gymnasium oder in eine Berufsausbildung möglich. Bei genügenden Schulleistungen (Notendurchschnitt der Hauptfächer 4.0 bei der Notenskala von 6 = sehr gut, 5 = gut, 4 = genügend, 3 = ungenügend) ist der Übertritt von der progymnasialen Abteilung ins Gymnasium prüfungsfrei. Der Übertritt von der Sekundarabteilung ins Gymnasium ist ebenfalls prüfungsfrei, wenn in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Realien (naturwissenschaftliche Fächer) und Französisch) ein Notendurchschnitt von 5.0 (gut) erreicht wird. Bei Nichterreichen dieses Notendurchschnitts kann für den Zugang zum Gymnasium eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Unter denselben Bedingungen sind Eintritte in die Berufsmaturitätsausbildung möglich. Für die Schülerinnen und Schüler der Realabteilung sind Übergänge in die Berufsausbildung am häufigsten. Hier entwickeln die einzelnen Berufsverbände oft eigene Aufnahmeverfahren.

In der vorliegenden Studie wird der Übertritt von der 6. Klasse der Primarschule ins 7. Schuljahr der Sekundarstufe I untersucht. Das Übertrittsverfahren beruht auf einem dynamischen Entscheidungsmodell, das auf qualitativer Datenanalyse und direkter Kommunikation der Entscheidungsbeteiligten beruht. Es umfasst drei Hauptelemente: Die Übertrittsempfehlung durch die Lehrperson, die Übertrittsempfehlung durch die Eltern sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem standardisierten Leistungstest. Die Primarlehrperson berücksichtigt zwei Elemente in ihrer Übertrittsempfehlung. Zum einen beurteilt sie die Schülerleistungen mit den Zeugnisnoten des ersten Semesters der sechsten Klasse. Zum

anderen führt sie ein Beobachtungs- und Beurteilungsinstrument mit Beurteilungskriterien zu kognitiven Fähigkeiten und zum Lern- und Arbeitsverhalten. Dieses Beurteilungsinstrument soll gewährleisten, dass auch temporäres Underachievement bzw. besonderer Fleiß in die Übergangsentscheidungen eingehen können. Auf der Basis von Beurteilungsbogen und Noten formuliert die Lehrperson eine Empfehlung für die Zuweisung zu einer der drei Abteilungen. Dabei kann die jeweilige Empfehlung auch einschränkend formuliert sein („Abteilung XY bedingt empfohlen“).

Das zweite Hauptelement ist die Übertrittsempfehlung der Eltern, die am Ende eines kommunikativen Prozesses mit der Lehrperson steht. Die Lehrperson muss die Eltern zu einem Gespräch einladen, in dem sie den Eltern die Lehrerempfehlung und die Beurteilung offen legt. Nach diesem Gespräch erhalten die Eltern ein Formular, auf dem sie ihre Empfehlung festhalten und der Lehrperson zurücksenden. Den Eltern ist es freigestellt, bei ihrer Empfehlung von der Empfehlung der Lehrperson abzuweichen. Die Übertrittsempfehlungen von Lehrperson und Eltern werden zentral festgehalten.

Als drittes Hauptelement folgt eine Vergleichsprüfung für alle Schülerinnen und Schüler des Kantons in den Bereichen Deutsch und Mathematik mit einem standardisierten Leistungstest, der von allen Schülerinnen und Schülern am selben Tag bearbeitet wird. Die Auswertung erfolgt durch Lehrkräfte aus dem Sekundarschulbereich. Für jede Schülerin und jeden Schüler wird das Gesamtprüfungsergebnis als Prozentrang festgehalten und mit der Lehrerempfehlung verglichen.

Der Zuweisungsprozess läuft dann in mehreren Phasen ab. In einer ersten Phase wird die Übereinstimmung zwischen Lehrerempfehlung mit dem Prüfungsergebnis überprüft. Übereinstimmung herrscht dann, wenn die Lehrerempfehlung für eine Abteilung mit erweiterten Ansprüchen (z.B. „Progymnasium empfohlen“) mit einem hohen Prozentrang beim Prüfungsergebnis ( $PR > 85$ ) einhergeht oder eine Empfehlung für die Realabteilung mit einem tiefen Prüfungsergebnis ( $PR < 30$ ). Bei Übereinstimmung zwischen Lehrerempfehlung und Prüfungsleistung folgt eine direkte Zuweisung zu der von der Lehrperson empfohlenen Abteilung. Bei Diskrepanz zwischen Lehrerempfehlung und Prüfungsergebnis (z.B. Lehrerempfehlung Realabteilung und Prüfungsergebnis  $PR > 50$ ) wird der Zuweisungsentscheid als „offen“ bezeichnet.

Darauf folgt die zweite Phase, in der die zuweisungsberechtigte Schuldirektorin oder der Schuldirektor der Sekundarstufe I gemeinsam mit der Primarlehrperson und den Eltern auf der Basis von Beurteilungs- und Prüfungsdokumenten einen Zuweisungsentscheid treffen.

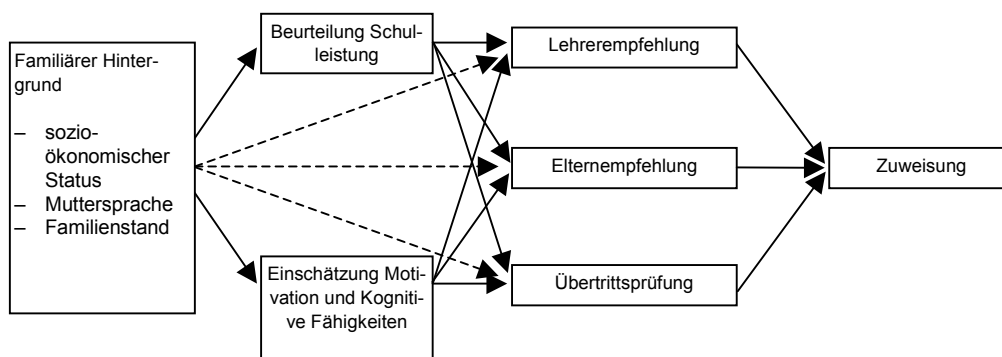
Als dritte Phase wird das erste Semester in der Orientierungsschule bezeichnet. Während dieser Zeit kann zu jedem Zeitpunkt, auf Antrag der Eltern oder der Lehrpersonen der Sekundarstufe I, ein Abteilungswechsel vorgenommen werden – in dieser Phase herrscht also zumindest theoretisch eine große Systemdurchlässigkeit.

