2 Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich

Mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule erfolgt eine erste Weichenstellung in der schulischen Ausbildung, die nicht nur die Schulsondern vielfach auch die spätere Berufslaufbahn eines Schülers bzw. einer Schülerin nachhaltig beeinflusst. Insbesondere vor dem Hintergrund des dreigliedrigen Schulsystems wird in der Wissenschaft und Öffentlichkeit daher diskutiert, ob eine Weichenstellung mit derart weit reichenden Konsequenzen am Ende der 4. Klasse eventuell zu früh erfolgt. Selbstverständlich kann eine Klärung dieser Frage nicht losgelöst von einer genauen Analyse der mit dem Wechsel einhergehenden Veränderungen und Lernbedingungen betrachtet werden. Durch die Weiterführung der EVES-Studie (Roos & Schöler, 2009) konnte dieser Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Rahmen der PRISE-Studie längsschnittlich untersucht und analysiert werden.

2.1 Forschungsstand

Der Übergang von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen hängt maßgeblich von den Leistungen und Leistungsbeurteilungen durch die Grundschullehrkräfte bzw. je nach Bundesland von deren Bildungsempfehlungen ab. Die mit dem Übergang verbundenen Fragen und Zielsetzungen sind daher nur im Rahmen einer Längsschnittstudie befriedigend beantwortbar. Längsschnittliche Analysen generell, insbesondere aber solche, die sich der Leistungsentwicklung während und nach der Grundschulzeit widmen, sind allerdings ausgesprochen selten (Meckelmann, 2004; Valtin & Wagner, 2004). Sie beleuchten den Schulwechsel zudem vorrangig unter dem Aspekt der Belastung und dem Erleben sowie den Erwartungen aus Sicht der Eltern, Kinder und Lehrkräfte (z. B. Büchner & Koch, 2002; Koch, 2004). Dabei wird der Schulwechsel häufig als normativ kritisches Lebensereignis (Pekrun & Helmke, 1993; Sirsch, 2000) oder Entwicklungsaufgabe (Wessels & Morgenroth, 1999) angesehen, welche sowohl positive als auch negative Konsequenzen haben können. Systematische Erhebungen (fachspezifischer) Schulleistungen durch Urteile von Lehrpersonen (Schulnoten) oder gar in Form des Einsatzes standardisierter Schulleistungstests stellen bislang die Ausnahme dar (LOGIK, Weinert & Schneider, 1999; SCHOLASTIK,

J. R. Roos, H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie,*
DOI 10.1007/978-3-531-93269-9_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Weinert & Helmke, 1997; Projekt Grundschulübergang, Institut für Schulentwicklungsforschung, 2006).

Nach Roeder (1997, S. 405) kann die schulische Entwicklung eines Kindes kaum behandelt werden, ohne auf den zentralen und grundlegenden Stellenwert der am Ende der Grundschulzeit zu fällenden Schullaufbahnentscheidung zu verweisen, die mit der Vergabe von Bildungs- und letztlich auch Lebenschancen verbunden sind. Mit dem Übergang in die weiterführende Schule geht eine Vielzahl von Veränderungen einher, welche in einem komplexen Bedingungsgefüge zu schulischen, individuellen und familiären Variablen stehen. Eine entsprechende Wechselwirkung zeigt sich bereits an den Übergangsquoten in die einzelnen Bildungseinrichtungen. Pro Jahr vollziehen bundesweit ca. 850.000 Schüler/-innen den Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule. Nach den Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg wechselten von den rund 111.000 baden-württembergischen Viertklässlerinnen und -klässlern zum Schuljahresbeginn 2004/05 30.5 % auf eine Hauptschule, 32 % auf eine Realschule und 36.1 % erstmals auf ein achtjähriges Gymnasium (G 8), das in jenem Schuljahr flächendeckend eingeführt wurde. Die Übergangsquoten variieren zwischen den einzelnen Stadt- und Landkreisen erheblich. Heidelberg als akademisch geprägter Stadtkreis weist mit 55 % die höchste gymnasiale Übergangsquote in Baden-Württemberg auf. Entsprechend wenige Schüler/ -innen wechseln auf die Haupt- (20 %) bzw. Realschule (18 %).

