

# THEORETISCHER TEIL

## 1 Schule als Entwicklungsaufgabe

Das Bestehen schulischer Anforderungen beeinflusst den gesamten Lebenslauf, weil durch die Schule Aufstiegschancen und die spätere Zuweisung eines Platzes in der bundesdeutschen Gesellschaft vergeben oder verweigert werden (vgl. Fend, 2001). Aus diesem Grund ist der Trend seit einigen Jahrzehnten ungebrochen, dass auch SchülerInnen mit Realschulempfehlung einen gymnasialen Abschluss anstreben.

Neben der Familie stellt Schule die wichtigste Entwicklungsumwelt von Kindern und Jugendlichen dar (z.B. Oerter, 1995a, Köller & Baumert, 2002). Betrachtet man die gesamte Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, kommt man im Durchschnitt auf ca. 12.000 Stunden. Schulischer Erfolg ist in unserer Gesellschaft von großer Bedeutung, da er ein Berechtigungswesen legitimiert, bei dem schulische Abschlüsse und Zertifikate über die berufliche Entwicklung bestimmen. In der modernen Industriegesellschaft werden die Alltagsanforderungen immer komplexer, so dass für eine erfolgreiche lebenslange Entwicklung breite intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden. Entsprechend werden die Erwartungen an die Qualifikationen von Arbeitssuchenden immer größer. Die Schule muss Kindern und Jugendlichen Lerngelegenheiten bieten, die sie auf spätere berufliche Anforderungen vorbereitet. Dabei gerät die Hauptschule immer mehr ins Hintertreffen, sie hat sich zur „Restschule“ entwickelt (vgl. auch Lundgreen, 2000, Thiel, 2003). Die Realschule, die im Deutschland der 1950er und 60er Jahre einen Boom als „Schule des sozialen Aufstiegs“ (Rösner, 1999, S. 23) erlebte, kann diesen Anspruch längst nicht mehr aufrecht erhalten. Von der Institution, die ihren AbsolventInnen ebenso einen Zugang zu anspruchsvolleren Berufsausbildungen wie den Übergang in höher qualifizierende schulische Bildungswege eröffnete, wächst sie zunehmend in die Rolle der Nachfolgeeinrichtung der Hauptschule hinein, und zwar sowohl was die Schülerpopulation als auch was die berufsvorbereitende Funktion betrifft. Die formalen Abschlussqualifikationen sind in den letzten Jahrzehnten schleichend „entwertet“ worden: Ausbildungsberufe, die früher Domänen der Hauptschulen waren, werden heute zunehmend von RealschülerInnen besetzt. Die Wahl eines Bildungsgangs als Ausdruck von Aufstiegshoffnungen ist heute stärker mit gymnasialer Bildung als mit dem mittleren Bildungsweg verbunden (Rösner, 1999, S. 72). Dadurch bekommt die zentrale Rolle guter schulischer Leistungen in unserer Gesellschaft schon früh

eine besondere Relevanz. Durch die hohe Arbeitslosigkeit oder die Zulassungsbeschränkungen an den Universitäten kann heute bereits in den Grundschulen ein verstärkter Leistungsdruck angenommen werden (vgl. Fend, 1980). Zu bedenken ist des Weiteren, dass die Einstellung zum Lernen durch das Zusammenspiel zwischen internalen Ressourcen des Kindes, den elterlichen Erziehungsbemühungen, schulischen Lernangeboten und geltenden Gruppennormen unter Peers beeinflusst wird. Gute schulische Leistungen können sowohl zum „Liebeskriterium“ bei Eltern werden als auch in Konflikt mit geltenden Normen unter Gleichaltrigen geraten und negativ sanktioniert werden (Fend, 2001, S. 334). Die Wertschätzung eigener schulischer Leistungen wird demnach von Kontextvariablen beeinflusst, die sich z.T. auch konträr gegenüber stehen können. Fest steht, dass neben der Familie und den Peers die Schulen einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Motivation, der Einstellungen und andere persönlicher Eigenschaften haben (Baumert et al., 1997). Dabei spielen vermutlich differenzielle Entwicklungsmilieus verschiedener Schularten eine wichtige Rolle (vgl. Abschnitt 1.1.3).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Problematik des gegliederten Schulsystems erörtert (vgl. Abschnitt 1.1). Es wird auf die Entwicklung und Umsetzung der elterlichen Bildungsaspirationen eingegangen, die die Wahl der Schulform entscheidend beeinflussen (vgl. Abschnitt 1.1.1). Die geringe Durchlässigkeit des gegliederten Systems wird thematisiert, da der Wahl der weiterführenden Schule vor allem deshalb eine so lebensentscheidende Bedeutung zukommt, weil es nur wenigen SchülerInnen gelingt, einen einmal gewählten Schulzweig in Richtung einer anspruchsvolleren Schullaufbahn wieder zu verlassen (vgl. Abschnitt 1.1.2). Aus diesem Grund spielen auch die differenziellen Entwicklungsmilieus der Schulformen in der Sekundarstufe eine so entscheidende Rolle, die anschließend erörtert werden. Sie führen dazu, dass schulische Abschlussziele stärker durch die Schulform als durch die Kompetenz der SchülerInnen beeinflusst werden (vgl. Abschnitt 1.1.3). Die Bedeutung der Bildungsgangempfehlung der Grundschule als „Eintrittskarte“ für Realschule und Gymnasium schließt sich an. Sie spielt eine wichtige Rolle für unser Schulsystem, weil sie die Schulwahl vieler Eltern beeinflusst, insbesondere derjenigen mit niedrigem eigenen Bildungsstatus (vgl. Abschnitt 1.1.4). Die damit bestehende Chancenungleichheit im deutschen Schulsystem wird aufgezeigt (vgl. Abschnitt 1.1.5). Dabei geht es (a) um Chancenungleichheit durch mangelnde Förderung bei Lernschwierigkeiten, (b) um ungleiche Bildungschancen für Angehörige unterschiedlicher Sozialschichten sowie (c) für SchülerInnen in den einzelnen Bundesländern.

Die am meisten verbreiteten Alltagsprobleme von Kindern und Jugendlichen stellen Belastungen im Zusammenhang mit der Schule dar (vgl. Abschnitt 1.2). Diese können durch das Elternhaus hervorgerufen oder verstärkt werden (vgl. Abschnitt 1.2.1) oder durch den Schulwechsel in die weiterführenden Schulen auftreten (vgl. Abschnitt 1.2.2).

### **1.1 Die Problematik des gegliederten Schulsystems**

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, wie das gegliederte deutsche Schulsystem entstanden ist und wodurch es sich charakterisieren lässt. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in der Bundesrepublik Deutschland ein an die Organisationsstrukturen der Weimarer Republik angelehntes Schulsystem wieder eingeführt. Im Düsseldorfer Abkommen von 1955 wurde eine dreigliedrige Struktur aus Volksschule, Mittelschule und Gymnasium als verbindlich festgeschrieben, von 1964 an erhielten mit dem Hamburger Abkommen die einzelnen Länder die Möglichkeit auch Schulversuche mit davon abweichenden Organisationsstrukturen durchzuführen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 178ff.). Das gegliederte deutsche Schulsystem mit Haupt-, Realschule und Gymnasium stellt eine äußere Differenzierung dar, bei der SchülerInnen in leistungshomogenisierten Gruppen an räumlich getrennten Orten unterrichtet werden. In Gesamtschulen findet hingegen in einigen Fächern Unterricht für alle Lernenden einer Klasse statt. In den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen wird äußerlich differenzierter Unterricht in Kursen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus erteilt (Köller & Baumert, 2002). Die Einteilung in anspruchsvollere und weniger anspruchsvolle Kurse erfolgt über Leistungen in den jeweiligen Fächern. Die Gesamtschule hat eine möglichst leistungsheterogene Zusammensetzung der SchülerInnen zum Ziel, die ungefähr der Leistungsverteilung einer gesamten SchülerInnenpopulation entsprechen soll. Jeder Jahrgang soll sich je zu einem Drittel aus Haupt-, RealschülerInnen und Gymnasiasten zusammensetzen. Dieses Ziel wird jedoch nicht erreicht, weil ein Abschöpfen der besseren SchülerInnen durch die traditionellen Schulen zu beobachten ist, was mit dem Begriff des "Leistungscreamings" bezeichnet wird (z.B. Spangenberg & Weishaupt, 1999). Dadurch, dass es nur wenige Gesamtschulen gibt, die diese eigentliche Idee der Drittelung der SchülerInnenschaft verwirklichen können, häufen sich hier die weniger qualifizierten SchülerInnen, worunter der Ruf vieler Gesamtschulen leidet. Die Befürworter der Gesamtschule sehen als erwiesen an, dass es dieser Schulform besser gelingt, den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungskarriere von SchülerInnen auszugleichen

(Schnabel, 2001, Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994). Bei Vergleichen zwischen Gesamtschulen und dem traditionellen Schulwesen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigt sich eine besondere Förderung derjenigen, die stark unterschiedliche Begabungsschwerpunkte aufweisen (Hanisch, 1988, 2001). Die Repetenten- und Schulabbrecherquote im integrierten Schulwesen erweist sich als wesentlich geringer als im traditionellen, weil es die Möglichkeit gibt, Schwächen in einzelnen Bereichen durch weniger anspruchsvolle Kurse aufzufangen. Auf der anderen Seite zeigen Leistungsvergleiche zwischen Gymnasien und Gesamtschulen, dass sich diese Schulformen zwar nicht sehr in den vergebenen Zensuren unterscheiden, wohl aber in den für die selben Noten zu erbringenden Leistungen, wobei die Gesamtschulen ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau aufweisen (z.B. Köller et al., 2004a). Insgesamt ist das heutige deutsche Schulsystem durch einen großen Andrang zu den weiterführenden Schulen gekennzeichnet. Damit könnte die Hauptschule als Verlierer und das Gymnasium als Gewinner der in den 1950er und 60er Jahren eingesetzten Bildungsexpansion angesehen werden (Rösner, 1999).

Zunehmend wird in Frage gestellt, ob die in Deutschland im internationalen Vergleich sehr frühe Zuweisung zu einem Schulzweig, die in den meisten Bundesländern nach der vierten Klasse stattfindet, sinnvoll ist (Ausnahme Berlin und Brandenburg, vgl. Abschnitt 1.1.5, c). Kritiker weisen immer wieder darauf hin, dass die Wechselwirkung zwischen Intelligenz und schulischer Förderung es schwer machen, eine frühe Eignung für einen Schultyp auszusprechen (Oerter, 2002, S. 240). Insbesondere für die fälschliche Zuweisung zu im Hinblick auf Niveau und Prestige weniger angesehenen Schularten werden Motivationsverluste und damit weiterer Leistungsabfall vermutet (Böhnel, 1996, Buff, 1991, S. 194). Der Verlust für den Einzelnen besteht darin, dass das von höherer Bildung ausgeschlossene Kind hinsichtlich seiner potentiellen Leistungsentwicklung eingeschränkt bleibt. Die Gesellschaft muss den Verlust eines Begabungspotentials hinnehmen, der dem Bedarf an qualifizierten Kräften entgegensteht (Oerter, 2002). Andere Länder, wie z.B. Finnland, das in den PISA-Studien 2000 und 2003 sehr erfolgreich abgeschnitten hat, lassen ihre SchülerInnen vergleichsweise lange in heterogenen Leistungsgruppen lernen (vgl. z.B. Prenzel, 2004).

