

Einleitung

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe gilt in unserer Gesellschaft zu Recht als bedeutsam, da an dieser Nahtstelle des Bildungssystems die Weichen für spätere berufliche Chancen gestellt werden. Dieser Schulwechsel kann als normative Entwicklungsaufgabe aufgefasst werden (Sirsch, 2000; Oerter, 1995a). Die starke und frühe Selektion im deutschen Schulsystem ist weltweit fast einmalig und kaum reversibel (Pieringer, 1991). Die Korrektur einer einmal eingeschlagenen Laufbahn in Richtung einer anspruchsvolleren Schulform ist in diesem dreigliedrigen Schulsystem theoretisch zwar möglich, wird in der Praxis aber nur selten realisiert. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich zwar eine Öffnung von Bildungswegen im Sekundarschulsystem vollzogen, die sich in einer Entkoppelung von Bildungsweg und Abschlusszertifikat ausdrückt (Köller et al., 2004a). Allerdings sind diese Auswirkungen nur in einigen wenigen Bundesländern zu spüren. Darüber hinaus ist nicht ausgeschlossen, dass formal gleiche Abschlüsse, wie z.B. das Abitur an Gymnasium oder Gesamtschule, nicht als gleichwertig wahrgenommen werden, so dass möglicherweise die Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss durch ausbildende Betriebe oder Hochschulen unterlaufen wird, die sich ihre Auszubildenden oder StudentInnen selber auswählen (Avenarius et al., 2003, S. 183).

Die elterlichen Erwartungshaltungen an die Schulabschlüsse ihrer Kinder sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Gaben 1979 noch ungefähr 37 % der in einer Studie befragten Eltern an, dass sie das Erreichen des Abiturs für ihre Kinder für wünschenswert hielten, waren es 1987 bereits 57 % (Hurrelmann, 1994). Ende der 90er Jahre ergibt eine Befragung von Eltern in Hessen, dass für weit über 90 % der befragten Eltern ein Realschulabschluss zur Mindestnorm geworden ist und lediglich 3 % der Eltern einen Hauptschulabschluss für ihr Kind anstreben, 51 % der hier befragten Eltern wünschen sich, dass ihr Kind Abitur macht (Büchner & Koch, 2002, vgl. auch Rösner, 1999). Es lässt sich damit eine Zweigliedrigkeit des Schullaufbahndenkens bei den Elternwünschen ausmachen, die im Gegensatz zu den von den Grundschulen ausgesprochenen Empfehlungen für drei weiterführende Schulformen steht: Am Ende der Grundschulzeit erhalten in Berlin ungefähr 30 % der Kinder eines Jahrgangs eine Gymnasialempfehlung, 45 % eine Realschul- und 25 % eine Hauptschulempfehlung.

Die am Ende der Grundschulzeit ausgesprochene Bildungsgangempfehlung für die Wahl der weiterführenden Schule, die größtenteils auf Zensuren basiert, kann schon aus theoretischen Gründen nicht valide sein. Erstens spricht gegen die Validität, dass Menschen, insbesondere

Kinder, sich entwickeln. Des Weiteren ist beispielsweise aus der Hochbegabtenforschung bekannt, dass Lehrkräfte nur selten in der Lage sind, so genannte „Underachiever“ zu erkennen (Endepohls-Ulpe, 2004; Rost & Hanses, 1997). So kann es auch möglich sein, dass ein Kind, dessen Leistungen in der Grundschule als schlecht beurteilt wurden, sich in einem neuen schulischen Kontext wider Erwarten leistungsmäßig gut entwickelt. Somit spricht zweitens eine Anzahl fälschlicherweise als wenig leistungsfähig diagnostizierter Kinder pro Jahrgang gegen die Validität der Bildungsgangempfehlung. Für den Erfolg eines Kindes in einer weiterführenden Schule sind darüber hinaus Merkmale der individuellen Klasse, der Lehrkräfte und des dortigen Unterrichts von Bedeutung. Diese Einflüsse, die z.B. dazu führen können, dass ein Kind auf Grund des schulischen Kontextes so wenig leistet, dass es als so genannter „Rückläufer“¹ die Schule wieder verlassen muss, lassen sich nur schwer bestimmen und folglich erst recht schwer vorhersagen (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 177). Die Grundschullehrkräfte können somit drittens die Situation für ein Kind an den weiterführenden Schulen nicht richtig einschätzen (Thiel, 2003, S. 248 f.).

