

ABSCHLUSSDISKUSSION

Im folgenden Abschlusskapitel sollen die Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf den Übergang in die weiterführenden Schulen und für die längsschnittliche Entwicklung von SchülerInnen mit Realschulempfehlung an Gymnasien und mit Abiturziel an Realschulen zunächst zusammenfassend vorgestellt und diskutiert werden. Anschließend werden die Grenzen der vorliegenden Arbeit und Desiderate für zukünftige Untersuchungen benannt, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

8 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion

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

Im ersten Teil der Arbeit wurde analysiert, mit welchen Belastungen der Übergang in die Sekundarstufe I verbunden ist. Der Übergang an das Gymnasium wurde vergleichend für GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung (RG) und Gymnasialempfehlung (GG) untersucht, nachdem sie das Probehalbjahr bereits bestanden hatten. Darüber hinaus wurden die RG mit realschulempfohlenen RealschülerInnen und Abiturziel (RRabi) und mit realschulempfohlenen RealschülerInnen mit dem Ziel Realschulabschluss (RRReal) verglichen. Im zweiten Teil der Arbeit wurde untersucht, wie die längsschnittliche Entwicklung von realschulempfohlenen Gymnasiastinnen im Vergleich zu ihren KlassenkameradInnen mit Gymnasialempfehlung und zu den realschulempfohlenen SchülerInnen mit Abiturziel an Realschulen von Klasse 7 bis Klasse 9 verläuft.

8.1 Der Übergang in die weiterführenden Schulen

Valtin und Wagner (2004a) finden für eine ausbalancierte Stichprobe der AIDA-StudienteilnehmerInnen bei GymnasiastInnen insgesamt hohe psychische Kosten beim Wechsel auf das Gymnasium im Vergleich zu GrundschülerInnen, die auf andere weiterführende Schulen wechseln. Die Ergebnisse von Valtin und Wagner wurden im Rahmen dieser Arbeit für die unbalancierte Gesamtstichprobe der GymnasiastInnen

(differenziert nach SchülerInnen mit Gymnasial- und Realschulempfehlung) und für die unbalancierte Gesamtstichprobe der RealschülerInnen mit Abitur- oder Realschulabschlusszielen überprüft (differenziert nach dem in Klasse 7 angestrebten Schulabschluss Abitur oder Realschulabschluss). Auf der Basis des Modells der produktiven Problembewältigung im Jungendalter von Fend (1990) wurde das Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ entwickelt, um den Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I von SchülerInnen mit Realschulempfehlung und hohen Bildungsaspirationen an Gymnasien und Realschulen zu vergleichen (vgl. 3. Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“). Das Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ nimmt als Antezedenzien für den Übergang an die weiterführenden Schulen die Leistungserfolge in der Grundschule (Intelligenz, Allgemeine Fachleistungen, Zensuren), die familiäre Herkunft (Bildungsstatus der Eltern, erhaltener Nachhilfeunterricht) und die Bildungsaspirationen der SchülerInnen (angestrebter Schulabschluss) an, die als Ressourcen die Bewältigung des Schulwechsels maßgeblich beeinflussen. Da der angestrebte Schulabschluss in Kombination mit der erhaltenen Grundschulempfehlung und der gewählten Schulform zur Bildung der unabhängigen Variablen (Ausprägung: GG, RG, RRabi und RRReal) dient, werden im Folgenden die Ergebnisse der Leistungserfolge und der familiären sozialen Ressourcen dargestellt und diskutiert. Die Ergebnisse sind zusammenfassend in Tabelle 28 dargestellt.

Antezedenzien für den Übergang in die weiterführenden Schulen

Für einen Teil der Stichprobe, der bereits in Klasse 6 an einem *Intelligenztest* teilgenommen hatte, ergibt sich lediglich ein Unterschied zwischen GymnasiastInnen mit Gymnasialempfehlung (GG) und realschulempfohlenen RealschülerInnen, die einen Realschulabschluss anstreben (RRReal). Die RG und RRabi unterscheiden sich bezüglich ihrer Intelligenz statistisch nicht von ihren KlassenkameradInnen, denen die LehrerInnen eine Gymnasialempfehlung (GG) erteilen. Bei den RG opponieren die Eltern mit ihrer Schulwahl Gymnasium gegen die Empfehlung der GrundschullehrerInnen. Das bestandene Probehalbjahr der hier untersuchten SchülerInnen gibt ihnen Recht. Diese Eltern korrigieren mit ihrer Entscheidung für das Gymnasium das fälschliche Urteil der Lehrkräfte, die Kinder seien für das Gymnasium ungeeignet. Da realschulempfohlene SchülerInnen, die das Probehalbjahr nicht bestanden haben, hier nicht erfasst wurden, wäre es wichtig, in zukünftigen Untersuchungen auch die Intelligenz und die Motivation dieser Kinder zu erheben, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, worin sie sich von realschulempfohlenen

GymnasiastInnen unterscheiden, die das Probehalbjahr bestehen. Da aber in Berlin ca. 80 % eines Jahrgangs der realschulempfohlenen GymnasiastInnen jeweils das Probehalbjahr am Gymnasium besteht, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Realschulempfehlung hier in 4/5 aller Fälle hinter den Potenzialen der SchülerInnen zurück bleibt.

Tabelle 28: Zusammenfassung: Ergebnisse der Antezedenzen des Übergangs am Ende der Grundschule

<u>Intelligenz (CFT)</u>	-	GG, RG und RRabi unterscheiden sich nicht, GG erreichen signifikant höhere Werte als RRReal
<u>Allgemeine Fachleistungen</u>	-	GG erreichen bessere Werte als RG und als RRabi, RG und RRabi unterscheiden sich nicht
<u>Zensuren</u>	-	GG erhalten bessere Zensuren als alle anderen Gruppen, RG werden besser benotet als RRabi und RRReal, RRabi und RRReal unterscheiden sich nicht
<u>Soziale Ressource: familiäre Herkunft</u>	-	Eltern der GG: häufiger Abitur und Studium, seltener ohne Schulabschluss; Eltern der RRabi und RRReal: häufiger ohne Schulabschluss, seltener Abitur und Studium, Eltern der RG: keine Überzufälligkeiten (Anmerkung: Ergebnisse aufgrund großer Anzahl fehlender Werte und Selbstangabe der SchülerInnen möglicherweise wenig valide)
<u>Nachhilfeunterricht</u>	-	Tendenz: GG seltener als RRReal, RG und RRabi: keine Überzufälligkeiten