### *1.1.1 Die Entstehung und die Verwirklichung elterlicher Bildungsaspirationen*

Den Eltern als Erziehungsberechtigten obliegt in erster Linie, die weiterführende Schule für ihr Kind auszuwählen. Da ein qualifizierter Schulabschluss für den Lebenslauf der Kinder

eine entscheidende Bedeutung hat, streben die meisten Eltern für sie einen möglichst hohen Schulabschluss an. Dies geschieht in Abhängigkeit vom eigenen Bildungsstatus. Bevor auf den Zusammenhang zwischen Sozialschicht und elterlichen Bildungsaspirationen bzw. der Schulwahl genauer eingegangen wird, soll im Folgenden kurz auf die Ergebnisse der Studien von Mahr-George (1996) und von Merkens und Wessels (2002) eingegangen werden. In einer für Rheinland-Pfalz repräsentativen Untersuchung wurden von Mahr-George mehr als 1000 Eltern von GrundschülerInnen mittels eines Fragebogens danach befragt, welche Kriterien die Wahl der weiterführenden Schule beeinflussen. Die hohen elterlichen Bildungsaspirationen bestätigen die Ergebnisse vergleichbarer Studien. Eltern streben auch hier häufig höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder an, als diesen laut Prognose durch ihre Grundschulen, den Bildungsgangempfehlungen, zugetraut werden. Bei der Frage nach der Bedeutsamkeit von Aspekten, die bei der Wahl der weiterführenden Schule eine wichtige Rolle spielen könnten, erweisen sich die Leistungen der Kinder für die Eltern als am wichtigsten. Dabei zeigt sich, dass die Eltern ihrem eigenen Urteil hinsichtlich des schulischen Leistungsvermögens ihres Kindes häufig eher vertrauen als dem des Lehrers/ der Lehrerin. Obwohl 92 % der Eltern angeben, den schulischen Leistungen ihrer Kinder eine große Rolle bei der Schulwahl beizumessen, gestehen nur etwa 30 % der Bildungsgangempfehlung bzw. der Empfehlung der KlassenlehrerIn ebenfalls eine so einflussreiche Rolle zu.

Die entscheidende Bedeutung der Schulleistungen ihrer Kinder für die Wahl der weiterführenden Schule, die für die alten Bundesländern gut repliziert ist (z.B. Ditton, 1993, Lehmann et al., 1997), kann Merkens auch für die neuen Bundesländer bestätigen: Als Prädiktoren für die Bildungsaspirationen der Eltern stellen sich über die Grundschulempfehlung hinaus die Sozialschicht und die Schulleistungen der Kinder heraus. Die Bildungsaspirationen der Eltern fallen höher aus, wenn sie ihr Kind bei seinen Bemühungen in der Schule wenig unterstützen müssen. Über den Einfluss der Sozialschicht hinaus zeigt sich, dass das kulturelle Kapital der Familie als Ressource für hohe Bildungsaspirationen eine Rolle spielt. Dabei beeinflusst die Sozialschicht der Großeltern sowohl die Sozialschicht der Eltern als auch das kulturelle Kapital der Familie. Eine hohe Sozialschicht der Großeltern geht mit hohem kulturellem Kapital einher. Die Sozialschicht der Eltern hat Einfluss auf die Begabungseinschätzung der Kinder, die wiederum die erreichten Zensuren in Klasse 6 beeinflussen. Auch die Vergaben der Grundschulempfehlung wird durch die Sozialschicht der Eltern beeinflusst. Dieser Befund liefert einen Hinweis darauf, dass in die Vergabe der Grundschulempfehlungen nicht nur die „objektiven“ Fähigkeiten des Kindes

einfließen, sondern sich die LehrerInnen darüber hinaus von ihrer Einschätzung der sozialen Herkunft der Familie leiten lassen.

Die Sozialschicht der Eltern stellt sich bei Merkens als der bedeutendste Prädiktor für die Bildungsaspirationen heraus, die über den indirekten Einfluss der Begabungseinschätzung, der Zensuren und der Grundschulempfehlung hinaus noch einen direkten Einfluss auf die Bildungsaspirationen ausübt. Des Weiteren stellen die Zensuren einen starken Prädiktor der Bildungsaspirationen dar, da sie direkt und indirekt über die Grundschulempfehlung wirken (Merkens und Wessels, 2002).

Dass es an der Schwelle zur Sekundarstufe I in der Bundesrepublik immer wieder zu einer schichtenspezifischen Selektion kommt, ist gut repliziert (Baumert & Schümer, 2001; Cortina & Trommer, 2003). Es zeigt sich im Generationenvergleich, dass der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Bildungsabschluss nach dem zweiten Weltkrieg zwar kontinuierlich rückläufig ist, jedoch auch heute noch eine große Rolle spielt. Hatten Kinder von leitenden Angestellten und Beamten in den 1950er Jahren noch eine sechsmal so hohe Chance, ein Gymnasium oder eine Realschule zu besuchen wie Kinder von ungelerten Arbeitern, so ist diese Chance heute immer noch zweimal so hoch.

Über die steigenden Bildungsaspirationen in unserer Gesellschaft und die zunehmende Durchsetzung der familiären Bildungsaspirationen auch entgegen der Bildungsgangempfehlung gibt bereits eine Analyse der Berliner Schulstatistik von 1971-1983 von Auskunft (Schümer, 1985). Ein bis heute anhaltender Trend zeigt in diesem Zeitraum die Zahl derjenigen von 14 % auf 23 % ansteigend, die abweichend von der Empfehlung auf das Gymnasium gingen, wobei gleichzeitig der Anteil der Übergänger mit Empfehlung stabil blieb (31 %). Nimmt man alle SchülerInnen der siebten bis neunten Jahrgangsstufe als Referenzkriterium, so besuchten 1960 fast zwei Drittel eine Hauptschule und ein Drittel eine Realschule oder ein Gymnasium. Dreißig Jahre später hat sich die Entwicklung umgekehrt, die Hauptschule ist in den meisten Bundesländern zur „Restschule“, ein mittlerer Bildungsabschluss zu einer gesellschaftlichen Durchschnittsnorm geworden.

#### *Kriterien der Schulwahl in Abhängigkeit von der Sozialschicht*

Ditton konnte zeigen, dass bei einer Bildungsgangempfehlung Haupt- oder Realschule Eltern insbesondere aus den oberen Sozialschichten eine nach oben abweichende Schulform auswählen als die von der Grundschule vorgeschlagene. Es scheint sich in diesen Fällen häufig um Eltern zu handeln, die ihre Bildungsgewissheit aus Familientraditionen bezieht (Stecher, 1999, Meulemann, 1990).

Eltern hingegen, die sich nach der Empfehlung der Schule richten, können häufig auf nur auf geringere familiäre Ressourcen zurückgreifen (Merkens und Wessel, 2002). Dies betrifft vorwiegend Familien niedrigerer Sozialschichten, die die Lehrkräfte als Experten akzeptieren und damit die Grundschulempfehlungen ihrer Kinder zur Entscheidungsgrundlage für die Schulwahl machen. Diese Eltern zögern auch Gymnasialempfehlung häufiger und bleiben mit ihrer Schulwahl unterhalb der Empfehlung der Grundschule (Ditton, 1989). Sie vertreten ihre Bildungsaspirationen weniger zielstrebig und geben ursprünglich höhere Bildungsaspirationen eher auf (Merkens und Wessel, 2002, S. 157). Auch bei den Lehrkräften zeigte sich bei Ditton (1992), dass sie in Zweifelsfällen, z.B. nur mittleren Schulleistungen, größeres Vertrauen in die Bewährungschancen der oberen Sozialgruppen haben (vgl. auch Merkens & Wessel, 2002, S. 186).

Betrachtet man zusammenfassend die vielen GymnasiastInnen, die auch mit einer Realschulempfehlung das Probejahr bestehen, zeigt sich, dass sich vor allem die Eltern aus bildungsnahen Schichten zu Recht nicht an die Bildungsgangempfehlungen halten, wenn sie ihrem Kind eine höhere Bildung zukommen lassen möchten (Merkens & Wessels, 2002). Auch nach Kontrolle der schulischen Leistungen eines Kindes begünstigt ein hoher Bildungsabschluss der Eltern die Wahl des Gymnasiums. Die Eltern von Kindern aus bildungsferneren Familien entscheiden sich auch bei guten Zensuren eher für kürzere Bildungsgänge (Ditton, 1989). Als Ursachen dafür können die niedrigeren Kosten sowie die größere Vertrautheit mit weniger anspruchsvollen Schulformen angenommen werden (Thiel, 2003, S. 279). Es ist daher für die vorliegende Untersuchung zu erwarten, dass Kinder mit Realschulempfehlung und dem Ziel Abitur sich im Falle von Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus eher für eine Realschule und bei Eltern mit höherem Bildungsabschluss für das Gymnasium entscheiden (vgl. Abschnitt 1.1.5, b).

Obwohl in unserer Gesellschaft zu wenig qualifizierte Arbeitskräfte ausgebildet werden und jedes Kind ein Anrecht auf angemessene Förderung hat, gilt das Elternwahlrecht uneingeschränkt, wenn Familien für ihre Kinder einen weniger anspruchsvollen Schultyp auswählen, als durch die Bildungsgangempfehlung vorgeschlagen wird. In Berlin gingen im Schuljahr 1999/2000 entgegen dem allgemeinen Trend hoher elterlicher Bildungsaspirationen 1,5 % der Kinder mit einer Gymnasialempfehlung auf die Realschule und 0,8 % mit einer Realschulempfehlung auf die Hauptschule über (Landesschulamt Berlin, 2001, S. 124 ff.). Wenn es sich dabei auch um eine geringe Anzahl von Betroffenen handelt, sollte doch grundsätzlich versucht werden, alle Kinder ihrer Leistung entsprechend angemessen zu fördern. Es existieren Regelungen und Gesetze in allen Bundesländern, die eine mögliche

Überforderung bezüglich der Wahl eines zu anspruchsvollen Schultyps verhindern sollen. Die Sorge um eine *Unterforderung* von Kindern auf weniger qualifizierenden Schulen sollte ebenso Anlass zum Handeln geben. Es läge jedenfalls im gesamtgesellschaftlichen Interesse, alle Begabungspotentiale auszuschöpfen. Über die Beweggründe von Eltern, entgegen dem gesellschaftlichen Trend steigender Bildungsaspirationen, ihre Kinder einen weniger qualifizierenden Schulzweig besuchen lassen, sind keine Untersuchungen bekannt. Abschließend stellt sich die Frage über die Auswirkungen der hohen elterlichen Bildungsaspirationen bei Kindern, die kein Gymnasium besuchen, als bislang unbeantwortet dar. Wenn sich heute mit ca. 51 % mindestens die Hälfte der Eltern von GrundschülerInnen für ihr Kind das Abitur wünschen (Büchner & Koch, 2002, Hurrelmann, 1994), stellt sich die Frage, auf welchem Wege die SchülerInnen ohne Gymnasialempfehlung dieses Ziel erreichen sollen. Mögliche Wege sind ein Realschulabschluss und eine anschließenden Lehre, die zum Fachabitur führen, sowie ein auf den Realschulabschluss aufbauender Besuch einer gymnasialen Oberstufe an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule. Für SchülerInnen mit Abiturziel und Realschulempfehlung, die auf eine Realschule gehen, stellt sich die Frage, ob sie dieses Ziel an der Realschule beibehalten und später auch verwirklichen können. Es wird erwartet, dass das Ziel, Abitur zu machen, an der Realschule möglicherweise in Vergessenheit gerät (vgl. Hypothesen, Abschnitt, 4.2).

### *1.1.2 Die Durchlässigkeit des gegliederten Systems*

Ein Kritikpunkt an der frühen deutschen Dreigliedrigkeit des Schulsystems besteht im Vorwurf einer zu frühen Festlegung auf eine bestimmte Schulform mit wenigen Möglichkeiten, eine einmal getroffene Schulwahl später wieder korrigieren zu können. Die Anforderung an die Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems lassen sich in drei Aspekte gliedern:

1. Curiculare Durchlässigkeit: Möglichkeit, einen Wechsel des Arbeitsschwerpunkts innerhalb der Schulform vorzunehmen (z.B. von sprachlich zu mathematisch-naturwissenschaftlich).
2. Vertikale Durchlässigkeit: Möglichkeit des Übergangs von Real- und HauptschülerInnen in die Sekundarstufe II.
3. Horizontale Durchlässigkeit: Möglichkeit des Wechsels zwischen parallelen Bildungsgängen unterschiedlicher Anspruchsniveaus innerhalb der Sekundarstufe I.



