



Das Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I des Kantons Luzern

Schlussbericht zur externen Evaluation

Markus Roos

Esther Wandeler

Mirjam Mosimann

spectrum³ gmbh
Schutzengelstrasse 24
CH-6340 Baar
041 790 39 26
info@spectrum3.ch
www.spectrum3.ch

Das Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I des Kantons Luzern:
Schlussbericht zur externen Evaluation

© 2013, spectrum³ gmbh, baar

Lektorat: Stefan Doppmann, www.doppmann.com

Zitierweise:

Roos, M., Wandeler, E. & Mosimann, M. (2013). Das Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I des Kantons Luzern: Schlussbericht zur externen Evaluation. Baar: spectrum³.

Inhalt

1	Executive Summary	7
2	Einleitung	8
3	Selektion am Ende der Primarschule	9
3.1	Selektion als gesellschaftliche Funktion der Schule	9
3.1.1	Gesellschaftliche Funktionen der Schule	9
3.1.2	Argumente pro und contra Selektion	10
3.1.3	Grundlegende Annahmen schulischer Selektionsverfahren	10
3.2	Gütekriterien von Selektionsverfahren	11
3.3	Selektionssysteme	12
3.4	Selektionsproblematik	13
3.4.1	Das Spannungsfeld von Förderung und Selektion	13
3.4.2	Prädiktoren und ihre prognostische Validität	14
3.4.3	Chancengerechtigkeit im Selektionsverfahren	19
3.5	Soziologische Perspektive	22
3.6	Erfahrungen aus der Zentralschweiz	23
3.6.1	Erfahrungen mit dem Zuger Übertrittsverfahren	23
3.6.2	Erfahrungen mit dem Obwaldner Übertrittsverfahren	24
4	Das Luzerner Übertrittsverfahren	26
4.1	Schule im Kanton Luzern	26
4.1.1	Schulsystem der (Volks-)Schule des Kantons Luzern	26
4.1.2	Schulangebote der Sekundarstufe I	27
4.1.3	Schulmodelle der Luzerner Sekundarschule	28
4.2	Beschreibung des Luzerner Übertrittsverfahrens	29
4.2.1	Ablauf des Übertrittsverfahrens	29
4.2.2	Kriterien des Übertrittsentscheides	30
4.2.3	Zuweisungsquoten	32
4.2.4	Instrumente	32
4.2.5	Unterstützende Massnahmen	35
4.3	Erkenntnisse aus der Evaluation 1997	37
4.3.1	Akzeptanz und Beurteilung des Luzerner Übertrittsverfahrens	37
4.3.2	Beurteilung der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel	38
4.3.3	Verlauf der Entscheidungsfindung	39
5	Methode	40
5.1	Fragestellung	40
5.2	Evaluationsdesign	41
5.2.1	Metaanalyse vorhandener Daten	42
5.2.2	Online-Fragebogen	42
5.2.3	Gruppen-Leitfadeninterviews	42
5.3	Erhebungsinstrumente und Datenerhebung	43
5.3.1	Interviewleitfäden	43
5.3.2	Online-Fragebogen	43

5.4	Stichprobenziehung	45
5.4.1	Metaanalyse	45
5.4.2	Online-Fragebogen.....	45
5.4.3	Gruppen-Leitfadeninterviews.....	46
5.5	Beschreibung der Stichproben.....	46
5.5.1	Metaanalyse	47
5.5.2	Online-Fragebogen.....	47
5.5.3	Gruppen-Leitfadeninterviews.....	53
5.6	Datenauswertung.....	53
5.6.1	Quantitativ.....	53
5.6.2	Qualitativ.....	55
5.7	Berichtlegung.....	56
5.7.1	Quantitativ.....	56
5.7.2	Qualitativ.....	57
6	Quantitative Ergebnisse	59
6.1	Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens.....	59
6.1.1	Akzeptanz des Übertrittsverfahrens	59
6.1.2	Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen	61
6.1.3	Aufwand und Ertrag.....	63
6.1.4	Selektionsdruck für Kinder.....	65
6.1.5	Zeitpunkt der Selektion.....	66
6.2	Unterstützende Massnahmen.....	68
6.2.1	Orientierungsarbeiten	69
6.2.2	Beurteilungskonferenzen	70
6.2.3	Rückmeldegespräche.....	71
6.3	Unterricht	73
6.4	Instrumente.....	74
6.4.1	Übertrittsordner.....	74
6.4.2	Beobachtungsbogen für Lehrpersonen	75
6.4.3	Beobachtungshilfen für Eltern	76
6.4.4	Eltern-Broschüre.....	76
6.4.5	Beurteilungsbogen.....	77
6.5	Selektionskriterien	77
6.5.1	Zustimmung zu den Selektionskriterien	78
6.5.2	Gewichtung der vier Kriterien	79
6.5.3	Notenrichtwerte	80
6.5.4	Leistungstest, Übertrittsprüfung.....	81
6.6	Beurteilungsgespräche	82
6.6.1	Zeitaufwand für Beurteilungsgespräche.....	82
6.6.2	Professionelle, kooperative Gesprächsführung.....	84
6.7	Selektionsentscheid.....	86
6.7.1	Gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid	86
6.7.2	Zeitpunkt des Entscheides der Primarlehrperson	88
6.7.3	Grenzfälle	89
6.7.4	Uneinigkeit zwischen Lehrperson und Eltern	91
6.7.5	Gründe für die fehlende Einigkeit	91
6.7.6	Gewünschte Vorgehensweisen bei fehlender Einigkeit	92
6.7.7	Sicherheit und Zweifel	93

6.8	Selektionsquoten	94
6.8.1	Entwicklung der kantonalen Selektionsquoten	94
6.8.2	Kommunale Selektionsquoten	95
6.8.3	Wechsel der Schulangebote und Repetitionen	96
6.9	Übersicht und vertiefende Analysen	100
6.9.1	Übersicht über die erhobenen Skalen	100
6.9.2	Clusteranalyse	102
6.9.3	Superscore «Akzeptanz»	104
6.9.4	Superscore «Instrumente»	104
6.9.5	Vergleich der Erhebungen 1997 und 2013	105

7 Qualitative Ergebnisse 109

7.1	Akzeptanz des Übertrittsverfahrens	109
7.1.1	Hohe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens	109
7.1.2	Mittlere oder ambivalente Akzeptanz des Übertrittsverfahrens	111
7.1.3	Tiefe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens	112
7.2	Rahmenbedingungen des Übertrittsverfahrens	115
7.2.1	Zeitpunkt der Selektion	115
7.2.2	Anzahl relevanter Semester	115
7.2.3	Zuteilung zu Stammklassen	117
7.3	Unterstützende Massnahmen	117
7.3.1	Orientierungsarbeiten	118
7.3.2	Beurteilungskonferenzen	121
7.3.3	Rückmeldegespräche	121
7.3.4	Weiterbildungen	122
7.4	Instrumente	122
7.4.1	Allgemeine Rückmeldungen zu den Instrumenten	122
7.4.2	Anforderungsprofile	123
7.4.3	Beobachtungsbogen	123
7.4.4	Beurteilungsbogen	124
7.4.5	Elternbroschüre	125
7.5	Noten als zentrales Selektionskriterium	126
7.5.1	Eignung der Noten als Selektionskriterium	126
7.5.2	Notenrichtwerte	128
7.5.3	Gewichtung der Fächer	132
7.5.4	Gewichtung der Durchschnittsnote	135
7.6	Weitere Selektionskriterien	137
7.6.1	Entwicklungstendenz	137
7.6.2	Überfachliche Kompetenzen	137
7.6.3	Einbezug des Kindeswohls	139
7.6.4	Lehrpersonenurteil	139
7.6.5	Leistungstests	139
7.6.6	Alternative Beurteilungsformen	142
7.7	Beurteilungsgespräche	143
7.7.1	Rahmenbedingungen	143
7.7.2	Zeitlicher Aufwand der Lehrpersonen	145
7.7.3	Kinder am Beurteilungsgespräch	145
7.7.4	Stärken des Beurteilungsgesprächs	146
7.7.5	Forderung nach Unterstützung	146
7.8	Selektionsentscheid	147
7.8.1	Auseinandersetzung mit dem Selektionsentscheid	147
7.8.2	Druck	148

7.8.3	Kompetenzverteilung.....	150
7.8.4	Gewichtung der Selektionskriterien.....	153
7.8.5	Qualität des Selektionsentscheids	153
7.8.6	Akzeptanz des Entscheids	155
7.8.7	Uneinigkeit.....	156
7.9	Sekundarstufe I.....	157
7.9.1	Modelle	158
7.9.2	Schulangebote der Luzerner Sekundarstufe I.....	159
7.9.3	Folgen des Selektionsverfahrens für die Sekundarstufe I.....	161
7.9.4	Durchlässigkeit	161
8	Synthese.....	164
8.1	Zusammenfassung	164
8.1.1	Akzeptanz und Einstellung	164
8.1.2	Beurteilung des Verfahrens	165
8.1.3	Wirkungen des Übertrittsverfahrens.....	172
8.2	Diskussion	174
8.2.1	Beurteilung der Ergebnisse	175
8.2.2	Methodische Überlegungen.....	175
8.2.3	Leistungsrückgang	176
8.2.4	Schulangebote und -modelle der Sekundarstufe I	177
8.2.5	Chancengerechtigkeit und Genauigkeit der Prognose.....	178
8.3	Optimierungsvorschläge	179
8.3.1	Einhaltung der Verfahrensregeln sicherstellen.....	179
8.3.2	Informationen aktualisieren und erweitern	180
8.3.3	Beobachtungsinstrumente überprüfen	180
8.3.4	Beurteilungsbogen optimieren.....	181
8.3.5	Stellenwert und Handhabung von Noten im Selektionsverfahren klären	181
8.3.6	Ersatz der Noten durch kompetenzorientierte Hilfsmittel prüfen.....	182
8.3.7	Orientierungsarbeiten optimieren	182
8.3.8	Vor- und Nachteile von Leistungstests abwägen	183
8.3.9	Weiterbildung und Beratung für Lehrpersonen anbieten	184
9	Anhang	185
9.1	Literatur	185
9.2	Erhebungsinstrumente.....	188
9.2.1	Interview-Leitfaden Evaluation Übertrittsverfahren: Elternbefragung.....	188
9.2.2	Interview-Leitfaden Evaluation Übertrittsverfahren: Befragung der Schülerinnen und Schüler	189
9.2.3	Einladungsschreiben zuhänden der Primarlehrpersonen	191
9.2.4	Einladungsschreiben zuhänden der Lehrpersonen der Sek I	192
9.2.5	Einladungsschreiben zuhänden der Schulleitungen	193
9.3	Transkriptionsregeln	193
9.4	Dokumentation der Skalen und Einzelitems	194
9.4.1	Primarlehrpersonen	194
9.4.2	Primarlehrpersonen und Schulleitungen	200
9.4.3	Primarlehrpersonen und Sekundarlehrpersonen	202
9.4.4	Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.....	203
9.4.5	Schulleitungen und Sekundarlehrpersonen	206

1 Executive Summary

Das Verfahren, das den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I regelt, basiert im Kanton Luzern seit 1990 auf Beurteilungsgesprächen zwischen Eltern, Kind und Lehrperson. An diesen Gesprächen werden die Schulnoten, die überfachlichen Kompetenzen sowie die Entwicklungen der Kinder mit den Anforderungsprofilen der verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I verglichen, um gemeinsam zu entscheiden, welchem Schulangebot das Kind zugewiesen werden soll. Nachdem dieses Übertrittsverfahren bereits 1997 evaluiert worden war, wurde es 2013 ein zweites Mal einer externen wissenschaftlichen Evaluation unterzogen.

Vor allem die statistischen Ergebnisse aus dem eingesetzten Online-Fragebogen verweisen auf eine eher hohe Akzeptanz des Verfahrens bei den involvierten Primarlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I und Schulleitungen. In den Augen der Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind die Zuweisungsentscheide in den meisten Fällen richtig. Die bisher angewendeten Kriterien sind aus Sicht der Befragten grundsätzlich für ihren Zweck geeignet und die Notenrichtwerte «gerade richtig» angesetzt (v.a. auf den tieferen Niveaus der Sekundarstufe I). Eine eindrücklich grosse Mehrheit der Befragten steht hinter der Idee, dass der Zuweisungsentscheid gemeinsam im Gespräch gefällt und getragen wird. Bei Grenzfällen werden häufig zusätzliche Meinungen eingeholt – und nur selten scheinen in der Beurteilung irrelevante Kriterien gewichtet zu werden. Die Selektionsquoten der einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I sind zwar stark gemeindespezifisch, auf kantonaler Ebene über die Jahre hinweg jedoch stabil. Die zur Verfügung gestellten Instrumente – Übertrittsordner, Beobachtungshilfen für Eltern, Beobachtungsbogen für Lehrpersonen sowie Beurteilungsbogen – stossen auf eine eher positive Resonanz. Auch unterstützende Massnahmen wie Beurteilungskonferenzen und Rückmeldeggespräche werden geschätzt.

Einzig bezüglich der Orientierungsarbeiten sind die Rückmeldungen ambivalent. Zwar führen die Lehrpersonen die vorgeschriebene Anzahl Orientierungsarbeiten geflissentlich durch, benoten diese auch (obschon dies nicht vorgeschrieben ist) und verwenden sie für das Setzen der Zeugnisnote. Dennoch werden die Orientierungsarbeiten im Hinblick auf das Übertrittsverfahren nicht als hilfreich erachtet. Ein standardisierter Leistungstest für alle Kinder würde aus Sicht einer knappen Mehrheit der Primarlehrpersonen die Zuweisung zwar (eher) optimieren – eine verpflichtende Übertrittsprüfung für alle möchten sie aber dennoch nicht einführen. Einzig in Grenzfällen könnte sich eine knappe Mehrheit der Primarlehrpersonen und der Schulleitungen einen standardisierten Leistungstest vorstellen. Am ehesten aber könnten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I für den Einbezug einer Prüfung in die Entscheidungsfindung begeistert werden.

Unsere Optimierungsvorschläge beziehen sich darauf sicherzustellen, dass ...

- die vorgegebenen Verfahrensregeln im Sinne einer erhöhten Verfahrensgerechtigkeit von den Schulen und den Lehrpersonen eingehalten werden.
- die Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente überprüft werden.
- die Informationen zum Übertrittsverfahren aktualisiert und erweitert werden.
- die Orientierungsarbeiten überprüft und allenfalls optimiert werden.
- der Stellenwert der Noten im Selektionsverfahren geklärt wird.
- der Ersatz von Noten durch kompetenzorientierte Hilfsmittel geprüft wird.
- Vor- und Nachteile von Leistungstests abgewogen werden.
- Weiterbildung und Beratung für (Jung-) Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Selektionsverfahren angeboten wird.

2 Einleitung

Der Kanton Luzern führte 1990 ein neues Verfahren für den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I ein. Mit dieser neuen Praxis wurde ein älteres Verfahren abgelöst, das auf einer Übertrittsprüfung basiert hatte. Im Zentrum des neuen, seither praktizierten Übertrittsverfahrens stehen Beurteilungsgespräche, an denen Lehrpersonen, Eltern und Kinder gemeinsam ein adäquates Schulangebot der Sekundarstufe I wählen, welches das Kind im Anschluss an die sechste Klasse besuchen wird. Dieses Übertrittsverfahren basiert auf der Erfassung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler während der fünften und sechsten Klasse. Im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten und dem Kind dienen diese Beobachtungen als Grundlage für eine gemeinsam getragene Entscheidung. Können sich Erziehungsberechtigte und Lehrperson nicht einigen, so entscheidet die Schulleitung der aufnehmenden Schule basierend auf einem Antrag der Erziehungsberechtigten (vgl. Regierungsrat des Kantons Luzern, 2012, S. 2).

Im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 wollte die Luzerner Dienststelle Volksschulbildung (DVS) abschätzen können, inwiefern allenfalls auch beim Übertrittsverfahren Anpassungen vorgenommen werden müssen. Deshalb beauftragte mich die DVS mit der Durchführung einer externen, formativen Evaluation des Übertrittsverfahrens.

Ich hatte bereits 1997 im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich eine Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens vorgenommen (vgl. Roos, 1997). Neben den Vorkenntnissen aus dieser ersten Evaluation und auf Grund weiterer bereits durchgeführter Evaluationsaufträge verfüge ich über gute Kenntnisse des Luzerner Schulwesens (z.B. «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» (Roos, 2001), «Schulen mit Profil» (Büeler, Buholzer, Kummer & Roos, 2001) sowie «Lehren und Lernen» (Roos & Wandeler, 2013). Darüber hinaus unterrichtete ich früher am Lehrerinnenseminar in Baldegg und war im Rahmen von Praxisbesuchen häufig in Luzerner Schul- und Lehrerzimmern zu Gast. Als ehemals im Kanton Zug tätiger Primarlehrer habe ich zweimal selber Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse mit einem ähnlichen Übertrittsverfahren selektiert. Bei meinem ersten Klassenzug habe ich zudem das alte, prüfungsbasierte Verfahren im Kt. Zug erlebt.

Gegenstand der vorliegenden Evaluation ist die konkrete Ausgestaltung des Luzerner Übertrittsverfahrens. Insbesondere hat die Frage interessiert, wie die aktuelle Praxisumsetzung erlebt wird und welche Optimierungsvorschläge sich daraus ergeben. Explizit nicht Gegenstand sind die verschiedenen Modelle der Sekundarstufe I (getrenntes, kooperatives und integriertes Modell). Da diese Modelle natürlich dennoch Berührungspunkte mit dem Selektionsverfahren aufweisen, werden sie wo nötig am Rande mit einbezogen. Ebenfalls nicht Thema der durchgeführten Evaluation ist der Übertritt ins Kurzzeitgymnasium.

Der vorliegende Schlussbericht zur externen, wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens ist so aufgebaut, dass im Kap. 3 theoretische Hintergründe zur Selektion am Ende der Primarschule vorgestellt werden, bevor in Kap. 4 auf die Mechanik des Luzerner Übertrittsverfahrens eingegangen wird. Mit der in Kap. 5 dokumentierten Methodik wurde das Luzerner Übertrittsverfahren evaluiert – die daraus resultierenden statistischen Ergebnisse der eingesetzten Online-Fragebogen finden sich in Kap. 6, während die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Gruppeninterviews, verbale Anmerkungen im Fragebogen) in Kap. 7 nachzulesen sind. Der Bericht schliesst in Kap. 8 mit einer Synthese, die eine Zusammenfassung, eine Diskussion und einige Optimierungsvorschläge umfasst.

Gewidmet ist diese Studie dem verstorbenen Dr. Bruno Wettstein vom damaligen Luzerner Amt für Unterricht, der mich bei der ersten Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens 1997 intensiv betreut und mir damit eine Tür zur empirischen Bildungsforschung geöffnet hat.

Markus Roos, Dezember 2013

3 Selektion am Ende der Primarschule

In diesem Kapitel über die Selektion am Ende der Primarschule wird der theoretische Bezugsrahmen für die Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens aufgespannt. Zu diesem Zweck sollen einige ausgewählte Aspekte dieser komplexen Thematik beleuchtet werden, welche die Interpretation der Ergebnisse erleichtern.

In einem ersten Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, welche gesellschaftlichen Funktionen der Schule zukommen, um dabei speziell auf die Selektionsfunktion (bzw. Allokationsfunktion) der Schule einzugehen (siehe Kap. 3.1). Daraus abgeleitet werden mögliche Gütekriterien, an denen sich schulische Selektionsverfahren messen können (siehe Kap. 3.2). Anschliessend werden zwei grundsätzlich verschiedene Selektionssysteme vorgestellt (siehe Kap. 3.3), bevor auf einige ausgewählte Probleme eingegangen wird, die sich im Zusammenhang mit Selektionsverfahren stellen (siehe Kap. 3.4). Nach der kurzen Darstellung einer möglichen soziologischen Perspektive auf das Selektionsverfahren in Kap. 3.5 wird abschliessend ein Schlaglicht auf Erfahrungen mit der Selektion am Ende der Primarschule in zwei anderen Zentralschweizer Kantonen (Zug und Obwalden) geworfen (siehe Kap. 3.6).

3.1 Selektion als gesellschaftliche Funktion der Schule

Gleich zu Beginn der theoretischen Vorüberlegungen soll die Grundsatzfrage gestellt werden: Wozu soll die Primarschule überhaupt selektionieren – und unter welchen Annahmen ist eine Selektion sinnvoll?

3.1.1 Gesellschaftliche Funktionen der Schule

Fend (2006) schreibt dem Bildungswesen insgesamt eine gesellschaftliche Reproduktions- und Innovationsfunktion zu: Während täglich Säuglinge geboren werden und (ältere) Menschen sterben, kommt der Schule die Funktion zu, die Strukturen von Gesellschaft und Kultur für die nächste Generation zu reproduzieren. Gleichzeitig unterstützt das Bildungssystem den raschen gesellschaftlichen Wandel, indem es neue, zukunftsrelevante Qualifikationen vermittelt. So kommt der Schule neben der Reproduktions- auch eine Innovationsfunktion zu.

Konkret trägt die Schule zur Reproduktion der Gesellschaft bei, indem sie die kulturelle Reproduktion¹, die Qualifikation² und die Integration³ unterstützt. Über diese Enkulturations-, Qualifikations- und Integrationsfunktion hinaus weist Fend (2006) der Schule aber auch eine sogenannte Allokationsfunktion zu.

Er meint damit, dass die Schule die Leistungen der Schülerschaft über Prüfungen verschiedenen beruflichen Laufbahnen zuordnet. Die Schule zielt damit auf die Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in eine Gesellschaft, die nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen gegliedert ist. Das Bildungswesen trägt dazu bei, in einer arbeitsteiligen Gesellschaft Positionen zu verteilen, die unterschiedliche Qualifikationen erfordern. Fend spricht bei dieser gesellschaftlichen Funktion von «Allokation» und explizit nicht von «Selektion», weil *alle* Schülerinnen und Schüler einer Aufgabe mit bestimmten Anforderungen zugewiesen werden und niemand ausgesondert, d.h. selektioniert wird (vgl. S. 49ff). Obwohl diese Terminologie treffend ist, wird in der

¹ Sprache, Schrift, Werteorientierung, sog. Enkulturationsfunktion

² Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen für die Arbeitswelt

³ Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt und Frieden sichert.

vorliegenden Studie der Begriff «Selektion» verwendet, weil sich dieser Begriff in der Alltagssprache so eingebürgert hat.

3.1.2 Argumente pro und contra Selektion

Obschon Fend (2006) der Schule ganz selbstverständlich eine Selektionsfunktion zuwies, stellten sich Strittmatter und Casparis (1983) die Aufgabe, Argumente pro *und auch contra* Selektion am Ende der Primarschule zu sammeln (vgl. S. 329ff). Sie formulierten Argumente für bzw. gegen die Selektion am Ende der Primarschule, die bereits im Rahmen der ersten Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens aufgezeigt wurden (vgl. Roos, 1997):

Laut Strittmatter und Casparis (1983) sprechen soziale, erzieherische, unterrichtspraktische und wirtschaftliche Gründe *gegen* eine Selektion. Unter einem *sozialen* Gesichtspunkt argumentieren sie, auch schwächere Kinder sollten eine faire Chance auf dem Arbeitsmarkt haben und die Schule dürfe nicht nur eine Leistungselite ausbilden. Darüber hinaus vertreten diese Autoren die Meinung, der selektionsbedingte Leistungsdruck wirke sich längerfristig *erzieherisch* eher negativ auf die Kinder aus. Aus *unterrichtspraktischer* Sicht spricht gegen die Selektion, dass diese kaum leistungshomogene Gruppen zu bilden vermag, zumal die Leistungen in den verschiedenen Fächern stark divergieren können. Als wirtschaftlichen Grund gegen die Selektion führen sie an, dass sich diese zu einem grossen Teil auf die Schulleistung abstütze, im Berufsleben jedoch oftmals andere Qualifikationen gefordert würden (vgl. ebd. S. 329ff).

In den oben genannten Bereichen sehen die beiden Autoren Strittmatter und Casparis (1983) allerdings auch Vorteile einer schulischen Selektion: Einerseits würde die Selektion dazu führen, eine Leistungselite auszubilden (sozial) und zur eigenen Anstrengung anspornen (erzieherisch), was beides nicht nur negativ zu bewerten sei. Andererseits würden durch die Selektion eher leistungshomogene Gruppen gebildet, was das Unterrichten erleichtere (unterrichtspraktisch). Aus wirtschaftlicher Sicht führe die schulische Selektion schliesslich zu unterschiedlich qualifizierten Schülerinnen und Schülern, was dem Arbeitsmarkt Rechnung trage.

3.1.3 Grundlegende Annahmen schulischer Selektionsverfahren

Entscheidet sich ein Bildungssystem unter Abwägung der oben dargelegten Argumente dafür, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschule zu selektionieren, so sollte sichergestellt werden, dass verschiedene Voraussetzungen erfüllt sind. Von Saldern (2007) formulierte drei Annahmen, die der schulischen Selektion am Ende der Primarschule zugrunde liegen – zumindest in wenig durchlässigen, typengetrennten Modellen ohne Niveaufächer (inklusive Langzeitgymnasium):

- (1) Die Leistungsfähigkeit der Kinder in diesem Alter ist erkennbar und prognostizierbar,
- (2) die Leistungsfähigkeit bleibt über die Jahre hinweg stabil und
- (3) die Leistungsfähigkeit von Kindern ist über alle Fächer hinweg in etwa gleich verteilt.

Ohne diese Annahmen würde die schulische Selektion kaum Sinn machen (vgl. von Saldern, 2007, S. 43) – jedenfalls in typengetrennten Modellen ohne Niveaufächer. Mit einer hohen Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I (häufige Möglichkeit zum Wechsel von Schulangeboten) und mit Niveaufächern verlieren die Annahmen (2) und (3) an Stichhaltigkeit. Es verbleibt Annahme (1), die von einem Selektionsverfahren erfüllt werden müsste: Die Leistungsfähigkeit der zu selektionierenden Kinder müsste erkennbar und prognostizierbar sein.

3.2 Gütekriterien von Selektionsverfahren

Wie noch zu zeigen sein wird, ist die (exakte) Diagnose und Prognose der schulischen Leistungsfähigkeit stark umstritten. Denn wie bei jeder Prognose ist auch bei einer Prognose der Schulleistungen davon auszugehen, dass diese potenziell immer fehlerbehaftet bleibt, weil sie eine Zukunft betrifft, die im Einzelfall nie exakt vorausgesagt werden kann.

So kann beispielsweise nicht vorausgesagt werden, welche Veränderungen im persönlichen Bereich oder im sozialen Umfeld des Kindes eintreten werden und wie sich diese auf sein Leistungsvermögen auswirken. Trier (1974) war deshalb der Ansicht, es sei unmöglich ein Selektionsverfahren zu konzipieren, das eine höhere Korrelation als $r=.50$ bis $r=.70$ aufweist (zitiert nach Steinmann, 2004, S. 78). Inhaltlich bedeutet dies, dass die Leistungen in der vorhergehenden Schule maximal 25% bis 50%⁴ der Varianz der Leistungen in einer anschliessenden Schule vorher-sagen können.

Dennoch können bei der Konzeption von Übertrittsverfahren Überlegungen angestellt werden, wie ein Verfahren ausgestaltet sein sollte, damit es sich um ein gutes Selektionsverfahren handelt. Doch was bedeutet das konkret? Welche Gütekriterien sollten beachtet werden?

Strittmatter & Casparis haben zehn Gütekriterien von Übertrittsverfahren formuliert, um die Diskussion über Selektionsverfahren zu versachlichen. Der Luzerner Arbeitsgruppe, die vor 1990 die Grundzüge des aktuellen Luzerner Selektionsverfahrens entwickelte, lagen diese zehn Gütekriterien vor. Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe erweiterten die Liste um zwei eigene Kriterien, bevor sie die zwölf Kriterien einem Ratingverfahren unterzogen. Wie bereits in der ersten Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens (1997) ausgeführt, zeigte sich dabei insbesondere, dass alle Mitglieder dieser Arbeitsgruppe unabhängig voneinander das Gütekriterium «Einbezug der Eltern in das Verfahren» als sehr wichtig erachteten (vgl. Roos, 1997, S. 21 ff). Die vollständige Rangfolge der zwölf Gütekriterien gestaltete sich im Bericht der Arbeitsgruppe Übertrittsverfahren (1988) wie folgt (vgl. S. 10ff):

- **Einbezug der Eltern:** Ein Selektionsverfahren sollte den Einbezug der Eltern des betreffenden Schülers oder der betreffenden Schülerin vorsehen.
- **Chancengerechte Auslese:** Verschiedene Voraussetzungen wie das Lern- und Entwicklungstempo oder der familiäre Hintergrund sollten beim Selektionsentscheid zu keinen Ungerechtigkeiten führen.
- **Schülerbelastung:** Das Verfahren soll eine humane Bildung ermöglichen, u.a. indem es auf die Lehrpläne abgestimmt ist.
- **Abstempelung:** Der Selektionsentscheid soll die Schülerin und den Schüler möglichst wenig stigmatisieren.
- **Abstimmung auf die Beurteilungskompetenz:** Das Verfahren soll so ausgerichtet sein, dass mit den Fähigkeiten der Beteiligten (insbesondere mit deren Beurteilungskompetenz) angemessene Entscheide gefällt werden können.
- **Bildungspolitische Transparenz:** Das Übertrittsverfahren sollte von Lernenden, Eltern, Schulbehörden und Öffentlichkeit nachvollziehbar und beurteilbar sein.
- **Lehrerbelastung:** Ein gutes Verfahren muss die Lehrerbelastbarkeit berücksichtigen.
- **Bewährung der Prognosen:** Der Zuweisungsentscheid sollte zur optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Schultyp führen. Unter der Annahme, dass sich die Schulleistung verändern kann, sollte ein Wechsel in einen anderen Schultyp jederzeit möglich sein.

⁴ Die Korrelationskoeffizienten (r) müssen quadriert werden, um deren Varianzaufklärung zu berechnen.

- **Objektive Beurteilung:** Die Entscheide sollen auf breit abgestützten Beurteilungskriterien beruhen und somit für Drittpersonen nachvollziehbar sein.
- **Trennscharfe Unterscheidung:** Die verschiedenen Schultypen sollten sich durch deutliche Leistungsanforderungen unterscheiden, wodurch es im Verfahren möglichst wenige Grenzfälle geben sollte.
- **Abstimmung auf Abnehmende:** Ein Verfahren soll die bestehenden Typen erhalten und nur diejenigen Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Schultypen zuweisen, die auch entsprechende Voraussetzungen mitbringen.
- **Verfahrensaufwand:** Das optimale Verfahren bestimmt den Aufwand.

In dieser Rangfolge der Gütekriterien ist beachtenswert, dass die Bewährung der Prognosen, die objektive Beurteilung, die trennscharfe Unterscheidung und die Abstimmung auf die Abnehmenden – alles Kriterien, die mit der «Treffsicherheit» der Selektion zu tun haben – erst auf den hinteren Rängen auftauchen. Die weiter oben gemäss von Saldern (2007) formulierte grundlegende Bedingung, dass die Leistungsfähigkeit der Lernenden erkennbar und prognostizierbar sein müsste, wurde von dieser Arbeitsgruppe offensichtlich nicht für besonders bedeutsam gehalten. Wichtiger war bei der Konzeption des aktuellen Luzerner Verfahrens der Einbezug der Eltern oder die Belastung von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Dennoch war dieser Arbeitsgruppe eine chancengerechte Auslese wichtig, was in Kap. 3.4.2 wieder aufgenommen und vertieft werden soll.

3.3 Selektionssysteme

Bevor in einem nächsten Schritt näher auf die Selektionsproblematik eingegangen wird, lohnt sich ein Blick auf verschiedene Selektionssysteme.

Fend (2008) unterscheidet im Zusammenhang mit schulischer Selektion zwischen terminalen und elektiven Bildungssystemen. Während in terminalen (abgebenden) Systemen die Lehrpersonen der *abgebenden* Schule für die Selektion verantwortlich sind, sind in elektiven (aufnehmenden) Systemen die *aufnehmenden* Schulen für die Selektion verantwortlich. Tabelle 1 gibt einen kurzen Überblick über diese beiden Systeme, die gemäss Fend (2008) sinnvollerweise gemischt werden sollten, um die Nachteile beider Systeme zu minimieren (vgl. S. 355ff).

Tabelle 1. Terminale und elektive Selektionssysteme (nach Fend, 2008).

terminal (abgebende Schule selektioniert)	elektiv (aufnehmende Schule selektioniert)
<p>Im terminalen System müssen Lehrpersonen an Prüfungen «zählbare» und «objektivierbare» Leistungen einfordern, um ihre Entscheidungen zu rechtfertigen. Dies ist mit entsprechenden Rückwirkungen auf den Unterricht verbunden, indem leicht lehrbare und zweifelsfrei überprüfbare Inhalte in den Mittelpunkt gerückt werden. Da die Selektionsentscheide im terminalen System in der Hand der Lehrperson liegen, wird die Lehrperson zur persönlichen Trägerin von Leistungsanforderungen. Dies verleiht der Lehrperson zwar Macht, da sie die Kinder über Leistungsbeurteilungen auch disziplinieren kann – macht das Lehrer-Schüler-Verhältnis aber auch zu einem potenziellen Kampfverhältnis, da das «Lebensschicksal» des Kindes von der Beurteilung der Lehrperson abhängt. Aus Sicht des (schwächeren) Schülers gilt es im terminalen System darauf zu achten, dass das Leistungsniveau in der Klasse nicht zu hoch wird, weil dies die Erfolge der Schwächeren mindern würde. Das Verhalten guter Lernender wird demnach als asozial verstanden, weil sie das Leistungsniveau der Klasse erhöhen; sie werden als «Streber» stigmatisiert.</p>	<p>Ganz anders verhält es sich in elektiven Systemen. Hier werden die Lehrpersonen eher als «Freunde» wahrgenommen, weil sie nicht Richter sind, sondern eher Coachs, welche die Kinder auf die externen Prüfungen vorbereiten. Die Lehrpersonen investieren ihre Energie dafür, dass die Kinder den externen Ansprüchen genügen – geraten aber auch unter Druck, wenn sie mit ihren Bemühungen scheitern. Private Nachhilfe-Institute erlangen in elektiven Systemen einen hohen Stellenwert.</p>

Die Lehrperson ist in terminalen Systemen, d.h. in Systemen, in denen die abgebende Lehrperson selektioniert, gleichzeitig lehrende und richtende Instanz (vgl. Fend, 2008, S. 356). Damit kollidieren die schulische Enkulturations- und Qualifikationsfunktion (Förderung) mit der Selektionsfunktion. Auf dieses in der Fachliteratur oft angesprochene Spannungsfeld wird im Folgenden eingegangen, wenn verschiedene mit der Selektion zusammenhängende Probleme thematisiert werden.

3.4 Selektionsproblematik

Bei der schulischen Selektion handelt es sich um ein seit Jahren kontrovers diskutiertes pädagogisches Thema. Als problematische Aspekte von Selektionsverfahren thematisiert Steinmann (2004) unter Rückgriff auf vertiefende Fachliteratur z.B. die – manchmal enttäuschte – Hoffnung auf den sozialen Aufstieg durch Selektion, den erhöhten Leistungsdruck während der Selektionsphase oder negative Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. S. 23ff). An dieser Stelle sollen drei weitere Facetten der Selektionsproblematik exemplarisch für diese Diskussion herausgegriffen und angefügt werden. Es handelt sich dabei um das bereits angesprochene Spannungsfeld von Förderung und Selektion (siehe Kap. 3.4.1), die Genauigkeit der Selektion (siehe Kap. 3.4.2) und damit zusammenhängend um die Chancengerechtigkeit von Übertrittsverfahren (siehe Kap. 3.4.3).

3.4.1 Das Spannungsfeld von Förderung und Selektion

Wie bereits angetönt, kann zwischen der Selektion und der Förderung von Schülerinnen und Schülern ein Spannungsverhältnis angenommen werden. Kurz gesagt: Beim Fördern richten sich die Lehrpersonen an den Bedürfnissen der Kinder aus – beim Selektionieren an den Bedürfnissen der Gesellschaft (vgl. Reinhardt, 1972, zitiert nach Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 27). Die beiden Bedürfnisse – das Fördern (bzw. Lehren) und das Selektionieren (bzw. «Richten») – können miteinander kollidieren:

«Die Spannung zwischen Fördern und Auslesen [...] ergibt sich also daraus, dass die Lehrperson als Selektionsakteurin ihrer Schülerinnen und Schüler qua Negativselektion immer wieder pädagogisch sinnlosen Schmerz bereiten muss, was dem Fördern, d.h. ihrem pädagogischen Handeln zuwiderläuft. Für die Schmerzzufügung im Fall des 'Forderns' der Schülerin oder des Kommentierens von Fehlern (Oser/Spychiger 2005) trifft dies nicht zu: sie ist pädagogisch sinnvoll.» (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 313)

Von manchen Lehrpersonen und auch von einigen Autorinnen oder Autoren wird dieses Spannungsfeld zwischen den beiden von aussen an sie herangetragenen Ansprüchen – fördern und selektionieren – als dramatisch erlebt:

«[...] es handelt sich vielmehr darum, dass der Schule zugemutet wird, von aussen an sie herangebrachte, einander kategorisch ausschliessende, paradoxe Ansprüche gleichzeitig zu bedienen. Der gesellschaftliche Auftrag an die Schule ist von der Art, dass die Schule soll, was sie nicht darf und nicht soll, was sie darf. An dieser Aufgabe kann man nicht wachsen, daran kann man nur verrückt werden oder zugrunde gehen.» (Gronemeyer, 1996, S. 21)

Auch nach Sacher (2009) lassen sich Förderung und Selektion kaum miteinander vereinen; und es wäre nach seiner Ansicht falsch, den Schwerpunkt des Unterrichts auf die Selektion zu legen:

«Eine bloss Kombination von Selektion und Förderung ist unzureichend. Man muss sich entscheiden, dieser oder jener Priorität einzuräumen. Der Selektionsfunktion den Vorzug zu geben würde bedeuten, die gesamte Prüfungs- und Beurteilungspraxis und damit letztlich die Schule überhaupt zu einer unbarmherzigen sozialtechnischen Vergleichsapparatur verkommen zu lassen. Wenn uns etwas an der pädagogischen Intentionalität der Schule liegt, dann müssen wir alle Funktionen der Leistungsbeurteilung auf das übergeordnete Ziel der Förderung hin konzipieren.» (Sacher, 2009, S. 213)

Weil dieses Spannungsfeld von Förderung und Selektion als stark wahrgenommen werden kann und weil es in der Fachliteratur oft beschrieben wird, untersuchte ein Berner Forschungsteam um Streckeisen (2007) anhand von Interviews, wie sich Lehrpersonen mit diesem Spannungsfeld arrangieren. Es bildete auf Grund seiner Interviews fünf verschiedene Typen von Lehrpersonen, die sich durch einen spezifischen Umgang mit diesem Dilemma auszeichnen (vgl. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007). Tabelle 2 gibt einen stark verkürzten Überblick über diese fünf Typen. Diese Übersicht könnte dazu beitragen, die verschiedenen Blickwinkel der Befragten auf die schulische Selektion besser zu verstehen.

Tabelle 2. Typen des Umgangs mit dem Spannungsfeld «Förderung vs. Selektion» (nach Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007).

Typ	Beschreibung
Auslese der Besten:	Diese Lehrpersonen haben v.a. die Elite der Schülerinnen und Schüler im Blick und identifizieren sich mit ihnen. Die Selektion dient hier im Sinne einer natürlichen Auslese dazu, die guten Schülerinnen und Schüler von den übrigen zu trennen, damit die Starken nicht mehr von den anderen gebremst werden (vgl. S. 109).
Selektion als Platzanweisung:	Selektion steht im Dienste der bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Damit die Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden können, müssen zuerst leistungshomogene Gruppen gebildet werden und die einzelnen Lernenden der «richtigen» Gruppe bzw. Schulstufe zugeteilt werden (vgl. S. 142).
Disziplinierung:	Selektion ist für diese Lehrpersonen ein bedrohliches Damoklesschwert und damit ein Disziplinierungsinstrument. Entweder brauchen sie dieses Disziplinierungsinstrument dazu einen geordneten, störungsarmen Unterrichtsbetrieb aufrecht zu erhalten – oder dann soll mit dem Disziplinierungsinstrument ein Selektionsdruck aufgebaut werden, der die mangelhafte Leistungsmotivation der Kinder stärkt (vgl. S. 178f).
Ringens um das Arbeitsbündnis:	Diese Lehrpersonen verstehen es als Kränkung der Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese einem tieferen Schultyp zuweisen müssen. Sie lösen diese Spannung im konkreten Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern, indem sie versuchen das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und dafür zu sorgen, dass der Selektionsentscheid auf möglichst «verträgliche» Weise zustande kommt. Manchmal muss das bei den Schülerinnen und Schülern aufgebaute Vertrauen aber enttäuscht werden (vgl. S. 212).
Fördern jenseits der Selektion:	Diese Lehrpersonen halten die Selektion für ein Übel des Schulsystems, das dem Fördern widerspricht. Sie sind für eine späte Selektion oder ein integratives Modell und möchten die Schülerinnen und Schüler in einem selektionsfreien Schonraum möglichst individuell fördern (vgl. S. 242).

3.4.2 Prädiktoren und ihre prognostische Validität

Ein weiteres vieldiskutiertes Problem ist die Genauigkeit bzw. Validität der Prognose. Aber woran soll die «Treffsicherheit» einer Prognose überhaupt gemessen werden? In gewissen Studien wird dazu lediglich untersucht, wie stark ein einzelnes Prognoseinstrument den tatsächlichen Selektionsentscheid statistisch beeinflusste (z.B. der Selektionsentscheid korrespondierte stärker mit den Noten als mit den Beobachtungen der Lehrperson). Das gibt zwar interessante Hinweise auf das

Selektionsverhalten von Lehrpersonen, bedeutet aber noch lange nicht, dass dieser Entscheid inhaltlich auch adäquat war.

Deshalb ist es naheliegend zur Klärung dieser Frage zu überprüfen, wie viele Schülerinnen und Schüler nach der Selektion ein Schuljahr repetieren mussten bzw. auf- oder abgestuft wurden (sog. Durchlässigkeit). So einleuchtend dieses Vorgehen klingen mag, so schwierig ist aber die Interpretation solcher Auf- und Abstufungen, weil die Durchlässigkeit der einzelnen Schulangebote nicht zwingend eine negative Eigenschaft eines Schulsystems darstellt:

«Durchlässigkeit kann positiv interpretiert werden, weil sich darin einerseits die Flexibilität des Schulsystems zeigt, andererseits damit die Korrigierbarkeit von Fehlentscheiden unter Beweis gestellt wird. Man kann eine hohe Umstufungsquote aber auch als Beweis für die Unzulänglichkeit der Selektions- und Promotionsverfahren bzw. -entscheide deuten.» (vgl. Mauthe und Rösner, 1998, S. 88ff, zitiert nach Criblez & Montanaro-Batliner, 2012, S. 12)

Eine hohe Anzahl von Umstufungen muss demnach nicht zwingend als schulische Fehlfunktion verstanden werden. Angesichts der Veränderbarkeit von Schulleistungen auf der Sekundarstufe I ist eine hohe Durchlässigkeit auch ein Gütekriterium für ein Übertrittsverfahren (siehe dazu S. 11).

Kommt hinzu, dass die verschiedenen Schulmodelle der Luzerner Sekundarstufe I gemäss einer Studie von Buholzer et al. (2008) eine *unterschiedliche* Durchlässigkeit aufweisen. Untersucht wurden in dieser Studie sowohl weiche Anpassungen (Wechsel eines Anforderungsniveaus in einem Niveaufach) als auch harte Anpassungen (Wechsel der Stammklasse im kooperativen Modell bzw. Wechsel der Schulform im gegliederten Modell). Auf diese Studie von Buholzer et al. beziehen sich Criblez & Montanaro-Batliner (2012) im folgenden Zitat, wenn sie auf den Kanton Luzern verweisen. Mit der ausgeglichenen Umstufungsbilanz meinen sie, dass sich Auf- und Abstufungen im Kanton Luzern in etwa die Waage halten:

«Empirisch zeigt sich in den Kantonen Luzern, Bern und Zürich eine unterschiedliche horizontale Durchlässigkeit: In den Kantonen Bern und Zürich liegt die Umstufungsquote bei 4-6%. Im Kanton Luzern beträgt die höchste Umstufungsquote im kooperativen Schulmodell 9,8%, im geteilten Schulmodell 1,9% und im integrierten Schulmodell 7,6%. In den Schulen mit der höchsten Durchlässigkeit wechseln fast 10 von 100 Schülerinnen und Schülern während der Sekundarstufe I das Anforderungsniveau. Das kooperative Schulmodell realisiert damit – zumindest im Luzerner Vergleich – die Forderung nach horizontaler Durchlässigkeit am besten. An dieser Stelle darf aber auch die Umstufungsbilanz nicht ausser Acht gelassen werden. In Luzern ist diese eher ausgeglichen.» (Criblez & Montanaro-Batliner, 2012, S. 9, unter Rekurs auf eine Studie von Buholzer et. al 2008, S. 95)

Zu einem analogen Ergebnis kommen übrigens auch Mauthe & Rösner (1998) für Deutschland. Ihr Fazit zeigt, dass die Durchlässigkeit im gegliederten Schulmodell bei näherem Hinsehen ein uneingelöstes Versprechen bleibt, weil sich dieses Modell durch seine ausgeprägten «Haltekräfte» auszeichne (vgl. S. 100, zitiert nach Criblez & Montanaro-Batliner, 2012, S. 12).

Mit anderen Worten: Die Frage, ob eine Schülerin oder ein Schüler auf- oder abgestuft wird, hängt nicht nur mit der Qualität des Selektionsentscheides am Ende der Primarschule zusammen, sondern vielmehr auch mit der Flexibilität und Ausgestaltung der Schulmodelle auf der Sekundarstufe I. Es wäre also ein zu simples Vorgehen, sich zur Beurteilung der Qualität des Selektionsentscheides blind auf die Auf- und Abstufungen in der Sekundarstufe I abzustützen. Solche, entsprechend vorsichtig zu interpretierenden Analysen werden in der vorliegenden externen Evaluation in Kap. 6.8.3 vorgenommen.

Dennoch bleibt die Frage, welche Methoden eine besonders hohe Treffsicherheit bei der Selektion versprechen. Sind es Noten oder Leistungstests? Oder handelt es sich um andere Faktoren wie

etwa die Empfehlungen der Lehrpersonen oder der Eltern? Aus den Kantonen Bern, Zürich und Fribourg liegen Erkenntnisse dazu vor, die sich recht gut mit entsprechenden Befunden aus dem Ausland decken und deshalb exemplarisch vorgestellt werden sollen. Die Ergebnisse zeigen, dass es auf statistischer Ebene eines ganzen Schulsystems zwar gewisse Prädiktoren gibt – diese im Einzelfall aber nicht zwingend eine zuverlässige Prognose machen müssen.

3.4.2.1 Erkenntnisse aus dem Kanton Bern

Neuenschwander et al. (2012) konnten anhand von 454 Schülerinnen und Schülern im Kanton Bern (25 Klassen aus dem deutschsprachigen Kantonsteil) in einem Längsschnittdesign zeigen, dass die Schulnoten den Selektionsentscheid der Lehrperson besser voraussagten als die durchgeführten Leistungstests in Deutsch und Mathematik. Die Noten in Mathematik und Deutsch im fünften Schuljahr konnten die künftige Schultypenzugehörigkeit (Real vs. Sek) vorhersagen und 52% der Varianz erklären. Als die Forschenden zusätzlich zu den Noten die Ergebnisse ihrer Leistungstests in ihre Analysen einbezogen, verbesserte sich die Varianzaufklärung nur geringfügig auf 56% (vgl. Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, S. 114ff). Leistungstests liefern demnach über die Noten hinaus für den Zuweisungsentscheid nur relativ wenige Zusatzinformationen.

3.4.2.2 Erkenntnisse aus dem Kanton Zürich

Moser & Rhy (2000) untersuchten im Schuljahr 1997/1998 in 80 sechsten Klassen aus 45 Schulen des Kantons Zürich anhand von 1'535 Kindern die Bedeutung von Noten und Testleistungen im Hinblick auf den Selektionsentscheid (vgl. S. 16f). Ihre Untersuchung ergab, dass zwei Drittel der Varianz der unterschiedlichen Zuweisungen auf die Noten zurückgeführt werden konnten. Die Leistungstests konnten auch in dieser Untersuchung über die Noten hinaus (ca. 66%) nur 2.5% des Selektionsentscheides erklären. Leistungstests lieferten also auch hier kaum wesentliche Zusatzinformationen, welche über die Noten hinaus reichten. Sie fanden in ihrer Zürcher Studie Korrelationen zwischen den Schulnoten und den Testleistungen in Deutsch und Mathematik von insgesamt $r=.74$. In Deutsch lag diese Korrelation bei $r=.67$ und in Mathematik bei $r=.69$. Die Autoren interpretierten dies als engen Zusammenhang zwischen Noten und Leistung (vgl. Moser & Rhy, 2000, S. 52ff).

Dieser Interpretation ist auf der Ebene des Schulsystems unbedingt zuzustimmen: Auf der Ebene der gesamten Schülerschaft können Noten eine hinreichend genaue Aussage über deren (relative) Leistungsfähigkeit machen. Wird der Blick jedoch auf das Individuum gerichtet, welches die Schule obligatorisch besuchen muss und vom Staat eine leistungsgerechte, individuelle Selektion erwartet, kann sich die Interpretation ändern. Dabei stellt sich die Frage, ob die Aussagekraft von Noten auch für das *einzelne* Kind so hoch ist, wie es wohl viele Eltern von der Schule erwarten.

Aus statistischer Sicht bedeutet der Befund von Moser & Rhy (2000) nämlich, dass die Varianz der Noten der beiden Fächer Deutsch und Mathematik lediglich 55% der Varianz der Gesamtleistungen erklären kann. Die Mathematiknoten haben eine Varianzaufklärung von 48% an den Mathematikleistungen und die Deutschnoten eine solche von 45%. Der verbleibende Rest (also ca. 50% der Varianz der Testleistungen) ist auf andere Ursachen als die Noten zurückzuführen. Während sich Noten und Leistungstests in ihren Aussagen also nicht vollständig decken, bleibt unklar, ob Noten oder Leistungstests eine präzisere Aussage über die «effektive Leistungsfähigkeit» eines Kindes machen können. Offensichtlich wird allerdings, dass in die Noten z.T. Faktoren einfließen, die mit Leistungsmessungen nicht erfasst werden. Dabei handelt es sich z.B. um Faktoren wie die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutsch – aber auch um Faktoren wie Sympathie und Antipathie.

Wie stark Noten und Testleistungen auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler divergieren können, lässt sich einer anderen Untersuchung von Moser, Angelone, Hollenweger & Buff (2011) entnehmen. Das Forschungsteam untersuchte 1'679 Sechstklässlerinnen und Sechstkläss-

ler des Kantons Zürich mittels Leistungstests in Deutsch und Mathematik (vgl. S. 11). Anzumerken ist, dass die eingesetzten Leistungstests die Schülerleistungen im Gegensatz zu den Noten nur punktuell (und nicht während eines ganzen Semesters) erfassten. Ausserdem erfassten sie z.B. in Deutsch keine mündlichen Beiträge im Unterricht oder produktive Fähigkeiten wie etwa das Schreiben (vgl. S. 63). Diese Tatsache könnte einen Teil der gefundenen Divergenzen erklären.

Der hellgraue Balken in Abbildung 1 zeigt den Bereich, in welchem die Testleistungen von 90% der Schülerinnen und Schüler lagen; im Bereich des dunkelgrauen Balkens lagen 50% der Testleistungen. Der schwarze Bereich markiert das sog. Vertrauensintervall des Mittelwerts: Mit einer statistischen Wahrscheinlichkeit von 95% liegt der wahre Mittelwert in diesem schwarzen Bereich. Für jede Mathematik-Zeugnisnote wurde ein eigener Balken in die Grafik eingetragen. Die Auswertung zeigt, dass bei einer Testleistung von 900 Punkten gerade so gut die Note 3.5 im Zeugnis stehen kann wie die Note 6.0 (und alle Noten dazwischen). Vor dem Hintergrund dieses Befundes sei nochmals daran erinnert, dass der hellgraue Balken nur 90% der Kinder abbildet. In einer Klasse von 20 Kindern entsprechen die fehlenden 10% zwei Kindern. Diese «statistischen Ausreisser» würden ausserhalb des hellgrauen Balkens liegen. Auch sie erheben Anspruch auf eine leistungsgerechte Beurteilung und Selektion. Im Fach Deutsch würde sich im Übrigen ein analoges Bild präsentieren.

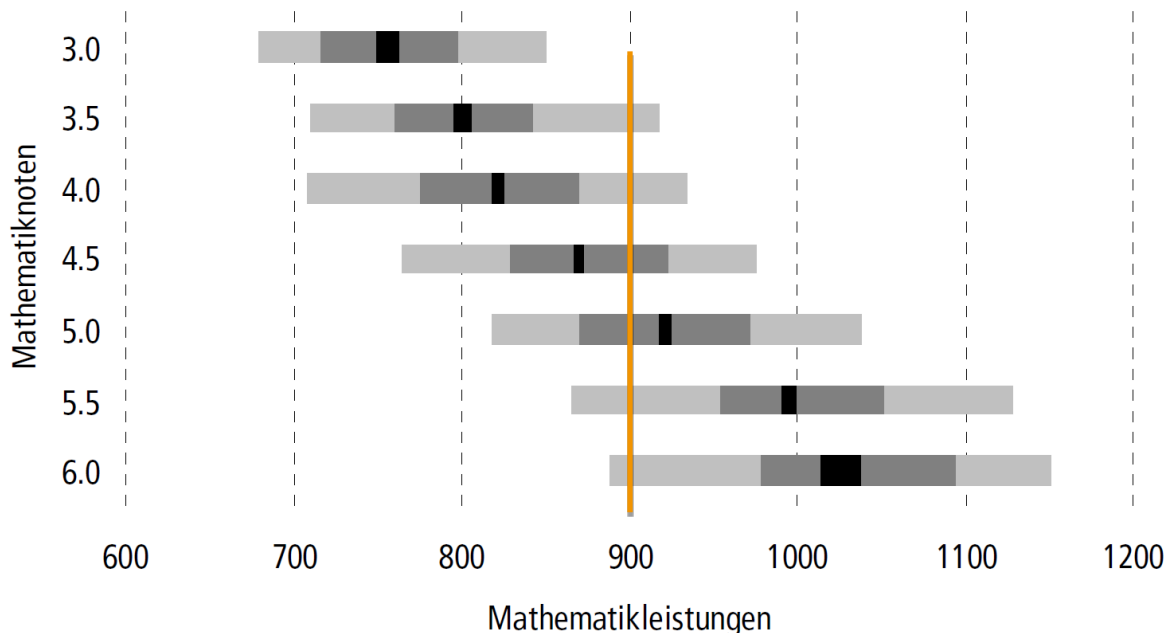


Abbildung 1. Mathematiknoten und Mathematikleistungen (Moser, Angelone, Hollenweger & Buff, 2011, S. 67).

In der gleichen Studie – diesmal demonstriert anhand der Deutschleistungen – zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit ca. 780 Punkten im Anschluss an die sechste Klasse im Kanton Zürich die Abteilung A, B oder auch C der Sekundarstufe I besuchen können. In Anbetracht der Tatsache, dass die hellgrauen Balken auch hier lediglich 90% der Schülerinnen und Schüler darstellen, lässt sich vermuten, dass einzelne «Ausreisser» mit z.B. 800 Punkten im Deutsch-Leistungstest das Langzeitgymnasium besuchen, während andere der Abteilung C (dem tiefsten Niveau) zugewiesen wurden (vgl. Abbildung 2).

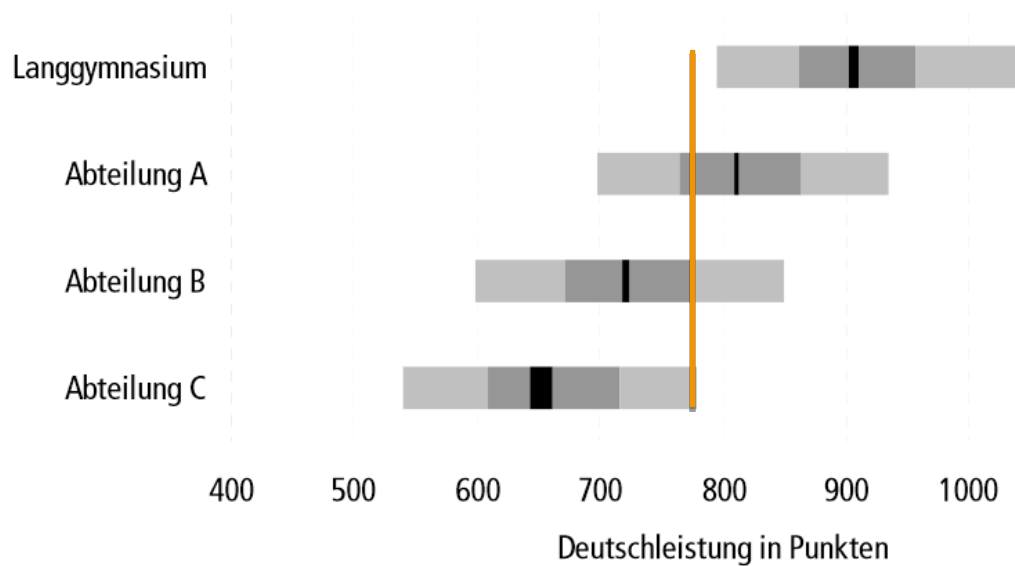


Abbildung 2. Deutschleistungen und der Besuch verschiedener Schulangebote der Sekundarstufe I (Moser, Angelone, Hollenweger & Buff, 2011, S. 73).

Mit den gleichen gemessenen Testleistungen können die Schülerinnen und Schüler also unterschiedlichen Schulangeboten der Sekundarstufe I zugewiesen werden.

3.4.2.3 Erkenntnisse aus dem Kanton Freiburg

Da stellt sich die Frage, ob die Selektion genauer wäre, wenn sie nicht (nur) anhand von Leistungstests, sondern (auch) anhand der übrigen Erfahrungen der Lehrpersonen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern getroffen würden – oder anhand von Empfehlungen der Eltern.

Aufschluss zu dieser Frage verspricht eine Studie aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg. Dieses Übertrittsverfahren basiert auf ...

- einem standardisierten Leistungstest in Deutsch (Texteschaffen, Textverständnis, Rechtschreibung) und Mathematik (Grundoperationen, Textaufgaben, Brüche, Geometrie), dessen Ergebnis noch nicht bekannt ist, wenn Eltern und Lehrpersonen ihre Empfehlungen abgeben müssen,⁵
- einer Übertrittsempfehlung der Eltern, die sie nach einem obligatorischen Gespräch mit der Lehrperson auf einem Formular abgeben, das sie der Lehrperson nach dem Gespräch zustellen,
- einer Übertrittsempfehlung der Lehrpersonen, welche sich ihrerseits auf die Zeugnisnoten des ersten Semesters der sechsten Klasse und einen Beobachtungsbogen zu kognitiven Fähigkeiten und zum Lern- und Arbeitsverhalten abstützt. Sie wird wie bei den Eltern abgegeben auf der Skala «Realschule», «bedingt Sekundar», «Sekundar», «bedingt Progym» und «Progym».

Stimmt die Leistung im Leistungstest mit der Empfehlung der Lehrperson überein, so wird die Zuweisung gemäss Empfehlung der Lehrperson vorgenommen. Falls eine solche Übereinstimmung nicht gegeben ist, wird an einem Gespräch mit der Schulleitung der aufnehmenden Sekundarschule, der Primarlehrperson und den Eltern auf der Basis von Beurteilungs- und Prüfungsdokumenten eine Zuweisung vorgenommen (vgl. Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 378ff).

⁵ Eine Hauptkomponentenanalyse mit diesen sieben Subtestwerten führte zu einer einfaktoriellen Lösung mit einem Cronbachs Alpha von .87)

Anhand einer annähernden Vollerhebung bei 741 Schülerinnen und Schülern von 48 sechsten Klassen des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg wurde für das Jahr 1999 untersucht, wie sich dieses Verfahren bewährte. Die Auswertung ergab, dass rund 80% der Empfehlungen der Eltern mit jenen der Lehrpersonen korrespondierten, wobei im Falle einer Abweichung die Empfehlung der Eltern in den allermeisten Fällen höher lag als jene der Lehrperson. Die Prüfungsleistung korrelierte sowohl mit der Empfehlung der Lehrpersonen (spearman's rho=.79; $p < .001$) als auch mit der Empfehlung der Eltern (spearman's rho=.75; $p < .001$). Die Empfehlung der Lehrperson hatte hier bei einem standardisierten Regressionsgewicht von .50 ($p < .001$) im Vergleich zur Empfehlung der Eltern (.21; $p < .01$) und zur Vergleichsprüfung (.28; $p < .001$) den mit Abstand höchsten Einfluss auf den tatsächlichen Übertritt (vgl. Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 384ff). Der Einbezug von Ergebnissen eines Leistungstests in den Selektionsentscheidungen erklärt damit etwa gleich viel an der Varianz der vorgenommenen Zuweisungen wie der Einbezug einer Elternempfehlung. Der vorgenommene Zuweisungsentscheid basierte aber zum deutlich grössten Teil auf der Empfehlung der Lehrperson (und damit letztlich auf Noten und auf Beobachtungen).

Steinmann (2004) untersuchte im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit an der Universität Freiburg, wie sich die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Sekundarstufe I weiter entwickelten bzw. welche Prädiktoren aus dem Selektionsverfahren die Schulleistungen (bzw. die Noten) in der Sekundarschule am besten vorhersagen konnten. Sie gelangte zu differenzierten Ergebnissen, die darauf hinweisen, dass die Prognosekraft der einzelnen Kriterien des Selektionsverfahrens im ersten, zweiten und dritten Jahr der Sekundarstufe I unterschiedlich hoch ist. Ausserdem hatten die verwendeten Selektionskriterien je nach Schultyp der Sekundarstufe I einen unterschiedlich hohen prognostischen Wert: Die Vergleichsprüfung in der sechsten Klasse konnte in dieser Studie als einziges Kriterium bei allen drei Schultypen eine Vorherhersage über die künftigen Schulnoten in der Sekundarschule machen. Die Zeugnisnoten des ersten Semesters der sechsten Klasse waren in den beiden höheren Schultypen der Sekundarschule relevant, nicht aber im tiefsten Niveau. Und die Zuweisungsempfehlung der Eltern erwies sich als guter Prädiktor, falls das Kind dem mittleren Niveau zugewiesen wurde (vgl. S. 126ff).

Als Zwischenfazit lässt sich an dieser Stelle ziehen, dass die verschiedenen Indikatoren unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, je nachdem, welchen Zeithorizont die Prognose umfassen soll und je nachdem, für welches Schulangebot der Sekundarstufe I eine Prognose gelten soll. Noten und Testleistungen korrelieren zwar hoch miteinander, fallen aber nicht identisch aus. Im Einzelfall können Noten und Ergebnisse von Leistungstests stark divergieren. Solche Unschärfen bei der Diagnose und Prognose der Schulleistungen führen letztlich dazu, dass sich die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I stark überlagern. Eine trennscharfe, leistungsgerechte Selektion ist schwierig, denn bei der schulischen Selektion – egal, ob anhand von Noten, Leistungstests oder anderer Kriterien – handelt es sich nicht um eine exakte Wissenschaft.

3.4.3 Chancengerechtigkeit im Selektionsverfahren

Die Reihe von Untersuchungen, die auf die Ungenauigkeit von Noten bzw. auf eine nicht-leistungsgerechte Selektion verweisen, könnte mit Belegen aus dem In- und Ausland beinahe beliebig verlängert werden. Kronig (2003) kommt in seiner Untersuchung gar zum Schluss, dass schulische Selektion weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler erfolge (vgl. S. 137). Weil sich die Noten stark an der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Klasse orientieren, sind Noten ausserhalb des klasseninternen Bezugsrahmens aus dieser Sicht «als Grundlage für Selektionsentscheidungen völlig ungeeignet. Ausserhalb des Klassenzimmers sind Noten ein sinnleeres Leistungszertifikat» (Kronig, 2007, S. 201). Und auch gemäss von Saldern (2007) zeigen die Ergebnisse der jüngeren internationalen Vergleichsuntersuchungen wie

z.B. IGLU oder LAU, dass die Bestrebungen zur Homogenisierung der Schülerschaft trotz intensiver Selektion fehlschlagen (vgl. S. 44).

Eine fehlerbehaftete Selektion ist für die betroffenen Schülerinnen und Schüler problematisch. Aus Sicht des gesamten Schulsystems müssen aber – unter der Prämisse, dass das Schulsystem seine Selektionsfunktion tatsächlich erfüllen muss – gewisse Fehlzusweisungen in Kauf genommen werden (siehe dazu auch Kap. 3.5). Dies ist aus Sicht des Gesamtsystems allenfalls dann tolerierbar, wenn die Selektionsfehler völlig zufällig auf die übertretenden Schülerinnen und Schüler verteilt sind und wenn das Schulsystem so durchlässig gestaltet ist, dass Selektionsfehler später leicht korrigierbar sind.

Nun verweisen aber verschiedene Studien darauf, dass die Selektion nicht nur ungenau, sondern nach bestimmten Faktoren verzerrt erfolgt. Häufig berichtet wird von Verzerrungen entlang der Dimensionen «Geschlecht» sowie «sozio-ökonomischer Status der Eltern», wobei der sozio-ökonomische Status teilweise mit der ethnischen Herkunft konfundiert ist. Auf eine Auswahl solcher Studien wird im Folgenden eingegangen.

3.4.3.1 Sozio-ökonomischer Status

Gemäss Criblez & Montanaro (2012) ist «die Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft bei institutionalisierten Bildungsübergängen [...] wissenschaftlich unbestritten» (vgl. S. 4). Ein paar ausgewählte Beispiele sollen deshalb zur Illustration genügen:

Baumert & Schümer (2001) konnten für Deutschland zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit das Gymnasium zu besuchen bei sozio-ökonomisch besser gestellten Kindern (bei gleicher tatsächlicher Leistung) sehr viel höher war als bei anderen Kindern (zitiert nach Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 376f):

«Die PISA-Studie zeigte, dass in Deutschland Kinder der Oberschicht eine 4.28 mal so hohe Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen, wie Arbeiterkinder. Wenn man nur Kinder gleicher kognitiver Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz berücksichtigt, bleibt diese Chance immer noch 2.96 mal so hoch (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 357).» (Sacher, 2009, S. 22)

Dies wird auch im Bildungsbericht für Deutschland (2003) so ausgewiesen:

«Dadurch werden Kinder unterer Sozialgruppen bei der Übergangsauslese auf weiterführende Schulen auch dann stark benachteiligt, wenn ihre Schulleistungen berücksichtigt werden: Kinder eines Vaters ohne Hauptschulabschluss müssen in Hamburg zu den besten 10% aller Schülerinnen und Schüler gehören, um eine zu Gymnasialempfehlung erhalten, während für Kinder eines Vaters mit Abitur durchschnittlich eine Testleistung unter dem Durchschnitt aller Schüler für eine entsprechende Empfehlung genügt.» (Bildungsbericht für Deutschland, 2003, S. 210, zitiert nach Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 376f)

Ähnliche Befunde sind auch für die Schweiz dokumentiert. Gemäss Analysen der Schweizer Volkszählung ist die Wahrscheinlichkeit, einen Hochschulabschluss zu erreichen, für Kinder aus Akademikerfamilien beinahe fünf Mal höher als für diejenigen, die in einer Arbeiterfamilie aufwachsen (vgl. Edelmann, 2008, S. 28). Ramseier & Brühwiler (2003) konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei *gleichen* kognitiven Grundleistungen (Intelligenz) und bei *gleichen* Leseleistungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 36% ans Gymnasium übertraten, wenn sie aus einer höheren sozialen Schicht stammten. Sie gingen aber nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 15% an ein Gymnasium, wenn sie aus einer tieferen Sozialschicht kamen (vgl. Ramseier und Brühwiler, 2003, zitiert nach Steinmann, 2004, S. 23).

Sacher (2009) bedauert in diesem Zusammenhang, dass die Wahl einer höheren Bildungslaufbahn umso stärker mit der Schichtzugehörigkeit zusammenhängt, je *früher* die Selektion in einer Bildungslaufbahn stattfindet (vgl. S. 22).

3.4.3.2 Geschlecht

Verschiedene weitere empirische Studien haben eine verzerrte Verteilung der Geschlechter auf die unterschiedlichen Schulangebote der Sekundarstufe I festgestellt. Während die Mädchen eher die höheren Niveaus besuchen, lässt sich eine Häufung von Knaben auf den unteren Schulniveaus erkennen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Maturitätsquote: 2004 besuchten in der Schweiz über 20% der Mädchen und nur knapp über 15% der Knaben das Gymnasium. Deutlicher zeigt sich der Geschlechtsunterschied in den Kleinklassen des Kantons Bern: Im Schuljahr 2007/08 bestanden die Kleinklassen aus ungefähr 60% Knaben und 40% Mädchen (vgl. Bauer & Heid, 2009, S. 4 ff).

Eine Studie der Pädagogischen Hochschule Bern versuchte zu erklären, wie dieses Missverhältnis zustande kommt und stiess dabei auf zwei Ursachen. Zum einen werden den Mädchen andere fürs Selektionsverfahren bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen zugeschrieben als den Knaben. Mädchen werden eher als fleissig und angepasst beschrieben, während die Jungen eher als unkonzentriert, unangepasst und allgemein eher weniger am schulischen Lernen interessiert bezeichnet wurden. Diese Geschlechterstereotypen sind schliesslich dafür verantwortlich, dass das Arbeits- und Lernverhalten im Vergleich zu den Knaben bei den Mädchen positiver bewertet wird. Dies führt zu einer positiveren Selektion der Mädchen (vgl. Bauer & Heid, 2009, S. 19 ff).

Dieser Befund der PH Bern wird gestützt und teilweise erweitert von der bereits zitierten Studie aus dem Kanton Freiburg. Letztere ergab, dass – nach Kontrolle von Schulnoten und familiärem Hintergrund – Mädchen im Beobachtungsinstrument der Lehrpersonen als besonders motiviert und Knaben als besonders begabt eingeschätzt wurden (vgl. Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 385).

Der zweite Argumentationsstrang der Studie der PH Bern bezieht sich auf die unterschiedlichen Berufs- und Lebenspläne der beiden Geschlechter. Knaben interessieren sich demnach eher für eine Berufslehre, bei der sie praktisch tätig sein können und immer noch die Aussicht auf eine Berufsmatura haben. Mädchen hingegen bevorzugen eher die theoretische Schiene. Diese Unterschiede zeigen sich auch in den ausserschulischen Aktivitäten, welche bei Knaben weniger in Bezug zur Schule stehen (z.B. Sport) als bei den Mädchen (z.B. Lesen).

Eine weitere Vermutung, weshalb die Geschlechter unterschiedlich auf die einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I verteilt sind, wurde im Zeitpunkt des Selektionsentscheidendes gesehen. Dieser Entscheid wird meistens im Alter von zehn bis zwölf Jahren gefällt. Mädchen sind in diesem Alter durchschnittlich reifer als Knaben. Deshalb gehen die Beteiligten im Übertrittsverfahren davon aus, dass die Mädchen im Vergleich zu den Knaben eher den Anforderungen anspruchsvollerer Schulangebote gewachsen sind (vgl. Bauer & Heid, 2009, S. 19 ff).

3.4.3.3 Zusammenwirken verschiedener Faktoren

Die bereits zitierte Studie der PHBern (vgl. Bauer & Heid, 2009) zeigt, dass das Geschlecht nicht der alleinige Faktor ist, welcher die Verteilung auf die unterschiedlichen Schulangebote der Sekundarstufe I bestimmt. Vielmehr handelt es sich beim Zuweisungsentscheid gemäss dieser Studie um ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren. So sind beispielsweise Knaben mit Migrationshintergrund besonders häufig in den weniger anspruchsvollen Schulangeboten der Sekundarstufe I zu finden (vgl. Bauer & Heid, 2009, S. 4).

Dieses Zusammenwirken verschiedener Faktoren beim Selektionsentscheid wird eindrücklich von Kronig (2007) aufgezeigt. Er untersuchte die Wahrscheinlichkeiten, mit denen verschiedene Schü-

lerinnen und Schüler *bei einer mittleren schulischen Leistungsfähigkeit* einem anspruchsvolleren Schultyp zugewiesen wurden. Seine Untersuchung ergab, dass Schweizerinnen und Schweizer mit hohem oder mittlerem sozio-ökonomischem Status mit einer Wahrscheinlichkeit von 83.3% dem anspruchsvolleren Schultyp zugewiesen wurden. Zum Vergleich:

- Schweizerinnen und Schweizer mit hohem und mittlerem sozio-ökonomischem Status: 83.3%
- Schweizerinnen und Schweizer mit tiefem sozio-ökonomischem Status: 61.6%
- Ausländerinnen und Ausländer mit hohem und mittlerem sozio-ökonomischem Status: 59.3%
- Ausländerinnen und Ausländer mit tiefem sozio-ökonomischem Status: 51.7%
- männliche Ausländer mit tiefem sozio-ökonomischem Status: knapp 30%

Nochmals sei betont, dass die unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten nicht mit der unterschiedlichen schulischen Leistungsfähigkeit erklärt werden kann, weil hier nur Jugendliche mit mittlerer schulischer Leistungsfähigkeit verglichen wurden. Eine leistungsgerechte Zuweisung ist gemäss Kronig nur für jene Schülerinnen und Schüler gegeben, die entweder sehr stark oder sehr schwach sind. Er konnte zeigen, dass die übrigen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht mit einer leistungsgerechten Selektion rechnen können (vgl. Kronig, 2007, S. 212ff).

Bezogen auf die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten ergab jedoch eine Studie der Universität Bern, dass es bezogen auf den Übergang in die Sekundarstufe I keine Hinweise darauf gibt, dass die Lernenden *von den Lehrpersonen* benachteiligt werden. Nachteile für die Migrantinnen und Migranten ergaben sich stattdessen eher aus ihren geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen und den Sprachproblemen des Elternhauses (vgl. Becker, Jäpel & Beck, o.J.). Hierin zeigt sich die bereits erwähnte Konfundierung des sozio-ökonomischen Status' mit der ethnischen Herkunft.

Im Sinne einer Relativierung sei hier abschliessend darauf hingewiesen, dass das auf Seite 18 beschriebene Übertrittsverfahren des Kantons Freiburg (Vergleichsprüfung, Elternempfehlung, Lehrpersonenempfehlung) die Effekte des familiären Hintergrundes relativ gering halten konnte. Die Autoren führten dies u.a. auf das obligatorische Gespräch zwischen Lehrperson und Eltern zurück.

3.5 Soziologische Perspektive

Als Zwischenfazit lässt sich ziehen, dass es äusserst schwierig ist, ein prognostisch valides und chancengerechtes Selektionsverfahren zu konzipieren. Therhart (2001) bringt die aktuelle Situation wie folgt auf den Punkt:

*«Obwohl man weiss, dass die Messqualität des Lehrerurteils, geronnen zur Ziffernnote, in diagnostischer und prognostischer Hinsicht von dürftiger Qualität ist, wird mit diesem Instrumentarium weiter gearbeitet – mangels brauchbarer und praktikabler Alternativen. Erklärungen hierfür liegen auf bildungssoziologischer Ebene: Im Rahmen der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule ist der entscheidende Punkt nicht, dass in jedem Einzelfall gerecht und prognostisch valide selektiert wird; entscheidend ist am Ende vielmehr, dass **überhaupt** irgendeine hierarchische Einteilung von Schülern/Schülergruppen erfolgt und v.a., dass diese sachlich hochproblematische Selektion und Allokation von allen Beteiligten mehr oder weniger fraglos hingenommen wird.» (Therhart, 2001, S. 104 Hervorhebung im Original)*

Aus soziologischer Sicht ist gemäss Therhart (2001) also gar nicht so entscheidend, ob die Schule «richtig» selektioniert, sondern nur, dass die Schule *überhaupt* selektioniert und dass die Beteiligten *glauben*, die Selektion sei korrekt erfolgt. Während Selektionsverfahren unabhängig von ihrer konkreten Ausprägung den Anspruch des Individuums auf eine adäquate, chancengerechte Selektion

tion nicht (vollständig) einlösen können, dienen diese Verfahren der Schule dazu, ihre gesellschaftliche Selektionsfunktion wahrzunehmen.

Sacher (2009) beschreibt das in diesem Zusammenhang fürs Verständnis hilfreiche soziologische Konzept der «Abkühlung» mit Blick auf die Schule wie folgt:

«Jede leistungsorientierte demokratische Gesellschaft ist mit dem Problem konfrontiert, dass sie zunächst möglichst alle ihre Mitglieder im Höchstmass motivieren muss, begehrte Positionen anzustreben und dafür Leistungen zu erbringen, dass sie dann aber bei den in diesem Wettbewerb Unterliegenden die angeheizte Motivation 'abkühlen', ihnen eine realistische Selbsteinschätzung vermitteln und sie mit ihrem Misserfolg aussöhnen muss.» (Sacher, 2009, S. 24)

Die anfänglich breite Motivation aller Schülerinnen und Schüler ist nötig, damit die in der Bevölkerung vorhandenen Begabungsreserven optimal ausgeschöpft werden können. Bei den im Bildungssystem weniger Erfolgreichen muss aber anschliessend die Motivation wieder «abgekühlt» werden, um eine Korrektur des allzu positiven Selbstkonzepts zu bewirken. Ohne dieses «cooling out» würden Neidgefühle entstehen, was den sozialen Frieden und den Zusammenhalt gefährden könnte.

Zur Abkühlung setzt die Gesellschaft gemäss Sacher (2009) verschiedene Strategien ein. So werden den «schwächeren» Lernenden etwa alternative Ziele angeboten. Parallel dazu wird versucht, den weniger Leistungsfähigen mit (scheinbar) möglichst objektiven Beurteilungen zu zeigen, dass sie weniger geeignet sind, damit ihr Selbstkonzept korrigiert wird. Gemäss Sacher (2009) ist es für das Funktionieren der Abkühlung durch Prüfungen, Zeugnisse oder Noten nicht entscheidend, ob diese die Leistung der Schülerin oder des Schülers tatsächlich korrekt abbilden. Es genügt bereits, die Leistungen oft zu messen und diese Messung mit wissenschaftlichem Anspruch an die Objektivität zu versehen (vgl. S. 24ff). Dies kann beispielsweise geschehen, indem Prüfungsnoten auf Zehntel oder Hundertstel genau ausgewiesen werden.

Wie diese Ausführungen zeigen, sind schulische Selektionsverfahren aus soziologischer Sicht durchaus funktional für eine Gesellschaft, obschon sie (pädagogisch) nicht jedem einzelnen Individuum gerecht werden können.

3.6 Erfahrungen aus der Zentralschweiz

Nachdem in Kap. 3.4.2 bereits Erfahrungen der Kantone Bern, Zürich und Freiburg mit ihren Selektionsverfahren zusammengefasst wurden, werden im Folgenden Erfahrungen aus den beiden zentralschweizer Kantonen Zug (siehe Kap. 3.6.1) und Obwalden dargestellt (siehe Kap. 3.6.2). Anders als in Kap. 3.4.2 steht hier jedoch nicht so sehr die prognostische Validität einzelner Selektionskriterien im Vordergrund. Vielmehr geht es um generelle Erfahrungen mit dem Übertrittsverfahren in diesen beiden Nachbarkantonen des Kantons Luzern. Solche allgemeinen Erfahrungen mit dem Übertrittsverfahren liegen übrigens auch aus dem Kanton Luzern selber vor. Sie werden aber erst später in Kap. 4.3 präsentiert, nachdem das Luzerner Übertrittsverfahren in den Kap. 4.1 und 4.2 näher vorgestellt wurde.

3.6.1 Erfahrungen mit dem Zuger Übertrittsverfahren

Der Kanton Zug praktiziert ein ähnliches Übertrittsverfahren wie der Kanton Luzern. Gemäss einem Bericht in der «Neuen Zuger Zeitung» vom 20. Juni 2013 (vgl. S. 19) ergaben sich im Jahr 2012 insgesamt 2.9% Fälle mit fehlender Einigung zwischen Eltern und Lehrperson, im Jahr 2013 waren es 3.5%.

Eine Studie der PHZ Zug (2011) untersuchte (u.a.) das Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Zum Einsatz gelangten leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit den am Verfahren beteiligten Akteuren sowie eine Fragebogenerhebung bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und deren Eltern, bei Eltern von Kindern der fünften und sechsten Primarklassen sowie bei Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe.

Zur Einschätzung der Kinder stehen den Eltern im Kanton Zug gleich wie im Kanton Luzern spezifische Beobachtungshilfen zur Verfügung. Diese Beobachtungen der Eltern werden in Beurteilungsgesprächen mit denjenigen der Lehrpersonen verglichen. Die empirischen Ergebnisse aus dem Kanton Zug zeigten, dass zwischen den beiden Blickwinkeln eine hohe Übereinstimmung wahrgenommen wurde, weshalb sich die Akteure in den meisten Fällen relativ schnell auf eine Zuweisung einigen konnten. Die Eltern hatten grundsätzlich ein hohes Vertrauen in die Empfehlungen der Lehrpersonen und sprachen ihnen eine hohe Diagnosekompetenz zu. Auch die Kinder wurden in den allermeisten Fällen in den Übertrittsentscheid einbezogen. Dies wurde sowohl von den Lehrpersonen und den Eltern als auch von den Kindern selbst bestätigt. Die Qualität des Übertrittsentscheids wurde dadurch unterstrichen, dass die Eltern von Kindern der Sekundarstufe I in über 90% der Fälle rückblickend wieder das gleiche Schulangebot gewählt hätten und sich die Mehrzahl der Kinder in ihrem Schulangebot der Sekundarstufe I sehr wohl fühlte (vgl. Feldhoff & Lottenbach, 2011, S. 27).

Auf einer Skala von 1=schwach bis 4=stark gewichteten die Befragten verschiedene Faktoren für den Übertrittsentscheid. Im Rahmen der Auswertung wurden aus diesen Antworten Mittelwerte (M) berechnet. Einen grossen Einfluss auf den Übertrittsentscheid hatten aus Sicht der Lehrpersonen und aus Sicht der Eltern folgende Faktoren:

- Fachnoten (M=3.64 bei Eltern Primar, M=3.64 Eltern Sek, M=3.40 Primarlehrpersonen)
- Kantonale Kriterien für die Übergangsentscheidung (M=3.08 bei Eltern Primar, M=2.98 Eltern Sek, M=3.26 Primarlehrpersonen)
- Motivation des Kindes (M=3.17 bei Eltern Primar, M=3.14 Eltern Sek, M=3.30 Primarlehrpersonen)
- Wunsch des Kindes (M=2.91 bei Eltern Primar, M=2.96 Eltern Sek, M=2.50 Primarlehrpersonen)

Faktoren wie der Schulweg, das Umfeld des Kindes, der Wunsch der Eltern oder die Qualität der weiterführenden Schule wurden für den Übertrittsentscheid weniger beachtet (vgl. Feldhoff & Lottenbach, 2011, S. 29). Damit beachteten die Primarlehrpersonen bei der konsensualen Einigung mit den Eltern v.a. die Fachnoten, die kantonalen Übertrittskriterien und die Motivation des Kindes.

Auf Grund dieser und weiterer Ergebnisse geht die Studie davon aus, dass sich das Zuger Übertrittsverfahren gut eignet, um die Kinder für die weiterführenden Schulangebote zu selektionieren (vgl. Feldhoff & Lottenbach, 2011, S. 39 ff).

3.6.2 Erfahrungen mit dem Obwaldner Übertrittsverfahren

Ebenfalls als «gelingend» bezeichnete ein kurzer Bericht aus dem Kanton Obwalden das seit 2006 praktizierte Übertrittsverfahren. Dieses Fazit wurde auf der Grundlage einer längsschnittlichen Auswertung der kantonalen Schulstatistik gezogen.

So wurde beispielsweise im Jahr 2012 lediglich ein einziger Rekurs gegen einen Zuweisungsentscheid eingereicht, weshalb davon ausgegangen wurde, dass sich die Mehrheit der Lehrpersonen und Eltern jeweils über ein weiterführendes Schulangebot einigen konnten (vgl. Schulaufsicht/Evaluation, 2012, S. 4).

Darüber hinaus wurden anhand der Zahlen im Kanton Obwalden auch geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt. Wie in den Jahren zuvor wurden 2012 die Mädchen eher den anspruchsvollen Schulangeboten zugeteilt, während die Knaben eher den weniger anspruchsvollen Schulangeboten zugewiesen wurden: Rund 20% der übertretenden Mädchen und etwa 13% der Knaben wurden dem Gymnasium zugewiesen. Umgekehrt wurde das Niveau B (ehemalige Realschule) von knapp 40% der Knaben und von weniger als 30% der Mädchen besucht (vgl. Schulaufsicht/Evaluation, 2012, S. 5). Diese Resultate stützen die in Kap. 3.4.3.2 vorgetragene These einer geschlechtsspezifischen Selektion.

Mit diesen Ausführungen endet das Kapitel zu theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur Selektionsthematik. Im Folgenden gilt das Interesse dem Schulsystem des Kantons Luzern, der Ausgestaltung seines Selektionsverfahrens und den Erfahrungen, die damit gemacht wurden.

4 Das Luzerner Übertrittsverfahren

In diesem Kapitel wird das Luzerner Übertrittsverfahren vorgestellt. Um dieses Verfahren einordnen zu können, widmet sich ein erstes Unterkapitel dem Überblick über die Schullandschaft des Kantons Luzern. Es erklärt dessen Schulsystem, die Schulangebote der Sekundarstufe I sowie die verschiedenen Schulmodelle der Sekundarschulen (siehe Kap. 4.1). Anschliessend wird das Luzerner Übertrittsverfahren erläutert (siehe Kap. 4.2), bevor ausgewählte Evaluationsergebnisse der letzten Evaluation des Übertrittsverfahrens (1997) in Erinnerung gerufen werden (siehe Kap. 4.3).

4.1 Schule im Kanton Luzern

Im ersten Unterkapitel wird zuerst das Schulsystem des Kantons Luzern vorgestellt (siehe Kap. 4.1.1). Anschliessend werden die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I – Unter- gymnasium, Sekundarschule Niveau A, Niveau B, Niveau C sowie Niveau C mit individuellen Lernzielen – präsentiert (siehe Kap. 4.1.2), bevor die Schulmodelle der Luzerner Sekundarschulen erläutert werden: das getrennte, das kooperative und das integrierte Modell (siehe Kap. 4.1.3).

4.1.1 Schulsystem der (Volks-)Schule des Kantons Luzern

Das Volksschulsystem des Kantons Luzern besteht aus einem zweijährigen Kindergarten (davon ein Jahr obligatorisch), einer sechsjährigen Primarstufe und einer dreijährigen Sekundarschule. Während der Sekundarschule werden die Schülerinnen und Schüler je nach Leistungsstärke einem «Niveau» zugewiesen. Angeboten werden die Niveaus A, B, C und D, wobei das Niveau D integriert ins Niveau C geführt wird (vgl. Abbildung 3). Langzeitgymnasien werden geführt in Beromünster, Sursee, Willisau und im Seetal sowie in der Stadt Luzern (Alpenquai und Reussbühl). Im vorliegenden Bericht wird als Überbegriff für die Sekundarschule und für die ersten drei Jahre des Langzeitgymnasiums der Begriff «Sekundarstufe I» verwendet. In der folgenden Übersicht ist das Langzeitgymnasium nicht aufgeführt, weil es in einem eigenen Gymnasialbildungsgesetz geregelt und damit nicht Teil der Volksschule ist.

Kindergarten	Primarstufe	Sekundarschule
Kindergarten 2 Jahre 1 Jahr obligatorischer Besuch	Primarschule 6 Jahre obligatorischer Besuch	Sekundarschule 3 Jahre obligatorischer Besuch gemäss Zuweisung Niveau A Niveau B Niveau C
Basisstufe 3 – 5 Jahre		
	Förderangebote (Besuch nach Bedarf)	Niveau D in Niveau C integriert
	schulische Dienste (Besuch nach Bedarf)	
	Sonderschulung (Besuch nach Bedarf)	
	schul- und familienergänzende Tagesstrukturen (Besuch nach Bedarf)	

Quelle: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/syst_schulen/ss_schulsystem/uebersicht-volksschule.pdf, 08.10.2013

Abbildung 3. Volksschule des Kantons Luzern.

4.1.2 Schulangebote der Sekundarstufe I

Im Ordner zum Luzerner Übertrittsverfahren werden die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I anhand von Anforderungsprofilen überblicksartig vorgestellt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3. Anforderungsprofile der verschiedenen Schulangebote der Luzerner Sekundarstufe I.

	Langzeitgymnasium	Sek Niveau A	Sek Niveau B	Sek Niveau C	Sek C/IF
Adressaten	schulisch besonders Begabte	leistungsstarke Lernende	Lernende, die erweiterten Anforderungen gewachsen sind	Lernende, die erfahrungsbetont und alltagsbezogen lernen	Lernende in der Stammklasse des Niveaus C oder in den Niveaufächern C
Bildungsziel	vertiefte Allgemeinbildung, akademische Bildung	akademische Bildung, anspruchsvolle Berufsausbildungen	umfassende sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung	Vertiefung und Erweiterung des Primarschulstoffs	falls möglich Ziele des Niveaus C, ansonsten individuelle Lernziele
Anschluss	gymnasiale Matur und Universität, ETH, PH, FH	Kurzzeitgymnasium, anforderungsreiche schulische und berufliche Ausbildung	anforderungsreiche schulische und berufliche Ausbildung mit Fähigkeitszeugnis oder Berufsmatura, Fachmittelschule, Wirtschaftsmittelschule	mehrheitlich Berufslehre mit Fähigkeitszeugnis	Berufslehre oder Grundausbildung mit Attest
Unterricht	Fachunterricht bei Fachlehrpersonen	Unterricht bei Fachgruppen-Lehrpersonen	Unterricht bei Fachgruppen-Lehrpersonen	Unterricht bei Fachgruppen-Lehrpersonen	Klassenunterricht mit Unterstützung durch IF-Lehrperson
Anforderungen (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> ■ grosse Neugier für viele Bereiche ■ Wesentliches bei komplexen Sachverhalten erkennen ■ Gemeinsamkeiten und Regeln entdecken ■ Entwicklung von Kreativität ■ gutes Gedächtnis ■ hohe Konzentration ■ hohe Lernbereitschaft ■ hohe Selbstständigkeit beim Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schulfreude, Neugier, Interesse ■ hohe Lernbereitschaft, auch bei abstrakten Inhalten ■ gute Konzentration, Ausdauer, Selbstständigkeit, Merkfähigkeit, Belastbarkeit ■ gutes Vorstellungsvermögen, Kreativität, eigene Ideen ■ hohe Ausdrucksfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ verständlicher und gewandter Ausdruck mit wenigen Fehlern ■ logische Sachverhalte nachvollziehen und korrekt darstellen ■ Leistungsreserven in der Primarschule ■ eigene Lösungswege beschreiben können ■ aktive Beteiligung am Unterricht ■ Zuverlässigkeit, Sorgfalt, geringe Ablenkung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gute Leistungen, wenn individualisierende Unterrichtsformen eingesetzt werden ■ einfachere Texte selbstständig lesen und verstehen ■ gute Wissensaneignung in konkreten Zusammenhängen ■ verständlicher Ausdruck mdl. und schr. in Alltagssituationen ■ Verantwortung für klar umschriebene Bereiche ■ Wissen reproduzieren und im Alltag anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ elementare Fertigkeiten in den Kulturtechniken ■ gute Lernergebnisse bei individueller Förderung ■ verständlicher mündlicher Ausdruck im Alltag ■ einfache Texte selbstständig lesen und verstehen ■ Übernahme von Aufträgen in arbeitsteiligen Gruppenarbeiten ■ Ausdauer bei der Verrichtung technisch-handwerklicher Tätigkeiten
Notenrichtwert	5.2	5.0	4.5	unter 4.5	reduzierte Ziele in mind. 2 Fächern

Quelle: Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 5ff in Register 2.

Tabelle 3 gibt einen verkürzten und paraphrasierten Überblick über eine Auswahl der in den Anforderungsprofilen dargestellten Dimensionen. Im Rahmen des Selektionsverfahrens soll einvernehmlich jenes Angebot gewählt werden, welches «das Kind weder unter- noch überfordert, seine Begabungen und Neigungen fördert und es bei seinen Schwächen unterstützt» (Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 1).

4.1.3 Schulmodelle der Luzerner Sekundarschule

Die Sekundarschulen des Kantons Luzern werden je nach kommunaler Tradition, pädagogischer Ausrichtung und Schülerzahl in drei verschiedenen Modellen geführt – als getrenntes, kooperatives und integriertes Modell. Gemeinsam ist allen Modellen, dass die Fächer Geschichte, Geografie und Naturlehre nach erweiterten (Niveau A/B) und grundlegenden Anforderungen (Niveau C) unterrichtet und beurteilt werden.

Im getrennten Modell werden die Schülerinnen und Schüler einer Stammklasse zugewiesen (Niveau A, Niveau B, oder Niveau C). In diesen Stammklassen besuchen sie abgesehen von «Geschichte», «Geografie» und «Naturlehre» den gesamten Unterricht, also auch den Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch sowie Mathematik.

Beim kooperativen Modell gibt es zwei Stammklassen, eine Stammklasse A/B mit erweiterten und eine Stammklasse C mit grundlegenden Anforderungen. Die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik werden jedoch als Niveaufächer geführt, d.h. die Schülerinnen und Schüler werden in diesen Fächern stammklassenübergreifend je nach Fähigkeiten dem Niveau A, B oder C zugewiesen. Eine Schülerin der Stammklasse A/B (erweiterte Anforderungen) kann also z.B. in Deutsch das Niveau A belegen, in Mathematik und Englisch das Niveau B und in Französisch das Niveau C. Sie trifft dort auch auf Schülerinnen und Schüler der Stammklasse C.

Im integrierten Modell besuchen alle Schülerinnen und Schüler eine leistungsheterogene Stammklasse, d.h. Schülerinnen und Schüler der Niveaus A, B und C besuchen die *gleiche* Stammklasse. Die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik werden als Niveaufächer geführt, d.h. die Schülerinnen und Schüler werden in diesen Fächern klassenübergreifend je nach Fähigkeiten dem Niveau A, B oder C zugewiesen. Ein Schüler kann also z.B. in Englisch das Niveau A belegen, in Französisch und in Deutsch das Niveau B und in Mathematik das Niveau C. Die Einteilung in die Fächer Geschichte, Geografie und Naturlehre orientiert sich an der Zuweisung im Übertrittsverfahren (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, 2013, S. 1ff).

Gemäss Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule (Stand 1. August 2012, §15a 2) gilt für die Niveauteilung folgende Regelung: Für die Niveauteilung in den Niveaufächern sind im kooperativen und im integrierten Modell die Zeugnisnoten in den entsprechenden Fächern im 1. Semester der 6. Klasse massgebend:

- Niveau A: 5
- Niveau B: 4.5
- Niveau C: weniger als 4.5

Die drei Modelle der Luzerner Sekundarschulen weisen eine unterschiedliche Durchlässigkeit auf (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Durchlässigkeit der verschiedenen Modelle der Luzerner Sekundarschule.

Modell	Niveaufächerwechsel	Stammklassenwechsel	Geschichte, Geografie, Naturlehre
getrenntes Modell	keine Durchlässigkeit	jährlich, mit oder ohne Jahrgangsverlust	-
kooperatives Modell	semesterweise	jährlich, zwischen Stammklasse A/B und C	-
integriertes Modell	semesterweise	-	semesterweise

4.2 Beschreibung des Luzerner Übertrittsverfahrens

Seit 1990 werden die Schülerinnen und Schüler des Kantons Luzern am Ende der sechsten Primarklasse nicht mehr anhand punktueller Übertrittsprüfungen, sondern auf Grund eines prozesshaften, ganzheitlichen Verfahrens selektioniert. Die Übertrittsprüfung wurde abgeschafft, weil sich die «Sekprüfung» zum heimlichen Lehrplan entwickelt hatte, welcher den Unterricht in der fünften und sechsten Klasse dominierte und eine ganzheitliche Förderung der Lernenden erschwerte. Durch den besseren Einbezug aller Beteiligten sollten die Selektionsentscheide mit dem aktuellen Verfahren besser nachvollziehbar gemacht werden, damit sie von den Betroffenen besser mitgetragen werden können. Das aktuelle, gesprächsorientierte Übertrittsverfahren soll den Lernenden insbesondere dadurch besser gerecht werden, dass es diese dabei unterstützt, ein adäquates Schulangebot der Sekundarstufe I zu wählen (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 1f in Register 1). Aus diesem Grund wird der Entscheid für die Zuweisung zu einem der fünf Schulangebote der Sekundarstufe I (Langzeitgymnasium, Niveau A, Niveau B, Niveau C oder Niveau C mit individuellen Lernzielen)⁶ gemeinsam von den Lehrpersonen, den Lernenden und den Eltern in sogenannten «Beurteilungsgesprächen» gefällt.