Die RRabi, also SchülerInnen, die mit einer Realschulempfehlung auf eine Realschule wechseln und das Abitur anstreben, unterscheiden sich ebenfalls hinsichtlich ihrer Intelligenz nicht von denjenigen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten. Hier haben wir es mit hoch motivierten SchülerInnen zu tun, die möglicherweise durch ihre Realschulempfehlung abgehalten werden, eine gymnasiale Laufbahn einzuschlagen. Es ist gut belegt, dass es häufig Eltern mit geringem Bildungsstatus sind, die sich der Grundschulempfehlung nicht in Richtung einer anspruchsvolleren Schulwahl entgegen stellen (Merkens & Wessel, 2002, Cortina & Trommer, 2003). Vertraut man den Selbstangaben der SchülerInnen für die vorliegende Stichprobe, - die aufgrund einer großen Anzahl fehlender Werte und möglicherweise hoher Fehlerquote sehr vorsichtig zu interpretieren sind -, so bestätigt sich, dass Eltern der RRabi vergleichsweise seltener Abitur und Studium absolviert haben, dagegen häufiger über keinen Schulabschluss, einen Haupt- oder einen mittleren Bildungsabschluss verfügen (vgl. Tabelle 14). Die Ergebnisse des eher sprach- oder kulturfreien Intelligenztests CFT („culture fair“) legen nahe, dass möglicherweise auch SchülerInnen der RRabi auf dem Gymnasium erfolgreich hätten abschneiden können.

Die Ergebnisse der erhobenen *allgemeinen Fachleistungen* weisen darauf hin, dass die GG in den unabhängig von der schulischen Benotung ausgewerteten Tests signifikant bessere Ergebnisse als die RG und die RRabi erzielen. Die RG und RRabi unterscheiden sich nicht. Möglicherweise profitieren die GG vom Unterricht in der Grundschule besser als die RG und die RRabi. Wir wissen, dass in Deutschland der Unterricht zum großen Teil an fertigen, im Handel erhältlichen Materialien ausgerichtet ist. Der Schulalltag ist nur selten durch eine Individualisierung und Differenzierung charakterisiert (z.B. Valtin et al., 2004). Darüber hinaus attribuieren die Lehrkräfte den Schulerfolg ihrer SchülerInnen kaum auf ihr eigenes professionelles Handeln (Lankes et al., 2004). Es muss daher davon ausgegangen werden, dass in den Grundschulen viel Potenzial verschenkt wird, welches für einzelne Individuen und die Gesellschaft insgesamt durch gezieltere Förderung zu mehr höher qualifizierenden Abschlüssen führen könnte.

Da die Ergebnisse der allgemeinen Fachleistungen auf einer sehr kleinen Stichprobe beruhen, wäre es wünschenswert und hilfreich für die Prognose des künftigen Schulerfolges, die allgemeinen Fachleistungen von Kindern während und am Ende der Grundschulzeit unabhängig vom Urteil der unterrichtenden Lehrkräfte zu erheben und mit Intelligenzleistungen und den erhaltenen Zensuren in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise könnte man z.B. herausfinden, wie gleichermaßen intelligente Kinder vom erhaltenen Unterricht unterschiedlich profitieren und welche Individuen insbesondere einer zusätzlichen Förderung bedürfen.

Die *Zensuren* schließlich legen nahe, dass die LehrerInnen ihre SchülerInnen, unabhängig von hier nicht gefundenen Unterschieden hinsichtlich der Intelligenz, in klar unterscheidbare Gruppen einteilen: Die Zensuren der GG fallen signifikant besser aus als die der RG und als die der beiden Realschulgruppen RRabi und RRReal. Die Noten der RG wiederum unterscheiden sich signifikant von denen der RRabi und der RRReal. Lediglich die beiden Gruppen, die entsprechend der Empfehlung zur Realschule wechseln, weisen statistisch gesehen keine Unterschiede in den Zensuren auf.

Die Ergebnisse verweisen zusammenfassend darauf, dass sich die beiden hier untersuchten SchülerInnengruppen mit Realschulempfehlung und über einen Realschulabschluss hinausgehenden Bildungsaspirationen (RG und RRabi) hinsichtlich ihrer gemessenen Intelligenz im CFT von den „typischen“ GymnasiastInnen (GG) nicht unterscheiden. Hinsichtlich ihrer schulischen Fachleistungen erreichen sie niedrigere Werte als die GG. Dies wirft die Frage auf, ob ein anderer Unterricht und speziellere Förderung nicht zu ähnlich

guten Leistungen wie die der GG und eine bessere Diagnostik der Lehrkräfte möglicherweise zu einer anderen Zensurierung führen könnten.

Als Konsequenzen des Übergangs an die weiterführenden Schulen werden im für diese Arbeit entwickelten Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ die Leistungserfolge in den weiterführenden Schulen, die Bildungsaspirationen, die sozialen familiären sowie schulischen Ressourcen und die persönliche Ressource Ich-Stärke untersucht (vgl. Tabelle 28).

Konsequenzen für den Übergang in die Sekundarstufe I

Die Ergebnisse für den Übergang in Klasse 7 sind in Tabelle 29 dargestellt.

Tabelle 29: Zusammenfassung: Ergebnisse der Konsequenzen des Übergangs in die Sekundarstufe I

<u>Zensuren</u>	- RG erhalten im Vergleich zu GG und RRabi schlechtere Zensuren
<u>Bildungsaspirationen</u>	- RG und RRabi geben eine im Vergleich zu den anderen Gruppen eine besonders hohe subjektive Wichtigkeit an, die schulische Erfolge für sie darstellen
<u>Soziale Ressourcen</u>	Familie: <ul style="list-style-type: none">- erlebte familiäre Geborgenheit ist bei allen Befragten gleichermaßen hoch- RG und RRabi erleben nicht mehr von den Eltern ausgehenden Leistungsdruck als GG- Nachhilfeunterricht erhalten nur wenige SchülerInnen, die RG (22 %) und RRabi (23 %) mehr als die GG (13 %) und die RRReal (15 %) Schule: <ul style="list-style-type: none">- Klassenklima (Zusammenhalt, positive Valenz von guten Leistungen, Umgangston) wird am Gymnasium (RG und GG) als positiver erlebt als an Realschule (RRabi und RRReal)- Beurteilung der Lehrkräfte unterscheidet sich nicht
<u>Ich-Stärke</u>	Positives Selbstbild: <ul style="list-style-type: none">- Selbstwertgefühl fällt bei GymnasiastInnen und RealschülerInnen gleichermaßen positiv aus Psychische Stabilität: <ul style="list-style-type: none">- Leistungsangst der RG, GG und RRabi unterscheidet sich nicht