Mit der Bildungsreformdebatte in den sechziger Jahren kam verstärkt Kritik an den als zu starr empfundenen Bildungswegen des dreigliedrigen Schulsystems auf, zwischen denen ein Wechsel nach oben so gut wie ausgeschlossen ist. Die vertikale und horizontale Durchlässigkeit des Schulsystems sind dabei bislang kaum Gegenstand ausführlicher empirischer Untersuchungen gewesen (vgl. Bellenberg, 1999, S. 272).

Im Rahmen der bildungspolitischen Forderung nach der Erhöhung der Durchlässigkeit des bestehenden Schulsystems ist versucht worden, eine organisatorische und inhaltliche Annäherung der Schulformen zu erwirken. So wurden beispielsweise der Fächerkanon und die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden der Schulformen aufeinander abgestimmt. Die Pflichtsprache Englisch wurde für die Hauptschule sowie das Wahlpflichtfach einer zweiten Fremdsprache an der Realschule eingeführt. Die Angleichung der Abschlüsse an Haupt-, Realschulen und Gymnasien bietet zwar eine theoretische Voraussetzung für vertikale Durchlässigkeit, genutzt wird sie in Form eines Übergangs in die gymnasiale Oberstufe hingegen von RealschülerInnen sehr selten, von HauptschülerInnen kaum (vgl. Rösner, 1997).

Auch die horizontale Durchlässigkeit erweist sich als in der Praxis sehr selten genutzte Möglichkeit einer Korrektur einer einmal eingeschlagenen Laufbahn, und wenn, dann allenfalls als Korrektur nach „unten“ in Richtung eines weniger anspruchsvollen Bildungsgangs. Wer sich einmal auf eine Schulform der Sekundarstufe I begeben hat, wird dort mit neunzigprozentiger Wahrscheinlichkeit verbleiben. Innerhalb der stattfindenden zehn Prozent Wechsel bestehen neunzig Prozent in einem Abstieg in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang (vgl. Rösner, 1997). So stellt die Realschule die Schulform dar, die im Verhältnis zu ihrer grundständigen Schülerschaft die meisten Schulformwechsler aufnimmt. In den zehnten Klassen von Realschulen findet sich ein Viertel Schulformwechsler, die fast ausschließlich aus Gymnasien stammen. Dauerhafter „Aufstieg“ in das Gymnasium ist hingegen eine große Ausnahme, so lassen sich in zehnten Klassen des Gymnasiums nur zwei Prozent leistungsstarker und aufstiegsmotivierter RealschülerInnen finden, die diesen Übergang dann meistens bereits während der Orientierungsstufe geschafft haben (vgl. Bellenberg, 1999). Diese Belege für die in der Realität fast auszuschließende Durchlässigkeit unseres Schulsystems nach „oben“ lässt die Entscheidung vieler Eltern, ihre Kinder auch ohne entsprechende Empfehlung am Gymnasium anzumelden, als fast einzige Chance erkennen, diesen tatsächlich einen höheren Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Formalrechtlich ist das gegliederte Schulsystem in den letzten Jahrzehnten offener geworden. So ist der Erwerb bestimmter Schulabschlüsse nicht mehr überall an einzelne Schulformen gebunden. Es ist z.B. in vielen Bundesländern möglich, an einer Hauptschule auch den

Realschulabschluss zu erreichen, und Schulabschlüsse, die traditionell in allgemein bildenden Schulen erlangt werden, können zunehmend an berufsbildenden Schulen erworben werden (z.B. Klemm, 2004; Bellenberg, 1999). Diese zunehmende Öffnung von Bildungswegen wird heute vor allem in Baden Württemberg durch die beruflichen Gymnasien erreicht (Köller et al., 2004b). Hier wurden durch die institutionellen Erweiterungen alternative Bildungswege geschaffen, die es ermöglichen, früh getroffene Bildungsentscheidungen später zu korrigieren (Maaz et al., 2004). Deutschlandweit erhielten im Schuljahr 2001/2002 nur ca. 80 % aller AbiturientInnen ihre Hochschulreife an einem allgemein bildenden Gymnasium. Quantitativ bestand die wichtigste Alternative im beruflichen Gymnasium (insbesondere in Baden-Württemberg) und in der integrierten Gesamtschule (insbesondere Nordrhein-Westfalen). Diese beiden Schulformen sind dadurch charakterisiert, dass sie einer eher gymnasialfernen Schülerschaft den Zugang zur allgemeinen Hochschulreife ermöglichen (Köller et al., 2004a). Köller et al. (2004a) argumentieren, dass die Öffnung des Systems die Übergangentscheidung von der Grundschule zu den Sekundarschulformen entlastet, da die Grundschulempfehlung nicht mehr als Abschlussprognose, sondern als vorläufige Vermutung über die individuelle angemessene Förderung in unterschiedlichen Schulumilieus aufgefasst werden könnte. Gegen eine Verallgemeinerung dieser Annahme spricht jedoch erstens, dass sich diese deutlichen Auswirkungen der entkoppelten Bildungsabschlüsse auf wenige Bundesländer beschränken und zweitens, dass die Qualität formal gleicher Abschlüsse an unterschiedlichen Schulformen nicht gleichwertig ist (z.B. Watermann & Baumert, 2000, S. 206). So unterscheiden sich bei gleicher Zensierung die Mathematikleistung zwischen Gymnasien und Gesamtschulen um bis zu einer Standardabweichung (Köller et al., 1999), auch in Englisch erreichen GymnasiastInnen deutlich bessere Ergebnisse als die AbsolventInnen anderer Schulformen (Köller et al., 2004a). AbsolventInnen von Abendgymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien schnitten beim Mediziner-Test signifikant schlechter ab als „normale“ GymnasiastInnen (Blum, 1997, zitiert nach Klemm, 2004). GesamtschülerInnen erreichen in Leistungskursen nicht ein so hohes Leistungsniveau wie SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe in Grundkursen (Köller et al., 1999). Das unterschiedliche Niveau verschiedener Sekundarschulen bewirkt damit drittens, dass bei einem sofortigen Übergang auf ein Gymnasium mit höheren Verbleibs- und Erfolgchancen gerechnet werden kann als bei einem späterem Versuch, höhere Bildungsaspirationen zu verwirklichen (Bellenberg, 1999, Schuchart & Weishaupt, 2004). So zeigen beispielsweise die Ergebnisse der BIJU-Studie, dass die Mathematikleistungen von Beginn der Klasse 7 bis zum Ende von Klasse 10, bei Kontrolle der Eingangsleistungen, der kognitiven

Grundfertigkeiten und der Sozialschichtzugehörigkeit, sich in Abhängigkeit von der untersuchten Schulform entwickeln (Klemm, 2004, Baumert et al., 2003b). Diese differentiellen Lernmilieus limitieren die Aufstiegsdurchlässigkeit im gegliederten Schulsystem. Die Auswirkungen der unterschiedlichen akademischen Entwicklungsmilieus an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I beschränken sich nicht auf die Leistungsentwicklung, sondern betreffen ebenfalls den Aufbau von Bildungsaspirationen, z.B. der angestrebten schulischen Abschlussziele (Klemm, 2004). Aufgrund der großen Bedeutung der Ziele für die menschliche Entwicklung, werden diese im Folgenden kurz thematisiert, um anschließend auf die unterschiedlichen Schulabschlussziele in den differenziellen Entwicklungsmilieus der Schulformen der Sekundarstufe einzugehen.

### *1.1.3 Schulische Ziele und differenzielle Entwicklungsmilieus*

Ziele geben dem menschlichen Verhalten eine spezifische Richtung und werden als sinnstiftend erfahren. Darüber hinaus gelten sie als wichtige Quelle der Motivation (vgl. z.B. Bandura, 1989, Dittmann-Kohli, 1995). Die Entwicklungspsychologie sieht das persönliche Zielsystem eines Menschen einerseits als Entwicklungsergebnis und andererseits als Antrieb für Entwicklungsvorgänge. Ziele regulieren die Anstrengungsbereitschaft und die Nutzung von Lernstrategien. Den schulischen Zielen kommt eine große Bedeutung zu, weil sie zum Ausdruck bringen, wonach SchülerInnen streben, was sie erreichen oder vermeiden möchten (Brunstein, 1996). Zielorientierungen werden als überdauernde motivationale Orientierungen angesehen, die sich im pädagogischen Kontext als subjektive Wertvorstellungen in Bezug auf Lernen und Leistung charakterisieren lassen (Reiserer & Mandl, 2002). Unter schulischen Abschlusszielen werden im Folgenden Bestrebungen verstanden, die SchülerInnen in ihrem schulischen Alltag verfolgen, um ein in Zukunft liegendes Projekt zu realisieren, wie z.B. das Bestehen des Abiturs. Mit diesem Ziel sind für die Person bedeutsame Anreize verknüpft, wie etwa die Möglichkeit, eine bestimmte Berufsausbildung oder ein Studium aufzunehmen. Die Schulabschlussziele stehen in engem Zusammenhang mit den differentiellen Entwicklungsmilieus der Schulformen, in denen die SchülerInnen sich aufhalten. Dies zeigt eine Analyse von Daten aus der PISA-Studie 2000, in der drei Gruppen von SchülerInnen gebildet wurden, die einen Leistungstest in Mathematik mit vergleichbaren Leistungen absolviert hatten (vgl. Wynands & Möller, 2004, zitiert nach Klemm, 2004). Es wurde erhoben, welche Wünsche bezüglich der beruflichen Ausbildung die Eltern und die SchülerInnen hatten. Diese schulischen Abschlussvorstellungen wurden mit der Schulform in

Zusammenhang gebracht. Einen universitären Bildungsabschluss für diese Kinder strebten 3 % der Eltern von HauptschülerInnen, 6 % der Eltern der RealschülerInnen und 51 % der Eltern von GymnasiastInnen für ihre Kinder an. Umgekehrt sahen 57 % der Hauptschul-, 52 % der Realschul- sowie 9 % der Gymnasialeltern eine Lehre für ihr Kind vor. Ähnliche Zahlen ergaben sich bei den befragten SchülerInnen selbst. Damit zeigt sich, dass SchülerInnen und ihre Eltern bei der Herausbildung von Bildungsabschlusserwartungen weniger von den vorhandenen Kompetenzen, die im beschriebenen Fall als für die betroffenen SchülerInnen der drei Schulformen als gleichwertig festgestellt worden waren, sondern stärker von der Schulform, in der sie leben und lernen, geprägt werden. Differenzielle Entwicklungsmilieus wirken sich demnach auch auf die Bildungsaspirationen von SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen aus. Es wird für die vorliegende Stichprobe daher erwartet, dass die RealschülerInnen, die am Beginn ihrer Realschulzeit angeben, Abitur machen zu wollen, durch das Lernmilieu an der Realschule möglicherweise dieses Ziel eher aus den Augen verlieren, als dies bei Realschulempfohlenen am Gymnasium im dortigen Kontext zu erwarten ist.

