

Carola Gröhlich & Karin Guill

Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe?

Zusammenfassung

Im gegliederten deutschen Schulsystem spielt der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarschule eine zentrale Rolle. Dabei soll sich die von den Grundschullehrkräften ausgesprochene Übergangsempfehlung am Leistungspotential der Schülerinnen und Schüler orientieren. Verschiedene Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass darüber hinaus Bezugsgruppeneffekte auf die Übergangsempfehlung wirken. In leistungsstarken Schulklassen haben einzelne Schülerinnen und Schüler bei gleichen Schulleistungen dadurch geringere Chancen, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als in leistungsschwächeren Schulklassen.

Mit Daten der Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS, N = 8 589) wird mittels hierarchisch-logistischer Regressionsanalysen (HGLM) dieser Effekt auch für die Grundschulempfehlungen in Hamburg nachgewiesen. Dagegen lässt sich kein Bezugsgruppeneffekt für die von den Eltern getroffene tatsächliche Übergangsentscheidung nachweisen. Infolge der Schülermobilität am Übergang von der sechsten zur siebten Jahrgangsstufe aufgrund von spezifischen Merkmalen des Hamburger Schulsystems lässt sich jedoch wieder ein Effekt des mittleren Leistungsstandes der Grundschulklasse für die Schulformzugehörigkeit in Jahrgangsstufe 7 nachweisen. Ursachen und Implikationen für die Praxis werden diskutiert.

Schlagworte

Grundschulübergang, Bezugsgruppeneffekt, HGLM

How Stable are Reference Group Effects of Secondary School Track Recommendations?

Abstract

The transition from primary school to the different tracks of secondary school tracks is a crucial point in German education. At the end of primary school, teachers recommend which secondary school tracks their students should enter. These recommendations are supposed to accord with the students' abilities. However, previous research shows that the recommendations also depend on reference group effects associated with the primary school class to which each student belongs. Students with equal competencies have less chance of being recommended for entry to a high track if they

come from classes with a high average level of achievement than if they come from classes with a low average level of achievement. Hierarchical logistic regression analysis (HGLM) of data from the Hamburg longitudinal study KESS (Competencies and Attitudes of Students, N = 8 589) showed this same reference-group effect relative to teachers' recommendations for secondary school tracks. However, the reference group effect did not hold for the parents' actual choice of a secondary track. Nonetheless, the effect of the class-mean level of achievement in primary school on students' allocations to secondary tracks re-emerged in Grade 7 as the school system in Hamburg accounts for a certain amount of student mobility across the secondary tracks during the Grade 6 to Grade 7 transition phase. Possible reasons, consequences, and implications for school practice are discussed.

Keywords

school transition, reference group effect, HGLM

1. Einleitung

Im gegliederten deutschen Schulsystem stellt der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule für die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe eine entscheidende Schnittstelle ihrer Bildungsbiografie dar. Zwar ist mit dem Übertritt auf die unterschiedlichen Schulformen, das heißt auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, noch nicht festgelegt, welcher Bildungsabschluss tatsächlich erworben wird. Dies liegt zum einen daran, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems und damit die Häufigkeit von Wechseln zwischen den Schulformen in den letzten Jahrzehnten leicht zugenommen hat. Während in den 1960er Jahren weniger als zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler von Schulformwechseln betroffen waren, betrug die Mobilitätsrate im Jahr 2000 unter den Fünfzehnjährigen 16,3 Prozent; von diesen waren 30 Prozent Aufstiege und 70 Prozent Abstiege. Zum anderen ist der Besuch der unterschiedlichen Schulformen heute nicht mehr so eng an die Möglichkeit gekoppelt, bestimmte Bildungsabschlüsse zu erwerben, wie dies noch in den 1960er Jahren der Fall war. So haben beispielsweise im Schuljahr 1999/2000 15,5 Prozent der Schulabgänger mit einem Realschulabschluss diesen an beruflichen Schulen erworben. Doch nach wie vor wird die überwiegende Anzahl der jeweiligen Bildungsabschlüsse an den direkt darauf hinführenden Schulformen erworben (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003). Insofern kann man von einer Entkopplung, nicht aber von einer Auflösung des Zusammenhangs von Schulformzugehörigkeit und Bildungsabschluss sprechen (Fend, 2006). Letzterer wiederum entscheidet über weitere Bildungs-, Berufs- und damit über Lebenschancen.

Zudem wurde mehrfach nachgewiesen, dass es sich bei den verschiedenen Schulformen des deutschen Schulsystems um „differenzielle Lernmilieus“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) handelt, die Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichem Ausmaß die Entwicklungen ihrer Leistungspotentiale ermöglichen. Dies wiederum kann die Anschlussfähigkeit an höhere Bildungsgänge für Schülerinnen

und Schüler begrenzen, die zunächst niedrigere Bildungsgänge besucht haben. So lässt sich knapp zusammenfassen, warum dem Grundschulübergang eine „kaum zu überschätzende Bedeutung für die weitere Schullaufbahn“ (Trautwein & Baeriswyl, 2007, S. 119) zugesprochen wird.

Auch wenn in Deutschland die Eltern mit mehr oder weniger großen Einschränkungen je nach Bundesland (Übersicht in Hartinger, Graumann & Grittnner, 2004) darüber entscheiden dürfen, auf welche Schulform der Sekundarstufe I ihr Kind nach dem Ende der Jahrgangsstufe 4 wechselt, stellt die Übergangsempfehlung der Grundschulen ein wichtiges Kriterium für diese Entscheidung dar (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Bos et al., 2004). Daher tragen die Grundschullehrkräfte eine hohe Verantwortung für die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler. Entsprechend hoch sind die Ansprüche, die die KMK an die Übergangsempfehlung stellt: Sie soll sich an den „für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse[n] und Fertigkeiten“ orientieren, zudem „sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten“, während etwa „Stand und Vermögen der Eltern“ nicht berücksichtigt werden dürfen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003, S. 5).