Unterschiede in den Übergangsquoten zeigen sich jedoch nicht nur in regionaler Hinsicht sondern auch im Hinblick auf familiäre Variablen: Im Bundesdurchschnitt wechseln ca. 38 % der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Hauptschule und je 17 % auf Realschule bzw. Gymnasium, während nur 16 % der Kinder ohne Migrationshintergrund auf die Hauptschule und 22 % auf die Realschule bzw. 40 % auf das Gymnasium wechseln (Weißhuhn & Rövekamp, 2004). Damit sind Kinder ausländischer Herkunft auf der Hauptschule über- und auf dem Gymnasium deutlich unterrepräsentiert. Ein ähnliches Ungleichgewicht findet sich für das elterliche Bildungsniveau: In der 1995 mit der Untersuchung der 5. Klassen begonnenen Hamburger Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung“ (LAU), die mit der Erhebung der 13. Klassen einen vorläufigen Abschluss fand (Lehmann, Vieluf, Nikolova & Ivanov, 2006), wurde 1996 auch auf die Übergangsprozesse zwischen Grundschule und Sekundarstufe I fokussiert (Lehmann & Peek, 1997). Dabei ist die Grundschulempfehlung sowohl mit den Testleistungen am Ende des 4. Schuljahres, der Wahl der weiterführenden Schule als auch Faktoren des sozialen Kontextes in Beziehung gesetzt worden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Gymnasialempfehlung bei Kindern aus bildungsfernen Familien an höhere Leistungsanforderungen geknüpft ist als bei Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern. Zu einem ver-

gleichbaren Ergebnis kommen die Autoren der Berliner ELEMENT-Studie (Lehmann & Nikolova, 2005), und auch im Rahmen der IGLU-Studie konnte der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Bildungsempfehlung am Ende der 4. Klasse belegt werden: So haben etwa Schüler/-innen aus Elternhäusern der oberen Dienstklasse eine 2.7-mal größere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit Bezugspersonen aus der Klasse der Routinedienstleistenden (Weißhuhn & Rövekamp, 2004).

Nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wird in der bildungspolitischen Öffentlichkeit heftig über den geeigneten Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I und dessen organisatorische Form gestritten. Wie Weinert und Stefanek (1997) betonen, liegt das für Deutschland typische Übergangsalter von der Grundschule in das Sekundarschulsystem in keiner besonders auffälligen oder gar kritischen Entwicklungsphase. Sie merken dazu an: „In sehr unterschiedlichen Theorietraditionen wird der Zeitraum vom 7. Lebensjahr bis zum Beginn der Pubertät als eine mehr oder minder kontinuierliche Wachstums- und Bildungsperiode körperlicher, geistiger wie persönlicher Merkmale angesehen“ (Weinert & Stefanek, 1997, S. 439), die keine besonderen ontogenetischen Einschnitte mit sich bringt. Ein solcher Einschnitt ergibt sich jedoch durch die Gestaltung des Schulsystems, das in einigen Bundesländern am Ende der 4. Klasse, also im Allgemeinen um das 10. Lebensjahr herum, eine Weichenstellung für den weiteren Bildungsweg fordert und bis auf wenige Ausnahmen auch vollzieht (Weinert & Stefanek, 1997).

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe geht mit tiefgreifenden Veränderungen der sozialen und schulischen Lernumwelt einher, die zahlreiche Anpassungsprozesse auf Seiten der Schüler/-innen erfordern. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wann Kinder das nötige Entwicklungspotenzial besitzen, um sich derartigen Veränderungen zu stellen, bzw. ob das Ende der 4. Klasse bei allen Schülerinnen und Schülern den optimale Zeitpunkt für einen Übergang darstellt. Aus ontogenetischer Sicht ist von großen interindividuellen Variationen insbesondere in Bezug auf die kognitive Entwicklung auszugehen. Dies bedeutet zum einen, dass nicht alle Kinder dasselbe Fähigkeitsniveau erreichen, und zum anderen, dass die Entwicklung einzelner Fähigkeitsbereiche bei unterschiedlichen Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgen kann. Hinzu kommt, dass bei vielen Kindern aufgrund mangelnder Stabilität der intellektuellen Leistungsfähigkeiten vor dem 12. bis 13. Lebensjahr noch keine valide Prognose über den zukünftigen Bildungslebenslauf gegeben werden kann. Damit würde für so genannte „late-bloomer“ bei einem Übergang nach Klasse 4 die Tür für höhere Bildungsabschlüsse zu früh zugeschlagen. Insofern ist darüber nachzudenken, wie dieser zeitlich eher willkürliche Einschnitt in den Entwick-

lungsverlauf der Schüler/-innen durch organisatorische Ausgleichsmaßnahmen abgemildert werden kann.

