

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin  
Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie

**Realschulempfehlung – was nun?**  
**Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung und Abiturziel  
an Gymnasien und Realschulen**

vorgelegt von  
Diplom Psychologin  
Gudula Ostrop

Berlin, 2005

Erstgutachter: Prof. Dr. H. Merkens  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. R. Valtin

Disputation: 22.11.2005

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>7</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>8</b>
<b>DANKSAGUNG</b>	<b>9</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>10</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>13</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>15</b>
<b>THEORETISCHER TEIL</b>	<b>22</b>
<b>1 SCHULE ALS ENTWICKLUNGSAUFGABE</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Die Problematik des gegliederten Schulsystems</b>	<b>24</b>
1.1.1 Die Entstehung und die Verwirklichung elterlicher Bildungsaspirationen	25
1.1.2 Die Durchlässigkeit des gegliederten Systems	29
1.1.3 Schulische Ziele und differenzielle Entwicklungsmilieus	32
1.1.4 Die Bildungsgangempfehlung	33
1.1.5 Die Ungleichheit der Bildungschancen	37
(a) Zum Umgang mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule	38
(b) Die Chancenungleichheit für verschiedene Sozialschichten	40
(c) Unterschiedliche Regelungen des Übergangs im föderalistischen Schulsystem der BRD	41
<b>1.2 Mit Schule verbundene Belastungen</b>	<b>47</b>
1.2.1 Überhöhte Anforderungen durch Elternhaus und Schule	48
1.2.2 Der Schulwechsel in die weiterführenden Schulen als belastendes Ereignis	49
<b>1.3 Zusammenfassung</b>	<b>51</b>
<b>2 DAS MODELL DER PRODUKTIVEN PROBLEMBEWÄLTIGUNG IM JUGENDALTER (FEND, 1990)</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Persönliche Ressourcen</b>	<b>56</b>
2.1.1 Soziokognitive Kompetenzen	56
2.1.2 Ich-Stärke	57
<b>2.2 Soziale Ressourcen</b>	<b>57</b>
2.2.1 Das elterliche Stützsystem	58
2.2.2 Soziale Einbettung in außerfamiliäre Bezugssysteme	58
<b>2.3 Leistungserfolge und soziale Erfolge</b>	<b>59</b>

<b>3 DAS RAHMENMODELL „BEWÄLTIGUNG SCHULISCHER ANFORDERUNGEN“</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Antezedenzen für den Übergang an die weiterführenden Schulen</b>	<b>60</b>
3.1.1 Die Leistungserfolge in der Grundschule	60
(a) Intelligenz	61
(b) Allgemeine Fachleistungen	61
(c) Zensuren	62
3.1.2 Soziale Ressourcen: Die Familie	62
(a) Der Bildungsstatus der Eltern	62
(b) Der Nachhilfeunterricht	63
3.1.3 Die Bildungsaspirationen: Der angestrebte Schulabschluss	64
<b>3.2 Konsequenzen für den Übergang</b>	<b>65</b>
3.2.1 Die Leistungserfolge in der weiterführenden Schule	65
3.2.2 Bildungsaspirationen: Die subjektive Wichtigkeit schulischer Erfolge	65
3.2.3 Die sozialen Ressourcen	66
(a) Familie: Die familiäre Geborgenheit	66
(b) Familie: Der erlebte familiäre Leistungsdruck	67
(c) Schule: Das wahrgenommene Klassenklima	68
(d) Schule: Die Beurteilung der Lehrkräfte durch die Schülerinnen	68
3.2.6 Die Ich-Stärke	70
(a) Positives Selbstbild: Das Selbstwertgefühl	70
(b) Psychische Stabilität: Die Leistungsangst	71
<b>3.3 Die längsschnittliche Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9</b>	<b>72</b>
<b>3.4 Zusammenfassung</b>	<b>73</b>
<b>4 ZUSAMMENFASSEND E DARSTELLUNG: FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN</b>	<b>75</b>
4.1 Hypothesen für den Übergang in die Sekundarstufe I	75
4.2 Hypothesen für die längsschnittliche Entwicklung	77
<b>METHODEN UND ERGEBNISSE</b>	<b>79</b>
<b>5 METHODEN</b>	<b>79</b>
5.1 Die Herkunft der Daten	79
5.2 Die Erhebungsinstrumente	80
5.3 Die Analysemethoden	81