Welche Bildungsgangempfehlung ein Kind erhält, hängt zum größten Teil von dessen Zensuren ab (Thiel, 2003). Spätestens seit den 1970er Jahren wissen wir, dass Zensuren nicht objektiv, reliabel und valide sind (Ingenkamp, 1969/1995). Sie variieren unabhängig von den tatsächlichen objektiven Leistungen, z.B. mit der Zusammensetzung der Klasse, in die ein Kind geht (Bartnitzky & Christiani, 1987, Thiel & Valtin, 2002). So ist es für deutsche Kinder in Regionen mit hohem Ausländeranteil leichter, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als für Kinder mit vergleichbaren Leistungen in Bezirken mit traditionell hohem Akademikeranteil (Stallmann, 1990). Auch lassen sich soziale Effekte bei der Vergabe der Empfehlungen ausmachen. Selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz haben Kinder aus oberen Schichten eine 2,7 fache größere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder aus Elternhäusern, die unteren Sozialschichten zuzurechnen sind (Bos et al., 2004, S. 213).

So wie bereits beim Zustandekommen der Bildungsgangempfehlung eine Ungerechtigkeit über verschiedene Schulklassen, Herkunftsbezirke und Sozialschichten hinweg existiert, besteht diese Chancenungleichheit darüber hinaus in der föderalistisch angelegten Bundesrepublik für Kinder aus verschiedenen Bundesländern. Einige Länder regeln exakt, mit welchen Zensuren welche Empfehlung zu vergeben ist, andere Länder lassen den Lehrkräften

¹ Anmerkung: Der Ausdruck „Rückläufer“ stammt aus der Zeit, als jemand, der am Gymnasium scheiterte an die Volksschule „zurück“ geschickt wurde und ist auch heute noch für das Phänomen der erzwungenen Rückstufung in einer weniger anspruchsvollen Schulform geläufig.

dabei völlig freie Hand. Darüber hinaus unterscheiden sich die Länder darin, den Zugang zum Gymnasium je nach Elternwillen auch ohne Gymnasialempfehlung zu öffnen oder diese Chance nur denjenigen vorzubehalten, die sich erfolgreich einer Aufnahmeprüfung stellen. Es zeigt sich, dass beim Zugang zu höherer Bildung vor allem diejenigen benachteiligt werden, die auf Grund ihrer sozialen Herkunft eine Distanz zu schulischer Bildung haben. So sind es dementsprechend vor allem die Eltern aus bildungsnahen Schichten, die sich nicht an die Bildungsgangempfehlung halten, wenn sie ihrem Kind eine höhere Bildung zukommen lassen möchten. Spätestens seit den PISA-Studien 2000 und 2003 („Programme for International Student Assessment“, vgl. z.B. Baumert et al., 2003a, Prenzel et al., 2004) und IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“, vgl. z.B. Bos et al., 2003) wissen wir, dass die Bildungschancen in Deutschland - im internationalen Vergleich besonders auffallend - ungerecht verteilt sind. So lange die Chancen eines Kindes aus oberen Schichten im Vergleich zu einem Kind aus unteren Schichten mit gleichen kognitiven Kompetenzen mehr als zweieinhalb mal so groß ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, ist Deutschland diesbezüglich von einer Chancengleichheit weit entfernt (Bos et al., 2004, S. 219). Auf diese Weise werden nicht nur individuelle Lebenschancen verspielt, sondern es verschärft sich auch der Mangel an höher qualifizierten Erwachsenen, die unserer Gesellschaft fehlen.

Von den Realschulempfohlenen, die in Berlin jährlich im Anschluss an die Grundschule an ein Gymnasium wechseln, bestehen jeweils ca. 80 % die dortige Probezeit. Lässt sich aus dieser großen Zahl der Erfolgreichen die Empfehlung ableiten, möglichst viele Kinder auch ohne Gymnasialempfehlung am Gymnasium anzumelden?