Absolut gesehen erreichen die RG nach dem Übergang an die weiterführenden Schulen die vergleichsweise schlechtesten *Zeugniszensuren* in den Hauptfächern. Für die Zensuren zeigt sich jedoch insgesamt, dass sowohl die GymnasiastInnen als auch die RealschülerInnen nach dem Schulwechsel mit einer deutlichen Verschlechterung der Bewertung rechnen müssen. Bei beiden Gruppen am Gymnasium verschlechtert sich die Zensurierung der Hauptfächer um eine ganze Notenstufe, - allerdings auf unterschiedlichem Niveau. Die GG verschlechtern sich von der Grundschule zum Gymnasium im Durchschnitt von $M=1,8$ auf $M=2,8$, die RG von $M=2,4$ auf $M=3,4$. Damit fällt die Verschlechterung der RG an dieser Nahtstelle im Bildungsverlauf keinesfalls größer aus als die der GG. An der Realschule verschlechtern sich die Zensuren mit

Veränderungen um durchschnittlich ca. 0,2 weniger stark, aber dennoch signifikant. Dieser Befund sollte dazu Anlass geben, zukünftige GymnasiastInnen und RealschülerInnen am Ende ihrer Grundschulzeit bereits deutlich auf diese schlechter werdenden Zensuren hinzuweisen, um sie zumindest dieser möglichen Übergangsbelastung nicht unvorbereitet auszuliefern. Für die Entscheidungsalternative Gymnasium versus Realschule zeigt sich hier erwartungsgemäß, dass sich Kinder mit hohen Bildungsaspirationen und Realschulempfehlung am Gymnasium auf deutlich schlechtere Zensuren einstellen müssen, als wenn sie auf eine Realschule wechseln. Demgegenüber haben die hier untersuchten SchülerInnen die Hürde des Probehalbjahres genommen und hohe Erfolgchancen, ihren gewünschten Abschluss, das Abitur, zu machen. Die Aufnahme am Gymnasium ist für die meisten SchülerInnen „gewissermaßen die Vorstufe des Abiturierwerbs“, da trotz der verbreiteten Klagen über vermeintlich steigende Zahlen ungeeigneter Gymnasiastinnen die Haltekraft des Gymnasiums sehr hoch ist (Rösner, 1999, S. 80).

Alle anderen im Rahmen der untersuchten Konsequenzen des Übergangs gefundenen Ergebnisse weisen jedoch keineswegs auf mögliche Belastungen der hier befragten RG hin: Das erlebte *Unterstützungssystem durch die Eltern* unterscheidet sich entgegen der Erwartung nicht zwischen den RG und den RRabi. Das häufig verbreitete Vorurteil, Eltern, die ihre eigentlich „ungeeigneten“ Kinder zum Gymnasium schicken, würden diese unter starken *Leistungsdruck* setzen und sie beispielsweise mit Nachhilfeunterricht überfordern, lässt sich für die hier befragten SchülerInnen nicht aufrecht erhalten. *Nachhilfeunterricht* ist nach Auskunft der vorliegenden Stichprobe ein eher seltenes Phänomen, von dem in Klasse 7 insgesamt nur ca. 16 % aller hier untersuchten SchülerInnen Gebrauch machen¹². Es unterscheiden sich beide Gruppen der realschulempfohlenen SchülerInnen, RG und RRabi, durch mehr außerschulische Hilfe von den GG, die am wenigsten von allen Befragten Nachhilfeunterricht erhalten (vgl. Tabelle 17).

Hinsichtlich der *sozialen schulischen Ressourcen* ergibt sich für den Wechsel auf das Gymnasium ein deutlich positiver wahrgenommenes Klassenklima. Die befragten GymnasiastInnen fühlen sich in ihren Schulklassen wohler als die RealschülerInnen. Ob es die als geringer erlebte Konkurrenz um gute Noten, den Zusammenhalt in der Klasse oder den Umgangston in der Schule geht, so haben sich die RG in einem Umfeld platziert, das sie als signifikant angenehmer erleben als das, welches die RRabi an der Realschule beschreiben. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Valtin & Wagner (2004a), demzufolge die

¹² Anmerkung: Berechnungen aufgrund von Angaben aus Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) und einer Auskunft der Senatsschulverwaltung am 20.12.2004

psychischen Kosten der externen Leistungsdifferenzierung für GymnasiastInnen zwar besonders hoch sind, es sich jedoch zeigt, dass das allgemeine Klima sowie die Stimmung bezüglich einer positiven Valenz von Leistung am Gymnasium als positiver wahrgenommen werden als an der Realschule. Auch werden die *LehrerInnen* am Gymnasium von den RG nicht negativer erlebt als von den GG und von den RRabi an der Realschule.

Hinsichtlich ihrer *Ich-Stärke* zeigt sich, dass die RG ein gleichermaßen positives Verhältnis zu sich selbst, also ein gutes *Selbstwertgefühl* haben. Auch wenn es um die psychische Stabilität, operationalisiert als *Leistungsangst*, geht, unterscheiden sich die RG nicht von den GG und den RRabi.

Zusammenfassend muss die Hypothese zurückgewiesen werden, dass für die SchülerInnen mit Realschulempfehlung der Übergang an das Gymnasium mit stärkeren Belastungen verbunden ist als für diejenigen mit Gymnasialempfehlung und für diejenigen, die empfehlungsgemäß an eine Realschule wechseln. Beide hier untersuchten Gruppen mit Realschulempfehlung und hohen Bildungsaspirationen an Gymnasium und Realschule (RG und RRabi) zeichnen sich durch eine besonders hohe subjektive Wertschätzung schulischer Erfolge aus und streben das Abitur an. Sie sind demnach hoch motiviert, gute Schulerfolge zu erzielen. Lediglich die bessere Bewertung, also das Erhalten objektiv besserer Zensuren, könnte für ein Kind mit Realschulempfehlung und hohen Bildungsaspirationen nach den vorliegenden Ergebnissen ein Argument für einen Realschulbesuch sein. Dieser Vorteil ist jedoch zu vernachlässigen, bietet das Gymnasium doch unbestritten die besseren Zukunftsaussichten. Wer einmal am Gymnasium aufgenommen wurde, wird diese Laufbahn mit großer Wahrscheinlichkeit auch erfolgreich absolvieren (Rösner, 1999, S. 80). Der Besuch des Gymnasiums führt geradewegs zum Abitur, das von den RG und den RRabi angestrebt wird. Darüber hinaus spricht ebenfalls ein als positiver wahrgenommenes Klassenklima für die Schulform Gymnasium. Das Lernmilieu am Gymnasium entspricht den hoch motivierten RG und RRabi eher als das Klima an der Realschule (vgl. auch Cortina & Trommer, 2003).

Betrachtet man das bestandene Probehalbjahr als Kriterium für die Eignung am Gymnasium, so muss gefolgert werden, dass die Grundschullehrkräfte den „cut off“ für eine Gymnasialempfehlung bei in Berlin ca. 80 % der RG, die das Probejahr durchschnittlich schaffen, möglicherweise zu hoch ansetzten. Die LehrerInnen vertrauen mit den von ihnen vergebenen Zensuren zu sehr auf ihre eigene diagnostische Kompetenz und trennen mit ihren Empfehlungen möglicherweise unzureichend zwischen Kindern, die die geforderten Leistungen am Gymnasium erreichen könnten oder scheitern würden.