<b>6 ERGEBNISSE I: DER ÜBERGANG VON GRUNDSCHÜLERINNEN MIT GYMNASIAL- ODER REALSCHULEMPFEHLUNG AN GYMNASIEN UND REALSCHULEN</b>	<b>82</b>
<b>6.1 Die Stichprobe in Klasse 7</b>	<b>82</b>
<b>6.2 Antezedenzen des Übergangs</b>	<b>90</b>
6.2.1 Die schulischen Leistungserfolge am Ende der Grundschulzeit	90
(a) Die Intelligenz am Ende der Grundschulzeit	91
(b) Die allgemeinen Fachleistungen am Ende der Grundschulzeit	93
(c) Die Zensuren am Ende der Grundschulzeit	94
6.2.2 Soziale Ressourcen: Familie	95
(a) Der Bildungsstatus der Eltern	96
(b) Der Nachhilfeunterricht	98
6.2.3 Zusammenfassung: Die Antezedenzen des Übergangs	99
<b>6.3 Konsequenzen für den Übergang: Wie erleben SchülerInnen mit unterschiedlichen Grundschulempfehlungen am Gymnasium und mit unterschiedlichen Schulabschlusswünschen an der Realschule den Übergang in die Sekundarstufe I?</b>	<b>100</b>
6.3.1 Multivariate Overall-Analyse der Konsequenzen des Übergangs in die Sekundarstufe I	101
6.3.2 Die Darstellung der Einzelergebnisse	102
6.3.2.1 Die schulischen Leistungserfolge	102
(a) Die Zensuren in Klasse 7	102
(b) Die Veränderungen von Klasse 6 bis Klasse 7	103
6.3.2.2 Die Bildungsaspirationen	104
(a) Die subjektive Wichtigkeit schulischer Leistung	105
6.3.2.3 Die sozialen Ressourcen nach dem Übergang	106
(a) Familie: Die erlebte familiäre Geborgenheit	106
(b) Familie: Der erlebte elterliche Leistungsdruck	107
(c) Familie: Der Nachhilfeunterricht	108
(d) Schule: Das wahrgenommene Klassenklima	110
(e) Schule: Die Beurteilung der Lehrkräfte durch die SchülerInnen	111
6.3.2.6 Die Ich-Stärke	113
(a) Positives Selbstbild: Das Selbstwertgefühl	113
(b) Psychische Stabilität: Die Leistungsangst	114
<b>6.4 Zusammenfassung: Konsequenzen des Übergangs</b>	<b>116</b>