Eine Möglichkeit, im dreigliedrigen System die Wahlentscheidung in die weiterführende Schule zu verlagern, stellt die zweijährige Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) dar. Die Orientierungsstufe als verlängerte Übergangsphase erfüllt allerdings nur dann ihren Zweck, wenn die organisatorischen und curricularen Voraussetzungen in den Klassenstufen 5 und 6 einen problemlosen Wechsel zwischen den Schularten zulassen. Eine solche Durchlässigkeit ist im dreigliedrigen Schulsystem durchaus vorgesehen. Nicht nur in der Orientierungsstufe sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn besteht prinzipiell die Möglichkeit, auf einen höheren oder niedrigeren Bildungsgang zu wechseln, wenn sich herausstellt, dass die jeweiligen Leistungsanforderungen den Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten eines Kindes nicht entsprechen. Dies klingt, als stünden Bildungsaufstiege und -abstiege dabei in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Dies ist allerdings nicht der Fall. „Gewechselt wird vor allem nach unten. In Nordrhein-Westfalen kommen auf fünf ‚Aufsteiger/-innen' 100 ‚Absteiger/-innen', so eine Untersuchung des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung. Vor zwanzig Jahren waren es achtmal mehr Aufsteiger" (Kowalczyk & Ottich, 2005). Als mögliche Ursache für dieses Ungleichgewicht kommen Unterschiede in der schulischen Leistungsentwicklung in Betracht, die sich aufgrund abweichender Curricula (insbesondere in der Abfolge und Anzahl der Fremdsprachen) und divergierender Leistungsanforderungen ergeben können. So hat sich nicht zuletzt in der LAU-Studie (Lehmann & Peek, 1997) gezeigt, dass die Leistungsentwicklung in den einzelnen Schulformen unterschiedlich verläuft. Während es im Leseverständnis und in Mathematik geringe Schulformunterschiede gibt, zeigen sich in den Bereichen Sprachverständnis und Englisch ausgeprägte Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform. Kinder mit anfänglich gleichem Leistungsstand werden auf dem Gymnasium wirksamer gefördert, ein lern- und leistungsorientierterer Klassenkontext mag ebenfalls dazu beitragen. Im Verlauf der 5. und 6. Klasse kommt es daher zu einer Erhöhung der Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen. Je weiter allerdings die Leistungsschere zwischen den einzelnen Schularten aufgeht, desto schwieriger wird es für das einzelne Kind bei einem Wechsel, den Anschluss an die neue Klasse zu finden. Insbesondere die Kosten für einen Wechsel nach oben können dann sehr hoch sein, so z. B. wenn der Anschluss an das Leistungsniveau der höheren Schulform nur noch durch die Wiederholung einer Klasse gewährleistet werden kann.

Eng verknüpft mit Fragen zur Durchlässigkeit des dreigliedrigen Bildungssystems sind Diskussionen über die prognostische Validität der Grundschulempfehlung, denn erst dann, wenn sich die ursprüngliche Bildungsempfehlung als

unzutreffend erweist, wird eine Durchlässigkeit im Bildungssystem erforderlich. Mit der Güte von Grundschulempfehlungen hat sich unter anderem Caspar (2001) beschäftigt. Er schätzt die Treffsicherheit von Grundschulempfehlungen anhand der amtlichen Schulstatistik und kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Grundschulempfehlung in 90-96 % aller Fälle als zutreffend erweist. Für die verbleibenden Fälle nimmt er an, dass die ursprüngliche Grundschulempfehlung fehlerhaft war. Diese Ergebnisse basieren jedoch nicht auf einer längsschnittlichen Betrachtung der schulischen Leistungsentwicklung und erlauben somit keine Aussage darüber, wie viele der 90-96 % ihr Potenzial möglicherweise nicht voll entfalten und den einmal eingeschlagenen Bildungsweg fortsetzen, obwohl sie auf einer anderen Schulart besser aufgehoben wären. Gemäß den Ergebnissen der LAU-Studie (Lehmann & Peek, 1997) machen von den 14 % der Haupt- und Realschüler, bei denen ein Übergang aufs Gymnasium begründbar wäre, nur 4 % von dieser Möglichkeit Gebrauch. Die anderen 10 % verbleiben im ursprünglichen Bildungsgang und würden nach Caspar (2001) fälschlicherweise der Gruppe korrekt platzierter Schüler/-innen zugeordnet werden. Darüber hinaus konnte im Rahmen der LAU-Studie gezeigt werden, dass immerhin 33 % der Haupt- und Realschüler/-innen in der 5. Klasse Leistungen auf gymnasialem Niveau erzielen. In der 6. Klasse hat sich dieser Anteil bereits auf 14 % reduziert. 19 % der Kinder scheinen sich also trotz höherem Potenzial an das Leistungsniveau ihrer Klassenkameraden anzupassen und somit leistungsmäßig jene Erwartungen zu erfüllen, die mit der jeweiligen Bildungsempfehlung an sie gestellt werden (Lehmann & Peek, 1997).