## 2.4 Ableitung der Fragestellungen

Das Deutschfreiburger Übertrittsmodell inkorporiert eine Reihe von Merkmalen, die in Hinblick auf Übertrittsverfahren immer wieder gefordert werden (vgl. BOS u.a. 2003). So weist es eine hohe Transparenz bei gleichzeitig hoher Standardisierung auf, in die Entscheidung gehen neben Grundschulnoten auch Testleistungsergebnisse und eine Beurteilung lernrelevanter Schülermerkmale ein, die Übertrittsentscheidung wird durch eine

spätere Korrigierbarkeit (vgl. auch KÖLLER u.a. 2004) zumindest teilweise entlastet und die Eltern sind durch den obligatorischen Einbezug am Entscheidungsverfahren beteiligt. Bislang fehlte es jedoch an empirischen Studien, die untersucht haben, wie sehr Anspruch und Wirklichkeit des Deutschfreiburger Übertrittsmodells übereinstimmen. In der vorliegenden Arbeit nehmen wir das Deutschfreiburger Modell deshalb empirisch genauer unter die Lupe, wobei wir zwei Teilfragestellungen untersuchen. Diese Teilfragestellungen situieren wir in einem theoretischen Modell (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Theoretisches Modell der Untersuchung des Übertrittsverfahrens



Unsere *erste Forschungsfrage* gilt der Übereinstimmung der Übertrittsempfehlung von Eltern und Lehrkräften sowie der Prüfungsleistung. Wir erwarten einen hohen Zusammenhang dieser drei Hauptelemente des Übertrittsverfahrens. Die Übergangsprüfung dürfte im Sinne einer zentralen Vergleichsarbeit dazu beitragen, dass Lehrkräfte eine größere Übereinstimmung über die Kriterien guter und sehr guter Leistungen entwickeln. In Hinblick auf die Elternempfehlung dürfte insbesondere das obligatorische Gespräch mit der Primarlehrkraft zu einer Angleichung beitragen.

Die *zweite Forschungsfrage* ist von besonderer Brisanz. Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund auf den Übertritt nach dem Deutschfreiburger Modell? Wir werden diese Frage prüfen, indem wir in regressionsanalytischen Verfahren die prädiktive Kraft des familiären Hintergrunds auf die Lehrerempfehlung, die Elternempfehlung sowie den tatsächlichen Übertritt untersuchen. Da mit dem Prüfungsgesamtwert ein standardisierter Leistungswert vorliegt, lassen sich die Effekte des familiären Hintergrunds bei Kontrolle dieser *objektiven* Leistung untersuchen.

Insgesamt erwarten wir, dass der familiäre Hintergrund eine weniger bedeutende Rolle spielt als vielfach aus Deutschland und anderen Kantonen der Schweiz berichtet. Erstens wirkt sich die relative Offenheit des Schulsystems bis Ende der obligatorischen Schulzeit günstig aus. Die Tatsache, dass nach dem 9. Schuljahr, bei einem Notendurchschnitt von 5.0 auch von der allgemeinen Sekundarabteilung aus ein prüfungsfreier Übertritt in eine Maturitätsschule oder Berufsmaturitätsschule möglich ist, dürfte die Entscheidungssituation am Ende der 6. Klasse entlasten. So befinden sich ungefähr 70 bis 75% der Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit in einer Schulabteilung, aus der Eintritte in weiterführende Schulen prüfungsfrei möglich sind. Zweitens haben die Eltern bei der Zuweisung zwar ein Mitentscheidungsrecht, aber die Resultate der Vergleichsprüfung müssen auch berücksichtigt werden. Dies schützt die Primarlehrperson vor



Elternforderungen und moderiert die Eltern in ihrem Anspruchsverhalten beim Übertrittsentscheid. Drittens werden die Eltern bei Fällen einer schwierigen Entscheidungsfindung explizit miteinbezogen und auf ihre Verantwortung hin sensibilisiert. Der Entscheid muss auch bei einer zukünftigen Überforderung ihres Kindes von ihnen mitgetragen werden. Viertens besteht die Möglichkeit, die Abteilung zu wechseln, wenn die Zuteilung zu einer Unter- oder Überforderung führt.

Der wichtigste von uns verwendete Indikator für familiären Hintergrund ist der sozio-ökonomische Status der Familie. Allerdings untersuchen wir zusätzlich noch den Familienstand und die Muttersprache. In Erweiterung der Befunde von TILLMANN/MEIER (vgl. 2001), BORHARDT (vgl. 2000) und SCHAUENBERG/DITTON (vgl. 2005), wonach monoparentale Familiensituationen keinen (negativen) Einfluss auf die Schulleistung haben, wird hier die Vermutung aufgestellt, dass auch keine Einflüsse auf den Zuweisungsentscheid nachweisbar sind. Zudem soll der Einfluss einer nicht mit der Unterrichtssprache identischen Familiensprache (vgl. EHMKE u.a. 2004) auf den Zuweisungsentscheid überprüft werden. Hierbei ist zu erwarten, dass mit einer nicht-deutschen Familiensprache insgesamt schlechtere Leistungen einhergehen. Offen bleibt, ob nach Kontrolle der Leistungen noch ein Effekt auf den Übertritt zu identifizieren ist.

### 3 Methode

#### 3.1 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung ist Teil eines größeren Forschungsprojekts der Abteilung Lehrdiplom Sekundarstufe II der Universität Freiburg, in welchem neben dem Übertritt und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beim Übertrittsverfahren auch die weitere Schullaufbahn untersucht wurde. Detailliert werden im Folgenden die Befunde zum Übertritt des Übertrittsjahrgangs 1999 berichtet. Von den ursprünglichen 794 Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse der Gesamterhebung sind für die vorliegende Auswertung 741 Kinder (davon 50.3% weiblich) berücksichtigt worden. 53 Kinder wurden nicht berücksichtigt, weil sie ein kleines Orientierungsschulzentrum mit nur zwei Schulabteilungen besuchen. Die 741 Kinder stammen aus 48 verschiedenen Primarschulklassen und traten in acht unterschiedliche Orientierungsschulzentren über. 8.5% der Schüler haben eines der Primarschuljahre ein Mal repetiert. 90.5% waren deutscher Familiensprache, bei 9.5% entsprach die Familiensprache nicht der Unterrichtssprache.