<b>7 ERGEBNISSE II: DIE LÄNGSSCHNITTliche ENTWICKLUNG VON SCHÜLERINNEN MIT UNTERSCHIEDLICHEN EMPFEHLUNGEN AM GYMNASIUM UND MIT UNTERSCHIEDLICHEN SCHULABSCHLUSSWÜNSCHEN AN DER REALSCHULE</b>	<b>119</b>
<b>7.1 Die Längsschnittstichprobe</b>	<b>120</b>
7.1.1 Die Stichprobenmortalität	123
<b>7.2 Die längsschnittliche Entwicklung</b>	<b>128</b>
7.2.1 Multivariate Overall-Analyse	128
7.2.2 Die schulischen Leistungserfolge von Klasse 7 bis Klasse 9	129
(a) Die Entwicklung der Zensuren	129
7.2.3 Die Entwicklung der Bildungsaspirationen	131
(a) Der angestrebte Schulabschluss	131
(b) Die eingeschätzte Wichtigkeit schulischer Leistung	134
7.2.4 Die Entwicklung der sozialen Ressourcen in den Klassen 7 bis 9	136
(a) Familie: Die erlebte familiäre Geborgenheit	137
(b) Familie: Der erlebte elterliche Leistungsdruck	137
(c) Familie: Der Nachhilfeunterricht	138
(d) Schule: Das wahrgenommene Klassenklima	140
(e) Schule: Die Beurteilung der Lehrkräfte durch die SchülerInnen	140
7.2.7 Die Entwicklung der Ich-Stärke	141
(a) Das Selbstwertgefühl	141
(b) Die Leistungsangst	142
<b>7.3 Zusammenfassung: Die längsschnittliche schulische Entwicklung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Empfehlungen am Gymnasium und unterschiedlichen Schulabschlusswünschen an der Realschule</b>	<b>143</b>
 <b>ABSCHLUSSDISKUSSION</b>	 <b>148</b>
 <b>8 ZUSAMMENFASSEnde BETRACHTUNG UND DISKUSSION</b>	 <b>148</b>
<b>8.1 Der Übergang in die weiterführenden Schulen</b>	<b>148</b>
<b>8.2 Die längsschnittliche Entwicklung</b>	<b>155</b>
<b>8.3 Schlussfolgerungen und Ausblick</b>	<b>160</b>
 <b>9 LITERATUR</b>	 <b>166</b>

<b>ANHANG</b>	<b>179</b>
<b>A) ERHEBUNGSINSTRUMENTE</b>	<b>179</b>
<b>Leistungserfolge</b>	<b>179</b>
<b>Bildungsaspirationen</b>	<b>180</b>
<b>Soziale Ressourcen: Familie</b>	<b>180</b>
<b>Soziale Ressourcen: Schule</b>	<b>182</b>
<b>Ich-Stärke</b>	<b>183</b>

