



IGLU 2006

– die Grundschule auf dem Prüfstand

Vertiefende Analysen
zu Rahmenbedingungen
schulischen Lernens

Wilfried Bos
Sabine Hornberg
Karl-Heinz Arnold
Gabriele Faust
Lilian Fried
Eva-Maria Lankes
Knut Schwippert
Irmela Tarelli
Renate Valtin
(Hrsg.)

WAXMANN

IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand
Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold,
Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes,
Knut Schwippert, Irmela Tarelli, Renate Valtin (Hrsg.)

IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand

Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen
schulischen Lernens



Waxmann 2010
Münster/New York
München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2340-4

© 2010 Waxmann Verlag GmbH
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster
Umschlagabbildung: © PIXTAL
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773
© 1996 Forest Stewardship Council

Alle Rechte vorbehalten.
Printed in Germany.

Inhalt

Vorwort zum dritten Berichtsband zu IGLU 2006.....	11
<i>Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmela Tarelli, Renate Valtin</i>	
Literatur.....	12
I Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich	13
<i>Karl-Heinz Arnold, Wilfried Bos, Peggy Richert, Tobias C. Stubbe</i>	
1 Zugangsregelungen für die Sekundarstufe und Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Schulformen der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2005/2006)	13
2 Schullaufbahnpräferenzen im Ländervergleich	16
3 Der Testleistungsbezug der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte im Ländervergleich.....	19
4 Die Bedeutung der Schulnoten für die Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich	21
5 Die Bedeutung sozialer Merkmale für Schullaufbahnpräferenzen im Ländervergleich.....	24
6 Zusammenfassung.....	28
Literatur.....	31
II Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert?	33
<i>Kerstin Kowalski, Andreas Voss, Renate Valtin, Wilfried Bos</i>	
1 Vorbemerkung	33
2 Zur Anlage der Orthographie-Erhebungen	33
3 Ergebnisse.....	35
4 Ausblick: Die IGLU-E-Zusatzstudie von 2006	39
Literatur.....	41

III	Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise	43
	<i>Renate Valtin, Sabine Hornberg, Magdalena Buddeberg, Andreas Voss, Magdalena E. Kowoll, Britta Potthoff</i>	
1	Vorbemerkung	43
2	Zum Forschungsstand	45
2.1	Theoretische Ansätze.....	45
2.2	Empirische Befunde.....	47
3	Analysen im Rahmen von IGLU 2006.....	50
3.1	Zur Definition unterschiedlicher Formen von Leseproblemen	50
3.2	Stichprobe und Messinstrumente	51
4	Ergebnisse	51
4.1	Größe der Gruppen von Kindern mit Leseproblemen im internationalen und nationalen Vergleich.....	51
4.2	Leseleistungen und Zensuren von Kindern mit unterschiedlicher Lesekompetenz.....	54
4.3	Schulische Einstellungen, Motivation und Lernverhalten von Kindern mit unterschiedlicher Lesefähigkeit	56
4.4	Zusammensetzung der Gruppen von Kindern mit schwacher Lesekompetenz.....	63
4.5	Zur Lesesozialisation im Elternhaus.....	64
4.6	Leseprobleme und Migrationshintergrund	70
4.7	Risikofaktoren für eine schwache Leseleistung	74
4.8	Schulische und außerschulische Förderung der Kinder mit Leseproblemen	75
5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen.....	78
	Literatur.....	85
IV	Mediennutzung, Medieneinsatz und Lesekompetenz	91
	<i>Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Martin Goy</i>	
1	Einleitung	91
2	Sprach- und Leseförderung mit digitalen Medien.....	92
3	Mediennutzung und Leseleistung	93
4	Forschungsstand	94
5	Ergebnisse zur Nutzung und zum Einsatz digitaler Medien	96
5.1	Nutzung digitaler Medien im Unterricht	96
5.2	Nutzung digitaler Medien im Lese- und Rechtschreibunterricht	100
5.3	IT-Ausstattung der Grundschulen	105
5.4	Die häusliche Medienausstattung und -nutzung	108
5.5	Computernutzung zu Hause.....	109
5.6	Zusammenhang der Nutzung digitaler Medien und der Lesekompetenz.....	110
6	Zusammenfassung und Diskussion.....	114
	Literatur.....	116

V	Kann man große Klassen erfolgreich unterrichten?.....	121
	<i>Eva-Maria Lankes, Claus H. Carstensen</i>	
1	Die Klassengröße – ein kontrovers diskutiertes Thema.....	121
2	Forschungsstand: Was wissen wir heute über die Wirkung der Klassengröße?	122
2.1	Das Verhältnis von Klassengröße, Unterrichtsangebot und Organisation des Unterrichts.....	123
2.2	Klassengröße und berufliche Belastung der Lehrkräfte	124
2.3	Klassengröße und Leistung der Schülerinnen und Schüler.....	125
2.4	Klassengröße und Unterricht	126
2.5	Fragestellungen	127
3	Methode.....	128
3.1	Stichprobe.....	128
3.2	Instrumente.....	129
4	Ergebnisse	131
4.1	Klassengröße und Belastungsempfinden.....	131
4.2	Klassengröße, Leistung und Unterricht	135
5	Zusammenfassung und Diskussion	138
	Literatur.....	140
VI	Schulentwicklungskonzepte auf dem Prüfstand	143
	<i>Ingola Mohr, Anke Walzebug, Claudia Dohe</i>	
1	Vorbemerkung	143
1.1	Definition der verschiedenen Schulentwicklungskonzepte.....	143
2	Deskriptive Ergebnisse der Befragung	145
2.1	Bestandsanalyse.....	147
2.2	Schwerpunktsetzung.....	148
2.3	Maßnahmenplanung	149
2.4	Evaluation.....	151
3	Zusammenhänge mit den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler sowie den Hintergrundinformationen aus IGLU 2006	154
3.1	Zusammenhänge mit den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern.....	154
3.2	Zusammenhänge mit Hintergrundinformationen aus dem Schulfragebogen	156
3.3	Zusammenhänge mit Hintergrundinformationen aus dem Lehrerfragebogen.....	159
4	Fazit.....	162
	Literatur.....	164