Es muss angesichts der hier berichteten Erfolge der RG am Gymnasium allerdings noch einmal betont werden, dass die hier vorgestellte Stichprobe der RG nur diejenigen ca. 80 % eines Jahrgangs in Berlin umfasst, die das Probehalbjahr in der 7. Klasse bestanden haben. Über diejenigen, die mit ihrer Realschulempfehlung im Probehalbjahr am Gymnasium scheiterten, kann bezüglich ihrer Intelligenz und ihrer allgemeinen Fachleistungen keine Aussage getroffen werden, da aus dieser Gruppe niemand zum Zeitpunkt der Messung der Intelligenz und der allgemeinen Fachleistungen in Klasse 6 an der Untersuchung teilnahm. Zusammenfassend weisen die in dieser Arbeit vorgestellten Befunde nicht darauf hin, dass der Übergang in die Sekundarstufe I für die hier untersuchten SchülerInnen ein besonders kritisches Lebensereignis darstellt. Der Übergang kann für die Befragten als ein normatives Ereignis bewertet werden, wobei einschränkend festzuhalten ist, dass zu einem früheren Befragungszeitpunkt in Klasse 7, an dem noch nicht klar war, wer das Probehalbjahr bestehen wird, sich der Schulwechsel möglicherweise kritischer dargestellt hätte. In den vorliegenden Daten jedenfalls zeigen sich keine Belastungen im Bereich der sozialen familiären Ressourcen, der eingeschätzten familiären Geborgenheit und des erlebten elterlichen Leistungsdrucks. Auch scheint sich die Eingewöhnung in den neuen Kontext von MitschülerInnen zum Zeitpunkt der Befragung zu Beginn des zweiten Halbjahres in Klasse 7 glücklich vollzogen zu haben. Die Befragten weisen durchschnittlich ein gut ausgeprägtes Selbstwertgefühl auf und berichten über relativ wenig Leistungsangst.

8.2 Die längsschnittliche Entwicklung

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wurde die Entwicklung realschulempfohlener SchülerInnen am Gymnasium (RG) von Klasse 7 bis Klasse 9 untersucht. Dieser wurde die Entwicklung von gymnasialempfohlener GymnasiastInnen (GG) sowie von RealschülerInnen gegenübergestellt, die in Klasse 7 angegeben hatten, das Abitur anzustreben (RRabi). Es wurde untersucht, ob realschulempfohlene GymnasiastInnen am Gymnasium hinsichtlich ihrer Zensuren, ihrer Bildungsaspirationen, ihrer sozialen Ressourcen und ihrer Ich-Stärke von Klasse 7 bis Klasse 9 durch stärkere Belastungen gekennzeichnet sind als ihre SchulkameradInnen mit Gymnasialempfehlung (GG) und als realschulempfohlene Schülerinnen an der Realschule (RRabi). Mit Hilfe des für diese Arbeit entwickelten Modells „Bewältigung schulischer Anforderungen“ wurden die Leistungserfolge, Bildungsaspirationen, sozialen Ressourcen und die Ich-Stärke aus Klasse 7 als Ressourcen für die weitere Entwicklung an den weiterführenden Schulen aufgefasst und deren Entwicklung

bis Klasse 9 untersucht. In Tabelle 30 werden die Ergebnisse für die längsschnittliche Entwicklung überblicksartig zusammengefasst.

Tabelle 30: Zusammenfassung: Ergebnisse der längsschnittlichen Entwicklung

<u>Zensuren</u>	<ul style="list-style-type: none">- Zensuren verschlechtern sich von Klasse 7 bis Klasse 9 in allen Gruppen. RG erhalten im Vergleich zu GG und RRabi schlechtere Zensuren
<u>Bildungsaspirationen</u>	<p>Abschlussziel:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ziel Abitur wird lediglich von 58 % der RRabi beibehalten, unter den RRReal streben 23 % in Klasse 9 das Abitur an, bei RG bleibt Abiturziel zu mehr als 90 % bestehen <p>Wichtigkeit schulischer Erfolge:</p> <ul style="list-style-type: none">- GymnasiastInnen (GG und RG) geben geringere Wichtigkeit schulischer Erfolge an als RealschülerInnen (RRabi und RRReal)- Kein Unterschied zwischen RRabi und RG- am Gymnasium (GG und RG) verliert Wichtigkeit schulischer Erfolge von Klasse 7 bis Klasse 9 an Relevanz
<u>Soziale Ressourcen</u>	<ul style="list-style-type: none">- erlebte familiäre Geborgenheit: bei allen Befragten gleichermaßen hoch, stabil von Klasse 7 bis Klasse 9- elterlicher Leistungsdruck wird als gering erlebt, RG erleben von Klasse 7 bis 9 nicht mehr von den Eltern ausgehenden Leistungsdruck als GG und RRabi- 77 % der SchülerInnen erhalten weder in Klasse 7 noch in Klasse 9 Nachhilfeunterricht- RG erhalten von Klasse 7 bis Klasse 9 mehr Nachhilfeunterricht als die GG, vergleichbar mit RRabi- Klassenklima (Zusammenhalt, positive Valenz von guten Leistungen, Umgangston) wird am Gymnasium (RG und GG) in Klasse 7 und Klasse 9 positiver erlebt als an Realschule (RRabi und RRReal)- Beurteilung der Lehrkräfte unterscheidet sich zwischen den Gruppen nicht, wird im Befragungszeitraum bei allen SchülerInnen deutlich negativer
<u>Ich-Stärke</u>	<p>Positives Selbstbild:</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbstwertgefühl: bei GymnasiastInnen und RealschülerInnen gleichermaßen positiv, bei GG sinkt es im Befragungszeitraum leicht <p>Psychische Stabilität:</p> <ul style="list-style-type: none">- Leistungsangst nimmt für alle Befragten ab, RG, GG und RRabi unterscheiden sich nicht

Wenn im Folgenden die längsschnittlichen Ergebnisse der Arbeit zusammenfassend diskutiert werden, geschieht dies vor dem Hintergrund der Frage, ob SchülerInnen mit Realschulempfehlung und einer über den Realschulabschluss hinausgehenden Bildungsaspiration nach den vorliegenden Ergebnissen eher zum Besuch eines Gymnasium oder einer Realschule geraten werden sollte. Auf folgende Einschränkungen muss dabei verwiesen werden. Erstens beziehen sich die Ergebnisse dieser Arbeit nicht auf sämtliche GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung, die nach der Grundschule in die Sekundarstufe I

gewechselt sind, sondern lediglich auf die ca. 80 %, die das Probehalbjahr am Gymnasium jährlich besteht. Zweitens sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weder dazu geeignet noch dazu gedacht, um im Einzelfall Prognosen über die Entwicklungschancen von Individuen an Gymnasien oder Realschulen abzugeben. Dazu bestehen zu große Unterschiede zwischen einzelnen SchülerInnen in unterschiedlichen Entwicklungskontexten und zwischen Einzelschulen einer Schulform, die sich im Profil und im Leistungsniveau (vgl. z.B. Klemm, 2004) sehr voneinander unterscheiden.