Bis heute ist keine empirische Arbeit bekannt, die die Entwicklung von Kindern mit Realschulempfehlung an Gymnasien und Realschulen vergleicht. Für das Gymnasium spricht, dass Heranwachsende hier eine besondere Förderung erhalten und einen absolut und relativ größeren Leistungszuwachs erfahren als an anderen Schulformen (Baumert et al., 2003a, Schuchart & Weishaupt, 2004). Auf der anderen Seite kann Schule aber auch enorme Belastungen verursachen. Psychische Störungen und psychosomatische Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter nehmen in den letzten Jahren deutlich zu (Hurrelmann, 2002). Gartner und Jirasko (1999) zeigen, dass überhöhte Zielvorstellungen von Eltern bezüglich des schulischen Abschlusswunsches ihrer Kinder zu erhöhtem familiären Stress führen, der sich bei den Kindern in verstärkter Leistungsangst und emotionaler Belastung bei Misserfolg äußert. Schulversagen kann die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern stark behindern (vgl. Hurrelmann & Wolf, 1986, Nittel, 1992, Sauer, 2001). Melzer et al. (2003) finden bei Gymnasiasten deutlich höhere psychosomatische Beschwerden als bei Real- und

HauptschülerInnen. Sie führen dies auf einen höheren Leistungsdruck an Gymnasien zurück, dem manche SchülerInnen nicht gewachsen sind (Bilz et al., 2003, S. 273). Es ist weiterhin gut belegt, dass der Übergang an das Gymnasium generell für leistungsstarke SchülerInnen mit hohen Kosten für die selbst eingeschätzten Fähigkeiten verbunden ist (vgl. „big-fish-little-pond-effect“, z.B. Köller & Baumert, 2001, Valtin & Wagner, 2004a).

Dieses sinkende Fähigkeitsselbstkonzept muss Anlass zu Sorge geben, da es sich, auch bei Kontrolle des Vorwissens, negativ auf die akademischen Leistungen auswirkt (Byrne, 1996). Der Kontext an einer Realschule könnte sich diesbezüglich für die hier untersuchten Jugendlichen als positiver erweisen.

In der Untersuchung von Mahr-George (1999) gibt ungefähr ein Viertel der SchülerInnen mit Realschulempfehlung an, Abitur machen zu wollen, wobei keine Antwort auf die Frage bekannt ist, welche Wege ihnen vorschweben, um dieses Ziel zu erreichen. Es ist zu befürchten, dass sich im Entwicklungsmilieu einer Realschule das Ziel, Abitur zu machen, nur schwer aufrecht erhalten lässt, da die Bildungsaspirationen von Eltern und SchülerInnen in der Sekundarstufe I weniger von den vorhandenen Kompetenzen als von der Schulform, in der sie leben und lernen, beeinflusst werden (Klemm, 2004). Abgesehen davon bedeutet es auch bei hohen Bildungsaspirationen eine große Anstrengung, entweder im Laufe der Realschulzeit auf ein Gymnasium zu wechseln oder im Anschluss an den Realschulabschluss eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen. Die hier untersuchte Stichprobe der Berliner RealschülerInnen hat im Schuljahr 2003/2004 die 10. Klasse der Realschule absolviert. Die Zahlen für diesen Jahrgang zeigen, dass insgesamt lediglich ca. 16 % dieser SchülerInnen nach Klasse 10 in die gymnasiale Oberstufe übergegangen sind.²

Die vorliegende Arbeit untersucht erstens, wie SchülerInnen mit einer Realschulempfehlung, die entgegen der Empfehlung das Gymnasium besuchen, (RG), den Übergang an diese Schulform im Vergleich zu Realschulempfohlenen meistern, die empfehlungsgemäß eine Realschule besuchen und ebenfalls über die Realschulempfehlung hinausgehende Bildungsaspirationen hegen, operationalisiert dadurch, dass sie angeben, Abitur machen zu wollen (RRabi). Zweitens wird verglichen, wie die realschulempfohlenen SchülerInnen am Gymnasium (RG) sich im Vergleich zu ihren KlassenkameradInnen entwickeln, die das Gymnasium mit Gymnasialempfehlung besuchen (GG). Um auszuschließen, dass es sich beim Vergleich der Gruppen von SchülerInnen am Gymnasium und denjenigen an der Realschule (RRabi) um Effekte der Schulform handelt, werden als Kontrollgruppe