Die bisherigen Forschungsergebnisse belegen, dass objektiv gute Leistungen nicht ausreichen, um in der Schule Erfolg zu haben. Das vorhandene Potenzial eines Kindes muss von Schule und Elternhaus auch erkannt und angemessen gefördert werden. Hierbei scheinen soziokulturelle Variablen eine bedeutende Rolle zu spielen. Vielfach konnte gezeigt werden, dass die finanziellen und familiären Lebensverhältnisse, in denen ein Kind aufwächst, die aktuellen schulischen Leistungen und auf lange Sicht auch die Bildungslaufbahn eines Kindes entscheidend beeinflussen können (Ditton, 1992; Esser, 1990; Lehmann & Nikolova, 2005; Meulemann, 1979). Ein hoher sozioökonomischer Status gepaart mit einem hohen Bildungsniveau der Eltern geht in aller Regel einher mit günstigeren Wohnverhältnissen, einem erleichterten Zugang zu lernrelevanten Medien und kulturellen Erfahrungen, die sich über das hierbei erworbene Wissen positiv auf die schulische Kompetenz- und Wissensentwicklung der Kinder auswirken (u. a. Bos & Pietsch, 2004; Bourdieu, 1982, 1983; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002; Lehmann & Nikolova, 2005; OECD, 2004; Schnabel & Schwippert, 2000; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Stanat, 2003; Zöller, Roos & Schöler, 2006).

Die LAU-Studie (Lehmann & Peek, 1997) konnte zeigen, dass die Leistungsentwicklung von Kindern mit gleichen Lernausgangslagen und vergleichbarem Lernpotenzial umso günstiger verläuft, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist. Hinzu kommt, dass Kinder aus bildungsnahen Familien bei objektiv gleicher Leistung (Leistungstests) im Unterricht bessere Noten erhalten. Es bestehen somit in mehrfacher Hinsicht Vorteile für Kinder aus bildungsnahen Familien, die sich letztlich in besseren Bildungs- und Berufschancen äußern. Kinder aus bildungsnahen Familien sind daher auf dem Gymnasium überrepräsentiert. Bei vergleichbaren Leistungen wird ihnen also eher eine anspruchsvollere Lernumwelt geboten als Kindern aus bildungsferneren Familien.

Neben soziokulturellen Variablen gelten in der wissenschaftlichen Forschung auch emotionale und motivatonale Faktoren als wichtige Determinanten des Schulerfolges (vgl. u. a. Helmke & Weinert, 1997). Veränderungen in der emotionalen und motivationalen Struktur einer Schülerin bzw. eines Schülers dürften sich insbesondere in Zusammenhang mit einschneidenden Ereignissen wie etwa einem Schulwechsel ergeben. Durch die Verzahnung der beiden Längsschnittuntersuchungen LOGIK (Weinert & Schneider, 1999) und SCHOLASTIK (Weinert & Helmke, 1997) konnte der Einfluss der Entwicklung im Grundschulalter auf die Entwicklung in der Sekundarschulzeit untersucht werden. Danach ergeben sich „mit der für Bayern typischen Gabelung der Schulwege nach der 4. Grundschulklasse in Hauptschule und Gymnasium vom 5. Schuljahr an zwei Subpopulationen, die sich in [...] sozialen, kognitiven und motivationalen Merkmalen zugunsten der Gymnasiasten unterscheiden“ (Weinert & Stefanek, 1997, S. 451). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weisen ein höheres Selbstkonzept eigener Leistungsfähigkeit auf, die Lerneinstellung ist positiver, das Lernverhalten robuster und Versagensängstlichkeit ist deutlich seltener vorhanden als bei Hauptschülerinnen und -schülern. Allerdings konnte diese Analyse nur mit einer eher kleinen, so genannten „Überlappungsstichprobe“ von 135 Kindern erfolgen, sodass sich eine Verallgemeinerung der Befunde selbst nach Aussage von Weinert und Stefanek (1997) verbietet. „Ließe sich allerdings das Ergebnis bei größeren Stichproben replizieren, so wäre es von großer theoretischer Tragweite“ (1997, S. 449). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse aus der Forschung zum Big-Fish-Little-Pond-Effekt (Köller, 2004; Marsh, 2005; Trautwein & Baeriswyl, 2007; Treutlein, Roos & Schöler, 2008; Treutlein & Schöler, 2009). Entgegen der obigen Vermutung, dass Gymnasiasten im Vergleich zu Haupt- und Realschülern generell ein positiveres Selbstkonzept aufweisen, geht dieses Modell davon aus, dass unter gleichermaßen befähigten Kindern jene ein besonders positives Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln, die in einem (verglichen mit ihrem Begabungspotenzial) niedrigen Bildungsgang beschult werden. Als „Ausnahmebegabung“ unter weniger befähigten Schülerinnen