Die Ergebnisse der Arbeit sprechen aber insgesamt dafür, dass bei hohen Bildungsaspirationen der Besuch eines Gymnasiums für SchülerInnen mit Realschulempfehlung größere Vorteile mit sich bringt als der Besuch einer Realschule. Wenn SchülerInnen einmal auf einem Gymnasium platziert sind, schaffen sie es mit großer Wahrscheinlichkeit auch, sich dort zu halten (z.B. Rösner, 1999). Die RG erhalten zwar wie erwartet sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 9 schlechtere *Zensuren* in den Hauptfächern am Gymnasium als die GG und als die RRabi und RRReal an der Realschule. Wie bereits beim Übergang in die Sekundarstufe I fällt jedoch die absolute Verschlechterung der RG wiederum vergleichbar zu der der GG aus. Das Absinken der Zensuren bei den Realschulgruppen ist absolut gesehen ähnlich mit dem der GymnasiastInnen. Bei allen vier Gruppen sinkt der Zensuredurchschnitt in den Hauptfächern von Klasse 7 bis Klasse 9 um jeweils 0,2 Notenstufen: Die GG verschlechtern sich von $M=2,8$ in Klasse 7 auf $M=3,0$ in Klasse 9, die RG von $M=3,4$ in Klasse 7 auf $M=3,6$ in Klasse 9. Bei den RRabi sinkt der Notendurchschnitt der Hauptfächer im selben Zeitraum von 2,9 auf 3,1, bei den RRReal von 3,1 auf 3,3. Dieser Trend ist für die beginnende Pubertät typisch: die Leistungsbereitschaft geht zurück, so dass eine Verschlechterung der Zensuren einsetzt (Fend, 1990, S. 92).

Die RRabi erhalten ihre hohen *Bildungsaspirationen* an der Realschule erwartungsgemäß weniger gut aufrecht als die RG am Gymnasium, die mit ihrer Schulwahl bereits den Weg in Richtung Abitur eingeschlagen haben und zu beiden Befragungszeitpunkten jeweils mit mehr als 90 % an diesem Ziel festhalten. Von den RRabi, die in Klasse 7 angaben, Abitur machen zu wollen, verlieren viele dieses Ziel bis Klasse 9 aus den Augen: hier streben nur noch 56 % weiterhin diesen höher qualifizierenden Abschluss an, 44 % haben sich mit einem nun angestrebten Realschulabschluss möglicherweise in ihren Bildungsaspirationen dem Entwicklungsmilieu Realschule angepasst (vgl. Klemm, 2004). Bei diesen zu Beginn der Realschulzeit hoch motivierten SchülerInnen, die sich von ihren MitschülerInnen durch besondere Leistungsmotivation und gute Noten in Klasse 7 unterschieden, sind die Bildungsaspirationen an der Realschule im selben Zeitraum gesunken, in dem sie für fast alle

der Realschulempfohlenen, die ein Gymnasium besuchen, gleich geblieben sind. Dieses Ergebnis spricht für den Entwicklungskontext Gymnasium für SchülerInnen mit Realschulempfehlung und hohen Bildungsaspirationen. Für die Realschule spricht bei den RRReal, dass sich unter diesen SchülerInnen, die in Klasse 7 angaben, einen Realschulabschluss erreichen zu wollen, bei 23 % der Gruppe die Bildungsaspirationen gesteigert haben, und diese SchülerInnen in Klasse 9 nun angeben, Abitur machen zu wollen. Der Besuch einer Realschule scheint damit insgesamt eher dazu zu führen, die eigenen schulischen Abschlussziele häufiger zu ändern, in der Gesamtbilanz wiegen allerdings die 23 % gesteigerten die mehr als 40 % gesenkten Bildungsaspirationen nicht auf. Noch ernüchternder fällt die Umsetzung dieser ursprünglich hohen Bildungsaspirationen der RRabi aus, wenn man die mit 16 % geringe tatsächlich Zahl von ÜbergängerInnen in die gymnasiale Oberstufe dieses Jahrgangs betrachtet.¹³

Bezüglich der *sozialen Ressourcen* im schulischen Kontext ergibt sich für Realschulempfohlene am Gymnasium in Klasse 7 ein deutlich positiveres Klassenklima gegenüber denjenigen, die zur Realschule gehen. Nicht nur werden der Zusammenhalt und die Hilfsbereitschaft in der Klasse als angenehmer wahrgenommen. Auch spielen Rücksichtslosigkeit und Egoismus beim Kampf um gute Noten eine geringere Rolle. In Klasse 9 bleibt der Unterschied zwischen GymnasiastInnen und RealschülerInnen tendenziell bestehen, wird jedoch nicht mehr signifikant.

Möglicherweise kommt die bei 44 % der RRabi in den ersten zwei Jahren an der Realschule auftretende Abkehr vom Ziel, Abitur zu machen, durch die Atmosphäre in den Realschulklassen zustande. Die RealschülerInnen bejahen bereits in Klasse 7 Äußerungen wie: „In unserer Klasse muss man ein wenig vorsichtig sein, zuviel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen“ oder „Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich die Schüler untereinander keine guten Noten gönnen“ stärker als die GymnasiastInnen. Damit ergibt sich eine unter GymnasiastInnen bezüglich der positiven Valenz von Leistungen eine als angenehmer erlebte Atmosphäre als unter RealschülerInnen. Möglicherweise werden die hoch motivierten RRabi durch das Lernmilieu an der Realschule in der Entfaltung ihrer Potentiale ausgebremst (vgl. auch Klemm, 2004).

Ihre *LehrerInnen* erleben die befragten SchülerInnen an Gymnasien und Realschulen gleichermaßen als einigermaßen akzeptabel, mit abnehmender Beliebtheit von Klasse 7 bis Klasse 9. Diese Entwicklung entspricht den Erwartungen, da zwischen 12 und 15 Jahren die

¹³ Anmerkung: Berechnungen aufgrund von Angaben aus: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) und einer Auskunft der Senatschulverwaltung am 20.12.2004)

erlebte Distanz zu den Lehrkräften wächst und sie im Vergleich zur Grundschule als weniger empathisch erlebt werden (vgl. 7.2.4, e).