VII	Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen	165
	<i>Heinz Günter Holtappels, Falk Radisch, Wolfram Rollett, Magdalena E. Kowoll</i>	
1	Ganztägige Schulzeit und Schülerleistung – Theoretische Annahmen und Forschungsstand.....	165
1.1	Forschungsstand	166
1.2	Überlegungen zur empirischen Prüfung eines komplexen Zusammenhangs	170
2	Das Bildungsangebot des Ganztagsbetriebs: Art, Umfang und Organisation außerunterrichtlicher Gestaltungselemente	172
2.1	Schulzeiten, Umfang und Organisationsformen des Ganztagsbetriebs	173
2.2	Erweiterte Gestaltungselemente in außerunterrichtlichen Angebotsformen	174
2.3	Zusätzliche Lern- und Förderangebote in Halbtags- und Ganztagsgrundschulen.....	177
3	Individuelle Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb	179
4	Kompetenzen von Halb- und Ganztagsgrundschulinnen und -schulern	185
5	Bedingungskonstellationen für Schülerbeteiligung und Leistungsunterschiede	188
6	Fazit und Schlussfolgerungen	192
	Literatur	195
VIII	Der vorschulische Bildungsbereich im internationalen und nationalen Vergleich.....	199
	<i>Lilian Fried, Andreas Voss</i>	
1	Einleitung	199
2	Institutionelle Vorschulbildung	200
2.1	Generelle Wirkung	200
2.2	Moderator-Effekt der Besuchsdauer	202
3	Häusliche Vorschulbildung	205
3.1	Bedeutung.....	206
3.2	Sozialer Hintergrund	207
3.3	Schriftsprachbezogene Förderung.....	210
3.4	Motivation	218
4	Ausblick.....	220
	Literatur.....	222

IX	Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe im Bundesländervergleich.....	231
	<i>Gabriele Faust, Petra Hanke, Claudia Dohe</i>	
1	Die neue Schuleingangsstufe als Reformmodell des Schulanfangs in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland	231
2	Anlage der Erhebung im Rahmen von IGLU-E 2006.....	232
3	Ergebnisse: Schulen mit neuer Schuleingangsstufe in IGLU-E 2006 und ihre Merkmale	233
3.1	Verbreitung, Rechtsgrundlage und Dauer des Bestehens	233
3.2	Umgang mit Schulfähigkeit	235
3.3	Vorkommen und Raten von Zurückstellungen, Förderorte für die zurückgestellten Kinder.....	235
3.4	Kooperationsbeziehungen und Organisation des Schulanfangs	236
3.5	Organisationsformen der Klassen	236
3.6	Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit.....	237
3.7	Unterrichtsgestaltung und deren pädagogische Merkmale.....	240
3.8	Auswirkungen auf die ersten beiden Schuljahre und das Einschulungsalter	241
3.9	Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe in der Sicht der Schulleitungen	242
3.10	Typen von Schulen mit neuer Schuleingangsstufe und deren Vorkommen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.....	244
4	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick.....	245
	Literatur.....	250
	Abbildungsverzeichnis.....	253
	Tabellenverzeichnis.....	254
	Autorinnen und Autoren	257

Vorwort

zum dritten Berichtsband zu IGLU 2006

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmela Tarelli, Renate Valtin

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)/Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) ist eine Schulleistungsstudie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Mit IGLU werden international vergleichend Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in 45 teilnehmenden Staaten und Regionen untersucht. Neben der Kompetenzmessung, die über verschiedene Lesetexte und dazugehörige Testaufgaben erfolgt, werden mit Hilfe von Kontextfragebögen Rahmenbedingungen schulischen Lernens ermittelt. Diese Befragung der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern, der Lehrkräfte und Schulleitungen ermöglicht, die Zusammenhänge zwischen ermittelter Leseleistung und verschiedenen Hintergrundmerkmalen zu betrachten.

Deutschland hat sich im Jahr 2006 zum zweiten Mal an IGLU beteiligt; diese Studie wird seit 2001 im Turnus von fünf Jahren durchgeführt. Für IGLU 2006 liegen in Deutschland Daten von 7 899 Schülerinnen und Schülern vor. Damit lassen sich auf Bundesebene repräsentative Aussagen für die Viertklässlerinnen und Viertklässler im deutschen Schulsystem machen. Im Rahmen von IGLU 2006 wurde die international vorgegebene Stichprobe so erweitert, dass auch repräsentative Aussagen über die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland möglich werden und Vergleiche zwischen den Ländern erfolgen können. Neben dieser Erweiterung auf Stichprobenebene wurden die international eingesetzten Hintergrundfragebögen national um Themen ergänzt, die speziell im deutschen Kontext relevant sind. Dadurch wird eine Verknüpfung dieser Themen mit den Leseleistungsdaten von IGLU möglich.¹

Dieser dritte Berichtsband soll die bereits vorliegenden Publikationen zu IGLU 2006 ergänzen: Im ersten Band wurden Befunde zur Lesekompetenz von Viertklässlerinnen

1 Bei der Lektüre und Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich bei IGLU um eine Stichprobenuntersuchung handelt. Abweichungen zu anderen Erhebungen (z.B. der amtlichen Statistik) sind insofern nicht auszuschließen. Die Erhebung der Daten fand im Frühsommer 2006 statt und beruht auf Auskunftten der beteiligten Akteure (z.B. Schulleitungen). Durch schulpolitische Beschlüsse oder Änderungen in Richtlinien oder Vorgaben können Informationen ggf. nicht mehr dem aktuellen Stand der Dinge entsprechen. Dennoch ist zu bemerken, dass es sich bei IGLU 2006 um eine einmalige Datenlage für die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland handelt, da vergleichbare, belastbare Daten für diesen Zeitraum und diese Altersstufe fehlen.

und Viertklässlern in Deutschland im internationalen Vergleich vorgestellt (Bos et al., 2007). Der zweite Band ergänzte die bereits erfolgten Analysen in erster Linie um den Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Bos et al., 2008). Mit dem hier vorliegenden Band werden sowohl bereits behandelte Fragestellungen aufgegriffen, für die neue Analysen berichtet werden, als auch Themen bearbeitet, die bisher nur am Rande oder noch gar nicht berücksichtigt wurden. Vertiefend werden zum Beispiel die Schullaufbahnpräferenzen von Eltern und Lehrkräften am Ende der Grundschulzeit thematisiert und hier im Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Auch das Thema der schulischen und außerschulischen Nutzung von Medien wird mit erweiterten Analysen beleuchtet. Es werden darüber hinaus vertiefende Analysen zur Leseleistung von Schülerinnen und Schülern mit Leseproblemen vorgestellt. Weitere Kapitel widmen sich dem Zusammenhang zwischen Klassengröße und Leseleistung sowie dem vorschulischen Bildungsbereich. Im Rahmen der nationalen Erweiterung (auch als IGLU-E bezeichnet) werden Befunde zu den Themen ‚orthographische Kompetenzen‘, ‚die neue Schuleingangsstufe‘, ‚Ganztagsangebote‘ und ‚Schulentwicklungskonzepte‘ vorgestellt.

Der Berichtsband wendet sich insbesondere an diejenigen Leserinnen und Leser, die an vertiefenden Analysen zum Lesen und an Zusammenhängen mit strukturellen, institutionellen und familialen Rahmenbedingungen interessiert sind.