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Maßnahmen der Bundesländer, den Zugang zum Gymnasium zu begrenzen</i> .....	43
<i>Tabelle 2: Hypothesen: Übergang in die Sekundarstufe I</i> .....	75
<i>Tabelle 3: Fragestellungen: Übergang in die Sekundarstufe I</i> .....	76
<i>Tabelle 4: Hypothesen: längsschnittliche Entwicklung</i> .....	77
<i>Tabelle 5: Fragestellungen: längsschnittliche Entwicklung</i> .....	78
<i>Tabelle 6: Überblick über die Erhebungsinstrumente</i> .....	80
<i>Tabelle 7: Verteilung der SchülerInnen nach Grundschulempfehlung auf Klasse 7 der weiterführenden Schulen in Berlin (Schuljahr 1999/2000)</i> .....	83
<i>Tabelle 8: Angestrebter Schulabschluss der GymnasiastInnen und RealschülerInnen in Klasse 7</i> .....	86
<i>Tabelle 9: Stichprobe nach Schulart, Grundschulempfehlung und angestrebtem Schulabschluss</i> .....	87
<i>Tabelle 10: Stichprobe nach Schulstandort in Ost- oder Westberlin</i> .....	88
<i>Tabelle 11: Verteilung der Stichprobe: Schulklassen an Gymnasien und Realschulen in Ost- und Westberlin</i> ...	89
<i>Tabelle 12: Ergebnisse des Intelligenztests (Mittelwerte, Standardabweichung, Minimum und Maximum)</i> .....	92
<i>Tabelle 13: Hauptfachzensuren Ende Klasse 6 (Mittelwerte und Standardabweichungen)</i> .....	95
<i>Tabelle 14: Elterliche Schulabschlüsse (Angaben der SchülerInnen aus Klasse 7, 8 und 9)</i> .....	97
<i>Tabelle 15: Nachhilfeunterricht in Klasse 6 (Angaben der SchülerInnen in N)</i> .....	98
<i>Tabelle 16: Zensuredurchschnitt Hauptfächer 6. und 7. Klasse und Ergebnisse der T-Tests für die Veränderung der Zensuren von Klasse 6 bis Klasse 7</i> .....	103
<i>Tabelle 17: Nachhilfeunterricht in Klasse 7 (Angaben der SchülerInnen)</i> .....	109
<i>Tabelle 18: Nachhilfeunterricht: Längsschnitt von Klasse 6 bis 7 (Angaben der SchülerInnen in N)</i> .....	109
<i>Tabelle 19: Längsschnittstichprobe nach Schulstandort (Ost-, Westberlin) und Geschlecht</i> .....	120
<i>Tabelle 20: Elterliche Schulabschlüsse: Längsschnitt (Selbstangabe der SchülerInnen)</i> .....	122
<i>Tabelle 21: Stichprobenmortalität: Von der Querschnitt- zur Längsschnittstichprobe</i> .....	124
<i>Tabelle 22: Anzahl der Eltern mit Abitur/Abitur und Studium der Querschnitt- und Längsschnittstichprobe in Prozent (Selbstangabe der SchülerInnen)</i> .....	125
<i>Tabelle 23: Zeugniszensuren Hauptfächer Klasse 7 und Klasse 9 (Längsschnittstichprobe)</i> .....	130
<i>Tabelle 24: Angestrebter Schulabschluss Klasse 7 und Klasse 9</i> .....	132
<i>Tabelle 25: Angestrebter Schulabschluss in Klasse 9 nach Bildungsstatus der Eltern (Selbstangabe der SchülerInnen)</i> .....	133
<i>Tabelle 26: Gleich bleibende, aufsteigende oder absteigende Abschlussziele von Klasse 7 bis 9</i> .....	134
<i>Tabelle 27: Nachhilfeunterricht: Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9</i> .....	139
<i>Tabelle 28: Zusammenfassung: Ergebnisse der Antezedenzen des Übergangs am Ende der Grundschule</i> .....	150
<i>Tabelle 29: Zusammenfassung: Ergebnisse der Konsequenzen des Übergangs in die Sekundarstufe I</i> .....	152
<i>Tabelle 30: Zusammenfassung: Ergebnisse der längsschnittlichen Entwicklung</i> .....	156

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Bedingungen produktiver Problembewältigung (Fend, 1990)</i> .....	56
<i>Abbildung 2: Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“</i> .....	73
<i>Abbildung 3: Ergebnisse des Intelligenztests Ende Klasse 6</i> .....	92
<i>Abbildung 4: Ergebnisse des allgemeine Fachleistungstests Ende Klasse 6</i> .....	93
<i>Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung: „Wie wichtig ist es für dich, in der Schule gute Zensuren zu erreichen?“</i>	105
<i>Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung: „In meiner Familie fühle ich mich geborgen.“</i> .....	106
<i>Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung: „Auch wenn ich mich sehe anstrengte, ganz zufrieden sind meine Eltern selten mit mir.“</i> .....	107
<i>Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung: „Jeder Schüler sieht im anderen den Konkurrenten.“</i> .....	110
<i>Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung: „Unsere Lehrerinnen und Lehrer verstehen Spaß.“</i> .....	112
<i>Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung: „Unsere Lehrer sind für uns ein Vorbild.“</i> .....	112
<i>Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung: „Unsere Lehrerinnen und Lehrer blamieren einen Schüler, wenn er etwas falsch macht.“</i> .....	113
<i>Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung: „Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor.“</i> .....	114
<i>Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung: „Wenn die Lehrerin/der Lehrer wissen will, wie gut du etwas kannst und dich etwas Schweres fragt, vergisst du dann manche Dinge, die du vorher gewusst hast?“</i> .....	115

## **Danksagung**

Herzlich bedanken möchte ich mich bei allen, die zu dieser Arbeit beigetragen haben:

Die Finanzierung der Projekte SABA-Plus (*Schulische Adaptation und Bildungsaspiration*), und AIDA (*Adaptation in der Adoleszenz*) durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft ermöglichte es, dass SchülerInnen von Ende der 6. bis zur 9. Klasse zu ihrer Sicht auf Schule befragt und Daten über ihre Leistungsentwicklung erhoben werden konnten. Dadurch gelang es, ungefähr je 12 % aller SchülerInnen mit Realschul- und mit Gymnasialempfehlung am Gymnasium sowie der RealschülerInnen mit Realschulempfehlung des Berliner Übergangsjahrgangs 1999/2000 nach dem Wechsel auf die weiterführenden Schulen zu untersuchen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Valtin als Antragstellerin und Leiterin der DFG-Projekte sowie als meiner Mentorin für die Betreuung dieser Arbeit. Wir haben anregende Gespräche über diese Arbeit geführt und sie hat mir viele konstruktive Rückmeldungen gegeben. Herrn Prof. Dr. H. Merkens danke ich ebenfalls für die hilfreichen Anmerkungen und Anregungen bezüglich dieser Dissertation.

Der gesamten Projektgruppe und den Mitgliedern des Forschungskolloquiums von Frau Prof. Dr. Valtin danke ich für Aufmunterung und konstruktive Kritik. Insbesondere sind dabei Frau Dr. C. Wagner und Dipl. Päd. K. Darge zu erwähnen, die darüber hinaus die DFG-Projekte organisatorisch und inhaltlich sehr souverän gemanagt haben. Ohne die vielen Studierenden, die die Datenerhebung und -eingabe so zuverlässig erledigt haben und ohne die Schülerinnen und Schüler, die sich bereit gefunden haben, unsere Fragen zu beantworten, wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Des Weiteren möchte ich mich vor allem bei Frau C. Schnee bedanken für jegliche organisatorische Hilfe und ihr Mitdenken bezüglich aller Belange, die die Abteilung Grundschulpädagogik betreffen.

Abschließend sei der Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport gedankt für die jährlich gut und übersichtlich aufbereiteten Daten zur Berliner Schulstatistik und für darüber hinausgehende telefonische Auskünfte bezüglich der Informationen zum statistischen Datenmaterial für die vorliegende Arbeit.

## **Zusammenfassung**

In der vorliegenden Arbeit wurde anhand von Daten aus den DFG geförderten Längsschnittstudien SABA-Plus und AIDA (Projektleitung Prof. Dr. R. Valtin) untersucht, wie SchülerInnen mit Realschulempfehlung und über einen Realschulabschluss hinausgehenden Bildungsaspirationen den Übergang an die weiterführenden Schulen Gymnasium und Realschule in Berlin erleben und wie sie sich dort von Klasse 7 bis Klasse 9 entwickeln.

Im ersten Teil der Arbeit wurde analysiert, mit welchen Belastungen der Übergang in die Sekundarstufe I für die ca. 80 % der realschulempfohlenen GymnasiastInnen verbunden ist, die das Probehalbjahr am Gymnasium in Berlin jährlich bestehen.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde untersucht, wie die längsschnittliche Entwicklung dieser SchülerInnen im Vergleich zu ihren KlassenkameradInnen mit Gymnasialempfehlung und zu realschulempfohlenen SchülerInnen mit Abiturziel an Realschulen verläuft.

Auf der Basis des Modells der produktiven Problembewältigung im Jugendalter von Fend (1990) wurde das Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ entwickelt, das als Antezedenzien für den erfolgreichen Übergang an die weiterführenden Schulen die Leistungsfähigkeit (Intelligenz, allgemeine Fachleistungen, Zensuren), den elterlichen Bildungsstatus und die Bildungsaspirationen der SchülerInnen annimmt. Diese werden als Ressourcen für die Bewältigung des Übergangs an die weiterführenden Schulen betrachtet. Die Leistungserfolge nach dem Übergang, die schulischen Ziele, das soziale Umfeld sowie die Ich-Stärke der SchülerInnen mit unterschiedlichen Empfehlungen am Gymnasium und unterschiedlichen Abschlusszielen an der Realschule werden als Ressourcen für die weitere schulische Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9 angenommen.

