

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 51

Peter M. Roeder und Bernhard Schmitz

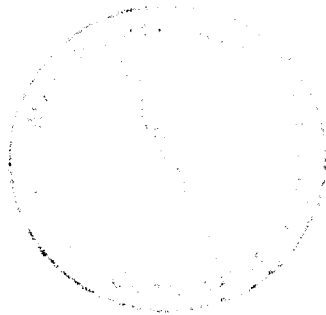
**DER VORZEITIGE ABGANG VOM
GYMNASIUM**

**Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in
den Klassen 5 bis 10**

Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1995**

**GW ISSN 0173-3842
ISBN 3-87985-043-7**



E 95 / 1925 + 3

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut für Bildungsforschung technische Berichte und andere Materialien aus der Forschung, die in der Regel keine abgeschlossenen Forschungsberichte sind, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 18,- (einschließlich 7% Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Berliner Sparkasse, BLZ 100 500 00.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

©1995 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

GW ISSN 0173-3842

ISBN 3-87985-043-7

(3 Ex.)

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|---|-------|
| Zusammenfassung | VII |
| Abstract | VIII |
| <u>Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10</u> | |
| 0. Vorbemerkung | 1 |
| 1. Die Fragestellung der Untersuchung | 1 |
| 2. Zum Forschungsstand | 4 |
| 3.1 Die Stichprobe und die zeitliche Verteilung des Schulformwechsels vom Gymnasium in der Sekundarstufe I | 20 |
| 3.2 Zusammenhänge zwischen Schulwechsel und Geschlecht | 29 |
| 3.3 Ausländische Schüler | 32 |
| 3.4 Grundschulempfehlung und Schulformwechsel | 37 |
| 3.5 Die Grundschulempfehlung und das letzte Zeugnis der Grundschule | 41 |
| 3.6 Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensbewertungen im Grundschulzeugnis und dem Schulerfolg am Gymnasium | 47 |
| 3.7 Leistungsbewertung in der Grundschule und Schulformwechsel | 47 |
| 3.8 Verhaltensbewertung in der Grundschule und Schulformwechsel | 54 |
| 3.9 Zur prognostischen Validität der Leistungsbeurteilung am Gymnasium | 59 |
| 3.10 Das erste Halbjahreszeugnis im Gymnasium | 59 |
| 3.11 Klassenwiederholung und Schulformwechsel | 85 |
| 3.12 Leistungsentwicklung und Schulformwechsel | 91 |
| 3.13 Schulformwechsel und Verhaltenseinschätzungen | 95 |
| 3.14 Schulformwechsler aus den Klassen 9 und 10 | 100 |
| 4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse | 104 |
| 4.1 Zeitpunkt des Schulformwechsels, Unterschiede zwischen Schulen | 105 |
| 4.2 Zusammenhänge zwischen Schulformwechsel, Geschlecht und Staatsangehörigkeit | 105 |
| 4.3 Grundschulempfehlung und Schulformwechsel | 106 |
| 4.4 Grundschulzeugnis und Schulformwechsel | 107 |
| 4.5 Leistungsbewertung im Gymnasium und Schulformwechsel | 108 |
| 4.6 Klassenwiederholung und Schulformwechsel | 109 |
| 4.7 Die Leistungsentwicklung der Schulformwechsler | 110 |
| 4.8 Schulformwechsler aus den Klassen 9 und 10 | 110 |

Teilstudie II: Der Abgang von Sekundarstufe I

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | Fragestellung | 115 |
| 2. | Die Stichprobe | 115 |
| 3.1 | Vergleich der Untersuchungsgruppen | 116 |
| 3.2 | Schulformwechsel, Geschlecht und Nationalität | 117 |
| 3.3 | Die Struktur des Schulformwechsels: Vergleich der beiden Teiluntersuchungen | 118 |
| 4. | Schulformwechsel und Wiederholen | 123 |
| 5.1 | Abschlußqualifikationen am Ende der Sekundarstufe I | 126 |
| 5.2 | Leistungsentwicklung und Abschlußqualifikation | 130 |
| 6. | Zusammenfassung der zweiten Teilstudie | 134 |

Anhang

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Literatur | 141 |
| Verzeichnis der Tabellen im Text | 143 |
| Verzeichnis der Abbildungen im Text | 147 |
| Verzeichnis der Tabellen im Anhang | 148 |
| Tabellen im Anhang | 149 |

Zusammenfassung

Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind die Schulakten von Schülern aus einer Stichprobe von Hamburger Gymnasien, die aus den Jahrgängen 5 bis 10 innerhalb eines Schuljahres vorzeitig wieder abgingen. Als Vergleichsgruppe dient eine Stichprobe von Mitschülern aus den Klassen der Schulformwechsler. Die Akten enthalten keine Informationen über die Familien der Schüler, bieten also keinen Aufschluß über mögliche Determinanten von Schulerfolg oder -versagen. Sie informieren jedoch lückenlos über die Leistungsentwicklung der Schüler (Zeugnisse von der Grundschulzeit an - meist bis zum ersten Zeugnis der Abgänger aufnehmenden Schulen). Die Untersuchung besteht aus zwei Teilstudien, die auf jeweils getrennten Erhebungen basieren. In Teilstudie I wird die Entwicklung von Leistung und Verhaltensbewertung vom 4. Schuljahr der Grundschule bis zum Zeitpunkt des Abgangs analysiert. Teilstudie II untersucht auf der Grundlage einer Erhebung in den die Abgänger aufnehmenden Realschulen und Gesamtschulen eines Hamburger Schulbezirks die weitere Schullaufbahn der Schulformwechsler bis zum Ende der Sekundarstufe I.

Der einleitende Überblick über vorliegende Untersuchungen zeigt, daß die Häufigkeit des Schulformwechsels seit Ende der fünfziger Jahre trotz der starken Expansion des Gymnasiums erheblich zurückgegangen ist, dessen Selektivität also abgenommen hat. Auch an den untersuchten Hamburger Gymnasien ist der vorzeitige Abgang von Schülern ein eher seltenes Ereignis. Der Schulformwechsel konzentriert sich, wie Teilstudie I zeigt, auf die Klassenstufen 5 und 6; die in den fünfziger und sechziger Jahren relativ häufigen Abgänge trotz ausreichender Leistungen bei Beendigung der Schulpflicht oder - mehr noch - bei Erlangung der "mittleren Reife" spielen keine Rolle mehr. Auch die in dieser Hinsicht erheblichen traditionellen Geschlechtsunterschiede sind nivelliert. Dem Schulformwechsel geht in der Regel ein starker Leistungsrückgang voraus; die in den Zeugnissen dokumentierten Urteile über Verhalten und Leistungsdisposition der Schüler deuten auf einen Verfall der Lernmotivation hin. Wiederholer und Schulformwechsler unterscheiden sich in ihrer Leistungsentwicklung bis zum Zeitpunkt des Versagens nicht. Insofern erscheinen beide Maßnahmen als äquivalent. Das Grundschulzeugnis und die darauf beruhende Grundschulempfehlung für den Besuch des Gymnasiums bzw. einer anderen Schulform haben eine beträchtliche prognostische Validität im Hinblick auf den Schulformwechsel. Vorbeugende pädagogische Bemühungen um vom Scheitern bedrohte Schüler wären auf dieser Grundlage schon im ersten Schuljahr auf dem Gymnasium in vielen Fällen möglich.

Teilstudie II über die weitere Schullaufbahn der Schulformwechsler an den aufnehmenden Real- und Gesamtschulen (Übergänge an Hauptschulen sind selten) zeigt, daß sie sich in ihren Leistungen relativ schnell den neuen Mitschülern anpassen. Fast alle erlangen die "Mittlere Reife"; gut die Hälfte von ihnen erwirbt die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Nach Aussagen der Klassenlehrer macht etwa ein Drittel Gebrauch von dieser Chance, an den ursprünglichen Bildungsaspirationen festzuhalten.

Abstract

This study is based on biannual report cards handed out to students from the last year of elementary school until their dropout from Gymnasium and transfer to a Realschule or comprehensive school. The reports contain grades in all school subjects and, in many cases, teachers' comments on student behavior and motivation. Further information on family and schooling background was unavailable. The sample consisted of all dropouts from grades 5 to 10 in one school year from a sample of 17 Gymnasien in the city of Hamburg. A control group was formed by collecting analogous data for a somewhat larger sample of classmates of the dropouts. The first part of the study explores the earliest school achievement (looking at average grades beginning in grade 4) of students who would later drop out of Gymnasium and transfer to a Realschule or comprehensive school. The second part explores the further educational careers of dropouts through the end of grade 10. For this purpose, a second survey was conducted in all Realschulen and comprehensive schools in one school district that had received dropouts from the Gymnasium. Again, earlier and current school grades and teacher reports were obtained for both the Gymnasium dropouts who had entered these schools and for a sample of their classmates.

An introductory overview of published studies on dropout from Gymnasium shows that, despite a sharp increase in Gymnasium enrollments, the incidence of dropout has, markedly, declined over the last four decades. This finding speaks for an increase in retention in the Gymnasium over time.

The earlier tendency for a sizeable part of the student population to drop out of the Gymnasium after grade 10 (equivalent to matriculation from Realschule), or after satisfactorily completing obligatory schooling, is no longer in place. Gender differences in this respect, traditionally favoring boys, have almost completely disappeared. Dropout, like grade repetition, is generally preceded by a history of failure and diminishing school motivation. The finding that dropout is predicted by both grades in grade 4 and by elementary teachers' (non-binding) recommendations concerning the type of secondary school suitable for the student clearly indicates opportunities for early interventions geared toward dropout prevention.

The second part of the study shows that dropouts adapt fairly well to the conditions prevalent in the schools that receive them. After a period of accommodation, their average achievement is comparable to that of their new classmates. Almost all of them reach the standards of matriculation from Realschule. More than 50 per cent of the former Gymnasium dropouts perform at a level which allows them to return to the final grades of the Gymnasium. About a third of them actually choose to do so.

Teilstudie I:

Schulformwechsel vom Gymnasium in den

Klassen 5 bis 10

0. **Vorbemerkung**

Die im folgenden dargestellte Studie ist in ihrer Fragestellung bis in viele Details hinein durch eine unveröffentlichte Untersuchung von Dr. Doris Köster-Bunselmeyer (Leitende Oberschulrätin der BSJB Hamburg) angeregt worden. Deren Datengrundlage bestand in den Schulakten von 188 Schulformwechslern aus den Klassenstufen 5 bis 10 von 14 neunstufigen Hamburger Gymnasien. Sie waren so ausgewählt worden, daß sich eine für Hamburg charakteristische Mischung von Schuleinzugsbereichen mit unterschiedlichen soziodemographischen Rahmenbedingungen ergab. Zielsetzung der Untersuchung war es, die für diese Schülerpopulation spezifische Bedingungskonstellation des Schulversagens genauer aufzuklären und empirisch begründete Hinweise zu finden, wie die Schule helfen könne, die Zahl derart negativer Schulkarrieren zu vermindern.

Die Untersuchung von Köster-Bunselmeyer hat eine ganze Reihe von interessanten Ergebnissen erbracht, auf die im Kontext der Darstellung der Nachfolgeuntersuchung eingegangen wird, so daß eine Replikation sinnvoll erschien. Sie sollte zugleich die Möglichkeit bieten, die Interpretation der Daten von Schulformwechslern durch den Vergleich mit den Daten einer Stichprobe ihrer erfolgreicher Mitschüler abzusichern. Die Hamburger Schulbehörde war dankenswerterweise bereit, diese Nachfolgeuntersuchung sachlich - durch Überlassung der Schülerakten - und finanziell zu unterstützen. Der ihr zugrunde liegende Datensatz wurde aus den Schülerakten unter der Leitung von Prof. Dr. Rainer Lehmann (Universität Hamburg) erstellt, dem ich für seine zuverlässige Unterstützung danke.

Von der Untersuchung von Frau Köster-Bunselmeyer unterscheidet sich die hier referierte - außer in der Anwendung statistischer Analyseverfahren - vor allem dadurch, daß ihr eine Zufallsstichprobe einer etwas größeren Zahl von Gymnasien und eine Vergleichsstichprobe von Nicht-Schulformwechslern zugrunde liegt. Sie teilt mit ihr zwei für die Bearbeitung der Fragestellung leider höchst relevante Begrenzungen: Die Schulakten geben keine Auskunft über die für den Schulerfolg so wichtigen familiären Rahmenbedingungen, und sie enthalten keine Informationen über die spezifischen schulischen Gegebenheiten, die zum Beispiel für die unterschiedliche Häufigkeit des Schulformwechsels an verschiedenen Gymnasien bedeutsam sind. Vielleicht wird es möglich sein, diese Mängel in einer weiteren stärker qualitativ orientierten Nachfolgeuntersuchung an wenigen Schulen auszugleichen.

1. **Die Fragestellung der Untersuchung**

Das Problem des Schulformwechsels ist aufs engste mit grundlegenden Fragen der Struktur unseres Schulsystems verknüpft. Es ist deshalb kaum verwunderlich, daß es - immer noch - im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die Gesamtschule steht, deren innere Differenzierung das Problem des Schulformwechsels in das - mindestens auf den ersten Blick - weniger gravierende des Leistungskurswechsels transformiert. Inwieweit dies gelingt, inwieweit damit Mißerfolgserfahrungen gemindert werden und eine optimal individualisierende Förderung erreicht wird, ist nicht Gegenstand der folgenden Erörterungen. Sie gehen vielmehr davon aus, daß das Problem des Schulformwechsels mit der Trennung zwischen den traditionellen Schularten nach wie vor besteht. Daß dieser Zusammenhang nicht selbstverständlich ist, verdeutlicht der in Brandenburg unternommene Versuch, auch diejenigen Schüler im Gymnasium zu behalten, die seinen Anforderungen nicht gewachsen sind. Die Wahrscheinlichkeit, daß dies mit für die betroffenen Schüler schwer zu ertragenden Zumutungen verbunden sein dürfte, ist freilich groß.

Um sie zu verarbeiten, sind wahrscheinlich Formen der inneren Differenzierung notwendig, wie sie an Gesamtschulen praktiziert werden.

In der Tat ist in der schulpolitischen Diskussion der alten Bundesländer die Frage nicht selten aufgeworfen worden, ob sich nicht mit der Expansion des Gymnasiums während der vergangenen Jahrzehnte dessen Schülerschaft so verändert habe, daß auch innerhalb dieser Schulart Formen der Leistungsdifferenzierung erforderlich seien. Die Reform der gymnasialen Oberstufe ist häufig als ein Schritt in dieser Richtung verstanden und auch kritisiert worden, nämlich als Möglichkeit, die traditionelle Intensität und Breite der Leistungsforderungen des Gymnasiums - wesentliche Voraussetzung für die Vergabe der Allgemeinen Hochschulreife - zu mindern. Auch die Diskussion um die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur für besonders leistungsfähige Schüler gehört in diesen Zusammenhang.

Es ist kaum fraglich, daß derartige in Richtung auf organisatorische Leistungsdifferenzierung gehende Veränderungen, die das Problem des Schulformwechsels nach dem Vorbild der Gesamtschule zu lösen versprechen, Struktur und Qualität des gymnasialen Bildungsganges tiefgreifend verändern würden. Es ist deshalb kaum verwunderlich, daß sie aus der Perspektive dieser Schulart eher skeptisch beurteilt werden. Die Untersuchung von Köster-Bunselmeyer bietet eine Anzahl von empirisch gestützten quantitativen und qualitativen Argumenten dafür, daß die Einrichtung eines Systems von Leistungs- oder Förderkursen keine angemessene Lösung zumindest des Problems des Schulformwechsels wäre, sondern eher eine administrative Überreaktion, die die Situation der vom Schulwechsel betroffenen Schüler kaum nachhaltig verbessern dürfte.

Tatsächlich läßt sich gerade die Geschichte der Expansion des Gymnasiums als Beleg für die Flexibilität dieses Schultyps gegenüber sich ändernden Lernvoraussetzungen seiner Schüler verstehen. Die Expansion ist nämlich nicht, wie man erwarten könnte, mit einer Steigerung der Mißerfolgsrate verbunden gewesen, sondern im Gegenteil mit ihrer Senkung. Dies zeigt sich auch in der quantitativen Entwicklung des Schulformwechsels. Für Hamburg hat Köster-Bunselmeyer die entsprechenden Belege geliefert (vgl. Anhang, Tab. 1). Danach haben die Gymnasien zwar auf den im Jahre 1968 erstmals prüfungsfreien Übergang aufs Gymnasium zunächst mit einer deutlichen Erhöhung des Anteils der Schulformwechsler an den Schülern der Sekundarstufe I reagiert, nämlich von 2,9 % 1968 auf 6,4 % im Jahre 1973. Trotz der weiteren Zunahme des gymnasialen Schulbesuchs ist diese Quote in der Folgezeit auf gut 3 % gesenkt worden. Daß hinter dieser Entwicklung nicht nur auf den individuellen Schüler bezogene pädagogische Motive stehen, macht die in etwa parallele Entwicklung der Sitzenbleiberquote in der ersten Hälfte der achtziger Jahre deutlich. Auch hier geht die Steigerung des Anteils der Schüler, die das Gymnasium besuchen, mit einer Senkung der Wiederholerquote einher (von 6,1 % im Schuljahr 1982/83 auf 4,4 % 1986/87 im Durchschnitt der Sekundarstufe I des Gymnasiums). Zwischen 1979 und 1988 hat sich aber vor allem aus demographischen Gründen die Schülerzahl der Sekundarstufe I des Gymnasiums von über 48.000 auf über 27.000 vermindert. Die Senkung der Selektionsschwelle dürfte also teilweise als Bemühung zu verstehen sein, Schulstandorte und ihren Personalstand zu sichern. Dies ist sicher durch die mit der demographischen Entwicklung einhergehende Verkleinerung der Schulklassen erleichtert worden.

Solche zusammenfassenden Statistiken spiegeln die Realität der einzelnen Schule nur sehr oberflächlich, wie Köster-Bunselmeyer für den Schulformwechsel zeigt. Die einzelnen Schulen

machen in quantitativ sehr unterschiedlichem Umfang Gebrauch von diesem Selektionsinstrument. Fast durchweg unterscheiden sich die Klassenstufen im Anteil der betroffenen Schüler. Die Zahl von sechs Schülern je Klassenstufe eines Gymnasiums wird an den 14 von ihr untersuchten Schulen nur wenige Male überschritten. Meist sind weniger als sechs Schüler pro Klassenstufe einer Schule betroffen.

In diesen Zahlen spiegelt sich zugleich der qualitative Befund, daß jedenfalls am Ende der achtziger Jahre der Schulformwechsel - mit charakteristischen Ausnahmen - als ultima ratio genutzt wird. Betroffen ist eine kleine Gruppe von Schülern mit besonders schwachen Schulleistungen, deren Leistungsdispositionen gegenüber den Anforderungen des Gymnasiums zugleich besonders ungünstig eingeschätzt werden. 25 % von ihnen haben bereits ein- oder zweimal eine Klasse wiederholt. Bei den Ursachen des Schulversagens handelt es sich nach den Befunden von Köster-Bunselmeyer also in der Regel um eine Kombination von spezifischen Leistungsschwächen, die nicht durch Leistungsstärken in anderen (schulischen) Lernbereichen ausgeglichen werden, mit allgemeineren Dispositionen bzw. Verhaltensproblemen, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erschweren, nämlich insbesondere Konzentrationsmängel, mangelnde Selbstsicherheit, die bis zum völligen Rückzug aus dem Interaktionsgeschehen des Unterrichts führen kann, oder ein eher aggressives Störverhalten.

Es spricht insgesamt also einiges dafür, daß angesichts dieser - jeweils individuell ausgeformten - Problemkonstellation und kleiner Schülerzahlen die Einrichtung von Förderkursen als generelle Alternative zum Schulformwechsel nicht angemessen erscheint. Eher scheint eine stark individualisierende pädagogische Beratung und Betreuung angezeigt. Diese ist freilich auch mit dem Schulformwechsel nicht schon garantiert, wie Köster-Bunselmeyers Untersuchung zeigt: Nach dem Wechsel zur Realschule erhält ein Sechstel der Schüler den Zeugnisvermerk, daß die Versetzung gefährdet sei; einschränkende Bemerkungen zum Lern- und Sozialverhalten finden sich bei 72 % dieser Schulwechsler im ersten Realschulzeugnis. Für einen Teil dieser Schüler scheint der Schulwechsel nicht, wie gewünscht, zu einem neuen und erfolgreicherem Start geführt zu haben.

Auch wenn dieses Ergebnis für sich schwer zu bewerten ist - immerhin macht es wahrscheinlich, daß der größere Teil dieser Schüler den Realschulabschluß erreichen wird und sich damit weitere Möglichkeiten einschließlich des Hochschulbesuchs offenhält, was angesichts der besonders ungünstigen motivationalen und leistungsmäßigen Ausgangslage der Schulformwechsler sicher als Erfolg zu verbuchen bleibt -, so erscheint es doch verfrüht, die Frage nach administrativ-organisatorischen Alternativen zum Schulformwechsel auszuschließen (vgl. Reimann 1989). Dies ergibt sich schon aus der allgemeineren Überlegung, daß sich die spezifische Bedeutung des Schulformwechsels erst aus der Konstellation von Rahmenbedingungen ergibt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verändert haben und die sich, wie wir annehmen müssen, weiter verändern werden. Dazu zählen insbesondere die bisher kontinuierlich gestiegenen Bildungsaspirationen der Eltern, deren wachsendes Gewicht für die Schulwahlentscheidung und die im Zusammenhang damit abnehmende Bedeutung der Grundschulempfehlung für die Schulwahl. Auf seiten der Schule ist auf relativ schwer zu bewertende Veränderungen der Lehrplanvorgaben zu verweisen und auf damit einhergehende, eher noch

schwerer zu bezeichnende, Veränderungen von Standards und Kriterien der Leistungsbewertung¹.

Diese Faktoren, die auf allgemeinere ökonomische, kulturelle und soziodemographische Rahmenbedingungen verweisen, die uns hier nicht näher beschäftigen können, haben zur Expansion des Gymnasiums geführt bzw. sind als Reaktion darauf zu verstehen, und es gibt keinen Grund für die Annahme, daß diese Schulform nicht einen Entwicklungsstand erreichen wird, der die Erprobung alternativer Organisationsformen notwendig erscheinen läßt. Dies gilt sicher auch für Alternativen zum Schulformwechsel.

Für die vorliegende Untersuchung kann diese Frage freilich nur eine Randstellung einnehmen. Von ihrer Anlage her ist eine Konzentration auf individuelle Bildungskarrieren geboten, und zur Erörterung der Fragen eines angemessenen pädagogischen Umganges mit dem Problem ist dies eine unverzichtbare Informationsgrundlage. Individuelle Bildungskarrieren "beginnen" im Rahmen dieser Untersuchung mit dem Grundschulzeugnis des 4. Schuljahres und der begleitenden Grundschulempfehlung für die Wahl der weiterführenden Schule. Sie enden mit dem ersten Zeugnis der aufnehmenden Schule. Ihre Stationen sind markiert durch Zeugnisse mit Fachzensuren, verbalen Bemerkungen über Leistungsentwicklung, Lernmotivation und Verhalten im Unterricht und schließlich mit Versetzungsbemerkungen. Es ist selbstverständlich, daß diese Informationen nicht ausreichen, um ein vollständiges Bild des Schulformwechsels vom Gymnasium zu geben. Die Untersuchung von Köster-Bunselmeyer hat gezeigt, daß ihre sorgfältige Betrachtung dennoch lohnt.

2. Zum Forschungsstand

Trotz seiner Bedeutung hat das Problem des Schulformwechsels - sieht man von der großen Untersuchung von Dahrendorf und Peisert und ihren Mitarbeitern (1967) ab - bisher in der Forschung wenig Beachtung gefunden. Auch die erst einige Jahre später veröffentlichte Studie von Hannelore Gerstein über "Erfolg und Versagen im Gymnasium" (1972) ist im Kontext dieser älteren Untersuchung entstanden. Statistiken über den Schulformwechsel werden regel-

¹ Wiese, Meulemann und Wicken-Mayser (1983) schließen aus dem Vergleich ihrer Erhebungen bei nordrhein-westfälischen Gymnasiasten mit der älteren Studie von H. Gerstein (1972) über Bildungsverläufe baden-württembergischer Gymnasiasten, daß die Expansion des Gymnasiums mit einer Senkung der Leistungsanforderungen verbunden war. Als Belege dienen ihnen unter anderem: der massive Rückgang vorzeitiger Abgänge aus den Klassen 11 bis 13 des Gymnasiums, schlechtere Durchschnittsnoten bei den Abgängern der jüngeren Kohorte in Klasse 10, die zugleich wesentlich häufiger mit einer Versetzung abgehen, schlechtere Zensuren der Abiturienten der jüngeren Kohorte in Klasse 10 sowie die durchweg schlechteren Zensuren der Abgänger aus der Oberstufe des Gymnasiums in der jüngeren Kohorte. Präziser lautet ihre These, "daß Eltern und Schüler ihre Laufbahnplanungen und -entscheidungen" im Verlauf der Expansion "weniger an schulischen Kriterien orientieren, und daß Schule und Lehrerschaft aufgrund des Drucks höherer außerschulisch bedingter Bildungsansprüche von Schülern und Eltern die Zuteilung von Bildungszertifikaten und Zuweisung in Bildungsgänge weniger an Leistungskriterien orientieren" (a.a.O., S. 59). Damit steige zugleich das Gewicht der mit höherem Sozialstatus verbundenen höheren Bildungsaspirationen für die Bestimmung von Bildungskarrieren. Diese Interpretation träfe auch dann zu, wenn man in den schlechteren Zensuren der jüngeren Kohorte eher ein Festhalten traditioneller Leistungsstandards gegenüber einer veränderten Schülerpopulation sähe (vgl. dazu auch Roeder u.a. 1986).

mäßig nur in Nordrhein-Westfalen veröffentlicht. Für Berlin bietet die Untersuchung von G. Schümer (Berlin 1985) einige Anhaltspunkte für die Entwicklung in den siebziger Jahren. Sie geht auch auf Fragen der prognostischen Validität der Grundschulempfehlung ein, über deren Zusammenhang mit dem Erfolg des Probehalbjahres der Senat regelmäßig informiert. Nach Schümers Sekundäranalyse sank der Anteil der Abgänger vom Gymnasium nach Beendigung des Probehalbjahrs von 9 % im Schuljahr 1971/72 auf knapp 6 % im Schuljahr 1978/79, um mit einigen Schwankungen wieder auf 9 % im Schuljahr 1983/84 anzusteigen. Es liegt nahe, diesen Anstieg auf den im gleichen Zeitraum wachsenden Anteil von Schülern zurückzuführen, die keine Grundschulempfehlung für das Gymnasium hatten (1971/72 gut 14 %, 1983/84 gut 23 %). Die weitere Entwicklung in Berlin deutet allerdings eher auf eine beträchtliche Stabilität des Schulformwechsels nach dem Probehalbjahr hin: Der Anteil der Wechsler schwankt bis 1989/90 nur leicht zwischen 9 % und 10 %.

Die große Mehrheit der Abgänger nach dem Probehalbjahr wechselte zur Realschule, ein gutes Fünftel seit Anfang der achtziger Jahre zur Gesamtschule. Etwa ein Viertel der nicht für das Gymnasium empfohlenen Schüler bestand das Probehalbjahr nicht. Die Berliner Schulstatistik erlaubt es nicht, die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und der weiteren Schullaufbahn der Schüler zu beantworten.

Auch bei den Realschulen zeigt sich nach Schümer ein klarer Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Erfolg im Probehalbjahr. Insgesamt ist hier der Prozentsatz der Abgänger deutlich höher als bei den Gymnasien. Anfang der achtziger Jahre liegt er bei gut 13 %. Von den Schülern mit Hauptschulempfehlung scheitern gut ein Drittel, von denen mit Realschulempfehlung gut 8 %, von den Gymnasialempfohlenen 1 % bis 2 %.

Trotz der Barriere des Probehalbjahres wechseln sowohl im 7. als auch in den folgenden Schuljahren Schüler des Gymnasiums auf andere Schulformen der Sekundarstufe I über. Im 7. Schuljahr betrifft das in den siebziger Jahren zwischen 7,3 % und über 10 % der Schüler, im 8. Schuljahr sind es zwischen 3,2 % und 4,5 %, etwa ebenso hoch ist der Anteil der Schulwechsler im 9. Schuljahr, um dann auf 1 % bis 2 % im 10. Schuljahr zu sinken.

In der Realschule ist der Anteil der Schulformwechsler auf Haupt- und Gesamtschulen im 7. Schuljahr deutlich höher; er liegt bei 15 %. In Klasse 8 und 10 entspricht er etwa dem an den Gymnasien beobachteten Wechsel; in Klasse 9 liegt er deutlich darunter.

Nach Schümers Berechnungen sind in den siebziger Jahren zwischen 16,6 % und knapp 19 % der Schüler im Verlaufe der Sekundarstufe I vom Gymnasium wieder abgegangen. Der Vergleich der Berliner mit den Hamburger Daten (Köster-Bunselmeyer, Tabelle 1 im Anhang) zeigt, daß die Wechslerquoten in etwa vergleichbar sind. Jedenfalls hat die sechsjährige Grundschule in Berlin nicht zu einer wesentlichen Verbesserung der Schullaufbahnenlenkung oder -beratung geführt. Dem sind freilich, angesichts der starken Rolle der Eltern bei der Schulwahlentscheidung, auch deutliche institutionelle Grenzen gesetzt.

Für Bayern hat J. Bofinger (1990) Veränderungen des Schullaufbahnverhaltens in dem Jahrzehnt zwischen 1974/75 und 1986/87 untersucht. Für die Wiederholerquote - definiert als Anteil der Schüler der Klasse 10, die irgendwann im Verlauf der Zeit am Gymnasium einmal sitzengeblieben sind - stellt er ein Absinken von 25 % auf 18 % in diesem Zeitraum fest. Für die Entwicklung des vorzeitigen Abganges vom Gymnasium im Verlauf der Sekundarstufe

stellt er ebenfalls insgesamt abnehmende Quoten fest. Genauer: Vom Sextajahrgang 1969/70 bis zum Sextajahrgang 1973/74 steigt die Wechslerquote von 24 % auf 27 %. Für den Sextajahrgang 1977/78 fällt sie auf 22 %, für den Sextajahrgang 1981/82 liegt sie bei 23 %. Im gleichen Zeitraum steigt auch der Anteil der Zehntkläßler, die auch nach einer Klassenwiederholung am Gymnasium bleiben wollen, beträchtlich an.

Mit der Zunahme des Anteils der Mädchen unter den Gymnasiasten stellt Bofinger auch ein allmähliches Verschwinden einiger geschlechtsspezifischer Unterschiede der Schullaufbahn fest. So hatte sich die ursprünglich wesentlich geringere Wiederholerquote der Mädchen an die der Jungen angeglichen. Auch die Geschlechtsunterschiede im Abgang nach der 10. Klasse waren deutlich zurückgegangen.

In dem betrachteten Zeitraum nicht vermindert hatte sich allerdings nach Bofingers Erhebungen der Einfluß der sozialen Herkunft sowohl auf die Schulwahlentscheidung nach der Grundschule als auch auf die weitere Schullaufbahn. Schüler aus der Unterschicht wechseln bei Mißerfolg deutlich früher und häufiger auf eine andere Schulform über.

Eine von den Schulleitern aller Darmstädter öffentlichen Gymnasien veranlaßte Schullaufbahnuntersuchung soll noch einmal den Anfang des von Bofinger für Bayern untersuchten Zeitraums beleuchten. Sie war charakteristischerweise zur Widerlegung von Verlautbarungen des Schulträgers und aus dem Kultusministerium gedacht, die, wie die Schulleiter meinten, mit unzutreffenden Statistiken über den Schulerfolg an Gymnasien diese in der schulpolitischen Auseinandersetzung diskreditieren sollten. Gegenstand dieser Schullaufbahnuntersuchung sind die Schüler, die 1967/68/69 in die Klasse 5 der öffentlichen Darmstädter Gymnasien eintraten, insgesamt 2.321 Schüler. Von ihnen hatten 54,1 % nach neun Jahren die Reifeprüfung bestanden, weitere 9,5 % nach zehn Jahren sowie 1,4 % nach elf Jahren, also insgesamt zum Zeitpunkt der Erhebung 65,1 %. Weitere 9,5 % der Schüler befanden sich noch auf den Klassen 12 und 13, waren also zum Zeitpunkt der Erhebung als potentielle Abiturienten zu betrachten. Etwa 17 % der Schüler waren vor Klasse 10 an eine andere Schulform gewechselt; weitere 8,2 % hatten die Schule mit der Mittleren Reife verlassen.

Während die Wechslerquoten in den Darmstädter Gymnasien deutlich unter den von Bofinger für Bayern mitgeteilten liegen, liegen die Darmstädter Wiederholerquoten weit über den bayerischen. 46,7 % der Darmstädter Gymnasiasten hatten im Laufe ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholt. 35,9 % der Schüler sind dabei auf den Klassenstufen 5 bis 10 sitzengeblieben. Pro Klassenstufe sinken die Wiederholerquoten von 8,6 % (Klassenstufe 5 und 6) kontinuierlich auf 5,9 % in Klasse 10. Die "Darmstädter Schullaufbahnuntersuchung" (1980) kann damit als Beleg für die auch in anderen Untersuchungen geäußerte Vermutung gelten, daß Wiederholerquoten nur sehr begrenzt als Indikator für den Schulerfolg am Gymnasium brauchbar sind (Roeder/Schümer 1987).

Deutlicher als die Berliner lassen die einen längeren Zeitraum umfassenden Hamburger Daten einen kontinuierlichen Rückgang des Schulformwechsels seit Beginn der siebziger bis zum Ende der achtziger Jahre erkennen. In diesem Prozeß abnehmender Selektivität des Gymnasiums scheint Nordrhein-Westfalen zu Beginn der neunziger Jahre noch einen Schritt weitergegangt zu sein, wenn man die dort vorgelegten Schulformwechslerdaten so interpretieren darf. Im Jahre 1991 sind dort, wenn man die Schülerzahlen von 1990 als Bezugspunkt wählt, 2,4 % der Schüler der Sekundarstufe I des Gymnasiums auf einen anderen Schultyp abgegangen. Pro

normaler Schulklasse wäre das knapp ein Schüler. Wie in Berlin ist übrigens auch in Nordrhein-Westfalen der Großteil der abgehenden Schüler - nämlich gut drei Viertel - auf eine Realschule übergegangen.

Wie die Tabelle 1 ausweist, hat das Ausmaß des Schulformwechsels in Nordrhein-Westfalen im vergangenen Jahrzehnt bei gleichzeitig sinkenden Schülerzahlen leicht zugenommen. Da der relative Schulbesuch an Gymnasien in diesem Zeitraum weiterhin leicht zugenommen hat, könnte dies als Reaktion der Schule auf veränderte Lernvoraussetzungen der Schülerpopulation interpretiert werden. Die vorliegenden Daten erlauben freilich nicht, die im Vergleich zu Hamburg - wo allerdings die Wechslerquoten durchweg etwas höher sind - oder zu Berlin (gemessen am Erfolg des Probehalbjahres) bestehenden Unterschiede schlüssig zu erklären².

² Der leichte Anstieg der Wechslerquoten in NRW zwischen 1980 und 1990 ist vor dem Hintergrund eines massiven Rückgangs seit Beginn der fünfziger Jahre auch in diesem Bundesland zu sehen (vgl. Rolff u.a. 1992, S. 101 ff.).

Tabelle 1: Schulformwechsel in Nordrhein-Westfalen 1980, 1985, 1991

| Klassen- stufe | Wechsler vom Gymnasium an eine | | | | | | | | zusammen | | Gymnasia- sten | Anteil der Wechsler an den Gymnasia- sten |
|-------------------|--------------------------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------------|-------|----------|-------------|-------------------|---|
| | Hauptschule | | Realschule | | Gesamtschule | | Waldorf- schule | abs. | in % | abs. | | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 1979 | 1980 | |
| 5 | 24 | | 280 | | 4 | | 0 | 308 | | 79.236 | 0,4 | |
| 6 | 594 | | 756 | | 35 | | 0 | 1.385 | | 81.947 | 1,7 | |
| 7 | 1.146 | | 2.361 | | 36 | | 0 | 3.543 | | 79.979 | 4,4 | |
| 8 | 621 | | 1.084 | | 29 | | 0 | 1.734 | | 75.677 | 2,3 | |
| 9 | 632 | | 1.127 | | 32 | | 0 | 1.791 | | 73.026 | 2,5 | |
| 10 | 189 | | 549 | | 29 | | 0 | 767 | | 70.320 | 1,1 | |
| zus. | 3.206 | | 6.157 | | 165 | | 0 | 9.528 | | 460.185 | 2,1 | |
| | | | | | | | | | | 1984 | 1985 | |
| 5 | 12 | | 170 | | 14 | | 0 | 196 | | 51.994 | 0,4 | |
| 6 | 291 | | 474 | | 84 | | 56 | 905 | | 54.660 | 1,7 | |
| 7 | 470 | | 1.479 | | 123 | | 5 | 2.077 | | 60.959 | 3,4 | |
| 8 | 365 | | 1.242 | | 86 | | 13 | 1.706 | | 63.665 | 2,7 | |
| 9 | 355 | | 1.530 | | 46 | | 1 | 1.932 | | 64.514 | 3,0 | |
| 10 | 148 | | 895 | | 47 | | 3 | 1.093 | | 68.298 | 1,6 | |
| zus. | 1.641 | | 5.790 | | 400 | | 78 | 7.909 | | 364.090 | 2,2 | |
| | | | | | | | | | | 1990 | 1991 | |
| 5 | 7 | 0,7 | 202 | 3,5 | 28 | 3,5 | 1 | 238 | 3,1 | 59.555 | 0,4 | |
| 6 | 155 | 15,7 | 765 | 13,3 | 204 | 25,2 | 5 | 1.129 | 14,9 | 56.095 | 2,0 | |
| 7 | 266 | 26,9 | 1.855 | 32,2 | 209 | 25,9 | 5 | 2.335 | 30,8 | 55.982 | 4,2 | |
| 8 | 212 | 21,4 | 1.201 | 20,9 | 170 | 21,0 | 7 | 1.590 | 21,0 | 52.609 | 3,0 | |
| 9 | 237 | 23,9 | 1.144 | 19,8 | 118 | 14,6 | 6 | 1.505 | 19,8 | 48.654 | 3,1 | |
| 10 | 113 | 11,4 | 592 | 10,3 | 79 | 9,8 | 5 | 789 | 10,4 | 46.632 | 1,7 | |
| zus. | 990 | 100,0 | 5.759 | 100,0 | 808 | 100,0 | 29 | 7.586 | 100,0 | 319.527 | 2,4 | |

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1979 und 1980, 1984 und 1985 sowie 1990 und 1991.

Tabelle 2: Schulformwechsel von Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen, 1991

| Klassen- stufe | Wechsler vom Gymnasium an eine | | | | | | | | zusammen | | Gymnasia- sten | Anteil der Wechsler an den Gymnasia- sten |
|-------------------|--------------------------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------------|-------|----------|-------------|-------------------|---|
| | Hauptschule | | Realschule | | Gesamtschule | | Waldorf- schule | abs. | in % | abs. | | |
| | abs. | in % | abs. | in % | abs. | in % | | | | | | |
| weiblich | | | | | | | | | | 1990 | 1991 | |
| 5 | 4 | 1,2 | 88 | 3,4 | 6 | 1,7 | 1 | 99 | 3,0 | 31.021 | 0,3 | |
| 6 | 45 | 12,9 | 316 | 12,0 | 90 | 24,9 | 4 | 455 | 13,6 | 28.994 | 1,6 | |
| 7 | 92 | 26,4 | 837 | 31,9 | 103 | 28,4 | 2 | 1.034 | 30,8 | 28.867 | 3,6 | |
| 8 | 67 | 19,3 | 583 | 22,2 | 78 | 21,5 | 5 | 733 | 21,8 | 27.155 | 2,7 | |
| 9 | 99 | 28,4 | 502 | 19,1 | 52 | 14,4 | 6 | 659 | 19,6 | 25.284 | 2,6 | |
| 10 | 41 | 11,8 | 299 | 11,4 | 33 | 9,1 | 3 | 376 | 11,2 | 24.465 | 1,5 | |
| zus. | 348 | 100,0 | 2.625 | 100,0 | 362 | 100,0 | 21 | 3.356 | 100,0 | 165.786 | 2,0 | |
| männlich | | | | | | | | | | 1990 | 1991 | |
| 5 | 3 | 0,5 | 114 | 3,6 | 22 | 4,9 | 0 | 139 | 3,3 | 28.534 | 0,5 | |
| 6 | 110 | 17,1 | 449 | 14,3 | 114 | 25,6 | 1 | 674 | 15,9 | 27.101 | 2,5 | |
| 7 | 174 | 27,1 | 1.018 | 32,5 | 106 | 23,8 | 3 | 1.301 | 30,7 | 27.115 | 4,8 | |
| 8 | 145 | 22,6 | 618 | 19,7 | 92 | 20,6 | 2 | 857 | 20,3 | 25.454 | 3,4 | |
| 9 | 138 | 21,5 | 642 | 20,6 | 66 | 14,8 | 0 | 846 | 20,0 | 23.370 | 3,6 | |
| 10 | 72 | 11,2 | 293 | 9,3 | 46 | 10,3 | 2 | 413 | 9,8 | 22.167 | 1,9 | |
| zus. | 642 | 100,0 | 3.134 | 100,0 | 446 | 100,0 | 8 | 4.230 | 100,0 | 153.741 | 2,8 | |

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1990 und 1991.

Die Statistik für Nordrhein-Westfalen gibt auch Aufschluß über den im Laufe der Jahrzehnte ebenfalls deutlich gewandelten Zusammenhang zwischen Schulerfolg und -versagen und dem Geschlecht der Schüler. Während noch Ende der sechziger Jahre selbst in einer Großstadt wie Berlin deutlich mehr Jungen als Mädchen ein Gymnasium besuchten, hatte sich dieses Verhältnis zu Beginn der achtziger Jahre bereits umgekehrt. Auch im Flächenstaat Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil der Mädchen an Gymnasien zu Beginn der neunziger Jahre deutlich über dem Jungenanteil. Zugleich ist der Anteil der Schülerinnen an den Schulformwechslern wesentlich geringer als der der Jungen. Unter allen Abgängern stellen die Mädchen 44 %, während sie zugleich 52 % der Schüler sind. Auch daran zeigt sich, daß die Expansion des Gymnasiums in beträchtlichem Umfang auf die Zunahme des Anteils der Mädchen in dieser Schulform zurückzuführen ist. Da die Mädchen den Anforderungen dieser Schulform insgesamt eher besser gerecht werden als Jungen, verbietet sich auch ein verkürzender Schluß vom relativen Schulbesuch an Gymnasien auf die Lernvoraussetzungen der Schüler bzw. die Entwicklung der in dieser Schulform geltenden Leistungsstandards.

Die nordrhein-westfälische Statistik ist insofern mit den Daten für Berlin und Hamburg nicht ganz zu vergleichen, als die Schulformwechsler bei den aufnehmenden Schulen erhoben werden. Gymnasiasten, die nach ihrem Abgang keine andere Schule der Sekundarstufe I mehr besuchen, weil sie ihre Schulpflicht erfüllt haben, werden in Nordrhein-Westfalen also nicht erfaßt. Die dadurch entstehende Verzerrung dürfte allerdings nicht sehr erheblich sein. Die durch diese Statistiken indizierte Entwicklung des Gymnasiums im Laufe der vergangenen Jahrzehnte bleibt erstaunlich genug. Viele Faktoren dürften zusammenkommen, die sie erklären: auf seiten der Eltern und Schüler eine hohe Bildungsaspiration, verknüpft mit der Bereitschaft, auch partielle Mißerfolge (Sitzenbleiben, ungünstige Zensuren) hinzunehmen, ohne das ursprüngliche Ziel aufzugeben, auf seiten der Lehrer eine gewandelte Einstellung zum Problem der Selektion, aber auch der Wunsch, die Existenz der Schule angesichts eines demographisch bedingten Schülerrückgangs zu sichern und schließlich wahrscheinlich auch eine Milderung der Anforderungen und der Standards der Leistungsbewertung.