#### 3.2 Instrumente

*Übertrittsempfehlung der Lehrkräfte und Eltern.* Auf einer siebenstufigen Skala gaben jeweils die Lehrpersonen und die Eltern eine Zuweisungsempfehlung ab. Die Abstufungen waren folgendermassen:

- 1) Werkklasse empfohlen
- 2) Realschule bedingt empfohlen
- 3) Realschule empfohlen

- 4) Sekundarschule bedingt empfohlen
- 5) Sekundarschule empfohlen
- 6) Progymnasium bedingt empfohlen
- 7) Progymnasium empfohlen

Die Zuweisung in die Werkklasse (Sonderschule) wurde hier nicht berücksichtigt, weil das Übertrittsverfahren für diese Fälle nur als Vorabklärung einer individuellen schulpsychologischen Abklärung dient. Die Eltern- und Lehrerempfehlungen waren ursprünglich über eine 7-stufige Skala erfasst. Diese Unterteilung war jedoch im unteren Bereich zu differenziert, weshalb die Kategorien 1, 2 und 3 zu einer Stufe zusammengefasst wurden.

Die Lehrperson legt den Eltern die jeweilige Zuweisungsempfehlung vor und bespricht sie mit ihnen. Bei dieser Gelegenheit wird ihnen auch die Beurteilung ihres Kindes anhand des Beobachtungs-Beurteilungsinstruments vorgelegt. Ebenso kennen die Eltern die Leistungsbeurteilung des 1. Semesters der 6. Klasse, jedoch nicht die Leistungsbeurteilung anfangs des 2. Semesters. Die Eltern geben danach der Lehrperson ihre Übertrittsempfehlung schriftlich ab.

*Die Übertrittsprüfung.* Die Übertrittsprüfung besteht aus einem Mathematik- und einem Deutschtest; in beiden Testteilen können maximal 50 Punkte erzielt werden, so dass insgesamt maximal 100 Punkte erreicht werden können. Der Mathematiktest besteht aus den vier Subtests *Grundoperationen*, *Textaufgaben*, *Brüche*, *Geometrie* und der Deutschtest aus den Subtests *Textschaffen*, *Textverständnis* und *Rechtschreibung*. Die Aufgabeninhalte müssen sich auf den Lehrplan der fünften und einen Teil der sechsten Klasse beziehen. Die Prüfungsaufgaben werden von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und von nicht am Übertritt beteiligten Primarlehrpersonen auf der Basis der verbindlichen Lehrpläne erarbeitet. Zudem werden die Tests in einigen Klassen eines anderen Kantons, in welchem dieselben Lehrpläne gelten, validiert. Die Vergleichsprüfung ist in der Regel für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Dispensiert werden heilpädagogisch begleitete Schülerinnen und Schüler mit großen Entwicklungsrückständen. Die Prüfung findet in allen Schulen am gleichen Tag statt, wird in den Klassenzimmern der Primarschule durchgeführt und von einer Lehrperson der Sekundarstufe I überwacht. Die Prüfungskorrekturen werden ebenfalls von Lehrpersonen der Sekundarstufe I durchgeführt, um die Reliabilität der Auswertungen zu garantieren. Die Prüfungsergebnisse werden für ganz Deutschfreiburg, das pro Jahrgang zwischen 800 und 900 Schülerinnen und Schüler umfasst, zentral ausgewertet. Für die vorliegende Studie wurden die sieben Subtestwerte des Deutsch- und Mathematiktests gemeinsam einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Dabei resultierte eine einfaktorielle Lösung (Eigenwerteverlauf der ersten drei Faktoren: 4.10, 0.90, 0.48); die interne Konsistenz einer aus den sieben Subtestwerten gebildeten Skala war hoch (Cronbachs Alpha = .87).

*Schulleistungen.* Als Schulleistungen wurden die Zeugnisbeurteilungen am Ende des ersten Semesters der 6. Klasse der Fächer Deutsch, Mathematik, Französisch und Realien (naturwissenschaftliche Fächer: Physik, Chemie und Naturlehre) berücksichtigt. Die Beurteilung ist dreistufig:

- (5) kommt bei der Erarbeitung der Lernziele gut voran
- (3) hat bei der Erarbeitung der Lernziele Schwierigkeiten
- (1) hat bei der Erarbeitung der Lernziele grosse Schwierigkeiten

*Das Beobachtungs-Beurteilungsinstrument.* Die Lehrpersonen beurteilten anhand von 22 Items eines vorgegebenen Beobachtungsinstruments das Arbeits- und Lernverhalten und die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf einer dreistufigen Skala: *beobachtete, bemerkte ich selten* (1), *gelegentlich* (2) und *oft* (3). Entwickelt und validiert wurde dieses Beobachtungsinstrument von SCHWEGLER (vgl. 1989). Es wurde jedoch nachfolgend mehrmals ohne wissenschaftliche Begleitung verändert, so dass eine erneute Überprüfung der Struktur des Instruments notwendig wurde. Zu diesem Zwecke führten wir deshalb eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimaxrotation durch. Die Inspektion des Scree-Plots (Eigenwerteverlauf der ersten vier Faktoren: 10.01, 1.87, 1.17, 0.94, 0.01) sowie das Kriterium der inhaltlichen Interpretierbarkeit legten eine Zwei-Faktorenlösung nahe. Auf dem ersten der beiden extrahierten Faktoren – von uns *Kognitive Fähigkeiten/Selbststeuerung* genannt ( $M = 2.68$ ,  $SD = .38$ ) – wiesen 10 Items (kann Handlungen gedanklich durchspielen; kann Gedankengänge klar darstellen; zeigt kritisches Denken; zeigt logisches, schlussfolgerndes Denken; erkennt Zusammenhänge; überträgt Gelerntes; fasst Neues rasch auf; erbringt gute Gedächtnisleistungen; findet eigene Lösungen; setzt angemessene Lerntechniken ein) eine hohe Ladung auf. Die aus den Items gebildete Skala hatte eine hohe interne Konsistenz (Cronbachs Alpha = .94). Auf dem zweiten der beiden extrahierten Faktoren – von uns als *Arbeitsmotivation* bezeichnet ( $M = 2.50$ ,  $SD = .48$ ) – hatten sechs Items (zeigt vielfältiges Interesse; lässt sich motivieren; führt Arbeiten sorgfältig aus; hat altersentsprechende Ausdauer; ist auch nach Misserfolg noch interessiert; arbeitet in Gruppen gut mit) ihre Primärladung. Die interne Konsistenz der gebildeten Skala war zufriedenstellend (Cronbachs Alpha = .84).