#### *1.1.4 Die Bildungsgangempfehlung*

Eine, wenn nicht sogar *die* wichtige Rolle im gegliederten Schulsystem, spielt die Verteilung der SchülerInnen auf die unterschiedlich qualifizierenden Schulzweige der Sekundarstufe, Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule. In Berlin spricht die Klassenkonferenz (zusammengesetzt aus allen in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräften und der Schulleitung) am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für die Wahl der weiterführenden Schule aus. Diese Grundschul- oder Bildungsgangempfehlung<sup>3</sup> soll eine Prognose darüber abgeben, welche SchülerInnen geeignet sind, das Abitur zu machen, einen Realschulabschluss zu schaffen oder lediglich einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Die Gesamtschule steht, entsprechend der dieser Schule innewohnenden Idee, heterogene Begabungen in leistungsdifferenzierten Kursen an einer Schule zusammenzufassen, für alle SchülerInnen offen. Entsprechend den Zielen des dreigliedrigen Schulsystems sollen durch die Bildungsgangempfehlung SchülerInnen so gruppiert werden, dass auf Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen möglichst homogene Lerngruppen zusammenkommen. Dies

---

<sup>3</sup> Anmerkung: Der Begriff Grundschulempfehlung wurde in Berlin mit dem neuen Schulgesetz bzw. der neuen Übergangsregelung in Bildungsgangempfehlung geändert. Die beiden Begriffe werden in anderen Ländern sowie in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht. Weitere gebräuchliche Synonyme: Schullaufbahneempfehlung, Übergangsempfehlung oder -regelung.

würde voraussetzen, dass die Lehrkräfte der Grundschulen in der Lage sind, die vorhandenen SchülerInnen in solche leistungshomogenen Gruppen einteilen zu können. Legt man jedoch beispielsweise die Lese-, die mathematische oder die orthografische Kompetenz zugrunde, gibt es Kinder mit der identischen Punktzahl in Leistungstests, die scheinbar wahllos an eine Haupt- oder eine Realschule oder ein Gymnasium empfohlen werden (Thiel, 2003, Bos et al., 2004). Diese deutliche Ungleichbehandlung von Kindern mit gleichen Kompetenzen betrifft vor allem Kinder aus dem mittleren Leistungsbereich. Lediglich die Hälfte der Kinder, nämlich SchülerInnen aus dem oberen und unteren Kompetenzbereich, erhält eine der Leistungsfähigkeit angemessene Bildungsgangempfehlung (Bos et al., 2004, S. 199). Wenn auch damit die Mehrheit der Kinder mit der Empfehlung eine zutreffende Beurteilung ihrer Schulleistungen erfährt, so kann man sich damit nicht zufrieden geben, weil darüber hinaus auch motivationale und andere nicht kognitive Aspekte eine große Rolle für den Schulerfolg spielen.

Bis vor wenigen Jahrzehnten war der Übergang auf das Gymnasium ohne entsprechende Bildungsgangempfehlung, wenn überhaupt, dann nur durch eine bestandene Aufnahmeprüfung möglich (Roeder & Schmitz, 1995). Diese Regelung gilt heute noch in Ländern wie beispielsweise Thüringen, Bayern und Baden-Württemberg (vgl. Tabelle 1: Maßnahmen der Bundesländer, den Zugang zum Gymnasium zu begrenzen). Wie die Bezeichnung „Empfehlung“ schon andeutet, müssen sich inzwischen die Eltern in Berlin sowie in den meisten anderen Bundesländern nicht an diesen Vorschlag der Grundschule halten, d.h. sie können ihr Kind unabhängig von der Bildungsgangempfehlung an der von ihnen gewünschten Schule anmelden. Die weiterführenden Schulen jedoch können z.B. in Berlin und Brandenburg bei einer größeren Zahl von Anmeldungen als vorhandener Plätze unter anderem nach der Bildungsgangempfehlung aussuchen, welche Kinder sie aufnehmen.

#### *Zum Zustandekommen der Bildungsgangempfehlung*

Die erteilte Bildungsgangempfehlung lässt sich in erster Linie durch die erreichten Noten erklären (Thiel, 2003, Bos et al., 2004). Dabei geht in fast allen Ländern die Zensur in Deutsch bzw. Lesen mit einer etwas größeren Gewichtung in die Empfehlung ein als die Mathematikzensur. Die Deutschnoten korreliert mit  $r = -.50$ , die Mathematiknoten mit  $r = -.40$  mit der Schullaufbahnpfehlung, zusammen klären sie 66 % der Varianz der Schullaufbahnpfehlung auf (Bos et al., 2004, S. 209).

Wie spätestens seit Ingenkamp (1969/1995) in den 1970er Jahren bekannt ist, erfüllen Zensuren allerdings nur sehr unzulänglich die Funktion, Individuen nach schulischer

Leistungsfähigkeit zu unterscheiden, da sie sich an klassenbezogenen Bezugsnormen ausrichten (Thiel & Valtin, 2002). Bei objektiv gleichen Leistungen kann es zu erheblich voneinander abweichenden Beurteilungen zwischen verschiedenen LehrerInnen kommen. Die Noten werden nicht nur anhand des erreichten Lernstandes vergeben, sondern darüber hinaus von der subjektiven Annahme der Lehrkraft über die tatsächlichen Leistungsmöglichkeiten beeinflusst. Noten können relativ gut den Leistungsstand einer Person innerhalb seiner individuellen Lerngruppe angeben, sagen aber nichts über die Entwicklungsfähigkeit einer SchülerIn aus (Ingenkamp, 1969/1995, Portmann, 1989). Daher können Zensuren nicht geeignet sein, über den Übergang in die weiterführenden Bildungseinrichtungen zu entscheiden. Für Berlin konnte Thiel (2003) zeigen, dass es bei der Erteilung der Zensuren für vergleichbare Leistungen und abhängig davon für die Bildungsgangempfehlung erhebliche Schulklassenunterschiede gibt, die teilweise mit den ehemals getrennten Stadthälften sowie mit dem Ausländeranteil in einem Bezirk zusammenhängen. Wenn eine relativ schlechte SchülerIn in einem Bezirk mit vielen leistungsstarken MitschülerInnen objektiv bessere Leistungen für eine Gymnasialempfehlung erbringen muss als jemand in einer Umgebung mit vielen leistungsschwachen MitschülerInnen, ist dies eine Ungerechtigkeit, die nicht die Basis für die Verteilung von Aufstiegsmöglichkeiten und Status in unserer Gesellschaft sein sollte. In Deutschland werden die Angehörigen unterer Sozialschichten, Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sowie SchülerInnen, bei denen schulstrukturelle oder regionale Gründe dafür sprechen, eine weniger qualifizierende Schule zu besuchen, benachteiligt. Bei gleichen kognitiven Grundfertigkeiten und gleicher Lesekompetenz hat ein Kind aus einer oberen Schicht eine höhere Chance eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als ein Kind aus unteren Sozialschichten (Bos et al., 2004). Die Gründe dafür sind bislang noch nicht bekannt. Der Migrationshintergrund einer Familie entscheidet in Deutschland ebenso über die Vergabe der Empfehlungen. Selbst bei Kontrolle der sozialen Schicht und der Lesekompetenz haben Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine 1,66 mal so hohe Chance eine Gymnasialempfehlung zu bekommen wie Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (Bos et al, 2004, S. 212). Die Vergabe der Bildungsgangempfehlungen wird weiterhin durch schulstrukturelle und regionale Gegebenheiten beeinflusst (Schuchart & Weishaupt, 2004, Avenarius, 2001). So treten Übergangsempfehlungen für die Hauptschule gehäuft dort auf, wo Grundschulen organisatorisch mit einer Hauptschule verbunden sind. Auch an den zum Schuljahr 2004/5 abgeschafften Orientierungsstufen in Niedersachsen bestand bei an Schulformen angebundene Orientierungsstufen eher die Neigung, die SchülerInnen, ungeachtet ihrer Leistungen, durch die Bildungsgangempfehlung an der Schule

halten zu wollen, anstatt ihnen eine Empfehlung für eine andere Schulform auszustellen (Schuchart & Weishaupt, 2004). Ebenfalls haben frühere Untersuchungen gezeigt, dass dort, wo sich weniger Arbeitsmöglichkeiten für Akademiker bieten, z.B. in Arbeitervierteln in den Städten und auf dem Lande, weniger Kinder auf das Gymnasium überwechseln als im Durchschnitt der Bevölkerung (vgl. z.B. Peisert & Dahrendorf, 1967). Zusammenfassend gilt für Deutschland, dass die Bildungsgangempfehlung vor allem von der Deutschnote determiniert wird, gefolgt von der Mathematiknote (Thiel 2003, Bos et al., 2004). Die über die Noten hinausgehenden Testleistungen in Deutsch und Mathematik spielen nur eine kleine Rolle. Ebenso haben die kognitiven Grundfertigkeiten sowie die Anstrengungsbereitschaft oder die Leistungsangst der Kinder allein kein großes Gewicht. Der sozioökonomische Status (Einkommen und Bildungsnähe des Elternhauses) beeinflusst die Empfehlung nicht unerheblich. Auch spielen der Wohnort bezüglich der Vergleichsgruppe, mit der einer SchülerIn verglichen wird, und die Nähe oder Distanz zu städtischem Milieu eine Rolle.

#### *Die Validität der Bildungsgangempfehlung*

Ungefähr achtzig Prozent der Realschulempfohlenen in Berlin bestehen jährlich in der 7. Klasse am Gymnasium das Probehalbjahr. Diese Zahl spricht gegen die Validität der Bildungsgangempfehlung. Von den 28 Kindern mit Hauptschulempfehlung (0,24 % der SchülerInnenschaft am Gymnasium), die im Schuljahr 1999/2000 nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselten (so genannte „Doppelabweichung“), konnten sich 29 % nach Ablauf der Probezeit am Gymnasium halten (Landesschulamt Berlin, 2001). Dafür, dass diesen SchülerInnen nicht einmal ein Realschulabschluss zugetraut wurde, erweist sich mit diesem Ergebnis die Prognose der Bildungsgangempfehlungen in fast einem Drittel der Fälle, in denen Hauptschulempfohlene sich an ein Gymnasium begeben haben, als deutlich unzutreffend. Über die weitere Entwicklung von SchülerInnen ohne entsprechende Empfehlung an höher qualifizierenden Schulformen in den Schuljahren nach der Probezeit gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich allerdings auf die vierjährige Grundschule beziehen. Für Berlin existieren keine über das Probehalbjahr hinausgehenden Zahlen, die über die weitere Entwicklung dieser Realschulempfohlenen am Gymnasium Auskunft geben.<sup>4</sup> Für Bremen zeigt die Untersuchung von Kemnade (1989), dass zwar die Erfolgsquote für empfohlene SchülerInnen deutlich höher liegt als für nicht empfohlene. Dennoch erreicht ein

---

<sup>4</sup> Anmerkung: Auskunft der Senatsverwaltung für Schule (Katrin Busch) vom 16.12.2004 per e-mail

Drittel der nicht empfohlenen Schülerinnen auf der höher qualifizierenden gewählten Schulart Gymnasium oder Realschule den gewünschten Abschluss der Sekundarstufe I ohne zeitliche Verzögerung. Ein weiteres Viertel benötigt eine Klassenwiederholung, um dann aber ebenfalls zum gewünschten Abschluss zu gelangen. Insgesamt schließen damit mehr als 50 % der SchülerInnen die Sekundarstufe I mit einem höheren als dem empfohlenen Abschluss ab (Kemnade, 1989, S. 221). Für Niedersachsen zeigt sich Ähnliches für die Zehntklässler des Jahres 1986 am Gymnasium (Schuchart & Weishaupt, 2004, S. 893 f.). Hier erreichten 36 % der realschuleempfohlenen GymnasiastInnen ohne Klassenwiederholung das Ende der 10. Klasse, 20 % schafften dieses Ziel mit einer Wiederholung von einer (oder seltener zwei) Klassenstufen. Damit erreichten mehr als 50 % der nicht für das Gymnasium empfohlenen SchülerInnen den Zugang zur gymnasialen Oberstufe an einem Gymnasium.