Wie groß der qualitative Sprung dieser Entwicklung ist, zeigt der Rückblick auf einige ältere Untersuchungen. So stellt Burger (1963) für die bayerischen Gymnasien auf der Grundlage der Veröffentlichungen des statistischen Landesamtes fest, daß sie von den Sextanerjahrgängen 1948/49 bis 1951/52 maximal ein Drittel der Schüler erfolgreich bis zum Abitur gefördert haben. Dabei ist der Schulerfolg der Mädchen noch geringer als der der Jungen: Beim Aufnahmejahrgang 1948/49 werden (maximal) 34 % der Jungen und nur 23 % der Mädchen zum Abitur geführt. Für den Jahrgang 1950/51 liegen die entsprechenden Erfolgsquoten bei 39 % bzw. 31 %. (Für Burger entspricht freilich die Frauenfachschule ohnehin mehr dem Wesen und Beruf der Frau.) Burger sieht vor allem vier Gründe für die niedrigen Erfolgsquoten der Höheren Schule, wobei er sich wesentlich auf seine Erfahrungen als Gymnasiallehrer und Schulpsychologe stützt: wachsender Andrang von Schülern zum Gymnasium, ein Aufnahmeverfahren, das nicht zuverlässig genug zwischen befähigten und nicht befähigten Schülern zu unterscheiden vermag, Erziehungsfehler der Eltern, die dazu führen, daß begabte Schüler wegen psychischer Beeinträchtigungen scheitern, Erziehungsfehler der Schule, durch die eigentlich befähigte Schüler entmutigt werden. Die hohe Wiederholerquote am Gymnasium - 1956 durchschnittlich 10,8 % pro Klassenstufe - interpretiert Burger als Konsequenz "einer in ihrer Wirksamkeit reduzierten Anfangsauslese" (Burger 1963, S. 17). Sie muß nach seiner Auffassung in vielen Klassen zu einem wenig lernförderlichen Klima führen. Die Lösung des Problems sieht er folglich primär in einer Verbesserung der Ausleseverfahren durch den Ein-

satz von Schulpsychologen, die die Eltern bei der Vorbereitung der Prüfung beraten und durch die Anwendung geeigneter Verfahren die psychische Befindlichkeit der Schüler aufklären können.

Während es Burger insgesamt um die Begrenzung des Zugangs zum Gymnasium ging, plädieren Dahrendorf und Peisert mit ihren bildungssoziologischen Analysen für die soziale Öffnung dieses Schultyps (Peisert/Dahrendorf 1967). Die Datengrundlage des quantitativen Teils der Untersuchung bildeten die "Erhebungsbögen für höhere Schulen", die vom Kultusministerium Baden-Württembergs in den Schuljahren 1953/54 bis 1963/64 eingesetzt wurden. Erfaßt wurden alle "Vollanstalten" des Landes. Unterschiedliche Teilstichproben der insgesamt 170 Gymnasien wurden für qualitative Analysen auf der Grundlage von Interviews mit (ehemaligen) Schülern gebildet.

In dem untersuchten Zeitraum gingen im jährlichen Durchschnitt 8,9 % der Schüler vom Gymnasium ab. Die Streubreite dieses Anteils lag zwischen 2 % und 14,5 % pro Schule. Der Großteil der 170 Schulen (81 %) erreicht Abgängerquoten zwischen 7,5 % und 11,4 %. Mädchen gehen auch nach dieser Erhebung deutlich häufiger vorzeitig vom Gymnasium ab als Jungen. Altsprachliche, aber auch neusprachliche Gymnasien schneiden günstiger ab als die sprachlich-naturwissenschaftlichen und die naturwissenschaftlichen Gymnasien. Der von Burger vermutete Zusammenhang zwischen Strenge der Anfangsauslese und der Häufigkeit des Schulformwechsels in einer Schule besteht nach dieser Studie nicht. Bei den alt- und neusprachlichen Gymnasien ergibt sich vielmehr eine signifikant gegenläufige Korrelation: Je weniger Schüler bei der Aufnahmeprüfung zurückgewiesen werden, um so geringer ist im Schnitt auch der Prozentsatz der Schulformwechsler an einer Schule. Bei den neusprachlich-naturwissenschaftlichen Gymnasien besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Aufnahmeprüfung und der Quote vorzeitiger Abgänger.

Auch diese Studie weist zwei klare zeitliche Schwerpunkte für den vorzeitigen Abgang auf: das Ende des 8. Schuljahres, mit dem die Schulpflicht erfüllt ist, und die Mittlere Reife am Ende des 10. Schuljahres. Dieser Trend schwächt sich im Beobachtungszeitraum zwar ab, ist aber auch an seinem Ende noch klar ausgeprägt. Zu beiden Zeitpunkten, vor allem aber am Ende des 10. Schuljahres liegt der Anteil der Mädchen, die vom Gymnasium abgehen, weit über dem der Jungen.

Eine im Rahmen des Projekts von Dahrendorf und Peisert durchgeführte Befragung von Abgängern aus Klasse 8 und Klasse 10 belegt, daß die Gründe für den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium eng mit der sozialen Herkunft der Jugendlichen verbunden sind (Wiehn 1967, S. 59 ff.). Mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus wird in vielen Interviewäußerungen deutlich. Versagen im Deutschunterricht (8. Klasse), Konflikte mit Lehrern, Angst vor der Schule, Berufsziele, die nicht das Abitur voraussetzen, sind neben den Leistungsschwächen in den Hauptfächern die entscheidenden Gründe für den Abgang. Generell werden Gründe, die mit der Schule und ihren Anforderungen zusammenhängen, zwar besonders häufig genannt, aber die Familiensituation (Berufstradition, Vollständigkeit, Mitarbeit in der Familie, finanzielle Lage) wird häufig als entscheidender Einfluß betont. Auch der Einfluß der Peer Group wird nicht selten als maßgeblich für den Schulabgang bewertet. Ein beträchtlicher Teil der Befragten nennt Schulmüdigkeit und den Wunsch größerer Unabhängigkeit.

Unter den Abgängern, die das Gymnasium mit der Mittleren Reife verlassen, obwohl sie mit großer Wahrscheinlichkeit in der Lage wären, es erfolgreich bis zum Abitur zu absolvieren, finden sich fast ausschließlich Kinder der Unterschicht und unteren Mittelschicht.

5 der 120 Befragten haben zum Befragungszeitpunkt das Abitur an einer anderen Schule erlangt. Wesentlich mehr, nämlich fast die Hälfte, bedauert den vorzeitigen Abgang.

In seiner Zusammenfassung der Projektergebnisse hebt Dahrendorf fünf Faktoren hervor, die für den Schulerfolg am Gymnasium entscheidend sind und zugleich den vorzeitigen Abgang als "sozialen Selektionsmechanismus" charakterisieren: das Motiv der "Statuserhaltung": Die Kinder sollen mindestens den Bildungs- und Berufsstatus der Elterngeneration erreichen. Die "Schulnähe" der Familie: Eltern sind mit dem Gymnasium vertraut, halten Kontakt zur Schule, unterstützen aktiv die Schularbeit der Kinder. Die "Rollenkongruenz": Kongruenz oder Diskrepanz der Rollen, die dem Schüler innerhalb und außerhalb der Schule - zum Beispiel im Freundeskreis - zugemutet werden. Das "Schulziel": Die Klarheit und Eindeutigkeit, mit der das Abitur als Schulziel und als Voraussetzung für den weiteren Berufsweg angestrebt wird. Schließlich die Schulleistung, die ihrerseits nur bis zu einem gewissen Grade unabhängig von der sozialen Herkunft ist. Dahrendorf weist nachdrücklich darauf hin, wie negativ die Mehrzahl der vorzeitigen Abgänger das Gymnasium und seine Lehrer erlebt haben. Seine Reformvorschläge zielen dementsprechend vor allem darauf ab, die soziale Distanz zwischen diesen Jugendlichen und dem Gymnasium abzubauen (Peisert/Dahrendorf 1967, S. 169 f.).

Im Kontext des Projekts von Dahrendorf und Peisert hat Hannelore Gerstein detaillierte Erhebungen zur schulischen Entwicklung des Sextanerjahrgangs 1955/56 an 32 baden-württembergischen Gymnasien erhoben (Gerstein 1972). Einige ihrer Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Geschlecht, Schulleistung, sozialer Herkunft und Schulerfolg seien festgehalten.

Der Anteil der Mädchen lag in der Stichprobe von Gerstein bei 33 %. Die Schulwechslerrate der Mädchen lag beträchtlich über der der Jungen. Im Verlauf der Klassen 5 bis 10 gingen 29 % der Mädchen gegenüber 27 % der Jungen vom Gymnasium ab, ohne die Mittlere Reife erreicht zu haben. Weitere 22,4 % der Mädchen gegenüber 13,2 % der Jungen verließen das Gymnasium nach Abschluß der 10. Klasse mit der Mittleren Reife. Insgesamt erlangten 45 % der Jungen des Sextajahrganges 1955 das Abitur gegenüber nur 38 % der Mädchen. Die besondere Bedeutung der Schulpflicht und der Mittleren Reife für den vorzeitigen Abgang zeigt sich auch in Gersteins Daten. Während im Verlauf der Klassen 5 bis 7 weniger Mädchen als Jungen vom Gymnasium abgingen, liegen die beiden Maximalwerte bei ihnen deutlich höher. Dies gilt besonders für den Abgang aus oder nach der 10. Klasse. Bei den Mädchen verlassen zu diesem Zeitpunkt nach Gersteins Schätzungen etwa 40,3 % der vorzeitigen Abgänger das Gymnasium gegenüber 26,5 % bei den Jungen. Die Schulwechslerraten der Klassen 5 bis 7 unterscheiden sich nicht erheblich von den für Hamburg 1988 ermittelten; sie liegen allerdings beträchtlich über den für Nordrhein-Westfalen 1991 errechneten. Der wesentliche Unterschied zwischen den Verteilungen des Schulformwechsels damals und heute liegt in der massiven Häufung der Abgänge nach dem Absolvieren der Schulpflicht und nach dem 10. Schuljahr mit oder ohne Mittlere Reife. Für die Lebensplanung von Mädchen hatte damals das Abitur offenbar weit weniger Bedeutung als heute. Möglicherweise hat ein Teil von ihnen - oder ihrer Eltern - das Gymnasium nur gewählt, weil keine attraktive Realschule ebenso gut erreichbar war. In den Daten von Köster-Bunselmeyer zeigt sich, daß immer noch für einen freilich weit geringeren Anteil der Mädchen die Mittlere Reife als Alternative zum Abitur

akzeptabel erscheint. Die für 1991 in Nordrhein-Westfalen vorliegenden Statistiken lassen davon nichts mehr erkennen. Wir werden die Fragestellung auf der Grundlage der eigenen Daten noch einmal aufnehmen.

Wie am Beispiel der Mädchen zu zeigen war, sind (oder waren) nicht allein ungenügende Leistungen der Grund für den Schulformwechsel. Sie waren aber, wie aus der Untersuchung von Gerstein hervorgeht, zweifellos auch damals der wichtigste Grund. Daß dies beim Zusammenhang von Nichtversetzung und vorzeitigem Abgang noch nicht so deutlich wird, ist wohl damit zu erklären, daß fast die Hälfte der Schüler in Gersteins Stichprobe mindestens einmal im Verlaufe der Schulzeit am Gymnasium sitzengeblieben ist. Immerhin waren dies bei den Abgängern 58 %.

Deutlicher ist der Zusammenhang von Fachzensuren und vorzeitigem Abgang. Gerstein belegt dies mit Hilfe verschiedener Indikatoren. Sie vergleicht durchschnittliche Zensuren von vorzeitigem Abgängern mit denen der späteren Abiturienten. Sie stellt die Zensurenentwicklung der Abgänger in den Hauptfächern dar. Und sie berichtet die Häufigkeit nicht ausreichender Zensuren bei vorzeitigem Abgängern im Verhältnis zu anderen Schülergruppen. In allen Fällen zeigt sich ein erheblicher durchschnittlicher Leistungsrückstand der Schulformwechsler. Dies sei hier am Beispiel der Häufigkeit nicht ausreichender Zensuren zum Zeitpunkt des vorzeitigen Abgangs demonstriert. Im Fach Deutsch haben 13,3 % der im 5. Schuljahr abgehenden Schüler eine nicht ausreichende Zensur. Die Prozentsätze für die in den folgenden Schuljahren abgehenden Schüler liegen deutlich niedriger. Der muttersprachliche Unterricht erweist sich also vor allem im ersten Jahr des Schulbesuchs am Gymnasium als Barriere. Dies geht auch aus einer Anfang der sechziger Jahre durchgeführten Erhebung zu den Schulleistungen von Sitzengebliebenen am Gymnasium hervor (Pasdzierny/Roeder/Wolf 1965; Gerstein berichtet im übrigen von wieder auf fast 8 % ansteigenden Anteilen von Schülern mit nicht ausreichenden Leistungen in Deutsch auf der Oberstufe). Bei den späteren Abiturienten taucht eine derart negative Leistungsbewertung bei sehr viel weniger Schülern (0,4 %) zum ersten Mal in Klasse 10 auf.

In der ersten Fremdsprache haben unter den Abgängern der Klasse 5 bis 7 zwischen 63 % und 66,4 % der Schüler zum Zeitpunkt des Abganges nicht ausreichende Leistungen. In Klasse 9 sind es immer noch 46,3 %, in Klasse 10 16,4 %. Bei den späteren Abiturienten steigt der Anteil nicht ausreichender Zensuren in der ersten Fremdsprache von 0,8 % in Klasse 5 auf 3,3 % in Klasse 10.

Für die in der 7. Klasse beginnende zweite Fremdsprache sind die Ergebnisse vergleichbar ungünstig. Für Mathematik ist der Anteil nicht ausreichender Zensuren am höchsten bei den aus der Oberstufe abgehenden Schüler. Aber auch für die Klasse 9 berichtet Gerstein einen Anteil von 50 % der Abgänger mit nicht ausreichenden Leistungen in Mathematik.

Insgesamt erhalten Mädchen in der Stichprobe von Gerstein bessere Zensuren. Dies gilt auch für die Schulformwechsler mit Ausnahme von Mathematik. Wie schon die unterschiedliche Verteilung des Wechsels auf die verschiedenen Klassenstufen vermuten läßt, ist in dieser Gruppe der Leistungsunterschied von Jungen und Mädchen noch ausgeprägter als in der Gesamtstichprobe.

Der enge Zusammenhang zwischen Schulleistung und vorzeitigem Abgang widerlegt nach Gerstein ihre - im Verlauf der Untersuchung belegte - These nicht, daß Selektionsprozesse im Gymnasium einen sozialen Bias haben, also Schüler aus der Unterschicht benachteiligen. Diese Benachteiligung wirkt sich besonders massiv beim Übergang aufs Gymnasium aus, bleibt jedoch auch danach wirksam. Dies führt dazu, daß der Anteil der Unterschichtkinder von der Sexta bis zum Abitur kontinuierlich abnimmt. Zu einem Teil ist dieser Bias über Schulleistungen vermittelt. Vor allem in der zweiten Fremdsprache, aber auch - in geringerem Umfang - in Deutsch und der ersten Fremdsprache erhalten Arbeiterkinder ungünstigere Bewertungen als Akademikerkinder. Nur in Mathematik sind ihre Leistungen etwas besser. (Gerstein beschränkt den Leistungsvergleich auf die vier genannten Fächer.) Gerstein nimmt dies als Beleg für die kulturelle Kluft zwischen dem Gymnasium und der Lebenswelt der Schüler aus der Unterschicht, in der sie die Wurzel des sozialen Bias der Selektion durch diesen Schultyp sieht. Diese Selektion ist nach ihren Befunden zu einem nicht geringen Teil auch dadurch vermittelt, daß Schüler aus der Unterschicht bzw. ihre Eltern auf gleiche Mißerfolgserfahrungen anders reagieren - nämlich in diesem Fall mit vorzeitigem Abgang vom Gymnasium - als Schüler bzw. Eltern der Oberschicht. Auch diese andere und dem Schulerfolg letztlich dienlichere Art, schulische Mißerfolgserfahrungen zu verarbeiten, kann im Sinne Gersteins als spezifische kulturelle Kompetenz der Mittel- und Oberschichtfamilie verstanden werden. Leider erlauben es die uns verfügbaren Daten nicht, der wichtigen Frage nach der sozialen Qualität schulischer Selektionsprozesse nachzugehen.

Auch die Längsschnittstudie von Lilly Kemmler über "Schulerfolg und Schulversagen" bietet einige interessante Hinweise zu unserem Thema (Kemmler 1976). Ihr Ausgangspunkt ist eine 1960 durchgeführte Schulreifeuntersuchung von 341 Kindern in Stadtrandbezirken von Münster. 224 dieser Kinder, die 1968 ihrer Schulpflicht genügt hatten, sind Gegenstand der Längsschnittstudie, die einen Teil der Schüler bis zur Mittleren Reife bzw. bis zum Abitur begleitete. 50 dieser Kinder besuchten 1968 eine Realschule, 42 davon schlossen sie - teils mit bis zu dreijähriger Verspätung, kombiniert aus Übergang nach dem 5. Schuljahr und Sitzenbleiben - erfolgreich ab. 62 Schüler - darunter 20 Mädchen - besuchten ein Gymnasium. Ursprünglich waren 71 Schüler auf das Gymnasium übergegangen, neun von ihnen haben es im Laufe der ersten fünf Schuljahre wieder verlassen (13 %). Fünf von ihnen gehen zur Realschule über, vier zur Hauptschule. Insgesamt gehen in den Klassenstufe 5 bis 10 14 Schüler ab, weitere acht im Verlauf der Oberstufe. 37 Schüler (52 %) machen - zum Teil mit beträchtlichem Zeitverlust - das Abitur. 21 Schüler (30 %) erreichen dieses Ziel in 13 Schulbesuchsjahren; von diesen sind zugleich alle altersgemäß eingeschult worden.

In ihrer Analyse der Bildungsverläufe von Gymnasiasten unterscheidet Kemmler 4 Gruppen:

1. 21 altersgemäße Abiturienten,
2. 16 um ein oder zwei Jahre verspätete Abiturienten,
3. 20 Schüler, die auf dem Gymnasium oder der Realschule die Mittlere Reife erlangten,
4. 14 drop outs, von denen vier einen Hauptschulabschluß, zehn keinen Abschluß erreichten.

Gruppe 1 ist auf fast allen von Kemmler untersuchten Dimensionen deutlich von den übrigen drei Gruppen abgehoben. Das gilt sowohl für die mehrfach gemessene Testintelligenz, wie auch für kulturelle Interessen und für die Selbständigkeit gegenüber den Eltern, mit der sie die Anforderungen der Schule bewältigen. Die Unterschiede in den Intelligenztestleistungen zwischen Gruppe 1 und den übrigen Gruppen sind höchst signifikant und liegen zwischen einer halben und einer ganzen Standardabweichung. Bemerkenswert ist aber nicht nur die Größe des

Unterschiedes, sondern auch seine Stabilität. Schon im "Münchener Schulreifetest" zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Bei dem im Alter von neun bis zehn Jahren durchgeführten Intelligenztest beträgt der höchst signifikante Unterschied mehr als eine halbe Standardabweichung, bei dem vor Absolvieren der Schulpflicht durchgeführten Test ist dieser Unterschied auf etwa eine Standardabweichung gestiegen, und der mit den Abiturienten durchgeführte Intelligenzstrukturtest verweist auf hochsignifikante Unterschiede. Es handelt sich bei den altersgemäßen Abiturienten in der Studie von Kemmler um eine recht homogene Gruppe, bei der Schulerfolg sehr früh und sehr sicher zu prognostizieren war. Innerhalb dieser Gruppe sind wiederum die Schülerinnen den Schülern in ihrer Intelligenz signifikant überlegen.

Die Gruppe der verspäteten Abiturienten, unter denen nur drei Abiturientinnen sind, ist demgegenüber sehr inhomogen. Noch erstaunlicher ist es, daß sie sich in den standardisierten Intelligenzmaßen nicht von den Gruppen 3 und 4 unterscheidet. Von den intellektuellen Voraussetzungen her, soweit sie durch diese Tests erfaßt werden, hätten auch die "drop outs" - wenngleich mit Verspätung - das Abitur erreichen können.

Für das erfolgreichere Abschneiden bieten sich aus den Daten von Kemmler folgende Erklärungen an: Schüler der Gruppe 2 werden im Vergleich zu Schülern der Gruppen 3 und 4 stärker durch ihre Familie gefördert. Sie haben häufiger Nachhilfeunterricht erhalten. Sie finden zu Hause mehr Bücher vor und erhalten mehr Bücher geschenkt. Sie geben häufiger eins ihrer "wissenschaftlichen" Fächer als Lieblingsfach an und nennen häufiger Traumberufe, die ein Hochschulstudium voraussetzen. Ihre Väter haben häufiger eine über den Volksschulabschluß hinausgehende Schulbildung. Viele drop outs geben einen hohen Fernsehkonsum an. Insgesamt sind also die verspäteten Abiturienten in ihrer Motivationslage und in ihren inhaltlichen Interessen den altersgemäßen Abiturienten näher als den Schülern der Gruppen 3 und 4.

Die Studie von Irmela Mies-Suermann (1977) bestätigt einige der Ergebnisse von Kemmler. Ihre Untersuchung bezieht sich auf 158 Schülerinnen aus vier Parallelklassen des 7. Schuljahres eines Mädchengymnasiums in einer süddeutschen Großstadt. Erhoben wurden unter anderem die Intelligenz der Schülerinnen, Testangst, Neurotizismus, Daten zur Familie und zur Schullaufbahn der Schülerinnen. Die Studie vermittelt - wie die von Kemmler durchgeführte - ein deutliches Bild der hohen Selektivität des Gymnasiums dieser Zeit, obgleich es sich bei diesen Schülerinnen um eine sozial recht homogene Gruppe aus intakten Familien der Mittelschicht und der unteren Mittelschicht handelt. Der Forschungsbericht bietet im wesentlichen einen Vergleich von guten Schülerinnen, die in Mathematik und den Sprachen mindestens befriedigende Zensuren und bis zum Beginn des 8. Schuljahres keine Klasse wiederholt hatten, mit Schülerinnen, die die 7. Klasse als Repetenten besuchten oder am Ende des Schuljahres sitzenblieben oder deren Versetzung wegen einer "5" in Mathematik oder den Sprachen gefährdet war. Erfolgreich im Sinne dieser Definition war nur ein knappes Drittel der Gesamtgruppe, nämlich 51 Schülerinnen.

Am Ende des 10. Schuljahres ergab sich folgende Bilanz:

| | |
|---|----|
| Erfolgreich Klasse 5-10 durchlaufen | 68 |
| einmal sitzengeblieben | 60 |
| zweimal sitzengeblieben | 16 |
| Abgang ohne Sitzenbleiben bis Klasse 10 | 14 |

Weitere 13 Schülerinnen verließen die Schule nach erfolgreichem Abschluß der 10. Klasse. Von der Mehrzahl der Schülerinnen und Eltern wurde das Sitzenbleiben nach einem Jahr positiv beurteilt. Allerdings ist das Sitzenbleiben häufiger mit einem Schulwechsel - sei es in ein anderes Gymnasium, sei es in eine andere Schulform oder den Beruf - verbunden.

Erfolgreiche Schülerinnen im Sinne der oben wiedergegebenen Definition unterscheiden sich von den Wiederholern höchst signifikant in den in zwei Intelligenztests erreichten Punktwerten. Der Unterschied der Mittelwerte beträgt knapp eine Standardabweichung. Die Neurotizismuswerte stiegen bei Mädchen mit negativer Leistungsentwicklung im 7. Schuljahr stark an; sie verringerten sich entsprechend bei einer Verbesserung der Zensuren am Ende des 7. Schuljahres. Hinsichtlich der Testangst ergaben sich zu Beginn des 7. Schuljahres keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Angstwerte stiegen allerdings bei den versetzungsgefährdeten Schülerinnen gegen Ende des Schuljahres signifikant an. Die niedrigsten Angstwerte hatten zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen, die das 7. Schuljahr wiederholten und ihre Leistungen deutlich verbesserten. Zwischen Selbstbild (Lipsitt) und Leistungsmotivation (Tent) einerseits und Leistung andererseits ergaben sich keine Zusammenhänge. Allerdings stuften sich die erfolgreichen Schülerinnen als fleißiger ein und wurden auch von ihren Eltern als fleißiger bewertet, obgleich sie nicht mehr Zeit für Hausaufgaben aufwandten als ihre Mitschülerinnen. Die über die Familienverhältnisse erhobenen Daten (unter anderem berufliche Stellung der Eltern, Einstellung zur Schule) tragen nicht zur Erklärung der Unterschiede im Schulerfolg bei.

Die Autorin verweist auf den engen Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Schulerfolg in den ersten Jahren des Gymnasiums hin, der sich allerdings mit zunehmender Dauer des Gymnasialbesuches lockert, was den Befunden von Köster-Bunselmeyer entspricht. Diese Einschränkung ist allerdings nach von Mies-Suermann mitgeteilten Befunden in einer wichtigen Hinsicht noch einmal zu modifizieren: Von den erfolgreichen Schülerinnen, die die Klassen 5 bis 10 ohne Wiederholen durchlaufen, waren nur zwei als bedingt geeignet eingestuft worden, die übrigen als "(sehr) gut geeignet" oder "geeignet". Das Urteil der Grundschullehrer ist also bei den im Durchschnitt hoch intelligenten und fleißigen Schülerinnen von besonderer prognostischer Validität. Diese Gruppe entspricht in vieler Hinsicht der der "altersgemäßen Abiturienten" in Kemmlers Untersuchung. Auch bei den im 7. Schuljahr als erfolgreich eingestuften Mädchen erwies sich der Leistungsstatus als durchaus stabil. Nur drei von ihnen mußten bis zum Ende des 10. Schuljahres eine Klasse wiederholen.

Wegen der strukturellen Unterschiede der Schulsysteme sind in anderen Ländern durchgeführte Untersuchungen in der Regel für deutsche Verhältnisse wenig aussagekräftig. Dennoch sei wenigstens kurz auf eine belgische (Desmet/Pourtois 1993) und dänische Untersuchung verwiesen, die trotz solcher Unterschiede einige interessante Parallelen zu deutschen Studien aufweist (Dohn 1991).

Bei der Untersuchung von Desmet und Pourtois (1993) handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit ursprünglich 91 Familien mit einem fünf- bis sechsjährigen Kind, das eine Vorschule besuchte. Mutter und Kind wurden in aufgabenbezogener Interaktion beobachtet. Die Kinder wurden einem Intelligenztest und - am Ende des ersten Schuljahres - einem Lese- und Rechen-test unterzogen. Auch mit den Müttern wurde ein Intelligenztest durchgeführt; sie bearbeiteten darüber hinaus mehrere Persönlichkeitsfragebogen. 15 Jahre später gelang es, einen Teil der Ausgangsstichprobe (58 Probanden) im Alter von 20 bis 21 Jahren erneut zu befragen. Mit

Hilfe von Diskriminanzanalysen belegen die Autoren einen relativ engen Zusammenhang zwischen den 15 Jahre zuvor bei Müttern und Kindern erhobenen Daten und der späteren Bildungslaufbahn (untergliedert in vier Niveaustufen von der elementaren Berufsausbildung bis zum Universitätsstudium). Dies gilt sowohl für die Intelligenz und Schulleistung der Kinder, die Informationen zur Persönlichkeit der Mutter als auch für Beobachtungsdaten zur Interaktion von Mutter und Kind. Diese Informationen korrelieren zugleich signifikant mit der Sozialschichtzugehörigkeit der Familie, deren signifikanter Zusammenhang mit dem Schulerfolg nach 15 Jahren bei Berücksichtigung der prozeßnahen Informationen über Persönlichkeit und Interaktion von Müttern und Kindern erwartungsgemäß schwindet.

Dohn (1991) untersucht eine Stichprobe von über 1.000 vorzeitigen Abgängern aus dem Gymnasium, auf das die Schüler nach der 9. oder 10. Klasse mit einer Empfehlung der abgebenden Schule übertreten, sowie eine ebenso große Vergleichsstichprobe von erfolgreichen Gymnasiasten. Auch Dohn sieht die Abgängerquote in Zusammenhang mit der starken Expansion des dänischen Gymnasiums seit Beginn der sechziger Jahre. Mitte der achtziger Jahre war der Anteil der Abiturienten auf etwa ein Drittel der entsprechenden Altersjahrgänge angewachsen. Die Quote der Abgänger aus dem 1. Schuljahr des Gymnasiums lag über längere Zeit konstant bei 15 %, sei aber in den letzten Jahren angestiegen. Die Empfehlung der abgebenden Schule ("geeignet", "vielleicht geeignet", "nicht geeignet", wobei das negative Urteil offenbar sehr selten ausgesprochen wird) ist wie die deutsche Grundschulempfehlung signifikant mit dem Schulerfolg korreliert. Auch in diesem späten Übergangsalter spielt der sozioökonomische Status des Elternhauses sowohl für den Übertritt ins Gymnasium als auch für den Erfolg in diesem Schultyp eine bedeutsame Rolle. Nach Dohns Interpretation sind allerdings die individuellen Voraussetzungen für den Schulerfolg entscheidend. Motivation und Anstrengungsbereitschaft, Zielorientiertheit und die tatsächlich erbrachten Schulleistungen - die freilich ihrerseits, wie die vorliegenden schichtabhängig sind - entscheiden wesentlich über den Verbleib am Gymnasium oder vorzeitigen Abgang. Die Parallelität zu den referierten deutschen Untersuchungen trotz des späten Übergangs ans Gymnasium ist frappierend.

Diesen kurzen Überblick über die wenigen leicht zugänglichen statistischen Informationen und vorliegenden Untersuchungen zum Thema abschließend, sei ein Hinweis auf die qualitativen Interviewstudien von Klaus Hurrelmann und Mitarbeitern über "Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter" und die "biographieanalytische Studie" von Dieter Nittel gegeben (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986; Nittel 1992). In der Studie von Hurrelmann und Mitarbeitern wurden 40 Schüler des 8. Schuljahres in Essener Hauptschulen und Gymnasien interviewt, darunter zehn Gymnasiasten, die das 8. Schuljahr wiederholen mußten ("Versager") sowie zehn "erfolgreiche" Gymnasiasten. Ein Teil der "Versager" hat das Gymnasium vorzeitig verlassen. Im Interview wurden vor allem die Dimensionen Sinn der Schule, Erfolg und Versagen, Leistung, bisherige Schullaufbahn, geplante Schul- und Berufskarriere angesprochen. Die ersten Interviews der Schüler, einiger ihrer Lehrer und ihrer Eltern fanden 1976 statt. Die Jugendlichen wurden im Abstand von je vier Jahren noch zweimal interviewt.

Im ersten Interview zeigt sich, daß die erfolglosen Gymnasiasten ihre Schule nicht grundsätzlich kritisieren, die Leistungsanforderungen für berechtigt halten und damit ihr eigenes Versagen nach den nicht zu hinterfragenden Maßstäben der Schule für unvermeidlich. Sie kritisieren zwar Lehrer, die nicht in der Lage sind, die Klasse zu disziplinieren und damit auch ihnen ein Fehlverhalten ermöglichen, Lehrer, die einen eher langweiligen Unterricht veran-

stalten und sie auch sonst nicht zum Arbeiten zu motivieren vermögen. Insofern weisen sie auch der Schule eine Mitschuld an ihrem Versagen zu. Aber den zentralen Grund sehen sie in ihrem eigenen Verhalten, in mangelnder Vorbereitung auf die Klassenarbeiten, Faulheit, fehlendem Willen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, außerschulischen Aktivitäten und Interessen, die dazu führen, Hausaufgaben nur unregelmäßig und unvollständig zu erledigen. Auch Angst vor den Klassenarbeiten, die es erschwert, das Gelernte in dieser Situation zu aktivieren, wird als Grund genannt. Mangelnde Begabung wird dagegen in der Regel nicht zur Erklärung herangezogen. Erst die Erfahrung des vorzeitigen Abganges scheint bei einigen der betroffenen Schüler in dieser Hinsicht zu Selbstzweifeln zu führen.

Bei den vier Schülern der Stichprobe, die nach zweimaligem Wiederholen einer Klasse an die Realschule übergehen, beginnt der Prozeß der Umorientierung im Hinblick auf die eigene Bildungskarriere nach dem ersten Sitzenbleiben. Alle betonen bei den späteren Interviews die Bedeutung der Schulbildung für die berufliche Karriere und bedauern, daß ihnen diese Einsicht nicht schon während der Zeit am Gymnasium gekommen ist. Eine Schülerin ist trotz Nachhilfeunterricht in beträchtlichem Umfang gescheitert. Die Eltern haben in all diesen Fällen keine Erfahrung mit der höheren Schule und betonen, daß sie selbst ihre Kinder schulisch nicht unterstützen können. Sie interpretieren das Schulversagen ihrer Kinder im wesentlichen als ein Versagen der Lehrer.

Die befragten Lehrer wiederum äußern sich eher resignativ zu den Möglichkeiten der Schule, dem Schulversagen entgegenzuwirken. Sie verweisen auf die großen Klassen, die ein Eingehen auf den einzelnen Schüler kaum ermöglichen, und auf das Fachlehrersystem, das den Kontakt zwischen Lehrer und Schülern auf wenige Wochenstunden begrenzt. Im übrigen sehen sie die Gründe für das Schulversagen im wesentlichen im außerschulischen Umfeld der Schüler und in deren fehlender Lernmotivation, die zu einem unaufholbaren Leistungsrückstand führt.

Die Notwendigkeit einer Individualisierung des pädagogischen Umgangs mit dem Schulversagen wird demgegenüber in der Studie von Nittel (1992), die auf narrativen biographischen Interviews beruht, besonders hervorgehoben. In den biographischen Berichten der ehemaligen Gymnasiasten stößt Nittel immer wieder auf den Befund, daß die Schulkarriere seiner Interviewpartner stark von einem häufig impliziten Zusammenwirken von Eltern und Lehrern bestimmt wird, in dem sich ein negatives Begabungsselbstbild des Kindes festigt, ohne daß den Beteiligten dieser wechselseitige Einfluß deutlich wird. Eine Korrektur dieses Prozesses setzt offensichtlich gegenseitige Aufklärung über den individuellen Fall voraus. Dies gilt auch, wenn die Ursachen des Schulversagens primär in der Familie liegen, und zwar häufig, ohne daß dies dem Lehrer klar wird. Deutlich wird in vielen Berichten auch das Gewicht der emotionalen Beziehung zu einzelnen Lehrern sowohl als Ursache des Versagens wie auch der Normalisierung der Schulkarriere. Während es einigen Befragten offenbar früh gelungen ist, selbst zum Mitgestalter dieser Laufbahn zu werden, betonen andere – weit stärker als das in Hurrelmanns Studie zum Ausdruck kommt – ihre weitgehende Hilflosigkeit gegenüber dem Erleiden kumulativen Schulversagens. Es wird von Nittel allgemein diagnostiziert als "Kulturschock aufgrund andauernder Diskrepanzerfahrungen", verstärkt durch eine häufig von den Eltern mitgetragene Stigmatisierung als Versager (a.a.O., S. 286 f.). In der detaillierten Interpretation solcher Leidenserfahrungen liefert die Studie ein starkes Plädoyer für eben jene sozialpädagogischen Aufgaben der Schule, die die von Hurrelmann befragten Lehrer überwiegend als unter den gegebenen Bedingungen nicht erfüllbar abweisen.

Den Überblick über wichtige Untersuchungen zum Schulformwechsel vom Gymnasium zusammenfassend, seien folgende Ergebnisse noch einmal hervorgehoben:

Das Gymnasium ist trotz starker Expansion im Laufe der vergangenen vier Jahrzehnte nicht selektiver geworden. Dies dürfte zum Teil dadurch zu erklären sein, daß ein Gutteil der Expansion sich der Angleichung der Bildungslaufbahn von Mädchen und Jungen verdankt. Wie das Sinken der Wiederholerquoten als auch der Quoten des vorzeitigen Abgangs zeigt, ist vielmehr eine Abschwächung der Selektivität festzustellen. Letztere ist zu einem beträchtlichen Teil als Rückgang des Schulformwechsels nach Erreichen der Schulpflicht bzw. der Mittleren Reife zu erklären, also als Folge des Ausbaus des Schulwesens, der wahrscheinlich auch dazu geführt hat, den Anteil der Gymnasiasten zu verringern, die nicht von Anfang an das Abitur als Schulziel fest im Auge haben. Zu dieser Gruppe zählten in der Vergangenheit vor allem Mädchen aus der Mittel- und Unterschicht. Mit dem allmählichen Bedeutungsverlust dieser beiden Wechselzeitpunkte dürfte sich auch der Anteil derjenigen Schüler vermindert haben, die das Gymnasium trotz ausreichender Leistungen vorzeitig verlassen, wiederum insbesondere Mädchen und Kinder aus der unteren Mittel- und Unterschicht.

Daß dem Schulformwechsel in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle Leistungsversagen in mindestens einem der Hauptfächer - Deutsch, erste und zweite Fremdsprache sowie Mathematik - vorausgeht, mag anzeigen, daß die Schule nach ihren eigenen Normen gerecht selektiert. Dafür spräche auch, daß offenbar eine Mehrheit der Abgänger die primäre Ursache des Versagens bei sich selbst sucht. Als Erklärung des Schulformwechsels taugt dieser Befund wenig. Vor allem besagt er nicht, daß es sich um eine sozial neutrale Entscheidung handelt. Leistungsversagen ist nicht als Grund, sondern eher als Anlaß des vorzeitigen Abgangs zu betrachten. Alle Untersuchungen, in denen die relevanten Informationen erhoben wurden, belegen die besondere Bedeutung der Kompetenz und Bereitschaft der Eltern, die Schularbeit der Kinder aktiv und im Kontakt mit der Schule zu unterstützen, für das Zustandekommen der Schulleistung. Auch wie sie mit dem Schulversagen der Kinder umgehen, ob und wie sie an einem einmal gesetzten Schulziel festhalten, ist Ausdruck dieser kulturellen Kompetenz. Auch ein strikt meritokratisch bewertendes Gymnasium wird also im Ergebnis sozial selektiv sein. Es bedarf offenbar besonderer Anstrengungen, diese Selektivität zu minimieren, wie der nicht referierte Katalog von Reformmaßnahmen bei Dahrendorf zeigt. Offensichtlich genügt es dazu nicht, die Eingangsselektivität zu verschärfen, zumal inzwischen die Schulwahlentscheidung zunehmend Sache der Eltern geworden ist. Allerdings deuten die vorliegenden Untersuchungen darauf hin, daß die Grundschulempfehlung durchaus prognostische Validität hat. Auch die Tatsache, daß der Schulerfolg für eine relativ eingeschränkte Gruppe von besonders befähigten Kindern sich bereits sehr früh mit beträchtlicher Sicherheit voraussagen läßt, wie einige der referierten Untersuchungen zeigen, hilft hier wenig weiter. Offensichtlich kann der Zutritt zum Gymnasium nicht auf diese Gruppe beschränkt werden, schon weil dies den unvermeidbaren Ausschluß einer weit größeren Zahl bedeuten würde, die den Anforderungen dieser Schulart ebenfalls gewachsen sind.

Es scheint, daß die Mehrzahl der vorzeitigen Abgänger den Abgang später bedauert. Unbekannt ist, wie viele von ihnen den Versuch unternehmen, die Hochschulreife auf anderen Wegen zu erlangen.

3.1 Die Stichprobe und die zeitliche Verteilung des Schulformwechsels vom Gymnasium in der Sekundarstufe I

Aus allen neunstufigen Gymnasien Hamburgs wurde eine Stichprobe von 20 Schulen gezogen, von denen für das Schuljahr 1991/92 Akten über diejenigen Schüler angefordert wurden, die im Laufe des Schuljahres aus der Sekundarstufe I in eine andere Schulform (Orientierungsstufe der Haupt- und Realschule, Gesamtschule, Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule) übergewechselt waren³. In den meisten Fällen erfolgte der Wechsel auf eine Haupt- und Realschule bzw. deren Beobachtungsstufe. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß darin auch eine Entscheidung der Eltern, die zunächst ein Gymnasium für ihre Kinder gewählt hatten, gegen die Gesamtschule zu sehen ist.

Tabelle 3: Schulform der aufnehmenden Schulen

| | abs. | in % |
|--------------------|------|-------|
| Orientierungsstufe | 5 | 6,2 |
| Hauptschule | 1 | 0,4 |
| Gesamtschule | 48 | 9,8 |
| Realschule | 78 | 73,6 |
| zusammen | 242 | 100,0 |

Insgesamt lieferten die Schulen Akten über 242 Schüler, die im Laufe oder am Ende des Schuljahres aus den Jahrgangsstufen 5 bis 10 auf eine andere Schulform übergewechselt waren. Sie wurden weiterhin um Akten über eine Stichprobe von Mitschülern aus diesen Klassenstufen gebeten, die nicht vom Schulwechsel betroffen waren. Auf diese Weise wurden die Akten von 438 weiteren Schülern beschafft, so daß die Stichprobe insgesamt von 680 Schülern gebildet wird.

Da die Klassenstufen 5 bis 10 der in die Stichprobe einbezogenen Gymnasien von insgesamt 7.423 Schülern besucht werden, ergibt sich eine Wechslerquote von 3,26 % (Köster-Bunselmeyer 3,2 %). Schon diese Zahl verdeutlicht, daß Hamburger Gymnasien sehr vorsichtig mit dieser Maßnahme umgehen.

³ Bei der Eingabe der Daten aus den Schülerakten wurde nicht bemerkt, daß aus vier Gymnasien keine Akten von Schulwechslern geliefert worden waren. Dagegen wurden Wechslerakten aus einer Schule einbezogen, die als Reserve bei Ausfall einer Schule dienen sollte. Analysen auf der Ebene der einzelnen Schule, die ohnehin wegen der niedrigen Wechslerquoten nicht sehr zuverlässig sein können, sind deshalb nur sehr begrenzt möglich.

Die Verteilung der Schulwechsler auf die Jahrgangsstufen 5 bis 10 weicht, wie Abbildung 1 zeigt, deutlich von der von Köster-Bunselmeyer ermittelten ab. Insbesondere tritt die Scharnierfunktion der Beobachtungsstufe viel prägnanter hervor: Gut 50 % aller Schulwechsler vom Gymnasium wechseln in den Klassen 5 und 6, davon etwa zwei Drittel in Klasse 6. Etwa fünf Sechstel aller Schulwechsel vollziehen sich in den Klassenstufen 5 bis 8. Nur noch wenige Schüler gehen aus Klasse 10 ab.

Die Jahrgangsstufen unterscheiden sich klar nach dem Zeitpunkt des Wechsels innerhalb des Schuljahres (vgl. Tabelle 4). Während in den unteren Klassenstufen das Ende des Schuljahres als Zeitpunkt des Wechsels klar bevorzugt wird, geht ab Klasse 8 etwa die Hälfte der Schüler bereits nach dem ersten Halbjahr auf eine andere Schulform über. Hier steht offenbar der Gesichtspunkt im Vordergrund, genügend Zeit zum Eingewöhnen in die neue Schule zu erlauben. Nach den Befunden von Köster-Bunselmeyer ist allerdings ein später Wechsel für den Schulerfolg in der neuen Schule keineswegs hinderlich.