Hinsichtlich ihrer *Ich-Stärke* treffen die erwarteten Befürchtungen für die RG nicht ein:

Zwischen den RG, den GG und den RRabi gibt es keine Unterschiede, die ihre Selbstbewertung als Person, ihr *Selbstwertgefühl*, betreffen. An beiden Schulformen erleben sich die RG und die RRabi gleichermaßen als wertvolle Persönlichkeiten. Diese positive Selbsteinschätzung verändert sich für diese SchülerInnen weder am Gymnasium noch an der Realschule im Laufe des hier untersuchten Zeitraums. Der schlechteren Zensurierung der RG am Gymnasium gegenüber ihren KlassenkameradInnen den GG und gegenüber den RRabi an der Realschule scheint demnach keine negative Selbstsicht zu entsprechen. Möglicherweise sind die RG durch ihre dem Gymnasium nicht entsprechende Empfehlung darauf vorbereitet, dass sie dort nicht zur Leistungsspitze gehören werden. Jedenfalls lassen sich keine Auswirkungen auf den Selbstwert finden. Auch liegt die *Leistungsangst* von SchülerInnen mit Realschulempfehlung an Gymnasien und Realschulen gleichermaßen im mittleren Bereich. Die Angst vor Klassenarbeiten oder vor dem Abgefragtwerden durch die LehrerInnen nehmen im Laufe der Zeit an beiden Schulformen und für beide Gruppen ab. Dies spricht dafür, dass sich die Heranwachsenden an die Situation in den weiterführenden Schulen gewöhnen und routinierter mit Situationen der Leistungserbringung umgehen.

Die RG und RRabi unterscheiden sich des Weiteren auch nicht in ihren sozialen *familiären Ressourcen*. Die Atmosphäre in der Familie, wie ein positives Familienklima oder die erlebte Geborgenheit, kann als so stabil angenommen werden (vgl. Fend, 2001), dass sie sich möglicherweise vor dem Wechsel in die Sekundarstufe I konsolidiert hat und durch den Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums keine grundlegende Veränderungen erfährt. Der erlebte elterliche *Leistungsdruck* fällt entgegen den Erwartungen bei den RG nicht größer aus als bei den anderen SchülerInnen und nimmt auch im Laufe von Klasse 7 bis Klasse 9 nicht zu. Dies spricht für die vorliegende Stichprobe der RG gegen das verbreitete Vorurteil, dass Kinder, die ohne entsprechende Eignung ein Gymnasium besuchen, unter großem elterlichen Leistungsdruck stehen. Hinsichtlich des erhaltenen *Nachhilfeunterrichts* zeigt sich, dass die RG tendenziell mehr Nachhilfeunterricht erhalten als die GG, jedoch nicht mehr als die RRabi. Insgesamt sind 69 % der SchülerInnen unter den RG weder in Klasse 7 noch in Klasse 9 von Nachhilfeunterricht betroffen und lediglich je 12 % erhalten diese Unterstützung entweder in Klasse 7 oder in Klasse 9. Nachhilfeunterricht erhalten 7 % der RG sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 9 (vgl. Tabelle 27).

8.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Unserem Bildungssystem obliegen zwei antagonistisch anmutende Aufgaben: Einerseits hat jedes Individuum unabhängig von seiner Herkunft einen Anspruch auf möglichst gute Förderung. Auf der anderen Seite werden Berechtigungen größtenteils über das Bildungssystem erworben, dem es auf der anderen Seite zufällt, Unterschiede zwischen Menschen so zu unterstützen, dass sowohl der jeweilige gesellschaftliche Bedarf an unterschiedlich qualifizierten AbsolventInnen als auch der jedem Individuum zustehende Anspruch auf individuelle Förderung gedeckt wird. Im deutschen Schulsystem versucht man diesem Anspruch gerecht zu werden, indem auf eine Phase der Einheitsschule eine Drei- bzw. Viergliedrigkeit folgt, die SchülerInnen mit heterogenen Begabungen gerecht werden soll (vgl. z.B. Merrens & Wessel, 2002, S. 23).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass SchülerInnen, die eine Gymnasialempfehlung (GG) erhalten, und diejenigen, die eine Realschulempfehlung bekommen und darüber hinausgehende Bildungsaspirationen aufgebaut haben (RG und RRabi), sich hinsichtlich ihrer Intelligenz (CFT) am Ende der Grundschulzeit möglicherweise nicht unterscheiden. Auch bestehen bezüglich der Allgemeinen Fachleistungen keine Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Realschulempfehlung und höheren Bildungsaspirationen, die später auf ein Gymnasium (RG) oder auf eine Realschule wechseln (RRabi). Die Zeugniszensuren in den Hauptfächern dieser drei Gruppen jedoch unterscheiden sich in statistisch signifikanter Weise voneinander. Da sich die Grundschulempfehlung größtenteils auf die Zensuren stützt (Thiel, 2003, vgl. auch 1.1.4), muss gefordert werden, dass die LehrerInnen bei der Beurteilung über ihre subjektiven Beurteilungen hinausgehende Fähigkeitserhebungen durchführen, um ihre eigene Diagnostik extern zu validieren (z.B. standardisierte Schulleistungstests, vgl. Valtin, 2002, S. 145).

Mit Blick auf eine mangelhaft ausgebaute Förderkultur in deutschen Grundschulen (vgl. 1.1.5, a) ist erstens zu vermuten, dass bis zum Ende der Grundschulzeit nicht alle SchülerInnen optimale individuelle Förderung erhalten. Der dominierende Unterricht bevorzugt möglicherweise eine bestimmte SchülerInnenklientel bzw. ist die Wechselwirkung zwischen einzelnen SchülerInnen und den Lehrmethoden nicht immer optimal (vgl. auch „aptitude-treatment interaction“-Effekt“, z.B. Klauer, 1978, Sternberg et al., 1999). Es wird mit Merrens und Wessel (2002) davon ausgegangen, dass die heutige Schule nicht grundsätzlich außerstande ist, zu leisten, was sie soll, dass sie aber im Moment nicht leisten kann, was sie eigentlich leisten sollte (Merrens & Wessel, 2002, S. 22).

Zweitens erweist sich die Grundschulempfehlung, deren Ergebnis über den weiteren Lebensweg der Kinder entscheidet, als wenig objektiv, reliabel und valide. Zensuren aus verschiedenen Klassen sind nicht vergleichbar, sie können nicht über das Können eines Individuums Auskunft geben, sondern lediglich über die Rangposition einer SchülerIn in einer bestimmten Schulklasse. Für ein und dieselbe Testleistung erhalten Kinder aus verschiedenen Klassen Zensuren zwischen eins und fünf (z.B. Ingenkamp, 1969/1995, Thiel & Valtin, 2002).