Zusammenfassend machen die genannten Zahlen einerseits deutlich, dass gymnasialempfohlene SchülerInnen die Sekundarstufe I erfolgreicher absolvieren als SchülerInnen mit einer Haupt- oder Realschulempfehlung. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die erste Bewährungsprobe Probehalbjahr nicht nur von den für diesen Schultyp Empfohlenen, sondern auch von einer großen Anzahl von Kindern *ohne* eine solche Empfehlung bestanden wird. Heranwachsende erreichen also sehr oft höhere Bildungsabschlüsse, als durch die Empfehlung prophezeit wird. Dies spricht dafür, dass die prognostische Validität der Bildungsgangempfehlung unzureichend ist. Das abschließende Zitat von Rösner stellt einen Appell an die Eltern dar, ihre Bildungsaspirationen auch gegen die Empfehlung durchzusetzen:

„ ... so bleibt angesichts der herrschenden Selektionspraxis nur eine Empfehlung an die Eltern, der sich auch selbstkritische Lehrer kaum verschließen dürfen: Man mißtraue der Empfehlung der Grundschule, der Orientierungs- oder Förderstufe, denn zu groß ist die Zahl der Schüler, die wider Erwarten eine angeblich zu schwierige Schullaufbahn erfolgreich abgeschlossen haben.“

(Rösner, 1986, S. 32)

### *1.1.5 Die Ungleichheit der Bildungschancen*

Bezüglich einer Ungerechtigkeit unseres Bildungssystems in Bezug auf die Möglichkeit, einen qualifizierten Bildungsabschluss zu erreichen, werden in den nachfolgenden Abschnitten folgende Aspekte erläutert: Kritiker des früh separierenden deutschen Schulsystems können eine fehlende Chancengleichheit für Kinder aus unterschiedlichen



Sozialschichten beim Übergang auf das Gymnasium belegen (vgl. z.B. Spangenberg & Weishaupt, 1999, Baumert et al., 2003a). Des Weiteren sind in der Bundesrepublik Deutschland durch das föderalistische Schulsystem für SchülerInnen mit Realschulempfehlung die Zugangsmöglichkeiten zum Gymnasium sehr unterschiedlich geregelt. Vom Beginn der Grundschulzeit an fehlen darüber hinaus Förderprogramme für SchülerInnen, die – phasenweise oder generell - Schwierigkeiten haben, den Lernstoff zu bewältigen. Haben sich Lernrückstände akkumuliert, setzt die Maßnahme der Repetition einer Klassenstufe ein, also der Wechsel der Lernumgebung und die Wiederholung des gesamten Lernstoffes, auch wenn er möglicherweise bereits beherrscht wird.

*(a) Zum Umgang mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule*

Die Schule unterliegt einer Förderpflicht, die sich aus dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz (Grundgesetz Art. 3, Abs. 1) ergibt, verbunden mit dem Sozialstaatsprinzip (Grundgesetz Art. 20, Abs. 1 und Art. 28, Abs.1) und den entsprechenden Aussagen in den Verfassungen und den Schulgesetzen der Bundesländer (Sandfuchs, 2005). In den einzelnen Bundesländern gelten Fördermaßnahmen, deren Schwerpunkt in der Grundschule liegt und die sich vor allem auf die Förderung lernschwacher SchülerInnen richten sollen. Es zeigt sich in der Praxis jedoch, dass nur sehr wenige Schulen das Schulversagen der SchülerInnen überhaupt als Problem der Lehrkräfte oder der Schulen betrachten (Lankes et al., 2004, S. 43). Die LehrerInnen bevorzugen generell ein Interpretationsmuster, nach dem ihre Verantwortung für den Leistungsstand ihrer Schüler – auch der erfolgreichen – sehr niedrig ist. Sie nehmen Schule und Unterricht als festgelegten Handlungsrahmen wahr, der sich ihrer Einflussnahme weitgehend entzieht (Hurrelmann, 1986). Das gesellschaftliche Prinzip der Chancengleichheit scheint in der deutschen Schule vor allem so ausgelegt zu werden, dass jeder für sein Glück verantwortlich ist und seine (erfolgreiche) Schullaufbahn selbst in die Hand nehmen muss. Individuelle Förderung hat nur einen geringen Stellenwert im Schulalltag, Förderunterricht fällt oft zugunsten von Vertretungsunterricht aus. Es herrscht nach wie vor die Illusion „gleichschrittiger Leistungsentwicklung“ (Schmitt, 1999), im Spannungsverhältnis der Grundschule zwischen Fördern und Auslese (Wittenbruch et al., 2000) liegt der Akzent in der Praxis auf der Selektion. Für SchülerInnen, die dem Niveau ihrer Klasse nicht genügen, werden im Allgemeinen keine individuellen Förderprogramme konzipiert und durchgeführt. Durch Klassenwiederholungen wird dafür gesorgt, dass die Lehrkräfte sich dieser „ProblemschülerInnen“ entledigen können.

In Deutschland sind 9 % der GrundschülerInnen vom Sitzenbleiben betroffen. Dies betrifft gut  $\frac{1}{4}$  der späteren HauptschülerInnen. Unter den späteren RealschülerInnen machen in der Grundschule lediglich 6 % die Erfahrung des Sitzenbleibens. An der Realschule selbst fällt eine mit 20 % hohe Sitzenbleiberquote auf. Lediglich 1 % der späteren GymnasiastInnen muss eine Klassenstufe in der Grundschule wiederholen, 9 % dieser SchülerInnen erleben das Sitzenbleiben in der Sekundarstufe I am Gymnasium (vgl. Prenzel et al., 2004), wobei bei Schulschwierigkeiten am Gymnasium auch häufig mit einem Schulwechsel reagiert wird (z.B. Hildes Schmidt, 1998). Der hohe Anteil von HauptschülerInnen, die die Grundschule nicht verzögerungsfrei durchläuft, verdeutlicht die Problematik, dass insbesondere für Kinder mit Schulschwierigkeiten bereits an der Grundschule, der Schule für alle Kinder, die gezielte Förderung ausbleibt.

Die Folgen des Sitzenbleibens sind empirisch gut belegt. Auch wenn die Wiederholung einer Klassenstufe in vielen Ländern Europas als Förderung gesehen wird, überwiegen die negativen Folgen dieser Maßnahme gegenüber den zu erwartenden Vorteilen (Europäische Gemeinschaften - Kommission, 1994). Es zeigt sich, dass die Entscheidung der LehrerInnen, einen Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, in erheblichem Umfang von Willkür bestimmt ist. Sie ist das Ergebnis einer subjektiven Entscheidung einer Lehrkraft oder der Schul- oder Klassenkonferenz und erfährt keine objektive Prüfung (Saldern, 1999, S. 185). Besonders verhängnisvoll sind die Folgen der Klassenwiederholung auf das schwindende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Das Kind lernt nicht, auftretende Schwierigkeiten zu meistern, sondern erlebt die Klassenwiederholung als Beweis der eigenen Unfähigkeit. Häufig kommt es zu „erlernter Hilflosigkeit“. Hilflöse SchülerInnen tendieren nach Misserfolgen zu übertriebenen Reflexionen über die Ursachen und zu lösungsirrelevanten Gedanken, wohingegen erfolgszuversichtliche MitschülerInnen sich aktiv der Problemlösung zuwenden (Diener & Dweck, 1978, Seligmann, 1980). Dies könnte eine Ursache dafür sein, dass in Deutschland die Sitzenbleiber erst 1-3 Jahre später ihren Abschluss machen (Hildes Schmidt, 1998, S. 993).

Nicht nur scheint das Wiederholen einer Klasse pädagogisch wenig sinnvoll zu sein, auch ökonomisch zeigt sich, dass die große Zahl von ca. 250.000 SchülerInnen, die in Deutschland pro Jahr eine Schulklasse wiederholen, hohe Kosten verursachen. Bei der Vielzahl der Argumente gegen das Sitzenbleiben überrascht die positive Einstellung von LehrerInnen gegenüber dieser Maßnahme (Tietze & Rossbach, 2001).

Zusammenfassend erscheint es ökonomisch und pädagogisch sinnvoller, das Sitzenbleiben abzuschaffen und die durch die 10.000 jährlich weniger benötigten Schulklassen frei

werdenden finanziellen Mittel in gezielte Fördermaßnahmen oder kleinere Lerngruppen zu investieren.

*(b) Die Chancenungleichheit für verschiedene Sozialschichten*

Bourdieu (1983) geht davon aus, dass Bildung als „inkorporiertes kulturelles Kapital“ durch das Elternhaus an die Kinder vererbt wird. Dieses Kapital umfasst Denk- und Handlungsschemata, Wertorientierungen und Verhaltensweisen, die in engem Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern stehen und eine Ursache für soziale Ungleichheiten der Bildungschancen bilden (Bourdieu, 1983). Die Tatsache, dass sich ein hoher Bildungsstatus der Eltern positiv auf die Schulleistungen der Kinder auswirkt wird als primärer Herkunftseffekt bezeichnet. Dass parallel dazu Eltern mit hohem Bildungsstatus hohe Bildungsaspirationen aufweisen nennt man sekundären Herkunftseffekt (vgl. z.B. Becker, 2000).

Dadurch, dass Schulformen unterschiedliche akademische Entwicklungsmilieus darstellen, verstärken sich im Laufe der Sekundarschulzeit die Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Sozialschicht (z.B. Baumert et al., 2003b, Köhler, 1992). Die Erkenntnis einer schichtspezifischen Nähe oder Distanz zu höherer Bildung, auch unabhängig von erbrachten Leistungen, stellt sich als ein seit vielen Jahrzehnten diskutiertes Phänomen dar (Krais, 2004, Baumert, et al., 2003b). Schon 1967 stellten Peisert und Dahrendorf in Interviews mit Schulabgängern aus dem Gymnasium aus Klasse acht und zehn fest, dass die Gründe für einen vorzeitigen Abgang vom Gymnasium in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Jugendlichen liegen. In vielen ihrer Interviews wird mangelnde Unterstützung der SchülerInnen durch das Elternhaus deutlich. In Gesprächen mit Jugendlichen, die nach der Mittleren Reife das Gymnasium trotz erfolgreicher Leistungen verlassen, wird die soziale Distanz deutlich, die bei diesen SchülerInnen zur Schule besteht. Ebenso konnte Ditton 1992 beim Elternverhalten der Schulwahl zeigen, dass der soziale Bias der Elternentscheidung ausgeprägter ist als der der Bildungsgangempfehlung. Eltern mit höherem Bildungshintergrund wählen unabhängig von der Bildungsgangempfehlung und den Leistungen ihres Kindes häufiger das Gymnasium für ihr Kind als andere Eltern. Höhere soziale Schichten sind eher dazu bereit, durch ihre Anmeldungen die Empfehlung der Schule zu korrigieren, was bildungsfernere Familien, die mit den gegebenen Ausnahmeregelungen weniger vertraut sind, benachteiligt (z.B. Faust-Siehl et al., 1996). Diese Tendenz zeigt sich besonders stark in Bundesländern mit bindenden Schullaufbahneempfehlungen (vgl. 1.1.5, c).

Hier zeigen Arbeiter seltener das Bestreben, eine von ihren Bildungsaspirationen nach unten abweichende Bildungsgangempfehlung anzufechten (Spangenberg & Weishaupt, 1999). Vergleicht man zusammenfassend Jugendliche mit gleichen Fachleistungen und gleicher Begabung, so haben die Heranwachsenden aus der Oberschicht eine ungefähr drei Mal so hohe Chance, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen (Baumert et al., 2003b, S. 52).

Die bereits in den 1950er Jahren einsetzende und bis in die jüngste Gegenwart andauernde Bildungsexpansion hat zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen sozialen Schichten geführt. An die Öffnung und Expansion der weiterführenden Schulen war die Hoffnung auf gleiche Bildungschancen für alle Schichten der Bevölkerung geknüpft. Für das mittlere Schulwesen ist der sozial diskriminierende Effekt der Entscheidungsalternative zwischen Haupt- und Realschule deutlich zurückgegangen. Die sozialen Disparitäten des Gymnasialbesuchs hingegen blieben weitestgehend stabil (Baumert et al., 2003b). Nimmt man die Differenzen zwischen den Beteiligungswerten der einzelnen Sozialschichten am Gymnasium und an der Universität als Maß für soziale Gerechtigkeit, ist sogar das Gegenteil der Fall: Die Chancen auf eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten sind eher ungleicher geworden. Während das Verhältnis der schichtenspezifischen Bildungschancen in Deutschland für die höhere Bildung bestehen blieb (Ditton, 1992; Köhler, 1992), gelang es anderen Ländern, diesen Zusammenhang zu lockern (Baumert et al., 2003b).