*Zuweisung.* Als Zuweisung wurde der definitive Entscheid zu einer der drei Abteilungen *Real-* (1), *Sekundar-* (2) oder *Progymnasialabteilung* (3) erhoben.

*Sozioökonomischer Status, Familienstand und Familiensprache.* Soweit als möglich wurden folgende soziodemographische Informationen erhoben: Beruf des Vaters und Beruf der Mutter, Familienstand und Familiensprache.

Der sozioökonomischen Status wurde durch die Übertragung der Angaben zum Beruf des Vaters und dem Beruf der Mutter in den internationalen sozioökonomischen Index (ISEI) (vgl. GANZEBOOM/TREIMAN 1996) ermittelt. Der jeweils höhere ISEI-Wert wurde als Indikator für den sozioökonomischen Status genommen. Durch den Familienstand wurde erfasst, ob die Eltern verheiratet sind. Bei der Familiensprache wurde für die vorliegenden Analysen nur zwischen Deutsch und anderen Sprachen unterschieden.

### 3.3 Statistisches Vorgehen

Die Datenbasis für die vorliegende Studie sind Schülerinnen und Schüler, die innerhalb von Klassen geschachtelt sind (nested design). Damit liegt eine Mehrebenenstruktur vor (vgl. RAUDENBUSH/BRYK 2002), welche die Annahme statistischer Unabhängigkeit der Beobachtungseinheiten verletzt. Bei Anwendung von Standardverfahren führt eine solche Modellverletzung in der Regel zu verzerrten (zu geringen) Schätzungen der Standardfehler, wodurch die Gefahr von Alpha-Fehlern (Überschätzung der statistischen Signifikanz) zunimmt. In der vorliegenden Studie wurden deshalb alle Regressionsanalysen und

Strukturgleichungsmodelle im Programmpaket Mplus 4.0 (vgl. MUTHÉN/MUTHÉN 1998-2006) spezifiziert, das eine Korrektur des durch Schachtelung der Daten erzeugten Designeffekts ermöglicht (Option type = complex).

Eine methodische Herausforderung für fast alle größeren Studien im Schulkontext stellt das Problem fehlender Werte dar, da ein systematischer Ausfall die Generalisierbarkeit empirischer Befunde gefährdet (vgl. ALLISON 2001). Neuere methodische Arbeiten (vgl. ebd.) weisen darauf hin, dass moderne Ansätze wie das Maximum Likelihood Verfahren oder das Verfahren der mehrfachen Imputation zu adäquaten Schätzungen führen, falls das Muster fehlender Werte zufällig oder vorhersagbar ist. Selbst bei nicht-zufällig fehlenden Werten scheinen diese Algorithmen eine bessere Alternative als gängige Verfahren wie der fallweise Ausschluss zu sein. In der vorliegenden Studie wurde zum Umgang mit fehlenden Werten in der längsschnittlichen Modellierung das *Full Information Maximum Likelihood* Verfahren verwendet, das im Programmpaket Mplus (vgl. MUTHÉN/MUTHÉN 1998-2006) implementiert ist.

## 4 Ergebnisse

Unsere erste Fragestellung betraf die Übereinstimmung von Lehrer- und Elternempfehlung sowie deren Zusammenhang mit der Prüfungsleistung. Wir hatten vermutet, dass aufgrund des standardisierten Übertrittsverlaufs sowie der intensiven Beratung durch die Lehrkräfte die Übertrittsempfehlungen von Eltern und Lehrern eine hohe Übereinstimmung aufweisen sollten. Dies war in der Tat der Fall, wie Tabelle 1 veranschaulicht. Insgesamt gingen hierbei die Daten von denjenigen 738 der ursprünglich 741 Schülerinnen und Schüler ein, bei denen sowohl von den Eltern als auch von den Lehrern eine Empfehlung vorlag. Wie in Tabelle 1 dargestellt wird, kamen Eltern und Lehrkräfte bei rund 80% aller Schülerinnen und Schüler zu einer identischen Empfehlung (Spearman's  $r = .93$ ,  $p < .001$ ; Cohens Kappa = .75,  $p < .001$ ).

*Tabelle 1:* Die Übereinstimmung von Eltern- und Lehrerempfehlung für den Übertritt

Lehrerempfehlung	Elternempfehlung					Zeilensumme
	Realschule	bedingt Sekundar	Sekundar	bedingt Progym	Progym	
Realschule	128	20	21	0	0	169
bedingt Sekundar	1	44	37	0	0	82
Sekundar	0	5	246	11	4	266
bedingt Progym	0	0	6	35	21	62
Progym	0	0	2	7	150	159
Spaltensumme	129	69	312	53	175	738

In der Mehrheit der Fälle, in denen keine Übereinstimmung vorlag, zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Elternempfehlung höher lag als die Empfehlung der Lehrkräfte (84% dieser Fälle). Die meisten Abweichungen fielen dabei auf benachbarte Felder. Nur bei 27 der insgesamt 738 Schülerinnen und Schüler betrug die Abweichung mehr als eine Empfehlungsstufe. So kamen bei 21 Schülern die Eltern zur Empfehlung für die Sekundarschule, während die Lehrkräfte diesen Schülern den Besuch der Realschule empfohlen hatten, und für vier Kinder empfahlen die Eltern das Progymnasium, obwohl die Lehrer nur eine Empfehlung für die Sekundarschule ausgesprochen hatten. Bei zwei Schülern lag

die Lehrerempfehlung (Progymnasium) deutlich höher als die Elternempfehlung (Sekundarschule). Insgesamt kann man also, wie erwartet, von einem hohen Zusammenhang zwischen Eltern- und Lehrerempfehlung sprechen.