Die Aufteilung der Kinder in das dreigliedrige Schulsystem gerät im Zuge der internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre zunehmend in die Kritik. Obwohl die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler als entscheidendes Kriterium des Übergangs zu Grunde gelegt werden soll, belegen eine Vielzahl von Befunden erhebliche Überlappungen in den Leistungsbereichen der auf die verschiedenen Schulformen empfohlenen bzw. übergegangen Schülerinnen und Schüler (vgl. z. B. Bos et al., 2007). Beanstandet werden in diesem Zusammenhang – neben der generellen Frage nach dem Sinn und dem Nutzen leistungshomogener Lerngruppen und dem frühen Zeitpunkt der schulischen Selektion – vor allem zwei Gesichtspunkte, die mit der Grundschulempfehlung einhergehen:

Systematische Verzerrungen in den Empfehlungen wurden zum einen für die soziale Herkunft nachgewiesen. So zeigt sich etwa, dass Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten sozialen Lagen bei gleicher Leistung eine geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als ihre Mitschülerinnen und -schüler (Arnold et al., 2007; Pietsch, 2007). Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarschule findet folglich nicht allein unter dem Gesichtspunkt des Leistungsvermögens statt, sondern beinhaltet mit den oben zitierten Forderungen der KMK unvereinbare soziale Benachteiligungen.

Neben diesem Effekt der sozialen Lage können für die Vergabe von Übergangsempfehlungen zum anderen Effekte des schulklassenbezogenen Bezugsrahmens angenommen werden, das heißt der Klassenkontext, in dem eine Lehrkraft unterrichtet, bildet den Referenzrahmen ihrer Leistungseinschätzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dieser Effekt ist für die Vergabe von Schulnoten wiederholt nachgewiesen worden. Demnach müssen Schülerinnen und Schüler in leistungsstarken Klassen eine bessere Schulleistung erbringen, um eine gute Note zu erhalten, als in leistungsschwachen Klassen (Ingenkamp, 1993). Überträgt man

diesen Effekt auf die Grundschulempfehlung bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler bei gleicher individueller Leistung in leistungsstarken Klassen eine geringere Chance hätten, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als in leistungsschwachen Klassen. Empirische Nachweise dieses in Anlehnung an vergleichbare Wirkungen der Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept auch als *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (vgl. z.B. Marsh, 1987) bezeichneten Effekts, konnten Trautwein & Baeriswyl (2007) für die deutschsprachigen Klassen des Schweizer Kantons Freiburg sowie Tiedemann & Billmann-Mahecha (2007) für eine Hannoveraner Schülerstichprobe erbringen. Allerdings wird die mangelnde Generalisierbarkeit der Schweizer Befunde für den bundesdeutschen Kontext bereits von den Autoren selbst konstatiert, da die Übertrittsverfahren sich teilweise erheblich unterscheiden (Trautwein & Baeriswyl, 2007). Um die Aussagekraft der Ergebnisse der Hannoverschen Grundschulstudie zu festigen, wären zusätzliche Nachweise im deutschen Schulsystem für solche Bezugsgruppeneffekte auf die Übergangsempfehlung notwendig. Zudem bleibt bisher ungeklärt, ob diese Effekte nicht nur für die von den Grundschullehrkräften ausgestellten Empfehlungen sondern, sofern diese keine Verbindlichkeit besitzen, auch für die von den Eltern getroffenen Übergangentscheidungen nachweisbar sind.

Weniger eindeutige Befunde liegen zu Bezugsgruppeneffekten des sozialen Hintergrunds auf die Übergangsempfehlung vor, die aber gerade wegen des unerwünschten Effekts des individuellen sozialen Hintergrunds auf die Übergangsempfehlung ebenfalls von Interesse sind. Zwar weisen Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) eine tendenziell negative Wirkung der mittleren Bildungsorientierung der Eltern in der Schulklasse auf die Empfehlung für eine höhere Schulform nach, doch erschwert die fehlende Kontrolle des mittleren Leistungsniveaus der Schulklasse eine Interpretation der Befunde. Pietsch (2007) weist dagegen einen positiven Effekt des mittleren Sozialstatus an der Schule auf die Gymnasialempfehlung nach. Dabei ist eine Einschätzung der Größenordnung des Effekts jedoch schwierig, da gleichzeitig die individuellen Schulnoten als Prädiktoren modelliert werden, die in der Regel Bezugsgruppeneffekte medieren. Damit bleibt offen, ob sich für die mittlere soziale Lage in den Schulklassen ein ähnlicher urteilsverzerrender Bezugsgruppeneffekt wie für die mittlere Schulleistung in der Klasse feststellen lässt, oder ob hier ein gegenläufiger Bezugsgruppeneffekt vorliegt, der einzelne Schülerinnen und Schüler über ihre individuelle soziale Lage hinaus in Bezug auf eine Gymnasialempfehlung begünstigt.

2. Fragestellungen

Unsere eigene Arbeit zielt in einem ersten Schritt darauf, zu überprüfen, ob sich die geschilderten Bezugsgruppeneffekte auch für Hamburger Schülerinnen und Schüler aus der eine gesamte Jahrgangs-Kohorte umfassenden KESS-Studie (Bos et al., 2005) replizieren lassen.

Untersucht wird zuerst die Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler aus leistungsstarken Klassen eine geringere Chance haben, eine Empfehlung für das Gymnasium statt für die Haupt- und Realschule – die in Hamburg in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eine integrierte Schulform darstellt – zu erhalten als Schülerinnen und Schüler aus leistungsschwachen Klassen. Zudem wird die Frage nach Effekten des mittleren sozialen Hintergrunds in der Schulklasse auf die Schulformempfehlung untersucht.

Des Weiteren stellt das Hamburger Schulsystem ein Beispiel eines Übergangsverfahrens dar, in dem die Empfehlung der Grundschule keine Verbindlichkeit besitzt. Allein der Elternwille bestimmt die Wahl der weiterführenden Schule. Hier stehen neben den Haupt- und Realschulen und den Gymnasien auch die in der Regel integrierten Gesamtschulen als Wahlmöglichkeit offen. Allerdings kann belegt werden, dass Eltern aus privilegierten sozialen Lagen und damit einhergehenden Bildungsaspirationen eher von den Empfehlungen der Grundschullehrkräfte nach oben abweichen als dies Eltern aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen tun (Pietsch 2007). In einem zweiten Schritt soll daher überprüft werden, inwieweit sich Bezugsgruppeneffekte auf die Grundschulempfehlung auch noch für den tatsächlich erfolgten Übergang nachweisen lassen.