4.2.1 Ablauf des Übertrittsverfahrens

Abbildung 4 zeigt den schematischen Ablauf des Übertrittsverfahrens im Kanton Luzern. Das Übertrittsverfahren beginnt bereits im ersten Semester der fünften Primarklasse. Auf der Basis von Beobachtungsjournalen und von Zeugnisnoten werden die ersten Beurteilungsgespräche im zweiten Semester der fünften Klasse gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern geführt. Der Beobachtungszeitraum verlängert sich anschliessend bis Ende des ersten Semesters der sechsten Klasse. Um den Schulen der Sekundarstufe I die Personal- und Stundenplanung des folgenden Schuljahres zu ermöglichen, reichen die Primarlehrpersonen der sechsten Klassen bereits Ende Januar eine Übersicht über die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler ein, die voraussichtlich auf das nächste Schuljahr hin den verschiedenen Angeboten der Sekundarstufe I zugewiesen werden.

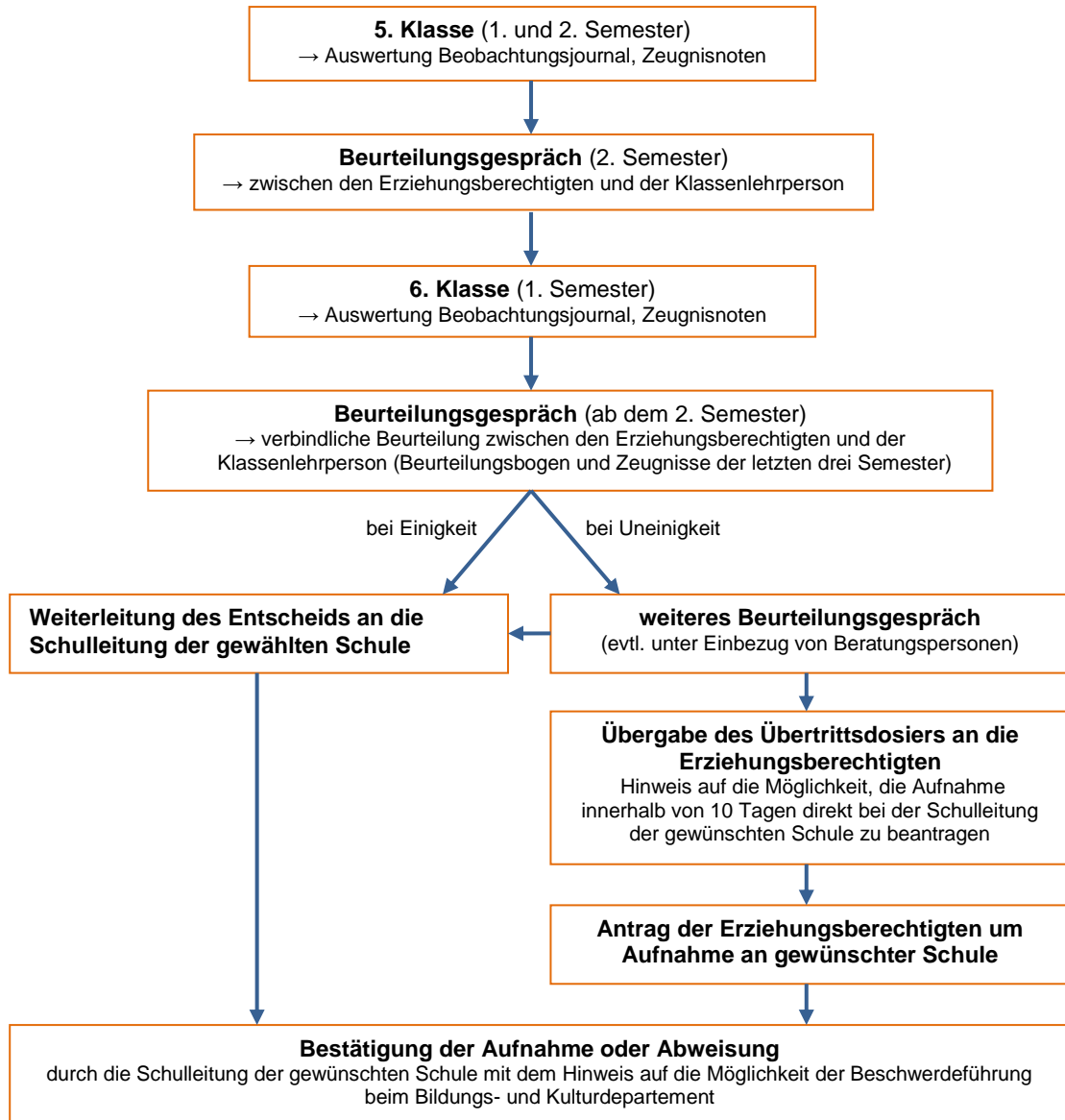
Im zweiten Semester der sechsten Klasse wird das zweite Beurteilungsgespräch geführt. Anlässlich dieses zweiten Gesprächs wird im Normalfall die Zuweisung zu einem Schulangebot der Sekundarstufe I vorgenommen. Besteht zwischen den Eltern und der Lehrperson Einigkeit in Bezug auf das künftig zu besuchende Schulangebot der Sekundarstufe I, wird der Entscheid der Schulleitung der aufnehmenden Schule weitergeleitet, damit diese über die Aufnahme bzw. Abweisung der Lernenden entscheiden kann.

Können sich die beiden Parteien (Eltern und Primarlehrperson) anlässlich des zweiten Beurteilungsgesprächs nicht auf eine Zuweisung einigen, werden weitere Beurteilungsgespräche – teilweise unter Einbezug von Beratungspersonen – geführt. Wenn auch diese zusätzlichen Gespräche zu keiner Einigung führen, händigt die Lehrperson das Übertrittsossier den Erziehungsberechtigten aus. Mit diesen Unterlagen können die Eltern die Aufnahme ihres Kindes bei der gewünschten Schule beantragen. Der Entscheid über die Aufnahme bzw. Abweisung liegt schliesslich bei der Schulleitung der aufnehmenden Schule. Sind die Eltern mit dem Entscheid nicht einverstanden, können sie beim Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern Beschwerde einreichen; das Bildungs- und Kulturdepartement entscheidet in diesen Fällen letztinstanzlich (vgl. Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2013, o.S.).

Diese Ausführungen zeigen, dass es sich beim Luzerner Übertrittsverfahren in der Terminologie von Fend (vgl. 2008, S. 355ff) um eine Mischform des terminalen und elektiven Systems handelt:

⁶ Die Lernenden des Niveau D werden seit April 2011 integrativ im Niveau C unterrichtet – mit individuellen Lernzielen bzw. mit Integrativer Förderung (IF).

Anlässlich des Gesprächs mit den Eltern und dem Kind bringt die Lehrperson ihre Empfehlung ein (terminal). Können sich die anwesenden Parteien nicht einigen, entscheidet die Schulleitung der aufnehmenden Schule (elektiv).



Quelle: Folienpräsentation für Elternabende⁷

Abbildung 4. Ablaufschema des Luzerner Übertrittsverfahrens.

4.2.2 Kriterien des Übertrittsentscheides

Gemäss dem Konzept von «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» (GBF) werden die Schülerinnen und Schüler in der ersten und zweiten Klasse der Primarschule anlässlich verbindlicher Gespräche

⁷ vgl. Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2013, o.S., verifiziert am 08.10.2013.

beurteilt, an denen Eltern, Kind und Lehrperson teilnehmen⁸. Ab der dritten Klasse werden zusätzlich zu den jährlich stattfindenden Beurteilungsgesprächen Zeugnisnoten erteilt. Die Zeugnisnoten und das Gespräch sind auch im Übertrittsverfahren eine wesentliche Grundlage für den Selektionsentscheid. In den Zuweisungsentscheid werden konkret folgende Grundlagen miteinbezogen (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 3 in Register 1):

- die umfassende Beurteilung der Lernenden durch die Erziehungsberechtigten und die Lehrpersonen,
- die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt des ersten und zweiten Semesters der fünften Klasse und des ersten Semesters der sechsten Klasse (die Zeugnisnoten in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sind wie alle übrigen Fächer sowie die Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen ebenfalls in die Beurteilung zur Zuweisung miteinzubeziehen),
- die aus der Beurteilung und den Noten ersichtliche Leistungsentwicklung,
- das Gespräch zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrperson und Kind.

Der Übertrittsentscheid basiert schliesslich auf folgenden vier Kriterien (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 2):

- die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt während des ersten und zweiten Semesters der fünften sowie des ersten Semesters der sechsten Klasse,
- die Einschätzung der Lernenden, welche durch Klassenlehrperson und Erziehungsberechtigte im Beurteilungsbogen festgehalten wird (Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen),
- die aus dem Beurteilungsbogen ersichtliche Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen, Verhaltensweisen und Einstellungen der Lernenden sowie die künftige Entwicklung der Lernenden, wie sie durch Erziehungsberechtigte und Klassenlehrperson begründet eingeschätzt wird (Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen), und
- die Zeugnisnoten der übrigen Fächer des ersten und zweiten Semesters der fünften Klasse sowie des ersten Semesters der sechsten Klasse.

In den Anforderungsprofilen der einzelnen Schulangebote der Luzerner Sekundarstufe I ist ein Notenrichtwert für die Zuweisung zu den verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I angegeben (vgl. Tabelle 3 auf Seite 27):

«Der Richtwert bedeutet, dass sich für den Übertritt in das betreffende Schulangebot die Leistungsfähigkeit der Lernenden im Bereich des Richtwertes befinden muss. Bei der Zuweisung ist von den Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse auszugehen. Die Noten der beiden vorangegangenen Semester sind im Sinne der Bestätigung und Absicherung einzubeziehen. Auch sie müssen sich in der Regel im Rahmen des Richtwertes befinden. Eine Verrechnung aller neun Noten zu einem Gesamtdurchschnitt berücksichtigt die Leistungsentwicklung nicht.» (Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 2)

Die Notenrichtwerte für die einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I wurden wie folgt festgelegt (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 10 in Register 2):

⁸ siehe dazu www.volksschulbildung.lu.ch/gbf, verifiziert am 08.10.2013

- Langzeitgymnasium: Notendurchschnitt 5.2
- Sek. Niveau A: Notendurchschnitt 5
- Sek. Niveau B: Notendurchschnitt 4.5
- Sek. Niveau C: Notendurchschnitt weniger als 4.5
- Sek. Niveau D (C/IF): individuelle Lernziele in mindestens zwei der drei Fächer (Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt)

4.2.3 Zuweisungsquoten

Für die Zuweisung zu den Schulangeboten der Sekundarstufe I sind keine kantonalen Quoten vorgegeben. Ein Blick auf die Ergebnisse des Selektionsverfahrens 2013 zeigt, dass von den 3'818 übertretenden Kinder 17.8% dem Langzeitgymnasium, 22.0% der Sekundarschule Niveau A, 32.5% dem Niveau B und 27.2% dem Niveau C (inkl. IF) zugewiesen wurden. Diese Quoten blieben über die letzten Jahre erstaunlich stabil (siehe dazu auch Abbildung 42 auf Seite 95). Beim Übertritt ans Langzeitgymnasium sind die Mädchen etwas in der Überzahl, in der Sekundarschule in den Niveaus B und C die Knaben (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, 2013, S. 1f), was die in Kap. 3.4.3.2 vorgetragene These einer geschlechterspezifischen Zuweisung stützt.

Bei einem kantonalen Mittelwert von 39.8% der Schülerinnen und Schüler, die 2013 dem Untergymnasium oder dem Niveau A zugeteilt wurden, ergaben sich im Jahr 2013 unübersehbare Differenzen zwischen den einzelnen Gemeinden (vgl. Tabelle 5). Während fünf Luzerner Gemeinden 2013 weniger als 20% ihrer Schülerinnen und Schüler dem Untergymnasium oder dem Niveau A zuwies, selektionierten sieben andere Gemeinden über 60% ihrer Schülerinnen und Schüler fürs Untergymnasium oder das Niveau A (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, 2013, S. 2). Auf diesen Aspekt des Luzerner Selektionsverfahrens wird auf Seite 96 näher eingegangen.

Tabelle 5. Gemeindespezifische Selektionsquoten in das Gymnasium und ins Niveau A (2013).

	Prozentualer Anteil der Lernenden in Gymnasien und im Niveau A (2013)					
	0%-19.99%	20%-29.99%	30%-39.99%	40%-49.99%	50%-59.99%	60%-100%
Anzahl Gemeinden	5	14	28	17	12	7

4.2.4 Instrumente

Zur Unterstützung des Luzerner Übertrittsverfahrens wurden verschiedene Instrumente konzipiert: Eine Beobachtungshilfe für die Erziehungsberechtigten, ein Beobachtungsbogen für die Lehrpersonen, ein Beurteilungsbogen für die Lehrpersonen, eine Elternbroschüre sowie weitere Instrumente. Die meisten dieser Instrumente wurden in einem Übertrittsordner für die Lehrpersonen zusammengestellt und erläutert. Um die im Ergebnisteil dargestellten Rückmeldungen der Befragten besser nachvollziehen zu können, werden einige dieser Instrumente im Folgenden kurz vorgestellt:

4.2.4.1 Beobachtungshilfe für Erziehungsberechtigte

Eine Beobachtungshilfe für Erziehungsberechtigte dient den Eltern dazu ihr Kind zu beobachten, damit sie am Beurteilungsgespräch über eine geeignete Datengrundlage verfügen. Ein Auszug aus diesem Instrument findet sich in Abbildung 5.

Übertrittsverfahren Primarschule - Sekundarschule/Langzeitgymnasium

Beobachtungshilfe für Erziehungsberechtigte

Unser Kind	eher nein	eher ja
- hat ein gutes Auffassungsvermögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nimmt Anregungen der Schule für das Leben auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- hat Ideen bei Bastel- und Werkarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- kann sich gut auf eine Arbeit konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- lässt sich leicht ablenken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- kann über Konflikte sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_beurteilen/uo_be_uebertrittsverfahren/uo_be_uev_primar_sek_lzgy/uev_ps-sek_beobhilfe-erz_deutsch.pdf, 08.10.2013.

Abbildung 5. Auszug aus dem Beobachtungsbogen für Erziehungsberechtigte.

4.2.4.2 Beobachtungsbogen für Primarlehrpersonen

Auch für die Hand der Primarlehrperson wurde ein Beobachtungsbogen konzipiert. Der Beobachtungsbogen für die Lehrperson bezieht sich auf die Bereiche «Selbstkompetenz», «Sozialkompetenz» und «zusätzliche Kriterien für die Zuweisung». Dem Beobachtungsbogen ist im Detail zu entnehmen, welche Kriterien in diesen Bereichen beobachtet werden sollen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Bereiche und Kriterien, die vom Beobachtungsbogen für Lehrpersonen erfasst werden.

Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Zusätzliche Kriterien für die Zuweisung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ selbstständig arbeiten ▪ sorgfältig arbeiten ▪ sich aktiv am Unterricht beteiligen ▪ eigene Fähigkeiten einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mit anderen zusammenarbeiten ▪ konstruktiv mit Kritik umgehen ▪ respektvoll mit anderen umgehen ▪ Regeln einhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aus eigenem Antrieb lernen ▪ Neues rasch auffassen ▪ Wesentliches sofort erkennen ▪ Gelerntes auch nach längerer Zeit wieder anwenden können ▪ mit abstrakten Begriffen umgehen können ▪ logisch und schlussfolgernd denken ▪ Gelerntes auf neue Zusammenhänge übertragen ▪ Sachverhalte und Meinungen klar darlegen ▪ Anforderungen gut verkraften können ▪ der Aufgabenstellung angepasstes Arbeitstempo zeigen

Einige der zu beurteilenden Kriterien wurden im Beobachtungsbogen zusätzlich mit Indikatoren versehen, welche die Lehrperson beobachten kann. Das Kriterium «selbstständig arbeiten» aus dem Bereich «Selbstkompetenz» wurde beispielsweise mit den Indikatoren «eigene Ziele festlegen und die Arbeit planen», «nach eigenen Lösungsideen und Lösungswegen suchen» sowie «konzentriert und ausdauernd arbeiten» operationalisiert. Zu jedem Indikator kann die Lehrperson ankreuzen, ob das Kriterium «vollumfänglich erfüllt», «mehrheitlich erfüllt», «teilweise erfüllt» oder «nicht erfüllt» ist (vgl. Abbildung 6).

Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarschule/Langzeitgymnasium

Beobachtungsbogen

Name der/des Lernenden

	vollumfänglich erfüllt	mehrwertig erfüllt	teilweise erfüllt	nicht erfüllt
Selbstkompetenz				
Selbstständig arbeiten				
Eigene Ziele festlegen und die Arbeit planen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach eigenen Lösungsideen und Lösungswegen suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konzentriert und ausdauernd arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorgfältig arbeiten				
Sauber und sorgfältig arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeiten übersichtlich und leserfreundlich gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Materialien, Werkzeugen, Geräten sorgfältig umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_beurteilen/uo_be_uebertrittsverfahren/uo_be_uev_primar_sek_lzgy/uev_ps-sek_beobachtungsbogen.pdf, 08.10.2013.

Abbildung 6. Auszug aus dem Beobachtungsbogen für Lehrpersonen.

Unterhalb des oben dargestellten Rasters kann die Lehrperson eigene Beobachtungen in Textform notieren und mit einem Datum versehen.

4.2.4.3 Beurteilungsbogen für Primarlehrpersonen

Zusätzlich zum Beobachtungsbogen verfügen die Primarlehrpersonen über einen Beurteilungsbogen. Dieser erfasst zuerst die Personalien des Kindes und gibt der Lehrperson anschliessend einige Hinweise zur Handhabung des Instruments. Auf den folgenden zwei Seiten findet sich der oben beschriebene Beobachtungsbogen in zweifacher Ausführung – einmal für die fünfte Klasse und einmal für die sechste Klasse (identische Bereiche, Kriterien, Indikatoren und Beurteilungskategorien). Auf der letzten Seite dieses Instruments findet die Lehrperson Raum für handschriftliche Notizen zur Entwicklung und zu individuellen Lernfortschritten; ausserdem werden hier die Zeugnisnoten (Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt) beider Semester der fünften Klasse und des ersten Semesters der sechsten Klasse dokumentiert. Nicht zuletzt werden auf der letzten Seite einige Angaben zu den durchgeführten Beurteilungsgesprächen festgehalten: Datum, Beteiligte, Unterschriften (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 1ff in Register 5).

4.2.4.4 Weitere Instrumente

Als weitere Instrumente stehen der Primarlehrperson eine Verlaufsplanung für das Gespräch mit den Erziehungsberechtigten sowie ein Übertrittsdossier⁹ zur Verfügung. Im Übertrittsdossier sind die Personalien der Beteiligten sowie die Daten der Beurteilungsgespräche vermerkt. Nach allfälligen weiteren Angaben zur speziellen Situation des Kindes (Fördermassnahmen, Krankheiten, Sinnesstörungen) wird eine Zuteilung zu einer Stammklasse vorgenommen (Langzeitgymnasium, Niveau A, Niveau B, Niveau C oder Niveau C mit individuellen Lernzielen). Falls es sich bei der auf-

⁹ http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_beurteilen/uo_be_uebertrittsverfahren/uo_be_uev_primar_sek_lzgy/uev_ps-sek_uebertrittsdossier.pdf, verifiziert am 08.10.2013.

nehmenden Schule der Sekundarstufe I um eine kooperative oder integrierte Sekundarschule handelt, wird für die Niveaufächer Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik festgehalten, welche Zeugnisnote das Kind im ersten Semester der sechsten Klasse hatte und welchem Niveau es in diesen Niveaufächern zugewiesen wird (Niveau A, B oder C). Bei Einigkeit unterzeichnen Eltern und Lehrperson das Formular, bevor es von der Lehrperson zusammen mit dem Beurteilungsbogen an die abnehmende Schule zur Bestätigung weitergeleitet wird. Falls sich Eltern und Lehrperson nicht einigen können, werden im Formular die divergierenden Empfehlungen von Lehrperson und Eltern vermerkt und unterzeichnet. Anschliessend werden das Übertrittsossier und der Beurteilungsbogen den Erziehungsberechtigten ausgehändigt. Mit diesen Unterlagen können sie innert 10 Tagen bei der Schulleitung des gewünschten Schultyps der Sekundarstufe I einen Antrag stellen.

Im Falle einer «Nichteinigkeit» steht der Lehrperson ein Formular¹⁰ zur Verfügung, auf dem sie zu folgenden Punkten Stellung beziehen kann:

- Grundsätzliches
- Leistungsentwicklung
- Notentendenz
- Fächerübergreifende Kompetenzen
- Prognose bezüglich Anforderungsprofil des entsprechenden Schulangebotes
- Stellung der Lernenden/des Lernenden in der Klasse
- usw.

Auf der Internetseite <http://www.volksschulbildung.lu.ch> (verifiziert am 08.10.2013) stellt die Dienststelle Volksschulbildung (DVS) des Kantons Luzern ausserdem eine Reihe weiterer Instrumente für Eltern und Lehrpersonen zum Übertrittsverfahren zur Verfügung. Unter anderem findet sich dort ein kurzer Videofilm¹¹ zu den verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I und zu den beruflichen Möglichkeiten, die sich im Anschluss daran eröffnen.

4.2.5 Unterstützende Massnahmen

Da das Luzerner Übertrittsverfahren hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt, wurden neben den bereits beschriebenen Instrumenten auch unterstützende Massnahmen konzipiert, auf die im Folgenden eingegangen wird. Es handelt sich dabei um Orientierungsarbeiten, Beurteilungskonferenzen, Rückmeldegespräche und Weiterbildungsangebote für Primarlehrpersonen.

4.2.5.1 Orientierungsarbeiten

Gemäss Angaben im Übertrittsordner (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 1 in Register 6) handelt es sich bei den Orientierungsarbeiten um ein Instrument der formativen Leistungsbeurteilung. Diese Arbeiten dienen dazu, die Unterrichts- und Schulqualität zu sichern. Die Orientierungsarbeiten sollen die Lehrpersonen über den Lernstand einer Klasse bzw. der einzelnen Kinder informieren und somit Hinweise zur Förderung der Schülerinnen und Schüler vermitteln. Diese Orientierungsarbeiten haben zum Ziel, nebst der eher subjektiven Beobachtung eine Objektivierung der Bedingungen für den Übertritt zu erlangen (vgl. Roos, 1997, S. 49 ff).

¹⁰ http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_beurteilen/uo_be_uebertrittsverfahren/uo_be_uev_primär_sek_lzgy/uev_ps-sek_stellungnahme-lp.doc, 08.10.2013.

¹¹ <http://www.volksschulbildung.lu.ch/download/bildungswege.wmv>, 08.10.2013.

«Im Übertrittsverfahren sind von der 5. Klasse bis zum Ende des ersten Semesters der 6. Klasse nach intensiven Lern- und Übungsphasen zum Abschluss von grösseren Lerneinheiten mindestens sechs Aufgaben (Aufgabenstellungen) aus folgenden Orientierungsarbeiten durchzuführen:

- drei Aufgaben im Fach Deutsch (aus den verschiedenen Fachbereichen bzw. Schwerpunkten),
- zwei Aufgaben (entspricht «Teile») im Fach Mathematik,
- eine Aufgabe im Fach Mensch und Umwelt» (Dienststelle Volksschulbildung, 2011, S. 1).

«Grundsätzlich sind die Orientierungsarbeiten nicht für die Notengebung konzipiert. Wo dies gewünscht wird, können beim Abschluss einer umfassenden Lerneinheit die Ergebnisse benotet und in die Berechnung der Zeugnisnoten einbezogen werden» (ebenda).

4.2.5.2 Beurteilungskonferenzen

Die Beurteilungskonferenzen dienen der Besprechung von Problemen der Primarlehrpersonen im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren. Diese Veranstaltungen werden von den Schulleitungen der Sekundarstufe I einberufen. Beurteilungskonferenzen sollen keine «Notenbörsen» sein, an denen einzelne Lernende beurteilt oder benotet werden. Vielmehr geht es an diesen Konferenzen um Fragen der Beurteilungspraxis und um die damit verbundenen Schwierigkeiten. Daneben geht es auch um die Frage, wie sich die Schule im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren nach aussen präsentiert: Auftritt gegenüber den Eltern, Darstellung der einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I, Umgang mit der Kritik von Eltern an den verschiedenen Schulangeboten usw. (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 3f in Register 8).

Als Ziele der Beurteilungskonferenzen wurden festgelegt:

- «gemeinsame Reflexion über die Beurteilung der Lernenden, die viele Unsicherheiten und Risiken enthält
- gegenseitige Beratung und Unterstützung, damit die Unsicherheiten erträglicher und die Risiken vermindert werden
- gegenseitige Prüfung der Wahrnehmung auf mögliche Verzerrungen oder Blindheit, entwerfen von Handlungsalternativen
- gemeinsames Vorgehen absprechen und Verhaltensübereinkünfte treffen» (Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 4 in Register 8).

4.2.5.3 Rückmeldegespräche

Im Rahmen der Rückmeldegespräche trifft sich die Primarlehrperson frühestens nach Abschluss des ersten Semesters an der Sekundarstufe I mit den entsprechenden Lehrpersonen der aufnehmenden Schule. An diesen Gesprächen gibt die Lehrperson der aufnehmenden Schule der Primarlehrperson Rückmeldungen zur Selektion sowie zur Weiterentwicklung der ehemaligen Primarschülerinnen und -schüler. Darüber hinaus dient dieses Gespräch auch dem besseren Verständnis zwischen Primarschule und Sekundarstufe I. In unproblematischen Fällen können diese Gespräche auch telefonisch erfolgen (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 7).

An diesen von den Lehrpersonen der Abnehmerschulen initiierten Gesprächen geht es um ...

- «Leistungen, Verhalten und Entwicklung der Lernenden bzw. des Lernenden während des 1. Semesters auf der Sekundarschule oder im Langzeitgymnasium im Vergleich mit den Leistungen, dem Verhalten und ihrer/seiner allgemeinen Entwicklung während der 5./6. Klasse
- Anforderungen und Schwerpunkte der Abnehmerschulen
- Grundlagen (Basis) der abgebenden Schulstufe

- Prüfungen und Notengebung an beiden Schultypen
- Austausch von Ratschlägen und Hintergrundinformationen sowie weitere Abmachungen (Vertiefen der Kontakte, Hospitationen...)» (Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 7).

Die beteiligten Lehrpersonen sind aufgerufen, diese Gespräche in einer kollegialen, loyalen Atmosphäre zu führen, die verschiedenen Schulstufen und Schulangebote nicht gegeneinander auszuspielen, keine Vergleiche unter verschiedenen Lehrpersonen und Lernenden anzustellen und sich um ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Ziele und Rahmenbedingungen der verschiedenen Schulen zu bemühen (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 7).

4.2.5.4 Weiterbildung

Gemäss Angaben im Ordner zum Übertrittsverfahren (vgl. Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 3 in Register 8) besteht eine weitere unterstützende Massnahme in der Weiterbildung bzw. in Kursen an der Pädagogischen Hochschule. Eine Volltextsuche im «Kursprogramm Weiterbildung PH Luzern»¹² am 08.10.2013 in den Rubriken «Titel» sowie «Ausschreibung» nach den Stichworten «Übertritt» oder «Selektion» führte jedoch zu keinen relevanten Treffern.

4.3 Erkenntnisse aus der Evaluation 1997

Welche Erfahrungen das 1990 eingeführte Übertrittsverfahren gebracht hatte, wurde bereits im Jahr 1997 im Rahmen einer externen Evaluation untersucht (vgl. Roos, 1997). Diese Evaluation führte zu umfangreichen Ergebnissen, welche im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

4.3.1 Akzeptanz und Beurteilung des Luzerner Übertrittsverfahrens

Bereits bei der Einführung des neuen Übertrittsverfahrens begrüsst eine Mehrheit der Lehrpersonen diese Reform. Die Akzeptanz dieses Verfahrens nahm im Verlauf der Jahre signifikant zu. Gestützt wurde die hohe Akzeptanz durch die Tatsache, dass sich nur sehr wenige befragte Lehrpersonen eine Wiedereinführung des prüfungsbasierten Übertrittsverfahrens wünschten. Das Selektionsverfahren am Ende der sechsten Primarklasse wurde als fair bezeichnet, weil die Wahrscheinlichkeit einer korrekten Zuweisung als hoch eingeschätzt wurde. Die Akzeptanz des Selektionsverfahrens hing unter anderem vom Geschlecht, dem Alter sowie der Schulstufe ab: Jüngere im Vergleich zu älteren, Frauen im Vergleich zu Männern und Primarlehrpersonen im Vergleich zu Lehrpersonen der Sekundarstufe I zeigten eine höhere Akzeptanz (vgl. Roos, 1997, S. 74ff). In Bezug auf den Zeitpunkt des Selektionsverfahrens glaubte die Mehrheit der befragten Lehrpersonen, dass dieser grundsätzlich richtig angesetzt sei. Der definitive Zuweisungsentscheid im Anschluss an das erste Semester der sechsten Klasse wurde von den Primarlehrpersonen allerdings als eher zu früh angesetzt beurteilt. Ambivalent zeigten sich die Lehrpersonen hinsichtlich der Reife der Kinder, um den Selektionsentscheid mitzutragen (vgl. Roos, 1997, S. 108f).

Obwohl die befragten Lehrpersonen zum Wohl der Kinder bzw. zur «korrekten» Selektion gerne einen Mehraufwand in Kauf nahmen, wurde das Verhältnis von Aufwand und Ertrag des Übertrittsverfahrens auf Grund des hohen administrativen Aufwandes damals als eher ungünstig eingeschätzt. Insbesondere für klare Fälle sei der Aufwand zu hoch. Darüber hinaus erlebte eine Mehr-

¹² <https://evento-web.phlu.ch/index.php?id=45,08.10.2013>

heit der Lehrpersonen durch das damals neue Übertrittsverfahren verschiedene Belastungen. Ursachen dafür waren insbesondere der Zeitaufwand sowie der Einigungsdruck. Aber auch die eigenen Zweifel und Unsicherheiten – vor allem bei Grenzfällen – erwiesen sich als Belastungsursachen für die Lehrpersonen (vgl. Roos, 1997, S. 85ff).

Hinsichtlich der Angemessenheit der Selektionsentscheide liess die Evaluation aus dem Jahr 1997 darauf schliessen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler tendenziell überschätzt bzw. die Anforderungen der verschiedenen Niveaus unterschätzt wurden. So berichteten insbesondere Gymnasiallehrpersonen, das Übertrittsverfahren sei zu wenig streng, weshalb sich im Gymnasium teilweise Kinder befinden würden, die den Anforderungen zu wenig gewachsen seien. Diese Tendenz nahm mit sinkendem Schulniveau ab. Lehrpersonen der damaligen Realschule waren somit eher nicht der Meinung, das Selektionsverfahren sei zu streng. Über alle Niveaus hinweg wurde von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I eine Fehlzuweisungsquote von 13.7% geschätzt (vgl. Roos, 1997, S. 89f).

Bei der Einführung des damals neuen Übertrittsverfahrens stand die Befürchtung im Raum, dass sich dieses störend auf die gängige Unterrichtspraxis auswirken könnte. Wie die Evaluation von 1997 zeigte, bestätigten sich diese Ängste nicht: Das Luzerner Übertrittsverfahren stand laut befragten Lehrpersonen einem guten Unterrichtsklima nicht im Weg, die Lehrpläne konnten grösstenteils eingehalten und der Stoff gleichmässig über die zwei Schuljahre verteilt werden. Die Lehrpersonen gaben an, das Verfahren helfe, die Kinder besser zu verstehen und ermögliche einen Unterricht, in dem Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz gleichermaßen gefördert würden (vgl. Roos, 1997, S. 99).

4.3.2 Beurteilung der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel

Beurteilungs- und Beobachtungsbogen wurden von den befragten Lehrpersonen als mittelmässig nützlich eingeschätzt. Diese Hilfsmittel wurden von etwa 80% der Lehrpersonen regelmässig eingesetzt, um das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Am schwierigsten einzuschätzen war laut befragten Primarlehrpersonen der individuelle Lernfortschritt (vgl. Roos, 1997, S. 112).

Die Orientierungsarbeiten als weiteres Hilfsmittel, um den Zuweisungsentscheid zu validieren, wurden von den Lehrpersonen unterschiedlich bewertet. Im Vergleich zu den Mathematikaufgaben wurden die Deutschaufgaben als eher weniger hilfreich zur Objektivierung der Übertrittsbedingungen angesehen und dementsprechend weniger oft eingesetzt. Die Übertrittsentscheide beruhten deshalb kaum auf den Orientierungsaufgaben des Faches Deutsch. Zur Objektivierung bzw. Begründung des Entscheides zogen die Lehrpersonen häufig andere Deutsch-Arbeiten der Kinder heran. Die Orientierungsaufgaben aus der Mathematik hingegen gaben den Lehrpersonen eher Sicherheit in der Zuweisung (vgl. Roos, 1997, S. 116f).

Nebst den beiden genannten Hilfsmitteln wurde in der Evaluation von 1997 auch der Einfluss des Zeugnisnotendurchschnitts auf den Zuweisungsentscheid untersucht. Dieser hatte laut Aussagen befragter Lehrpersonen einen sehr hohen Stellenwert für die Zuweisung: 80% gaben an, im Zweifelsfall sei der Notendurchschnitt für das eine oder andere Niveau ausschlaggebend. Noch wichtiger als die Noten waren damals jedoch weitere Faktoren wie beispielsweise die Motivation oder die Selbstständigkeit des Kindes (vgl. Roos, 1997, S. 119).

Des Weiteren bewerteten die Lehrpersonen in der Evaluation die Informationen und Reglemente zum Übertrittsverfahren mehrheitlich als gut verständlich: Sowohl die Eltern als auch die Kinder würden die notwendigen Informationen verstehen. Einzig für fremdsprachige Eltern sei das Verständnis des Übertrittsverfahrens auf Grund des zur Verfügung stehenden Materials schwierig (vgl. Roos, 1997, S. 120).

Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I bewerteten die Rückmeldegespräche mit den Primarlehrpersonen grösstenteils als positiv. Das Ziel der Rückmeldung – eine Optimierung der künftigen Entscheide der Primarlehrpersonen – werde erreicht. Primarlehrpersonen bewerteten diese Rückmeldegespräche hingegen eher ambivalent. Gründe für negative Einstellungen gegenüber dem Rückmeldegespräch waren weniger ihre Ängste, für ihre Entscheide zur Rechenschaft gezogen zu werden. Vielmehr bezogen sich die negativen Einstellungen auf den Umstand, dass die Primarlehrpersonen teilweise Druck ausüben mussten, damit diese Gespräche überhaupt stattfanden. Ausserdem empfanden die Primarlehrpersonen diese Gespräche manchmal als zu wenig differenziert. Inhaltlich drehten sich die Rückmeldegespräche primär um die schulischen *Leistungen* der Kinder auf der Sekundarstufe I, wobei sich die Primarlehrpersonen auch Rückmeldungen zu anderen Bereichen gewünscht hätten (vgl. Roos, 1997, S. 105).

4.3.3 Verlauf der Entscheidungsfindung

Einige Primarlehrpersonen (fast die Hälfte) erlangten bereits im ersten Semester der fünften Klasse eine gewisse Sicherheit über die Zuweisung einzelner Kinder ihrer Klasse. Etwa ein Fünftel der Primarlehrpersonen gab ausserdem an, bei den *letzten* Kindern der Klasse erst beim abschliessenden Beurteilungsgespräch Klarheit über die Zuweisung zu erlangen. Dadurch ergab sich für die Primarlehrpersonen eine grosse Zeitspanne, in der sie mit dem Übertrittsverfahren beschäftigt waren. Beim Selektionsentscheid selbst glaubten die Primarlehrpersonen mehrheitlich, nicht von der sozialen Stellung der Eltern beeinflusst worden zu sein. Zudem spürten die Primarlehrpersonen oftmals das Vertrauen der Eltern in ihre Urteilsfähigkeit und erlebten die Eltern mehrheitlich als sehr kooperativ. Obwohl die Lehrpersonen relativ viel Zeit für die Gespräche aufwendeten, wurden diese grösstenteils als bereichernd empfunden. Typische Inhalte der Beurteilungsgespräche waren (vgl. Roos, 1997, S. 124ff):

- Diskussion über Beobachtungen und den Beurteilungsbogen,
- Abwägung der Anforderungsprofile und Leistung des Kindes,
- Zuweisungsvorschläge von Kind, Eltern und Lehrperson sowie
- Fällern des Zuweisungsentscheides.

Um einen Rekurs von Seiten der Eltern zu vermeiden, versuchten die Lehrpersonen im Gespräch das Vertrauen der Eltern mit ihren dokumentierten Beobachtungen und Lernkontrollen zu gewinnen. Zudem konnten sich einige Lehrpersonen (ca. 15%) vorstellen, durch Nachgeben einen Rekurs zu vermeiden (vgl. Roos, 1997, S. 133).

Bei durchschnittlich einem Kind pro Klasse waren sich die Lehrpersonen nicht sicher, ob sie es richtig zugewiesen hatten. Im Zweifelsfalle waren weniger die Noten als vielmehr die Faktoren «Motivation», «Selbstständigkeit», «Denkfähigkeit», «Arbeitshaltung» sowie «Arbeitsverhalten» ausschlaggebend. Zudem wurde bei der Evaluation deutlich, dass die Lehrpersonen vor heiklen Gesprächen kaum psychosomatische Symptome aufwiesen. Sie wussten sich in Grenzfällen beispielsweise durch den Einbezug von Fachpersonen zu helfen – so konnten sie mit Zweifeln und Unsicherheiten in Grenzfällen besser umgehen (vgl. Roos, 1997, S. 138ff).

Wie sich die Situation des Luzerner Übertrittsverfahrens im Frühling 2013 (über 15 Jahre nach der letzten Erhebung) präsentierte, ist der Hauptgegenstand der vorliegenden externen Evaluation. Das methodische Vorgehen im Rahmen dieser Evaluation wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

5 Methode

In diesem fünften Kapitel wird erläutert, mit welchem methodischen Vorgehen das Luzerner Übertrittsverfahren evaluiert wurde. Nach der Vorstellung der Fragestellung in Kap. 5.1 wird das Evaluationsdesign in Kap. 5.2 überblicksartig skizziert. In Kap. 5.3 werden anschliessend die verwendeten Erhebungsinstrumente (Leitfäden und Online-Fragebogen) vorgestellt, bevor in Kap. 5.4 die Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung präsentiert wird. Nach welchen Merkmalen sich die einzelnen Stichproben im Detail zusammensetzten (siehe Kap. 5.5) wird abschliessend genauso beschrieben wie die Vorgehensweise bei der Datenauswertung (siehe Kap. 5.6) und Berichtlegung (siehe Kap. 5.7).

5.1 Fragestellung

Die Fragestellung wurde von der Auftraggeberin vorgegeben; sie war strukturiert nach den drei Bereichen «Akzeptanz und Einstellung», «Beurteilung des Verfahrens» sowie «Wirkung des Verfahrens». Ausserdem stellte die Dienststelle Volksschulbildung (DVS) Vorüberlegungen an, welchen Akteuren welche Fragen vorgelegt werden könnten (vgl. Tabelle 7).

Im Sinne einer Eingrenzung gilt es an dieser Stelle hervorzuheben, dass im Rahmen der vorgenommenen Fremdevaluation ausschliesslich die Selektion *am Ende der Primarschule* evaluiert wurde. Selektionsprozesse während der Primarschule oder der Übertritt von der Sekundarschule ans Kurzzeitgymnasium wurden ausgeklammert. Auch die verschiedenen Modelle und Schulangebote der Sekundarstufe I (siehe Kap. 4.1.2 und Kap. 4.1.3) waren explizit kein Kernthema der vorliegenden Evaluation.

Tabelle 7. Fragestellung der externen Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens.

		LP 5./6. Kl.	LP Sek/UG	Schulleitung	SchülerInnen	Eltern	Kennzahlen
LP=Lehrpersonen; UG=Untergymnasium; Kl.=Klasse							
Nr.	Frage						
A Akzeptanz und Einstellung							
A1	Wie gross ist die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens?	x	x	x		x	
A2	Welche Einstellungen haben die Beteiligten gegenüber der Selektion allgemein und gegenüber dem Übertrittsverfahren?	x	x	x		x	
B Beurteilung des Verfahrens							
B1	Wie werden die definierten Eckwerte des Übertrittsverfahrens beurteilt und umgesetzt?						
	▪ Dauer des Verfahrens (1.+2. Semester 5. Klasse, 1. Semester 6. Klasse)	x		x		x	
	▪ Kriterien für den Übertrittsentscheid	x	x	x		x	
	▪ Mind. 2 Beurteilungsgespräche mit den Eltern	x		x		x	
	▪ Gemeinsamer Zuweisungsentscheid von Lehrperson und Eltern	x		x		x	
B2	Welche Änderungen werden bezüglich den definierten Eckwerten des Übertrittsverfahrens vorgeschlagen?	x	x	x	x	x	
	▪ Änderung der bestehenden Eckwerte						
	▪ Neue zusätzliche Eckwerte oder Hilfsmittel (wie z.B. Einbezug von standardisierten Tests etc.)						

LP=Lehrpersonen; UG=Untergymnasium; Kl.=Klasse		LP 5./6. Kl.	LP Sek/UG	Schulleitung	SchülerInnen	Eltern	Kennzahlen
Nr.	Frage						
B3	Wie lässt sich die Praxis der Entscheidungsfindung beschreiben? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie werden Fach-/Lehrpersonen von der Klassenlehrperson in die Entscheidung einbezogen? ▪ Wie verlaufen die Beurteilungsgespräche zwischen den Eltern und den Lehrpersonen? Wie kommt eine Einigung zustande? ▪ Zu welchem Zeitpunkt wird der Entscheid gefällt? ▪ Wie klar ist der Entscheid? Wie gehen Lehrpersonen mit Zweifel um? ▪ Wie häufig sind Beschwerden gegen den Entscheid? Welches sind die Gründe dafür? 	x				x	
B4	Wie werden die Massnahmen zur Unterstützung der Urteilsfindung beurteilt und umgesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus- und Weiterbildung bezüglich Übertrittsverfahren ▪ Rückmeldungen der abnehmenden Lehrpersonen (Rückmeldegespräche) ▪ Beurteilungskonferenzen ▪ Orientierungsarbeiten 	x	x	x			
B5	Wie werden die Hilfsmittel und Unterlagen zum Übertrittsverfahren beurteilt (Nützlichkeit, Klarheit, Handhabbarkeit)? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übertrittsordner ▪ Beobachtungsbogen für Lehrpersonen ▪ Beobachtungshilfen für Erziehungsberechtigte ▪ Eltern-Broschüre 	x	x			x	x
B6	Wie wird das Verhältnis von Aufwand und Ertrag beurteilt?	x		x			
C Wirkung des Übertrittsverfahrens							
C1	Wie wirkt sich das Übertrittsverfahren auf die Unterrichtspraxis aus? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie wirkt sich das Übertrittsverfahren auf die Unterrichtsgestaltung aus? ▪ Wie lässt sich die Beurteilungspraxis beschreiben? Art der Prüfungen, Menge der Prüfungen, Wahrnehmung des Leistungsdrucks etc. 	x			x		x
C2	Wie werden die Übertrittsentscheide von den abnehmenden Lehrpersonen beurteilt?		x	x		x	
C3	Wie häufig und welcher Art sind Korrekturen des Entscheids im Verlaufe der Sekundarstufe I? (Niveauwechsel, Wiederholung der Klasse etc.)		x	x			x
C4	Wie ist die Verteilung der Zuweisungsentscheide im jährlichen Vergleich? Im Vergleich der Gemeinden?						x

5.2 Evaluationsdesign

Die Art der oben präsentierten Evaluationsfragen legte sowohl den Einsatz qualitativer als auch quantitativer Erhebungsmethoden nahe: Qualitative Methoden zielen (normalerweise) darauf, verbale Daten zu erheben und auszuwerten (Interviews, Textantworten). Bei quantitativen Methoden handelt es sich um die Erhebung und Auswertung von Daten, die sich statistisch auswerten lassen (z.B. angekreuzte Antwortvorgaben in einem Fragebogen).

Werden diese beiden Zugänge (gleichwertig) miteinander kombiniert und aufeinander bezogen, so ist von Methodenintegration (vgl. Kelle, 2007) die Rede. Eine solche Kombination verschiedener Methoden wurde auch bei der vorliegenden Evaluation angestrebt. Deshalb wurden drei unterschiedliche methodische Zugänge verfolgt:

- statistische Metaanalyse von Daten, die in der Luzerner Bildungsstatistik bereits vorlagen (siehe Kap. 5.2.1),
- Online-Erhebung bei den Lehrpersonen und Schulleitungen – mit geschlossenen und offenen Fragen (siehe Kap. 5.2.2) und

- Gruppen-Leitfadeninterviews bei Eltern sowie Schülerinnen und Schülern im Rahmen der externen Schulevaluation (siehe Kap. 5.2.3).

Eine solchermaßen breite methodische Abstützung führt im Vergleich zum Einsatz einer einzelnen Forschungsstrategie tendenziell zu differenzierteren und robusteren Ergebnissen (vgl. Moser, 1998, S. 28f). Die drei im Rahmen der vorliegenden externen, wissenschaftlichen Evaluation verwendeten methodischen Zugänge werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt:

5.2.1 Metaanalyse vorhandener Daten

Im Rahmen der Metaanalyse wurden Luzerner Daten, die von der Bildungsstatistik bereits erhoben worden waren, entlang der vorliegenden Fragestellung aufbereitet, deskriptiv ausgewertet, teilweise visualisiert sowie interpretiert (z.B. Verteilung der Zuweisungsentscheide über die Jahre hinweg; Niveauwechsel in der Sekundarstufe I, Auf- und Abstiege). Die Qualität dieser Daten besteht darin, dass sie über einen längeren Zeitraum vorliegen, womit z.B. das Aufzeigen von Tendenzen möglich wird. Ausserdem liegen diese Zahlen flächendeckend und somit repräsentativ für den ganzen Kanton Luzern vor.

5.2.2 Online-Fragebogen

Bei den Lehrpersonen der fünften und sechsten Klassen, bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie bei den Schulleitungen der Primar- und Sekundarstufe I wurde im Frühling 2013 eine Online-Befragung vorgenommen. «Die Vorteile der Online-Forschung liegen auf der Hand: grössere Schnelligkeit, grössere Stichproben und Reduzierung der Kosten für die Datenerhebung» (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 9).

Der eingesetzte Fragebogen enthielt primär geschlossene Fragen (zum Ankreuzen), die anschliessend statistisch ausgewertet werden konnten. Diese quantitativen Daten bildeten die Grundlage für aussagekräftige, statistisch repräsentative Ergebnisse. Daneben enthielt der Online-Fragebogen aber auch einige offene Fragen, die verbal zu beantworten waren und anschliessend mittels qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet wurden.

Die Konstruktion eines geeigneten quantitativen Fragebogeninstrumentes ist relativ aufwändig. Auf Grund der 1997 durchgeführten Evaluation lagen jedoch bereits wichtige Grundlagen für ein solches Instrument vor. Wo sinnvoll und möglich wurden Items aus dem Jahr 1997 wieder aufgegriffen und in die Erhebung einbezogen. Da aber teilweise wegen inzwischen veränderter Rahmenbedingungen Anpassungen am Wortlaut einzelner Items vorgenommen werden mussten, sind direkte Vergleiche oft nur eingeschränkt möglich.

5.2.3 Gruppen-Leitfadeninterviews

Mit Hilfe von Gruppeninterviews wurden an acht Schulen verbale Daten von Erziehungsberechtigten sowie von Schülerinnen und Schülern der *sechsten* Klassen erhoben. Eine Beschränkung auf Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen erfolgte, weil diese unmittelbar vor dem Erhebungszeitpunkt einen Selektionsprozess erlebt hatten und weil Lehrpersonen und Schulleitungen bereits im Online-Fragebogen die Möglichkeit zu verbalen Rückmeldungen hatten.

Zur mündlichen, verbalen Befragung der Eltern und Kinder wurden zwei kurze Interviewleitfäden entwickelt, die von Mitarbeitenden der externen Schulevaluation bei regulär durchgeführten Schulevaluationen im Frühling 2013 eingesetzt wurden. Die Zusammenarbeit mit der externen Schulevaluation wurde aus Kosten- und Zeitgründen gesucht – ausserdem sollte damit die Belastung des Schulfeldes durch Evaluationen begrenzt werden. Gemäss Vorgaben der externen Schuleva-

uation durften die Fragen zum Übertrittsverfahren pro Gruppeninterview ca. 15 Gesprächsminuten einnehmen.

Die Gruppeninterviews ermöglichten ein vertieftes und differenziertes Verständnis der aktuellen Situation rund um das Übertrittsverfahren aus Sicht der Befragten. Individuelle Erfahrungen, Verbesserungsvorschläge, Beurteilungen usw. konnten in solchen Gesprächen differenziert erläutert und begründet werden. Da es sich um Gruppeninterviews handelte, konnte im Vergleich zu Einzelinterviews eine höhere Meinungsheterogenität abgebildet werden, weil mehr Personen ins Gespräch einbezogen werden konnten. Die heterogene Zusammensetzung der Gruppen zwang die Befragten zu einer differenzierteren Argumentation. Ausserdem besteht bei (Gruppen-) Interviews ein sog. «Konsistenzzwang»: «Befragte können nicht einmal so und dann wieder anders antworten. Sie sind der Logik rationaler Kommunikation unterworfen. Es besteht ein Begründungszwang für die Befragten. Sie müssen mit Nachfragen rechnen» (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 68). Diese Ausgangslage führte dazu, dass die Befragten ausführlich argumentieren mussten, was im Rahmen der Auswertung differenzierte Analysen ermöglichte.

5.3 Erhebungsinstrumente und Datenerhebung

Die oben beschriebenen methodischen Zugänge erforderten die Entwicklung von zwei verschiedenen Typen von Instrumenten: Interviewleitfäden (siehe Kap. 5.3.1) sowie Online-Fragebogen (siehe Kap. 5.3.2).

5.3.1 Interviewleitfäden

Die Interviewleitfäden enthielten einige Anweisungen an die Interviewerinnen und Interviewer sowie fünf bzw. sechs offene Fragen. Diese Fragen lehnten sich eng an die Fragestellungen der vorliegenden Evaluation an (siehe Kap. 5.1). Bei den meisten Fragen waren Unterfragen oder Stichworte vorformuliert, die dazu dienten, bei Unklarheiten nachzufassen. Die vollständigen Instrumente finden sich im Anhang in Kap. 9.2.1 und Kap. 9.2.2.

Die Gruppeninterviews wurden von den Mitarbeitenden der externen Schulevaluation erhoben und elektronisch aufgezeichnet, damit sie anschliessend einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden konnten.

5.3.2 Online-Fragebogen

Bei den Lehrpersonen der fünften und sechsten Primarklasse, bei den Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I sowie bei den Schulleitungen der Primar- und Sekundarstufe I wurde eine Online-Befragung durchgeführt. Insgesamt mussten somit drei verschiedene Online-Fragebögen erstellt werden, die inhaltlich grosse Überschneidungen aufwiesen:

- Lehrpersonen der fünften und sechsten Primarklassen,
- Lehrpersonen der Sekundarstufe I und
- Schulleitungen von Primarschulen und Sekundarschulen/Untergymnasien.

Die eingesetzten Fragebogen enthielten zahlreiche Aussagen (sog. Items), denen die Befragten zumeist auf einer vierstufigen Antwortskala mehr oder weniger zustimmen konnten (nein=1; eher nein=2; eher ja=3; ja=4). In Einzelfällen (Beurteilung der Notenrichtwerte oder der Beurteilungskriterien) wurden andere Antwortskalen eingesetzt. Zumeist wurde aber eine vierstufige Antwortskala verwendet. Auf eine Mittelposition («teils/teils») wurde verzichtet, weil vermieden werden sollte, dass eine (zu) grosse Zahl der Befragten diese indifferente Mittelposition wählt, was eine Interpre-

tation der Ergebnisse erschwert hätte. Um dennoch keinen Entscheidungsdruck auszulösen, wurde eine separate Antwortkategorie «weiss nicht» angeboten (vgl. Abbildung 7).

Kriterien des Übertrittsverfahrens

13. Für die Zuweisung am Ende der sechsten Klasse wurden Noten-Richtwerte festgelegt (Notendurchschnitte der Fächer Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt). Beurteilen Sie diese Richtwerte als zu tief, gerade richtig oder als zu hoch angesetzt? [IN05]

	zu hoch	gerade richtig	zu tief	weiss nicht
Langzeitgymnasium: Note 5.2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveau A: Note 5.0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveau B: Note 4.5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveau C: weniger als Note 4.5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveau D: individuelle Lernziele in mindestens zwei der drei Fächer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Welche Bemerkungen haben Sie zu diesen Noten-Richtwerten? [BE07]

15. Wie geeignet finden Sie folgende Kriterien für einen fundierten Übertrittsentscheid? [IN06]

	sehr geeignet	eher geeignet	eher nicht geeignet	gar nicht geeignet	weiss nicht
Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt (5. Kl. und erstes Semester 6. Kl.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen (Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, zusätzliche Kriterien wie Motivation, Auffassungsgabe usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeugnisnoten der übrigen Fächer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 7. Ausschnitt aus dem Fragebogen für Lehrpersonen der fünften und sechsten Primarklassen.

Nach jedem grösseren Frageblock erhielten die Befragten die Gelegenheit, schriftliche Kommentare und weiterführende Hinweise zum entsprechenden Thema zu platzieren.

Die Fragebogen wurden mit dem Online-Tool «ofb»¹³ entwickelt. Spectrum³ besitzt einen Server, auf dem dieses Tool installiert ist, was die Datenerhebung erleichtert und eine hohe Datensicherheit gewährleistet.

¹³ <https://www.soscisurvey.de>

Die erhobenen Daten konnten anschliessend in das für die Auswertungen verwendete Statistikprogramm exportiert werden, um sie auf Plausibilität zu prüfen und die vorgesehenen Auswertungen vorzunehmen.

5.4 Stichprobenziehung

Mit den verschiedenen Erhebungsinstrumenten wurden unterschiedliche Personengruppen und andere Datenquellen in die Evaluation einbezogen:

- Klassenlehrpersonen der fünften und sechsten Klasse,
- Klassenlehrpersonen der Sekundarschulen/des Untergymnasiums,
- Schulleitungen (Primarschulen/Sekundarschulen/Untergymnasien),
- Schülerinnen und Schüler (sechste Klasse),
- Eltern (sechste Klasse) und
- Kennzahlen – Metaanalyse.

Wie bei der Auswahl der konkreten Personen (bzw. Daten im Falle der Metaanalyse) vorgegangen wurde, wird im Folgenden skizziert.

5.4.1 Metaanalyse

In die Metaanalyse wurden die von der Luzerner Schulstatistik gelieferten Daten der Jahre 2005 bis 2013 einbezogen. Diese Zahlen stammten ursprünglich vom Bundesamt für Statistik (Statistik der Lernenden); sie wurden von «LUSTAT Statistik Luzern» so aufbereitet, dass anschliessend eigene Analysen möglich wurden. Stichtag der Datenerhebung war jeweils der 1. September des entsprechenden Jahres.

Diese Daten bildeten die Grundlage für Analysen bezüglich der Zuweisungsquoten zu den einzelnen Schulangeboten der Sekundarstufe I. Zu den Repetitionen und zum Niveauwechsel konnten Daten der Jahre 2008 bis 2012 verwendet werden.

5.4.2 Online-Fragebogen

Am 24.05.2013 wurden die Schulleitungen aller 196 Primar- und Sekundarschulen (bzw. des Untergymnasiums) des Kantons Luzern per E-Mail angeschrieben (Vollerhebung). Sie wurden einerseits gebeten, einen Online-Fragebogen für Schulleitungen auszufüllen und andererseits, die Einladung zur Teilnahme an der Befragung an ihre Klassenlehrpersonen weiterzuleiten. Somit wurde im Grunde auch bei den Klassenlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen bzw. den Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I eine Vollerhebung durchgeführt. Auf Grund des gewählten Versandmodus konnte hier jedoch nicht gewährleistet werden, dass die Schulleitungen tatsächlich alle Klassenlehrpersonen mit einer Einladung zum Ausfüllen des Fragebogens bedienten.

Aus methodischer Sicht gilt bei quantitativen Erhebungen das Gesetz der grossen Zahlen. Demnach werden statistische Aussagen tendenziell fundierter und repräsentativer, je mehr Personen an einer Befragung teilnehmen. Denn je mehr Fälle in der Stichprobe enthalten sind, desto sicherere Aussagen können bezogen auf die Grundgesamtheit gemacht werden – vorausgesetzt, dass eine Zufallsstichprobe gezogen wurde (vgl. Häder, 2010, S. 426).

5.4.3 Gruppen-Leitfadeninterviews

Wenn im Zusammenhang mit qualitativen Studien Interviews durchgeführt werden, reicht bereits eine relativ kleine Stichprobe aus, um gehaltvolle Aussagen machen zu können. Denn die Auswahlkriterien qualitativer Studien folgen nicht statistischen Kriterien der Repräsentativität, sondern orientieren sich vor allem an Kriterien der *inhaltlichen* Relevanz (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 55). Es galt also Personen zu finden, die inhaltlich einen substanziellen Beitrag zur Erhellung der Fragestellungen leisten konnten.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse einer Interview-Studie umso ertragreicher ausfallen werden, je heterogener die Stichprobe zusammengesetzt ist, weil in einer heterogenen Stichprobe tendenziell mehr Erfahrungen, Sichtweisen, Probleme, Optimierungsvorschläge usw. zusammenkommen. Aus diesem Grund geht es bei der Stichprobenziehung qualitativ orientierter Zugänge um «Varianzmaximierung» (vgl. Reinders, 2005, S. 135).

Bezogen auf den vorliegenden Evaluationsgegenstand wäre es z.B. wünschenswert gewesen, unterschiedliche Eltern zu befragen, ...

- die in städtischen bzw. ländlichen Gegenden wohnen,
- die in Gemeinden mit unterschiedlichen Selektionsquoten wohnen,
- deren Kinder ins Untergymnasium, in die Sek A, B, C bzw. «C mit individuellen Zielen» (ehemals Niveau D) eingeteilt wurden,
- die ein Übertrittsverfahren mit einem Mädchen bzw. Knaben erlebt hatten,
- die ein Übertrittsverfahren bei einer Lehrerin bzw. einem Lehrer; einer jüngeren bzw. älteren Lehrperson; einer Lehrperson mit Vollpensum bzw. im Teilpensum usw. erlebt haben und
- die Kinder haben, die bezogen auf den Übertritt als «klare Fälle» bzw. als «Grenzfälle» galten.

Da die Gruppen-Leitfadeninterviews aus Zeit- und Praktikabilitätsgründen im Rahmen regulärer externer Schulevaluationen des Kantons Luzern durchgeführt wurden, konnte nur beschränkt Einfluss auf die Stichprobenziehung genommen werden. Der Einfluss auf die Stichprobenziehung war beschränkt, weil die externe Schulevaluation die zu evaluierenden Schulen bereits weit im Voraus bestimmt und informiert hatte. Auf dem Programm der externen Schulevaluation standen im vorgegebenen Erhebungszeitraum im Frühling 2013 Primarschulen der Gemeinden Adligenswil, Aesch, Büron, Egolzwil, Hohenrain, Reiden und Wauwil. Diese regulär in die externe Schulevaluation einbezogenen Primarschulen wurden auch für die Durchführung der Leitfadeninterviews zum Übertrittsverfahren ausgewählt.

Wie sich bei der näheren Betrachtung zeigte, wiesen die ausgewählten Schulgemeinden sehr unterschiedliche Zuweisungsquoten auf die verschiedenen Typen der Sekundarstufe I auf, was für die vorgesehene qualitative Inhaltsanalyse ideal war (Varianzmaximierung). Als nicht ideal (aber dennoch vertretbar) war die Tatsache zu werten, dass keine der Schulen aus einer Stadt stammte.

5.5 Beschreibung der Stichproben

Nachdem soeben erläutert wurde, wie bei der Stichprobenziehung vorgegangen worden war, werden im Folgenden die Stichproben beschrieben, die mit diesem Vorgehen gezogen werden konnten. Konkret geht es dabei um die Stichprobe der Metaanalyse (siehe Kap. 5.5.1), der Online-Fragebogen (siehe Kap. 5.5.2) und der Gruppen-Leitfadeninterviews (siehe Kap. 5.5.3).

5.5.1 Metaanalyse

Auf Grund von Gemeindefusionen war die Vergleichbarkeit der kommunalen Selektionsquoten der Jahre 2005 bis 2013 im Rahmen der Metaanalyse nicht in allen Fällen gegeben. In die Berechnungen wurden deshalb nur jene 83 Luzerner Gemeinden einbezogen, die in der kantonalen Schulstatistik der Jahre 2005 bis 2013 lückenlos dokumentiert worden waren. Ausgeschlossen wurden somit jene v.a. kleineren Gemeinden, die im Verlauf dieser Zeit in einer anderen Gemeinde aufgegangen waren.

Der Wechsel von Schulangeboten in aufsteigender und absteigender Richtung sowie die Repetitionen wurden bis ins Jahr 2008 zurück untersucht, denn in diesem Jahr liefen die «alten» Schultypen auf der Sekundarstufe I aus (Werkschule, Realschule, Sekundarschule). Ausgeklammert aus den Berechnungen wurden die Sekundarschülerinnen und -schüler von integrierten Sekundarschulen; es waren nur sehr wenige (gut 100 pro Jahrgang), und nur ein kleiner Bruchteil von ihnen wechselte ein Schulangebot oder repetierte ein Schuljahr.

5.5.2 Online-Fragebogen

Die Online-Fragebogen richteten sich an drei Akteure des Kantons Luzern: Klassenlehrpersonen der fünften und sechsten Primarklassen, Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I und Schulleitungen. Diese drei Akteure werden im Folgenden näher beschrieben.

5.5.2.1 Primarlehrpersonen, Lehrpersonen Sekundarstufe I und Schulleitungen

Von den 196 angeschriebenen Schulleitungen füllten 173 einen auswertbaren Fragebogen aus (88%). Bei den anderen Akteuren konnte keine Rücklaufquote errechnet werden, weil sie via Schulleitung angeschrieben worden waren und deshalb unklar blieb, wie viele Lehrpersonen den Fragebogen effektiv erhalten hatten. Bei den Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen lagen 191 Fragebogen zur Auswertung bereit, bei den Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I waren es 244.

Aus den Angaben der Befragten ging hervor, dass bei den Primarlehrpersonen 61% weiblich waren, unter den Lehrpersonen der Sekundarstufe I 38% und unter den Schulleitungen 40% (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8. Geschlecht der befragten Personen.

Geschlecht der...	Primarlehrpersonen (5./6. Kl.)		Lehrpersonen Sekundarstufe I		Schulleitungen	
	absolut	relativ %	absolut	relativ %	absolut	relativ %
männlich	67	39.2	138	61.6	104	60.5
weiblich	104	60.8	86	38.4	68	39.5
nicht beantwortet*	20	-	20	-	1	-
TOTAL	191	100.0	244	100.0	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Bezüglich des Alters zeigte sich, dass bei den Primarlehrpersonen zum Zeitpunkt der Erhebung relativ viele jünger als 30 Jahre waren, nämlich 28%. Bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren dies lediglich 13% und bei den Schulleitungen sogar nur 7%. Anders sah es bei den 30- bis 39-Jährigen aus: Je rund ein Drittel der Primar- und Sekundarlehrpersonen zählte zu diesem Alterssegment, bei den Schulleitungen ungefähr 20%. Von Letztgenannten waren fast zwei Drittel zwischen 40 bis 59 Jahre alt. Älter als 60 Jahre waren bei allen drei Gruppen nur wenige Personen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9. Lebensalter der befragten Personen.

Lebensalter der...	Primarlehrpersonen (5./6. Kl.)		Lehrpersonen Sekundarstufe I		Schulleitungen	
	absolut	relativ %	absolut	relativ %	absolut	relativ %
jünger als 30 Jahre	49	27.8	30	13.3	12	6.9
30-39 Jahre	54	30.7	79	35.0	35	20.2
40-49 Jahre	33	18.8	48	21.2	51	29.5
50-59 Jahre	32	18.2	55	24.3	61	35.3
älter als 60 Jahre	8	4.5	14	6.2	14	8.1
nicht beantwortet*	15	-	18	-	0	-
TOTAL	191	100.0	244	100.0	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Die Verteilung des Dienstalters sah bei den drei Akteuren recht ähnlich aus. Schulleitungen, Primarlehrpersonen und Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I waren also ungefähr gleich lange in ihrer jeweiligen Funktion tätig. In ihrer momentanen Position waren viele Befragte weniger als fünf oder dann seit 11 bis 20 Jahren tätig, nämlich je ungefähr 30% der Befragten (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Dienstalter der befragten Personen (Anzahl Jahre im Schuldienst ohne Urlaubsjahre).

Dienstalter der...	Primarlehrpersonen (5./6. Kl.)		Lehrpersonen Sekundarstufe I		Schulleitungen	
	absolut	relativ %	absolut	relativ %	absolut	relativ %
0-5 Jahre	39	22.3	70	31.0	45	31.5
6-10 Jahre	33	18.9	35	15.5	41	28.6
11-20 Jahre	57	32.5	64	28.3	46	32.2
21-30 Jahre	21	12.0	28	12.4	9	6.3
31-40 Jahre	22	12.6	29	12.8	2	1.4
mehr als 40 Jahre	3	1.7	0	0.0	0	0.0
nicht beantwortet*	16	-	18	-	30	-
TOTAL	191	100.0	244	100.0	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

5.5.2.2 Schulleitungen

Einige soziodemografische Fragen wurden ausschliesslich den Schulleitungen zur Beantwortung vorgelegt. Eine erste Analyse dieser spezifischen Fragen ergab, dass 41% der Schulleitungen eine Primarschule leiteten, 42% eine Primar- und Sekundarschule, 11% eine reine Sekundarschule und 6% ein Langzeitgymnasium.

Von den antwortenden Schulleitungen der Sekundarstufe I arbeiteten 43% mit dem kooperativen Modell, 46% mit dem getrennten Modell und 10% mit dem integrierten Modell. Bei den Schulleitungen von Primarschulen wurde gefragt, welches Modell jene Sekundarschule umsetzt, die von einer Mehrheit der Primarschülerinnen und -schüler nach dem Übertritt besucht wird. Es handelte sich dabei mehrheitlich (60%) um Sekundarschulen des getrennten Modells (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Schulmodelle an den Schulen der befragten Schulleitungen.

Schulmodell	Schulleitungen der Sekundarstufe I		Schulleitungen von Primarschulen	
	absolut	relativ %	absolut	relativ %
Kooperative Sekundarschule	39	43.3	16	22.9
Integrierte Sekundarschule	9	10.0	7	10.0
Getrennte Sekundarschule	41	45.6	42	60.0
keine Antwort möglich	1	1.1	5	7.1
nicht beantwortet*	83	-	103	-
TOTAL	173	100.0	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Im Mittel wurde eine einzelne Schule von 346 Schülerinnen und Schülern besucht (Standardabweichung, SD=299). Die grosse Standardabweichung weist jedoch auf grosse diesbezügliche Unterschiede hin. Die meisten Schulen unterrichteten zwischen 100 und 300 Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Anzahl Schülerinnen und Schüler an der Schule gemäss Angaben der Schulleitungen.

Anzahl Schülerinnen und Schüler an der Schule	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
1 bis 100	25	15.9
101 bis 200	34	21.7
201 bis 300	32	20.4
301 bis 400	27	17.2
401 bis 500	7	4.5
501 bis 600	12	7.6
601 bis 700	4	2.5
701 bis 800	5	3.2
801 bis 900	7	4.5
mehr als 900	4	2.5
nicht beantwortet*	16	-
Total	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

23% der Primarschulleitungen gaben jährlich weniger als 10 Schülerinnen und Schüler an die Sekundarstufe I ab. 33% schickten 11 bis 20 Kinder in die Sekundarstufe I, bei 23% waren dies 31 bis 40 Kinder. Der grosse Anteil nicht antwortender Schulleitungen in Tabelle 13 rührt daher, dass die Schulleitungen der Sekundarstufe I diese Frage nicht beantworten konnten.

Tabelle 13. Anzahl von der Primarstufe übertretende Schülerinnen und Schüler gemäss Angaben der Schulleitungen.

Anzahl jährlich von der Primarstufe übertretende Schülerinnen und Schüler	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
1 bis 10	16	22.9
11 bis 20	23	32.8
21 bis 30	4	5.7
31 bis 40	16	22.9
mehr als 40	11	15.7
nicht beantwortet*	103	-
Total	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Schulleitungen der Sekundarstufe I wurden deshalb gefragt, wie viele ehemalige Primarschülerinnen und -schüler jährlich neu an ihre Schule übertreten würden, was zu unterschiedlichen Ergebnissen führte. Knapp die Hälfte der Schulleitungen von Schulen der Sekundarstufe I leitete eine Schule, an die jährlich weniger als 60 Kinder übertraten. Hier waren es die Schulleitungen von Primarschulen, welche die Frage nicht beantworten konnten (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14. Anzahl in die Sekundarstufe übertretende Schülerinnen und Schüler gemäss Angaben der Schulleitungen.

Anzahl jährlich in die Sekundarstufe übertretende Schülerinnen und Schüler	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
1 bis 10	0	0.0
11 bis 20	4	4.5
21 bis 30	4	4.5
31 bis 40	11	12.5
41 bis 50	15	17.1
51 bis 60	9	10.2
61 bis 70	8	9.1
71 bis 80	8	9.1
81 bis 90	6	6.8
91 bis 100	10	11.4
101 bis 200	11	12.5
mehr als 200	2	2.3
nicht beantwortet*	85	-
Total	173	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

5.5.2.3 Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen

Von den 191 untersuchten Primarlehrpersonen gaben 177 (94%) an, dass sie über eigene Erfahrung mit dem Luzerner Selektionsverfahren verfügten und somit bereits Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I zugewiesen hatten.

Gut die Hälfte (53.5%) der Primarlehrpersonen unterrichtete 26 bis 30 Wochenlektionen. Knapp 30% hatten zum Erhebungszeitpunkt zwischen 21 und 25 Wochenlektionen und fast niemand unterrichtete weniger als zehn Lektionen pro Woche (vgl. Tabelle 15). Durchschnittlich unterrichteten sie $M=24.35$ ($SD=4.86$) Lektionen pro Woche.

Tabelle 15. Unterrichtpensum der Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen.

Anzahl Wochenlektionen	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
1-5 Lektionen	1	0.6
6-10 Lektionen	3	1.7
11-15 Lektionen	7	4.1
16-20 Lektionen	20	11.6
21-25 Lektionen	49	28.5
26-30 Lektionen	92	53.5
nicht beantwortet*	19	-
Total	191	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

63 Primarlehrpersonen unterrichteten zum Erhebungszeitpunkt eine fünfte Klasse (36%), 78 eine sechste Klasse (44%) und 33 (19%) eine gemischte fünfte und sechste Klasse (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16. Unterrichtete Klassenstufe der Primarlehrpersonen.

Klasse	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
5. Klasse	63	35.8
6. Klasse	78	44.3
5. und 6. Klasse	33	18.8
andere Klassen	2	1.1
nicht beantwortet*	15	-
Total	191	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Bezüglich weiterer Aufgaben konnten die Primarlehrpersonen angeben, welche Funktionen sie neben der Klassenlehrpersonenfunktion sonst noch innehatten. 64 der 191 Befragten unterrichteten neben der eigenen Klasse zusätzlich andere Klassen in einem spezifischen Fach als Fachlehrperson, beispielsweise in Englisch, Sport oder Musik. Lediglich fünf der 191 Befragten waren zusätzlich in der Schulleitung tätig und 44 gaben an, eine andere spezielle Funktion an der Schule zu haben, z.B. Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Schulmentor oder Schulmentorin, Steuerungsgruppenmitglied, Bibliothekmithilfe, etc.

5.5.2.4 Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Bei den 244 Lehrpersonen der Sekundarstufe I fiel die Verteilung über die verschiedenen Schulangebote und -modelle hinweg sehr regelmässig aus. Dies bedeutet, dass jeweils ungefähr zwischen 10% und 20% aller Befragten an einem in der unten stehenden Tabelle 17 beschriebenen Schulangebot bzw. -modell unterrichteten. Eine Ausnahme bildeten die Lehrpersonen von integrierten Sekundarschulen, die nur 4% des Rücklaufs ausmachten.

Tabelle 17. Schulangebote und -modelle, in denen die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I unterrichteten.

Sekundarschulstufe	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
Untergymnasium	43	19.1
Getrennte Sekundarschule: Stammklasse Niveau A	28	12.4
Getrennte Sekundarschule: Stammklasse Niveau B	36	16.0
Getrennte Sekundarschule: Stammklasse Niveau C	30	13.3
Kooperative Sekundarschule: Stammklasse Niveau A/B	33	14.7
Kooperative Sekundarschule: Stammklasse Niveau C	22	9.9
Integrierte Sekundarschule	10	4.4
Anderes	23	10.2
nicht beantwortet*	19	-
Total	244	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Die 244 befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I gaben auch an, welche Klasse sie gerade als Klassenlehrperson unterrichteten (erste, zweite oder dritte Klasse der Sekundarstufe I). Auch hier teilten sich die Befragten in ähnlich grosse Gruppen auf. Einzig erste Klassen waren mit 39% etwas häufiger vertreten als zweite oder dritte Klassen mit je rund 30% (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18. Momentan als Klassenlehrperson unterrichtete Klasse der Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Klasse	Anzahl absolut	Anzahl relativ %
1. Klasse	86	38.6
2. Klasse	69	30.9
3. Klasse	68	30.5
nicht beantwortet*	21	-
Total	244	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Die meisten Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I unterrichteten nicht nur in ihrer eigenen Klasse. Von jenen Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I, die (u.a.) in einer ersten Klasse unterrichteten, lehrte ca. ein Drittel zwischen einer und fünf Wochenlektionen in einer solchen Klasse. Von den Lehrpersonen mit Unterricht in einer zweiten Klasse war es ebenfalls ein gutes Drittel, das nur eine bis fünf Wochenlektionen in einer zweiten Klasse unterrichtete. Bei den Lehrpersonen mit Unterricht in einer dritten Klasse waren es etwas weniger als 30%, die eine bis fünf Wochenlektionen in einer dritten Klasse im Pensum hatte. Jeweils etwa ein Drittel der Lehrpersonen, die auf einer bestimmten Klassenstufe unterrichteten, hatte auf dieser bestimmten Stufe ein relativ grosses Pensum von über 16 Wochenlektionen. Weniger als 40 Lehrpersonen unterrichteten auch noch in anderen Klassen, z.B. in 4. Klassen des Langzeitgymnasiums, zumeist mit einem Pensum zwischen einer Lektion und zehn Lektionen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19. Arbeitspensum der Sekundarlehrpersonen.

Anzahl Wochenlektionen in der...	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		andere (z.B. 4. Klasse am Langzeitgymnasium)	
	abs.	rel. %	abs.	rel. %	abs.	rel. %	abs.	rel. %
1 bis 5	46	32.1	46	36.2	35	28.4	13	34.1
6 bis 10	21	14.7	35	27.6	30	24.4	18	47.4
11 bis 15	17	11.9	7	5.5	7	5.7	5	13.2
16 bis 20	22	15.4	15	11.8	10	8.1	2	5.3
21 bis 25	24	16.8	15	11.8	20	16.3	0	0
26 bis 30	13	9.1	9	7.1	21	17.1	0	0
nicht beantwortet*	101	-	117	-	121	-	206	-
TOTAL	244	100.0	244	100.0	244	100.0	244	100.0

* Anzahl Personen, welche diese Frage nicht beantwortet haben; sie wurden aus der Berechnung der prozentualen Anteile ausgeklammert.

Die 244 befragten Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I gaben auch an, welche Fächer sie unterrichteten. Bei der Frage nach den Unterrichtsfächern durften mehrere Antwortvorgaben angekreuzt werden, weshalb kein Total resultiert (vgl. Tabelle 20). Häufig unterrichteten die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Fächer Geschichte, Geografie, Deutsch, Fremdsprachen oder Mathematik. 14 Klassenlehrpersonen beantworteten diese Fragen nicht.

Tabelle 20. Unterrichtete Fächer in der Sekundarstufe (Mehrfachantworten möglich).

Unterrichtete Fächer in der Sekundarstufe	Anzahl absolut
Deutsch	121
Fremdsprachen	103
Mathematik	116
Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie)	97
Geschichte / Geografie	136
Musisches / Manuelles (Musik, Sport, Bildnerisches Gestalten)	87
andere Fächer	84

5.5.3 Gruppen-Leitfadeninterviews

Im Rahmen der Gruppenleitfaden-Interviews an acht Primarschulen des Kantons Luzern wurden 18 Mütter und 10 Väter sowie 53 Schülerinnen und 49 Schüler befragt (vgl. Tabelle 21). Die 130 befragten Personen hatten alle wenige Wochen vor den Interviews eigene Erfahrungen mit dem Luzerner Übertrittsverfahren gemacht (abschliessendes Beurteilungsgespräch mit Zuweisungsentscheid).

Tabelle 21. Stichprobenbeschreibung Gruppen-Leitfadeninterviews.

Schule	Mütter	Väter	Schülerinnen	Schüler	Total
Adligenswil	3	1	5	5	14
Aesch	1	1	2	3	7
Büron	2	1	5	6	14
Egolzwil	2	1	5	5	13
Hohenrain	3	2	9	7	21
Hohenrain-Kleinwangen	1	2	5	6	14
Reiden	5	1	17	13	36
Wauwil	1	1	5	4	11
Total	18	10	53	49	130

5.6 Datenauswertung

Bei der Datenauswertung wurden unterschiedliche Strategien eingesetzt, je nachdem, ob es sich um quantitative oder qualitative Daten handelte. Auf die eingesetzten quantitativen (siehe Kap. 5.6.1) und qualitativen (siehe Kap. 5.6.2) Datenauswertungsverfahren wird im Folgenden näher eingegangen.

5.6.1 Quantitativ

Vor Beginn der statistischen Auswertungen wurde eine rigide Datenbereinigung vorgenommen. Denn wie bei Online-Befragungen üblich, fanden sich unter den erhobenen Daten einige unbrauchbare Datensätze, die vorab eliminiert werden mussten: Einige der Befragten schauten nur kurz in die Befragung hinein und brachen die Erhebung bereits nach wenigen Klicks wieder ab, andere hatten die Befragung in einer unwahrscheinlich kurzen Zeit bearbeitet und wurden deshalb ebenfalls ausgeklammert¹⁴.

¹⁴ Einige Schulleitungen haben ihren Lehrpersonen die Einladung zur Befragung zwar elektronisch weiter geleitet, dabei aber auch ihren eigenen Link (also jenen speziell für die Schulleitungsbefragung) mitgeschickt. Offenbar lasen auch einzelne Lehrpersonen das Einladungsschreiben ungenau – und füllten deshalb irrtümlicherweise den Schulleitungsfragebogen aus. Wo dieses Missverständnis aus den quantitativen oder verbalen Antworten hervorging, wurden die Datensätze ebenfalls eliminiert.

Im Rahmen der statistischen Datenauswertung gelangten zunächst verschiedene deskriptive Analysen (Mittelwerte, Häufigkeiten, Streuungen) zum Einsatz: «Die deskriptive Statistik beschäftigt sich mit der Organisation und Zusammenfassung von Daten, um sie übersichtlich und für den Betrachter leicht fassbar zu machen. Zu diesen Zwecken bedient sie sich verschiedener Mittel wie Tabellen und Diagramme» (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006, S. 1).

Bei diesen deskriptiven Analysen wurden oft Häufigkeitsauszählungen vorgenommen, die z.T. in Form von Grafiken aufbereitet und/oder als Prozentwerte dargestellt wurden (sog. relative Häufigkeiten). Dabei wurden die zustimmenden Antwortkategorien («ja» und «eher ja») oft addiert, um auf einfache Art einen ersten Eindruck vom Ausmass der Zustimmung zu einer Aussage zu vermitteln. Eine Zustimmung von 63% bedeutet beispielsweise, dass die addierten Anteile der mit «ja» und «eher ja» antwortenden Personen insgesamt 63% ergeben. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass 37% der Personen mit «nein» oder «eher nein» antworteten (und sich allenfalls eine unbestimmte Anzahl Personen mit der Antwort «weiss nicht» einer Stellungnahme entzog). In der Item- und Skalendokumentation im Anhang (siehe Kap. 9.4) ist die so zu verstehende Zustimmung jeweils in der Spalte «% Zustimmung» dokumentiert.

Die Qualität einer Messung (d.h. deren Reliabilität und Validität) kann erhöht werden, indem nicht nur ein einzelner Indikator herangezogen wird, sondern gleich mehrere und indem diese zu einem einzelnen Wert aggregiert werden (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 140f). Deshalb wurden inhaltlich ähnliche Items für die Auswertung wo möglich zu sog. Skalen (Faktoren) verdichtet, indem ein Mittelwert aus diesen Items errechnet wurde. «Unter einer Skala wird eine bestimmte Anzahl von Items verstanden, die entlang einer Dimension eine Eigenschaft erfasst» (Raithel, 2006, S. 39).

Bevor eine Skala gebildet wurde, wurde statistisch überprüft, ob die verwendeten Items eindimensional¹⁵ und hinreichend konsistent (reliabel) waren. Zur Prüfung der internen Konsistenz einer Skala wurde das Kennmass Cronbachs Alpha verwendet. Cronbachs Alpha steht für die interne Konsistenz des Antwortverhaltens der befragten Personen, also dafür, ob die Befragten tendenziell konsequent antworteten, oder ob sie in ihrer Meinung hin und her schwankten (vgl. Wittenberg, 1991, S. 79). «Alpha kann Werte zwischen Null und Eins annehmen; empirische Werte über 0.8 können als akzeptabel betrachtet werden. In der Praxis werden meist weit niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert» (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 153). Tatsächlich definierte Wittenberg (1991) einen Wert von Cronbachs Alpha=.50 als noch akzeptabel (vgl. S. 80). In Ermangelung absolut gültiger Minimalwerte wurden in der vorliegenden Untersuchung Reliabilitätskoeffizienten ab .60 als akzeptabel betrachtet. Im Einzelfall wurde zu Vergleichszwecken eine etwas geringere Reliabilität akzeptiert.

Weiterführende Auswertungen erfolgten anschliessend auf Ebene dieser Skalen, die ein bestimmtes Konstrukt (z.B. die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens) zu erfassen versuchten. So wurden für diese Skalen beispielsweise Mittelwerte errechnet (auf der Skala von 1=nein bis 4=ja) und berichtet. Ein Mittelwert von $M=2.50$ der Skala «Akzeptanz des Übertrittsverfahrens» würde beispielsweise bedeuten, dass das Verfahren mittelmässig akzeptiert wurde. Werte über $M=2.50$ können als eher zustimmend, Werte darunter müssen als eher ablehnend interpretiert werden. Ergänzend zum Mittelwert wurde jeweils als Streuungsmass die sog. Standardabweichung (standard deviation, SD) errechnet. Vereinfacht ausgedrückt gibt die Standardabweichung an, wie gross die «Einigkeit» unter den Befragten war. Höhere Werte bedeuten dabei eine grosse Streuung (also geringe Einigkeit).

Um zu überprüfen, ob gewisse Befunde nur in der gezogenen Stichprobe vorliegen oder ob sie auch auf die Grundgesamtheit übertragbar sind, wurden anschliessend verschiedene inferenzstatistische Methoden (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 53) eingesetzt. Mit solchen Methoden konnten Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge der einzelnen Subgruppen differenziert

¹⁵ Bei der zur Überprüfung der Eindimensionalität eingesetzten Faktorenanalyse gelangte die Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation zur Anwendung.

herausgearbeitet werden. In der Datenauswertung wurden prinzipiell nur Zusammenhänge und Unterschiede berichtet, die statistisch signifikant waren und inhaltliche Relevanz aufwiesen. Vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies, dass nur dann Zusammenhänge oder Unterschiede dokumentiert wurden, wenn diese nach statistischen Berechnungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% (d.h. $p < .05$) auch dann bestehen würden, wenn alle potenziell befragbaren Personen an der Befragung teilgenommen hätten (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 199) – also z.B. alle Luzerner Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I.

Wenn es galt, verschiedene Personengruppen miteinander zu vergleichen, wurden T-Tests (bei zwei Gruppen) bzw. einfaktorielle Varianzanalysen (bei drei und mehr Gruppen) eingesetzt, um die Mittelwerte auf Unterschiede hin zu testen. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen wurden mit Hilfe von sog. Korrelationen überprüft (auf metrischem Skalenniveau Pearsons r und auf ordinalem Skalenniveau Spearman's ρ).

Der Korrelationskoeffizient r ¹⁶ hat definitionsgemäss einen Wertebereich von -1 bis +1. Der Wert $r=1$ bedeutet, dass ein hoher Wert auf der einen Variable immer mit einem entsprechend hohen Wert auf der anderen Variablen einhergeht – und analog dazu ein tiefer Wert auf der einen Variablen mit einem tiefen Wert auf der anderen Variablen. Also: Je höher Variable A, desto höher Variable B (und umgekehrt). Ein Wert von $r=0$ würde dagegen bedeuten, dass die Variablen überhaupt keinen Zusammenhang aufweisen. Der Zusammenhang $r = -1$ verweist auf einen perfekt negativen Zusammenhang: Je höher Variable A, desto tiefer Variable B und umgekehrt (vgl. Wittenberg, 1991, S. 125). Wichtig ist der Hinweis, dass eine Korrelation keine Aussage darüber machen kann, ob Variable A die Ursache von Variable B ist oder umgekehrt. Es wird lediglich ausgesagt, dass beide Variablen häufiger als zufällig erwartet in systematisch zusammenhängender Weise auftreten. Denkbar z.B. ist der Fall, dass eine dritte (nicht erfasste) Variable (C) auf A und B gleichermaßen einwirkt und damit einen direkten Zusammenhang zwischen A und B vortäuscht.

5.6.2 Qualitativ

Eine gänzlich andere Vorgehensweise wurde für die Auswertung der qualitativen Daten gewählt. Qualitative Forschungsmethoden basieren auf der Annahme, dass taugliche Optimierungsvorschläge, durchdachte Argumentationen oder wichtige Hinweise auf Probleme einen inneren Wert haben – unabhängig von der Tatsache, wie viele Personen die jeweilige Aussage machten. Die qualitativen Aussagen müssen somit auf ihre Plausibilität, Widerspruchsfreiheit und Gewichtung hin geprüft werden – nicht aber auf ihre Häufigkeit. Deshalb wurden die verbalen Rückmeldungen nicht ausgezählt.

Die verbalen Rückmeldungen aus den Interviews und die Anmerkungen in den Online-Fragebogen wurden einer einfachen qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen: «Die empirische Inhaltsanalyse [...] ist nach einer weit gefassten, durchaus gängigen Definition eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen» (Kromrey, 2002, S. 311). Das Ziel der Inhaltsanalyse bestand darin, eine grosse Materialmenge auf ein überschaubares Mass zu kürzen und dabei die wesentlichen Inhalte zu erhalten (vgl. Mayring, 2008, S. 74).

Die elektronisch aufgezeichneten Gruppeninterviews wurden von Mitarbeitenden der Dienststelle für Volksschulbildung in Schriftsprache übersetzt und nahe am Originalwortlaut (wörtlich) transkribiert, was an dieser Stelle herzlich verdankt sei. Eine Übersicht über die dabei eingesetzten Transkriptionsregeln findet sich im Anhang in Kap. 9.3. Auch die verbalen Rückmeldungen in den Online-Fragebogen wurden (geordnet nach Fragestellung und Bezugsgruppe) in Worddokumente ex-

¹⁶ oder auf ordinalem Skalenniveau analog der Korrelationswert Spearman's ρ

portiert. All diese verbalen Daten (Gruppeninterviews und Anmerkungen in den Fragebogen) wurden anschliessend mit der Software Atlas ti einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Für die Inhaltsanalyse wurde induktiv aus dem vorliegenden verbalen Datenmaterial heraus ein Kategoriensystem (vgl. Mayring, 1983, S. 43) entwickelt. So zeigte es sich beispielsweise, dass viele Rückmeldungen zur (hohen, mittleren/ambivalenten, geringen) Akzeptanz des Übertrittsverfahrens oder zu den Selektionskriterien im Übertrittsverfahren vorlagen. Deshalb wurden für die weiteren Auswertungen entsprechende, hierarchisch geordnete Kategorien und Unterkategorien vorgesehen. Das so aus dem Datenmaterial heraus entwickelte Kategoriensystem war einfach strukturiert, lehnte sich an die Evaluationsfragestellungen an und spiegelt sich im Wesentlichen in der Struktur der Darstellung dieser qualitativen Ergebnisse in Kap. 7.

Die Aussagen der Befragten wurden anschliessend den einzelnen (Unter-) Kategorien zugeordnet (sog. Codierung). Auf dieser Grundlage konnte die Software anschliessend alle Aussagen zu einer bestimmten (Unter-) Kategorie aus dem verbalen Datenmaterial herausfiltern. Für die weitere Auswertung wurde das pro (Unter-) Kategorie herausgefilterte Ausgangsmaterial durch Selektion und Streichen auf seinen Kern verdichtet (vgl. Mayring, 2008, S. 74). Zur Analyse des verbleibenden Datenmaterials wurden anschliessend die drei Strategien Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung eingesetzt:

- Zusammenfassung:** Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben bzw. dass durch Abstraktion ein überschaubarer Corpus geschaffen wird, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
- Explikation:** Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen, fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, welches das Verständnis erweitert und dadurch die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
- Strukturierung:** Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring, 2008, S. 58).

5.7 Berichtlegung

Die wie soeben beschriebenen ausgewerteten qualitativen (verbalen) und quantitativen (statistischen) Daten wurden anschliessend auf unterschiedliche Arten berichtet. Die Details zur quantitativen Berichtlegung werden nachfolgend in Kap. 5.7.1 erhellt, während einige Hinweise zur qualitativen Berichterstattung in Kap. 5.7.2 angebracht werden.

5.7.1 Quantitativ

Insgesamt erfolgte die Darstellung der Ergebnisse in Kap. 6 entlang der in Tabelle 22 vorgestellten Konventionen. Um die Ergebnisse möglichst anschaulich darzustellen, wurden diese zumeist in Form von Grafiken visualisiert.

Der vorliegende Schlussbericht soll einerseits wissenschaftlichen Standards genügen und andererseits leicht lesbar sein. Um beiden Ansprüchen zu genügen, wurden weiterführende Hinweise (z.B. methodische Angaben oder statistische Kennwerte) jeweils in Fussnoten mitgeführt. Bei «U» «T» und «F» handelt es sich beispielsweise um statistische Prüfgrössen, die dazu dienen, die statistische Signifikanz (p) zu prüfen. Weil diese Prüfgrössen inhaltlich schwierig zu interpretieren sind, werden sie (der Vollständigkeit halber) jeweils in Fussnoten mitgeführt.

Tabelle 22. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

	Bezeichnung	Erklärung												
n	Stichprobengrösse	Anzahl Personen, welche die Frage beantwortet haben.												
M	arithmetisches Mittel	Die addierten Einzelwerte werden durch N dividiert.												
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, umso mehr sind sich die Befragten in ihrem Antwortverhalten einig.												
r	pearsons r	Korrelationskoeffizient: Gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei (metrischen) Variablen an: r=1: Der Zusammenhang ist perfekt positiv r=0: Es gibt überhaupt keinen Zusammenhang r=-1: Der Zusammenhang ist perfekt negativ Nach Cohen (1988) werden Korrelationen in Höhe von ... r=.10 als niedrig, r=.30 als mittelhoch und r=.50 als hoch betrachtet (vgl. Maiello, 2006, S. 139).												
r _s	spearman's rho													
p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, den wir begehen, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">$p > .05$</td> <td style="width: 33%;">oder n.s.</td> <td style="width: 33%;">nicht signifikant</td> </tr> <tr> <td>$p < .05$</td> <td>oder *</td> <td>signifikant</td> </tr> <tr> <td>$p < .01$</td> <td>oder **</td> <td>hochsignifikant</td> </tr> <tr> <td>$p < .001$</td> <td>oder ***</td> <td>höchstsignifikant</td> </tr> </table>	$p > .05$	oder n.s.	nicht signifikant	$p < .05$	oder *	signifikant	$p < .01$	oder **	hochsignifikant	$p < .001$	oder ***	höchstsignifikant
$p > .05$	oder n.s.	nicht signifikant												
$p < .05$	oder *	signifikant												
$p < .01$	oder **	hochsignifikant												
$p < .001$	oder ***	höchstsignifikant												
α	Cronbachs Alpha	Reliabilitätskoeffizient: Gibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments (einer Skala) an. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">$\alpha < .50$</td> <td style="width: 67%;">keine ausreichende Reliabilität</td> </tr> <tr> <td>$\alpha > .50$</td> <td>ausreichende Reliabilität</td> </tr> <tr> <td>$\alpha > .70$</td> <td>zufriedenstellende Reliabilität</td> </tr> <tr> <td>$\alpha > .90$</td> <td>hohe Reliabilität (vgl. Wittenberg, 1991, S. 80)</td> </tr> </table> In der vorliegenden Studie wurden in der Regel Werte ab $\alpha=.60$ akzeptiert	$\alpha < .50$	keine ausreichende Reliabilität	$\alpha > .50$	ausreichende Reliabilität	$\alpha > .70$	zufriedenstellende Reliabilität	$\alpha > .90$	hohe Reliabilität (vgl. Wittenberg, 1991, S. 80)				
$\alpha < .50$	keine ausreichende Reliabilität													
$\alpha > .50$	ausreichende Reliabilität													
$\alpha > .70$	zufriedenstellende Reliabilität													
$\alpha > .90$	hohe Reliabilität (vgl. Wittenberg, 1991, S. 80)													

Die vollständigen Daten werden ausserdem im Anhang (siehe Kp. 9.4) präsentiert. So konnten für die Ergebnisdarstellung oft anschauliche grafische Formen gewählt werden, die auf gewisse Angaben (z.B. Standardabweichung) verzichten.

5.7.2 Qualitativ

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden separat in Kap. 7 dargestellt – überwiegend in Textform. Teilweise wurden aber auch Aufzählungen und Tabellen verwendet, um das Datenmaterial zu strukturieren und zu veranschaulichen.

In der Berichterstattung der qualitativen Daten wurde oft die indirekte Rede verwendet. Diese sprachliche Handhabung soll dazu beitragen, die Aussagen des Berichts nicht als erwiesene Tatsachen, sondern als subjektive Meinungen und Ansichten der Befragten zu verstehen. Im Alltag sind gerade diese subjektiven Theorien für die jeweiligen Akteure handlungsleitend, weshalb sie trotz ihrer Subjektivität ernst zu nehmen sind. Vor diesem Hintergrund sind die qualitativen Aussagen jeweils nur als Meinung von Einzelpersonen zu verstehen, die aber in ihrer Summe dennoch ein Gesamtbild ergeben.

Auch die qualitativen Ergebnisse wurden anonymisiert berichtet. Bei allen relevanten Aussagen wurde aber jeweils erwähnt, aus welcher Quelle sie stammen. Die dabei in Klammer verwendeten Abkürzungen sind wie in Tabelle 23 beschrieben zu verstehen.

Tabelle 23. Kürzel zur Kennzeichnung der Informationsquellen der qualitativen Inhaltsanalyse (in Kap. 7).

Akteur	Kürzel	Beschreibung
Schulleitungen	SL-PS	Schulleitung einer Primarschule
	SL-UG	Schulleitung (Rektorat) eines Untergymnasiums
	SL-SEK	Schulleitung Sekundarschule
	SL-PS-SEK	Schulleitung einer Primar- und Sekundarschule
Lehrpersonen	LP-PS	Lehrperson Primarschule (5./6. Klasse)
	LP-GS-A	Klassenlehrperson getrennte Sek Stammklasse Niveau A
	LP-GS-B	Klassenlehrperson getrennte Sek Stammklasse Niveau B
	LP-GS-C	Klassenlehrperson getrennte Sek Stammklasse Niveau C
	LP-KS-AB	Klassenlehrperson kooperative Sek Stammklasse Niveau A/B
	LP-KS-C	Klassenlehrperson kooperative Sek Stammklasse Niveau C
	LP-IS	Klassenlehrperson integrierte Sekundarschule
	LP-UG	Klassenlehrperson Untergymnasium
	LP-SEK-AND	Lehrperson Sekundarstufe I (andere bzw. ohne Angaben)
Eltern	EL-A (bis H)	Eltern aus den Schulen A, B, C, D, E, F, G oder H
Schülerinnen und Schüler	SCH-A (bis H)	Schülerinnen/Schüler der Schulen A, B, C, D, E, F, G oder H

Die fiktive Aussage «verschiedene Befragte standen hinter den Selektionskriterien des Übertrittsverfahrens (SL-SEK, SL-UG, LP-PS, LP-IS, EL-F, SCH-A, SCH-G)» würde beispielsweise bedeuten, dass positive Rückmeldungen zu den Selektionskriterien von (mindestens) einer Schulleitung einer Sekundarschule und eines Untergymnasiums, (mindestens) einer Primarlehrperson (fünfte bzw. sechste Klasse), einer Klassenlehrperson einer integrierten Sekundarschule, von einzelnen Eltern der Schule F sowie von Schülerinnen oder Schülern der Schulen A und G gemacht wurden. Bei der Interpretation der qualitativen Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass Aussagen umso breiter abgestützt sind, je mehr verschiedene Quellen (Personengruppen) sie stützten.