Die Lehrerempfehlung korreliert mit der Prüfungsleistung (Spearman's  $r = .79$ ,  $p < .001$ ) etwas höher als die Elternempfehlung (Spearman's  $r = .75$ ,  $p < .001$ )

Der zweiten Forschungsfrage entsprechend haben wir in einem regressionsanalytischen Design überprüft, welche Rolle der familiäre Hintergrund für die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte und Eltern spielt. Dabei sind wir schrittweise vorgegangen, indem wir zunächst ein Modell für die Lehrerbeurteilung von Motivation und kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler spezifizierten. Daran anschließend untersuchten wir die Lehrer- und Elternempfehlung, wobei auch die Einschätzung von Motivation und kognitiven Fähigkeiten als Prädiktoren verwendet wurden. Abschließend betrachteten wir den tatsächlichen Übertritt in die Sekundarschule. Alle Analysen wurden mit dem Programmpaket Mplus unter Berücksichtigung der geschachtelten Natur der Daten berechnet; die Lehrerbeurteilung von Motivation und kognitiven Fähigkeiten wurde latent modelliert.

*Tabelle 2:* Vorhersage der von den Lehrkräften beurteilten Kognition und Motivation der Schülerinnen und Schüler; in Mplus geschätzte standardisierte Regressionsgewichte

	Lehrerbeurteilungsbogen	
	Kognitive Leistung	Motivation
Geschlecht: männlich	0.07**	-0.22***
ISEI	0.06	0.03
Familiensprache: deutsch	0.01	0.02
Familienstand: verheiratet	0.04	0.07
Note Mathematik	0.43***	0.16*
Note Deutsch	0.33***	0.28***
Note Realien	0.07	0.12
Note Französisch	0.15***	0.14*
$R^2$	0.70	0.39

Anmerkung: ISEI = Internationaler Sozioökonomischer Index. Kognitive Leistung und Motivation wurden latent modelliert.

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

In Tabelle 2 werden die Befunde für die Vorhersage der von den Lehrkräften eingeschätzten kognitiven Leistungsfähigkeit und Schülermotivation aufgeführt. Die Anpassungsgüte dieses Modells erwies sich als zufriedenstellend,  $\chi^2$  (214;  $N = 741$ ) = 504.43, TLI = .919, RMSEA = .043. Alle berichteten Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten. Wie sich leicht erkennen lässt, sind die wichtigsten Prädiktorvariablen die Schulnoten und hierbei in erster Linie die Noten in Mathematik und Deutsch. Keine eigenständige Vorhersagekraft hat die Note in den Realien (Naturwissenschaften). Interessant und bedenklich zugleich ist der Geschlechtereffekt: Jungen wird – bei gleichem Notenstand – eine höhere kognitive Leistungsfähigkeit attestiert, während Mädchen eine höhere Motivation bescheinigt wird. Für den vorliegenden Beitrag ist aber besonders der nicht-signifikante Erklärungsbeitrag des ISEI-Wertes von hohem Interesse. Bei Kontrolle der übrigen Variablen trägt der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler offenbar nicht zur Beurteilung von kognitiven Fähigkeiten und Motivation durch die Lehrkräfte bei. Das Beurteilungsinstrument scheint somit relativ robust gegenüber Einflüssen des familiären Hintergrunds zu sein.

Im nächsten Schritt wurde eine analoge Sequenz von Vorhersagemodellen für die Übertrittsempfehlung von Lehrkräften und Eltern spezifiziert (vgl. Tabelle 3). Im ersten Modell (Modell 1 in Tabelle 3) wurden dieselben Prädiktoren wie zur Vorhersage der Lehrereinschätzung von kognitiver Leistung und Motivation berücksichtigt. Da es sich um ein saturiertes Modell handelt, sind keine Gütemaße für dieses Modell erhältlich. Wie sich leicht erkennen lässt, hat neben der Schulnoten auch der sozioökonomische Status (operationalisiert durch den ISEI-Wert) eine positive Prädiktionswirkung in Hinblick auf die Übergangsempfehlung. Der entsprechende Wert ist mit .11 (Lehrer) und .14 (Eltern) statistisch signifikant, jedoch von moderater Größe. Geschlecht, Familiensprache und Familienstand weisen keine statistisch signifikanten Effekte aus. Bei den Schulnoten sind es wiederum insbesondere die Mathematik- und Deutschnote, die in engem Zusammenhang mit der Übertrittsempfehlung stehen.

*Tabelle 3:* Vorhersage der Übertrittsempfehlung durch Lehrkräfte und Eltern; in Mplus geschätzte standardisierte Regressionsgewichte

	Übertrittsempfehlung der Lehrkraft			Übertrittsempfehlung der Eltern		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Geschlecht: männlich	0.00	-0.01	-0.01	0.03	0.00	0.01
ISEI	0.11***	0.09***	0.07**	0.14***	0.12***	0.10***
Familiensprache: deutsch	0.01	0.01	-0.03	0.01	0.00	-0.03
Familienstand: verheiratet	0.01	-0.01	-0.01	0.04	0.02	0.02
Note Mathematik	0.36***	0.15***	0.12***	0.36***	0.17***	0.14***
Note Deutsch	0.33***	0.16***	0.14***	0.29***	0.15***	0.13***
Note Realien	0.11**	0.07*	0.07*	0.09**	0.06	0.06
Note Französisch	0.14***	0.06*	0.05	0.15***	0.09*	0.08*
Kognitive Fähigkeit		0.45***	0.34***		0.42***	0.30***
Motivation		0.07	0.05		0.01	0.00
Vergleichsprüfung			0.23***			0.25***
$R^2$	0.65	0.73	0.75	0.62	0.68	0.69

Anmerkung: ISEI = Internationaler Sozioökonomischer Index. Kognitive Fähigkeit und Motivation wurden latent modelliert.