und Schülern nimmt der „Big Fish“ eine Sonderstellung ein, die ihm viel Aufmerksamkeit und positive Erfahrungen (z. B. in Form guter Noten oder Bewunderung) verschafft und so die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts fördert.

In dem seit 2004 laufenden DFG-Projekt „Von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern und deren kontextuelle Bedingungen“ (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2006) wird auf die Identifikation typischer Veränderungsmuster in der Übergangssituation und darüber hinaus fokussiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Vorfreude auf die weiterführende Schule deutlich höher ausgeprägt ist als die Besorgnis. Vorfreude bezieht sich dabei insbesondere auf neue Unterrichtsfächer, nette neue Lehrkräfte sowie Mitschüler/-innen. Besorgnis äußerten die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der zu erwartenden Leistungsanforderungen (wie schwierigere Arbeiten, mehr Hausaufgaben, schlechtere Noten). Dies könnte sich durch die in Baden-Württemberg inzwischen eingeführte achtjährige Gymnasialstufe verstärken und sollte in weiterführenden Studien näher betrachtet werden.

Unabhängig davon, ob der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe eher positiv, negativ oder neutral, theoretisch als Herausforderung, als Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1948; Oerter, 1995), als Entwicklungs- bzw. ökologischer Übergang (Bronfenbrenner, 1981), als Lebensereignis (Montada, 1995) oder sogar als kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995) bewertet wird, bedingt er unbestritten multiple individuelle Anpassungsprozesse als Reaktionen auf veränderte schulische Bedingungen. Die Komplexität des Bedingungsgefüges erfordert eine umfassende wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema. Bereits 1993 forderten Pekrun und Helmke daher, verstärkt Grundlagenforschung zu Entwicklungswirkungen des Schuleintritts sowie des Übergangs in die weiterführenden Schulen zu betreiben. Dennoch liegen im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Studien vor. Dieses Forschungsdefizit, so lässt sich spekulieren, könnte auch dadurch zustande kommen, dass solche längsschnittlich angelegten Forschungsvorhaben sehr ressourcenintensiv sind und dafür häufig keine ausreichenden Mittel zur Verfügung stehen.

Durch das Programm „Bildungsforschung“ der Landesstiftung Baden-Württemberg eröffnete sich die Möglichkeit, die Grundschullängsschnittuntersuchung EVES (Roos & Schöler, 2009) fortzuführen und die beteiligen Kinder beim Übergang auf die weiterführende Schule für weitere zwei Jahre zu begleiten. Durch die Weiterführung der EVES-Studie lässt sich nunmehr auch der Übergang längsschnittlich von der 1. Klasse bis in die weiterführenden Schulen untersuchen, in der Hoffnung damit zur Erfüllung der von Pekrun und Helmke geäußerten Forderung nach weiteren empirischen Studien beizutragen.