Abbildung 1

Schulformwechsel nach Schuljahren

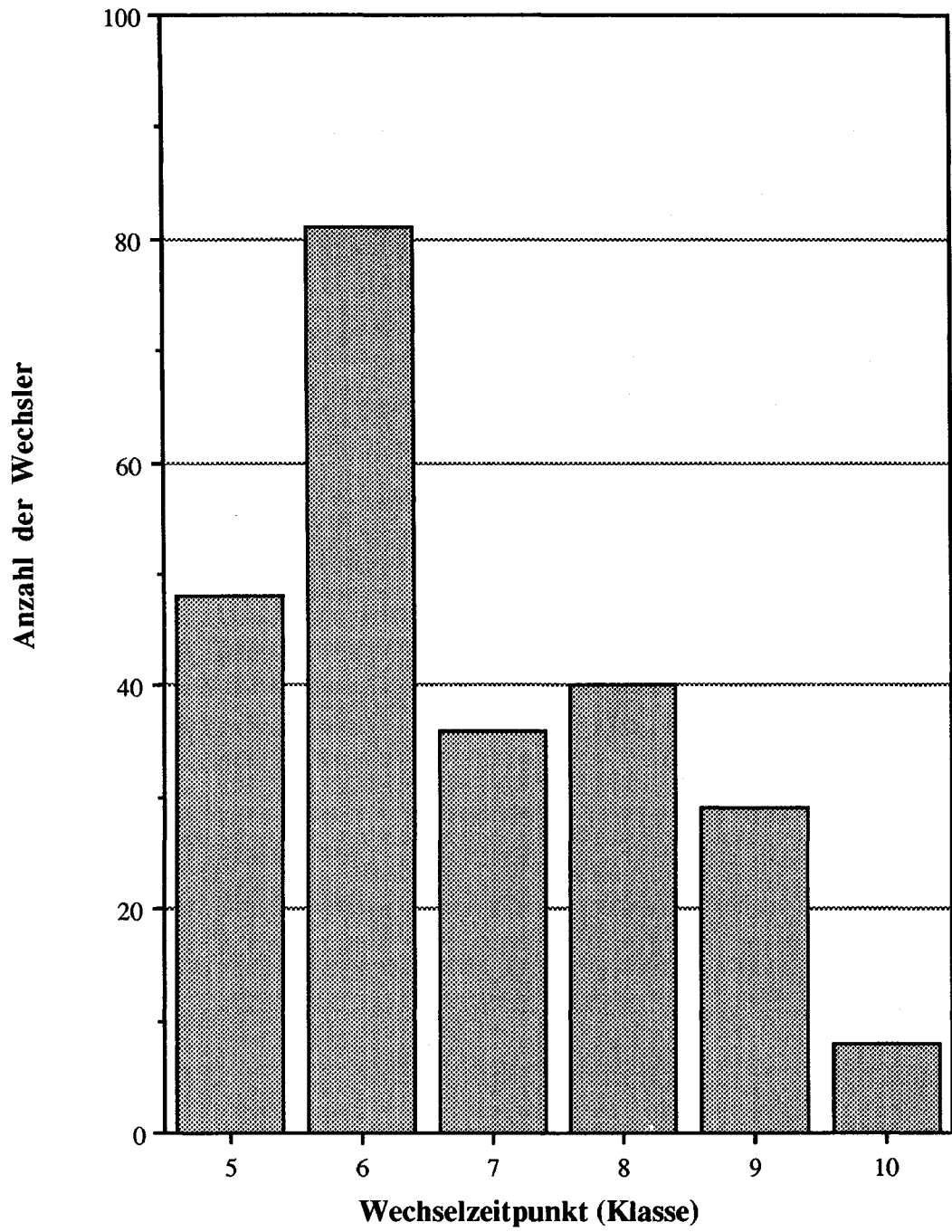


Tabelle 4: Schulformwechsel nach Halbjahren

| Klassenstufe | abs. | in % |
|------------------|------------|--------------|
| 5 (1. Halbjahr) | 10 | 4,1 |
| 5 (2. Halbjahr) | 38 | 15,7 |
| 6 (1. Halbjahr) | 17 | 7,0 |
| 6 (2. Halbjahr) | 64 | 26,5 |
| 7 (1. Halbjahr) | 11 | 4,5 |
| 7 (2. Halbjahr) | 25 | 10,3 |
| 8 (1. Halbjahr) | 20 | 8,3 |
| 8 (2. Halbjahr) | 20 | 8,3 |
| 9 (1. Halbjahr) | 16 | 6,6 |
| 9 (2. Halbjahr) | 13 | 5,4 |
| 10 (1. Halbjahr) | 3 | 1,2 |
| 10 (2. Halbjahr) | 5 | 2,1 |
| zusammen | 242 | 100,0 |

In der Gesamtstichprobe finden sich 44 Schüler (6,5 %), die aus einer anderen Schulform ins Gymnasium aufgestiegen sind, bei weitem die Mehrzahl von ihnen auf den Klassenstufen 5 und insbesondere 6. Diese Zahl sagt wenig über den Wechsel ins Gymnasium aus anderen Schulformen der Sekundarstufe I aus, da Hamburgs Schulwesen dafür formell Kurzformen des Gymnasiums anbietet. Die Schullaufbahn dieser "Aufsteiger" zeigt jedoch, daß der Wechsel ins Gymnasium nicht ohne Risiko ist: Über die Hälfte dieser Schüler (25) ist wieder auf eine andere Schulform der Sekundarstufe I "abgestiegen". Weitere vier Schüler mußten eine Klasse wiederholen. Offensichtlich haben die Aufsteiger im Falle des Mißerfolges seltener das Zutrauen, über den "Umweg" der Klassenwiederholung doch noch das Ziel des Gymnasiums zu erreichen.

Die 17 Gymnasien, von denen wir Informationen über Schulformwechsler haben, unterscheiden sich erheblich in der Häufigkeit der Nutzung dieser Maßnahme. Wie Abbildung 2 zeigt, reicht die Spannweite von vier Schülern bis zu 25 Schülern je Schule. An sechs Gymnasien sind weniger als zehn Schüler betroffen; an vier Schulen mehr als 20 Schüler. Betrachten wir die einzelnen Jahrgänge, so wird nur in einem Jahrgang in Schule 5 die Zahl von zehn Schülern erreicht. Meist liegt die Zahl der Schulformwechsler deutlich darunter. In manchen Jahrgängen ist an einer Schule kein Abgänger zu finden; häufig sind es ein oder zwei Schüler pro Schul-

jahrgang. Wie schon in Köster-Bunselmeyers Untersuchung festzustellen war, ist Schulformwechsel auf dieser Aggregationsstufe ein eher seltenes Ereignis. Mangels weiterer Informationen über die einzelnen Schulen können wir für diesen Befund keine Interpretation anbieten. Deutlich wird aber auch in dieser Erhebung, daß aufwendige organisatorische Alternativen zum Schulformwechsel eher auszuschließen sind.

Abbildung 2

Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule

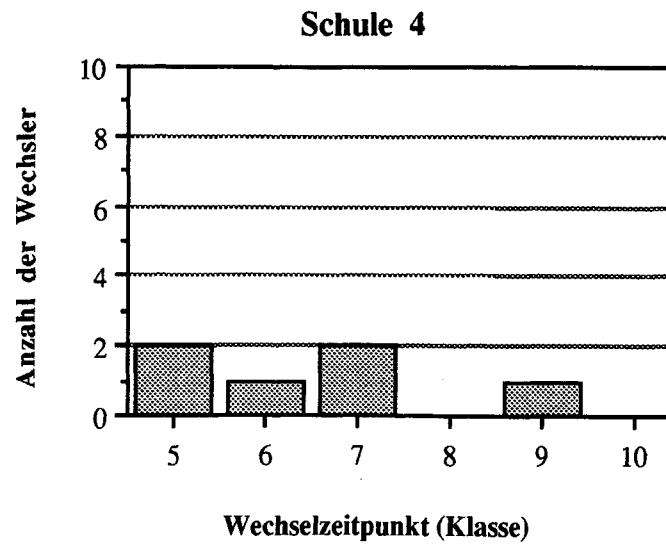
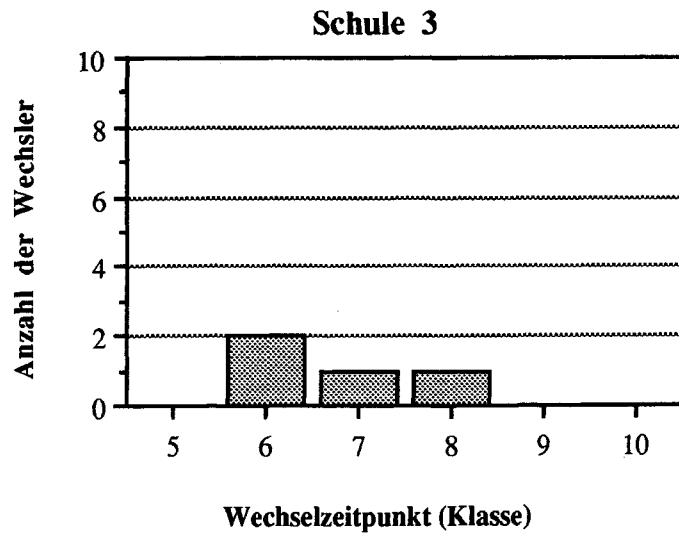
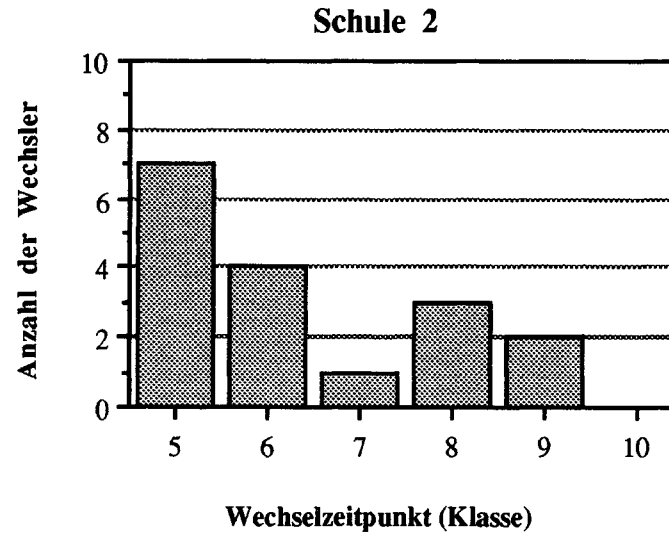
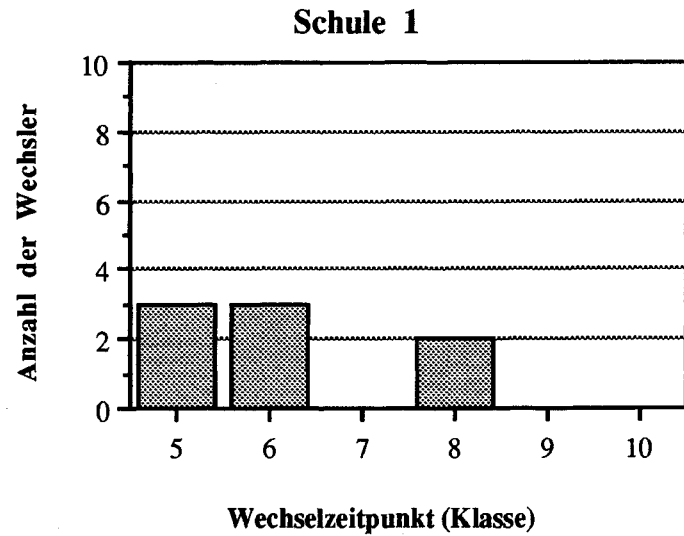


Abbildung 2 (Fortsetzung)

Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule

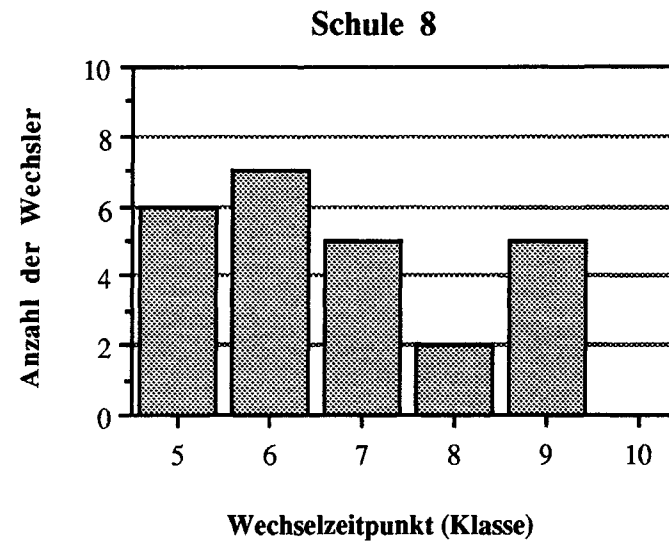
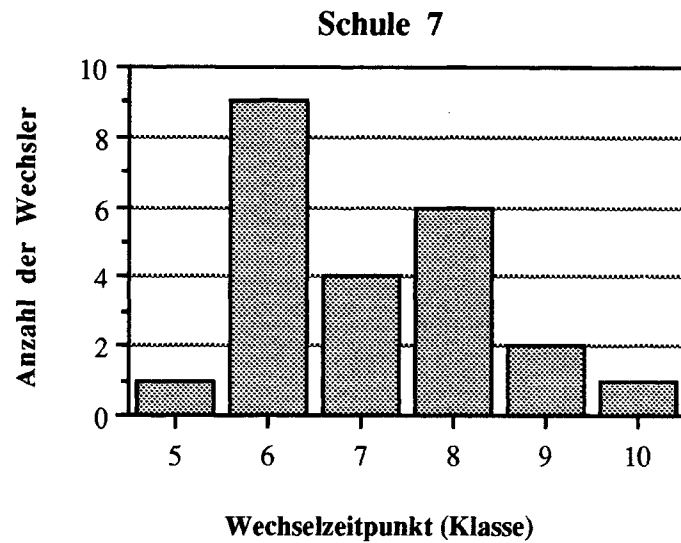
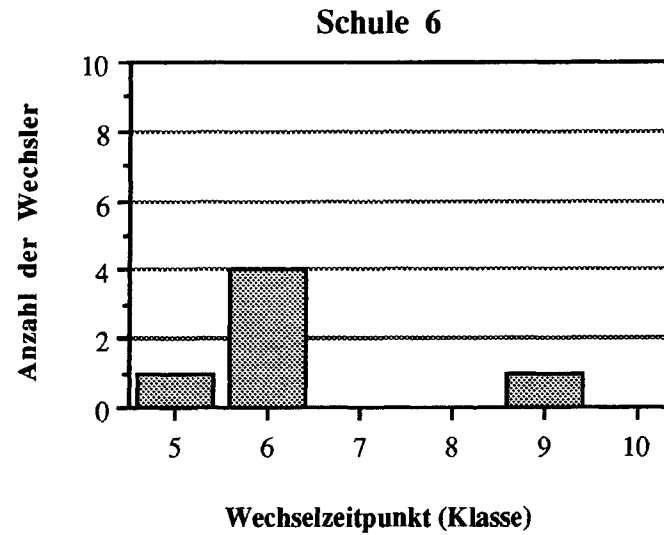
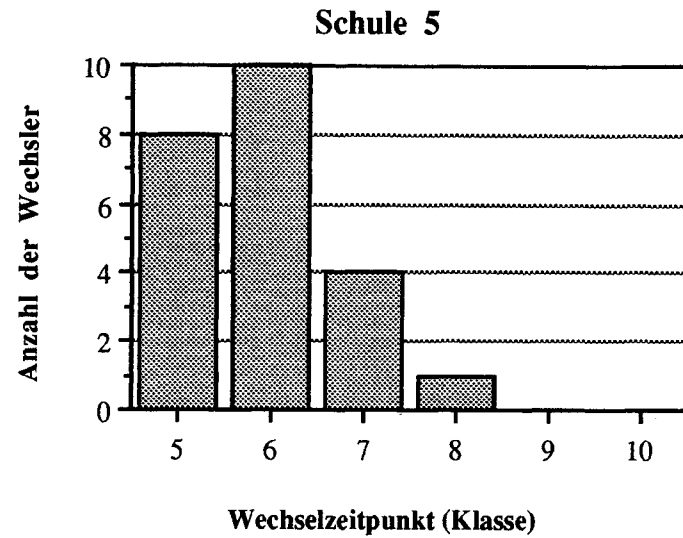


Abbildung 2 (Fortsetzung)

Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule

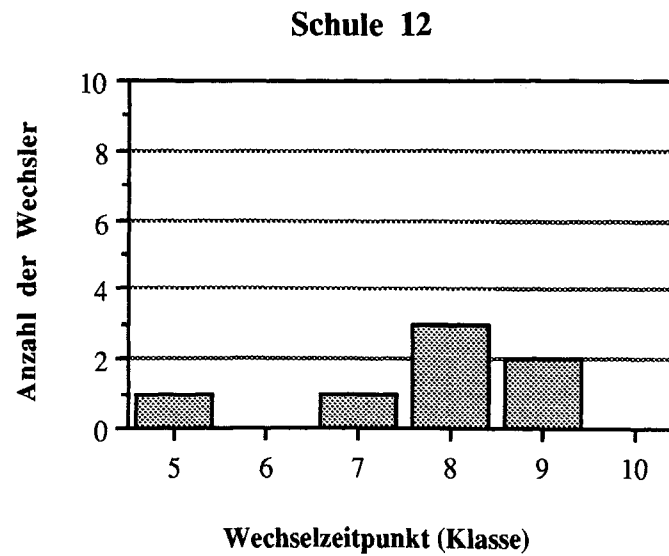
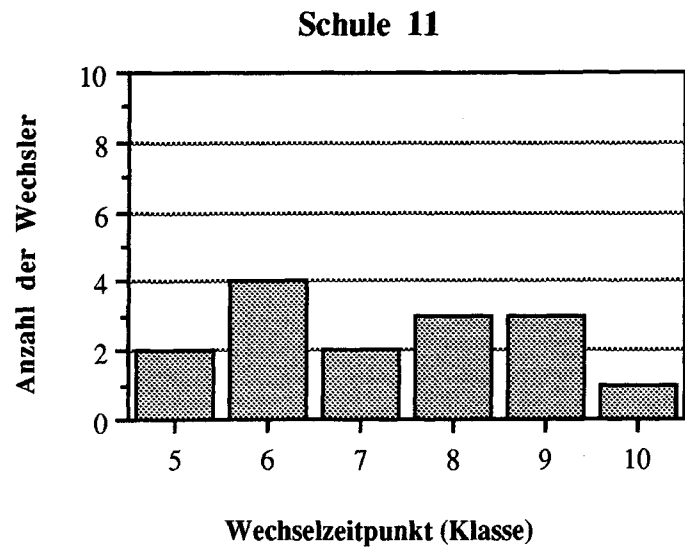
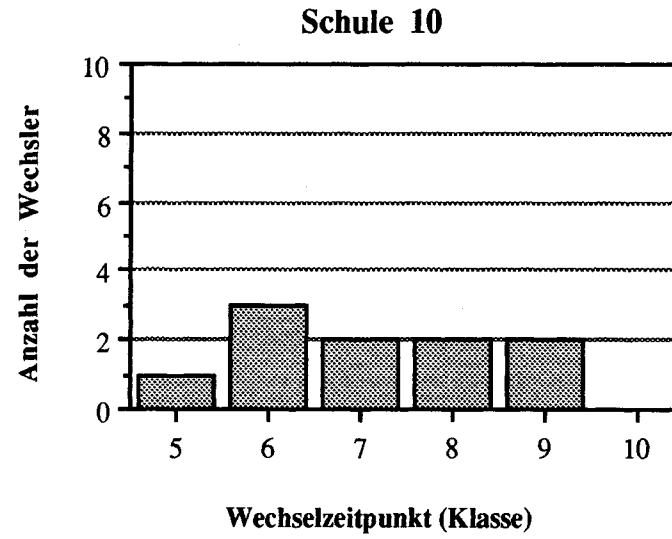
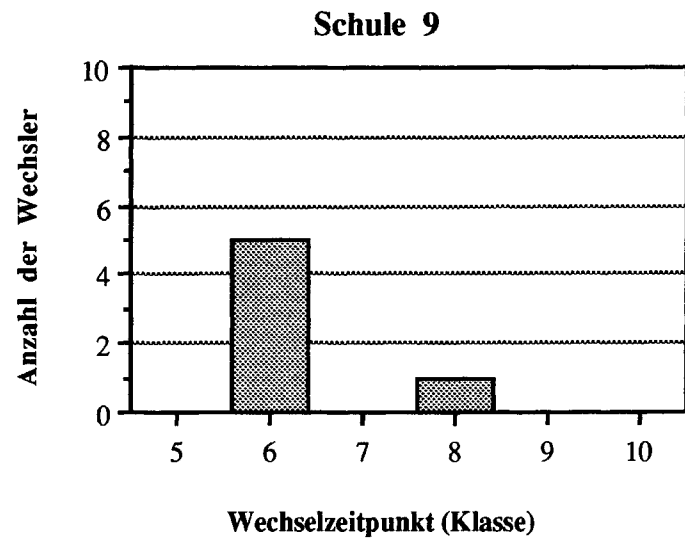


Abbildung 2 (Fortsetzung)

Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule

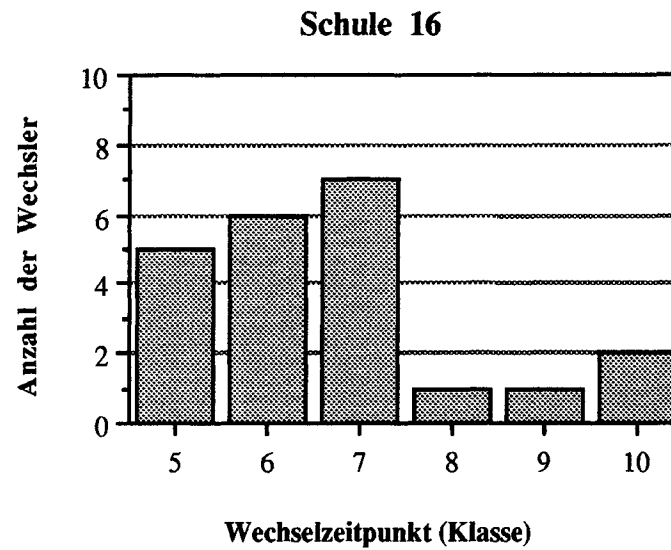
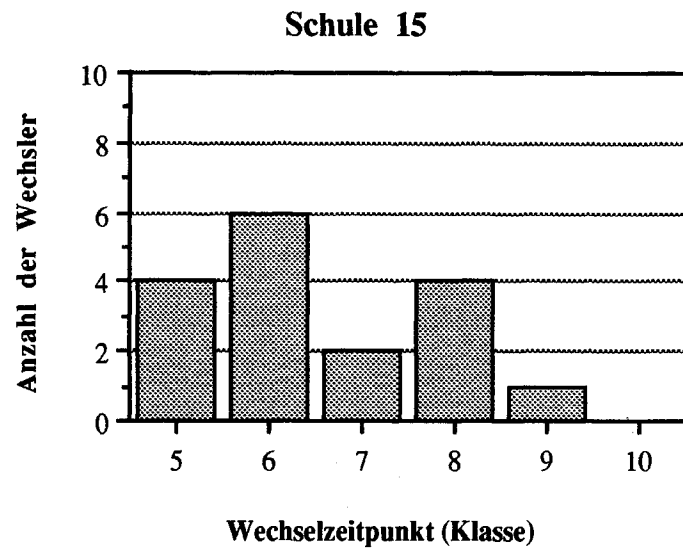
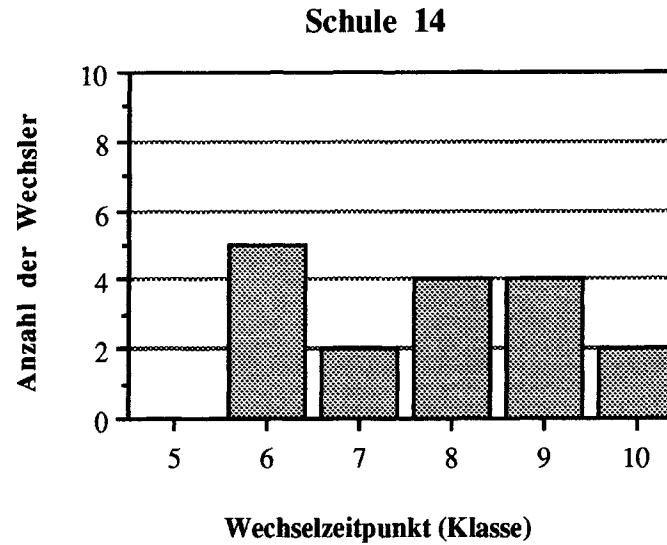
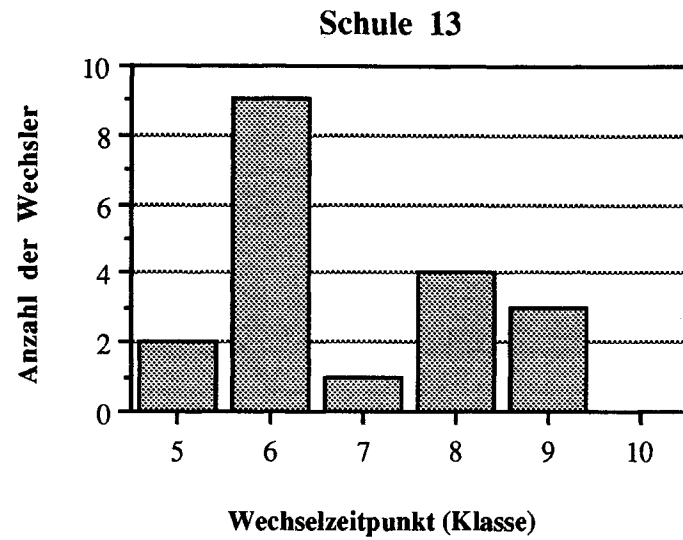
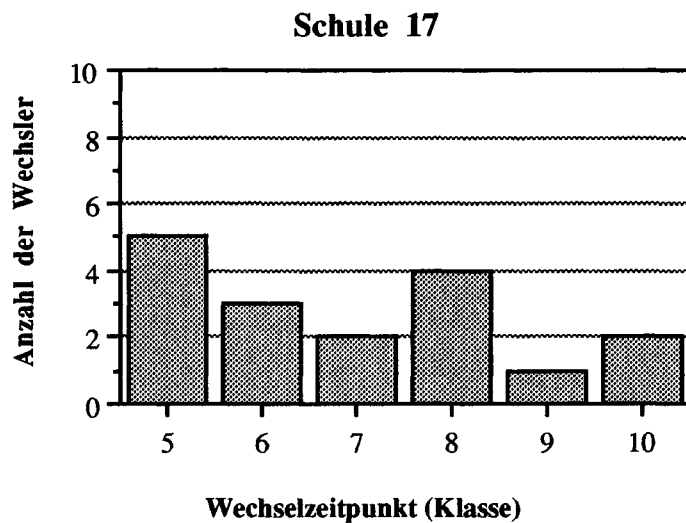


Abbildung 2 (Fortsetzung)

Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule



3.2 Zusammenhänge zwischen Schulwechsel und Geschlecht

Die Untersuchung von Köster-Bunselmeyer hatte ergeben, daß mehr Jungen vom Gymnasium auf andere Schulformen wechseln, und daß vor allem in den Klassenstufen 5 bis 7 die Zahl der Jungen deutlich höher liegt, während dies in den Klassenstufe 9 und 10 für die Mädchen gilt. Alle sieben Wechsler aus Klasse 10 sind in ihrer Untersuchungsgruppe Schülerinnen. Zudem ist der späte Wechsel dieser Schülerinnen nur zum Teil durch Leistungsausfälle erzwungen. Sie scheinen stärker durch die auf der Realschule zu erwartenden durchschnittlich besseren Zeugnisse motiviert zu sein. Diese Befunde fügen sich plausibel in das inzwischen vertraute Bild vom etwas größeren Schulerfolg der Mädchen ein, ja, sie erinnern in mancher Hinsicht noch an die in den Studien von Gerstein und Kemmler mitgeteilten Ergebnisse über die unterschiedlichen Schullaufbahnen von Jungen und Mädchen. Sie konnten jedoch in der vorliegenden Untersuchung nicht repliziert werden, wie Tabelle 5 zeigt. Danach besteht die Stichprobe zu praktisch gleichen Anteilen aus Mädchen und Jungen, und unter ihnen ist auch die Zahl der Schulformwechsler praktisch gleich. Von der unterschiedlichen zeitlichen Verteilung des Wechsels ist nur eine leichte Tendenz - allerdings im Sinne der Befunde von Köster-Bunselmeyer - geblieben. Auch die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium mitbrachten, unterscheiden sich praktisch nicht (Tabelle 6).

Tabelle 5: Geschlecht und Schulformwechsel

| | männlich | weiblich | zusammen |
|---------------------|-------------------------------|--------------------------------|----------------|
| Kein Schulwechsel | 221 50,5 % 64,8 % .2 | 217 49,5 % 64,0 % -.2 | 438 64,4 % |
| KLASSENSTUFE | | | |
| 5 | 26 54,2 % 7,6 % .6 | 22 45,8 % 6,5 % -.6 | 48 7,1 % |
| 6 | 44 54,3 % 12,9 % .8 | 37 45,7 % 10,9 % -.8 | 81 11,9 % |
| 7 | 17 47,2 % 5,0 % -.4 | 19 52,8 % 5,6 % .4 | 36 5,3 % |
| 8 | 20 50,0 % 5,9 % .0 | 20 50,0 % 5,9 % .0 | 40 5,9 % |
| 9 | 10 34,5 % 2,9 % -1.7 | 19 65,5 % 5,6 % 1.7 | 29 4,3 % |
| 10 | 3 37,5 % 0,9 % -.7 | 5 62,5 % 1,5 % .7 | 8 1,2 % |
| zusammen | 341 50,1 % | 339 49,9 % | 680 100,0 % |

Diese Kreuztabelle enthält - wie die meisten im folgenden dargestellten Mehrfeldertafeln - neben den absoluten Häufigkeiten in der ersten Zeile die Zeilenprozentwerte in der zweiten Zeile und die Spaltenprozentwerte in der dritten Zeile. Die standardisierten Residuen seien hier beispielhaft interpretiert: In der 8. Klassenstufe zum Beispiel ist der Residualwert .0, das bedeutet, daß der Wert in dieser Zelle genau dem aus den Zeilen- und Spaltenrandverteilungen abzuleitenden erwarteten Wert entspricht. Ein Wert von -1.7 bei den Jungen der 9. Klasse deutet eine Zellbesetzung an, die geringer ist als aus den Randverteilungen zu erwarten wäre. (Der Wert von 1.7 entsprechend bei den weiblichen Personen weist auf eine erwartungswidrig hohe Zellbesetzung hin.) Besondere Beachtung verdienen allerdings nur Residualwerte größer als 2.0 oder kleiner als -2.0.

Tabelle 6: **Geschlecht und Grundschulempfehlung**

| | andere Empfehlung | Gymnasial- empfehlung | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| Männlich | 149 43,7 % 50,5 % .2 | 192 56,3 % 49,9 % -.2 | 341 50,1 % |
| Weiblich | 146 43,1 % 49,5 % -.2 | 193 56,9 % 50,1 % .2 | 339 49,9 % |
| zusammen | 295 43,4 % | 385 56,6 % | 680 100,0 % |

Was die Verteilung des Wechsels auf die Klassenstufen anbetrifft, unterscheiden sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie im wesentlichen nicht von den aus Nordrhein-Westfalen berichteten (Tabelle 2), wohl aber im Hinblick auf den Befund, daß Mädchen in wesentlich geringerem Umfang vom Wechsel betroffen sind. Erklärbar wäre dies vielleicht dadurch, daß in Hamburg Mädchen sehr viel häufiger das Gymnasium besuchen als in Nordrhein-Westfalen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Der Mädchenanteil liegt in den untersuchten Hamburger Schulen in der Sekundarstufe I nur wenig über dem für Nordrhein-Westfalen berichteten, nämlich bei 52,63 %. Bei gleichem Anteil von Jungen und Mädchen unter den Wechslern ist ihre Wechslerquote deshalb etwas niedriger. Sie liegt bei 3,12 % gegenüber 3,41 % für die Jungen. Die Korrelation zwischen Geschlecht und Schulformwechsel (binär kodiert) ist jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Die niedrige signifikant positive Korrelation zwischen Geschlecht und Zeitpunkt des Schulformwechsels besagt, daß Mädchen etwas später vom Gymnasium abgehen als Jungen (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Es bleiben zwei Erklärungsmöglichkeiten, zwischen denen wir hier nicht eindeutig entscheiden können. Entweder ist unsere Stichprobe verzerrt, so daß der Anteil der weiblichen Schulformwechsler überschätzt wird, oder die Angleichung der Schullaufbahnen von Jungen und Mädchen, die schon Bofinger beobachtet hatte, hat auch zu einer Angleichung im Hinblick auf den Schulformwechsel geführt.

Für letztere Erklärung spricht, daß die beobachteten Geschlechtsunterschiede in der erwarteten Richtung liegen, auch wenn sie statistisch nicht signifikant werden, und daß sich auch in unserer Stichprobe einige immer wieder beobachtete Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern finden: Im Grundschulzeugnis der 4. Klasse erhalten sie etwas bessere Zensuren für die Fächer Deutsch und Sachkunde. In den Mathematikzensuren gibt es keinen signifikanten Unterschied. Ihre schriftliche Mitarbeit im Unterricht wird besser beurteilt, nicht aber die mündliche. Die höchste dieser insgesamt niedrigen signifikanten Korrelationen ($r_s = .29$) ergibt sich für die Beurteilung der Verhaltensdisziplin im Unterricht. Mädchen verhalten sich im Unterricht disziplinierter als Jungen (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Absolut gesehen sind freilich

die signifikanten Geschlechtsunterschiede gerade im Leistungsbereich gering. Und in der primär mit Leistung korrelierten Grundschulempfehlung gibt es keinen signifikanten Geschlechtsunterschied. Auch im Hinblick auf ihre allgemeine Leistungsdisposition werden Jungen und Mädchen praktisch gleich eingeschätzt.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für das Halbjahreszeugnis des 5. Schuljahres. Niedrige signifikante Korrelationen zeigen an, daß die Mädchen in Deutsch und der ersten Fremdsprache etwas besser abschneiden als die Jungen. Deutlich höher liegt die Korrelation zugunsten der Mädchen in der Bewertung der schriftlichen Mitarbeit und der Verhaltensdisziplin (vgl. Tabelle 3 im Anhang). Keinen Unterschied gibt es in der Mathematikzensur, der Biologiezensur und der Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition.

Ein letztes Argument für eine fortgeschrittene Angleichung des Schullaufbahnverhaltens bietet der Befund, daß es in unseren Daten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung und Geschlecht gibt. Fast ebenso viele Mädchen (52) wie Jungen (58) wiederholen eine Klasse, und auch im Zeitpunkt des Sitzenbleibens gibt es insgesamt keinen signifikanten Unterschied. Nur Klasse 5 wird wesentlich häufiger von Jungen (11) als von Mädchen (3) wiederholt. Die absoluten Quoten liegen auch hier in der erwarteten Richtung: Unter den Mädchen der Stichprobe beträgt der Wiederholeranteil 15,3 %, unter den Jungen 17,0 %.

3.3 Ausländische Schüler

51 Schülerinnen und Schüler der Stichprobe haben eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit angegeben. Hinzu kommen neun Schülerinnen mit doppelter Staatsangehörigkeit. Insgesamt sind das 8,8 %. Sie sind signifikant häufiger vom Schulformwechsel betroffen als ihre deutschen Mitschüler (Tabelle 7). Den gut 50 % Wechslern unter den ausländischen Schülern steht ein Drittel unter den deutschen Schülern unserer Stichprobe gegenüber. Daß sich der Wechsel überwiegend auf den Klassenstufen 5 und 6 vollzieht, deutet darauf hin, daß Sprachprobleme die überwiegende Ursache der Leistungsschwächen sein könnten.

Tabelle 7a: Staatsangehörigkeit und Schulformwechsel

| | Deutsch | Doppelte Staatsbürger- schaft | Ausländer | zusammen |
|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Kein Schul- wechsel | 411 93,8 % 66,3 % 3.3 | 5 1,1 % 55,6 % -6 | 22 5,0 % 43,1 % -3.3 | 438 64,4 % |
| KLASSEN- STUFE | | | | |
| 5 | 36 75,0 % 5,8 % -4.1 | 3 6,3 % 33,3 % 3.1 | 9 18,8 % 17,6 % 3.1 | 48 7,1 % |
| 6 | 68 84,0 % 11,0 % -2.4 | 0 0,0 % 0,0 % -1.1 | 13 16,0 % 25,5 % 3.1 | 81 11,9 % |
| 7 | 31 86,1 % 5,0 % -1.1 | 0 0,0 % 0,0 % -7 | 5 13,9 % 9,8 % 1.5 | 36 5,3 % |
| 8 | 40 97,6 % 6,5 % 1.5 | 1 2,4 % 11,1 % .6 | 0 0,0 % 0,0 % -1.9 | 41 6,0 % |
| 9 | 27 96,4 % 4,4 % 1.0 | 0 0,0 % 0,0 % -6 | 1 3,6 % 2,0 % -8 | 28 4,1 % |
| 10 | 7 87,5 % 1,1 % -4 | 0 0,0 % 0,0 % -3 | 1 12,5 % 2,0 % .5 | 8 1,2 % |
| zusammen | 620 91,2 % | 9 1,3 % | 51 7,5 % | 680 100,0 % |

Tabelle 7b: Staatsangehörigkeit und Schulformwechsel

| | Deutsche | Ausländer | zusammen |
|-------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Kein Schulwechsel | 411 93,8 % 66,3 % 3.3 | 27 6,2 % 45,0 % -3.3 | 438 64,4 % |
| Schulwechsel | 209 86,4 % 33,7 % -3.3 | 33 13,6 % 55,0 % 3.3 | 242 35,6 % |
| zusammen | 620 91,2 % | 60 8,8 % | 680 100,0 % |

Die Überprüfung dieser Vermutung anhand der Zensuren im 4. und im Halbjahreszeugnis des 5. Schuljahres spricht jedoch eher für allgemeine Leistungsausfälle bei den ausländischen Schülern, die vom Gymnasium wieder abgehen (Tabellen 8, 9). Sowohl in Deutsch als auch in Mathematik erhalten die ausländischen Schulformwechsler schon im Zeugnis des 4. Schuljahres im Durchschnitt die schlechtesten Zensuren. Auch in der Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition durch die Grundschullehrer schneiden sie am ungünstigsten ab, ebenso in der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Mitarbeit. Alle diese Unterschiede sowohl zwischen Kindern deutscher und anderer Staatszugehörigkeit als auch zwischen Schulformwechslern und Nichtwechslern sind statistisch höchst signifikant, wie zweifaktorielle Varianzanalysen mit Schulformwechsel und Nationalität als unabhängigen Variablen belegen (Interaktionen werden nicht signifikant). Mindestens die Lehrer haben wahrscheinlich gewußt, daß der Übergang zum Gymnasium für viele dieser Kinder mit einem beträchtlichen Risiko des Scheiterns verbunden war. Tatsächlich gibt es eine zwar niedrige, aber signifikant negative Korrelation zwischen Grundschulempfehlung und Nationalität der Schüler.

Es gibt eine charakteristische von dem typischen Verteilungsmuster der Zensuren und Verhaltensbeurteilungen abweichende Bewertung. In bezug auf ihre Verhaltensdisziplin werden die ausländischen Schüler von ihren Grundschullehrern noch etwas positiver beurteilt als die deutschen. Auch die ausländischen Schulformwechsler werden auf der Grundschule in dieser Hinsicht deutlich positiver beurteilt als die deutschen. Diese Unterschiede sind zwar statistisch nicht mehr signifikant. Doch dies ist primär auf die kleine Zahl ausländischer Schüler zurückzuführen. Vielleicht hat diese besonders positive Einschätzung trotz eher schwacher Leistungen zum Übertritt aufs Gymnasium ermutigt.

Tabelle 8: Staatsangehörigkeit und Grundschulzensuren (Klassenstufe 4)

| | Deutsche | Ausländer |
|---|---------------|--------------|
| Mathematik | 2,42 (551) | 2,94 (50) |
| Deutsch | 1,75 (504) | 2,20 (50) |
| Sachkunde | 2,29 (552) | 2,79 (50) |
| Allgemeine Leistungs- disposition ¹ | 3,39 (249) | 2,78 (27) |
| Mündliche Mitarbeit ¹ | 2,48 (492) | 2,11 (44) |
| Schriftliche Mitarbeit ¹ | 2,72 (511) | 2,46 (46) |
| Verhalten im Unterricht ¹ | 4,24 (283) | 4,44 (27) |

1 Hohe Werte bedeuten positive Ausprägungen (vgl. Tabellen 20, 21, 22, 23).

Tabelle 9: Schulformwechsel, Staatsangehörigkeit und Grundschulzensuren (Klassenstufe 4)

| | Kein Schulwechsel | | Schulwechsel | |
|-----------------------------|-------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Deutsche | Ausländer | Deutsche | Ausländer |
| Mathematik | 2,22 (366) | 2,77 (22) | 2,80 (185) | 3,07 (28) |
| Deutsch | 1,63 (330) | 1,91 (22) | 1,97 (174) | 2,43 (28) |
| Sachkunde | 2,14 (367) | 2,49 (22) | 2,59 (185) | 3,02 (28) |
| Leistungsdisposition: Allg. | 3,57 (176) | 3,18 (11) | 2,97 (73) | 2,50 (16) |
| Mündliche Mitarbeit | 2,59 (329) | 2,65 (20) | 2,24 (163) | 1,67 (24) |
| Schriftliche Mitarbeit | 2,79 (339) | 2,74 (19) | 2,58 (172) | 2,26 (27) |
| Verhalten im Unterricht | 4,45 (180) | 4,73 (11) | 3,86 (103) | 4,25 (16) |

Das erste Halbjahreszeugnis in Klasse 5 des Gymnasiums belegt, daß dieser Übergang für einen Teil der ausländischen Schüler mit erheblichen Mißerfolgserfahrungen verbunden gewesen sein muß. Das erklärt zugleich, warum ein hoher Anteil der ausländischen Schulformwechsler den Wechsel bereits in den Klassen 5 und 6 vollzog.

Tabelle 10: Schulformwechsel, Staatsangehörigkeit und Schulleistungen in Klasse 5 des Gymnasiums

| | Kein Schulwechsel | | Schulwechsel | |
|-----------------------------|-------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Deutsche | Ausländer | Deutsche | Ausländer |
| Deutsch | 2,72 (387) | 3,22 (23) | 3,41 (195) | 4,07 (30) |
| Mathematik | 2,64 (387) | 3,09 (23) | 3,44 (196) | 4,06 (31) |
| Englisch | 2,50 (382) | 2,68 (22) | 3,52 (193) | 4,13 (31) |
| Biologie | 2,69 (387) | 3,14 (22) | 3,24 (196) | 3,90 (30) |
| Leistungsdisposition: Allg. | 3,24 (123) | 3,00 (10) | 2,33 (85) | 1,67 (21) |
| Mündliche Mitarbeit | 2,22 (296) | 2,56 (18) | 1,87 (138) | 1,86 (14) |
| Schriftliche Mitarbeit | 2,62 (265) | 2,50 (18) | 2,22 (134) | 2,24 (17) |
| Verhalten im Unterricht | 3,93 (174) | 3,57 (14) | 3,48 (103) | 3,75 (8) |

Nicht nur in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik erhalten die ausländischen Schulformwechsler die schlechtesten Zensuren, sondern auch in Biologie. Auch hier sind die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern und zwischen Wechslern und Nichtwechslern höchst signifikant, wie die zweifaktoriellen Varianzanalysen zeigen. Dies gilt auch für die Bewertung der allgemeinen Leistungsdisposition, obgleich der Zusammenhang mit der Nationalität hier deutlich schwächer ist. Bei den übrigen Beurteilungen von Verhalten und mündlicher und schriftlicher Mitarbeit werden die geringen Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern nicht signifikant. Höchst signifikant bleiben dagegen die Unterschiede zwischen Schulformwechslern und Nichtwechslern.