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

Im zweiten Modell wurden als weitere Prädiktorvariablen die Lehrerbeurteilung der kognitiven Fähigkeit und Motivation berücksichtigt. Die Anpassungsgüte dieses Modells erwies sich sowohl für die Lehrkräfte,  $\chi^2$  (228;  $N = 741$ ) = 531.51, TLI = .924, RMSEA = .037, als auch für die Eltern,  $\chi^2$  (228;  $N = 741$ ) = 541.60, TLI = .921, RMSEA = .037, als zufriedenstellend. Während die Beurteilung der Motivation interessanterweise weder bei den Lehrkräften noch bei den Eltern zur Erklärung der Übertrittsempfehlung beitrug, erwies sich die beurteilte kognitive Fähigkeit als eine bedeutsame Mediatorvariable. Sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Eltern war diese Variable der stärkste Prädiktor und führte gleichzeitig zu einem Absinken der Regressionsgewichte der Schulnoten. Die Vorhersagekraft des sozioökonomischen Hintergrunds sank zwar etwas ab, blieb aber statistisch signifikant. Die Varianzaufklärung, die bereits in Modell 1 hoch war, nahm durch die Berücksichtigung dieser beiden Prädiktoren nochmals spürbar auf .73 (Lehrer) und .68 (Eltern) zu.

Im dritten Modell wurde zusätzlich das Ergebnis der Vergleichsprüfung als weitere Variable berücksichtigt. Auch die Anpassungsgüte dieses Modells erwies sich sowohl für die Lehrkräfte,  $\chi^2$  (242;  $N = 741$ ) = 548.73, TLI = .926, RMSEA = .036, als auch für die Eltern,  $\chi^2$  (242;  $N = 741$ ) = 556.71, TLI = .924, RMSEA = .036, als zufriedenstellend. Wie

oben beschrieben, haben Eltern und Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Empfehlung noch keine Kenntnis der Ergebnisse der Vergleichsprüfung. Von daher sollte diese Variable nicht im Sinne einer kausal vorgeschalteten Variablen verstanden werden. Vielmehr dient die Vergleichsprüfung in Modell 3 als eine Kontrollvariable: Ist auch nach Berücksichtigung des *objektiven* Leistungsstands der Effekt des familiären Hintergrunds statistisch signifikant? Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist war dies in der Tat der Fall. Das entsprechende Regressionsgewicht wies zwar eine bescheidene Größe auf, war jedoch sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Eltern statistisch signifikant. Die Varianzaufklärung von Modell 3 lag nur geringfügig über der von Modell 2.

In einem letzten Schritt untersuchten wir den tatsächlichen Übertritt. Hierfür wurden zwei saturierte Modelle mithilfe von Mplus spezifiziert. Im ersten Modell wurde der Übertritt durch den familiären Hintergrund sowie die Halbjahresnoten vorhergesagt. Im zweiten Modell wurden dann zusätzlich die drei Hauptvariablen des Übertrittsverfahrens (Empfehlung durch Lehrkräfte und Eltern sowie Vergleichsprüfung) berücksichtigt. Die Befunde zu diesen beiden Modellen sind in Tabelle 4 dargestellt. Wie sich anhand von Modell 1 zeigen lässt, hat der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler bei Kontrolle der Schulnoten einen signifikanten Effekt auf den Übertritt. Dieser Effekt ist jedoch komplett vermittelt über die in Modell 2 hinzugefügten Variablen (Übertrittsempfehlung durch Lehrkräfte und Eltern sowie Leistung in Vergleichsprüfung). Diese drei Variablen medieren offenbar auch den Effekt aller anderen Prädiktorvariablen. Die Varianzaufklärung beim Übertritt ist mit .86 erwartungsgemäß insgesamt sehr hoch.

*Tabelle 4:* Vorhersage des tatsächlichen Übertritts; in Mplus geschätzte standardisierte Regressionsgewichte

	Tatsächlicher Übertritt	
	Modell 1	Modell 2
Geschlecht: männlich	0.00	-0.01
ISEI	0.11***	0.01
Familiensprache: deutsch	0.05	0.00
Familienstand: verheiratet	0.00	-0.02
Note Mathematik	0.34***	-0.01
Note Deutsch	0.30***	0.00
Note Realien	0.08*	-0.03
Note Französisch	0.17***	0.02
Empfehlung Lehrkraft		0.50***
Empfehlung Eltern		0.21**
Vergleichsprüfung		0.28***
$R^2$	0.60	0.86

Anmerkung: ISEI = Internationaler Sozioökonomischer Index.

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

## 5 Diskussion

Ungleichheitsverstärkende Effekte bei schulischen Übergängen sind eine empirisch gut belegte, gesellschaftlich jedoch unerwünschte Begleiterscheinung in differenzierten Schulsystemen. Zu den wichtigen Zielen des Deutschfreiburger Übergangsmodells gehört es, Effekte des familiären Hintergrunds beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule möglichst gering zu halten. Die vorliegende Studie, in der praktisch ein kompletter Schülerjahrgang untersucht wurde, hatte folgende Hauptergebnisse: Die Über-

einstimmung zwischen Lehrkräften und Eltern bei der Übertrittsempfehlung ist als hoch zu bewerten. Der sozioökonomische Hintergrund wirkt sich über die Übertrittsempfehlung von Lehrkräften und Eltern auch auf den tatsächlichen Übertritt aus; die absoluten Effekte des familiären Hintergrunds fallen jedoch – nach Kontrolle der Schulleistung – insgesamt gering aus. Der eingesetzte Beobachtungsbogen, den Lehrkräfte und Eltern zusätzlich zu den Noten als Basis für die Übergangsempfehlung einsetzen, scheint vergleichsweise resistent gegenüber Effekten des familiären Hintergrunds zu sein.

### 5.1 Implikationen des Deutschfreiburger Übertrittmodells

Die vorliegende Studie bestätigt grundsätzlich die Vermutung, dass bei institutionell vorgegebenen Übergängen im Schulsystem der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler die weitere Bildungslaufbahn mitbestimmt (vgl. MOSER/BERWEGER 2005; MOSER/RHYN 2000; R. B. BECKER/SCHUBERT 2006).

Im Vergleich zu den Studien von BOS u.a. (vgl. 2004, S. 217) und DITTON u.a. (vgl. 2005) ist der Effekt des sozioökonomischen Status auf die Lehrerempfehlung ähnlich hoch.