Ein weiteres Merkmal des Hamburger Schulsystems stellt die so genannte Beobachtungsstufe dar, die die Jahrgangsstufen 5 und 6 im gegliederten Schulsystem, das heißt in Haupt- und Realschulen sowie in Gymnasien, umfasst. Sie dient unter anderem dazu, den Grundschulübergang zu entschärfen und Korrekturen unangemessener Übergangentscheidungen vorzunehmen. So müssen am Ende der fünften und der sechsten Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt werden, vom Gymnasium auf die Haupt- und Realschule abgehen.¹ Am Ende der sechsten Jahrgangsstufe können Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Realschulen bei guten Leistungen (d. h. mit einem Notenschnitt von 2.5 und besser bei guten Leistungen in mindestens zwei Hauptfächern) auf ein sechsstufiges Gymnasium übergehen (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, 2003). Diese sechsstufigen Gymnasien dienen dazu, besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschulen den Weg zum Abitur zu ermöglichen, so dass an dieser Nahtstelle im Hamburger Schulsystem im Vergleich zu anderen Bundesländern eine nennenswerte Aufwärtsmobilität zu verzeichnen ist (Stubbe, 2009). Da durch die Beobachtungsstufe im Hamburger Schulsystem eine vergleichsweise hohe Mobilität zwischen den Schulformen herrscht (Bos et al., 2007) kann zusätzlich untersucht werden, ob sich Bezugsgruppeneffekte des Grundschulrahmens im Laufe der Jahrgangsstufen 5 bis 7 nachweisen lassen.

An diesen Fragestellungen orientiert sich auch die Gliederung der im Folgenden dargestellten Befunde: Zunächst werden die Analysen vorgestellt, die dem Bezugs-

1 Neben den Schulformen des gegliederten Schulsystems können die Schülerinnen und Schüler jederzeit die Möglichkeit des Abgangs an eine integrierte Gesamtschule nutzen, an der die Entscheidung über den Bildungsweg länger offen gehalten wird. Solche Wechsel zwischen dem gegliederten und dem integrierten Schulsystem sind zwar unerwünscht, aber generell möglich.

gruppeneffekt für die Übergangsempfehlungen der Grundschulen nachgehen. Anschließend wird die Prüfung der Stabilität des Bezugsgruppeneffektes innerhalb und nach der Beobachtungsstufe dargestellt.

3. Datengrundlage und Analyseverfahren

Ein Ziel der Studie KESS ist es, Informationen über die Lernentwicklungen in Mathematik und im Leseverständnis von Kindern beim Übergang in die Sekundarstufe I sowie im Laufe der Sekundarschulzeit (in den Jahrgangsstufen 5 bis 8) auf Basis einer als Längsschnitt mit drei Messzeitpunkten angelegten Erhebung zu gewinnen. Darüber hinaus werden ausgewählte Rahmenbedingungen schulischen Lernens am Ende der Grundschulzeit sowie am Beginn der Sekundarschulzeit untersucht. Mit der Studie liegen Informationen für eine gesamte Schülerkohorte der Freien und Hansestadt Hamburg vor (Bos et al., 2007). Für die hier vorgenommenen Analysen wurden die Daten der ersten beiden Messzeitpunkte genutzt. Die Daten wurden am Ende der Jahrgangsstufe 4 (KESS 4) sowie direkt nach dem Übergang in die Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) für jeweils ca. 14 000 Schülerinnen und Schüler erhoben, für die die Teilnahme an den Leistungstests verpflichtend war.

Für insgesamt 11 356 Schülerinnen und Schüler liegen Daten im Längsschnitt für diese beiden Messzeitpunkte vor. Diese Stichprobe reduziert sich um die Fälle, aus deren Klassen keinerlei Angaben zu den Schulnoten sowie zu den Übergangsempfehlungen vorliegen. Um eine angemessene Schätzung der Klassenmittelwerte zu ermöglichen, wurden zudem Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen, deren Klassen mit weniger als zehn Kindern in der Stichprobe vertreten sind. Darüber hinaus gehende vereinzelte fehlende Werte wurden mit Hilfe des Programms NORM (Schafer, 1999) auf Basis eines schmalen Hintergrundmodells (v. a. der zusätzlichen Schulnoten und Leistungstestwerte) einfach imputiert. Die Analysestichprobe setzt sich damit aus 8 589 Schülerinnen und Schülern in 458 Klassen zusammen.

Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird über die in KESS 4 eingesetzten Leistungstests in Mathematik und im Leseverständnis operationalisiert, wobei für beide Kompetenzdomänen mittels einer eindimensionalen Rasch-Skalierung Leistungsscores berechnet wurden (Bos et al., 2007). Die soziale Lage der Schülerinnen und Schülern wird mittels des höchsten *International Socioeconomic Index* in der Familie (HISEI) angegeben. Die Schulnoten sind die am Ende des ersten Halbjahrs der vierten Jahrgangsstufe vergebenen Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch. Zusätzlich wird das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler in das Modell eingeführt. Alle kontinuierlichen Variablen werden innerhalb der Gesamtstichprobe auf Individualebene z-standardisiert. Die Klassenmerkmale werden als Mittelwerte der Individualmerkmale gebildet.

Aufgrund der binären abhängigen Variablen (Gymnasialempfehlung: ja/nein bzw. Schulformzugehörigkeit: Gymnasium/Haupt- und Realschule) und der in Schulklassen geclusterten Stichprobe stellt eine hierarchische logistische Regressionsanalyse das angemessene Verfahren zur Modellierung der Übergangs-

empfehlung der Grundschulen bzw. der Elternentscheidung dar. Da sich die Forschungsfragen auf die Struktur der Übergangsempfehlungen bzw. Elternentscheidungen in den einzelnen Schulklassen beziehen, wird jeweils ein *unit-specific*-Modell gewählt (Raudenbush & Bryk, 2002). Zudem wird der als besonders präzise geltende Schätzalgorithmus Laplace6 verwendet (Raudenbush, Yang & Yosef, 2000). Als Software wurde HLM 6.04 verwendet (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon & Toit, 2005).

4. Bezugsgruppeneffekte auf die Übergangsempfehlung der Grundschule

Eine Gymnasialempfehlung erhalten am Ende der vierten Jahrgangsstufe 38.2% der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe. Die einzelnen Prädiktoren der Gymnasialempfehlung korrelieren signifikant miteinander (vgl. Tabelle 1), wobei auf der Individualebene die Korrelation zwischen den Leistungstests $r = 0.57$ beträgt. Für das Leseverständnis und die Deutschnote ergibt sich ein Zusammenhang von $r = 0.64$; für Mathematik beträgt die Korrelation zwischen Kompetenzen und Note $r = 0.57$. Der Zusammenhang zwischen HISEI und Leseleistung ($r = 0.35$) bzw. zwischen HISEI und Mathematikleistung ($r = 0.31$) fällt vergleichbar aus. Auf der Aggregatebene fallen die Interkorrelationen noch einmal deutlich höher aus. Sie betragen zwischen den durchschnittlichen Leistungstestwerten $r = 0.83$; zwischen dem mittleren Leseverständnis und dem mittleren HISEI $r = 0.77$ und zwischen der mittleren Mathematikleistung und dem mittleren HISEI $r = 0.73$.