Kinder, die Abitur machen wollen und eine Realschulempfehlung erhalten, unterscheiden sich in der Grundschule hinsichtlich ihrer im Rahmen dieser Studie gemessenen Intelligenz (CFT) nicht von den MitschülerInnen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten. Betrachtet man ihre Allgemeinen Fachleistungen (Hamburger Schulleistungstest: Untertests zu Fachleistungen in Deutsch, Englisch, Mathematik), so erzielen SchülerInnen, denen die Lehrkräfte eine Gymnasialempfehlung aussprechen, bessere Werte als diejenigen, die eine Realschulempfehlung erhalten. Dieser Befund weist darauf hin, dass Kinder gleicher Intelligenz vom Unterricht an der Grundschule nicht gleichermaßen profitieren oder dass sie keine gute Diagnose ihrer Leistungsfähigkeit erhalten. Die Lehrkräfte zeigen durch die Vergabe ihrer Zensuren und der daraus resultierenden Empfehlungen, dass sie diese Kinder

mit gleicher Intelligenz als Gruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Potenzialen erleben.

Es zeigt sich, dass die hier untersuchten Belastungen (soziale Ressourcen, Ich-Stärke) der realschulempfohlenen GymnasiastInnen beim Übergang auf das Gymnasium nicht größer ausfallen als die der GymnasiastInnen mit Empfehlung. Die GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung erhalten zwar schlechtere Zensuren in den Hauptfächern als ihre KlassenkameradInnen mit entsprechender Empfehlung. Die Zensuren beider Gymnasialgruppen verschlechtern sich jedoch gegenüber der Grundschule gleichermaßen um eine ganze Notenstufe, so dass die Differenz zwischen den beiden Gruppen gleich bleibt. Gegen eine höhere Belastung der GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung spricht, dass sie ihre sozialen familiären und schulischen Ressourcen gleichermaßen als positiv erleben. Beide SchülerInnengruppen weisen darüber hinaus ein gutes Selbstwertgefühl auf und geben gleichermaßen geringe Leistungsangst an.

An der Realschule verschlechtern sich die Hauptfachzensuren der realschulempfohlenen SchülerInnen mit Abiturwunsch erwartungsgemäß weniger als die der GymnasiastInnen. Hier besteht jedoch der Nachteil eines als weniger positiv erlebten Klassenklimas. Das Lernklima am Gymnasium wird von allen dortigen SchülerInnen durchschnittlich als deutlich leistungsfreundlicher angegeben. Auch der Zusammenhalt unter den SchülerInnen am Gymnasium hebt sich positiv von dem Erleben der RealschülerInnen ab. SchülerInnen mit Realschulempfehlung und Abiturziel zeichnen sich an beiden weiterführenden Schulformen Gymnasium und Realschule dadurch aus, dass sie schulischen Erfolgen eine besondere Wichtigkeit beimessen. Verglichen mit den empfehlungsgemäßen GymnasiastInnen besteht bei ihnen eine besonders hohe Motivation, die schulischen Herausforderungen positiv zu meistern.

Betrachtet man die längsschnittliche Entwicklung des Abiturziels bei den RealschülerInnen, bestätigt sich der Befund Klemms (2004): Bildungsaspirationen werden weniger von den vorhandenen Kompetenzen geprägt als von der Schulform, in der SchülerInnen leben und lernen. So haben in Klasse 9 bereits 44 % der RealschülerInnen ihre ehemals hohen Bildungsaspirationen, das Abiturziel, aufgegeben. Demgegenüber sind die GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung zu über 90 % diesem Ziel treu geblieben und befinden sich darüber hinaus am Gymnasium bereits auf dem direkten Weg zum Abitur.