Im Gegensatz zur Studie von DITTON u.a. (vgl. 2005) ist im Deutschfreiburger Übergangsmodell der Zusammenhang von Hintergrund und Eltern- bzw. Lehrkräfteempfehlung praktisch identisch und die Übereinstimmung der Empfehlungen deutlich höher. Dies dürfte auf das regulierende Gespräch zwischen Eltern und Lehrern zurückzuführen sein. Der Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern scheint somit ein wirkungsvolles Element im Übertrittsverfahren zu sein, um den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Elternempfehlung abzuschwächen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten nicht nur Aspirationen sondern zusätzlich der tatsächlich erfolgte Übergang gemessen werden. Obwohl der Effekt des sozioökonomischen Status auf die effektive Zuweisung nicht besonders groß war, erwies er sich doch als statistisch signifikant und reduzierte sich bis zur Unbedeutsamkeit bei der Mitberücksichtigung von Lehrerempfehlung, Elternempfehlung und Vergleichsprüfung.

Der Übertritt selbst scheint dabei auch in Deutschfreiburg durchaus bedeutsame Konsequenzen zu haben: Wie NEUMANN (vgl. 2006) nachweisen konnte, unterscheidet sich der Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern mit derselben Vorleistung während der achten Jahrgangsstufe zwischen den drei Bildungsgängen in signifikanter Art und Weise, wobei erwartungsgemäß der Leistungszuwachs auf dem Progymnasium besonders hoch war.

Wie kommt es nun zu dem (unerwünschten) Effekt des sozialen Hintergrunds? In der vorliegenden Studie konnten wir u.a. untersuchen, ob die Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit und Motivation der Schülerinnen und Schüler – nach Kontrolle der Schulnoten – vom familiären Hintergrund beeinflusst ist. Dies schien nicht der Fall zu sein, da es beim von der Lehrkraft ausgefüllten Beobachtungsbogen keine signifikanten Effekte des familiären Hintergrunds gab. Zumindest in Deutschfreiburg erwies sich ein solcher Bewertungsbogen – wie er zunehmend auch in mehreren Bundesländern in Deutschland (z.B. Berlin) eingesetzt wird – als robust gegenüber Effekten des familiären Hintergrunds. Allerdings fanden sich überraschenderweise Geschlechtereffekte, wonach – nach Kontrolle von Schulnoten und familiärem Hintergrund – Mädchen als besonders motiviert, Jungen dagegen als besonders begabt wahrgenommen wurden.

Wenn die Effekte des familiären Hintergrunds auf die Übertrittsempfehlung also nicht auf die Wahrnehmung von Motivation und kognitiven Fähigkeiten zurückgehen, was



könnte dann der Grund sein? Verschiedentlich ist spekuliert worden, dass Lehrkräfte bei ihrer Übergangsempfehlung auch die potenzielle familiäre Unterstützung des Kindes während der Sekundarschulzeit berücksichtigen. Gerade dann, wenn die Entscheidung nicht ganz eindeutig ist, könnten Lehrkräfte versucht sein, über die familiären Möglichkeiten zur Unterstützung der Familie zu spekulieren: Ist genug Geld für einen Nachhilfelehrer vorhanden? Sind die Eltern in der Lage, bei schwierigen Schulaufgaben zu helfen? Selbstverständlich sind solche Entscheidungsrationale aus Gründen der Chancengleichheit unerwünscht. Es ist uns im Rahmen der vorliegenden Studie, bei der Entscheidungsrationale der Lehrkräfte nicht erhoben wurden, leider nicht möglich zu prüfen, ob solche Entscheidungsgründe einen Effekt auf die Übertrittsempfehlung hatten. Es soll deshalb ausdrücklich betont werden, dass auch andere (ebenfalls nicht untersuchte) Faktoren zu dem von uns berichteten Ergebnismuster geführt haben könnten.

Die Befunde unserer Studie in Hinblick auf die Familiensprache und Familienstruktur sind insgesamt sehr eindeutig und unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit erfreulich: Weder bei der Lehrereinschätzung von Motivation und kognitiver Fähigkeit noch bei der Übergangsempfehlung durch die Eltern oder die Lehrkraft fand sich ein statistisch signifikanter Effekt dieser beiden familiären Merkmale.

## 5.2 Ausblick

Eine Reihe von Studien bieten sich im Anschluss an die vorliegenden Befunde an. Die Übertrittsempfehlungen von Lehrkräften und Eltern weisen beim Deutschfreiburger Übertrittsmodell eine hohe Übereinstimmung auf, die wesentlich dem obligatorischen Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern geschuldet sein dürfte. Trotzdem gibt es in Einzelfällen Abweichungen – es dürfte eine interessante Fragestellung sein, wie gut die jeweilige Prädiktionskraft von Lehrkraft und Eltern ist. Mit der standardisierten Vergleichsprüfung kommt ein weiterer Parameter ins Spiel, der einen sehr bedeutenden Effekt auf den vollzogenen Übertritt hat. Auch hier stellt sich die interessante Anschlussfrage, ob die Vergleichsprüfung oder die Übertrittsempfehlungen von Lehrkräften und Eltern eine stärkere Prognoseleistung in Bezug auf langfristigen Schulerfolg haben.

Von besonderem Interesse sind darüber hinaus die von den Lehrkräften eingeschätzte Motivation und kognitive Fähigkeit. Bei den von uns vorgestellten Befunden hatte die von der Lehrkraft beurteilte Motivation keinerlei Effekt auf die Übertrittsentscheidung, während die eingeschätzte kognitive Fähigkeit eine bedeutsame Vorhersagekraft aufwies. Es stellt sich die Frage, ob dies auch langfristig der Fall ist. Konkret vermuten wir, dass sich langfristig die eingeschätzte Motivation durchaus als wichtiger Prädiktor von Schulerfolg erweisen dürfte.

Übergänge und Schullaufbahnentscheidungen sind für Kinder und Eltern zentral. Um damit verbundene Fatalitäten zu verhindern kann einmal auf der schulpolitisch-gesellschaftlichen Ebene auf ein offenes und sehr lange durchlässiges Bildungssystem hingearbeitet werden. Weil jedoch Zuweisungsentscheidungen früher oder später anstehen und weil Fehlzuweisungen immer auch anzunehmen sind, kann auf der Ebene innerhalb des Schulsystems versucht werden dynamische Verfahren zu entwickeln, welche unsachgemäß beeinflussende Variablen moderieren. Das hier vorgestellte Modell soll einen Diskussionsbeitrag dazu leisten.