Literatur

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007) *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2008) *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

I Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich

Karl-Heinz Arnold, Wilfried Bos, Peggy Richert, Tobias C. Stubbe

1 Zugangsregelungen für die Sekundarstufe und Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Schulformen der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2005/2006)

Die institutionelle Struktur des Sekundarstufenschulsystems und der Zugang zu den darin vorgehaltenen Schulformen sind zwei schulpädagogische Merkmale, in denen sich die Länder der Bundesrepublik Deutschland erheblich unterscheiden. Besondere Brisanz erhalten diese bildungspolitischen Unterschiede durch die Faktenlage, dass bislang eher theoretisch argumentierende Positionen als umfassende empirische Analysen zu Schullaufbahnentscheidungen und deren mittel- und langfristigen Effekten vorliegen. Die Schullaufbahnentscheidung entsteht zudem als Ergebnis einer längerfristigen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus und verknüpft somit die diagnostische Professionalität der Lehrkräfte mit den Bildungsaspirationen der Eltern, was durch den für beide Gruppen nutzbaren Begriff der Schullaufbahnpräferenz abgebildet wird (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007).

Die Angaben zu den Schullaufbahnpräferenzen der Eltern wurden in IGLU 2006 über die Frage erhoben, welche Schule das Kind im nächsten Schuljahr voraussichtlich besuchen wird. Inwieweit damit die letztendlich getroffene Entscheidung abgebildet wird, lässt sich nicht eindeutig sagen, da einige Eltern dennoch eine andere Schulform wählen. Angaben, die sich nicht einer bestimmten Schulform zuordnen ließen (z. B. integrierte Gesamtschule, Mittelschule o. ä.), wurden zusammenfassend als ‚integrierte Schule bzw. Klasse‘ kodiert. Die Lehrkräfte wurden in IGLU 2006 gefragt: „Welche der folgenden Schullaufbahnen/Schulabschlüsse würden Sie für den Schüler/die Schülerin empfehlen?“. Damit wurden jedoch nicht die tatsächlichen Übergangsempfehlungen abgefragt, sondern eher eine Einschätzung für die gesamte Laufbahn erfragt. Anders als 2001 konnten somit jedoch für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland Angaben zu den Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte erhoben werden.

In den hier berichteten Analysen werden zwei Ländergruppen unterschieden. Die Länder, in denen die primäre Entscheidungsinstanz die Schule ist, werden als ‚Ländergruppe S‘ bezeichnet und die Länder, in denen die primäre Entscheidungsinstanz die Eltern sind, als ‚Ländergruppe E‘ (vgl. Tabelle I.1).

Bemerkenswerterweise sind die Schulformen der Sekundarstufe und deren Zugangsstrukturen in den zurückliegenden zehn Jahren Gegenstand erheblicher politischer Gestaltungsentscheidungen und zugleich ein Wirkungsbereich des demographischen Wandels. So lassen rückläufige Schülerzahlen vor allem in den neuen Ländern sowie in weniger dicht besiedelten Regionen der alten Länder das Angebot hoch differenzierter Schulformen zu kostenträchtig werden. Zudem setzt sich der Trend zu anspruchsvollen Schulformen in der gesamten Elternschaft fort. Alle Länder sind deshalb mit der heiklen Frage konfrontiert, wie die Voraussetzungen für ein zukunftsfähiges Sekundarschulangebot und eine optimale Zugangsstruktur geschaffen werden können (Rösner, 2007).

Die vorliegenden Ergebnisse aus IGLU 2006 beschreiben die Konstellation in den 16 Ländern mit allgemeinen Kategorien, deren Ausformulierung durchaus schwierig ist. Ein ähnlicher Versuch ist von Seiten der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK, 2006) bereits unternommen worden. Mit der vorliegenden Kategorisierung sollen die Zugangsstrukturen zur Sekundarstufe in den Ländern nicht detailliert abgebildet, sondern in einen hinreichend aussagefähigen Vergleich gestellt werden. Die Beschreibungskategorien können nur zum Teil aus wissenschaftlichen Konzepten abgeleitet werden. Auch dieses Faktum macht deutlich, dass ein zentraler Bereich des deutschen Bildungssystems durch wissenschaftliche Analysen bislang nur unzureichend erschlossen ist.

Aus der Sicht der *pädagogischen Diagnostik* ist die Entscheidungsinstanz (Schule vs. Eltern) für die Wahl der Sekundarschulform von zentraler Bedeutung, da nach den expliziten und impliziten Entscheidungskriterien und dem Ausmaß der darin enthaltenen diagnostischen Expertise gefragt werden kann. Alle Länder mit primärer Schulentscheidung bieten Eltern mit abweichender Schullaufbahnpräferenz auf deren Antrag die Erhebung zusätzlicher diagnostischer Informationen (Probeunterricht, Eignungsprüfung) an, deren instrumentelle Qualität bislang kaum untersucht ist. Das Ausmaß der Entscheidungsveränderung zugunsten der elterlichen Schullaufbahnpräferenz scheint mit ca. 50 Prozent sehr beträchtlich zu sein.

Aus der Sicht der *Schulpädagogik* und der *Sozialpsychologie* kommt dem Aushandlungsprozess von Schullaufbahnpräferenzen zwischen den Eltern und den Lehrkräften besondere Bedeutung zu. Die administrativen Regelungen der Elternberatung durch die Schulen variieren beträchtlich, was aus wissenschaftlicher Sicht erstaunt, da Elterngespräche über wichtige Schullaufbahnfragen zu den Selbstverständlichkeiten der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften gehören. Auf die Besonderheiten der wechselseitigen Beeinflussung im Verlauf der Grundschulzeit ist bereits im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 eingegangen worden (Arnold et al., 2007).

Tabelle I.1 gibt eine Übersicht über die Zugangsstrukturen zu den Sekundarschulformen in den Ländern. Als ergänzende Informationen werden die Dauer der Grundschulzeit, Änderungen der Regelungen nach dem Schuljahr der Erhebung sowie die Besuchsquoten des Gymnasiums bzw. der Hauptschule (Indikatoren für die Selektivität der Sekundarstufe) aufgeführt.

Tabelle I.1: Zugangsstrukturen zu den Sekundarschulformen in den Ländern im Schuljahr 2005/06

	Dauer GS- Zeit ¹	Primäre Entscheidungs- instanz ¹	Kriterien ¹			Besuchsquote ²	
			Noten	Nach- trägliche ³	Erhebliche Änderungen nach 2005/06 ¹	HS	GY
Baden-Württemberg	4	Schule	x			25.2	42.5
Bayern	4	Schule	x	B, E		31.5	40.1
Berlin	6	Eltern				8.8	49.5
Brandenburg	6	Eltern			ja ^a	-	48.1
Bremen	4	Eltern		B	ja ^e	10.6	48.8
Hamburg	4	Eltern			ja ^b	10.8	48.3
Hessen	4	Eltern		B		10.5	50.0
Mecklenburg- Vorpommern	6	Eltern			ja ^c	3.2	48.1
Niedersachsen	4	Eltern				19.8	43.1
Nordrhein-Westfalen	4	Eltern			ja ^a	19.0	40.4
Rheinland-Pfalz	4	Eltern				14.7	42.7
Saarland	4	Schule	x	P		0.4	43.9
Sachsen	4	Schule	x			-	45.6
Sachsen-Anhalt	4	Schule	x	E		-	49.9
Schleswig-Holstein	4	Eltern		B	ja ^d	21.6	38.7
Thüringen	4	Schule	x	P		-	48.5

a: In BB bzw. NW wurde 2007/08 bzw. 2006/07 die Elternentscheidung durch die Schulentscheidung ersetzt.