Bei der Darstellung der qualitativen Ergebnisse wurden einzelne Originalzitate verwendet – sie dienen der Illustration der entsprechenden Kategorie und sollen einen unmittelbaren Eindruck der konkreten Aussagen und ihrer Zwischentöne vermitteln. Diese Zitate erheben weder Anspruch auf Repräsentativität noch auf Vollständigkeit. Sie sollen ein «Gefühl» für die Originaldaten ermöglichen, sind aber als Einzelaussagen nicht übermässig zu gewichten. Bei der Auswahl der Originalzitate wurden häufige, exemplarische Aussagen, prägnante Meinungen oder originelle Hinweise bevorzugt.

Mit diesen Ausführungen schliesst die Darstellung der methodischen Vorgehensweise. In den beiden nächsten Kapiteln folgen die Ergebnisse, welche mit diesen Methoden aus den Daten extrahiert wurden.

6 Quantitative Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Angaben der Schulleitungen, der Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen sowie der Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I statistisch ausgewertet. Zuerst steht die Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens im Zentrum des Interesses (siehe Kap. 6.1). Danach werden unterstützende Massnahmen wie etwa Orientierungsarbeiten, Beurteilungskonferenzen und Rückmeldegespräche näher betrachtet – sie sollen die Lehrpersonen bei der Selektion unterstützen (siehe Kap. 6.2). Der Unterricht (siehe Kap. 6.3) und die Instrumente des Übertrittsverfahrens (siehe Kap. 6.4) werden anschliessend ebenso thematisiert wie die verschiedenen Selektionskriterien (siehe Kap. 6.5) und die Beurteilungsgespräche (siehe Kap. 6.6). Im Zusammenhang mit dem Beurteilungsgespräch wird insbesondere beschrieben, wie der Selektionsentscheid genau zustande kam (siehe Kap. 6.7). Ferner werden die Selektionsquoten der letzten Jahre sowie die Durchlässigkeit des Luzerner Schulsystems (siehe Kap. 6.8) analysiert. Abgerundet wird dieses statistische Kapitel mit einer Übersicht über die quantitativen Ergebnisse und einigen weiterführenden Auswertungen (siehe Kap. 6.9).

6.1 Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens

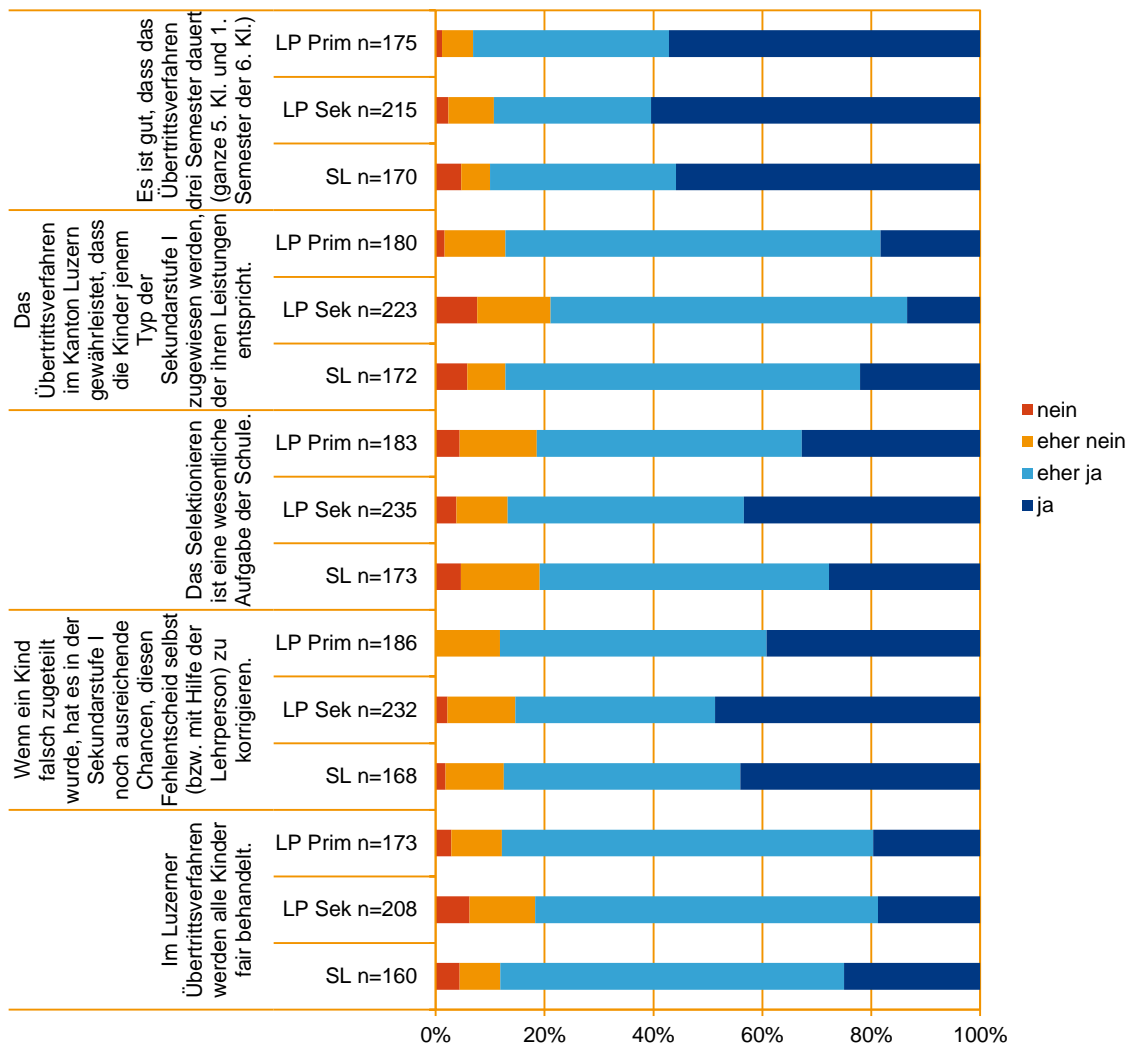
Das erste Unterkapitel bezieht sich auf die Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens bei Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen, bei Schulleitungen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Eine erste der im Folgenden dokumentierten Skalen fragte auf einer eher allgemeinen Ebene nach der Akzeptanz des Übertrittsverfahrens (siehe Kap. 6.1.1). Weitere Skalen erhoben einzelne Aspekte der Akzeptanz etwas spezifischer. So wurden die Schulleitungen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I beispielsweise gefragt, wie «gut» sie die von den Primarlehrpersonen vorgenommene Selektion einschätzten bzw. wie sie die «Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen» beurteilten (siehe Kap. 6.1.2). Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens umso höher ist, je ausgeglichener die Balance von Aufwand und Ertrag dieses Verfahrens wahrgenommen wurde (siehe Kap. 6.1.3) und je weniger Selektionsdruck dieses Verfahren für die Kinder produzierte (siehe Kap. 6.1.4). Abschliessend wird in diesem Unterkapitel zur Akzeptanz des Übertrittsverfahrens der Frage nachgegangen, wie die Befragten den Zeitpunkt der Selektion am Ende der sechsten Klasse einschätzten (siehe Kap. 6.1.5). Natürlich lassen darüber hinaus viele weitere Facetten des Übertrittsverfahrens ebenfalls Rückschlüsse auf die Akzeptanz des Verfahrens zu, insbesondere die Akzeptanz der Selektionskriterien oder die Akzeptanz eines im Gespräch mit allen Beteiligten gemeinsam getroffenen Entscheides. Da es sich dabei aber um grössere, eigenständige Themenfelder handelt, werden diese später in separaten Unterkapiteln behandelt.

6.1.1 Akzeptanz des Übertrittsverfahrens

Eine erste Skala fragte die Schulleitungen, Sekundar- und Primarlehrpersonen auf einer eher allgemeinen Ebene nach der Akzeptanz des Übertrittsverfahrens. Hinter der Konstruktion dieser Skala stand die Idee, dass die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens bei jenen Personen höher ist, die der Meinung sind, das aktuelle Luzerner Übertrittsverfahren behandle alle Kinder fair und sei geeignet, die Kinder dem für sie passenden Schulangebot der Sekundstufe I zuzuweisen. Zu einer hohen Akzeptanz des Selektionsverfahrens gehörte hier definitionsgemäss aber auch die Ansicht, dass die Selektion zwar eine wichtige Aufgabe der Schule sei, dass ein geeignetes Verfahren aber auch Möglichkeiten vorsehen müsse, Fehlentscheide auf der Sekundarstufe I zu korrigieren. Ausserdem wurde im Zusammenhang mit der Akzeptanz auch die Einstellung zu einem zentralen Merkmal des Luzerner Übertrittsverfahrens erfragt: zum Beobachtungszeitraum von drei Semes-

tern. Er unterscheidet dieses Verfahren grundlegend von anderen Verfahren, die z.B. eine punktuelle Übertrittsprüfung vorsehen.

Alle fünf zur Einschätzung vorgelegten Items der Akzeptanz-Skala stiessen bei den drei befragten Akteuren auf eine hohe Zustimmung (hohe Anteile der Antworten «ja» und «eher ja»). In den meisten Fällen stimmten über 80% der Befragten den jeweiligen Behauptungen (eher) zu. Ganz knapp weniger als 80% Zustimmung erreichte die Aussage, das Verfahren gewährleiste eine Zuweisung der Kinder entsprechend ihrer Leistung bei den Sekundarlehrpersonen. Bei diesem Item war auffällig, dass bei allen drei Bezugsgruppen ein hoher Anteil der Antworten (über 60%) auf die Option «eher ja» entfiel. Ähnliches liess sich für die Behauptung dokumentieren, im Luzerner Übertrittsverfahren würden alle Kinder fair behandelt. Auch hier antworteten über 60% mit «eher ja». Mit einer Zustimmung von ca. 90% sehr geschätzt wurde schliesslich die Tatsache, dass das Luzerner Übertrittsverfahren drei Semester dauert (vgl. Abbildung 8).



SL (Schulleitung): M=3.18; SD=0.48; n=173; Cronbachs Alpha=.67.
 LP Sek (Sekundarlehrpersonen): M=3.17; SD=0.51; n=238; Cronbachs Alpha=.66.
 LP Prim (Primarlehrpersonen): keine Skalenbildung möglich.

Abbildung 8. Skala «Akzeptanz des Übertrittsverfahrens» aus Sicht von Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.

Die fünf Items zur Akzeptanz des Übertrittsverfahrens standen bei den Schulleitungen und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I in einer hinreichend engen Beziehung zueinander (genügende interne Konsistenz der Items bzw. genügende Reliabilität). Die Reliabilität (Cronbachs Alpha) betrug bei den Schulleitungen $\alpha=.67$ und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I $\alpha=.66$. Bei den Primarlehrpersonen ergab sich jedoch das Problem, dass das Item «Das Selektionieren ist eine wesentliche Aufgabe der Schule» hoch auf einen anderen Faktor lud und die vier verbleibenden Items eine zu geringe Reliabilität aufwiesen. Deshalb konnte für die Primarlehrpersonen mit den fünf verwendeten Items keine Skala gebildet und somit auch kein Skalenmittelwert berechnet werden. Bei den Schulleitungen erreichte die Skala «Akzeptanz des Übertrittsverfahrens» auf der Antwortskala von 1=nein bis 4=ja einen Mittelwert von 3.18 (SD=0.48) und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I $M=3.17$ (SD=0.51). Damit kann davon ausgegangen werden, dass das Luzerner Übertrittsverfahren bei den Schulleitungen und den Lehrpersonen der Sekundarstufe I insgesamt eher akzeptiert ist.

Da bei den Primarlehrpersonen kein Skalenmittelwert errechnet werden konnte, wurde hier geprüft¹⁷, ob sich die Beantwortung der einzelnen Items von den Antworten der Schulleitungen bzw. Lehrpersonen der Sekundarstufe I unterschied. Im Vergleich zu den Schulleitungen beantworteten die Primarlehrpersonen kein einziges Item signifikant anders. Im Vergleich zu den Lehrpersonen der Sekundarstufe I stimmten die Primarlehrpersonen der Aussage, das Selektionieren sei eine wesentliche Aufgabe der Schule etwas weniger zu, dafür etwas mehr der Aussage, das Luzerner Selektionsverfahren gewährleiste einen leistungsgerechten Zuweisungsentscheid. Damit kann auch bei den Primarlehrpersonen davon ausgegangen werden, dass sie das Luzerner Selektionsverfahren insgesamt eher akzeptieren.

Bei den Schulleitungen und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I konnte der gebildete Skalenmittelwert näher untersucht werden. Dabei ergab sich folgendes Bild: Je *höher* die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens bei einer Lehrperson der Sekundarstufe I war, desto *weniger* war sie der Meinung, die Kinder würden zu früh selektioniert ($r=-.41$; $p<.001$; $n=237$). Der gleiche (negative) Zusammenhang konnte auch bei den Schulleitungen nachgewiesen werden ($r=-.56$; $p<.001$; $n=173$). Bei den Schulleitungen hing eine hohe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens zudem zusammen mit einer hohen Zustimmung zu den Selektionskriterien des Übertrittsverfahrens ($r=.47$; $p<.001$; $n=172$), einem hohen Vertrauen in die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen ($r=.36$; $p<.001$; $n=165$) und guten Erfahrungen mit Beurteilungskonferenzen ($r=.32$; $p<.01$; $n=87$).

Gegenüber Lehrpersonen anderer Fächer akzeptierten jene Lehrpersonen der Sekundarstufe I das Übertrittsverfahren etwas *weniger*, die u.a. Mathematik unterrichteten¹⁸: Mathematiklehrpersonen der Sekundarstufe I erreichten einen Skalenmittelwert von $M=3.11$ (SD=0.53), während die Lehrpersonen anderer Fächer auf eine Akzeptanz von $M=3.26$ (SD=0.47) kamen. Analog verhielt es sich mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Fächer Geschichte/Geografie; auch sie akzeptierten das Verfahren etwas *weniger*¹⁹ ($M=3.13$; SD=0.52 gegenüber anderen Lehrpersonen mit $M=3.26$; SD=0.47).

6.1.2 Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen

Zur Erfassung der Skala «Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen» wurden fünf verschiedene Items eingesetzt. Diese Skala erhob, wie angemessen die Lehrpersonen der Sekundarstufe I und die Schulleitungen die Zuweisungsentscheide der Primarlehrpersonen beurteilten und damit letztlich, welche Selektionskompetenz sie den Primarlehrpersonen attestierten. Zur Erfassung der Selektionskompetenz wurde gefragt, ob die Primarlehrpersonen die Kinder mehrheitlich richtig zu-

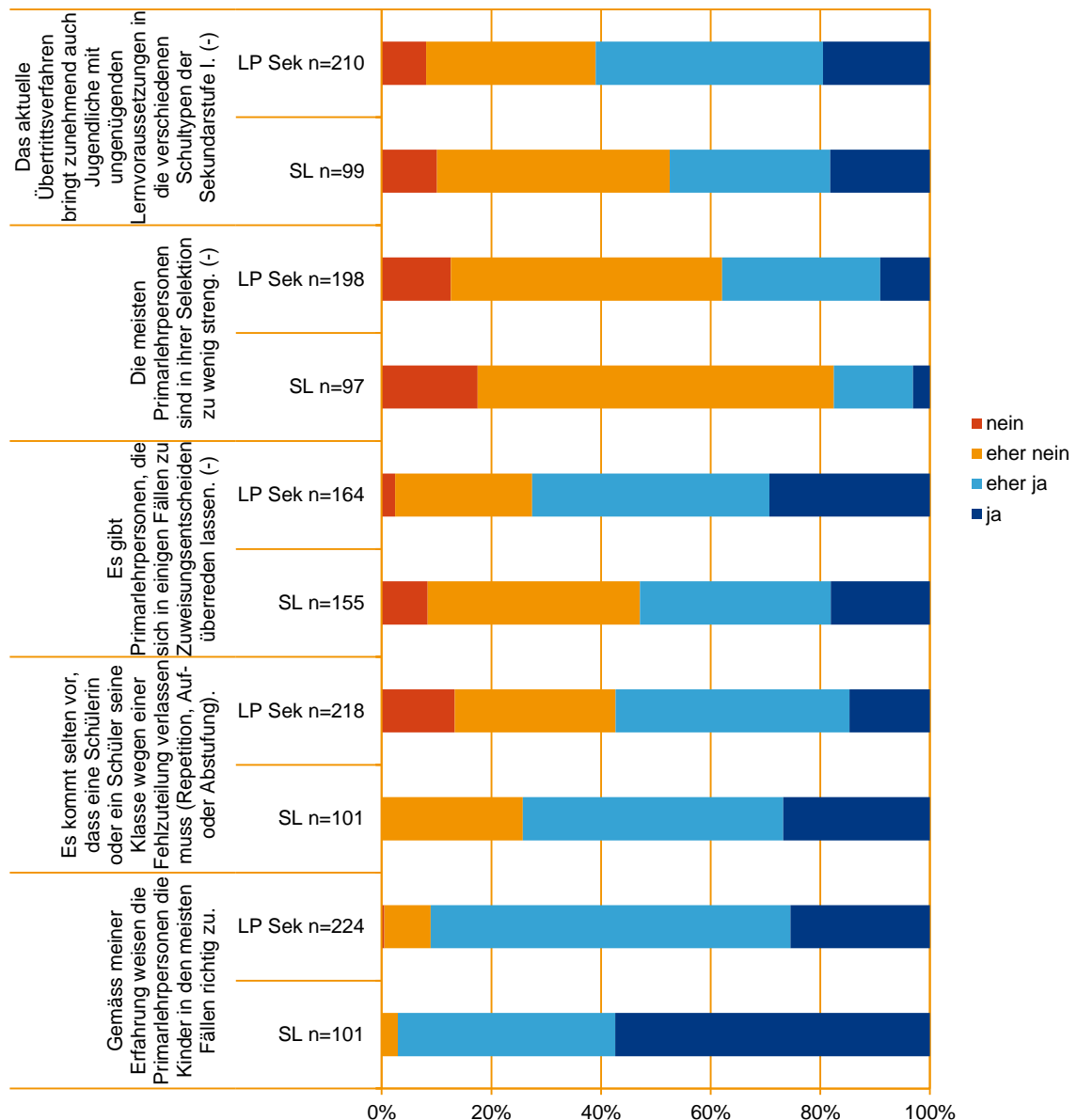
¹⁷ anhand des Mann-Whitney-U-Tests auf ordinalem Skalenniveau

¹⁸ $T=2.28$; $p<.05$; $df=225$

¹⁹ $T=1.99$; $p<.05$; $df=225$

weisen würden bzw. ob es auf der Sekundarstufe I nur selten zu Repetitionen und Ab- oder Aufstufungen komme. Weiter wurde bei der Konzeption dieser Skala davon ausgegangen, dass sich eine selektionskompetente Primarlehrperson zu keinen Zuweisungen überreden lässt und angemessen streng selektioniert, sodass den verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I nur Jugendliche mit genügenden Lernvoraussetzungen zugewiesen werden.

Die drei letztgenannten Items waren im Fragebogen jedoch negativ gepolt. Effektiv wurde also gefragt, ob die Primarlehrpersonen zu *wenig* streng seien, ob die Lernvoraussetzungen *fehlen* oder ob sich Primarlehrpersonen *überreden* lassen würden. Negativ gepolte Items wurden in den Grafiken und Tabellen jeweils so dargestellt, wie sie erhoben wurden (vgl. Abbildung 9). Für die Berechnung der Skalenmittelwerte wurden negativ formulierte Items aber jeweils umgepolt.



SL (Schulleitung): M=2.71; SD=0.72; n=165; Cronbachs Alpha=.70.

LP Sek (Sekundarlehrpersonen): M=2.59; SD=0.60; n=231; Cronbachs Alpha=.77.

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Skalenmittelwertberechnung umgepolt.

Abbildung 9. Skala «Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen» aus Sicht von Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.

Schulleitungen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren sich insofern einig, als beide Parteien zu über 90% angaben, die Primarlehrpersonen würden die Kinder richtig zuweisen («ja» und «eher ja» zusammen genommen). Auch waren sie eher nicht der Meinung, dass die Primarlehrpersonen in ihrer Selektion zu wenig streng seien: Nur ca. 20% der Schulleitungen und knapp 40% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I gaben dies so an. Korrespondierend damit sagten gut 70% der Schulleitungen und auch knapp 60% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus, dass es selten zu Umstufungen komme. Allerdings ergaben sich heterogene Antworten auf die Frage, ob die Jugendlichen ungenügende Lernvoraussetzungen in das entsprechende Schulangebot der Sekundarstufe I mitbringen würden: Etwa die Hälfte der Schulleitungen sowie über 60% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I gaben an, dass dies (eher) der Fall sei. Ein ähnliches Bild ergab sich beim letzten Item: Etwa die Hälfte der Schulleitungen und ungefähr drei Viertel der Lehrpersonen der Sekundarstufe I vertraten die Meinung, dass sich manche Primarlehrpersonen zu Zuweisungsentscheiden überreden liessen.

Die Reliabilität der Skala «Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen» konnte mit ansprechenden Werten bestätigt werden (Cronbachs Alpha für die Schulleitung=.70; für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I Alpha=.77). Für die Schulleitung ergab sich auf der Antwortskala von 1=nein bis 4=ja ein Skalenmittelwert von $M=2.71$ ($SD=0.72$) und für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I $M=2.59$ ($SD=0.60$). Die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen wurde somit insgesamt als mittelmässig bis eher gut beurteilt.

Vertiefende Analysen führten zu folgendem Bild: Je höher Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen einschätzten, desto eher standen sie hinter der Idee des Luzerner Übertrittsverfahrens, dass der Selektionsentscheid *gemeinsam* im Gespräch mit Eltern, Kind und Lehrperson getroffen und getragen werden muss ($r=.42$; $p<.001$; $n=231$). Weibliche Sekundarlehrpersonen schätzten die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen *geringer* ein als männliche²⁰: Lehrerinnen der Sekundarstufe I erreichten einen Skalenmittelwert von $M=2.44$ ($SD=0.53$) und Lehrer einen solchen von $M=2.66$ ($SD=0.64$). Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die aktuell eine dritte Klasse unterrichteten, waren am stärksten überzeugt von der Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen²¹. Sie erreichten einen Skalenmittelwert von $M=2.73$ ($SD=0.55$), während Lehrpersonen einer ersten ($M=2.53$; $SD=0.58$) oder einer zweiten Klasse ($M=2.49$; $SD=0.66$) tiefere Skalenmittelwerte aufwiesen.

Den Primarlehrpersonen selber wurde nur eines der Items dieser Skala zur Einschätzung vorgelegt: Bei den Primarlehrpersonen (ohne Abbildung) waren es 56% der Befragten, welche (eher) der Ansicht waren, es gäbe Primarlehrpersonen, die sich in einigen Fällen zu Zuweisungsentscheiden überreden lassen würden.

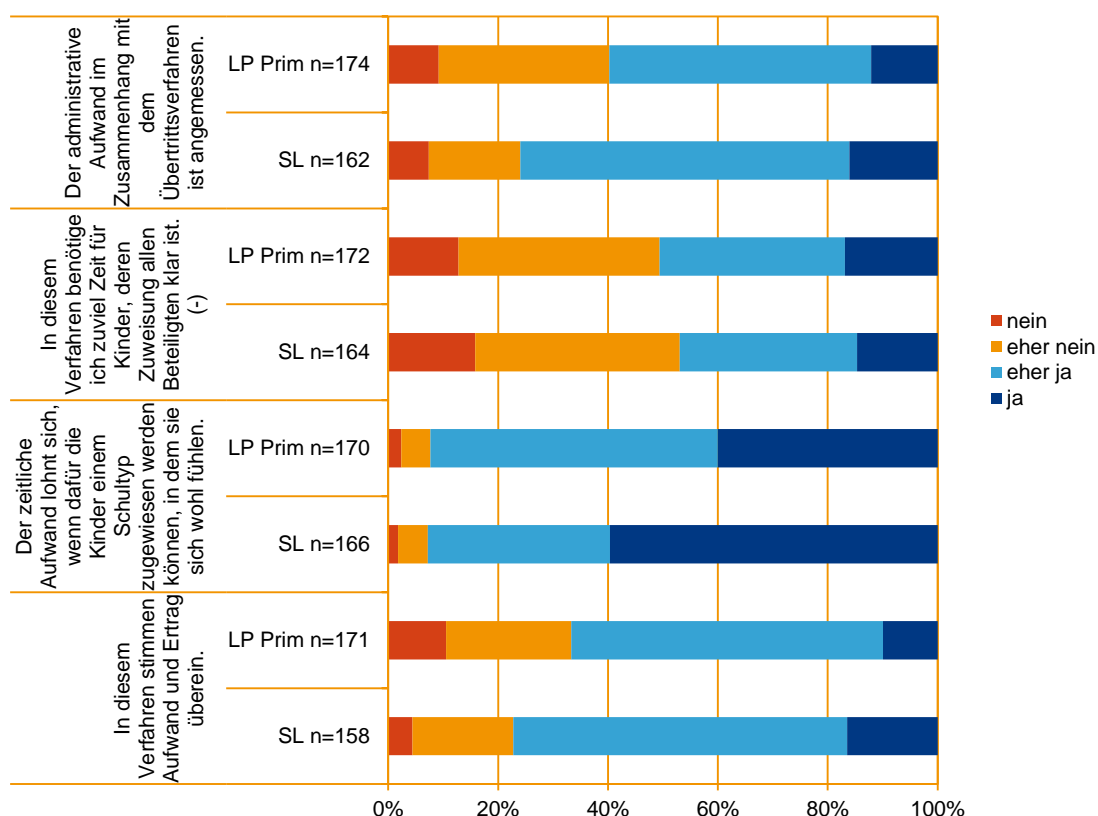
6.1.3 Aufwand und Ertrag

Primarlehrpersonen und Schulleitungen wurden nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag des Übertrittsverfahrens gefragt. Ein erstes Item zur Erfassung einer entsprechenden Skala zielte direkt darauf ab zu erfahren, ob Aufwand und Ertrag übereinstimmen. Ein zweites Item fragte nach dem zeitlichen Aufwand. Damit sollte untersucht werden, ob sich der zeitliche Aufwand lohne, wenn die Kinder dafür einem für sie passenden Schulangebot zugewiesen werden können. Ein negativ formuliertes Item behauptete, dass Primarlehrpersonen und Schulleitungen bei klaren Fällen *zu viel* Zeit für das Übertrittsverfahren aufwenden müssten. Als Letztes sollte die Aussage eingeschätzt werden, dass der *administrative* Aufwand für das Übertrittsverfahren angemessen sei.

²⁰ $T=2.79$; $p<.01$; $df=203.9$

²¹ $F=3.23$; $p<.05$; $df=2/220$

In der Auswertung zeigte sich besonders auffällig, dass sowohl die Primarlehrpersonen als auch die Schulleitungen zu über 90% (eher) der Meinung waren, dass sich der Aufwand für die Kinder lohne. Für je rund drei Viertel der beiden Akteure stimmten in diesem Verfahren Aufwand und Ertrag überein. Bezogen auf den administrativen Aufwand waren über 75% der Schulleitungen und 60% der Primarlehrpersonen der Meinung, dass dieser angemessen sei. Ausgewogen war die Antwort auf die Frage, ob für Kinder, deren Zuweisung sowieso allen Beteiligten klar war, zu viel Zeit aufgewendet werde: Hier teilte sich bei beiden Akteuren die Meinungen in zwei ungefähr gleich grosse Hälften (vgl. Abbildung 10).



SL (Schulleitung): M=2.95; SD=0.64; n=171; Cronbachs Alpha=.81.
 LP Prim (Primarlehrpersonen): M=2.75; SD=0.62; n=175; Cronbachs Alpha=.76.
 (-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Skalenmittelwertberechnung umgepolt.

Abbildung 10. Skala «Aufwand und Ertrag» aus Sicht von Primarlehrpersonen und Schulleitungen.

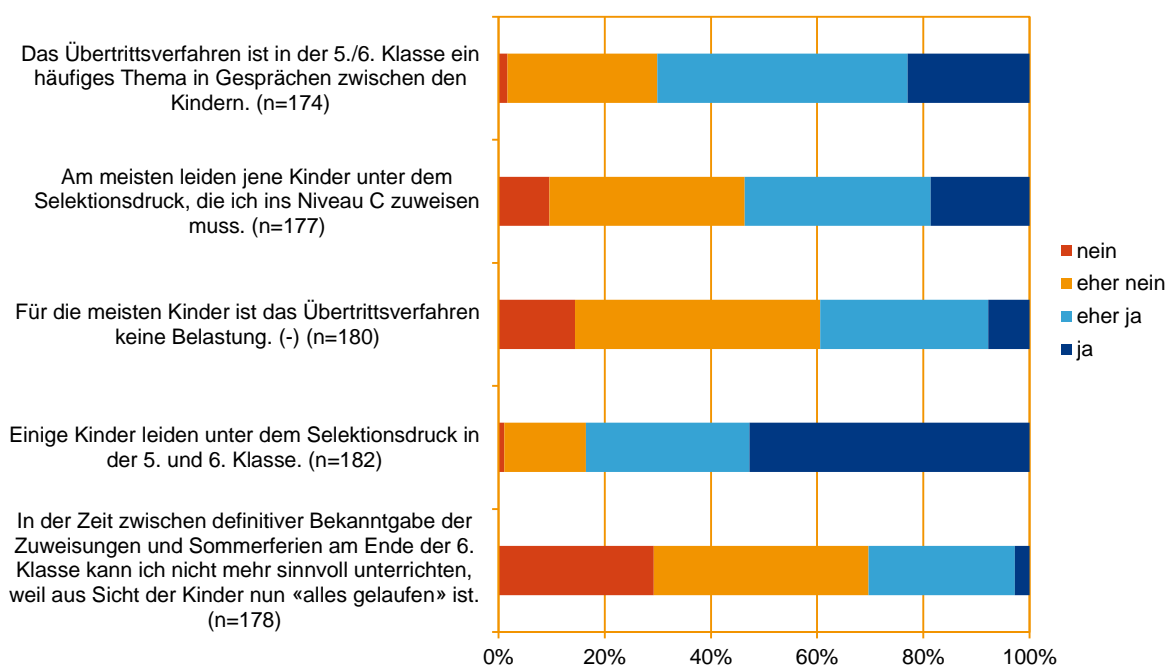
Die Reliabilität – das Cronbachs Alpha – fiel für die Schulleitungen mit Alpha=.81 etwas höher aus als für die Primarlehrpersonen mit Alpha=.76. Mit diesen Werten kann die interne Konsistenz dieser beiden Skalen als gut eingeschätzt werden. Bezüglich der Skalenmittelwerte erreichten die Schulleitungen einen Wert von M=2.95 (SD=0.64) und die Primarlehrpersonen M=2.75 (SD=0.62). Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wurde damit von den Schulleitungen als «eher angemessen» betrachtet, von den Primarlehrpersonen als «mittelmässig» bis «eher angemessen».

Vertiefende Analysen führten zur Erkenntnis, dass die Einschätzung von Aufwand und Ertrag des Übertrittsverfahrens bei den Schulleitungen signifikant mit verschiedenen anderen Skalen zusammen hing: Je positiver eine Schulleitung das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wahrnahm, desto eher akzeptierte sie das Übertrittsverfahren (r=.39; p<.001; n=171), desto eher setzte sie auf einen im Gespräch gemeinsam getragenen Selektionsentscheid (r=.47; p<.001; n=171), desto eher schätzte sie die Beurteilungskonferenzen (r=.31; p<.01; n=87), sprach den Primarlehrpersonen eine

hohe Selektionskompetenz zu ($r=.29$; $p<.001$; 163) und desto *weniger* wandte sie sich gegen eine frühe Selektion der Kinder ($r=-.33$; $p<.001$; $n=171$). Primarlehrpersonen nahmen das Verhältnis von Aufwand und Ertrag umso positiver wahr, je kleiner ihre aktuelle Schulklasse war ($r=-.20$; $p<.01$; $n=164$).

6.1.4 Selektionsdruck für Kinder

Der Selektionsdruck für Kinder wurde mit fünf verschiedenen Items durch die Primarlehrpersonen eingeschätzt. Das erste Item ging davon aus, dass der Selektionsdruck *klein* ist, wenn es für den Unterricht keine Rolle spielt, ob die Schülerinnen und Schüler ihren Zuweisungsentscheid schon kennen oder nicht. Im umgekehrten Fall bedeutet dies, dass der Druck eben *gross* ist, wenn nach dem Selektionsentscheid kein sinnvoller Unterricht mehr möglich ist. Anschliessend wurde gefragt, ob die Kinder unter dem Selektionsdruck leiden würden (speziell solche, die ins Niveau C zugewiesen werden) und ob das Verfahren für die Kinder eine Belastung darstelle. Ein hoher Selektionsdruck wurde überdies unterstellt, falls das Übertrittsverfahren ein häufiges Thema unter den Kindern darstellte (vgl. Abbildung 11).



$M=2.72$; $SD=0.51$; $n=184$; Cronbachs Alpha=.62.

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Skalenmittelwertberechnung umgepolt.

Abbildung 11. Skala «Selektionsdruck für Kinder» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

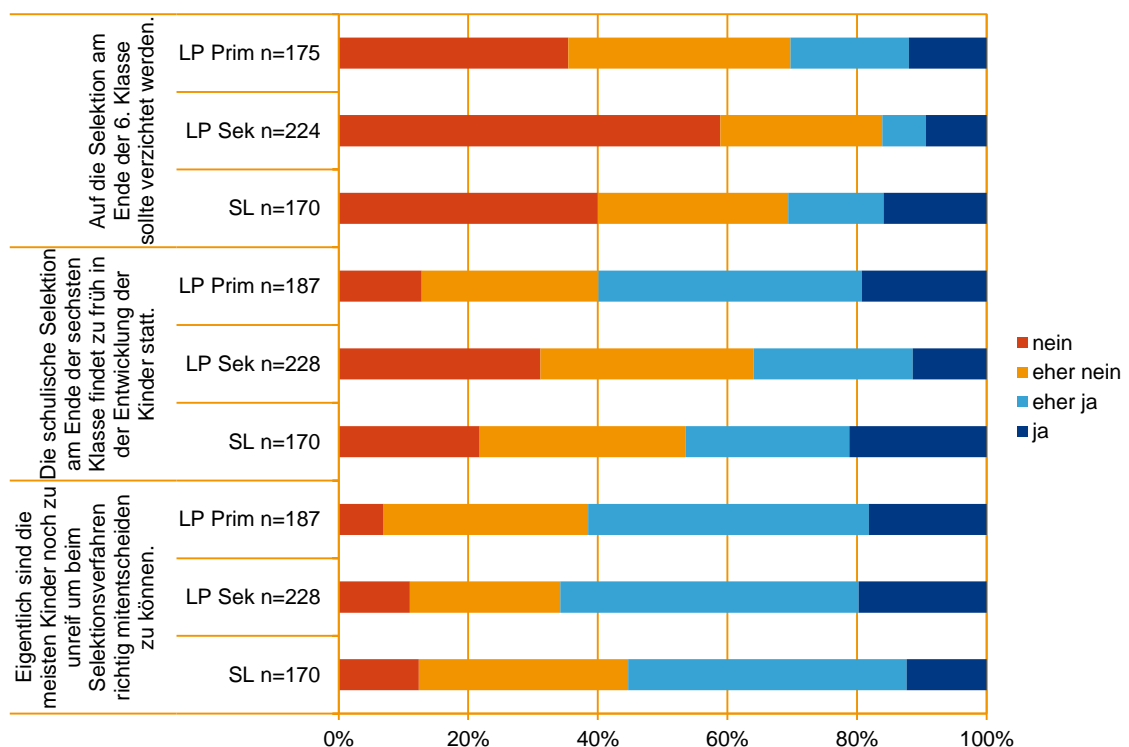
Die Befürchtung, dass nach Bekanntgabe der Zuweisungen bis zu den Sommerferien kein sinnvoller Unterricht mehr stattfinden könnte, wurde nur von ca. 30% der befragten Primarlehrpersonen bestätigt. Aus Sicht der anderen ca. 70% der Befragten erzeugt das Übertrittsverfahren also keinen besonderen Druck, der nach dem Selektionsentscheid nachlassen würde. Dennoch gaben über 80% der Befragten an, einige Kinder würden unter dem Selektionsdruck leiden – gut die Hälfte präziserte, dass v.a. Kinder leiden würden, die künftig das Niveau C besuchen. Die Frage, ob das Übertrittsverfahren eine Belastung sei, wurde heterogener beantwortet: 40% gaben an, dass es (eher) *keine* Belastung sei. Für etwa 70% der Primarlehrpersonen schien das Übertrittsverfahren ein (eher) häufiges Gesprächsthema unter den Schülerinnen und Schülern zu sein.

Die interne Konsistenz der Skalea «Selektionsdruck für Kinder» fiel mit Cronbachs Alpha=.62 knapp zufriedenstellend aus. Der Skalenmittelwert von $M=2.72$ ($SD=0.51$) verwies darauf, dass nach Meinung der Primarlehrpersonen ein moderater Selektionsdruck für die Kinder vorhanden war. Einen etwas höheren Selektionsdruck für die Kinder nahmen Primarlehrpersonen wahr, die ...

- stärker Kritik an einer frühen Selektion der Kinder übten ($r=.34$; $p<.001$; $n=183$),
- aus subjektiver Sicht *weniger* gut in der Lage waren, professionelle, kooperative Beurteilungsgespräche zu führen ($r=-.36$; $p<.001$; $n=181$),
- jünger waren ($\rho=-.17$; $p<.05$; $n=176$),
- aktuell eine grössere Schulklasse führten ($r=.19$; $p<.05$; $n=172$).

6.1.5 Zeitpunkt der Selektion

Als Letztes wurde grundsätzlich danach gefragt, ob die Selektion am Ende der Primarschule überhaupt nötig sei. Ein erstes Item der entsprechenden Skala postulierte, dass die schulische Selektion am Ende der sechsten Klasse zu früh in der Entwicklung des Kindes stattfindet. Als zweites wurde behauptet, die Kinder seien noch zu unreif, um beim Selektionsverfahren richtig mitentscheiden zu können. Eine dritte, einzuschätzende Aussage schlug einen grundsätzlichen Verzicht auf die Selektion am Ende der sechsten Klasse vor. Weil sich alle drei Items gegen eine «frühe» Selektion wenden, wurde diese Skala als «keine frühe Selektion» bezeichnet (vgl. Abbildung 12).



SL (Schulleitung): $M=2.37$; $SD=0.83$; $n=173$; Cronbachs Alpha=.75.
 LP Sek (Sekundarlehrpersonen): $M=2.19$; $SD=0.76$; $n=237$; Cronbachs Alpha=.66.
 LP Prim (Primarlehrpersonen): $M=2.50$; $SD=0.75$; $n=189$; Cronbachs Alpha=.72.

Abbildung 12. Skala «Keine frühe Selektion» aus Sicht von Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.

Die drei oben vorgestellten Items wurden allen Akteuren zur Beantwortung vorgelegt. Bezüglich der Reife der Kinder gaben alle drei Akteure mit jeweils rund 60% Zustimmung an, dass die Kinder eher zu unreif seien, um beim Selektionsverfahren mitreden zu können. Der Aussage, die Selektion am Ende der sechsten Klasse finde zu früh in der kindlichen Entwicklung statt, stimmten 60% der Primarlehrpersonen, knapp 47% der Schulleitungen und etwas weniger als 36% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu. Einen gänzlichen Verzicht auf die Selektion am Ende der Primarschule könnten sich 30% der Primarlehrpersonen und der Schulleitungen vorstellen – bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren es nur 16%.

Die interne Konsistenz der Skala war bei allen drei Akteuren ausreichend bis gut (Schulleitung Cronbachs Alpha=.75, Primarlehrpersonen Alpha=.72, Lehrpersonen der Sekundarstufe I Alpha=.66). Die Skalenmittelwerte auf der Antwortskala von 1=nein bis 4=ja kamen in der Mitte der Antwortskala und darunter zu liegen. Bei den Primarlehrpersonen war dies ein Gesamtmittelwert von $M=2.50$ ($SD=0.75$), bei der Schulleitung $M=2.37$ ($SD=0.83$) und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I $M=2.19$ ($SD=0.76$). Die Forderung, keine «frühe» Selektion vorzunehmen, wurde von den Befragten also nur moderat bis eher zurückhaltend vorgetragen. Sie waren somit eher einverstanden, dass am Ende der sechsten Klasse selektioniert wird.

Bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I handelte es sich bei der «frühen Selektion» um die einzige Skala, die zu signifikanten Differenzen zwischen den verschiedenen Angeboten bzw. Modellen der Sekundarschule führte²². Tendenziell lässt sich dazu festhalten: Je *weniger* anspruchsvoll das jeweilige Schulangebot war, desto eher waren die Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Ansicht, die Schule solle *keine* «frühe» Selektion vornehmen. Bei anspruchsvollen Schulangeboten wie etwa beim Gymnasium, war die Forderung, keine frühe Selektion vorzunehmen entsprechend gering (vgl. Abbildung 13).

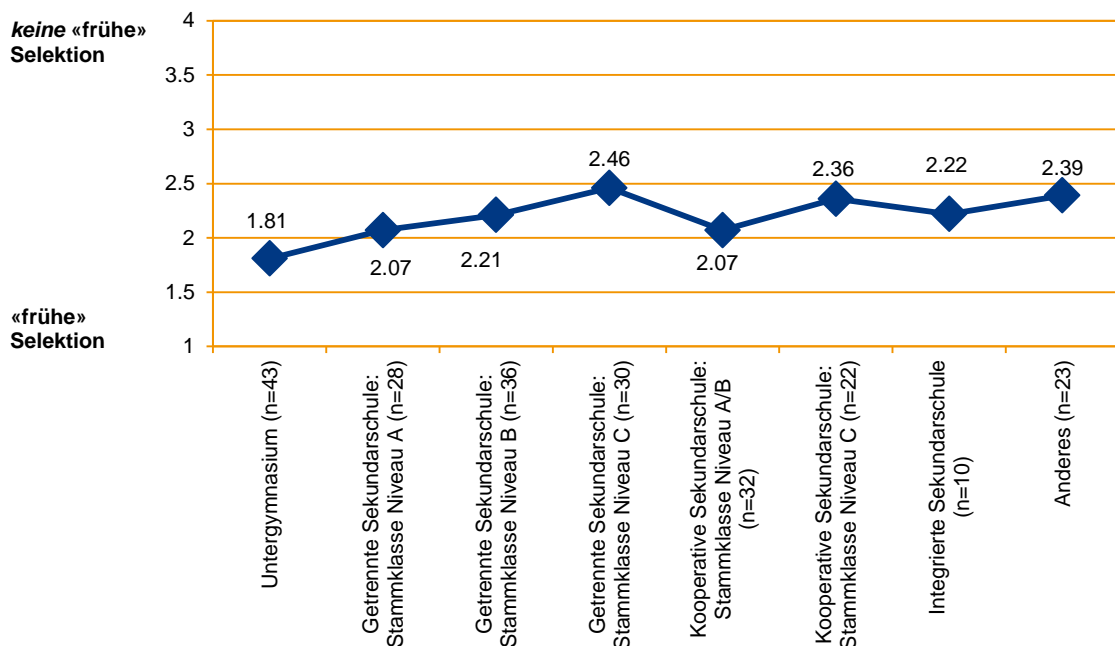


Abbildung 13. Skala «keine frühe Selektion» nach Schulangebot bzw. Schulmodell der Sekundarschule – aus Sicht der Sekundarlehrpersonen.

²² $F=2.72$; $p<.05$; $df=7/216$

Bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I wurde eine frühe Selektion mit einer ganz leichten Tendenz umso stärker gewünscht, je *grösser* die momentan von der entsprechenden Klassenlehrperson unterrichtete Schulklasse war ($r=-.18$; $p<.01$; $n=223$). Hingegen stellten Lehrpersonen der Sekundarstufe I, welche die Fächer Geschichte oder Geografie unterrichteten, die Forderung nach einem Verzicht auf eine frühe Selektion vehementer als andere Lehrpersonen der Sekundarstufe I²³. Sie erreichten einen Skalenmittelwert von $M=2.28$ ($SD=0.75$), während die anderen auf $M=2.00$ ($SD=0.75$) kamen. Dennoch waren auch diese Lehrpersonen tendenziell eher damit einverstanden, dass am Ende der sechsten Klasse selektioniert wird.

Je älter die befragten Schulleitungsmitglieder waren, desto eher setzten sie sich mit einer leichten Tendenz *für* eine frühe Selektion ein ($\rho=-.24$; $p<.01$; $n=173$).

Das ursprünglich ebenfalls für diese Skala vorgesehene Item «Die Zuweisung des Kindes zu einem Schultyp beeinflusst seinen Lebensweg ganz entscheidend» musste aus der oben präsentierten Skalenbildung ausgeschlossen werden, weil es hoch auf einen anderen Faktor lud (d.h., weil es offenbar ein anderes Konstrukt misst). Etwa 70% bis 80% der Primarlehrpersonen, der Lehrpersonen der Sekundarstufe I und der Schulleitungen stimmten diesem Item (eher) zu (vgl. Abbildung 14).

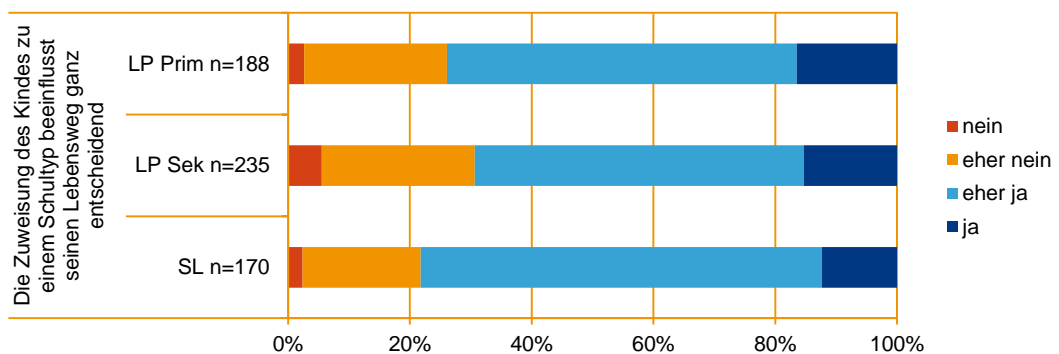


Abbildung 14. Einzelitem «Die Zuweisung des Kindes zu einem Schultyp beeinflusst seinen Lebensweg ganz entscheidend» – aus Sicht von Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.

6.2 Unterstützende Massnahmen

Im Zusammenhang mit unterstützenden Massnahmen des Übertrittsverfahrens werden im Folgenden zuerst die Orientierungsarbeiten näher betrachtet (siehe Kap. 6.2.1). Danach wird der Blick ausgeweitet auf die Beurteilungskonferenzen (siehe Kap. 6.2.2) und die Rückmeldegespräche (siehe Kap. 6.2.3).

Bereits an dieser Stelle sei angemerkt, dass bei den Primarlehrpersonen eine positive Wahrnehmung von Rückmeldegesprächen mit einer positiven Haltung zu Beurteilungskonferenzen korreliert ($r=.43$; $p<.001$; $n=144$). Kein Zusammenhang ist jedoch zwischen diesen beiden unterstützenden Massnahmen auf der einen und den Orientierungsarbeiten auf der anderen Seite erkennbar. Damit wird bereits angedeutet, dass den Orientierungsarbeiten im Luzerner Selektionsverfahren eine besondere Rolle zukommt. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

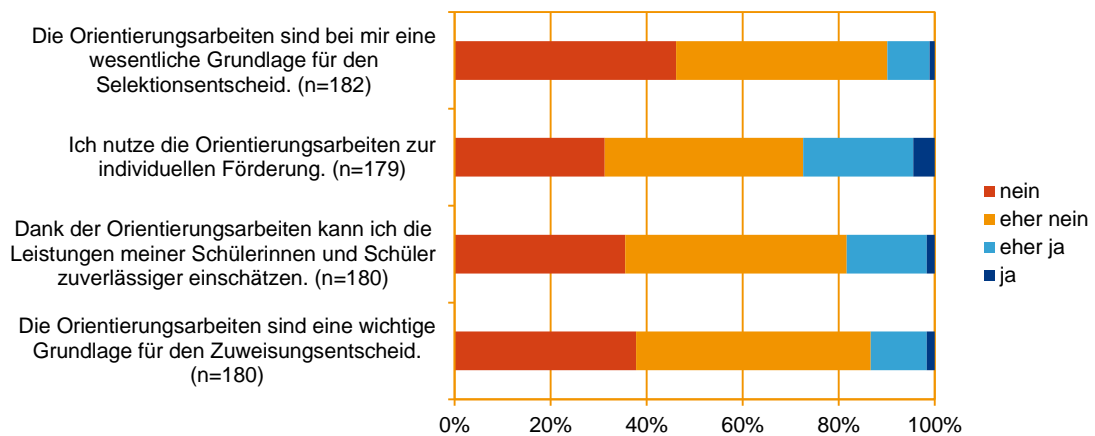
²³ $T=2.68$; $p<.01$; $df=224$

6.2.1 Orientierungsarbeiten

Die Skala «Orientierungsarbeiten» umfasste vier Items, die ausschliesslich den Primarlehrpersonen vorgelegt wurden. Diese Items besagten, dass die Orientierungsarbeiten eine wichtige Grundlage für den Zuweisungsentscheid bildeten und dass sie dazu beitragen würden, die Schülerleistungen besser einschätzen zu können. Ein weiteres Item bezog sich auf die Nutzung der Orientierungsarbeiten zur individuellen Förderung.

Die Rückmeldungen zu den Orientierungsarbeiten fielen kritisch aus. Weniger als ein Siebtel der Primarlehrpersonen bezeichnete die Orientierungsarbeiten als (eher) wichtige Grundlage für den Zuweisungsentscheid oder als wesentliche Grundlage für den Selektionsentscheid. Nur knapp 20% konnten dank der Orientierungsarbeiten ihre Schülerinnen und Schüler zuverlässiger einschätzen und nur ein guter Viertel der Primarlehrpersonen nutzte die Ergebnisse von Orientierungsarbeiten zur individuellen Förderung.

Für diese Skala ergab sich ein Cronbachs Alpha von .72. Der Mittelwert von $M=1.82$ ($SD=0.56$) dokumentiert, dass die Antworten zu den Orientierungsarbeiten insgesamt eher negativ ausfielen (vgl. Abbildung 15).



$M=1.82$; $SD=0.56$; $n=183$; Cronbach's Alpha=.72.

Abbildung 15. Skala «Orientierungsarbeiten» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

Trotz einer kritischen Haltung gegenüber den Orientierungsarbeiten führten mehr als drei Viertel der Primarlehrpersonen die vorgegebene Anzahl Orientierungsarbeiten pflichtbewusst durch. Mehr als 80% der Primarlehrpersonen benoteten die Orientierungsarbeiten und knapp 80% berücksichtigten die Orientierungsarbeiten für das Zeugnis (vgl. Abbildung 16).

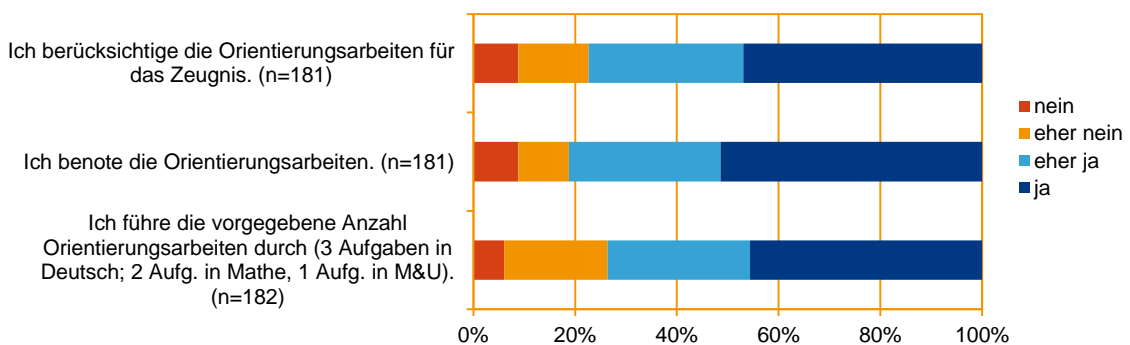
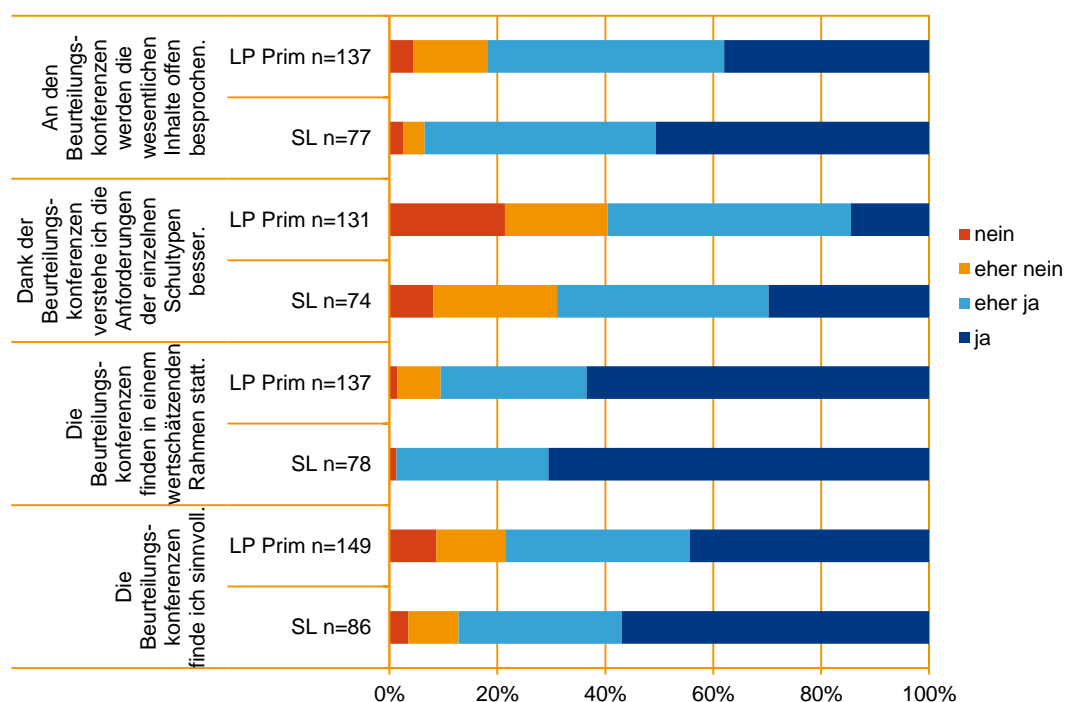


Abbildung 16. Einzelitems zu den Orientierungsarbeiten aus Sicht von Primarlehrpersonen.

6.2.2 Beurteilungskonferenzen

Als weitere unterstützende Massnahme wurde auch die Beurteilungskonferenz näher betrachtet. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, ob die Beurteilungskonferenzen als sinnvoll erachtet wurden und ob sie in einem wertschätzenden Rahmen stattgefunden hatten. Auch sollte beurteilt werden, ob die Primarlehrpersonen durch die Konferenz die Anforderungen der einzelnen Schultypen besser verstehen würden und ob die wesentlichen Inhalte an einer solchen Konferenz offen besprochen würden. Diese Items wurden sowohl von den Schulleitungen als auch von den Primarlehrpersonen beantwortet.

Ausnehmend positiv bewertet wurde der wertschätzende Rahmen, in welchem die Beurteilungskonferenzen stattgefunden hatten: Sozusagen alle antwortenden Schulleitungen und auch 90% der Primarlehrpersonen gaben dies so an. Ca. 80% der beiden befragten Bezugsgruppen fanden, dass die wesentlichen Inhalte (eher) offen besprochen wurden und dass die Beurteilungskonferenzen im Grossen und Ganzen sinnvoll seien. Einzig die Frage, ob sie durch die Beurteilungskonferenzen die Anforderungen der einzelnen Schultypen besser verstehen würden, wurde von beiden Akteuren etwas zurückhaltender beantwortet: Nur ca. 60% der Primarlehrpersonen und ca. zwei Drittel der Schulleitungen unterstützten diese Aussage (vgl. Abbildung 17).



SL (Schulleitung): M=3.33; SD=0.61; n=87; Cronbachs Alpha=.77.

LP Prim (Primarlehrpersonen): M=3.02; SD=0.77; n=151; Cronbachs Alpha=.74.

Abbildung 17. Skala «Beurteilungskonferenz» aus Sicht von Primarlehrpersonen und Schulleitungen.

Die Reliabilität ist mit Werten von Cronbachs Alpha=.77 für die Schulleitungen und Cronbachs Alpha=.74 für die Primarlehrpersonen als vergleichsweise hoch einzustufen. Auf der Antwortskala von 1=nein bis 4=ja ergaben sich eher hohe Skalenmittelwerte für die Beurteilungskonferenzen – sowohl für die Schulleitungen (M=3.33; SD=0.61) als auch für die Primarlehrpersonen (M=3.02; SD=0.77). Diese Mittelwerte bestätigten das Gesamtbild, dass die Beurteilungskonferenzen von beiden involvierten Akteuren durchaus geschätzt wurden.

Je positiver die Erfahrungen der Schulleitungspersonen mit den Beurteilungskonferenzen waren, desto höher schätzten sie die Selektionskompetenzen der Primarlehrpersonen ein ($r=.31$; $p<.01$; $n=87$).

Primarlehrpersonen schätzten die Beurteilungskonferenzen mit zunehmendem Dienstalter leicht negativer ein ($\rho=-.19$; $p<.05$; $n=144$), insbesondere mit zunehmender Erfahrung auf der Stufe der fünften und sechsten Klasse ($\rho=-.21$; $p<.05$; $n=145$). Primarlehrpersonen, die aktuell eine gemischte fünfte und sechste Klasse unterrichteten, schätzten die Beurteilungskonferenzen am wenigsten ($M=2.67$; $SD=1.01$)²⁴. Stärker geschätzt wurde dieses Gefäss von Lehrpersonen einer «reinen» fünften (3.08 ; $SD=0.68$) oder sechsten Klasse ($M=3.11$; $SD=0.73$).

Zwei weitere Items mussten aus der Skalenbildung zu den Beurteilungskonferenzen ausgeschlossen werden, weil sie andere Faktorenladungen aufwiesen. Sie gehören aber trotzdem zum Themenbereich der Beurteilungskonferenzen. Auch hier bestätigte sich das positive Bild zu den Beurteilungskonferenzen: Sowohl die Primarlehrpersonen als auch die Schulleitungen waren zu über 80% (eher) der Meinung, dass sich anlässlich von Beurteilungskonferenzen niemand bezüglich der eigenen Selektionspraxis rechtfertigen müsse. Grösstenteils fanden die Beurteilungskonferenzen auch tatsächlich statt: In ungefähr 80 bis 90% schien dies der Fall zu sein (vgl. Abbildung 18).

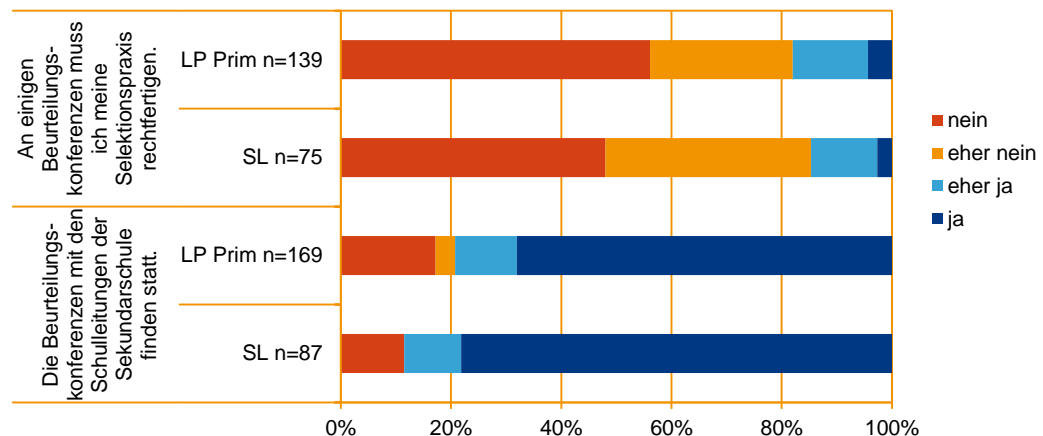


Abbildung 18. Einzeleitems zur Beurteilungskonferenz – aus Sicht von Primarlehrpersonen und Schulleitungen.

6.2.3 Rückmeldegespräche

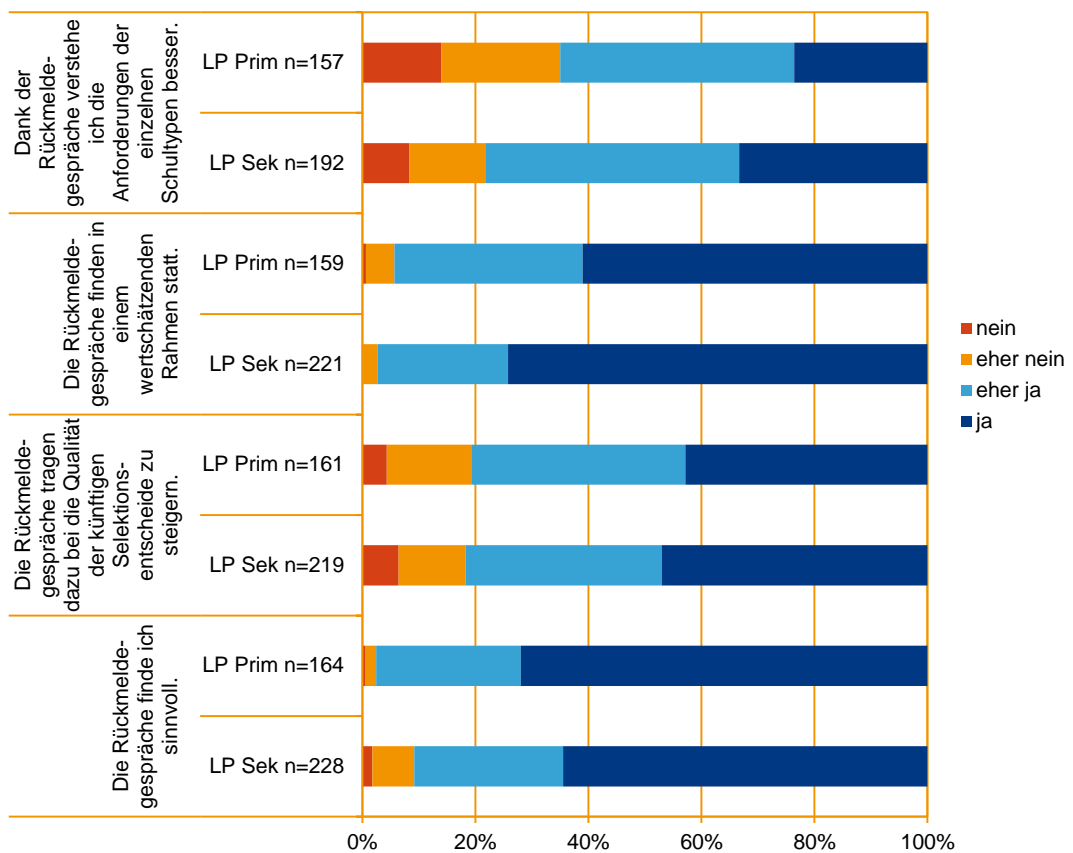
Fragen zu den Rückmeldegesprächen wurden sowohl von den abgebenden Lehrpersonen der Primarstufe als auch von den aufnehmenden Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I beantwortet. Sie wurden gefragt, ob sie die Rückmeldegespräche als sinnvoll erachteten und ob diese Gespräche dazu beitragen würden, die Qualität künftiger Selektionsentscheide zu steigern. Ausserdem interessierte, ob die Primarlehrpersonen durch die Rückmeldegespräche die Anforderungen der einzelnen Schultypen besser verstehen und ob die Rückmeldegespräche in einem wertschätzenden Rahmen stattfinden würden.

Die Auswertung ergab, dass die Rückmeldegespräche von gut 90% der Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I und sogar von über 95% der Primarlehrpersonen als (eher) sinnvoll erachtet wurden. Ähnlich positiv fielen die Antworten der beiden Akteure darauf aus, ob die Rückmeldegespräche in einem wertschätzenden Rahmen stattfinden würden. Zudem waren in beiden Gruppen 80%

²⁴ $F=3.17$; $p<.05$; $df=2/139$

der Befragten der Meinung, dass sich durch die Gespräche die Qualität künftiger Selektionsentscheide (eher) steigern lasse. Am zurückhaltendsten wurde das Item beurteilt, ob die Rückmeldegespräche dazu beitragen, die Schultypen besser zu verstehen. Aber auch hier gaben knapp 90% der Sekundarlehrpersonen und ungefähr zwei Drittel der Primarlehrpersonen eine (eher) positive Antwort.

Cronbachs Alpha – die interne Konsistenz der gebildeten Skala – fiel bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit $\text{Alpha}=.83$ etwas höher aus als bei den Primarlehrpersonen mit $\text{Alpha}=.72$. Dennoch kann die Reliabilität insgesamt als recht hoch bewertet werden. Die hohen Skalenmittelwerte von $M=3.38$ ($SD=0.62$) für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I und $M=3.30$ ($SD=0.59$) für die Primarlehrpersonen bezeugen die durchwegs positive Bewertung der Rückmeldegespräche durch die beiden involvierten Akteure (vgl. Abbildung 19).



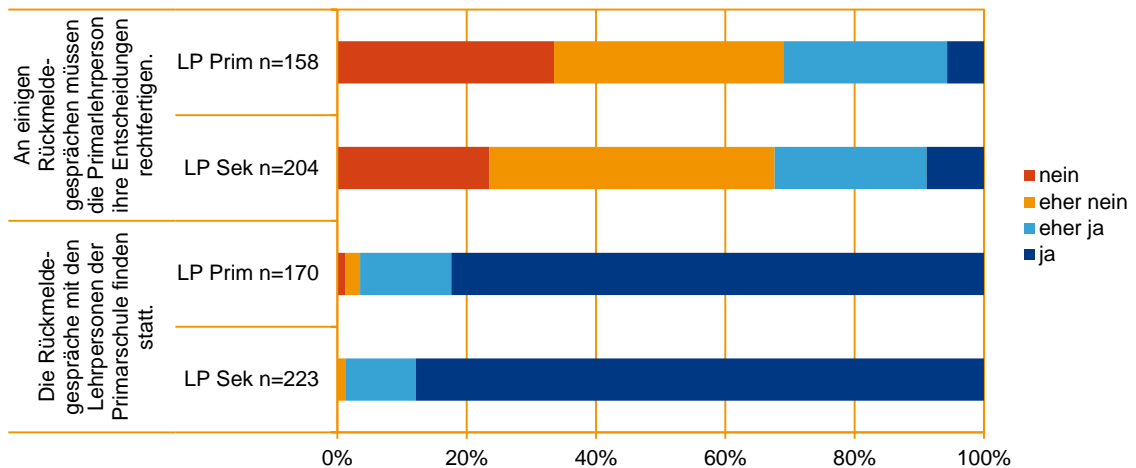
LP Sek (Sekundarlehrpersonen): $M=3.38$; $SD=0.62$; $n=229$; Cronbachs $\text{Alpha}=.83$.

LP Prim (Primarlehrpersonen): $M=3.30$; $SD=0.59$; $n=167$; Cronbachs $\text{Alpha}=.72$.

Abbildung 19. Skala «Rückmeldegespräche» aus Sicht von Primarlehrpersonen und Sekundarlehrpersonen.

Positive Erfahrungen mit den Rückmeldegesprächen hingen bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I zusammen mit einer generell hohen Akzeptanz des Übertrittsverfahrens ($r=.30$; $p<.001$; $n=229$) und speziell mit der Akzeptanz eines gemeinsam im Eltern-Kind-Lehrperson-Gespräch gefällten Selektionsentscheides ($r=.30$; $p<.001$; $n=229$). Ausserdem hatten Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit guten Erfahrungen aus den Rückmeldegesprächen ein eher etwas höheres Vertrauen in die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen ($r=.25$; $p<.001$; $n=229$).

Durch zwei einzelne, zusätzliche Items konnte in Erfahrung gebracht werden, dass die Rückmeldegespräche in über 95% der Fälle tatsächlich stattfanden. Zudem vertraten ungefähr zwei Drittel der Befragten die Meinung, dass sich die Primarlehrpersonen an den Rückmeldegesprächen nicht für ihre Entscheidungen rechtfertigen mussten. Bei beiden Items stimmten die Antworten der Primar- und Sekundarlehrpersonen grösstenteils überein (vgl. Abbildung 20).



LP Sek (Lehrpersonen Sekundarstufe I); LP Prim (Primarlehrpersonen)

Abbildung 20. Einzelitems zu den Rückmeldegesprächen aus Sicht von Primar- und Sekundarlehrpersonen.

6.3 Unterricht

Die wenigen Items zum Unterricht konnten in der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse nicht zu einer Skala verdichtet werden und mussten deshalb als Einzelitems ausgewertet werden.

Die fünf eingesetzten Items erfragten bei den Primarlehrpersonen, ob sie den Stoff so einteilen würden, dass auch am Ende der sechsten Klasse noch wichtige Themen zur Sprache kommen oder ob sie vom Übertrittsverfahren in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt würden (z.B. indem der Unterricht so gestaltet wird, dass genügend Beweise für die Leistungsfähigkeit der einzelnen Kinder produziert werden). Weiter wurde gefragt, ob sie wegen des Übertrittsverfahrens die Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht speziell gewichten würden, da diese Kompetenzbereiche zu den Selektionskriterien zählen, und ob die Kinder wegen des Verfahrens im Unterricht motivierter mitarbeiten würden.

Die Antworten fielen unterschiedlich aus. Fast 90% der befragten Primarlehrpersonen gaben an, auch am Ende der sechsten Klasse noch entscheidende Themen zu behandeln. Die meisten Primarlehrpersonen gestalteten ihren Unterricht so, dass genügend Nachweise zur Leistungsfähigkeit gesammelt werden konnten: 95% bejahten dieses Item. Dass die benötigten Beurteilungen die Themenwahl und die Unterrichtsgestaltung einschränkten, gab allerdings nur knapp die Hälfte der Primarlehrpersonen zu Protokoll. Die Selbst- und Sozialkompetenz wurde von ungefähr zwei Dritteln auf Grund des Übertrittsverfahrens im Unterricht stärker gewichtet. Tatsächlich motivierter waren die Kinder wegen des Übertrittsverfahrens jedoch nur teilweise: Nur ungefähr fünf Prozent bejahten diese Frage klar, wobei der Anteil an «eher ja»-Antworten bei dieser Frage mit fast 60% auffällig hoch ausfiel (vgl. Abbildung 21).

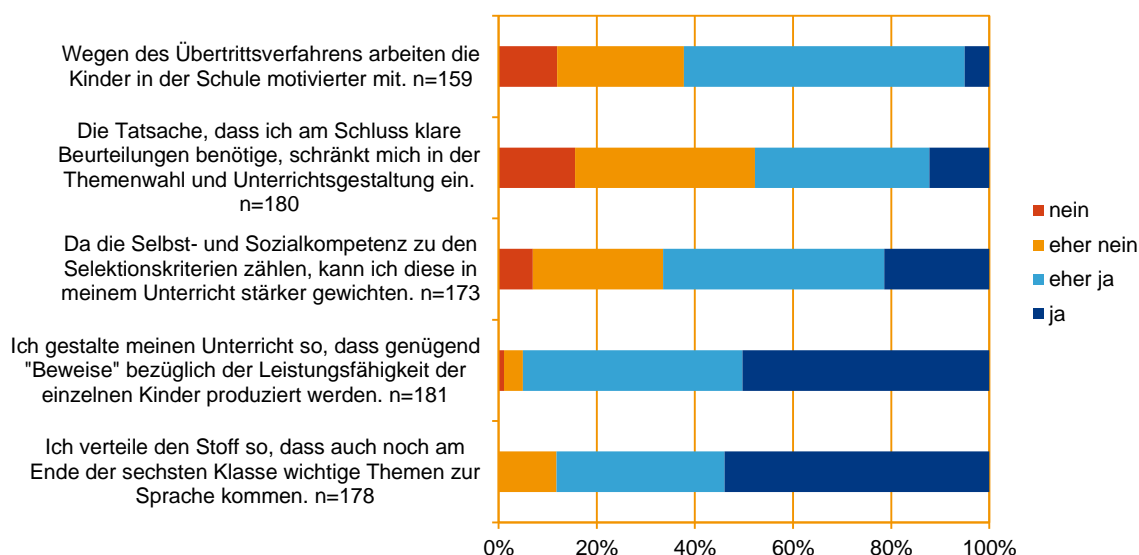


Abbildung 21. Einzelitems zur Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Primarlehrpersonen.

6.4 Instrumente

Als Hilfsmittel für das gemeinsame Fällen des Übertrittsentscheidendes werden fünf verschiedene Instrumente eingesetzt. Dabei handelt es sich zum einen um den Übertrittsordner (siehe Kap. 6.4.1), den Beobachtungsbogen für Lehrpersonen (siehe Kap. 6.4.2) und die Beobachtungshilfen für Eltern (siehe Kap. 6.4.3). Zum anderen gehören auch der Beurteilungsbogen, der in Kap. 6.4.5 genauer analysiert wird, und die Eltern-Broschüre (siehe Kap. 6.4.4) dazu. Speziell eingegangen wird dabei jeweils auf die Qualität dieser Instrumente.

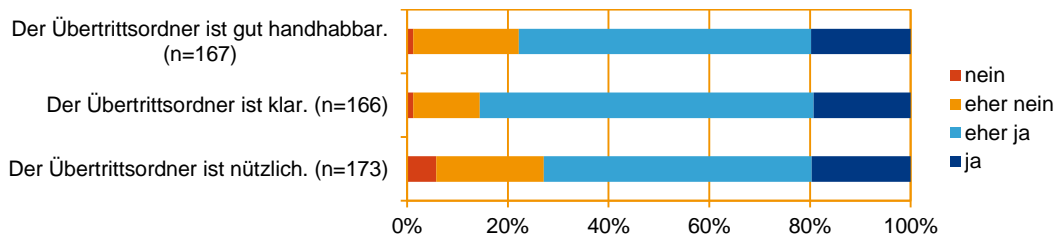
Vorausgeschickt sei bereits an dieser Stelle: Je positiver eine Primarlehrperson den Beobachtungsbogen für Lehrpersonen einschätzte, desto positiver stand sie auch dem Beurteilungsbogen ($r=.48$; $p<.001$; $n=176$), den Beobachtungshilfen für Eltern ($r=.36$; $p<.001$; $n=170$) und dem Übertrittsordner ($r=.42$; $p<.001$; $n=170$) gegenüber. Die attestierte Qualität des Übertrittsordners korrelierte überdies positiv mit der attestierten Qualität des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen ($r=.35$; $p<.001$; $n=173$).

6.4.1 Übertrittsordner

Die Beurteilung der Qualität des Übertrittsordners wurde mit drei verschiedenen Indikatoren erfasst. Diese erhoben, ob der Übertrittsordner aus Sicht der Primarlehrpersonen (1) nützlich, (2) klar und (3) gut handhabbar sei.

Der Übertrittsordner wurde insgesamt als (eher) nützlich, klar und gut handhabbar eingeschätzt: Jeweils etwa 80% der Primarlehrpersonen waren dieser Meinung. Es sei jedoch angemerkt, dass bei allen drei Items jeweils über die Hälfte mit «eher ja» antwortete, was trotz der insgesamt positiven Antworten für ein gewisses Optimierungspotenzial spricht. Gänzlich negativ wurde der Übertrittsordner aber von fast niemandem eingestuft.

Cronbachs Alpha erreichte für diese Skala einen Wert von $\text{Alpha}=.80$, womit die Reliabilität als relativ hoch einzustufen ist. Mit einem Skalenmittelwert von $M=2.95$ ($SD=0.61$) fielen die Rückmeldungen zum Übertrittsordner insgesamt eher positiv aus (vgl. Abbildung 22).



M=2.95; SD=0.61; n=174; Cronbach's Alpha=.80.

Abbildung 22. Skala «Qualität des Übertrittsordners» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

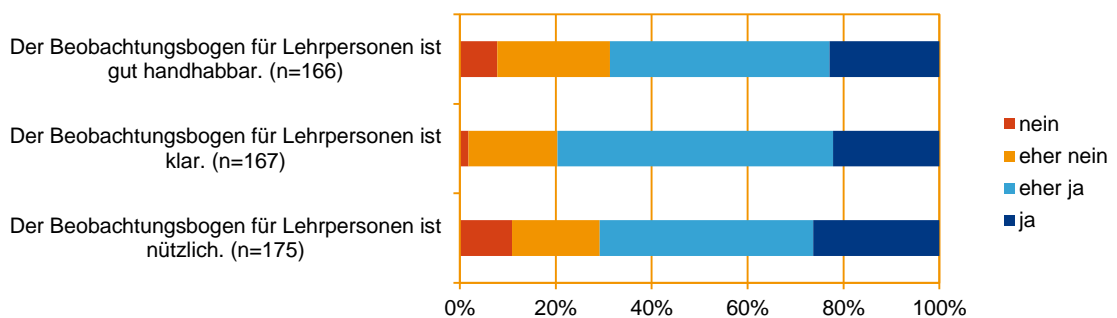
Eine vertiefende Analyse ergab bezüglich der Qualität des Übertrittsordners nur einen einzigen Fingerzeig: Je grösser die Unterrichtsverpflichtung einer Primarlehrperson war, desto *zurückhaltender* schätzte sie die Qualität des Übertrittsordners ein. Dies allerdings nur mit einer sehr geringen Tendenz ($r=-.17$; $p<.05$; 165).

6.4.2 Beobachtungsbogen für Lehrpersonen

Analog zur Qualität des Übertrittsordners wurde auch die Qualität des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen daraufhin untersucht, ob dieser (1) nützlich, (2) klar und (3) gut handhabbar sei.

Der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen wurde von 70% der Primarlehrpersonen als nützlich betrachtet. Ungefähr gleich sah die Verteilung der Antworten bei der Frage aus, ob der Beobachtungsbogen gut handhabbar sei. Bezüglich der Klarheit schnitt der Beobachtungsbogen besser ab: Hier waren 80% der Befragten der Meinung, dass der Bogen klar sei. Auch bei diesem Instrument war insgesamt ein grosser Anteil von «eher ja»-Antworten zu verzeichnen: Bis zu knapp 60% der Antworten waren jeweils in dieser Kategorie zu finden.

Die Reliabilität war mit Cronbachs Alpha=.76 mehr als zufriedenstellend. Auch hier befand sich der Gesamtmittelwert mit $M=2.90$ ($SD=0.72$) im positiven Bereich des Antwortformats (vgl. Abbildung 23).



M=2.90; SD=0.72; n=176; Cronbach's Alpha=.76.

Abbildung 23. Skala «Qualität des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

Aus Sicht der Lehrerinnen ($M=2.99$; $SD=0.66$) wies der Beobachtungsbogen für Primarlehrpersonen eine höhere²⁵ Qualität auf als aus Perspektive ihrer männlichen Berufskollegen ($M=2.70$; $SD=0.74$).

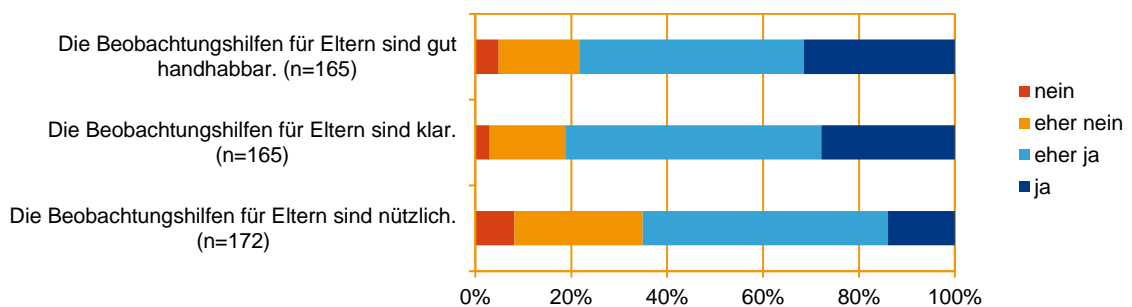
²⁵ $T=2.70$; $df=164$; $p<.01$

6.4.3 Beobachtungshilfen für Eltern

Auch bei den Beobachtungshilfen für Eltern wurde danach gefragt, ob sie (1) nützlich, (2) klar und (3) gut handhabbar seien.

Die Beobachtungshilfen für Eltern wurden von den Primarlehrpersonen insgesamt positiv beurteilt. Gut 65% gaben an, dass die Hilfen (eher) nützlich seien. Die Klarheit und Handhabbarkeit der Beobachtungshilfen für Eltern wurden von ca. 80% der Primarlehrpersonen positiv beurteilt.

Die Reliabilität der Skala bewegte sich in einem ähnlichen Rahmen wie jene der bisher berichteten Instrumente (Cronbachs Alpha=.74). Ebenso fiel der Mittelwert der Skala mit $M=2.93$ ($SD=0.65$) eher positiv aus (vgl. Abbildung 24).



$M=2.93$; $SD=0.65$; $n=174$; Cronbach's Alpha=.74.

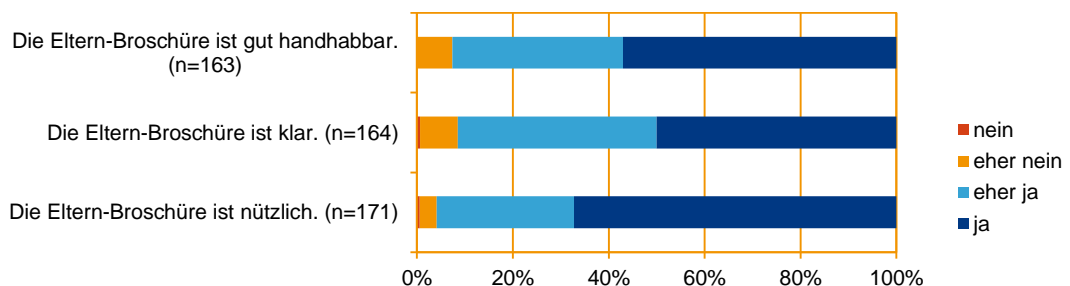
Abbildung 24. Skala «Qualität der Beobachtungshilfen für Eltern» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

Ein zusätzliches, nicht in die Skala aufgenommenes Item zu den Beobachtungshilfen für Eltern führte zur Erkenntnis, dass zwei Drittel der befragten Primarlehrpersonen die Eltern (eher) dazu anregten, den Beobachtungsbogen auszufüllen (ohne Abbildung).

6.4.4 Eltern-Broschüre

Auch die Qualität der Eltern-Broschüre wurde anhand der drei bereits erwähnten Kriterien beurteilt (Nützlichkeit, Klarheit, Handhabbarkeit).

Die Qualität der Eltern-Broschüre wurde mehrheitlich als gut bewertet: Über 90% der Primarlehrpersonen schätzten diese Broschüre als (eher) nützlich ein. Ähnlich fielen die Antworten bezüglich der Klarheit und der Handhabbarkeit aus (vgl. Abbildung 25). Alle drei Items wurden von mindestens der Hälfte der Befragten eindeutig bejaht (Antwortkategorie «ja»).



$M=3.51$; $SD=0.58$; $n=172$; Cronbach's Alpha=.86.

Abbildung 25. Skala «Qualität der Eltern-Broschüre» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

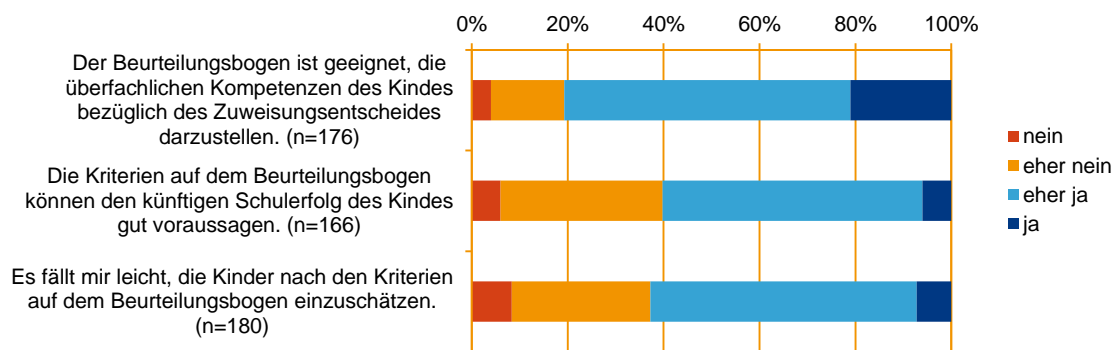
Bei dieser Skala fiel die Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .86 sehr hoch aus. Mit einem Gesamtmittelwert von $M=3.51$ ($SD=0.58$) wurde die Elternbroschüre insgesamt sehr positiv bewertet.

Weitere Analysen zeigten, dass die Primarlehrerinnen ($M=3.66$; $SD=0.48$) die Elternbroschüre positiver²⁶ beurteilten als die Primarlehrer ($M=3.37$; $SD=0.67$).

6.4.5 Beurteilungsbogen

In Bezug auf den Beurteilungsbogen wurden die Primarlehrpersonen gefragt, ob sich dieser für die Darstellung der (selektionsrelevanten) überfachlichen Kompetenzen eigne und, ob er den künftigen Schulerfolg des Kindes voraussagen könne. Ausserdem wurden die Primarlehrpersonen gefragt, wie leicht es für sie war, die Kriterien auf dem Beurteilungsbogen einzuschätzen.

Die Antworten bezüglich des Beurteilungsbogens fielen insgesamt mittelmässig bis eher positiv aus. 80% der Primarlehrpersonen gaben an, dass der Bogen (eher) gut dazu diene, die überfachlichen Kompetenzen der Kinder einzuschätzen. Er schien aus Sicht der Primarlehrpersonen auch eher geeignet, den künftigen Schulerfolg voraussagen zu können: Insgesamt 60% der Primarlehrpersonen waren (eher) dieser Meinung. Eine ähnliche Verteilung ergab sich bei der Frage, ob es den Lehrpersonen leicht falle, die Kriterien des Beurteilungsbogens einzuschätzen. Bemerkenswert ist allerdings, dass der Anteil der «eher ja»-Antworten bei allen drei Items mit bis zu knapp 60% gross war (vgl. Abbildung 26).



$M=2.72$; $SD=0.60$; $n=181$; Cronbach's Alpha=.75.

Abbildung 26. Skala «Beurteilungsbogen» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

Mit einem Cronbachs Alpha von .75 kann diese Skala als reliabel betrachtet werden. Der Skalenmittelwert von $M=2.72$ ($SD=0.60$) kam leicht oberhalb der Mitte des Antwortformats von 1=nein bis 4=ja zu liegen (vgl. Abbildung 26). Damit kann der Beurteilungsbogen als mittelmässig bis eher geeignet betrachtet werden.

6.5 Selektionskriterien

Die soeben analysierten Instrumente basieren auf den vier Selektionskriterien des Luzerner Übertrittsverfahrens, denen im Folgenden die Aufmerksamkeit gilt. Unter dem Zwischentitel «Selekt-

²⁶ $T=2.47$; $df=109.6$; $p<.05$

tionskriterien» werden nachfolgend vier verschiedene Teilaspekte dieses Themas untersucht: Die erste Skala trägt die Bezeichnung «Zustimmung zu den Selektionskriterien»; sie erfasste bei Primarlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie bei Schulleitungen, wie stark sie insgesamt hinter den vier Selektionskriterien des Luzerner Übertrittsverfahrens standen (siehe Kap. 6.5.1). Danach wird auf eine Gewichtung dieser vier eingesetzten Kriterien durch die Befragten (siehe Kap. 6.5.2) und insbesondere auf die Notenrichtwerte näher eingegangen (siehe Kap. 6.5.3). Abschliessend (siehe Kap. 6.5.4) wird die Akzeptanz eines möglichen neuen Selektionskriteriums getestet (Prüfung/Leistungstest).

6.5.1 Zustimmung zu den Selektionskriterien

In einem ersten Schritt wurden alle drei Akteure nach der Zustimmung zu den vier Selektionskriterien befragt. Die einleitende Frage lautete: «Wie geeignet finden Sie folgende Kriterien für einen fundierten Übertrittsentscheid?» Das Antwortformat war auch hier vierstufig, lautete aber: 1=«gar nicht geeignet», 2=«eher nicht geeignet», 3=«eher geeignet» bzw. 4=«sehr geeignet». Bei den vier Kriterien handelte es sich um die Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt, die beobachteten fächerübergreifenden Leistungen (wie beispielsweise Sozial- oder Selbstkompetenz und Motivation), die fachliche und überfachliche Entwicklung und die Zeugnisnoten der übrigen Fächer.

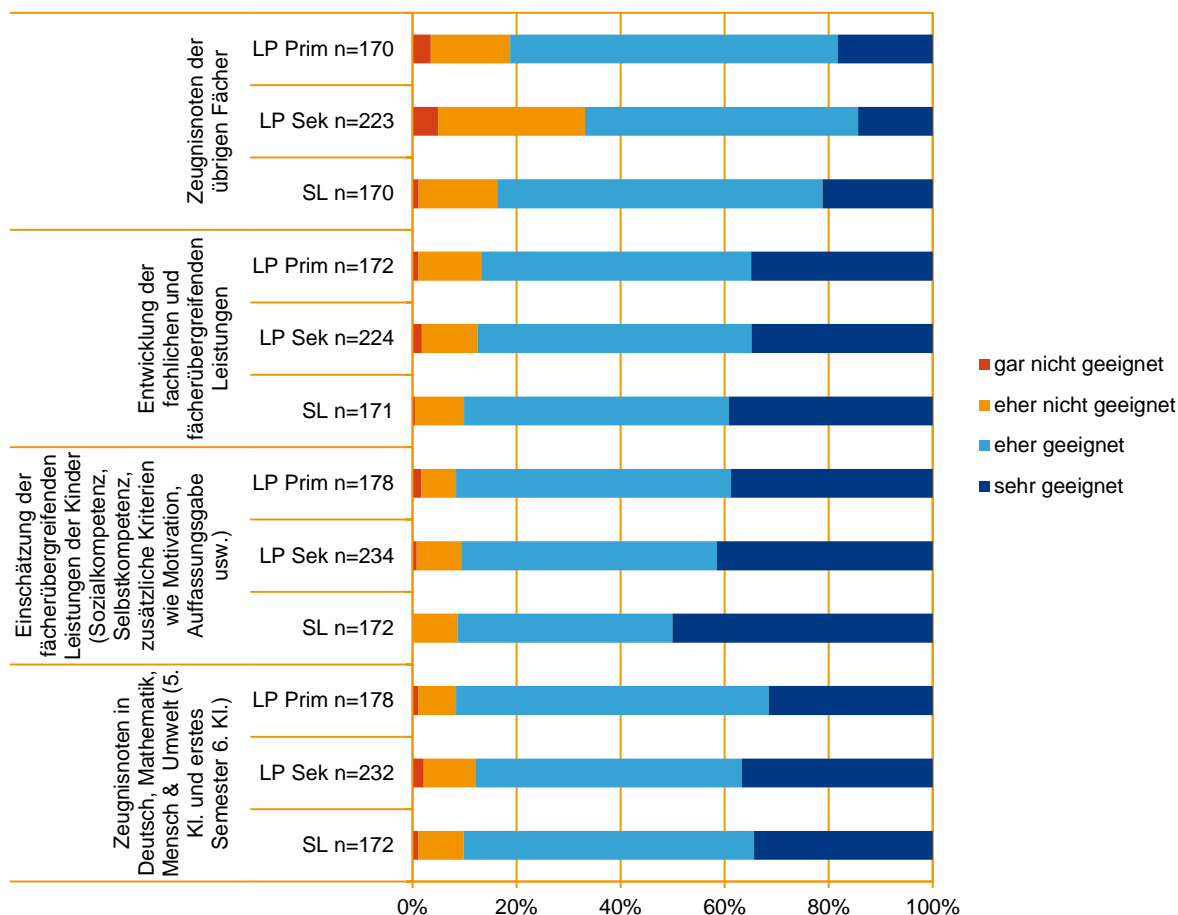
Die Zeugnisnoten in Mathematik, Deutsch sowie Mensch und Umwelt wurden von jeweils ca. 90% der Befragten als (eher) geeignetes Kriterium für den Übertrittsentscheid eingestuft. Ähnlich sah die Verteilung bei der Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen aus. Die *Entwicklung* der fachlichen und überfachlichen Leistungen sahen ebenfalls alle Akteure mit jeweils mindestens 85% Zustimmung als zu berücksichtigendes Kriterium an. Am zurückhaltendsten waren die Befragten bei den Zeugnisnoten anderer Fächer. Immerhin gut 80% der Primarlehrpersonen und Schulleitungen fanden aber auch dieses Kriterium eher geeignet oder sehr geeignet. Bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren es etwa zwei Drittel, welche dieses Kriterium als (eher) geeignet bezeichneten. Auffallend ist bei allen vier Kriterien und bei allen drei Akteuren der relativ hohe Anteil der Antwortkategorie «eher geeignet» (vgl. Abbildung 27).

Die Skalenbildung erwies sich bei den Selektionskriterien als heikel. Bei der Schulleitung lag das Cronbachs Alpha mit .56 knapp unter der gesetzten minimalen Marke von $\alpha > .60$. Weil es sich bei den Selektionskriterien um eine für diese Evaluation zentrale Skala handelt, wurde sie bei den Schulleitungen trotz (zu) geringer interner Konsistenz gebildet. Entsprechend zurückhaltend muss diese Skala aber interpretiert werden. Bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I konnte keine Skala gebildet werden, weil das Item mit den Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch & Umwelt hoch auf einen anderen Faktor lud (deshalb konnte für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I auch kein Skalenmittelwert berechnet werden). Bei den Primarlehrpersonen war eine Skalenbildung mit einer knapp genügenden Reliabilität von Cronbachs $\alpha=.61$ möglich. Der Skalenmittelwert betrug bei den Schulleitungen $M=3.24$ ($SD=0.43$) und bei den Primarlehrpersonen $M=3.17$ ($SD=0.45$). Inhaltlich bedeuten diese Skalenmittelwerte, dass die Schulleitungen und Primarlehrpersonen die Selektionskriterien «eher geeignet» fanden.

Bei den Schulleitungen stimmten die Frauen den aktuellen Selektionskriterien mit $M=3.33$ ($SD=0.42$) stärker²⁷ zu als die Männer ($M=3.18$; $SD=0.42$). Auch bei den Primarlehrpersonen sprachen sich die Frauen ($M=3.22$; $SD=0.46$) stärker²⁸ für die aktuellen Selektionskriterien aus als die Männer ($M=3.04$; $SD=0.41$).

²⁷ $T=2.32$, $df=169$; $p<.05$

²⁸ $T=2.61$; $df=168$; $p<.05$



SL (Schulleitung): M=3.24; SD=0.43; n=172; Cronbachs Alpha=.56.
 LP Sek (Sekundarlehrpersonen): keine Skalenbildung möglich.
 LP Prim (Primarlehrpersonen): M=3.17; SD=0.45; n=178; Cronbachs Alpha=.61.