*(c) Unterschiedliche Regelungen des Übergangs im föderalistischen Schulsystem der BRD*

Um eine „Bildungsgerechtigkeit“ in unserem Schulsystem zu erreichen, müssten nicht nur Kinder mit ungünstigeren Voraussetzungen bereits in der Grundschule besser gefördert werden und gleiche Chancen für den Besuch eines Gymnasiums für Kinder mit vergleichbaren Leistungen aus unterschiedlichen Sozialschichten bestehen. Darüber hinaus sollten Kinder in unterschiedlichen Bundesländern gleiche Chancen haben, ein Gymnasium besuchen zu können. Die Kultusministerkonferenz hat bereits in den 1960er Jahren (Beschluss der KMK vom 8./9.12.1960 in der Fassung vom 23.3.1966, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003) einheitlich geltende Grundsätze für den Übergang von der abgebenden Grundschule in die weiterführende Schule vereinbart. Bevor im Folgenden ein kurzer Überblick über die Regelungen für einzelne Bundesländer vorgestellt wird, sollen zunächst einige für alle Länder geltende gemeinsame Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zitiert werden, um anschließend beispielhaft an zwei Bundesländern zu prüfen, inwieweit die einzelnen Länder

diese in ihren Regelungen verwirklichen. Die heute gültigen Grundsätze der Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schularten werden mit den „Empfehlungen zur Arbeit der Grundschule“ festgelegt (Beschluss der KMK vom 2.7.1970 in der Fassung vom 6.5.1994). Das „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ (vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971) legt fest, dass der „Übergang in das Gymnasium durch ein Aufnahmeverfahren“ geregelt wird. Grundsätzlich muss bei der Wahl des Bildungsweges das „natürliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder“ beachtet werden, „jedem Kind muss unabhängig vom Status der Eltern der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003). Es wird festgehalten, dass sich die geistige Entwicklung des Kindes in verschiedenen Phasen von unterschiedlicher Dauer vollzieht. Daraus wird gefolgert, dass der Übergang von einer Schulart in die andere nicht bei jedem Kind zum gleichen Zeitpunkt erfolgen kann, er daher auf verschiedenen Alterstufen möglich sein muss. Ein verfrühter Übergang sei zu vermeiden.

Der Grundschulverband bezieht diesbezüglich eindeutig Stellung, indem er darauf hinweist, dass dem Kind in der vierjährigen Grundschule wenig Zeit bleibt, unbelastet von der späteren Schulartwahl zu einer schulischen Grundbildung zu gelangen. Auf diese Weise seien bereits die ersten Schuljahre von der Übergangsauslese überschattet (vgl. Heyer et al., 2003, Faust-Siehl et al. 1996). Diesbezüglich gehen Forderungen von Experten schon seit vielen Jahren in die Richtung, die gemeinsame Grundschulzeit für alle Kinder zu verlängern und eine äußere Differenzierung, angelehnt beispielsweise an die bei PISA erfolgreichen Skandinavischen Länder, erst möglichst spät einzusetzen (vgl. z.B. Position des Grundschulverbandes, z.B. Bartnitzky, 2003, Heyer et al., 2003).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die zitierten gemeinsamen Beschlüsse aller Länder in sich widersprüchlich sind. Wenn einerseits alle Kinder ihrer Begabung nach gefördert werden müssen und gleichzeitig der Zugang zum Gymnasium durch ein Aufnahmeverfahren geregelt wird, ist damit das ebenso geforderte „natürliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder“ in vielen Fällen nicht vereinbar.

Betrachtet man überblicksartig, wie die einzelnen Länder den von allen Kultusministerien beschlossenen Widerspruch auflösen, einerseits den Zugang zum Gymnasium zu beschränken und andererseits den Eltern freies Wahlrecht bei der Schule ihrer Kindes zu geben (vgl. oben), lassen sich die Bundesländer in drei Gruppen einteilen (vgl. Tabelle 1).

Die erste Gruppe, bestehend aus Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen und Thüringen beschränkt in erster Linie den Zugang zum Gymnasium. Entweder müssen entsprechende Zensuren für eine Gymnasialempfehlung erreicht oder es muss eine Aufnahmeprüfung bestanden werden. Die Länder der zweiten Gruppe, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Berlin, nehmen eine mittlere Position ein. Sie überlassen es zunächst den Eltern, die Schule auszuwählen. Die Kinder müssen sich dort aber bewähren. In Berlin gilt die Probezeit für alle Kinder, auch für diejenigen mit Empfehlung. Sie dauert ein halbes Jahr. In Hessen werden nur diejenigen ohne entsprechende Empfehlung einer Probezeit unterzogen. Einer zweijährigen Probezeit unterliegen die SchülerInnen in Nordrhein-Westfalen (Erprobungsstufe) und in Hamburg (Förderstufe). Wer diese Zeit besteht, kann an der gewählten Schule verbleiben.

Tabelle 1: Maßnahmen der Bundesländer, den Zugang zum Gymnasium zu begrenzen

Einschränkung des Elternwillens		Keine Einschränkung des Elternwillens
festgelegte Zensuren oder Aufnahmeprüfung	Probezeit	
Baden-Württemberg	Berlin	Brandenburg
Bayern	Hamburg	Bremen <sup>5</sup>
Saarland	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern
Sachsen	Nordrhein-Westfalen	Niedersachsen
Thüringen		Rheinland-Pfalz
		Sachsen-Anhalt <sup>6</sup>
		Schleswig-Holstein

In der dritten Gruppe gilt das Primat des Elternwillens (rechte Spalte Tabelle 1). Weder eine Aufnahmeprüfung noch eine Probezeit gibt es in den Ländern Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-

<sup>5</sup> Änderung des Schulgesetzes geplant: Die Grundschule gibt Empfehlung ab, die auf Elternsprechtagen (verpflichtend) mit Eltern beraten wird. Nehmen Eltern *nicht* an Beratung teil, gilt die Empfehlung der Schule, ansonsten Elternwille ([www.bildung.bremen.de/sfb/eckpunkte.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sfb/eckpunkte.pdf))

<sup>6</sup> Im Januar 2006 erhalten SchülerInnen erstmals eine Schullaufbahneempfehlung. Rät sie vom Gymnasium ab, müssen Eltern Wechsel beantragen, Ausschlag geben „landeseinheitlicher Test in Deutsch und Mathematik sowie ein Beratungsgespräch mit Lehrern und Schulpsychologen“ (Mitteldeutsche Zeitung vom 30.6.2005).

Holstein. Kinder mit einer Realschulempfehlung können hier ohne Restriktionen zum Gymnasium gehen, wobei sich in einigen Ländern Veränderungen in Richtung einer stärkeren Einschränkung des Elternwillens andeuten (vgl. Anmerkungen zu angekündigte Änderungen).

### *Beispiele für die Regelungen in einzelnen Bundesländern*

In den Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Saarland, Sachsen, Thüringen gelten festgelegte Durchschnittszensuren, bei denen eine Gymnasial- bzw. Realschulempfehlung ausgesprochen wird.<sup>7</sup> Diese Praxis hat Gültigkeit, obwohl seit vielen Jahren unangezweifelt feststeht, dass die Vergabe von Zensuren sowohl von Parametern der Lehrkraft, der Klasse sowie vom Umfeld der Schule abhängt (Ingenkamp, 1969/1995, Thiel & Valtin, 2002). Die der Empfehlung zugrunde gelegten Zensuren sind demnach bei verschiedenen Kindern nicht miteinander vergleichbar, stellen aber dennoch in den oben genannten Ländern die einzige Grundlage für die Erteilung der Bildungsgangempfehlung dar. Für eine Gymnasialempfehlung werden in etwa Zensuren erwartet, die in den Hauptfächern nicht viel schlechter als 2 sein sollten. Für eine Realschulempfehlung liegen die Anforderungen mit Notendurchschnitten in den Hauptfächern zwischen 2,33 und 3,0 etwas niedriger. Alternativ kann in den genannten Ländern eine bestandene Aufnahmeprüfung den Weg zum Gymnasium auch ohne Gymnasialempfehlung frei machen. Berlin stellt eine Ausnahme dar, weil man sein Kind unabhängig von der Empfehlung an jeder Schulform anmelden kann. An Schulen mit mehr Anmeldungen als vorhandenen Plätzen werden jedoch Kinder mit entsprechender Empfehlung vorgezogen.

Um einen Eindruck über die im Ländervergleich sehr unterschiedlichen Möglichkeiten des Zugangs zum Gymnasium und damit der föderalistisch organisierten Chancenungleichheit zu geben, werden im Folgenden die Anforderungen für eine Gymnasialempfehlung beispielhaft für Thüringen und Berlin vorgestellt. Berlin wird ausgewählt, weil die Bestimmungen für die vorliegende Stichprobe gelten und sich hier mit Gültigkeit ab dem Jahr 2002 die Gesetze für die Vergabe der Bildungsgangempfehlung grundlegend verändert haben. *Thüringen* kann als besonders ausgeprägtes Beispiel für die Ungleichheit der Bildungschancen bei Kindern aus Familien mit unterschiedlichem Bildungsstatus gelten und stellt darüber hinaus mit seinen Erwartungen an eine Gymnasialempfehlung unter allen Ländern offiziell die höchsten Ansprüche an die Zensuren. In Thüringen müssen in Deutsch, Mathematik und Heimat- und

---

<sup>7</sup> Anmerkung: In den Ländern Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, in denen ebenfalls eine Einschränkung des Elternwillens beim Zugang zum Gymnasium besteht, sind die für eine Gymnasialempfehlung notwendigen Zensuren nicht festgelegt.

Sachkunde je mindestens eine Zwei erreicht werden. Allerdings besteht, wenn dies nicht der Fall sein sollte, die Möglichkeit für die Eltern, einen Antrag auf eine Empfehlung bei der Klassenkonferenz zu stellen. Wird diesem Antrag stattgegeben, kann die Gymnasialempfehlung auch ohne die geforderten Noten ausgesprochen werden. Bei dieser Regelung bekommen nur Kinder von Eltern, die die Hürde eines Antrags bei der Klassenkonferenz auf sich nehmen, eine Gymnasialempfehlung, auch ohne die geforderten Mindestzensuren oder ohne zusätzliche Qualifikationen nachzuweisen. Diese für Thüringen geltende Regelung lässt sich in keinem anderen Bundesland finden. Es besteht damit meines Erachtens ein deutlicher Verstoß gegen die Forderung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (vgl. oben), die eine Chancengleichheit für Kinder unabhängig vom Status der Eltern fordert. Bedenkt man die Ergebnisse zur schichtspezifischen Durchsetzung von Bildungsaspirationen (vgl. 1.1.5, b), so kann angenommen werden, dass Eltern aus niedrigeren Bildungsschichten seltener einen solchen Antrag stellen als Eltern, deren Bildungsabschluss beispielsweise den der LehrerInnen übertrifft. Über die „Eintrittskarte“ zum Gymnasium durch einen guten Notendurchschnitt oder den Elternantrag hinaus, besteht in Thüringen die Möglichkeit, sich einer dreitägigen Aufnahmeprüfung unterziehen. Damit besteht sicherlich für einige SchülerInnen die Chance, auch bei beispielsweise einer „Drei“ in einem Hauptfach zum Gymnasium zugelassen zu werden, wenn Eltern nicht bereit sind, einen Sonderantrag an die Klassenkonferenz zu stellen. Allerdings kann eine solche Aufnahmeprüfung gegen die entsprechende Empfehlung der Grundschule als Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit verstanden werden, so dass für einen solchen Schritt bestimmte Persönlichkeitseigenschaften gefordert sind und sicherlich nicht alle potentiell Geeigneten einen solchen Schritt in Erwägung ziehen (vgl. z.B. Nittel, 1992).