b: In HH soll die Grundschulzeit auf sechs Jahre verlängert werden.

c: In MV besteht für die Jahrgangsstufen 5 und 6 eine schulformunabhängige Orientierungsstufe.

d: In SH werden seit dem Schuljahr 2007/08 Gemeinschaftsschulen und ab 2008/09 Regionalschulen eingerichtet.

e: In HB wurde im Jahr 2010 ein neues Verfahren eingeführt: Die Lehrkräfte geben nun keine Schullaufbahnempfehlung im Sinne einer Prognose ab, sondern eine Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Orientierung an den Bildungsstandards. Bei Überanwahl von Gymnasien ist diese Einschätzung der Lehrkräfte ein Entscheidungskriterium für die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler.

¹ Angaben aus einer entsprechenden Anfrage an die zuständigen Ministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland, denen wir für das Bereitstellen dieser Informationen danken.

² Anteile von Schülern, die eine Hauptschule (HS) bzw. ein Gymnasium (GY) besuchen, an der Gesamtzahl aller Schüler je Land, die eine der folgenden Schulformen besuchen: Hauptschule, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Quelle: Statistisches Bundesamt, 2008.

³ Nachträgliche Kriterien: Pflichtberatung (B), Aufnahmeprüfung (P), Eignungsfeststellungsverfahren (E)

Die Übersicht in Tabelle I.1 lässt deutlich erkennen, dass die Entscheidung für die Sekundarschulform in der Mehrzahl der Länder bei den Eltern liegt. Zugleich scheint in den letzten Jahren eine gewisse Tendenz zur Verlagerung der Entscheidungsinstanz auf die Schule zu bestehen. Die Länder unterscheiden sich kaum hinsichtlich des Anteils

der Schülerschaft im Gymnasium (Streubreite: 10 Prozentpunkte). Für die Hauptschule besteht die folgende Konstellation: In Ländern ohne integrierte Sekundarschulformen liegt der Anteil zwischen 25 und 30 Prozent, in Ländern mit Gesamtschulangeboten zwischen 10 und 20 Prozent.

2 Schullaufbahnpräferenzen im Ländervergleich

Ob die unterschiedlichen bildungspolitischen Zugangsregelungen auch mit entsprechend unterschiedlichen Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte einhergehen, stellt eine interessante schulpädagogische Frage dar. Im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 konnte bereits berichtet werden, dass im Zeitraum 2001 bis 2006 bundesweit ein Rückgang der Hauptschulpräferenzen der Lehrkräfte und ein Ansteigen der Gymnasialpräferenzen feststellbar ist (Arnold et al., 2007). Dieses Faktum verweist durchaus auf andere Einflussmechanismen als die administrativen Vorgaben.

Zwischen den Ländern bestehen beträchtliche Unterschiede in den Präferenzquoten der Lehrkräfte für die Schulformen und – allerdings eher für die Haupt- und Realschule – den Präferenzquoten der Eltern (vgl. Tabelle I.2). Unterschiede in den Präferenzquoten zwischen Ländern mit starker bzw. schwacher Berücksichtigung des Elternwillens (Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern) und Ländern mit eher schwacher Berücksichtigung des Elternwillens (Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule) zeigen sich für die Haupt- und Realschule, nicht jedoch für das Gymnasium. Die Hauptschulpräferenzen sind in Ländern mit starker Berücksichtigung des Elternwillens geringer, die Realschulpräferenzen höher – und zwar sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Eltern.

In Tabelle I.3 wird für jede der drei Präferenzmöglichkeiten der Lehrkräfte berichtet, welcher Anteil der jeweiligen Eltern dieselbe Präferenz hat. Für Deutschland zeigt sich zum Beispiel Folgendes: Von Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkräfte eine Präferenz für die Hauptschule angeben, geben 62.2 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind im nächsten Schuljahr voraussichtlich eine Hauptschule besucht. Somit entscheiden sich 37.8 Prozent der Eltern für eine andere Schulform.

Zwischen den Schullaufbahnpräferenzen von Eltern und Lehrkräften besteht in allen Ländern erwartungsgemäß ein beträchtliches Maß an Übereinstimmung. Bundesweit liegt die Quote abweichender Schullaufbahnpräferenzen bei 18 Prozent (vgl. Arnold et al., 2007), was darauf schließen lässt, dass die in allen Ländern vorgesehene Schullaufbahnberatung der Eltern durch die Lehrkräfte eine substanzielle Wirkung hat (vgl. Tabelle I.3).

Tabelle I.2: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und von Eltern (Angaben in Prozent)¹

	Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte			Schullaufbahnpräferenz der Eltern			Integrierte Schule bzw. Klasse ³
	HS	RS	GY	HS	RS	GY	
Baden-Württemberg	27.5	23.4	49.1	25.4	29.0	45.6	-
Bayern	34.7	34.5	30.8	23.6	29.6	46.7	-
Berlin ²	22.1	46.8	31.1	-	-	-	-
Brandenburg ²	25.1	40.9	34.0	-	-	-	-
Bremen	17.6	25.4	57.0	-	-	58.4	41.6
Hamburg	17.6	38.2	44.2	-	-	51.3	48.7
Hessen	21.1	34.7	44.2	5.9	20.4	54.0	19.6
Mecklenburg-Vorpommern ²	9.8	62.6	27.6	-	-	-	-
Niedersachsen	20.2	43.0	36.8	9.8	44.9	45.3	-
Nordrhein-Westfalen	23.0	33.4	43.6	12.4	27.8	48.2	11.5
Rheinland-Pfalz	31.8	35.0	33.2	18.8	27.7	41.6	11.9
Saarland	24.5	34.2	41.2	-	-	46.3	53.7
Sachsen	5.6	50.1	44.3	-	-	49.7	50.3
Sachsen-Anhalt	6.4	51.2	42.4	-	-	48.6	51.4
Schleswig-Holstein	26.1	41.3	32.5	15.2	32.9	42.2	9.7
Thüringen	17.5	50.0	32.6	-	-	53.4	46.6
Ländergruppe E	22.8	37.4	39.7	11.2	29.3	47.6	11.8
Ländergruppe S	27.6	32.7	39.7	19.8	23.7	46.8	9.7
Deutschland	24.8	35.5	39.7	14.7	27.0	47.3	11.0

HS: Hauptschule, RS: Realschule, GY: Gymnasium

Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein), Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen)

¹ Differenzen zu 100 Prozent resultieren aus Rundungsfehlern.