3.4 Grundschulempfehlung und Schulformwechsel

Noch vor wenigen Jahrzehnten war die Grundschulempfehlung die entscheidende Barriere vor dem Übergang ins Gymnasium. Fehlte sie, konnte sie allenfalls durch ein positives Ergebnis der Aufnahmeprüfung ersetzt werden. Inzwischen hat sie in den meisten Bundesländern keine Verbindlichkeit mehr für die Schulwahlentscheidung der Eltern. Das heißt nicht, daß sie fak-

tisch jede Bedeutung verloren hätte. Die Mehrzahl der Eltern dürfte sie bei ihrer Entscheidung zumindest gewichtet haben, auch wenn diese dann anders ausfiel als die Empfehlung. Daß dies in den vergangenen Jahren beträchtlich zugenommen hat, steht nach den allerdings nur für einige Länder vorliegenden Informationen außer Frage.

Leider können wir hier mangels Information die interessante Problemstellung nicht bearbeiten, inwieweit durch das zunehmende Gewicht der Eltern bei der Schulwahlentscheidung der damit verbundene soziale Bias stabilisiert oder gar verstärkt wird. Vorliegende Untersuchungen haben nämlich gezeigt, daß die Bildungsaspirationen der Eltern deutlich stärker von deren sozialer Position abhängen als die Grundschulempfehlung der Lehrer, die primär mit der Leistung der Schüler korreliert sei (Ditton 1992).

Diese Ablösung der elterlichen Schulwahlentscheidung von der Grundschulempfehlung ist unter anderem mit dem Hinweis auf deren geringe prognostische Gültigkeit begründet worden, die insbesondere durch den Schulerfolg eines Teiles der Schüler belegt wurde, für die die Grundschule keine Gymnasialempfehlung abgegeben hatte. Ein entsprechender Beleg läßt sich auch aus unseren Daten liefern. 295 der 680 Schülerinnen und Schüler unserer Stichprobe, also gut 43 % haben keine Grundschulempfehlung für das Gymnasium. Von ihnen sind bisher 42,7 % nicht vom Schulformwechsel betroffen, also gemessen an diesem Kriterium - im Gegensatz zur Erwartung der Grundschule - erfolgreich. Bei den 385 Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung liegt die Erfolgsquote nach diesem Kriterium allerdings mit 81 % doppelt so hoch (Tabelle 11).

Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, sei hier noch einmal explizit darauf verwiesen, daß von den Verteilungen in unserer Untersuchungsgruppe nicht ohne weiteres auf die Verteilungen in der Population zu schließen ist: Der Anteil der Schüler ohne Grundschulempfehlung für das Gymnasium von gut 43 % in unserer Untersuchungspopulation ist selbstverständlich eine beträchtliche Überschätzung des Anteils der Schüler ohne Gymnasialempfehlung in der zugrunde liegenden Population von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 10 in Hamburg. Sie ist auf den hohen Anteil von Schulformwechslern in der Untersuchungsgruppe zurückzuführen. Betrachtet man dagegen nur die Teilstichprobe der Nichtwechsler, macht der Anteil von Schülern ohne Gymnasialempfehlung nur 28,8 % aus. Dies dürfte eine leichte Unterschätzung ihres "wahren" Anteils in der Population sein.

Tabelle 11: Grundschulempfehlung und Schulformwechsel

| | andere Empfehlung | Gymnasial- empfehlung | zusammen |
|---|----------------------------------|---------------------------------|----------------|
| Kein Schulwechsel | 126 28,8 % 42,7 % -10.3 | 312 71,2 % 81,0 % 10.3 | 438 64,4 % |
| KLASSENSTUFE DES SCHUL- WECHSELS | | | |
| 5 | 39 81,3 % 13,2 % 5.5 | 9 18,8 % 2,3 % -5.5 | 48 7,1 % |
| 6 | 61 75,3 % 20,7 % 6.2 | 20 24,7 % 5,2 % -6.2 | 81 11,9 % |
| 7 | 21 58,3 % 7,1 % 1.9 | 15 41,7 % 3,9 % -1.9 | 36 5,3 % |
| 8 | 27 67,5 % 9,2 % 3.2 | 13 32,5 % 3,4 % -3.2 | 40 5,9 % |
| 9 | 17 58,6 % 5,8 % 1.7 | 12 41,4 % 3,1 % -1.7 | 29 4,3 % |
| 10 | 4 50,0 % 1,4 % .4 | 4 50,0 % 1,0 % -.4 | 8 1,2 % |
| zusammen | 295 43,4 % | 385 56,6 % | 680 100,0 % |

Der Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Schulerfolg ist statistisch selbstverständlich höchst signifikant und zeigt, daß das Urteil der Grundschullehrer valide und beachtenswerte prognostische Information enthält. Eine hundertprozentige Vorhersagegüte zu erwarten, wäre angesichts des Gegenstandes der Prognose völlig unangemessen und zugleich ein Bankrott der Pädagogik. Zu diesem Ergebnis war schon Köster-Bunselmeyer gekommen, aus deren Daten hervorgeht, daß die Grundschulempfehlung vor allem für die ersten Gymnasialjahre eine hohe Validität hat, und daß etwa vom 8. Schuljahr an neue Bedingungskonstellationen für den Schulerfolg gewichtiger werden.

Dank der durch die Kontrollstichprobe der Nichtwechsler breiteren Informationsgrundlage läßt sich diese Bewertung in der vorliegenden Untersuchung in der Tendenz bestätigen und zugleich präzisieren. Wie ein Blick auf Tabelle 11 (vgl. die Spaltenprozentwerte) zeigt, trägt die Grundschulempfehlung bis ins 9. Schuljahr hinein zur statistischen Erklärung des Schulformwechsels bei. Besonders ausgeprägt gilt dies für die beiden ersten Gymnasialjahre. Der Anteil der Wechsler unter den Schülern ohne Gymnasialempfehlung beträgt hier jeweils ein Vielfaches des Anteils der Wechsler an den Schülern mit Gymnasialempfehlung. Da sich mehr als 50 % des Wechsels in den Klassenstufen 5 und 6 vollzieht, hat die Grundschulempfehlung auch insgesamt eine beträchtliche Bedeutung für die Erklärung des Schulformwechsels.

Offensichtlich handelt es sich bei ihr um einen hochkomplexen Indikator für die Leistungsentwicklung, in den sowohl Informationen über Schulleistungen wie auch über Leistungsdispositionen und über Lernverhalten eingehen. Von Interesse ist dabei sowohl die Gewichtung, mit der diese verschiedenen Dimensionen in die Empfehlung eingehen, als auch ihre prognostische Gültigkeit für die weitere Schulkarriere. Köster-Bunselmeyer hat derartige Fragen im wesentlichen so untersucht, daß sie die Anteile derjenigen Wechsler auf den verschiedenen Jahrgangsstufen ermittelt hat, bei denen sich im Grundschulzeugnis - und dann auch in den gymnasialen Zeugnissen - einschränkende Bemerkungen bezogen auf Leistungsdispositionen und Lernverhalten bzw. auf Minderleistungen in bestimmten Anforderungsbereichen finden. Der prognostischen Bedeutung der Grundschulzensuren ist sie unter anderem mit dem Konzept der kritischen Notenschwelle nachgegangen. Bei einer de facto (jedenfalls bei den späteren Gymnasiasten) vierstufigen Zensurenkala der Grundschule kann danach bereits ein Notendurchschnitt von 2,5 über die Lernbereiche des Deutschunterrichts bzw. über alle Grundschulzensuren und eine Note 3 in Mathematik als Indikator für deutliche Leistungsmängel bewertet werden. Wenn in zwei oder gar drei Fächern diese kritische Notenschwelle erreicht wird, so die Hypothese, ist das Risiko, auf dem Gymnasium zu scheitern, groß.

Ihre Untersuchung bestätigt diese Hypothese für die Jahrgangsstufen 5 bis 7, in denen ein weit überwiegender Anteil der Schulformwechsler in einem bis drei Fächern diese Notenschwelle im Grundschulzeugnis erreicht hat. Sie zeigt zugleich, daß sich auch die Grundschulempfehlung mindestens an diesem Konzept orientiert: Eine Gymnasialempfehlung wird selten erteilt, wenn die kritische Notenschwelle in mehr als einem Fach erreicht wird. Darüber hinaus wird deutlich, daß auch die einschränkenden Bemerkungen über das "Arbeits- und Sozialverhalten" im Grundschulzeugnis wichtige Hinweise auf Risiken der weiteren Schullaufbahn enthält.

Wir werden diese Untersuchungsteile in modifizierter und erweiterter Form replizieren, zunächst aber Zusammenhänge zwischen Grundschulempfehlung, Grundschulzensuren und Bemerkungen zum Sozial- und Lernverhalten etwas genauer darstellen.

3.5 Die Grundschulempfehlung und das letzte Zeugnis der Grundschule

Die Grundschulempfehlung korreliert höchst signifikant mit der Mathematikzensur, der Deutschzensur und der allgemeinen Einschätzung der Leistungsdisposition im Zeugnis des 4. Schuljahres (vgl. Tabelle 2 im Anhang). In diesen Fällen liegt die Korrelation bei .50 und damit etwas über der Korrelation zwischen den Hauptfächern selbst. Niedriger, aber immer noch höchst signifikant, korreliert die Empfehlung mit der Sachkundezensur, der Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Mitarbeit im Unterricht und der Verhaltensdisziplin. Die Korrelationen liegen hier um .25.

Wegen der Kovarianz der Variablen, die hier mit der Grundschulempfehlung korreliert wurden, ist aus den einfachen Rangkorrelationen nicht zu erkennen, wieviel sie insgesamt zur Aufklärung (Vorhersage) der Grundschulempfehlung beitragen. Zu diesem Zweck bieten sich Diskriminanz- und Regressionsanalysen an. Die Diskriminanzanalyse führt zu einer Diskriminanzfunktion derart, daß die Kombination der gewichteten Variablen eine optimale Vorhersage der als abhängig postulierten Variablen - in unserem Falle der Grundschulempfehlung - erlaubt. Die Höhe der Diskriminanzscores gibt Aufschluß über das Gewicht, mit dem die Variablen in die Diskriminanzfunktion eingehen.

Die folgenden Variablen wurden in die Diskriminanzanalyse mit der Grundschulempfehlung - kodiert: 1 = Gymnasialempfehlung, 0 = andere Empfehlung - als abhängiger Variable einbezogen:

- die Zensuren für Deutsch, Mathematik und Sachkunde,
- die Verhaltensbewertung in den vier Dimensionen mündliche und schriftliche Mitarbeit im Unterricht, Verhaltensdisziplin und die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition sowie Nationalität und Geschlecht.

In univariaten Varianzanalysen unterscheidet sich die Gruppe der fürs Gymnasium empfohlenen Grundschüler von der der nicht dahin empfohlenen in allen diesen Variablen außer dem Geschlecht der Schüler höchst signifikant. Der kanonische Korrelationskoeffizient zwischen Grundschulempfehlung und der gewichteten Kombination dieser Variablen ist mit .60 substantiell. An den Koeffizienten der Diskriminanzfunktion läßt sich ablesen, daß die Zensuren in Deutsch und Mathematik mit dem höchsten Gewicht in die Funktion eingehen, daß auch die Zensur in Sachkunde und die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition eine gewisse Bedeutung behalten, daß aber die übrigen Variablen in dieser Kombination kaum eine Rolle spielen (Tabelle 12).

Tabelle 12: Koeffizienten der Diskriminanzfunktion mit Grundschulempfehlung als abhängiger Variable

| | |
|---------------------------------|-------|
| Deutschzensur | 0.51 |
| Mathematikzensur | 0.39 |
| Sackundezensur | 0.26 |
| Geschlecht | 0.13 |
| Staatsangehörigkeit | 0.12 |
| Allgemeine Leistungsdisposition | -0.16 |
| Mündliche Mitarbeit | -0.09 |
| Schriftliche Mitarbeit | -0.00 |
| Verhalten im Unterricht | -0.03 |

Eine anschauliche Prüfung der Güte dieser Funktion ist mit der Reklassifikation der Schüler mit ihrer Hilfe möglich. Die Frage ist hier: Wie gut stimmt diese Reklassifikation mit der tatsächlichen Verteilung der Schüler auf die beiden Gruppen mit und ohne Gymnasialempfehlung überein? In unserem Fall stimmt die auf der Grundlage der Diskriminanzfunktion vorgenommene Zuweisung der Schüler zu einer der beiden Gruppen zu 77 % mit der tatsächlich bestehenden Zuordnung überein. Dies ist ein vergleichsweise hoher Wert.

Die mit den gleichen Variablen durchgeführte Regressionsanalyse kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Sie prüft, welchen Beitrag eine Variable oder ein Block von Variablen zur Aufklärung der Varianz der abhängigen Variablen unabhängig von den Beiträgen der übrigen Variablen oder Variablenblöcken leistet. In unserem Falle werden zunächst die Variablen in die Regressionsanalyse eingegeben, die am höchsten mit der abhängigen korrelieren. Es sind dies die drei Zensuren, die folglich als erster Block eingegeben werden. Zusammen erklären sie knapp 37 % der Varianz der Grundschulempfehlung. Als nächster Block wurden Geschlecht und Nationalität in die Analyse einbezogen. Sie leisten zwar einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung; der beträgt aber nur 1 %. Nur wenig höher liegt der ebenfalls signifikante Beitrag der vier Variablen der Verhaltensbeurteilung, die als letzter Block einbezogen werden. Insgesamt liegt also die Varianzaufklärung bei knapp 40 %. Dabei zeigt sich, daß die Grundschullehrer in ihrer Empfehlung für die Wahl der Sekundarschule der Leistung in den Hauptfächern der Grundschule besonderes Gewicht beimessen.

Bei einer binären Kodierung, wie sie hier für die abhängige Variable Grundschulempfehlung vorliegt, ist eine wichtige Voraussetzung der Multiplen Regressionsanalyse verletzt. Wir haben sie dennoch gerechnet, weil ihre Ergebnisse anschaulicher sind, als die der Logistischen Regressionsanalyse. Im folgenden wird kurz über die mit dem gleichen Satz von Variablen ebenfalls durchgeführte Logistische Regressionsanalyse berichtet.

Auch hier werden als erster Block die drei Zensuren in die Analyse einbezogen. Die auf dieser Grundlage ermittelten Parameter führen zu einer guten Anpassung des ermittelten Modells an die tatsächliche Verteilung. Dabei kommt der Deutschzensur das größte Gewicht zu. Die tatsächliche und die aufgrund der ermittelten Funktion vorgenommene Zuweisung der Schüler zu den beiden Gruppen stimmen nach diesem ersten Analyseschritt zu 73 % überein. Als zweiter Block wurden die vier Variablen der Verhaltensbewertung eingeführt. Unter ihnen leistet in dieser Kombination mit den Zensuren nur die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition einen unabhängigen signifikanten Beitrag zur Verbesserung der Modellanpassung. Entsprechend verbessert sich der Prozentsatz der korrekten Zuordnung auf der Grundlage der ermittelten Funktion nur um etwa 1,3 %. Die als dritter Block in die Analyse eingeführten Variablen Geschlecht und Nationalität leisten beide einen signifikanten, wenn auch nicht großen Beitrag zur Verbesserung der Modellanpassung.

Köster-Bunselmeyer hat mit ihrem Konzept der Notenschwelle und der Schwellensumme, jenseits derer die Gefahr des Scheiterns im Gymnasium drastisch ansteigt, sicher sehr viel anschaulicher demonstriert, wie die Grundschullehrer die fachlichen Leistungen in ihrer Grundschulempfehlung berücksichtigen, als es in diesen komplexeren statistischen Analysen geschieht, deren Vorzug eher in der Möglichkeit liegt, eine Fülle von Informationen zu bündeln, um zum Beispiel eine maximale Güte der Prognose aus diesen Informationen zu erreichen. Wir werden deshalb, diesen Abschnitt beschließend, das Verfahren replizieren und dabei zugleich fragen, ob sich das Konzept durch Hinzufügen der Sachkundenzensur noch verstärken läßt.

Bei der Betrachtung der Zensurenverteilung ist deutlich geworden, daß bereits die Note "3" als Überschreiten einer Notenschwelle beurteilt werden kann. Knapp 30 % der Schüler unserer Stichprobe erhalten diese oder eine noch schwächere Bewertung entweder im Fach Deutsch oder in Mathematik im letzten Grundschulzeugnis. Bei gut 11 % trifft dies für beide Fächer zu. Dieser sehr niedrige Prozentsatz dokumentiert noch einmal sehr eindrucksvoll den Umgang der Grundschullehrer mit der Leistungsbewertung als Instrument zur Ermutigung der Schüler.

Zwischen Überschreiten der Notenschwelle und der Grundschulempfehlung besteht ein enger und höchst signifikanter Zusammenhang (Tabelle 13). Etwas mehr als die Hälfte der Schüler, die entweder in Deutsch oder in Mathematik eine schwächere Zensur als die "2" haben, erhalten eine Gymnasialempfehlung. Unter den Schülern, für die das in beiden Fächern zutrifft, sind dies nur noch knapp 21 %.

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Leistungsbewertung im letzten Grundschulzeugnis - Notenschwelle in Deutsch und Mathematik (Zensur > 2)

| Zensuren > 2 | Andere Empfehlung | Gymnasialempfehlung | zusammen |
|-------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------|
| In keinem Fach | 23 9,1 % 9,6 % -13.1 | 231 90,9 % 63,6 % 13.1 | 254 42,2 % |
| Deutsch oder Mathematik | 78 44,8 % 32,6 % 1.6 | 96 55,2 % 26,4 % -1.6 | 174 28,9 % |
| Deutsch und Mathematik | 138 79,3 % 57,7 % 12.7 | 36 20,7 % 9,9 % -12.7 | 174 28,9 % |
| zusammen | 239 39,7 % | 363 60,3 % | 602 100,0 % |

Überprüft man die Zusammenhänge unter Einbeziehung der Sachkundenzensur, so zeigt sich, daß unter den Schülern, die in allen drei Fächern eine Note schlechter als "2" haben, nur noch 12 % eine Gymnasialempfehlung erhalten (Tabelle 14).

Tabelle 14: Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Leistungsbewertung im letzten Grundschulzeugnis - Notenschwelle in Deutsch, Mathematik und Sachkunde (Zensur > 2) (vgl. auch Abb. 3)

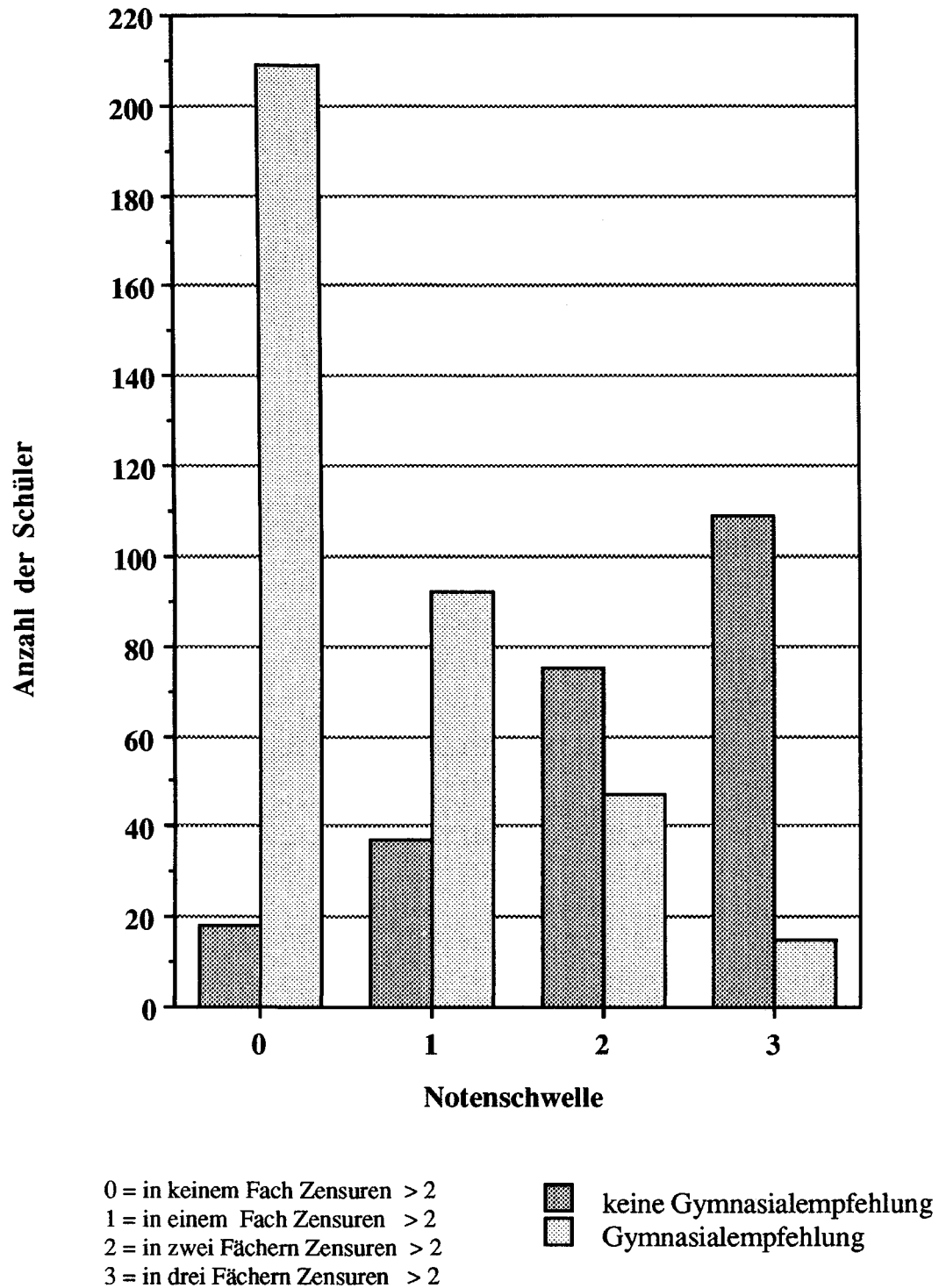
| Zensuren > 2 | Andere Empfehlung | Gymnasial-empfehlung | zusammen |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------|
| In keinem Fach | 18 7,9 % 7,5 % -12.4 | 209 92,1 % 57,6 % 12.4 | 227 37,7 % |
| In einem Fach | 37 28,7 % 15,5 % -2.9 | 92 71,3 % 25,3 % 2.9 | 129 21,4 % |
| In zwei Fächern | 75 61,5 % 31,4 % 5.5 | 47 38,5 % 12,9 % -5.5 | 122 20,3 % |
| In drei Fächern | 109 87,9 % 45,6 % 12.3 | 15 12,1 % 4,1 % -12.3 | 124 20,6 % |
| zusammen | 239 39,7 % | 363 60,3 % | 602 100,0 % |

In ihrer Gymnasialempfehlung stellen die Grundschullehrer die im Laufe der vergangenen Jahrzehnte vollzogenen Veränderungen der Zensurenskala also gewissermaßen in Rechnung. Damit stellt sich die hier leider nicht zu beantwortende Frage, ob dies auch die Eltern tun, wenn sie ihre Schulwahl abweichend von der Empfehlung der Grundschule treffen⁴.

⁴ Um kein falsches Bild der Zensierungspraxis von Grundschullehrern zu vermitteln, sei ausdrücklich hervorgehoben, daß sie für die Hauptfächer im 4. Schuljahr durchaus eine fünfstufige Skala benutzen, in der die "5" etwa gleich häufig wie die "1" vergeben wird. Dies belegen Informationen über Zensuren in Berliner Grundschulen, die im Rahmen eines Projektes über die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen erhoben wurden (v. Oettingen, Little u.a., MPI für Bildungsforschung), ebenso wie Daten aus einer vom IPN in Kiel durchgeführten Studie.

Abbildung 3

Grundschulempfehlung und Notenschwelle



vgl. Tabelle 14

Die in diesem Kapitel vorgestellten statistischen Analysen zum Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Variablen der Leistungsbewertung und Verhaltensbewertung haben insgesamt das besondere Gewicht der Leistung in den Hauptfächern der Grundschule herausgearbeitet. Daraus zu schließen, daß im Gegensatz zur Interpretation von Köster-Bunselmeyer die Bewertung des Verhaltens im Grundschulzeugnis wenig aussagekräftig sei, wäre allerdings eine Fehlinterpretation. In den Regressionsanalysen etwa wird nicht die diagnostische Relevanz oder Validität der Verhaltensbewertung geprüft, sondern die Frage geklärt, welchen quantitativen Beitrag zur Aufklärung der Varianz der abhängigen Variablen über den Beitrag der Zensuren hinaus die Verhaltensbewertungen leisten, bzw. was sie zur Anpassung eines statistischen Modells an die in der Realität beobachteten Verteilungen leisten. Wie die im Anhang wiedergegebene Tabelle der Interkorrelationen zwischen Verhaltens- und Leistungsbewertungen dokumentiert, bestehen zwischen ihnen signifikante Korrelationen meist in mittlerer Höhe. Diese gemeinsame Varianz wird in den statistischen Analysen durch die Zensuren, die zudem im Unterschied zu den Verhaltensbewertungen für fast alle Schüler vorliegen, bereits ausgeschöpft. Für die Einschätzung der Relevanz der Verhaltensbewertungen sind deshalb die einfachen Rangkorrelationen bzw. die Kreuztabellierungen von Verhaltensbewertung und Schulformwechsel weit eher geeignet. Und sie stützen die Interpretation von Köster-Bunselmeyer.

3.6 Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensbewertungen im Grundschulzeugnis und dem Schulerfolg am Gymnasium

3.7 Leistungsbewertung in der Grundschule und Schulformwechsel

Köster-Bunselmeyers These von der bei den späteren Gymnasiasten faktisch vierstufigen Zensurenkala der Grundschule wird durch die Verteilung der Mathematikzensuren in unserer Stichprobe eindrucksvoll bestätigt. Bei den 601 Schülerinnen und Schülern, für die Angaben vorliegen, ist nur einmal eine nicht ausreichende Note im letzten Grundschulzeugnis erteilt worden, und nur knapp 8 % der Schüler werden ausreichende Leistungen bescheinigt. Noch etwas seltener ist die "1". "2" und "3" sind dagegen die häufigsten Mathematikzensuren. Fast 90 % der Schüler werden so bewertet. Diese Verteilung verdeutlicht noch einmal das Bemühen der Grundschullehrer, die Leistungsbewertung zur Motivierung, dagegen kaum als Sanktionsmittel zu nutzen⁵. Fraglich ist, wie gesagt, freilich, ob dieses Bemühen nicht zugleich die relative Bedeutung einer Zensur für die Eltern wie auch für die Schüler verschleiert, weil die Noten "gut" und "befriedigend" offensichtlich ein sehr breites Spektrum von Leistungen abdecken. Im Hinblick auf den Schulformwechsel liegt eine Notenschwelle schon zwischen den Zensuren "2" und "3". Während fast 80 % der Schüler mit der Mathematiknote "2" nicht vom Schulformwechsel betroffen sind, gilt dies bei der Note "3" nur noch für knapp 50 %. Noch deutlicher ist allerdings die Zensurenschwelle zwischen "3" und "4". Vier Fünftel der Schüler mit ausreichenden Mathematikleistungen im letzten Grundschuljahr gehen im Laufe der Sekundarstufe I vom Gymnasium auf eine andere Schulform über. Auch was die zeitliche Verteilung des Schulwechsels betrifft, bestehen deutliche Unterschiede zwischen Schülern mit

⁵ Zu erinnern ist freilich daran, daß wir es mit einer Stichprobe von Gymnasiasten zu tun haben, die in der Grundschule zweifellos besser benotet wurde als der Durchschnitt aller Grundschüler. Auch dann bleibt freilich die Feststellung einer eingeschränkten Nutzung der Notenskala durch die Grundschullehrer zutreffend.

den Mathematikzensuren "2", "3" und "4". Bei den Schülern mit der Mathematiknote "4" konzentriert sich der Wechsel auf die Jahrgangsstufe 5 und 6. Diese Konzentration nimmt ab, je besser die Mathematikzensur in Klasse 4 ist.

Tabelle 15: Mathematikzensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|--------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 1 | 32 91,4 % 8,2 % 3.4 | 1 2,9 % 0,9 % -2.5 | 2 5,7 % 3,1 % -1.0 | 0 0,0 % 0,0 % -1.5 | 35 5,8 % |
| 2 | 237 78,5 % 61,1 % 7.2 | 31 10,3 % 27,0 % -5.6 | 24 7,9 % 36,9 % -2.3 | 10 3,3 % 30,3 % -2.4 | 302 50,2 % |
| 3 | 108 49,8 % 27,8 % -5.7 | 58 26,7 % 50,4 % 3.6 | 32 14,7 % 49,2 % 2.3 | 19 8,8 % 57,6 % 2.6 | 217 36,1 % |
| 4 | 10 21,7 % 2,6 % -6.3 | 25 54,3 % 21,7 % 6.3 | 7 15,2 % 10,8 % 1.0 | 4 8,7 % 12,1 % 1.0 | 46 7,7 % |
| 5 | 1 100,0 % 0,3 % .7 | 0 0,0 % 0,0 % -.5 | 0 0,0 % 0,0 % -.3 | 0 0,0 % 0,0 % -.2 | 1 0,2 % |
| zus. | 388 64,6 % | 115 19,1 % | 65 10,8 % | 33 5,5 % | 601 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Mathematikzensur [Klassenstufe 4]), $r_s = .39$

Noch stärker zum positiven Extrem ist die Verteilung der Deutschzensuren ausgerichtet. Nur ein gutes Sechstel der Schüler erhält die Note "3". Knapp fünf Sechstel werden als "gut" oder

"sehr gut" beurteilt. Nur 1 % erhält die Note "4" für den Deutschunterricht im letzten Grundschulzeugnis. Schon bei der Note "2" ist ein Drittel der Schüler vom Schulformwechsel betroffen. Bei der Note "3" sind es bereits zwei Drittel.

Tabelle 16: Deutschzensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|--------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------|
| 1 | 79 87,8 % 20,4 % 5.0 | 5 5,6 % 4,3 % -3.6 | 3 3,3 % 4,6 % -2.5 | 3 3,3 % 9,1 % -1.0 | 90 15,0 % |
| 2 | 266 67,0 % 68,6 % 1.7 | 59 14,9 % 51,3 % -3.7 | 47 11,8 % 72,3 % 1.1 | 25 6,3 % 75,8 % 1.2 | 397 66,1 % |
| 3 | 40 37,0 % 10,3 % -6.6 | 49 45,4 % 42,6 % 7.7 | 14 13,0 % 21,5 % .8 | 5 4,6 % 15,2 % -.4 | 108 18,0 % |
| 4 | 3 50,0 % 0,8 % -.7 | 2 33,3 % 1,7 % .9 | 1 16,7 % 1,5 % .5 | 0 0,0 % 0,0 % -.6 | 6 1,0 % |
| zus. | 388 64,6 % | 115 19,1 % | 65 10,8 % | 33 5,5 % | 601 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Deutschzensur [Klassenstufe 4]), $r_s = .31$

Die entsprechenden statistischen Analysen zeigen, daß diese Zusammenhänge höchst signifikant sind. Daß die Zensuren im letzten Grundschuljahr trotz der im Deutschunterricht bei den zukünftigen Gymnasiasten praktisch auf drei Stufen beschränkten Skala wahrscheinlich prognostisch Validität bis hin zum Ende der Sekundarstufe I haben, ändert nichts an dem durch diese Begrenzung geminderten Informationsgehalt für die Eltern und für die Schüler.

Tabelle 17: Sachkundefensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|--------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 1 | 28 100,0 % 7,2 % 4.0 | 0 0,0 % 0,0 % -2.6 | 0 0,0 % 0,0 % -1.9 | 0 0,0 % 0,0 % -1.3 | 28 4,7 % |
| 2 | 270 76,9 % 69,4 % 7.5 | 39 11,1 % 33,9 % -5,9 | 30 8,5 % 46,2 % -2.1 | 12 3,4 % 36,4 % -2.6 | 351 58,3 % |
| 3 | 87 42,0 % 22,4 % -8.4 | 67 32,4 % 58,3 % 6.0 | 33 15,9 % 50,8 % 2.9 | 20 9,7 % 60,6 % 3.3 | 207 34,4 % |
| 4 | 4 28,6 % 1,0 % -2.9 | 7 50,0 % 6,1 % 3.0 | 2 14,3 % 3,1 % .4 | 1 7,1 % 3,0 % .3 | 14 2,3 % |
| 5 | 0 0,0 % 0,0 % -1.9 | 2 100,0 % 1,7 % 2.9 | 0 0,0 % 0,0 % -.5 | 0 0,0 % 0,0 % -.3 | 2 0,3 % |
| zus. | 389 64,6 % | 115 19,1 % | 65 10,8 % | 33 5,5 % | 602 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Sachkundefensur [Klassenstufe 4]), $r_s = -.40$

Für eine anschauliche Zusammenfassung der Beziehungen zwischen Fachleistung und Schulformwechsel soll auch hier wieder Konzept der Notenschwelle bzw. der Schwellensumme herangezogen werden, und zwar zunächst mit den Fächern Deutsch und Mathematik, in einem zweiten Schritt dann unter Einbeziehung der Sachkundefensur.

Tabelle 18: Notenschwellensumme in Deutsch und Mathematik (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| Note > 2 | Kein Wechsel | Schulformwechsel | zusammen |
|-------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| In keinem Fach | 213 83,9 % 54,8 % 8.4 | 41 16,1 % 19,2 % -8.4 | 254 42,2 % |
| Deutsch oder Mathematik | 111 63,8 % 28,5 % -.3 | 63 36,2 % 29,6 % .3 | 174 28,9 % |
| Deutsch und Mathematik | 65 37,4 % 16,7 % -8.9 | 109 62,6 % 51,2 % 8.9 | 174 28,9 % |
| zusammen | 389 64,6 % | 213 35,4 % | 602 100,0 % |

Die Zusammenhänge sind höchst signifikant: Über ein Drittel der Schüler, die in einem der beiden Fächer eine Zensur schlechter als "gut" erhalten, zählen zu den späteren Schulformwechslern. Unter den Schülern, die im letzten Grundschulzeugnis in beiden Fächern eine Note schlechter als "2" haben, machen die späteren Wechsler knapp 63 % aus. Trifft dies für alle drei Fächer zu, steigt der Anteil der späteren Wechsler auf knapp 69 % (vgl. auch Abbildung 3).

Tabelle 19: Zensuren > 2 in Deutsch, Mathematik und Sachkunde (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| Note > 2 | Kein Wechsel | Schulformwechsel | zusammen |
|----------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| In keinem Fach | 196 86,3 % 50,4 % 8.7 | 31 13,7 % 14,6 % -8.7 | 227 37,7 % |
| Deutsch | 93 72,1 % 23,9 % 2.0 | 36 27,9 % 16,9 % -2.0 | 129 21,4 % |
| Mathematik | 61 50,0 % 15,7 % -3.8 | 61 50,0 % 28,6 % 3.8 | 122 20,3 % |
| Sachkunde | 39 31,5 % 10,0 % -8.7 | 85 68,5 % 39,9 % 8.7 | 124 20,6 % |
| zusammen | 389 64,6 % | 213 35,4 % | 602 100,0 % |

Die von den Zensuren her vertraute klare Struktur der Zusammenhänge mit dem Schulformwechsel und mit seiner Verteilung auf die Jahrgangsstufen ergibt sich auch bei der allgemeinen Beurteilung intellektueller Leistungsdispositionen, die sich in insgesamt 276 Grundschulzeugnissen findet. Die vierstufige Skala reicht von "hat häufig Verständnisschwierigkeiten" bis zu "kommt im Unterricht gut mit". Das Risiko des Schulwechsels steigt monoton an, je negativer die Beurteilung ist, und der Schulwechsel vollzieht sich zugleich um so früher.

Tabelle 20: Einschätzungen allgemeiner Leistungsdisposition (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------|
| 1 | 3 27,3 % 1,6 % -2.9 | 5 45,5 % 10,4 % 2.5 | 3 27,3 % 10,7 % 1.9 | 0 0,0 % 0,0 % -.8 | 11 4,0 % |
| 2 | 17 39,5 % 9,1 % -4.3 | 17 39,5 % 35,4 % 4.2 | 6 14,0 % 21,4 % .9 | 3 7,0 % 23,1 % .8 | 43 15,6 % |
| 3 | 42 64,6 % 22,5 % -.6 | 11 16,9 % 22,9 % -.1 | 8 12,3 % 28,6 % .7 | 4 6,2 % 30,8 % .6 | 65 23,6 % |
| 4 | 125 79,6 % 66,8 % 4.8 | 15 9,6 % 31,3 % -3.9 | 11 7,0 % 39,3 % -2.0 | 6 3,8 % 46,2 % -.8 | 157 56,9 % |
| zus. | 187 67,8 % | 48 17,4 % | 28 10,1 % | 13 4,7 % | 276 100,0 % |

- 1 = Hat Verständnisschwierigkeiten, arbeitet zu langsam
 2 = Hat manchmal in manchen Fächern Verständnisschwierigkeiten
 3 = Kann meist gut folgen
 4 = Kommt gut mit, hat gute Fähigkeiten

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Einschätzungen allgemeiner Leistungsdisposition [Klassenstufe 4]), $r_s = -.34$

Ob die prognostische Validität der Leistungsbeurteilung durch die Grundschullehrer tatsächlich bis ans Ende der Sekundarstufe I reicht, haben wir mit univariaten Varianzanalysen geprüft. Zu diesem Zweck wurden erstens für jeden Schüler die Durchschnittsnote aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde im letzten Grundschulzeugnis gebildet und zweitens die Gesamtstichprobe für die Zeugnistermine in drei Gruppen aufgeteilt:

1. Nichtwechsler,
2. Schulformwechsler zu einem späteren Zeitpunkt,
3. Schulformwechsler zum Zeitpunkt der Zeugnisvergabe.

Bis zum Abschluß der Klasse 7 wurden dabei auch Halbjahrestermine berücksichtigt. für die Klassen 8 und 9 wurden die Wechsler zu beiden Zeitpunkten zusammengefaßt. Für Klasse 10 ist die Einteilung in die drei Gruppen nicht möglich, da spätere Wechsler nicht erfaßt wurden. Hier wurde statt der Varianzanalyse ein t-Test zur Prüfung der Unterschiede zwischen Wechsler und Nichtwechslern durchgeführt.

Varianzanalytisch geprüft werden für jeden Zeugnisvergabe-Zeitpunkt die Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen in der Durchschnittsnote der genannten Fächer im letzten Grundschulzeugnis. Die Ergebnisse sind eindeutig: Im ersten Halbjahreszeugnis der Klasse 5 haben die Nichtwechsler bessere Durchschnittsnoten als die Schüler der Gruppe 2, die irgendwann in der Folgezeit vom Gymnasium abgehen. Deren Durchschnittsnoten sind wiederum besser als die der Gruppe 3, also derjenigen Schüler, die nach dem ersten Halbjahr in Klasse 5 wieder abgehen. Die gleiche Rangfolge der Durchschnittsnoten zeigt sich zu allen Vergleichszeitpunkten außer am Ende des 7. und im 9. Schuljahr. Hier tauschen die Gruppen 2 und 3 ihre Rangplätze, wobei die Werte nahe beieinander liegen. Die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten verringern sich allerdings im Laufe der Sekundarstufe I, nicht zuletzt weil mit den Schulformwechslern in der Regel besonders leistungsschwache Schüler abgehen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen 2 und 3 sind zu keinem Zeitpunkt statistisch signifikant. Die Unterschiede zwischen der Gruppe 1, also den Nichtwechslern und den beiden anderen Gruppen bleiben bis zum 9. Schuljahr signifikant (Prüfung mit dem Multiple Range Test von Scheffé). Auch für das 10. Schuljahr zeigt der t-Test signifikant bessere Durchschnittsnoten im 4. Schuljahr bei den Nichtwechslern. Insgesamt belegt also die Varianzanalyse und für das 10. Schuljahr der t-Test sowohl die bis zum Ende der Sekundarstufe I anhaltende prognostische Gültigkeit der Leistungsbewertung im letzten Grundschuljahr als auch deren Minderung im Laufe der Schulzeit.

3.8 Verhaltensbewertung in der Grundschule und Schulformwechsel

Ähnlich deutliche und statistisch meist höchst signifikante Beziehungen zum Schulformwechsel wie bei den Zensuren des letzten Grundschulzeugnisses zeigen sich bei den Zeugnisbemerkungen zu Verhalten und Leistungsdispositionen. Die Befunde von Köster-Bunselmeyer werden auch in dieser Hinsicht voll bestätigt. Tabelle 21 dokumentiert dies für die Grundschulbewertung der mündlichen Mitarbeit im Unterricht (V4 MUEND). Schüler, die im letzten Grundschulzeugnis als passiv und still eingeschätzt werden, sind zu fast zwei Dritteln vom Schulformwechsel betroffen. Bei den als aktiv und interessiert eingestuften gilt dies für etwa ein Fünftel. Bei dieser Gruppe verteilt sich der Schulformwechsel relativ gleichmäßig über die Jahrgangsstufen 5 bis 9. Wie bei den Leistungsbewertungen wird die Konzentration des Wechsels auf die unteren Jahrgänge um so stärker, je negativer die Verhaltensbeurteilung ausfällt.

Tabelle 21: Schulformwechsel und mündliche Mitarbeit (Klassenstufe 4)

| | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------|
| 1 | 25 36,8 % 7,2 % -5.2 | 29 42,6 % 27,9 % 5.2 | 10 14,7 % 17,5 % 1.2 | 4 5,9 % 15,4 % .4 | 68 12,7 % |
| 2 | 91 56,5 % 26,1 % -2.7 | 38 23,6 % 36,5 % 1.6 | 24 14,9 % 42,1 % 2.1 | 8 5,0 % 30,8 % .1 | 161 30,0 % |
| 3 | 233 75,9 % 66,8 % 6.1 | 37 12,1 % 35,6 % -5.0 | 23 7,5 % 40,4 % -2.7 | 14 4,6 % 53,8 % -4 | 307 57,3 % |
| zus. | 349 65,1 % | 104 19,4 % | 57 10,6 % | 26 4,9 % | 536 100,0 % |

- 1 = passiv, still, mangelnde Beteiligung
 2 = (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme
 3 = aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend

Rangkorrelation (Grundschulempfehlung mit mündlicher Mitarbeit [Klassenstufe 4]), $r_s = -.28$

Vergleichbare Zusammenhänge zeigen sich bei der Beurteilung der schriftlichen Mitarbeit im letzten Grundschulzeugnis (V4SCHRI). Allerdings ist die Verteilung des Schulformwechsels auf die Jahrgangsstufen wegen der vergleichsweise geringen Besetzung der Spalte "unregelmäßige Mitarbeit" weniger eindeutig zu beschreiben.

Tabelle 22: Schulformwechsel und schriftliche Mitarbeit (Klassenstufe 4)

| | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------|
| 1 | 4 15,4 % 1,1 % -5.3 | 16 61,5 % 14,7 % 5.5 | 4 15,4 % 6,3 % .6 | 2 7,7 % 7,7 % .7 | 26 4,7 % |
| 2 | 67 57,8 % 18,7 % -1.6 | 26 22,4 % 23,9 % .9 | 17 14,7 % 26,6 % 1.2 | 6 5,2 % 23,1 % .3 | 116 20,8 % |
| 3 | 287 69,2 % 80,2 % 4.1 | 67 16,1 % 61,5 % -3.5 | 43 10,4 % 67,2 % -1.4 | 18 4,3 % 69,2 % -.6 | 415 74,5 % |
| zus. | 358 64,3 % | 109 19,6 % | 64 11,5 % | 26 4,7 % | 557 100,0 % |

1 = unregelmäßig

2 = (zum Beispiel fächerspezifisch) eingeschränkt regelmäßig

3 = regelmäßig, stetig, gewissenhaft, sorgfältig, selbständig

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit schriftlicher Mitarbeit [Klassenstufe 4]), $r_s = -.19$

Diese Einschränkung gilt noch ausgeprägter für die Beurteilung störenden Verhaltens.