Tabelle 1: Interkorrelationen verschiedener Prädiktoren der Übergangsempfehlung ($N = 8\ 589$)

	Individualebene					Aggregatebene		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)
(1) Mathematikleistung (Jgst. 4)	1.00	0.57	0.31	-0.57	-0.52	1.00	0.83	0.73
(2) Leseleistung (Jgst. 4)		1.00	0.35	-0.48	-0.64		1.00	0.77
(3) HISEI			1.00	-0.27	-0.34			1.00
(4) Note in Mathematik				1.00	0.65			
(5) Note in Deutsch					1.00			

Anmerkung: alle Werte signifikant, $p < .05$.

Im Rahmen der hierarchisch logistischen Regressionsanalysen wird anhand des unconditionierten Modells nachgewiesen, dass die Chance auf eine Gymnasialempfehlung zwischen den Schulklassen signifikant variiert, wobei ein Anteil von 17.1% der Varianz auf die Klassenebene entfällt (Intraklassenkorrelation berechnet nach Snijders & Bosker, 1999, S. 224). Die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in einer Klasse mit einem Zufallseffekt von 0 – das heißt in einer typischen Hamburger Schulklasse – liegt damit bei 35.7% mit einem Konfidenzintervall von 26.4% bis 90.1%, in dem die Übergangswahrscheinlichkeit

in 95% der Klassen zu erwarten sind (nach Raudenbush & Bryk, 2002, S. 297). Zu den einzelnen Prädiktoren der Gymnasialempfehlung werden in Tabelle 2 Chancenverhältnisse (*odds ratios* bzw. OR) ausgewiesen, wobei eine *odds ratio* größer eins auf eine höhere Chance der betreffenden Gruppe auf eine Gymnasialempfehlung im Vergleich zur Referenzgruppe verweist und eine *odds ratio* kleiner eins entsprechend auf eine geringere Chance. Da im Rahmen einer hierarchisch-logistischen Analyse die Varianz auf der ersten Ebene heteroskedastisch, d.h. abhängig von den jeweiligen Prädiktorvariablen, ist (Raudenbush & Bryk, 2002), wird sie hier nicht ausgewiesen und auch die Intraklassenkorrelation nicht über das unconditionierte Modell hinaus berichtet.

Tabelle 2: Hierarchisch-logistische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Übergangsempfehlung, *odds ratios* und Konfidenzintervalle

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Interzept	0.19 (0.15-0.23)	0.18 (0.15-0.23)	0.19 (0.15-0.24)	0.19 (0.15-0.23)	0.07 (0.05-0.11)
Individualebene					
Mathematikleistung (Jgst. 4)	3.36 (3.07-3.68)	3.50 (3.18-3.85)	3.35 (3.05-3.67)	3.51 (3.19-3.86)	1.50 (1.28-1.75)
Leseleistung (Jgst. 4)	3.34 (3.05-3.65)	3.36 (3.07-3.68)	3.33 (3.04-3.64)	3.38 (3.09-3.70)	1.27 (1.09-1.49)
HISEI	1.53 (1.44-1.64)	1.57 (1.47-1.68)	1.53 (1.42-1.64)	1.51 (1.41-1.62)	1.29 (1.14-1.45)
Geschlecht (Ref.: Jungen)	1.69 (1.49-1.92)	1.71 (1.51-1.94)	1.69 (1.49-1.92)	1.71 (1.51-1.94)	1.10 (0.86-1.40)
Note in Mathematik					0.12 (0.10-0.14)
Note in Deutsch					0.01 (0.01-0.02)
Klassenebene					
Mittlere Leseleistung		1.08 (0.76-1.55)		0.68 (0.46-1.02)	0.84 (0.42-1.70)
Mittl. Mathematikleistung		0.62 (0.43-0.88)		0.49 (0.34-0.70)	1.49 (0.81-2.76)
Mittlerer HISEI			1.08 (0.88-1.32)	2.36 (1.71-3.25)	3.71 (2.09-6.59)
τ (Klassenebene)	0.59	0.56	0.59	0.49	1.79

Anmerkungen:

Abhängige Variable: Empfehlung für das Gymnasium: ja (1) oder nein (0); im unconditionierten Modell $\tau = .68$, $\rho / ICC = 17.1$ Prozent.

Kontinuierliche Prädiktoren einschließlich Schulnoten am Gesamtmittelwert z-standardisiert.

Signifikante Effekte ($p < .05$) sind fett gedruckt; Konfidenzintervalle sind in Klammern angegeben.

Modell 1 bezieht ausschließlich Prädiktoren auf der Individualebene ein. Demnach haben Schülerinnen und Schüler, deren Mathematik- oder Leseleistung eine Standardabweichung über dem Stichprobendurchschnitt liegt, eine 3.4- bzw. 3.3-mal so hohe relative Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Bei entsprechend höherem HISEI erhöht sich die relative Chance auf eine

Gymnasialempfehlung auf das 1.5-fache. Für Mädchen fällt sie etwa 1.7-mal so hoch wie für Jungen aus. In den Modellen 1 bis 4 bleiben die Effekte für diese Prädiktoren auf der Individualebene weitgehend konstant.

Modell 2 bezieht auf der Klassenebene die mittleren Testleistungen ein. Demnach haben Schülerinnen und Schüler in einer Schulklasse, deren Mathematikleistung eine Standardabweichung über dem Stichprobendurchschnitt liegt, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit gleichen individuellen Leistungen, deren Schulklasse durchschnittliche Mathematikleistungen erreicht, eine auf das 0.6-fache verringerte relative Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Für die mittlere Leseleistung zeigt sich kein signifikanter Effekt.

Modell 3 bezieht auf der Klassenebene anstelle der Testleistungen den mittleren HISEI als Prädiktor ein, für den sich kein signifikanter Effekt zeigt.