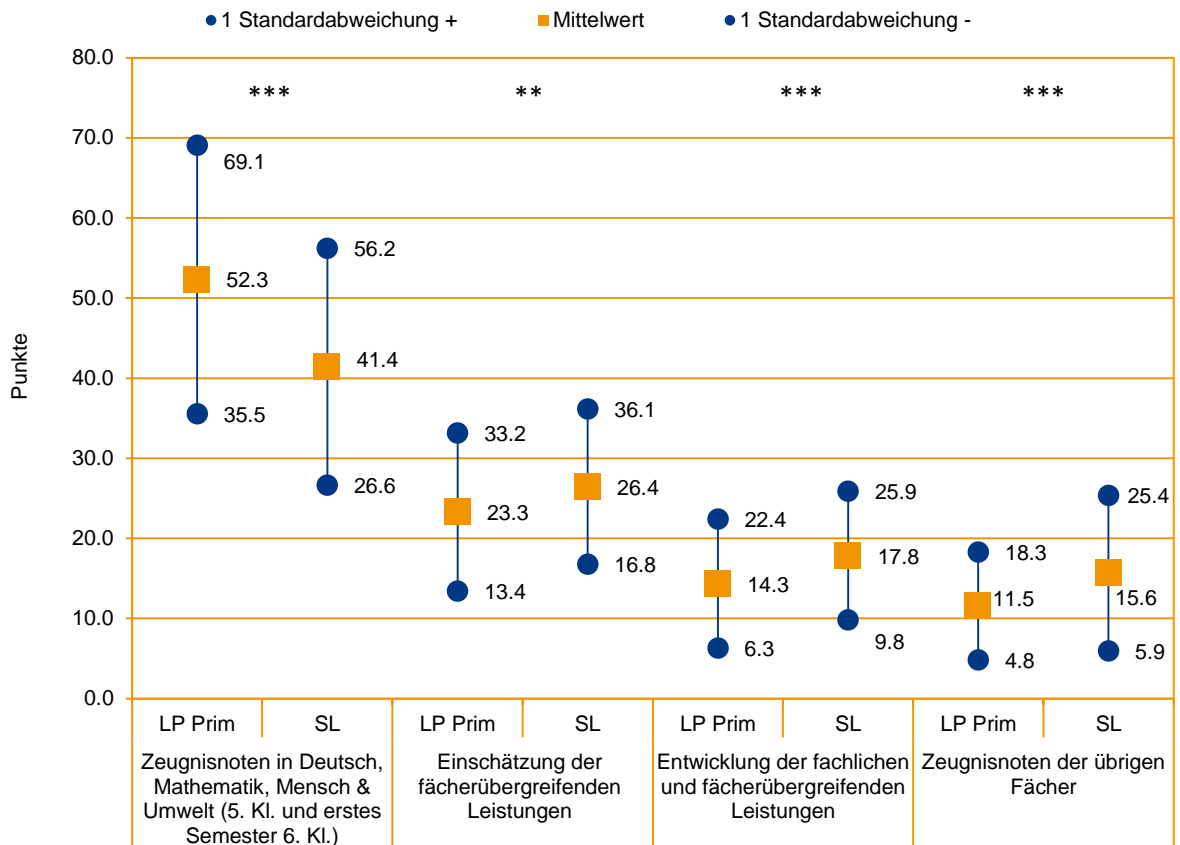
Abbildung 27. Skala «Zustimmung zu den Selektionskriterien» aus Sicht von Primarlehrpersonen und Schulleitungen: Wie geeignet finden Sie folgende Kriterien für einen fundierten Übertrittsentscheid?

6.5.2 Gewichtung der vier Kriterien

Aus den bisherigen Auswertungen wird nicht ersichtlich, wie die vier Kriterien beim Übertrittsentscheid gewichtet wurden; es wurde einzig klar, dass die Befragten alle vier Kriterien relativ sinnvoll fanden. In einem nächsten Schritt wurden die Primarlehrpersonen und Schulleitungen deshalb gebeten, die vier Selektionskriterien zu gewichten. Die Primarlehrpersonen konnten angeben, wieviel Gewicht sie den einzelnen Kriterien bei ihrem Entscheid durchschnittlich gaben. Die Schulleitungsmitglieder gaben an, wie viel Gewicht die Primarlehrpersonen den vier Kriterien beim Entscheid geben *sollten*. Primarlehrpersonen und Schulleitungen konnten ihre Gewichtung ausdrücken, indem sie 100 Punkte auf die vier Kriterien verteilten.

Sowohl bei den Primarlehrpersonen als auch bei den Schulleitungen entfielen mit Abstand am meisten Punkte auf die Noten in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt. Die Primarlehrpersonen vergaben für die Gewichtung dieser drei Fächer im Mittel 52 Punkte. Wird die Standardabweichung von 17 Punkten von diesem Mittelwert subtrahiert und zu diesem Mittelwert addiert, so entsteht ein Bereich, der von 35.5 bis 69.1 Punkten reicht. Ausgehend von einer

Normalverteilung der Antworten liegen in diesem Bereich ca. zwei Drittel²⁹ aller Antworten (dies gilt analog für alle anderen in Abbildung 28 eingetragenen Standardabweichungen). Auf die fächerübergreifenden Leistungen entfielen bei den Primarlehrpersonen 23 Punkte, während sie die Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Leistungen sowie die Zeugnisnoten der übrigen Fächer mit 14 bzw. mit 12 Punkten gewichteten.



*** $p < .001$; ** $p < .01$ gemäss T-Test
SL (Schulleitung); LP Prim (Primarlehrpersonen)

Abbildung 28. Gewichtung der vier Selektionskriterien durch Primarlehrpersonen und Schulleitungen (Primarlehrpersonen $169 < n < 179$; Schulleitungen $164 < n < 172$).

Die Schulleitungsmitglieder waren in ihrer Gewichtung der Noten in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt bei einem Mittelwert von 41 Punkten höchst signifikant zurückhaltender als die Primarlehrpersonen (vgl. Abbildung 28). Dafür gewichteten sie die drei verbleibenden Bereiche hoch bzw. höchst signifikant stärker als die Primarlehrpersonen (fächerübergreifende Leistungen: 26 Punkte; Entwicklung fachlicher und überfachlicher Leistungen 18 Punkte; Zeugnisnoten der übrigen Fächer 16 Punkte).

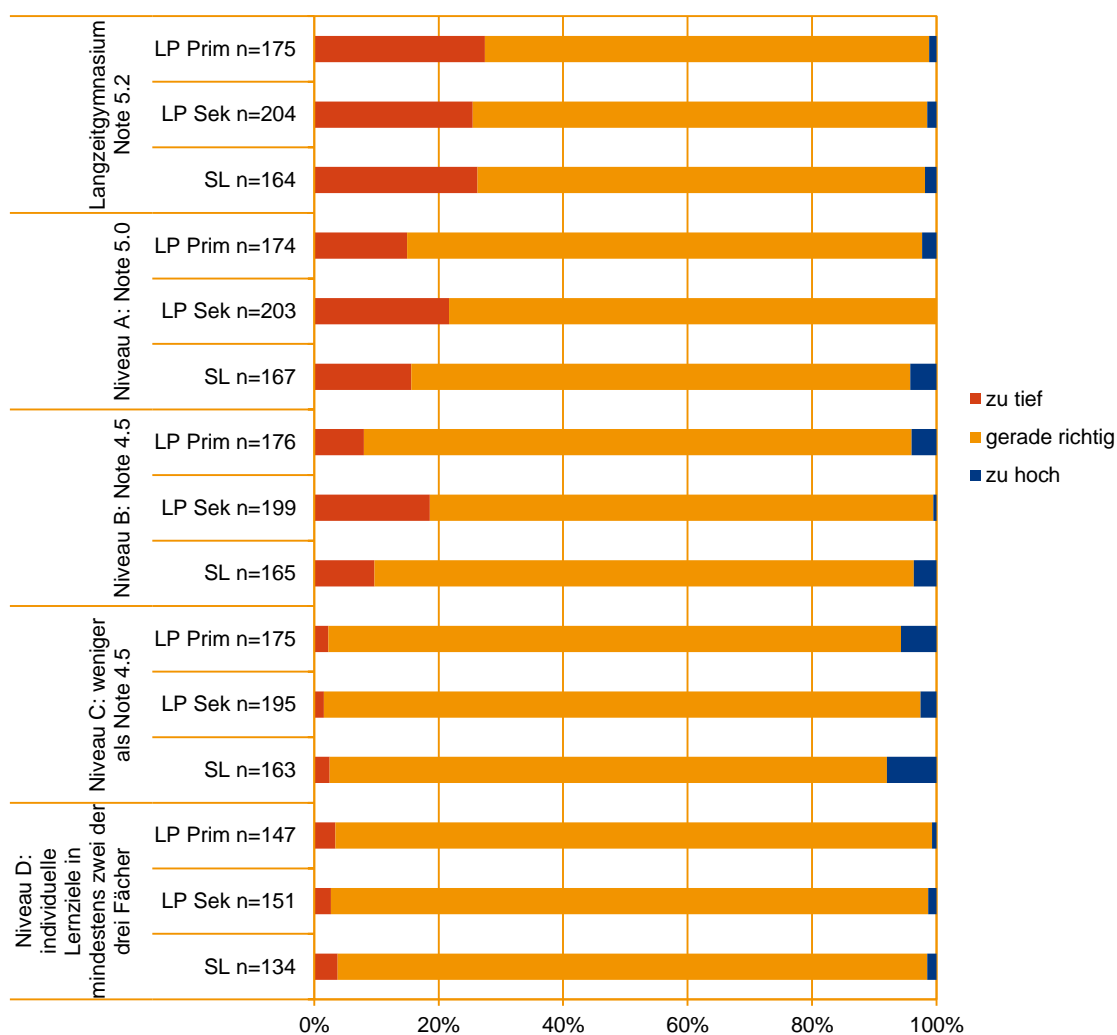
6.5.3 Notenrichtwerte

Für die Zuweisung am Ende der sechsten Klasse wurden Notenrichtwerte festgelegt: Note 5.2 für das Langzeitgymnasium, Note 5.0 für das Niveau A, Note 4.5 für das Niveau B, eine Note unter 4.5

²⁹ Genau genommen sind es nicht 66.6%, sondern 68.27 %.

für das Niveau C, individuelle Lernziele in mindestens zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt für das Niveau D. Die Befragten wurden nun um ihre Meinung gebeten, ob diese Richtwerte zu tief, gerade richtig oder zu hoch angesetzt seien (vgl. Abbildung 29).

Die Auswertung ergab, dass in allen befragten Bezugsgruppen eine grosse Mehrheit die jeweiligen Notenrichtwerte als «gerade richtig» beurteilte. Die Notenrichtwerte der Niveaus D und C waren praktisch unbestritten. Beim Niveau B und beim Niveau A betrachteten ca. 10% bis 20% der Befragten die jeweils geltenden Notenrichtwerte als zu tief. Und beim Langzeitgymnasium betrachtete etwas mehr als ein Viertel der Befragten den Notenrichtwert von 5.2 als zu tief.



SL (Schulleitung); LP Sek (Sekundarlehrpersonen); LP Prim (Primarlehrpersonen)

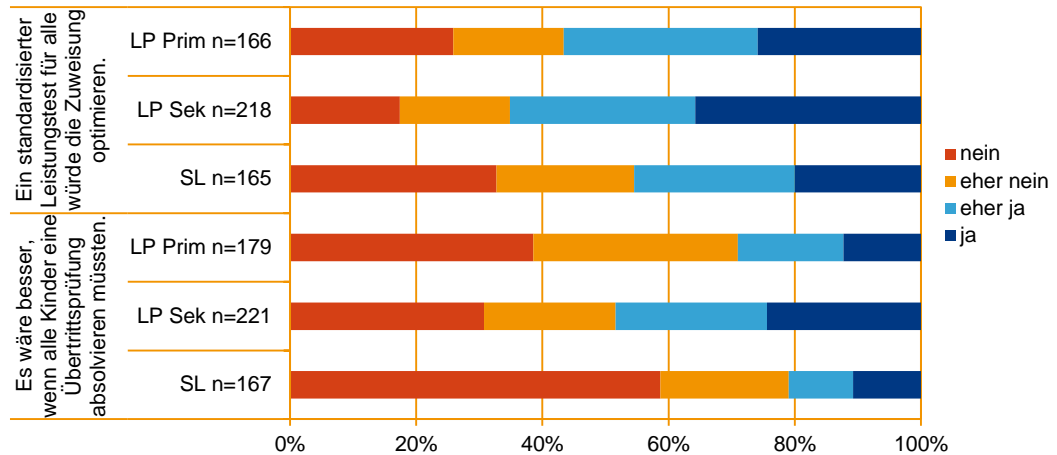
Abbildung 29. Beurteilung der vorgegebenen Notenrichtwerte aus Sicht der Befragten.

6.5.4 Leistungstest, Übertrittsprüfung

Über die bisherigen Selektionskriterien hinaus wurde auch nach «neuen» Selektionskriterien gefragt. Zwei Einzelitems bezogen sich auf die Einführung eines standardisierten Leistungstests bzw. auf eine Übertrittsprüfung für alle Kinder.

Eine obligatorische Übertrittsprüfung für alle erwies sich nicht als mehrheitsfähig – auch nicht bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I, welche dieser Idee mit 48% noch am ehesten zustimmten.

Bei den Schulleitungen und den Primarlehrpersonen konnten dieser Idee nur ca. 20% bis 30% etwas Positives abgewinnen. Zu einem etwas anderen Bild führte die Behauptung, dass ein standardisierter Leistungstest für alle Kinder die Zuweisung optimieren würde. 57% der Primarlehrpersonen und 65% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I schlossen sich dieser These an – bei den Schulleitungen sprachen sich hingegen nur 45% dafür aus (vgl. Abbildung 30).



SL (Schulleitung); LP Sek (Sekundarlehrpersonen); LP Prim (Primarlehrpersonen)

Abbildung 30. Einzelitems zu Leistungstests bzw. Übertrittsprüfungen als Selektionskriterium.

6.6 Beurteilungsgespräche

Wie die verschiedenen Selektionskriterien genau in den Selektionsentscheid einfließen, wird erst in Kap. 6.7 erläutert. Zuvor wird in diesem Unterkapitel beschrieben, welchen Zeitaufwand die Primarlehrpersonen für die Beurteilungsgespräche betrieben (siehe Kap. 6.6.1) und wie gut ihnen aus eigener Sicht die Gesprächsführung gelang (siehe Kap. 6.6.2).

6.6.1 Zeitaufwand für Beurteilungsgespräche

Die Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen wurden gebeten, ihren mittleren Zeitaufwand für ein Beurteilungsgespräch in Minuten anzugeben. Sie beurteilten als erstes, wie lange sie für die Vor- und Nachbereitung bei einem Gespräch in der *fünften* Klasse ungefähr rechneten. Als zweites gaben sie die Zeit an, welche sie in der *fünften* Klasse für das Führen des Gesprächs benötigten. Die beiden weiteren Fragen bezogen sich auf die *sechsten* Klassen. Auch hier wurden die Zeit für die Vor- und Nachbereitung sowie der Zeitbedarf für das Gespräch an sich erfasst.

Im Mittel benötigten die Primarlehrpersonen 54 Minuten (SD=30.59) Vor- und Nachbereitungszeit für ein Übertrittsgespräch in der fünften Klasse. Für das Gespräch in der sechsten Klasse brauchten sie höchst signifikant weniger³⁰ Vor- und Nachbereitungszeit (M=48.86 Minuten; SD= 28.75). Das Gespräch selber dauerte in der fünften Klasse im Mittel knapp zehn Minuten länger³¹ als in der sechsten Klasse, nämlich 50 Minuten in der fünften gegenüber 43 Minuten in der sechsten Klasse.

Mit diesen Minutenangaben wurde ein Summen-Index gebildet, der für jede Lehrperson ausweist, wie viele Minuten sie pro Kind im Mittel aufwendete. Das Cronbachs Alpha für den Summen-Index

³⁰ T=4.15; df=164; p<.001

³¹ T=7.05; df=164; p<.001

erreichte einen knapp genügenden Wert von $\alpha = .62$. Die Auswertung des gebildeten 'Summen-Index' ergab, dass im Mittel während zwei Jahren etwas mehr als drei Stunden pro Kind aufgewendet wurden. Genau genommen waren dies $M = 195$ Minuten ($SD = 61.93$). Die Standardabweichung von über 60 Minuten zeigte auf, dass der gesamte Zeitaufwand für die Gespräche in der Mehrheit der Fälle bis zu einer Stunde mehr oder weniger variierte (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24. Summen-Index «Zeitaufwand für Beurteilungsgespräche in Minuten» gemäss Angaben der Primarlehrpersonen.

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .62)			
		n	M	SD	r(it)
GE14_01	Mit wie vielen Minuten Vor- und Nachbereitungszeit (unmittelbar vor und nach dem Gespräch) rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der fünften Klasse?	166	54.35	30.59	.75
GE14_02	Mit wie vielen Minuten Gesprächsdauer rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der fünften Klasse?	166	50.02	10.56	.15
GE15_01	Mit wie vielen Minuten Vor- und Nachbereitungszeit (unmittelbar vor und nach dem Gespräch) rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der sechsten Klasse?	165	48.86	28.75	.74
GE15_02	Mit wie vielen Minuten Gesprächsdauer rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der sechsten Klasse?	165	43.99	9.87	.11
Total		167	195.48	61.93	

Angaben in Minuten

Lehrpersonen, die aktuell eine fünfte Klasse unterrichteten, schätzten einen totalen Gesprächsaufwand von 177 Minuten pro Kind; Lehrpersonen einer sechsten Klasse 210 Minuten und Lehrpersonen einer gemischten fünften und sechsten Klasse schätzten 194 Minuten, was einem signifikanten Unterschied entspricht.³²

Anschliessend wurde ermittelt, wie viele Gespräche in der fünften und sechsten Klasse pro Kind durchgeführt wurden. Dabei zeigte sich, dass im Minimum 2.07 Gespräche, im Normalfall 2.42 Gespräche und im Maximum 4.43 Gespräche pro Kind geführt wurden, bis ein Selektionsentscheid getroffen werden konnte (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25. Wie viele Beurteilungsgespräche führen Sie pro Kind während der 5. und 6. Klasse insgesamt durch? (gemäss Angaben der Primarlehrpersonen)

Anz. Gespräche in 2 Jahren	n	M	SD
im Minimum ...	165	2.07	.30
im Normalfall ...	167	2.42	.53
im Maximum ...	160	4.43	1.80

Angaben in Minuten

Zwei weitere Einzelitems zum Zeitaufwand sollten ein ergänzendes Bild bieten. Demnach war nur ein knapper Viertel der befragten Primarlehrpersonen der Meinung, dass es in den meisten Fällen mehr als zwei Gespräche brauche, bis ein Zuweisungsentscheid getroffen werden könne. Die Frage, ob in klaren Fällen sogar weniger als zwei Gespräche ausreichen würden, führte jedoch zu einer eher unklaren Antwort. Die Meinungen der Primarlehrpersonen verteilten sich zu etwa glei-

³² $F = 4.74$; $df = 2/160$; $p < .05$

chen Teilen auf die vier Antwortmöglichkeiten. Somit liess sich nicht klar sagen, ob weniger als zwei Gespräche ausreichen würden (vgl. Abbildung 31).

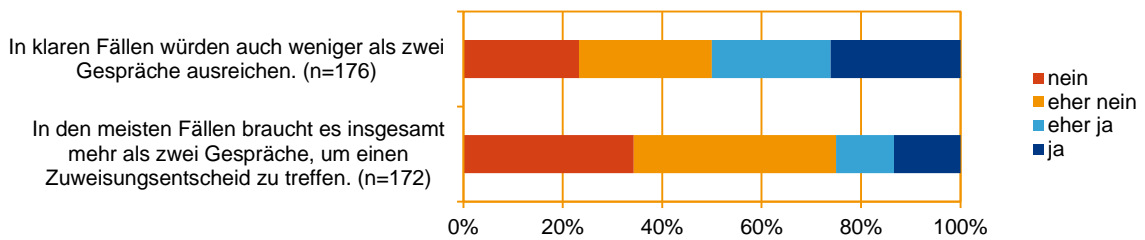
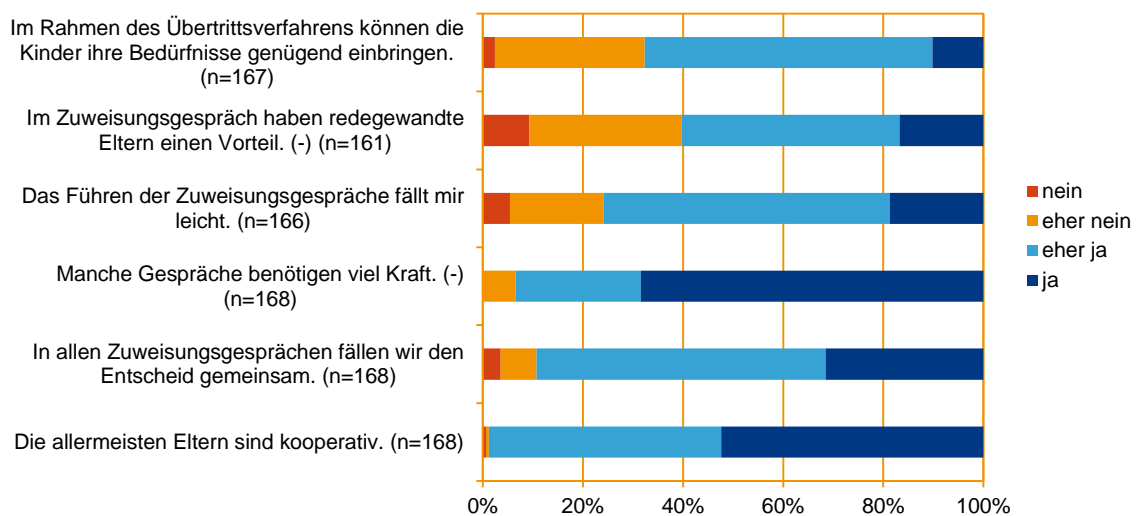


Abbildung 31. Einzelitems zum Zeitaufwand für Beurteilungsgespräche aus Sicht von Primarlehrpersonen.

6.6.2 Professionelle, kooperative Gesprächsführung

Die nächste Skala, die sich wiederum ausschliesslich auf Primarlehrpersonen bezog, wurde als «professionelle, kooperative Gesprächsführung» bezeichnet. Sie erfasste, ob das Führen der Zuweisungsgespräche leicht fiel, ob sich die Eltern aus Sicht der Primarlehrkräfte kooperativ verhielten und ob die Entscheide in den Zuweisungsgesprächen tatsächlich *gemeinsam* gefällt wurden. Auch wurden die Primarlehrpersonen gefragt, ob sie für die Gespräche viel Kraft benötigen würden und ob reddegewandte Eltern einen Vorteil hätten. Diese zwei letzten Items waren bewusst negativ formuliert und wurden für die Berechnung des Skalenmittelwerts umgepolt. Schliesslich wurde auch gefragt, ob die Kinder ihre Bedürfnisse im Rahmen des Übertrittsverfahrens genügend einbringen könnten (vgl. Abbildung 32).



M=2.67; SD=0.45; n=181; Cronbach's Alpha=.68.

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Berechnung des Skalenmittelwertes umgepolt.

Abbildung 32. Skala «Professionelle, kooperative Gesprächsführung» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

Die Auswertung ergab, dass sich die allermeisten Eltern aus Sicht der Primarlehrpersonen kooperativ verhielten: Über 95% der Primarlehrpersonen waren (eher) dieser Meinung. Ebenso nahmen es die meisten Primarlehrpersonen (knapp 90%) so wahr, dass die Entscheide an den Zuweisungsgesprächen *gemeinsam* gefällt wurden. Obwohl drei Vierteln der Primarlehrpersonen das Führen der Zuweisungsgespräche (eher) leicht fiel, gaben knapp 95% von ihnen an, dass manche

Gespräche viel Kraft benötigen würden. Heterogener fiel die Antwort auf die Frage aus, ob redigewandte Eltern am Gespräch einen Vorteil hätten. 60% der Primarlehrpersonen fanden dies (eher) zutreffend. Die Frage, ob die Kinder ihre Bedürfnisse genügend einbringen könnten, führte bei den Primarlehrpersonen zu einer Tendenz zur Mitte: Fast 90% von ihnen konnten sich nicht klar für ein «Ja» oder «Nein» entscheiden – insgesamt stimmten aber fast 70% (eher) zu.

Mit einem Cronbachs Alpha von .68 war die Reliabilität dieser Skala zufriedenstellend; der Skalennittelwert betrug $M=2.67$ ($SD=0.45$). Eine professionelle, kooperative Gesprächsführung korrelierte mit ...

- der Wahrnehmung eines gesunden Verhältnisses von Aufwand und Ertrag im Selektionsverfahren ($r=.35$; $p<.001$; $n=173$),
- einer *geringeren* Kritik an der «frühen» Selektion der Kinder ($r=-.33$; $p<.001$; $n=180$),
- einem höheren Lebensalter der Primarlehrperson ($\rho=.18$; $p<.05$; $n=174$),
- einer aktuell kleineren Schulklasse ($r=-.20$; $p<.05$; $n=170$).

Zusätzliche Fragen an die Primarlehrpersonen führten zu weiteren Hinweisen, wie die Gespräche konkret ausgestaltet waren. Bei der Auswertung dieser Einzel-Items zeigte sich, dass sich fast alle Primarlehrpersonen im Vorfeld der Gespräche jeweils mit anderen Personen des Unterrichtsteams absprachen. Fast 90% luden bei Bedarf andere Personen des Unterrichtsteams zu den Gesprächen ein. In ungefähr drei Vierteln der Fälle machten die Primarlehrpersonen als erste Person einen Vorschlag für den Zuweisungsentscheid. Die Behauptung, dass die Eltern kaum Kriterien hätten, mit denen sie ihre Kinder einschätzen könnten, wurde von der Mehrheit der Primarlehrpersonen eher verneint. Auf die Frage allerdings, ob die Beobachtungen der Eltern auch zur Entscheidung beitragen, divergierten die Antworten der Lehrpersonen stark. Jeweils etwa die Hälfte sprach sich dafür bzw. dagegen aus (vgl. Abbildung 33).

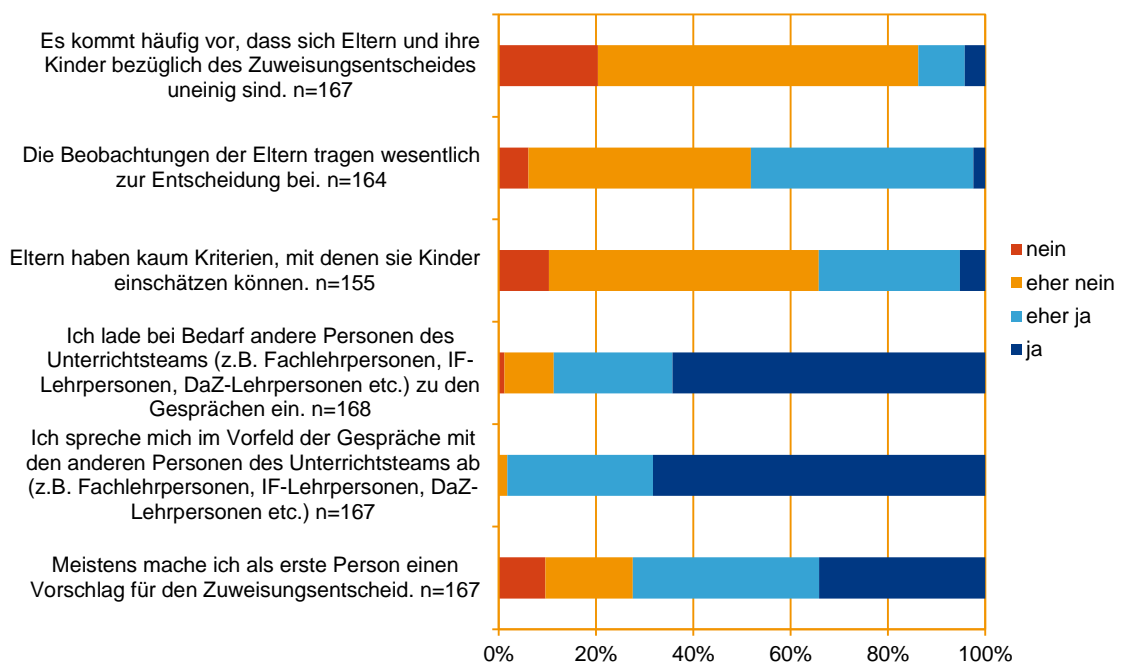


Abbildung 33. Einzelitems zum Gesprächsverlauf aus Sicht der Primarlehrpersonen.

6.7 Selektionsentscheid

Der abschliessende Selektionsentscheid ist so vielschichtig, dass diesem im Folgenden sieben verschiedene Abschnitte gewidmet werden. Zuerst wird der Fokus darauf gerichtet, was die Befragten von der Idee des Verfahrens hielten, dass der Selektionsentscheid nicht von einer Prüfung oder einer anderen Mechanik abhängt, sondern von einem gemeinsam im Gespräch getragenen Entscheid (siehe Kap. 6.7.1). Danach geht es um die Frage, wann im Verlauf des dreisemestrigen Übertrittsverfahrens in den Köpfen der Primarlehrpersonen der Selektionsentscheid fiel (siehe Kap. 6.7.2) und um Grenzfälle (siehe Kap. 6.7.3). Im Zusammenhang mit Grenzfällen interessierte natürlich auch, welche Erfahrungen mit Uneinigkeiten zwischen Lehrperson und Eltern gemacht worden waren (siehe Kap. 6.7.4), welches die konkreten Gründe für die fehlende Einigkeit zwischen Lehrpersonen und Eltern waren (siehe Kap. 6.7.5) und welche Vorgehensweisen die Primarlehrpersonen in solchen Situationen bevorzugen würden (siehe Kap. 6.7.6). Abschliessend werden in Kap. 6.7.7 «Sicherheit und Zweifel» bei den Selektionsentscheiden thematisiert.

6.7.1 Gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid

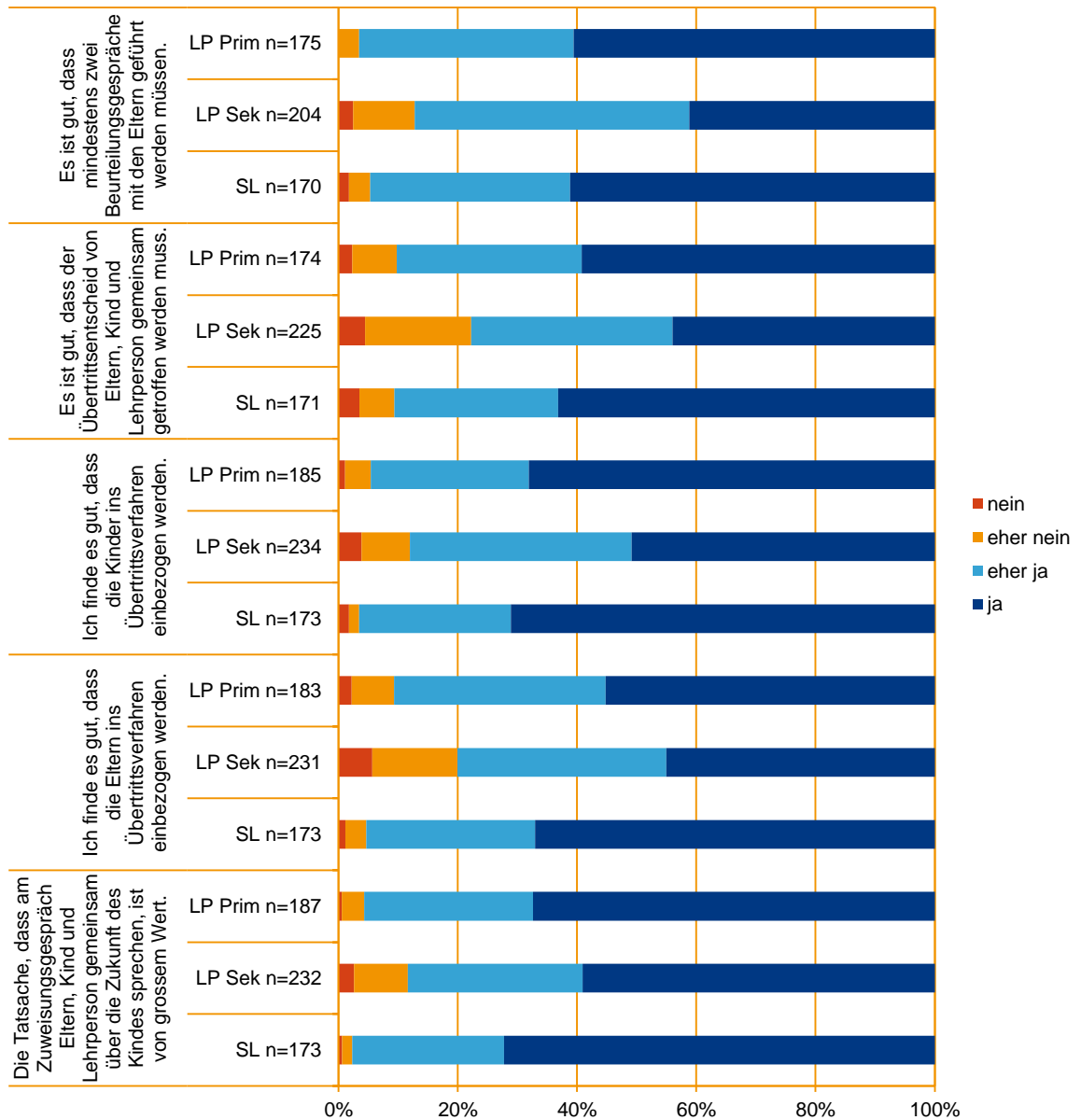
Primarlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie die Schulleitungen wurden danach gefragt, was sie von der Idee hielten, dass der Selektionsentscheid in mehreren Gesprächen unter Einbezug der wichtigen Akteure *gemeinsam* gefällt werden müsse. Diese Skala mit der Bezeichnung «gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid» wurde mit fünf verschiedenen Items erfasst. Zur Erfassung dieser Skala wurde gefragt, ob die Tatsache, dass am Zuweisungsgespräch Eltern, Kind und Lehrperson gemeinsam über die Zukunft des Kindes sprechen, wertvoll sei. Ausserdem wurde mit zwei unterschiedlichen Items danach gefragt, ob es gut sei, dass einerseits die Eltern und andererseits die Kinder ins Übertrittsverfahren einbezogen würden. Ausserdem interessierte, ob (mindestens) zwei Beurteilungsgespräche adäquat seien und ob die Übertrittsentscheide tatsächlich von Eltern, Kind und Lehrperson *gemeinsam* getroffen würden.

Bei der deskriptiven Auswertung der einzelnen Items dieser Skala wurde schnell klar, dass die Befragten stark hinter der Idee eines gemeinsam im Gespräch getragenen Entscheides standen. Bei fast allen Items betrug der Anteil an positiven Antworten über 80% («ja» und «eher ja» zusammen genommen). So gaben alle drei Akteure mit ca. 90% Zustimmung an, dass es gut sei, mindestens zwei Gespräche mit den Eltern zu führen. Fast gleichermassen stark ausgeprägt war die Zustimmung zur Behauptung, es sei gut, dass der Übertrittsentscheid von Eltern, Kind und Lehrperson *gemeinsam* getroffen werde. Hier waren allerdings gut 20% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I anderer Meinung. Dass zu dritt über die Zukunft der Kinder gesprochen wird, fanden alle drei dazu befragten Akteure (eher) gut. Entsprechend begrüsst die Mehrheit der Befragten, dass die Kinder *und* die Eltern ins Übertrittsverfahren einbezogen werden. Einzig bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren etwa 20% vom Einbezug der Eltern ins Verfahren nicht überzeugt (vgl. Abbildung 34).

Die drei Werte für Cronbachs Alpha fielen alle sehr hoch aus, womit die Reliabilität für diese Skala eindeutig gegeben ist: Für die Schulleitungen betrug Cronbachs Alpha .85, für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I Alpha=.86 und für die Primarlehrpersonen Alpha=.82. Die Gesamtmittelwerte befanden sich für alle drei Gruppen klar im positiven Bereich des Antwortformats. Bei den Schulleitungen betrug der Skalenmittelwert $M=3.60$ ($SD=0.51$), bei den Primarlehrpersonen $M=3.53$ ($SD=0.52$) und bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I $M=3.28$ ($SD=0.67$). Damit kann davon ausgegangen werden, dass ein gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid bei den Befragten auf eine sehr hohe Resonanz stiess.

Bei den Primarlehrpersonen ging die Zustimmung zur Skala «gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid» einher mit ...

- einer positiven Wahrnehmung von Aufwand und Ertrag im Verfahren ($r=.65$; $p<.001$; $n=175$),
- einer hohen Zustimmung zu den Selektionskriterien ($r=.52$; $p<.001$; $n=178$),
- einer positiven Haltung gegenüber dem Beurteilungsbogen ($r=.34$; $p<.001$; $n=181$),
- einer professionellen, kooperativen Gesprächsführung ($r=.35$; $p<.001$; $n=181$).



SL (Schulleitung): $M=3.60$; $SD=0.51$; $n=173$; Cronbachs Alpha=.85.
 LP Sek (Sekundarlehrpersonen): $M=3.28$; $SD=0.67$; $n=238$; Cronbachs Alpha=.86.
 LP Prim (Primarlehrpersonen): $M=3.53$; $SD=0.52$; $n=189$; Cronbachs Alpha=.82.

Abbildung 34. Skala «Gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid» aus Sicht von Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen.

Klassenlehrpersonen der Sekundarstufe I, die aktuell gerade eine dritte Klasse unterrichteten, waren signifikant am stärksten davon überzeugt, dass ein gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid am Ende der Primarschule sinnvoll sei³³. Während Lehrpersonen einer ersten Klasse auf einen Skalenmittelwert von $M=3.17$ ($SD=0.67$) und solche von zweiten Sekundarklassen auf einen solchen von $M=3.20$ ($SD=0.72$) kamen, erreichten Lehrpersonen einer dritten Klasse einen Skalenmittelwert von $M=3.42$ ($SD=0.59$).

6.7.2 Zeitpunkt des Entscheides der Primarlehrperson

Bezüglich des Zeitpunktes des Selektionsentscheides versuchte die Befragung zu ergründen, wann sich die Primarlehrpersonen bei den ersten bzw. letzten zwei bis drei Kindern ihrer Klasse sicher waren, welchem Schulangebot sie die Kinder zuweisen möchten.

Bei den ersten Kindern waren fast drei Viertel der Primarlehrpersonen bereits im Verlaufe des ersten Semesters der fünften Klasse sicher bezüglich der Zuweisung. Für knapp einen weiteren Viertel der Primarlehrpersonen fiel der persönliche Entscheid zur künftigen Zuweisung der ersten zwei bis drei Kinder ihrer Klasse im zweiten Semester der fünften Klasse. Weniger als 5% der Primarlehrpersonen selektionierten die ersten zwei bis drei Kinder erst im Verlaufe der sechsten Klasse. Der Entscheid für die *letzten* zwei bis drei Kinder fiel nur bei wenigen Primarlehrpersonen (2%) bereits im ersten Semester der fünften Klasse. Viele Primarlehrpersonen (knapp 40% von ihnen) waren sich bei den letzten Kindern im Verlauf des ersten Semesters in der sechsten Klasse sicher. Ein weiteres Drittel schaffte dies in den letzten Wochen oder Tagen vor dem Zuweisungs-gespräch. Nur 15% der Primarlehrpersonen erlangten erst beim letzten Beurteilungsgespräch bei den letzten Kindern ihrer Klasse Sicherheit über die Zuweisung (vgl. Abbildung 35). Damit wird deutlich, dass die Zuweisungsentscheide für die Primarlehrpersonen in den allermeisten Fällen bereits vor dem abschliessenden Beurteilungsgespräch klar waren.

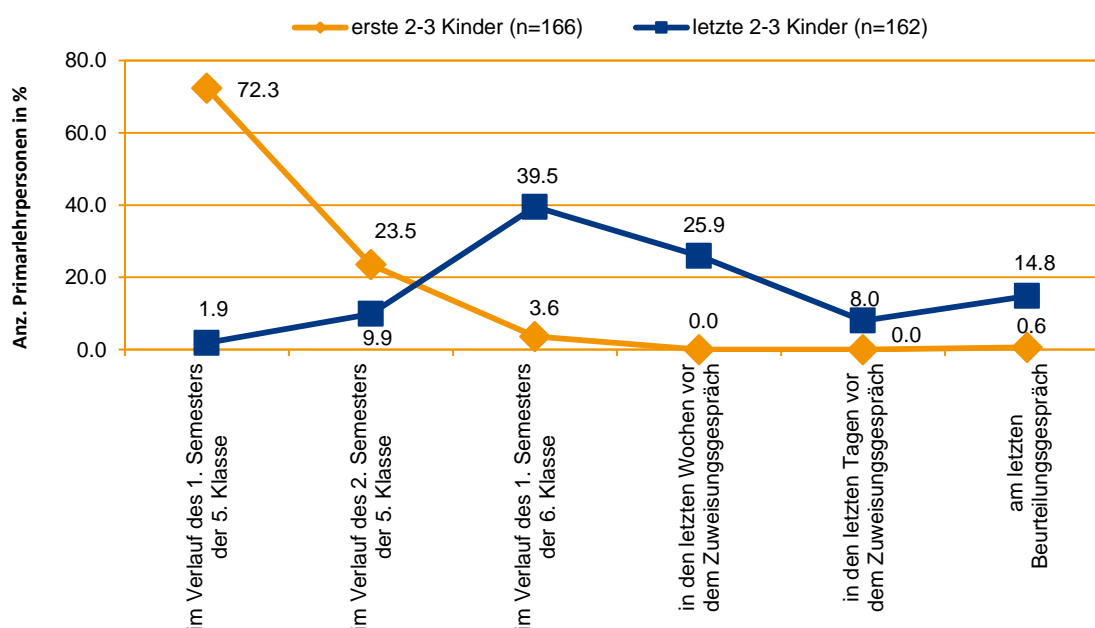


Abbildung 35. Zeitpunkt des Selektionsentscheides durch die Primarlehrperson (gemäss Angaben der Primarlehrpersonen).

³³ $F=3.07$; $df=2/220$; $p<.05$

6.7.3 Grenzfälle

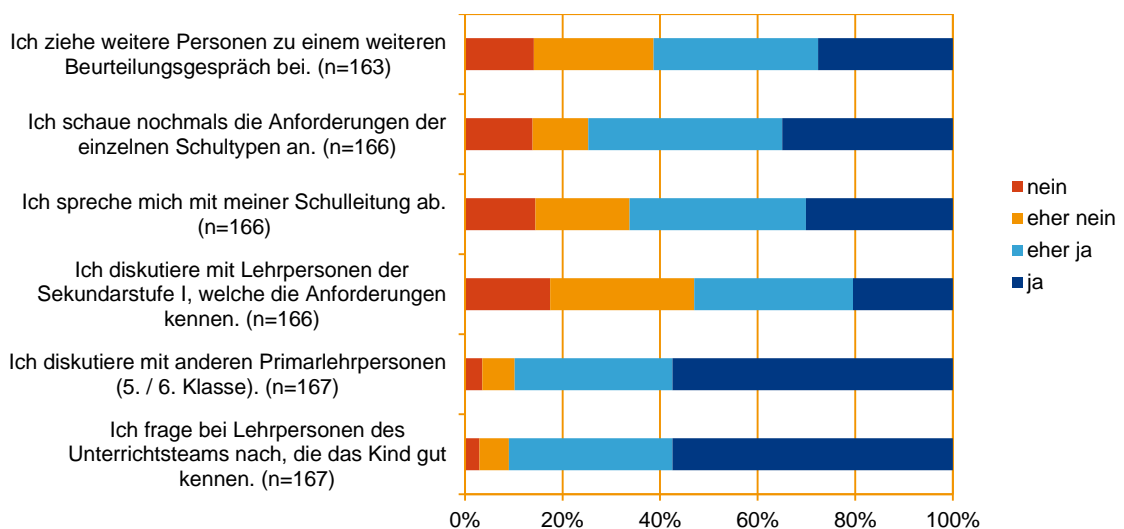
Als nächstes interessierte die Frage, was Primarlehrpersonen in Grenzfällen taten bzw. woran sie sich in solchen Fällen orientierten. Um diesbezüglich mehr Klarheit zu gewinnen, wurden den Primarlehrpersonen zahlreiche Handlungsalternativen vorgelegt. Diese Handlungsalternativen wurden bei der statistischen Datenauswertung einer Faktorenanalyse unterzogen. Die Faktorenanalyse ergab, dass beim Umgang mit Grenzfällen zwischen zwei verschiedenen Strategien unterschieden werden muss. Eine erste Strategie bezieht sich darauf, bei Grenzfällen zusätzliche Meinungen einzubeziehen. Bei der zweiten Strategie orientieren sich die Primarlehrpersonen an der Zuteilung anderer Kinder oder an den Wünschen der Beteiligten. Auf diese beiden Strategien wird im Folgenden separat eingegangen.

6.7.3.1 Einbezug zusätzlicher Meinungen

Die erste Skala zum Umgang mit Grenzfällen, erhob die Intensität, mit der Primarlehrpersonen weitere Meinungen in ihren Selektionsentscheid einbezogen, wenn sie sich bei dieser Entscheidung selber unsicher waren. So wurde etwa gefragt, ob Primarlehrpersonen in Grenzfällen mit Lehrpersonen des Unterrichtsteams, mit anderen Primarlehrpersonen, mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I oder mit der Schulleitung Rücksprache nehmen würden. Weitere erfragte Möglichkeiten, zusätzliche Meinungen einzubeziehen, bezogen sich darauf, nochmals die Anforderungsprofile zu konsultieren oder zusätzliche Personen zu weiteren Gesprächen hinzuzuziehen.

Die graphische Darstellung (vgl. Abbildung 36) zeigt: Im Zweifelsfall fragten gut 90% der Primarlehrpersonen Kolleginnen oder Kollegen aus ihrem Unterrichtsteam, die das Kind ebenfalls kennen. Ungefähr gleich oft diskutierten sie mit anderen Primarlehrpersonen. Weniger häufig wurde mit einer Lehrperson der Sekundarstufe I diskutiert (gut 50% Zustimmung). Ca. 65% der Primarlehrpersonen antworteten, sich in einem Zweifelsfall (eher) mit der Schulleitung abzusprechen und etwa 75% orientierten sich nochmals an den Anforderungsprofilen. Weitere Personen wurden von ungefähr 60% zu einem zusätzlichen Gespräch herangezogen.

Mit Cronbachs Alpha=.75 erwies sich die Reliabilität dieser Skala als mehr als zufriedenstellend. Der Skalenmittelwert kam mit $M=3.00$ ($SD=0.62$) inhaltlich genau auf der Antwortmöglichkeit «eher ja» zu liegen. Somit war es im Allgemeinen eher so, dass Primarlehrpersonen in Grenzfällen die Meinung zusätzlicher Personen einholten (vgl. Abbildung 36).



$M=3.00$; $SD=0.62$; $n=167$; Cronbach's Alpha=.75.

Abbildung 36. Skala «Im Zweifelsfall: Einbezug zusätzlicher Meinungen» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

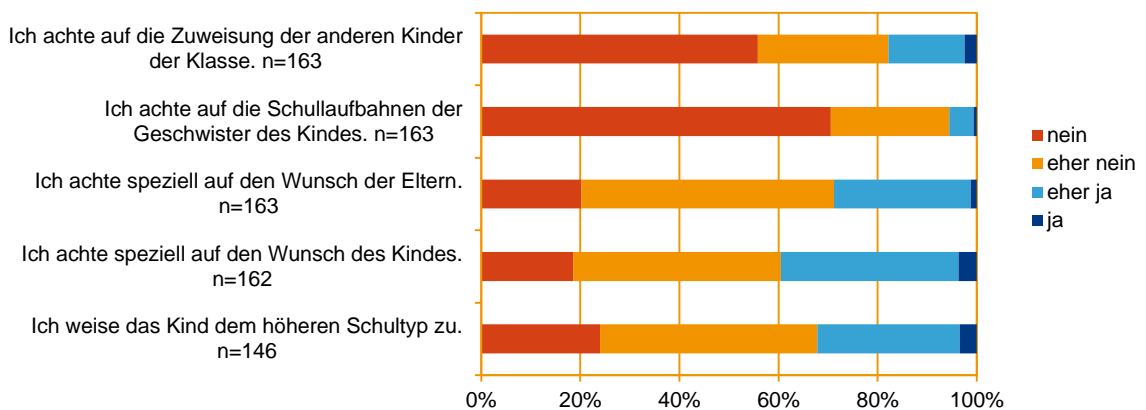
Der Einbezug zusätzlicher Meinungen bei Grenzfällen hing zusammen mit einer positiven Einstellung zu den Beurteilungskonferenzen ($r=.33$; $p<.001$; $n=142$). Je jünger ($\rho=-.38$; $p<.001$; $n=167$) bzw. je dienstjünger ($\rho=-.33$; $p<.001$; $n=166$) eine Primarlehrperson war, desto stärker bezog sie in Grenzfällen zusätzliche Meinungen mit ein. Ausserdem bezogen Frauen ($M=3.15$; $SD=0.55$) in Grenzfällen deutlich häufiger³⁴ zusätzliche Meinungen ein als Männer ($M=2.74$; $SD=0.65$).

6.7.3.2 Orientierung an anderen Kindern bzw. an Wünschen

Die zweite Skala zum Umgang mit Grenzfällen bildet ab, inwiefern sich die Primarlehrpersonen in Zweifelsfällen an der Zuweisung anderer Kinder und an den Wünschen der Beteiligten orientierten. Mit dem ersten Item wurde erfragt, ob das Kind im Zweifelsfall dem höheren Schultyp zugewiesen wurde. Ausserdem wurde gefragt, ob speziell auf den Wunsch des Kindes oder auf den Wunsch der Eltern gehört wurde, wenn die Einteilung unklar war. Zwei weitere vorgelegte Möglichkeiten bestanden darin, auf die Schullaufbahnen der Geschwister des betreffenden Kindes oder auf die Zuweisung der anderen Kinder der Klasse zu achten.

Eine Orientierung an anderen Kindern und Wünschen der Beteiligten war bei den Primarlehrpersonen verhältnismässig selten anzutreffen: Nur ein knappes Drittel wies ein Kind im Zweifelsfall eher dem anspruchsvolleren Schulangebot zu; nur ein guter Viertel folgte den Wünschen der Eltern. In Grenzfällen achteten nur 40% der Primarlehrpersonen auf die Wünsche des Kindes, wobei nur gerade 5% diese Frage gänzlich bejahten. Weniger Einfluss hatten im Zweifelsfall die Schullaufbahnen der Geschwister des Kindes: Nur etwa 5% der Primarlehrpersonen achteten darauf. Und auch auf die anderen Kinder der Klasse nahmen lediglich knapp 20% der Primarlehrpersonen Bezug.

Die Reliabilität dieser Skala war mit Cronbachs Alpha =.60 gerade noch knapp genügend. Mit einem Skalenmittelwert von $M=1.89$ ($SD=0.47$) orientierten sich die Primarlehrpersonen in Grenzfällen beim Zuweisungsentscheid eher nicht an anderen Kindern oder Wünschen der Beteiligten (vgl. Abbildung 37).



$M=1.89$; $SD=0.47$; $n=167$; Cronbach's Alpha=.60.

Abbildung 37. Skala «Im Zweifelsfall: Orientierung an anderen Kindern und Wünschen» aus Sicht von Primarlehrpersonen.

6.7.3.3 Weitere Handlungsalternativen

Vier weitere Vorgehensmöglichkeiten für Grenzfälle mussten aus der Faktorenanalyse ausgeklammert werden, weil sie auf keinen der beiden gebildeten Faktor luden. Dennoch sollen der Vollstän-

³⁴ $T=4.28$; $df=160$; $p<.001$

digkeit halber auch diese vier Einzelitems näher beschrieben werden: Bei der Auswertung dieser vier Einzelitems zeigte sich, dass nur gut 10% der befragten Primarlehrpersonen in Grenzfällen zusätzliche Prüfungen durchführten, während 90% in solchen Fällen zusätzliche Beobachtungen anstellten. Gut 40% wählten bei Grenzfällen eher die vorsichtigere Variante und wiesen die Kinder dem weniger anspruchsvollen Schulangebot zu – und fast 80% achteten speziell auf ihr eigenes Bauchgefühl (vgl. Abbildung 38).

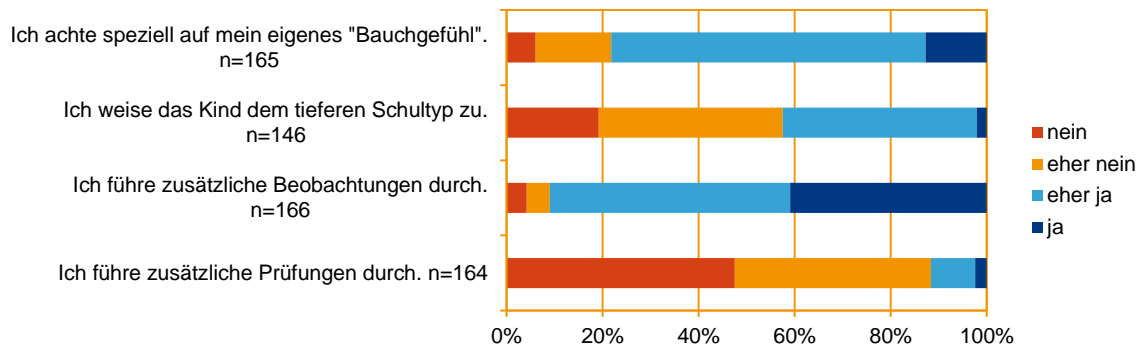


Abbildung 38. Einzelitems zu Grenzfällen (aus Sicht der Primarlehrpersonen).

6.7.4 Uneinigkeit zwischen Lehrperson und Eltern

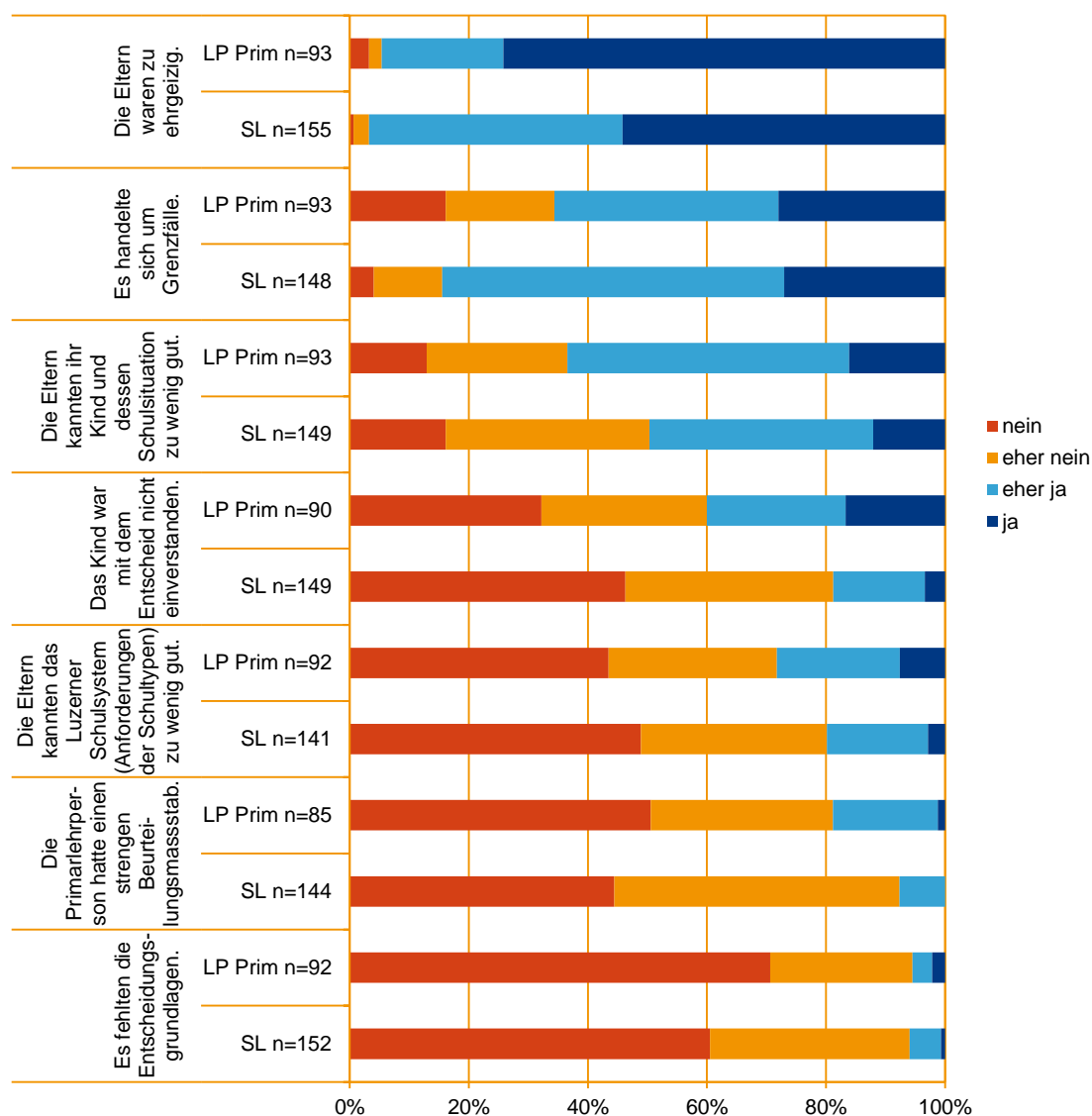
58% der befragten Primarlehrpersonen hatten es während ihrer Berufslaufbahn an einer sechsten Klasse des Kantons Luzern bereits erlebt, dass sie sich mit den Eltern eines Kindes nicht auf einen Selektionsentscheid einigen konnten. Diese Primarlehrpersonen, die sich in der Vergangenheit mit den Eltern bezüglich des Selektionsentscheides einmal oder mehrmals nicht einigen konnten, wurden gefragt, wie häufig ihnen dies bisher passiert war.

Im Mittel hatten diese 58% der Primarlehrpersonen bereits 3.0 Fälle (SD= 2.6) erlebt, bei denen keine Einigung erzielt werden konnte. Zumeist entschied dann aber die Schulleitung der aufnehmenden Schule im Sinne der abgebenden Primarlehrpersonen: Von den 3.0 bisher jemals erlebten Fällen mit Uneinigkeit wurden lediglich 0.7 Fälle (SD=1.0) *nicht* im Sinne der Primarlehrperson gelöst.

Im letzten Durchgang selektionierten die befragten Primarlehrpersonen ca. 3640 Primarschülerinnen und Primarschüler. Ihren Angaben zufolge konnten sie sich bei 55 Schülerinnen und Schülern im letzten Durchgang nicht mit den Eltern einigen – das entspricht 1.5% der selektionierten Schülerinnen und Schüler.

6.7.5 Gründe für die fehlende Einigkeit

Als eindeutig häufigster Grund für die Uneinigkeiten zwischen Eltern und Primarlehrpersonen im Übertrittsverfahren wurde angegeben, dass die Eltern zu ehrgeizig gewesen seien (ca. 95% «ja»- und «eher ja»-Antworten). In vielen Fällen handelte es sich aber offensichtlich um Grenzfälle – jedenfalls gemäss Angaben von ca. 65% der Primarlehrpersonen und ca. 85% der Schulleitungsmitglieder. Zu Uneinigkeit kam es aber auch, weil die Eltern ihr Kind und dessen Schulsituation zu wenig gut kannten, wie ca. die Hälfte der Schulleitungsmitglieder und ca. zwei Drittel der Primarlehrpersonen angaben. Die weiteren vorgelegten Gründe wurden nur von maximal 40% der Befragten ins Feld geführt: fehlende Entscheidungsgrundlagen, zu geringe Kenntnisse des Luzerner Schulsystems (Anforderungsprofile) bei den Eltern, zu strenger Beurteilungsmassstab der Primarlehrperson oder ein Kind, das mit dem Entscheid nicht einverstanden war (vgl. Abbildung 39).



SL (Schulleitung); LP Prim (Primarlehrpersonen)

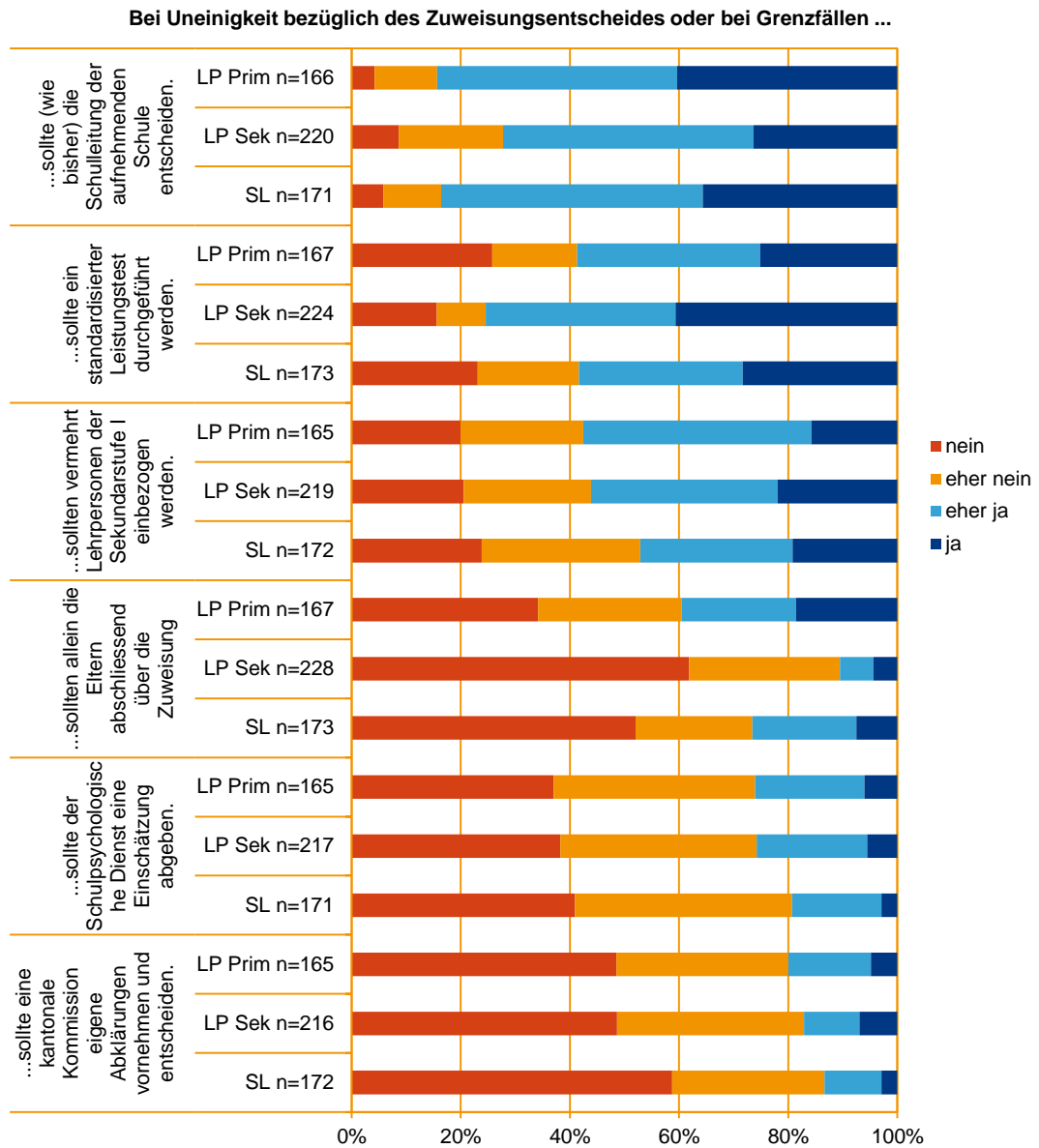
Abbildung 39. Einzelitems zu Gründen für die fehlende Einigkeit.

6.7.6 Gewünschte Vorgehensweisen bei fehlender Einigkeit

In Kap. 6.7.3 wurde bereits dargestellt, wie Primarlehrpersonen bei Grenzfällen effektiv agierten. Im Folgenden wird erläutert, welche Vorgehensweisen sich Primarlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I und Schulleitungen bei fehlender Einigkeit *wünschten*. Die einleitende Frage, die den sechs vorgeschlagenen Vorgehensweisen vorgeschaltet war, lautete: «Was sollte aus Ihrer Sicht idealerweise passieren, wenn sich Lehrperson und Eltern nicht auf einen Selektionsentscheid einigen können?»

Am häufigsten wurde von den drei Akteuren gewünscht, dass bei fehlender Einigkeit wie bisher die Schulleitung der aufnehmenden Schule einen Entscheid treffen soll – etwa 80% der Befragten äusserten diese Meinung. Fast 60% der Primarlehrpersonen und Schulleitungen sowie ca. drei Viertel der Lehrpersonen der Sekundarstufe I könnten sich bei Uneinigkeit oder in Grenzfällen auch die Durchführung eines standardisierten Leistungstests vorstellen. Während ca. die Hälfte der Schulleitungen im Zweifelsfall vermehrt einen Beizug von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

wünschte, konnten sich fast 60% der Primarlehrpersonen und der Lehrpersonen der Sekundarstufe I für diesen Vorschlag erwärmen. Die drei weiteren Vorschläge hingegen fanden bei den drei befragten Akteuren keine Resonanz: eine Einschätzung des Schulpsychologischen Dienstes, der Entscheid einer kantonalen Kommission oder ein alleine von den Eltern getroffener und verantworteter Entscheid (vgl. Abbildung 40).



SL (Schulleitung); LP Sek (Sekundarlehrpersonen); LP Prim (Primarlehrpersonen)

Abbildung 40. Einzelitems zu Handlungsoptionen bei fehlender Einigkeit aus Sicht der Befragten.

6.7.7 Sicherheit und Zweifel

Im Weiteren wurden die Primarlehrpersonen gefragt, wie sicher sie bei ihren Selektionsentscheidungen waren. Auch hier handelte es sich um vier verschiedene Einzelitems, mit welchen keine Gesamtskala gebildet werden konnte. Bei der Auswertung zeigte sich, dass sich sozusagen alle befragten Primarlehrpersonen bei der Mehrheit der Gespräche sicher waren, die richtigen Entschei-

dungen getroffen zu haben («ja» und «eher ja» zusammen genommen). Nur knapp 30% fragten sich nach manchen Zuweisungsgesprächen (eher), ob ihre Entscheidung wirklich richtig war. Ungefähr 50% der Befragten antworteten hier allerdings mit «eher nein», was bedeuten könnte, dass sich einige Lehrpersonen dennoch nach dem Gespräch weiterführende Gedanken machten. In den allermeisten Fällen war der Entscheid aber dennoch klar (99% Zustimmung). Unklare Entscheide wurden von 95% der befragten Lehrpersonen ausführlich diskutiert, damit am Ende alle hinter dem Entscheid stehen konnten (vgl. Abbildung 41).

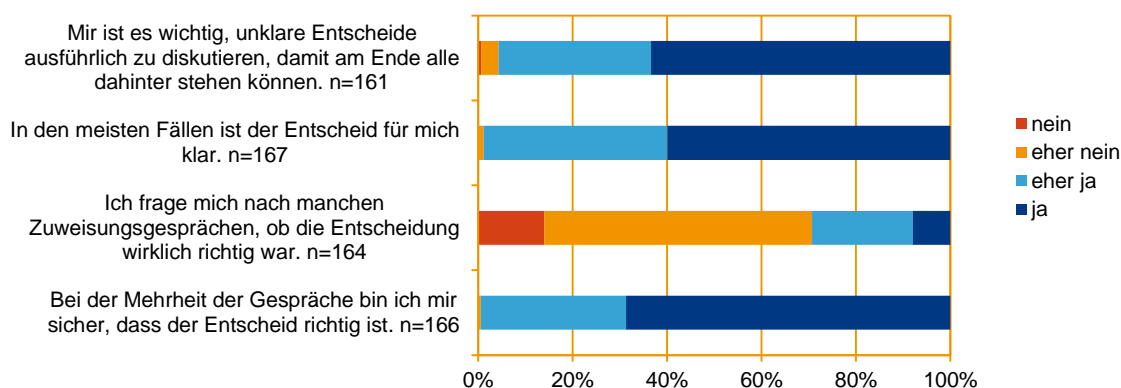


Abbildung 41. Einzelitems zu Sicherheit und Zweifel – aus Sicht der Primarlehrpersonen.

6.8 Selektionsquoten

Die im Folgenden analysierten Selektionsquoten beziehen sich als erstes auf die Entwicklung der kantonalen Selektionsquoten in den Jahren 2005 bis 2013 (siehe Kap. 6.8.1). Danach wird auf die kommunalen Selektionsquoten, ebenfalls in den Jahren 2005 bis 2013, eingegangen (siehe Kap. 6.8.2). Abschliessend (siehe Kap. 6.8.3) werden Niveau-Wechsel und Repetitionen betrachtet. Alle Ergebnisse aus diesem Unterkapitel basieren auf Daten der kantonalen Schulstatistik (siehe Kap. 5.2.1). Da diese Daten bereits in aggregierter Form geliefert wurden, konnten damit keine Signifikanztests durchgeführt werden.

6.8.1 Entwicklung der kantonalen Selektionsquoten

Gemäss den Daten der kantonalen Schulstatistik unterlagen die Selektionsquoten für die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I in den Jahren 2005 bis 2013 kaum Schwankungen (vgl. Abbildung 42).

In allen Jahren des Untersuchungszeitraums wurde die grösste Gruppe von Schülerinnen und Schülern der Sek B zugewiesen (ca. ein Drittel, 32.2% bis 34.9%). Ein guter Viertel (25.7% bis 27.7%) trat in die Sek C über, während etwa ein Fünftel im Anschluss an die sechste Klasse die Sek A besuchte (18.9% bis 21.9%). Das Langzeitgymnasium (Kantonsschule, KS) war 15.2% bis 18.5% eines Jahrgangs vorbehalten. Leicht sinkende Trends liessen sich bei der Sek B und der Sek D ausmachen, ein eher steigender Trend hingegen bei der Sek A. Nicht dargestellt sind in Abbildung 42 die durchschnittlich 65 Schülerinnen und Schüler pro Jahr (1.5%), bei denen die Schulleitung der Sekundarschule bzw. das Rektorat des Untergymnasiums den Übertrittsentscheid fällen musste.

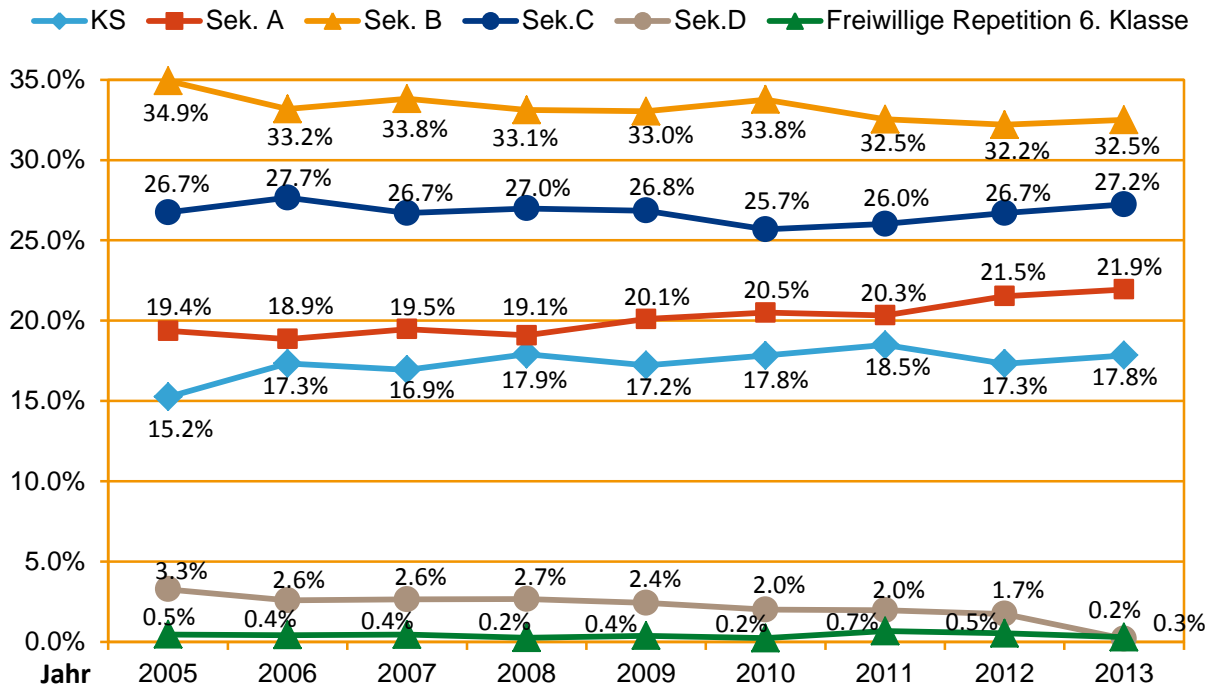


Abbildung 42. Entwicklung der Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I in den Jahren 2005 bis 2013 (Datenquelle: Kantonale Schulstatistik).

6.8.2 Kommunale Selektionsquoten

Für die 83 untersuchten Luzerner Gemeinden wurden für den Zeitraum 2005 bis 2013 die mittleren Selektionsquoten für die einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I errechnet. So gab es beispielsweise sechs Gemeinden, welche über diese neun Jahre hinweg *im Mittel* nur 0% bis 0.9% ihrer Schülerinnen und Schüler ans Gymnasium schickten. Auf der anderen Seite des Spektrums gab es eine Gemeinde, die im gleichen Zeitraum im Durchschnitt über 30% ihrer Jugendlichen dem Gymnasium zuwies. 19 Gemeinden erreichten in diesen Jahren eine mittlere gymnasiale Selektionsquote von 10% bis 14.9%; 24 Gemeinden schickten 15% bis 19.9% ans Gymnasium und 13 Gemeinden 20% bis 24.9%. Die grösste Spannweite in den mittleren kommunalen Selektionsquoten ergab sich für die Sek A: Während zwei Gemeinden in den untersuchten neun Jahren weniger als 10% ihrer Jugendlichen der Sek A zuwies, schickte eine andere Gemeinde im gleichen Zeitraum über 40% ihrer Jugendlichen in die Sek A. 30 Gemeinden selektionierten im Mittel 20% bis 24.9% ihrer Schülerinnen und Schüler für die Sek A. Der Sek B wiesen die Gemeinden im untersuchten Zeitraum 20% bis 55% ihrer Jugendlichen zu; der Sek C 10% bis 45%. Die grösste Übereinstimmung hatten die 83 untersuchten Gemeinden in der Selektionsquote für die Sek D. 28 Gemeinden selektionierten in den Jahren 2005 bis 2013 im Mittel weniger als 1% ihrer Schülerinnen und Schüler für die Sek D; 49 Gemeinden wiesen in diesem Zeitraum 1% bis 4.9% der Sek D zu (vgl. Abbildung 43).

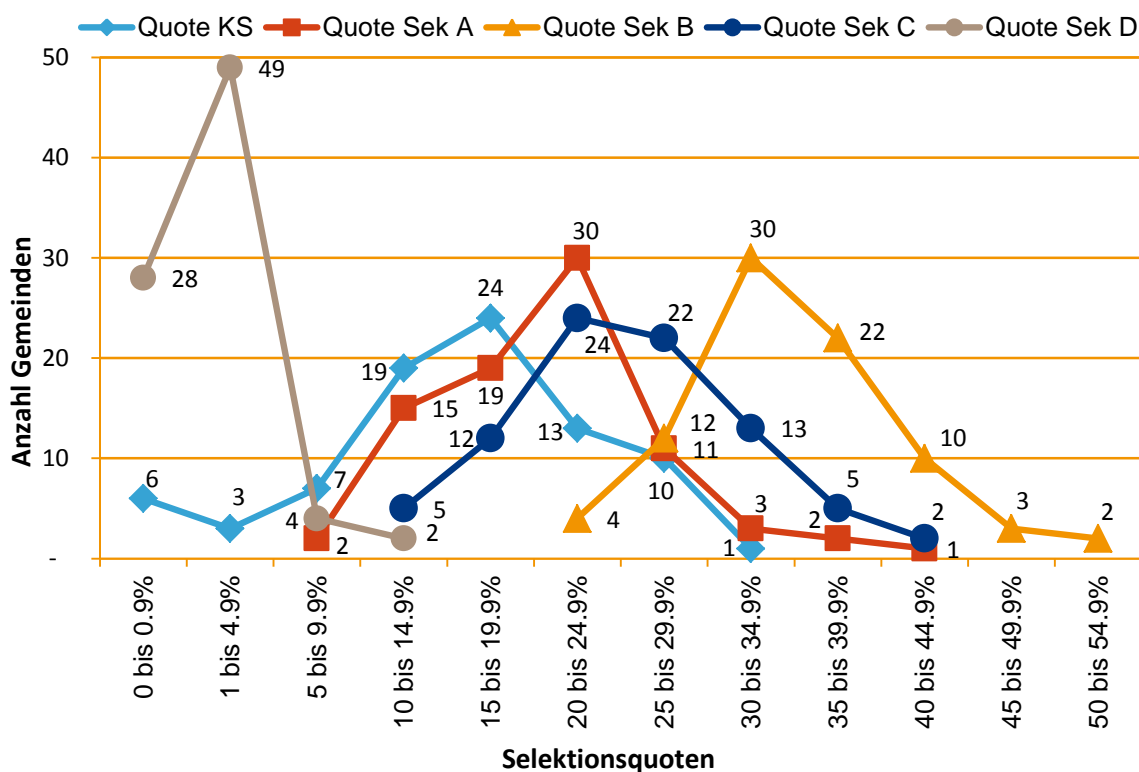


Abbildung 43. Zuweisungsquoten in die Sekundarstufe I von 83 Luzerner Gemeinden, gemittelt über die Jahre 2005 bis 2013 (Datenquelle: Kantonale Schulstatistik).

6.8.3 Wechsel der Schulangebote und Repetitionen

Wechsel der Schulangebote auf der Sekundarstufe I und Repetitionen können einerseits als Indikatoren dafür betrachtet werden, dass der Zuweisungsentscheid nicht optimal war. Andererseits handelt es sich dabei aber auch um Indikatoren für eine hohe Durchlässigkeit des Schulsystems – was positiv zu interpretieren wäre.

Auch bei den folgenden Ergebnissen handelt es sich um das Resultat einer Metaanalyse anhand von Daten von «LUSTAT Statistik Luzern» (siehe Kap. 5.2.1). Im Rahmen dieser Metaanalyse wurden jeweils getrennt für Mädchen und Knaben jährliche Mittelwerte über die Jahre 2008 bis 2012 errechnet. Bei der Berechnung der mittleren Anzahl Schülerinnen und Schüler in einem Angebot sowie bei der Berechnung der Anzahl Schülerinnen und Schüler, die das Schulangebot gewechselt hatten, wurde eine Rundung auf ganze Zahlen (d.h. «ganze» Schülerinnen und Schüler) vorgenommen. Die Verrechnung dieser Zahlen zu *prozentualen Anteilen* von Schülerinnen und Schülern, die ein Schulangebot gewechselt hatten, basierte jedoch auf der Basis der ungerundeten Mittelwerte, um hier eine höhere Genauigkeit zu erzielen.

6.8.3.1 Aufsteigerinnen und Aufsteiger

In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie viele Jugendliche im ersten, zweiten und dritten Jahr der Sekundarstufe I das Schulangebot, dem sie zugewiesen worden waren, in aufsteigender Richtung wechseln konnten. Dabei handelte es sich z.B. um Jugendliche, die an einer getrennten Se-

kundarschule vom Niveau D ins Niveau C wechselten – oder um solche, die an einer kooperativen Sekundarschule vom Niveau B ins Niveau A wechselten (vgl. Tabelle 26).³⁵

Tabelle 26. Wechsel des Schulangebots in aufsteigender Richtung (Mittelwerte der Jahre 2008 bis 2012).

		1. Jahr Sekundarstufe I		2. Jahr Sekundarstufe I		3. Jahr Sekundarstufe I	
		w	m	w	m	w	m
GSS D → GSS C	Anz. Sch. in GSS D	57	77	54	82	58	80
	Wechsler von GSS D in GSS C	5	6	3	5	5	4
	Wechsler in %	8.5	8.0	5.9	6.1	8.0	5.3
KSS D → KSS C	Anz. Sch. in KSS D	7	12	8	13	9	15
	Wechsler von KSS D in KSS C	1	0	1	2	1	1
	Wechsler in %	9.0	3.0	9.8	17.2	10.9	9.3
GSS C → GSS B	Anz. Sch. in GSS C	413	480	409	489	415	472
	Wechsler von GSS C in GSS B	30	23	19	18	6	5
	Wechsler in %	7.3	4.8	4.6	3.7	1.4	1.0
KSS C → KSS B	Anz. Sch. in KSS C	187	158	193	155	182	159
	Wechsler von KSS C in KSS B	0	0	11	7	4	3
	Wechsler in %	0.0	0.0	5.5	4.3	2.4	2.0
GSS B → GSS A	Anz. Sch. in GSS B	557	593	557	607	537	591
	Wechsler von GSS B in GSS A	9	11	18	12	10	6
	Wechsler in %	1.7	1.8	3.2	1.9	1.9	1.0
KSS B → KSS A	Anz. Sch. in KSS B	173	181	171	177	175	184
	Wechsler von KSS B in KSS A	0	0	8	5	5	3
	Wechsler in %	0.0	0.1	4.7	2.7	2.7	1.7
GSS A → Gym	Anz. Sch. in GSS A	365	334	383	346	346	309
	Wechsler von GSS A (und B) ins Gym	0	0	1	0	119	75
	Wechsler in %	0.1	0.1	0.3	0.1	34.4	24.2
KSS A → Gym	Anz. Sch. in KSS A	119	94	125	89	113	80
	Wechsler von KSS A (und B) ins Gym	0	0	0	0	35	22
	Wechsler in %	0.0	0.2	0.0	0.0	30.7	28.1

Gym=Gymnasium; GSS=getrennte Sekundarschule; KSS=kooperative Sekundarschule; w=weiblich; m=männlich
 «Anzahl Sch.» jeweils gerundet auf ganze Zahlen; «Wechsler von ... in ...» jeweils gerundet auf ganze Zahlen;
 «Wechsler in %» berechnet auf der Basis von ungerundeten Zahlen («Anzahl Sch.», «Wechsler von ... in ...»)

In den Jahren 2008 bis 2012 besuchten im Mittel 57 Schülerinnen und 77 Schüler das Niveau D einer getrennten ersten Sekundarschule (GSS D). Fünf dieser Schülerinnen (9%) und sechs dieser Schüler (8%) wechselten vom Niveau D ins Niveau C (GSS C). Im zweiten Jahr der getrennten Sekundarschule wechselten je 6% der Mädchen und 6% der Knaben vom Niveau D ins Niveau C, während im dritten Jahr 8% der Mädchen und 5% der Knaben den gleichen Wechsel vornahmen.

In den meisten Fällen waren es (deutlich) weniger als 10% der Knaben oder Mädchen, die im Schulsystem aufsteigen konnten. Eine Ausnahme bildete der Wechsel ans Gymnasium im Anschluss an die dritte Sekundarschule. Über 30% der Schülerinnen des Niveaus A wechselten am Ende der dritten Sekundarschule ans Gymnasium, bei den Knaben war es ca. ein Viertel – sowohl bei kooperativen als auch bei getrennten Sekundarschulen.

³⁵ Die Analyse der Daten führte schnell zu vereinzelt Spezialfällen. Im Sinne einer Komplexitätsreduktion wurden drei Jugendliche, die vom Niveau B (getrennte sowie kooperative Sekundarschulen) zum Niveau AB an einer kooperativen Sekundarschule wechselten, aus der Analyse ausgeschlossen. In den Jahren 2008 bis 2012 haben insgesamt sechs Jugendliche aus einer getrennten Sekundarschule und fünf Jugendliche aus einer kooperativen Sekundarschule, die das Niveau B besuchten, den Sprung ans Gymnasium geschafft. Im Sinne einer Vereinfachung der Darstellung wurden sie in Tabelle 26 zusammen mit den Jugendlichen des Niveaus A aufgeführt. Acht Schülerinnen und Schüler haben beim Aufstieg ins höhere Niveau auch das Modell gewechselt, vier davon vom kooperativen ins getrennte und vier umgekehrt vom getrennten ins kooperative Modell. Der Einfachheit halber wurden sie zu den Jugendlichen jenes Modells gezählt, das sie vor ihrem Wechsel besucht hatten.

Insgesamt wechselten in den Jahren 2008 bis 2012 im Mittel 4.4% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in ein anspruchsvolleres Schulangebot (2.54% Mädchen und 1.84% Knaben): Im ersten Jahr an der Sekundarstufe stiegen 2.3% eines Jahrgangs auf, im zweiten 2.8% und im dritten 8.2%. Die verhältnismässig hohe Zahl der Aufsteigenden im dritten Jahr ist auf die bereits erwähnten Übertritte ans Kurzzeitgymnasium zurückzuführen. Wird der Übertritt ins Kurzzeitgymnasium aus den Berechnungen ausgeklammert, so stiegen im dritten Jahr nur 1.4% der Schülerinnen und Schülern innerhalb der Sekundarschulen auf. Unter Ausklammerung der Übertritte ans Kurzzeitgymnasium wechselten in den Jahren 2008 bis 2012 im Mittel insgesamt 2.2% der Schülerinnen und Schüler während der Sekundarstufe I in ein anspruchsvolleres Schulangebot.

6.8.3.2 Absteigerinnen und Absteiger

Die Mobilität in absteigender Richtung³⁶ war verhältnismässig gering (vgl. Tabelle 27). Sie betrug in den Jahren 2008 bis 2012 im Mittel 1.2% (davon 0.5% Mädchen und 0.7% Knaben). Im ersten Jahr der Sekundarstufe wurden 0.2% der Jugendlichen abgestuft, im zweiten Jahr 2.2% und im dritten 1.2%.

Tabelle 27. Wechsel des Schulangebots in absteigender Richtung (Mittelwerte der Jahre 2008 bis 2012).

		1. Jahr Sekundarstufe I		2. Jahr Sekundarstufe I		3. Jahr Sekundarstufe I	
		w	m	w	m	w	m
Gym → GSS A und KSS A	Anz. Sch. im Gym	417	375	422	368	548	451
	Wechsler vom Gym in GSS od. KSS A	2	4	4	5	1	2
	Wechsler in %	0.4	1.0	0.9	1.4	0.2	0.4
Gym → GSS B und KSS B	Anz. Sch. im Gym	417	375	422	368	548	451
	Wechsler vom Gym in GSS od. KSS B	0	0	1	2	2	2
	Wechsler in %	0.0	0.1	0.3	0.5	0.4	0.4
GSS A → GSS B	Anz. Sch. in GSS A	365	334	383	346	346	309
	Wechsler von GSS A in GSS B	2	1	8	13	4	7
	Wechsler in %	0.4	0.4	2.0	3.8	1.1	2.3
KSS A → KSS B	Anz. Sch. in KSS A	119	94	125	89	113	80
	Wechsler von KSS A in KSS B	0	0	2	4	1	1
	Wechsler in %	0.0	0.0	1.9	4.0	0.5	1.0
GSS B → GSS C	Anz. Sch. in GSS B	557	593	557	607	537	591
	Wechsler von GSS B in GSS C	1	0	16	27	15	10
	Wechsler in %	0.1	0.0	2.9	4.5	2.8	1.6
KSS B → KSS C	Anz. Sch. in KSS B	173	181	171	177	175	184
	Wechsler von KSS B in KSS C	0	0	3	5	2	3
	Wechsler in %	0.0	0.0	1.9	2.8	1.3	1.4
GSS C → GSS D	Anz. Sch. in GSS C	413	480	409	489	415	472
	Wechsler von GSS C in GSS D	0	0	3	5	1	3
	Wechsler in %	0.0	0.0	0.6	1.0	0.1	0.6
KSS C → KSS D	Anz. Sch. in KSS C	126	158	121	155	113	159
	Wechsler von KSS C in KSS D	0	0	0	1	0	0
	Wechsler in %	0.0	0.0	0.3	0.8	0.0	0.0

Gym=Gymnasium; GSS=getrennte Sekundarschule; KSS=kooperative Sekundarschule; w=weiblich; m=männlich
 «Anzahl Sch.» jeweils gerundet auf ganze Zahlen; «Wechsler von ... in ...» jeweils gerundet auf ganze Zahlen;
 «Wechsler in %» berechnet auf der Basis von ungerundeten Zahlen («Anzahl Sch.», «Wechsler von ... in ...»)

³⁶ Auch diese Analyse der Daten führte schnell zu vereinzelt Spezialfällen. Vier Schülerinnen und Schüler stiegen ab und wechselten gleichzeitig mit dem Niveau auch das Schulmodell; drei davon vom kooperativen ins getrennte und eine einzelne Person umgekehrt vom getrennten ins kooperative Modell. Der Einfachheit halber wurden sie zu den Jugendlichen jenes Modells gezählt, das sie vor ihrem Wechsel besucht hatten.

Von den im Mittel 417 Schülerinnen und Schülern im ersten Jahr des Gymnasiums wechselten im Mittel zwei Mädchen (0.4%) und vier Knaben (1.0%) ins Niveau A einer getrennten oder kooperativen Sekundarschule. Am häufigsten war ein Abstieg ins Niveau A im zweiten Gymnasium (im Mittel vier Mädchen und fünf Jungen pro Jahr), am seltensten im dritten Gymnasium (ein Mädchen vs. zwei Knaben). In selteneren Fällen wurden Jugendliche vom Gymnasium nicht ins Niveau A, sondern direkt ins Niveau B abgestuft: Im dritten Gymnasium waren dies in den Jahren 2008 bis 2012 im Mittel je zwei Knaben und Mädchen (0.4%).

Die bereits erwähnten verhältnismässig vielen Rückstufungen im zweiten Jahr der Sekundarstufe rührten u.a. daher, dass bei den Knaben Rückstufungen vom Niveau A ins Niveau B vorgenommen wurden (3.8% im getrennten Modell und 4.0% im kooperativen Modell). Eine weitere Ursache waren Rückstufungen von Knaben vom Niveau B ins Niveau C (4.5% der Knaben der zweiten Sekundarschule im getrennten Modell und 2.8% im kooperativen Modell).

6.8.3.3 Repetitionen

Um die Durchlässigkeit des Schulsystems auf der Sekundarstufe I vollständig zu beschreiben, müssen zusätzlich zu den Wechseln des Schulangebots auch die Repetitionen einbezogen werden. Von den bisher dargestellten Wechseln des Schulangebots waren viele nur möglich, weil die Schülerinnen und Schüler ein Schuljahr wiederholten. Zusätzlich zu diesen Schülerinnen und Schülern, die unter Verlust eines Schuljahres das Schulangebot wechseln konnten, gab es aber auch Jugendliche, die das Schulangebot nicht wechselten, aber dennoch ein Schuljahr repetierten (also z.B. das zweite Jahr am Gymnasium zweimal besuchten). Auf diese Schülerinnen und Schüler, die zwar keinen Niveau-Wechsel vornahmen, aber dennoch ein Jahr repetierten, konzentrieren sich die folgenden Auswertungen. Auch bei diesen Auswertungen wird der Zeitraum von 2008 bis 2012 betrachtet. An integrierten Sekundarschulen repetierte 2008 und 2009 je eine Person. Da Repetitionen an integrierten Sekundarschulen offenbar (praktisch) kein Thema sind, werden sie aus den folgenden Berechnungen ausgeklammert (vgl. Tabelle 28).

Im Mittel repetierten jährlich je 1.1% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ein erstes, zweites oder drittes Schuljahr, ohne gleichzeitig im Schulsystem aufzusteigen (davon 0.4% Mädchen und 0.7% Knaben). Das erste Jahr der Sekundarstufe I wurde über die fünf untersuchten Jahre hinweg im Mittel von 1.2% der Schülerinnen und Schüler wiederholt, das zweite Jahr von 1.4% und das dritte Jahr von 0.7%. Während in getrennten Modellen 1.0% der Schülerinnen und Schüler ein Schuljahr repetieren mussten, ohne ein Niveau aufzusteigen, waren es in kooperativen Modellen nur 0.3%. Auffallend selten repetiert wurde das erste Gymnasium (ca. 0.2%) im Vergleich zum zweiten und dritten Jahr des Gymnasiums (2.0 bis 5.2%). Verhältnismässig häufig repetiert wurde das erste Jahr des Niveaus B in getrennten Sekundarschulen (2.3% der Mädchen und 3.3% der Knaben).

Zusammenfassend lässt sich zu den Niveauwechseln und Repetitionen im Verlaufe der Sekundarstufe I im Sinne einer näherungsweise Schätzung festhalten: Mit 4.4% Aufstufungen (inkl. Übertritte ins Kurzzeitgymnasium), 1.2% Abstufungen und 1.1% Repetitionen ohne Niveauwechsel kam es jährlich zu insgesamt ca. 6.7% Niveauwechseln und Repetitionen. Da die Sekundarstufe I nicht nur ein einziges Jahr dauert, müssen diese jährlichen 6.7% mit der dreijährigen Dauer dieser Schulstufe multipliziert werden. Somit resultieren durchschnittlich ca. 20% der Schülerinnen und Schüler, bei denen im Verlaufe der Sekundarstufe I ein Niveauwechsel oder eine Repetition eingeleitet wurde (inkl. Aufstieg ins Kurzzeitgymnasium). Werden bei den Aufstufungen die Übertritte ins Kurzzeitgymnasium aus den Berechnungen ausgeklammert, so resultieren durchschnittlich 14% der Schülerinnen und Schüler, bei denen im Verlaufe der Sekundarstufe I ein Korrektur des Zuweisungsentscheides vorgenommen wurde.

Tabelle 28. Repetitionen ohne Wechsel des Niveaus (Mittelwerte der Jahre 2008 bis 2012).

		1. Jahr		2. Jahr		3. Jahr	
		Sekundarstufe I		Sekundarstufe I		Sekundarstufe I	
		W	M	W	M	W	M
Gymnasium	Anz. Sch. im Gym	417	375	422	368	548	451
	Repetierende (abs.)	0	1	12	19	11	14
	Repetierende in %	0.1	0.2	2.9	5.2	2.0	3.0
GSS A	Anz. Sch. in GSS A	365	334	383	346	346	309
	Repetierende (abs.)	3	7	2	3	1	1
	Repetierende in %	0.9	2.0	0.5	0.9	0.3	0.3
KSS A	Anz. Sch. in KSS A	119	94	125	89	113	80
	Repetierende (abs.)	0	0	0	0	0	0
	Repetierende in %	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	0.5
GSS B	Anz. Sch. in GSS B	557	593	557	607	537	591
	Repetierende (abs.)	13	20	8	14	1	1
	Repetierende in %	2.3	3.3	1.5	2.4	0.1	0.1
KSS B	Anz. Sch. in KSS B	173	181	171	177	175	184
	Repetierende (abs.)	0	1	0	0	0	0
	Repetierende in %	0.1	0.6	0.1	0.1	0.1	0.0
GSS C	Anz. Sch. GSS C	413	480	409	489	415	472
	Repetierende (abs.)	2	6	2	2	0	1
	Repetierende in %	0.6	1.2	0.4	0.4	0.0	0.2
KSS C	Anz. Sch. in KSS C	126	158	121	155	113	159
	Repetierende (abs.)	0	1	0	0	0	0
	Repetierende in %	0.3	0.4	0.2	0.3	0.0	0.1
GSS D	Anz. Sch. in GSS D	57	77	54	82	58	80
	Repetierende (abs.)	0	0	0	1	0	0
	Repetierende in %	0.4	0.3	0.7	0.7	0.0	0.3
KSS D	Anz. Sch. in KSS D	7	12	8	13	9	15
	Repetierende (abs.)	0	0	0	0	1	1
	Repetierende in %	0.0	0.0	2.4	1.6	6.5	9.3

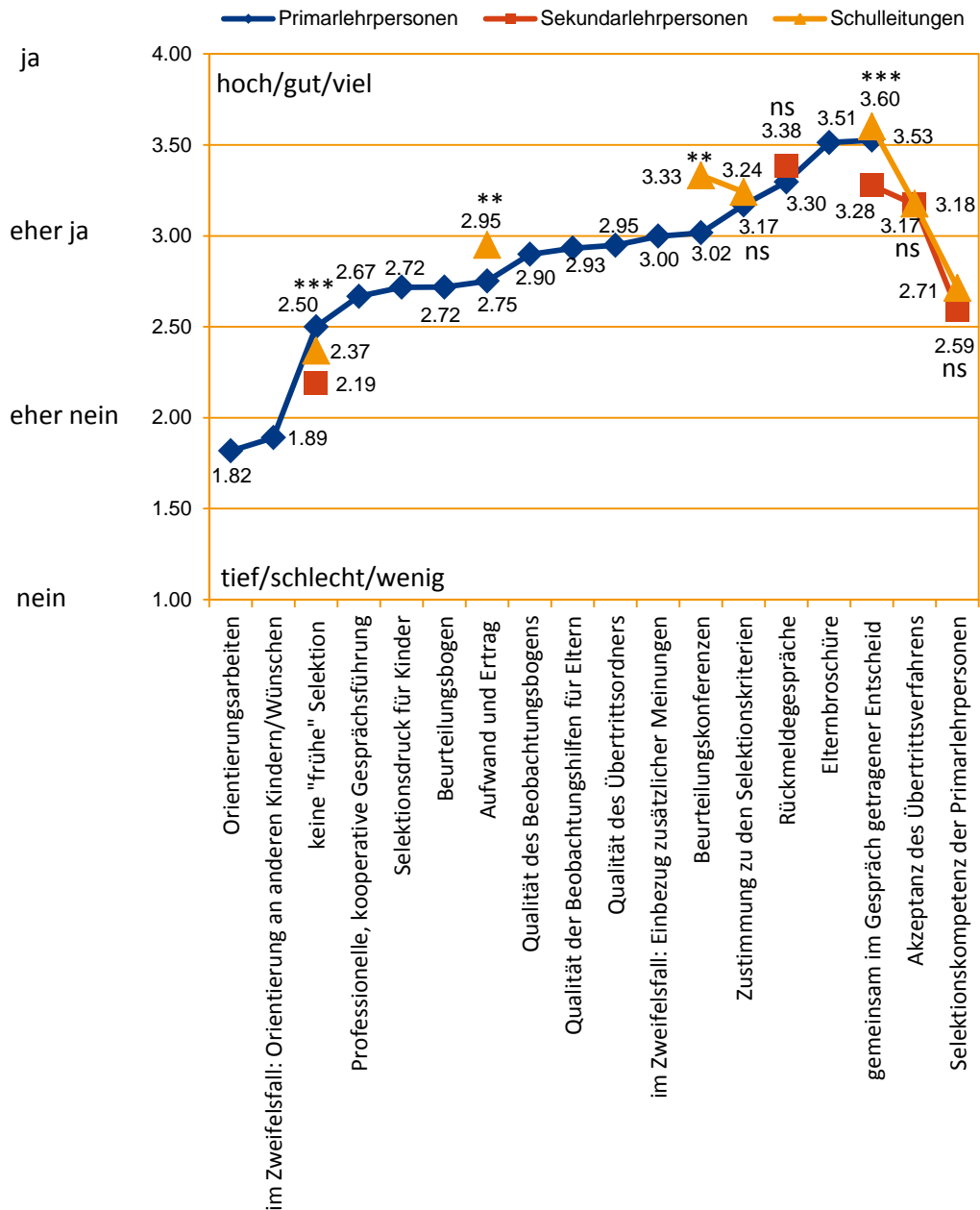
Gym=Gymnasium; GSS=getrennte Sekundarschule; KSS=kooperative Sekundarschule; w=weiblich; m=männlich
 «Anzahl Sch.» jeweils gerundet auf ganze Zahlen; «Wechsler von ... in ...» jeweils gerundet auf ganze Zahlen;
 «Wechsler in %» berechnet auf der Basis von *ungerundeten* Zahlen («Anzahl Sch.», «Wechsler von ... in ...»)