## Literatur

- ALLISON, P. D. (2001): Missing Data. Quantitative Applications in the Social Sciences. – Sage.
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 323-407.
- BAUMERT, J./STANAT, P./WATERMANN, R. (im Druck): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: BAUMERT, J./STANAT, P./WATERMANN, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Opladen.
- BAUMERT, J./TRAUTWEIN, U./ARTELT, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIß, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen, S. 259-330.
- BAUMERT, J./WATERMANN, R./SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 1, S. 46-71.
- BECKER, M. u.a. 2005 = BECKER, M./LÜDTKE, O./TRAUTWEIN, U./BAUMERT, J. (2005): Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem. – Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- BECKER, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., S. 450-475.
- BECKER, R./SCHUBERT, F. (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. Jg., S. 253-284.
- BENSELER, F. (2001): Über Gleichheit. In: Jahrbuch für Pädagogik 2000. – Frankfurt a.M., S. 19-32.
- BFS/EDK (2003) = Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. – Neuenburg.
- BFS/EDK (2005): PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. – Neuenburg.
- Bildungsbericht für Deutschland (2003): Erste Befunde. – Opladen.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y. (1993): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. – Boulder.
- BORHARDT, R. (2000): Familienstruktur und Bildungserfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., S. 189-207.
- BOS u.a. 2003 = BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPert, K./WALTHER, G./VALTIN, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster.
- BOS u.a. 2004 = BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPert, K./VALTIN, R./WALTHER, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.
- DITTON, H. (1995): Ungleichheitsforschung. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. – Weinheim, S. 89-124.
- DITTON, H./KRÜSKEN, J./SCHAUENBERG, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., S. 285-304.
- EHMKE u.a. 2004 = EHMKE, T./HOHENSEE, F./HEIDEMEIER, H./PRENZEL, M. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbedingungen und Kompetenzerwerb. In: PRENZEL, M./BAUMERT, J./BLUM, W./LEHMANN, R./LEUTNER, D./NEUBRAND, M./PEKRUN, R./ROST, J./SCHIEFELE, U. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster, S. 225-253.
- FEND, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. – Weinheim.
- FEND, H. (1981): Theorie der Schule. – 2. Aufl. – München.
- FEND, H. (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – 3. Aufl. – Opladen.
- GANZEBOM, H. B. G./TREIMAN, D. J. (1996): Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: Social Science Research, Vol. 25, pp. 201-239.

- KLEMM, K. (2004): Strukturfragen und kein Ende. In: HOLTAPPELS, H.G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./ROLFF, H.-G./SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Band 13. – Weinheim, S. 83-96.
- KÖHLER, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. – Berlin.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Bd. 15, H. 2, S. 99-110.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J. (2002): Entwicklung schulischer Leistungen. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim, S. 756-786.
- KÖLLER u.a. 2004 = KÖLLER, O./BAUMERT, J./CORTINA, K.S./TRAUTWEIN, U./WATERMANN, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards: Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 50, S. 679-700.
- LEHMANN, R. H./NIKOLOVA, R. (2005). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003. – Berlin.
- MAAZ, K./CHANG, P. H./KÖLLER, O. (2004): Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: KÖLLER, O./WATERMANN, R./TRAUTWEIN, U./LÜDTKE, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. – Opladen, S. 153-203.
- MOSER, U./RHYN, H. (2000): Lernerfolg in der Primarschule. – Aarau.
- MOSER, U./BERWEGER, S. (2005): Soziale Herkunft und Mathematikkompetenz: Ein vertiefter Blick auf die Kantone. In: BFS/EDK. Bildungsmonitoring Schweiz. PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. – Neuenburg, S. 99-119.
- MUTHÉN L. K./MUTHÉN B. O. (1998-2006): Mplus user's guide. – 4th edition – Los Angeles.
- NEUMANN, M. (2006): Der Einfluss schulischer Kontextbedingungen auf die Leistungsentwicklung in Französisch als Fremdsprache. Unveröff. Magisterarbeit. – Berlin Humboldt Universität.
- NIEUWENBOOM, J. W. (1996): Die Lesekompetenzen der Drittklässler/innen. In: NOTTER, P./MEIER, U./NIEUWENBOOM, W./RÜESCH, P./STOLL, F. (Hrsg.): Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. – Aarau, S. 51-77.
- NOTTER u.a. 1996 = NOTTER, P./MEIER, U./NIEUWENBOOM, W./RÜESCH, P./STOLL, F. (1996) (Hrsg.): Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. – Aarau.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. – Paris.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003. – Paris.
- PRENZEL u.a. 2004 = PRENZEL, M./BAUMERT, J./BLUM, W./LEHMANN, R./LEUTNER, D./NEUBRAND, M./PEKRUN, R./ROST, J./SCHIEFELE, U. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster.
- RAUDENBUSH, S. W./BRYK, A. S. (2002): Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods. – Sage.
- RÜESCH, P. (1996): Die Lesekompetenzen der Achtklässler/innen. In: NOTTER, P./MEIER, U./NIEUWENBOOM, W./RÜESCH, P./STOLL, F. (Hrsg.): Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. – Aarau, S. 78-97.
- SCHAUENBERG, M./DITTON, H. (2005): Zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beim Übertritt auf weiterführende Schulen. In: REHBERG, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. – Frankfurt.
- SCHWEGLER, M. (1989): Fördern und Fordern des Schülers. Unveröff. Lizentiatsarbeit. – Universität Freiburg/Schweiz.
- SIRIN, S.R. (2005): Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. In: Review of Educational Research, Vol. 75, pp. 417-453.
- TILLMANN, K.J./MEIER, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: BAUMERT, J./KLIEME, E./NEUBRAND, M./PRENZEL, M./SCHIEFELE, U./

SCHNEIDER, W./STANAT, P./TILLMANN, K.-J./WEIB, M. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 468-510.

*Kontaktanschrift:* Prof. Dr. Franz Baeriswyl; Universität Freiburg, Abteilung Höheres Lehramt, Direktor; Departement Erziehungswissenschaften; Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg/Schweiz; Tel: (+41) 26/300 75 77; Fax: (+41) 26/300 97 11; E-Mail: [franz.baeriswyl@unifr.ch](mailto:franz.baeriswyl@unifr.ch)