Eine ähnliche Struktur ergibt für eine allgemeine Verhaltensbewertung zwischen den Polen "stetige Aktivität" und "sehr auffälliges Verhalten".

Tabelle 23: Verhaltensdisziplin (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel

| | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------|
| 1 | 8 40,0 % 4,2 % -2.1 | 8 40,0 % 12,5 % 2.2 | 2 10,0 % 5,3 % -.3 | 2 10,0 % 11,8 % .9 | 20 6,5 % |
| 2 | 5 45,5 % 2,6 % -1.1 | 3 27,3 % 4,7 % .6 | 3 27,3 % 7,9 % 1.5 | 0 0,0 % 0,0 % -.8 | 11 3,5 % |
| 3 | 24 44,4 % 12,6 % -2.9 | 15 27,8 % 23,4 % 1.4 | 12 22,2 % 31,6 % 2.5 | 3 5,6 % 17,6 % .0 | 54 17,4 % |
| 4 | 7 70,0 % 3,7 % .6 | 1 10,0 % 1,6 % -.8 | 2 20,0 % 5,3 % .8 | 0 0,0 % 0,0 % -.8 | 10 3,2 % |
| 5 | 147 68,4 % 77,0 % 3.7 | 37 17,2 % 57,8 % -2.2 | 19 8,8 % 50,0 % -2.8 | 12 5,6 % 70,6 % .1 | 215 69,4 % |
| zus. | 191 61,6 % | 64 20,6 % | 38 12,3 % | 17 5,5 % | 310 100,0 % |

- 1 = aktiv stören
- 2 = albern, andere ablenken
- 3 = schwatzen, selbst abgelenkt sein
- 4 = uneinsichtig, ichbezogen agieren
- 5 = tadellos

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Verhaltensdisziplin [Klassenstufe 4]), $r_s = -.22$

Wie bei den Durchschnittszensuren wurde auch bei den Verhaltensbewertungen deren prognostische Gültigkeit über die Dauer des Besuches der Sekundarstufe I mit Hilfe von Varianzanalysen und für die 10. Jahrgangsstufe mit Hilfe des t-Tests geprüft. Einschränkend ist zu bemerken, daß im Unterschied zu den Zensuren die Mehrzahl der Grundschulzeugnisse jeweils

keine Bemerkung zu den kodierten Verhaltensdimensionen enthält. Im Falle der Wechsler haben wir es also meist mit noch kleineren Zahlen als bei den Durchschnittszensuren zu tun. Vier Dimensionen wurden bei Berechnung der Mittelwerte berücksichtigt: mündliche Mitarbeit im Unterricht, schriftliche Mitarbeit, Bewertung der Verhaltensdisziplin und die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition. Über die Einbeziehung der zuletzt genannten Dimension läßt sich sicher mit guten Gründen streiten, weil es sich wahrscheinlich mehr um eine Einschätzung der Intelligenz als um eine Verhaltensbewertung handelt. Sicher ist sie aber zugleich auch ein Indikator für mehr oder weniger disziplinierte Teilnahme am Unterricht. Zu bedenken ist schließlich, daß die Mittelwerte verschiedener Schüler sich auf unterschiedliche Dimensionen des Verhaltens beziehen. Zu rechtfertigen ist die gemeinsame Verrechnung dadurch, daß sie - ähnlich wie Schulzensuren - untereinander Korrelationen mittlerer Höhe aufweisen, die Mittelwerte also als Indikator für mehr oder weniger gelingende Anpassung an schulische Verhaltenserwartungen interpretiert werden können. (Dies gilt sicher nur mit Einschränkungen für LD4.)

Wie bei den Zensuren haben wir für jeden Schüler, dessen Zeugnis entsprechend kodierbare Bewertungen enthielt, einen Durchschnittswert der Verhaltensbeurteilung gebildet bzw. die Kodierung einer Verhaltensdimension in die Berechnung aufgenommen. Die Gruppen wurden analog dem Verfahren bei den Zensuren gebildet:

Gruppe 1: Nichtwechsler,

Gruppe 2: Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt,

Gruppe 3: Wechsler zum Zeitpunkt der Zeugnisvergabe.

Die Varianzanalyse prüft die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Mittelwerten für die drei Gruppen.

Für das erste Halbjahr des 5. Schuljahres ergibt sich die erwartete Rangfolge der Gruppenmittelwerte. Die Nichtwechsler erhalten die beste und die bereits zu diesem Zeitpunkt wieder abgehenden Schüler die schlechteste Beurteilung. Alle Mittelwertunterschiede sind signifikant. Auch am Ende des 5. Schuljahres stellt sich die erwartete Reihenfolge ein; signifikant sind die Unterschiede zwischen den Nichtwechslern und beiden Wechslergruppen. Der gleiche Befund ergibt sich für die beiden Zeugnistermine des 6. Schuljahres, im ersten Halbjahr des 7. Schuljahres tauschen die beiden Wechslergruppen ihre Rangplätze, und der signifikante Mittelwertunterschied zugunsten der Nichtwechsler besteht nur noch gegenüber Gruppe 2. Für das Ende des 7. Schuljahres erhalten wir den gleichen Befund. Im 8. Schuljahr stellt sich die erwartete Rangfolge wieder her, und der Unterschied zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 wird wieder signifikant. Im 9. Schuljahr erhalten die nur mehr sehr wenigen späteren Wechsler die beste Bewertung. Dagegen entspricht der zugunsten der Gruppe 1 gegenüber den Wechslern im 9. Schuljahr signifikante Mittelwertunterschied den Erwartungen. Der Unterschied zwischen den wenigen Wechslern im 10. Schuljahr - das ist die Gruppe 2 im 9. Schuljahr - und den Nichtwechslern sind nicht signifikant (t-Test).

Insgesamt läßt sich festhalten, daß auch die Verhaltenbewertungen im 4. Schuljahr eine im Laufe der Schulzeit zwar abnehmende, aber doch bis weit in die Sekundarstufe I hineinreichende prognostische Gültigkeit im Hinblick auf den Schulformwechsel haben.

Die Detailbetrachtung der Zusammenhänge zwischen den aus dem 4. Grundschuljahr vorliegenden Informationen und dem Schulformwechsel ergänzend, sei im folgenden zusammenfas-

send über die Ergebnisse der Diskriminanz- und Regressionsanalysen berichtet. Vier Variablenblöcke wurden in die Analysen einbezogen:

1. die Zensuren der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde,
2. die Beurteilungen der mündlichen und schriftlichen Mitarbeit, der Verhaltensdisziplin und der allgemeinen Leistungsdisposition,
3. Geschlecht und Staatsangehörigkeit,
4. die Grundschulempfehlung.

Wie die univariaten Varianzanalysen zeigen, stehen alle zehn Variablen mit Ausnahme des Geschlechtes in höchst signifikantem Zusammenhang mit der binär kodierten (Schulformwechsler, Nichtwechsler) abhängigen Variablen Schulformwechsel.

In der Multiplen Regressionsanalyse klären sie insgesamt etwa 27 % der Varianz des Schulformwechsels auf. Dabei fällt der Hauptanteil von knapp 19 % auf die als ersten Block in die Analyse eingeführten Schulzensuren. Aber auch die als 4. und damit letzter Block einbezogene Grundschulempfehlung erklärt noch weitere 6,5 %.

Die Diskriminanzanalyse bestätigt das besondere Gewicht der Zensuren in der Vorhersage des Wechslerstatus. Auch die Bewertung der mündlichen Mitarbeit leistet dazu einen beachtlichen Beitrag. Die kanonische Korrelation zwischen der Diskriminanzfunktion und der abhängigen Variablen beträgt .45. Die mit Hilfe der Diskriminanzfunktion vorhergesagte Zugehörigkeit zur Gruppe der Schulformwechsler bzw. der Nichtwechsler stimmt immerhin zu 73 % mit der tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit überein.

Die logistische Regressionsanalyse führt schon im ersten Schritt, bei dem die drei Grundschulzensuren einbezogen werden, zu einem der tatsächlichen Verteilung relativ gut angepaßten statistischen Modell. Es ermöglicht immerhin eine zu gut 73 % korrekte Prognose der Zugehörigkeit der Schüler zur Gruppe der Wechsler bzw. Nichtwechsler. Die Einführung der Verhaltensbewertungen im zweiten Analyseschritt kann diese Prognose nicht weiter steigern. Die beiden letzten Blöcke führen zu einer je einprozentigen Verbesserung der Prognose, die im Falle der als letzter Block eingeführten Grundschulempfehlung allerdings auf Kosten der Zensuren geht, wie die Veränderung der Regressionskoeffizienten und Signifikanzniveaus im letzten Analyseschritt zeigt. Insgesamt führt die Analyse in 74,4 % zu einer korrekten Vorhersage. Dabei liegt der Wert für die Gruppe der Nichtwechsler mit 86,5 % deutlich über dem von 52,5 % für die Wechsler.

3.9 Zur prognostischen Validität der Leistungsbeurteilung am Gymnasium

3.10 Das erste Halbjahreszeugnis im Gymnasium

Es ist mehrfach betont worden, daß die Schüler nach dem Wechsel ins Gymnasium mit einem scharfen Wandel der Kriterien der Leistungsbewertung konfrontiert werden. Er offenbart sich schon im Halbjahreszeugnis des 5. Schuljahres. Zwar wird die Note "6" extrem selten vergeben; die Zensurenskala von "1" bis "5" wird jedoch voll genutzt. Die Verteilung nähert sich einer Normalverteilung an, wie die folgenden Tabellen belegen. Die Noten "1" und "5" werden relativ selten erteilt; "3" ist die häufigste Zensur, und die "2" wird etwa ebenso häufig vergeben wie die "4". Jedenfalls gilt dies für die Hauptfächer, die wir hier betrachten.

Die Leistungsbewertung innerhalb des Gymnasiums weist ein relativ hohes Maß an Stabilität auf, wie die Korrelationen zwischen den Fachzensuren aufeinander folgender Zeugnisse belegen. Während die Korrelationen zwischen letztem Grundschulzeugnis und erstem Halbjahreszeugnis des Gymnasiums sowohl für Deutsch als auch für Mathematik bei .49 liegen, korrelieren die Deutschzensuren des Halbjahreszeugnisses mit denen des Jahresendzeugnisses der 5. Klasse zu .82, für die Mathematikzensuren liegt die Korrelation mit .79 in vergleichbarer Höhe. Auch in den folgenden Schuljahren liegen für beide Fächer die Korrelationen zwischen den beiden Zeugnissen eines Schuljahrs bei .80. Wie zu erwarten, sind die Zusammenhänge etwas schwächer, wenn das Jahresendzeugnis mit dem Halbjahreszeugnis des nächsten Schuljahres verglichen wird. Beim Übergang von der 5. zur 6. Klasse ist er mit etwa .71 noch immer recht hoch. Beim Übergang von der 6. zur 7. Klasse ist der Zusammenhang deutlich schwächer - für Deutsch .57, für Mathematik .61. Nur wenig höher sind für beide Fächer die Korrelationen zwischen Jahresendzeugnis des 7. Schuljahres und Halbjahreszeugnis des 8. Schuljahres. Für die folgenden Schuljahre pendeln die Korrelationen über die Schuljahresgrenze um .65. Die Interkorrelationen für die erste Fremdsprache liegen fast durchweg etwas über denen der beiden anderen Hauptfächer. Das gilt sowohl für die Korrelation der beiden Zensuren innerhalb eines Schuljahres als auch für die zwischen der Fremdsprachenote im Jahresendzeugnis mit der Fremdsprachenote im Halbjahreszeugnis der folgenden Klasse.

Korrelationen in dieser Höhe innerhalb eines Faches sind nicht weiter überraschend. Sie belegen einerseits Kontinuität der Kriterien der Leistungsbewertung und lassen andererseits Spiel für Veränderungen der Leistungshierarchie innerhalb der Schulklassen. Informativer ist der Befund, daß auch die Verhaltensbewertungen von einem Zeugnis zum folgenden höchst signifikant und substantiell korrelieren. Die Zusammenhänge sind dabei nur wenig schwächer als die zwischen den Fachleistungen eines Faches. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung der Verhaltensdisziplin und der schriftlichen Mitarbeit. Die Bewertung der mündlichen Mitarbeit ist von einem Zeugnis zum nächsten deutlich stärkeren Schwankungen unterworfen. Am überraschendsten ist vielleicht der Befund zur Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition. Hier liegen die Interkorrelationen fast durchweg über denen der Fachzensuren (mit Ausnahme der ersten Fremdsprache, für die etwa gleich hohe Korrelationen ermittelt werden), obgleich die Fallzahlen meist sehr viel geringer sind. Innerhalb eines Schuljahres liegen sie fast immer deutlich über .80; zwischen Jahresendzeugnis und Halbjahreszeugnis des folgenden Schuljahres liegen sie deutlich über .70. Die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition im Halbjahreszeugnis der Klasse 5 korreliert mit allen Einschätzungen dieser Dimension in allen Zeugnissen der Sekundarstufe I höchst signifikant und mindestens in mittlerer Höhe.

Wir haben uns deshalb entschieden, Zensuren und Verhaltensbewertungen des ersten Halbjahreszeugnisses zur Prüfung der prognostischen Validität der Leistungsbeurteilung im Gymnasium heranzuziehen und verfahren dabei analog zur Auswertung des letzten Grundschulzeugnisses. Berücksichtigt werden sowohl die Zensuren einzelner wichtiger Fächer als auch die daraus gebildeten Durchschnittsnoten. Ebenso wird mit den Verhaltensbewertungen verfahren. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Zensur und Schulformwechsel insgesamt dargestellt, anschließend der Zusammenhang zur Verteilung auf die Jahrgangsstufen bei Zusammenfassung von je zwei Jahrgangsstufen.

Tabelle 24: Mathematikzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 22 88,0 % 5,4 % 2.5 | 3 12,0 % 1,3 % -2.5 | 25 3,9 % |
| 2 | 158 84,9 % 38,5 % 7.0 | 28 15,1 % 12,3 % -7.0 | 186 29,2 % |
| 3 | 170 71,4 % 41,5 % 2.9 | 68 28,6 % 30,0 % -2.9 | 238 37,4 % |
| 4 | 56 35,2 % 13,7 % -8.9 | 103 64,8 % 45,4 % 8.9 | 159 25,0 % |
| 5 | 4 13,8 % 1,0 % -5.8 | 25 86,2 % 11,0 % 5.8 | 29 4,6 % |
| zusammen | 410 64,4 % | 227 35,6 % | 637 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Mathematikzensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .44$

Die Zusammenhänge zwischen Mathematikzensur und Schulformwechsel sind höchst signifikant. Von den Schülern, die die Zensuren "1" und "2" erhalten, wechseln später zwischen 12 und 15 % die Schulform. Bei der Note "3" verdoppelt sich dieser Anteil; bei Note "4" steigt er noch einmal auf das Doppelte an, nämlich auf 65 %. Von den 29 Schülern mit einer "5" im ersten Halbjahreszeugnis gehen 25 (86 %) im Laufe der Sekundarstufe I wieder vom Gymnasium ab.

Ganz ähnlich stellen sich die Zusammenhänge für die Deutschzensur dar. Das Verhältnis von Wechslern und Nichtwechslern bei den einzelnen Zensuren entspricht im wesentlichen dem für die Mathematikzensur ermittelten (Tabelle 25). Unter den drei Hauptfächern findet sich die

höchste Korrelation zwischen Schulformwechsel und der Zensur im ersten Halbjahreszeugnis des Gymnasiums in der ersten Fremdsprache (Tabelle 26). Die Leistungsbeurteilung ist hier vergleichsweise am differenziertesten. Die Zensuren "1" und "5" werden häufiger vergeben als in Deutsch und Mathematik. Die mit den Zensuren verknüpften Wahrscheinlichkeiten des Schulformwechsels liegen in vergleichbarer Höhe. Etwas schwächer als in den drei bisher betrachteten Fächern, aber immer noch höchst signifikant, ist der Zusammenhang zwischen der Bewertung in Biologie und dem Schulformwechsel (Tabelle 27).

Tabelle 25: Deutschzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 13 100,0 % 3,2 % 2.7 | 0 0,0 % 0,0 % -2.7 | 13 2,0 % |
| 2 | 139 85,8 % 33,9 % 6.5 | 23 14,2 % 10,2 % -6.5 | 162 25,5 % |
| 3 | 197 70,1 % 48,0 % 2.6 | 84 29,9 % 37,3 % -2.6 | 281 44,3 % |
| 4 | 60 37,3 % 14,6 % -8.4 | 101 62,7 % 44,9 % 8.4 | 161 25,4 % |
| 5 | 1 5,6 % 0,2 % -5.3 | 17 94,4 % 7,6 % 5.3 | 18 2,8 % |
| zusammen | 410 64,6 % | 225 35,4 % | 635 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Deutschzensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]),
 $r_s = .42$

Tabelle 26: Zensur in der 1. Fremdsprache im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 1 | 30 90,9 % 7,4 % 3.3 | 3 9,1 % 1,3 % -3.3 | 33 5,2 % |
| 2 | 192 89,7 % 47,2 % 9.5 | 22 10,3 % 9,7 % -9.5 | 214 33,8 % |
| 3 | 134 64,7 % 32,9 % .2 | 73 35,3 % 32,3 % -.2 | 207 32,7 % |
| 4 | 48 34,0 % 11,8 % -8.5 | 93 66,0 % 41,2 % 8.5 | 141 22,3 % |
| 5 | 3 8,1 % 0,7 % -7.4 | 34 91,9 % 15,0 % 7.4 | 37 5,8 % |
| 6 | 0 0,0 % 0,0 % -1.3 | 1 100,0 % 0,4 % 1.3 | 1 0,2 % |
| zusammen | 407 64,3 % | 226 35,7 % | 633 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Zensur in der ersten Fremdsprache [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .52$

Tabelle 27: Biologiezensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 16 80,0 % 3,9 % 1.5 | 4 20,0 % 1,8 % -1.5 | 20 3,1 % |
| 2 | 146 85,4 % 35,7 % 6.7 | 25 14,6 % 11,1 % -6.7 | 171 26,9 % |
| 3 | 190 65,5 % 46,5 % .5 | 100 34,5 % 44,2 % -.5 | 290 45,7 % |
| 4 | 53 38,1 % 13,0 % -7.3 | 86 61,9 % 38,1 % 7.3 | 139 21,9 % |
| 5 | 4 26,7 % 1,0 % -3.1 | 11 73,3 % 4,9 % 3.1 | 15 2,4 % |
| zusammen | 409 64,4 % | 226 35,6 % | 635 100,0 % |

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit Biologiezensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]),
 $r_s = .36$

Tabelle 28: Durchschnittszensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel

| Zensur | Kein Wechsel | Wechsel | zusammen |
|----------|---------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 4 100,0 % 1,0 % 1.5 | 0 0,0 % 0,0 % -1.5 | 4 0,6 % |
| 2 | 134 89,3 % 32,7 % 7.3 | 16 10,7 % 7,0 % -7.3 | 150 23,5 % |
| 3 | 220 74,6 % 53,7 % 5.0 | 75 25,4 % 33,0 % -5.0 | 295 46,3 % |
| 4 | 50 30,3 % 12,2 % -10.6 | 115 69,7 % 50,7 % 10.6 | 165 25,9 % |
| 5 | 2 8,7 % 0,5 % -5.7 | 21 91,3 % 9,3 % 5.7 | 23 3,6 % |
| zusammen | 410 64,4 % | 227 35,6 % | 637 100,0 % |

Die Korrelation zwischen der aus diesen Fächern gebildeten Durchschnittszensur und dem Schulformwechsel entspricht der für die erste Fremdsprache ermittelten.

Bei der Überprüfung des Zusammenhanges zwischen Schulzensur und dem Zeitpunkt des Wechsels zeigt sich für alle einbezogenen Fächer und selbstverständlich auch für die Durchschnittsnote die erwartete Tendenz: Je schwächer die Leistung im ersten Halbjahr des Gymnasialbesuches, um so eher erfolgt der Wechsel. Je besser die Zensur, um so mehr erstreckt sich der Wechsel über den gesamten betrachteten Zeitraum bis zum Ende der 10. Klasse. Diese Tendenz ist für die Biologiezensur etwas schwächer ausgeprägt als in den drei anderen Fächern, aber gleichwohl auch hier höchst signifikant. Etwa zwei Drittel der Wechsler, die in einem der vier Fächer im ersten Halbjahreszeugnis der Klasse 5 eine "4" erhalten, gehen bereits im Verlauf der Jahrgangsstufen 5 und 6 wieder vom Gymnasium ab. (Zu beachten ist,

daß sich die folgenden Tabellen 29 bis 33 nur auf die Wechsler beziehen.) Von den Schulformwechslern mit der Note "5" gehen zwischen 88 % und 100 % in diesem Zeitraum wieder ab.

Tabelle 29: Mathematikzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| Zensur | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 0 0,0 % 0,0 % -1.9 | 2 66,7 % 2,9 % 1.4 | 1 33,3 % 3,0 % .9 | 3 1,3 % |
| 2 | 5 17,9 % 4,0 % -4.2 | 16 57,1 % 22,9 % 3.2 | 7 25,0 % 21,2 % 1.7 | 28 12,3 % |
| 3 | 31 45,5 % 25,0 % -1.8 | 23 33,8 % 32,9 % .6 | 14 20,6 % 42,4 % 1.7 | 68 30,0 % |
| 4 | 66 64,1 % 53,2 % 2.6 | 27 26,2 % 38,6 % -1.4 | 10 9,7 % 30,3 % -1.9 | 103 45,4 % |
| 5 | 22 88,0 % 17,7 % 3.6 | 2 8,0 % 2,9 % -2.6 | 1 4,0 % 3,0 % -1.6 | 25 11,0 % |
| zusammen | 124 54,6 % | 70 30,8 % | 33 14,5 % | 227 100,0 % |

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit Mathematikzensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.44$

Tabelle 30: Deutschzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| Zensur | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 2 | 3 13,0 % 2,4 % -4.3 | 13 56,5 % 19,1 % 2.9 | 7 30,4 % 21,2 % 2.3 | 23 10,2 % |
| 3 | 32 38,1 % 25,8 % -4.0 | 31 36,9 % 45,6 % 1.7 | 21 25,0 % 63,6 % 3.4 | 84 37,3 % |
| 4 | 73 72,3 % 58,9 % 4.7 | 24 23,8 % 35,3 % -1.9 | 4 4,0 % 12,1 % -4.1 | 101 44,9 % |
| 5 | 16 94,1 % 12,9 % 3.4 | 0 0,0 % 0,0 % -2.8 | 1 5,9 % 3,0 % -1.1 | 17 7,6 % |
| zusammen | 124 55,1 % | 68 30,2 % | 33 14,7 % | 225 100,0 % |

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit Deutschzensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.53$

Tabelle 31: Zensur in der 1. Fremdsprache im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| Zensur | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------|
| 1 | 1 33,3 % 0,8 % -.8 | 1 33,3 % 1,4 % .1 | 1 33,3 % 3,0 % .9 | 3 1,3 % |
| 2 | 2 9,1 % 1,6 % -4.5 | 9 40,9 % 13,0 % 1.1 | 11 50,0 % 33,3 % 4.9 | 22 9,7 % |
| 3 | 25 34,2 % 20,2 % -4.3 | 33 45,2 % 47,8 % 3.3 | 15 20,5 % 45,5 % 1.7 | 73 32,3 % |
| 4 | 64 68,8 % 51,6 % 3.5 | 23 24,7 % 33,3 % -1.6 | 6 6,5 % 18,2 % -2.9 | 93 41,2 % |
| 5 | 31 91,2 % 25,0 % 4.6 | 3 8,8 % 4,3 % -3.0 | 0 0,0 % 0,0 % -2.6 | 34 15,0 % |
| 6 | 1 100,0 % 0,8 % .9 | 0 0,0 % 0,0 % -.7 | 0 0,0 % 0,0 % -.4 | 1 0,4 % |
| zusammen | 124 54,9 % | 69 30,5 % | 33 14,6 % | 226 100,0 |

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit der 1. Fremdsprache [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.56$

Tabelle 32: **Biologiezensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels**

| Zensur | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1 | 1 25,0 % 0,8 % -1.2 | 2 50,0 % 2,9 % .8 | 1 25,0 % 3,0 % .6 | 4 1,8 % |
| 2 | 5 20,0 % 4,1 % -3.7 | 16 64,0 % 22,9 % 3.8 | 4 16,0 % 12,1 % .2 | 25 11,1 % |
| 3 | 49 49,0 % 39,8 % -1.5 | 30 30,0 % 42,9 % -.3 | 21 21,0 % 63,6 % 2.4 | 100 44,2 % |
| 4 | 57 66,3 % 46,3 % 2.8 | 22 25,6 % 31,4 % -1.4 | 7 8,1 % 21,2 % -2.2 | 86 38,1 % |
| 5 | 11 100,0 % 8,9 % 3.1 | 0 0,0 % 0,0 % -2.3 | 0 0,0 % 0,0 % -1.4 | 11 4,9 % |
| zusammen | 123 54,4 % | 70 31,0 % | 33 14,6 % | 100,0 % |

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit Biologiezensur [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.37$

Tabelle 33: Durchschnittszensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| Zensur | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 2 | 1 6,3 % 0,8 % -4.0 | 11 68,8 % 15,7 % 3.4 | 4 25,0 % 12,1 % 1.2 | 16 7,0 % |
| 3 | 22 29,3 % 17,7 % -5.4 | 32 42,7 % 45,7 % 2.7 | 21 28,0 % 63,6 % 4.0 | 75 33,0 % |
| 4 | 80 69,6 % 64,5 % 4.6 | 27 23,5 % 38,6 % -2.4 | 8 7,0 % 24,2 % -3.3 | 115 50,7 % |
| 5 | 21 100,0 % 16,9 % 4.4 | 0 0,0 % 0,0 % -3.2 | 0 0,0 % 0,0 % -2.0 | 21 9,3 % |
| zusammen | 124 54,6 % | 70 30,8 % | 33 14,5 % | 227 100,0 |

Formuliert man diese Zusammenhänge zwischen Leistungsbeurteilung im ersten Halbjahreszeugnis der Klasse 5 des Gymnasium und dem späteren Schulwechsel in Kategorien prognostischer Gültigkeit, so lassen sich die folgenden Feststellungen treffen:

Eine gute Zensur in einem der Hauptfächer zeigt im Vergleich zu einer "3", "4" oder gar "5" insgesamt ein deutlich vermindertes Risiko zu scheitern an. Nur zwischen 1,6 % (erste Fremdsprache) und 4 % (Mathematik) wechseln im Laufe der Jahrgangsstufe 5 und 6 die Schulform. Die Vorhersagekraft verringert sich im Hinblick auf die folgenden Schulstufen, aber auch auf den Jahrgangsstufen 7 und 8 machen Schüler mit einer guten Zensur in einem Hauptfach der Klasse 5 einen deutlich geringeren Anteil der Schulformwechsler aus als Schüler mit einer "3" oder einer "4". In bezug auf die Mathematikzensur gilt das auch für die Jahrgänge 9 und 10, obgleich der größte Teil der Schüler mit schwächeren Zensuren bereits auf früheren Klassenstufen vom Gymnasium abgegangen ist. Primär aus diesem Grund haben in Deutsch und der ersten Fremdsprache Schüler mit Note "4" den geringsten Anteil an den Wechslern der Jahrgangsstufen 9 und 10. Schüler mit einer "5" in einem der Hauptfächer im ersten Halbjahreszeugnis befinden sich nach Klasse 6 nur noch sehr selten im Gymnasium. Auch diese Betrachtungen

tungsweise spricht für eine hohe durchschnittliche Stabilität des in der 5. Jahrgangsstufe ermittelten Leistungsstatus.

Analog zur Analyse des letzten Grundschulzeugnisses ist auch für das erste gymnasiale Zeugnis zu untersuchen, ob auch den Verhaltensbeurteilungen durch die Lehrer prognostische Validität zukommt. Mehr noch als für das Grundschulzeugnis ist die Analyse dadurch eingeschränkt, daß sich in der Mehrzahl der Halbjahreszeugnisse der Klasse 5 keine Verhaltensbewertungen finden.

Vergleichen wir zunächst die Gruppe der Nichtwechsler mit den Schulformwechslern insgesamt. Hier zeigt sich, daß in bezug auf die Beurteilung der allgemeinen Leistungsdisposition ein der Zensur der Hauptfächer vergleichbarer enger Zusammenhang zu Schulformwechsel besteht. Drei Viertel der Schüler, die hier eine negative Beurteilung erfahren, gehen im Lauf der Sekundarstufe I vorzeitig vom Gymnasium ab (Tabelle 34). Zu erinnern ist freilich an die Überlegung, daß es sich bei dieser Diagnose nicht nur um eine Bewertung von Verhalten im engeren Sinne handelt. Auch für die mündliche und schriftliche Mitarbeit ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zum Schulformwechsel, wobei aber die Korrelation - insbesondere für mündliche Mitarbeit - deutlich niedriger ausfällt, vielleicht ein Hinweis auf das besondere Gewicht schriftlich erbrachter Leistungen für die Zensurengebung im Gymnasium (Tabellen 35, 36). Die Beurteilung der Verhaltensdisziplin ist nur schwach, wenn auch signifikant, mit dem Schulformwechsel korreliert. Für Schüler, die aktiv stören, ist das Risiko zu scheitern jedoch deutlich höher als für die Mitschüler (Tabelle 37).

Tabelle 34: Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt

| | Kein Schulwechsel | Schulwechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 12 23,5 % 9,0 % -5.2 | 39 76,5 % 36,8 % 5.2 | 51 21,3 % |
| 2 | 17 34,7 % 12,8 % -3.3 | 32 65,3 % 30,2 % 3.3 | 49 20,5 % |
| 3 | 34 77,3 % 25,6 % 3.2 | 10 22,7 % 9,4 % -3.2 | 44 18,4 % |
| 4 | 70 73,7 % 52,6 % 4.6 | 25 26,3 % 23,6 % -4.6 | 95 39,7 % |
| zusammen | 133 55,6 % | 106 44,4 % | 239 100,0 % |

- 1 = Hat Verständnisschwierigkeiten, arbeitet zu langsam
- 2 = Hat manchmal in manchen Fächern Verständnisschwierigkeiten
- 3 = Kann meist gut folgen
- 4 = Kommt gut mit, hat gute Fähigkeiten

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit allgemeiner Leistungsdisposition [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.42$

Tabelle 35: Bewertung der mündlichen Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt

| | Kein Schulwechsel | Schulwechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 56 51,4 % 17,8 % -4.1 | 53 48,6 % 34,9 % 4.1 | 109 23,4 % |
| 2 | 127 65,8 % 40,4 % -.6 | 66 34,2 % 43,4 % .6 | 193 41,4 % |
| 3 | 131 79,9 % 41,7 % 4.2 | 33 20,1 % 21,7 % -4.2 | 164 35,2 % |
| zusammen | 314 67,4 % | 152 32,6 % | 466 100,0 % |

- 1 = passiv, still, mangelnde Beteiligung
 2 = (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme
 3 = aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit der Bewertung der mündlichen Mitarbeit [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.23$

Tabelle 36: Bewertung der schriftlichen Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt

| | Kein Schulwechsel | Schulwechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 15 31,9 % 5,3 % -5.1 | 32 68,1 % 21,2 % 5.1 | 47 10,8 % |
| 2 | 81 60,4 % 28,6 % -1.4 | 53 39,6 % 35,1 % 1.4 | 134 30,9 % |
| 3 | 187 73,9 % 66,1 % 4.5 | 66 26,1 % 43,7 % -4.5 | 253 58,3 % |
| zusammen | 283 65,2 % | 151 34,8 % | 434 100,0 % |

1 = unregelmäßig

2 = (zum Beispiel fächerspezifisch) eingeschränkt regelmäßig

3 = regelmäßig, stetig, gewissenhaft, sorgfältig, selbständig

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit der Bewertung der schriftlichen Mitarbeit [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.25$

Tabelle 37: Bewertung der Verhaltensdisziplin im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt

| | Kein Schulwechsel | Schulwechsel | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1 | 9 40,9 % 4,8 % -2.2 | 13 59,1 % 11,7 % 2.2 | 22 7,4 % |
| 2 | 15 71,4 % 8,0 % .8 | 6 28,6 % 5,4 % -.8 | 21 7,0 % |
| 3 | 58 55,2 % 30,9 % -2.0 | 47 44,8 % 42,3 % 2.0 | 105 35,1 % |
| 4 | 9 75,0 % 4,8 % .9 | 3 25,0 % 2,7 % -.9 | 12 4,0 % |
| 5 | 97 69,8 % 51,6 % 2.3 | 42 30,2 % 37,8 % -2.3 | 139 46,5 % |
| zusammen | 188 62,9 % | 111 37,1 % | 299 100,0 % |

- 1 = aktiv stören
- 2 = albern, andere ablenken
- 3 = schwatzen, selbst abgelenkt sein
- 4 = uneinsichtig, ichbezogen agieren
- 5 = tadellos

Rangkorrelation (Schulformwechsel mit der Bewertung der Verhaltensdisziplin [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = -.14$

Auch bei der Berücksichtigung des Zeitpunktes des Schulformwechsels zeigen sich zumindest in bezug auf die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition durch die Lehrer ähnlich deutliche Zusammenhänge wie bei den Zensuren. Weit mehr als 80 % der Wechsler, die hier die negativste Bewertung erhalten, verlassen das Gymnasium wieder auf den Klassenstufen 5 und 6. Keiner von ihnen ist noch auf den Klassenstufen 9 und 10 am Gymnasium (Tabelle 38). Bei den Schülern dagegen, die eher positiv beurteilt werden - sie bilden in dieser auf die Wechsler beschränkten Betrachtung eine Minderheit -, erstreckt sich der Schulformwechsel auf den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe I. Für die mündliche Mitarbeit werden die Zusammenhänge nicht signifikant, wohl aber für die schriftliche Mitarbeit (Tabellen 39, 40). Auch hier gehen drei Viertel der besonders negativ beurteilten Schüler in der 5. und 6. Jahrgangsstufe ab. Die im Hinblick auf schriftliche Mitarbeit positiv eingestuften Wechsler verteilen sich dagegen relativ gleichmäßig auf die gesamte Sekundarstufe I. Für die Bewertung der Disziplin ergibt sich wiederum ein signifikanter Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Wechsels (Tabelle 41). Die als aktive Störer bewerteten Schüler wechseln fast alle auf den Jahrgangsstufen 5 und 6. Bei Schülern, deren Verhalten in Klasse 5 als tadellos bewertet wurde, verteilt sich der Wechsel dagegen relativ gleichmäßig auf die Klassenstufen 5 bis 10.

Tabelle 38: Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 34 87,2 % 53,1 % 4.3 | 5 12,8 % 17,9 % -2.4 | 0 0,0 % 0,0 % -3.1 | 39 36,8 % |
| 2 | 22 68,8 % 34,4 % 1.2 | 5 15,6 % 17,9 % -1.7 | 5 15,6 % 35,7 % .5 | 32 30,2 % |
| 3 | 3 30,0 % 4,7 % -2.1 | 4 40,0 % 14,3 % 1.0 | 3 30,0 % 21,4 % 1.6 | 10 9,4 % |
| 4 | 5 20,0 % 7,8 % -4.7 | 14 56,0 % 50,0 % 3.8 | 6 24,0 % 42,9 % 1.8 | 25 23,6 % |
| zusammen | 64 60,4 % | 28 26,4 % | 14 13,2 % | 106 100,0 % |

- 1 = Hat Verständnisschwierigkeiten, arbeitet zu langsam
 2 = Hat manchmal in manchen Fächern Verständnisschwierigkeiten
 3 = Kann meist gut folgen
 4 = Kommt gut mit, hat gute Fähigkeiten

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit der allgemeinen Leistungsdisposition [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .59$

Tabelle 39: Mündliche Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 27 50,9 % 42,2 % 1.6 | 20 37,7 % 31,7 % -.7 | 6 11,3 % 24,0 % -1.2 | 53 34,9 % |
| 2 | 28 42,4 % 43,8 % .1 | 26 39,4 % 41,3 % -.5 | 12 18,2 % 48,0 % .5 | 66 43,4 % |
| 3 | 9 27,3 % 14,1 % -2.0 | 17 51,5 % 27,0 % 1.3 | 7 21,2 % 28,0 % .8 | 33 21,7 % |
| zusammen | 64 42,1 % | 63 41,4 % | 25 16,4 % | 152 100,0 % |

- 1 = passiv, still, mangelnde Beteiligung
 2 = (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme
 3 = aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit mündlicher Mitarbeit [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .20$

Tabelle 40: Schriftliche Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 25 78,1 % 33,3 % 3.6 | 7 21,9 % 12,7 % -1.9 | 0 0,0 % 0,0 % -2.6 | 32 21,2 % |
| 2 | 24 45,3 % 32,0 % -.8 | 23 43,4 % 41,8 % 1.3 | 6 11,3 % 28,6 % -.7 | 53 35,1 % |
| 3 | 26 39,4 % 34,7 % -2.2 | 25 37,9 % 45,5 % .3 | 15 22,7 % 71,4 % 2.8 | 66 43,7 % |
| zusammen | 75 49,7 % | 55 36,4 % | 21 13,9 % | 151 100,0 % |

1 = unregelmäßig

2 = (zum Beispiel fächerspezifisch) eingeschränkt regelmäßig

3 = regelmäßig, stetig, gewissenhaft, sorgfältig, selbständig

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit schriftlicher Mitarbeit [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .32$

Tabelle 41: Verhaltensdisziplin im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| 1 | 12 92,3 % 21,8 % 3.3 | 0 0,0 % 0,0 % -2.8 | 1 7,7 % 5,6 % -.9 | 13 11,7 % |
| 2 | 2 33,3 % 3,6 % -.8 | 3 50,0 % 7,9 % .8 | 1 16,7 % 5,6 % .0 | 6 5,4 % |
| 3 | 23 48,9 % 41,8 % -.1 | 20 42,6 % 52,6 % 1.6 | 4 8,5 % 22,2 % -1.9 | 47 42,3 % |
| 4 | 0 0,0 % 0,0 % -1.7 | 2 66,7 % 5,3 % 1.2 | 1 33,3 % 5,6 % .8 | 3 2,7 % |
| 5 | 18 42,9 % 32,7 % -1.1 | 13 31,0 % 34,2 % -.6 | 11 26,2 % 61,1 % 2.2 | 42 37,8 % |
| zusammen | 55 49,5 % | 38 34,2 % | 18 16,2 % | 111 100,0 % |

- 1 = aktiv stören
- 2 = albern, andere ablenken
- 3 = schwatzen, selbst abgelenkt sein
- 4 = uneinsichtig, ichbezogen agieren
- 5 = tadellos

Rangkorrelation (Zeitpunkt des Schulformwechsels mit Verhaltensdisziplin [1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5]), $r_s = .26$

Die Verteilung der Zensuren der Hauptfächer und ihr Zusammenhang mit dem Schulformwechsel zeigt, daß man auch für das Halbjahreszeugnis der 5. Klasse des Gymnasiums von einer Notenschwelle sprechen kann, jenseits derer das Risiko des Scheiterns sehr groß ist. Diese Schwelle liegt ziemlich eindeutig bei der Note "3". Es ist also zu erwarten, daß die Zahl der Fächer, in denen diese Schwelle überschritten wird, eine starke Prognose des Schulformwechsels ergibt. Tabelle 42 bestätigt diese Erwartung. Von denjenigen Schülern, die diese Notenschwelle in keinem der vier hier betrachteten Fächer - Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Biologie - überschreiten, wechseln später knapp 16 %. Liegt in einem der vier Fächer die Zensur unterhalb "befriedigend", steigt das Risiko des Scheiterns bereits auf gut 33 %. Unter den Schülern, die in zwei Fächern die Notenschwelle überschreiten, wechselt später mehr als die Hälfte; bei drei Fächern sind es bereits drei Viertel und bei allen vier Fächern gut 86 %. Auch was den Zeitpunkt des Schulformwechsels betrifft, wird die Erwartung klar bestätigt: Je höher die Notenschwellen-Summe, desto früher erfolgt der Wechsel. Je niedriger sie ist, desto mehr verteilt sich der Schulformwechsel über den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe I (Tabelle 43).

Tabelle 42: Notenschwelen-Summe im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache, Biologie) und Schulformwechsel

| Schwelensumme | Kein Schulwechsel | Schulwechsel | zusammen |
|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------|
| Kein Fach > 3 | 298 84,2 % 68,0 % 11.2 | 56 15,8 % 23,1 % -11.2 | 354 52,1 % |
| In einem Fach > 3 | 83 66,4 % 18,9 % .5 | 42 33,6 % 17,4 % -.5 | 125 18,4 % |
| In zwei Fächern > 3 | 32 42,1 % 7,3 % -4.3 | 44 57,9 % 18,2 % 4.3 | 76 11,2 % |
| In drei Fächern > 3 | 18 24,3 % 4,1 % -7.6 | 56 75,7 % 23,1 % 7.6 | 74 10,9 % |
| In vier Fächern > 3 | 7 13,7 % 1,6 % -7.9 | 44 86,3 % 18,2 % 7.9 | 51 7,5 % |
| zusammen | 438 64,4 % | 242 35,6 % | 680 100,0 % |

Tabelle 43: Notenschwellen-Summe im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache, Biologie) und Zeitpunkt des Schulformwechsels

| | Kein Wechsel | Wechsel 5. und 6. Klasse | Wechsel 7. und 8. Klasse | Wechsel 9. und 10. Klasse | zusammen |
|-------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------|
| Kein Fach > 3 | 298 84,2 % 68,0 % 11.2 | 8 2,3 % 6,2 % -11.6 | 30 8,5 % 39,0 % -2.4 | 18 5,1 % 50,0 % -.3 | 354 52,1 % |
| In einem Fach > 3 | 83 66,4 % 18,9 % .5 | 15 12,0 % 11,6 % -2.2 | 18 14,4 % 23,4 % 1.2 | 9 7,2 % 25,0 % 1.1 | 125 18,4 % |
| In 2 Fächern > 3 | 32 42,1 % 7,3 % -4.3 | 27 35,5 % 20,9 % 3.9 | 10 13,2 % 13,0 % .5 | 7 9,2 % 19,4 % 1.6 | 76 11,2 % |
| In 3 Fächern > 3 | 18 24,3 % 4,1 % -7.6 | 42 56,8 % 32,6 % 8.8 | 12 16,2 % 15,6 % 1.4 | 2 2,7 % 5,6 % -1.1 | 74 10,9 % |
| In 4 Fächern > 3 | 7 13,7 % 1,6 % -7.9 | 37 72,5 % 28,7 % 10.1 | 7 13,7 % 9,1 % .6 | 0 0,0 % 0,0 % -1.8 | 51 7,5 % |
| zus. | 438 64,4 % | 129 19,0 % | 77 11,3 % | 36 5,3 % | 680 100,0 % |

Die zusammenfassenden Diskriminanz- und Regressionsanalysen, mit denen wir die statistische Durchforstung des ersten Halbjahreszeugnisses im Gymnasium abschließen, informieren vor allem über die relative Bedeutung der hier betrachteten Leistungs- und Verhaltensdimensionen für den Schulformwechsel. Zusätzlich werden wie beim Zeugnis des 4. Schuljahres die Variablen Staatsangehörigkeit und Geschlecht einbezogen. Die der Diskriminanzanalyse vorausgeschickten univariaten Varianzanalysen ergeben, daß alle in die Analyse einbezogenen Variablen außer dem Geschlecht des Schülers für sich betrachtet einen höchst signifikanten Beitrag zur Erklärung des Schulformwechsels leisten. An der Diskriminanzfunktion ist jedoch abzulesen, daß dieser Beitrag sehr unterschiedlich ist (Tabelle 44). (Zur Erinnerung: Die Diskriminanzfunktion gewichtet die in die Analyse eingehenden Variablen derart, daß die Auf-

klärung der Varianz des Kriteriums maximiert wird.) Ähnlich wie für das Zeugnis des 4. Schuljahres zeigt sich auch hier, daß in dieser Kombination von Variablen das Gewicht der Verhaltensbewertungen wesentlich niedriger ist als das der Fachleistungszensuren. Die erste Fremdsprache hat dabei mit Abstand das höchste Gewicht. Der Unterschied zur Mathematik- und Deutschzensur, die ihrerseits, wie zu erwarten, ein deutlich höheres Gewicht erhalten als die Biologiezensur, ist beträchtlich. Dieses Ergebnis liegt ganz in der Linie der Befunde von Gerstein. Für den Schulerfolg am Gymnasium ist es nach wie vor entscheidend, wie gut ein Schüler von Anfang an den Anforderungen des Fremdsprachenunterrichtes gewachsen ist.