² Die Werte für die Elternpräferenz fehlen aufgrund der 6-jährigen Grundschulzeit.

³ Im Unterschied zu den Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte können Eltern auch eine von HS, RS, GY abweichende Schulform wählen, die hier als integrierte Schule bzw. Klasse bezeichnet wird.

Tabelle I.3: Übereinstimmung der Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und von Eltern (Angaben in Prozent)¹

	Übereinstimmung der Präferenz		
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Baden-Württemberg	91.6	84.0	84.3
Bayern	67.3	55.4	93.7
Berlin ²	-	-	-
Brandenburg ²	-	-	-
Bremen ³	-	-	95.0
Hamburg ³	-	-	89.8
Hessen	28.0	45.9	94.1
Mecklenburg-Vorpommern ²	-	-	-
Niedersachsen	51.9	80.3	95.4
Nordrhein-Westfalen	59.4	65.5	96.4
Rheinland-Pfalz	59.6	63.0	94.0
Saarland ³	-	-	91.9
Sachsen ³	-	-	97.5
Sachsen-Anhalt ³	-	-	98.0
Schleswig-Holstein	61.0	64.7	89.4
Thüringen ³	-	-	97.3
Deutschland	62.2	58.6	92.8

¹ Differenzen zu 100 Prozent resultieren aus Rundungsfehlern.

² Die Werte für die Elternpräferenz fehlen aufgrund der 6-jährigen Grundschulzeit.

³ Fehlende Werte ergeben sich daraus, dass es in diesem Land keine eigenständige Haupt- und Realschule (auf der Klassenstufe 5) gibt.

Die Präferenzen von Eltern und Lehrern für das Gymnasium fallen in allen Ländern mit hohen Übereinstimmungen aus. Für die Realschulpräferenzen bestehen in Niedersachsen und Baden-Württemberg bemerkenswert hohe Übereinstimmungen. Hinsichtlich der Hauptschulpräferenzen sind in Hessen sehr geringe und in Baden-Württemberg sehr hohe Übereinstimmungen feststellbar. Die häufigste Konstellation in den Ländern ist, dass die Übereinstimmung in den Haupt- und Realschulpräferenzen ungefähr ein Drittel unter der Übereinstimmung für das Gymnasium liegt. Interessant sind zwei abweichende Konstellationen: In Hessen besteht eine sehr niedrige Übereinstimmung für die Hauptschulpräferenz; in Baden-Württemberg zeigen sich durchweg nur geringe Präferenzunterschiede zwischen Lehrkräften und Eltern.

3 Der Testleistungsbezug der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte im Ländervergleich

Die Lesekompetenz als Fähigkeit, Informationen aus Texten durch sinnverstehendes Lesen zu entnehmen, wird im Rahmen von IGLU differenziert erfasst. Es besteht ein relativ enger Zusammenhang der Lesekompetenz mit schulischen Fachleistungen (Arnold et al., 2007).

Die Lesekompetenz und die Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte korreliert bundesweit zu $r = .56$, in den einzelnen Ländern zwischen minimal $r = .48$ und maximal $r = .63$ (vgl. Tabelle I.4). In Ländern mit starker ($r = .58$) bzw. schwacher ($r = .53$) Berücksichtigung des Elternwillens bestehen ähnliche Zusammenhänge. Für die beiden Geschlechter zeigen sich bezüglich dieser Korrelation keine großen Unterschiede (Mädchen mit $r = .57$ und Jungen mit $r = .54$) (nicht in der Tabelle dargestellt).

Auf der Basis der ihnen zur Verfügung stehenden diagnostischen Informationen kommen die Lehrkräfte bundesweit zu folgenden Schullaufbahnpräferenzen: 25 Prozent Hauptschulpräferenz, 35 Prozent Realschulpräferenz und 40 Prozent Gymnasialpräferenz. Werden auf der Skala der Lesekompetenz die Anteile der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte hierarchisch geordnet abgebildet, lassen sich ein unterer (Lesekompetenzbereich für schulseitige Hauptschulpräferenz), ein mittlerer (Bereich für schulseitige Realschulpräferenz) und ein oberer Leistungsbereich (Bereich für schulseitige Gymnasialpräferenz) definieren (vgl. Arnold et al., 2007, S. 280).

Schülerinnen und Schülern aus dem unteren Leistungsbereich wird bundesweit von den Lehrkräften zumeist eine Hauptschulpräferenz (60.7 %) und eher selten eine Gymnasialpräferenz (7.4 %) ausgesprochen – eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch in den einzelnen Ländern (vgl. Tabelle I.4). In Bremen erhalten jedoch 13.9 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus dem unteren Leistungsbereich eine Gymnasialpräferenz von der Schule, ein ähnlich beträchtlicher Anteil wie in Baden-Württemberg (14.9 %).

Die Schülerinnen und Schüler aus dem mittleren Leistungsbereich werden bundesweit auf alle drei Schulformen mit deutlichem Schwerpunkt für die Realschule verteilt: 24.7 Prozent Hauptschulpräferenz, 44.1 Prozent Realschulpräferenz und 31.2 Prozent Gymnasialpräferenz. Zwischen den Ländern variiert in diesem Leistungsbereich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer Realschulpräferenz zwischen minimal 27.7 Prozent (Baden-Württemberg) und maximal 75.5 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern).

Die Schülerinnen und Schüler aus dem oberen Leistungsbereich erhalten bundesweit (64.1 %) und zumeist auch in den einzelnen Ländern eine Präferenz für das Gymnasium (vgl. Tabelle I.4). In wenigen Fällen wird diesen Schülerinnen und Schülern aber

auch eine Hauptschulpräferenz von den Lehrkräften ausgesprochen: Zumeist beträgt die Quote 2 bis 3 Prozent, in vereinzelten Ländern jedoch auch beträchtlich mehr, so 7 Prozent in Baden-Württemberg, 9.2 Prozent in Rheinland-Pfalz und 11.0 Prozent in Bayern.