Auch die weiteren Ergebnisse für die längsschnittliche Entwicklung der hier untersuchten SchülerInnen an Gymnasium und Realschule sprechen insgesamt für die jährlich in Berlin

von ca. 22 % der Eltern getroffene Entscheidung, Kinder mit hohen Bildungsaspirationen am Gymnasium anzumelden.

An beiden Schulformen ergeben sich längsschnittlich Veränderungen, die für die Entwicklung in der frühen Pubertät typisch sind: Die Zensuren verschlechtern sich an Gymnasium und Realschule von Klasse 7 bis Klasse 9 und die Lehrkräfte werden immer weniger von den Schülerinnen geschätzt.

Einschränkend muss betont werden, dass sich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lediglich auf den Anteil der SchülerInnen mit Realschulempfehlung am Gymnasium bezieht, der das Probehalbjahr bestanden hat. Über die Entwicklung der ca. 20 % der SchülerInnen, die jährlich am Probehalbjahr des Gymnasiums in Berlin scheitern, fehlen längsschnittliche Untersuchungen.

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dafür, SchülerInnen mit Realschulempfehlung und der Motivation, das Abitur zu machen, am Gymnasium anzumelden, anstatt sie an eine Realschule zu schicken, an der sie ihre hohen Bildungsaspirationen mit größerer Wahrscheinlichkeit aufgeben. Dieses Fazit wird belegt durch die Tatsache, dass von SchülerInnen des hier untersuchten Jahrgangs in Berlin insgesamt lediglich 16 % am Ende ihrer Realschulzeit auf eine gymnasiale Oberstufe überwechselten.

## Summary

In the longitudinal studies SABA-Plus and AIDA (Director: Prof. Dr. R. Valtin) two research issues were investigated.

First, the psychological mastery and school outcomes of four groups of pupils after the changeover from elementary to secondary school were compared. Two groups specified the goal to finish school with *Abitur* but only received an elementary school teacher's (nonbinding) recommendation for *Realschule*. After having left elementary school one group of these pupils went to *Gymnasium* (N = 319), the other to *Realschule* (N = 237). Within two other groups the recommendation corresponded with the goal for the final school exam: The third group of pupils had received a teacher's recommendation for *Gymnasium* and went to this school (N=1039). The pupils of the fourth group got a recommendation for *Realschule* and also wanted to finish their school-career at *Realschule* with the final certificate *Mittlere Reife* (N = 258).

Second, the developmental changes in psychological variables and school outcomes among pupils of all four groups between grade 7 to 9 were explored. Based on theoretical considerations on productive mastery of demands in adolescence (Fend, 1990), a model of "Mastery of school demands" is proposed in this study. According to this model mastery depends on personal resources (e.g. a child's ability, ego-strength, school goals) as well as social resources (e.g. parents' education, the ambience in the classroom).

Findings suggest that pupils' strains at the *Gymnasium* do not differ depending on whether they have received a recommendation for *Realschule* or for *Gymnasium* from elementary school teachers. At *Realschule* on the other hand, coherence in the classroom (e.g. co-operation, envy concerning good marks) was generally perceived as less positive.

Longitudinal analyses revealed that school goals are deeply influenced by the type of secondary school visited: At *Realschule*, 44 % of the pupils who had the goal to achieve the final certificate *Abitur* gave up before reaching grade 10, whereas more than 90 % of the pupils at *Gymnasium*, who had received a recommendation for *Realschule*, demonstrated persistence in their goals. It seems to be more difficult to maintain highly ambitious goals as soon as *Realschule* is attended. After finishing *Realschule*, only 16 % of the pupils from this age group changed to a higher-tier school in order to achieve the goal *Abitur*.

When interpreting the findings, the following has to be considered: Findings refer only to those pupils with recommendation for *Realschule*, who successfully passed the *Probeklausur*

(probationary term) at *Gymnasium*. Up to now, there do not exist any known longitudinal studies on those pupils who received a recommendation for *Realschule*, but failed the probationary term at *Gymnasium*. In Berlin, this group includes 20 % of these pupils each year.