² Anmerkung: Berechnungen aufgrund von Angaben aus: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) und einer Auskunft der Senatsschulverwaltung am 20.12.2004

RealschülerInnen herangezogen, die eine der Schulform entsprechende Empfehlung erhalten haben und einen Realschulabschluss anstreben, also RealschülerInnen mit Realschulempfehlung (RRReal).

Als heuristischer Rahmen der Untersuchung dient das Modell der produktiven Problembewältigung im Jugendalter von Fend (2001). Fend geht von einem handlungstheoretisch-konstruktiven Paradigma aus, das die Heranwachsenden als handelnde Subjekte versteht, die sich aktiv mit den Bedingungen ihrer Umwelt auseinandersetzen. Dabei spielen sowohl endogene (biologische und kognitive) Voraussetzungen als auch exogene (gesellschaftliche) Einflüsse eine wichtige Rolle. Es wird postuliert, dass die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben um so besser gelingt, je günstiger es um die personalen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen bestellt ist. Entwicklungsförderliche personale Ressourcen sind soziokognitive Kompetenzen und Ich-Stärke, als soziale Ressourcen gelten das elterliche Stützsystem sowie außerfamiliäre Bezugssysteme. Darüber hinaus spielen die Leistungserfolge und die soziale Anerkennung eine wichtige Rolle, und es wird die Entwicklung von Leistungsmotivation als wichtige Voraussetzung für die Bewältigung der in der Schule auftretenden Entwicklungsaufgaben angesehen. Auf der Basis des Fend-Modells wird in der vorliegenden Arbeit das Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ entwickelt, um die Leistungserfolge, Bildungsaspirationen und Ziele, die personellen und sozialen Ressourcen sowie die Ich-Stärke der SchülerInnen mit Gymnasialempfehlung und Realschulempfehlung am Gymnasium und mit unterschiedlichen Abschlusszielen an der Realschule zu vergleichen.

Dabei werden im ersten Teil der Arbeit die Leistungserfolge der Grundschule, die sozialen Ressourcen des Elternhauses sowie die Motivation - operationalisiert als Bildungsaspirationen - als Antezedenzen für den Übergang in die weiterführende Schule aufgefasst. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Schulübergang“ wird in ihren Auswirkungen auf die schulischen Leistungen, auf die subjektive Wichtigkeit schulischer Erfolge als weiterer Facette der Bildungsaspirationen, auf die sozialen familiären und schulischen Ressourcen und auf die Ich-Stärke untersucht. Es wird geprüft, mit welchen positiven und mit welchen negativen, möglicherweise den Selbstwert bedrohenden, Erfahrungen der Übergang an ein Gymnasium mit einer Realschulempfehlung verbunden ist. Im Vergleich dazu wird untersucht, wie sich die Ressourcen und die Bildungsaspirationen von RealschülerInnen mit der gleichen Empfehlung und ebenfalls hohen Bildungsaspirationen, nämlich dem Ziel, Abitur zu machen (RRabi), entwickeln. Auch wird das Erleben des Übergangs der GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung (RG) in die Sekundarstufe I mit dem der

GymnasiastInnen verglichen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben (GG). Für Letztere wurden bereits anhand einer ausbalancierten Stichprobe hohe psychische Kosten für die externe Leistungsdifferenzierung im Vergleich zu SchülerInnen von Real-, Haupt- und Gesamtschulen festgestellt (Valtin & Wagner, 2004a).