Die kanonische Korrelation zwischen der Diskriminanzfunktion und dem Schulformwechsel ist mit .54 substantiell. Wie gut die Funktion zwischen den Gruppen der Wechsler und der Nichtwechsler unterscheidet, läßt sich am Ergebnis der Reklassifikation gut veranschaulichen. Die aufgrund der Diskriminanzfunktion vorhergesagte Zugehörigkeit der Schüler stimmt zu 76 % mit der tatsächlich beobachteten Zuordnung überein. Dabei ist die Qualität der Vorhersage bei den Wechslern gleich gut wie bei den Nichtwechslern.

Tabelle 44: Standardisierte kanonische Koeffizienten der Diskriminanzfunktion (1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5)

| | |
|---------------------------------|-------|
| Geschlecht | 0.15 |
| Staatsangehörigkeit | 0.02 |
| Deutschzensur | 0.23 |
| Mathematikzensur | 0.28 |
| 1. Fremdsprache | 0.66 |
| Biologie | 0.08 |
| Allgemeine Leistungsdisposition | 0.11 |
| Mündliche Mitarbeit | -0.02 |
| Schriftliche Mitarbeit | -0.03 |
| Verhalten im Unterricht | -0.04 |

Bei der logistischen Regressionsanalyse wurden analog zum Vorgehen für das Zeugnis des 4. Schuljahres drei Blöcke gebildet, die nacheinander in die Analyse einbezogen wurden. Da die Reihenfolge der Eingabe mit darüber entscheidet, wieviel eine Variablengruppe zur Aufklärung der Varianz des Kriteriums beiträgt, wurde in einer ersten Analyse mit dem Block der Verhaltensbewertungen begonnen. Es zeigt sich, daß sowohl die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition als auch die Bewertung der schriftlichen und mündlichen Mitarbeit einen signifikanten Beitrag leisten. Die Zuordnung der Schüler zur Gruppe der Wechsler bzw. Nicht-

wechsler aufgrund der in diesem erste Analyseschritt ermittelten Funktion stimmt zu insgesamt 71 % mit der tatsächlichen Zuordnung überein. Überwiegend richtig zugeordnet wurden freilich nur die Nichtwechsler, nämlich zu 92 %. Bei den Wechslern wurden nur 32 % richtig zugeordnet, ein Wert, der wohl im Zufallsbereich richtiger Zuordnungen liegt. Die Einbeziehung von Geschlecht und Staatszugehörigkeit als zweiter Block konnte dieses Ergebnis nicht wesentlich verbessern. Erst die Einbeziehung der Zensuren als dritter und letzter Block steigerte den Anteil richtiger Zuordnungen auf insgesamt 76 %. Unter den Wechslern wurden nun 55 % richtig zugeordnet. Im übrigen zeigt sich auch in der logistischen Regressionsanalyse das besondere Gewicht der Leistung in der ersten Fremdsprache für den Schulerfolg im Gymnasium.

3.11 Klassenwiederholung und Schulformwechsel

Von den 680 Schülern unserer Stichprobe sind im Laufe der Sekundarstufe I insgesamt 110 Schüler (16,2 %) mindestens einmal sitzengeblieben. Drei Schüler sind zweimal sitzengeblieben, drei weitere beim Schulformwechsel zurückgestuft worden. Der Vergleich mit den älteren Untersuchungen macht erneut deutlich, daß auch am Gymnasium von dieser Maßnahme heute sehr viel weniger Gebrauch gemacht wird als noch vor etwa 20 Jahren. Erinnerung sei an die Darmstädter Schullaufbahnuntersuchung, die für die Sekundarstufe I eine Wiederholerquote von knapp 36 % erbrachte, sowie an Bofingers Erhebung in Bayern, die für die Mitte der siebziger Jahre beginnende Dekade eine Verminderung der Wiederholerquote von 25 % auf etwa 18 % feststellte. Der Rückgang des Sitzenbleibens ist sicher ein guter Indikator für die abnehmende Selektivität dieser Schulform.

Auf den ersten Blick mag es verwundern, daß sich unter den Schulformwechslern ein geringerer Anteil an Sitzenbleibern findet als in der Gesamtstichprobe, nämlich 14,9 % oder 36 von 242 Schülern. Das erscheint weniger erstaunlich, wenn man bedenkt, daß in nicht wenigen Fällen der Schulformwechsel als Alternative zur Wiederholung gewählt worden sein dürfte. Hier sei an Gersteins Befund erinnert, der auch in anderen Fallstudien zu Beginn der sechziger Jahre bestätigt wird (Pasdzierny/Roeder/Wolf 1965), daß Kinder der Unterschicht häufiger als Kinder der Mittelschicht den Schulformwechsel dem Sitzenbleiben vorziehen bzw. nach Wiederholung einer Klasse eher vom Gymnasium abgehen. Schulformwechsel und Klassenwiederholung dürften also nicht selten als alternative Reaktionen auf eine gleiche Problemlage zu verstehen sein. Wir werden auf diese Frage weiter unten noch einmal zurückkommen.

Daß die Verringerung der Sitzenbleiberquoten nicht ohne weiteres als ein Nachlassen des Leistungsdrucks zu interpretieren ist, zeigt sich nicht nur an den bis Jahrgangsstufe 8 kontinuierlich schlechter werdenden Durchschnittsnoten - Klasse 9 und 10 bleiben in etwa auf dem in Klasse 8 erreichten Zensurenschnitt -, sondern auch an der Häufigkeit, mit der im Halbjahreszeugnis der Vermerk erscheint, die Versetzung sei gefährdet. In Klasse 6 trifft dies für 98 Schüler zu, von denen dann am Ende des Schuljahres tatsächlich nur vier nicht versetzt werden. Weitere zwei Schüler bleiben ohne diese Vorwarnung zu diesem Zeitpunkt sitzen. Im 7. Schuljahr sind die Relationen zwischen Vermerk im Halbjahreszeugnis und Sitzenbleiben nicht ganz so extrem: 90 Schüler erhalten den Vermerk. Von ihnen bleiben am Ende des Schuljahres 30 sitzen (plus ein Schüler ohne Vermerk). In Klasse 8 stehen 123 Gefährdungsvermerke 29 Sitzenbleibern am Ende des Schuljahres gegenüber (plus 3 ohne Vermerk). Im 9. Schuljahr sind die Relationen 103 Vermerke zu 17 Sitzenbleibern. Erst im 10. Schuljahr bleibt die Mehrzahl der Schüler, deren Versetzung als gefährdet vermerkt ist, nämlich 22 von 26, auch tat-

sächlich sitzen. Da es relativ selten der Fall sein dürfte, daß Lehrer bzw. Klassenkonferenzen den Vermerk als bloßes Druckmittel benutzen, ohne daß die Versetzung wirklich gefährdet ist, wird man diese Relationen wohl in erster Linie so interpretieren müssen, daß der Vermerk ein wirksames Mittel ist, die Schüler zur Steigerung ihrer Anstrengungen zu bewegen und die alarmierten Eltern dazu, der Schulkarriere ihrer Kinder mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und Unterstützung zu organisieren.

Was den Leistungsstatus der Schulformwechsler im Verhältnis zu dem der Wiederholer angeht, liegt die Vermutung nahe, daß die Wiederholer im Durchschnitt etwas bessere Leistungen zeigen. Bei den Schulformwechslern wird gewissermaßen ausgeschlossen, daß sie durch die weniger radikale Maßnahme des Sitzenbleibens wieder in eine normale Schullaufbahn am Gymnasium eingelenkt werden können. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Abiturienten ist schließlich im Lauf ihrer Schulzeit am Gymnasium sitzengeblieben.

Zur Überprüfung des Leistungsstatus von Wechslern und Wiederholern im Verhältnis zu den Nichtwechslern und Nichtwiederholern haben wir vier Gruppen gebildet:

1. Nichtwechsler und zugleich Nichtwiederholer,
2. Nichtwechsler, aber Wiederholer,
3. Wechsler und Wiederholer,
4. Wechsler, aber Nichtwiederholer.

Im durchschnittlichen Leistungsstatus erwarten wir die folgende Rangfolge der vier Gruppen: 1, 2, 4, 3. Als Kriterium wurde die Durchschnittsnote gewählt, und zwar aus den Zensuren der Hauptfächer (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften) beider Zeugnisse. Unterschiede zwischen Gruppen in den Mittelwerten der Durchschnittsnote wurden mit Hilfe von zweifaktoriellen Varianzanalysen geprüft. Dabei wurden die Wechsler aus dem Schuljahr, für das die Durchschnittsnoten verglichen wurden, jeweils ausgeschlossen, da deren Zensuren häufig bereits dem Zeugnis der aufnehmenden Schule entnommen wurden. Die Durchschnittsnoten der Wechsler wären dadurch artifiziell erhöht worden.

Für die Durchschnittsnote des 5. Schuljahres ergibt sich die erwartete Rangreihe der Gruppen. Die Varianzanalyse zeigt, daß beide Faktoren in höchst signifikantem Zusammenhang mit den Mittelwertunterschieden zwischen den Gruppen stehen. Daß auch die Interaktion zwischen den Faktoren signifikant wird, ist auf den großen Unterschied zwischen Gruppe 1 und den übrigen Gruppen zurückzuführen. Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind allerdings so gering, daß man kaum von einer überzeugenden Bestätigung unserer Erwartung sprechen kann.

Bei den Durchschnittszensuren des 6. Schuljahres kommt die Varianzanalyse zum gleichen Ergebnis, aber es stellt sich bereits eine andere als die erwartete Reihenfolge ein. Gruppe 4 nimmt hier den 2. Rangplatz ein.

Dies gilt auch für die Durchschnittsnoten von Klasse 7, für die die Varianzanalysen wiederum zum gleichen Ergebnis führen: höchst signifikanter Effekt der beiden Faktoren Schulformwechsel und Wiederholung bei signifikanter Interaktion zwischen ihnen.

Für die Durchschnittsnote der Klasse 8 weicht die beobachtete Rangfolge der Gruppenmittelwerte noch stärker von der erwarteten ab: 1, 4, 3, 2. Auch hier sind die Effekte beider Faktoren und ihre Interaktion signifikant.

Noch weiter entfernt sich die Rangreihe für die Durchschnittsnoten in Klasse 9 von der erwarteten. Sie lautet jetzt 1, 3, 4, 2. Allerdings ist die Gruppe 3 (Wechsler und Wiederholer) mit acht Schülern nur noch sehr schwach besetzt. Es dürfte also kaum mehr interpretierbar sein, wenn eine ebenso kleine Gruppe 3 bei der Durchschnittsnote des 10. Schuljahres den ersten Rangplatz statt des erwarteten letzten einnimmt. Die Varianzanalysen für das 9. und 10. Schuljahr erbringen einen Haupteffekt nur noch für den Faktor Wiederholung.

Sieht man von den nicht interpretierbaren Ergebnissen für das 9. und 10. Schuljahr ab, so ist durch diese statistischen Analysen nur eine unserer Erwartungen konstant bestätigt worden, nämlich die eher triviale Vermutung, daß Schüler, die auf dem Gymnasium bleiben, ohne eine Klasse zu wiederholen, bessere Leistungen haben als diejenigen, denen das eine oder das andere oder beides widerfährt. Nur für die Klassenstufe 5 ergibt sich die erwartete Rangfolge der Gruppenmittelwerte, aber die Unterschiede zwischen den Gruppen 2 bis 4 sind gering und liegen im Zufallsbereich. Für dieses stabile und wahrscheinlich nicht triviale erwartungswidrige Ergebnis bieten sich zwei einander nicht ausschließende Erklärungen an. Erstens können Schulformwechsel und Klassenwiederholung, wie oben erläutert, alternative Reaktionen auf eine sehr ähnliche Problemlage im Hinblick auf den Leistungsstand der Schüler sein. Dies würde bedeuten, daß in einer Reihe von Fällen die Klassenwiederholung an die Stelle des Schulformwechsels treten könnte. Zweitens gibt es, wofür Köster-Bunselmeyer Beispiele gegeben hat, unter den Wechslern auch Schüler, die aus anderen als primär leistungsbezogenen Gründen vom Gymnasium abgehen. Diese Gruppe scheint allerdings in unserer Stichprobe eher klein zu sein. Immerhin gibt es, wie später noch zu zeigen ist, durchaus Wechsler, deren Versetzung aktuell nicht gefährdet ist, bzw. Schüler, die trotz Versetzung vom Gymnasium gehen. Am wahrscheinlichsten ist es also, daß jede der beiden Erklärungen jeweils auf eine Teilgruppe von Schülern zutrifft.

Es ist mehrfach betont worden, daß die Klassenwiederholung eine sinnvolle Entscheidung sein kann, wenn sie dem Schüler dazu verhilft, das angestrebte Bildungsziel - Abitur oder auch Mittlere Reife - trotz eines zeitweiligen Leistungseinbruchs zu erreichen. Dies ist mit unserem Datensatz nur teilweise zu überprüfen. Immerhin können wir erstens die Frage beantworten, ob die Klassenwiederholung zu einer mindestens kurzfristigen Verbesserung der Leistungen führt. Zu diesem Zweck haben wir die Durchschnittsnote des Zeugnisses, aufgrund dessen die Entscheidung zu wiederholen fiel, mit der Durchschnittsnote des Zeugnisses nach der Wiederholung sowie mit der Durchschnittsnote des folgenden Schuljahres verglichen. Wir können zweitens überprüfen, wie sich die Durchschnittsleistung der Wiederholer bis zum Abschluß der 10. Klasse im Vergleich mit den Nichtwiederholern entwickelt hat.

Wenden wir uns der ersten Frage zu. Für die Wiederholer im 5. Schuljahr ergibt sich für das folgende Zeugnis eine signifikante Verbesserung der durchschnittlichen Leistungen. Im 6. Schuljahr wird allerdings beinahe wieder der ungünstige Notendurchschnitt des ersten Zeugnisses erreicht (allerdings verschlechtert sich auch die Durchschnittsnote für alle Schüler im 6. Schuljahr). Für die Wiederholer des 6. Schuljahres sind die Befunde ähnlich: eine höchst signifikante Verbesserung der Zensuren im Anschluß an das Sitzenbleiben und eine erneute Verschlechterung in der Durchschnittsnote des 7. Schuljahres, die allerdings deutlich unter dem

Durchschnittswert zum ersten Zeitpunkt bleibt. Die relativ hohe Standardabweichung der Durchschnittsnote für Klasse 6 deutet auf eine Polarisierung im Leistungsstatus dieser Wiederholergruppe hin. Ein Teil dieser Schüler dürfte erneut sitzenbleiben und/oder vom Gymnasium abgehen. Eine zweite Gruppe dürfte sich nun eher im Bereich befriedigender und ausreichender Leistungen bewegen. Die gleiche Struktur der Verteilung der drei Durchschnittsnoten ergibt sich für die Wiederholer des 7. Schuljahres. Nach höchst signifikanter Leistungssteigerung hat sich die Durchschnittsnote des 8. Schuljahres bei relativ großer Streuung wieder etwas verschlechtert, bleibt aber deutlich unter der Note des ersten Zeitpunktes. Bei den Wiederholern des 8. Schuljahres tritt nach höchst signifikanter Leistungsverbesserung nach dem Sitzenbleiben nur noch ein geringfügiger Leistungsabfall (0,14 Notenstufen) zur Durchschnittszensur des 9. Schuljahres - wiederum bei relativ hoher Streuung - auf. Bis zum 9. Schuljahr bleibt also die Leistungsverbesserung um so stabiler, je später das Sitzenbleiben erfolgt ist. Zugleich ist in allen Schuljahren eine Polarisierung des Leistungsstatus der Wiederholer im folgenden Schuljahr festzustellen. Letzteres gilt auch für die Wiederholer des 9. Schuljahres. Bei ihnen ist allerdings der Leistungsabfall im 10. Schuljahr wieder etwas deutlicher ausgefallen, der für die Jahre davor feststellbare Trend zu stabilerer Leistungsverbesserung also zumindest für dieses Schuljahr gebrochen.

Tabelle 45: Mittelwerte und Standardabweichungen der Durchschnittsnoten von Wiederholern der Klassenstufen 5-9

| | Mittelwert | Standardabweichung | N |
|----------------------|------------|--------------------|----|
| Klasse 5 | | | |
| Vor dem Wiederholen | 3.763 | .749 | 16 |
| Nach dem Wiederholen | 3.117 | .523 | 16 |
| Folgendes Zeugnis | 3.642 | .536 | 16 |
| Klasse 6 | | | |
| Vor dem Wiederholen | 3.981 | .373 | 17 |
| Nach dem Wiederholen | 3.254 | .456 | 17 |
| Folgendes Zeugnis | 3.593 | .495 | 17 |
| Klasse 7 | | | |
| Vor dem Wiederholen | 4.087 | .329 | 22 |
| Nach dem Wiederholen | 3.338 | .523 | 22 |
| Folgendes Zeugnis | 3.596 | .628 | 22 |
| Klasse 8 | | | |
| Vor dem Wiederholen | 4.032 | .350 | 30 |
| Nach dem Wiederholen | 3.316 | .478 | 30 |
| Folgendes Zeugnis | 3.460 | .656 | 30 |
| Klasse 9 | | | |
| Vor dem Wiederholen | 3.971 | .409 | 15 |
| Nach dem Wiederholen | 3.394 | .526 | 15 |
| Folgendes Zeugnis | 3.731 | .675 | 15 |

Die zweite Frage, die nach der Leistungsentwicklung der Wiederholer bis zum Abschluß der 10. Klasse wird in Tabelle 45a angesprochen. Sie bietet die Zensurenmittelwerte, die aus den Hauptfächern (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften) gebildet wurden. Der Mittelwert für das Zeugnis, aufgrund dessen die Nichtversetzung erfolgte, ist jeweils hervorgehoben. Die Abweichungen der Wiederholerzahlen zwischen den beiden Tabellen sind auf unterschiedliche Zuordnung derjenigen Schüler zurückzuführen, die in der Mitte eines Schuljahres nicht versetzt wurden.

Tabelle 45a: **Durchschnittszensuren von Wiederholern der Klassenstufen 5-10**

| | Durchschnittszensuren in der Klassenstufe | | | | | |
|---------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Keine Wiederholer (n = 570) | 2.94 | 3.00 | 3.02 | 3.11 | 3.08 | 3.14 |
| Wiederholer der Klassenstufe | | | | | | |
| 5 (n = 14) | 3.79 | 3.60 | 3.54 | 3.28 | 3.20 | 3.38 |
| 6 (n = 12) | 3.65 | 3.99 | 3.54 | 3.56 | 3.52 | 3.45 |
| 7 (n = 19) | 3.47 | 3.74 | 4.14 | 3.48 | 3.45 | 3.35 |
| 8 (n = 28) | 3.14 | 3.38 | 3.65 | 4.09 | 3.40 | 3.43 |
| 9 (n = 11) | 3.18 | 3.51 | 3.51 | 3.82 | 4.10 | 3.51 |
| 10 (n = 26) | 3.14 | 3.40 | 3.50 | 3.60 | 3.73 | 4.20 |

Die erste Zeile enthält die Zensuren der Schüler, die durchweg versetzt wurden und belegt erneut die im Laufe der Sekundarstufe zunehmende Verschärfung der Leistungsbewertung. Die folgenden Zeilen der ersten Spalte geben das Schuljahr der Nichtversetzung an. Die Ergebnisse sind relativ eindeutig:

Den schlechtesten Zensuredurchschnitt weist jeweils das Zeugnis auf, aufgrund dessen die Schüler nicht versetzt wurden. Ab Klasse 7 ist dabei der rapide Leistungsverfall in den vorausgegangenen Schuljahren erkennbar. Nach dem Sitzenbleiben bessern sich die Durchschnittsleistungen deutlich. In den folgenden Jahren bleiben die Leistungen entweder stabil oder es zeigt sich eine weitere Leistungsverbesserung. Jedenfalls gibt es im Durchschnitt keinen Rückfall auf den extrem niedrigen Leistungsstand zum Zeitpunkt des Sitzenbleibens. Allerdings wird auch in keinem Schuljahr von den Wiederholern der durchschnittliche Leistungsstand derjenigen Schüler erreicht, die immer versetzt wurden. Mit dieser Einschränkung ist also festzuhalten, daß das Sitzenbleiben für diese Schüler eine insgesamt erfolgreiche Maßnahme war. Sie verhilft ihnen zu einer Leistungsverbesserung und sie hält die Option

Abitur offen. Wenn die weiter oben aus unseren Befunden abgeleitete Hypothese, daß Klassenwiederholung und Schulformwechsel in vielen Fällen alternative Optionen bei vergleichbarer Ausgangssituation sind, aufrecht zu halten ist, sprechen die in Tabelle 45a zusammengefaßten Befunde wahrscheinlich eher für die Klassenwiederholung. Auch die Tatsache, daß der nach Verordnungslage unvermeidliche Schulformwechsel nach zweimaligem Wiederholen einer Klasse in unserer Stichprobe eine untergeordnete Rolle spielt - insgesamt sind nur drei Schüler zweimal sitzengeblieben - spricht ebenfalls für die Offenheit dieser Alternative.

In der schulpädagogischen Literatur wird das Sitzenbleiben fast durchweg als eine ungeeignete Fördermaßnahme bewertet. Und in der Tat gibt es genügend empirische Belege dafür, daß Sitzenbleiber trotz kurzfristiger Leistungsverbesserung den Anschluß an ihre neuen Mitschüler schnell wieder verlieren. Dies dürfte, wie die Standardabweichungen in Tabelle 45 zeigen, auch für einen Teil der Sitzenbleiber unserer Stichprobe gelten. Dennoch scheint eine differenzierende Bewertung angebracht, wie sie auch durch qualitative Studien von Bildungsverläufen nahegelegt wird. So demonstriert etwa Nittel an einer Anzahl von Beispielen, daß Sitzenbleiben der Scheitelpunkt einer Mißerfolgskarriere sein kann, der zugleich der Punkt der Umkehr in eine wieder normalisierte Schullaufbahn sein kann. Er zeigt an einigen Fällen Gründe für das Mißlingen einer solchen Umkehr: Verbleiben bei den gleichen Lehrern, die ein Schüler für seinen Mißerfolg verantwortlich macht, Umgang mit den gleichen Schülern, die den Aufbau positiver Einstellungen zur Schule erschweren, rigide und nicht unterstützende Reaktionen der Eltern. Erfolgreich kann die Maßnahme sein, wenn stigmatisierende Attribuierungen von Lehrern und Eltern vermieden werden, der Schüler statt dessen von beiden emotionale Zuwendung erfährt und das Sitzenbleiben mit gezielter individueller Förderung verbunden wird (Nittel 1992, S. 381 ff., 394, 421 f.). Eine derart differenzierende Bewertung wird auch durch die in den Tabellen 45 und 45a zusammengefaßten Befunde nahegelegt. Vor allem letztere dokumentiert den dem Sitzenbleiben vorausgehenden scheinbar unaufhaltsamen Leistungsverfall, der offensichtlich bei einem Teil der Schüler erst durch diese Entscheidung effektiv gestoppt wird.

Es ist nicht auszuschließen, daß auch der Schulformwechsel zur Realschule oder zur Gesamtschule für einen Teil der Schüler die Option Abitur wieder öffnet. Aufgrund der verfügbaren Informationen können wir diese Frage nicht klären. Der folgende Abschnitt, der die Leistungsentwicklung nach dem Schulformwechsel anhand des ersten Zeugnisses der aufnehmenden Schule anspricht, kann nur ein erster Einstieg in dieses Thema sein, das in der zweiten Teilstudie mit neuen Daten wieder aufgenommen wird.

3.12 Leistungsentwicklung und Schulformwechsel

Der Vergleich des ersten Zeugnisses der aufnehmenden Schule mit dem letzten Zeugnis des Gymnasiums zeigt ebenfalls eine deutliche und statistisch signifikante Verbesserung der Leistungsbewertung und bestätigt damit die Ergebnisse von Köster-Bunselmeyer. Während die Verbesserung nach Wiederholen zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln einer Notenstufe beträgt, liegt sie für die Wechsler aus den Klassen 5 bis 7 im Durchschnitt zwischen einer und 1,4 Notenstufen. Die ausgeprägtere Leistungsverbesserung ist zweifellos teilweise auf die milderen Leistungsmaßstäbe der aufnehmenden Schulen zurückzuführen. Auch für die Wechsler aus den Klassenstufen 8 und 9 ist eine signifikante Leistungsverbesserung nach dem Wechsel festzustellen. Sie fällt allerdings im Vergleich zu den frühen Wechslern weniger deutlich aus.

Tabelle 46: Varianzanalysen der Halbjahresdurchschnittsnoten getrennt für Kontrollgruppe (1), Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt (2) und aktuelle Wechsler (3) für die Klassen 5 bis 7. Zusätzlich enthalten: Vergleich für letzte Gymnasial- mit erster Nichtgymnasialnote (dif)

| Wechsel | Gruppe | Durchschnittsnoten in Klasse ... (1. bzw. 2. Halbjahr) | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------|--|------|------|----------------|------|----------------|-------|----------------|------|----------------|------|----------------|-------|
| | | 4 | 5.1 | 5.2 | dif 5.1m5.2 | 6.1 | dif 5.2m6.1 | 6.2 | dif 6.1m6.2 | 7.1 | dif 6.2m7.1 | 7.2 | dif 7.1m7.2 | |
| 5.1 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.7a | -.06a | | | | | | | | | |
| | 2 | 2.7b | 3.5b | 3.7 | | | | | | | | | | -.26b |
| | 3 | 3.1 | 4.5c | 3.2 | | | | | | | | | | |
| 5.2 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.7a | | 2.8a | -.09a | | | | | | | |
| | 2 | 2.7b | 3.3b | 3.5b | | 3.7c | | | | | | | | -.22b |
| | 3 | 2.8 | 4.0c | 4.3c | | 3.1 | | | | | | | | |
| 6.1 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.7a | | 2.8a | | 2.8a | .02a | | | | | |
| | 2 | 2.7b | 3.3b | 3.5b | | 3.7b | | -.11b | | | | | | |
| | 3 | 2.9 | 3.8c | 4.1c | | 4.3c | | | | | | | | 3.0 |
| 6.2 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.7a | | 2.8a | | 2.8a | | 2.9a | -.14a | | | |
| | 2 | 2.6b | 3.1b | 3.3b | | 3.4b | | -.27b | | | | | | |
| | 3 | 2.7 | 3.6c | 3.8c | | 4.1c | | | | 4.3c | | | | 3.2c |
| 7.1 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.7a | | 2.8a | | 2.8a | | 2.9a | | 3.0a | -.02a | |
| | 2 | 2.6b | 3.1b | 3.3b | | 3.4b | | -.17b | | | | | | |
| | 3 | 2.7 | 3.4 | 3.5 | | 3.7 | | | | 3.9 | | 4.4c | | 3.1 |

a: 1 ≠ 2 b: 1 ≠ 3 c: 2 ≠ 3

Tabelle 47: Varianzanalysen der Jahresdurchschnittsnoten getrennt für Kontrollgruppe (1), Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt (2) und aktuelle Wechsler (3) für die Klassen 8 und 9. Zusätzlich enthalten: Vergleich für letzte Gymnasial- mit erster Nichtgymnasialnote (dif)

| Wechsel | Gruppe | Durchschnittsnoten in Klasse ... | | | | | | | | |
|---------|--------|----------------------------------|------|------|------|------|------|---------|------|----------|
| | | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | dif 8m9 | 10 | dif 9m10 |
| 8 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.8a | 2.9a | 3.1a | 3.1a | | | |
| | 2 | 2.6b | 3.0b | 3.3b | 3.5b | 3.9b | 3.9c | -.01b | | |
| | 3 | 2.6 | 3.1 | 3.4 | 3.7 | 4.0 | 3.1 | -.05c | | |
| 9 | 1 | 2.2a | 2.7a | 2.8a | 2.9a | 3.1a | 3.1a | | 3.2a | -.11b |
| | 2 | 2.7b | 3.2 | 3.6b | 3.7b | 3.8b | 3.9b | | 4.3c | -.35c |
| | 3 | 2.6 | 3.0 | 3.2 | 3.5 | 3.9 | 3.9 | | 3.2 | .68 |

a: 1 ≠ 2 b: 1 ≠ 3 c: 2 ≠ 3

Die Tabellen, denen diese Angaben zu entnehmen sind (vgl. die Spalten dif), fassen so viele Informationen zusammen, daß sie eines etwas detaillierteren Kommentars bedürfen. Sie bieten einen Überblick über die Ergebnisse von Varianzanalysen, mit denen die Durchschnittszensuren von drei Gruppen miteinander verglichen und die Unterschiede auf Signifikanz geprüft werden. Bei den drei Gruppen handelt es sich um

- Schüler die nicht die Schulform wechseln (1),
- Schüler die zu einem späteren Zeitpunkt als dem in der ersten Spalte angegebenen vom Gymnasium abgehen (2),
- Schüler die zum in der ersten Spalte angegebenen Zeitpunkt vom Gymnasium abgehen (3).

In der zweiten Spalte sind die Gruppen bezeichnet, denen die in den folgenden Spalten aufgeführten Durchschnittszensuren zuzuordnen sind. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Tabellen besteht darin, daß die erste bis zu Klasse 7, 2. Halbjahr, den Schulformwechsel und die Zeugnisse für jedes Halbjahr präsentiert, während die zweite sich jeweils auf ein ganzes Schuljahr bezieht und die Durchschnittsnoten aus beiden Zeugnissen eines Schuljahres gebildet werden.

Spalte 3 faßt noch einmal Informationen über den Zusammenhang zwischen Grundschulzeugnis und Schulformwechsel zusammen, die im entsprechenden Kapitel detailliert berichtet wurden. Sie zeigt insbesondere, daß schon in den Zensuren des letzten Grundschulzeugnisses ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Schülern, die erfolgreich die Sekundarstufe I des Gymnasiums durchlaufen - Gruppe 1 -, und den beiden Gruppen der späteren Wechsler besteht. Daß die Gruppen 1 und 2 sich signifikant unterscheiden, ist durch den Buchstaben a hinter der Durchschnittszensur angegeben; der Buchstabe b weist auf Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen 1 und 3 hin. Bemerkenswert, wenn auch nach den bisher mitgeteilten Befunden nicht überraschend, ist, daß die Unterschiede in der Durchschnittsnote des Grundschulzeugnisses zwischen den Gruppen der Wechsler einerseits und der Nichtwechsler andererseits über den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe I stabil bleiben.

Spalte 4 faßt die ebenfalls schon ausführlich berichteten Informationen über Zusammenhänge zwischen den Durchschnittszensuren des Halbjahrszeugnisses der 5. Klasse und dem Schulformwechsel noch einmal zusammen. Hervorgehoben sei hier, daß bis zum Ende der 6. Klasse (6.2) sich auch die beiden Wechslergruppen in den Durchschnittsnoten des ersten Halbjahrszeugnisses signifikant voneinander unterscheiden - angezeigt durch den Buchstaben c. Schüler, die nach dem ersten Halbjahr der Klasse die Schulform wechseln (Gruppe 3), erhalten im Halbjahrszeugnis eine Durchschnittszensur von 4,5. Auch die Schüler, die zu späteren Zeitpunkten wechseln, haben Durchschnittszensuren zwischen "ausreichend" und "mangelhaft" im Zeugnis, das dem Wechsel vorausgeht.

Die mit Dif(ferenz) überschriebenen Spalten vergleichen die Leistungsentwicklung in den drei Gruppen jeweils auf der Grundlage der beiden letzten Zeugnisse. Negative Werte bezeichnen eine Verschlechterung der Durchschnittszensuren, positive eine Verbesserung. Die durchweg negativen Werte der Gruppen 1 (Nichtwechsler) und 2 (Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt) verweisen auf die generelle Verschärfung der Bewertungsmaßstäbe im Verlauf der Sekundarstufe I. Das stärkste Absinken der Durchschnittsnoten ist dabei für das Halbjahrszeugnis der Klasse 7 festzustellen, sicher ein Effekt der in Klasse 7 eingeführten zweiten Fremdsprache. Bis zum Ende der Klasse 7 fällt der Leistungsabfall für die späteren Wechsler (Gruppe 2) jeweils signifikant stärker aus als für die Nichtwechsler (Gruppe 1). Ab Klasse 8

wird dagegen der Unterschied zwischen den Gruppen 1 und 2 - bezogen auf diese Differenzwerte - nicht mehr signifikant.

Für die Gruppe 3 bezieht sich der Vergleich jeweils auf das letzte Zeugnis im Gymnasium und das erste Zeugnis der aufnehmenden Schule. Die hohen positiven Differenzwerte weisen, wie oben ausgeführt, auf eine beträchtliche durchschnittliche Leistungsverbesserung nach dem Wechsel hin. Die Unterschiede zu den beiden anderen Gruppen sind durchweg signifikant (Buchstaben b und c).

3.13 Schulformwechsel und Verhaltenseinschätzungen

Wie wirkt sich der Wechsel nach Einschätzung der aufnehmenden Schule im Verhalten der Schüler aus? Köster-Bunselmeyer hatte festgestellt, daß sich bei 72 % der Wechsler im ersten Realschulzeugnis einschränkende Bemerkungen über das Lern- und Sozialverhalten finden. Wir sind dieser Frage etwas detaillierter nachgegangen und haben die Veränderung in den einzelnen Bewertungskategorien vor und nach dem Schulformwechsel untersucht. Tabelle 48 gibt die Ergebnisse, bezogen auf die mündliche Mitarbeit im Unterricht, wieder.

Tabelle 48: Mündliche Mitarbeit vor und nach dem Schulformwechsel

| | Nach dem Wechsel | | | | zusammen |
|-----------------|------------------|----|----|----|----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Vor dem Wechsel | | | | | |
| 0 | 41 | 26 | 19 | 19 | 105 |
| 1 | 28 | 27 | 17 | 7 | 79 |
| 2 | 8 | 9 | 5 | 9 | 31 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 6 | 12 |
| zusammen | 79 | 64 | 43 | 41 | 227 |

0 = keine Bewertung

1 = passiv, still, mangelnde Beteiligung

2 = (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme

3 = aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend

Im einzelnen zeigt die Tabelle: Von den 105 Schülern (Summe der Zeile 0), die im letzten Zeugnis vor dem Wechsel keine Bewertung der mündlichen Mitarbeit erfuhren, trifft dies auch nach dem Wechsel für 41 Schüler zu. 45 dieser Schüler erhalten nun eine negative Bewertung. Immerhin wird bei 19 der Schüler, die zuvor keine Bewertung erfahren haben, nun explizit ihre

aktive Mitarbeit gelobt. Bei den 79 Schülern, die im letzten Gymnasialzeugnis als passiv und teilnahmslos eingestuft wurden (Zeilensumme Zeile 1), wird bei 7 Schülern explizit die aktive Beteiligung nach dem Wechsel hervorgehoben. Von den 31 Schülern, deren Beteiligung vor dem Wechsel als ungleichmäßig eingestuft wurde, werden nach dem Wechsel je 9 Schüler als passiv bzw. besonders aktiv bewertet.

Wie sind diese offensichtlich sehr unterschiedlichen individuellen Verläufe zusammenfassend zu bewerten? Zunächst ist festzuhalten, daß etwa gleich viele Schüler vor und nach dem Wechsel in bezug auf ihre mündliche Mitarbeit als problematisch eingestuft werden. Vor dem Wechsel sind es 110 (Zeilensumme 1 und 2), nach dem Wechsel 107 Schüler (Spaltensumme 1 und 2), also etwas weniger als 50 %. (Über alle Bewertungskategorien hinweg dürfte sich also ein ähnlich hoher Prozentsatz von Schülern mit einschränkenden Bemerkungen finden wie in der Analyse von Köster-Bunselmeyer.) Positiv ist dabei anzumerken, daß die uneingeschränkte Kritik der Mitarbeit (Stufe 1) seltener geworden ist und daß die eingeschränkte Kritik (Stufe 2) entsprechend zugenommen hat. Mehr als verdreifacht - von 12 auf 41 - hat sich die Zahl der Schüler, deren aktive Mitarbeit explizit hervorgehoben wird. Man wird also resümierend feststellen können, daß erstens ein beträchtlicher Teil der Schüler, deren mündliche Mitarbeit vor dem Wechsel als problematisch bewertet wurde, sich nach dem Wechsel in dieser Hinsicht positiv entwickelt hat, daß zweitens ein fast ebenso hoher Anteil der Schüler entweder weiterhin negativ bewertet wird oder sich im Hinblick auf die mündliche Beteiligung eher ungünstig entwickelt, und daß drittens insgesamt der Anteil der positiven Verläufe den der negativen übersteigt, insgesamt also eine deutlich eingeschränkt positive Bilanz zu ziehen ist.

Für die schriftliche Mitarbeit fällt die Gesamtbilanz ähnlich aus, wie Tabelle 49 dokumentiert.

Tabelle 49: Schriftliche Mitarbeit vor und nach dem Schulformwechsel

| | Nach dem Wechsel | | | | zusammen |
|-----------------|------------------|----|----|----|----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Vor dem Wechsel | | | | | |
| 0 | 37 | 13 | 17 | 30 | 97 |
| 1 | 28 | 22 | 13 | 7 | 70 |
| 2 | 3 | 3 | 6 | 10 | 22 |
| 3 | 14 | 3 | 3 | 18 | 38 |
| zusammen | 82 | 41 | 39 | 65 | 227 |

0 = keine Bewertung

1 = unregelmäßig

2 = (zum Beispiel fächerspezifisch) eingeschränkt regelmäßig

3 = regelmäßig, stetig, gewissenhaft, sorgfältig, selbständig

Der Anteil der Schüler, die hier uneingeschränkt positiv bewertet werden, ist deutlich höher als bei der mündlichen Mitarbeit, gegenüber dem letzten Gymnasialzeugnis verdoppelt er sich nahezu. Noch deutlicher als bei der mündlichen ist bei der schriftlichen Mitarbeit der Anteil der Schüler zurückgegangen, die eine uneingeschränkt negative Bewertung erfahren, nämlich von 70 auf 41. Aber auch der Anteil der Schüler, die nach dem Wechsel gleichbleibend ungünstig oder negativer als zuvor eingestuft wurden, ist beträchtlich. Insgesamt handelt es sich um 81 Schüler, wenn man die fehlende Bewertung (Stufe 0) positiver einstuft als die Kritik (Stufe 1 und 2), also etwas mehr als ein Drittel. Die Gesamtbilanz kann also nur mit deutlichen Einschränkungen als positiv bezeichnet werden.

Die Verhaltensdisziplin ist seltener bewertet worden als die mündliche oder schriftliche Mitarbeit. Im letzten Gymnasialzeugnis finden sich bei 64 Schülern entsprechende Bemerkungen, davon ein knappes Drittel positive Bewertungen. Im ersten Zeugnis der aufnehmenden Schule gibt es entsprechende Vermerke bei 74 Schülern. Zugenommen hat sowohl die Anzahl positiver Bewertungen - von 20 auf 28 - als auch die am häufigsten geäußerte Kritik, nämlich der Hinweis auf Schwatzen und Abgelenktsein - von 28 auf 34. Die Zahl der aktiven Störer ist um ein Drittel - von 12 auf 8 - zurückgegangen. Der Anteil der Schüler, die in beiden Zeugnissen die gleiche negative oder positive Bewertung erhalten, ist vergleichsweise gering. Die Zahl der negativen Bewertungen liegt im zweiten Zeugnis mit 46 etwas über der im ersten (44). Eine derart ausgeglichene Bilanz wird man trotz des Anstieges der Zahl explizit positiv bewerteter Schüler kaum als besonders günstigen Effekt des Schulformwechsels verbuchen können.

Tabelle 50: Verhaltensdisziplin vor und nach dem Schulformwechsel

| | Nach dem Wechsel | | | | | | zusammen |
|-----------------|------------------|---|---|----|---|----|----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Vor dem Wechsel | | | | | | | |
| 0 | 123 | 3 | 1 | 19 | 1 | 16 | 163 |
| 1 | 5 | 2 | 1 | 4 | - | -- | 12 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | -- | 4 |
| 3 | 13 | 1 | - | 8 | - | 6 | 28 |
| 4 | -- | - | - | -- | - | -- | -- |
| 5 | 11 | 1 | - | 2 | - | 6 | 20 |
| zusammen | 153 | 8 | 3 | 34 | 1 | 28 | 227 |

- 0 = keine Bewertung
- 1 = aktiv stören
- 2 = albern, andere ablenken
- 3 = schwatzen, selbst abgelenkt sein
- 4 = uneinsichtig, ichbezogen agieren
- 5 = tadellos

Während wir für die Leistungsbewertung im Durchschnitt eine eindeutig positive Entwicklung im unmittelbaren Anschluß an den Schulformwechsel feststellen konnten, was nicht ausschließt, daß eine Minderheit der Schüler nach wie vor schwache Leistungen zeigt, ist die Entwicklung der Verhaltensbewertung weniger eindeutig. Neben deutlichen Verbesserungen ist hier für einen beträchtlichen Prozentsatz von Schülern eine eher negative Entwicklung zu konstatieren. Wo eine negative Leistungs- und eine (erneut) negative Verhaltensbewertung zusammenkommen, dürfte die Schullaufbahn auch in der aufnehmenden Schule gefährdet sein. Deutliche Indikatoren dafür sind eine gefährdete Versetzung oder die Nichtversetzung. Ihre Häufigkeit wird im folgenden knapp dargestellt, weil Tabelle 51 ohne Kommentar nicht sehr gut verständlich ist.