Bezieht man aber wie in Modell 4 auf der Klassenebene sowohl die Testleistungen als auch den HISEI als Prädiktoren ein, zeigt sich neben dem aus Modell 2 bekannten Effekt der mittleren Mathematikleistung (OR = 0.5) auch ein Effekt des mittleren sozialen Hintergrunds, der allerdings im Vergleich mit dem Effekt der Testleistungen entgegengesetzt ausfällt. Fällt der durchschnittliche HISEI der Klasse um eine Standardabweichung höher als der Stichprobendurchschnitt aus, so erhöht sich die relative Chance Einzelner auf eine Gymnasialempfehlung auf das 2.4-fache. Ein sich hier ebenfalls abzeichnender Effekt der mittleren Leseleistung der Klasse (OR = 0.7) verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp ($p = .06$).

In Modell 5 wurden zusätzlich auf der Individualebene die (nicht umgepolten) Noten als Prädiktoren eingeführt. Sie erweisen sich als die mit Abstand stärksten Prädiktoren der Gymnasialempfehlung (OR = 0.0 bzw. 0.1). Zugleich wird auf Individualebene der Effekt des Geschlechts sowie auf Klassenebene der Effekt der mittleren Mathematikleistung nicht mehr signifikant. Der hier auftretende Effekt einer steigenden Residualvarianz auf der zweiten Ebene bei Einführung starker Prädiktoren auf der ersten Ebene wird in der Literatur beschrieben (Snijders & Bosker, 1999).

Inhaltlich lässt sich dafür argumentieren, die Mathematik- und die Lesekompetenz gemeinsam als Prädiktoren der Gymnasialempfehlung in das Modell einzuführen, da es sich um zwei verschiedene Kompetenzen mit je eigenem Einfluss auf die Übergangsempfehlung handelt (Bos et al., 2004). Allerdings korrelieren auf der Klassenebene beide Indikatoren hoch miteinander, was zu verzerrten Schätzungen führen kann. Daher wurden zusätzlich alternative Modelle mit nur je einem Prädiktor (Lese- bzw. Mathematikkompetenz) geprüft. Dabei ergibt sich allerdings für beide Leistungsindikatoren ein vergleichbares Befundmuster wie für die Mathematikleistung in den hier vorgestellten Modellen. Gleiches gilt für einen allgemeinen Schulleistungsindex als Mittelwert aus Lese- und Mathematikleistung.

5. Stabilität der Bezugsgruppeneffekte in den Jahrgangsstufe 5 bis 7

Im Folgenden werden aus der in Abschnitt 3 beschriebenen Stichprobe alle Schülerinnen und Schüler aus dem Individualdatensatz ausgeschlossen, die in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 eine Gesamtschule besucht haben. Für sie trifft die Fragestellung an diesem Punkt des Bildungsverlaufes nicht zu, da an Gesamtschulen die Bildungsgangentscheidung sehr lange, nämlich bis zum Erreichen des ersten Sekundarabschlusses in der Jahrgangsstufe 9, offen gehalten wird. Es werden zudem Schülerinnen und Schüler aus sehr kleinen Klassen (< 5 Kinder) ausgeschlossen, so dass Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Gruppe für Mehrebenenanalysen nach wie vor hinreichend ist (Maas & Hox, 2005), aber die Anzahl der Klassen gegenüber den oben dargestellten Analysen kaum reduziert wird. Damit verbleibt eine Analysestichprobe von 5 670 Schülerinnen und Schülern aus 444 Klassen.

Die so verkleinerte Schülerstichprobe ist positiv verzerrt. 51.2 % der Schülerinnen und Schüler haben eine Gymnasialempfehlung erhalten, jeweils knapp über 60 % besuchen in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 ein Gymnasium. 12.8 % der Schülerinnen und Schüler weichen von der Grundschulempfehlung ab und zwar überwiegend nach oben. 1.8 % wechseln nach der fünften Jahrgangsstufe die Schulform, wobei es sich überwiegend um Abgänge vom Gymnasium handelt. 4.2 % wechseln nach der sechsten Jahrgangsstufe die Schulform, wobei es etwas mehr Aufstiege an das (vorwiegend sechsstufige) Gymnasium als Abgänge von diesem gibt. Auch hinsichtlich Testleistungen, Noten und HISEI handelt es sich um eine positiv verzerrte Stichprobe, wobei die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Analysestichproben maximal $d = 0.2$ betragen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Deskriptive Befunde – Gymnasialquoten, Mittelwerte und Standardabweichungen

Übergänge	Schulformwechsel			Mittelwert	SD
	nach oben	nach unten			
Gymnasialempfehlung	51.2%		Mathematikleistung	0.16	1.03
			Leseleistung	0.16	1.01
Gymnasialbesuch - Klasse 5	62.2%	11.9%	HISEI	0.09	1.02
Gymnasialbesuch - Klasse 6	60.6%	0.1%	Note in Mathematik	-0.18	0.99
Gymnasialbesuch - Klasse 7	61.2%	2.4%	Note in Deutsch	-0.22	1.01

Anmerkung: alle Werte innerhalb der Gesamtstichprobe (inkl. Gesamtschüler) z-standardisiert.

Die Aggregatstichprobe entspricht, abgesehen vom Ausschluss der kleinen Klassen, der für die bisherigen Analysen verwendeten Datengrundlage, d. h. die Klassenmittelwerte bezüglich Leistung und HISEI wurden noch unter Einbeziehung der Gesamtschülerinnen und -schüler gebildet, um sie nicht aufgrund unterschiedlich hoher Übergangsquoten an die Gesamtschule verzerrt zu schätzen.

Die Interkorrelationen der Prädiktoren fallen in vergleichbarer Höhe wie in Abschnitt 4 aus (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Interkorrelationen verschiedener Prädiktoren der Übergangsempfehlung ($N = 5\ 670$)

	Individualebene			Aggregatebene		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
(1) Mathematikleistung	1.00	0.58	0.33	1.00	0.82	0.73
(2) Leseleistung		1.00	0.38		1.00	0.77
(3) HISEI			1.00			1.00

Anmerkung: alle Werte signifikant, $p < .05$.