Die Grundschullehrkräfte stehen vor einer sehr anspruchsvollen Aufgabe. Aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und der Wandlung von Erziehungsnormen vertreten Kinder und Eltern heute häufig einen erhöhten Individualisierungsanspruch, der z.T. mit der Einhaltung schulischer Regeln in Konflikt gerät (z.B. Fölling-Albers, 1992, Valtin, 2002). Wenn die Grundschule von heute auch möglicherweise aufgrund ihrer Selektionsfunktion ohne Bewertungen nicht auskommt, sei zumindest daran erinnert, dass Schule in ihrer fünftausendjährigen Geschichte immerhin viereinhalbtausend Jahre ohne Zensuren und Notenzeugnisse ausgekommen ist (Valtin, 2002). So lange man sich in Deutschland nicht auf eine längere gemeinsame Grundschulzeit aller Kinder einigen kann (vgl. Diskussion um Verlängerung der Grundschulzeit, z.B. Heyer et al., 2003), wäre es im bestehenden System sicherlich hilfreich, die Selektionsfunktion der Schule möglichst lange in den Hintergrund zu stellen (z.B. in Ländern mit vierjähriger Grundschule bis Beginn von Klasse 4 und bei sechsjähriger Grundschule bis Beginn von Klasse 6). Auf diese Weise könnten alle verfügbaren Ressourcen für die individuelle Förderung der SchülerInnen verwendet werden. Bei den LehrerInnen würden Kräfte freigesetzt, die sie bislang für die Organisation und Auswertung von Klassenarbeiten und Tests aufwenden. Der Leistungsstand der SchülerInnen könnte ein bis zwei Mal jährlich mit Messinstrumenten erhoben werden, die Auskunft über den objektiven Lernfortschritt des Individuums im Verhältnis zur Schulklasse oder zur gesamten Altersgruppe geben können (z.B. standardisierte Schulleistungstests). Für die Entscheidung, welche weiterführende Schule ein Kind besucht, ist ebenfalls notwendig, sich nicht ausschließlich auf den diagnostischen Blick der GrundschullehrerInnen in Kombination mit unterschiedlich ausgeprägten Bildungsaspirationen von Eltern zu verlassen, sondern die Beratung der Eltern durch objektive Fähigkeitsmessungen zu ergänzen. Eine ganz genaue Prognose darüber, wie ein Kind sich weiter entwickeln wird, kann aber auch mit den größten Anstrengungen niemals erreicht werden, da Menschen sich stetig entwickeln und verändern, was insbesondere für Kinder und Jugendliche gilt.

Darüber hinaus sollten LehrerInnen ihre besondere Verantwortung für die Prognose des Schulerfolgs bei Familien mit niedrigem Bildungsstatus bewusst gemacht werden. Vor dem Hintergrund, dass diese Familien selten von der erhaltenen Grundschulempfehlung ihres Kindes nach oben hin abweichen und sogar eher hinter dieser zurückbleiben, ist gerade hier darauf zu achten, sich im Zweifel eher für eine höhere Eignung auszusprechen, um nicht Kinder mit geringerem Bildungshintergrund noch mehr zu benachteiligen, als sie es bereit sind (vgl. 1.1.5, b). Auch sollte Eltern mit geringem eigenen Bildungsabschluss und Kindern, denen eine gymnasiale Laufbahn zugetraut wird, Mut gemacht werden, diesen Weg einzuschlagen, um deren hohe Potenziale nicht ungenutzt zu lassen.

Grenzen der Untersuchung

Den Möglichkeiten der Datenerhebung für die vorliegende Studie waren Grenzen gesetzt, die sich vor allem aus dem Datenschutz ergeben haben. So war vor „PISA“ und „IGLU“ zu Zeiten der SABA-Plus und AIDA-Erhebungen beispielsweise die Akzeptanz sehr gering, Auskünfte über den Bildungs- oder Migrationshintergrund von SchülerInnen zu erhalten. Aus diesem Grund muss bezüglich des Bildungsstatus der Familien auf die möglicherweise fehlerhaften Selbstangaben der SchülerInnen zurückgegriffen werden, die darüber hinaus viele fehlende Werte aufweisen. Auch waren wir auf eine freiwillige Beteiligung der Schulen, Klassen und SchülerInnen angewiesen, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, bei den vorliegenden Befunden auf eine positive Selektion von SchülerInnen zurückgegriffen zu haben. Allerdings bezieht sich diese Einschränkung auf die Gruppe aller StudienteilnehmerInnen, so dass die Ergebnisse für Gymnasien und Realschulen diesbezüglich vergleichbar sind.

Insbesondere bei den Analysen zur Stichprobenmortalität (vgl. Abschnitt 7.1.1) deutet sich an, dass möglicherweise mehr Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsstatus am Längsschnitt beteiligt sind als aus Familien mit geringerem Bildungshintergrund. Leider war es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, die Gründe für einen „Ausstieg“ aus der längsschnittlichen Befragung der SchülerInnen zu erheben. Daher lassen sich keine gesicherten Aussagen darüber machen, wie viele der realschulempfohlenen GymnasiastInnen (RG) nach dem bestandenen Probehalbjahr gezwungen waren, das Gymnasium aufgrund schlechter Leistungen zu verlassen. Die Ergebnisse zur Stichprobenmortalität können als Hinweis angesehen werden, dass der Befund von Roeder & Schmitz (1995) auch für unsere Stichprobe Gültigkeit hat: Auch nach dem bestandenen Probehalbjahr scheinen SchülerInnen mit Realschulempfehlung das Gymnasium häufiger zu

verlassen als diejenigen mit Gymnasialempfehlung. Mit 41 % gehört eine größere Anzahl der Realschulempfohlenen in Klasse 9 am Gymnasium nicht mehr zur Stichprobe als mit lediglich 30 % bei den Gymnasialempfohlenen. Die Stichprobenmortalität unter den RRReal fällt allerdings mit 40 % vergleichbar zu der der RG aus, so dass auch andere Gründe im Vordergrund stehen können, nicht weiter an der Studie teilzunehmen.

Bezüglich des Migrationsstatus der SchülerInnen konnten wir im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine Auskünfte einholen. Daher können folglich auch keine Aussagen zu spezifischen Übergangsproblemen von Migrantenkindern gemacht werden, obwohl eine dahingehende Analyse der vorliegenden Daten auch im Hinblick auf die Chancenungleichheit der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen sehr aufschlussreich wäre.

Desiderate für künftige Untersuchungen

Eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit besteht darin, die Aufrechterhaltung und Umsetzung hoher Bildungsaspirationen zu verfolgen, nämlich das Ziel, Abitur zu machen. In einigen Bundesländern gibt es z.T. bereits Statistiken und Untersuchungen über die weitere Entwicklung von SchülerInnen mit Realschulempfehlung am Gymnasium (z.B. Klemm, 2004, Schuchart & Weishaupt, 2004). Nicht nur für die Beratung von Berliner SechstklässlerInnen wäre es von Bedeutung, zu erfahren, wie viel Prozent der GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung sich auch im Anschluss an das Probehalbjahr erfolgreich an dieser Schulform halten können und wie viele von ihnen später das Abitur ablegen.