In *Berlin* wurde das Zustandekommen der Bildungsgangempfehlung mit einer Gültigkeit ab Januar des Jahres 2002 neu geregelt. Bis dahin entschied die Klassenkonferenz nach der Beurteilung „geeigneter und erforderlicher Persönlichkeits- oder Leistungsmerkmale“ ohne festgelegte Vorgaben, wie beispielsweise Zensuredurchschnitte, über die Vergabe der Empfehlungen. Diese alte Regelung, die der Grundschulordnung vom 7. 7.1980 (in Fassung vom 5.2. 1986) als Grundlage dient, stellt die Basis für die vorliegenden Daten dar. Auf ähnliche Weise werden bis heute in vielen anderen Ländern, wie z.B. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz, die Empfehlungen vergeben. Die neue, heute gültige Regelung in Berlin soll die Vergabe der Empfehlungen objektivieren und wird aus den Zeugniszensuren der fünften Klasse (einfache Gewichtung) und dem ersten Halbjahr der



sechsten Klasse (doppelte Gewichtung) berechnet. Dabei zählen die Zensuren für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache jeweils doppelt. Der so entstehende Notendurchschnitt führt entweder direkt zu einer Empfehlung, oder es wird über die Noten hinaus eine Einschätzung der Lernkompetenzen verlangt, die dann über die zu vergebende Empfehlung den Ausschlag gibt. Bis zu einem Durchschnitt von 2,2 gibt es eine Gymnasialempfehlung, zwischen 2,8 und 3,2 eine Real- und ab 3,8 eine Hauptschulempfehlung. In den Zwischenbereichen, also bei einem Notendurchschnitt von 2,3 bis 2,7 und 3,3 bis 3,7, wird die Empfehlung von der Einschätzung der Lernkompetenzen abhängig gemacht. Dazu dient ein Fragebogen, in dem auf einer vierstufigen Skala 17 verschiedene Kompetenzen wie beispielsweise „findet selbstständig Lösungswege“ oder „kann kooperativ und arbeitsteilig arbeiten“ eingeschätzt werden sollen. Mögliche Gründe, die einen Leistungsabfall oder eine Leistungssteigerung prognostizieren, sollen berücksichtigt werden. Diese Vergabe der Bildungsempfehlungen erweckt zwar den Anschein, durch die Berechnung des Notendurchschnitts und in manchen Fällen zusätzlich durch die Einschätzung der Lernkompetenz „gerecht“ zu verlaufen. Die Zensuren und die Einschätzung der Lernkompetenz sind jedoch nach wie vor abhängig von den jeweiligen Lehrkräften, vom Niveau der Klasse und der Schule (z.B. Ingenkamp, 1969/1995, Fickermann, 1999, Thiel & Valtin, 2002). Für die eingeschätzte Lernkompetenz bestehen damit die gleichen Fehlerquellen wie für die vergebenen Noten, und es ist nicht damit zu rechnen, dass es durch die veränderte Verordnung in Berlin zu reliableren Bewertungen der SchülerInnen kommt. Außerdem ist mit der neuen Regelung ein verändertes Bewertungsverhalten der Lehrer zu befürchten. Errechnet man beispielsweise, welche Empfehlung auf einen Schüler zukommen könnte, der in Fächern wie Sport, Bildende Kunst etc. besonders gute Leistungen erbringt, in Deutsch, Mathematik und der Fremdsprache hingegen Probleme hat, kann sich aufgrund des objektivierten Berechnungsverfahrens zwingend eine Gymnasialempfehlung ergeben, die auch dann erteilt werden muss, wenn alle Lehrkräfte diese für unangemessen halten. Gerade für leistungsschwächere SchülerInnen, denen vor dieser Regelung „pädagogische“ Zensuren in Fächern wie Sport und Bildende Kunst erteilt wurden, damit sie ein möglichst „gutes“ Zeugnis erhalten konnten, besteht nun die Gefahr einer Veränderung. Es wird erwartet, dass die Lehrerinnen in Voraussicht der „objektiven“ Berechnungen für die Empfehlungen bei der Zensurenvergabe „vorsichtig“ sind, um nicht bei der Vergabe der Bildungsgangempfehlungen zu einer Empfehlung gezwungen zu werden, die sie für nicht gerechtfertigt halten. Darüber hinaus ist die Einschätzung der Lernkompetenzen zwischen den Grenzbereichen, die „eindeutig“ eine Gymnasial-, Realschul- oder Hauptschulempfehlung verlangen, besonders

anfällig für Ungerechtigkeiten. Es ist nicht einzusehen, warum einige SchülerInnen in den Genuss kommen, durch die Einschätzung der 17 vorgegebenen Merkmale ihrer Lernkompetenz aufgewertet zu werden. Andere hingegen erfahren durch diese zusätzliche Einschätzung möglicherweise eine Abwertung ihrer Lernkompetenz und bekommen aufgrund dessen vielleicht nicht die Empfehlung, die sie gerne hätten.

## **1.2 Mit Schule verbundene Belastungen**

Werden Kinder und Jugendliche nach ihren häufigsten Alltagsproblemen gefragt, stehen schulische Belastungen an erster Stelle (Fend, 2001, S. 215, Brunner, 2002). Engel und Hurrelmann (1989, 1994) weisen darauf hin, dass die Institution Schule Heranwachsende in ein umfassendes Wettbewerbs- und Leistungssystem einbindet, dem sich Jugendliche nicht entziehen können. Da die Benotung als Bewertungsmaßstab für Berechtigungen, Zertifikate und letztendlich also die Position in der Erwachsenenwelt dient, sind die schulischen Leistungen die Grundlage für die Ausleseentscheidungen und können zu enormen Belastungen führen. Bei nicht gelingender schulischer Bewältigung der Anforderungen können Ziele und damit verbundene Zukunftspläne in Frage gestellt werden. Das wiederum hat einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Schülers oder der Schülerin. Verschiedene Untersuchungen konstatieren, dass die Belastung durch die Schule in den letzten Jahren gestiegen ist (Hurrelmann et al., 2003, Brunner, 2002, Hurrelmann, 1994). Der große Druck, der auf SchülerInnen lastet, wird von der 12. Shell Jugendstudie (1997) bestätigt, die die Befürchtung der 12 bis 24-Jährigen, eines Tages ohne Job dazustehen, als eine der größten Zukunftssorgen ausgemacht hat. Dies wirkt sich auf den schulischen Bereich in Form von Sorgen bezüglich drohendem oder tatsächlich erlebtem Versagen aus (Seiffge-Krenke, 1994, S. 86). Diese Versagensangst kann sich sowohl auf kurz bevorstehende Ereignisse, wie Klassenarbeiten, als auch auf längerfristig angelegte Ziele beziehen, wie die Versetzung in die nächste Klasse oder das Erreichen eines angestrebten Schulabschlusses.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Auswirkungen der Bewertung von Leistungen thematisiert. Zensuren können das Verhältnis von Eltern und Kindern negativ beeinflussen, wenn elterliche Erwartungen bezüglich der Schulleistungen ihrer Kinder unerfüllt bleiben und sich die SchülerInnen überfordert fühlen. Diskrepanzen zwischen elterlichen Erwartungen und den Erfolgen der Kinder können bei den SchülerInnen selbst zu Unzufriedenheit und mangelndem Selbstwertgefühl führen (vgl. 1.2.1). Anschließend wird der Schulwechsel in die Sekundarstufe I als mögliche Quelle von erlebten Belastungen thematisiert (1.2.2).

### *1.2.1 Überhöhte Anforderungen durch Elternhaus und Schule*

Kinder gleichen ihre Ausbildungswünsche an das Anforderungsniveau der Eltern an und nicht umgekehrt, da Kinder die Erwartungen ihrer Eltern und die damit verbundenen Anforderungen häufig internalisieren (Lempp, 1987, Gartner et al., 1999). Für viele Eltern ist der „Wert“ ihres Kindes von seiner Schulleistung abhängig (Seiffge-Krenke, 1994, S. 86). Wenn ein Kind hinter den schulischen Anforderungen zurückbleibt, kann dies dazu führen, dass es Versagen auf die eigenen (mangelnden) Fähigkeiten attribuiert. Wenn schulische Leistung zum bedeutenden Faktor für Stolz und Selbstakzeptanz werden, können auf diese Weise große Belastungen entstehen (Hurrelmann, 1994, Brunner, 2002). Eltern, die ihre Leistungsanforderungen zu hoch schrauben, bereiten somit sich selbst und ihren Kindern zusätzlichen „Schulstress“.

Auch Holler-Nowitzky (1994, S. 11) räumt den Eltern eine wesentliche Rolle bei der Entstehung von Schulstress ein. Er führt Belastungen in der Schule auf drei Bereiche zurück:

1. den Druck, schulischen und elterlichen Erwartungen an die Leistung gerecht zu werden,
2. Konflikte mit den Eltern ausstehen zu müssen, die mit der erbrachten Leistung nicht zufrieden sind,
3. die Ungewissheit über schulische und berufliche Zukunft.

Für die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit des Kindes spielen nicht nur die „objektiven“ Schulnoten eine Rolle, sondern darüber hinaus die wahrgenommene Diskrepanz zwischen hohen Anforderungen durch die Eltern und davon abweichenden schlechten eigenen Leistungen (Gartner & Jirasko, 1999, Holler-Nowitzki, 1994). Gartner & Jirasko (1999) zeigen, dass überhöhte elterliche Zielvorstellungen bezüglich des schulischen Abschlusswunsches für ihre Kinder zu erhöhtem familiären Stress führen, der sich bei den Kindern in verstärkter Leistungsangst und emotionaler Belastung bei Misserfolg äußert. Auch Fend sieht einen Zusammenhang zwischen schulischem Stress und der Erwartungshaltung der Eltern. Die in seiner Untersuchung am häufigsten genannte Erwartung der Eltern lautet, ihr Kind soll besser in der Schule sein, mehr lernen, sich mehr anstrengen. Unterschiedliche Erwartungen an schulische Erfolge bei Eltern und Peers können Ursache dafür sein, dass sich Jugendliche unverstanden fühlen und Eltern die Pubertät als Problemzeit sehen (Fend, 1994).

GymnasiastInnen fühlen sich stärker durch Schule beansprucht als Schüler anderer Schulformen (Hurrelmann et al., 2003). Von dem mit der Notengebung einhergehenden

Leistungsdruck kann eine stressinduzierende Wirkung ausüben. Als besonders belastet beschreiben Engel und Hurrelmann (1989, 96 ff.) einerseits die Jugendlichen, die einen bildungsbezogenen Aufstieg anstreben. Genauso betroffen sind auch Heranwachsende, die mit einem bildungsbezogenen Abstieg rechnen müssen: Die Jugendlichen, die glauben, dass ihre aktuellen schulischen Leistungen für den Erfolg im späteren Leben den Ausschlag geben, sind stärker psychosozial belastet (vgl. auch Brunner, 2002).

Fasst man die genannten Befunde zusammen, ist anzunehmen, dass insbesondere die GymnasiastInnen mit einer Realschulempfehlung von Belastungen (wie beispielsweise schlechten Zensuren und Beeinträchtigung der Ich-Stärke) betroffen sind, weil sie versuchen, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen als es ihnen ihre GrundschullehrerInnen - geäußert in der Empfehlung - zutrauen.