Tabelle I.4: Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte differenziert nach Leistungsbereich Lesen (Angaben in Prozent)¹ und Korrelation zwischen der Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte und der Lesekompetenz

	Korrelation Gesamtskala Lesen und Schullaufbahn- präferenz der Lehrkräfte	Unterer Leistungsbereich			Mittlerer Leistungsbereich			Oberer Leistungsbereich		
		HS			HS			HS		
		RS	GY		RS	GY		RS	GY	
Baden-Württemberg	.55	63.4	21.7	14.9	28.1	27.7	44.2	7.0	20.6	72.3
Bayern	.57	86.5	11.2	2.2	40.5	39.3	20.2	11.0	40.2	48.7
Berlin	.63	43.8	51.8	4.4	15.8	58.6	25.6	1.9	26.3	71.8
Brandenburg	.62	62.1	33.0	4.9	21.7	51.4	26.9	3.6	36.4	60.0
Bremen	.61	46.6	39.5	13.9	11.3	28.1	60.6	0.8	9.7	89.5
Hamburg	.58	37.9	54.3	7.9	13.6	46.2	40.2	3.2	16.4	80.4
Hessen	.56	49.1	41.3	9.7	20.2	39.0	40.8	1.7	25.7	72.6
Mecklenburg-Vorpommern	.49	29.5	66.6	4.0	9.5	75.5	15.0	2.1	50.7	47.1
Niedersachsen	.56	59.1	34.7	6.2	12.7	57.4	29.9	6.5	33.0	60.5
Nordrhein-Westfalen	.61	59.4	33.6	7.0	22.6	43.2	34.2	3.0	25.2	71.8
Rheinland-Pfalz	.58	73.5	24.8	1.7	35.8	43.5	20.8	9.2	30.5	60.3
Saarland	.60	62.4	31.3	6.2	24.5	44.0	31.4	3.5	26.7	69.9
Sachsen	.48	17.9	70.4	11.7	6.9	64.4	28.7	0.7	33.7	65.7
Sachsen-Anhalt	.48	14.6	77.4	8.1	8.2	61.4	30.4	1.8	32.3	65.9
Schleswig-Holstein	.60	61.8	33.9	4.2	26.0	54.0	20.0	5.4	32.6	62.0
Thüringen	.56	43.7	46.5	9.7	24.7	59.7	15.6	3.6	44.5	51.9
Ländergruppe E	.58	56.7	36.7	6.5	21.0	47.7	31.3	4.2	28.2	67.6
Ländergruppe S	.53	67.4	23.6	8.9	30.5	38.4	31.1	7.9	32.4	59.7
Deutschland	.56	60.7	32.0	7.4	24.7	44.1	31.2	5.8	30.1	64.1

HS: Hauptschule, RS: Realschule, GY: Gymnasium

Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern, Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule

¹ Differenzen zu 100 Prozent resultieren aus Rundungsfehlern.

Die Länder mit starker bzw. schwacher Berücksichtigung des Elternwillens unterscheiden sich hinsichtlich der gymnasialen Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte in den einzelnen Lesekompetenzbereichen kaum: Unterer Kompetenzbereich 6.5 Prozent (Ländergruppe E) und 8.9 Prozent (Ländergruppe S), mittlerer Kompetenzbereich 31.3 Prozent (Ländergruppe E) und 31.1 Prozent (Ländergruppe S) sowie oberer Kompetenzbereich 67.6 Prozent (Ländergruppe E) und 59.7 Prozent (Ländergruppe S). Etwas größer sind die Differenzen der beiden Ländergruppen (starke bzw. schwache Berücksichtigung des Elternwillens) für die Realschul- und Hauptschulpräferenzen der Lehrkräfte (für weitergehende Analysen vgl. Richert, in Vorbereitung).

4 Die Bedeutung der Schulnoten für die Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich

Auf Grund der unterschiedlichen primären Entscheidungsinstanzen (vgl. Abschnitt 1 dieses Kapitels) ist zu erwarten, dass die Bedeutung der Schulnoten für die Schullaufbahnpräferenzen zwischen den Ländern differiert.

Schülerinnen und Schüler mit der Note 1 in Deutsch erreichen im Lesetest bundesdurchschnittlich einen Wert von 613 Punkten (Spannbreite zwischen den Ländern: 587 bis 628 Punkte). Auf allen Notenstufen zeigen sich Länderunterschiede in den zugeordneten Lesekompetenzen (vgl. Tabelle I.5), wobei der Mittelwert der Lesekompetenz auf der Notenstufe 2 in Brandenburg mit 537 Punkten unterhalb des bundesweiten Mittelwertes für die Notenstufe 3 (539 Punkte) und in Berlin der Mittelwert für die Notenstufe 3 mit 491 Punkten unterhalb des bundesweiten Mittelwertes für die Notenstufe 4 (493 Punkte) liegt. Die Länder mit starker bzw. schwacher Berücksichtigung des Elternwillens unterscheiden sich hinsichtlich der Lesekompetenzwerte auf den Notenstufen lediglich geringfügig.

In der Lesekompetenz weisen die Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein und Bayern im Mittel auf allen Notenstufen Testleistungen auf, die über den jeweiligen bundesweiten Mittelwerten dieser Notenstufen liegen (vgl. Tabelle I.5).

Tabelle I.5: Mittlere Lesekompetenz differenziert nach der Deutschnote

	Deutschnote 1			Deutschnote 2			Deutschnote 3			Deutschnote 4 und schlechter		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
Baden-Württemberg	603	(7.9)	38	584	(8.1)	52	539	(8.0)	56	496	(10.3)	57
Bayern	619	(12.0)	38	599	(4.4)	45	555	(6.5)	51	499	(6.2)	53
Berlin	612	(6.6)	42	558	(6.8)	56	491	(6.4)	62	463	(10.8)	57
Brandenburg	599	(10.2)	54	537	(7.5)	73	501	(8.2)	54	480	(10.4)	52
Bremen	587	(11.1)	49	560	(7.2)	47	516	(6.9)	49	469	(5.8)	52
Hamburg	608	(11.8)	51	566	(9.1)	53	512	(7.7)	58	463	(8.1)	57
Hessen	610	(13.8)	49	578	(5.9)	47	527	(7.1)	54	495	(7.1)	52
Mecklenburg-Vorpommern	617	(8.9)	46	564	(9.8)	65	521	(11.0)	63	493	(14.3)	55
Niedersachsen	612	(10.5)	42	578	(3.2)	43	547	(4.5)	48	493	(5.2)	48
Nordrhein-Westfalen	617	(5.8)	41	580	(4.1)	43	536	(4.7)	53	487	(6.9)	48
Rheinland-Pfalz	613	(7.0)	34	582	(4.6)	47	545	(5.0)	49	497	(8.6)	56
Saarland	609	(11.4)	45	582	(7.1)	47	541	(6.8)	51	495	(8.4)	48
Sachsen	617	(10.9)	54	575	(7.6)	53	535	(8.3)	57	497	(7.4)	44
Sachsen-Anhalt	608	(6.3)	44	565	(6.1)	51	534	(4.6)	46	503	(10.2)	62
Schleswig-Holstein	628	(13.8)	36	586	(6.5)	49	548	(3.9)	45	503	(4.5)	50
Thüringen	617	(6.4)	46	577	(5.5)	47	536	(6.3)	50	497	(9.0)	51
Ländergruppe E	612	(3.3)	44	576	(2.1)	49	535	(2.6)	54	489	(3.6)	51
Ländergruppe S	613	(4.6)	43	588	(3.4)	50	546	(4.1)	54	498	(5.5)	55
Deutschland	613	(2.7)	44	581	(2.0)	50	539	(2.4)	54	493	(3.1)	53

Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern, Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule

Die Noten in Deutsch und Mathematik erklären bundesweit – bei alleiniger Betrachtung – 80 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte, aber nur 68 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenzen der Eltern (vgl. Tabelle I.6). In den Ländern ist der Erklärungswert der Noten für die Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte zumeist höher als für jene der Eltern; das Ausmaß dieser Unterschiede variiert jedoch beträchtlich. In Bremen beispielsweise werden lediglich 51 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Eltern und immerhin 82 Prozent auf der Lehrerseite durch die Noten erklärt – in Thüringen hingegen können 81 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Eltern und ein fast gleich großer Anteil (79 %) der Variabilität der lehrerseitigen Gymnasialpräferenz auf die Noten zurückgeführt werden.