2.2 Ziele

Schulische Leistungen werden von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst (vgl. u. a. Helmke & Schrader, 2006; Helmke & Weinert, 1997; Jerusalem, 1997). Eine hohe Intelligenz alleine reicht nicht aus, um in der Schule Erfolg zu haben. Neben den individuellen Lernvoraussetzungen (insbesondere Intelligenz, Sprachfertigkeit und Vorwissen) spielen vor allem die soziokulturellen und soziographischen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für das Lernen. Ebenfalls von Bedeutung sind die Leistungsbeurteilungen durch Lehrerinnen und Lehrer im Verlauf der Grundschule, insbesondere aber in der 4. Klasse, da diese als Grundlage für die Vergabe der Bildungsempfehlungen dienen und damit letztlich über den weiteren Bildungsweg eines Kindes entscheiden. Anders als in vielen anderen Bundesländern ist in Baden-Württemberg die Bildungsempfehlung der Lehrerkräfte bindend. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderem Interesse, nicht nur jene Faktoren genauer zu betrachten, die auf den Erhalt einer bestimmten Bildungsempfehlung Einfluss nehmen, sondern darüber hinaus längsschnittlich zu untersuchen, wie sich die Leistungen der Schüler/-innen in Abhängigkeit von lernrelevanten Faktoren auf den einzelnen Schularten entwickeln.

Vor diesem Hintergrund besteht das erste Ziel der PRISE-Studie darin, einen genaueren Blick auf die Güte der Bildungsempfehlungen zu richten. Aus methodischen Gründen ist – wie oben bereits angemerkt – diese Fragestellung nicht zufriedenstellend zu klären. Eine grundlegende Schwierigkeit ergibt sich in der Festlegung einer „richtigen“ bzw. einer „zu guten“ oder „zu schlechten“ Platzierung: Werden die Schulleistungen als Kriterium herangezogen, ist nicht auszuschließen, dass diese durch die Bedingungen der jeweiligen Schulform mitgeprägt sind. Eine Annäherung an diese Fragestellung anhand der Leistungsentwicklung von Kindern, die eine andere als die empfohlene Schulform besuchten, sowie anhand von Überlappungen der Leistungen auf den einzelnen Schulformen erfolgte im Rahmen der Abschlussveranstaltung (Baden-Württemberg-Stiftung, 2011, S. 55ff.).

Zweites Ziel stellt die Beschreibung der schulischen Leistungsentwicklung in Abhängigkeit von individuellen Schülermerkmalen sowie soziokulturellen und soziographischen Variablen dar. Bereits im Rahmen der EVES-Studie erhobene Leistungsdaten bieten dabei eine ergiebige Grundlage für die Analyse der Leistungsentwicklungen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Auf Basis dieser bereits vorhandenen Informationen wird es überhaupt erst möglich, auch spezifische Fragen zum Verlauf individueller Bildungskarrieren zu beleuchten.

So soll beispielsweise betrachtet werden (drittes Ziel), ob Kinder, die eine unterschiedliche Schulart besuchen, aber hinsichtlich bestimmter Merkmale (z.

B. Intelligenz, Sprachfertigkeit oder Migrationshintergrund) vergleichbar sind, sich in ihrer Leistungsentwicklung unterscheiden. Tatsächlich ist im schulischen Alltag davon auszugehen, dass sich die Leistungsanforderungen sowie Art und Umfang der Stoffvermittlung zwischen den einzelnen Bildungsgängen in der 5. und 6. Klasse, deutlich unterscheiden und gleichbefähigte Kinder in den einzelnen Bildungseinrichtungen somit nicht vergleichbar gefordert und gefördert werden. Es zeigte sich, dass bereits die Bildungsempfehlungen so ausfallen, dass selbst vergleichbare Kinder auf unterschiedlichen Schulformen zu finden sind. Aus diesem Grund konnten nur Einzelfälle in ihrer Leistungsentwicklung betrachtet werden, auf deren Darstellung in diesem Buch verzichtet wird (zentrale Ergebnisse s. Baden-Württemberg-Stiftung, 2011, S. 55ff.).

Neben einer allgemeinen Analyse des Bedingungsgefüges schulischer Leistungen ist die Frage interessant (viertes Ziel), warum es einigen Kindern besser gelingt als anderen, sich auf die Veränderungen im Rahmen des Übertritts in die Sekundarstufe einzustellen. In diesem Zusammenhang lässt sich insbesondere untersuchen, welche Bedingungen („Schutzfaktoren“) es Kindern ermöglichen, trotz widriger Umweltfaktoren und Leistungsprognosen gute schulische Leistungen zu erzielen. In der Praxis besteht jedoch das Problem, an welchen Kriterien sich eine „besonders gute Bewältigung“ des Übergangs festmachen lässt. . Auch die umgekehrte Herangehensweise – Kinder mit einem gewissen Risiko für eine ungünstige Leistungsentwicklung zu suchen, die dem vorliegenden Risiko widerstehen – erweist sich als schwierig: Kinder mit einem im Rahmen unserer Stichprobe auffallend geringen Vorwissen, geringer Intelligenz, geringem sozioökonomischen Hintergrund oder Wortschatz weisen von ihren absoluten Werten her Ausprägungen im unteren Durchschnittsbereich auf, wodurch das vermeintlich vorhandene „Risko“ relativiert und eher bedeutungslos wird. Entsprechende Analysen werden daher nicht vorgestellt.