6.9 Übersicht und vertiefende Analysen

In diesem abschliessenden Kapitel wird zunächst eine Übersicht über alle erhobenen Skalen gegeben (siehe Kap. 6.9.1). Anschliessend wird versucht, mit einer Clusteranalyse verschiedene Typen von Primarlehrpersonen herauszuarbeiten, die sich durch einen spezifischen Umgang mit dem Selektionsverfahren auszeichnen (siehe Kap. 6.9.2). Bei den Primarlehrpersonen werden verschiedene erhobene Skalen weiter verdichtet zu einem übergeordneten Superscore, der die Akzeptanz der Primarlehrpersonen spiegelt (siehe Kap. 6.9.3). Mit einem analogen Vorgehen werden auch die verschiedenen Skalen zu den Instrumenten des Luzerner Übertrittsverfahrens zu einem Superscore verdichtet (siehe Kap. 6.9.4). Abschliessend werden jene Items, die in den Erhebungen 1997 und 2013 mit identischer Formulierung eingesetzt wurden, auf Veränderungen hin analysiert (siehe 6.9.5).

6.9.1 Übersicht über die erhobenen Skalen

Die verschiedenen Skalen der Primarlehrpersonen, der Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie der Schulleitungen wurden bereits im Detail vorgestellt und erläutert. Im Folgenden werden sie zu einer Übersicht zusammengestellt (vgl. Abbildung 44).



Primarlehrpersonen: 151<n<189; Sekundarlehrpersonen: 229<n<238; Schulleitungen: 87<n<173

*=p<.05; **=p<.01; ***=p<.001; ns=nicht signifikant

Abbildung 44. Übersicht über die erhobenen Skalenmittelwerte.

Bei den Primarlehrpersonen erreichten die Orientierungsarbeiten mit M=1.82 auf der Skala von 1=nein bis 4=ja den tiefsten gemessenen Skalenmittelwert. Viele weitere Skalen bewegten sich im mittleren Bereich des Antwortformats oder leicht darüber, so etwa Skalen wie die professionelle, kooperative Gesprächsführung (M=2.67), der Beurteilungsbogen (M=2.72), die Qualität des Beobachtungsbogens (M=2.90), die Qualität der Beobachtungshilfen für Eltern (M=2.93) oder des Übertrittsordners (M=2.95). Im Zweifelsfall bezogen die Primarlehrpersonen eher weitere Meinungen in ihren Entscheid mit ein (M=3.00) und berücksichtigten höchstens ansatzweise die Zuteilungen von anderen Kindern oder die Wünsche der Beteiligten (M=1.89) bei ihrem Zuweisungsent-

scheid. Auf eine eher positive Resonanz stiessen bei den Primarlehrpersonen die Beurteilungskonferenzen (M=3.02) und v.a. die Rückmeldegespräche (M=3.30).

Mit einem Skalenmittelwert von M=3.53 dokumentierten die Primarlehrpersonen, dass sie stark hinter der Kernidee des Luzerner Übertrittsverfahrens standen, im Gespräch mit Eltern und Kind einen gemeinsamen Entscheid zu treffen und zu verantworten. Während die Schulleitungen einen im Gespräch gemeinsam getragenen Entscheid ebenso stark befürworteten (M=3.60), waren die Lehrpersonen der Sekundarstufe I diesbezüglich höchst signifikant zurückhaltender (M=3.28). Damit unterschieden sich die drei untersuchten Akteure in dieser Frage höchst signifikant³⁷.

Bei den Schulleitungen sowie den Lehrpersonen der Sekundarstufe I war die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens zwar eher hoch (M=3.18 bzw. M=3.17). Die Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen stuften sie dennoch nur als gut mittelmässig ein (Schulleitungen M=2.71; Lehrpersonen der Sekundarstufe I M=2.59). Mit M=3.17 schätzten die Primarlehrpersonen die aktuellen Selektionskriterien ähnlich positiv ein wie die Schulleitungsmitglieder (M=3.24).

Bezüglich der Forderung, *keine* frühe Selektion vorzunehmen, unterschieden sich die drei untersuchten Akteure höchst signifikant³⁸. Diese Unterschiede rührten daher, dass die Primarlehrpersonen mit M=2.50 höchst signifikant stärker forderten, *keine* frühe Selektion vorzunehmen als die Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit M=2.19.

Ausserdem zeigte sich, dass die Schulleitungen das Verhältnis von Aufwand und Ertrag mit M=2.95 hoch signifikant positiver einschätzten als die Primarlehrpersonen mit M=2.75³⁹. Auch die Beurteilungskonferenzen stiessen bei den Schulleitungen mit M=3.33 auf hoch signifikant positivere Resonanz als bei den Primarlehrpersonen mit M=3.02.⁴⁰

6.9.2 Clusteranalyse

In einem nächsten Schritt wurde eine sogenannte Clusteranalyse vorgenommen. Clusteranalysen dienen dazu, eine Menge von Personen derart in Gruppen (Clusters) einzuteilen, dass die derselben Gruppe zugeordneten Personen eine möglichst hohe Ähnlichkeit aufweisen, während sich die Personen unterschiedlicher Clusters gleichzeitig deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Brosius, 2002, S. 627). Im vorliegenden Fall wurde versucht, auf dem Hintergrund aller erhobenen Skalen bei den Primarlehrpersonen drei unterschiedliche Gruppen zu bilden, welche sich bezüglich der erhobenen Skalenmittelwerte möglichst stark unterscheiden. Die Zahl von drei Clustern wurde gewählt, weil damit eine gewisse Differenzierung bei gleichzeitiger Übersichtlichkeit gewährleistet bleibt. Die Analyse dieser drei Gruppen sollte weitere Erkenntnisse darüber ermöglichen, wie die Primarlehrpersonen das Übertrittsverfahren erlebten. Dabei konnten nur Primarlehrpersonen in die Analysen einbezogen werden, von denen Mittelwerte zu *allen* Skalen vorlagen. Das Resultat der vorgenommenen Clusteranalyse zeigt Abbildung 45.

Das grösste Cluster (rot, Cluster 3) umfasste 56 Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen, die sich kaum gegen eine frühe Selektion aussprachen und auch den Selektionsdruck für die Kinder als relativ erträglich einschätzten. Sie erlebten ein besonders positives Verhältnis von Aufwand und Ertrag, schätzten die Qualität des Beobachtungsbogens eher positiv ein, stimmten den Selektionskriterien recht stark zu und stellten sich radikal hinter die Idee, den Selektionsentscheid gemeinsam im Gespräch zu treffen.

³⁷ F=18.17; df=2/597; p<.001; Unterschiedsberechnung gemäss Scheffé-Test

³⁸ F=8.52; df=2/596; p<.001; Unterschiedsberechnung gemäss Scheffé-Test

³⁹ T=2.93; df=343.0; p<.01

⁴⁰ T=3.27; df=236; p<.01

Das kleinste Cluster (orange, Cluster 2) umfasste nur 27 Primarlehrpersonen. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass sie die verschiedenen Hilfsmittel (Beurteilungsbogen, Beobachtungsbogen für Lehrpersonen, Beobachtungshilfen für Eltern, Übertrittsordner, Elternbroschüre) und auch die unterstützenden Massnahmen (Rückmeldegespräche, Beurteilungskonferenzen, Orientierungsarbeiten) relativ negativ einschätzten. Ebenfalls negativer als die beiden anderen Clusters schätzten sie den gemeinsam getragenen Selektionsentscheid, die Selektionskriterien sowie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ein.

Ein letztes Cluster umfasste 40 Primarlehrpersonen, die den Selektionsdruck für Kinder als eher hoch erachteten und sich eher gegen eine frühe Selektion wandten. Diese Lehrpersonen sprachen jedoch auf gewisse Hilfestellungen relativ gut an. Sie schätzten z.B. die Beurteilungskonferenzen und die Rückmeldegespräche sehr positiv ein – und bei Grenzfällen zogen sie bevorzugt zusätzliche Meinungen mit ein. Diese Gruppe, die dem Übertrittsverfahren teilweise kritisch gegenübersteht, könnte wahrscheinlich mit guten Instrumenten und unterstützenden Massnahmen gut in ihrer Arbeit gestützt werden.

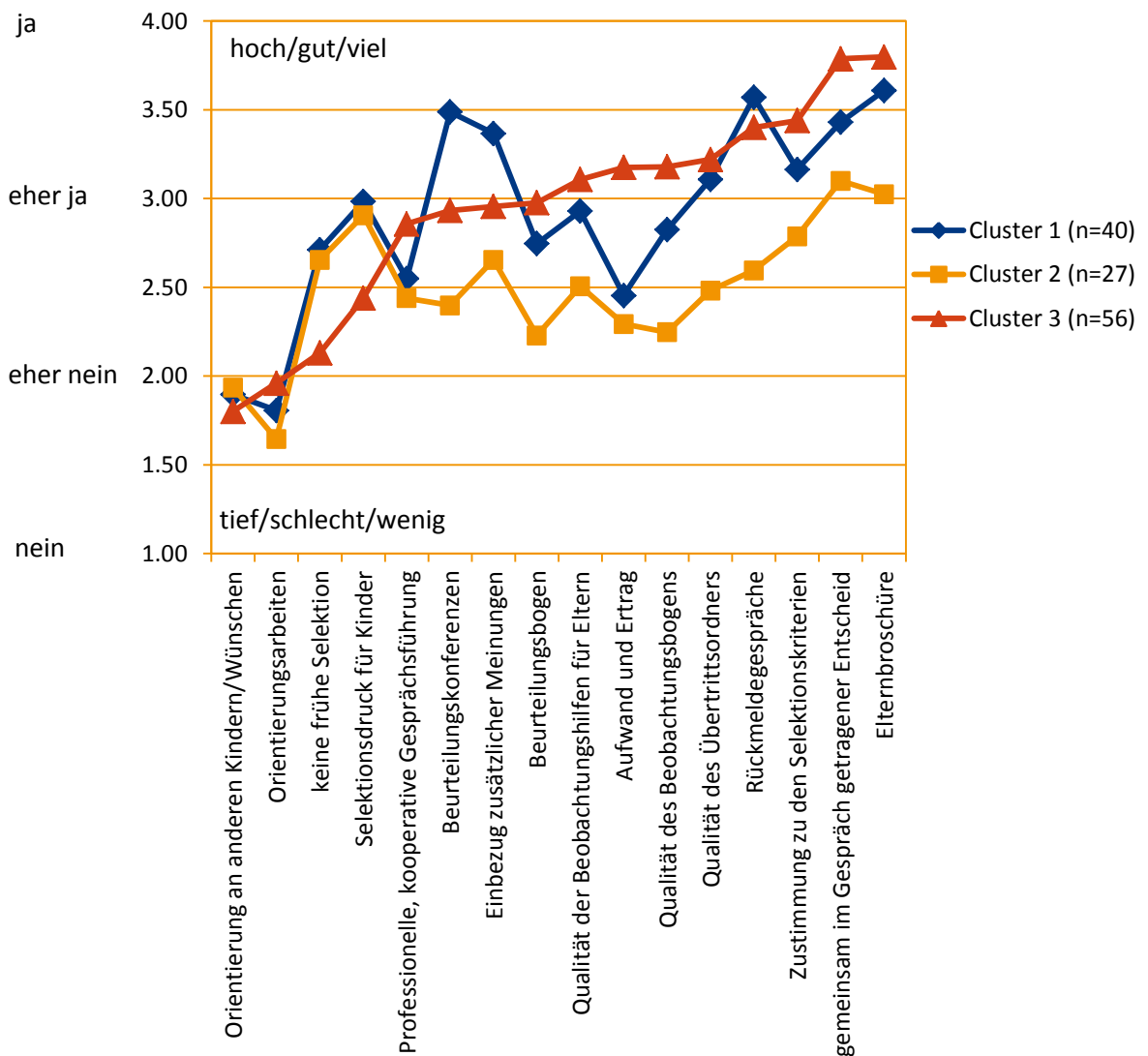


Abbildung 45. Clusteranalyse mit den Skalen der Primarlehrpersonen (fünfte/sechste Klasse).

6.9.3 Superscore «Akzeptanz»

In Kap. 6.1.1 ist es nicht gelungen, aus den fünf dafür vorgesehenen Items eine Akzeptanz-Skala für die Primarlehrpersonen zu bilden⁴¹. Deshalb wurde in einem explorativen Prozess untersucht, welche der gebildeten *Skalen* zu einem Superscore verdichtet werden könnten, welcher die Akzeptanz der Primarlehrpersonen ebenfalls abbilden könnte.

Der gefundene Superscore basiert auf der Überlegung, dass Primarlehrpersonen das Übertrittsverfahren umso eher akzeptieren werden, je eher sie hinter den aktuellen Selektionskriterien stehen, je eher sie hinter dem charakteristischen Verfahrensmerkmal eines gemeinsam im Gespräch verantworteten Selektionsentscheid stehen, je angemessener sie den Aufwand empfinden und je geringer sie den Selektionsdruck der Kinder einschätzen.

Der aus diesen vier Skalen gebildete Superscore wies eine Reliabilität von Cronbachs Alpha=.73 auf. Der Mittelwert des Akzeptanz-Superscores betrug $M=2.94$ ($SD=0.40$, $n=189$), was als relativ breit abgestützter Indikator dafür gelesen werden kann, dass das Selektionsverfahren bei den Primarlehrpersonen *eher* akzeptiert ist.

33% der Varianz dieses Superscores liessen sich zurückführen⁴² auf den Beurteilungsbogen (standardisierter Beta-Koeffizient=.29; $p<.001$), die Elternbroschüre (Beta=.16; $p<.05$) und eine professionelle, kooperative Gesprächsführung (Beta=.38; $p<.001$). Damit erwies sich die subjektiv wahrgenommene Qualität der Gesprächsführung – neben dem Beurteilungsbogen – als wichtigster Einflussfaktor auf die Akzeptanz des Verfahrens bei den Primarlehrpersonen.

Je mehr Schülerinnen und Schüler eine Primarlehrperson in ihrer aktuellen Schulklasse unterrichtete, desto *geringer* fiel der Akzeptanz-Superscore einer ganz leichten Tendenz nach aus ($r=-.20$; $p<.01$). Lehrpersonen, die neu auf der Stufe waren und deshalb im Kanton Luzern noch nie Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I zugewiesen hatten, akzeptierten das Verfahren *eher*⁴³ ($M=3.17$; $SD=0.45$) als «selektionserfahrene» Primarlehrpersonen ($M=2.93$; $SD=0.40$).

6.9.4 Superscore «Instrumente»

Auch aus den Skalen der Primarlehrpersonen zu den verschiedenen Instrumenten konnte ein Superscore gebildet werden (Cronbachs Alpha=.71). In diesen Superscore flossen die Skalenmittelwerte der Skalen «Beurteilungsbogen», «Übertrittsordner», «Beobachtungsbogen», «Beobachtungshilfen für Eltern» sowie «Elternbroschüre» ein. Der Mittelwert dieses Superscores betrug $M=2.99$ ($SD=0.44$). Dies weist darauf hin, dass die Instrumente bei den Primarlehrpersonen insgesamt eher auf Resonanz stiessen.

Der Superscore «Instrumente» korrelierte mit dem Superscore «Akzeptanz» mit $r=.42$ ($p<.001$). Ausserdem liess sich ein Zusammenhang zwischen dem Superscore «Instrumente» und der Skala «gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid» ($r=.39$; $p<.001$) sowie der Skala «Rückmeldegespräche» ($r=.33$; $p<.001$) aufzeigen. Die Instrumente wurden von den weiblichen Lehrpersonen ($M=3.04$; $SD=0.39$) *eher*⁴⁴ geschätzt als von den männlichen ($M=2.89$; $SD=0.48$).

⁴¹ hohe Ladungen auf andere Faktoren, geringe Reliabilität

⁴² in einer linearen Regressionsanalyse (rückwärts)

⁴³ $T=2.00$; $df=187$; $p<.05$

⁴⁴ $T=2.20$; $df=169$; $p<.05$

6.9.5 Vergleich der Erhebungen 1997 und 2013

Weil einige Items aus der Erhebung 1997 für die Befragung 2013 mit gleichem Wortlaut übernommen werden konnten, konnte ein direkter Vergleich zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten vorgenommen werden. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass sich im Schulfeld seit 1997 einiges verändert hat (z.B. Einführung von Schulleitungen, teilautonomen Schulen, Fremdsprachen, neuen Schulmodellen und Schulangeboten auf der Sekundarstufe I). Ausserdem wurde die Erhebung zu den beiden verglichenen Zeitpunkten nicht ganz identisch durchgeführt (z.B. andere Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung, online-Fragebogen statt Papierfragebogen). Damit ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt, was nach einer gewissen Zurückhaltung bei der Interpretation der gefundenen Unterschiede ruft.

In die folgenden Analysen wurden alle Items einbezogen, die bei den Primarlehrpersonen bzw. bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu den beiden Erhebungszeitpunkten identisch abgefragt wurden. Da im Jahr 1997 keine separate Befragung der Schulleitungen vorgenommen worden war, konnten diesbezüglich keine Vergleiche angestellt werden.

6.9.5.1 Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen

Einige Items wurden von den Primarlehrpersonen 1997 und 2013 sehr ähnlich beantwortet. Kein Unterschied zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten ergab sich z.B. für das Verhältnis von Aufwand und Ertrag, für die faire Behandlung der Kinder im Übertrittsverfahren, für die Einschätzung der Prognosekraft der Kriterien auf dem Beurteilungsbogen oder für rückblickende Zweifel über vorgenommene Entscheidungen (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29. Items, die in den Erhebungen 1997 und 2013 von den Primarlehrpersonen ähnlich beantwortet wurden.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
In diesem Verfahren stimmen Aufwand und Ertrag überein.	329	2.73	0.87	63.8	171	2.66	0.80	66.7	.435
In diesem Verfahren benötige ich zuviel Zeit für Kinder, deren Zuweisung allen Beteiligten klar ist.	329	2.51	1.05	50.5	172	2.55	0.92	50.6	.718
Die Zuweisung des Kindes zu einem Schultyp beeinflusst seinen Lebensweg ganz entscheidend.	329	2.87	0.73	69.9	188	2.88	0.70	73.9	.823
Im Luzerner Übertrittsverfahren werden alle Kinder fair behandelt.	330	3.10	0.75	86.7	173	3.05	0.64	87.9	.160
Die Kriterien auf dem Beurteilungsbogen können den künftigen Schulerfolg des Kindes gut voraussagen.	313	2.50	0.71	56.5	166	2.60	0.70	60.2	.179
Manche Gespräche benötigen viel Kraft.	314	3.54	0.63	93.9	168	3.62	0.61	93.5	.119
Die Beobachtungen der Eltern tragen wesentlich zur Entscheidung bei.	302	2.42	0.65	41.4	164	2.45	0.65	48.2	.401
Im Zuweisungsgespräch haben reddegewandte Eltern einen Vorteil.	309	2.58	0.87	55.7	161	2.68	0.86	60.2	.270
Ich frage mich nach manchen Zuweisungsgesprächen, ob die Entscheidung wirklich richtig war.	307	2.15	0.79	23.1	164	2.23	0.79	29.3	.192

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

Bei anderen Items ergaben sich Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten. Es ist allerdings nicht einfach ein Muster hinter den Unterschieden zwischen den Erhebungen 1997 und 2013

zu entdecken. Allenfalls können einzelne Unterschiede so interpretiert werden, dass die Primarlehrpersonen das Verfahren 2013 routinierter durchführten als noch 1997:

Sowohl bei den ersten paar Kindern⁴⁵ der Klasse als auch bei den letzten Kindern⁴⁶ waren sich die Primarlehrpersonen 2013 etwas früher im Klaren bezüglich der Zuweisung. Während sich bei den Gesprächen in der fünften Klasse keine Unterschiede zwischen 1997 und 2013 ergaben, erforderten die Gespräche in der sechsten Klasse im Jahr 2013 einen geringeren Aufwand. Die Vor- und Nachbereitungszeit reduzierte sich gegenüber 1997 im Mittel um 6 Minuten⁴⁷ pro Kind, die Durchführungszeit um 5 Minuten⁴⁸. Weiter spricht für eine grössere Routine, dass die Primarlehrpersonen den administrativen Aufwand fürs Übertrittsverfahren 2013 als angemessener beurteilten und die Kriterien auf dem Beurteilungsbogen etwas leichter einschätzen konnten.

Obschon auch 2013 eine obligatorische Übertrittsprüfung eher abgelehnt worden wäre, stieg die Zustimmung für eine solche Prüfung leicht an. Überhaupt wurde die Selektionsfunktion der Schule im Jahr 2013 eher akzeptiert als 1997, obschon die Primarlehrpersonen stärker als früher der Meinung waren, die Selektion finde zu früh in der kindlichen Entwicklung statt bzw. die Kinder seien zu unreif um im Übertrittsverfahren mitentscheiden zu können (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30. Items, denen die Primarlehrpersonen in der Erhebung 2013 stärker zustimmten als 1997.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
Der administrative Aufwand im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren ist angemessen.	316	2.29	0.86	41.1	174	2.63	0.81	59.8	.000
Das Selektionieren ist eine wesentliche Aufgabe der Schule.	317	2.70	0.88	60.9	183	3.10	0.80	81.4	.000
Die Tatsache, dass am Zuweisungsgespräch Eltern, Kind und Lehrperson gemeinsam über die Zukunft des Kindes sprechen, ist von grossem Wert.	314	3.28	0.82	83.4	187	3.63	0.59	95.7	.000
Die schulische Selektion am Ende der sechsten Klasse findet zu früh in der Entwicklung der Kinder statt.	320	2.35	0.96	42.2	187	2.66	0.93	59.9	.000
Eigentlich sind die meisten Kinder noch zu unreif um beim Selektionsverfahren richtig mitentscheiden zu können.	307	2.43	0.82	45.6	187	2.73	0.84	61.5	.000
Wenn ein Kind falsch zugeteilt wurde, hat es in der Sekundarstufe I noch ausreichende Chancen, diesen Fehlentscheid selbst (bzw. mit Hilfe der Lehrperson) zu korrigieren.	312	3.03	0.70	78.2	186	3.27	0.66	88.2	.000
Es wäre besser, wenn alle Kinder eine Übertrittsprüfung absolvieren müssten.	331	1.55	0.82	12.4	179	2.03	1.03	29.1	.000
Es fällt mir leicht, die Kinder nach den Kriterien auf dem Beurteilungsbogen einzuschätzen.	315	2.42	0.78	48.6	180	2.62	0.74	62.8	.004

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

Bei einzelnen Items fiel die Zustimmung der Befragten im 2013 geringer aus als noch 1997. So wurden die Eltern 2013 als etwas weniger kooperativ erlebt, das Führen der Zuweisungsgespräche fiel den Primarlehrpersonen weniger leicht, der Entscheid konnte nicht mehr so oft *gemeinsam* ge-

⁴⁵ U=20049; p<.001

⁴⁶ U=16051; p<.001

⁴⁷ T=2.04; df=375.3; p<.05

⁴⁸ T=4.12; df=445.8; p<.001

troffen werden und die Primarlehrpersonen waren sich nicht mehr ganz so sicher, ob das Selektionsverfahren eine leistungsgerechte Selektion gewährleiste (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31. Items, denen die Primarlehrpersonen in der Erhebung 2013 weniger zustimmten als 1997.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
Der zeitliche Aufwand lohnt sich, wenn dafür die Kinder einem Schultyp zugewiesen werden können, in dem sie sich wohl fühlen.	325	3.62	0.56	98.2	170	3.30	0.68	92.4	.000
Das Übertrittsverfahren im Kanton Luzern gewährleistet, dass die Kinder jenem Typ der Sekundarstufe I zugewiesen werden, der ihren Leistungen entspricht.	324	3.20	0.59	94.1	180	3.04	0.60	87.2	.002
Die allermeisten Eltern sind kooperativ.	314	3.68	0.49	99.0	168	3.51	0.55	98.8	.001
In allen Zuweisungsgesprächen fällen wir den Entscheid gemeinsam.	308	3.53	0.58	96.8	168	3.17	0.71	89.3	.000
Das Führen der Zuweisungsgespräche fällt mir leicht.	309	3.05	0.67	84.8	166	2.89	0.76	75.9	.035
Ich verteile den Stoff so, dass auch noch am Ende der sechsten Klasse wichtige Themen zur Sprache kommen.	318	3.62	0.60	94.3	178	3.42	0.70	88.2	.001

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

6.9.5.2 Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Auch bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I fand sich eine ganze Reihe von Items, die in den Erhebungen 1997 und 2013 ohne signifikanten Unterschied beantwortet wurden (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32. Items, die in den Erhebungen 1997 und 2013 von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I ähnlich beantwortet wurden.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
Zum Zeitpunkt der Rückmeldegespräche mit der Primarschule verfüge ich über genügend Informationen zu meinen neuen Schülerinnen und Schülern.	191	3.33	0.82	87.4	220	3.36	0.80	89.1	.680
Die Zuweisung des Kindes zu einem Schultyp beeinflusst seinen Lebensweg ganz entscheidend.	191	2.90	0.75	70.2	235	2.79	0.76	69.4	.249
Die Tatsache, dass am Zuweisungsgespräch Eltern, Kind und Lehrperson gemeinsam über die Zukunft des Kindes sprechen, ist von grossem Wert.	193	3.45	0.70	90.2	232	3.45	0.77	88.4	.640
Die schulische Selektion am Ende der sechsten Klasse findet zu früh in der Entwicklung der Kinder statt.	187	1.98	0.96	26.7	228	2.16	1.00	36.0	.053
Es wäre besser, wenn alle Kinder eine Übertrittsprüfung absolvieren müssten.	195	2.30	1.07	44.1	221	2.42	1.16	48.4	.290
Es gibt Primarlehrpersonen, die sich in einigen Fällen zu Zuweisungsentscheiden überreden lassen.	187	3.07	0.88	73.3	164	2.99	0.80	72.6	.252

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

Kein Meinungsumschwung ergab sich z.B. zur Frage, ob eine obligatorische Übertrittsprüfung sinnvoll wäre, ob sich gewisse Primarlehrpersonen zu Zuweisungsentscheiden überreden liessen, ob die Selektion zu früh in der kindlichen Entwicklung angesetzt sei oder ob die Zuweisung den Lebensweg eines Kindes entscheidend beeinflusse.

Einigen Items stimmten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I im 2013 stärker zu als 1997. So erachteten sie etwa die Selektion eher als wesentliche Aufgabe der Schule, sie glaubten eher an die Korrigierbarkeit von Selektionsentscheiden, an die faire Behandlung der Kinder im Selektionsverfahren oder an eine leistungsgerechte Selektion (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33. Items, denen die Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der Erhebung 2013 stärker zustimmten als 1997.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
Das Selektionieren ist eine wesentliche Aufgabe der Schule.	192	2.93	0.95	71.4	235	3.26	0.78	86.8	.000
Wenn ein Kind falsch zugeteilt wurde, hat es in der Sekundarstufe I noch ausreichende Chancen, diesen Fehlentscheid selbst (bzw. mit Hilfe der Lehrperson) zu korrigieren.	190	3.11	0.75	81.1	232	3.32	0.77	85.3	.002
Im Luzerner Übertrittsverfahren werden alle Kinder fair behandelt.	189	2.66	0.91	60.8	208	2.94	0.75	81.7	.001
Das Übertrittsverfahren im Kanton Luzern gewährleistet, dass die Kinder jenem Typ der Sekundarstufe I zugewiesen werden, der ihren Leistungen entspricht.	191	2.54	0.77	60.2	223	2.85	0.74	78.9	.000

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

Zwei Items stimmten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I 2013 weniger zu als 1997: Sie waren zum einen nicht mehr so stark der Meinung das Übertrittsverfahren bringe Jugendliche mit ungenügenden Lernvoraussetzungen in ihre Klassen. Und korrespondierend damit behaupteten sie nicht mehr so stark, die Primarlehrpersonen seien zu wenig streng in ihrer Selektion (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34. Items, denen die Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der Erhebung 2013 weniger zustimmten als 1997.

Item	1997				2013				p
	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	
Die meisten Primarlehrpersonen sind in ihrer Selektion zu wenig streng.	190	2.53	0.85	50.5	198	2.34	0.81	37.9	.022
Das aktuelle Übertrittsverfahren bringt zunehmend auch Jugendliche mit ungenügenden Lernvoraussetzungen in meine Schulklassen.	188	3.00	0.92	69.7	210	2.72	0.87	61.0	.002

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»; p gemäss Mann-Whitney-U-Test (auf ordinalem Skalenniveau)

Damit endet die Berichterstattung über die statistischen Auswertungen zum Luzerner Übertrittsverfahren. Im nächsten Kapitel folgen inhaltsanalytische Auswertungen die deutlich kritischer ausfallen als die bisher ausgeführten Ergebnisse. Auf mögliche Gründe für diese Differenzen wird in Kap. 8.2.2 eingegangen.

7 Qualitative Ergebnisse

Im Rahmen der Präsentation der qualitativen Ergebnisse (Gruppeninterviews und schriftliche Anmerkungen der Befragten im Fragebogen) wird zunächst auf die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens eingegangen (siehe Kap. 7.1). In Kap. 7.2 werden wesentliche Rahmenbedingungen des Übertrittsverfahrens thematisiert, bevor sich Kap. 7.3 den unterstützenden Massnahmen (z.B. Beurteilungskonferenz, Rückmeldegespräch, Weiterbildung) widmet und das Kap 7.4 die eingesetzten Instrumente aufgreift (Übertrittsordner, Anforderungsprofile, Beobachtungsbogen, Beurteilungsbogen und Elternbroschüre). Da sich im Rahmen der Befragung herausgestellt hat, dass den Noten unter den Selektionskriterien eine zentrale Bedeutung zukommt, wird ihnen ein separates Unterkapitel gewidmet (siehe Kap. 7.5), bevor in Kap. 7.6 auf die weiteren Selektionskriterien eingegangen wird. Anschliessend werden in Kap. 7.7 verschiedene Aussagen zu den Beurteilungsgesprächen analysiert, bevor Kap. 7.8 auf den Kern des Selektionsverfahrens – den Selektionsentscheid – fokussiert. Abschliessend steht in Kap. 7.9 die Sekundarstufe I mit ihren verschiedenen Modellen und Schulangeboten und der damit verbundenen Durchlässigkeit im Zentrum des Interesses.

7.1 Akzeptanz des Übertrittsverfahrens

Die verbalen Aussagen der Befragten, die direkte Rückschlüsse auf die Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens zulassen, konnten in drei Kategorien eingeteilt werden: Während die einen Aussagen auf eine hohe Akzeptanz des Verfahrens verwiesen (siehe Kap. 7.1.1), waren andere Aussagen ambivalent (siehe Kap. 7.1.2). Schliesslich deuteten einige weitere Aussagen auf eine tiefe Akzeptanz des Verfahrens hin (siehe Kap. 7.1.3).

7.1.1 Hohe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens

Im Folgenden wird zunächst analysiert, weshalb einige in der Schule arbeitende Personen (Angehörige der Schulleitungen, Lehrpersonen) mit dem Übertrittsverfahren zufrieden waren. Anschliessend werden die positiven Meinungen der Eltern sowie der Kinder zum Übertrittsverfahren näher betrachtet.

7.1.1.1 Schulleitungen und Lehrpersonen

Unter den Aussagen der Lehrpersonen und Schulleitungen fanden sich einige, die das Übertrittsverfahren pauschal und ohne nähere Begründung positiv beurteilten. Solche Aussagen waren beispielsweise:

- «Es besteht kein Bedarf, das bewährte Verfahren zu ändern.» (SL-UG)
- «Das aktuelle Übertrittsverfahren sollte unbedingt so beibehalten werden.» (SL-PS-SEK)
- «Ich finde, dieses System hat sich bewährt.» (SL-PS)
- «Ich bin zufrieden mit dem Übertrittsverfahren.» (LP-PS)
- «Ich finde es gut und sinnvoll.» (LP-GS-A)
- «Es ist eigentlich gut so.» (LP-IS)

Auf eine hohe Akzeptanz liessen auch Anmerkungen von Personen schliessen, die das Übertrittsverfahren *grundsätzlich* sehr gut fanden und keine strukturellen Veränderungen verlangten, jedoch kleinere, teilweise nicht näher bezeichnete Anpassungen anregten (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, SL-UG). So wurde beispielsweise verschiedentlich der Einbezug beider Fremdsprachen-Noten in den Selektionsentscheid verlangt (siehe Kap. 7.5.3.3).

Nebst solchen weniger differenzierten, positiven Rückmeldungen fanden sich auch positive Feedbacks mit näherer Begründung. Mehrfach genannt wurden die geringe Anzahl von Fehlzuweisungen (LP-GS-A, LP-KS-AB, LP-UG, SL-PS) sowie die spannenden Gespräche mit den Eltern (LP-PS). Darüber hinaus sei das Luzerner Übertrittsverfahren im Vergleich zu Verfahren anderer Kantone ausgereifter und auf Grund der abgeschafften Übertrittsprüfungen relativ fair (LP-PS).

«Dieses Verfahren ist fair gegenüber allen Kindern und bevorzugt nicht Kinder von vermögenden Eltern, die sich entsprechende Nachhilfestunden für die Prüfung leisten können. Ausserdem nimmt es den Zwang für die Lehrpersonen, mit den für Prüfungen vorgesehenen Kindern spezielle Förderung zu betreiben.» (LP-PS)

7.1.1.2 Eltern

Zahlreiche Eltern drückten im Rahmen der Gruppeninterviews ebenfalls eine hohe Akzeptanz gegenüber dem Übertrittsverfahren aus:

«Im Grossen und Ganzen finde ich das Übertrittsverfahren gut so, wie es ist. Ich fände es schade, wenn man es ändern würde. Ich finde es gut, hat man diese Möglichkeit heute.» (EL-E)

Besonders gefallen hat den Eltern die ganzheitliche Betrachtung der Kinder (EL-B, EL-G), dass das Verfahren human gestaltet sei (EL-C), die gute Vorbereitung der Kinder auf das Übertrittsverfahren (EL-G), das Fällen des Entscheids im Rahmen des abschliessenden Gesprächs (EL-A) sowie die gute Vorbereitung der Lehrpersonen auf die Gespräche (EL-H).

Nebst diesen mehrfach genannten positiven Aspekten des Übertrittsverfahrens wurden im Rahmen der Gruppeninterviews mit den Eltern folgende weiteren Vorteile hervorgehoben (Einzelmeinungen):

- Auf Grund der Durchlässigkeit des Schulsystems ist der Entscheid vorübergehend und die Lernenden haben die Chance später noch aufzusteigen (EL-B).
- Das Kind steht beim Übertrittsentscheid im Zentrum (EL-B).
- Die Kinder setzen sich betreffend Selektionsentscheid gegenseitig kaum unter Druck (EL-C).
- Das Übertrittsverfahren bzw. die Selektion bietet die Möglichkeit, Lernende entsprechend ihrer Fähigkeiten einzuteilen und auf ihrem Niveau zu fördern (EL-F).
- Eltern empfanden die Lehrperson im Übertrittsverfahren als Unterstützung, weil sie Sicherheit bei der Entscheidung vermittelten (EL-G).
- Bereits nach dem Zuweisungsentscheid wurden die Kinder entsprechend ihres künftigen Niveaus gefördert und so auf die Sekundarstufe I vorbereitet (EL-H).

Von verschiedenen Eltern besonders geschätzt wurde ausserdem die hohe Transparenz, welche die Lehrpersonen im Übertrittsverfahren betreffend Leistungen des Kindes, Anforderungen der verschiedenen Niveaus und Ablauf des Übertrittsverfahrens gewährten (EL-C, EL-E, EL-G, EL-H).

«Aus meiner Sicht war es von Anfang an transparent, man sagte von Anfang an klar, was die Bedingungen sind, was erfüllt werden muss, wann die Gespräche stattfinden und wann der Entscheid kommt.» (EL-E)

Besondere Vorteile der Transparenz bezüglich der Schülerleistungen wurden darin gesehen, dass sich die Eltern bereits im Vorfeld des zweiten Beurteilungsgesprächs Gedanken über ein passendes weiterführendes Schulangebot der Sekundarstufe I machen konnten. Dadurch kam es beim abschliessenden Beurteilungsgespräch zu weniger «Überraschungen» (EL-C, EL-G).

Zur Transparenz des Übertrittsverfahrens trugen nicht zuletzt auch die angebotenen Elternabende bei. Teilweise konnten sich die Eltern direkt bei anwesenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I über die Anforderungen verschiedener Schulangebote informieren, was von den Eltern als sehr unterstützend und wertvoll erlebt wurde:

«Am Elternabend konnte man sich für die Oberstufenbereiche anmelden, die einen interessiert haben, und dann war von jeder Oberstufe, sei dies Kanti, Sek A, B, oder C, D, eine Person da, die orientierte, sehr ausführlich, das hat mir also sehr gut gefallen.» (EL-H)

7.1.1.3 Schülerinnen und Schüler

Aus den Aussagen verschiedener Lernender war ebenfalls eine hohe Akzeptanz gegenüber dem Übertrittsverfahren spürbar. Auf jeden Fall antworteten die meisten auf die Frage, ob sie etwas am Verfahren ändern würden, mit einem deutlichen «Nein» (SCH-C, SCH-D, SCH-F, SCH-G). Gründe für die hohe Zustimmung zum Verfahren waren zum einen die hohe Transparenz der Lehrpersonen (SCH-G) und die Einteilung in das gewünschte Niveau (SCH-D). Zum andern waren die Lernenden der Überzeugung, dass es kaum Fehlentscheide gegeben habe (SCH-C):

«Ich würde eigentlich nichts ändern, also, es ist ja gut so. Und es sind alle am richtigen Ort zugeteilt worden mit diesen Kriterien. Und darum würde ich nichts ändern.» (SCH-C)

Die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht eines in Frage kommenden Schulangebots der Sekundarstufe I führte aus Schülersicht zu mehr Transparenz und folglich zur Erleichterung des Entscheids (SCH-H).

7.1.2 Mittlere oder ambivalente Akzeptanz des Übertrittsverfahrens

Eine ambivalente Einstellung gegenüber dem Übertrittsverfahren zeigten Personen, die das Verfahren auf der einen Seite (sehr) lobten, auf der anderen Seite aber auch negative Aspekte und grössere Veränderungswünsche anfügten. Gründe für eine mittelmässige Akzeptanz waren beispielsweise ...

- die grundsätzliche Frage, ob eine Selektion Sinn macht (LP-PS, siehe auch Kap. 7.1.3.4),
- das zeitlich frühe Fällen des Entscheides (LP-PS, siehe auch Kap. 7.2.1),
- der Druck der Eltern auf die Primarlehrpersonen (siehe auch Kap. 7.8.2.1),
- der Druck der Eltern auf die Schülerinnen und Schüler (siehe auch Kap. 7.8.2.2),
- die Überzeugung, ein absolut faires Verfahren sei kaum möglich, weil alle Lehrpersonen anders beurteilen würden (LP-PS, SL-PS-SEK),
- allgemeine positive und negative Erfahrungen mit dem Übertrittsverfahren (LP-GS-C, SCH-G),
- wenig zeitgemässe Instrumente zur ganzheitlichen Erfassung der Lernenden (LP-GS-C),
- die Ansicht, dass mit dem Selektionsentscheid bereits eine Vorentscheidung betreffend Berufswahl getroffen werde (LP-GS-C).

Als Hinweise auf eine mittlere bzw. ambivalente Akzeptanz des Übertrittsverfahrens können auch Rückmeldungen von Eltern betrachtet werden, die Wünsche im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren betrafen. Die Wünsche der in Gruppeninterviews befragten Eltern bezogen sich grösstenteils auf die Lehrpersonen der fünften und sechsten Klasse. Mehrheitlich wurde dabei eine hohe «Konstanz» seitens der Lehrperson gewünscht. Weil die beiden letzten Jahre der Primarschule als wegweisend betrachtet wurden und um die Entwicklungsschritte verfolgen zu können, war es aus Sicht der Eltern wichtig, dass ihre Kinder während dieser Zeit von derselben Lehrper-

son begleitet werden konnten (EL-E, EL-F). Ein Elternteil wünschte sich aus demselben Grund Mittelstufenlehrpersonen, die einen «gewissen Qualitätsstandard» erfüllen:

«Von mir aus gesehen sind die 5. und 6. Klasse sehr wichtige Jahre eines Kindes. Und was mir wichtig ist, ist dass man dort Lehrpersonen einsetzt, in diesen 5. und 6. Klassen, die einen gewissen Qualitätsstandard erfüllen, gewisse Qualitätsanforderungen erfüllen als Lehrpersonen. Und manchmal gibt es Lehrpersonen, die besser sind und Lehrpersonen, die schlechter sind. Aber ich finde, die 5. und 6. Klasse sind so wichtige Jahre, dass man dort gute Lehrpersonen einsetzen sollte.» (EL-F)

Ausserdem wünschten sich Eltern von den Mittelstufenlehrpersonen, dass diese ihren Unterricht vermehrt nach den zentralen Anforderungen der Schulangebote der Sekundarstufe I ausrichten würden (EL-E). Insbesondere im zweiten Semester der sechsten Klasse sollten die Kinder aus dieser Sicht individuell im Hinblick auf ihr zukünftiges Niveau gefordert werden, damit keine «Lücken» entstehen und der Schritt in die Sekundarstufe I nicht zu gross wird (EL-H).

Weitere Wünsche betrafen vor allem die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern. So wurde etwa gewünscht, die Information zum Übertrittsverfahren früher anzusetzen (EL-A, SCH-H). Ausserdem setzten sich Eltern dafür ein, dass sie bereits vor dem Übertrittsgespräch Einblick in die Beurteilung durch die Primarlehrperson haben (EL-G) und dass die Lehrperson der Sekundarstufe I nach dem Übertritt in Kontakt mit den Eltern bleibt, um möglichst früh auf Veränderungsbedarf aufmerksam zu machen (EL-A).

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag bezog sich darauf, dass eine Repetition der fünften Klasse ermöglicht und in einem solchen Fall lediglich die Beurteilung ab dem Repetitionsjahr gewichtet werden sollte (EL-D).

7.1.3 Tiefe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens

Unzufrieden mit dem Übertrittsverfahren waren primär an der Schule tätige Personen. Während einige ihre geringe Akzeptanz nicht näher begründeten (z.B. «Im Moment ist das Übertrittsverfahren unlogisch» (SL-PS-SEK), äusserten sich andere Befragte differenzierter. Häufig geäusserte Kritikpunkte waren die Chancengerechtigkeit des Verfahrens (siehe Kap. 7.1.3.1), die Belastung der Primarlehrpersonen (siehe Kap. 7.1.3.2) sowie weitere Überlegungen (siehe Kap. 7.1.3.3). Ausserdem fanden sich verschiedene Stimmen, die gegenüber schulischer Selektion grundsätzliche Bedenken vortrugen (siehe Kap. 7.1.3.4).

7.1.3.1 Chancengerechtigkeit im Übertrittsverfahren

Vor allem Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen machten im Rahmen der Befragung darauf aufmerksam, dass im Luzerner Übertrittsverfahren nicht alle Kinder die gleichen Chancen hätten. Auf Grund der «Sprachlastigkeit» der Schule seien beispielsweise fremdsprachige Kinder gegenüber deutschsprachigen (LP-KS-C, LP-SEK-AND, SL-PS) und Knaben gegenüber Mädchen (LP-PS, LP-KS-C, EL-D) benachteiligt. Das Verfahren sei zudem zu stark von der sozialen Schicht des Kindes und zu wenig von seinen tatsächlichen Fähigkeiten abhängig (SL-SEK).

Aus dieser Sicht werden Kinder mit Migrationshintergrund auf Grund ihrer sprachlichen Defizite oftmals in zu tiefe Niveaus eingeteilt (LP-SEK-AND, LP-KS-C). Eine Schulleitungsperson wandte sich aus diesem Grund auch gegen eine kantonale «Sekprüfung», weil fremdsprachige Kinder mit einer solchen Prüfung noch weniger fair eingeteilt würden. Mit dem aktuellen Übertrittsverfahren sei es immerhin möglich, solche Kinder trotz sprachlicher Defizite ihrem Leistungsniveau entsprechend einzustufen (SL-PS).

Auch Knaben werden aus Sicht einiger Akteure im Übertrittsverfahren benachteiligt, da ihre Stärken eher in der Mathematik und im handwerklichen Bereich liegen würden und weniger in den Sprachen, die jedoch für den Zuweisungsentscheid stärker gewichtet würden (LP-PS, LP-KS-C, EL-D).

Weitere Zweifel an der Chancengerechtigkeit des Übertrittsverfahrens kamen auf, weil Luzerner Kinder heute auf Grund des vor ein paar Jahren vorverlegten Einschulungstermins früher eingeschult würden und sich deshalb auch früher in ihrer Entwicklung dem Selektionsverfahren stellen müssten. Damit komme es wesentlich darauf an, wie reif ein Kind zum – letztlich willkürlich gewählten – Selektionszeitpunkt gerade sei (siehe Kap. 7.2.1).

7.1.3.2 Belastung der Lehrpersonen

Von verschiedenen Befragten wurde das Selektionsverfahren abgelehnt, weil der Aufwand der Primarlehrpersonen für das Übertrittsverfahren (Gespräche, Beurteilungsbogen, Berichte,...) klar zu hoch sei (LP-PS, LP-GS-A, SL-PS, SL-PS-SEK). Gross sei der Aufwand vor allem in Grenzfällen und bei Eltern, die mit dem Vorschlag der Lehrperson nicht einverstanden sind. Dies sei für die betroffenen Primarlehrpersonen mit zusätzlichem Aufwand – mehr Gespräche, Bericht für abnehmende Schule, etc. – verbunden (LP-PS, SL-SEK). Aber auch für die klaren Fälle wurde der Aufwand als zu gross beschrieben, weil auch für solche unbestrittenen Fälle formal der gleiche Prozess (Beurteilungsbogen, etc.) absolviert werden müsse wie für Grenzfälle (LP-PS).

Nebst dem administrativen und zeitlichen Aufwand war auch die emotionale Belastung der Primarlehrpersonen ein Faktor für eine geringe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens. Die emotionale Belastung wurde einerseits auf Grund der veränderten Wirtschaftslage als höher erlebt. Andererseits führte die Einführung des Niveaus A zu mehr Grenzbereichen und damit zu mehr Grenzfällen, was die emotionale Belastung ebenfalls gesteigert habe. Neben dem Druck der Eltern, ihr Kind einem möglichst hohen Niveau zuzuweisen (siehe Kap. 7.8.2.1) mussten Primarlehrpersonen Schuldzuweisungen aushalten, falls ein Kind das gewünschte Niveau nicht erreichte. Aber auch der Rollenkonflikt, die Kinder gleichzeitig zu fördern und zu selektionieren war für manche Primarlehrpersonen emotional belastend. Sie stellten sich deshalb die Frage, weshalb das Übertrittsverfahren so aufwendig gestaltet und von allen Seiten als so wichtig wahrgenommen werde, wenn doch die Sekundarstufe I so durchlässig ausgestaltet sei (LP-PS).

Die Auswirkungen der hohen Belastung durch das Übertrittsverfahren sahen die Befragten insbesondere im Ausscheiden jüngerer Lehrpersonen und folglich einer hohen Fluktuation auf der Mittelstufe, wodurch Konstanz und Erfahrungswissen verloren gehe (LP-KS-A).

«Diese [Junglehrpersonen] haben noch nicht das Know-how, sich gegen ungerechtfertigte Ansprüche und Anschuldigungen von einer Minderheit von Erziehungsberechtigten zur Wehr zu setzen. Sie neigen dann dazu, [sich] zurückzuziehen und scheiden leider auch sehr häufig aus dem Beruf aus – und werden durch eine weitere motivierte – aber leider noch unerfahrene – Kraft ersetzt. Viele junge Kolleginnen werden so leider verschlissen, anstatt dass man sie zuerst auf weniger belastenden Stufen einsetzen würde, um Realerfahrungen zu sammeln.» (LP-SEK-AND)

Gewünscht wurde deshalb eine Entlastung der Primarlehrpersonen (LP-PS). Erreicht werden könnte dies aus Sicht von Befragten einerseits durch die Bereitstellung von mehr zeitlichen Ressourcen für die Lehrpersonen (SL-PS-SEK) und andererseits durch eine Verkürzung des Übertrittsverfahrens bei klaren Fällen (LP-PS).

7.1.3.3 Weitere Kritik am Übertrittsverfahren

Neben der mangelnden Chancengerechtigkeit und der Belastung der Primarlehrpersonen führten auch weitere Ursachen zu einer tiefen Akzeptanz des Übertrittsverfahrens, so z.B. die Ansicht ...

- es gehe nicht um die Kinder, sondern um die Administration (LP-PS),
- die Selektion verursache «ganz subtil» Verliererinnen und Verlierer (LP-PS),
- das Übertrittsverfahren lasse sich kaum mit dem Gedanken einer individualisierenden Förderung vereinbaren (SL-PS-SEK, EL-C),
- die (relativ ungenauen) Noten würden im Selektionsverfahren stark überbewertet (siehe Kap. 7.5).

Während einzelne Akteure dem Übertrittsverfahren pauschal mehr «Potenzial nach oben» zuschrieben (EL-C) oder Studien zitierten, in denen vor allem bildungsnahe Eltern das Übertrittsverfahren als mangelhaft beurteilten (LP-GS-C), äusserten sich andere differenzierter zu möglichen Nachteilen des Luzerner Übertrittsverfahrens. Die meistgenannte Kritik bezog sich dabei auf die «Lehrpersonenabhängigkeit» des Verfahrens (EL-B, EL-F, SCH-F). Obwohl einzelne Eltern gute Erfahrungen mit «ihrer» Lehrperson im Übertrittsverfahren gemacht hatten, hätten sie die Meinung einer weiteren Lehrperson begrüsst (EL-B). Wo eine solche zusätzliche Sicht auf Grund eines Lehrpersonenwechsels jedoch möglich wurde, beklagten sich Eltern darüber, dass sich ihr Kind zuerst an die neue Lehrperson habe gewöhnen müssen, was mit einer Leistungseinbusse verbunden gewesen sei. Deshalb forderten sie ein zusätzliches, weniger von der Primarlehrperson abhängiges Übertrittskriterium (EL-F).

Zu einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Übertrittsverfahren führte auch die Ansicht, dass Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Übertrittsverfahren überfordert seien (LP-PS). In diesem Zusammenhang wurde argumentiert, trotz mehrerer Informationsveranstaltungen und Broschüren in verschiedenen Sprachen würden solche Eltern das Übertrittsverfahren z.T. nur ungenügend verstehen. Sie drängten deshalb oftmals auf ein höheres Niveau, obwohl ihr Kind die dafür notwendigen Voraussetzungen überhaupt nicht erfülle (LP-PS, SL-PS). Aber auch der Informationsstand von Eltern mit Schweizer Wurzeln wurde bezüglich des Schulsystems als teilweise lückenhaft wahrgenommen (LP-SEK-AND), was die Arbeit der Lehrpersonen erschwere.

7.1.3.4 Keine Selektion

Im Rahmen der Befragung zum Luzerner Übertrittsverfahren wurde von verschiedenen Befragten – v.a. von Angehörigen von Schulleitungen – die gänzliche Abschaffung der Selektion und folglich des gesamten Übertrittsverfahrens gefordert (LP-PS, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK). Als Grund für diese Meinung wurde verschiedentlich die Unvereinbarkeit der beiden Stufen – Primarschule und Sekundarstufe – genannt. Auf der Primarstufe, welche ganzheitliche Ziele verfolge, werde individualisierend gearbeitet und möglichst wenig selektioniert. Trotzdem finde am Ende der sechsten Klasse eine Selektion statt (SL-PS, SL-PS-SEK). Aus Sicht einer Schulleitung sollte die Schule wieder zu einem «Ort des nachhaltigen Lernens» werden, worin die Selektion keinen Platz habe (SL-PS-SEK).

«Grundsätzlich ist der Übergang von der Primarschule, die integrativ und inklusiv arbeitet, in die Sekundarschule schwierig. 7 Jahre Integration und Individualisierung und Ressourcenorientierung münden in ein selektives Verfahren. Dies bringt enormen Druck auf die 5./6. Klasse, der sich aber auch immer wieder dann auf der 3./4. bemerkbar macht. Diese Systembrüche schaden der integrativen Schulqualität.» (SL-PS)

Weil das Selektionsverfahren für die Entwicklung des Kindes nicht sehr förderlich sei und weil die Wirtschaft noch früh genug eine Selektion vornehmen würde, lohnt sich der grosse Aufwand für das Übertrittsverfahren aus Sicht einzelner Befragter nicht (LP-PS, SL-PS-SEK). Zudem werde die Selektion im Hinblick auf den Aufbau einer integrativen Sekundarschule sowieso hinfällig (SL-PS).

Anstelle der Selektion wurde deshalb eine «stärker förderorientierte Zusammenarbeit» zwischen der Primar- und der Sekundarschule gefordert (SL-SEK). Für den Aufbau einer neun Jahre dauernden Volksschule ohne Selektion wären aus dieser Sicht zudem die Abschaffung des Langzeitgymnasiums und die Stärkung des Kurzzeitgymnasiums notwendig (SL-PS-SEK).

7.2 Rahmenbedingungen des Übertrittsverfahrens

Einige Äusserungen der Befragten bezogen sich auf Rahmenbedingungen des Übertrittsverfahrens wie z.B. den Selektionszeitpunkt (siehe Kap. 7.2.1) oder die Anzahl für die Selektion relevanter Semester (siehe Kap. 7.2.2). Eine weitere verschiedentlich thematisierte Rahmenbedingung des Übertrittsverfahrens besteht darin, dass *alle* Schülerinnen und Schüler einem Niveau (Stammklasse) der Sekundarschule zugewiesen werden müssen, selbst wenn sie eine Sekundarschule mit kooperativem oder integriertem Modell besuchen (siehe Kap. 7.2.3).

7.2.1 Zeitpunkt der Selektion

Verschiedene Akteure vertraten die Ansicht, dass die Selektion am Ende der sechsten Klasse zu früh erfolge; sie forderten deshalb eine spätere Selektion (LP-PS, LP-GS-A, LP-KS-AB, LP-KS-C, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-D). Während eine Schulleitung den Zuweisungsentscheid lediglich um einen Monat hinausschieben wollte (SL-PS), plädierten mehrere andere Befragte dafür, die Selektion erst im ersten Semester der Sekundarstufe vorzunehmen (z.T. mit Ausnahme von Kindern mit klarem Potenzial fürs Langzeitgymnasium). So würden die Kinder und Lehrpersonen in der Primarschule weniger unter Druck stehen und die Primarlehrpersonen könnten die Lernenden bis zum Schluss fördern. Ausserdem erachteten sich Sekundarlehrpersonen als kompetent genug, die Jugendlichen und ihre Eltern bezüglich der weiteren schulischen Laufbahn zu beraten. So wäre es möglich, zusätzlich zu den Noten aus der fünften und sechsten Klasse auch die ersten in der Sekundarstufe erbrachten Leistungen einzubeziehen (LP-PS, LP-KS-C, SL-SEK).

Der Grund für den Wunsch nach einem späteren Selektionszeitpunkt lag einerseits im tiefen Alter der Kinder zum Selektionszeitpunkt und andererseits in der Chancengerechtigkeit (LP-UG, LP-GS-A, LP-GS-B, SL-PS-SEK). In diesem Alter sei es noch schwierig, das Leistungspotenzial der Kinder abzuschätzen (LP-PS, LP-KS-AB). Da die Entwicklung der Kinder individuell verlaufe, würden einige ihr Potenzial erst später entfalten als andere (EL-C). Insbesondere Knaben würden «den Knopf» erst später öffnen (EL-D). Deshalb würde eine spätere Selektion die Chancengerechtigkeit erhöhen (LP-PS, LP-KS-C).

Insbesondere der Entscheid für das Niveau A oder das Langzeitgymnasium sei dermassen wegweisend, dass ein späterer Selektionszeitpunkt sinnvoll wäre (LP-GS-A). Zudem würden gewisse Gemeinden von den Primarlehrpersonen verlangen, die Selektionsentscheidung bereits vor dem kantonal vorgegebenen Termin zu treffen, was aus Sicht von Primarlehrpersonen den Verfahrensprozess «torpediere» und sowohl bei den Eltern und den Kindern als auch bei den Lehrpersonen Stress verursache (LP-PS).

7.2.2 Anzahl relevanter Semester

Über die Anzahl der Semester, die für den Selektionsentscheid relevant sind, äusserten die Befragten unterschiedliche Meinungen. In annähernd jeder Interviewrunde mit den Eltern wurde der selektionsrelevante Beobachtungszeitraum von drei Semestern jedoch als Stärke des aktuellen Übertrittsverfahrens hervorgehoben (EL-A, EL-B, EL-D, EL-E, EL-G, SCH-A). Begründet wurde diese Ansicht unterschiedlich:

- Allfällige negative Einflüsse eines Lehrpersonenwechsels können ausgemerzt werden (EL-E).
- Die dreisemestrige Beobachtungsperiode führt zu einem breit abgestützten Entscheid (EL-D).
- Im Gegensatz zu einer Momentaufnahme werden so Entwicklungen sichtbar, die ebenfalls in den Zuweisungsentscheid einbezogen werden können (EL-A, EL-D, EL-G).
- Der Selektionsentscheid ist nicht – wie beispielsweise bei Sekprüfungen – von der Tagesform abhängig (EL-E).
- Das Übertrittsverfahren ist so «unverkrampter» und die Lernenden stehen weniger unter Druck (EL-E).
- Die Lernenden kennen die Anforderungen für die verschiedenen Niveaus schon früh und haben genügend Zeit, auf ein gewünschtes Niveau hinzuarbeiten (EL-G, SCH-A).

7.2.2.1 Zweites Semester der sechsten Klasse hinzuzählen

Wie bereits in Kap. 7.2.1 erwähnt, wurde in den Fragebögen verschiedentlich angemerkt, dass der Selektionsentscheid zu früh gefällt werden müsse (LP-PS, LP-GS-A, LP-KS-AB, LP-KS-C, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-D). In der aktuellen Situation werde der Übertrittsentscheid ein ganzes Jahr vor der ersten (Zeugnis-)Beurteilung auf der Sekundarstufe I getroffen. Aus Lehrpersonensicht führt dies zwangsläufig zu einer gewissen Fehlerquote, weil sich in einem Jahr viel verändern könne (LP-PS).

Verschiedentlich wurde deshalb gefordert, das zweite Semester der sechsten Klasse ebenfalls in den Selektionsentscheid einfließen zu lassen. Obwohl das Verständnis für den aus organisatorischen Gründen so früh zu fällenden Zuweisungsentscheid oftmals vorhanden war, kam der Ruf nach einer Ausweitung des Beobachtungszeitraumes auf das zweite Semester der sechsten Klasse aus allen befragten Kreisen (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, SL-SEK, EL-C, EL-D, SCH-D). Damit die Sekundarschulen das Schuljahr trotz einem späteren Selektionsentscheid frühzeitig planen können, schlug eine Lehrperson vor, Mitte sechster Klasse zunächst nur einen provisorischen Entscheid zu fällen. Der definitive Entscheid würde dann am Ende der sechsten Klasse getroffen. Bei vielen Kindern sei die Zuweisung schon relativ früh klar, weshalb nur in wenigen Fällen am Ende der sechsten Klasse eine Umteilung nötig wäre (LP-PS).

Aus Sicht von Eltern hätte eine Ausweitung des Beobachtungszeitraums auf das zweite Semester der sechsten Klasse nicht nur den Vorteil, dass die jüngsten Entwicklungen der Kinder noch für die Selektion berücksichtigt werden könnten. Mit einer solchen Ausweitung würde auch der Druck im zweiten Semester der sechsten Klassen nicht nachlassen, was als gute Vorbereitung auf die Sekundarstufe betrachtet wurde (EL-C). Und ein befragtes Kind wünschte eine Ausweitung des Beobachtungszeitraumes, weil seine Noten Ende sechster Klasse gestiegen waren:

«Bei mir wurde auch alles angeschaut, aber ich fände es irgendwie noch cool, wenn das 2. Semester auch noch zählen würde. Ich bin irgendwie besser geworden Ende Schuljahr.» (SCH-D)

Lehrpersonen hingegen beobachteten in vielen Fällen genau das Gegenteil: Oft würden die Lernenden im entscheidenden ersten Semester der sechsten Klasse zwar die geforderten Notenrichtwerte erreichen, dann aber gegen Ende der sechsten Klasse in ihrer Leistung wieder nachlassen (LP-PS, LP-GS-B). Deshalb wurde auch von dieser Seite gewünscht, den definitiven Entscheid erst Ende sechster Klasse fällen zu müssen (LP-GS-B).

7.2.2.2 Nicht nur das erste Semester der sechsten Klasse zählen

Unzufrieden zeigten sich einige Befragte auch mit der offenbar verbreiteten Praxis, dass (anders als vorgegeben) einzig die Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse als ausschlaggebend

für den Selektionsentscheid betrachtet werden (LP-PS, SL-PS-SEK, EL-E, SCH-F). Gefordert wurde dagegen, dass – wie vom Verfahren offiziell vorgesehen – auch Leistungen aus der fünften Klasse (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, EL-C, EL-D, EL-E, EL-H, SCH-D) oder zusätzlich gar aus der dritten und vierten Klasse (SL-PS-SEK) in den Entscheid einbezogen werden.

Gründe dafür, dass die Noten der fünften Klasse wie bereits heute offiziell vorgesehen – insbesondere in Grenzfällen – auch in der Praxis selektionsrelevant sein sollten, waren unter anderem folgende:

- Oft erreichen die Schülerinnen und Schüler im entscheidenden Semester den Notendurchschnitt fürs gewünschte Niveau. In solchen Fällen ist es schwierig, die Eltern vom Vorteil eines tieferen Niveaus zu überzeugen (LP-PS), zumal in Rekursfällen nur das erste Semester der sechsten Klasse zähle (SL-PS-SEK).
- Insbesondere einzelne Lernende glaubten, sie wären höher eingestuft worden, wenn auch die Noten der fünften Klasse einbezogen worden wären, weil sie damals bessere Noten hatten (SCH-D).
- Weiter wurde argumentiert, vielfach werde die Situation von repetierenden Lernenden (vor allem der fünften Klasse) ausser Acht gelassen. Diese würden bei der Repetition der fünften Klasse gute Noten schreiben. Im ersten Semester der sechsten Klasse würden die Leistungen zwar allmählich nachlassen – dennoch werde das effektive Potenzial solcher Kinder überschätzt. Deshalb sollte in solchen Fällen eine ganzheitliche Betrachtung (Noten vor dem Repetieren, 2. Semester der 6. Klasse) vorgenommen werden (SL-SEK).

7.2.3 Zuteilung zu Stammklassen

Weiter wurde argumentiert, die Zuteilung zu Stammklassen sei mit den neuen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I veraltet und könne deshalb gänzlich weggelassen werden:

«Die Selektion in eine Stammklasse ist beim kooperativen und integrierten Modell hinfällig. Verordnung und Formulare sehen aber immer noch eine Stammklassenzuteilung vor. Diese hat beim integrierten Modell lediglich die Funktion, das Niveau in Naturlehre, Geschichte und Geografie festzulegen (AB oder C). Deutsch, Mathi und M&U bestimmen also das Niveau in den Realien. Gesetz und Formulare hinken der Realität des integrierten Modells hinterher.» (SL-PS-SEK)

Auch im Hinblick auf den Besuch einer kooperativen Sekundarschule ist die Stammklassenzuteilung laut Primarlehrpersonen nicht mehr zweckmässig: Obwohl die Fächer Mathematik und Deutsch in diesem Modell als Niveaufächer geführt werden, dienen die Noten dieser Fächer zusammen mit dem Fach Mensch und Umwelt als Grundlage für die Zuweisung zu einer *Stammklasse*. Dies munde seltsam an, weil in diesem Modell Mathematik und Deutsch gar nicht in der Stammklasse besucht werde (LP-PS).

7.3 Unterstützende Massnahmen

Um die Lehrpersonen im Übertrittsverfahren zu unterstützen, wurden verschiedene Massnahmen konzipiert, auf die im Folgenden eingegangen wird. Es handelt sich dabei u.a. um Orientierungsarbeiten (siehe Kap.7.3.1), Beurteilungskonferenzen (siehe Kap.7.3.1), um Rückmeldegespräche (siehe Kap. 7.3.3) und Weiterbildungen (siehe Kap. 7.3.4).

7.3.1 Orientierungsarbeiten

Ein im Rahmen der qualitativen Datenerhebungen zur vorliegenden externen Evaluation breit diskutiertes Thema waren die Orientierungsarbeiten in den fünften und sechsten Primarklassen. Dabei gingen die Befragten zum einen auf den Zweck (siehe Kap. 7.3.1.1), die Akzeptanz (siehe Kap. 7.3.1.2) und die Bewertung (siehe Kap. 7.3.1.3) solcher Arbeiten ein. Zum anderen äusserten sie sich zum Schwierigkeitsgrad der Orientierungsarbeiten (siehe Kap. 7.3.1.4) und formulierten Optimierungsvorschläge (siehe Kap. 7.3.1.5).

7.3.1.1 Zweck von Orientierungsarbeiten

Nach dem Zweck von Orientierungsarbeiten wurde primär im Rahmen der Schülerinnen- und Schülerinterviews gefragt. Aus Sicht von Lernenden dienen die Orientierungsarbeiten in erster Linie dem Kanton: Die Kinder bekämen von den Lehrpersonen lediglich die Noten mitgeteilt, die Arbeiten würden aber vom Kanton begutachtet, um daraus das Niveau der Klassen abzulesen (SCH-D).

Ein weiterer Schüler war schliesslich der Ansicht, die Resultate der Orientierungsarbeiten seien relevant für den Niveaumentscheid:

«Wir haben immer wieder Orientierungsarbeiten gehabt, das sind Tests und die zeigen, wohin man kommt.» (SCH-G)

7.3.1.2 Akzeptanz der Orientierungsarbeiten

Auf Vorzüge von Orientierungsarbeiten wurde im Rahmen der Befragung nur spärlich eingegangen. Eine Lehrperson vertrat ohne nähere Ausführungen die Meinung, unter den Orientierungsarbeiten seien viele «recht gut» (LP-PS). Auch eine weitere Lehrperson bezeichnete diese Arbeiten als «sehr gut»:

«Einzelne OAs sind sehr gut und entweder entsprechen sie einer Unterrichtseinheit oder sie regen die Kids zu andersartigem Denken an.» (LP-PS)

Befragte Eltern sahen die Vorteile von Orientierungsarbeiten primär in der Überwachung. Die kantonalen Orientierungsarbeiten würden das Niveau der einzelnen Klasse sowie der gesamten Schule sichtbar machen (EL-D).

Andere Befragte kritisierten die Orientierungsarbeiten als zu schwierig (siehe Kap. 7.3.1.4) und von der Bewertung her als zu kompliziert bzw. und zu aufwendig. Darüber hinaus nannten sie eine Reihe weiterer Kritikpunkte, die im Gegensatz zu den bereits thematisierten Aspekten allerdings als Einzelmeinungen zu verstehen sind:

- Es lässt sich kein Fortschritt erkennen, weil die Orientierungsarbeiten – anders als in anderen Kantonen – nicht regelmässig wiederholt werden (LP-PS).
- Die Vorbereitung auf die Orientierungsarbeiten ist nicht einheitlich, was zu unterschiedlichen Resultaten führt (LP-PS).
- Orientierungsarbeiten sind veraltet (LP-PS).
- Orientierungsarbeiten sind optisch nicht ansprechend gestaltet (LP-PS).
- Eltern haben keine Einsicht in die Orientierungsarbeiten (EL-F).
- Orientierungsarbeiten sind zur Selektion ungeeignet (LP-PS).

Auf Grund solcher Kritikpunkte wurde vor allem von Seiten der Eltern ein Verzicht auf die Orientierungsarbeiten gefordert (EL-D, EL-F).

7.3.1.3 Bewertung von Orientierungsarbeiten

Betreffend Bewertung von Orientierungsarbeiten gingen die Befragten einerseits auf den Aufwand für die Beurteilung von Orientierungsarbeiten ein und äusserten sich andererseits zur Einheitlichkeit des Notenmassstabes sowie zum Einfluss der Bewertung auf den Zuweisungsentscheid.

Den Aufwand für die Beurteilung von Orientierungsarbeiten beschrieben einzelne Primarlehrpersonen als relativ gross. Das Korrigieren der Arbeiten sei ziemlich zeitintensiv und kompliziert und am Ende für Eltern und Kinder dennoch zu wenig aussagekräftig. Kompliziert sei die Bewertung mitunter wegen der unklar formulierten Kriterien (z.B. «Ziel erfüllt, wenn das und das und das...!»). Deshalb wurden Orientierungsarbeiten gefordert, die schnell und einfach zu korrigieren sind (LP-PS).

Die Einheitlichkeit bzw. die Uneinheitlichkeit des Beurteilungsschlüssels war unter den befragten Primarlehrpersonen eines der meistdiskutierten Themen im Zusammenhang mit der Beurteilung von Orientierungsarbeiten. Dass zur Korrektur der Orientierungsarbeiten kein einheitlicher Bewertungsschlüssel bzw. kein vom Kanton vorgegebener Notenmassstab vorhanden ist, wurde dabei stark bedauert. Die Orientierungsarbeiten wären aus dieser Sicht nur aussagekräftig, wenn ein Vergleich mit anderen Klassen aus demselben Kanton möglich wäre. Mit dem aktuellen Bewertungssystem sei dies allerdings nicht möglich, weil jede Lehrperson individuell bewerten könne. Ausserdem würden normierte Bewertungen die Lehrpersonen beim Zuweisungsentscheid unterstützen (LP-PS).

«Bei Orientierungsarbeiten ohne genaue Punkteverteilung / Notenraster macht gleichwohl jede Lehrperson ihren eigenen 'Massstab', deshalb sind sie wenig aussagekräftig im Gesamtvergleich.» (LP-PS)

Verschiedentlich wurde deshalb ein klarer und geeichter Beurteilungsschlüssel mit kantonalem Notenmassstab gefordert. Nach einer solchen Neuerung dürfte jedoch keine Auswahlmöglichkeit mehr bestehen und alle Schülerinnen und Schüler müssten dieselben Orientierungsarbeiten lösen. Eine Lehrperson erzählte zu diesem Thema, dass sie zwar im Team einen einheitlichen Notenmassstab erarbeitet hätten, um zumindest die Vergleichbarkeit innerhalb des Schulhauses zu erreichen; allerdings würden Orientierungsarbeiten nach dem Vorbild der früheren Standardarbeiten eine noch bessere Vergleichbarkeit mit Klassen aus anderen Teilen des Kantons erzielen (LP-PS).

Weil die Orientierungsarbeiten den Zuweisungsentscheid negativ beeinflussen können, wurde von elterlicher Seite gefordert, die Orientierungsarbeiten künftig nicht mehr zum relevanten Notendurchschnitt zu zählen (EL-F). Auch eine Primarlehrperson teilte die Ansicht, die Orientierungsarbeiten sollten nicht benotet werden bzw. nicht zum Zeugnis zählen. Vom Urheber seien die Orientierungsarbeiten klar als «Hilfe zur Erhebung des Leistungsstandes» definiert und nicht als benotete Prüfung im Hinblick auf das Zeugnis gedacht (LP-PS).

Insbesondere die befragten Eltern beschäftigten sich im Rahmen der Gruppeninterviews mit dem Einfluss der Bewertung von Orientierungsarbeiten auf den Zuweisungsentscheid. Von dieser Seite wurde berichtet, dass die Orientierungsarbeiten an Schule F neu (seit dem letzten Übertritt) zum Notendurchschnitt gezählt worden seien. An anderen Schulen sei dies vermutlich nicht so (EL-F). Dazu bemerkte eine Primarlehrperson, die Orientierungsarbeiten würden in verschiedenen Zentralschweizer Kantonen durchgeführt, seien jedoch nur im Kanton Luzern zeugnisrelevant (LP-PS). Der Einfluss der Orientierungsarbeiten sei teilweise so gross, dass der Niveaumentscheid massgeblich beeinflusst werde (EL-F).

«Jetzt habe ich ein Kind, wo der 'Knatschpunkt' in der Mathe war, dort haben wir es jetzt im C. Weil sie gesagt hat, das ist ein C, PUNKT. Von der Note her ein C. Und wir haben gesagt, der OA-Test hat sie dermassen runtergezogen, dass sie ins C runter gekommen ist mit der Note. Und da kam bei mir auch die Frage auf, ist dieser OA-Test an allen Schulen und zählt zum Durchschnitt? Oder zählt der jetzt nur in [Schule F] zum Durchschnitt? Da konnte mir auch niemand eine Antwort geben. Man hört auch Verschiedenes. Man hört beispielsweise, an anderen Schulen zählt er nicht, bei uns zählt er. Da habe ich noch nie eine Antwort erhalten.» (EL-F)

7.3.1.4 Schwierigkeitsgrad der Orientierungsarbeiten

Einige Primarlehrpersonen, Eltern sowie Kinder waren der Meinung, dass die Orientierungsarbeiten – insbesondere in Deutsch und Mathematik – zu schwierig seien (LP-PS, EL-F, SCH-D, SCH-F). Ein Indiz dafür lieferten Lernende, die angaben, ausser bei den Orientierungsarbeiten eigentlich immer gute Noten zu schreiben (SCH-D, SCH-F). Der schlechten Resultate bei den Orientierungsarbeiten halber seien sie teilweise auch ein Niveau tiefer als ursprünglich vorgesehen eingestuft worden (EL-F, SCH-F).

Über mögliche Gründe dafür, weshalb Orientierungsarbeiten als (zu) schwierig wahrgenommen wurden, konnten Aussagen von Primarlehrpersonen Aufschluss geben. Wegen der unbekanntenen Prüfungsform (anderes Layout, andere Aufgabenstellungen) würden gewisse Lernende bereits an der Kompliziertheit der Anweisungen scheitern. Der Hauptgrund für die Schwierigkeit der Orientierungsarbeiten liegt laut Primarlehrpersonen allerdings darin, dass diese Arbeiten nicht mit dem aktuellen Lehrplan bzw. den verwendeten Lehrmitteln (z.B. dem Zahlenbuch, den Sprachstarken) korrespondieren. Teilweise würden Themen abgefragt, die im Unterricht so noch nie behandelt worden seien (LP-PS). Auch aus Schulleitungssicht war dies einer der Gründe, weshalb die Noten der einzelnen Klassen in den Orientierungsarbeiten teilweise stark divergierten (SL-PS).

«Die Orientierungsarbeiten finde ich toll als Unterrichtsmaterial, aber nicht für die Selektion, denn sie sind oft nicht ans Lehrmittel angepasst. Es kann ein Bereich geprüft werden, von dem die Lernenden keine Ahnung haben oder an den Anweisungen scheitern.» (LP-PS)

Eine weitere Ursache für die als schwierig wahrgenommenen Orientierungsarbeiten liegt aus Sicht einiger Lehrpersonen im tieferen Alter der Lernenden. Die auf Grund der früheren Einschulung jüngeren Schülerinnen und Schüler würden heute grundsätzlich weniger Wissen mitbringen, da sie den komplexen Unterrichtsstoff der unteren Stufen noch nicht festigen konnten. Zudem sei es fragwürdig, wenn zehn-jährige Kinder dieselben Aufgaben lösen müssten wie zwölf-jährige, da sie in ihrer Entwicklung noch nicht so weit seien (LP-PS).

7.3.1.5 Optimierungsvorschläge zu den Orientierungsarbeiten

Die bereits thematisierten Kritikpunkte führten in der Befragung zu zahlreichen Optimierungsvorschlägen. Damit die Orientierungsarbeiten in Zukunft wieder «brauchbar» und «sinnvoll einsetzbar» würden (LP-PS), müssten folgende Aspekte überdacht werden:

- Die Orientierungsarbeiten sollten den Fähigkeiten der Kinder angepasst werden (LP-PS).
- Die Handhabung der Orientierungsarbeiten sollte weniger aufwendig sein (LP-PS).
- Das Layout sollte moderner gestaltet bzw. den aktuellen Lehrmitteln angepasst werden (LP-PS).
- Die Orientierungsarbeiten in Deutsch und Mathematik sollten ans derzeitige Lehrmittel (Schweizer Zahlenbuch, die Sprachstarken) bzw. den aktuellen Lehrplan angepasst werden (LP-PS, EL-E).
- Die Orientierungsarbeiten sollten zur Selektion eingesetzt werden können (LP-PS).

- Lehrpersonen sollten die Möglichkeit haben, Änderungen an den Orientierungsarbeiten vorzunehmen, wenn im Unterricht (insbesondere im Fach Mensch und Umwelt) andere Schwerpunkte gesetzt wurden (LP-PS).
- Die Orientierungsarbeiten im Deutsch sollten mehr Grammatik- und Orthografie-Aufgaben beinhalten (LP-PS).

Die meisten dieser Forderungen basierten auf Einzelmeinungen. Eine Anpassung der Orientierungsarbeiten an die aktuellen Lehrmittel wurde hingegen vergleichsweise oft gefordert. Auch der Wunsch nach einer Abstimmung auf die Fähigkeiten der Kinder wurde mehrfach geäußert. Durch die Fremdsprachen in den unteren Stufen hätten die Kinder heute weniger Deutsch- und Mathematiklektionen, was sich negativ auf deren Fertigkeiten in diesen beiden Fächern auswirke (LP-PS).

7.3.2 Beurteilungskonferenzen

Neben den Orientierungsarbeiten sollen auch Beurteilungskonferenzen die Primarlehrpersonen im Übertrittsverfahren unterstützen.

Betreffend Nutzen der Beurteilungskonferenz divergierten die Meinungen der Lehrpersonen erheblich. Während eine Lehrperson die Beurteilungskonferenz nebst der Zusammenarbeit im Team als wichtigste Unterstützung im Übertrittsverfahren erlebte, bezeichneten sie andere vor allem für Lehrpersonen mit viel Erfahrung als überflüssig. Wiederum andere sahen die Beurteilungskonferenz als notwendiges Übel. Dies war beispielsweise dann der Fall, wenn die Schulleitung der abnehmenden Sekundarschule aus Sicht der Primarlehrpersonen zu stark auf die Noten fokussierte und somit dem hohen diagnostischen Aufwand der Primarlehrpersonen nicht Rechnung trug. Ein weiterer Teil der Befragten erklärte, Beurteilungskonferenzen seien an ihrer Schule unbekannt, sie könnten sich aber jederzeit an ihre Schulleitung wenden (LP-PS). Über die Gründe, weshalb an gewissen Schulen keine Beurteilungskonferenzen stattfanden, wurde nichts ausgesagt.

Eine Schulleitungsperson forderte anstelle der Beurteilungskonferenz eine «Notenkonferenz». Gemäss dieser Sichtweise sollten die Zuweisungsentscheide anlässlich einer «Notenkonferenz» unter Einbezug aller in der fünften und sechsten Klasse tätigen Lehrpersonen besprochen werden (SL-PS).

7.3.3 Rückmeldegespräche

Eine weitere gesprächsbasierte Unterstützungsmassnahme zielt darauf, Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I in einen Dialog über ihre konkreten Erfahrungen mit dem Übertrittsverfahren zu bringen. Es handelt sich dabei um die Rückmeldegespräche.

Von einem Elternteil wurden die Rückmeldegespräche als wichtiges Instrument bezeichnet. Im Schulsystem sei es grundsätzlich eher selten, dass die Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten würden. Umso wertvoller seien deshalb die Rückmeldegespräche. So schliesse sich der Kreis des Übertrittsverfahrens, indem die Lehrpersonen Schlussfolgerungen betreffend ihrer Arbeit ziehen könnten (EL-D).

Die Lehrpersonen selbst erlebten die Rückmeldegespräche unterschiedlich. Einige Lehrpersonen von Sekundarschulen gaben an, die Kinder zum Zeitpunkt des Rückmeldegesprächs noch nicht genügend gut zu kennen, um eine qualifizierte Rückmeldung geben zu können. Aus dieser Sicht wäre es für Primarlehrpersonen wertvoll, nicht nur nach einigen Monaten, sondern beispielsweise auch nach einem Jahr Rückmeldungen zu ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Eine andere Lehrperson hatte die Erfahrung gemacht, dass Sekundarlehrpersonen teilweise kaum Wert auf den Austausch mit Primarlehrpersonen legten. Insbesondere mit dem Langzeitgymnasium würden immer weniger Rückmeldegespräche stattfinden (LP-PS). Eine andere Lehr-

person empfand die telefonische Form der Rückmeldegespräche ungünstig und schlug deshalb zum persönlichen Austausch einen gemeinsamen Tag für alle am Übertritt beteiligten Lehrpersonen vor (LP-UG). Schliesslich plädierte eine weitere Lehrperson dafür, die Rückmeldegespräche weniger für persönliches Feedback zu nutzen als vielmehr zum Kennenlernen der Sekundarlehrpersonen, was für zukünftige Entscheide ebenso relevant sei:

«Bei den Rückmeldegesprächen lernt man vor allem die Selektionsphilosophien der Oberstufenlehrpersonen kennen. So erkundigt man sich beim nächsten Übertritt auch mal darüber, welche Lehrperson welches Niveau übernehmen wird, bevor man die Kinder einteilt. Vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern spielt die Lehrperson eine grosse Rolle.» (LP-PS)

7.3.4 Weiterbildungen

Zum Thema «Weiterbildung» äusserten sich nur wenige Befragte. Einer Schulleitungsperson erschienen die Selektionskriterien bzw. die Gewichtung dieser Kriterien im Vergleich zur Qualität der Beurteilung nur als zweitrangig. Aus ihrer Sicht sind manche Lehrpersonen im Bereich der Schülerinnen- bzw. Schülerbeurteilung noch zu wenig kompetent, weshalb sie mehr Weiterbildungsangebote in diesem Bereich forderte (SL-PS).

Zwei weitere Befragte nahmen vor allem bei Junglehrpersonen ein Erfahrungsdefizit betreffend Anforderungen für die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I wahr (LP-UG, SL-PS-SEK). Junglehrpersonen sollten sich demnach mit erfahreneren Lehrpersonen über die verschiedenen Anforderungen austauschen (SL-PS-SEK). Denkbar wäre auch ein Workshop, in dem Sekundarlehrpersonen den Primarlehrpersonen Einblicke in ihren Unterricht gewähren würden (LP-UG).

7.4 Instrumente

Im Luzerner Übertrittsverfahren werden verschiedene Instrumente eingesetzt, die den Lehrpersonen in einem Übertrittsordner zur Verfügung stehen. Im Folgenden werden zunächst Aussagen zusammengefasst, die sich auf einer allgemeinen Ebene auf diese Instrumente bzw. auf den ganzen Übertrittsordner beziehen (siehe Kap. 7.4.1). Anschliessend wird auf einzelne Elemente dieses Ordners eingegangen: Auf die Anforderungsprofile (siehe Kap. 7.4.2), den Beobachtungsbogen (siehe Kap. 7.4.3), den Beurteilungsbogen (siehe Kap. 7.4.4) sowie auf die Elternbroschüre (siehe Kap. 7.4.5).

7.4.1 Allgemeine Rückmeldungen zu den Instrumenten

Während eine Primarlehrperson die meisten Instrumente als «sinnvoll bis sehr gut» bezeichnete (LP-PS), äusserten sich andere Befragte mehrheitlich kritisch zu den vorhandenen Instrumenten. Diese würden nicht dem heutigen kooperativen Modell der Sekundarschule entsprechen, seien veraltet bzw. nicht an die durch verschiedene Umstrukturierungen auf der Sekundarstufe neu geschaffenen Begriffe angepasst und würden untereinander nicht korrespondieren. Eine weitere Lehrperson vertrat die Meinung, dass die Kinder grundsätzlich zu häufig beurteilt würden. Es gebe zu viele Instrumente, mit denen die Kinder betreffend schwer beweisbarer Kriterien beurteilt werden müssten. Auch eine weitere Lehrperson empfand die Instrumente als zu umfangreich. Es seien zu viele Blätter, die ausgedruckt werden müssten (LP-PS).

Da sich die Wunschvorstellungen der Eltern nicht immer mit den tatsächlichen Leistungen der Kinder decken, wurde von Seiten der Lehrpersonen ein hilfreicherer Beobachtungs- und Beurteilungs-

bogen gefordert. Weitere Lehrpersonen vermissten ein Instrument zum Einbezug bzw. zur Selbsteinschätzung der Kinder. Insbesondere weniger kommunikative Schülerinnen und Schüler hätten Mühe, sich am Beurteilungsgespräch zu ihren Wünschen und Vorstellungen zu äussern.

Zum Übertrittsordner als weiteres Instrument im Übertrittsverfahren äusserten sich im Verlaufe der Befragung lediglich zwei Primarlehrpersonen. Während die eine berichtete, den Ordner «persönlich noch nie konsultiert» zu haben, forderte eine andere Lehrperson die dringende Überarbeitung dieses Ordners, ohne näher auf die Gründe dafür einzugehen (LP-PS).

7.4.2 Anforderungsprofile

Zu den Anforderungsprofilen als Instrument des Übertrittsverfahrens äusserten sich lediglich drei Befragte. Während eine Lehrperson schrieb, die Anforderungsprofile würden bei ihr im Rahmen der Elterngespräche im Zentrum stehen, was eine deutliche Arbeitserleichterung mit sich bringe (LP-PS), forderte eine Schulleitungsperson, dass diese Profile besser berücksichtigt werden sollten. Damit sie wirklich nützlich würden, bedürften sie aus dieser Sicht aber einer klareren Formulierung (SL-PS). Eine letzte Anmerkung betraf das Niveau der in den Profilen formulierten Anforderungen. Dieses sei zu hoch: Kinder, die den jeweils geforderten Notenrichtwert nur knapp erreichten, hätten kaum eine Chance, die verlangten Anforderungen zu erfüllen (LP-PS).

7.4.3 Beobachtungsbogen

Bezüglich des Beobachtungsbogens trafen sowohl zur Version für die Eltern als auch zur Version für die Lehrpersonen Rückmeldungen ein, die im Folgenden thematisiert werden. Ausserdem wurden Optimierungsvorschläge eingebracht, auf die anschliessend ebenfalls eingegangen wird.

7.4.3.1 Beobachtungsbogen für Eltern

Der Beobachtungsbogen für die Eltern wurde im Rahmen der Befragung mehrheitlich kritisiert. Ein Kritikpunkt bezog sich darauf, dass viele Eltern am Ausfüllen des Beobachtungsbogens zu wenig Interesse zeigten oder diese Aufgabe zu wenig ernst nahmen (LP-PS, SL-PS). Ausserdem würden sich die Beobachtungen von Lehrpersonen und Eltern selten decken, da sich die Kinder zu Hause oftmals anders verhielten als in der Schule. Weil die Beobachtungen der Eltern im Rahmen der gemeinsamen Gespräche sowieso zur Sprache kämen, könnte aus Sicht einzelner Befragter auf den Beobachtungsbogen für Eltern verzichtet werden (LP-PS).

Ein weiterer Kritikpunkt am Beobachtungsbogen für Eltern bezog sich darauf, dass dieses Instrument insbesondere für fremdsprachige oder bildungsferne Eltern nur schwer verständlich sei. Der Beobachtungsbogen sei anspruchsvoll formuliert, zu wenig selbsterklärend und wegen unterschiedlich gepolter Items zu unübersichtlich (LP-PS).

Eltern schätzten am Beobachtungsbogen in erster Linie die Möglichkeit, sich mit diesem Instrument auf die Gespräche mit der Lehrperson vorbereiten zu können, indem sie sich bereits im Vorfeld über die Ausprägung selektionsrelevanter Kriterien Gedanken machen konnten (EL-E).

7.4.3.2 Beobachtungsbogen für Lehrpersonen

Auch der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen wurde in offenen Textrückmeldungen grösstenteils kritisiert. Das Formular sei zu umfassend, administrativ zu aufwendig, beinhalte keine praktischen Beispiele zur Orientierung und sei zu wenig auf die Beurteilung der zeugnisrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen abgestimmt. Zudem hätten die Primarlehrpersonen während des Unterrichts in immer heterogeneren Klassen kaum die Möglichkeit, sich genügend Beobachtungszeit herauszunehmen. Durch das ständige Kommen und Gehen der Lernenden sowie der Fach-

Lehrpersonen im Rahmen der Integrativen Förderung und die dadurch entstehende Unruhe werde das Beobachten erschwert. Auf Grund dieser Kritikpunkte und weil es hilfreicher als der Beobachtungsbogen sei, verwendeten einzelne Lehrpersonen anstelle des offiziellen Beobachtungsbogens lieber das Journal der Software Lehreroffice (LP-PS).

7.4.3.3 Optimierungsvorschläge

Vor dem Hintergrund der genannten Kritikpunkte und auf Grund weiterer Bedenken benannten einige Primarlehrpersonen konkrete – teilweise widersprüchliche – Anpassungswünsche zum Beobachtungsbogen (LP-PS):

- Eltern- und Lehrpersonenbogen müssten besser korrespondieren
- Beobachtungsbogen müsste umfassender sein
- Beobachtungsbogen müsste weniger umfassend sein, dafür beobachtbare Punkte beinhalten
- einzelne Punkte müssten klarer und in kindgerechter Sprache formuliert werden
- Beobachtungsbogen sollte um den Punkt «zuverlässiges Erledigen der Hausaufgaben» erweitert werden
- Beobachtungsbogen für Eltern zur besseren Verständlichkeit mit Beispielen anreichern

Insbesondere die Forderungen nach einer kindgerechteren, klareren Formulierung sowie die Reduktion der Beobachtungspunkte wurden mehrfach als Optimierungsvorschläge genannt (LP-PS).

7.4.4 Beurteilungsbogen

Im Gegensatz zum verschiedentlich kritisierten Beobachtungsbogen sahen einzelne Befragte im Beurteilungsbogen auch Vorteile. Auf die von den Befragten genannten Stärken des Beurteilungsbogens wird im Folgenden zuerst eingegangen, bevor Kritikpunkte und Optimierungsvorschläge zum Beurteilungsbogen vorgestellt werden.

7.4.4.1 Stärken

Der Beurteilungsbogen stiess bei einzelnen Primarlehrpersonen auf hohe Akzeptanz. Sie drückten dies einerseits mit der Forderung aus, den Beurteilungsbogen in seiner aktuellen Form zu belassen. Andererseits nannten sie konkrete Vorteile, die den Beurteilungsbogen zu einem unverzichtbaren Instrument machen. Aus Lehrpersonensicht ist insbesondere die klare Formulierung der Beurteilungskriterien von Vorteil (LP-PS).

«Mit dem neuen Beurteilungsbogen haben wir endlich auch ein taugliches Instrument, bei dem Schüler, Eltern und Lehrpersonen bei den Kriterien alle das Gleiche verstehen.» (LP-PS)

7.4.4.2 Kritikpunkte

Daneben übten die Befragten v.a. Kritik am Beurteilungsbogen und forderten dessen Optimierung. Folgende Punkte wurden kritisiert:

- ist nicht kindgerecht formuliert und gestaltet (LP-PS)
- ist zu umfassend (LP-PS)
- einige Punkte sind weniger wichtig (LP-PS)
- einige Punkte überschneiden sich (LP-PS)

- Kriterien sind zu wenig klar formuliert (LP-PS)
- einige Punkte sind schwierig zu beurteilen (z.B. «mit abstrakten Begriffen umgehen können»; LP-PS)
- für Eltern schwer verständlich (EL-E)
- geringe «Breite» der Beurteilungsskala (LP-PS)
- hoher Aufwand und zu wenig relevant für den Übertritt (LP-PS)
- veraltete und nicht digitalisierte Unterlagen (LP-PS)

Vor allem der grosse Umfang des Beurteilungsbogens sowie die unklar formulierten Beurteilungspunkte ohne eindeutige Indikatoren wurden von mehreren Primarlehrpersonen kritisiert (LP-PS).

«Die Handhabung des Beurteilungsbogens fällt daher schwer, weil keine klaren Indikatoren vorgegeben sind, anhand derer man die Kriterien beobachten und bewerten kann. Ab wann kann ein Kind nicht mit Kritik umgehen etc. Gerade für Neulehrer wie mich ist es extrem schwierig abzuschätzen. Gemeinsame und einheitliche Indikatoren fände ich sinnvoll.» (LP-PS)

Ein weiterer mehrfach genannter Kritikpunkt betraf das schmale Spektrum der Beurteilungsskala. Die vierstufige Skala erschien einigen Befragten zu schmal, um die Lernenden adäquat einzuschätzen. Oftmals müsse die zweite Stufe («mehrheitlich erfüllt») angekreuzt werden, da die erste («vollumfänglich erfüllt») zu positiv und die dritte («teilweise erfüllt») zu negativ sei. Zudem gebe es zwischen «teilweise» und «mehrheitlich» eine grosse Differenz (LP-PS).

7.4.4.3 Optimierungspotenzial

Aus den oben genannten Gründen wurde die Erweiterung des Beurteilungsspektrums um eine Spalte gefordert (LP-PS). Folgende weiteren Aspekte würden aus Lehrpersonensicht zu einer Verbesserung des Beurteilungsbogens beitragen (LP-PS):

- weniger Beurteilungspunkte
- bessere Qualität
- grössere Auswahl von Beurteilungsbogen
- klarere Formulierung zur besseren Objektivierbarkeit
- einfacher, klarer und verständlicher Selbstbeurteilungsbogen für Lernende

Wiederum mehrfach gefordert wurden die Reduktion der Beurteilungskriterien sowie eine klarere Formulierung der zu beurteilenden Aspekte, wodurch der Bogen an Objektivität gewinnen würde (LP-PS).

7.4.5 Elternbroschüre

Die Elternbroschüre wurde im Rahmen der Befragung nur vereinzelt thematisiert, wobei vor allem Kritikpunkte hervorgehoben wurden:

Verschiedentlich wurden widersprüchliche Angaben innerhalb der Broschüre aber auch zwischen der Broschüre und den kantonalen Verordnungen moniert. Beispielsweise seien die Aussagen über die Notenrichtwerte in der Broschüre widersprüchlich: Die Anforderungsprofile würden das Vorliegen eines entsprechenden Notendurchschnitts während *allen* drei relevanten Semestern verlangen, an einem anderen Ort stehe hingegen, dass lediglich das erste Semester der sechsten Klasse für den Zuweisungsentscheid relevant sei. Ausserdem lasse sich aus der Elternbroschüre nicht genau ablesen, wie mit Grenzfällen umgegangen werde; eine Beschreibung des Kurzzeitgymnasiums fehle gänzlich, obschon das Wissen um die Möglichkeit ihres Kindes, später ein Kurz-

zeitgymnasium besuchen zu können, für gewisse Eltern eine wichtige Entscheidungsgrundlage wäre (LP-PS).

Daneben vermissten befragte Primarlehrpersonen eine glaubhafte Beschreibung der Durchlässigkeit des Systems, welche beispielsweise mittels Porträts von möglichen Berufslaufbahnen dargestellt werden könnte. Sie kritisierten weiter, dass die Elternbroschüre nicht in verschiedene Sprachen übersetzt vorliege, weshalb sie von fremdsprachigen Eltern zu wenig beachtet werde. Gefordert wurde deshalb eine professionelle Übersetzung der Broschüre in mehrere Sprachen (LP-PS).