Im Folgenden werden wiederum hierarchisch logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Die einzelnen Modelle unterscheiden sich jetzt allerdings nicht hinsichtlich der Prädiktoren, sondern hinsichtlich der abhängigen Variablen. Diese ist in Modell 1 die Grundschulempfehlung (Gymnasium: ja/nein). Im weiteren Verlauf wird sukzessive die Schulformzugehörigkeit des gegliederten Schulsystems (Gymnasium/Haupt- und Realschule) der Jahrgangsstufen 5 bis 7 eingeführt. Dies ist im Modell 2 die Schulformzugehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 als Indikator der Elternwahl. In Modell 3 ist die Schulform in Jahrgangsstufe 6 die abhängige Variable. Modell 4 zeichnet die erhöhte Mobilität am Ende der Beobachtungsstufe nach; die abhängige Variable ist hier die Schulformzugehörigkeit am Beginn von Jahrgangsstufe 7.

Wiederum werden für die einzelnen Prädiktoren *odds ratios* berichtet, die, ebenso wie die Angaben zur Varianz auf der Klassenebene, Tabelle 5 entnommen werden können.

Tabelle 5: Hierarchisch-logistische Regressionen zur Vorhersage des (empfohlenen) Gymnasialbesuchs, *odds ratios* und Konfidenzintervalle

Abhängige Variable	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Empfehlung		Schulform Kl. 5		Schulform Kl. 6		Schulform Kl.7	
Interzept	0.31	(0.24- 0.40)	0.87	(0.66- 1.16)	0.62	(0.47- 0.82)	0.61	(0.47- 0.80)
Individualebene								
Mathematikleistung (Jgst. 4)	3.44	(3.06- 3.88)	3.51	(3.10- 3.97)	3.79	(3.34- 4.30)	3.67	(3.26- 4.13)
Leseleistung (Jgst. 4)	3.34	(2.98- 3.74)	3.36	(2.97- 3.81)	3.24	(2.87- 3.65)	3.10	(2.74- 3.51)
HISEI	1.49	(1.37- 1.62)	1.87	(1.68- 2.08)	1.84	(1.66- 2.04)	1.78	(1.61- 1.96)
Geschlecht (Ref. Jungen)	1.75	(1.50- 2.05)	1.74	(1.48- 2.06)	1.96	(1.66- 2.30)	2.04	(1.74- 2.38)
Klassenebene								
Mittlere Leseleistung	0.71	(0.45- 1.11)	1.01	(0.58- 1.75)	1.09	(0.63- 1.86)	1.06	(0.62- 1.80)
Mittl. Mathematikleistung	0.55	(0.37- 0.82)	0.71	(0.44- 1.16)	0.66	(0.41- 1.07)	0.61	(0.38- 0.96)
Mittlerer HISEI	2.51	(1.73- 3.64)	2.32	(1.49- 3.60)	2.29	(1.49- 3.54)	2.27	(1.47- 3.49)
τ (Klassenebene)	0.53		0.91		0.85		0.80	
τ (unkonditioniertes Modell)	1.06		1.76		1.72		1.53	
ρ / Intraklassenkorrelation (unkonditioniertes Modell)	24.4 %		34.9 %		34.3 %		31.7 %	

Anmerkungen:

Abhängige Variable: Gymnasialempfehlung/-besuch - ja (1) oder nein (0).

Kontinuierliche Prädiktoren am Gesamtmittelwert z-standardisiert.

Signifikante Effekte ($p < .05$) sind fett gedruckt; Konfidenzintervalle sind in Klammern angegeben.

Modell 1 repliziert Modell 4 der in Abschnitt 4 vorgestellten Analysen. Auch hier zeigen sich auf Individualebene für Schülerinnen und Schüler, deren Testleistungen eine Standardabweichung höher als die Durchschnittsleistungen sind, 3,4- bzw. 3,3-mal so hohe relative Chancen auf eine Gymnasialempfehlung. Für den HISEI (OR = 1.5) sowie für das Geschlecht (OR = 1.8) fallen die Effekte ebenfalls signifikant, aber schwächer aus. Auf der Klassenebene zeigt sich wie oben ein ungünstiger Effekt der mittleren Mathematikleistung der Schulklasse auf die relative Chance einer Gymnasialempfehlung (OR = 0.6) und ein günstiger Effekt des mittleren sozialen Hintergrunds (OR = 2.5).

In Modell 2 stellt die abhängige Variable die Schulformwahl der Eltern, das heißt die Schulformzugehörigkeit in Jahrgangsstufe 5 dar. Auf der Individualebene fallen die Effekte etwa wie in Modell 1 aus, lediglich der Zusammenhang zum sozialen Hintergrund fällt mit OR = 1.9 etwas stärker aus. Ein vergleichbarer Effekt für den HISEI zeigt sich auch für die Modelle 3 und 4. Auf der Klassenebene lässt sich

dagegen kein signifikanter Effekt der mittleren Mathematikleistung mehr nachweisen, während der Effekt des mittleren sozialen Hintergrunds nach wie vor besteht.

In Modell 3 stellt die abhängige Variable die Schulformzugehörigkeit in der sechsten Jahrgangsstufe, also vor allem nach Abgängen vom Gymnasium, dar. Es zeigen sich im Wesentlichen dieselben Zusammenhänge wie in Modell 2, wobei nun der Effekt der Mathematikleistung auf Klassenebene tendenziell wieder bedeutsam ist ($p < .10$).

In Modell 4 ist die abhängige Variable die Schulformzugehörigkeit am Beginn der siebten Jahrgangsstufe, also nach der Auf- und Abwärtsmobilität am Ende der Beobachtungsstufe. Hier zeigt sich auf Klassenebene wieder ein signifikanter Effekt der mittleren Mathematikleistung der Grundschulklasse (OR = 0.6) sowie wie zuvor der Effekt des mittleren sozialen Hintergrunds (OR = 2.3).

Überprüft man die einzelnen Modelle mit einem allgemeinen Schulleistungsindex aus Mathematik- und Leseleistung zeigt sich auf der Klassenebene dasselbe Muster wie in Tabelle 5 für die Mathematikleistungen, wonach sich nur für die Übergangsempfehlung (Modell 1) und die Schulformzugehörigkeit am Beginn von Jahrgangsstufe 7 (Modell 4) ein signifikanter Bezugsgruppeneffekt der Grundschulklasse nachweisen lässt.