Der zweite Teil der Arbeit umfasst eine längsschnittliche Analyse. Wie erwähnt, berichten Roeder und Schmitz (1995) über eine sehr große Anzahl von realschulempfohlenen Gymnasiasten, die auch noch in den Schuljahren nach dem – zunächst gelungen verlaufenen – Schulwechsel das Gymnasium wegen unzureichender Leistungen verlassen müssen. Darüber, wie bei diesen SchülerInnen parallel zur Leistung die Persönlichkeitsentwicklung verläuft, sind bislang keine empirischen Befunde bekannt. Das Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ fasst die nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen entstandenen Leistungen, die Ziele und Bildungsaspirationen, die personalen und sozialen Ressourcen und die Ich-Stärke als Ressourcen für die weitere Entwicklung an Gymnasien und Realschulen auf. Die Entwicklung dieser Ressourcen wird längsschnittlich von Klasse 7 bis Klasse 9 untersucht. Am Ende der Arbeit soll auf der Basis der gewonnen Erkenntnisse abgewogen werden, welche Befunde dafür sprechen, Kinder mit Realschulempfehlung dem vermutlich stärkeren Leistungsdruck und gleichzeitig besseren Zukunftsaussichten am Gymnasium auszusetzen, und was eher dafür spricht, sie der vermutlich weniger fordernden Lernumgebung an der Realschule anzuvertrauen, die aber nur auf Umwegen zum Ziel, dem Abitur, führen kann.

Die Daten für die vorliegende Untersuchung entstammen dem DFG-Projekt AIDA (*Adaptation in der Adoleszenz*) an der Humboldt-Universität Berlin und wurden mir freundlicher Weise von der Projektleiterin Frau Prof. Dr. Valtin zur Verfügung gestellt. AIDA ist die Fortführung einer von der DFG in mehreren Teilprojekten geförderten Längsschnittuntersuchung (Projektleitung Prof. Dr. R. Valtin und z.T. Dr. I. Würscher), in der Kinder von der 2. Grundschulklasse bis zur 9. Klasse der weiterführenden Schulen ein bis zweimal jährlich untersucht wurden.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben.

Kapitel 1 behandelt die Schule als Entwicklungsaufgabe. Die Bedeutung des Schulerfolgs für den weiteren Lebensweg wird herausgestellt und die Problematik des gegliederten Schulsystems in Deutschland erörtert. Belastungen, die von Schule im Allgemeinen ausgehen können, insbesondere durch das Elternhaus und den Schulwechsel, werden dargestellt.

Im 2. Kapitel wird das Modell der produktiven Problembewältigung im Jugendalter von Fend vorgestellt, welches im 3. Kapitel als Basis für das für im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ genutzt wird. Es schließt sich im 4. Kapitel die Zusammenfassung der Hypothesen und der Fragestellungen an.

Im Empirischen Teil der Arbeit wird zunächst auf die Herkunft der Daten eingegangen. Es folgt ein kurzer Überblick über die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Analysemethoden.

Das 6. Kapitel beinhaltet die Ergebnisse für den ersten Teil der Arbeit, der den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I untersucht. Es werden die schulischen Leistungserfolge und die sozialen familiären Ressourcen am Ende der Grundschulzeit vorgestellt, die als Ressourcen oder Antezedenzen für den Schulwechsel aufgefasst werden. Diese werden in ihren Auswirkungen auf die schulischen Leistungserfolge, die Bildungsaspirationen, die sozialen Ressourcen und die Ich-Stärke analysiert. Als Kontrollgruppen für die beiden Gruppen der realschulempfohlenen SchülerInnen werden jeweils die MitschülerInnen herangezogen, die diese Schulform mit entsprechender Empfehlung besuchen (Gymnasium) oder die das Ziel haben, einen Realschulabschluss zu erzielen (Realschule).

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse für die längsschnittliche Entwicklung von SchülerInnen mit Realschulempfehlung und Abiturwunsch an Gymnasien und Realschulen von Klasse 7 bis Klasse 9 dargestellt. Es wird zunächst auf die Stichprobenmortalität eingegangen und anschließend untersucht, wie sich die Zensuren, die Bildungsaspirationen, die sozialen familiären und schulischen Ressourcen und die Ich-Stärke in den ersten Jahren an den weiterführenden Schulen entwickeln. Im 8. Kapitel werden die Ergebnisse zusammenfassend betrachtet und diskutiert.