Der Zusammenhang der Deutschnote mit der Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte ist bundesweit enger (-.56) als jener der Mathematiknote (-.42). Ähnliches zeigt sich in

den Ländern. Lediglich in Sachsen-Anhalt ergibt sich eine inverse Konstellation: Hier fällt der Zusammenhang mit der Mathematiknote (-.55) enger aus als jener mit der Deutschnote (-.45). Darüber hinaus sind die Zusammenhänge zwischen den Deutsch- bzw. Mathematiknoten und der Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte zumeist enger als jene mit der Gymnasialpräferenz der Eltern. In Baden-Württemberg besteht eine andere Konstellation: Dort ist der Zusammenhang der Deutschnote mit der Gymnasialpräferenz der Eltern (-.61) etwas enger als jener für die Lehrkräfte (-.57). Des Weiteren fällt der Zusammenhang der Mathematiknote mit den Elternpräferenzen für das Gymnasium in Thüringen (Eltern: -.44 und Lehrkräfte: -.38) und in Sachsen (Eltern: -.47 und Lehrkräfte: -.44) etwas enger aus als jener mit den Lehrpersonpräferenzen.

Tabelle I.6: Zusammenhang zwischen Deutsch- und Mathematiknote und einer Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte und der Eltern (standardisierte Pfadkoeffizienten des Pfadmodells)

	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Deutsch- note	Mathematik- note	R ²	Deutsch- note	Mathematik- note	R ²
Baden-Württemberg	-.57	-.46	.86	-.61	-.36	.77
Bayern	-.62	-.37	.82	-.53	-.31	.60
Berlin ¹	-.63	-.35	.82	-	-	-
Brandenburg ¹	-.49	-.47	.78	-	-	-
Bremen	-.56	-.43	.82	-.42	-.38	.51
Hamburg	-.63	-.41	.87	-.64	-.24	.63
Hessen	-.55	-.39	.73	-.44	-.38	.55
Mecklenburg-Vorpommern ¹	-.52	-.44	.71	-	-	-
Niedersachsen	-.54	-.49	.85	-.49	-.41	.67
Nordrhein-Westfalen	-.59	-.43	.86	-.56	-.40	.75
Rheinland-Pfalz	-.60	-.43	.89	-.50	-.37	.64
Saarland	-.65	-.35	.85	-.65	-.26	.70
Sachsen	-.58	-.44	.83	-.53	-.47	.79
Sachsen-Anhalt	-.45	-.55	.86	-.45	-.51	.77
Schleswig-Holstein	-.59	-.42	.86	-.49	-.37	.62
Thüringen	-.58	-.38	.79	-.53	-.44	.81
Ländergruppe E	-.56	-.43	.81	-.52	-.39	.67
Ländergruppe S	-.57	-.41	.79	-.56	-.35	.69
Deutschland	-.56	-.42	.80	-.54	-.37	.68

Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern, Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule

R² beschreibt das Ausmaß der durch die Deutsch- und Mathematiknote aufgeklärten Varianz der Gymnasialpräferenzen.

¹ Die Werte für die Elternpräferenz fehlen aufgrund der 6-jährigen Grundschulzeit.

Standardisierte Pfadkoeffizienten lassen sich so interpretieren, dass Werte nahe eins (bzw. minus eins) einen engen Zusammenhang und Werte nahe null einen geringen Zusammenhang zwischen den Noten und der Gymnasialpräferenz der Eltern, bzw. Lehrkräfte zum Ausdruck bringen. Sie sind direkt miteinander vergleichbar.

In den Ländern mit starker Berücksichtigung des Elternwillens erklären die Noten 81 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte und 67 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Eltern. Die Werte für die Länder mit schwacher Berücksichtigung des Elternwillens fallen praktisch identisch aus: 79 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte und 69 Prozent der Variabilität der Gymnasialpräferenz der Eltern.

5 Die Bedeutung sozialer Merkmale für Schullaufbahnpräferenzen im Ländervergleich

Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern weist einen Zusammenhang mit den Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern auf (Arnold et al., 2007). Es stellt sich die Frage, inwieweit es dabei Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Die soziale Lage von Schülerfamilien wird im Folgenden mit Hilfe der ‚EGP-Klassen‘ beschrieben (vgl. Stubbe, Bos & Hornberg, 2008).

Tabelle I.7 zeigt die relativen Chancen auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. der Eltern in Abhängigkeit von der sozialen Lage der Familien. Ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist die Chance einer Schülerin bzw. eines Schülers aus der oberen oder unteren Dienstklasse (EGP-Klassen I und II) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkraft 4.06 mal so hoch wie für ein Kind, deren Familie den EGP-Klassen V, VI oder VII (Angestellte und Facharbeiter mit Leitungsfunktion, Facharbeiter, un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter) angehört (Modell I). Der entsprechende Wert für die Elternpräferenz beträgt sogar 4.46. Zwar verringern sich diese Werte, wenn die kognitiven Fähigkeiten der Kinder (Modell II) bzw. die kognitiven Fähigkeiten und die Lesekompetenz (Modell III) kontrolliert werden. Sie bleiben jedoch signifikant.

Die Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte weisen ohne Kontrolle weiterer Variablen im Saarland sowie in Hamburg und in Hessen eine besonders enge Koppelung mit der sozialen Herkunft der Kinder auf. In Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist der Zusammenhang vergleichsweise schwach ausgeprägt. Werden die kognitiven Fähigkeiten und die Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler berücksichtigt, lässt sich in Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen kein signifikanter Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Lehrerpräferenz feststellen. Im Saarland und in Sachsen bestehen hingegen auch in Modell III relativ hohe soziale Disparitäten im Lehrerurteil. Zwischen den Ländern mit starker bzw. schwacher Berücksichtigung des Elternwillens ergeben sich kaum Unterschiede. Tendenziell zeigen sich in den Ländern mit schwacher Berücksichtigung des Elternwillens allerdings etwas ungünstigere Werte als in Ländern mit starker Berücksichtigung des Elternwillens, d.h., in diesen Ländern ist die Kopplung der Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte mit der sozialen Herkunft der Kinder tendenzi-

ell enger. Gresch, Baumert und Maaz (2009) gelangen in der Analyse von Übergangsentscheidungen im Rahmen der TIMS-Studie zu anderen Ergebnissen.