7.5 Noten als zentrales Selektionskriterium

Nicht nur zu den Instrumenten gingen viele Rückmeldungen ein. Sehr viele Äusserungen bezogen sich auch auf die Schulnoten als Selektionskriterium im Rahmen des Luzerner Übertrittsverfahrens. Weil die Noten in den Augen der Befragten ein zentrales Selektionskriterium darstellten, wird ihnen hier ein eigenes Unterkapitel gewidmet. In Kap. 7.6 werden dann die Rückmeldungen zu den weiteren Selektionskriterien vorgestellt.

Im vorliegenden Unterkapitel zu den Noten wird zunächst grundsätzlich auf die Eignung der Noten als Selektionskriterium eingegangen (siehe Kap. 7.5.1), bevor die aktuellen Notenrichtwerte für die einzelnen Schulangebote diskutiert werden (siehe Kap. 7.5.2). Ferner wird thematisiert, wie die Befragten die Gewichtung der Noten der einzelnen Fächer sahen (siehe Kap. 7.5.3). Danach wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert die Noten beim Selektionsentscheid aus Sicht der Befragten haben bzw. haben sollten (siehe Kap. 7.5.4).

7.5.1 Eignung der Noten als Selektionskriterium

Auf die Frage nach der Eignung von Noten als Selektionskriterium zur Leistungseinschätzung waren die meisten Befragten, die sich dazu äusserten, davon überzeugt, dass sie sich wenig eignen. Nur ein kleiner Teil der Befragten nannte nebst gewissen Bedenken auch einzelne Vorteile von Noten als Selektionskriterium. Darauf wird im Folgenden zuerst eingegangen, bevor die Aufmerksamkeit auf die Mehrheitsmeinung gerichtet wird.

7.5.1.1 Noten sind geeignet – oder könnten geeignet sein

Die Behauptung, Noten seien für den Selektionsentscheid geeignet, wurde selten explizit vertreten. Implizit steht diese Idee jedoch hinter zahlreichen anderen Aussagen wie etwa einer grundsätzlichen Akzeptanz der aktuellen Notenrichtwerte (siehe Kap. 7.5.2.1) oder hinter verschiedenen Vorschlägen, wie die Notengebung optimiert werden könnte:

So wurde etwa bedauert, dass die Notenrichtwerte immer wieder zu Diskussionen mit den Eltern führten (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK). Einerseits sei gewissen Eltern die Bedeutung des Notenrichtwerts unklar (SL-PS), andererseits sei das Zustandekommen dieses Richtwerts grundsätzlich unlogisch, da das Übertrittsverfahren drei Semester dauere, schliesslich von den Noten her jedoch nur ein einzelnes Semester selektionsrelevant sei. Vorgeschlagen wurde deshalb, einen Notendurchschnitt über alle drei Semester zu berechnen (SL-PS-SEK). Auch eine nicht näher beschriebene «genauere Notengebungsmöglichkeit in den Zeugnissen» sah eine Schulleitungsperson als Chance, ein gewisses «Ungemach» zu verhindern (SL-PS). Nicht zuletzt könnten klarere und strengere Richtlinien für die Benotung im Fach Mensch und Umwelt die Notengebung optimieren (siehe Kap. 7.5.3.2).

Von Seiten der Eltern wurde kritisiert, dass die einzelnen Prüfungsnoten bei der Berechnung des übertrittsrelevanten Durchschnitts zu stark ins Gewicht fallen würden (EL-E). Hinter dieser Aus-

sage steht wohl die Ansicht, dass die Durchschnittsnoten grundsätzlich als Selektionskriterium geeignet wären; sie müssten aber auf einer grösseren Anzahl von Prüfungen basieren.

7.5.1.2 Noten sind teilweise geeignet

Vereinzelte Schulleitungen sahen in den Noten nicht nur eine negative Seite, sondern konnten ihnen auch etwas Positives abgewinnen. Sie argumentierten, die Noten seien zwar problematisch und ihre Aussagekraft relativ; dennoch seien sie im Übertrittsverfahren wichtig (SL-PS, SL-PS-SEK). Für sich alleine genommen würden die Noten nicht viel aussagen, in der Gesamtbeurteilung eines Kindes hätten sie aber dennoch einen gewissen Stellenwert, weil sie ein zu erfüllendes Kriterium darstellten (SL-PS-SEK). Ausserdem seien die Noten im heutigen Übertrittsverfahren das einzige Kriterium, an dem sich die Beteiligten (Eltern, Kind, Lehrperson) «festhalten» könnten (SL-PS-SEK). Die Noten würden die Primarlehrpersonen stark bei ihrer Argumentation unterstützen (SL-PS).

7.5.1.3 Noten sind ungeeignet

Die Mehrheit der Befragten vertrat die Ansicht, die Noten seien ungeeignet, um die Leistung der Kinder einzuschätzen und darauf basierend einen Selektionsentscheid zu treffen. Während sich einzelne pauschal kritisch zu den Noten äusserten und deren Abschaffung forderten (LP-GS-A, LP-GS-C, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK), gingen andere näher auf die Gründe ihres Urteils ein. Aus ihrer Sicht sind die Noten ...

- subjektiv bzw. lehrpersonenabhängig (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-B, LP-GS-C, LP-KS-AB, LP-KS-C, LP-IS, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK),
- nicht aussagekräftig (LP-KS-AB, LP-KS-C, LP-UG, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK),
- relativ (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK),
- ungenau (SL-PS-SEK),
- nicht vergleichbar (SL-PS, SL-SEK),
- willkürlich (LP-IS),
- nicht genormt (SL-PS),
- unzuverlässig (LP-SEK-AND),
- oft zu hoch (SL-PS, SL-SEK),
- zwar eine akzeptierte Grösse, aber ohne pädagogischen Nutzen (SL-SEK),
- kein ganzheitliches Beurteilungssystem (LP-PS, SL-PS),
- überkommen, unpädagogisch und untauglich (LP-GS-C),
- überholt (LP-PS, LP-GS-A),
- lediglich eine Fremdbeurteilung (LP-PS),
- nicht prozessorientiert, da nur das Resultat bewertet wird (LP-PS),
- eine extrinsische Motivation (LP-PS),
- ungeeignet zur Abbildung der tatsächlichen Leistungen eines Kindes (LP-KS-AB).

Viele der aufgeführten Argumente gegen Noten hängen untereinander zusammen oder zielen in eine ähnliche Richtung: Das Hauptargument für die mangelnde Eignung von Noten als Selektionskriterium war deren «Lehrpersonenabhängigkeit» bzw. Subjektivität. Die Lehrpersonenabhängigkeit komme einerseits durch die je nach Lehrperson unterschiedliche Bewertung zustande; ande-

rerseits aber auch durch die unterschiedlichen eingesetzten Prüfungsformate (LP-KS-AB). Darüber hinaus kämen die für den Übertritt relevanten Noten oftmals bei einer einzigen Lehrperson zustande. Auf Grund mangelnder Vergleichsmöglichkeiten könnten in dieser Situation Beurteilungsfelder nicht ausgeschlossen werden (SL-SEK). Problematisch sei insbesondere, dass die Notengebung vom Niveau der gesamten Klasse abhängt. Bei eher schwächeren Primarklassen würden die Kinder tendenziell zu hoch, bei eher stärkeren Klassen zu tief eingestuft (LP-UG). Weiter wurde argumentiert, den Noten liessen sich keine Informationen über den Förder- bzw. Unterstützungsbedarf oder die überfachlichen Kompetenzen eines Kindes entnehmen (LP-PS, LP-KS-AB), wodurch ein nahtloser Übergang in die Sekundarstufe I erschwert werde (LP-GS-C). Zudem sei es möglich, die gewünschten Notenrichtwerte durch besondere Anstrengung kurzfristig zu erreichen, was die Aussagekraft der Noten zusätzlich schmälere (LP-GS-A, SL-PS).

7.5.2 Notenrichtwerte

Die Notenrichtwerte als Übertritts- bzw. Anforderungskriterium wurden im Rahmen der Befragung zum Luzerner Übertrittsverfahren breit diskutiert. Die Befragten gingen dabei zum einen auf die Legitimation der Richtwerte ein und äusserten diesbezüglich Kritik. Zum anderen wurde der Richtwert fürs Gymnasium, das Einhalten des Richtwerts sowie das Runden von Durchschnittsnoten thematisiert.

7.5.2.1 Bewährung der Notenrichtwerte

Ungefähr gleich viele Befragte vertraten in den verbalen Rückmeldungen die Ansicht, die Notenrichtwerte hätten sich in der Praxis bewährt bzw. nicht bewährt. Im Folgenden werden zuerst Meinungen vorgestellt, die von bewährten Richtwerten ausgehen, bevor auf die Ansicht eingegangen wird, die Richtwerte hätten sich nicht bewährt.

Teilweise unter einzelnen Vorbehalten wurden die Notenrichtwerte von diversen Akteuren als grundsätzlich adäquat bezeichnet (LP-PS, LP-GS-B, LP-GS-C, LP-KS-AB, LP-UG, SL-PS, SL-UG, SL-PS-SEK). Die Richtwerte seien die wichtigste Entscheidungsgrundlage (SL-PS-SEK) und die meisten darauf basierenden Zuweisungsentscheide seien richtig (LP-KS-AB). Die aktuellen Richtwerte wurden aus Sicht gewisser Befragter mit Bedacht gesetzt. Sie seien eine hilfreiche Unterstützung in Grenzfällen oder wenn die Noten nicht den Vorstellungen der Eltern entsprechen würden (SL-PS).

Die oben angesprochenen Vorbehalte drückten sich in der Befragung zumeist dadurch aus, dass die aktuellen Notenrichtwerte nur unter gewissen Bedingungen als adäquat bezeichnet wurden. Aus Sicht der Befragten bewährten sich die Notenrichtwerte etwa dann, wenn ...

- bedacht wird, dass sie nicht sehr aussagekräftig sind (LP-GS-B).
- sie nicht als alleiniges Kriterium verwendet werden (SL-PS-SEK).
- sie beachtet bzw. eingehalten werden (LP-KS-AB, LP-UG).
- die Notengebung in der Primarschule nicht zu grosszügig ist (LP-UG).
- eine Selektion überhaupt stattfinden muss (SL-PS-SEK).
- ein gewisser Spielraum besteht (LP-PS).

Ähnlich viele Befragte vertraten die Meinung, die aktuellen Notenrichtwerte hätten sich kaum bewährt (LP-PS, LP-KS-AB, LP-UG, LP-SEK-AND, SL-SEK, SL-PS-SEK). Eine Primarlehrperson bezeichnete sie gar als «Katastrophe», weil sie eine «motivierende Notengebung» verhindern würden (LP-PS). Gründe für diese Ansicht waren einerseits die Subjektivität der Notengebung und andererseits die aus den Richtwerten resultierende eher zu hohe Einstufung der Kinder. Insbesondere Lernende, die genau im Richtwertbereich eines Niveaus liegen würden, seien jedoch im höheren Niveau vielfach überfordert (LP-PS, LP-KS-AB, LP-SEK-AND).

Schliesslich äusserte eine Lehrperson Kritik an den Richtwerten betreffend angepasster Lernziele: Individuelle Lernziele in der Primarschule geben aus ihrer Sicht keine Auskunft über Niveau C oder D. Viele Lernende mit angepassten Lernzielen in der Primarschule könnten im Niveau C auch ohne individuelle Lernziele gut mithalten (LP-SEK-AND).

7.5.2.2 Weitere Kritikpunkte

Nebst den bereits im vorherigen Unterkapitel genannten Kritikpunkten zu den Notenrichtwerten kristallisierten sich einige weitere Kritikpunkte heraus, die sich in drei Kategorien einteilen liessen: Kritisiert wurden zu geringe Differenzen zwischen den einzelnen Notenrichtwerten, generell zu tiefe Notenrichtwerte sowie die Unklarheit bzw. Unverbindlichkeit der Richtwerte. Auf diese drei Punkte wird im Folgenden Bezug genommen.

Teilweise wurde die gesamte Spannbreite der Notenrichtwerte als zu gering bezeichnet, teilweise nur der Unterschied zwischen zwei verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I: Wenn Kinder mit Notendurchschnitten unter 4.5 ins Niveau C/D und Kinder mit Notendurchschnitten über 5.2 ins Langzeitgymnasium zugewiesen werden, so liegen zwischen dem Richtwert der stärksten und der schwächsten Gruppe nur 0.8 «Notenpunkte» (weniger als eine Note). Oder wenn Kinder mit Notendurchschnitten unter 5.0 ins Niveau B und Kinder mit Notendurchschnitten über 5.2 ins Langzeitgymnasium zugewiesen werden, so liegen zwischen dem Richtwert des Niveaus B und dem Untergymnasium nur 0.3 «Notenpunkte». Diese Differenzen wurden verschiedentlich als zu klein bewertet (LP-PS, SL-PS-SEK):

«Der Zuweisungsentscheid von Niveau C bis Langzeitgymnasium wird im Bereich vom Notenwert von 0.8 gefällt (zwischen 4.4 und 5.2). Angesichts der Tatsache, dass wir die Notenwerte 1-6 (5 Noten Differenz) zur Beurteilung kennen, ist das ein sehr enges Feld. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn es doch relativ viele 'Grenzfälle' gibt, bei denen ein Entscheid zwischen zwei Niveaus nicht so eindeutig zu fällen ist. Daraus ergibt sich auch ein Druck, während des Semesters sehr genaue Noten zu eruieren, also viele Tests zu machen. Viele entscheiden sich daher auch für die Benotung mit Zehntelsnoten.» (SL-PS-SEK)

Eine Primarlehrperson stellte die Frage, ob die Lehrpersonen überhaupt kompetent genug seien, innerhalb dieser geringen Noten-Spannbreite korrekte Zuweisungsentscheidungen zu treffen. Deshalb müsse die Frage geklärt werden, ob die ganze Notenskala von 1 bis 6 ausgeschöpft werden solle, d.h. ob Noten unterhalb von 3.0 legitim seien (LP-PS). Während eine Lehrperson der Ansicht war, die Unterschiede zwischen den Notenrichtwerten des Niveaus A und des Niveaus B seien zu gering (LP-PS), vertrat eine klare Mehrheit die Meinung, das Notenrichtwert-Spektrum zwischen dem Niveau A (5.0) und dem Gymnasium (5.2) sei klar zu klein (LP-PS, LP-GS-B, LP-KS-AB, SL-PS, SL-UG, SL-PS-SEK). Damit sich das Gymnasium deutlicher von der Sekundarschule absetze und weiterhin als «Eliteschule» gelten könne, wurde eine Erhöhung des Richtwerts fürs Gymnasium gefordert (z.B. 5.3 fürs Gymnasium). Dann könnte das Notenspektrum fürs Niveau A sowohl nach oben als auch nach unten ausgeweitet werden (z.B. 4.8 bis 5.2), was zu weniger Anlass für Diskussionen mit den Eltern über die Zuweisung führen würde (LP-PS, SL-PS, SL-UG).

Vor allem Lehrpersonen der Sekundarstufe I teilten die Ansicht, die vorgegebenen Richtwerte seien zu tief angesetzt. Während ein Teil der sich dazu äussernden Befragten die Richtwerte für alle Niveaus als zu tief bewertete (LP-GS-C, LP-IS, SL-PS-SEK), forderte ein anderer Teil lediglich für einzelne Schulangebote eine Erhöhung des Notenrichtwerts. Besonders der Richtwert fürs Gymnasium und fürs Niveau A müsste aus dieser Perspektive erhöht werden (LP-GS-A, LP-KS-AB, SL-PS-SEK). Vorgeschlagen wurde beispielsweise ein Richtwert fürs Niveau A von 5.2 und ein Richtwert fürs Gymnasium von 5.3, 5.4 oder gar 5.5 (LP-PS, LP-GS-B). Auch der Richtwert fürs Niveau B dürfte aus Sicht einer Lehrperson auf 4.7 angehoben werden (LP-PS). Die Folgen der eher tief angesetzten Richtwerte sahen die Befragten in der «Überfüllung» des Niveaus B. Da A-

Schülerinnen und -Schüler oftmals überfordert seien (LP-KS-AB) und der Richtwert fürs Niveau B zu tief sei, würden zu viele Kinder dem Niveau B zugewiesen (LP-IS, SL-PS-SEK). Damit die Entscheidungen einfacher gefällt werden könnten und damit die Lernenden in den jeweiligen Niveaus eine gewisse Reserve hätten, sei es wichtig, die Richtwerte hoch genug anzusetzen (LP-GS-C).

Weiter wurde von verschiedenen Befragten die Unverbindlichkeit bzw. Unklarheit der Richtwerte kritisiert. Die Unverbindlichkeit ergibt sich laut den Befragten zu einem grossen Teil aus der bereits angesprochenen Abhängigkeit der Noten von der Subjektivität der Lehrpersonen bzw. vom Niveau der einzelnen Primarklassen (LP-PS, LP-GS-C, LP-UG, SL-PS-SEK). Richtwerte wären aus dieser Sicht nur bei einheitlicher Bewertung oder standardisierten Tests klar (SL-PS-SEK). Zudem wurde es als unrealistisch betrachtet, dass ein auf nur drei Zeugnisnoten basierender Richtwert zu einer korrekten Selektion führen könne (LP-PS, LP-KS-AB, LP-UG). Die Richtwerte würden zwar eine gute Diskussionsbasis darstellen, aber auf der Sekundarstufe seien schliesslich so viele Faktoren relevant, dass eine Orientierung am Notenrichtwert allein keine korrekte Zuweisung garantieren könne (SL-UG).

Die Unklarheit der Richtwerte ergibt sich aus Sicht von Befragten einerseits aus unklaren Formulierungen in Broschüren und anderen Unterlagen. So steht beispielsweise im Ordner zum Übertrittsverfahren (Kap. 2.1): «Der Richtwert bedeutet, dass sich für den Übertritt in das betreffende Schulangebot die Leistungsfähigkeit der Lernenden im Bereich des Richtwertes befinden muss.» Dies heisst, dass auch ein Kind mit Noten unterhalb des Richtwertes noch dem jeweiligen Niveau zugewiesen werden kann, weil sich seine Noten «nur» im *Bereich* des Richtwertes befinden müssen. Im gleichen Ordner stehe aber bei den Anforderungsprofilen der einzelnen Niveaus (z.B. beim Niveau A) unter dem Zwischentitel «Aufnahmebedingung» die als härter wahrgenommene Formulierung: «Die Lernende bzw. der Lernende erreicht in den Fächern 'Deutsch', 'Mathematik', 'Mensch und Umwelt' im ersten und zweiten Semester der 5. Klasse sowie im ersten Semester der 6. Klasse jeweils einen Notendurchschnitt von 5.0 (Richtwert)».

Andererseits beklagten sich Befragte über unklare Definitionen, was die Anwendung der Vorgaben in der Praxis erschwere. So sei im Zusammenhang mit den Notenrichtwerten z.B. nirgends explizit festgelegt, was in absoluten Notenwerten unter der Formulierung «im Bereich des Richtwertes» zu verstehen sei. Nicht zur Klärung trage z.B. die Formulierung im Ordner zum Übertrittsverfahren bei:

«Bei der Zuweisung ist von den Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse auszugehen. Die Noten der beiden vorangegangenen Semester sind im Sinne der Bestätigung und Absicherung einzubeziehen. Auch sie müssen sich in der Regel im Rahmen des Richtwertes befinden. Eine Verrechnung aller neun Noten zu einem Gesamtdurchschnitt berücksichtigt die Leistungsentwicklung nicht.» (Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2012, S. 2 in Register 2)

Für die Befragten ist bei solchen Formulierungen unklar, was «in der Regel im Rahmen des Richtwertes» bedeutet oder wie nun im konkreten Einzelfall die Noten des zweiten Semesters der fünften und des ersten Semesters der sechsten Klasse in den Entscheid einfließen sollen (LP-PS, SL-PS).

«Es ist (bestimmten Eltern und scheinbar sogar einigen Lehrpersonen) oft nicht klar, ob ein Kind in allen 3 relevanten Semestern mindestens diesen Durchschnitt haben muss oder ob der Durchschnitt aus den 3 Semestern mindestens dem Notenrichtwert entsprechen muss.» (LP-PS)

Diese Unklarheit führt aus Lehrpersonensicht dazu, dass Lernenden mit gleichem Durchschnitt unterschiedliche Niveaus empfohlen werden, was die Lehrpersonen vor den Eltern in Erklärungsnot bringe und zu Konflikten führen könne (LP-PS). Verschiedentlich wurde deshalb eine klarere Definition für den Umgang mit dem Richtwert gefordert (LP-PS). Teilweise wurde in diesem Zu-

sammenhang sogar gefordert, den Richtwert als verbindlichen Mindestwert (LP-PS, SL-PS-SEK) bzw. Fixwert (SL-PS-SEK) zu definieren.

7.5.2.3 Richtwert Gymnasium

Über die Richtwerte und Anforderungen fürs Gymnasium diskutierten die Befragten besonders intensiv. Einige Aspekte wurden in anderen Unterkapiteln bereits angeschnitten, werden hier aber nochmals ausführlicher thematisiert. Debattiert wurde dabei über die in den Notendurchschnitt einzubeziehenden Fächer, über die Höhe des Richtwerts sowie darüber, den Richtwert fürs Gymnasium demjenigen des Niveaus A gleichzusetzen:

Da im Gymnasium alle Fächer notenrelevant sind, sollten aus Sicht gewisser Befragter für einen Übertritt ins Gymnasium alle Noten in den Entscheid einfließen. Die Meinungen über die Art des Einbezugs divergierten aber teilweise. Während eine Lehrperson die Ansicht vertrat, alle Fächer sollten bei einem möglichen Übertritt ins Gymnasium zum Notendurchschnitt zählen (LP-PS), fand es eine Schulleitungsperson ausreichend, die Noten der übrigen Fächer zwar zu berücksichtigen, jedoch nicht zum Durchschnitt zu zählen (SL-UG).

Ein weiterer Diskussionspunkt war die Höhe des Richtwerts. Würde der Notenrichtwert von 5.2 konsequent (d.h. als Mindestwert) umgesetzt, so würde dieser von einer Primarlehrperson als ausreichend bezeichnet (LP-PS). Diverse andere Akteure empfanden diesen Richtwert aber als zu tief und forderten eine Erhöhung auf 5.3 bzw. 5.5 (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-B, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). Als Alternative hierzu wurde das Erreichen des 5.2-Wertes über *alle* drei Semester hinweg vorgeschlagen (LP-PS). Die Begründung für die Erhöhung des Richtwerts auf 5.3 bzw. 5.5 wurde darin gesehen, dass es bisher mit dem Durchschnitt von 5.2 reichte, in zwei Fächern die Note 5.0 und in einem die Note 5.5 zu erzielen, was mit moderatem Lernaufwand gut zu erreichen sei. Bei einer Erhöhung auf 5.3 bräuchte es mindestens in zwei Fächern die Note 5.5, was aus Befragten-sicht eher dem gymnasialen Niveau entsprechen würde (LP-PS, LP-SEK-AND). Lediglich zwei Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren der Ansicht, dass bereits mit einer 5.0 bzw. 5.1 im Durchschnitt der Übertritt ans Gymnasium ermöglicht werden sollte, da heute mehr Berufe eine Matura oder Berufsmatura erfordern würden (LP-UG, LP-SEK-AND).

Während ein Teil der Befragten die Erhöhung des Richtwertes fürs Gymnasium verlangte, forderte ein anderer Teil, den Richtwert fürs Niveau A auf 5.2 zu erhöhen bzw. demjenigen des Gymnasiums anzugleichen (LP-PS, LP-KS-AB, LP-KS-C, LP-IS, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-PS-SEK). Über die Gründe für diesen Vorstoss wurde in den Anmerkungen nur wenig geschrieben. Vereinzelt erhofften sich davon weniger Probleme beim Übertritt bzw. bei der Entscheidung zwischen Niveau A und B:

«Wäre der Schnitt fürs A bei 5.2, wie beim Langzeitgymnasium, hätten wir viele Probleme beim Übertritt nicht. Könnten 'motivierende' Noten erteilen, ohne gerade ein A-Niveau auszulösen.» (LP-PS)

Da das Anforderungsprofil fürs Gymnasium ähnlich sei wie fürs Niveau A, sah es eine Schulleitungsperson als logische Schlussfolgerung, die Notenrichtwerte ebenfalls gleichzusetzen (SL-PS). Darüber, mit welchen Kriterien zwischen dem Niveau A und dem Gymnasium bei gleichen Notenrichtwerten und ähnlichen Anforderungen unterschieden werden könnte, wurde in den Anmerkungen nichts geschrieben.

7.5.2.4 Einhalten der Richtwerte

Da die Richtwerte bisher als «Richtwert» und nicht wie z.T. gefordert als Mindest- bzw. Fixwert definiert sind, wurde im Rahmen der Befragung verschiedentlich über die Einhaltung des Richtwertes diskutiert. In diesem Zusammenhang forderten einige die strikte Einhaltung dieser Richtwerte (LP-

PS, SL-SEK), während andere eher dafür plädierten, die Richtwerte flexibel zu handhaben und begründete Ausnahmen zuzulassen (LP-PS, LP-UG, SL-PS). Da sich die Lehrpersonen bei Grenzfällen bzw. bei Noten um einen bestimmten Richtwert herum unterschiedlich verhalten, wurde zum Teil eine Übertrittsprüfung als fairere Lösung in Betracht gezogen (siehe auch Kap. 7.6.5). Nicht nur die Lehrpersonen, vor allem auch die Eltern würden mit dem Richtwert sehr flexibel umgehen, weshalb es oftmals zu Diskussionen komme (LP-PS, SL-PS). Weniger flexibel zeigten sich aus Sicht einer Primarlehrperson hingegen die Schulleitungen der Sekundarstufe I:

«Ich versuche schon gar nicht mehr, so genannte Grenzfälle (4.3 mit steigender Tendenz und gutem Arbeitsverhalten z.B.) in eine Niveaunklasse B einzuteilen – wird garantiert von der SL Sek I zurückgewiesen. Ich halte mich stur an die so genannten Richtwerte, welche in Wirklichkeit aber Mindestwerte sind. Das kommuniziere ich auch den Eltern und den Schülerinnen und Schülern so.» (LP-PS)

Eine Sekundarlehrperson erachtete es zudem als wenig sinnvoll, Lernende mit einem Durchschnitt unter 4.5 ins Niveau B einzuteilen und forderte deshalb eine klare Einhaltung des Richtwertes (LP-GS-B). Einer Primarlehrperson bereitete die Unterscheidung zwischen Niveau B und C Probleme, weshalb sie das Einhalten des Richtwerts ebenfalls als wichtig empfand (LP-PS).

7.5.2.5 Gerundeter Durchschnitt

Als problematisch stellte sich im Zusammenhang mit den Notenrichtwerten die Rundung der Notendurchschnitte heraus. Die relevante Durchschnittsnote (z.B. 5.2) würde eine Genauigkeit vermitteln, die in der Realität so nicht bestehe. Beispielsweise würden die Noten eines Kindes in einem Fach von 4.76 auf eine 5.0 aufgerundet, wodurch ihm die Möglichkeit für eine Einstufung ins Niveau A offen stehe, obwohl die ungerundete Note eher auf das Niveau B hingedeutet hätte (LP-PS, SL-PS-SEK). Deshalb wurde verschiedentlich gefordert, für die Berechnung des relevanten Notendurchschnitts keine gerundeten Noten zu verwenden (LP-KS-AB, SL-PS).

7.5.3 Gewichtung der Fächer

Im Sinne einer Kritik an den Kriterien für den Übertritt wünschten sich diverse Befragte eine andere Gewichtung der für den Übertritt relevanten Fächer. Oftmals hing dieser Wunsch damit zusammen, dass die Gewichtung der Fächer im Selektionsverfahren ihrer Gewichtung in der Sekundarstufe angepasst werden sollte. Damit könnten nach dem Übertritt «böse Überraschungen» vermieden werden. Vor diesem Hintergrund wurde vor allem eine stärkere Gewichtung der Fremdsprachen gefordert. Aber auch die übrigen Grundlagenfächer sowie die musischen Fächer kamen dabei zur Sprache, worauf nachfolgend im Anschluss an einige allgemeine Aussagen zur Fächergewichtung näher eingegangen wird.

7.5.3.1 Einbezug aller Fächer

Die Errechnung des Notendurchschnitts aus den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt erschien für viele Befragte unlogisch, zumal in der Sekundarstufe – insbesondere am Gymnasium – alle Fächer zum Durchschnitt zählen würden. Unter anderem deshalb wurde von verschiedenen Seiten eine Ausweitung der für den Übertritt zu gewichtenden Fächer gefordert. Unterschiedlich waren nebst den Gründen für diese Ansicht aber die Meinungen, wann und wie stark die übrigen Fächer einbezogen werden sollten:

Der Hauptgrund für eine Ausweitung der zu gewichtenden Fächer war wie bereits erwähnt die Angleichung an die Gewichtung auf der Sekundarstufe I (LP-KS-C, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-B). Andere Akteure wünschten sich einen Einbezug der übrigen Fächer, ohne einen genauen Grund da-

für zu nennen (LP-PS, LP-UG, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-B, EL-C). Wiederum andere erhofften sich durch eine Ausweitung ein besseres Gesamtbild der betroffenen Schülerin bzw. des betroffenen Schülers und folglich eine geringere Fehlzuweisungsquote (SL-UG, SL-PS-SEK). Ein besseres Bild würde sich beim Einbezug aller Fächer aus Lehrpersonensicht auch dadurch ergeben, dass dann die relevanten Noten nicht nur durch die Beurteilung einer einzigen Lehrperson zustande kämen (LP-GS-C, SL-PS). Zudem würden die Lernenden mit dem heutigen System vor allem in die Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt investieren und die übrigen Fächer als weniger relevant betrachten. Auch gewisse Eltern würden die Prioritäten lediglich auf die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt setzen, was bei Elterngesprächen oftmals zu heiklen Diskussionen führe. Eine Ausweitung der Fächer würde deshalb zu mehr Engagement der Lernenden auch in den anderen Fächern führen und energieraubende Diskussionen an Elterngesprächen vermeiden (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK). Eltern (aber auch Lehrpersonen) sahen in einer Ausweitung der übertrittsrelevanten Fächer nicht zuletzt die Möglichkeit, Kindern, die ihre Stärken in den übrigen Fächern haben, bessere Chancen im Übertritt einzuräumen (LP-PS, EL-C).

Während sich einige die Gleichberechtigung aller Fächer wünschten, forderten andere lediglich, die übrigen Fächer *etwas* mehr zu gewichten (LP-PS). Auch die Meinung, die übrigen Fächer lediglich beim Zuweisungsentscheid fürs Gymnasium zu berücksichtigen oder je nach Schultyp unterschiedlich zu gewichten, wurde von verschiedenen Befragten formuliert (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK).

Anstelle eines für den Übertritt relevanten Gesamtdurchschnitts forderten einige Befragte Mindestnoten für die verschiedenen Fächer (LP-UG, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). So schlug eine Lehrperson beispielsweise vor, für den Übertritt ins Gymnasium in den Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt, Französisch und Englisch je eine Mindestnote von 5.0 zu verlangen (LP-UG). Eine andere Sekundarlehrperson schlug einen konkreten Berechnungsschlüssel vor: Zu einem Viertel sollten demnach Deutsch und die Fremdsprachen zählen (bei in der Schweiz eingeschulten Kindern die erste Fremdsprache und bei Übertritt in die Sek A oder ins Gymnasium zusätzlich die zweite Fremdsprache), zu einem Viertel Mathematik und Geometrie, zu einem Viertel Mensch und Umwelt und zu einem letzten Viertel Orientierungsarbeiten und Stellwertktests (LP-SEK-AND).

7.5.3.2 Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt

Verschiedentlich wurde eine stärkere Gewichtung der Fächer Deutsch und Mathematik für den Übertritt gefordert (LP-GS-A, LP-UG, LP-SEK-AND, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-E). Deutsch und insbesondere die Rechtschreibung sei auch für zahlreiche andere Fächer relevant, weshalb dieses Fach aus Schulleitungssicht stärker gewichtet werden sollte (SL-PS-SEK). Auch einzelne Eltern teilten die Meinung, dass im späteren Berufsleben primär die Fächer Deutsch und Mathematik von Bedeutung seien und sie deshalb mehr Gewicht bekommen sollten (EL-E). Eine stärkere Gewichtung der Mathematik wurde unter anderem wegen der Sprachenlastigkeit gefordert (LP-GS-A, LP-UG, LP-SEK-AND). Für mathematisch begabte und sprachlich schwächere Kinder sei es mit der heutigen Gewichtung schwierig, in höhere Niveaus eingestuft zu werden. Darin sahen Befragte einen Grund für den aktuellen Mangel an Informatikerinnen und Informatikern, Naturwissenschaftlerinnen und Ingenieuren in der Schweiz (LP-SEK-AND).

Ein weiterer Teil der Aussagen bezog sich auf das Fach Mensch und Umwelt. In diesem Fach divergierten die Beurteilungen verschiedener Lehrpersonen aus Schulleitungssicht stark (SL-PS); ausserdem seien die Noten in diesem Fach grundsätzlich eher zu hoch angesetzt (LP-PS, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). Deshalb wurden klarere Richtlinien für die Benotung im Fach Mensch und Umwelt gefordert (SL-PS). Da Mensch und Umwelt ebenfalls zu den selektionsrelevanten Fächern gehört, ist es aus Schulleitungssicht für viele Kinder mit einem begrenzten Lernaufwand relativ einfach möglich, den Richtwert fürs Gymnasium zu erreichen (SL-PS-SEK). Weil Mensch und Umwelt auf der Sekundarstufe sowieso gegliedert nach verschiedenen Fächern (Geschichte, Geografie, Naturlehre) unterrichtet wird, forderten gewisse Befragte, dieses Fach überhaupt nicht mehr

zum selektionsrelevanten Durchschnitt zu zählen (LP-PS, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK, EL-D). Dies würde aus Sicht einer Lehrperson auch dazu führen, dass Mensch und Umwelt mit weniger Notendruck unterrichtet werden könnte (LP-PS).

7.5.3.3 Fremdsprachen

Die häufigste Kritik an den Übertrittskriterien bezog sich auf die Vernachlässigung der Fremdsprachen. Dabei wünschten sich sowohl Lehrpersonen und Schulleitungen als auch vereinzelt Eltern, dass eine oder sogar beide Fremdsprachen zum selektionsrelevanten Notendurchschnitt zählen sollten. Die Gründe dafür und die Meinungen zur Gewichtung der Fremdsprachen unterschieden sich jedoch oftmals:

Diverse Akteure wünschten sich den Einbezug der Fremdsprachen, ohne näher auf die Gründe und die Art der Gewichtung einzugehen (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-B, LP-GS-C, LP-KS-AB, LP-KS-C, LP-IS, LP-UG, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK). Aber auch die gegenteilige Meinung wurde – wenn auch von bedeutend weniger Befragten – vertreten. Sie argumentierten, die Schule sei insgesamt zu sprachlastig und eine stärkere Gewichtung der Fremdsprachen würde dies eher noch verstärken (LP-PS, SL-PS-SEK). Zudem wurde der Einbezug der Sprachen teilweise auch als notwendiges Übel wahrgenommen (LP-PS, LP-GS-B).

«Da wir uns schon den Aufwand mit Benotung der Sprachfächer Englisch und Französisch machen, müssten diese zusammen mit den Deutsch-, Mathe- [und] M+U-Zeugnis-Noten zur Grundlage der Zuweisung gehören. (An sich bin ich aber der Meinung, dass die Benotung dieser Fächer in der PS falsch am Platz ist.)» (LP-PS)

Der Hauptgrund für den Einbezug der Fremdsprachen lag wie bereits erwähnt in einer Angleichung ans Notensystem der Sekundarstufe. Auf der Sekundarstufe I würden English und Französisch zu je einem Siebtel ebenfalls zum Notendurchschnitt zählen (LP-PS, LP-GS-B, LP-KS-C, LP-UG, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-PS-SEK). Kinder, die in der Primarschule in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch und Umwelt zwar einen guten Durchschnitt erzielt hätten, in den Sprachen jedoch schwach seien, würden oftmals zu hoch eingestuft und seien dann auf der Sekundarstufe überfordert (LP-PS, SL-PS-SEK). Umgekehrt hätten sprachstarke Kinder mit dem Einbezug der Fremdsprachen eher die Chance auf eine höhere Einstufung (EL-C). Zudem würden Eltern und Kinder ihre Prioritäten in erster Linie auf die relevanten Fächer legen und die Fremdsprachen vernachlässigen, um eine möglichst «gute» Selektion zu erreichen (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK).

Weitere Gründe – v.a. basierend auf Einzelmeinungen – für den Einbezug der Fremdsprachen waren:

- Aus den Sprachfächern lassen sich Motivation und Lernerfolg sehr gut ablesen (SL-PS-SEK).
- Die Sprachfähigkeit bekommt immer mehr Bedeutung (LP-PS).
- Dem grossen Anteil an Fremdsprachen in der Primarschule sollte durch deren Einbezug in den relevanten Durchschnitt Rechnung getragen werden (LP-PS, SL-PS).
- Die Leistungsentwicklung in den Sprachfächern gibt gute Hinweise auf das adäquate Niveau (LP-PS).
- Der Entscheid für das Niveau B oder C würde erleichtert (LP-PS).

Darüber, dass die Fremdsprachen übertrittsrelevant werden sollten, waren sich zahlreiche Befragte einig. Debattiert wurde hingegen über die Gewichtung der Fremdsprachen im Rahmen des Übertrittsverfahrens. Diesbezüglich wurden verschiedene Varianten vorgeschlagen:

- Ein Drittel zählen die Sprachfächer (Deutsch, Französisch, Englisch), ein Drittel Mathematik, ein Drittel Mensch und Umwelt (SL-PS-SEK).

- Ein Viertel zählt Deutsch, ein Viertel Mathematik, ein Viertel Englisch und Französisch, ein Viertel die übrigen Fächer (SL-PS-SEK).
- Ein Viertel zählt Deutsch, ein Viertel Mathematik, ein Viertel Mensch und Umwelt, ein Viertel Englisch und Französisch (LP-PS).
- Beide Fremdsprachen zusammen beeinflussen den Entscheid als eine Teilnote (SL-PS-SEK).
- Separate Richtwerte für die Fremdsprachen zur Einteilung in die verschiedenen Niveaus (LP-PS).
- Einbezug nur einer Fremdsprache: Kinder können wählen (LP-PS), Französisch (SL-UG), Englisch (LP-GS-A).
- Fremdsprachen sollten mit dem Deutsch verrechnet werden, damit der Einfluss nicht zu stark ist (LP-PS).
- Fremdsprachen sollten zur Hälfte zählen (LP-PS).
- Fremdsprachen nur beim Entscheid fürs Gymnasium oder fürs Niveau A berücksichtigen (LP-PS, LP-GS-B).
- Fremdsprachen sollten gleich stark wie Mathematik und Deutsch gewichtet werden (LP-GS-A).
- Mathematik sollte beim Einbezug der Fremdsprachen doppelt gewichtet werden (LP-GS-A).

7.5.3.4 Musische Fächer

Ein weiteres Votum wurde nebst den Fremdsprachen auch für den Einbezug musischer Fächer abgegeben (LP-PS, EL-A). Wichtig erschien den Befragten dabei, dass auch musikalische, sportliche und motorische Fähigkeiten einbezogen werden, da diese insbesondere im Gymnasium ebenfalls relevant seien (LP-PS). Dies würde jedoch nur Sinn machen, wenn die Noten auch in diesen Fächern «seriös» und nicht «einfach gutmütig» erteilt würden (LP-PS). Vorgeschlagen wurde deshalb von verschiedener Seite der Einbezug eines musischen Faches, welches die Lernenden beispielsweise selbst bestimmen könnten (LP-PS, EL-A). Im Gegensatz dazu stellte sich eine Lehrperson klar gegen den Einbezug musischer Fächer in den Übertrittsentscheid: «Nicht-Leistungsfächer» sollten nicht leistungsorientiert werden, da nicht alles «verschult» und «vertheoretisiert» werden müsse (LP-PS).

7.5.4 Gewichtung der Durchschnittsnote

Fast kein anderes Thema beschäftigte die Befragten so stark wie die Gewichtung der Noten im Übertrittsverfahren. Schülerinnen und Schüler erzählten beispielsweise in den Gruppeninterviews, bei ihnen seien primär die Noten für die Zuweisung zu einem bestimmten Schulangebot der Sekundarstufe ausschlaggebend gewesen (SCH-C, SCH-F, SCH-G, SCH-H). Und auch viele Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern teilten die Ansicht, die Durchschnittsnoten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt würden beim Zuweisungsentscheid (zu) stark ins Gewicht fallen (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-A, EL-B, EL-C, EL-E, EL-F, EL-H). Erst in Grenzfällen würden die übrigen Kriterien (z.B. überfachliche Kompetenzen, Noten übriger Fächer, etc.) einbezogen (LP-PS, EL-C, EL-E). Eine Primarlehrperson berichtete von sich, die Noten übriger Fächer nur dann zu gewichten, wenn ein Übertritt ans Gymnasium zur Diskussion stehe (LP-PS).

Lehrpersonen und Schulleitungen hatten manchmal das Gefühl, die Eltern würden die Durchschnittsnoten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt zu stark gewichten und die überfachlichen Kompetenzen sowie die Noten übriger Fächer vernachlässigen. Dies sei z.B. dann der Fall, wenn ein Kind den erforderlichen Notendurchschnitt gerade knapp oder nur mit viel Nachhilfe erreicht habe. In solchen Fällen sei es für die Lehrperson schwierig, die Eltern von den

Vorteilen eines tieferen Niveaus zu überzeugen (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, SL-PS-SEK) und den Kindern den Notendruck zu nehmen (LP-PS).

«Klar ist einfach, dass, wenn ein Schüler im Durchschnitt beispielsweise immer eine 5 erreicht hat, dann wird er auch das Niveau A besuchen, wenn seine Eltern das wollen. In so einem Fall muss ich als LP nicht mit Sozial- und Arbeitsverhalten kommen, weil die Noten das viel grössere Argument sind.» (LP-PS)

Umgekehrt warfen Eltern den Lehrpersonen genau dasselbe Verhalten vor, jedoch vor allem dann, wenn ihr Kind die erforderlichen Notenrichtwerte für ein (höheres) Niveau knapp *nicht* erreicht hatte. In solchen Fällen würden die Lehrpersonen die Zeugnisnoten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt viel zu stark gewichten (EL-C, EL-E).

«Wenn du die Noten nicht hast, sagen wir, wenn wir von Kanti und SEK A sprechen, kann man nicht über einen Übertritt an die Kanti sprechen. Das ist meine Meinung.» (EL-E)

Begünstigt wird dieses Verhalten dadurch, dass die Richtwerte z.T. nicht als ungefähre Grössen, sondern vielmehr als Mindestwerte verstanden werden (siehe dazu Seite 131) und die überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu den Noten weniger fassbar sind (LP-PS). Hauptgrund für diese Einstellung ist aus Sicht des Schulpersonals der Umstand, dass die abnehmenden Schulen im Rekursfall nur die Durchschnittsnote der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt gewichten und so das offizielle Übertrittsverfahren untergraben würden, welches eigentlich breitere Kriterien vorsehen würde (LP-PS, SL-PS-SEK). Oftmals würden in der Praxis im Rekursfall auch die Noten des zweiten Semesters der sechsten Klasse einbezogen, was gegenüber den anderen Kindern als unfair bewertet wurde (SL-PS-SEK).

«Im Weiteren finde ich, dass es die ganze Arbeit zunichte macht, wenn die Schulleitung der Oberstufe einzig und alleine auf den Notenschnitt schaut, wenn sie über die Aufnahme der SchülerInnen ins entsprechende Niveau entscheidet.» (LP-PS)

Gefordert wurde deshalb, die Richtwerte wieder als Richtwerte bzw. als Diskussionsbasis zu verstehen (LP-GS-A, SL-PS, SL-PS-SEK) und die Noten beim gesamten Übertrittsverfahren weniger zu gewichten, respektive die überfachlichen Kompetenzen und die Noten der übrigen Fächer mehr in den Entscheid einzubeziehen (LP-PS, SL-PS-SEK, EL-G). Wegen der Unterschiedlichkeit der Kinder und der Subjektivität bei ihrer Benotung vertrat eine Primarlehrperson die Position, für gewisse Kinder könne der Richtwert zu hoch bzw. zu tief sein, weshalb es bei der Zuweisung einen «individuellen Spielraum» brauche (LP-PS). Aus ähnlichen Überlegungen wünschte sich ein Schulleitungsmitglied eine Möglichkeit, Kinder, die im Unterricht stark sind, an Prüfungen aber dennoch schlecht abschneiden, in ein höheres Niveau einteilen zu können (SL-PS). Darüber hinaus empfahl ein anderes Schulleitungsmitglied den Primarlehrpersonen, ihre Energie nicht in Diskussionen mit den Eltern zu investieren, wenn ein Kind den Richtwert erreicht hat (SL-PS-SEK).

Schliesslich machte eine weitere Schulleitung auf das Modell eines anderen Kantons aufmerksam, das einerseits die Eltern einbeziehe und andererseits die Lehrpersonen entlaste (SL-SEK):

«50% zählen die Zeugnisnoten (Details dazu sind mir nicht bekannt), 25% die Einschätzung der Eltern und 25% die obligatorische Aufnahmeprüfung. Entlastet die Primarlehrperson wesentlich, die Eltern werden einbezogen und haben überall den gleichen Einfluss.» (SL-SEK)

7.6 Weitere Selektionskriterien

Die Noten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt sowie die Noten der übrigen Fächer sind nicht die einzigen offiziellen Kriterien des Luzerner Übertrittsverfahrens. Auch die Entwicklungstendenz (siehe Kap. 7.6.1) und die überfachlichen Kompetenzen (siehe Kap. 7.6.2) sollen in den Selektionsentscheid einfließen. Bei den weiteren von Befragten genannten Gesichtspunkten handelte es sich um inoffizielle Kriterien oder um gewünschte Selektionskriterien. Als solche Kriterien wurden der Einbezug des Kindeswohls (siehe Kap. 7.6.3) und des Lehrpersonenurteils (siehe Kap. 7.6.4) genannt. Während einige Befragte dafür eintraten, Leistungstests als weiteres Kriterium einzuführen, wandten sich andere scharf gegen ein solches Vorhaben (siehe Kap. 7.6.5). Abschliessend wird auf den Einbezug alternativer Beurteilungsformen wie etwa Kompetenzraster oder Portfolios ins Selektionsverfahren eingegangen (siehe Kap. 7.6.6).

7.6.1 Entwicklungstendenz

Verschiedentlich wurde festgehalten, dass die persönliche Entwicklung der Lernenden in den Zuweisungsentscheid einfließt (LP-PS, EL-H, SCH-C, SCH-H). Obwohl die Einschätzung der Entwicklung schwierig sei und die Noten deshalb stärker ins Gewicht fallen würden, sei es dennoch wichtig, die Lernenden weniger am Klassendurchschnitt und mehr an ihrer persönlichen Entwicklung zu messen (LP-KS-AB, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-E). Nahegelegt wird ein solches Vorgehen auch durch die Tatsache, dass die Lernenden wegen der früheren Einschulung heute zum Selektionszeitpunkt jünger sind als früher. Die Entwicklungstendenz könne vor diesem Hintergrund gute Hinweise für eine angemessene Zuweisung geben (LP-PS).

«Ein Kind, welches in der 6. Primar noch nicht das Niveau (gem. Noten) fürs Niv. A erreicht, jedoch grosse Fortschritte macht und motiviert ist, sollte die Chance fürs Niv. A erhalten, da es das Niveau bald erreichen wird bzw. die anderen einholen wird.» (LP-KS-AB)

Der Einbezug der Entwicklungstendenz wurde von befragten Eltern zwar als ebenfalls wichtig, aber auch als stark abhängig von der Lehrperson und ihrer pädagogischen Haltung erachtet (EL-D, EL-H): Bei Lehrpersonen, welche die Lernenden motivieren könnten, sei die Entwicklungstendenz häufig positiv (EL-D). Bei anderen Lehrpersonen hingegen, welche z.B. viele unangekündigte Prüfungen machten, resultiere bei den eingeschüchterten Schülerinnen und Schülern häufig eine eher rückläufige Entwicklungstendenz (EL-H).

7.6.2 Überfachliche Kompetenzen

Lediglich ein kleiner Anteil der Befragten vertrat die Ansicht, die überfachlichen Kompetenzen sollten für den Zuweisungsentscheid *weniger* stark berücksichtigt werden. Solche Personen argumentierten, die Fachleistung müsse wieder stärker in den Vordergrund rücken. Stärken in den überfachlichen Kompetenzen genügten nicht, wenn ein Kind einem zu hohen Niveau zugewiesen worden sei, weil die Kinder in der Sekundarstufe letztlich vor allem eine fachbezogene Leistung erbringen müssten (SL-PS-SEK). Die Erfahrung zeige, dass die überfachlichen Kompetenzen teilweise zu stark gewichtet würden: Da sie oftmals zu optimistisch eingeschätzt würden, stiessen Kinder bei starker Gewichtung überfachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe schnell an ihre Grenzen (LP-KS-C). Ausserdem erfolge die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen oftmals «aus dem Bauch heraus», weshalb sie entsprechend willkürlich und ungenau sei (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, EL-E).

Viel stärker verbreitet war die Meinung, überfachliche Kompetenzen – wie Sozial- und Selbstkompetenz, Lernmotivation, Arbeitsverhalten, Intelligenz, Auffassungsgabe, etc. – seien bedeutsam für

die Zuweisung. Entsprechend wurde von dieser Seite bedauert, diese Faktoren würden zu wenig in den Zuweisungsentscheid einfließen, weil die Noten den Entscheid dominieren würden. Deshalb wünschten sich zahlreiche Befragte eine stärkere Gewichtung überfachlicher Kompetenzen beim Zuweisungsentscheid oder zumindest eine Gleichstellung mit den Noten (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-B, LP-KS-AB, LP-KS-C, LP-IS, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-B, EL-E, EL-G SCH-G).

Die Gründe für diese Meinung waren relativ eindeutig: Meist wurde argumentiert, insbesondere in den höheren Niveaus des Schulsystems entscheide nicht nur die Sachkompetenz über Erfolg oder Misserfolg. Hier und in der späteren Berufswelt kommen aus Sicht der Befragten primär die überfachlichen Kompetenzen zum Tragen (LP-PS, LP-GS-A, SL-PS, SL-SEK-AND, EL-B, EL-E).

Andere Befragte vertraten die Meinung, durch genügend Anstrengung sei es in der Primarschule einfach, gute Noten zu erzielen. Um für den Zuweisungsentscheid die tatsächlichen Fähigkeiten eines Kindes sichtbar zu machen, sei es deshalb wichtig, das Zustandekommen des Ergebnisses zu ergründen und nach den überfachlichen Kompetenzen zu fragen (LP-PS, LP-GS-C, SL-PS, SL-PS-SEK, SL-PS).

«Es gibt Schüler mit einem Schnitt einer 5.2, welche nicht viel dafür tun, weil sie ein grosses Allgemeinwissen haben, logisch denken können und komplizierte Sachverhalte schnell verstehen und daher noch viel mehr möglich ist und andere mit dem gleichen Schnitt, die diesen nur durch viel Fleiss und diszipliniertes (auswendig) Lernen erreicht haben. Sobald höhere Anforderungen (z.B. Kurz- oder Langzeitgymnasium und Niveau A) gestellt werden, reicht dann meist reiner Fleiss nicht mehr aus, um bei hohen Anforderungen mitzuhalten.» (SL-PS-SEK)

Obwohl auch in den Gruppeninterviews mit den Eltern verschiedentlich die Wichtigkeit überfachlicher Kompetenzen hervorgehoben wurde (EL-B, EL-E, EL-G), berichteten einzelne Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder von einer Marginalisierung dieser Kompetenzen durch die Eltern im Rahmen des Selektionsverfahrens. Um die Akzeptanz überfachlicher Kompetenzen bei den Eltern zu erhöhen, wäre es aus dieser Sicht wichtig, die Eltern darüber zu informieren, dass die überfachlichen Kompetenzen ebenfalls in den Zuweisungsentscheid einfließen müssen und sie an Gesprächen besonders hervorzuheben (LP-PS, SL-PS-SEK, SL-PS).

Im Sinne einer Möglichkeit, die überfachlichen Kompetenzen im Rahmen des Selektionsverfahrens stärker zur Geltung zu bringen, schlug eine Lehrperson vor, die überfachlichen Kompetenzen in die Notengebung einfließen zu lassen. Im Gegensatz dazu vertrat eine andere Lehrperson die Ansicht, die überfachlichen Kompetenzen würden die Fachleistung und damit die Noten so stark beeinflussen, dass *die Noten* als zusätzliches Selektionskriterium zu den überfachlichen Kompetenzen gänzlich weggelassen werden könnten (LP-PS).

Auch die Erzählungen der befragten Kinder zeigten, dass die überfachlichen Kompetenzen für die Selektion mitentscheidend waren. Folgende überfachlichen Kompetenzen beeinflussten aus der Sicht der Lernenden den Entscheid:

- Aktivität (SCH-H)
- Arbeitsverhalten: allgemein (SCH-C)
- Arbeitsverhalten: Lautstärke (SCH-A)
- Arbeitstempo (SCH-C)
- Disziplin bei Hausaufgaben (SCH-C)
- Konzentrationsfähigkeit (SCH-C)
- Selbstständigkeit beim Arbeiten (SCH-C, SCH-H)
- Lernmotivation (SCH-C, SCH-G)
- Sozialverhalten: Anständigkeit (SCH-C)
- Sozialverhalten: Zusammenarbeit (SCH-C, SCH-G)

7.6.3 Einbezug des Kindeswohls

Von Seiten der Eltern und der Lernenden wurde verschiedentlich speziell betont, dass das Wohl des Kindes beim Zuweisungsentscheid einen grossen Stellenwert gehabt habe, was als positiv bewertet wurde (EL-D, EL-H, SCH-C, SCH-G). Dies war v.a. dann der Fall, wenn die Notenrichtwerte für ein höheres Niveau eigentlich erfüllt gewesen wären. Oftmals ging es dabei um den Entscheid für ein tieferes als von den Noten angezeigtes Niveau. Wenn es die Beteiligten zuliesse, wurden in solchen Fällen die Wünsche der Kinder prioritär behandelt. Es wurde darauf geschaut, wo sich das Kind vermutlich wohler fühlen würde (EL-H, SCH-C, SCH-G).

«Sie hat auch geschaut, wohin man selber will. Zum Beispiel wenn man ins A könnte, ob man lieber ins B will, wenn man ein Grenzfall ist.» (SCH-C)

In einem speziellen Fall stand eher ein als sinnvoll erachteter Klassen- bzw. Schulhauswechsel im Zentrum der Übertrittsfrage. Obwohl auch in diesem Fall zuerst die Notenrichtwerte erfüllt sein mussten, ging es bei diesem Entscheid letztlich um das Wohl des Kindes (EL-D).

7.6.4 Lehrpersonenurteil

Während vereinzelte Eltern sowie Vertretungen der Schule das gesamte Übertrittsverfahren als zu lehrpersonenabhängig und zu subjektiv bewerteten (EL-B, EL-C, LP-GS-B) und wenig Vertrauen in die Beurteilungskompetenzen der Lehrpersonen hatten (LP-SEK-AND), zeigte eine Mehrheit der Erziehungsberechtigten sowie der Lernenden grosses Vertrauen in die Selektionskompetenz der Lehrperson (EL-B, EL-C, EL-G, EL-H, SCH-H). Die Primarlehrperson begleite die Lernenden schliesslich zwei Jahre lang und könne deshalb das Potenzial der Kinder gut abschätzen (EL-B).

«Der Druck war relativ gross, aber von vorherigen Schülern habe ich von Herrn [Name der LP] gehört, dass er gute Entscheidungen treffen kann und mit seinem Unterricht viele Leute in die Kanti gebracht hat und dass sie Arzt geworden sind, und dann hat sich der Druck und Anspannung sehr gesenkt, denn ich wusste, Herr [Name der LP] wird das Richtige machen und ich kann ihm vertrauen.» (SCH-H)

Das Lehrpersonenurteil wurde aus der Sicht der Lernenden im Übertrittsverfahren stark gewichtet. Verschiedentlich war davon die Rede, dass der Entscheid für ein bestimmtes Schulangebot der Sekundarstufe I letztlich wegen der Aussagen der Lehrperson zur Leistungseinschätzung der Kinder gefallen sei (SCH-C, SCH-G, SCH-H). Trotzdem wünschten sich ein Elternteil und eine Schulleitung die Aufnahme des Lehrpersonenurteils als offizielles Selektionskriterium – neben den Noten und den überfachlichen Kompetenzen (SL-PS-SEK, EL-G).

«In den Kriterien fehlt mir die Einschätzung der Lehrperson zur Leistungsfähigkeit der Lernenden. Ihr wisst ja selber, wie ungenau und subjektiv Noten sind, deshalb würde ich dem 'fundierten Bauchgefühl' der Lehrperson einen hohen Wert beimessen.» (SL-PS-SEK)

7.6.5 Leistungstests

Zur Frage von Leistungstests ergaben sich zwei Lager. Während sich die einen dafür aussprachen solche Tests einzuführen, wandten sich andere genauso entschieden dagegen.

7.6.5.1 Standardisierte Leistungstests einführen

Im Rahmen der Befragung zum Luzerner Übertrittsverfahren wurde verschiedentlich die Einführung standardisierter Leistungstests gewünscht. Während die meisten einen Test für alle Lernenden vorschlugen, gab es vereinzelte, die entweder nur für gewisse Niveaus (insbesondere Niveau A und Gymnasium), in gewissen Fächern (Mathematik, Deutsch) oder in speziellen Fällen (Uneinigkeit, Grenzfälle) solche Tests forderten.

Die Meinungen zu Leistungstests konnten entlang ihres für den Zuweisungsentscheid relevanten Einflusses kategorisiert werden. Die meisten Befragten, die sich zu diesem Thema äusserten, schlugen standardisierte Leistungstests als *ausschlaggebendes* Kriterium vor, wobei auch hier das Meinungsspektrum betreffend Gewichtung des Leistungstests von «alleinig zählend» bis zu «häufig bis ein Fünftel zählend» reichte. Ein etwas kleinerer Teil der Befragten würde die standardisierten Leistungstests nicht als relevantes Selektionskriterium, sondern als unverbindliche Zusatzinformation im Übertrittsverfahren einsetzen (vgl. Tabelle 35).

Die Begründung für den Einsatz standardisierter Leistungstests war zumeist die höhere Objektivität bzw. das Ausklammern der subjektiven Beurteilung durch die Lehrperson. Leistungstests führen aus dieser Perspektive zu einer Entlastung der Lehrperson, einer Minimierung des elterlichen Drucks auf die Lehrperson und damit letztlich zu einer Erleichterung der Entscheidungsfindung. Aus Sicht zweier Schulleitungen werden die Mindestanforderungen der einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I immer weiter nach unten nivelliert. Ein standardisierter Test würde das Anforderungsniveau auf dem bisherigen Stand halten (SL-PS, SL-UG).

Alle vorgeschlagenen Varianten für den Einsatz standardisierter Leistungstests sowie deren Begründungen, Gestaltungsvorschläge und die dazugehörigen Quellen sind Tabelle 35 zu entnehmen.

Nicht in dieser Tabelle aufgeführt wurden Aussagen, die zwar klar für einen standardisierten Leistungstest plädierten, aber keine Rückschlüsse darauf zuliessen, welchen Einfluss der Test auf die Selektion haben sollte (z.B. Aussagen, bei denen unklar blieb, ob der Leistungstest als ausschlaggebendes Kriterium oder als unabhängige Zusatzinformation gedacht ist). Einige schrieben beispielsweise lediglich, es sollten wieder Tests für den Übertritt eingeführt werden (LP-GS-B, SL-UG, EL-D). Andere verbanden die Forderung nach einem Test mit gewissen Bedingungen:

- Tests, welche niemand im Voraus kennt (SL-PS)
- Tests für alle (SL-PS)
- nicht als alleiniges Mittel (EL-D)
- Tests sollten lehrpersonen- und klassenübergreifend sein (LP-UG, LP-SEK-AND)
- Test im Sinne von «Stellwerk 6» (LP-GS-A)

Tabelle 35. Gründe und Gestaltungsvorschläge für verschiedene Formen standardisierter Leistungstests.

Form	Begründung	Gestaltungsvorschläge
als unverbindliche Zusatzinformation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ als Argumentationshilfe für Lehrpersonen (LP-PS, SL-PS) ▪ würde die Entscheidung objektivieren und rechtfertigen (LP-PS) ▪ Hilfsmittel für den Entscheid (LP-PS) ▪ faire Zuteilung (LP-PS) ▪ um den Zuweisungsentscheid zu überprüfen (LP-IS) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ als weitere Diskussionsgrundlage (SL-PS-SEK) ▪ ergänzend zum Übertrittsverfahren (LP-PS, SL-PS, SL-SEK) ▪ zwei bis drei kantonale Prüfungen (SL-PS) ▪ kantonal einheitliche Tests mit vorgegebenem Notennennstabsstab (LP-PS, SL-PS-SEK) ▪ sollte von unabhängigen Fachpersonen entwickelt werden (LP-PS) ▪ von allen Sechstklässlern zu absolvieren (LP-PS)
in speziellen Fällen (z.B. Grenzfälle oder Uneinigkeit)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ würde über definitives Niveau entscheiden (SL-PS) ▪ wäre hilfreich für Lehrpersonen (SL-PS) ▪ würde Lehrpersonen entlasten/weniger Druck (LP-PS, LP-KS-C) ▪ würde den Aufwand für die Lehrpersonen schmälern (LP-PS) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bei Uneinigkeit (LP-PS, LP-GS-A, LP-UG, SL-PS) ▪ in Zweifelsfällen/Grenzfällen (LP-PS, LP-GS-A, LP-KS-C, SL-PS) ▪ bei Unsicherheit (SL-PS) ▪ sollte bei «kritischen Fällen» verpflichtend sein (LP-PS)
in einzelnen Fächern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ würde «bessere» Ergebnisse erbringen (SL-PS-SEK) ▪ kantonaler Vergleich (LP-GS-B) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leistungstest in Deutsch und Mathematik (LP-GS-B, SL-PS-SEK)
für gewisse Niveaus		<ul style="list-style-type: none"> ▪ fürs Niveau A (SL-PS-SEK) ▪ fürs Kurzzeitgymnasium (SL-PS-SEK) ▪ fürs Langzeitgymnasium (LP-UG, LP-SEK-AND)
als ausschlaggebendes Kriterium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nur eine standardisierte Prüfung ist aussagekräftig (SL-PS) ▪ hilfreich für die Entscheidung (SL-PS-SEK) ▪ macht das Verfahren unabhängiger von der Eltern-Kind-Lehrperson-Konstellation (SL-PS-SEK) ▪ besserer Vergleich zwischen versch. Schulen im Kanton (LP-PS, EL-B) ▪ Reduktion des elterlichen Drucks/weniger Diskussionen (LP-PS, LP-GS-A, SL-SEK) ▪ Reduktion der Lehrpersonenabhängigkeit (LP-PS, LP-GS-B, LP-GS-C, LP-UG, SL-PS-SEK) ▪ Lehrpersonen müssten sich an den Lehrplan halten (LP-PS) ▪ Gymnasien sollten zum Vergleich mit dem Niveau A ebenfalls Stellwerttests durchführen (LP-GS-B) ▪ Leistung soll für den Übertritt entscheidend sein (LP-UG) ▪ Optimierung des Entscheids (SL-PS) ▪ würde die tatsächlichen Kompetenzen abbilden (SL-PS) ▪ erhöht die Objektivierbarkeit (SL-SEK) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ als integrierter Bestandteil des Übertrittsentscheides (LP-GS-B, LP-KS-AB, LP-SEK-AND, SL-SEK, SL-PS-SEK) ▪ Ergebnisse des Leistungstests fliessen in die Zeugnisnoten ein (SL-SEK) ▪ Abschlussprüfung Ende 6. Klasse zählt 20% (LP-GS-B) ▪ Einfluss von 25% (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK) ▪ Einfluss von 50% (LP-KS-AB, LP-UG) ▪ Einführung von Übertrittsprüfungen/Aufnahmeprüfungen (SL-SEK) ▪ Einsatz eines standardisierten Tests mit vorgegebenem Notensystem (LP-PS, SL-PS-SEK) ▪ als fünftes Kriterium im Übertrittsverfahren (EL-B) ▪ ähnlich wie der Stellwerttest (LP-GS-B, LP-GS-C, SL-PS-SEK) ▪ gesamtschweizerischer Test (LP-GS-B) ▪ Ersetzen des bisherigen Verfahrens durch eine Übertrittsprüfung, welche die Zuweisung bestimmt (SL-PS-SEK) ▪ überfachliche Kompetenzen könnten durch einen Test in allen Fächern zusätzlich erhoben werden (SL-PS) ▪ Test für alle Schülerinnen und Schüler (SL-PS-SEK)

7.6.5.2 Standardisierte Leistungstests *nicht* einführen

Obwohl sich eine Mehrheit der Personen, die sich verbal dazu äusserten, für die Einführung standardisierter Leistungstests in irgendeiner Form stark machte, sprachen sich andere Schulleitungen, Lehrpersonen und auch Eltern klar gegen die Wiedereinführung von Übertrittsprüfungen aus (LP-

PS, LP-GS-C, LP-IS, LP-UG, SL-PS, SL-UG, SL-PS-SEK, EL-D). Ohne solche Tests bzw. Prüfungen sei die gemeinsame Entscheidungsfindung zwar aufwendiger; der Aufwand lohne sich aber, da ein gemeinsam getragener Entscheid einem standardisierten Test «weit überlegen» sei (SL-PS-SEK).

Die Einführung von Leistungstests im Sinne von Stellwerktests, wie sie die Sekundarstufe kennt, bezeichneten viele Gegnerinnen und Gegner als Rückschritt oder Unsinn, da sie den Lernenden nicht gerecht würden (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK). Die Schule sei mehr als das blosses Anhäufen von Fachwissen (SL-PS-SEK). Zudem wurde befürchtet, eine Wiedereinführung würde zu einer übertriebenen Fokussierung des Unterrichts auf die Prüfung führen; andere wichtige Inhalte würden vernachlässigt (SL-PS, SL-PS-SEK). Kantonale Prüfungen oder Leistungstests wären für sozial schwächere Kinder unfair, da sich ihre privilegiierteren Kolleginnen und Kollegen eher ein «spezielles Prüfungstraining» in einem privaten Nachhilfeinstitut leisten könnten (LP-UG, SL-UG). Ausserdem wurde bezweifelt, dass eine von der Tagesform abhängige Prüfung aussagekräftiger wäre als die Erfahrungen, die eine Primarlehrperson während zwei Jahren mit einer betroffenen Schülerin bzw. einem betroffenen Schüler gemacht habe (LP-IS, EL-D).

«Ich möchte auf keinen Fall mehr in diese Zeit zurückkehren, denn die bestand aus einem halben Jahr Prüfungsvorbereitung und Drill für den Test. Alles andere, was Unterrichten viel mehr ausmacht, musste damals über die Klinge springen, um möglichst viel üben zu können und die Kinder möglichst gut vorbereitet an die zwei Prüfungstage führen zu können. Es kann nicht sein, dass sich ein wesentlicher Teil des sechsten Schuljahres nur um die zwei Aufnahmeprüfungstage drehen soll. Dies wäre ein Rückschritt in nicht mehr zeitgemässe pädagogische Zeiten.» (SL-PS-SEK)

Ein weiterer Grund gegen Übertrittsprüfungen wurde an der Einzigartigkeit der Gemeinden festgemacht. Jede Schule habe ihr eigenes Profil, welches durch kantonale Prüfungen möglicherweise verloren ginge (SL-PS).

7.6.6 Alternative Beurteilungsformen

Da die Beurteilung mittels Noten von verschiedenen Parteien als wenig aussagekräftig, ungenau und lehrpersonenabhängig bewertet wurde und weil Leistungstests zu einem «teaching to the test»⁴⁹ führen könnten, forderten einzelne Befragte alternative Beurteilungsformen. Sie forderten beispielsweise eine Beurteilung auf der Grundlage von Kompetenzrastern oder Portfolios:

7.6.6.1 Kompetenzraster

Anstelle einer notenbasierten Beurteilung wünschten sich v.a. Sekundarlehrpersonen sowie Schulleitungen eine kompetenzorientierte Bewertung der Leistungen (LP-GS-C, LP-KS-AB, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-PS-SEK). Subjektive oder an der Sozialnorm (Schulklasse) orientierte Noten seien als Selektionskriterium wenig geeignet, weshalb eine Beurteilung mittels Kompetenzrastern auf Grund ihrer stärkeren inhaltlichen Aussagekraft eine Verbesserung im Übertrittsverfahren bewirken würde (SL-PS, SL-PS-SEK). Förderlich wäre diesbezüglich aus Schulleitungssicht, wenn die Luzerner Dienststelle Volksschulbildung (DVS) eine klare Haltung zur kompetenzorientierten Beurteilung einnehmen würde (SL-PS). Einzelne Sekundarlehrpersonen bevorzugten Kompetenzraster, weil sie beim Einsatz eines solchen Instruments in der Primarschule die Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen nach dem Übertritt nicht selber in einem langwierigen Prozess ausfindig machen müssten. Sie erhielten Auskunft über die «wahren Leistungsmöglichkeiten» eines Kindes und könnten nahtlos an die Primarschule anknüpfen (LP-GS-C, LP-KS-AB). Auch

⁴⁹ Mit «teaching to the test» ist gemeint, dass sich der Unterricht bei einigen Lehrpersonen auf eine rigide Prüfungsvorbereitung verengen könnte.

späteren Lehrmeistern falle das «Lesen» der Kompetenzraster im Gegensatz zu den Zeugnissen leichter, wodurch die Berufschancen einzelner Jugendlicher steigen würden (LP-GS-C). Ein weiterer Vorteil von Kompetenzrastern wäre aus Lehrpersonensicht, dass auch Fachlehrpersonen – z.B. für Musik oder Handarbeit – Leistungen und Leistungsentwicklungen beurteilen könnten, was noch stärker zu einer ganzheitlichen Beurteilung beitragen würde (LP-SEK-AND).

7.6.6.2 Portfolio

Aus ähnlichen Gründen wie bei den Kompetenzrastern forderten Befragte statt Noten einen «portfolioartigen Zugang», bei dem die geforderten Kompetenzen ganzheitlich abgebildet würden (LP-PS, LP-GS-A, SL-PS, SL-PS-SEK). Zudem würde die Portfolioarbeit das Lernen der Kinder fördern, da beim Portfolio Selbstregulation, Selbstbeurteilung, Reflexion und Rückmeldungen zur Entwicklung wichtig seien (LP-PS).

7.6.6.3 Weitere Alternativen

Die Unzufriedenheit über die Noten wurde auch dadurch ausgedrückt, dass sich einzelne Befragte pauschal ein «anderes Beurteilungssystem», «ein neues, zeitgemässes Instrument» oder eine «notenfreie Schule» wünschten – ohne näher darauf einzugehen. Zwischen den Zeilen konnte bei diesen Voten herausgelesen werden, dass sie sich am Luzerner Schulprojekt «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» (GBF) orientierten, das eine notenfreie Beurteilung der Lernenden vorsieht (vgl. Roos, 2001). Sie zielten mit ihren Äusserungen darauf, die Lernenden auch im Rahmen der Beurteilung individuell und als Ganzes zu betrachten (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-C).

7.7 Beurteilungsgespräche

Die Beurteilungsgespräche im Rahmen des Übertrittsverfahrens waren eines der vieldiskutierten Themen der vorliegenden Befragung. Nachdem im vorhergehenden Unterkapitel die Selektionskriterien vorgestellt wurden, befasst sich dieses Unterkapitel mit verschiedenen Aspekten des Beurteilungsgesprächs. Es geht dabei um dessen Rahmenbedingungen (siehe Kap. 7.7.1), den dafür zu leistenden zeitlichen Aufwand (siehe Kap. 7.7.2), die Rolle der Kinder an diesem Gespräch (siehe Kap. 7.7.3), die Vorteile von Beurteilungsgesprächen (siehe Kap. 7.7.4) und um Unterstützungswünsche im Zusammenhang mit diesem Gespräch (siehe Kap. 7.7.5). Ausgeklammert bleibt dabei zunächst die Frage, wie Lehrpersonen die im vorherigen Unterkapitel dargestellten Selektionskriterien am Beurteilungsgespräch zu einer Selektionsentscheidung verdichten. Dieser Frage wird erst im nächsten Unterkapitel (siehe Kap. 7.8) nachgegangen.

7.7.1 Rahmenbedingungen

Bezüglich der Beurteilungsgespräche äusserten sich die Befragten u.a. über die Anzahl, die Zeitpunkte sowie zu den Inhalten dieser Gespräche.

7.7.1.1 Anzahl Gespräche

Aus den Aussagen der Befragten liess sich schliessen, dass im Rahmen des Übertrittsverfahrens zwar zwei Gespräche – eines in der fünften und eines in der sechsten Klasse – obligatorisch sind, diese Vorgabe jedoch je nach Fall anders gehandhabt wird (SL-PS, SL-PS-SEK, SCH-G): Schülerinnen und Schüler berichteten, dass entweder ein Gespräch, zwei Gespräche oder eines mit und eines ohne Kind stattgefunden hätte (SCH-G). Schulleitungen machten die Erfahrung, dass in Grenzfällen oder bei Uneinigkeit bis zu vier Gespräche notwendig waren. Zwei Gespräche seien für einen fundierten Selektionsentscheid teilweise zu wenig (SL-PS). Eine weitere Lehrperson er-

zählte, sie würde mit allen Schülerinnen und Schülern standardmässig drei Gespräche führen (LP-PS). Nur eine einzelne Schulleitungsperson empfand die Anzahl als zu hoch und wünschte sich deshalb nur noch *ein* Gespräch im Rahmen des Übertrittsverfahrens (SL-PS).

In Einzelfällen monierten Eltern, dass in der sechsten Klasse nur noch ein einziges Gespräch stattfand (EL-E). Ein anderer Elternteil zeigte sich zufrieden mit der obligatorischen Anzahl der Gespräche, fände es aber schlecht, Gespräche beantragen zu müssen:

«Aber das schadet ja nicht, dass es formalisiert ist, dass man die beiden Gespräche hat, es ist besser, als wenn eines standardmässig ist und man eines beantragen müsste, das wäre nicht so gut. Wenn es zwei sind, ist das sicher gut so von der Struktur her.» (EL-D)

7.7.1.2 Zeitpunkte der Gespräche

Einige Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern wünschten sich im Rahmen der Befragung zum Luzerner Übertrittsverfahren v.a., dass das erste Beurteilungsgespräch möglichst früh angesetzt werde (LP-PS, SL-PS, SL-PS-SEK, EL-A). Das erste Gespräch sollte demnach spätestens am Ende des ersten Semesters in der fünften Klasse bzw. noch vor der ersten Zeugnisübergabe stattfinden (LP-PS, SL-PS-SEK). Obwohl sich Eltern schon vor dem ersten Gespräch Gedanken über die Selektion gemacht hatten (EL-B), hätten sie es geschätzt, sie hätten die Informationen (was beurteilt wird, was ausschlaggebend ist, etc.) bereits vor dem relevanten Beobachtungszeitraum im Rahmen von Elterngesprächen erhalten (EL-A). Lehrpersonen, denen es wichtig war, dass allfällige Fördermassnahmen möglichst schnell greifen können, setzten das erste Gespräch möglichst früh an (LP-PS).

Nebst Meinungen über ein früheres Ansetzen der Beurteilungsgespräche zeigten sich vor allem die Eltern mit den Gesprächszeitpunkten zufrieden: Sie hätten mit der aktuellen zeitlichen Anordnung der Gespräche genügend Zeit, sich eine Meinung zur anstehenden Selektion zu bilden:

«Den zeitlichen Rahmen fand ich auch noch gut. Weil die Noten Ende der 5. Klasse ja eigentlich schon mitausschlaggebend [sind], sage ich mal. Und bis dann der definitive Entscheid kommt, war es schon noch gut, wie man das im Ablauf miteinander gestalten konnte. Und dann das Gespräch selber, bis dann war eigentlich schon klar, was weiter passiert.» (EL-G)

Der Zeitpunkt des letzten Gesprächs wurde als sinnvoll erachtet, weil der Entscheid mehrheitlich schon früher falle und im letzten Gespräch dann nur noch definitiv und formal beschlossen werde (EL-G).

7.7.1.3 Inhalte der Gespräche

Die Aussagen der Befragten deuteten darauf hin, dass sich die beiden Beurteilungsgespräche inhaltlich unterscheiden. Vom Inhalt her sei das erste Gespräch – das oft als Standortgespräch geführt werde – entscheidender:

«Da werden die Weichen für das nächste Semester und den Übertritt gestellt. Entweder sind wir uns einig, dann wird im gleichen Stil weitergearbeitet oder die Eltern, das Kind und ich als Lehrperson haben ein bestimmtes Ziel, dann wird versucht, dieses zu erreichen. Oder ich führe die Eltern und das Kind zur Einsicht, dass die angestrebte Schulstufe im Moment doch nicht die richtige für das Kind ist. In diesem Fall haben sie noch ein paar Monate Zeit, sich an den Gedanken des tieferen Schultyps zu gewöhnen.» (LP-PS)

Deshalb wurden die Gespräche der fünften Klasse als aufwendiger und zeitintensiver beschrieben. Viele Eltern würden versuchen, das Maximum aus dem Gespräch herauszuholen. Deshalb müss-

ten auch Themen wie «Repetition» oder «Nachhilfe» besprochen werden. Da sei es wichtig, bereits zu diesem Zeitpunkt eine «klare Linie zu fahren», damit der Entscheid in der sechsten Klasse leichter falle. Ansonsten komme es beim letzten Gespräch oft zu Missverständnissen und folglich zu einer Uneinigkeit (LP-PS).

Das letzte Beurteilungsgespräch in der sechsten Klasse sei dann vor allem ein Zuweisungsgespräch. An diesem Gespräch könnten die Eltern sowie die Kinder sagen, welches Schulangebot sie passend finden (LP-PS). Bei gewissen Lernenden werde darüber hinaus besprochen, welche besonderen Anstrengungen es bräuchte, um im gewählten Schulangebot der Sekundarstufe I bestehen zu können (SCH-G).

7.7.2 Zeitlicher Aufwand der Lehrpersonen

Zum zeitlichen Aufwand für die Beurteilungsgespräche äusserten sich ausschliesslich Primarlehrpersonen. Obwohl die Beurteilungsgespräche je nach Eindeutigkeit des Falls als unterschiedlich aufwendig beschrieben wurden, sei v.a. die Vorbereitung auf die Gespräche relativ zeitintensiv. Dabei unterschieden die Primarlehrpersonen zwischen einer unmittelbaren und einer längerfristigen Vorbereitungszeit. Die längerfristige Vorbereitung der Gespräche setze sich beispielsweise aus dem Archivieren von Daten, dem Organisieren des Verfahrens sowie dem Führen von Journalen zusammen. Während der unmittelbaren Vorbereitungszeit füllen die Lehrpersonen unter anderem den Beurteilungsbogen aus, machen sich Notizen zum Gespräch, richten sich ein und sehen die Unterlagen nochmals durch (LP-PS).

Nebst diesen allgemeinen Aufgaben im Zusammenhang mit den Beurteilungsgesprächen erwähnten Primarlehrpersonen auch verschiedene «Zusatzleistungen», die das Ziel verfolgen, den abschliessenden Entscheid zu erleichtern. So würden z.T. zusätzliche Zwischengespräche geführt, um den Eltern einen kontinuierlichen Einblick in die Leistungsentwicklung ihrer Kinder zu gewähren. Und bisweilen würden von den Lehrpersonen auch «interne Infoabende» zum Übertrittsthema zur Erleichterung des Entscheids angeboten (LP-PS).

Von einer persönlichen Entwicklung betreffend Aufwand für die Beurteilungsgespräche berichtete schliesslich eine weitere Lehrperson: Der Aufwand habe sich auf Grund zunehmender Erfahrung und eines selbst erstellten Rasters für die Vorbereitung «massiv verkürzt» (LP-PS).

7.7.3 Kinder am Beurteilungsgespräch

Grundsätzlich fanden es die befragten Eltern gut, dass die Kinder bei den Gesprächen zum Übertritt ebenfalls anwesend waren, eine Stimme hatten und dass nicht einfach über ihre Köpfe hinweg entschieden wurde (EL-B). Dennoch wurden die Kinder von den Lehrpersonen und den Eltern als relativ zurückhaltend beschrieben. Laut Lehrpersonen gelinge es vor allem ruhigen und noch kaum ausdrucksfähigen Kindern selten, sich während des Gesprächs im Beisein von mindestens drei Erwachsenen Gehör zu verschaffen. Sie würden das Reden meist den Eltern und Lehrpersonen überlassen (LP-PS). Und wenn die Kinder mitreden, so hat ihre Meinung aus Sicht einer Schulleitung kaum Einfluss auf den Entscheid, wenn diese von der Meinung der Eltern abweicht (SL-PS-SEK). Einzelne Eltern hingegen machten eher die Erfahrung, dass die Lehrpersonen beim Beurteilungsgespräch zu wenig auf die Kinder eingingen (EL-C).

Interessant sind auch die diesbezüglichen Ansichten der Kinder selber: Sie hatten durchaus das Gefühl, bei den Übertrittsgesprächen angehört worden zu sein (SCH-A, SCH-B, SCH-D, SCH-H). Vor allem wenn es um den Entscheid für ein tieferes als von der Lehrperson vorgeschlagenes Niveau ging, wurde aus Sicht der Kinder auf ihre Meinung gehört:

«Er war zuerst zwar ein wenig erschrocken, als ich sagte, ich will ins A, denn er dachte, ich gehe in die Kanti. Aber ja, jetzt gehe ich halt ins A.» (SCH-B)

«Ich fand es sehr gut, dass der Lehrer die 5. Klasse und 6. Klasse verglichen hat, er hat auf meine Entscheidung gehört. Er hat nicht gesagt, du darfst jetzt nicht ins B, er hat auf meine Entscheidung und auf die meiner Familie gehört.» (SCH-H)

Die Lehrpersonen beschrieben die Kinder bei den Beurteilungsgesprächen als nervös und manchmal auch ängstlich, was sie als Indiz dafür nahmen, dass die Kinder an solchen Gesprächen einen hohen Druck verspürten. Ihnen sei nicht gleichgültig, welchem Niveau sie zugeteilt würden (LP-PS). Auch verschiedene Kinder selbst verspürten vor den Gesprächen Aufregung, Nervosität und Anspannung, die sich jedoch oftmals im Verlauf des Gesprächs wieder legte (SCH-G, SCH-H). Eine befragte Mutter hingegen machte die Erfahrung, dass die Kinder die Gespräche «nicht so tragisch» nahmen (EL-C); und auch einzelne Kinder selbst verspürten laut eigenen Aussagen kaum Aufregung (SCH-G).

7.7.4 Stärken des Beurteilungsgesprächs

Die Aussagen der Befragten liessen den Schluss zu, dass die Beurteilungsgespräche grundsätzlich als positiv empfunden wurden. Primarlehrpersonen bewerteten die Beurteilungsgespräche unter anderem auf Grund des Austauschs mit den Eltern und den gemeinsamen Zielsetzungen als positiv. Dies verändere die Beziehung zwischen den Lehrpersonen, den Eltern und den Kindern. Diese Gespräche würden den Lehrpersonen Einblicke in die Familien und Beziehungen erlauben, woraus sie Rückschlüsse ziehen und viel lernen könnten (LP-PS). Den Eltern gefiel an den Gesprächen in erster Linie, dass sie eine Stimme hatten (EL-D), dass die «Richtung» für ihr Kind bestimmt wurde (EL-G) und dass sie sahen, wo ihr Kind im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse stand (EL-D). Ebenfalls als sehr gut bewertete ein Elternteil eine Lehrperson, die sich viel Zeit nahm und den Eltern auch noch nach dem Gespräch Zeit zum Überlegen einräumte:

«Was ich als sehr gut empfunden habe, war wirklich das Gespräch mit der Lehrerin. Wir haben wirklich sehr lange darüber gesprochen und haben wirklich auch noch einmal Zeit erhalten, uns das noch einmal durch den Kopf gehen zu lassen, noch einmal Vor- und Nachteile anzuschauen. Und das habe ich als sehr positiv empfunden, dass wir wirklich keinen Druck gespürt haben.» (EL-G)

Auch einige Lernende selbst hatten vom Beurteilungsgespräch einen guten Eindruck (SCH-H), z.B. weil sich alle Parteien einig waren (SCH-B) oder weil an diesem Gespräch der Selektionsentscheid gefällt wurde (SCH-E).

7.7.5 Forderung nach Unterstützung

Da vor allem Gespräche mit weniger leistungsstarken Kindern auf Grund des elterlichen Drucks oft nicht einfach waren, baten einzelne Primarlehrpersonen um Unterstützung. Die Hauptargumente der Eltern würden sich oftmals auf die schlechteren Berufschancen der tieferen schulischen Niveaus beziehen. Unterstützend wären aus Lehrpersonensicht deshalb offizielle Unterlagen zur Berufswahl und aktuelle Statistiken. Mit solchen Unterlagen möchten sie den «Beweis» dafür antreten, dass tiefere Niveaus nicht zwingend mit schlechten Berufsaussichten gekoppelt sind. Eine weitere Lehrperson verlangte im Rahmen der Befragung nach einer Vorlage für die Gespräche – beispielsweise Kärtchen mit den Kriterien für die verschiedenen Niveaus (LP-PS).

Darüber hinaus wurden für den Umgang mit Grenzfällen und bei Uneinigkeit klare Vorgaben gefordert (LP-GS-A, SL-PS). In solchen Fällen sollte die Schulleitung der abnehmenden Schule beim dritten Gespräch verpflichtend anwesend sein, um die Lehrperson zu unterstützen und um mitzuentscheiden (LP-PS). Unterstützende Massnahmen würden vermutlich auch diejenigen Eltern befürworten, die im Rahmen der Interviews anmerkten, dass selbst zusätzliche Gespräche noch keine Klarheit in der Selektionsfrage gebracht hätten (EL-F).

7.8 Selektionsentscheid

Kern des offiziellen Beurteilungsgesprächs in der sechsten Klasse ist der Selektionsentscheid, der in diesem Unterkapitel im Zentrum des Interesses steht. In diesem Zusammenhang wird zuerst der Frage nachgegangen, wie sich die Kinder in der Schule, daheim und persönlich mit dem Selektionsentscheid auseinandersetzen (siehe Kap. 7.8.1) und welchem Druck sie und die Primarlehrpersonen dabei ausgesetzt waren (siehe Kap. 7.8.2). Die Verteilung der Mitsprachemöglichkeiten und Kompetenzen der beteiligten Personen beim Fällen des Entscheides (siehe Kap. 7.8.3) wird anschliessend genauso beleuchtet wie die Gewichtung der Selektionskriterien (siehe Kap. 7.8.4). Abschliessend geht es in diesem Unterkapitel um die Qualität des Selektionsentscheides (siehe Kap. 7.8.5), die Akzeptanz dieses Entscheides (siehe Kap. 7.8.6) und um Fälle, in denen keine Einigkeit erzielt werden konnte (siehe Kap. 7.8.7).

7.8.1 Auseinandersetzung mit dem Selektionsentscheid

Die mittels Gruppeninterviews befragten Schülerinnen und Schüler erzählten, wie sie sich in der Schule, zu Hause oder persönlich mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I beschäftigten:

7.8.1.1 In der Schule

Aus den Aussagen der Lernenden liess sich schliessen, dass die meisten zwar mit ihren Mitschülerinnen über das Übertrittsverfahren diskutiert hatten. Die Intensität dieser Gespräche war jedoch eher gering; sie fanden primär in jenem Zeitraum statt, in dem auch die Zuweisungsgespräche durchgeführt wurden. Oftmals stand dabei lediglich die Frage nach der Zuteilung – wer welches Schulangebot besucht – im Zentrum (SCH-B, SCH-D, SCH-E, SCH-G). Stärker als das konkrete Schulangebot der Sekundarschule beschäftigte einige Kinder jedoch die soziale Zusammensetzung ihrer künftigen Schulklasse. Sie machten auf dem Pausenplatz miteinander ab, welches Schulangebot sie gemeinsam besuchen möchten:

«Wir haben auch abgemacht, also, wir haben es einander gesagt, wohin wir kommen. Und dann hat es einfach so geheissen: 'Ja, komm doch auch ins B, komm doch ins A', und so. Dann hat man einfach ein wenig abgemacht wohin, einfach, dass man zusammenbleiben kann.» (SCH-G)

Auch gewissen Lehrpersonen teilten die Schülerinnen und Schüler ihre Betroffenheit über die bevorstehende Auflösung der Primarschulklasse mit. Um die Klassen in diesem Prozess zu unterstützen, wurde das Übertrittsverfahren z.T. auch im Klassenrat behandelt (SCH-A). Intensiver wurde der Übertritt unter den Lernenden auch diskutiert, wenn einzelne Mitschülerinnen oder -schüler in tiefere Niveaus eingeteilt wurden. In diesem Fall versuchten sie sich gegenseitig Mut zu machen, indem sie auf die Durchlässigkeit des Systems aufmerksam machten (SCH-H). Aber auch Lehrpersonen machten ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder Mut und gaben Tipps für das Erreichen des gewünschten Niveaus (SCH-G, SCH-H).

7.8.1.2 Zu Hause

Gemeinsam mit den Eltern beschäftigten sich die Lernenden unterschiedlich intensiv mit dem Übertritt. Während einige mit den Eltern kaum darüber sprachen (SCH-A, SCH-C, SCH-F), diskutierten andere Familien – insbesondere vor dem Zuweisungsgespräch – eingehend über den Übertritt (SCH-A, SCH-B, SCH-E, SCH-G). Thema der Diskussionen war laut Schülerinnen und Schülern oftmals, dass sie von ihren Eltern darauf hingewiesen worden seien, sich mehr anzustrengen und mehr zu lernen (SCH-A, SCH-E, SCH-G). Um Sicherheit im Übertrittsentscheid zu gewinnen, wurden oft auch Erfahrungen älterer Geschwister herangezogen oder Schulleistungen der verschiedenen Kinder einer Familie miteinander verglichen (SCH-A, SCH-G).

7.8.1.3 Persönlich

Vor dem Übertrittsentscheid waren die Kinder vor allem gespannt, wie dieser Entscheid ausfallen würde (SCH-C, SCH-E, SCH-F, SCH-G). Noch wichtiger war einigen von ihnen jedoch, mit wem sie zukünftig die Schule besuchen würden (SCH-D, SCH-F, SCH-G). In diesem Zusammenhang hatten einige die Befürchtung, ganz alleine in ein bestimmtes Schulangebot der Sekundarstufe I eingeteilt zu werden. Sie beschrieben ihre grosse Erleichterung, als sie erfuhren, dass doch noch eine Mitschülerin oder ein Mitschüler ins gleiche Schulangebot eingeteilt wurde (SCH-F, SCH-G). Ängste bestanden im Vorfeld schliesslich auch darin, das gewünschte Niveau nicht zu erreichen, weshalb vereinzelt von speziellen Anstrengungen die Rede war (SCH-F, SCH-G).

Auf die Frage, was sie im Nachhinein betreffend Übertrittsverfahren anders gemacht hätten, antworteten die meisten Schülerinnen und Schüler, dass sie rückblickend bereits ab der fünften Klasse mehr gelernt, bessere Noten gemacht, sich mehr angestrengt, schneller gearbeitet, mehr aufgepasst und mehr Motivation in der Schule gezeigt hätten (SCH-B, SCH-C, SCH-D, SCH-G, SCH-H). Oftmals waren die Gründe für diese Vorsätze nicht erkenntlich. Lediglich eine Schülerin oder ein Schüler hätte rückblickend gerne mehr gelernt, weil er oder sie lieber ins Niveau A als ins Niveau B gegangen wäre (SCH-C).

Diverse Lernende begannen während des Übertrittsverfahrens mehr zu lernen, weil ihnen im Rahmen der Beurteilungsgespräche klar wurde, dass sie sich für ihr gewünschtes Niveau mehr anstrengen müssten (SCH-A, SCH-D, SCH-H). Dieses Verhalten führte laut Aussagen der Lernenden oftmals zum Erfolg bzw. zu einer Leistungssteigerung im Verlaufe der fünften und sechsten Klasse und viele erreichten dadurch ihr gewünschtes Niveau (SCH-A, SCH-B, SCH-D).

7.8.2 Druck

Verschiedentlich war in den Aussagen der Befragten implizit oder explizit von Druck die Rede. Es ging dabei einerseits um Druck, den Eltern auf die Primarlehrpersonen ausübten und andererseits um den Leistungsdruck, unter dem manche Kinder standen:

7.8.2.1 Druck der Eltern auf die Primarlehrpersonen

Bezüglich der Eltern wurde verschiedentlich festgehalten, dass diese im Übertrittsverfahren Druck auf die Lehrpersonen ausgeübt hätten (LP-PS, LP-GS-A, LP-GS-B, LP-KS-AB, LP-UG, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK). Dieser Druck von Seiten der Eltern sei in letzter Zeit gestiegen (SL-SEK) und führe nicht selten dazu, dass «tolle» Mittelstufenlehrpersonen die Stufe oder sogar den Beruf wechseln würden (LP-PS, LP-GS-A). Oftmals würden die Kinder und Eltern auf Grund der Angst, später keinen «guten» Job zu bekommen, selbst unter grossem Druck stehen und deshalb auf ein anspruchsvolleres Schulangebot drängen. Sie tun dies oft, auch wenn sie wissen, dass ihr Kind in einem weniger anspruchsvollen Schulangebot besser aufgehoben wäre und dort die notwendige Unterstützung erfahren würde (LP-PS, LP-UG, SL-PS-SEK).

Ein zentrales Problem besteht gemäss Aussagen von Befragten darin, dass einige Eltern glaubten, ihre Kinder hätten nach dem Besuch eines tieferen Niveaus kaum Berufschancen. Unter diesem Druck schätzten sie die Anforderungen der verschiedenen Niveaus unrealistisch ein (LP-PS). Verschärft werde dieser Druck durch die Ansicht, durch die Einführung des Niveaus A seien die Niveaus B und C abgewertet worden. Diese Niveaus würden von einigen Eltern als «ungenügend» wahrgenommen, weshalb für ihr Kind oftmals nur das Niveau A oder das Langzeitgymnasium in Frage komme (LP-PS, SL-PS, SL-SEK). Hinzu komme die Wahrnehmung, dass der Ruf des Niveaus C unter der Integration des Niveaus D stark gelitten habe. Einige Eltern würden deshalb die Meinung vertreten, ihr Kind werde im Niveau C zu wenig gefordert (LP-PS). Eine Schulleitungsperson beobachtete überdies, dass die Niveaus A und B von Eltern kaum unterschieden werden könnten. Dies sei ein weiterer Grund, weshalb Eltern auf ein höheres Niveau drängten, selbst wenn die Voraussetzungen ihres Kindes dazu nicht gegeben seien (SL-PS).

Konkret zeigte sich der Druck der Eltern auf die Lehrpersonen laut Aussagen von Befragten z.B. darin, dass sie sich ab der fünften Klasse in die Benotung von Prüfungen einmischten (SL-PS) und der Lehrperson bei Nichteinlenken mit Beschwerden drohten (LP-PS, SL-PS-SEK). In diesem Zusammenhang wurde kritisiert, dass solche «lauten» Eltern im Übertrittsverfahren z.T. bevorzugt würden, indem gewisse Lehrpersonen dem Druck nachgeben und die Kinder in höhere Niveaus einstufen würden, selbst wenn die vorgegebenen Notenrichtwerte nicht erfüllt seien (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS-SEK). Dieses Verhalten wurde vor allem bei (dienst-) jüngeren Lehrpersonen beobachtet, weshalb gefordert wurde, auf der fünften und sechsten Primarstufe vermehrt berufserfahrene Lehrpersonen einzusetzen, die dem elterlichen Druck eher standhalten könnten (LP-KS-AB).

Eine weitere Form, Druck auf die Lehrperson auszuüben bestand darin, eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst zu verlangen, wenn die Noten nicht dem Richtwert des gewünschten Niveaus entsprachen. Gemäss Angaben einer Schulleitung wissen einzelne Eltern, dass die Abklärungen des Schulpsychologischen Dienstes eher auf die Intelligenz als auf die für die höheren Niveaus ebenfalls zentralen überfachlichen Kompetenzen wie z.B. die Arbeitshaltung fokussieren. So resultiere aus solchen Abklärungen oftmals die Bestätigung für das Vorhandensein der Voraussetzungen für ein höheres Niveau (SL-PS).