Tabelle 51: Versetzungsgefährdungsvermerke und Versetzungen bei und nach Schulformwechsel

| Abgänger aus Klasse | N | Letztes Gymnasialzeugnis | | | Zeugnis der aufnehmenden Schule | | |
|---------------------|----|-------------------------------------|----------------|----------------------|-------------------------------------|----------------|----------------------|
| | | davon Versetzungsgefährdungsvermerk | davon versetzt | davon nicht versetzt | davon Versetzungsgefährdungsvermerk | davon versetzt | davon nicht versetzt |
| 5.1 | 10 | - | - | - | - | 8 | - |
| 5.2 | 37 | - | 34 | 1 | 1 (aber versetzt) | - | - |
| 6.1 | 17 | 15 | - | - | 1 | 15 | - |
| 6.2 | 63 | - | 63 | - | 10 | - | - |
| 7.1 | 11 | 11 | - | - | 2 (8.1) | 11 | - |
| 7.2 | 21 | - | - | 16 | 5 (8.1) | - | - |
| 8.1 | 19 | 14 | - | - | 1 (9.1) | 14 | 2 |
| 8.2 | 19 | - | 10 | - | 3 (9.1) | - | - |
| 9.1 | 13 | 10 | - | - | - | 10 | - |
| 9.2 | 14 | - | 11 | - | 4 (10.2) | - | - |

Von den zehn Schülern, die schon nach dem ersten Halbjahr aus der Klasse 5 des Gymnasiums wieder abgehen, hat keiner den Vermerk, daß die Versetzung gefährdet sei. Acht von ihnen werden am Ende des Schuljahres versetzt. Im Halbjahreszeugnis der Klasse 6 hat keiner von ihnen einen Gefährdungsvermerk. Von den 37 Schülern, die im Anschluß an Klasse 5 vom Gymnasium abgehen, sind 34 versetzt worden. Von den 17 Abgängern nach dem ersten Halbjahr von Klasse 6 hat die Mehrheit einen Gefährdungsvermerk (15), es werden jedoch alle am Ende des 6. Schuljahres versetzt, und auch in den Halbjahreszeugnissen der Klasse 7 findet sich nur ein Gefährdungsvermerk. Die 63 Schüler, die nach Klasse 6 vom Gymnasium abgehen, haben - soweit Angaben vorliegen - alle einen Versetzungsvermerk im letzten Zeugnis. Immerhin zehn von ihnen erhalten im Halbjahreszeugnis der Klasse 7 einen Gefährdungsvermerk. Weiterreichende Angaben liegen nicht vor. Die elf Schüler, die in Klasse 7 nach dem ersten Halbjahr abgehen, haben alle einen Gefährdungsvermerk im Zeugnis, werden aber am Ende der Klasse 7 alle versetzt. Nur zwei von ihnen haben auch im Halbjahreszeugnis der Klasse 8 einen Gefährdungsvermerk. Die Mehrheit der Schüler, die nach Klasse 7 abgehen, verläßt das Gymnasium ohne Versetzung nach Klasse 8 (16 von 21). Fünf dieser Schüler erhalten auch im ersten Zeugnis der aufnehmenden Schule einen Gefährdungsvermerk, zwölf ein Zeugnis ohne solchen Vermerk. Von den 19 Abgängern nach dem ersten Halbjahr der Klasse 8 ist bei 14 die Versetzung gefährdet. Im Halbjahreszeugnis der Klasse 9 hat nur noch ein Schüler einen Gefährdungsvermerk. Von den 19 Abgängern nach Klasse 8 sind zehn nicht nach 9 versetzt. Im Halbjahreszeugnis Klasse 9 haben drei dieser Schüler einen Gefährdungsvermerk. Zehn der 13 Abgänger aus Klasse 9, 1. Halbjahr, sind versetzungsgefährdet; am Ende des Schuljahres werden jedoch alle, für die Informationen vorliegen, versetzt. Kein Schüler hat einen Gefährdungsvermerk im Halbjahreszeugnis der Klasse 10. Von den 14 Schülern, die

nach Klasse 9 abgehen, haben elf keine Versetzung nach Klasse 10. Im Halbjahreszeugnis des 10. Jahrganges sind vier Schüler erneut versetzungsgefährdet.

Eine Zusammenfassung dieser Aufzählung ist nicht zuletzt wegen der häufig fehlenden weiteren Angaben nur relativ global möglich. Es fällt auf, daß die Schulformwechsler aus den ersten beiden Schuljahren nur selten einen Nichtversetzungsvermerk in ihrem letzten Gymnasialzeugnis haben. Gefährdungsvermerke sind ab Halbjahreszeugnis Klasse 6 im letzten Gymnasialzeugnis häufig. Von Klasse 7 aufwärts gilt jeweils meist für die Mehrheit der Abgänger, daß sie einen Gefährdungs- oder Nichtversetzungsvermerk im letzten Gymnasialzeugnis haben. Die Unterschiede im anfänglichen Schulerfolg in der aufnehmenden Schule zwischen den Frühabgängern und den Wechslern von Klasse 7 aufwärts, erscheinen jedoch nicht als sehr erheblich. Bei weitem die Mehrheit der Schüler, für die entsprechende Informationen vorliegen, ist nach dem Wechsel in der neuen Schule relativ erfolgreich, wenn Versetzung bzw. fehlender Gefährdungsvermerk als Indikator dafür akzeptiert werden.

3.14 Schulformwechsler aus den Klassen 9 und 10

Der frühzeitige Schulformwechsel vom Gymnasium läßt sich, wie die voranstehenden Analysen gezeigt haben, durch die im Grundschulzeugnis und im ersten Gymnasialzeugnis enthaltenen Informationen über Leistung und Verhalten der Schüler weitgehend aufklären. Für die kleinere Zahl der Schüler, die später vom Gymnasium abgehen, ist das mit dieser Information trotz deren relativer prognostischer Validität bis zum Abschluß der Sekundarstufe I aus naheliegenden Gründen weniger gut möglich. Wir gehen deshalb abschließend noch einmal auf die Schullaufbahn dieser insgesamt 36 Schüler ein, unter denen sich deutlich mehr Schülerinnen (23) als Schüler (13) befinden. Die Mehrzahl der Schüler wechselt aus Klasse 9, nur acht von ihnen, darunter fünf Mädchen, wechseln aus Klasse 10. Viele von ihnen erleben einen relativ erfolgreichen Einstieg ins Gymnasium: Im ersten Halbjahreszeugnis der 5. Klasse erreichen immerhin 22 Schüler einen Notendurchschnitt von "befriedigend" und besser (vgl. Tabelle 4 im Anhang). Im Jahresendzeugnis des 6. Schuljahres trifft dies nur noch für elf Schüler zu, am Ende des 7. Schuljahres für fünf, im ersten Halbjahreszeugnis von Klasse 8 für einen Schüler. Wie es schon die Analyse von H. Gerstein nahegelegt hatte, scheinen sich mit der im 7. Schuljahr hinzukommenden 2. Fremdsprache die Anforderungen derart zu kumulieren, daß ihnen ein Teil der Schüler kaum mehr gewachsen ist. Ein starkes Absinken der Leistungen vom 6. zum 7. bzw. 8. Schuljahr tritt vergleichsweise häufig auf. Die Durchschnittsnoten im Jahresendzeugnis der 8. Klasse liegen bei Schülern, die aufgrund des noch schlechteren Halbjahreszeugnisses der 9. Klasse abgehen, zwischen 3,3 und 4,5.

Ein gutes Drittel der Schüler erlebt zwischen dem 6. und 8. Schuljahr einen starken Leistungseinbruch (definiert als Verschlechterung um mindestens 0,8 Notenstufen). Bei einem etwas größeren Teil der Schüler gibt es ein kontinuierliches Absinken der Zensuren, meist verbunden mit einigen Schwankungen nach oben oder unten. Bei einem Viertel der Schüler schwankt die Leistungsbewertung um einen niedrigen Durchschnitt.

Bemerkenswert ist, daß im Gegensatz zum Ergebnis früherer Untersuchungen auch bei den späten Abgängern die Ursachen für den Schulformwechsel - mindestens auch - in erheblichen Leistungsmängeln zu suchen sind. Die Durchschnittszensur aller Abgänger im letzten gymnasialen Zeugnis liegt deutlich unter einer "4". In keinem Fall gewinnt man bei der Durchsicht

der Entwicklung der Durchschnittszensuren den Eindruck, daß es primär andere als leistungsbezogene Gründe sein müßten, die die Entscheidung zum Schulformwechsel bestimmt hätten.

Soweit Informationen aus der aufnehmenden Schule vorliegen, zeigt sich, daß der Wechsel in der Regel zu einer deutlichen Verbesserung - bis zu zwei Notenstufen - der Leistungsbewertung führt. Ein weiteres Absinken der Leistung nach dem Schulformwechsel bleibt die Ausnahme, jedenfalls soweit es um das erste Zeugnis der aufnehmenden Schule geht. Die wenigen Fälle, für die auch ein zweites Zeugnis der aufnehmenden Schule vorliegt, bieten Beispiele für ein erneutes (meist leichtes) Absinken der Schulleistung. Die geringe Zahl der Fälle verbietet jedoch eine Generalisierung.

Für die Verhaltensbewertung der Spätabgänger läßt sich keine ähnlich klare Entwicklungstendenz beschreiben wie für die Schulleistungen - schon weil spätestens ab Jahresendzeugnis der 8. Klassenstufe darüber nur für wenige Schüler Informationen vorliegen (vgl. Tabelle 5 im Anhang). Im Halbjahreszeugnis der Klasse 5 überwiegen die positiven Bemerkungen; nur bei sieben der 36 Schüler gibt es eine kritische Bemerkung zur Verhaltensdisziplin, und zwar wird meist Abgelenktsein und Schwatzen moniert. Bei 18 Schülern findet sich keine Bemerkung zur Disziplin, was man wohl so interpretieren darf, daß sie in dieser Hinsicht nicht auffällig sind. Bei 11 Schülern wird das Verhalten ausdrücklich als tadellos bewertet. Schon das Jahresendzeugnis der 5. Klasse fällt weit weniger günstig aus. Nur drei Schüler werden ausdrücklich gelobt; bei 13 weiteren findet sich eine kritische Bemerkung. Die Mehrzahl der Schüler erfährt keine Bewertung in dieser Hinsicht. Im Jahresendzeugnis der 8. Klasse finden sich sieben kritische Einschätzung und nur eine ausdrücklich positive.

Betrachtet man die individuellen Verläufe im Längsschnitt, fällt auf, daß sich nur bei zwei Schülerinnen ausschließlich positive Bewertungen finden, wobei in manchen Zeugnissen keine Bewertung der Disziplin gegeben wird. Rechnet man als positiv die Verläufe, in denen sich neben positiven Bewertungen keine Bewertung und nur einmal eine kritische Bewertung findet, so kommt man auf insgesamt 15 derartig positive Verläufe. Dem stehen zwölf Fälle gegenüber, bei denen sich überwiegend kritische Bemerkungen finden. Zu erinnern ist freilich daran, daß für Schüler der Klassen 8, 9 und 10 überhaupt nur sehr wenige Bemerkungen zur Disziplin vorliegen. Von den aufnehmenden Schulen liegen insgesamt nur in fünf Fällen Bewertungen vor. Sowohl die positiven wie die negativen Fälle kann man als Fortsetzung einer im Hinblick auf Disziplin positiven bzw. negativen Karriere im Gymnasium bewerten. Interpretiert man das Fehlen einer Bewertung ebenfalls eher positiv, so bleibt als Resümee, daß die Wechsler sich weit überwiegend schnell an die Verhaltenserwartungen der aufnehmenden Schule angepaßt haben. Diese Interpretation ist plausibel, freilich nicht zwingend.

Sowohl die mündliche als auch die schriftliche Mitarbeit werden bis zum Ende der 9. Klasse weit häufiger bewertet als die Verhaltensdisziplin. Nur bei einem der 36 Schüler findet sich in keinem Zeugnis der Sekundarstufe I eine Bewertung der schriftlichen Mitarbeit (vgl. Tabelle 6 im Anhang). Auch hier überwiegen im Halbjahreszeugnis der Klasse 5 die positiven Bewertungen (15), denen sechs kritische (nicht immer/nicht in allen Fächer regelmäßige Mitarbeit) gegenüberstehen. Die kritischste Beurteilung (unregelmäßige Mitarbeit) taucht erst im Jahresendzeugnis der 5. Klasse zweimal auf. Im Jahresendzeugnis der 7. Klasse findet sich diese Bewertung bereits neunmal. Der Anteil der ausdrücklich positiven Bewertungen nimmt entsprechend ab. Im letzten Zeugnis der 8. Klasse findet sie sich nur noch sechsmal. Unter den 28 Schulformwechslern aus Klasse 9 findet sich im Halbjahreszeugnis dieses Jahres dreimal eine

ausdrücklich positive Bewertung, dagegen zwölfmal die negativste und fünfmal eine eingeschränkte Kritik.

Betrachtet man die Entwicklung im Längsschnitt, so fällt auf, daß eindeutig positive Verläufe selten sind; sie treten insgesamt nur sechsmal auf.

Für die Bewertung der schriftlichen Mitarbeit durch die nach dem Wechsel aufnehmende Schule läßt sich für die Schüler, die nach dem ersten Halbjahr der 9. Klasse das Gymnasium verlassen, insgesamt eine positive Bilanz ziehen - zumindest wenn man das Fehlen einer Bewertung als Fortschritt gegenüber einer uneingeschränkt negativen Bewertung interpretiert. Insgesamt vier der zwölf Schüler dieser Gruppe erhalten eine ausdrücklich positive Bewertung - in einem Fall die Fortsetzung einer ununterbrochenen Kette positiver Bewertungen, in drei weiteren eine deutliche Verbesserung. Nur in einem Fall erhält ein Schüler, der im Gymnasium positiv bewertet wurde, nach dem Wechsel die negativste Bewertung. Ein Schüler verbleibt auf der mittleren Bewertungsstufe (eingeschränkte Kritik). Drei Schüler, die im Gymnasium die negativste Bewertung erfahren haben, erhalten von der aufnehmenden Schule keine Bewertung.

Von den 14 Schülern, die das Gymnasium im Anschluß an Klasse 9 verlassen, erhalten nur zwei Schüler eine Bewertung durch die aufnehmende Schule. Sie ist negativ und in beiden Fällen die Fortsetzung einer negativen Bewertungskarriere im Gymnasium.

In bezug auf die Bewertung der mündlichen Mitarbeit kommen uneingeschränkt positive individuelle Verläufe gar nicht vor - sieht man von einem Schüler ab, der in dieser Hinsicht zu keinem Zeitpunkt bewertet worden ist (vgl. Tabelle 7 im Anhang). Schon im Halbjahreszeugnis der Klasse 5 wird nur eine Minderheit von sieben Schülern positiv beurteilt (aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend). Im Halbjahreszeugnis der 8. Klasse werden nur noch zwei Schüler derart positiv beurteilt; danach - jedenfalls auf dem Gymnasium - aus dieser Gruppe niemand mehr. Als positive Kategorie bleibt hier nur das Fehlen von Kritik. Jeweils die Mehrzahl der Schüler wird spätestens im Zeugnis der 7. Klasse explizit kritisch bewertet. Für das Halbjahreszeugnis der Klasse 9 ergibt sich folgende Verteilung: 18 Schüler erhalten die negativste Bewertung (Stufe I: passiv, still, mangelhafte Beteiligung). Elf Schüler erfahren eine eingeschränkte Kritik (Stufe 2: (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme). Die übrigen sieben Schüler erhalten keine Bewertung.

Betrachten wir die individuellen Verläufe im Längsschnitt, so zeigt sich, daß 50 % der späten Abgänger in ihrer Schullaufbahn am Gymnasium nur negative Bewertungen erfahren. Häufig sind auch Karrieren, bei denen gelegentliche positive Bewertungen mit häufigeren negativen wechseln. Ein Schüler fällt dadurch auf, daß er nach einer bis zum Halbjahreszeugnis der Klasse 8 ununterbrochenen Folge positiver Bewertungen in den folgenden Zeugnissen nur noch die negativste Bewertung erhielt. Im Falle einer Schülerin, die in Klasse 5 nicht bewertet wurde, folgte auf eine eingeschränkte Kritik in beiden Zeugnissen der Klasse 6 eine positive Bewertung in beiden Halbjahren der Klasse 7. In den folgenden Zeugnissen fehlte jede Bewertung.

Über den Effekt des Schulformwechsels im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit läßt sich nur für die Wechsler nach dem ersten Halbjahr von Klasse 9 eine klare Bilanz ziehen. Sie ist insgesamt positiv. Drei Schüler erhalten eine explizit positive Bemerkung; sieben Schüler erfah-

ren keine Bewertung; von ihnen hatten fünf zuvor die negativste Bewertung erfahren. Ein Schüler erfährt die gleiche negative Bewertung wie auf dem Gymnasium (Stufe 1). Ein Schüler verbessert sich von Stufe 1 auf Stufe 2.

Von den 15 Schülern, die im Anschluß an die 9. Klasse abgehen, erhalten nur zwei eine explizite Bewertung der mündlichen Mitarbeit im ersten Zeugnis der aufnehmenden Schule, und zwar eine eingeschränkt kritische (Stufe 2). In einem Fall kann dies als Fortschritt gegenüber einer Kritik der Stufe 1 interpretiert werden, im anderen Fall als Rückschritt gegenüber einer Nichtbewertung im vorigen Zeugnis. Die Nichtbewertung der übrigen 13 Schüler kann in einem Fall als Rückschritt gegenüber einer zuvor positiven Bewertung (Stufe 3) gelten, in den übrigen Fällen zumeist als Fortschritt gegenüber einer zuvor explizit negativen Bewertung.

Als Ergebnis des ersten Abschnittes dieses Kapitels hatten wir die besondere Bedeutung der Schulleistung auch für die späten Schulformwechsler betont, weil dies in einem deutlichen Kontrast zu den Befunden älterer Untersuchungen steht und eine zunehmende Angleichung des Schullaufbahnverhaltens von Jungen und Mädchen belegt. Auch bei den Mädchen ist der späte Schulformwechsel durchweg mit erheblichen Leistungsmängeln verbunden. Der Überblick über die Entwicklung der Verhaltensbewertungen in der Schullaufbahn dieser späten Wechsler zeigt, daß der Hinweis auf die Leistungsmängel deren Situation nur unvollkommen beschreibt. Zwar spielen Disziplinprobleme bei ihnen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Die in dieser Hinsicht besonders schwierigen Schüler gehen in der Regel früher vom Gymnasium wieder ab. Aber die Bewertungen der Mitarbeit belegen, daß ein beträchtlicher Teil dieser Schüler Motivationsprobleme hat. Nur eine Minderheit scheint nach dem Urteil der Lehrer bereit, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Aus der Sicht der Schüler formuliert: Es gelingt den Lehrern zunehmend weniger, sie zu aktiver Mitarbeit in ihrem Unterricht zu motivieren.

Die uns verfügbaren Informationen erlauben keine sichere Interpretation des Kausalzusammenhanges zwischen mangelhaften Leistungen und Motivationsmängeln. Immerhin stützen sie die Hypothese, daß ein großer Teil der Schulformwechsler den Unterricht im Gymnasium relativ früh als eine Überforderungssituation erfährt. Dafür sprechen eine Reihe von Indizien: das frühe und sehr deutliche Absinken der Schulleistungen samt der erneuten signifikanten Verschlechterung mit der Einführung der zweiten Fremdsprache, der ebenfalls selbst bei den späten Wechslern frühe Rückgang der Motivation, aktiv schriftlich wie mündlich zum Unterricht beizutragen, die schon recht früh ungünstige Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition der späteren Wechsler sowie schließlich die deutlich positivere Bewertung auf all diesen Dimensionen durch die aufnehmende Schule, und zwar sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch hinsichtlich des Verhaltens. Schließlich erlangt die Mehrheit der Schulformwechsler die mittlere Reife (vgl. den Erfahrungsbericht eines Real-schulrektors, H. Reimann 1989). Wieweit sich eine solche Überforderungssituation durch Individualisierungsstrategien bei gleichbleibenden Leistungsanforderungen abbauen läßt, ist zumindest fraglich, zumal Lehrer ihre Möglichkeiten in dieser Richtung überwiegend als sehr begrenzt einzuschätzen scheinen, wie die Untersuchung von Hurrelmann nahelegt. Andererseits ist die Schulformwechslerquote bereits so niedrig, daß es pro Schulklasse meist nur um einen bzw. sehr wenige Schüler geht. Daß Probleme der Motivation in jedem Fall besondere Beachtung verdienen, ist jedenfalls nach den vorliegenden Daten unübersehbar.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die vorgelegte Studie baut auf einer unveröffentlichten Analyse der Akten von Schulformwechslern aus Hamburger Gymnasien von Dr. Doris Köster-Bunselmeyer auf. Ihre Grundlage sind ebenfalls Akten von insgesamt 242 Schulformwechslern im Schuljahr 1991/92 aus den Klassen 5 bis 10 einer Zufallsstichprobe von 20 Hamburger Gymnasien (tatsächlich kommen diese Akten aus 17 der 20 Schulen) sowie einer Vergleichsstichprobe von 438 Schülern aus diesen 20 Schulen, die nicht vom Schulformwechsel betroffen waren. Die Akten enthalten Informationen über das letzte Grundschulzeugnis, die im Gymnasium erhaltenen Zeugnisse und das erste Zeugnis der Schule, die die Schüler nach dem Wechsel aufnahmen. Der zu bearbeitende Datensatz besteht also im wesentlichen aus Zensuren, der Grundschulempfehlung für den Besuch weiterführender Schulen, Versetzungsvermerken (Versetzung gefährdet, versetzt, nicht versetzt), Bemerkungen über Sozialverhalten, Mitarbeit im Unterricht und die Leistungsdisposition (Fähigkeitseinschätzung durch die Lehrer). Die über die Mitwirkung der Eltern bei Schullaufbahnentscheidungen erhobenen Daten wurden nicht weiter ausgewertet, da sie wenig ergiebig erschienen. Festgehalten sei hier nur, daß die tatsächliche Laufbahnentscheidung - Verbleib am Gymnasium, Wechsel an eine andere Schulform - in der Regel mit dem Elternwunsch übereinstimmte. Nähere Informationen über die Schulen der Stichprobe oder die Elternhäuser der Schüler lagen nicht vor. Der Schwerpunkt der statistischen Analysen mußte deshalb in der Beschreibung der Schullaufbahnen von Schulformwechslern im Vergleich zu Nichtwechslern und in der Erklärung des Schulformwechsels aus den oben genannten Daten liegen.

Der relativ ausführliche Überblick über die wenigen vorliegenden empirischen Untersuchungen hat vor allem zwei Zielsetzungen. Er soll erstens mit Ergebnissen von Studien konfrontieren, die über ein breiteres Spektrum von Informationen verfügen - entweder solchen über das soziokulturelle Milieu des Elternhauses oder Informationen über den einzelnen Schüler, die unabhängig von der Schule erhoben wurden (Intelligenz, Interessen, Motivation, Prüfungsangst) oder schließlich Informationen über die Schule und die Lehrer der Schüler - und die damit auch über ein breiteres Spektrum der Erklärung von Schulerfolg und Schulversagen verfügen als die hier vorgelegte Studie. Die zweite und mindestens ebenso wichtige Zielsetzung des Überblicks über den Forschungsstand ist der Versuch, Quantität und Qualität des Schulformwechsels heute als Momentaufnahme in einem dynamischen Prozeß der Entwicklung unseres Schulsystems zu verstehen, in dessen Verlauf sich die Rahmenbedingungen der individuellen Bildungskarrieren insbesondere für Mädchen dramatisch verändert haben. Das gilt für den Bildungsstatus des Elternhauses, die über Jahrzehnte hinweg angestiegenen Bildungsaspirationen, die Angleichung der Rollenerwartungen gegenüber Töchtern und Söhnen, den verstärkten direkten Einfluß der Eltern auf die Schulwahl der Kinder und für die entsprechenden Anpassungsprozesse auf seiten der Institution Schule, deren vielleicht bemerkenswertestes Ergebnis die im Laufe der Zeit zurückgehende Selektivität bei gleichzeitig laufender Steigerung des relativen Schüleranteils am Gymnasium ist.

Ergebnisse dieses Wandels spiegeln sich auch in den Parametern unserer Stichprobe bzw. der zugrunde liegenden Population. In den untersuchten Gymnasien übersteigt der Anteil der Schülerinnen (52,63 %) den der Schüler (47,37 %) bereits beträchtlich. 43,4 % der Schüler unserer Stichprobe sind ohne eine entsprechende Grundschulempfehlung auf das Gymnasium übergegangen - ein deutlicher Indikator für die gewachsene Autonomie der Familie gegenüber dem Urteil der Schule im Hinblick auf die Schulwahl (vgl. aber S. 47). Dennoch hält sich der

Schulformwechsel in bescheidenen Grenzen; die Wechslerquote liegt bei 3,26 % (242 Wechsler aus insgesamt 7.423 Schülern der Sekundarstufe I in 17 Gymnasien.

4.1 Zeitpunkt des Schulformwechsels, Unterschiede zwischen Schulen

Der Schulformwechsel verteilt sich nicht gleichmäßig über die Schuljahre, und die in den früheren Untersuchungen beobachteten zeitlichen Schwerpunkte - die Erfüllung der Schulpflicht und der Abgang aus Klasse 10 mit oder ohne Mittlere Reife - spielen keine besondere Rolle mehr. Die entscheidende Zäsur ist heute vielmehr das Ende der Beobachtungsstufe; etwa 50 % der Wechsler haben nach der 6. Klasse das Gymnasium bereits verlassen. Aus Klasse 10 wechseln nur mehr sehr wenige Schüler. Aus der Wahl der aufnehmenden Schule wird deutlich, daß die vom Gymnasium abgehenden Schüler dennoch mindestens die Mittlere Reife zu erlangen wünschen: Drei Viertel der Schulformwechsler entscheiden sich für die Realschule, weitere 20 % gehen auf eine Gesamtschule über, nur ein Schüler auf die Hauptschule.

Auf den unteren Klassenstufen des Gymnasiums erfolgt der Wechsel meist am Ende des Schuljahres. Ab Klasse 8 wechseln etwa ebenso viele Schüler am Schuljahresende wie nach dem Halbjahreszeugnis, das sehr häufig einen Hinweis auf die gefährdete Versetzung enthält.

Die Schulen unterscheiden sich erheblich in dem Umfang, in dem sie vom Schulformwechsel Gebrauch machen. Die Spannweite reicht von 4 bis 25 Wechslern pro Schule im Schuljahr. Auf der Ebene der Klassenstufe haben wir es also meist mit sehr wenigen Schülern zu tun. Auch wenn wir diese Unterschiede mangels weiterer Information nicht erklären können, ist doch der Hinweis auf diese quantitativen Relationen wichtig, weil sie zeigen, daß dem Problem kaum mit stabilen organisatorischen Lösungen zu begegnen ist. Unsere statistischen Analysen zeigen, daß der Schulformwechsel meist eine längere Vorgeschichte des Leistungs- und Motivationsverfalls hat. Schon das Grundschulzeugnis enthält eine Fülle von Informationen über das Risiko des Scheiterns auf dem Gymnasium vor allem in den unteren Klassen - Informationen, die für eine individualisierende pädagogische Zuwendung genützt werden können. Solche leistungsbezogenen oder auch auf Verhalten bezogenen Informationen sind freilich umstritten, weil ihnen zugleich bei negativer Bewertung eine stigmatisierende Wirkung zugeschrieben wird. Lehrer verzichten deshalb nicht selten bewußt darauf, sie zur Kenntnis zu nehmen. Sie verzichten damit freilich zugleich auch auf diagnostisch nutzbares Wissen über den einzelnen Schüler.

4.2 Zusammenhänge zwischen Schulformwechsel, Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Zu den eher überraschenden Ergebnisse der Studie gehört die weitgehende Angleichung der Schullaufbahn von Mädchen und Jungen, und zwar nicht nur im erwartbaren Kontrast zu den referierten älteren Untersuchungen, sondern auch im Vergleich zu neueren Erhebungen, wie den in Nordrhein-Westfalen durchgeführten. Zwar finden sich auch in unserer Studie geschlechtsspezifische Unterschiede, wie sie aus vielen Untersuchungen bekannt sind, so werden die Leistungen der Mädchen in Deutsch und den Fremdsprachen etwas besser bewertet und wird ihr soziales Verhalten und die schriftliche Mitarbeit etwas günstiger eingestuft. Diese Unterschiede schlagen aber in den besonders schullaufbahnrelevanten Ereignissen nicht durch: Jungen und Mädchen unserer Stichprobe erhalten zu gleichen Anteilen eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium. Sie sind praktisch gleich häufig vom Schulform-

wechsel betroffen. Die Quote der Schulformwechsler liegt bei den Mädchen mit 3,12 % nur wenig unter der der Jungen mit 3,41 %. Doch dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant. Zwar gehen Jungen etwas häufiger in den beiden ersten Schuljahren vom Gymnasium ab und Mädchen etwas häufiger in den Klassen 9 und 10; diese geringen Unterschiede sind aber statistisch nicht bedeutsam. Auch die Wiederholerquote der Mädchen unserer Stichprobe liegt mit 15,3 % nur wenig und statistisch nicht signifikant unter der der Jungen mit 17,0 %. Da einiges dafür spricht, daß wir es nicht mit einer verzerrten Stichprobe zu tun haben, ist die plausibelste Erklärung für diese Befunde, daß mit der Angleichung der Anteile von Mädchen und Jungen unter den Gymnasiasten und erst recht unter der Bedingung, daß der Mädchenanteil deutlich höher liegt, sich auch die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern weitgehend einander angleichen. Wie stichhaltig diese Erklärung ist, läßt sich erst durch eine Replikation der Befunde unter Rahmenbedingungen erhärten, die den in Hamburg gegebenen vergleichbar sind.

In unserer Stichprobe finden sich 60 ausländische Schüler (8,8 %), darunter neun mit doppelter Staatsbürgerschaft. Der Anteil der Wechsler unter ihnen liegt mit 55 % signifikant über dem Anteil der Wechsler von einem Drittel unter den deutschen Mitschülern. (Dabei ist erneut daran zu erinnern, daß diese Prozentwerte nicht auf die Population deutscher und ausländischer Gymnasiasten zu verallgemeinern, sondern nur als Vergleichsmaßstab für unsere Untersuchungsgruppe tauglich sind). Schon im letzten Grundschulzeugnis unterscheiden sich ausländische Schüler signifikant von den deutschen Mitschülern, und zwar sowohl in den Durchschnittszensuren in Deutsch und Mathematik als auch in der Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition und der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Mitarbeit. In bezug auf die Verhaltensdisziplin werden ausländische Schüler dagegen etwas positiver beurteilt als die deutschen Schüler. Auch im ersten Halbjahreszeugnis des Gymnasiums finden sich in der Fachleistung und der Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition hochsignifikante Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern sowohl in der Gruppe der Wechsler als auch in der der Nichtwechsler (zweifaktorielle Varianzanalysen). Ausländische Schulformwechsler gehen deutlich früher als ihre deutschen Mitschüler wieder vom Gymnasium ab. Nach Abschluß der 6. Klasse haben 43 % der ausländischen gegenüber 17 % der deutschen Schulformwechsler das Gymnasium wieder verlassen.

Daß sich insgesamt 8,8 % ausländische Schüler in unserer Stichprobe finden, zeugt im Vergleich zu früheren Erhebungen von einem deutlichen Anstieg der Bildungsaspirationen. Ihr im Vergleich zu deutschen Mitschülern geringerer Schulerfolg sollte auch als Hinweis auf die Erprobung zusätzlicher Fördermöglichkeiten im Sinne einer positiven Diskriminierung bewertet werden.

4.3 Grundschulempfehlung und Schulformwechsel

Daß die Grundschulempfehlung für das Gymnasium nicht mehr verbindliche Voraussetzung für die Wahl dieses Schultyps ist, ist unter anderem mit ihrer geringen prognostischen Gültigkeit begründet worden. Nach vorliegenden Erfahrungen absolvieren viele Schüler auch ohne eine solche Empfehlung erfolgreich das Gymnasium. Aus den Gesamtschuluntersuchungen geht hervor, daß viele Schüler einen höheren Abschluß erreichen als den, den sie laut Grundschulempfehlung zu erreichen geeignet sind. Auch aus unseren Daten läßt sich dies belegen. Von den gut 43 % der Schüler unserer Stichprobe, die keine Gymnasialempfehlung haben, zählen immerhin 42,7 % nicht zu den Schulformwechslern. Daraus auf fehlende prognostische

Gültigkeit des Grundschulurteils zu schließen, ist freilich vorschnell, wie schon der Vergleich mit der Erfolgsquote derjenigen Schüler zeigt, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben: Sie liegt fast doppelt so hoch, nämlich bei 81 %. Während von den Schülern, die keine Gymnasialempfehlung haben, 34 % am Ende der 6. Klasse das Gymnasium wieder verlassen haben, trifft dies bei den Schülern mit Gymnasialempfehlung nur für knapp 8 % zu. Der Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Zeitpunkt des Schulformwechsels ist hochsignifikant.

Die Grundschulempfehlung ist offensichtlich ein komplexer Leistungsindikator. Sie korreliert hochsignifikant mit den Zensuren der Hauptfächer und der Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition sowie niedriger, aber immer noch hochsignifikant, mit der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Mitarbeit im Unterricht und der Verhaltensdisziplin.

Die Diskriminanzanalyse mit der Grundschulempfehlung als abhängiger Variable ergibt die höchsten Koeffizienten für die Deutsch- und die Mathematikzensur. Auch die Sachkundezensur und die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition tragen noch signifikant zur Vorhersage der Grundschulempfehlung bei. Die übrigen Verhaltensbewertungen spielen in dieser multivariaten Analyse für die Vorhersage der Grundschulempfehlung keine Rolle. Die Empfehlung erscheint hier in erster Linie als ein komplexer Leistungsindikator. Daraus ist nicht zu folgern, daß die Bewertung des Verhaltens durch die Grundschullehrer keine diagnostische Information bietet.

Einer Untersuchung von Ditton zufolge ist die Bildungsaspiration der Eltern deutlich enger mit deren Sozialstatus und deutlich niedriger mit der Schulleistung der Kinder korreliert als die Grundschulempfehlung. Dies legt die von uns nicht überprüfbare Hypothese nahe, daß der soziale Bias der Schulformwahl durch die fehlende Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung nicht unerheblich verstärkt wird. Dieser Effekt könnte noch dadurch vergrößert werden, daß Grundschullehrer ihrer Leistungsbewertung im wesentlichen eine Viererskala zugrunde legen. Das führt dazu, daß ein "befriedigend" in einem Hauptfach der Grundschule für die Gymnasiallaufbahn bereits ein Risiko zu scheitern anzeigt. Die Lehrer berücksichtigen dies in ihrer Empfehlung: Schüler, die in Deutsch und Mathematik eine Zensur schlechter als "2" erhalten, werden nur in wenigen Ausnahmefällen für das Gymnasium empfohlen. Ob auch Eltern ein "befriedigend" so kritisch interpretieren, erscheint eher fraglich.

4.4 Grundschulzeugnis und Schulformwechsel

Trotz der eingeschränkten Zensurenkala haben die Leistungs- und Verhaltensbewertungen im Grundschulzeugnis eine beträchtliche prognostische Validität für den Schulerfolg im Gymnasium. Für die Zensuren der Hauptfächer Deutsch, Mathematik, Sachkunde ergeben sich hochsignifikante Zusammenhänge mit dem Schulformwechsel (Rangkorrelationen zwischen .31 und .40). In vergleichbarer Höhe liegt die Korrelation zwischen Schulformwechsel und Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition durch die Grundschullehrer. Schwächer ausgeprägt, aber immer noch hochsignifikant sind die Zusammenhänge zwischen der Verhaltensbewertung in den Dimensionen mündliche und schriftliche Mitarbeit und Verhaltensdisziplin einerseits und dem Schulformwechsel andererseits (Rangkorrelationen zwischen .19 und .28). Die Struktur der Zusammenhänge ist immer die gleiche: Je ungünstiger die Leistungs- oder die Verhaltensbewertung in der Grundschule, um so wahrscheinlicher ist der spätere Schulformwechsel und um so früher erfolgt er. Werden die Informationen gebündelt, läßt sich der Zusammenhang

zwischen Schulerfolg im Gymnasium und Grundschulzeugnis bis in die 9. Jahrgangsstufe hinein nachweisen.

Am anschaulichsten läßt sich der Zusammenhang zwischen Leistung im letzten Grundschulzeugnis und Schulformwechsel mit dem Konzept der Notenschwellensumme dokumentieren. Sie liegt für das Grundschulzeugnis, wie schon gesagt, unter der Note "2". Danach liegt die Wechslerquote bei Schülern, die in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde gute und bessere Zensuren haben, bei knapp 14 %. Wird diese Schwelle in einem der drei Fächer überschritten, verdoppelt sie sich auf knapp 28 %. Bei Überschreiten in zwei Fächern wechselt genau die Hälfte der Schüler. Bei allen drei Fächern sind es knapp 69 %.

Was die Bewertung des Verhaltens betrifft, wird die offensichtlich bei den Grundschullehrern vorhandene diagnostische Kompetenz nur ungenügend genutzt. Den Lehrern ist überlassen, ob sie im Zeugnis auch Verhalten bewerten, und sie haben in der Regel keine Vorgaben, die eine stärker differenzierte und in gewissem Umfang standardisierte Verhaltensbewertung anleiten könnten. Daß dies so ist, ist sicher auch einer verbreiteten und, wie diese Befunde zeigen, nur partiell berechtigten Skepsis gegenüber der Fixierung solcher Bewertungen zu verdanken.

4.5 Leistungsbewertung im Gymnasium und Schulformwechsel

Im Unterschied zu Grundschullehrern nutzen Gymnasiallehrer jedenfalls für die Hauptfächer die ganze Zensurenkala, wobei eine "6" allerdings sehr selten erteilt wird. Die Korrelationen für die Fachzensuren in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache zwischen Jahresendzeugnis und dem Halbjahreszeugnis des nächsten Schuljahres liegen meist zwischen .55 und .70. Sie zeigen damit einerseits eine relativ hohe Stabilität der Leistungsbewertung an, andererseits wird erkennbar, daß der klassenbezogene Leistungsstatus der Schüler sich von Schuljahr zu Schuljahr partiell ändert. Am höchsten fallen die Korrelationen für die erste Fremdsprache aus. Überraschend ist der Befund, daß die Interkorrelation für die Einschätzung der allgemeinen Leistungsdimension vergleichbar hoch liegt. Deutlich niedriger, aber immer noch signifikant, korrelieren auch die Verhaltensbewertungen von einem Schuljahr zum nächsten Halbjahreszeugnis.

Angesichts der relativen Stabilität der Leistungsbewertung haben wir zur Überprüfung ihrer prognostischen Validität im Hinblick auf den Schulformwechsel das erste Halbjahreszeugnis im Gymnasium zugrunde gelegt. Die detaillierte Analyse für jedes Hauptfach und für die verschiedenen Dimensionen der Verhaltensbewertung führte zu im Prinzip gleichen Befunden wie die Untersuchung der prognostischen Validität des Grundschulzeugnisses. Je ungünstiger die Leistungs- oder Verhaltensbewertung im Halbjahreszeugnis der Klasse 5 des Gymnasiums ausfällt, um so wahrscheinlicher ist der Wechsel und um so früher erfolgt er.

Die Inspektion der Zusammenhänge zwischen Fachzensuren und Schulformwechsel zeigt, daß jenseits der Note "3" in einem der vier in diese Analyse einbezogenen Fächer (Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik, Biologie) das Risiko des Scheiterns beträchtlich zunimmt. Von den Schülern, die im ersten Halbjahreszeugnis der Klasse in zweien dieser Fächer eine schlechtere Zensur als "3" erhalten, scheitert mehr als die Hälfte. 86 % der Schüler, die in allen vier Fächern eine schlechtere Zensur als "3" erhalten, gehen vorzeitig vom Gymnasium ab. Wie die Diskriminanzanalyse zeigt, kommt der ersten Fremdsprache nach wie vor eine besondere Bedeutung für den Schulerfolg am Gymnasium zu.

4.6 Klassenwiederholung und Schulformwechsel

110 der 680 Schüler unserer Stichprobe sind im Laufe der Sekundarstufe I mindestens einmal sitzengeblieben. Das entspricht einer Wiederholerquote von 16,2 %, die wesentlich unter den in älteren Untersuchungen berichteten liegt. Daß die Wiederholerquote unter den Schulformwechslern noch etwas niedriger liegt, ist vor allem dadurch zu erklären, daß ein Teil der Schüler, vor allem ab Klasse 7, den Schulformwechsel nach dem Halbjahreszeugnis vollzieht, weil dieses auf die gefährdete Versetzung hinweist. Tatsächlich vermeiden sie damit auch meist eine Nichtversetzung. Aus älteren Untersuchungen ist bekannt, daß Schüler aus der Unterschicht sich deutlich häufiger für den Schulformwechsel entscheiden, während Schüler aus der oberen Mittelschicht auch nach solchen Mißerfolgserfahrungen am Abitur als Ziel der Schulkarriere festhalten. Leider fehlen in der vorliegenden Studie Informationen, anhand derer sich prüfen läßt, ob dieser soziale Bias der Entscheidung zwischen Schulformwechsel und Sitzenbleiben immer noch eine Rolle spielt.

Das Absinken der Wiederholerquote darf sicher als Ausdruck der abnehmenden Selektivität des Gymnasiums bewertet werden, nicht ohne weiteres aber als Indikator für abnehmenden Leistungsdruck. Dagegen sprechen einerseits die im Laufe der Sekundarstufe I durchschnittlich schlechter werdenden Zensuren, andererseits die Häufigkeit, mit der in den Halbjahreszeugnissen eine Versetzungsgefährdung vermerkt ist. Die Zahl der Gefährdungsvermerke ist in den Klassen 6 bis 9 durchweg ein Vielfaches der Zahl der Schüler, die am Ende des Schuljahres tatsächlich nicht versetzt werden. Diese Diskrepanz ist zu groß, um mit dem Hinweis auf die Schüler erklärt zu werden, die aufgrund des Gefährdungsvermerkes vom Gymnasium abgehen. Der Vermerk scheint auch ein wirksames Mittel zu sein, die Schüler zu größeren Anstrengungen zu veranlassen, die dazu führen, daß die Nichtversetzung vermieden wird.

Trotz der Überlegung, daß Schulformwechsel und Klassenwiederholung äquivalente Reaktionen auf eine gleiche Problemlage sein könnten, waren wir davon ausgegangen, daß der Schulformwechsel insgesamt doch die radikalere Entscheidung ist und im Durchschnitt eine noch ungünstigere Leistungssituation zur Voraussetzung hat. Dies - so die Erwartung - würde sich auch in schlechteren Durchschnittsnoten für die Wechsler im Vergleich zu den Wiederholern niederschlagen. Diese Erwartung hielt der statistischen Überprüfung nicht stand. Sie erbrachte nur das eher triviale Ergebnis, daß Schüler, die weder vom Schulformwechsel noch vom Sitzenbleiben betroffen waren, höchst signifikant bessere Durchschnittszensuren hatten als solche, die das eine oder das andere oder beides erlitten hatten. Die Durchschnittszensuren von Wechslern und Wiederholern lagen dagegen nahe beieinander, und in manchen Jahren hatten die Wechsler etwas bessere Durchschnittszensuren als die Wiederholer. Dies unerwartete Ergebnis ist insofern nicht trivial als es die These stützt, daß Schulformwechsel und Klassenwiederholung in vielen Fällen äquivalente Reaktionen auf eine im Hinblick auf die Schulleistungen gleiche Problemlage sind.

Das Wiederholen einer Klasse führt mindestens für einen Teil der Schüler zu einer anhaltenden Verbesserung des Leistungsstatus. Für die Wiederholer im 5. Schuljahr ist dies allerdings noch nicht deutlich erkennbar. Nach höchst signifikanter Verbesserung der Durchschnittszensur fallen sie im 6. Schuljahr fast wieder auf die ungünstigen Werte des Wiederholerzeugnisses zurück. Für die Wiederholer des 6. Schuljahres ist dieser Rückgang nach höchst signifikanter Leistungsverbesserung nicht ganz so ausgeprägt. Vom 6. Schuljahr aufwärts deutet sich in der erheblich angewachsenen Streubreite der verbesserten Zensuren eine Polarisierung der Lei-

stungen an. Ein Teil dieser Schüler ist offenbar von erneuter Wiederholung oder vom Schulwechsel bedroht; ein anderer Teil scheint seinen Leistungsstatus nachhaltig verbessert zu haben. Im übrigen gilt: Je später eine Klasse wiederholt wird, um so stabiler ist die erreichte Leistungsverbesserung. Daraus läßt sich allerdings nicht schließen, daß die Entscheidung ein früheres Sitzenbleiben falsch wäre.