Tabelle I.7: Relative Chancen [*odds ratios*] für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. der Eltern für Schülerfamilien der oberen und unteren Dienstklasse (EGP I und II) im Vergleich mit Angestellten und Facharbeitern mit Leitungsfunktion, Facharbeiter, un- und angelernten Arbeitern und Landarbeitern (EGP V, VI und VII) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte			Gymnasialpräferenz der Eltern		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Baden-Württemberg	4.40**	3.51**	2.62**	4.05**	3.07**	2.33**
Bayern	4.34**	3.77**	3.30**	4.80**	4.68**	4.44**
Berlin ¹	4.05**	2.88*	ns	-	-	-
Brandenburg ¹	4.59**	3.11*	ns	-	-	-
Bremen	5.45*	ns	ns	4.43*	ns	ns
Hamburg	6.89**	6.15**	3.13*	4.41**	4.24**	ns
Hessen	6.03**	5.16**	3.84**	5.40**	4.72**	3.64**
Mecklenburg-Vorpommern ¹	5.19*	4.42*	ns	-	-	-
Niedersachsen	2.44**	2.18**	1.68**	3.26**	3.20**	2.59**
Nordrhein-Westfalen	4.59**	3.72**	3.10**	4.97**	3.95**	3.36**
Rheinland-Pfalz	3.95**	3.26**	2.11*	4.74**	4.13**	2.88**
Sachsen	5.27**	4.45**	4.12**	6.33**	5.06**	4.66**
Saarland	6.96**	5.84**	4.52*	9.47**	8.59**	7.06**
Sachsen-Anhalt	3.18*	2.80*	3.24*	4.89**	3.92*	5.60*
Schleswig-Holstein	3.34**	3.23**	2.11*	3.83**	3.61**	2.46*
Thüringen	3.55**	ns	ns	6.45**	4.89*	4.84*
Ländergruppe E	4.01**	3.37**	2.53**	4.45**	3.82**	3.00**
Ländergruppe S	4.15**	3.43**	2.92**	4.50**	3.76**	3.16**
Deutschland	4.06**	3.40**	2.72**	4.46**	3.80**	3.10**

** p<0.01; * p<0.05; ns: nicht signifikant

Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten

Modell II: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten

Modell III: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenz (einparametrischer nationaler Raschscore (vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg, Goy, Potthoff & Stubbe, 2008))

Ländergruppe E: Schullaufbahnentscheidung eher bei den Eltern, Ländergruppe S: Schullaufbahnentscheidung eher bei der Schule

¹ Die Werte für die Elternpräferenz fehlen aufgrund der 6-jährigen Grundschulzeit.

Odds sind Quotienten aus Wahrscheinlichkeit (Präferenz für das Gymnasium) und Gegenwahrscheinlichkeit (Präferenz für eine andere Schulform). Die *Odds ratios* geben an, um welchen Faktor sich die *Odds* für die EGP-Klassen I und II von den *Odds* für die EGP-Klassen V, VI und VII unterscheiden.

Das Saarland weist auch bei den Elternpräferenzen die mit Abstand höchsten *odds ratios* auf. In Modell I findet sich auch in Thüringen und in Sachsen eine enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahnpräferenz der Eltern. Unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz ist der Zusammenhang nach dem Saarland in Sachsen-Anhalt am höchsten. In Bremen und Hamburg lässt sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen.

In Tabelle I.8 ist angegeben, welche Lesekompetenz Schülerinnen und Schüler erreichen müssen, damit die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte bzw. der Eltern größer als 50 Prozent ist. Diese Kompetenzwerte werden im Folgenden als „kritische Werte“ bzw. als gruppenspezifische Standards bezeichnet. Ab einer Lesekompetenz von 579 wird bundesweit eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte hinreichend wahrscheinlich. Eltern präferieren bereits ab einem Wert von 563 eine Gymnasiallaufbahn für ihre Kinder.¹

In den einzelnen Ländern liegen die gruppenspezifischen Standards der Lehrkräfte zwischen 537 Punkten in Bremen und 629 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern – eine Differenz von knapp einer Standardabweichung. Auch in Bayern und Thüringen liegt die Kompetenz, ab der eine Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte wahrscheinlicher als 50 Prozent wird, bei über 600 Punkten. In Baden-Württemberg und Hessen liegen diese „kritischen Werte“ hingegen wie in Bremen mehr als 20 Punkte unterhalb des Bundesmittels.

Bei den Elternpräferenzen sind die Unterschiede zwischen den Ländern deutlich geringer. Wiedrum weist Bremen den niedrigsten Wert auf (515 Punkte), gefolgt von Hessen (536 Punkte) und Hamburg (537 Punkte). Die höchsten Werte finden sich in Bayern (579 Punkte) und Rheinland-Pfalz (574 Punkte). Erwartungskonform ist der „kritische Wert“ der Länder, in denen die primäre Entscheidungsinstanz die Grundschule ist, etwas größer als der entsprechende Wert der Länder, in denen die Eltern die primäre Entscheidungsinstanz sind.

Nicht nur hinsichtlich der Höhe der „kritischen Werte“ gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, sondern auch hinsichtlich der sozialen Disparitäten bei den Standards. Auf Bundesebene beträgt die Differenz zwischen dem Lehrerwert in der oberen und unteren Dienstklasse (EGP-Klassen I und II) und dem entsprechenden Wert in den EGP-Klassen V, VI und VII (Angestellte und Facharbeiter mit Leitungsfunktion,

1 Geringfügige Abweichungen dieser beiden Werte von den im ersten IGLU-2006-Band berichteten (Arnold et al., 2007), begründen sich durch ein anderes Berechnungsverfahren. In beiden Fällen wurden zunächst für jeden zu berichtenden „kritischen Wert“ fünf logistische Regressionen (eine für jeden *Plausible Value*) mit der dichotomisierten Schullaufbahnpräferenz als abhängige und der Lesekompetenz als unabhängige Variable berechnet. Für jede logistische Regression wurde anschließend ein Datensatz mit den Variablen Lesekompetenz und der im Modell geschätzten Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz gespeichert. Für den ersten IGLU-2006-Bericht (Arnold et al., 2007) wurden aus diesen Datensätzen manuell die Lesekompetenzen herausgesucht, die einer Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz von 50 Prozent entsprechen, und gemäß der Formel von Rubin (1987) jeweils für die fünf *Plausible Values* gemittelt. Für den vorliegenden Bericht wurde für jeden Datensatz eine lineare Regression mit der Lesekompetenz als abhängige und der Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz als unabhängige Variable berechnet. Die „kritischen Werte“ wurden dann mit Hilfe der Regressionskoeffizienten nach der Formel $KW = b_0 + 0.5 \cdot b_1$ berechnet und ebenfalls für die fünf *Plausible Values* gemittelt.