5. Diskussion

5.1 Bezugsgruppeneffekte auf die Übergangsempfehlung

Zusammenfassend zeigt sich, dass einzelne Schülerinnen und Schüler eine höhere relative Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben, wenn sie individuell hohe Testleistungen im Leseverständnis und Mathematik erbringen, wenn sie in einer günstigen sozialen Lage aufwachsen und wenn sie Mädchen sind. Besuchen Schülerinnen und Schüler eine Klasse, die eine vergleichsweise hohe mittlere Mathematikleistung aufweist, so haben sie eine geringere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als in leistungsschwächeren Klassen. Weist die Klasse dagegen eine vergleichsweise günstige mittlere soziale Lage auf, erhöht dies die Chance auf eine Gymnasialempfehlung im Vergleich zu Klassen mit einer weniger günstigen mittleren sozialen Lage. Es lassen sich also sowohl deutliche Bezugsgruppeneffekte für die mittleren Testleistungen als auch für die mittlere soziale Lage von Schulklassen finden, die jedoch in *entgegengesetzter Richtung* verlaufen.

Für die Individualebene replizieren die vorliegenden Modelle damit bekannte Befunde, wonach die Übergangsempfehlung sich vor allem durch die Schulleistung, aber auch durch die soziale Lage der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie das Geschlecht erklären lässt (Arnold et al., 2007; Ditton & Krüsken, 2006). Auf der Klassenebene fügen sich die Effekte der mittleren Klassenleistung in die bislang vorliegenden Befunde (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007; Trautwein &

Baeriswyl, 2007) ein. Dabei kann es an dieser Stelle nicht gerechtfertigt werden, den Effekt allein dem Mathematikniveau der Schulklasse zuzuordnen. Ein vergleichbarer Effekt zeigt sich ebenfalls für die mittlere Leseleistung, wenn man sie als einzigen Leistungsindikator auf der Klassenebene modelliert. Ebenso zeigt er sich tendenziell, wenn man auf der Klassenebene die mittlere Leseleistung, die mittlere Mathematikleistung und den mittleren sozialen Hintergrund gemeinsam als Prädiktoren in das Modell einbezieht. Die Effekte für Mathematik und für das Leseverständnis weichen aufgrund der großen Konfidenzintervalle der *odds ratios* zudem nicht signifikant voneinander ab und lassen sich aufgrund der hohen Korrelationen der Indikatoren auf der Individualebene nicht eindeutig voneinander trennen.

Bemerkenswert ist, dass sich trotz der ebenfalls hohen Korrelation zwischen dem mittleren HISEI sowie den Testleistungswerten ein Effekt der sozialen Lage auf der Klassenebene zeigt (vgl. auch Pietsch, 2007), der dem Bezugsgruppeneffekt des Mathematikniveaus der Klasse entgegenläuft. Dies deutet auf einen eigenständigen Effekt des mittleren sozialen Hintergrunds hin. Inhaltlich lässt sich dies dahingehend interpretieren, dass gerade in Klassen mit einer im Mittel eher privilegierten sozialen Lage viele Eltern auf möglichst günstige Empfehlungen für ihre Kinder hinwirken. Dies kommt über den individuellen sozialen Hintergrund hinaus den einzelnen Schülerinnen und Schülern dieser Klassen zu Gute.

Der Bezugsgruppeneffekt der mittleren Testleistung wird vollständig durch die Schulnoten mediiert, die sich zugleich als die mit Abstand stärksten Prädiktoren der Übergangsempfehlung erweisen. Dies fügt sich plausibel in bisherige Befunde ein, wonach auch die Schulnoten einem erheblichen Bezugsgruppeneffekt unterliegen (Ingenkamp, 1993; Trautwein & Baeriswyl, 2007). Für weiterführende Analysen sollten weitere Prädiktoren auf der Individualebene wie etwa die von der KMK formulierte „Eignung, Neigung und [der] Wille des Kindes zu geistiger Arbeit“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003, S. 5), das heißt beispielsweise die Lernmotivation und die schulische Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden. Es kann angenommen werden, dass dadurch die Spezifikation des Modells auf der Individualebene verbessert werden könnte und eine mögliche Überschätzung von Kompositionseffekten auf der Klassenebene vermieden würde.

5.2 Bezugsgruppeneffekte auf den Gymnasialbesuch in den Jahrgangsstufen 5 bis 7

Für eine ausgewählte und positiv verzerrte Stichprobe wurde zudem die Stabilität des Bezugsgruppeneffekts der mittleren Testleistungen und der mittleren sozialen Lage der Grundschulklassen für die Schulformzugehörigkeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 untersucht. Dabei zeigt sich zunächst, dass das für die Schulformempfehlung

entwickelte Modell auch in dieser positiv ausgelesenen Stichprobe mit vergleichbaren Effekten gültig ist.

Für den Gymnasialbesuch in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 zeigt sich auf der Individualebene ein etwas höherer Effekt der mittleren sozialen Lage als für die Grundschulempfehlung, was sich als Abbild der höheren Bildungsaspiration in Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status verstehen lässt (Ditton, Krüskens & Schauenberg, 2005; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006).

Der in allen Modellen positive Effekt des mittleren sozioökonomischen Status der Grundschulklasse auf den Gymnasialbesuch lässt sich analog zur oben geführten Argumentation bzgl. der Übergangsempfehlung als Mitnahme- oder Imitationseffekt deuten. Demnach ist in Klassen mit einem hohen mittleren sozioökonomischen Status der Übergang des Kindes auf das Gymnasium in einer Vielzahl von Familien so selbstverständlich, dass er in solchen Schulklassen auch von Familien aus weniger begünstigten sozialen Lagen eher in Betracht gezogen wird.

Interessanterweise lässt sich für die Schulformzugehörigkeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6 kein Effekt des mittleren Leistungsniveaus der Grundschulklasse nachweisen. Dies wirft die Frage auf, ob Eltern diesen Effekt bei ihrer eigenen Schulformwahl für ihr Kind quasi korrigieren, indem sie sich etwa neben dem klasseninternen Leistungsmaßstab auch auf andere Referenzrahmen, den Vergleich mit Geschwistern sowie anderen Kindern von Freunden und Verwandten, beziehen können. Vor einer weitergehenden Interpretation dieses Befundmusters wäre seine Replikation allerdings wünschenswert. Für die hier vorliegenden Analysen muss darauf hingewiesen werden, dass sich tendenziell auch ein Bezugsgruppeneffekt der mittleren Testleistung der Grundschulklasse auf die elterliche Schulformwahl nachweisen lässt, der das Signifikanzniveau zwar deutlich verfehlt, allerdings nominell nicht stark vom Effekt des Leistungsniveaus der Schulklasse auf die Empfehlung abweicht.