Unabhängig davon, in welche Schulart ein Kind letztlich wechselt, geht der Übergang in die weiterführende Schule stets mit Veränderungen der sozialen und schulischen (Lern-)Umwelt einher, die auf Seiten des betroffenen Kindes zahlreiche Anpassungsprozesse erfordern und die Lern- und Leistungsmotivation bzw. das Fähigkeitsselbstkonzept sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Fünftes Ziel der Untersuchung ist daher die Gewinnung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse über die Auswirkungen des Übertritts in die weiterführende Schule auf schulisches Selbstkonzept wie auch die Lern- bzw. Leistungsmotivation. Es wird angenommen, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation je nach Schulart und schulartspezifischen Leistungsanforderungen unterschiedlich entwickelt. Nicht nur zwischen den Schularten finden sich Unterschiede zwischen Kindern, sondern auch innerhalb eines Bildungsganges kann es

zu verschiedenen Entwicklungsverläufen trotz vergleichbarer Lernausgangslagen kommen.

Da in Heidelberg die Einzelschule innerhalb einer Schulart von den Eltern frei gewählt werden kann, interessiert ferner, ob Eltern von Kindern aller Schularten von ihrer Wahlmöglichkeit Gebrauch machen und ob sich die Gründe für die Wahl einer bestimmten Einzelschule über Schulformen hinweg ähneln. Vor dem Hintergrund, dass die Mehrzahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Akademikerfamilien kommen, während sich die Klientel der Haupt- und Realschulen überwiegend aus Kindern bildungsfernerer Familien zusammensetzt, ist zu vermuten, dass sich die zugrunde liegenden Entscheidungskriterien für die Wahl einer Einzelschule unterscheiden. Die Anlayse der Beweggründe, die Eltern dazu veranlassen, sich innerhalb eines Bildungszweiges (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) für eine bestimmte Einzelschule zu entscheiden, ist somit das sechste Ziel.

Durch den Übergang auf die weiterführende Schule ergeben sich für die Schüler/-innen vielfältige Änderungen, die z. B. den Schulwegs, das Schulgebäudes, aber auch Klassenkameradinnen und -kameraden, Unterrichtsinhalte und Leistungsanforderungen betreffen. Selbst wenn objektiv keine unerwarteten Veränderungen mit dem Übergang einhergehen, kann der Übergang subjektiv ganz verschieden erlebt und bewertet werden. Als siebtes Ziel sollen daher die Einschätzungen des Übergangs aus Sicht der Schüler/-innen und der Eltern analysiert werden. Dabei gilt es, auch mögliche Veränderungen der ursprünglichen Bildungsaspirationen zu erfassen.

2.3 Methoden

2.3.1 Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe besteht zum einen aus Schülerinnen und Schülern der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg, deren schulische Leistungsentwicklung bereits im Rahmen des Projektes EVES beobachtet wurde. Diese Kinder befinden sich in der 5. und 6. bzw. 6. und 7. Klasse der weiterführenden Schulen. Zum anderen wird die Untersuchungsgruppe durch zahlreiche Schüler/-innen ergänzt, die überwiegend aus den umliegenden Gemeinden, und somit erst nach Beendigung der ortsansässigen Grundschule auf eine Heidelberger weiterführende Schule gewechselt sind. Für diese Kinder liegen keine längsschnittlichen Informationen vom 1. Schuljahr an vor, lediglich die Noten der 4. Klasse konnten nacherhoben werden. Eine Beteiligung dieser Schüler/-innen an den Untersuchungen ist insofern sinnvoll, da sie den Klassenkontext mitbestimmen und dieser einen Einfluss auf die Leistungen einzelner Schüler/-

http://www.springer.com/978-3-531-17655-0

Transitionen in der Bildungsbiographie
Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich
Roos, J.; Schöler, H. (Hrsg.)
2013, VII, 203 S. 46 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-17655-0