### *1.2.2 Der Schulwechsel in die weiterführenden Schulen als belastendes Ereignis*

Die Sekundarstufe unterscheidet sich von der Grundschule u.a. hinsichtlich der Unterrichtsorganisation. So wird beispielsweise das Klassenlehrer- vom Fachlehrersystem abgelöst und von den SchülerInnen größere Selbstständigkeit erwartet (Buff, 1991, S. 207). Der Schulübertritt von der Grundschule in das weiterführende Schulsystem wird in der Literatur übereinstimmend als ein einschneidendes und wichtiges Ereignis betrachtet. Der Gebrauch unterschiedlicher Termini verweist auf unterschiedliche Bewertungen des Schulübertritts als potenziell belastend oder lediglich als Veränderung der Schulsituation: Oerter (1995b) betrachtet den Schulübergang als normative Entwicklungsaufgabe, die auch als ein kritisches Lebensereignis verlaufen kann. Sirsch (2000) fasst den Übergang in die weiterführende Schule als kritisches Lebensereignis auf. Sie betont, dass die neuen Schulen zumeist größer als die Grundschulen sind, häufig ein längerer Schulweg zu bewältigen ist und fremde Lehrer mit anderen Anforderungen auf die Neulinge warten, die sich darüber hinaus mit einer neuen Peergroup vertraut machen müssen. Ebenso ist Hildeschmid (1995) der Auffassung, Schulübertritte als kritische Schulereignisse interpretieren zu können. Mayr et al. (1992) bewerten den Übergang in die Sekundarstufe I nicht generell, aber doch für einige Kinder als kritisches Lebensereignis. Wessel und Morgenroth (1999) beschreiben den Wechsel in die Sekundarstufe I im Sinne von Bronfenbrenner (1981) als zentralen ökologischen Übergang. Dieser Zugang impliziert, dass der Schulübergang sowohl mit Rollenveränderungen als auch mit einer Veränderung des Lebensbereiches einhergeht.

Der Übergang in die weiterführenden Schulen wird in der vorliegenden Arbeit als normative Entwicklungsaufgabe aufgefasst, der sich für einige SchülerInnen, insbesondere für GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung, als ein kritisches Lebensereignis erweisen kann, da diese Gruppe z.B. mit ungünstigeren Voraussetzungen bezüglich der Zensuren das Gymnasium beginnt, als dies bei GymnasiastInnen mit Empfehlung der Fall ist.

Die Betrachtung des Schulwechsels als bedeutsamen Lebensereignisses wird durch die Ergebnisse von Sirsch (2000) bestätigt, die in einer österreichischen Untersuchung subjektiv antizipierte Herausforderungen und Bedrohungen bezüglich des bevorstehenden Schulwechsels nach der 4. Klasse erhob. Die Tatsache, dass der Schulübertritt für fast alle Kinder entweder eine Bedrohung oder eine Herausforderung darstellt (Sirsch, 2000, S. 170), bestätigt die Betrachtung des Schulwechsels als bedeutsames Lebensereignis. Büchner und Koch, die Ende der 1990er Jahre in Hessen den Übergang in die Sekundarstufe I untersuchten, kommen zusammenfassend zu dem Schluss, dass der Übergang weder von den SchülerInnen noch von den Eltern als „Sekundarstufenschock“ erlebt wird, obwohl die Schulfreude der SchülerInnen in der Sekundarstufe zurückgeht und die Schwierigkeiten beim Lernen zunehmen. Gehäuft zeigen sich Übergangsprobleme bei den SchülerInnen mit niedrigem Sozialstatus und geringem Bildungsniveau der Eltern. Dieser Befund weist wiederum auf die Benachteiligung gewisser gesellschaftlicher Gruppen hin, die dazu führen muss, dass die beim Übergang entstehenden Probleme ernst genommen werden müssen (Büchner & Koch, 2002, S. 244).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Schulübertritt als ein wichtiges biographisches Ereignis wahrgenommen wird. Ob dieses für Realschulempfohlene am Gymnasium in den Auswirkungen dabei eher im Sinne eines kritischen Lebensereignisses (z.B. Sirsch, 2000) oder eher als eine normative Entwicklungsaufgabe (z.B. Oerter, 1995b) bewertet werden kann, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

### *Der Zeitpunkt des Übergangs*

Sirsch (2000) rechnet damit, dass bei einem späteren Wechsel in die Sekundarstufe I als nach der vierten Klasse mit stärkerem Notenabfall zu rechnen ist, weil gleichzeitig auftretende pubertäre Veränderungen als kumulierte Belastungen einen Effekt zeigen müssten. Auch Wagner (2001) geht bei einem Schulwechsel nach der 6. Klasse von pubertären Veränderungen aus, von denen er insbesondere Auswirkungen auf das Selbstkonzept annimmt. In Berlin fällt der Übergang an die Oberschule nach Klasse sechs mit ca. 12 Jahren bei den meisten Kindern mit der beginnenden Adoleszenz zusammen. Bei Mädchen zeigen

sich erste Anzeichen der Pubertät bereits nach dem 9. Lebensjahr, Jungen entwickeln sich in etwa zwei Jahre später. Von den ersten Anzeichen der Pubertät bis zur vollendeten biologischen Reife vergehen ungefähr vier Jahre, so dass sich für die Zusammensetzung einer Schulklasse vom fünften bis zum zehnten Schuljahr eine große Variabilität bezüglich der vorangeschrittenen Entwicklung ergibt. Es ist demnach anzunehmen, dass die pubertären Veränderungen der SchülerInnen zum Zeitpunkt des Wechsels in die weiterführenden Schulen in Berlin die mit dem Schulwechsel verbundenen Veränderungen noch verstärken können.

### *Öffnung der Bildungssysteme*

In den letzten Jahren hat sich eine Öffnung des Bildungssystems vollzogen. Dadurch bleiben Bildungsabschlüsse nicht mehr auf nur eine Schulform beschränkt, und eine spätere Korrektur einer einmal getroffenen Bildungsentscheidung wird leichter. Im Schuljahr 2000 stammten von den erreichten mittleren Abschlüssen in Deutschland nur noch 57 % von Realschulen, die übrigen wurden an Hauptschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien erreicht (Klemm, 2004, S. 85). Es zeigt sich, dass durch diese institutionellen Erweiterungen sozial schwächere Gruppen eher einen Zugang zur allgemeinen Hochschulreife bekommen, so dass soziale Disparitäten verringert werden (Maaz et al., 2004). Dennoch bleiben die differenziellen Lernmilieus der einzelnen Schulformen bestehen (vgl. 1.1.3), die systemspezifisch zu unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten führen (Klemm, 2004). Daher lässt sich auf diesem Wege allein wohl kaum ein gerechterer Zugang zur Bildung für alle Schichten erreichen.

## **1.3 Zusammenfassung**

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Teil untersucht, wie SchülerInnen mit Realschulempfehlung und Abiturziel den Übergang an ein Gymnasium im Vergleich zu den SchülerInnen bewältigen, die an eine Realschule übergehen. Darüber hinaus wird verglichen, wie der Übergang an ein Gymnasium bei Kindern mit Realschulempfehlung im Vergleich zu Kindern mit Gymnasialempfehlung erlebt wird. Im zweiten Teil der Arbeit wird die längsschnittliche Entwicklung dieser SchülerInnen an Gymnasien und Realschulen von Klasse 7 bis Klasse 9 vergleichend untersucht. Es wird postuliert, dass der Besuch eines Gymnasiums für Kinder mit Realschulempfehlung mit größeren Belastungen verbunden ist als der Besuch einer Realschule. Zusätzlich wird erwartet, dass das Ziel, Abitur zu machen,

im Lernumfeld der Realschule eher aufgegeben wird als am Gymnasium und die ursprünglich hohen Bildungsaspirationen auf diese Weise verloren gehen.

Die bedeutsame Rolle der Schule als Entwicklungsaufgabe wurde im theoretischen Teil erörtert. Die elterlichen Bildungsaspirationen lassen sich am besten durch die Schulleistungen des Kindes und die Sozialschicht der Familie vorhersagen. Der Wahl der Schulform, die ein Kind im Anschluss an die Grundschule besucht, kommt eine wichtige Rolle zu, weil das dreigliedrige deutsche Schulsystem erstens durch eine geringe Durchlässigkeit in Richtung anspruchsvollerer Schulformen charakterisiert ist. Zweitens ist bekannt, dass sich schulische Ziele dem Entwicklungsmilieu einer Schulform und nicht etwa dem objektiven Leistungsstand eines Kindes entsprechend entwickeln (Klemm, 2004). Dadurch ist selbst bei Kindern mit hohen Bildungsaspirationen beim Besuch von weniger qualifizierenden Schulformen nicht damit zu rechnen, dass sie ihre hohen Ziele beibehalten. So geht z.B. nur ein geringer Prozentsatz von jährlich ca. 16 % der RealschülerInnen im Anschluss an die 10. Klasse in eine gymnasiale Oberstufe über, verfolgt also weiterhin das Ziel, Abitur zu machen.<sup>8</sup> Damit entscheidet die Schulwahl nach der Grundschule bereits stark über später zu entwickelnde schulische Abschlussziele, die SchülerInnen an Haupt- oder Realschule bzw. Gymnasium entwickeln und verwirklichen

Auch wenn der Grundschule die Aufgabe zufällt, eine „ungleiche“ Bildung für bestimmte Bevölkerungsschichten zu vermeiden (Einsiedler, 2003), gelingt es ihr großenteils nicht, Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, z.B. aus Familien mit Migrationshintergrund oder mit niedrigem Bildungsstatus, so zu fördern, dass sie diese Phase ihrer Schullaufbahn glatt durchlaufen können. Unterstützungssysteme, die den Schulen zurarbeiten oder individuelle schulische Förderprogramme bei Lernschwierigkeiten könnten hier sicherlich Verbesserungen erzielen. Doch so lange Lehrkräfte und Schulen das Schulversagen von SchülerInnen nicht als ihr Problem betrachten, das sich durch ihren Einfluss verbessern kann, werden sich diesbezüglich an deutschen Schulen kaum Verbesserungen erzielen lassen. Die bei Lernschwierigkeiten in unserem Schulsystem praktizierte Maßnahme der Klassenwiederholung, mit dem Verlust der vertrauten Lernumgebung und negativen Auswirkungen auf das Selbstbild der Kinder, erweist sich nicht als gute Förderung der SchülerInnen (Hildeschmidt, 1998).

Da die von der Schule ausgesprochene Bildungsgangempfehlung eine Prognose über die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes aus Sicht der Grundschullehrkräfte abgibt, kommt

---

<sup>8</sup> Anmerkung: Berechnungen aufgrund von Angaben aus: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) und einer Auskunft der Senatsschulverwaltung am 20.12.2004)

ihr bei der Entscheidung der meisten Eltern, für welche Schule sie ihr Kind als geeignet einstufen, eine große Rolle zu. Eltern mit geringem Bildungsstatus richten sich häufiger nach der Bildungsempfehlung als höher gebildete Eltern, die ihre Kinder eher auch entgegen der Empfehlung z.B. am Gymnasium anmelden (Merkens & Wessel, 2002, S. 205). In einigen Bundesländern bestehen Restriktionen, nur Kinder mit entsprechender Empfehlung oder einer zu bestehenden Aufnahmeprüfung aufzunehmen. Selbst in Ländern, die dem Elternwillen höchste Priorität bei der Anmeldung an den weiterführenden Schulformen einräumen, können SchülerInnen ohne entsprechende Empfehlung bei zu vielen Anmeldungen abgelehnt werden. Weil die Grundschullehrkräfte nicht abschätzen können, wie sich ein Kind an der weiterführenden Schule entwickeln wird, ist bereits mit der Vergabe der Bildungsempfehlung eine Chancenungleichheit verbunden, die sich insbesondere für Angehörige unterer Sozialschichten negativ auswirkt. Darüber hinaus besteht im föderalistisch organisierten Schulsystem der BRD eine Chancenungleichheit, da sich ein Kind je nach Bundesland mit einer Hauptschulempfehlung ohne Weiteres am Gymnasium versuchen kann, oder aber auf eine Gymnasialempfehlung oder das Bestehen einer Aufnahmeprüfung angewiesen ist.

Aufgrund der großen Bedeutung für den weiteren Lebenslauf, die einem qualifizierten Schulabschluss in der heutigen Gesellschaft zukommt, sind mit Schule in Zusammenhang stehende Belastungen ein Alltagsphänomen. Viele Eltern und möglicherweise auch zu anspruchsvolle Schulformen fordern bessere Leistungen von den Kindern, als diese erbringen können oder wollen. Der Wechsel in die weiterführenden Schulen ist aufgrund seiner Weichenstellung für die Zukunft der Kinder mit besonderer Aufmerksamkeit - und für einige SchülerInnen mit damit einhergehenden Belastungen - verbunden.