Sehr viel deutlicher manifestiert sich allerdings wieder ein Bezugsgruppeneffekt der mittleren Mathematikleistung der Grundschulklasse auf die Schulformzugehörigkeit in der siebten Jahrgangsstufe, also nachdem am Ende der Beobachtungsstufe von der Schule bindende Übergangsberechtigungen für den weiteren Schulbesuch ausgesprochen wurden. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schülern den Bezugsrahmen ihrer Grundschulklasse bereits zwei Jahre hinter sich gelassen haben. Hier liegt die Hypothese nahe, dass in den weiterführenden Schulen, die ihre Schülerschaft aus einem größeren, aber ähnlichen Einzugsbereich wie die Grundschulen rekrutieren, ein ähnlicher Bezugsrahmen wie in den Grundschulen vorliegt, wenn auch differenziert nach Schulform. So könnten bei der Vergabe der Übergangsberechtigungen auch ähnliche Urteilsfehler wie in der Grundschule zustande kommen. Das hieße beispielsweise, dass in Gymnasialklassen, die überwiegend Schülerinnen und Schüler aus leistungsstarken Grundschulklassen aufnehmen und am Ende von Jahrgangsstufe 6 ebenfalls ein vergleichsweise hohes Leistungsniveau gegenüber anderen Gymnasialklassen aufweisen, die einzelnen Schülerinnen und Schüler bei

gleichen Leistungen eine geringere Chance auf den Verbleib am Gymnasium haben als in leistungsschwächeren Gymnasialklassen. Dies ist auf Basis der am Beginn der Jahrgangsstufe 7 durchgeführten KESS-7-Erhebung empirisch prüfbar (vgl. auch Stubbe, 2009). Im Anschluss daran wäre darüber hinaus eine gemeinsame Modellierung der Effekte der Grundschul- sowie der Sekundarschulklasse auf die Schulformzugehörigkeit in der siebten Jahrgangsstufe im Rahmen von kreuzklassifizierten hierarchischen logistischen Regressionen denkbar, um überdauernde Effekte des Leistungsniveaus der Grundschulklasse auf die spätere Schullaufbahn einzugrenzen.

5.3 Implikationen für die Praxis

Versteht man unter fairen Übergangsempfehlungen solche, die allein auf Basis der individuellen Kompetenz, Lernfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler ausgesprochen werden, so ist der hier erneut nachgewiesene Effekt des mittleren Leistungsniveaus der Schulklasse auf die Übergangsempfehlung ein unerwünschter Urteilsfehler. Als Gegenmaßnahme wird verschiedentlich diskutiert, die Ergebnisse standardisierter und schulübergreifender Leistungstests im Übergangsverfahren heranzuziehen bzw. stärker zu gewichten (vgl. z. B. Trautwein & Baeriswyl, 2007). Lehnt man dieses Vorgehen ab, da auch Leistungstests in spezifischer Weise in ihrer Validität eingeschränkt sind, etwa durch den einmaligen Messzeitpunkt und die damit verbundene Tagesform der Schülerschaft, so könnte man den Lehrkräften zumindest das mittlere Leistungsniveau ihrer Klasse und die von daher zu erwartende Anzahl von Gymnasialempfehlungen zurückmelden, wie es schon von Ingenkamp (1993) angedeutet wird. Innerhalb ihrer eigenen Klasse sind Lehrkräfte dann vergleichsweise gut in der Lage, die leistungsstärksten und damit am ehesten für eine gymnasiale Laufbahn geeigneten Schülerinnen und Schüler zu identifizieren (Hoge & Coladarci, 1989; Schrader, 2006; Tent, Fingerhut & Langfeldt, 1976). Allerdings wird die Validität punktueller Selektionsverfahren aufgrund der individuell verschiedenen Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern immer eingeschränkt bleiben. Daher wäre es wünschenswert, dass sich der eingangs beschriebene Trend der Entkopplung von Bildungsgang und Bildungsabschluss fortsetze.

Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, W. & Stubbe, T.C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Cortina, K.S. & Leschinsky, A. (2003). Grundlegenden Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In K.S. Cortina, J.

- Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 52–147). Reinbek: Rowohlt.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Guill, K., May, P., Rau, A., Stubbe, T.C., Vieluf, U. & Wocken, H. (2007). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W., Brose, U., Bundt, S., Hugk, N., May, P., Pietsch, M., Plaßmeier, N. & Voss, A. (2005). Anlage und Durchführung der Studie ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)‘. In Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4* (S. 11–27). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ender der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 348–372.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285–304.
- Fend, H. (2006). Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe. Koppelungen und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 267–291). Konstanz: UVK.
- Hartinger, A., Graumann, O. & Grittner, F. (2004). „Grundschul-Numerus Clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsbedingungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern. *Empirische Pädagogik*, 18 (2), 173–193.
- Hoge, R.D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: a review of literature. *Review of Educational Research*, 59 (3), 297–313.
- Ingenkamp, K. (1993). Der Prognosewert von Zensuren, Lehrgutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 68–85). Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Schule-Wissenschaft-Politik; Bd. 7).
- Maas, C.J. M. & Hox, J.J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1 (3), 86–92.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendungen in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299–327.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295.
- Pietsch, M. (2007). Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 127–165). Münster: Waxmann. (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; Bd. 2).

- Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., Cheong, Y.F., Congdon, R. & Toit, M.D. (2005). HLM for Windows, Version 6.02a. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S.W., Yang, M.-L. & Yosef, M. (2000). Maximum likelihood for generalized linear models with nested random effects via high-order, multivariate Laplace approximation. *Journal of Computational und Graphical Statistics*, 9 (1), 141–157.
- Schafer, J.L. (1999). NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model, version 2. Software for Windows 95/98/NT. Zugriff am 01.09.2009 unter <http://www.stat.psu.edu/~jls/misoftwa.html>.
- Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 95–100). Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2003). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I*: Zugriff am 12.09.2008 unter <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf>
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. (2003). Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Klassen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen (APO-AS). In Justizbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), *Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (Nr. 32)* (S. 339–358). Hamburg: Lütcke & Wulff.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stubbe, T.C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Tent, L., Fingerhut, W. & Langfeldt, H.-P. (1976). *Quellen des Lehrerurteils*. Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 108–120.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind – Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119–133.

Carola Gröhlich, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund
E-Mail: groehlich@ifs.tu-dortmund.de

Karin Guill, Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund
E-Mail: guill@ifs.tu-dortmund.de