7.8.2.2 Leistungsdruck für Schülerinnen und Schüler

Nicht nur die Lehrpersonen, auch die Schülerinnen und Schüler selber stehen im Übertrittsverfahren potenziell unter Druck. In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern selber war davon allerdings nur teilweise die Rede – einige Lernende fühlten sich auf Grund des Übertrittsverfahrens nämlich kaum einem speziellen Druck ausgesetzt. Speziell bei leistungsstärkeren Kindern war kaum Leistungsdruck spürbar. Sie berichteten, sich nicht sonderlich anstrengen zu müssen. Wenn sie in einem Fach bessere Noten benötigten, bräuchten sie lediglich ein wenig mehr zu lernen, um das gewünschte Niveau zu erreichen (SCH-A, SCH-D, SCH-E, SCH-G). Auch einzelne Eltern fanden es «schön» oder «wichtig», dass das Übertrittsverfahren bei den Lernenden keinen «Riesendruck» erzeuge (EL-G). Ein weiterer Elternteil empfand das Übertrittsverfahren hier, verglichen mit jenem in Deutschland, «sehr locker», weil dem Kind nicht so viel Druck auferlegt werde (EL-B).

Neben diesen Aussagen, die auf einen geringen Leistungsdruck für Schülerinnen und Schüler hingen, fanden sich aber bei allen befragten Akteuren (Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Kinder) Aussagen, die auf einen hohen Leistungsdruck für die Kinder hindeuteten. Die schulischen Akteure suchten die Ursachen des hohen Leistungsdrucks entweder bei den Eltern oder im Schulsystem. Bezüglich der Eltern wurde argumentiert, sie würden während der drei relevanten Semester grossen Druck auf ihre Kinder ausüben, damit diese das gewünschte Niveau erreichen. Sei dies erreicht, lasse der Druck nach und die Noten würden wieder auf das Ursprungsniveau sinken (LP-PS, SL-PS). Weil das Niveau B von den Eltern oftmals als «nicht genügend» bewertet werde, werde zur Erreichung des Niveaus A nicht selten Nachhilfe beansprucht. Das übe zusätzlichen Druck auf die Kinder aus (SL-PS-SEK). Druck erzeuge aber auch die Situation, dass Machbares

und Wünschbares manchmal weit auseinander liege oder die Ansicht von Eltern, der Zuweisungsentscheid sei für die Berufswahl wegweisend (SL-PS-SEK). Im ersten Semester der sechsten Klasse laste deshalb vor allem auf den leistungsschwächeren Kindern ein grosser Druck (LP-PS). Hinzu komme, dass gewisse Lehrpersonen zur besseren Einschätzung der Kinder zusätzliche Prüfungen durchführen würden, wodurch der Leistungsdruck omnipräsent sei (SL-PS-SEK). Aus Sicht von Schulleitungen lässt der Leistungsdruck mit dem Übertritt in die Sekundarstufe aber nicht nach. Auf Grund der Durchlässigkeit des Schulsystems stünden die Kinder auch in der Sekundarstufe I unter einem permanenten Leistungsdruck (SL-SEK).

Eltern suchten die Quelle des hohen Leistungsdrucks vor allem im Schulsystem (EL-C, EL-F). Bis Ende des ersten Semesters der sechsten Klasse mussten die Kinder gemäss dieser Perspektive so viele Prüfungen absolvieren, dass sie auf Grund des hohen Drucks Prioritäten setzten und sich nur noch für selektionsrelevante Fächer anstrebten. Gemeinsam mit der Tatsache, dass im zweiten Semester der sechsten Klasse der Druck rapide nachlasse, wurde dies von Eltern im Hinblick auf den Übertritt als eher kontraproduktiv bezeichnet. Zusätzlicher, aus Elternsicht unnötiger Druck werde ausserdem dadurch erzeugt, dass die Kinder heute früher eingeschult und deshalb auch früher mit dem Selektionsverfahren und der Berufswahl konfrontiert würden (EL-C).

Diverse Lernende erlebten das Übertrittsverfahren insbesondere wegen der vielen und schwierigen Prüfungen als «stressig» und anstrengend (SCH-E, SCH-F, SCH-G, SCH-H). Auslöser für den hohen Leistungsdruck waren aber nicht nur die Prüfungen, sondern auch die Vorstellungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler betreffend Schulangebot und Beruf. Vielen befragten Schülerinnen und Schülern war klar, dass die Noten ab der fünften Klasse zum Übertrittsverfahren zählen und sie sich demnach anstrengen müssten, um ihr gewünschtes Schulangebot zu erreichen (SCH-A, SCH-G, SCH-H). Gewisse Äusserungen von Lehrpersonen – z.B. die gezeigte Leistung entspreche nicht ihrem gewünschten Schulangebot – setzten die Lernenden zusätzlich unter Druck (SCH-H). Der grosse und zum Teil selbstauferlegte Notendruck erzeugte bei den Lernenden teilweise auch Versagensängste (SCH-F, SCH-G).

7.8.3 Kompetenzverteilung

Die Frage «Wer entscheidet?» bzw. «Wer soll entscheiden?» wurde im Laufe der Befragung rege diskutiert. Bezüglich dieser Frage gab es einerseits Aussagen über *gemeinsame* Entscheide und andererseits war von unterschiedlichen Kompetenzverteilungen zwischen Lehrpersonen, Eltern und Kindern die Rede:

7.8.3.1 Gemeinsamer Entscheid

Eltern sowie Schülerinnen und Schüler erzählten im Rahmen der Gruppeninterviews verschiedentlich von einem gemeinsam getroffenen Entscheid (EL-D, EL-G, EL-H, SCH-A, SCH-G). Von einem gemeinsam getroffenen Entscheid gingen sie aus, wenn alle Beteiligten ihre Meinung sagen konnten und diese auch gewichtet wurde (EL-D, EL-G, SCH-G). Sichtbar wurde ausserdem: Je eindeutiger die Leistungen der Kinder für die Zuweisung zu einem bestimmten Schulangebot waren, desto eher wurde von einem gemeinsam getroffenen Entscheid ausgegangen (EL-D, EL-G, EL-H). Allerdings wurden auch vereinzelte Fälle berichtet, bei denen selbst in Grenzfällen eine gemeinsame Lösung erarbeitet wurde:

«Bei uns war es immer so, dass die Lehrerin immer so Karten hatte mit SEK A, SEK B, SEK C und Kanti. Dann hat sie immer, bei jedem Elterngespräch, das Niveau hingelegt, welches für denjenigen gut wäre. Also, sie hat auch mehrere hingelegt, zum Beispiel SEK B und C. Und dann hat man eigentlich zwischen diesen diskutiert. Und dann hat sie bei einigen auch nur eines hingelegt und dann war es eigentlich fast klar.» (SCH-G)

Auch wenn nicht alle Beteiligten von der vorgeschlagenen Lösung gleich zu Beginn überzeugt waren, ihnen aber noch Bedenkzeit eingeräumt wurde, entstand das Gefühl einer gemeinsamen Entscheidungsfindung (SCH-G). Lediglich eine einzelne Lehrperson war explizit der Ansicht, der Entscheid werde nur bedingt gemeinsam getroffen, da vor allem die Noten für die Zuweisung ausschlaggebend seien (LP-PS). Eine andere Primarlehrperson führte ins Feld, die heutige Übertrittskultur funktioniere nur gut, solange sich alle an den Kriterien orientieren und nicht auf ein bestimmtes Schulangebot drängen würden. Dabei sei das Vertrauen in die Kompetenzen der Lehrperson ein zentraler Aspekt (LP-PS).

Das gemeinsame Fällen des Selektionsentscheids erachteten viele Befragte als sinnvolles und wichtiges Merkmal im Übertrittsverfahren (LP-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-F, SCH-A). Der Aufwand – der im Gegensatz zu einer Prüfung bedeutend höher sei – würde durch den Ertrag gerechtfertigt und die gemeinsamen Gespräche seien einer Prüfungskultur bei weitem überlegen; sie müssten deshalb unbedingt beibehalten werden (SL-PS-SEK).

7.8.3.2 Lehrpersonen

Diverse Befragte aus der Schule – aber auch vereinzelte Eltern – teilten die Ansicht, dass der Lehrperson bzw. der Schule die Selektionskompetenz zugesprochen oder zumindest ihre Meinung stärker gewichtet werden sollte (LP-PS, LP-KS-AB, LP-SEK-AND, SL-PS, SL-UG, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-B). Lediglich eine Schulleitungsperson war der Ansicht, wenn das Übertrittsverfahren nicht grundsätzlich verändert werde, solle die Lehrperson zum Schutz vor elterlichem Druck bloss Empfehlungen abgeben (SL-PS-SEK).

Die genannten Gründe dafür, dass – vor allem in Grenzfällen (SL-UG) – die Lehrperson über die Zuweisung entscheiden sollte, waren zumeist ihre bessere Fähigkeit Schulleistungen einschätzen zu können sowie ihre besseren Kenntnisse des Schulsystems. Dies befähige Primarlehrpersonen zu einer adäquateren Selektionspraxis (SL-UG, SL-PS-SEK, EL-B). Wenn die Lehrperson sich zu wenig einbringe, komme es insbesondere bei den anspruchsvolleren Schulangeboten und bei Grenzfällen auf Grund des elterlichen Drucks vermehrt zu Fehlzuweisungen und folglich zu Abstufungen. Dies wirke sich unter anderem negativ auf die Lernmotivation der Kinder aus (SL-UG).

Dass die Lehrperson massgeblich über die Zuweisung entscheiden soll, war für viele Befragte klar. Unterschiedlich war jedoch die Meinung, inwiefern die Lehrperson dabei Rücksprache mit den Eltern nehmen soll. Während einzelne lediglich der Ansicht waren, die Meinung der Lehrperson solle mehr Gewicht erhalten (LP-PS- LP-KS-AB), vertraten andere den Standpunkt, dass Gespräche – in denen die Eltern und die Kinder ihre Meinung äussern können – zwar wichtig seien, definitiv entscheiden solle aber ausschliesslich die Lehrperson bzw. die Schule (LP-PS, SL-SEK, SL-PS, SL-PS-SEK).

7.8.3.3 Schülerinnen und Schüler

Obwohl es grundsätzlich als positiv bewertet wurde, die Kinder in den Übertrittsentscheid einzubeziehen, waren verschiedene Befragte der Ansicht, die Kinder seien in diesem Alter noch nicht entscheidungsfähig (LP-PS, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). Das Problem habe sich insofern verschärft, als die Kinder im Vergleich zu früher heute zum Zeitpunkt des Übertrittsverfahrens jünger seien. Sie zeigten kaum Interesse für die Sekundarstufe bzw. die Selektion und könnten ihre eigenen Fähigkeiten und die künftigen schulischen Anforderungen schlecht abschätzen (LP-PS, LP-SEK-AND). Deshalb wurde gefordert, das Übertrittsverfahren dem gesunkenen Alter der übertretenden Kinder anzupassen und die Sekundarstufe durchlässiger zu gestalten (LP-PS).

7.8.3.4 Eltern

Zahlreiche Befragte – insbesondere solche aus der Schule, aber auch einzelne Erziehungsberechtigte – teilten die Meinung, dass die Eltern im Rahmen der Selektion zu viel Druck ausübten, zu

dominant auftreten würden und zu viel Einfluss hätten. Dies sei umso problematischer, als sie die Leistungen ihrer Kinder oftmals überschätzen würden (LP-PS, LP-UG, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-B). Diskussionsschwerpunkt war deshalb oft die Frage, wie viel Einfluss die Eltern auf den Entscheid nehmen sollen bzw. dürfen. Auf die verschiedenen Ansichten bezüglich dieser Frage wird im Folgenden zuerst eingegangen, bevor die Erfahrungen einzelner Eltern betreffend ihres Einflusses auf den Entscheid vorgestellt werden.

Vereinzelt wurde den Eltern mangelnde Kompetenz vorgehalten, wenn es ums Fällen des Selektionsentscheides ging. Auf Grund der Befürchtung, ihr Kind habe in einem tieferen Niveau weniger Chancen in der späteren Berufswelt, würden gewisse Eltern zur Überschätzung ihrer Kinder neigen (LP-PS, SL-PS). Die Eltern ihrerseits schätzten sich im Rahmen der Interviews relativ fähig ein, die Leistung ihrer Kinder beurteilen zu können. Da sie die Möglichkeit hätten, über einen längeren Zeitraum Eindrücke zu ihren Kindern zu sammeln, sei ihre Meinung nicht bloss eine Momentaufnahme, sondern relativ breit abgestützt (EL-D).

Vor allem in Gesprächen, in denen die Lehrpersonen bezüglich einer adäquaten Zuweisung selbst unsicher auftraten, wurde der elterliche Einfluss als sehr hoch erlebt (LP-PS). Manchmal liessen sich gewisse Lehrpersonen in solchen Situationen von Eltern überreden, um unangenehme Diskussionen aus dem Weg zu gehen (SL-PS-SEK).

«Generell haben die Eltern (redegewandt oder nicht) da einen grossen Einfluss, wo ich mir als LP selbst am Gespräch nicht sicher bin, welches Niveau das geeignete ist. Bin ich mir hingegen als LP sehr sicher, welches Niveau stimmt, nützt die Redegewandtheit von Eltern bei mir nichts.» (LP-PS)

Korrespondierend zur Meinung, die Lehrperson solle im Übertrittsverfahren über die Zuweisung entscheiden, vertraten einige der Befragten die Ansicht, die Mitsprachemöglichkeiten der Eltern sollten eingeschränkt werden (LP-PS, LP-SEK-AND, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-B). Begründet wurde dies u.a. damit, dass später in der Berufswelt ebenfalls ohne Einfluss der Eltern selektioniert werde (SL-PS-SEK). Allerdings unterschieden sich die Meinungen darin, wie stark und bei welchen Themen die Eltern Einfluss nehmen sollen bzw. dürfen. Bei Grenzfällen beispielsweise – so die Meinung einer Lehrperson – sollten die Eltern entscheiden dürfen (LP-GS-B). Auch der Entscheid für ein tieferes als von der Lehrperson vorgeschlagenes Niveau sollte aus Sicht von Befragten bei den Eltern bzw. den Kindern liegen (SL-SEK). Wenn jedoch die Noten nicht mit den Wünschen der Eltern übereinstimmen, sollten die Noten der Kinder entscheiden (LP-PS, LP-SEK-AND, EL-B). Eine weitere Primarlehrperson wünschte sich, den Einfluss der Eltern gänzlich einzudämmen, indem das Kind gemeinsam mit der Lehrperson den «Hauptentscheid» fälle, weil gewisse Eltern trotz eindeutiger Leistung versuchen würden, ihr Kind für ein anspruchsvolleres Schulangebot zu überreden (LP-PS). Diese Erfahrung machten auch die Kinder:

«Wir haben alle auch vor dem Gespräch noch viel darüber gesprochen. Meine Eltern wollten mich auch immer überreden, dass ich in die Kanti gehe, aber ich wollte einfach ins A gehen.» (SCH-G)

Interessanterweise machten einzelne Eltern auch gegenteilige Erfahrungen: Sie erlebten es, dass ihre Meinung im Übertrittsverfahren kaum gewichtet wurde (EL-E, EL-F). Obwohl ihre Meinungen zur Kenntnis genommen worden seien, hätten sie den Entscheid kaum beeinflussen können, selbst wenn sie sich für ein tieferes als von der Lehrperson vorgeschlagenes Niveau einsetzten (EL-E). Auffallend viele Eltern der Schule F machten – vor allem betreffend des aktuellen Übertritts – die Erfahrung, dass die Lehrpersonen bereits vor dem letzten Beurteilungsgespräch definitiv über die Zuweisung entschieden und die Kinder bei der abnehmenden Schule angemeldet hätten. In diesen Fällen konnten die Eltern den Entscheid nur noch unterschreiben (EL-F).

«Wo wir heute wirklich keine Chance mehr hatten. Man ist an das Elterngespräch gekommen zum Übertritt, uns wurde vorgelegt, was für Noten zusammengestellt wurden. [...] Aber uns wurde folgendermassen kommuniziert: 'Das Kind hat diese und diese Noten, es ist das und das Niveau und es wurde schon gemeldet. Ihr könnt eigentlich nichts mehr machen.' Es war keine Diskussionsbasis mehr da, wir konnten nicht mehr diskutieren. [...] Und obwohl wir gewisse Vorinformationen und auch Erfahrungen gehabt haben, hast du keine Chance mehr gehabt, das zu ändern. Respektive es wurde uns gesagt: 'Wenn ihr das ändern wollt, müsst ihr nach [Name der abnehmenden Schule] zum Rektor und das ist mit einem riesigen Papierkrieg verbunden'.» (EL-F)

Relativiert wurde diese Meinung, indem darauf aufmerksam gemacht wurde, dass dies lediglich für den aktuellen Übertritt zutrifft und bei früheren Übertritten durchaus über die Niveauzuweisung diskutiert werden konnte (EL-F).

7.8.4 Gewichtung der Selektionskriterien

Auf die in den Gruppeninterviews gestellte Frage nach der Gewichtung der vier Selektionskriterien (Noten in den drei Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt; Entwicklungstendenz; überfachliche Kompetenzen; Noten in den übrigen Fächern) wurde verschiedentlich von einer sehr ausgewogenen und ganzheitlichen Betrachtung der Kinder anlässlich des Beurteilungsgesprächs berichtet. Oftmals wurden alle vier Kriterien einbezogen, was schliesslich zu einem guten Gesamtbild geführt habe (EL-B, EL-D, EL-E, EL-G, EL-H, SCH-A, SCH-B, SCH-C, SCH-D, SCH-E, SCH-F, SCH-G). Diese Ausgewogenheit in der Beurteilung erstaunte gewisse Eltern, da sie es von ihrer Schulzeit her anders kannten (EL-H). Teilweise wurde auch ins Feld geführt, dass die Noten zwar für ein höheres Niveau ausreichend gewesen wären; auf Grund der übrigen Kriterien sei der Entscheid aber auf ein weniger anspruchsvolles Schulangebot gefallen (SCH-A, SCH-B).

Dennoch ging aus den meisten Interviews hervor, dass die übrigen Kriterien zwar besprochen wurden, der Hauptfokus jedoch oftmals auf den Noten lag (EL-E, EL-G, EL-H, SCH-B, SCH-D, SCH-E, SCH-F, SCH-G). So wurde beispielsweise geschaut, mit welcher «Leichtigkeit» die Kinder die entsprechenden Noten erreicht hatten (EL-D). An anderen Orten wurden die übrigen Kriterien lediglich bei Auffälligkeiten oder Grenzfällen besprochen und in den Entscheid einbezogen (SCH-A, EL-D). Teilweise wurden die übrigen Kriterien nur einbezogen, wenn sie für eine zur Diskussion stehende Variante relevant waren (EL-G, SCH-A).

Diese mehr oder weniger ganzheitliche Betrachtung der Kinder gefiel den Eltern, da auf der Sekundarstufe ebenfalls nicht nur die Noten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt über Erfolg bzw. Misserfolg entscheiden würden (EL-G). Auch verschiedene Schulleitungsmitglieder machten auf die Wichtigkeit einer ganzheitlichen Beurteilung aufmerksam (SL-UG, SL-PS-SEK). Einzelne forderten deshalb, in Zukunft wieder mehr Gewicht auf eine ausgewogene Betrachtung zu legen (SL-PS).

7.8.5 Qualität des Selektionsentscheids

Die Aussagen zur Qualität des Entscheids konnten in drei Kategorien eingeteilt werden. Bei diesen drei Kategorien handelt sich um klare Entscheide, Entscheide bei Grenzfällen und um Fehlentscheide.

7.8.5.1 Klare Entscheide

Eltern und Kinder erzählten im Rahmen der Gruppeninterviews oft von einem klaren Entscheid und folglich von einem «unproblematischen» Übertrittsverfahren (EL-A, EL-C, EL-D, EL-G, EL-H, SCH-A, SCH-B, SCH-C, SCH-E, SCH-G). Die Klarheit des Entscheids ergab sich entweder aus der Ein-

deutigkeit der Erfüllung der Kriterien (EL-A, EL-C, EL-H, SCH-A, SCH-C) oder aus der klaren Vorstellung der Kinder selbst (EL-A, EL-G, SCH-G).

«Aber es ist vielleicht auch die Situation, dass es relativ klar war, in welche Richtung es geht von den Vorstellungen, die er hat, was er später machen möchte.» (EL-A)

Wo die Eltern zum Zeitpunkt des zweiten Beurteilungsgesprächs noch nicht wussten, welches Schulangebot der Sekundarstufe I das beste wäre, konnte die Lehrperson durch das Vermitteln der Kriterien Klarheit verschaffen (EL-A).

7.8.5.2 Entscheide bei Grenzfällen

Grenzfälle wurden im Rahmen der Gruppeninterviews nur selten angesprochen, kamen aber in fast allen Schulen vor (EL-B, EL-C, EL-G, EL-H, SCH-B, SCH-C, SCH-D, SCH-G). Im Gegensatz zu den Aussagen über klare Entscheide beziehen sich die folgenden Angaben über die Ursache von Grenzfällen eher auf Einzelmeinungen als auf Meinungen ganzer Interviewgruppen.

Zu Grenzfällen kam es oftmals, wenn die relevanten Noten (Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt) auf ein bestimmtes Schulangebot hinwiesen, die Noten der übrigen Fächer jedoch in eine andere Richtung deuteten (EL-B). Solche Gespräche wurden als schwierig empfunden, da die Meinung der Lehrperson oft von derjenigen der Eltern abwich (EL-C, EL-G, EL-H), zumal die Eltern mehrheitlich auf ein höheres Niveau drängten (LP-KS-C). Lenkten die Eltern ein, so teilten auch ihre Kinder die Ansicht, es sei gut, mit Blick auf einen späteren Niveauwechsel zuerst einmal auf einem tieferen Niveau zu beginnen (SCH-B). Willigten die Eltern nicht ein, entschied die Schulleitung der abnehmenden Schule (SCH-C, SCH-D).

7.8.5.3 Fehlentscheide

Über «Fehlentscheide» äusserten sich primär einzelne Lehrpersonen von abnehmenden Schulen. Die Meinungen dazu fielen allerdings relativ unterschiedlich aus: Einige waren der Ansicht, es gebe grundsätzlich sehr wenige (LP-GS-B) oder gar keine Fehlzuteilungen, weil es sich beim Zuweisungsentscheid um eine Prognose vor dem Hintergrund von drei Semestern Erfahrung handle und sich die Lernenden in der Sekundarstufe weiterentwickeln würden (SL-PS-SEK).

Andere Aussagen deuteten auf eine höhere wahrgenommene Fehlzuweisungsquote hin. Oft wurden die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Befragten zu hoch eingestuft. So seien beispielsweise «eigentliche» C-Schülerinnen bzw. C-Schüler nicht selten in B-Klassen und B-Schülerinnen bzw. B-Schüler in A-Klassen anzutreffen (LP-GS-C). Darüber hinaus wurde es als kaum realistisch bezeichnet, dass aus einer einzigen Primarklasse bis zu zehn Kinder ins Langzeitgymnasium wechseln könnten, wie dies schon beobachtet worden war (SL-PS). Diese Aussage deckte sich mit der Anmerkung einer weiteren Person, die wiederholt die Erfahrung gemacht hatte, dass Jugendliche vom Langzeitgymnasium ans Niveau A wechselten und auch dort kaum genügten (LP-GS-A).

Zu optimistische Einteilungen wurden auch dort beobachtet, wo die Lernenden ein Schuljahr repetiert hatten. Repetierende Kinder würden zu Beginn der sechsten Klasse wegen des bereits bekannten Stoffes oftmals gute Leistungen erbringen, weshalb ihre tatsächlichen Fähigkeiten überschätzt würden (LP-UG, LP-SEK-AND). Deshalb komme es gelegentlich vor, dass ehemalige Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten im Verlaufe ihrer weiteren Laufbahn bis aufs Niveau B hinuntergestuft werden müssten (LP-UG).

Gründe für Fehlentscheide wurden nebst der Repetition einerseits in der unterschiedlichen Benotungskultur der Primarlehrpersonen (SL-SEK) und andererseits in unerfahrenen Lehrpersonen der fünften und sechsten Klassen gesehen (LP-SEK-AND).

7.8.6 Akzeptanz des Entscheids

Den befragten Schülerinnen und Schülern war durchaus bewusst, weshalb sie ins entsprechende Schulangebot der Sekundarstufe I eingeteilt worden waren. Als Ursache für die entsprechende Zuweisung nannten sie beispielsweise:

- «Weil ich ein mittelmässiger Schüler bin. Nicht der beste, nicht der schlechteste.» (SCH-C)
- «Weil ich ein sehr guter Schüler bin.» (SCH-C)
- «Ich bin eine schnelle Arbeiterin, komme gut vorwärts und habe immer meine Hausaufgaben gemacht.» (SCH-G)
- «Ich gehe ins B, weil ich gefordert werden will.» (SCH-G)
- «Ja, dass ich im C bin, denn wenn ich im B wäre, würde ich vielleicht runterfallen.» (SCH-G)
- «Ich hätte eigentlich locker an die Kanti gehen [können]. Aber ich habe irgendwie nicht gewollt.» (SCH-G)
- «Wahrscheinlich liegt es daran, dass ich sehr aufmerksam bin und auch gute Noten habe. Sicher, weil ich viel wissen will.» (SCH-G)

Die weiteren Aussagen der Lernenden und ihrer Eltern konnten in die drei Kategorien «hohe Akzeptanz», «mittlere Akzeptanz» und «geringe Akzeptanz» eingeteilt werden:

7.8.6.1 Hohe Akzeptanz

Für eine bedeutende Mehrheit befragter Eltern und Schülerinnen und Schüler war der Zuweisungsentscheid stimmig. Auf die Frage an die Lernenden, ob sie den Selektionsentscheid als stimmig empfinden würden, antworteten jedenfalls sehr viele mit einem deutlichen «Ja» (SCH-A, SCH-B, SCH-C, SCH-D, SCH-E, SCH-F, SCH-G, SCH-H). Die Zustimmung zu dieser Frage stand dabei in keinem Zusammenhang mit dem Schulangebot der Sekundarstufe, das künftig besucht wird; Lernende, die in ein weniger anspruchsvolles Niveau eingeteilt worden waren, waren also nicht unzufriedener. Die Akzeptanz des Entscheides basierte vielmehr auf der Tatsache, dass es leicht war, sich mit der Lehrperson auf einen Entscheid zu einigen: Wurden die Lernenden ihrem gewünschten Schulangebot zugeteilt und hatten sie das Gefühl, die Zuweisung entspreche ihren Fähigkeiten, waren sie mit dem Entscheid zufrieden (SCH-B, SCH-C, SCH-D, SCH-E, SCH-G). Es war jedoch auch erkennbar, dass einzelne Kinder ursprünglich eigentlich ein anspruchsvolleres Schulangebot bevorzugt hatten. Durch verschiedene Hospitationen im Unterricht auf der Sekundarstufe I waren sie jedoch zur Einsicht gelangt, dass doch das weniger anspruchsvolle Schulangebot ihren Fähigkeiten entspreche (SCH-G).

Die befragten Eltern antworteten im Rahmen der Gruppeninterviews auf dieselbe Frage ebenfalls mehrheitlich, dass ein für sie stimmiger Entscheid getroffen worden sei (EL-A, EL-C, EL-D, EL-E, EL-G, EL-H). Einzelne relativierten ihre Aussage, indem sie betonten, dass *im Moment* die richtige Entscheidung getroffen worden sei (EL-A, EL-C, EL-D) oder dass sich der Entscheid erst im zweiten Semester der sechsten Klasse als stimmig herausgestellt habe (EL-H). Auch bei den Eltern lag der Grund für eine hohe Akzeptanz des getroffenen Selektionsentscheides in der hohen Übereinstimmung der am Entscheid beteiligten Personen (EL-G).

7.8.6.2 Mittlere Akzeptanz

Vereinzelte Lernende äusserten sich ambivalent und machten gewisse Zweifel an der Zuteilung (SCH-A, SCH-D, SCH-G) geltend. Dies war vor allem dann der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler glaubten, eher zu hoch eingestuft worden zu sein und sie nicht sicher waren, ob sie die anstehenden Herausforderungen meistern würden (SCH-A, SCH-G).

«Ursprünglich wollte ich ins B. Ich bin mir zwar nicht so sicher, ob A das Richtige ist, weil ich habe ein wenig Bange, wenn man dies und das hört, wie streng es ist und so. Aber ich versuche es mal und wenn es nicht geht, dann kann ich ja im 2. Semester oder in der 2. Oberstufe immer noch ins B runter gehen. Das ist ja keine Schande.» (SCH-G)

Ein weiterer Schüler war sich nicht sicher, ob er wirklich aufs Gymnasium wollte, weil er sich nicht von seinen in die Sekundarschule eingeteilten Kollegen trennen wollte. Trotzdem habe er sich nun für das Gymnasium entschieden (SCH-A).

Eine Mutter erzählte, ihrem Kind falle es noch immer schwer, den Entscheid zu akzeptieren. Es sei sich über die Richtigkeit der Zuteilung noch nicht sicher:

«Das kommt sicher auch aufs Kind an. Unser Sohn ist immer wieder am 'Wer-Weisen', dass er noch mehr hätte machen können. Auf der anderen Seite merkt er, dass er eigentlich nicht so gern lernt und schon am richtigen Ort ist. Diesen Entscheid zu akzeptieren, da ist er noch nicht soweit.» (EL-D)

Die Lernenden selbst erzählten ebenfalls davon, dass sie der Entscheid nachträglich noch beschäftigt habe – insbesondere wenn dieser unerwartet ausgefallen war (SCH-G).

7.8.6.3 Geringe Akzeptanz

Die Meinung, der Zuweisungsentscheid sei *nicht* stimmig, trat ebenfalls unabhängig vom konkreten Niveau auf, dem die Lernenden zugewiesen worden waren. Eine geringe Akzeptanz des Entscheides resultierte insbesondere bei Grenzfällen, wenn Eltern und Kinder für ein anspruchsvolleres Schulangebot plädiert hatten als die Lehrperson. So hätte eine Mutter ihr Kind beispielsweise lieber ins Gymnasium als ins Niveau A geschickt. Der Entscheid sei zwar nicht schlimm, aber die Vorgehensweise der Lehrperson sei wenig professionell gewesen (EL-C). Auch einzelne weitere Eltern hatten das Gefühl, der Selektionsentscheid stimme nicht (EL-D, EL-A). Sie argumentierten damit, dass sich ihr Kind schon noch entwickelt hätte und bedauerten es, dass erst in der Sekundarstufe wieder Änderungen möglich würden (EL-A).

Aussagen der Lernenden, welche mit «Ich wäre lieber...» begannen, deuteten oftmals darauf hin, dass der Entscheid für sie wenig stimmig war. Kinder, die sich so äusserten, wären lieber in ein höheres Niveau eingeteilt worden (SCH-D, SCH-G, SCH-H). Andere waren zwar mit der künftigen Stammklasse zufrieden, hätten sich aber in einzelnen Niveaufächern eine höhere Einstufung gewünscht (SCH-G). Unzufriedenheit machte sich auch dort breit, wo nicht auf die Meinungen bzw. Wünsche der Lernenden gehört worden war (SCH-G).

7.8.7 Uneinigkeit

Besonders gering war die Akzeptanz des Entscheides natürlich dann, wenn in einem Fall keine Einigkeit zwischen Eltern, Kind und Lehrperson erzielt werden konnte. In diesem Unterkapitel werden zuerst die potenziellen Gründe für die Uneinigkeit aufgezeigt, bevor auf die Rekursmöglichkeiten eingegangen wird, die den Eltern in einem solchen Fall offen stehen.

7.8.7.1 Gründe für die Uneinigkeit

Aus Sicht der befragten Primarlehrpersonen lag der Hauptgrund für Uneinigkeiten oft darin, dass die Eltern auf ein anspruchsvolleres Schulangebot drängten, als es die Lehrperson vorschlug. Die Gründe der Eltern für dieses Vorgehen waren aus Sicht der betroffenen Lehrpersonen allerdings unterschiedlich (LP-PS):

- Eltern wollten vermeiden, dass ihr Kind das Niveau C besucht.
- Eltern beachteten nur die Noten und vernachlässigten die anderen Kriterien.
- Eltern tauschten sich aus und beriefen sich auf ihnen bekannte Fälle, bei denen eine bestimmte Zuweisung trotz «Nichterfüllen» aller Kriterien möglich war.
- Eltern ignorierten die Informationen in der Elternbroschüre und übergaben dem Kind die Verantwortung.
- Das Kind sollte wie die Eltern ebenfalls aufs Gymnasium.
- Das Kind sollte nicht wie die Eltern ein tiefes Niveau besuchen müssen.
- Eltern überschätzten die Fähigkeiten ihrer Kinder.
- Angst, keine Lehrstelle zu finden, wenn nicht das Niveau A besucht wird.
- Eltern machten die mangelnde Förderung der Lehrperson für die Leistungsschwäche ihrer Kinder verantwortlich und verlangten Wiedergutmachung.
- Eltern befürchteten raue Umgangsformen in tieferen Niveaus.

Nebst dem Drängen auf ein höheres Niveau nannten Primarlehrpersonen auch andere Gründe, weshalb es beim Beurteilungsgespräch zur Uneinigkeit kam (LP-PS):

- Psychische Probleme eines Schülers.
- Eltern wollten mit dem Entscheid noch zuwarten bzw. ihn erst am Ende der sechsten Klasse fällen.
- Fehlende Erfahrungen und Unsicherheit der Lehrperson.
- Antipathie gegenüber der Lehrperson und der Schule allgemein.

7.8.7.2 Rekursmöglichkeiten

Eltern und Kinder äusserten im Rahmen der Gruppeninterviews unterschiedliche Ansichten zu den offen stehenden Rekursmöglichkeiten. Während ein Teil der Eltern gar nicht wusste, welche Möglichkeiten diesbezüglich bestanden (EL-G), glaubten andere nicht an den Erfolg eines Rekursverfahrens (EL-F, SCH-F): Das Rektorat der abnehmenden Schule könne sowieso nur die Noten einbeziehen; die übrigen Kompetenzen der Kinder seien dem Rektorat unbekannt (EL-F). Andere Eltern hatten mit dem Rekurs positive Erfahrungen gemacht: Durch das Gespräch mit der Schulleitung konnte eine für alle stimmige Lösung erarbeitet werden (EL-H).

Einzelne Lehrpersonen und Schulleitungen wünschten sich hingegen, die Rekursmöglichkeiten der Eltern einzuschränken (LP-GS-A, SL-PS-SEK):

«Solange die Eltern via Schulleitung ihre Ziele durchsetzen können, auch ohne die geforderten Notenrichtwerte ihrer Kinder, fühlen sich Primarlehrpersonen nur noch teilweise verantwortlich für den Übertrittsentscheid. Deshalb werden so viele Kinder falsch eingeteilt.» (LP-GS-A)

7.9 Sekundarstufe I

Das Übertrittsverfahren begleitet die Primarschülerinnen und -schüler beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Deshalb soll der Blick abschliessend ausgeweitet werden auf die Erfahrungen, welche die Beteiligten mit der Sekundarstufe I gemacht hatten.

So äusserten sich z.B. einige Befragte verbal zu den verschiedenen im Kanton Luzern praktizierten Schulmodellen der Sekundarstufe I (siehe Kap. 7.9.1) oder zu den verschiedenen Schulangeboten (siehe Kap. 7.9.2). Darauf wird nachfolgend genauso eingegangen wie auf die Folgen des aktuellen Selektionsverfahrens für die Sekundarstufe I (siehe Kap. 7.9.3) oder auf die Durchlässigkeit dieser Schulstufe (siehe Kap. 7.9.4).

7.9.1 Modelle

Die Evaluation der verschiedenen Modelle und Schulangebote auf der Sekundarstufe I gehört explizit nicht zum Pflichtenheft der vorliegenden externen Evaluation. Einige Befragte argumentierten jedoch, das Selektionsverfahren sei untrennbar mit der konkreten Ausgestaltung des Schulsystems auf der Sekundarstufe I verbunden. Aus diesem Grund werden die eingegangenen Hinweise zur Sekundarstufe I im Folgenden dennoch ausgewertet und berichtet.

Gelegentlich thematisierten die Befragten im Rahmen der Befragung zum Übertrittsverfahren die verschiedenen Modelle der Sekundarschule: integriert, kooperativ und getrennt. Während einzelne lediglich darauf hinwiesen, dass sich ihre Anmerkungen auf ein integriertes bzw. kooperatives Modell bezögen, nannten andere sowohl Vor- als auch Nachteile einzelner Modelle oder stellten Forderungen (vgl. Tabelle 36). Da sich zum getrennten Modell lediglich zwei Befragte äusserten, können diese Ansichten kaum verallgemeinert werden.

Tabelle 36. Genannte Vor- und Nachteile verschiedener Modelle der Sekundarschule sowie mögliches Optimierungspotenzial.

Modell	Vorteile	Nachteile / Schwierigkeiten	Optimierung
Integriertes Modell	<ul style="list-style-type: none"> bräuchte keine Zuweisung/Selektion mehr (SL-SEK) 	<ul style="list-style-type: none"> Kinder lernen lieber mit gleich starken Kindern (LP-PS) Überforderung von Lehrpersonen auf Grund der Anforderungen für die Binnendifferenzierung (LP-PS) 	<ul style="list-style-type: none"> Untergymnasium müsste wegfallen (SL-SEK) DVS muss klare Haltung zur integrierten Sekundarschule kommunizieren, um ungünstige politische Forderungen wie etwa die Einführung einer Sekprüfung zu vermeiden (SL-PS)
Kooperatives Modell	<ul style="list-style-type: none"> Übertrittsverfahren wird überflüssig (LP-PS) Förderung in berufsrelevanten Gebieten (SCH-E) A/B-Klassen werden den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht (SCH-E) 	<ul style="list-style-type: none"> unlogisch, da sich das Niveau der Stammklasse stark von demjenigen der Niveaufächer unterscheiden kann (SL-PS, SL-PS-SEK) gibt ein «Durcheinander» (SCH-E) kompliziertes System: braucht an vielen Elterngesprächen Erklärungen (LP-SEK-AND) rechtfertigt den hohen Aufwand nicht (LP-SEK-AND) trotz A/B-Klassen inoffizielle Selektion stärkerer und schwächerer Kinder mit entsprechender A-, B-Stigmatisierung (LP-PS, SL-PS) 	<ul style="list-style-type: none"> sollten vermehrt angeboten werden (SL-PS) schriftliches Festhalten, dass die Richtwerte für die Niveaufächerzuweisung Minimalwerte sind (LP-PS)
Getrenntes Modell	<ul style="list-style-type: none"> besserer Bezug zur Klasse (LP-GS-B) Flexibilität der Klassenlehrpersonen (LP-GS-B) optimalere Stundenpläne (LP-GS-B) 	<ul style="list-style-type: none"> unflexibel für «ungleich verteilte Leistungspotenziale» (SL-PS-SEK) 	

Als ein grosser Vorteil des integrierten und des kooperativen Modells wurde das Wegfallen bzw. die veränderte Funktion des Übertrittsverfahrens betrachtet (LP-PS, SL-SEK).

7.9.2 Schulangebote der Luzerner Sekundarstufe I

In diesem Unterkapitel wird auf Aussagen bezüglich verschiedener Schulangebote der Sekundarstufe I eingegangen, wobei zuerst das Gymnasium ins Zentrum des Interesses gerückt wird, bevor die einzelnen Niveaus der Sekundarschule thematisiert werden. Oftmals wurde bei den Aussagen zu den verschiedenen Schulangeboten das als gesunken wahrgenommene Leistungsniveau angesprochen.

7.9.2.1 Gymnasium

Die Anmerkungen zum Gymnasium betrafen zu einem grossen Teil den Wunsch nach einer Abschaffung des Langzeitgymnasiums. Ein wesentlich kleinerer Teil bezog sich auf das Gymnasium als «Eliteschule» sowie auf den Übertritt ins Kurzzeitgymnasium:

Verschiedentlich wurde von Lehrpersonen und Schulleitungen die Abschaffung des Langzeitgymnasiums zu Gunsten des Niveaus A bzw. des Kurzzeitgymnasiums gefordert (LP-PS, LP-GS-B, SL-PS, SL-PS-SEK). Aus dieser Sicht soll der Königsweg zur Matura künftig via Niveau A und Kurzzeitgymnasium erfolgen. Mit einer solchen Regelung könnte der Zeitpunkt für die Selektion der heute ohnehin schon jüngeren Kinder um mindestens zwei Jahre hinausgeschoben werden (LP-GS-B, SL-PS-SEK). Weitere Vorteile wären aus Sicht der Befragten die Stärkung der Volksschule und des Kurzzeitgymnasiums (LP-PS), das Senken der Gymnasiastinnen- bzw. Gymnasiastenquote sowie eine Verbesserung des gymnasialen Niveaus (SL-PS).

Die Meinung, dass das Gymnasium (auch) in Zukunft eine «Eliteschule» bleiben sollte, wurde von zwei Schulleitungspersonen eingebracht. Demnach soll das Langzeitgymnasium Kinder auffangen, bei denen sich schon früh in der Primarschule universitäre Tendenzen abzeichneten und die in der Sekundarschule klar unterfordert wären (SL-PS-SEK).

Betreffend Übertritt ins Kurzzeitgymnasium betonte eine Lehrperson die Wichtigkeit eines möglichen Übertritts nach dem dritten Jahr in der Sekundarschule. Die Möglichkeit eines Übertritts ins Kurzzeitgymnasium nach der dritten Sek sollte aus ihrer Sicht unbedingt beibehalten und nicht auf Ende zweites Jahr der Sekundarschule reduziert werden (LP-GS-B).

7.9.2.2 Sekundarschule, Niveau A

Bezüglich des Niveaus A wurde die Abkehr von seiner ursprünglich gedachten Form bedauert. Laut Angaben von Befragten wurde das Niveau A mit seinen progymnasialen Anforderungen ursprünglich für Anwärterinnen und Anwärter des Kurzzeitgymnasiums konzipiert. In der Praxis würden jedoch die wenigsten – maximal ein Viertel – nach der Sekundarschule tatsächlich ins Kurzzeitgymnasium übertreten; die meisten gingen einer gewöhnlichen Berufslehre nach (LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). Weil viele Lehrbetriebe nur Abgängerinnen oder Abgänger des Niveaus A einstellen würden und auch die Eltern ein falsches Bild der Niveaus hätten, werde versucht, möglichst viele Schülerinnen und Schüler dem Niveau A zuzuweisen (SL-PS-SEK). Dies wurde bedauert, weil sich so im Niveau A (zu) viele Kinder mit (nur) einigermaßen guten Noten sammeln würden. Da diese Schülerinnen und Schüler aber oftmals eine schlechte Arbeitshaltung und Lernmotivation aufweisen würden, behinderten sie die stärkeren, lernwilligen Kinder, die das Niveau A wegen seines progymnasialen Anspruchs gewählt hätten. Damit sinke das Leistungsniveau (LP-SEK-AND). Zwei Befragte bezeichneten das Niveau A überdies als «unnötige» Stufe, die zu Gunsten eines integrierten Modells abgeschafft werden könnte (LP-PS, SL-PS).

7.9.2.3 Sekundarschule, Niveau B

Auch betreffend Niveau B wurde davon berichtet, dass das Leistungsniveau eingebrochen sei (LP-GS-A). Das Niveau B werde deshalb heute zunehmend mit der früheren Realschule gleichgesetzt (LP-KS-C). Dies zeige sich unter anderem darin, dass sich viele Abgängerinnen und Abgänger dieser Stufe schliesslich für handwerkliche Berufe entscheiden würden. Aus nicht näher bezeichneten Gründen wünschte sich eine Lehrperson die Möglichkeit für B-Schülerinnen und -Schüler, mit einer Aufnahmeprüfung ans Gymnasium übertreten zu können (LP-SEK-AND).

7.9.2.4 Sekundarschule, Niveau A/B

Eine Primarlehrperson bedauerte die Zusammenlegung von A- und B-Klassen, weil die Kinder durch diese Zusammenlegung nicht mehr nach ihren Stärken und Schwächen eingeteilt werden könnten, was eine optimale Förderung verhindere (LP-PS). Andere Lehrpersonen dagegen wünschten genau eine solche Zusammenlegung der A- und B-Klassen auch an ihrer Sekundarschule, weil separate A- und B-Klassen das Übertrittsverfahren erschweren würden. Befürworterinnen bzw. Befürworter der Zusammenlegung von A- und B-Klassen argumentierten weiter, dass auch in getrennten A- und B-Klassen oftmals dieselben Inhalte vermittelt würden (SL-PS). Deshalb sollten A- und B-Klassen (wieder) vereint werden, wobei Lernende mit gymnasialen Absichten integrativ gefördert werden sollten (LP-SEK-AND).

7.9.2.5 Sekundarschule, Niveau C

Am häufigsten wurde ein Absinken des Leistungsniveaus im Niveau C der Sekundarschule beobachtet. Seit der Integration des ehemaligen Niveaus D wurde das Niveau C aus Befragtensicht zu einem heterogenen «Sammelbecken» für lernunwillige und verhaltensauffällige Jugendliche, die von zu Hause nicht die nötige Unterstützung erhielten (LP-GS-B, LP-GS-C, LP-KS-C). Auch die Integrative Förderung (IF) könne der enormen Heterogenität dieser Stufe nicht mehr gerecht werden (LP-KS-C), zumal nur Kinder IF beanspruchen dürften, welche in mindestens zwei Fächern individuelle Lernziele hätten. Dies wurde stark bedauert. Aus Sicht einer Lehrperson müssten bereits Kinder mit angepassten Lernzielen in einem einzigen Fach IF erhalten können (LP-PS). Erschwerend komme hinzu, dass im Niveau C viele Kinder unterrichtet würden, die eigentlich individuelle Lernziele bräuchten und diese in der Primarschule jedoch nicht erhalten hätten. Auf der Sekundarstufe seien solche schliesslich schwierig zu erwirken. Solche Kinder würden das Leistungsniveau des Niveaus C der Sekundarschule zusätzlich senken. Ein ähnliches Bild hätten auch Eltern und Kinder; sie würden das Niveau C zunehmend mit der früheren Werkschule gleichsetzen. Deshalb seien sie noch stärker bestrebt, eine Einstufung ins Niveau C zu vermeiden (LP-PS, SL-PS-SEK).

Nebst den oben dargestellten Ansichten über das Leistungsniveau im Niveau C debattierten einzelne Befragte auch über die Bedingungen für eine Einstufung ins Niveau C. Dabei vertrat eine Primarlehrperson die Meinung, reduzierte Lernziele oder eine Dispens in den Fremdsprachen müssten *zwingend* zu einer Einstufung ins Niveau C führen (LP-PS).

7.9.2.6 Sekundarschule, Niveau D (bzw. Niveau C mit individuellen Lernzielen)

Die allermeisten Anmerkungen zum Niveau D bezogen sich darauf, dass das Niveau D seit Einführung der Integrativen Förderung (IF) ins Niveau C integriert worden sei und deshalb gar nicht mehr existiere. Während sich einige Befragte sachlich (z.B. «Niveau D gibt es nicht mehr!»; LP-PS) äusserten (LP-PS, LP-GS-C, LP-KS-C, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK), drückten andere ihr Bedauern (z.B. «Niveau D gibt es leider nicht mehr.»; LP-KS-C) gegenüber der Abschaffung des Niveaus D aus (LP-GS-C, LP-KS-C). Trotz Integrativer Förderung sei die Integration des Niveaus D insbesondere für schwache Kinder eine schlechte Lösung, da sie grundsätzlich zu kurz kämen (LP-SEK-AND). Ein weiterer Nachteil sei, dass Jugendlichen im Niveau D anstelle von Noten Lernberichte ausgestellt würden. Die meisten potenziellen Lehrmeister würden sich aber nur ungern die Mühe

machen, solche Berichte zu lesen, was die Berufschancen von D-Schülerinnen und -Schülern zusätzlich senke (SL-PS-SEK). Deshalb wurde von einer Schulleitungsperson die Einführung von Noten auch für Kinder gefordert, die im Niveau C integrativ gefördert werden (SL-PS).

Debattiert wurde im Rahmen der Befragung auch über die Bedingungen für eine Einstufung ins Niveau D. Für eine Primarlehrperson war klar, dass ein Kind mit einem Notendurchschnitt unter 4.0 und einem individuellen Lernziel dem Niveau D zugewiesen werden müsse (LP-PS). Eine Schulleitungsperson hingegen fand es nicht fair, ein Kind mit zwei angepassten Lernzielen und ansonsten guten Leistungen unbesehen ins Niveau D einzustufen. Dazu bräuchte es aus ihrer Sicht zumindest noch andere Auffälligkeiten, z.B. im Verhalten oder bei der Sozial- oder der Selbstkompetenz (SL-PS).

7.9.3 Folgen des Selektionsverfahrens für die Sekundarstufe I

Einige Befragte benannten Folgen des aktuellen Selektionsverfahrens für die Sekundarstufe I. Aus Sicht dieser Befragten hat das heutige Übertrittsverfahren Auswirkungen einerseits auf das Leistungsniveau und andererseits auf die Arbeitshaltung und die Motivation der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I.

Die Ursache für ein Absinken des Leistungsniveaus sahen verschiedene Befragte in einer durch diverse Umstände bedingten Negativspirale: Viele Schülerinnen und Schüler mit knappen Leistungen würden durch ein Entgegenkommen der Primarlehrperson und auf Druck der Eltern hin in ein anspruchsvolleres Schulangebot eingeteilt. Weil die Lehrpersonen der Sekundarstufe ihr Anforderungsniveau dem jeweiligen Leistungsniveau angepasst hätten, sank aus Sicht verschiedener Lehrpersonen und Schulleitungen das Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I insgesamt (LP-SEK-AND, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK). Dieses gesunkene Leistungsniveau in den einzelnen Schulangeboten der Sekundarstufe I bleibe auch den Primarlehrpersonen nicht verborgen – weshalb sie bei künftigen Selektionsentscheidungen die Mindestanforderungen für ein bestimmtes Schulangebot ihrerseits wieder senken würden. Dieser Teufelskreis führe zu einem immer weiteren Absinken des Leistungsniveaus der Sekundarstufe I (SL-PS).

Nicht nur die als gesunken wahrgenommenen Leistungen, auch die schlechtere Arbeitshaltung der Lernenden wurde von Lehrpersonen der Sekundarstufe bedauert. Insbesondere die Leistungsbereitschaft der B-Schülerinnen und -Schüler sei dermassen rückläufig, dass ihre Arbeitshaltung eher derjenigen der früheren Realschule entspreche. Dies beobachtete auch eine weitere Lehrperson: Viele Schülerinnen und Schüler seien unmotiviert und würden ihre Zeit in der Schule bloss absitzen (LP-SEK-AND, LP-GS-B).

Abschliessend wurde zu diesen Problemen angemerkt, dass es die Sekundarlehrpersonen eigentlich selber in der Hand hätten, diese Schwierigkeiten anzugehen:

«Die Sekundarlehrer haben es selber in der Hand, die knapp Selektionierten zu motivieren, aber auch die Messlatte zu setzen. Wer sich über sinkendes Niveau an der Sek beklagt, sollte auch den Mut haben, zu fordern und evtl. umzustufen.» (LP-GS-B)

7.9.4 Durchlässigkeit

Mit der oben angesprochenen Umstufung ist das Thema der «Durchlässigkeit» der Sekundarstufe I angesprochen. Betreffend der Durchlässigkeit der Sekundarstufe I kristallisierten sich in der vorliegenden Befragung zum Übertrittsverfahren drei vorherrschende Meinungen heraus: «die Durchlässigkeit ist hoch, was positiv zu werten ist», «die Durchlässigkeit ist hoch, was negativ zu werten ist» und «die Durchlässigkeit ist kaum gegeben». Auf diese drei Ansichten wird im Folgenden zu-

erst Bezug genommen, bevor abschliessend auf eine Variante der Durchlässigkeit – den Niveauwechsel – speziell eingegangen wird.

7.9.4.1 Positive und negative Bewertung hoher Durchlässigkeit

Sowohl im getrennten als auch im kooperativen Modell wurde die Durchlässigkeit des Systems von verschiedenen Seiten als gut bzw. gegeben betrachtet (LP-GS-B, LP-KS-AB, SL-PS, SL-SEK, SL-PS-SEK, EL-A, EL-B, EL-D, EL-E, SCH-B, SCH-H). Die hohe Durchlässigkeit wurde vor allem von Eltern positiv bewertet.

Während einige Befragte die Möglichkeit des Auf- und Absteigens in einzelnen Fächern oder in der Stammklasse generell lobten (EL-A, EL-D, EL-E), gingen andere differenzierter auf die Stärken eines durchlässigen Systems ein. Aus Sicht von Schulleitungsmitgliedern wurde die Durchlässigkeit des Systems bisher zu selten zur Korrektur falsch eingeteilter Lernender genutzt (SL-PS). Einzelne Kinder könnten erst in der neuen Umgebung ihr eigentliches Potenzial entfalten, weshalb ein durchlässiges System positiv zu werten sei. So sei es beispielsweise selbst Kindern im Niveau C möglich, bei ausreichender Anstrengung und Begabung in weiterführende Schulen (z.B. Fach- oder Wirtschaftsmittelschule, Kurzzeitgymnasium) zu übertreten (SL-PS-SEK). Darüber hinaus führt ein durchlässiges System aus Elternsicht zu weniger Konflikten während des Übertrittsverfahrens. Auch für die Lernenden sei es in einem solchen System weniger gravierend, wenn sie nicht in ihr gewünschtes Niveau eingeteilt würden. Die Zuweisungsentscheidungen würden weniger stark gewichtet, da realistische Aussichten auf einen späteren Niveauwechsel bestehen würden (EL-B, EL-D, SCH-H). Wegen der hohen Durchlässigkeit schlugen sowohl einzelne Kinder als auch Lehrpersonen eine eher strengere Selektionspraxis vor; denn für die Lernmotivation sei es besser auf- als abzustei-gen (LP-GS-B, SCH-B).

Als negative Aspekte eines durchlässigen Systems wurden der dauernde Leistungsdruck sowie die wegen der vielen Umstufungen aufkommende Unruhe genannt. Die Jugendlichen würden sich in der Sekundarstufe aus «Angst» vor einer Abstufung dauernd unter Druck fühlen. Einzelne Kinder, welche die entsprechende Möglichkeit hätten, wechselten deshalb nach der Primarschule in ein weniger selektionierendes Schulsystem – z.B. an eine Bezirksschule im Kanton Aargau (SL-PS, SL-SEK). Zudem würden die Lernenden in einem durchlässigen System bei guten Noten zu schnell in ein höheres Niveau aufsteigen und dort wieder schlechte Noten riskieren, was für den Aufbau des Selbstvertrauens wenig förderlich sei. Um den Wunsch nach einer (riskanten) Aufstufung gering zu halten, könnten die Sekundarlehrpersonen kaum mehr gute, motivierende Noten verteilen (SL-SEK, LP-GS-B). Dieser strengere Notenmassstab wirke sich aber schliesslich auch auf die eher schwächeren Kinder nachteilig aus (SL-SEK).

7.9.4.2 Durchlässigkeit kaum gegeben

Schulen mit einem getrennten Modell wurden gegenüber dem kooperativen Modell von einzelnen Befragten als weniger durchlässig wahrgenommen, was sich insbesondere für die anspruchsvollen Schulangebote als Problem herausstellte (LP-GS-C, SL-SEK).

«Mühsam kann es z.B. für das Niveau A werden. Wir Lehrpersonen müssen schwache SuS [Schülerinnen und Schüler] die 3 Jahre mitschleifen mit einem Notendurchschnitt von 4.2. Das ist sehr mühsam.» (SL-SEK)

Befragte, die eine geringe Durchlässigkeit des Schulsystems postulierten, zeigten Verständnis dafür, dass die Eltern bei Grenzfällen auf ein höheres Niveau drängen. Einmal eingeteilt, sei es fast nicht mehr möglich, die Kinder abzustufen. Aber auch um aufzusteigen, sei die Hürde sehr hoch: Ein Aufstieg sei kaum machbar (LP-KS-C).

7.9.4.3 Niveauwechsel

Zu den Vorgaben für einen Niveauwechsel äusserten sich ausschliesslich Befragte der Sekundarstufe I. Die vorherrschende Meinung war, dass ein Niveauwechsel mit Jahresverlust kaum Sinn mache und der Richtwert für einen Niveauwechsel ohne Jahresverlust zu hoch angesetzt sei (LP-SEK-AND, SL-PS-SEK). Auf Unverständnis stiess zudem die Regelung, dass der Wechsel vom Niveau A aufs Gymnasium einen geringeren Notendurchschnitt bedinge als beispielsweise der Wechsel vom Niveau B ins Niveau A. Auch die Richtwerte für einen Wechsel im kooperativen Modell seien im Vergleich zu denjenigen des getrennten Modells tiefer angesetzt (LP-GS-B). Deshalb forderten einige Lehrpersonen der Sekundarstufe I den Niveauwechsel unkomplizierter zu gestalten, die Richtwerte anzupassen und den Niveauwechsel mit Jahresverlust gänzlich abzuschaffen (LP-GS-B, LP-SEK-AND, SL-PS-SEK):

«Vorschlag: Niveauwechsel mit Jahresverlust komplett abschaffen, den Richtwert für Wechsel ohne Jahresverlust auf 5.2 festlegen, aber den Entscheid von einem Eltern-Kind-Lehrpersonengespräch abhängig machen, wobei die Klassenlehrperson den Stichentscheid hat. Zudem müssten Umteilungen auf Antrag der Klassenlehrperson auch während des Schuljahres möglich sein.» (SL-PS-SEK)

Mit diesen Hinweisen von Befragten zum Niveauwechsel schliesst die Inhaltsanalyse der verbalen Rückmeldungen. Im abschliessenden Kapitel werden die präsentierten Ergebnisse überblicksartig zusammengefasst und diskutiert, um auf dieser Grundlage einige Optimierungen vorzuschlagen.

8 Synthese

Nachdem in Kap. 6 die quantitativen und in Kap. 7 die qualitativen Ergebnisse der Befragung zum Luzerner Übertrittsverfahren präsentiert worden sind, wird in Kap. 8.1 der Versuch unternommen, die Erkenntnisse aus diesen beiden forschungsmethodischen Zugängen zusammenzuführen. Eine kurze Diskussion dieser Ergebnisse (siehe Kap. 8.2) sowie einige Optimierungsvorschläge zum Luzerner Übertrittsverfahren (siehe Kap. 8.3) schliessen dieses Synthese-Kapitel ab.

8.1 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung der Ergebnisse wurde entlang der Evaluationsfragestellungen (siehe Kap. 5.1) gegliedert und kann im Sinne einer Beantwortung dieser Fragen gelesen werden. Es geht dabei um die Akzeptanz des Verfahrens (siehe Kap. 8.1.1), die Beurteilung verschiedener Teilaspekte des Verfahrens (siehe Kap. 8.1.2) und um Wirkungen des Selektionsverfahrens (siehe Kap. 8.1.3).

8.1.1 Akzeptanz und Einstellung

In einem ersten Schritt werden im Folgenden Resultate zur Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens zusammengefasst, bevor auf ausgewählte weitere Einstellungen der Befragten zum Thema «Selektion» eingegangen wird.

8.1.1.1 Wie gross ist die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens?

Aus den quantitativen Rückmeldungen von Schulleitungsmitgliedern, von Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I ging einhellig hervor, dass das Luzerner Übertrittsverfahren «eher» akzeptiert ist. Auf eine besonders grosse Resonanz stiess bei den drei genannten Akteuren die Kernidee des Luzerner Übertrittsverfahrens, dass der Selektionsentscheid nicht an ein mathematisches Verfahren (Prüfung, Note) delegiert, sondern in einem gemeinsamen Gespräch mit den Beteiligten und Betroffenen gefällt wird. Die Befragten vertrauten insgesamt darauf, dass allfällige Fehlentscheide nachträglich noch korrigiert werden könnten, auf eine faire Behandlung aller Kinder und auf eine leistungsgerechte Selektion.

Auch aus den verbalen Rückmeldungen ging hervor, dass sowohl Schulleitungen und Lehrpersonen als auch Eltern und Kinder mit dem momentanen Übertrittsverfahren grundsätzlich zufrieden sind. Die Schülerinnen und Schüler schätzten die Transparenz des Verfahrens. Die meisten von ihnen konnten gut nachvollziehen, was es brauchte (oder gebraucht hätte), um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und weshalb sie einem bestimmten Schulangebot zugewiesen worden waren. Gleichwohl wurde seitens der Befragten auch Kritik am Verfahren laut. Diese bezog sich z.B. auf die als mangelhaft wahrgenommene Chancengerechtigkeit des Verfahrens, auf die Belastung der Primarlehrpersonen oder auf eine grundsätzliche Ablehnung schulischer Selektion. Ausserdem drückte weitere Kritik am Übertrittsverfahren auf die Akzeptanz – darauf wird weiter unten bei den jeweils passenden Fragestellungen näher eingegangen.

8.1.1.2 Welche Einstellungen haben die Beteiligten gegenüber der Selektion allgemein und gegenüber dem Übertrittsverfahren?

Trotz einer eher hohen grundsätzlichen Akzeptanz des Luzerner Übertrittsverfahrens befanden die Primarlehrpersonen der fünften und sechsten Klassen die Kinder zum Selektionszeitpunkt noch als eher zu unreif um beim Übertrittsverfahren mitbestimmen zu können. Gemäss ihren Rückmeldungen in der quantitativen Befragung findet die schulische Selektion eher zu früh in der kindlichen

Entwicklung statt. Für Lehrpersonen der Sekundarstufe I hingegen stellte die Selektion am Ende der Primarschule ein deutlich geringeres Problem dar. Den Selektionsdruck des Übertrittsverfahrens beurteilten die Primarlehrpersonen gemäss statistischen Ergebnissen als mittelmässig bis eher hoch. Primarlehrpersonen, Schulleitungen sowie Lehrpersonen der Sekundarstufe I bezeichneten die Selektion insgesamt aber als eine eher wesentliche Aufgabe der Schule.

Trotzdem wurde in den verbalen Rückmeldungen auch unüberhörbare Kritik an der schulischen Selektion angebracht. So wurde in verschiedenen Stellungnahmen – mehrheitlich von Schulleitungen – eine Abschaffung der Selektion während der obligatorischen Schulzeit gefordert. Sie argumentierten, dass eine Selektion am Ende der sechsten Klasse nicht dem individualisierenden Gedanken der Primarstufe entspreche. Speziell Knaben und fremdsprachige Kinder seien auf Grund der starken Gewichtung der Sprachen im Übertrittsverfahren benachteiligt. Zudem seien die Kinder zum Zeitpunkt des Übertrittsverfahrens heute jünger als früher und würden oft unterschätzt, weil einzelne ihr Potenzial erst später in der Entwicklung entfalten würden. Weiter wurde kritisch angefügt, dass bei kooperativen und v.a. bei integrierten Modellen ein Selektionsentscheid nahezu bedeutungslos werde.

8.1.2 Beurteilung des Verfahrens

Im Hinblick auf eine differenziertere Beurteilung des Luzerner Übertrittsverfahrens werden im Folgenden dessen verschiedene Teilaspekte thematisiert. Als erstes werden die definierten Eckwerte näher betrachtet. Danach wird unter die Lupe genommen, welche Änderungen bei diesen Eckwerten als notwendig angesehen wurden, wie die Praxis der Entscheidungsfindung konkret ausgestaltet war und wie die unterstützenden Massnahmen beurteilt wurden. Abschliessend werden die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel und Unterlagen beurteilt, bevor Einschätzungen über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag im Selektionsverfahren vorgestellt werden.

8.1.2.1 Wie werden die definierten Eckwerte des Übertrittsverfahrens beurteilt und umgesetzt?

Als wichtige Eckwerte des Luzerner Übertrittsverfahrens wurden (1) die Dauer des Verfahrens, (2) die Kriterien für den Übertrittsentscheid, (3) die Anzahl der Beurteilungsgespräche mit den Eltern und (4) der gemeinsam getroffene Zuweisungsentscheid untersucht.

(1) Dauer des Verfahrens: Über 95% der Schulleitungen, Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren in der Fragebogenerhebung der Ansicht, es sei (eher) gut, dass das Luzerner Übertrittsverfahren drei Semester dauert.

Auch in annähernd jeder Interviewrunde mit den Eltern wurde der selektionsrelevante Beobachtungszeitraum von drei Semestern als Stärke des aktuellen Übertrittsverfahrens hervorgehoben. Durch diese Vorgabe sei ein breit abgestützter Entscheid mit relativ geringem Druck möglich, der auch Entwicklungen einbeziehe und von einer punktuellen Tagesform unabhängig sei.

(2) Kriterien für den Übertrittsentscheid: Mit Abstand am stärksten gewichteten die Primarlehrpersonen bei ihrem Entscheid die Noten in Deutsch, Mathematik und Mensch und Umwelt. Die vorgegebenen Notenrichtwerte für die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I wurden von fast allen Schulleitungen, Primarlehrpersonen und den Lehrpersonen der Sekundarstufe I als gerade richtig angesetzt betrachtet, v.a. jene der tieferen Niveaus. Mehr als 80% der Schulleitungen und Primarlehrpersonen bezeichneten aber alle vier verwendeten Selektionskriterien als «geeignet» oder «eher geeignet»; bei gewissen Kriterien fanden sich sogar über 90% zustimmende Antworten. Die Zustimmung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu den Selektionskriterien war grundsätzlich ähnlich hoch – allerdings mit einer Ausnahme: Nur knapp 70% dieser Lehrpersonen bezeichneten die Zeugnisnoten der übrigen Fächer (neben Deutsch, Mathematik und Mensch und Umwelt) als «geeignet» oder «eher geeignet».

Trotz der hohen statistischen Zustimmung zu den Selektionskriterien und trotz der starken Gewichtung der Noten im Rahmen des Selektionsentscheides kamen insbesondere zu den Noten zahlreiche kritische verbale Rückmeldungen zusammen. Von den meisten, die sich verbal dazu äusserten, wurden die Noten als ungeeignetes Kriterium für den Zuweisungsentscheid bezeichnet. Bemängelt wurden v.a. die Subjektivität und die damit verbundene geringe Aussagekraft der Noten. Verschiedenen Befragten war ausserdem unklar, wie die Noten der einzelnen Semester und Fächer zu gewichten wären. Nur einzelne Befragte benannten auch positive Aspekte von Noten als Selektionskriterium. Sie argumentierten beispielsweise, Noten seien zwar als alleiniges Kriterium ungeeignet, würden aber dennoch einen Beitrag zu einem Gesamtbild eines Kindes leisten. Ausserdem würden die Noten die Lehrperson beim Beurteilungsgespräch stark in ihrer Argumentation stützen.

Zur Frage der Bewährung der vorgegebenen Notenrichtwerte divergierten die verbalen Antworten stark. Für die aktuellen Notenrichtwerte sprach die Argumentation, diese seien die wichtigste Entscheidungsgrundlage, sie seien mit Bedacht gesetzt und führten zu angemessenen Selektionsentscheiden. Gegen die Notenrichtwerte sprach, dass diese eine motivierende Notengebung verhindern würden und dass die Richtwerte von 4.5 (Sek B) bis 5.2 (Kurzzeitgymnasium) nur eine sehr schmale Spannweite der Notenskala abdeckten. Ausserdem wurde die – auch bei Schulleitungen – verbreitete Praxis kritisiert, die Richtwerte als fixe Minimalwerte zu betrachten. Neben den Notenrichtwerten verblassten die anderen Selektionskriterien. Zwar wurde es von einigen Befragten als sinnvoll erachtet, die Entwicklungstendenz oder die überfachlichen Kompetenzen ebenfalls einzubeziehen. Es wurde aber kritisiert, dass diese Aspekte nur eingeschränkt messbar seien.

(3) Anzahl Beurteilungsgespräche mit den Eltern: Pro Kind wandten die Primarlehrpersonen in der fünften und sechsten Klasse für die unmittelbare Vor- und Nachbereitung der Gespräche sowie für die Gespräche selber im Mittel insgesamt knapp 200 Minuten auf, wobei der grössere Teil davon auf die *fünfte* Klasse entfiel. Im Minimum führten die Primarlehrpersonen pro Kind in der fünften und sechsten Klasse 2.1 Gespräche durch, im Normalfall 2.4 Gespräche und im Maximum 4.4 Gespräche. Die Vorgabe, mindestens zwei Gespräche zu führen, wurde von über 90% der Primarlehrpersonen und Schulleitungen als eher positiv eingeschätzt. Der Idee, in klaren Fällen weniger als zwei Gespräche vorzusehen, konnte nur die Hälfte der Primarlehrpersonen etwas abgewinnen.

Die Anzahl von zwei Gesprächen war in den verbalen Rückmeldungen kaum umstritten. Einzig bei Grenzfällen wurde sie als zu gering betrachtet. Inhaltlich sei es wichtig, dass bereits im Rahmen des ersten Gesprächs eine «klare Linie gefahren» werde, damit es beim entscheidenden Beurteilungsgespräch nicht zu Missverständnissen komme und weitere Gesprächstermine angesetzt werden müssten.

(4) Gemeinsamer Zuweisungsentscheid von Lehrperson und Eltern: Die Vorgabe, den Selektionsentscheid gemeinsam zu fällen und zu verantworten, stiess bei den Befragten im Fragebogen auf ausserordentlich grosse Resonanz. Über 90% der Primarlehrpersonen und der Schulleitungen fanden diese Vorgabe (eher) positiv – bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I waren es immerhin 78%. Gemäss Angaben der Lehrpersonen war es in den allermeisten Gesprächen möglich, den Zuweisungsentscheid tatsächlich gemeinsam zu fällen.

Das gemeinsame Fällen des Selektionsentscheides erachteten viele Befragte auch in den verbalen Rückmeldungen als sinnvolles und wichtiges Merkmal des Übertrittsverfahrens. Der gegenseitige Austausch und die Möglichkeit zur Mitsprache wurden geschätzt. Weiter ging aus diesen Rückmeldungen hervor, dass umso eher ein *gemeinsamer* Entscheid getroffen werden konnte, je eindeutiger die Leistungen eines Kindes einem bestimmten Schulangebot zugeordnet werden konnten.

8.1.2.2 Welche Änderungen werden bezüglich der definierten Eckwerte des Übertrittsverfahrens vorgeschlagen?

Die von den Befragten vorgeschlagenen Änderungen von Eckwerten des Übertrittsverfahrens bezogen sich auf (1) den Einbezug von Leistungstests, (2) eine Erweiterung der Beurteilungsinstrumente, (3) die Dauer des Übertrittsverfahrens, (4) eine stärkere Gewichtung der Fremdsprachen, (5) den Einbezug aller Fächer in die Notendurchschnittsberechnung, (6) eine geringere Gewichtung von Mensch und Umwelt und (7) eine Anpassung der Notenrichtwerte.

(1) Einbezug von Leistungstests: Die statistischen Ergebnisse zu einem allfälligen Einbezug von Leistungstests ins Übertrittsverfahren waren nicht eindeutig. Eine obligatorische Übertrittsprüfung für alle erwies sich jedenfalls nicht als mehrheitsfähig – auch nicht bei den Sekundarlehrpersonen, welche dieser Idee mit 48% noch am ehesten zustimmten. Bei den Schulleitungen und den Primarlehrpersonen konnten dieser Idee nur ca. 20% bis 30% etwas Positives abgewinnen. Dennoch schlossen sich 57% der Primarlehrpersonen und 65% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I der These an, dass ein standardisierter Leistungstest für alle Kinder die Zuweisung optimieren würde; bei den Schulleitungen sprachen sich lediglich 45% (eher) dafür aus. Fast 60% der Primarlehrpersonen und Schulleitungen sowie ca. drei Viertel der Lehrpersonen der Sekundarstufe I könnten sich jedoch bei Uneinigkeit oder in Grenzfällen die Durchführung eines standardisierten Leistungstests vorstellen.

Ebenfalls uneinheitlich waren die verbalen Rückmeldungen zu Leistungstests. Einerseits war der Wunsch nach einem zusätzlichen, von der Primarlehrperson unabhängigen Selektionskriterium weit verbreitet. Teilweise wurden Leistungstests aber nur fürs Gymnasium oder für das Niveau A bzw. nur in Deutsch und Mathematik oder nur bei Grenzfällen gefordert. Während einige Befragte vorschlugen, die Leistungstests sollten ein ausschlaggebendes Selektionskriterium werden, dachten andere im Zusammenhang mit Leistungstests eher an eine unverbindliche Zusatzinformation. Andererseits wandten sich andere Befragte scharf gegen die Einführung von Leistungstests. Sie argumentierten, ein gemeinsam getragener Entscheid sei einem standardisierten Test weit überlegen, ein Test messe eine punktuelle Tagesform und würde Oberschicht-Kinder bevorzugen, die sich private Nachhilfestunden leisten könnten. Ausserdem wurde ein «teaching to the test» befürchtet und damit ein Rückschritt zu den früheren Übertrittsprüfungen.

(2) Erweiterung der Beurteilungsinstrumente: Manche Lehrpersonen der Sekundarstufe I und auch Schulleitungen wünschten sich zur ganzheitlichen Betrachtung der Kinder andere Formen als die traditionelle, notenbasierte Beurteilung. Als Alternativen wurden deshalb in erster Linie Kompetenzraster und Portfolios gefordert.

(3) Dauer des Verfahrens: Von verschiedener Seite wurde in den verbalen Rückmeldungen gewünscht, zusätzlich auch das zweite Semester der sechsten Klasse selektionsrelevant zu gestalten. In der aktuellen Situation werde der Übertrittsentscheid ein ganzes Jahr vor der ersten (Zeugnis-) Beurteilung auf der Sekundarstufe I getroffen. Wenn der Selektionsentscheid in der Mitte der sechsten Klasse nur provisorisch gefällt und erst am Ende der sechsten Klasse definitiv bestätigt werden müsste, könnte der Druck auf die Kinder auch im zweiten Semester aufrecht erhalten werden. Teilweise wurde gar gefordert, den Selektionsentscheid erst im ersten Semester der Sekundarstufe I zu fällen.

(4) Stärkere Gewichtung der Fremdsprachen: Oft vorgetragen wurde in den verbalen Rückmeldungen der Vorschlag, die Fremdsprachen stärker in den Übertrittsentscheid einfließen zu lassen. Auslöser dafür war zumeist die Tatsache, dass die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe I ebenfalls durchschnittsrelevant seien und gewisse Lernende deshalb überfordert würden, wenn dies in der Primarschule anders gehandhabt wurde. Über die Stärke der Gewichtung der Fremdsprachen waren sich die Befragten allerdings kaum einig. Zudem äusserten sich einzelne Befragte auch kritisch gegenüber der Sprachlastigkeit der Schule insgesamt.

(5) *Einbezug aller Fächer in die Berechnung des Notendurchschnittes:* In eine ähnliche Richtung zielte der Wunsch, alle Fächer in den Selektionsentscheid einzubeziehen, z.B. indem ein Notendurchschnitt über alle Fächer hinweg berechnet wird. Begründet wurde dieser Vorschlag mit einer Angleichung an die Praxis in der Sekundarstufe I (Gymnasium), mit der Gewinnung eines besseren Gesamtbildes, mit dem verbesserten Einbezug von Beurteilungen von Fachlehrpersonen und mit der Hoffnung, damit die einseitige Konzentration gewisser Kinder und Eltern auf die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt zu durchbrechen.

(6) *Geringere Gewichtung von Mensch und Umwelt:* Von einzelnen Befragten wurde gefordert, das Fach Mensch und Umwelt im Übertrittsverfahren weniger stark oder gar nicht mehr zu gewichten. Begründet wurde dies damit, dass die Noten in diesem Fach zu gutmütig verteilt würden, dass es in diesem Fach zu einfach sei, mit etwas punktueller Anstrengung gute Noten zu erzielen, dass die Beurteilung in diesem Fach unter den Lehrpersonen besonders stark divergiere und dass die Sekundarstufe I das Fach Mensch und Umwelt gar nicht führe.

(7) *Anpassung der Notenrichtwerte:* Für einige Befragte lagen die Notenrichtwerte zu eng beieinander. Diese Befragten stellten sich vor, dass die Notenskala auch bei den Richtwerten besser ausgeschöpft werden müsste. Insbesondere die Notenrichtwerte fürs Gymnasium (5.2) und für die Sek A (5.0) lagen für einige zu nahe beieinander. Während einige forderten, diese beiden Notenrichtwerte zu vereinheitlichen, zielten andere im Gegenteil auf eine grössere Differenz – durch Erhöhung des Richtwertes fürs Gymnasium. Ausserdem wurde teilweise gefordert, die bisherigen Richtwerte künftig als verbindliche Minimalwerte zu verstehen.

8.1.2.3 Wie lässt sich die Praxis der Entscheidungsfindung beschreiben?

Mit der Frage nach der Praxis der Entscheidungsfindung sollte untersucht werden, (1) wie Fachlehrpersonen in die Entscheidung mit einbezogen wurden, (2) wie die Beurteilungsgespräche mit den Eltern verliefen und (3) zu welchem Zeitpunkt die Entscheide gefällt wurden. Zudem sollte in Erfahrung gebracht werden, (4) wie klar diese Entscheide waren und (5) wie in Grenz- und Beschwerdefällen vorgegangen wurde.

(1) *Einbezug von Fachlehrpersonen in die Entscheidung:* Gemäss Angaben der Primarlehrpersonen in den Fragebogen wurden die Fachlehrpersonen im Vorfeld der Beurteilungsgespräche intensiv in entsprechende Absprachen einbezogen – oder dann wurden sie zu den Gesprächen eingeladen. V.a. bei Grenzfällen fanden intensive Absprachen statt.

(2) *Verlauf der Beurteilungsgespräche:* Bei den Beurteilungsgesprächen verhielten sich die meisten Eltern gemäss Angaben der Lehrpersonen in den Fragebogen kooperativ. Drei Vierteln der Primarlehrpersonen fiel deshalb das Führen der Beurteilungsgespräche eher leicht. Meistens war es die Lehrperson, die in den Gesprächen zuerst einen Zuweisungsvorschlag machte. Zwei Drittel der Primarlehrpersonen gaben an, dass die Kinder ihre Bedürfnisse genügend ins Verfahren einbringen konnten. Jedoch seien sich Eltern und Kind sowieso zumeist einig bezüglich des Zuweisungsentscheides. Schliesslich konnte der Zuweisungsentscheid von 90% der Lehrpersonen in den Gesprächen (eher) gemeinsam mit den Eltern und dem Kind getroffen werden.

Auch die verbalen Aussagen der Befragten liessen den Schluss zu, dass die Beurteilungsgespräche grundsätzlich als positiv empfunden wurden. Primarlehrpersonen bewerteten die Beurteilungsgespräche unter anderem auf Grund des Austauschs mit den Eltern und den gemeinsamen Zielsetzungen als sehr positiv. Die Schülerinnen und Schüler interessierte am Beurteilungsgespräch nicht nur, welchem Schulangebot sie letztlich zugewiesen wurden, sondern auch, welche Mittlernden das gleiche Schulangebot besuchen würden. Viele Entscheide konnten am Beurteilungsgespräch auf einer gemeinsamen Diskussionsbasis getroffen werden.

Aus den meisten Interviews ging hervor, dass die übrigen Kriterien zwar ebenfalls besprochen wurden, der Hauptfokus beim Selektionsentscheid jedoch auf den Noten lag. Dennoch waren zahlreiche Eltern erfreut über die ganzheitliche Betrachtung des Kindes im Rahmen des Selektions-

verfahrens. Insgesamt wurde der elterliche Druck auf eine möglichst positive Selektion von einigen Beteiligten aber als sehr hoch wahrgenommen. Dieser Druck entstand primär aus der Befürchtung der Eltern, ihr Kind habe in einem tieferen Niveau weniger Chancen in der späteren Berufswelt. Deshalb wurde teilweise gefordert, den Einfluss der Eltern einzudämmen oder die Entscheidungskompetenz alleine an die Primarlehrpersonen zu delegieren (mit oder ohne Rücksprache mit den Eltern). Begründet wurde dies damit, dass die Primarlehrpersonen die Schulleistungen der Kinder besser einschätzen könnten und dass sie über die besseren Kenntnisse des Schulsystems verfügten.

(3) Zeitpunkt des Selektionsentscheides: 72% der Lehrpersonen waren sich bereits im ersten Semester der fünften Klasse bei den *ersten* Kindern ihrer Klasse sicher bezüglich der Zuweisung. Bei den *letzten* Kindern ihrer Klasse waren sich 12% der Lehrpersonen bereits im Verlauf der fünften Klasse über die Zuweisung im Klaren. Ein guter Drittel der Primarlehrpersonen entschied sich bei den letzten Kindern in den letzten Wochen vor dem zweiten Gespräch über die Zuweisung – nur 15% entschieden sich bei den letzten Kindern erst während des zweiten Beurteilungsgesprächs.

Aus den qualitativen Analysen ging weiter hervor, dass viele Kinder bereits im Vorfeld des Selektionsentscheides intensive Gespräche mit ihren Eltern geführt hatten. Die meisten Entscheide standen somit bereits vor dem zweiten Beurteilungsgespräch fest, weil entweder die Kriterien eindeutig erfüllt waren oder die Kinder schon länger gewusst hatten, welches Schulangebot sie besuchen wollten und deshalb systematisch daraufhin gearbeitet hatten.

(4) Klarheit des Entscheides: Fast alle befragten Primarlehrpersonen waren sich in den statistischen Analysen bei der Mehrheit der Zuweisungsentscheide (eher) sicher. Rückblickend geäußerte Zweifel über die Zuweisungsentscheide waren relativ selten. In Zweifelsfällen fragten die Primarlehrpersonen im Unterrichtsteam bei Lehrpersonen nach, die das entsprechende Kind gut kannten oder diskutierten mit Stufenkolleginnen und -kollegen. Sie führten zusätzliche Beobachtungen durch, schauten sich nochmals die Anforderungen der einzelnen Schulangebote an, sprachen sich mit ihrer Schulleitung ab oder zogen weitere Personen zu anstehenden Beurteilungsgesprächen bei. Und nicht zuletzt achteten sie auf ihr persönliches «Bauchgefühl».

Eltern und Kinder erzählten im Rahmen der Gruppeninterviews oft von einem klaren Entscheid und folglich von einem «unproblematischen» Übertrittsverfahren. Die Klarheit des Entscheides ergab sich entweder aus der Eindeutigkeit der Erfüllung der Kriterien oder aus der klaren Vorstellung der Kinder selbst. Nur wenige waren unzufrieden mit dem Zuweisungsentscheid. Sowohl die Zufriedenheit als auch die Unzufriedenheit hing weniger mit der konkreten Zuweisung als vielmehr mit dem Grad der Einigkeit zwischen Eltern, Kind und Lehrperson zusammen. Zu Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Lehrpersonen kam es oft, wenn die Noten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt von den übrigen Noten abwichen.

(5) Häufigkeit und Gründe von Beschwerden gegen den Zuweisungsentscheid: 58% der per Fragebogen befragten Primarlehrpersonen hatten es während ihrer Berufslaufbahn an einer sechsten Klasse des Kantons Luzern bereits erlebt, dass sie sich mit den Eltern eines Kindes nicht auf einen Selektionsentscheid einigen konnten. Nur etwa in einem knappen Viertel der Fälle entschied die Schulleitung jedoch «gegen» die Primarlehrperson. Im letzten Durchgang selektionierten die befragten Primarlehrpersonen ca. 3'640 Primarschülerinnen und Primarschüler. Ihren Angaben zufolge konnten sie sich bei 55 Schülerinnen und Schülern im letzten Durchgang nicht mit den Eltern einigen – das entspricht 1.5% der selektionierten Schülerinnen und Schüler. Als weitaus häufigsten Grund für Beschwerden gegen den Entscheid nannten Primarlehrpersonen und Schulleitungen den Ehrgeiz der Eltern. Weitere häufige Gründe bestanden darin, dass es sich um Grenzfälle handelte oder dass die Eltern ihr Kind und dessen Schulsituation zu wenig gut kannten. Die bisherige Praxis, dass die Schulleitung der aufnehmenden Schule bei Uneinigkeit über die Zuweisung entscheidet, wurde von über 75% der Befragten (eher) befürwortet. Neben den bereits erwähnten Leistungstests, die v.a. von den Lehrpersonen der Sekundarstufe I befürwortet würden, sprach

sich etwa die Hälfte der Befragten dafür aus, bei Unsicherheiten bezüglich der Zuweisung vermehrt Lehrpersonen der Sekundarstufe I einzubeziehen.

Auch aus den verbalen Rückmeldungen der Primarlehrpersonen ging hervor, dass der Hauptgrund für Uneinigigkeiten oft darin lag, dass die Eltern auf ein anspruchsvolleres Schulangebot drängten, als es die Lehrperson vorschlug. Während einige Eltern die Rekursmöglichkeiten gar nicht kannten, glaubten andere nicht an einen Erfolg von Rekursen, weil der Schulleitung der abnehmenden Schule nur die Möglichkeit bleibe, sich auf die (subjektiv gesetzten) Noten der Primarlehrperson zu verlassen.

8.1.2.4 Wie werden die Massnahmen zur Unterstützung der Urteilsfindung beurteilt und umgesetzt?

Zu den unterstützenden Massnahmen im Übertrittsverfahren gehören (1) die Aus- und Weiterbildung der Beteiligten, (2) Rückmeldegespräche, (3) Beurteilungskonferenzen und (4) Orientierungsarbeiten.

(1) Weiterbildung: Die Weiterbildung wurde lediglich in den verbalen Rückmeldungen thematisiert – und auch dort nur am Rande. Vereinzelt wurde generell mehr Weiterbildung im Bereich der Schülerinnen- bzw. Schülerbeurteilung gefordert. Ausserdem müssten vor allem Junglehrpersonen mehr über die Anforderungen der verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I wissen – was ihnen in Weiterbildungskursen vermittelt werden könnte.

(2) Rückmeldegespräche: Die Rückmeldegespräche mit den Lehrpersonen der Sekundarstufe I wurden von diesen selber sowie von den Primarlehrpersonen als wertschätzend und sinnvoll beurteilt. Gemäss weiteren Angaben der beteiligten Lehrpersonen im Fragebogen können diese Gespräche dazu beitragen, die Qualität der künftigen Selektionsentscheide zu steigern. Nach Angaben der beteiligten Lehrpersonen fanden die Rückmeldegespräche in den allermeisten Fällen auch tatsächlich statt.

Wie aus den verbalen Rückmeldungen hervor ging, erlebten die Lehrpersonen die Rückmeldegespräche aber unterschiedlich. Einige Lehrpersonen der Sekundarstufe I empfanden es als schwierig, zum Zeitpunkt der Rückmeldegespräche bereits differenzierte Rückmeldungen zu erteilen. Und insbesondere mit dem Langzeitgymnasium funktionierte die Zusammenarbeit nicht optimal, da teilweise gar keine Rückmeldegespräche stattfanden. In diesem Zusammenhang schlug eine Lehrperson eines Untergymnasiums einen gemeinsamen Tag für alle am Übertritt beteiligten Lehrpersonen zum persönlichen Erfahrungsaustausch vor.

(3) Beurteilungskonferenzen: Etwa 80% der Primarlehrpersonen und der befragten Schulleitungsmitglieder der Sekundarstufe I gaben an, dass die Beurteilungskonferenzen tatsächlich stattfanden. Auch bei den Beurteilungskonferenzen wurde von den Primarlehrpersonen und den beteiligten Schulleitungen im statistisch ausgewerteten Fragebogen der wertschätzende Rahmen positiv hervorgehoben. An diesen sinnvollen Konferenzen konnten wichtige Inhalte besprochen werden, ohne dass die Primarlehrpersonen ihre Selektionsentscheidungen rechtfertigen mussten.

Auch zu den Beurteilungskonferenzen divergierten die Meinungen in den verbalen Antworten stark. V.a. sehr erfahrene Primarlehrpersonen empfanden Beurteilungskonferenzen als überflüssig oder als notwendiges Übel.

(4) Orientierungsarbeiten: In den statistisch ausgewerteten Rückmeldungen der Primarlehrpersonen wurden die Orientierungsarbeiten höchstens von einer Minderheit (weniger als 20%) als (eher) hilfreich für den Zuweisungsentscheid bezeichnet. Den wenigsten von ihnen gelang es, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand der Orientierungsarbeiten zuverlässiger einzuschätzen. Auch zur individuellen Förderung waren diese Arbeiten nur ca. einem Viertel der Primarlehrpersonen nützlich. Dennoch führten ca. drei Viertel der Primarlehrpersonen die vorgegebene An-

zahl Orientierungsarbeiten durch. Die meisten Lehrpersonen benoteten die Orientierungsarbeiten und berücksichtigten die Ergebnisse fürs Zeugnis.

Aus den verbalen Rückmeldungen ging hervor, dass die Orientierungsarbeiten als wenig aussagekräftig, sehr zeitaufwendig und kompliziert wahrgenommen wurden. An den Orientierungsarbeiten wurde weiter kritisiert, dass sie nicht mit dem aktuellen Lehrplan bzw. den verwendeten Lehrmitteln korrespondierten, dass Beurteilungskriterien und -massstäbe unklar seien oder dass die Aufgabenstellungen kompliziert bzw. zu schwierig und nicht auf die jüngeren Kinder (frühere Einschulung) zugeschnitten seien. Verschiedentlich wurde deshalb ein einheitlicher und geeichter Beurteilungsschlüssel mit kantonalem Notenmassstab gefordert.

8.1.2.5 Wie werden die Hilfsmittel und Unterlagen zum Übertrittsverfahren beurteilt?

Zu den untersuchten Hilfsmitteln und Unterlagen gehörten (1) der Übertrittsordner, (2) der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen, (3) die Beobachtungshilfen für Erziehungsberechtigte, (4) der Beurteilungsbogen und (5) die Elternbroschüre.

(1) Übertrittsordner: Der Übertrittsordner wurde in der statistisch ausgewerteten Befragung von über 80% der Primarlehrpersonen als (eher) nützlich, klar und gut handhabbar eingeschätzt. Über die Hälfte der Antwortenden wählte bei diesen Items jedoch die Antwortmöglichkeit «eher ja», was trotz der insgesamt positiven Antworten für ein gewisses Optimierungspotenzial spricht.

Dieses Optimierungspotenzial konkretisierten die Befragten in ihren verbalen Antworten – was dazu führte, dass viele Überarbeitungshinweise zusammenkamen. Kritisiert wurde, dass die einzelnen Instrumente nicht den heutigen Schulmodellen der Sekundarstufe I entsprechen würden, dass sie veraltet seien bzw. nicht auf die durch verschiedene Umstrukturierungen auf der Sekundarstufe I neu geschaffenen Begriffe angepasst worden seien und untereinander nicht korrespondieren würden.

(2) Beobachtungsbogen für Lehrpersonen: Auch der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen wurde von drei Vierteln der Befragten als (eher) nützlich, klar und gut handhabbar eingeschätzt – v.a. von den weiblichen Primarlehrpersonen.

Dennoch wurde der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen in den offenen Textrückmeldungen grösstenteils kritisiert. Das Formular sei zu umfassend, administrativ zu aufwändig, es beinhalte keine praktischen Beispiele zur Orientierung und sei zu wenig auf die Beurteilung der zeugnisrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen abgestimmt. Mehrfach wurden kindgerechtere, klarere Formulierungen im Beobachtungsbogen sowie eine Reduktion der Kriterien gefordert.

(3) Beobachtungshilfen für Eltern: Die Beobachtungshilfen für Eltern wurden von ca. 80% der Primarlehrpersonen als (eher) klar und gut handhabbar erachtet. Von deren Nützlichkeit waren jedoch nur knapp zwei Drittel der Primarlehrpersonen überzeugt.

In den verbalen Rückmeldungen wurden auch die Beobachtungshilfen für Eltern mehrheitlich kritisiert. Die Kritik bezog sich darauf, dass viele Eltern das Ausfüllen des Beobachtungsbogens zu wenig ernst nähmen und dass die Beobachtungen von Eltern und Lehrpersonen auf Grund der unterschiedlichen Settings daheim und in der Schule divergieren würden. Der Beobachtungsbogen sei für fremdsprachige oder bildungsferne Eltern zu anspruchsvoll formuliert, zu wenig selbsterklärend und wegen unterschiedlich gepolter Items zu unübersichtlich. Dennoch schätzten Eltern, dass sie sich mit dieser Beobachtungshilfe aufs Beurteilungsgespräch vorbereiten konnten.

(4) Beurteilungsbogen: Der Beurteilungsbogen wurde in der quantitativen Fragebogenerhebung zwar geschätzt, um die überfachlichen Kompetenzen der Kinder bezüglich des Übertritts zu beurteilen. Etwas zurückhaltender waren die Primarlehrpersonen jedoch bei der Einschätzung der Prognosekraft der im Beurteilungsbogen verwendeten Kriterien. Ausserdem fiel die Einschätzung dieser Kriterien nicht allen Primarlehrpersonen leicht.

In den verbalen Rückmeldungen wurden am Beurteilungsbogen dessen grosser Umfang sowie die unklar formulierten Beurteilungskriterien ohne eindeutige Indikatoren kritisiert. Ein weiterer mehrfach genannter Kritikpunkt betraf das schmale Spektrum der Beurteilungsskala. Die vierstufige Beurteilungsskala erschien einigen Befragten als zu schmal, um die Lernenden adäquat einzuschätzen. Gefordert wurden überdies eine Reduktion der Zahl der Beurteilungskriterien sowie griffigere und verständlichere Formulierungen dieser Kriterien.

(5) *Elternbroschüre*: Mehr als 90% der Primarlehrpersonen bezeichneten die Elternbroschüre als eher nützlich, klar und gut handhabbar.

Trotz der insgesamt sehr positiven statistischen Ergebnisse trat die Elternbroschüre bei den ergänzenden verbalen Rückmeldungen vor allem in Verbindung mit Kritik in Erscheinung. Die Kritikpunkte betrafen einerseits widersprüchliche oder fehlende Angaben in der Broschüre (z.B. über das Kurzzeitgymnasium). Ausserdem fehle eine Übersetzung der Broschüre für fremdsprachige Eltern. Insbesondere bei Grenzfällen, bei Uneinigkeit und bei Gesprächen über die Zuweisung in tiefere Niveaus wünschten sich Primarlehrpersonen weitere unterstützende Unterlagen.

8.1.2.6 Wie wird das Verhältnis von Aufwand und Ertrag beurteilt?

Die statistischen Analysen führten zum Ergebnis, dass sich Aufwand und Ertrag im Luzerner Übertrittsverfahren aus Sicht der Befragten im Grossen und Ganzen etwa die Waage halten. Speziell, wenn es darum ging, dass sich die Kinder im zugewiesenen Schultyp wohl fühlten, waren sich die Schulleitungen und die Primarlehrpersonen einig: Der zeitliche Aufwand lohnt sich, wenn dieses Ziel erreicht wird. Die Administration hingegen war für einige Primarlehrpersonen zu umfangreich. Ob für Kinder, deren Zuteilung von Anfang an klar war, zu viel Zeit aufgewendet werde, konnte nicht abschliessend beurteilt werden, da sich hier die Meinungen sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Primarlehrpersonen in ungefähr zwei gleich grosse Hälften teilten.

In eine ähnliche Richtung verwiesen auch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei hier die negativen Aspekte noch etwas stärker zum Tragen kamen. Primarlehrpersonen gaben an, der Aufwand für die Übertrittsgespräche unterscheide sich zwar je nach Eindeutigkeit der Zuteilung; insgesamt sei der Aufwand jedoch relativ gross. Zeitintensiv seien vor allem die Vorbereitungen sowie gewisse Zusatzleistungen (Zwischengespräche, Informationsabende), die den Entscheid erleichtern sollten. Vor allem jüngere Primarlehrpersonen waren einerseits auf Grund emotionaler Belastung und andererseits wegen des hohen (administrativen) Aufwandes stark beansprucht. Folge davon war teilweise eine hohe Fluktuation auf der Mittelstufe, wodurch Erfahrungswissen und Konstanz nicht aufgebaut werden konnten oder verloren gingen. Gefordert wurde deshalb die Entlastung dieser Lehrpersonen. Es gab aber auch Lehrpersonen, die sich mit der Zeit gut und zeitsparend auf die Entscheide vorbereiten konnten, weil sie sich entsprechende Werkzeuge zurecht gelegt hatten.

8.1.3 Wirkungen des Übertrittsverfahrens

Die Wirkungen des Übertrittsverfahrens wurden mit vier weiterführenden Fragen näher untersucht. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, wie sich das Übertrittsverfahren auf die Unterrichtspraxis auswirkte und wie die Entscheide von den abnehmenden Lehrpersonen bewertet wurden. Damit einhergehend war auch wichtig zu erfahren, ob in der Sekundarstufe I Korrekturen des Entscheids notwendig wurden und wie die Verteilung der Zuweisungsentscheide im jährlichen Vergleich aussah.