Eine Untersuchung über die Entwicklung und Verwirklichung schulischer Abschlussziele im Kontext von Real- und Gesamtschule könnte weiteren Aufschluss über förderliche und hinderliche Bedingungen für die Beibehaltung anspruchsvoller Abschlussziele in anderen schulischen Kontexten als dem Gymnasium liefern. Eine Erweiterung der sehr übersichtlich aufbereiteten und gut zugänglichen Daten der Berliner Schulstatistik der Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport könnte hier bildungspolitisch sehr wichtige Lücken schließen.¹⁴ In unserem Schulsystem ist der Zugang zum Gymnasium für Kinder ohne entsprechende Empfehlung ihrer Grundschule in einigen Ländern limitiert (vgl. 1.1.5, c). Dem umgekehrten

¹⁴ Anmerkung: Ein Vorschlag für die Erweiterung der jährlichen Berliner Schulstatistik besteht darin, bei der Erhebung der Daten für das neue Schuljahr jeweils mit zu erheben, in welche Richtung SchülerInnen die jeweilige Schulklasse verlassen haben (Umzug, Klassenwiederholung, Schulwechsel zu weniger anspruchsvoller Schulform).

Fall, in dem als geeignet eingestufte SchülerInnen einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang wählen, als ihnen ihre abgebende Grundschule zutraut, stehen jedoch keine Verordnungen und Gesetze entgegen. Hier besteht Forschungsbedarf, um die Gründe von Eltern kennen zu lernen und möglicherweise aus der Welt zu schaffen, die ihre Kinder - entgegen dem gesellschaftlichen Trend - einen weniger qualifizierenden Schulzweig besuchen lassen, als die Grundschule es für angezeigt hält.

Die vorliegende Arbeit untersucht ausschließlich den Anteil der Kinder in Berlin, die das Probehalbjahr am Gymnasium bestanden haben. Für die ca. 20 % eines Jahrgangs, die das Probehalbjahr jährlich nicht bestehen, fehlen Untersuchungen über die Auswirkungen, die dieses Scheitern für die Kinder hat. Um umfassend über die möglichen Konsequenzen eines Gymnasialbesuchs von realschulempfohlenen SchülerInnen Auskunft geben zu können, sollten Studien zur Entwicklung aller realschulempfohlenen GymnasiastInnen durchgeführt werden.

Fazit

Betrachtet man das bestandene Probehalbjahr als Kriterium für die Eignung am Gymnasium, so zeigen die vorliegenden Befunde, dass die Grundschullehrkräfte bei den ca. 80 % der Berliner Realschulempfohlenen, die jährlich das Probehalbjahr am Gymnasium bestehen, die Anforderungen für eine Gymnasialempfehlung zu hoch ansetzen. Die ausgesprochenen Empfehlungen trennen hier unzureichend zwischen den Kindern, die das Gymnasium (bzw. zumindest das Probehalbjahr) schaffen oder nicht schaffen können. Erst die Entscheidungen der Familien, ihr Kind mit Realschulempfehlung auf ein Gymnasium zu schicken, kompensiert hier die Bildungsgangempfehlung. Die hier untersuchten RealschülerInnen mit Abiturziel unterscheiden sich bezüglich ihrer mit dem CFT gemessenen Intelligenz und ihrer Allgemeinen Fachleistungen nicht von diesen erfolgreichen Realschulempfohlenen am Gymnasium. Möglicherweise hätten auch viele dieser SchülerInnen den gymnasialen Zweig erfolgreich absolvieren können und wurden durch die diagnostizierte Nicht-Eignung der Grundschule vom Gymnasialbesuch abgehalten.

Bezüglich der Gründe für eine geringe Quote von SchülerInnen, die jährlich am Probehalbjahr scheitern, ist auf die viel diskutierte Frage zu verweisen, ob eine Expansion des Gymnasiums durch ein abgesenktes Anspruchsniveau erkauft wurde (z.B. Ingenkamp, 1986, Köller et al., 2004a). Es ist die Rede von einer zunehmenden „Haltekraft“ dieser Schulform (z.B. Wittenbruch, 2000). Im Wettbewerb um ausreichende SchülerInnenzahlen habe ein abgesenktes Niveau der Gymnasien dazu geführt, SchülerInnen in der Institution zu behalten

und abschreckende Selektionsmittel wie z.B. die Relegation (Versetzung in andere Schulformen) sparsamer anzuwenden (Rösner, 1986). Daten, die ein abgesenktes Gymnasialniveau für die Bundesrepublik belegen könnten, gibt es jedoch nicht (Köller et al., 2004a).

Für das Individuum ist die Beantwortung der Frage unwesentlich, ob sich das Niveau an den Gymnasien in den letzten Jahrzehnten tatsächlich verringert hat oder nicht. Das Abitur stellt früher wie heute die Berechtigung zu einem Hochschulstudium dar und erweist sich darüber hinaus zunehmend als Voraussetzung auch für anspruchsvollere Ausbildungsberufe.

Abschließend sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für SchülerInnen mit Realschulempfehlung und Abiturwunsch mehr für den Besuch eines Gymnasiums als für den einer Realschule. Die als bedrohlich angenommenen Belastungen beim Übergang bzw. in der längsschnittlichen Entwicklung bleiben aus, die Verschlechterung der Noten von der Grundschule bis Klasse 7 verläuft nicht extremer als bei den GymnasiastInnen mit entsprechender Empfehlung.

Der Vorteil der RG am Gymnasium gegenüber den RRabi an der Realschule fällt hingegen deutlich aus: SchülerInnen mit hohen schulischen Zielen befinden sich am Gymnasium auf dem direkten Weg zum Abitur. Bereits die Aufnahme an einem Gymnasium wird von Rösner (1999, S. 80) als „Vorstufe des Abiturerwerbs“ bezeichnet, was die großen Chancen auf einen gymnasialen Abschluss für SchülerInnen ausdrückt, die sich an diese Schulform begeben. Die Wahrscheinlichkeit, an der Realschule das früh ins Auge gefasste Ziel, Abitur zu machen, aufzugeben, besteht im Lernmilieu des Gymnasiums kaum. Die große Anzahl von 44 % der RRabi, die in Klasse 9 an der Realschule ihr Abiturziel verworfen hat, kommt möglicherweise dadurch zustande, dass ihr Ziel in Konflikt mit geltenden Normen unter Gleichaltrigen an der Realschule geraten ist. Das Lernmilieu am Gymnasium gibt weniger Anlass, das ohne Umwege zu erreichende und bereits angesteuerte Abiturziel zu verwerfen.

„Niedere' Schulbildung begrenzt Entwicklungsmöglichkeiten und orientiert auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungs- und Berufsabschlüsse.“
Klemm, 2004