8.1.3.1 Wie wirkt sich das Übertrittsverfahren auf die Unterrichtspraxis aus?

In der quantitativ ausgewerteten Umfrage stellte sich heraus, dass die Primarlehrpersonen gut darauf achteten, den Unterricht so zu gestalten, dass sie genügend «Beweise» für den Zuweisungs-

entscheid sammeln konnten. Die Tatsache, dass klare Beurteilungen resultieren sollten, schränkte aber nur etwa die Hälfte der Primarlehrpersonen in der Themenwahl und Unterrichtsgestaltung ein. Eine grosse Mehrheit teilte den Stoff so ein, dass auch am Ende der sechsten Klasse (nach dem Zuweisungsentscheid) noch wichtige Themen behandelt werden konnten. Einige Primarlehrpersonen attestierten dem Übertrittsverfahren überdies eine leicht motivierende Wirkung für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

Die Aussagen zum Unterricht waren in den inhaltsanalytisch ausgewerteten verbalen Daten sehr vielseitig. So nahmen die befragten Akteure vor allem bei schwächeren Kindern im Unterricht einen grossen Leistungsdruck auf Grund des Übertrittsverfahrens wahr. Auslöser für den von einigen Kindern erlebten Notendruck waren die vielen Prüfungen und die Wünsche der Eltern (und der Kinder selber). Leistungsstärkere Kinder empfanden das Übertrittsverfahren hingegen als weniger anstrengend und fühlten sich im Unterricht kaum unter Druck gesetzt. Der sinkende Druck nach Vorliegen des Selektionsentscheides führte in einigen Fällen zu schwächeren Leistungen – in anderen Fällen aber auch zu Leistungssteigerungen. Für die Kinder war nach dem Selektionsentscheid im Unterricht v.a. Thema, dass ihre Schulklasse demnächst aufgelöst wird.

8.1.3.2 Wie werden die Übertrittsentscheide von den abnehmenden Lehrpersonen beurteilt?

Gemäss statistischen Auswertungen der Angaben von Schulleitungen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I wiesen die Primarlehrpersonen die Kinder in den allermeisten Fällen eher richtig zu. Knapp 40% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I betrachteten die Selektion jedoch tendenziell als zu wenig streng.

So lässt sich auch der verschiedentlich verbal geäusserte Einwand verstehen, die Schülerleistungen und Arbeitshaltungen hätten sich in den letzten Jahren negativ entwickelt, was dazu geführt habe, dass die Anforderungen der einzelnen Schulangebote reduziert werden mussten. In diesem Zusammenhang wurde argumentiert, seit der Integration des Niveaus D ins Niveau C sei es zu einer Reduktion der Leistungen im Niveau C gekommen, weshalb viele Eltern und Kinder eine C-Einstufung verhindern wollten. So entstehe ein Druck, auch schwächere Kinder dem Niveau B zuzuweisen. Dadurch leide jedoch der Ruf des Niveaus B, das deshalb von Aussenstehenden zunehmend mit der früheren Realschule gleichgesetzt werde. So entstehe ein «Run» auf das Niveau A, was letztlich auch hier das Leistungsniveau senke. Deshalb wurde gefordert, den Massstab für die einzelnen Schulangebote wieder höher anzusetzen.

8.1.3.3 Wie häufig und welcher Art sind Korrekturen des Entscheids im Verlaufe der Sekundarstufe I?

Knapp 80% der Schulleitungen und knapp 60% der Lehrpersonen der Sekundarstufe I gaben an, dass es relativ selten zu Umstufungen oder Repetitionen in der Sekundarstufe I käme. Gemäss Angaben der kantonalen Schulstatistik wechselten in den Jahren 2008 bis 2012 jährlich im Mittel 4.38% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in ein *anspruchsvolleres* Schulangebot (davon 2.54% Mädchen und 1.84% Knaben): Im ersten Jahr an der Sekundarstufe stiegen 2.3% eines Jahrgangs auf, im zweiten 2.8% und im dritten 8.2%. Die verhältnismässig hohe Zahl der Aufsteigenden im dritten Jahr ist allerdings auf Übertritte ans Kurzzeitgymnasium zurückzuführen. Die Mobilität in absteigender Richtung war verhältnismässig gering – sie betrug im gleichen Zeitraum im jährlichen Mittel 1.2% (davon 0.5% Mädchen und 0.7% Knaben). Im ersten Jahr der Sekundarstufe wurden 0.2% der Jugendlichen eines Jahrgangs abgestuft, im zweiten Jahr 2.2% und im dritten 1.2%. Zusätzlich haben im Mittel jährlich 1.1% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ein Schuljahr repetiert, ohne gleichzeitig im Schulsystem auf- oder abzusteigen (davon 0.4% Mädchen und 0.7% Knaben). Das erste Jahr der Sekundarstufe I wurde über die fünf untersuchten Jahre hinweg im Mittel von 1.2% der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs wieder-

holt, das zweite Jahr von 1.4% und das dritte Jahr von 0.7%. Dabei waren Repetitionen in den getrennten Modellen der Sekundarschule etwas häufiger.

Mit 4.4% Aufstufungen (inkl. Übertritte ins Kurzzeitgymnasium), 1.2% Abstufungen und 1.1% Repetitionen ohne Niveauwechsel kam es jährlich zu insgesamt ca. 6.7% Niveauwechseln und Repetitionen. Da die Sekundarstufe I nicht nur ein einziges Jahr dauert, müssen diese jährlichen 6.7% mit der dreijährigen Dauer dieser Schulstufe multipliziert werden. Somit resultieren durchschnittlich ca. 20% der Schülerinnen und Schüler, bei denen im Verlaufe der Sekundarstufe I ein Niveauwechsel oder eine Repetition eingeleitet wurde (inkl. Aufstieg ins Kurzzeitgymnasium). Werden bei den Aufstufungen die Übertritte ins Kurzzeitgymnasium aus den Berechnungen ausgeklammert, so resultieren durchschnittlich 14% der Schülerinnen und Schüler, bei denen im Verlaufe der Sekundarstufe I ein Korrektur des Zuweisungsentscheides vorgenommen wurde.

In den verbalen Daten waren die als eher selten wahrgenommenen Umstufungen oft ein wesentliches Argument für eine hohe Akzeptanz des Übertrittsverfahrens. Obwohl es gemäss kantonaler Schulstatistik deutlich mehr Auf- als Abstiege gab, waren die falsch zugewiesenen Lernenden in der Wahrnehmung ihrer Lehrpersonen tendenziell eher zu hoch eingestuft worden. Die möglichen Auf- und Abstufungen hatten aus Sicht der Befragten sowohl Vor- als auch Nachteile. Positiv gewertet wurde, dass es in den neuen Modellen der Sekundarstufe I möglich sei, in einem einzelnen Fach aufzusteigen, weshalb es für die Schülerinnen und Schüler weniger gravierend sei, zunächst in ein für sie zu tiefes Niveau eingeteilt zu werden. Die permanente Angst vor einem Abstieg wurde aber auch als Ursache für konstanten Leistungsdruck wahrgenommen.

8.1.3.4 Wie ist die Verteilung der Zuweisungsentscheide im jährlichen Vergleich? Im Vergleich der Gemeinden?

Auf kantonaler Ebene blieben die Selektionsquoten in den Jahren 2005 bis 2013 weitgehend stabil. Leicht sinkende Trends liessen sich bei der Sek B und der Sek D ausmachen, ein eher steigender Trend hingegen bei der Sek A. Etwa ein Sechstel eines Jahrgangs besuchte im Anschluss an die sechste Klasse das Langzeitgymnasium, ein Fünftel die Sek A, ein Drittel die Sek B und ein Viertel die Sek C. 0.3% bis 3.3% wurden der Sek D (bzw. HPS) zugewiesen; weniger als ein Prozent der Schülerinnen und Schüler wiederholte freiwillig das sechste Schuljahr.

Die hohe Stabilität der Selektionsquoten auf kantonaler Ebene darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die 83 untersuchten Luzerner Gemeinden – gemittelt über die Jahre 2005 bis 2013 – sehr unterschiedliche Selektionsquoten aufwiesen: In sechs Luzerner Gemeinden wurde im untersuchten Zeitraum nicht einmal jedes hundertste Kind dem Gymnasium zugewiesen, während eine andere Gemeinde im gleichen Zeitraum jedes dritte Kind ans Gymnasium schickte. Während zwei Gemeinden in den untersuchten neun Jahren weniger als 10% ihrer Jugendlichen der Sek A zuwies, selektionierte eine andere Gemeinde im gleichen Zeitraum über 40% ihrer Jugendlichen für die Sek A. In die Sek B wiesen die Gemeinden im untersuchten Zeitraum 20% bis 55% ihrer Jugendlichen zu; in die Sek C 10% bis 45%. Die grösste Übereinstimmung hatten die 83 untersuchten Gemeinden in der Selektionsquote für die Sek D (0% bis 15% eines Jahrgangs).

8.2 Diskussion

In der nun folgenden Diskussion werden die oben zusammenfassend dargestellten Ergebnisse der Evaluation zunächst beurteilt und eingeordnet (siehe Kap. 8.2.1), bevor einige Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise angestellt werden (siehe Kap. 8.2.2). Es folgen Anmerkungen zum verschiedentlich behaupteten Leistungsrückgang der Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 8.2.3), zu den Angeboten und Modellen der Sekundarstufe I (siehe Kap. 8.2.4) und zur Chancengerechtigkeit des Verfahrens (siehe Kap. 8.2.5).

8.2.1 Beurteilung der Ergebnisse

Die statistischen Ergebnisse können als durchaus positiv interpretiert werden: Die Akzeptanz des Übertrittsverfahrens ist insgesamt hoch, die Zuweisungsentscheide waren laut Sekundarlehrpersonen in den meisten Fällen (eher) richtig. Die bisherigen Kriterien waren (eher) geeignet, die Notenrichtwerte «gerade richtig» (v.a. in den tieferen Niveaus), die meisten Instrumente und die unterstützenden Massnahmen waren (eher) nützlich, und mit überwältigender Zustimmung standen die Befragten hinter der Idee, dass der Zuweisungsentscheid gemeinsam im Gespräch gefällt und getragen werden muss. Bei Grenzfällen wurden zusätzliche Meinungen eingeholt (und nicht irrelevante Kriterien ins Feld geführt). Die kantonalen Selektionsquoten der einzelnen Schulangebote waren stabil (wenn auch stark gemeindespezifisch). Mit 1.5% von Fällen mit fehlender Einigung steht der Kanton Luzern im interkantonalen Vergleich (siehe S. 23) gut da. Einzig bei den Orientierungsarbeiten zeigten sich die Lehrpersonen zurückhaltend. Sie bearbeiteten zwar die vorgegebene Anzahl Orientierungsarbeiten und benoteten sie, empfanden sie aber im Hinblick auf den Zuweisungsentscheid nicht als hilfreich.

Heterogener und insgesamt kritischer fielen die *verbalen* Rückmeldungen der Befragten zum Übertrittsverfahren aus (möglichen Ursachen für diese Differenz zu den statistischen Ergebnissen wird in Kap. 8.2.2 nachgegangen). Kritik am Übertrittsverfahren bezog sich v.a. auf den mit dem Verfahren verbundenen hohen Aufwand, den frühen Selektionszeitpunkt und die mangelnde Chancengerechtigkeit bzw. die hohe Subjektivität von Notenbeurteilungen. Verschiedentlich wurde deshalb die gänzliche Abschaffung der schulischen Selektion gefordert (v.a. von Schulleitungen und von Schulen mit integrierten oder kooperativen Modellen auf der Sekundarstufe I). Bezüglich der Instrumente und Unterstützungsmaßnahmen kamen viele Hinweise auf mögliche Anpassungen zusammen. Neben dem Wunsch nach Instrumenten, die eine eindeutige Selektion ermöglichen, kristallisierten sich Stimmen heraus, die argumentierten, die Instrumente und Verfahren müssten besser an die neue Situation auf der Sekundarstufe I angepasst werden (versch. Schulmodelle).

Insgesamt lassen die Ergebnisse die Interpretation zu, dass das Luzerner Übertrittsverfahren weitgehend akzeptiert ist. Es handelt sich aber nicht um eine «blinde» Akzeptanz, sondern eher um eine Akzeptanz, die sich kritischer Aspekte der Selektion durchaus bewusst ist.

8.2.2 Methodische Überlegungen

Verschiedentlich divergierten die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Befragung in dem Sinne, dass die qualitativen Ergebnisse kritischer ausfielen als die quantitativen.

Das Divergieren der Ergebnisse eines quantitativen und qualitativen Zugangs ist nicht unüblich, in der vorliegenden Untersuchung jedoch recht deutlich und offensichtlich. Eine Ursache dafür dürfte im verwendeten Antwortformat zu suchen sein, das keine neutrale Mittelkategorie «teils/teils» anbot. Dies führte wahrscheinlich dazu, dass Befragte, die gerne eine neutrale Antwort gegeben hätten, «eher ja» ankreuzten, aber dann eine kritische verbale Anmerkung anfügten oder ihre im Grunde ambivalente Haltung ausführlich erläuterten und begründeten. Jedenfalls fielen bei den statistischen Ergebnissen häufig die hohen Anteile der Antwort «eher ja» auf, die dazu führten, dass das Übertrittsverfahren insgesamt eher positiv beurteilt wurde. Als die verbalen Rückmeldungen zusammengeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, resultierten hingegen viele kritische Stimmen. Positiv daran wird sicher sein, dass sich unter diesen kritischen Rückmeldungen auch viele Hinweise für Optimierungen am Verfahren finden.

Eine weitere methodische Überlegung bezieht sich auf die Frage, ob die Fremdsprachen bei der Selektion stärker berücksichtigt werden sollten. Da die Fragebogenerhebung aus zeitlichen Gründen parallel zur Durchführung der Interviews geschaltet werden musste, konnte die Anregung aus den Interviews, im Online-Fragebogen nach der Gewichtung der Fremdsprachen zu fragen, nicht aufgenommen werden. Deshalb fehlen zu dieser nicht unwesentlichen Frage statistische Daten.

Wohl haben sich in den verbalen Anmerkungen viele Personen für eine stärkere Gewichtung der Fremdsprachen bei der Selektion eingesetzt. Wer mit der aktuellen Situation zufrieden war, hatte aber kaum einen Grund, dies verbal explizit anzugeben. Auf Grund dieser methodischen Schwierigkeit kann hier zu dieser Frage keine eindeutige Stellungnahme abgegeben werden. Das Argument, dass die Fremdsprachen in der Sekundarstufe I ein grosses Gewicht einnehmen, würde für einen solchen Einbezug sprechen. Auf der anderen Seite würde eine stärkere Gewichtung der Fremdsprachen wohl zu einer Überbetonung der einfach messbaren schriftlichen Kompetenzen im Unterricht beitragen (Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung), was den ursprünglichen Intentionen bei der Einführung dieser Fächer und einem ganzheitlichen Fremdsprachenlernen widersprechen würde.

8.2.3 Leistungsrückgang

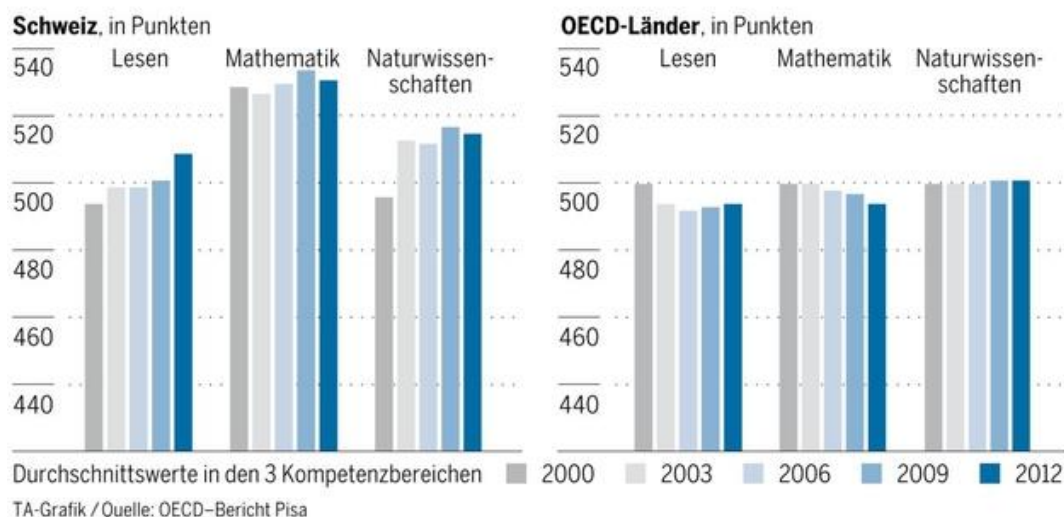
Die Fremdsprachen können auch als Aufhänger dienen, um auf den verschiedentlich in den verbalen Anmerkungen postulierten Leistungsrückgang der Schülerinnen und Schüler zu sprechen zu kommen. Ein direkter Leistungsvergleich mit früheren Zeiten ist allerdings schwierig, weil sich die Unterrichtsinhalte teilweise verändert haben. So verfügen Kinder heute zum Übertrittszeitpunkt auch über Kompetenzen, die Kinder einige Jahre zuvor zu diesem Zeitpunkt nicht hatten. Zu denken ist hierbei insbesondere an ihre Fremdsprachenkenntnisse oder ihre Kenntnisse in der Bedienung elektronischer Geräte. Das schliesst natürlich nicht aus, dass in gewissen anderen Bereichen tatsächlich weniger Kompetenzen vorhanden sind als früher. Es ist jedoch schwierig, diese verschiedenen Kompetenzen gegeneinander zu verrechnen.

Im Zusammenhang mit einem allfälligen Leistungsrückgang müsste auch berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes in den letzten Jahren heute zum Übertrittszeitpunkt eher jünger sind als früher. Ausserdem ist zu vermuten, dass die Lehrpersonen der Sekundarstufe spüren, dass die Anforderungen der Berufswelt und der Leistungsdruck (z.B. durch die Globalisierung) in den letzten Jahren gestiegen sind. Somit sind möglicherweise nicht die Schülerleistungen gesunken, sondern die Anforderungen gestiegen. So vergrössert sich die wahrgenommene Kluft zwischen den Schülerleistungen und den höheren Anforderungen.

Spannend ist im Zusammenhang mit Übertrittsverfahren auch eine Aussage des Mathematikers Bürgisser, der als Prorektor des Züricher Gymnasiums Rämibühl in der NZZ vom 31. Okt. 2010 auf die Frage, ob die privaten Angebote zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums sinnvoll seien, u.a. antwortete, «dass die Mathe-Aufnahmeprüfung schwieriger sei als in den achtziger Jahren. Gezwungenermassen: Ein 12-Jähriger sei intelligenter, aufgeweckter und besser vorbereitet als früher. Darum würden die Aufgaben komplexer gestaltet» (Steffen, 2010, S. 15).

Der Schweizer Schulleistungsforscher Urs Moser stützt diese These, wenn er sich in «Bildung Schweiz» in einem Artikel von Fleischmann (2013) zitieren lässt mit der Aussage: «Wir haben schlicht keine Belege, dass die Jugend nicht mehr rechnen könne. Erst jetzt beginnen wir mit einem systematischen Bildungsmonitoring, das auch demografische Effekte sauber kontrolliert. Man kann aber sagen, dass die Kompetenzen der Jugendlichen eher steigen als fallen. Und dass eben auch die Anforderungen steigen, die an sie gestellt werden» (vgl. S. 8). Dies dürfte auch auf den Kanton Luzern zutreffen.

Die eher steigenden als fallenden Tendenzen in den per Leistungstest messbaren Schulleistungen spiegeln sich auch in den jüngsten PISA-Ergebnissen. In den Naturwissenschaften und in der Mathematik blieben die Leistungen der Schweizer Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren weitgehend stabil, wobei die Leistungen in Mathematik europäisches Spitzenniveau erreichten. Und im Lesen ist seit den ersten Messungen im Jahr 2000 gar eine markante Leistungssteigerung zu verzeichnen (vgl. Abbildung 46). Mindestens bei den in Leistungstests messbaren Leistungen scheint der pauschale Vorwurf eines Leistungsrückgangs somit ins Leere zu zielen.



Quelle: <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/PisaStudie-Schweizer-Schueler-ueberholen-die-Finnen/story/10269264?track,04.12.2013>

Abbildung 46. Ergebnisse der PISA-Studie für die Schweiz – PISA-Vergleich der Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern.

Gegen einen Leistungsrückgang spricht ausserdem die Tatsache, dass die Luzerner Lehrpersonen der Sekundarstufe I etwa gleich viele Aufstufungen wie Abstufungen und Repetitionen vornahmen. Wäre der Leistungsrückgang so radikal wie verschiedentlich angenommen, wäre es wohl zu bedeutend mehr Abstufungen und Repetitionen gekommen – auf jeden Fall hätten die Lehrpersonen der Sekundarstufe I diese Korrekturmöglichkeit selber in der Hand.

8.2.4 Schulangebote und -modelle der Sekundarstufe I

Das Modell der Sekundarstufe I (getrennt, kooperativ, integriert) hatte bei keiner bei den Primarlehrpersonen gemessenen Skalen irgendeinen statistischen Einfluss auf das Antwortverhalten. Auch bei den Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen waren kaum Unterschiede entlang des Schulmodells auszumachen. In den verbalen Rückmeldungen hingegen war das Modell der Sekundarstufe I ein sehr häufiges Thema.

Eine weitere Überlegung gilt deshalb den verschiedenen Schulangeboten und -modellen auf der Sekundarstufe I. Diese wurden zwar aus der vorliegenden Evaluation explizit ausgeklammert, weshalb sie bisher auch nur ansatzweise gestreift wurden. Wie sich dabei aber zeigte, sind sie eng mit der Selektionsfrage verknüpft:

- Mit der Anzahl der Schulangebote steigt tendenziell auch die Anzahl der Kinder, die Grenzfälle darstellen.
- Der Selektion kommt im getrennten Schulmodell ein anderer Stellenwert zu als im integrierten Modell.
- Da das Gymnasium keine Niveaufächer kennt, stellt sich hier die Frage, ob bei einer Zuweisung zum Gymnasium nicht andere Faktoren berücksichtigt werden müssten als bei einer Zuweisung zu einer Sekundarschule, die Niveaufächer anbietet.

Im Projekt «Schulen mit Zukunft» hat der Kanton Luzern bereits eine Reduktion der äusseren Differenzierung auf der Sekundarstufe I angedacht. Eine solche Reduktion der äusseren Differenzierung würde die Selektion natürlich vereinfachen. Um es an einem Beispiel zu veranschaulichen: Wenn alle Sekundarschulen auf das integrierte Modell umstellen würden, würde das Selektionsver-

fahren praktisch hinfällig. Ein im Projekt «Schulen mit Zukunft» bereits vorgesehenes Abschlusszertifikat könnte in einem solchen Szenario die Selektionsfunktion der Schule gewährleisten.

Ob dieses Szenario opportun ist, ist eine andere Frage. Es zeigt aber, dass das Selektionsverfahren einerseits und die Art und Anzahl der Schulangebote andererseits nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten. Die unterschiedlichen Funktionen der Selektion für die verschiedenen Schulangebote und -modelle könnten dazu führen, die Selektionskriterien, das Selektionsverfahren und die verschiedenen Angebote und Modelle auf der Sekundarstufe I in einem einzigen grösseren Zusammenhang zu sehen und allfällige Veränderungen koordiniert vorzunehmen.

Dies bedingt eine Diskussion über die Gewichtung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule: Wie wichtig ist es, auf die Stärken der Kinder aufzubauen (Ressourcenorientierung), möglichst alle Kinder in eine Regelklasse zu integrieren und den Lernprozess und die Förderung der Kinder zu fokussieren? Und wie wichtig ist es demgegenüber eine möglichst genaue, chancengerechte Selektion vorzunehmen? Die Antworten auf diese grundlegenden Fragen werden die weitere Ausgestaltung des Selektionsverfahrens steuern.

8.2.5 Chancengerechtigkeit und Genauigkeit der Prognose

Über die Fehlzuzuweisungsquoten von schulischen Selektionssystemen finden sich in der Fachliteratur verschiedene Angaben – meist schwanken sie zwischen 20% und 30%. Von Saldern (2011) nennt für Selektionssysteme, die auf Noten basieren, eine Fehlerquote von über 30% (o.S.). An anderer Stelle schreibt er mit Bezug auf die Situation in Deutschland: «Die Selektion und die damit verbundene Übergangsempfehlung sind für ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler falsch. Dieses Ergebnis wird seit ca. 20 Jahren ständig untermauert, zuletzt in der PISA-Studie» (von Saldern & Paulsen, 2004, S. 92).

Werden die Übertritte ins Kurzzeitgymnasium aus den Berechnungen ausgeklammert, so resultieren für den Kanton Luzern ca. 14% von Jugendlichen, die in den drei Jahren an der Sekundarstufe I aufgestuft oder abgestuft werden bzw. ein Schuljahr repetieren müssen. Werden die Übertritte ins Kurzzeitgymnasium einbezogen, so handelt es sich um ca. 20%, die in den drei Jahren an der Sekundarstufe I aufgestuft oder abgestuft werden bzw. ein Schuljahr repetieren müssen. Damit kann dem Selektionsverfahren des Kantons Luzern ein vergleichsweise gutes Zeugnis ausgestellt werden. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass es bei diesen Werten eine gewisse «Dunkelziffer» gibt. Wie nämlich aus einzelnen verbalen Antworten von Befragten hervorging, wurden manche Schülerinnen und Schüler in ihrer Sekundarschulklasse mitgetragen, ohne eine Umstufung vorzunehmen, obschon eine solche angezeigt gewesen wäre. Wie gross diese Dunkelziffer ist, kann mit der gewählten Forschungsmethodik allerdings nicht festgemacht werden.

Genauso wenig kann an dieser Stelle eine Aussage zur tatsächlichen Chancengerechtigkeit des Luzerner Übertrittsverfahrens gemacht werden. Die Befragten schätzten die Chancengerechtigkeit des Verfahrens zwar relativ hoch ein. In den statistischen Analysen zeigte sich jedoch z.B., dass die kommunalen Selektionsquoten für die einzelnen Schulangebote der Sekundarstufe I unterschiedlich ausfielen. Wahrscheinlich hängen diese einerseits mit der lokalen, soziodemografischen Situation zusammen. Andererseits scheinen sich hier lokale Kulturen eingeschpielt zu haben: «Man» geht in die Sek A, die Sek B usw. Wahrscheinlich haben auch die Schulen entsprechende Kapazitäten aufgebaut, die nun nach einer entsprechenden Nachfrage rufen. Da stellt sich die Frage, wie chancengerecht die Selektion aus einer kantonalen Perspektive ist, wenn sie so stark von gemeindegerechten Gegebenheiten abhängt.

Die Forderung nach einer höheren Chancengerechtigkeit im Übertrittsverfahren zeigte sich in der Befragung häufig im Wunsch nach genaueren oder schärferen Regelungen, Beobachtungskriterien, Notenreglementen usw. So erstrebenswert klare Regelungen und Kriterien im Sinne der Chancengerechtigkeit und zur Entlastung der Beteiligten auch immer sind – es wird keine absolut faire, klare Regeln geben, die *allen* Fällen gerecht werden können. Umso wichtiger ist es, die

Durchlässigkeit der Sekundarstufe I weiterhin zu gewährleisten und die verschiedenen Abschlüsse auf der Sekundarstufe II für möglichst alle entsprechend talentierten Jugendlichen offen zu halten.

Insgesamt stellt sich die anspruchsvolle Aufgabe, eine sinnvolle Balance zwischen einer sinnvollen Reglementierung auf der einen Seite und Chancengerechtigkeit auf der anderen Seite zu finden.

8.3 Optimierungsvorschläge

Bei den Optimierungsvorschlägen stellt sich zunächst die Frage, wie weitreichend diese sein sollen oder sein dürfen. Dubs (2005) unterscheidet bei Veränderungen zwischen «Optimierungen», d.h. Verbesserungen innerhalb der gegebenen Strukturen und «Erneuerungen», die dazu dienen, neue Ziele, Strukturen, Denk- und Verhaltensmuster zu implementieren (vgl. S. 34). Um hier keine Antwort vorwegnehmen zu müssen, ob es sich bei künftigen Veränderungen am Übertrittsverfahren um eine «Pinselform» oder um einen «Neubau» handeln soll, werden im Folgenden einige Vorschläge von unterschiedlicher Tragweite gemacht.

Vom Vorgehen her wäre es auf jeden Fall sinnvoll, wenn die Verantwortlichen zur Klärung ihrer Zielvorstellungen die Qualitätskriterien von Strittmatter und Casparis (siehe S. 11) nochmals zur Hand nähmen. Diese Kriterien könnten ergänzt und aktualisiert werden, um anschliessend eine Priorisierung vorzunehmen. Auf der Basis dieser Zielvorstellungen könnte anschliessend das Selektionsverfahren optimiert werden. Je nachdem, ob das Selektionsverfahren z.B. primär alle Stakeholders einbinden soll oder ob es sich durch eine hohe Chancengerechtigkeit auszeichnen soll, wird es anders auszugestalten sein. Nicht zuletzt sollte im Zusammenhang mit solchen Grundsatzen auch überlegt werden, ob das Selektionsverfahren und die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I in einem einzigen grösseren Zusammenhang betrachtet und allfällige Veränderungen koordiniert vorgenommen werden müssten. Zu berücksichtigen sind dabei sicher auch die Entwicklungen im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplans 21.

8.3.1 Einhaltung der Verfahrensregeln sicherstellen

Wie aus den Inhaltsanalysen hervorging, wurde das aktuelle Selektionsverfahren nicht von allen Schulen und Lehrpersonen buchstabengetreu umgesetzt. Einzelne Gemeinden (Schulleitungen) verlangten z.B. von den Lehrpersonen, die Selektionsentscheide bereits vor der kantonal gesetzten Frist zu fällen – was gemäss Angaben von Befragten zusätzlichen Stress erzeugte. Wenn Lehrpersonen ihre definitiven Selektionsentscheide bereits vor dem letzten Beurteilungsgespräch an die abnehmende Schulleitung weiterleiten (müssen), wird ein *gemeinsam* getroffener Zuweisungsentscheid zur Farce. Ebenso fragwürdig ist es, wenn Schulleitungen ihren Lehrpersonen die Auflage machen, sich beim Selektionsentscheid einzig auf die Noten (des ersten Semesters der sechsten Klasse) abzustützen und die anderen Kriterien auszublenden. Eine solche Einschränkung der vorgegebenen Kriterien ist genauso wenig verfahrenskonform wie eine eigenmächtige Ausweitung der Kriterien: Bei Rekursfällen ist zwar aus Praxisüberlegungen heraus nachvollziehbar, dass der Selektionsentscheid auch auf den Noten des *zweiten* Semesters der sechsten Klasse basiert. Da dieses Selektionskriterium nirgends offiziell deklariert ist und da dieses Kriterium nur auf einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler angewandt wird, stellt sich aber die Frage nach einer Verzerrung der Ergebnisse. Denn nur Schülerinnen und Schüler von (wahrscheinlich bildungsnahen) Eltern, die eine fehlende Einigung riskieren, können potenziell von diesem Kriterium profitieren. Eine weitere Verwässerung des Verfahrens kann auch dadurch entstehen, dass Lehrpersonen andere als die offiziellen Beobachtungsbogen einsetzen (z.B. jenen aus dem Lehreroffice).

Solche schul- oder lehrpersonenspezifische Veränderungen am Selektionsverfahren tragen in sich das Potenzial, das öffentliche Vertrauen ins Selektionsverfahren zu untergraben. Wie bereits im

Theorieteil in Kap. 3.4.3 aufgezeigt wurde, ist es für jedes Selektionsverfahren äusserst herausfordernd, Chancengerechtigkeit zu gewähren. Deshalb sollte zumindest eine hohe Verfahrensgerechtigkeit angestrebt werden (für alle gilt das gleiche Verfahren). Dies ist wichtig, wenn die Schule ihre gesellschaftliche Selektionsfunktion (siehe Kap. 3.1.1) auch weiterhin wahrnehmen möchte.

8.3.2 Informationen aktualisieren und erweitern

Das Umfeld, die Schulangebote und -modelle der Sekundarstufe – aber auch der Unterricht – haben sich seit der Einführung des Verfahrens im Jahr 1990 verändert. Auf Grund solcher Veränderungen im Umfeld wurden bereits einzelne Änderungen am Übertrittsverfahren vorgenommen. Gemäss Rückmeldungen von Befragten wäre in diesem Zusammenhang im Detail zu prüfen, ob diese Veränderungen in allen Instrumenten, Informationen und Vorgaben konsistent abgebildet wurden. Dabei gilt es, für einen bestimmten Sachverhalt eine einfache und klare Formulierung zu finden und diese dann in allen Dokumenten einheitlich zu verwenden. Weiter wurde bemängelt, dass in der Elternbroschüre eine Beschreibung des Kurzzeitgymnasiums fehle. Es könnte sich auch lohnen der Kritik nachzugehen, in den Unterlagen sei die Beschreibung der Ausrichtung, die Funktion und die Abgrenzung der verschiedenen Niveaus bisher zu unscharf ausgefallen. In diesem Zusammenhang könnte auch der Vorschlag einer Primarlehrperson geprüft werden, Kärtchen mit den verschiedenen Anforderungen bzw. Kriterien für die Zuweisung zu entwickeln, die den Lehrpersonen zur Unterstützung des Beurteilungsgesprächs zur Verfügung gestellt werden könnten.

Da vor allem Gespräche mit weniger leistungsstarken Kindern auf Grund des elterlichen Drucks oft nicht einfach zu führen sind, baten einzelne Primarlehrpersonen um Unterstützung. Als Unterstützung für die Selektionsarbeit würden sich Primarlehrpersonen Materialien wünschen (Porträts, Statistiken, Unterlagen zur Berufswahl, Informationen zur Durchlässigkeit), die den Eltern die Angst nehmen könnten, ihr Kind würde nach Besuch eines tieferen Schulniveaus keinen adäquaten Beruf finden. Ausserdem könnten den Lehrpersonen die bereits bestehenden Materialien in Erinnerung gerufen werden: Wahrscheinlich ist vielen Lehrpersonen nicht (mehr) bewusst, dass bereits heute im Internet ein Video⁵⁰ zu den verschiedenen Schulangeboten der Sekundarstufe I aufgerufen werden kann.

8.3.3 Beobachtungsinstrumente überprüfen

Die Befragten brachten einige Überarbeitungsvorschläge für die Beobachtungsinstrumente ein. Diese Vorschläge sollten ausführlich diskutiert und – unter Einbezug von Beteiligten – systematisch auf ihre Berechtigung bzw. Umsetzbarkeit hin überprüft werden.

Zu den zu diskutierenden Vorschlägen gehört z.B. der Wunsch nach einfach verständlichen, kindgerecht dargestellten, klaren Kriterien bzw. Formulierungen im Beobachtungsbogen – allenfalls mit Indikatoren oder Beispielen, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Ebenfalls überprüft werden könnte die inhaltliche und formale Abstimmung des «Beobachtungsbogens für die Lehrperson» auf die «Beobachtungshilfe für Eltern» bzw. auf die Erfordernisse des Notenzeugnisses. Wohl ist es prinzipiell möglich und legitim, dass in einem Notenzugnis und in einem damit zusammenhängenden Übertrittsverfahren andere Kriterien verwendet werden. Denn während dem Zeugnis im Rahmen der Beurteilung eine summative (d.h. bilanzierende) Funktion zukommt, dient das Übertrittsverfahren einem prognostischen (d.h. selektiven) Zweck. Dennoch stellt sich die Frage, ob die Primarlehrpersonen mit unterschiedlichen Indikatoren zu den überfachlichen Kompetenzen im Zeugnis und im Übertrittsverfahren nicht unnötig belastet werden. Hier wäre auf jeden Fall eine

⁵⁰ <http://www.volksschulbildung.lu.ch/download/bildungswege.wmv>, 08.10.2013

Überprüfung angezeigt. Selbstverständlich sollten bei allfälligen Änderungen auch die künftig im Lehrplan 21 geforderten überfachlichen Kompetenzen mitberücksichtigt werden.

Inhaltlich sollten die Beobachtungskriterien natürlich auf die Erfordernisse der Sekundarstufe I ausgerichtet sein. In vielen Kantonen besteht aber die Gefahr, dass im Zusammenhang mit der Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen v.a. die traditionellen und weniger die modernen Tugenden (vgl. Tröndle, 2005, S. 153) in den Vordergrund gerückt werden. Zu den *traditionellen* Tugenden zählen etwa Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Fleiss, Disziplin, Treue, Sauberkeit, Ehrlichkeit, Sparsamkeit oder Gehorsam. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Tugenden mitbringen, machen sie den Lehrpersonen das Unterrichten leicht, weil viele potenzielle Unterrichtsstörungen minimiert werden. In der vorliegenden Befragung wurde verschiedentlich gefordert, weitere solche traditionelle Tugenden ins Beobachtungsinstrument aufzunehmen.

Unterschieden von diesen traditionellen Tugenden werden die genauso wichtigen *modernen* Tugenden, zu denen etwa Kreativität, Flexibilität, Spontaneität, Improvisation, Innovation, Neugier, Selbstverwirklichung, Toleranz, Emanzipation oder Solidarität gehören. Traditionelle und moderne Tugenden schliessen sich zwar gegenseitig nicht aus, sie können aber in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen (Ordentlichkeit, Disziplin und Pflichtbewusstsein sind nicht zwingend der Nährboden für Kreativität, Improvisation und Flexibilität). Je nach Beruf sind eher traditionelle und/oder moderne Tugenden gefragt. Für die Schule könnte dies bedeuten, dass sie eine Balance zwischen diesen beiden Polen suchen sollte. Eine solche Balance müsste sich dann auch im Beobachtungsinstrument zeigen, welches der Selektion zu Grunde liegt.

Von der technischen Seite her könnte in Betracht gezogen werden, einen überarbeiteten Beobachtungsbogen zu digitalisieren, damit er auch auf Laptops oder Tablets läuft. Eine gut einsetzbare elektronische Variante hätte den Vorteil, dass eine schnelle Auswertung möglich wäre, so dass die Einschätzungen von Eltern, Kind, anderen Lehrpersonen oder die Beobachtungen aus dem Vorjahr schnell als Referenzpunkte hinzugezogen und diskutiert werden könnten.

8.3.4 Beurteilungsbogen optimieren

Da der Beurteilungsbogen über weite Strecken ähnlich gestaltet ist wie der Beobachtungsbogen, gelten verschiedene der oben für den Beobachtungsbogen vorgeschlagenen Optimierungsmöglichkeiten sinngemäss auch für den Beurteilungsbogen (kindgerechte, klare, verständliche, sich inhaltlich nicht überschneidende, beurteilbare Kriterien). Eine digitale Version des Beurteilungsbogens könnte den Lehrpersonen das Arbeitsleben erleichtern, wenn die Angaben aus dem Beobachtungsbogen automatisch in den Beurteilungsbogen übernommen werden könnten.

8.3.5 Stellenwert und Handhabung von Noten im Selektionsverfahren klären

Die Lehrpersonen wiesen den Noten einen überragend hohen Stellenwert im Übertrittsverfahren zu. Teilweise waren die Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt die einzigen Kriterien, die effektiv in ihren Selektionsentscheid einflussen – zumal auch einzelne Schulleitungen in Rekursfällen einzig auf diese Notendurchschnitte abstellten. Dabei wurden die Notenrichtwerte oft nicht als ungefähre Grössen, sondern als fixe Minimalwerte verstanden. Diese Praxis gilt es zu hinterfragen bzw. zu ändern, damit die Selektionsentscheide auf allen vorgesehenen Kriterien basieren.

Eine grosse Unsicherheit der Primarlehrpersonen bezog sich auf die Umsetzung der Vorgabe, bei der Zuweisung zwar von den Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse auszugehen, die Noten der fünften Klasse zur Bestätigung aber ebenfalls einzubeziehen. Ihnen stellte sich z.B. die Frage nach dem Vorgehen, falls die Noten der fünften Klasse die Noten des ersten Semesters der sechsten Klasse *nicht* bestätigten. Um hier Klärung zu schaffen, könnten konkrete (Fall-) Beispiele den Umgang mit unterschiedlichen Noten in den drei relevanten Semestern illustrieren. Auch die

angemessene Handhabung der Notenrichtwerte könnte über solche (Fall-) Beispiele veranschaulicht werden.

Überdies stellt sich die Frage nach dem Sinn einer stark auf Noten abstützenden Selektion bei integrierten Sekundarschulmodellen. Konkret besteht hier die zu diskutierende Frage darin, ob es sinnvoll ist, anhand der Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt festzulegen, welches Niveau ein Kind in den Fächern Naturlehre, Geschichte und Geografie besuchen soll. Ausserdem könnte bei integrierten Sekundarschulmodellen natürlich grundsätzlich gefragt werden, ob sich der grosse Aufwand des Selektionsverfahrens einzig für die Zuteilung der Kinder zu den Niveaufächern Naturlehre, Geschichte und Geografie überhaupt lohnt.

8.3.6 Ersatz der Noten durch kompetenzorientierte Hilfsmittel prüfen

In den Anforderungsprofilen wird nur pauschal definiert, was Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulangeboten effektiv können müssen: Welche tatsächlichen Kompetenzen stehen hinter einer Note von 5.2? Worin unterscheiden sich diese Kompetenzen genau von jenen, die hinter einer Note von 4.5 stehen? Welche mathematischen Kompetenzen müssen Schülerinnen und Schüler mitbringen, um im Niveau B der Sekundarschule zu bestehen?

Im Hinblick auf den Lehrplan 21 stellt sich im Zusammenhang mit der Beurteilung die Grundsatzfrage, ob diese weiterhin anhand von Noten erfolgen soll oder ob die Beurteilung zukünftig kompetenzorientiert erfolgen soll. Mit der Einführung des Lehrplans 21 böte sich die Chance, für die verschiedenen Schulangebote der Sekundarstufe I Kompetenzen zu definieren, die für eine entsprechende Zuweisung sprechen. Allenfalls könnten die Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen Kompetenzen in einem Portfolio selber beurteilen, dokumentieren und reflektieren. Damit würde das Verfahren weniger auf Noten abstellen als vielmehr auf die dokumentierten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Mit einer solchen Neuerung könnte der Kanton Luzern wohl wie damals bei «Schulen mit Profil» (vgl. Büeler, Buholzer, Kummer & Roos, 2001) oder bei «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» (vgl. Roos, 2001) eine Pionierrolle übernehmen.

8.3.7 Orientierungsarbeiten optimieren

Zu den Orientierungsarbeiten gingen die meisten negativen Rückmeldungen der Primarlehrpersonen ein. Die Vorschläge bezogen sich hier darauf, diese Arbeiten mit den aktuellen Lehrmitteln abzugleichen. Weiter sollte demnächst ein Abgleich dieser Arbeiten mit dem Lehrplan 21 vorgenommen werden. Es ist sinnvoll, dass die Primarlehrpersonen mit den Orientierungsarbeiten weiterhin ein Instrument zur formativen Beurteilung zur Hand haben – v.a. wenn dieses Instrument Aufgaben enthält, die aus fachdidaktischer Sicht exemplarisch sind und ein hohes, diagnostisches Potenzial haben. Dennoch stellt sich die Frage, wie die Orientierungsarbeiten optimiert werden könnten, damit sie für die Primarlehrpersonen hilfreicher werden.

Die aktuellen Orientierungsarbeiten dienen primär einem formativen Zweck. Deshalb wurde darauf verzichtet, eine Notenskala anzugeben. Den Lehrpersonen ist es aber explizit freigestellt, die Ergebnisse aus Orientierungsarbeiten für das Erstellen der Notenzeugnisse zu verwenden (summative Funktion). Ca. 80% der Primarlehrpersonen gaben in der Befragung (eher) an, dass sie die Orientierungsarbeiten benoten und als Grundlage für die Zeugnisnoten verwendeten.

Unter diesen Voraussetzungen stellt sich die Frage, ob es im Hinblick auf eine kantonale Eichung nicht sinnvoll wäre, zumindest bei ausgewählten oder neu für diesen Zweck entwickelten Aufgaben einen Vorschlag für einen Notenmassstab anzugeben. Das könnte die Primarlehrpersonen im Gespräch mit den Eltern stärken und die Einführung von Leistungstests obsolet machen.

8.3.8 Vor- und Nachteile von Leistungstests abwägen

Eine weitere Variante bestünde im Einbezug von Leistungstests oder anderen Elementen, die dazu geeignet sein könnten ein zusätzliches, objektivierendes Element ins Übertrittsverfahren einzubringen. Gemeint ist damit ein Element, das nicht (direkt) von der Primarlehrperson abhängig ist und das die Chancengerechtigkeit erhöhen könnte. Wie v.a. aus den inhaltsanalytischen Ergebnissen deutlich wurde, fehlte vielen Primarlehrpersonen ein Referenzpunkt ausserhalb ihres eigenen Unterrichts, der ihre Selektion legitimieren könnte. Erfahrene Primarlehrpersonen haben einen solchen (subjektiven) Referenzpunkt in vielen Fällen wohl bereits gefunden. Jungen Lehrpersonen hingegen fehlte eine solche Referenz. Dabei stellt sich natürlich sofort die Frage, wie eine solche Referenz aussehen könnte.

Wie die vorliegenden Ergebnisse zeigen, würden denkbare Varianten wie z.B. Intelligenztests oder Abklärungen des Schulpsychologischen Dienstes kaum auf Akzeptanz in den Schulen stossen. Auch Leistungstests sind nicht unumstritten. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten könnte aber überlegt werden, ob solche Tests in der einen oder anderen Form in den Entscheid einfließen könnten. Tests könnten unter Umständen auf Akzeptanz stossen, wenn die einzelne Lehrperson *frei wählen* könnte, *ob* sie diese zur breiteren Abstützung ihrer Zeugnisnoten einsetzen möchte, *welche* Tests sie verwendet oder bei *welchen* Kindern sie diese Tests einsetzen möchte (z.B. nur bei Grenzfällen). Leistungstests könnten die Primarlehrpersonen vor überzogenen Forderungen der Eltern schützen und deren Anspruchsverhalten beim Übertrittsentscheid dämpfen (vgl. Baeriswil, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006, S. 380f). Ein solcher Schutz der Primarlehrpersonen könnte wichtig sein, weil zu ehrgeizige Eltern die Hauptursache für Meinungsverschiedenheiten im Übertrittsverfahren zu sein scheinen.

Die Zusatzinformation aus einem Test könnte auch – neben den Noten, den Beobachtungen überfachlicher Kompetenzen und den Entwicklungen – als weitere Entscheidungsgrundlage ins Beurteilungsgespräch mit den Eltern und dem Kind einfließen. Zwar hat sich in verschiedenen Studien gezeigt, dass Leistungstests über die Noten hinaus kaum relevante Zusatzinformationen liefern können (siehe dazu Kap. 3.4.2). Für Primarlehrpersonen könnte es dennoch entlastend sein, wenn sie auf eine Beurteilung verweisen könnten, die nicht direkt von ihnen beeinflusst wurde. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass die Resultate aus solchen Tests die (Noten-) Beurteilungen der Lehrpersonen potenziell entwerten würden und dass neue Schwierigkeiten entstehen könnten, wenn die Testresultate und die Beurteilung durch die Primarlehrperson stark divergieren würden. Auf jeden Fall müssten solche Tests auf den Lehrplan 21, die aktuellen Lehrmittel und die Schulangebote des Kantons Luzern abgestimmt sein. Eine begleitende Schulung zum Umgang mit den Tests sollte die Lehrpersonen zu einem vernünftigen Umgang mit diesem Instrument verhelfen. So könnte versucht werden, ein «teaching to the test» zu verhindern.

«Die ausschliessliche Orientierung an den testtheoretisch erfassten Standards enthält auch die Gefahr der Verengung auf die 'vermessene Bildung', auf die jeweils testbaren Kompetenzen. Lehrerschaften und Schulen pauken auf die extern geprüften Leistungen hin, um nach aussen hin ein positives Bild zu präsentieren. Die primäre Orientierung an Standards kann zu einer Verkrustung und langweiligen Vereinheitlichung des Unterrichts führen.» (Fend, 2008, S. 79).

Ausserdem muss hier angefügt werden, dass Leistungstests nur eine punktuell gezeigte Testleistung erfassen können (und keine Entwicklungstendenzen spiegeln) und dass sie *eher* konvergentes Denken prüfen (es gibt nur eine richtige Lösung). Damit können sie nur einen Teil der Lehrplanziele abdecken, womit sich Fragen der Validität solcher Tests stellen. Trotz des geprüften konvergenten Denkens sind die Testergebnisse aber nicht zwingend eindeutig. Bei professionellen Tests resultiert nicht einfach eine Punktzahl für jedes Kind, die eindeutig angeben könnte, welchem Schulangebot ein Kind zugewiesen werden soll. Vielmehr resultiert eine Punktezahl und eine bestimmte Wahrscheinlichkeit, mit der die «wahre» Leistungsfähigkeit des Kindes dieser Punktezahl

tatsächlich entspricht (vgl. Bühner, 2006, S. 314ff). Damit würde wohl gerade in manchen Grenzfällen, keine Sicherheit geschaffen.

Nicht zuletzt muss hier auf die Kosten für die Testentwicklung und die regelmässige Anpassung solcher Tests hingewiesen werden. Da die Zuweisungsentscheide der Primarlehrpersonen in den meisten Fällen als adäquat eingeschätzt wurden, stellt sich die Frage, wie legitim diese Kosten zur Klärung weniger Grenzfälle sind. Die hohe Zustimmung der Befragten zur Idee, den Zuweisungsentscheid in einem gemeinsamen Gespräch zu fällen, verweist auf jeden Fall darauf, dass die einseitige Delegation des Selektionsentscheides an eine wie auch immer geartete Prüfungsmechanik abgelehnt würde. Dies bedeutet, dass es sich bei einem Leistungstest aus Sicht der Befragten höchstens um eine zusätzlich ins gemeinsame Beurteilungsgespräch einflussende Information handeln könnte – oder um eine zusätzliche Entscheidungsgrundlage für Grenzfälle.

8.3.9 Weiterbildung und Beratung für Lehrpersonen anbieten

Eine weitere Möglichkeit zur Standardisierung des Verfahrens sind Weiterbildungen für Lehrpersonen. Rückmeldungen von Befragten verwiesen darauf, dass insbesondere Junglehrpersonen, die neu an einer fünften oder sechsten Klasse unterrichten, in der Berufseinführungsphase Begleitung oder Weiterbildung benötigen, um dieses Verfahren erfolgreich umsetzen zu können. Hier wären entsprechende Angebote gefragt. Solche Angebote könnten einen Beitrag dazu leisten, die Fluktuation auf dieser Stufe geringer zu halten, als dies momentan der Fall ist.

Inhaltlich sollten solche Weiterbildungen u.a. darauf zielen, jungen Lehrpersonen die Profile bzw. Anforderungen der einzelnen Schulangebote näher zu bringen, ihre diagnostischen Kompetenzen zu schärfen und ihre Kommunikationsfertigkeiten zu trainieren. Auch der konkrete Umgang mit den eingesetzten Instrumenten (Beobachtungsbogen, Beurteilungsbogen) könnte geschult werden. Wichtig wäre überdies ein Augenmerk auf eine möglichst chancengerechte Selektion – insbesondere mit Blick auf die Dimensionen «Fremdsprachigkeit», «Herkunft» und «Geschlecht». In diesem Zusammenhang könnten Lehrpersonen auch darauf sensibilisiert werden, dass der Selektionszeitpunkt durch die frühere Einschulung vorverlegt wurde, was für gewisse Kinder nachteilig sein könnte. Auch die Frage nach einem sinnvollen Umgang mit Schülerinnen und Schülern, welche die fünfte oder sechste Klasse repetiert haben, wäre in einem solchen Rahmen diskussionswürdig.

Diese und allfällige weitere Optimierungen könnten dazu führen, dass die Selektion (weiterhin) als pädagogisch-prognostische und nicht als mathematische Aufgabe verstanden wird. Sie könnten zu einer Selektion beitragen, die ihren Hauptzweck nicht darin sieht, vorhandene Humankapazitäten im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verteilen, sondern Kindern eine optimale Lern- und Entwicklungsförderung zu sichern, indem sie ihnen eine optimale Umgebung zuweist (vgl. Sacher, 2009, S. 213).

9 Anhang

9.1 Literatur

- Baeriswil, F., Wandeler, C., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 373-292.
- Bauer, C. & Heid, M. (2009). *Ungerechte Selektion? Ergebnisse einer Expertenbefragung zu den Schulübertritten im Kanton Bern unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive*. Bern: PHBern.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (o.J.). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?*. Bern: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern.
- Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: mitp.
- Büeler, X., Buholzer, A., Kummer, A. & Roos, M. (2001). *Zwischenbericht 3 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil" zuhanden des Projektausschusses*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Criblez, L. & Montanaro-Batliner, I. (2012). *Expertise zuhanden des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt, Amt für Volksschulen, Projekt Schulharmonisierung*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Dienststelle Volksschulbildung (2011). *Orientierungsarbeiten im Übertrittsverfahren: Begrifflichkeit und Mindestanforderungen*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung (2013). *Die Sekundarschule: Informationen für Schulen, Eltern und Lehrbetriebe*. http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/syst_schulen/ss_schulsystem/ss_syst_stu_sek/sek_infos_schulen-eltern-lehrbetriebe.pdf. Verifiziert am 08. 10. 2012.
- Dienststelle Volksschulbildung (2013). *Übertrittsverfahren 2013: Primarschule-Sekundarstufe I*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2013). *Volksschulbildung*. www.volksschulbildung.lu.ch. Verifiziert am 08. 10. 2013.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule - Leadership und Management*. Zürich: Verlag SKV.
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum - eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien: LIT.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (2012). *Übertrittsverfahren (Ordner für die Lehrpersonen)*. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.
- Feldhoff, T. & Lottenbach, S. (2011). *Übertrittsentscheidungen im Zuger Schulsystem*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur Zug.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten - Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleischmann, D. (2013). Die Mär von der Qual mit den Zahlen. *Bildung Schweiz*, 11 (2013), S. 8-10.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas Verlag.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gronemeyer, M. (1996). *Lernen mit beschränkter Haftung - über das Scheitern der Schule*. Berlin: Rowohlt.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung - eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung - theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kromrey, H. (2002). *Empirische Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kronig, W. (2003). Kinder von Zuwanderern - die Stiefkinder integrationspädagogischer Fortschritte?. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 136-142). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs - Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation - der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online - internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luzerner Arbeitsgruppe Übertrittsverfahren (1988). *Bericht der Arbeitsgruppe Übertrittsverfahren*. Luzern: Erziehungsdirektion.
- Maiello, C. (2006). *Verhaltenswissenschaftliche Forschung für Einsteiger: Methodenlehre, Statistik und Computergestützte Datenauswertung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moser, H. (1998). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher..* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, U., Angelone, D., Hollenweger, J. & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolge in der Primarschule: Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung - ein Praxiskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden - Einführung in die Statistik*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Regierungsrat des Kantons Luzern (2012). *Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.

- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Roos, M. (1997). *Evaluation des Übertrittsverfahrens des Kantons Luzern*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit).
- Roos, M. (2001). *Ganzheitlich Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur und Zürich: Rüegger.
- Roos, M. & Wandeler, E. (2013). *Zwischenbericht zur Evaluation «Lehren und Lernen» im Kt. Luzern*. Baar: spectrum3.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen - bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schulaufsicht/ Evaluation (2012). *Bericht zum Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I 2012*. Obwalden: Bildungs- und Kulturdepartement.
- Steffen, C. (2010). Kritik an bezahlten Kursen für das Gymi. *NZZ am Sonntag*, S. 15.
- Steinmann, S. (2004). *Schulerfolg in der Sekundarstufe I*. Freiburg: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen - Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. 2007: Wiesbaden.
- Strittmatter, A. & Casparis, C. (1983). Was ist ein gutes Übertrittsverfahren?. (Reinhardt, , Hrsg.) *schweizer schule*, 7 (83), S. 326-338.
- Therhart, E. (2001). Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben der Schule* (S. 87-110). Weinheim: Juventa.
- Tröndle, M. (2005). Das Orchester als Organisation: Exzellenz und Kultur. In T. Meynhardt & E. J. Brunner (Hrsg.), *Selbstorganisation managen*. Münster: Waxmann.
- von Saldern, M. (2011). *Schulleistung 2.0 - von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: BoD.
- von Saldern, M. & Paulsen, A. (2004). Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA. (Schlömerkemper, J., Hrsg.) *Die Deutsche Schule*, 8 (96. Jg.), S. 66-99.
- von Saldern, M. (2007). Heterogenität und Schulstruktur - Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht - Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 42-51). Weinheim: Beltz.
- Wittenberg, R. (1991). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Gustav Fischer.

9.2 Erhebungsinstrumente

9.2.1 Interview-Leitfaden Evaluation Übertrittsverfahren: Elternbefragung

Dauer des Interview-Teils zum Übertrittsverfahren:

ca. 15 Minuten

Anweisungen für die Interviewleitungen

- Die nummerierten Fragen dienen als Gesprächsleitfaden. Die klein gedruckten Unterfragen dienen als Orientierung für Nachfragen, falls kein Gespräch zustande kommt. Sie müssen nicht zwingend alle durchgegangen werden.
- Alle Teilnehmenden des Gruppen-Interviews sind ins Gespräch einzubeziehen; ruhige Gesprächsteilnehmende werden persönlich angesprochen und um ihre Stellungnahme gebeten. Es geht darum, das ganze Meinungsspektrum mit den entsprechenden Argumentationen einzufangen.
- Der Interviewer gibt keine Wertungen und Kommentare von sich, hingegen werden die Befragten verbal und nonverbal ständig zum Weitererzählen ermuntert.
- Für die Frage 3 (Kriterien) wird eine Visualisierungshilfe eingesetzt.
- Der Interviewteil wird aufgenommen und vom Sekretariat transkribiert.

Interview-Fragen

1. Ihr Kind hat vor Kurzem das Übertrittsverfahren an die Sekundarstufe abgeschlossen. Wie haben Sie und Ihr Kind das Übertrittsverfahren erlebt?
 - Was war positiv?
 - Was war schwierig?
2. Haben Sie den Eindruck, dass der getroffene Entscheid stimmig ist?
 - Wenn nein, wieso nicht?
3. Der Übertrittsentscheid basiert gemäss Vorgaben auf vier Kriterien:
 - a. Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt
 - b. Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen (Selbst- und Sozialkompetenz, Motivation, Arbeitstempo etc.)
 - c. Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen
 - d. Zeugnisnoten der übrigen Fächer (bei Grenzfällen)

Wie haben Sie die Gewichtung dieser Kriterien beim Übertrittsentscheid Ihres Kindes erlebt?

- Wurden alle Kriterien berücksichtigt?
- Welches war das wichtigste Kriterium?
- Wurde ein Kriterium vernachlässigt?
- Haben Ihre Einschätzung und die Einschätzung der Lehrperson übereingestimmt?

4. Wenn Sie sich den Prozess des Übertrittsverfahrens vor Augen rufen, was würden Sie am Übertrittsverfahren ändern?
 - Dauer: 3 Semester (1. + 2. Semester 5. Klasse, 1. Semester 6. Klasse)
 - Kriterien für den Entscheid
 - zwei Beurteilungsgespräche mit den Eltern
 - gemeinsamer Zuweisungsentscheid von Eltern und Lehrperson

5. Gibt es sonst noch etwas, das Sie zum Übertrittsverfahren anmerken möchten?

9.2.2 Interview-Leitfaden Evaluation Übertrittsverfahren: Befragung der Schülerinnen und Schüler

Dauer des Interview-Teils zum Übertrittsverfahren:

ca. 15 Minuten

Anweisungen für die Interviewleitungen

- Die nummerierten Fragen dienen als Gesprächsleitfaden. Die klein gedruckten Unterfragen dienen als Orientierung für Nachfragen, falls kein Gespräch zustande kommt. Sie müssen nicht zwingend alle durchgegangen werden.
- Alle Teilnehmenden des Gruppen-Interviews sind ins Gespräch einzubeziehen; ruhige Gesprächsteilnehmende werden persönlich angesprochen und um ihre Stellungnahme gebeten. Es geht darum, das ganze Meinungsspektrum mit den entsprechenden Argumentationen einzufangen.
- Der Interviewer gibt keine Wertungen und Kommentare von sich, hingegen werden die Befragten verbal und nonverbal ständig zum Weitererzählen ermuntert.
- Für die Frage 3 (Kriterien) wird eine Visualisierungshilfe eingesetzt.
- Der Interviewteil wird aufgenommen und vom Sekretariat transkribiert.

Interview-Fragen

1. Bald hast du die Primarschule abgeschlossen und wirst nach den Sommerferien in die Sekundarschule oder die Kantonsschule kommen. In welches Niveau gehst du dann?

2. Hast du den Eindruck, dass die Niveauteilung deinen Fähigkeiten entspricht?
 - Wenn nein, wieso nicht?

3. Nach welchen Kriterien hat deine Lehrperson die Zuteilung zu einem Niveau gemacht?
 - Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt
 - Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen (Selbst- und Sozialkompetenz, Motivation, Arbeitstempo etc.)
 - Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen
 - Zeugnisnoten der übrigen Fächer (bei Grenzfällen)

4. Wie hast du das Übertrittsverfahren erlebt?
 - Habt ihr untereinander viel über das Übertrittsverfahren gesprochen?
 - Hat die Lehrperson mit euch über das Übertrittsverfahren gesprochen?
 - Hast du mit deinen Eltern über das Übertrittsverfahren gesprochen?
 - Hat das Übertrittsverfahren bei dir Stress oder Angst ausgelöst oder war das ganz normal?

5. Wenn du jetzt nochmals zurück in die 5. Klasse könntest: Würdest du etwas am Übertrittsverfahren ändern?
 - Prüfungsstress / Prüfungsdruck
 - Dauer: 3 Semester (1. + 2. Semester 5. Klasse, 1. Semester 6. Klasse)
 - Kriterien für den Entscheid

6. Gibt es sonst noch etwas, das du zum Thema Übertrittsverfahren anmerken möchtest?

9.2.3 Einladungsschreiben zuhanden der Primarlehrpersonen

An alle Klassenlehrpersonen
der 5./6. Primarschulklassen
des Kt. Luzern

Baar, im Mai 2013

Evaluation des Übertrittsverfahrens des Kantons Luzern

Sehr geehrte Luzerner Klassenlehrpersonen der 5./6. Klassen

Im Jahr 1997 wurde das Luzerner Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I letztmals evaluiert. Nachdem ich bereits die Erhebung 1997 durchführen durfte, wurde ich von der Luzerner Dienststelle Volksschulbildung beauftragt, im Frühling 2013 eine erneute Befragung vorzunehmen.

Gesellschaft und Schule verändern sich laufend. Die Dienststelle Volksschulbildung des Kt. Luzern interessiert sich deshalb dafür, wie das Luzerner Übertrittsverfahren heute erlebt wird und inwiefern hier Veränderungsbedarf besteht.

Ich bitte Sie deshalb **bis 22. Juni 2013** einen Online-Fragebogen zum Übertrittsverfahren auszufüllen. Den Fragebogen finden Sie im Internet unter:

<http://www.spectrum3.ch/umfrage/luzern>

(Passwort: «Luzern» [mit einem Grossbuchstaben am Wortanfang])

Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie ca. 30 Minuten. Die Befragung kann nicht unterbrochen werden. Bitte beginnen Sie die Befragung erst, wenn Sie sich ca. 30 Minuten Zeit nehmen können. Ihre Angaben sind selbstverständlich anonym. Für Ihre Arbeit danke ich Ihnen ganz herzlich.

Freundliche Grüsse



Dr. Markus Roos

9.2.4 Einladungsschreiben zuhanden der Lehrpersonen der Sek I

An alle Klassenlehrpersonen
der 1. bis 3. Sekundarklassen
bzw. des Untergymnasiums
des Kt. Luzern

Baar, im Mai 2013

Evaluation des Übertrittsverfahrens des Kantons Luzern

Sehr geehrte Luzerner Klassenlehrpersonen der 1. bis 3. Klassen
der Sekundarschule bzw. des Untergymnasiums

Im Jahr 1997 wurde das Luzerner Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I letztmals evaluiert. Nachdem ich bereits die Erhebung 1997 durchführen durfte, wurde ich von der Luzerner Dienststelle Volksschulbildung beauftragt, im Frühling 2013 eine erneute Befragung vorzunehmen.

Gesellschaft und Schule verändern sich laufend. Die Dienststelle Volksschulbildung des Kt. Luzern interessiert sich deshalb dafür, wie das Luzerner Übertrittsverfahren heute erlebt wird und inwiefern hier Veränderungsbedarf besteht.

Ich bitte Sie deshalb **bis 22. Juni 2013** einen Online-Fragebogen zum Übertrittsverfahren auszufüllen. Den Fragebogen finden Sie im Internet unter:

<p>http://www.spectrum3.ch/umfrage/sek1 (Passwort: «Luzern» [mit einem Grossbuchstaben am Wortanfang])</p>

Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie ca. 20 Minuten. Die Befragung kann nicht unterbrochen werden. Bitte beginnen Sie die Befragung erst, wenn Sie sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen können. Ihre Angaben sind selbstverständlich anonym. Für Ihre Arbeit danke ich Ihnen ganz herzlich.

Freundliche Grüsse



Dr. Markus Roos

9.2.5 Einladungsschreiben zuhanden der Schulleitungen

Betreff: Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens von der Primarschule in die Sekundarstufe I

Sehr geehrte Luzerner Schulleitungen von Primar- und Sekundarschulen bzw. des Untergymnasiums

Wie bereits im Schreiben von Christina Gnos von der Luzerner DVS angekündigt, führe ich im Auftrag der DVS eine externe Evaluation des Luzerner Übertrittsverfahrens durch. Die Dienststelle Volksschulbildung des Kt. Luzern interessiert sich dafür, wie das Luzerner Übertrittsverfahren heute erlebt wird und inwiefern hier Veränderungsbedarf besteht.

Ich bitte Sie deshalb auf den folgenden Link zu klicken und **bis 22. Juni 2013** den Online-Fragebogen zum Übertrittsverfahren auszufüllen. Das **Passwort** für die Befragung lautet «**Luzern**» (mit einem Grossbuchstaben am Wortanfang). Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie ca. 20 Minuten. Die Befragung kann nicht unterbrochen werden. Bitte beginnen Sie die Befragung erst, wenn Sie sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen können. Ihre Angaben sind selbstverständlich anonym. Für Ihre Arbeit danke ich Ihnen ganz herzlich.

<http://www.spectrum3.ch/umfrage/Schulleitungen>

(Passwort: «**Luzern**»)

Je nach Art Ihrer Schule bitte ich Sie ausserdem die beiliegende Einladung bzw. die beiliegenden Einladungen an die entsprechenden KLASSENlehrpersonen mit einer freundlichen Aufforderung zur Teilnahme weiter zu leiten (elektronisch oder ausgedruckt).

Es handelt sich dabei um eine Einladung für ...

- Klassenlehrpersonen der 5./6. Klassen
- Klassenlehrpersonen der 1. bis 3. Klassen der Sekundarschulen bzw. des Untergymnasiums

Ganz herzlichen Dank für Ihre Arbeit.

Mit freundlichen Grüssen

Markus Roos

9.3 Transkriptionsregeln

Transkript-Kopf

Bei jedem Transkript wird zuerst ein «Kopf» erstellt:

Projekt:	Evaluation «Luzerner Übertrittsverfahren»
Schule:	[z.B. Emmen Hübeli]
InterviewerIn:	[z.B. Markus Roos (I)]
Transkribiert durch:	[Namen der transkribierenden Person angeben]
Akteur:	[Eltern oder Kinder]
Datum:	[Datum des Interviews]

Transkriptionsregeln

1. Die Interviews werden von Mundart in Schriftsprache übersetzt. Dabei wird möglichst nahe am Originalwortlaut geblieben. Wenn gewisse Ausdrücke nicht in Schriftsprache übersetzt werden können, dann werden sie in Mundart belassen und in Anführungszeichen dargestellt: Unsere Schule ist «rüüdig» gut.
2. Die Aussagen werden sprachlich geglättet, d.h. Wiederholungen, abgebrochene Satzanfänge und Sätze, Seufzer, werden sprachlich optimiert bzw. ausgemerzt. Es geht nur um den Inhalt, d.h. der Satz wird dann nach bestem Wissen und Gewissen so aufgeschrieben, wie es herausgekommen wäre, wenn es der sprechenden Person gelungen wäre, den Satz auf Anhieb korrekt zu formulieren. Aus: «Äh, wir haben..., manchmal ..., äh, der Schulleiter, der Schulleiter, äh, hm, das heisst, wir haben den Schulleiter, hm, selber gewählt, also» wird: «Wir haben den Schulleiter selber gewählt».
3. Bei den Fragen des Interviewers kann stark abgekürzt werden, es geht nur darum kenntlich zu machen, was die Frage war.
4. Falls etwas nicht verständlich ist, wird [unverständlich] eingesetzt.
5. Markante Präverbale Äusserungen oder andere Ereignisse werden in Klammern angeben (lacht, ärgerlich, jemand betritt das Zimmer, lautes Papierrascheln usw.)
6. Wenn die Personen durcheinander sprechen, so werden ihre Aussagen so gut wie möglich hintereinander dargestellt (oder sonst: [unverständlich])
7. Bei jedem Sprecherwechsel wird eine neue Zeile begonnen. Es muss aber nicht gekennzeichnet werden, ob Person A, B, C... spricht.
8. Einzig wenn der Interviewer spricht, wird das mit «I:» gekennzeichnet:
I: Was war Ihre Motivation, an diesem Projekt mitzumachen?
9. Wenn es für das Verständnis wichtig ist, dass ein Wort sprachlich hervorgehoben wurde, so wird dieses in Grossbuchstaben geschrieben: «DAS ist etwas ganz Wichtiges!»

9.4 Dokumentation der Skalen und Einzelitems

9.4.1 Primarlehrpersonen

Tabelle 37. Skala «Orientierungsarbeiten».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .72)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
RA07_02	Die Orientierungsarbeiten sind eine wichtige Grundlage für den Zuweisungsentscheid.	180	1.77	0.72	13.4	.61
RA07_05	Dank der Orientierungsarbeiten kann ich die Leistungen meiner Schülerinnen und Schüler zuverlässiger einschätzen.	180	1.84	0.75	18.4	.64
RA07_06	Orientierungsarbeiten: Ich nutze die Orientierungsarbeiten zur individuellen Förderung.	179	2.01	0.85	27.4	.24
RA07_09	Die Orientierungsarbeiten sind bei mir eine wesentliche Grundlage für den Selektionsentscheid.	182	1.65	0.69	9.9	.63
Total		183	1.82	0.56		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 38. Skala «Beurteilungsbogen».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .75)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
IN01_01	Der Beurteilungsbogen ist geeignet, die überfachlichen Kompetenzen des Kindes bezüglich des Zuweisungsentscheides darzustellen.	176	2.98	0.73	80.7	.56
IN01_02	Die Kriterien auf dem Beurteilungsbogen können den künftigen Schulerfolg des Kindes gut voraussagen.	166	2.6	0.70	60.2	.47
IN01_03	Es fällt mir leicht, die Kinder nach den Kriterien auf dem Beurteilungsbogen einzuschätzen.	180	2.62	0.74	62.8	.42
Total		181	2.72	0.60		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 39. Skala «Qualität des Übertrittsordners».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .80)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
IN02_01	Der Übertrittsordner ist nützlich.	173	2.87	0.79	72.9	.61
IN03_01	Der Übertrittsordner ist klar.	166	3.04	0.61	85.6	.63
IN04_01	Der Übertrittsordner ist gut handhabbar.	167	2.96	0.68	77.9	.73
Total		174	2.95	0.61		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 40. Skala «Qualität des Beobachtungsbogens für Lehrpersonen».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .76)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
IN02_02	Der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen ist nützlich.	175	2.86	0.93	70.9	.62
IN03_02	Der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen ist klar.	167	3.00	0.69	79.7	.48
IN04_02	Der Beobachtungsbogen für Lehrpersonen ist gut handhabbar.	166	2.84	0.87	68.7	.71
Total		176	2.90	0.72		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 41. Skala «Qualität der Beobachtungshilfen für Eltern».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .74)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
IN02_03	Die Beobachtungshilfen für Eltern sind nützlich.	172	2.71	0.81	65.2	.38
IN03_03	Die Beobachtungshilfen für Eltern sind klar.	165	3.06	0.75	81.2	.62
IN04_03	Die Beobachtungshilfen für Eltern sind gut handhabbar.	165	3.05	0.83	78.2	.73
Total		174	2.93	0.65		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 42. Skala «Qualität der Eltern-Broschüre».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .86)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
IN02_05	Die Elternbroschüre ist nützlich.	171	3.63	0.58	96.0	.65
IN03_05	Die Elternbroschüre ist klar.	164	3.41	0.66	91.5	.76
IN04_05	Die Elternbroschüre ist gut handhabbar.	163	3.50	0.63	92.7	.83
Total		172	3.51	0.58		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 43. Index: «Zeitaufwand für Übertrittsgespräche».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .62)			
		n	M	SD	r(it)
GE14_01	Mit wie vielen Minuten Vor- und Nachbereitungszeit (unmittelbar vor und nach dem Gespräch) rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der fünften Klasse? ... Minuten	166	54.35	30.59	.75
GE14_02	Mit wie vielen Minuten Gesprächsdauer rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der fünften Klasse? ... Minuten	166	50.02	10.56	.15
GE15_01	Mit wie vielen Minuten Vor- und Nachbereitungszeit (unmittelbar vor und nach dem Gespräch) rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der sechsten Klasse? ... Minuten	165	48.86	28.75	.74
GE15_02	Mit wie vielen Minuten Gesprächsdauer rechnen Sie etwa bei einem durchschnittlichen Gespräch in der sechsten Klasse? ... Minuten	165	43.99	9.87	.11
Total		167	195.48	61.93	

Angaben in Minuten

Tabelle 44. Skala: «Im Zweifelsfall: Einbezug zusätzlicher Meinungen».

Variable	Item: Was tun Sie bei Grenzfällen?	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .75)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
GE03_15	Ich frage bei Lehrpersonen des Unterrichtsteams nach, die das Kind gut kennen.	167	3.46	0.74	91.0	.50
GE03_03	Ich diskutiere mit anderen Primarlehrpersonen (5. / 6. Klasse)	167	3.44	0.77	89.8	.54
GE03_04	Ich diskutiere mit Lehrpersonen der Sekundarstufe I, welche die Anforderungen kennen.	166	2.56	1.01	53.0	.50
GE03_06	Ich spreche mich mit meiner Schulleitung ab.	166	2.82	1.02	66.2	.42
GE03_13	Ich schaue nochmals die Anforderungen der einzelnen Schultypen an.	166	2.96	1.01	74.7	.49
GE03_14	Ich ziehe weitere Personen zu einem weiteren Beurteilungsgespräch bei.	163	2.75	1.01	61.3	.51
Total		167	3.00	0.62		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 45. Skala: «Im Zweifelsfall: Orientierung an anderen Kindern und Wünschen».

Variable	Item: Was tun Sie bei Grenzfällen?	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .60)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
GE03_02	Ich weise das Kind dem höheren Schultyp zu.	146	2.12	0.81	32.2	.28
GE03_08	Ich achte speziell auf den Wunsch des Kindes.	162	2.25	0.80	39.5	.37
GE03_09	Ich achte speziell auf den Wunsch der Eltern.	163	2.10	0.72	28.8	.53
GE03_12	Ich achte auf die Schullaufbahnen der Geschwister des Kindes.	163	1.36	0.61	5.5	.36
GE03_11	Ich achte auf die Zuweisung der anderen Kinder der Klasse.	163	1.64	0.83	17.8	.29
Total		167	1.89	0.47		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 46. Einzelitems zu Grenzfällen.

Variable	Item	Primarlehrpersonen			
		n	M	SD	%Zustimmung
GE03_01	Zweifelsfall: Ich führe zusätzliche Prüfungen durch.	164	1.66	0.75	11.5
GE03_16	Zweifelsfall: Ich führe zusätzliche Beobachtungen durch.	166	3.28	0.74	91.0
GE03_05	Zweifelsfall: Ich weise das Kind dem tieferen Schultyp zu.	146	2.25	0.79	42.5
GE03_10	Zweifelsfall: Ich achte speziell auf mein eigenes «Bauchgefühl».	165	2.85	0.71	78.2

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 47. Skala «Selektionsdruck für Kinder».

Variable	Item:	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .62)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
UN01_09	In der Zeit zwischen definitiver Bekanntgabe der Zuweisungen und Sommerferien am Ende der 6. Klasse kann ich nicht mehr sinnvoll unterrichten, weil aus Sicht der Kinder nun «alles gelaufen» ist.	178	2.04	0.83	30.3	.31
UN02_01	Einige Kinder leiden unter dem Selektionsdruck in der 5. und 6. Klasse.	182	3.35	0.78	83.5	.51
Un02_02p	Für die meisten Kinder ist das Übertrittsverfahren keine Belastung. (-)	180	2.33	0.82	39.5	.48
UN02_03	Am meisten leiden jene Kinder unter dem Selektionsdruck, die ich ins Niveau C zuweisen muss.	177	2.63	0.90	53.6	.19
UN02_06	Das Übertrittsverfahren ist in der 5./6. Klasse ein häufiges Thema in Gesprächen zwischen den Kindern.	174	2.91	0.76	70.1	.41
Total		184	2.72	0.51		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Berechnung des Skalenmittelwerts umgepolt.

Tabelle 48. Skala «Professionelle, kooperative Gesprächsführung».

Variable	Item:	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .68)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
GE01_02	Die allermeisten Eltern sind kooperativ.	168	3.51	0.55	98.8	.44
GE01_01	In allen Zuweisungsgesprächen fällen wir den Entscheid gemeinsam.	168	3.17	0.71	89.2	.48
GE01_08p	Manche Gespräche benötigen viel Kraft. (-)	168	3.62	0.61	93.5	.41
GE01_10	Das Führen der Zuweisungsgespräche fällt mir leicht.	166	2.89	0.76	75.9	.45
GE01_13p	Im Zuweisungsgespräch haben redegewandte Eltern einen Vorteil. (-)	161	2.68	0.86	60.3	.34
UN02_07	Im Rahmen des Übertrittsverfahrens können die Kinder ihre Bedürfnisse genügend einbringen.	167	2.75	0.66	67.7	.36
Total		181	2.67	0.45		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Berechnung des Skalenmittelwertes umgepolt.

Tabelle 49. Einzelitems zu den Orientierungsarbeiten.

Variable	Item	Primarlehrpersonen			
		n	M	SD	%Zustimmung
RA07_01	Ich führe die vorgegebene Anzahl Orientierungsarbeiten durch (3 Aufgaben in Deutsch; 2 Aufg. in Mathe, 1 Aufg. in M&U).	182	3.13	0.94	73.6
RA07_07	Ich benote die Orientierungsarbeiten.	181	3.24	0.96	81.2
RA07_08	Ich berücksichtige die Orientierungsarbeiten für das Zeugnis.	181	3.15	0.97	77.4

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 50. Einzelitems zur Unterrichtsgestaltung.

Variable	Item	Primarlehrpersonen			
		n	M	SD	%Zustimmung
UN01_04	Ich verteile den Stoff so, dass auch noch am Ende der sechsten Klasse wichtige Themen zur Sprache kommen.	178	3.42	0.70	88.2
UN01_05	Ich gestalte meinen Unterricht so, dass genügend «Beweise» bezüglich der Leistungsfähigkeit der einzelnen Kinder produziert werden.	181	3.44	0.63	95.1
UN01_10	Da die Selbst- und Sozialkompetenz zu den Selektionskriterien zählen, kann ich diese in meinem Unterricht stärker gewichten.	173	2.81	0.85	66.5
UN01_08	Die Tatsache, dass ich am Schluss klare Beurteilungen benötige, schränkt mich in der Themenwahl und Unterrichtsgestaltung ein.	180	2.44	0.90	47.8
UN02_08	Wegen des Übertrittsverfahrens arbeiten die Kinder in der Schule motivierter mit.	159	2.55	0.77	62.2

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 51. Einzelitems zum Zeitaufwand für Übertrittsgespräche.

Variable	Item	Primarlehrpersonen			
		n	M	SD	%Zustimmung
RA01_08	In den meisten Fällen braucht es insgesamt mehr als zwei Gespräche, um einen Zuweisungsentscheid zu treffen.	172	2.04	1.00	15.0
RA01_09	In klaren Fällen würden auch weniger als zwei Gespräche ausreichen.	176	2.53	1.12	50.0

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 52. Einzelitems zum Gesprächsverlauf.

Variable	Item	n	Primarlehrpersonen		
			M	SD	%Zustimmung
GE01_04	Meistens mache ich als erste Person einen Vorschlag für den Zuweisungsentscheid.	167	2.97	0.95	72.4
GE01_05	Ich spreche mich im Vorfeld der Gespräche mit den anderen Personen des Unterrichtsteams ab (z.B. Fachlehrpersonen, IF-Lehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen etc.)	167	3.66	0.51	98.2
GE01_07	Ich lade bei Bedarf andere Personen des Unterrichtsteams (z.B. Fachlehrpersonen, IF-Lehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen etc.) zu den Gesprächen ein.	168	3.52	0.73	88.7
GE01_11	Eltern haben kaum Kriterien, mit denen sie Kinder einschätzen können.	155	2.29	0.72	34.2
GE01_12	Die Beobachtungen der Eltern tragen wesentlich zur Entscheidung bei.	164	2.45	0.65	48.1
GE01_14	Es kommt häufig vor, dass sich Eltern und ihre Kinder bezüglich des Zuweisungsentscheides uneinig sind.	167	1.98	0.67	13.8

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 53. Einzelitems zu Sicherheit und Zweifel.

Variable	Item	n	Primarlehrpersonen		
			M	SD	%Zustimmung
GE02_03	Bei der Mehrheit der Gespräche bin ich mir sicher, dass der Entscheid richtig ist.	166	3.68	0.48	99.4
GE02_02	Ich frage mich nach manchen Zuweisungsgesprächen, ob die Entscheidung wirklich richtig war.	164	2.23	0.79	29.2
GE02_04	In den meisten Fällen ist der Entscheid für mich klar.	167	3.59	0.52	98.8
GE02_06	Mir ist es wichtig, unklare Entscheide ausführlich zu diskutieren, damit am Ende alle dahinter stehen können.	161	3.58	0.60	95.7

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

9.4.2 Primarlehrpersonen und Schulleitungen

Tabelle 54. Skala «Zustimmung zu den Selektionskriterien».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .61)					Schulleitungen (Cronbachs Alpha .56)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
	Wie geeignet finden Sie folgende Kriterien für einen fundierten Übertrittsentscheid?											
IN06_01	a) Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt (5. Kl. und erstes Semester 6. Kl.)	178	3.22	0.62	91.6	.21	IN02_01	172	3.23	0.65	90.1	.24
IN06_02	b) Einschätzung der fächerübergreifenden Leistungen (Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, zusätzliche Kriterien wie Motivation, Auffassungsgabe usw.)	178	3.29	0.67	91.6	.59	IN02_02	172	3.41	0.65	91.3	.42
IN06_03	c) Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen	172	3.20	0.69	86.6	.50	IN02_03	171	3.29	0.66	90.1	.42
IN06_04	d) Zeugnisnoten der übrigen Fächer	170	2.96	0.69	81.1	.31	IN02_04	170	3.04	0.64	83.6	.31
Total		178	3.17	0.45				172	3.24	0.43		

Antwortskala von 1=«gar nicht geeignet» bis 4=«sehr geeignet»

* bei den Sekundarlehrpersonen konnte keine Skala gebildet werden, weil das Item mit den Zeugnisnoten in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch & Umwelt hoch auf einen zweiten Faktor lud.

Tabelle 55. Skala «Beurteilungskonferenz».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .74)					Schulleitungen (Cronbachs Alpha .77)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
RA06_02	Die Beurteilungskonferenzen finde ich sinnvoll.	149	3.14	0.95	78.5	.64	RA02_02	86	3.41	0.80	87.2	.58
RA06_03	Die Beurteilungskonferenzen finden in einem wertschätzenden Rahmen statt.	137	3.53	0.71	90.5	.46	RA02_03	78	3.68	0.55	98.7	.41
RA06_05	Dank der Beurteilungskonferenzen verstehen die Primarlehrpersonen die Anforderungen der einzelnen Schultypen besser.	131	2.53	0.99	59.5	.46	RA02_05	74	2.91	0.92	68.9	.66
RA06_06	An den Beurteilungskonferenzen werden die wesentlichen Inhalte offen besprochen.	137	3.15	0.82	81.8	.61	RA02_06	77	3.42	0.70	93.5	.68
Total		151	3.02	0.77				87	3.33	0.61		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 56. Skala «Aufwand und Ertrag».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .76)					Schulleitungen (Cronbachs Alpha .81)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
AU01_01	In diesem Verfahren stimmen Aufwand und Ertrag überein.	171	2.66	0.80	66.7	.71	EI01_01	158	2.89	0.72	77.3	.76
AU01_02	Der zeitliche Aufwand lohnt sich, wenn dafür die Kinder einem Schultyp zugewiesen werden können, in dem sie sich wohl fühlen.	170	3.30	0.68	92.4	.55	EI01_02	166	3.51	0.69	92.7	.56
AU01_03p	In diesem Verfahren benötige ich zu viel Zeit für Kinder, deren Zuweisung allen Beteiligten klar ist. (-)	172	2.55	0.92	50.6	.46	EI01_03p	164	2.46	0.93	46.9	.51
AU01_04	Der administrative Aufwand im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren ist angemessen.	174	2.63	0.81	59.8	.54	EI01_04	162	2.85	0.78	75.9	.72
Total		175	2.75	0.62			Total	171	2.95	0.64		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

(-) Dieses Item war negativ formuliert. Es wurde für die Berechnung des Skalenmittelwerts umgepolt.

Tabelle 57. Einzelitems zur Beurteilungskonferenz.

Variable	Item	Primarlehrpersonen				Schulleitungen				
		n	M	SD	%Zustimmung	Variable	n	M	SD	%Zustimmung
RA06_01	Beurteilungskonferenz: Die Beurteilungskonferenzen mit den Schulleitungen der Sekundarschule finden statt.	169	3.30	1.15	79.2	RA02_01	87	3.55	0.97	88.5
IN06_04	Beurteilungskonferenz: An einigen Beurteilungskonferenzen muss ich meine Selektionspraxis rechtfertigen.	139	1.66	0.87	18.0	RA02_04	75	1.69	0.79	14.7

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 58. Einzelitems zu Gründen für die fehlende Einigkeit.

Variable	Item	Primarlehrpersonen				Schulleitungen				
		n	M	SD	%Zustimmung	Variable	n	M	SD	%Zustimmung
NI03_01	Gründe: Die Eltern waren zu ehrgeizig.	93	3.66	0.68	94.6	AL01_01	155	3.50	0.59	96.8
NI03_02	Gründe: Es fehlten die Entscheidungsgrundlagen.	92	1.37	0.66	5.5	AL01_02	152	1.46	0.63	6.0
NI03_03	Gründe: Es handelte sich um Grenzfälle.	93	2.77	1.03	65.6	AL01_03	148	3.07	0.74	84.4
NI03_04	Gründe: Die Eltern kannten das Luzerner Schulsystem (Anforderungen der Schultypen) zu wenig gut.	92	1.92	0.98	28.3	AL01_04	141	1.74	0.84	19.8
NI03_05	Gründe: Die Eltern kannten ihr Kind und dessen Schulsituation zu wenig gut.	93	2.67	0.90	63.4	AL01_05	149	2.46	0.90	49.7
NI03_06	Gründe: Das Kind war mit dem Entscheid nicht einverstanden.	90	2.24	1.08	40.0	AL01_07	149	1.76	0.84	18.8
NI03_07	Gründe: Ich hatte einen strengen Beurteilungsmassstab.	85	1.69	0.82	18.8	AL01_06	144	1.63	0.62	7.6

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

9.4.3 Primarlehrpersonen und Sekundarlehrpersonen

Tabelle 59. Skala «Rückmeldegespräche».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .72)					Sekundarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .83)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
RA05_06	Die Rückmeldegespräche finde ich sinnvoll.	164	3.69	0.54	97.6	.59	IN06_08	228	3.54	0.71	90.8	.73
RA05_02	Die Rückmeldegespräche tragen dazu bei die Qualität der künftigen Selektionsentscheide zu steigern.	161	3.19	0.85	80.8	.65	IN06_02	219	3.22	0.89	81.7	.80
RA05_03	Die Rückmeldegespräche finden in einem wertschätzenden Rahmen statt.	159	3.55	0.62	94.3	.43	IN06_03	221	3.71	0.51	97.3	.49
RA05_05	Dank der Rückmeldegespräche verstehen die Primarlehrpersonen die Anforderungen der einzelnen Schultypen besser.	157	2.75	0.97	65.0	.46	IN06_05	192	3.03	0.90	78.1	.73
Total		167	3.30	0.59			Total	229	3.38	0.62		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 60. Einzelitems zu den Rückmeldegesprächen.

Variable	Item	Primarlehrpersonen				Sekundarlehrpersonen				
		n	M	SD	%Zustimmung	Variable	n	M	SD	%Zustimmung
RA05_01	Rückmeldegespräche: Die Rückmeldegespräche mit den Lehrpersonen der Primarschule finden statt.	170	3.78	0.54	96.5	IN06_01	223	3.87	0.38	98.7
RA05_04	Rückmeldegespräche: An einigen Rückmeldegesprächen müssen die Primarlehrpersonen ihre Entscheidungen rechtfertigen.	158	2.03	0.91	31.0	IN06_04	204	2.18	0.89	32.3

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

9.4.4 Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen und Schulleitungen

Tabelle 61. Skala «Gemeinsam im Gespräch getragener Entscheid».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .82)					Sekundarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .86)					Schulleitungen (Cronbachs Alpha .85)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
AU02_03	Die Tatsache, dass am Zuweisungsgespräch Eltern, Kind und Lehrperson gemeinsam über die Zukunft des Kindes sprechen, ist von grossem Wert.	187	3.63	0.59	95.7	.55	232	3.45	0.77	88.4	.71	173	3.69	0.53	97.7	.52
AU03_02	Ich finde es gut, dass die Eltern ins Übertrittsverfahren einbezogen werden.	183	3.44	0.72	90.7	.73	231	3.19	0.89	80.1	.78	173	3.61	0.62	95.1	.74
AU03_06	Ich finde es gut, dass die Kinder ins Übertrittsverfahren einbezogen werden.	185	3.62	0.62	94.6	.70	234	3.35	0.79	88.1	.74	173	3.66	0.61	96.5	.75
RA01_04	Es ist gut, dass der Übertrittsentscheid von Eltern, Kind und Lehrperson gemeinsam getroffen werden muss.	174	3.47	0.74	90.2	.67	225	3.17	0.88	77.8	.75	171	3.50	0.76	90.7	.74
RA01_03	Es ist gut, dass mindestens zwei Beurteilungsgespräche mit den Eltern geführt werden müssen.	175	3.57	0.56	96.6	.43	204	3.26	0.74	87.3	.43	170	3.54	0.65	94.7	.58
Total		189	3.53	0.52			238	3.28	0.67			173	3.60	0.51		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Tabelle 62. Skala «Keine frühe Selektion».

Variable	Item	Primarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .72)					Sekundarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .66)					Schulleitungen (Cronbachs Alpha .75)				
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
AU02_04	Die schulische Selektion am Ende der sechsten Klasse findet zu früh in der Entwicklung der Kinder statt.	187	2.66	0.93	59.9	.61	228	2.16	1.00	36.0	.63	170	2.46	1.06	46.5	.75
AU02_05	Eigentlich sind die meisten Kinder noch zu unreif um beim Selektionsverfahren richtig mitentscheiden zu können.	187	2.73	0.84	61.5	.49	228	2.75	0.90	65.8	.24	170	2.55	0.86	55.3	.40
AU02_08	Auf die Selektion am Ende der 6. Klasse sollte verzichtet werden.	175	2.07	1.01	30.3	.54	224	1.67	0.96	16.1	.61	170	2.06	1.09	30.6	.63
Total		189	2.50	0.75			237	2.19	0.76			173	2.37	0.83		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

9.4.4.1 Einzelitems zur Uneinigkeit bezüglich des Zuweisungsentscheides oder bei Grenzfällen.

Variable	Item	Primarlehrpersonen				Sekundarlehrpersonen				Schulleitungen			
		n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung	n	M	SD	%Zustimmung
	Bei Uneinigkeit bezüglich des Zuweisungsentscheides oder bei Grenzfällen...												
IN09_01	sollten allein die Eltern abschliessend über die Zuweisung entscheiden und die damit verbundene Verantwortung übernehmen.	167	2.24	1.12	39.6	228	1.53	0.80	10.5	173	1.82	0.99	26.6
IN09_02	sollte ein standardisierter Leistungstest durchgeführt werden.	167	2.58	1.13	58.6	224	3.00	1.06	75.4	173	2.64	1.13	58.4
IN09_05	sollte eine kantonale Kommission eigene Abklärungen vornehmen und entscheiden.	165	1.76	0.88	20.0	216	1.75	0.90	17.1	172	1.58	0.80	13.4
IN09_06	sollte der Schulpsychologische Dienst eine Einschätzung abgeben.	165	1.95	0.90	26.1	217	1.93	0.90	25.8	171	1.81	0.81	19.3
IN09_07	sollte (wie bisher) die Schulleitung der aufnehmenden Schule entscheiden.	166	3.20	0.81	84.4	220	2.90	0.89	72.3	171	3.13	0.83	83.7
IN09_08	sollten vermehrt Lehrpersonen der Sekundarstufe I einbezogen werden.	165	2.53	0.99	57.6	219	2.58	1.05	56.1	172	2.42	1.05	47.1

9.4.5 Schulleitungen und Sekundarlehrpersonen

9.4.5.1 Skala «Akzeptanz des Übertrittsverfahrens».

Variable	Item	Schulleitungen (Cronbachs Alpha .67)					Sekundarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .66)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
EI04_04	Im Luzerner Übertrittsverfahren werden alle Kinder fair behandelt.	160	3.09	0.70	88.1	.54	EI02_04	208	2.94	0.75	81.8	.51
EI04_05	Das Übertrittsverfahren im Kanton Luzern gewährleistet, dass die Kinder jenem Typ der Sekundarstufe I zugewiesen werden, der ihren Leistungen entspricht.	172	3.03	0.73	87.2	.47	EI02_05	223	2.85	0.74	79.0	.53
EI02_01	Das Selektionieren ist eine wesentliche Aufgabe der Schule.	173	3.04	0.78	80.9	.43	EI01_01	235	3.26	0.78	86.8	.16
EI02_07	Wenn ein Kind falsch zugeteilt wurde, hat es in der Sekundarstufe I noch ausreichende Chancen, diesen Fehlentscheid selbst (bzw. mit Hilfe der Lehrperson) zu korrigieren.	168	3.30	0.73	87.5	.33	EI01_07	232	3.32	0.77	85.3	.47
RA03_02	Es ist gut, dass das Übertrittsverfahren drei Semester dauert (ganze 5. Kl. und 1. Semester der 6. Kl.)	170	3.41	0.80	90.0	.37	IN08_02	215	3.47	0.75	89.3	.40
Total		173	3.18	0.48			Total	238	3.17	0.51		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

Bei den Primarlehrpersonen lud das Item «Das Selektionieren ist eine wesentliche Aufgabe der Schule» auf einen anderen Faktor. Die bei den Primarlehrpersonen verbleibenden vier Items wiesen eine zu geringe Reliabilität auf (Cronbachs Alpha=.56). Deshalb konnte diese Skala für die Primarlehrpersonen nicht gebildet werden.

9.4.5.2 Skala «Selektionskompetenz der Primarlehrpersonen».

Variable	Item	Schulleitungen (Cronbachs Alpha .70)					Sekundarlehrpersonen (Cronbachs Alpha .77)					
		n	M	SD	%Zustimmung	r(it)	Variable	n	M	SD	%Zustimmung	r(it)
AL04_02	Gemäss meiner Erfahrung weisen die Primarlehrpersonen die Kinder in den meisten Fällen richtig zu.	101	3.54	0.56	97.0	.60	WI01_08	224	3.16	0.58	91.0	.56
AL04_09	Es kommt selten vor, dass eine Schülerin oder ein Schüler seine Klasse wegen einer Fehlzuteilung verlassen muss (Repetition, Auf- oder Abstufung).	101	3.01	0.73	74.2	.33	WI01_10	218	2.59	0.90	57.4	.42
EI02_09p	Es gibt Primarlehrpersonen, die sich in einigen Fällen zu Zuweisungsentscheiden überreden lassen. (-)	155	2.63	0.88	52.9	.50	WI01_09p	164	2.99	0.80	72.6	.58
AL04_01p	Die meisten Primarlehrpersonen sind in ihrer Selektion zu wenig streng. (-)	97	2.03	0.67	17.6	.53	WI01_01p	198	2.34	0.81	37.9	.62
AL04_07p	Das aktuelle Übertrittsverfahren bringt zunehmend auch Jugendliche mit ungenügenden Lernvoraussetzungen in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I. (-)	99	2.56	0.91	47.5	.44	WI01_07p	210	2.72	0.87	60.9	.61
Total		165	2.71	0.72			Total	231	2.59	0.60		

Antwortskala von 1=«nein» bis 4=«ja»

(-) Diese Items waren negativ formuliert. Sie wurden für die Skalenbildung (Berechnung des Skalenmittelwerts) umgepolt