4.7 Die Leistungsentwicklung der Schulformwechsler

Die Leistungsentwicklung im Anschluß an den Schulformwechsel steht insofern unter anderen Rahmenbedingungen als sie zugleich mit einer Veränderung der Bewertungsmaßstäbe verbunden ist. Wie zu erwarten, ist die Verbesserung der Schulzensuren nach dem Schulformwechsel deutlich stärker. Bis zum 8. Schuljahr verbessern sich die Wechsler im Durchschnitt um mehr als eine Zensurenstufe. Im 9. und 10. Schuljahr verringert sich der Unterschied zwischen den im Gymnasium und den in der aufnehmenden Schule erhaltenen Zensuren.

Weniger eindeutig ist die Entwicklung der Verhaltensbewertungen nach dem Abgang vom Gymnasium einzuschätzen. Einerseits erfahren auch nach dem Wechsel zwischen 22 % (Verhaltensdisziplin) und 47 % (mündliche Mitarbeit) der Schüler eine negative Bewertung. Für einen Teil der Schüler bedeutet das Verhaltenskontinuität. Andere werden erst nach dem Wechsel in dieser Hinsicht auffällig. Zugleich ist aber ein deutlicher Anstieg positiver Bewertungen festzustellen. Man kann also - mit Einschränkungen - auch in diesen Bewertungsdimensionen eine eher positive Entwicklung nach dem Schulformwechsel konstatieren. Am problematischsten erscheint, daß auch nach dem Wechsel bei fast einem Drittel der Schüler Passivität und mangelnde Beteiligung am Unterricht moniert werden.

Daß die große Mehrheit der Schüler nach dem Wechsel nicht erneut scheitern wird, ist vielleicht am deutlichsten daran abzulesen, daß fast alle Schüler, die mit einem Versetzungsgefährdungsvermerk wechseln, in der aufnehmenden Schule versetzt werden, und daß Versetzungsgefährdungsvermerke unmittelbar nach dem Wechsel selten sind.

4.8 Schulformwechsler aus den Klassen 9 und 10

Ein beträchtlicher Teil der 23 Schülerinnen und 13 Schüler unserer Stichprobe hatte mit befriedigenden und besseren Leistungen einen zunächst positiven Einstieg ins Gymnasium gefunden. Doch die Zahl der so gut bewerteten Schüler nahm schon in den unteren Klassen schnell ab. Etwa ein Drittel erlebte einen starken Leistungsabfall in den Klassen 6 bis 8, wozu nicht zuletzt die Anforderungen der zweiten Fremdsprache beitrugen. Noch etwas größer ist der Anteil derjenigen, deren Leistungen kontinuierlich sanken. Durchweg sind die Leistungen beim Abgang vom Gymnasium, und zwar auch bei den Mädchen, sehr schwach.

Die Verläufe der Verhaltensbewertungen zeigen eine ähnlich negative Tendenz. Am Anfang überwiegen positive Bewertungen, deren Häufigkeit jedoch schnell abnimmt. Problematisch erscheint dabei weniger die Verhaltensdisziplin - hier finden sich vor allem in den späteren Zeugnissen weit seltener Bemerkungen -, sondern die Mitarbeit im Unterricht. Faßt man die Informationen über Leistung und Verhalten zusammen, gewinnt man den Eindruck einer Gruppe von Schülern, die schon in den unteren Klassen zunehmend durch die Anforderungen des Gymnasiums überfordert werden und die darauf zunehmend demotiviert mit Passivität und Rückzug reagieren.

Der Schulformwechsel führt dann in der Regel zu einer spürbaren Leistungsverbesserung. Dies gilt nur mit Einschränkungen für die Verhaltensbewertungen. Hier finden sich positive Entwicklung neben der Fortsetzung einer negativen Bewertungskarriere. Die Mehrzahl der Zeugnisse der aufnehmenden Schule enthält keine Verhaltensbewertungen.

Versuchen wir abschließend eine notwendig vorläufige zusammenfassende Bewertung des Schulformwechsels vom Gymnasium. Zunächst ist festzuhalten, daß er ein relativ seltenes Ereignis ist - eine Maßnahme, die wohl primär dann getroffen wird, wenn eine weitere Förderung des Schülers am Gymnasium nicht mehr wahrscheinlich erscheint. Für die Mehrzahl der Betroffenen ist er insofern eine erfolgreiche Maßnahme, als sie mit dem Erreichen des Realschulabschlusses sich eine weitere Bildungskarriere offen halten. Für einen kleineren Teil führt freilich auch diese Maßnahme nicht zu einem erfolgreichen Abschluß der Sekundarstufe I. Daß es neben Leistungsmängeln auch motivationale Probleme sind, die zum Schulformwechsel führen und eventuell auch seinen Erfolg vereiteln, ist sicher eine zutreffende Feststellung. Es ist jedoch schwer, daraus pädagogische Konsequenzen zu ziehen; denn offensichtlich ist es schwierig, bei Schülern, die Schule und Unterricht als wenig attraktiv und überfordernd erleben, die Motivation, sich dafür zu engagieren, nachhaltig aufzubauen. Immerhin könnte die bei Lehrern vorhandene diagnostische Kompetenz als eine Grundlage dafür besser genutzt werden als es gegenwärtig geschieht.

Organisatorische Alternativen zum Schulformwechsel bieten sich angesichts der kleinen Zahlen nicht ohne weiteres an. Die vorliegenden Befunde legen die Vermutung nahe, daß in einer Reihe von Fällen die Klassenwiederholung als Alternative in Betracht käme, weil die leistungsmäßigen Voraussetzungen bei beiden Gruppen vergleichbar sind. Spezielle Förderkurse sind denkbar, wenn sie nicht nur für potentielle Schulformwechsler, sondern die größere Gruppe von Schülern eingerichtet werden, die in den Hauptfächern nur knapp ausreichende oder mangelhafte Leistungen erbringen. Ein Kurssystem hat jedoch, wie wir aus den Gesamtschulen wissen, nicht nur die positiven Effekte einer besseren Abstimmung zwischen Lernvoraussetzungen und schulischen Anforderungen, sondern auch unerwünschte Nebenwirkungen auf das Schulleben. Für das Gymnasium könnte es darüber hinaus bedeuten, daß gymnasiale Abschlüsse neu zu definieren wären. Gegenwärtig erscheint es deshalb eher angeraten, pädagogische Ressourcen für individualisierende Problemlösungen noch stärker zu aktivieren als bisher, damit der Schulformwechsel ein seltenes Ereignis bleibt und - wenn er unvermeidbar erscheint - der weitere Bildungsgang der Betroffenen wieder eine positive Wendung nimmt.

Teilstudie II:

Der Abgang von der Sekundarstufe I

1. Fragestellung

Das vorausgehende Kapitel, das sich – teils auch kasuistisch – mit den Schulformwechslern der Klassen 9 und 10 befaßt, hat uns bereits nahe an den Zeitpunkt des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II herangeführt. Die dargestellten Verläufe scheinen uns insgesamt eine eher optimistische Bewertung der Effekte des Schulformwechsels zu rechtfertigen: Ein beträchtlicher Teil der Schüler dürfte das 10. Schuljahr erfolgreich abschließen. Diese Feststellung stimmt zwar mit vorliegenden Erfahrungsberichten überein, bleibt jedoch spekulativ, weil die vorliegenden Akten keinen Aufschluß über den tatsächlichen Abschluß geben. So ist insbesondere die wichtige Frage nicht zu beantworten, inwieweit der Schulformwechsel den betroffenen Schülern geholfen hat, an den ursprünglich mit dem Übergang ins Gymnasium verbundenen Bildungsaspirationen festzuhalten bzw. solche Aspirationen bei stark demotivierten Schülern erst wiederherzustellen.

Konkret lautet die Frage also, ob das Abschlußzeugnis der 10. Klasse den Schulformwechslern die Berechtigung verleiht, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen. Noch zugespitzter kann die Frage lauten, wie viele von ihnen nach Abschluß der Sekundarstufe I tatsächlich an eine gymnasiale Oberstufe übergehen. Sicher wird man demgegenüber nicht einfach von einem Scheitern sprechen dürfen, wenn ein Realschulabschluß erreicht wird, der nicht mit dieser Berechtigung verbunden ist. Auch er eröffnet weitere Bildungsmöglichkeiten, deren Nutzung sehr davon abhängen dürfte, ob es der Schule gelungen ist, Interessen und Lernmotivation der Jugendlichen zu entwickeln.

Um den Erfolg des Schulformwechsels in diesem Sinne konkreter bewerten zu können, führten wir eine zweite kleinere Untersuchung durch, die bei den Abgängern aus der Sekundarstufe I von Hamburger Realschulen und Gesamtschulen ansetzt. Dank der freundlichen Unterstützung der Schulbehörde war es uns möglich, in allen Real- und Gesamtschulen eines großen Hamburger Schulbezirks am Ende des Schuljahres 1993/94 die Schulakten derjenigen Abgänger aus der Sekundarstufe I einzusehen, die zuvor aus einem Gymnasium in diese Schulen übergegangen waren. Angestrebt war also eine Vollerhebung dieser Gruppe in einem Schulbezirk. Als Kontrollgruppe diente eine etwas größere Zufallsstichprobe von Mitschülern dieser Schulformwechsler in den betroffenen Real- und Gesamtschulen des Schulbezirks, deren Akten ebenfalls eingesehen werden konnten⁶.

2. Die Stichprobe

Der auf dieser Grundlage erstellte Datensatz enthält Informationen über die Schulleistungen und das schulische Verhalten von insgesamt 242 Schülerinnen und Schülern aus den Abschlußklassen von zwölf Realschulen und zwei Gesamtschulen, darunter 112 Schulformwechsler aus den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums. Grundlage sind jeweils die Halbjahres- und Jahresendzeugnisse von der 4. Klasse der Grundschule bis zum Abschluß der Sekundarstufe I. Verhaltensbewertungen finden sich nur in einem Teil der Zeugnisse.

⁶ Die Erstellung des EDV-Datensatzes wurde wiederum mit großer Sorgfalt von Prof. Rainer Lehmann und seinen Hamburger Mitarbeitern durchgeführt.

Der Datensatz entspricht in seiner Struktur also dem der ersten Teiluntersuchung zugrunde liegenden. Er hat dementsprechend die gleichen, eingangs schon benannten Begrenzungen: die Beschränkung auf einen für die Schullaufbahn zwar zentralen, aber doch engen Bereich von Informationen und die Verallgemeinerungsmöglichkeiten einschränkende Mischung von Vollerhebung und Zufallsstichprobe. Die im Gegensatz zur ersten Teiluntersuchung vorgenommene Beschränkung auf einen Schulbezirk könnte zudem dazu führen, daß dort anzutreffende demographische Rahmenbedingungen unsere Befunde prägen, obwohl bei der Auswahl des Bezirks der Gesichtspunkt eine Rolle gespielt hat, eine in soziologisch-demographischer Hinsicht eher heterogene Region zu wählen. Der Klärung der damit aufgeworfenen Fragen soll der erste Schritt unserer Analyse dienen: der Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen, die im folgenden als Population 1 (Teiluntersuchung 1) und Population 2 (der im folgenden dargestellten Teiluntersuchung 2) bezeichnet werden. Zu einigen Fragestellungen und Befunden kann dieser Vergleich darüber hinaus als Versuch der Replikation, also der Kontrolle von bisher vorgelegten Ergebnissen, genutzt werden.

Die Entscheidung, Population 2 auf Abgänger aus der 10. Jahrgangsstufe von Real- und Gesamtschulen zu begrenzen, hat Implikationen, die vorweg benannt werden müssen. Wir erfahren nichts über vorzeitigen Abgang ohne oder mit Hauptschulabschluß. Aus zwei Gründen scheint uns diese Einschränkung hinnehmbar: Erstens gilt unser Interesse in dieser Studie nicht dem Schulformwechsel aus Real- und Gesamtschulen. Zweitens wissen wir aus der Analyse von Population 1, daß bei den Schulformwechslern aus dem Gymnasium – also der uns primär interessierenden Gruppe – der erneute Schulformwechsel ein seltenes Ereignis ist. Dafür spricht auch der Befund für Population 2, daß immerhin 18 Schüler auch nach dem Schulformwechsel an eine Real- oder Gesamtschule noch einmal eine Klasse wiederholen. Wir gehen also insgesamt davon aus, daß insbesondere in den Realschulen bei bleibenden Leistungsproblemen der Schulformwechsler aus dem Gymnasium das Sitzenbleiben der typische Lösungsversuch ist, der erneute Schulformwechsel dagegen die Ausnahme.

3.1 Vergleich der Untersuchungsgruppen

Der Vergleich der Populationen 1 und 2 muß sich aus naheliegenden Gründen im wesentlichen auf die beiden Teilgruppen der Schulformwechsler beschränken. Drei Unterschiede, die nicht ohne weiteres erklärbar erscheinen, seien vorweg genannt: Unter den Wechslern der Population 1 ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Geschlechtern ausgeglichen, in Population 2 findet sich dagegen mit 60 % ein (freilich nicht signifikant) höherer Anteil von Mädchen. Sollte dieser Unterschied entgegen der statistischen Prüfung nicht zufällig sein, so könnte er auf eine größere Beharrlichkeit von Mädchen hindeuten, auch nach einem ersten Scheitern noch einen gehobenen schulischen Abschluß zu erreichen. Dies stünde freilich in einem Kontrast zu älteren Untersuchungsergebnissen und auch zu unseren eigenen Ergebnissen aus Teiluntersuchung 1, die für eine Angleichung der Bildungskarrieren von Mädchen und Jungen sprachen.

Zweitens ist der Ausländeranteil mit 22 % deutlich höher als in Population 1. Dies könnte – von uns nicht nachprüfbar – auf die spezifische demographische Struktur dieses Bezirks zurückzuführen sein, zum Beispiel auf einen überdurchschnittlichen Anteil ausländischer Familien mit höheren Bildungsaspirationen hindeuten. Die näherliegende Vermutung, daß es sich um

einen Schuleffekt handelt, nämlich um einen höheren Anteil von Ausländern in unserer Kontrollstichprobe aus Real- und Gesamtschulen, ist jedenfalls unzutreffend: Der Ausländeranteil ist unter den Wechslern praktisch ebenso hoch wie in der Kontrollstichprobe.

Schließlich ist in Population 2 der Anteil von Schülern mit einer Grundschulempfehlung fürs Gymnasium geringer: 52 % gegenüber 70 %. Dem steht freilich gegenüber, daß sich die Wechsler beider Populationen in den Grundschulzensuren für Deutsch, Mathematik und Sachkunde, die – wie wir gezeigt haben – eng mit der Grundschulempfehlung korrelieren, nicht signifikant unterscheiden.

3.2 Schulformwechsel, Geschlecht und Nationalität

Fragen wir zunächst danach, inwieweit sich die Befunde in Population 1 über Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Nationalität der Schüler und dem Umfang und Zeitpunkt des Schulformwechsels bzw. des Wiederholens einer Klasse für Population 2 bestätigen lassen. Die Prüfung ergibt, daß die für Population 1 erhärtete These der Angleichung der Bildungslaufbahnen von Jungen und Mädchen auch durch eine Reihe von Befunden für Population 2 bestätigt wird. Danach unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht signifikant in der relativen Häufigkeit des Schulformwechsels, im Zeitpunkt des Schulformwechsels und in der Häufigkeit und dem Zeitpunkt des Wiederholens einer Klasse. Bis auf die Häufigkeit des Wiederholens gilt dies sowohl für die Gesamtpopulation 2 als auch für die Untergruppe der Wechsler. Bezogen auf die Gesamtpopulation 2 wiederholen Mädchen dagegen signifikant seltener eine Klasse. Dies steht offensichtlich im Widerspruch zur Angleichungsthese. Auch sonst gibt es einige Hinweise, daß die Mädchen – auch in der Gruppe der Wechsler – eher unserem traditionellen Bild der Schülerin entsprechen: Ihre Durchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde ist im 4. Schuljahr, aber auch in der ersten Klasse des Gymnasiums (dort aus allen Fächern außer Sport ermittelt) signifikant besser als die der Jungen. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich dagegen nicht signifikant im Anteil derjenigen mit einer Grundschulempfehlung für das Gymnasium. Das Verhalten der Mädchen wird sowohl in der 4. wie auch in der 5. und 8. Klasse von den Lehrern signifikant häufiger positiv beurteilt: Sie treten seltener als Störer in Erscheinung und erhalten häufiger das Prädikat "tadellos". Im Hinblick auf die mündliche und schriftliche Mitarbeit im Unterricht gibt es dagegen nur einmal einen statistisch bedeutsamen Unterschied: Im ersten Gymnasialjahr werden die Mädchen als aktiver in der schriftlichen Mitarbeit eingestuft. In allen übrigen Schuljahren unterscheiden sich Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer mündlichen und schriftlichen Mitarbeit im Unterricht nicht signifikant (gemessen jeweils am Jahresdurchschnitt der Verhaltensbewertung). Ein solcher Angleichungsprozeß im Laufe der Sekundarstufe I läßt sich auch bei den Schulleistungen – gemessen an der Jahresdurchschnittsnote – feststellen. Ab Klasse 6 unterscheiden sich Mädchen und Jungen nach diesem Kriterium nicht mehr. Trotz einiger abweichender Befunde wird also insgesamt die Angleichungsthese auch für Population 2 bestätigt.

Was die ausländischen Schüler betrifft, die sich im Anteil der Mädchen nicht signifikant von deutschen Schülern unterscheiden, so bestehen einige bemerkenswerte Unterschiede zu den Befunden der Teiluntersuchung 1. Während sich dort die ausländischen Schüler schon im letzten Schuljahr der Grundschule in ihren Leistungen von den deutschen Mitschülern signifikant unterscheiden und auch in ihrem weiteren Bildungsgang weniger erfolgreich waren, befinden sich die in Population 2 erfaßten ausländischen Schüler meist auf dem gleichen Niveau wie ihre deutschen Mitschüler. Dies gilt schon für die Zensuren in Deutsch, Mathe-

matik und Sachkunde im 4. Schuljahr und entsprechend für den Anteil der Schüler, die eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten. Auch im Hinblick auf die Verhaltensbewertung in den drei Dimensionen Verhaltensdisziplin, schriftliche und mündliche Mitarbeit durch die Grundschullehrer bestehen keine signifikanten Unterschiede zu deutschen Mitschülern. Auch die Anteile der Schulformwechsler und der Wiederholer sind in den beiden Gruppen praktisch gleich groß. Entsprechendes gilt – im Gegensatz zu den Befunden in Population 1 – für den Zeitpunkt des Schulformwechsels im Verlauf der Sekundarstufe 1. Diese Feststellungen gelten für die Population 2 insgesamt. Im Hinblick auf die Teilgruppe der Wechsler ist folgendes festzuhalten. Nur in der Klasse 5 des Gymnasiums zeigen, gemessen am Kriterium der Jahresdurchschnittsnote, die ausländischen Schüler signifikant schwächere Leistungen. In den folgenden Schuljahren gibt es nach diesem Kriterium keine bedeutsamen Leistungsunterschiede mehr.

Aufschlußreich sind die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Nationalität und dem Verhalten der Schüler: Im 5. Schuljahr, in dem die ausländischen Schüler signifikant schwächere Leistungen zeigen, wird auch ihre schriftliche Mitarbeit im Unterricht ungünstiger eingeschätzt als die ihrer deutschen Mitschüler. Die signifikanten Unterschiede hinsichtlich der schriftlichen Mitarbeit im 7. und 9. Schuljahr zeigen dagegen eine günstigere Einschätzung der ausländischen Schüler. Im Hinblick auf die mündliche Mitarbeit und die Einschätzung der Verhaltensdisziplin treten im Verlauf der Sekundarstufe I keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf. Insgesamt sprechen also die Ergebnisse überraschend klar für eine weitgehende Integration der ausländischen Schüler der Population 2.

3.3 Die Struktur des Schulformwechsels: Vergleich der beiden Teiluntersuchungen

Einige Ergebnisse der ersten Teiluntersuchung zur Struktur des Schulformwechsels werden durch Teiluntersuchung 2 bestätigt:

Der größere Teil der Schulformwechsler, nämlich 85 %, geht wieder an Realschulen über. Da sich, wie in Teiluntersuchung 1 gezeigt, Elternwunsch und Schulempfehlung der Schule in der Regel decken, nehmen wir an, daß dies auf die häufigere Elternentscheidung für das differenzierte Schulsystem zurückzuführen ist. Bestätigt wird auch die zeitliche Konzentration des Schulformwechsels auf die beiden Eingangsklassen des Gymnasiums, das am Ende des 6. Schuljahrs bereits 45 % der Wechsler verlassen haben (siehe Tab. 52). Allerdings ist in Teiluntersuchung 2 auch in den 9. und 10. Klassen noch ein vergleichsweise hoher Anteil von Wechslern anzutreffen.

Tabelle 52: Zeitpunkt des Schulformwechsels

| Zeitpunkt des Wechsels | n | % | cum % |
|------------------------|-----|-------|-------|
| 5. Schuljahr | 19 | 17,0 | 17,0 |
| 6. Schuljahr | 31 | 27,7 | 44,7 |
| 7. Schuljahr | 21 | 18,8 | 63,5 |
| 8. Schuljahr | 14 | 12,5 | 76,0 |
| 9. Schuljahr | 15 | 13,4 | 89,4 |
| 10. Schuljahr | 12 | 10,7 | 100,0 |
| Insgesamt | 112 | 100,0 | |

Schulformwechsel ist auch in Population 2 – im Unterschied zu den eingangs referierten älteren Befunden – praktisch immer mit Leistungsversagen verbunden, über dessen konkrete schulische und familiäre Hintergründe uns, wie gesagt, keine Informationen vorliegen. Allenfalls die nicht immer im Zeugnis enthaltenen Verhaltensbewertungen geben uns Hinweise auf die psychologische Situation der Schüler. Die aus den beiden Halbjahreszeugnissen über alle Fächer mit Ausnahme von Sport gebildeten Jahresdurchschnittsnoten geben einen groben Eindruck von der durchschnittlichen Leistungsentwicklung vor und nach dem Schulformwechsel.

Tabelle 53: Leistungsentwicklung vor und nach dem Schulformwechsel

| | n | Jahres- durchschnitt | Standard- abweichung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|-----|-------------------------|-------------------------|--|
| Zeitpunkt des Wechsels: 5. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .000 |
| Wechsler | 18 | 4.18 | .45 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .262 |
| Wechsler | 19 | 3.11 | .66 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .857 |
| Wechsler | 19 | 3.15 | .62 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .672 |
| Wechsler | 19 | 3.26 | .53 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .468 |
| Wechsler | 19 | 3.37 | .61 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .833 |
| Wechsler | 19 | 3.17 | .65 | |
| Zeitpunkt des Wechsels: 6. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .000 |
| Wechsler | 30 | 3.72 | .44 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .000 |
| Wechsler | 31 | 4.04 | .37 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .097 |
| Wechsler | 29 | 3.00 | .51 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .583 |
| Wechsler | 31 | 3.26 | .53 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .765 |
| Wechsler | 31 | 3.30 | .62 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .855 |
| Wechsler | 31 | 3.22 | .56 | |

Tabelle 53: Leistungsentwicklung vor und nach dem Schulformwechsel (Fortsetzung)

| | n | Jahres- durchschnitt | Standard- abweichung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|-----|-------------------------|-------------------------|--|
| Zeitpunkt des Wechsels: 7. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .008 |
| Wechsler | 12 | 3.50 | .66 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .005 |
| Wechsler | 18 | 3.50 | .74 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .000 |
| Wechsler | 21 | 3.87 | .43 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .101 |
| Wechsler | 21 | 3.44 | .58 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .142 |
| Wechsler | 21 | 3.43 | .44 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .839 |
| Wechsler | 21 | 3.18 | .44 | |
| Zeitpunkt des Wechsels: 8. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .204 |
| Wechsler | 12 | 3.20 | .81 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .014 |
| Wechsler | 13 | 3.54 | .77 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .000 |
| Wechsler | 13 | 3.84 | .29 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .000 |
| Wechsler | 14 | 4.18 | .39 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .661 |
| Wechsler | 14 | 3.34 | .66 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .151 |
| Wechsler | 14 | 3.47 | .63 | |

Tabelle 53: Leistungsentwicklung vor und nach dem Schulformwechsel (Fortsetzung)

| | n | Jahres- durchschnitt | Standard- abweichung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|-----|-------------------------|-------------------------|--|
| Zeitpunkt des Wechsels: 9. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .342 |
| Wechsler | 14 | 2.75 | .44 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .787 |
| Wechsler | 15 | 2.88 | .60 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .007 |
| Wechsler | 15 | 3.53 | .41 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .000 |
| Wechsler | 15 | 3.88 | .33 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .000 |
| Wechsler | 14 | 3.86 | .46 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .663 |
| Wechsler | 15 | 3.14 | .47 | |
| Zeitpunkt des Wechsels: 10. Schuljahr | | | | |
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 105 | 2.88 | .55 | .171 |
| Wechsler | 12 | 3.19 | .71 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 116 | 2.92 | .56 | .034 |
| Wechsler | 12 | 3.46 | .76 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 122 | 3.18 | .58 | .005 |
| Wechsler | 12 | 3.60 | .40 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 128 | 3.20 | .61 | .000 |
| Wechsler | 12 | 3.81 | .28 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.26 | .65 | .000 |
| Wechsler | 12 | 3.98 | .38 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Nichtwechsler | 130 | 3.20 | .64 | .003 |
| Wechsler | 12 | 3.86 | .61 | |

Sieht man von den Wechslern in Klasse 9 ab, die einen eher befriedigenden Start auf dem Gymnasium erlebten, finden sich bei den späteren Wechslern schon zu Beginn der Sekundarstufe I deutlich unterdurchschnittliche Leistungen, die im Jahr des Wechsels ihren Tiefpunkt – meist unterhalb der Durchschnittsnote 4 – erreichen. Wie statistische Prüfungen zeigen (t-Test für abhängige Stichproben), ist diese Verschlechterung des Notendurchschnitts signifikant. Dies gilt auch für die auf den Wechsel folgende, durchweg deutliche Verbesserung der Zensuren. Die Entwicklung in den folgenden Jahren deutet, von einigen Schwankungen abgesehen, die zumeist im Zufallsbereich bleiben, eher auf eine Stabilisierung der Leistungen hin. Es ist andererseits nicht zu verkennen, daß der nach dem Wechsel erreichte relativ günstige Leistungsstand in der Folgezeit gelegentlich nicht ganz zu halten ist. Entscheidend ist in unserem Zusammenhang jedoch, daß sich die Schulformwechsler in ihrem Leistungsstand den Schülern der aufnehmenden Schule meist sehr rasch angleichen. Tabelle 53 dokumentiert dies eindrucksvoll für die verschiedenen Wechselzeitpunkte: Bei den Wechslern im 5. Schuljahr besteht schon vom 6. Schuljahr an kein signifikanter Unterschied in den Jahresdurchschnittsnoten zu den Schülern der aufnehmenden Schule. Und auch die absoluten Unterschiede der Notenmittelwerte werden sehr gering. Die Wechsler aus Klasse 6 unterscheiden sich im 5. und 6. Schuljahr in ihren Durchschnittsleistungen höchst signifikant von den Nichtwechslern. Vom 7. Schuljahr an werden die geringen Mittelwertdifferenzen statistisch nicht mehr signifikant. In ihren durchschnittlichen Leistungen sind die Wechsler von ihren Mitschülern in der aufnehmenden Schule nicht mehr zu unterscheiden.

Wie noch zu zeigen sein wird, maskieren die hier berichteten Durchschnittswerte allerdings entscheidende Unterschiede innerhalb der Gruppe der Wechsler.

Auch die Frage, wie sich das schul- und unterrichtsbezogene Verhalten der Schüler laut Lehrerurteil entwickelt, hoffen wir in dieser zweiten Teiluntersuchung präziser beantworten zu können.

4. Schulformwechsel und Wiederholen

Eine für die Bewertung des Schulformwechsels entscheidende Frage, wie sich die Wechsler nämlich in die Rahmenbedingungen der neuen Schulumwelt einfügen, ist mit den in Tabelle 53 dokumentierten Befunden immerhin in Ansätzen beantwortet. Die Wechsler passen sich den an der aufnehmenden Schule geltenden Leistungs- und Bewertungsstandards relativ schnell an, so daß sie in dieser Hinsicht nicht von ihren neuen Mitschülern zu unterscheiden sind. Dies gilt nicht nur für das mittlere Niveau der Bewertung, sondern auch für die Leistungsstreuung. Bei den insgesamt 15 Vergleichen der Leistungsstreuung von Wechslern und Nichtwechslern für die Schuljahre nach dem Wechsel unterschreitet der F-Quotient nur in einem Fall die 5 %-Signifikanzgrenze.

Es gibt auch in Teiluntersuchung 2 – wie schon in der Vorstudie von Köster-Bunselmeyer und Teilstudie 1 – eine Reihe von Hinweisen darauf, daß der Wechsel für die betroffenen Schüler dennoch durchaus mit Problemen verbunden war. Wir hoffen, diese im Rahmen von Teilstudie 2 jedoch klarer bewerten zu können.

Das Sitzenbleiben ist sicher ein besonders prägnanter Indikator für derartige Probleme. Die Schulformwechsler haben insgesamt signifikant häufiger eine Klasse wiederholen müssen als die Schüler der Kontrollgruppe. Von den 46 Wiederholern unter den Schulformwechslern

haben 22 den Wechsel unmittelbar vor dem Sitzenbleiben vollzogen, das Schuljahr also an der aufnehmenden Schule wiederholt. Fast die Hälfte dieser Schüler hat allerdings das 10. Schuljahr an der aufnehmenden Schule wiederholt. Immerhin weitere 18 Schüler mußten auch in den Jahren nach dem Wechsel eine Klasse wiederholen. Dies betraf vor allem an Realschulen übergewechselte Schüler. Die Gesamtschulen waren offenbar systemgerecht in der Lage, Leistungsprobleme mit ihrem Kurssystem aufzufangen⁷.

Zusammenhänge zwischen Schulformwechsel und Wiederholen an Realschulen werden in Tabelle 54 präsentiert. Sie zeigt für Wechsler und Nichtwechsler wie viele Schüler jeweils im Halbjahrszeugnis eines Schuljahres den Vermerk erhielten, daß ihre Versetzung gefährdet sei, und wie viele Schüler am Ende des Schuljahres nicht versetzt wurden (vgl. Tab. 54a). Für die Wechsler beziehen sich diese Informationen auf die Zeit nach dem Wechsel. Die meist sehr kleinen Zahlen lassen nur eine zurückhaltende Interpretation zu. Zusammenfassend läßt sich vielleicht feststellen, daß auch in Realschulen relativ häufig vom Instrument des Versetzungsvermerks Gebrauch gemacht wird, und daß – wie im Gymnasium (vgl. S. 104 ff.) – der Anteil der Schüler, die am Ende des Schuljahres sitzenbleiben, wesentlich niedriger liegt. Immerhin wird in manchen Klassenstufen der Vermerk, daß die Versetzung gefährdet sei, bei einem Fünftel der Schüler ausgesprochen. Faßt man beide Gruppen zusammen, liegen die Relationen zwischen Versetzungsvermerk und Sitzenbleiben zwischen 2 : 1 und – häufiger – 3 : 1 (vgl. Tab. 54b). Wichtiger vielleicht ist in unserem Zusammenhang die Feststellung, daß die Wechsler auch nach dem Schulformwechsel mindestens ebenso häufig vom Sitzenbleiben betroffen sind wie ihre neuen Mitschüler. Etwa ein Fünftel muß in der an der Realschule verbrachten Zeit einmal ein Schuljahr wiederholen. Dies hat andererseits, wie schon in Anmerkung 2 vorausgreifend festgestellt worden ist, schließlich den erfolgreichen Abschluß der Realschule nicht verhindert.

⁷ Die Zusammenhänge zwischen Klassenwiederholung und Leistungsentwicklung bei den Realschülern lassen sich wegen der schon eingangs hervorgehobenen Besonderheiten der Population 2 nur sehr eingeschränkt interpretieren. Die Beschränkung der Stichprobe auf Abgänger aus der 10. Klasse impliziert, daß wir nur solche Schüler erfassen, für die das Sitzenbleiben prinzipiell eine erfolgreiche Maßnahme war, die dazu beigetragen hat, daß die Abgänger mindestens einen Realschulabschluß erreichen. Der ebenfalls mögliche Hauptschulabschluß nach 10 Schuljahren kommt bei den von uns erfaßten Realschulabsolventen nicht vor. Der relative Erfolg des Sitzenbleibens läßt sich für die 28 Realschüler, die davon betroffen waren, auch statistisch belegen. Auf das Sitzenbleiben folgt in der Regel eine deutliche Verbesserung der Durchschnittsleistung. In den folgenden Schuljahren unterscheiden sich Wiederholer und Nichtwiederholer in ihren durchschnittlichen Zensuren nicht mehr signifikant voneinander.

Tabelle 54a: Schulformwechsel und Sitzenbleiben an Realschulen

| | 6. Schuljahr | 7. Schuljahr | 8. Schuljahr | 9. Schuljahr | 10. Schuljahr |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Nichtwechsler | | | | | |
| n | 86 | 84 | 86 | 84 | 85 |
| Versetzungsvermerk | - | 11 13,1 % | 16 18,6 % | 17 20,2 % | 6 7,1 % |
| Sitzenbleiber | 1 1,2 % | 4 4,8 % | 5 5,8 % | 4 4,8 % | 3 3,5 % |
| Wechsler | | | | | |
| n | 15 | 37 | 60 | 70 | 83 |
| Versetzungsvermerk | 1 6,7 % | 3 8,1 % | 12 20,0 % | 14 20,0 % | 8 9,6 % |
| Sitzenbleiber | 2 13,3 % | 3 8,1 % | 4 6,7 % | 5 7,1 % | 3 3,6 % |

Tabelle 54b: Versetzungsgefährdung und Sitzenbleiben an Realschulen (Wechsler und Nichtwechsler)

| | 6. Schuljahr | 7. Schuljahr | 8. Schuljahr | 9. Schuljahr | 10. Schuljahr |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| n | 101 | 121 | 146 | 154 | 168 |
| Versetzungsvermerk | 1 1,0 % | 14 11,6 % | 28 19,2 % | 31 20,1 % | 14 8,3 % |
| Sitzenbleiber | 3 3,0 % | 7 5,8 % | 9 6,2 % | 9 5,8 % | 6 3,6 % |

Die Analyse der Entwicklung von Leistung und Verhalten der Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I hat bemerkenswert klar ergeben, daß spätestens im letzten Schuljahr alle mit den vorhandenen Maßen erfassbaren Unterschiede zwischen den Gruppen geschwunden sind. Ob es sich um Geschlechtsunterschiede, Unterschiede der Nationalität oder um Unterschiede in der Schulkarriere (Wiederholen: ja/nein; Schulformwechsel: ja/nein) handelt, am Ende der Sekundarstufe I stehen sie in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zu Leistung und Verhalten der Schüler unserer Population 2. Die entscheidende Probe aufs Exempel ist nun, ob dies auch für den dann erreichten Abschluß gilt.

5.1 Abschlußqualifikationen am Ende der Sekundarstufe I

Zur Bestimmung der mit dem Abschluß des 10. Schuljahres erlangten Qualifikation und Berechtigung standen uns nicht immer für alle Schüler folgende Informationen zur Verfügung: Bei den Gesamtschülern enthielt das Abschlußzeugnis einen Vermerk über die damit erlangte Qualifikation, unterschieden nach Hauptschulabschluß, Realschulabschluß und Berechtigung zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe. Zweitens liegen für 75 % der Population 2 von den Lehrern erfragte präzise Informationen über den weiteren Verbleib der Jugendlichen vor. Drittens ermittelten wir die Durchschnittsnote des Abschlußzeugnisses (ohne Berücksichtigung der Sportzensur). Entsprechend geltenden Verordnungen definierten wir eine Durchschnittszensur von "befriedigend" und besser als Berechtigung zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe.

Die Informationen aus diesen drei Quellen sind nicht identisch. Dies ist zum Teil wohl dadurch zu erklären, daß nicht alle Schüler die erworbene Berechtigung voll nutzen, also zum Beispiel weniger Schüler nach Aussagen ihrer Lehrer an eine gymnasiale Oberstufe übergehen als nach der erworbenen Qualifikation, gemessen am Notendurchschnitt des Abschlußzeugnisses, möglich wäre. Dieses Kriterium wiederum überschätzt den Anteil der Gesamtschüler, der nach den geltenden komplizierten Regelungen tatsächlich die Voraussetzungen für diesen Übergang erfüllt. Der Zeugnisvermerk ist in diesen Fällen offensichtlich das zuverlässigere Kriterium. Zur Kennzeichnung der mit dem Abschluß der Sekundarstufe I erworbenen Berechtigung wurde deshalb eine Variable gebildet, die für die Gesamtschüler mit diesem Vermerk identisch ist, für die Realschüler dagegen auf dem Notendurchschnitt beruht (Tab. 55). Die Aussagen der befragten Lehrer über den weiteren Verbleib der Schüler können als Indikator für die tatsächliche Nutzung dieser Berechtigung interpretiert werden (Tab. 56).

Tabelle 55: Abschlußqualifikationen

| | n | % | cum % |
|--|-----|-------|-------|
| Hauptschulabschluß | 5 | 2,1 | 2,1 |
| Realschulabschluß | 109 | 45,0 | 47,1 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 128 | 52,9 | 100,0 |
| Insgesamt | 242 | 100,0 | |

Tabelle 56: Verbleib nach Abschluß der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung)

| | n | % | cum % |
|---------------------------|-----|--------------|-------|
| Gymnasiale Oberstufe | 19 | 10,4 | 10,4 |
| Aufbaugymnasium | 28 | 15,3 | 25,7 |
| Wirtschaftsgymnasium | 5 | 2,7 | 28,4 |
| Technisches Gymnasium | 2 | 1,1 | 29,5 |
| Andere Vollzeitschule | 39 | 21,3 | 50,8 |
| Berufliche Teilzeitschule | 84 | 45,9 | 96,7 |
| Sonstige | 6 | 3,3 | 100,0 |
| | 59 | keine Angabe | |
| Insgesamt | 242 | 100,0 | |

Wie die Tabelle 55 ausweist, erwirbt ein hoher Anteil der Schüler von Population 2, nämlich mehr als die Hälfte, die Berechtigung zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe. Dieser Prozentsatz ist unter den Realschülern signifikant höher als unter den Gesamtschülern, was wohl durch die höhere Eingangsselektivität der Realschule zu erklären ist. Dafür spräche auch, daß die fünf Schüler mit einem Hauptschulabschluß aus der Gesamtschule kommen. Zugleich gibt es aber auch einen Hinweis auf eine größere Variabilität in der Teilstichprobe der Gesamtschüler, zumindest im Hinblick auf die Bildungsaspirationen: Im Vergleich zu den Realschülern geht ein signifikant höherer Anteil der Gesamtschüler nach Aussagen der Lehrer auf eine gymnasiale Oberstufe über. Der Anteil der Gesamtschüler in Population 2 ist jedoch so gering, daß diese Interpretation spekulativ bleibt.

Nach Aussagen der befragten Lehrer hat ein knappes Drittel der Abgänger die Chance zu weiterführendem Schulbesuch auch genutzt (Tab. 56). Sie gehen überwiegend an ein Aufbaugymnasium oder die Oberstufe eines normalen Gymnasiums über. Wirtschaftsgymnasium und Technisches Gymnasium werden demgegenüber selten gewählt. 21 % der Abgänger besuchen weiterhin eine andere Vollzeitschule. 46 % der Abgänger wechseln ins duale System der Berufsausbildung. Insgesamt ist dies Ergebnis als Bestätigung der seit einigen Jahren zu beobachtenden Tendenz der Öffnung auch des gegliederten Systems für langfristig steigende Bildungsaspirationen zu bewerten.

Für die vorliegende Untersuchung zentraler ist freilich die Frage, inwieweit auch die Schulformwechsler an diesem Erfolg teilhaben. Die Antwort – in gleichem Umfang wie ihre Mitschüler an den aufnehmenden Real- und Gesamtschulen – mag nach den bisher vorgestellten Analysen zum Prozeß der Angleichung von Leistung und Verhalten zwischen Wechslern und Nichtwechslern vielleicht nicht mehr überraschen. Sie bleibt dennoch bemerkenswert (Tab.

57). Wie Tabelle 57 dokumentiert, erreichen zwar mehr Schüler unter den Nichtwechslern die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Tabelle 57: Schulformwechsel und Abschlußqualifikation

| Schulformwechsler | Hauptschul- abschluß | Realschul- abschluß | Berechtigung zur gymnasia- len Oberstufe | Insgesamt |
|-------------------|-------------------------|------------------------|--|----------------|
| Nein | 3 | 55 | 72 | 130 53,7 % |
| Ja | 2 | 54 | 56 | 112 46,3 % |
| Insgesamt | 5 2,1 % | 109 45,0 % | 128 52,9 % | 242 100,0 % |

Vergleichbare Befunde erbringt die Untersuchung des tatsächlichen Verbleibs der Abgänger. Zwar ist aus Tabelle 58 zu ersehen, daß die Schulformwechsler sich vergleichsweise häufiger für eine Vollzeitschule und seltener für die berufliche Teilzeitschule entscheiden, doch sind diese Unterschiede, wie die Chi²-Prüfung ergibt, statistisch nicht signifikant. Die Anteile derjenigen Abgänger, die auf eine gymnasiale Oberstufe übergehen, liegen bei den ehemaligen Schulformwechslern etwa in gleicher Höhe wie bei den Nichtwechslern.

Tabelle 58: Verbleib der Abgänger von der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung)

| | Schulformwechsler | | |
|--|-------------------|--------------|----------------|
| | Nein | Ja | Insgesamt |
| Gymnasiale Oberstufe, Aufbaugymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Technisches Gymnasium | 29 | 25 | 54 29,5 % |
| Andere Vollzeitschule | 15 | 24 | 39 21,3 % |
| Berufliche Teilzeitschule | 49 | 35 | 84 45,9 % |
| Sonstige | 4 | 2 | 6 3,3 % |
| Insgesamt | 97 53,0 % | 86 47,0 % | 183 100,0 % |

Weitere statistische Analysen ergeben, daß auch andere Merkmale der schulischen Karriere – wie Zeitpunkt des Schulformwechsels, Wiederholen einer Klasse, Zeitpunkt des Wiederholens – in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zur Abschlußqualifikation oder zum tatsächlichen Verbleib der Absolventen stehen. Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich in beiderlei Hinsicht nicht signifikant. Bemerkenswerterweise unterscheiden sich deutsche und ausländische Schüler zwar nicht im Hinblick auf die erlangten Abschlußqualifikationen, was als besonders starkes Indiz für die schulische Integration ausländischer Schüler in Real- und Gesamtschulen gelten kann, wohl aber in der weiteren Bildungslaufbahn in der Sekundarstufe II (vgl.Tab. 59).

Tabelle 59: Verbleib deutscher und ausländischer Abgänger von der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung)

| | Deutsche | Ausländer | Insgesamt |
|--|------------------------|------------------------|----------------|
| Gymnasiale Oberstufe, Aufbaugymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Technisches Gymnasium | 35 25,0 % 64,8 % | 19 44,2 % 35,2 % | 54 29,5 % |
| Andere Vollzeitschule | 28 20,0 % 71,8 % | 11 25,6 % 28,2 % | 39 21,3 % |
| Berufliche Teilzeitschule | 71 50,7 % 84,5 % | 13 30,2 % 15,5 % | 84 45,9 % |
| Sonstige | 6 4,3 % 100,0 % | - | 6 3,3 % |
| Insgesamt | 140 76,5 % | 43 23,5 % | 183 100,0 % |

$\text{Chi}^2 = 9.43$ $\text{Fg.} = 3$ $p = .024$

Nach Auskunft der Lehrer geht ein Viertel der deutschen Schüler an eine gymnasiale Oberstufe über; unter den ausländischen Absolventen entscheidet sich fast die Hälfte für diesen Schritt. Dabei erweist sich das Aufbaugymnasium für diese Gruppe als besonders attraktiv. Auch der Anteil der Übergänger an andere Vollzeitschulen liegt unter den Ausländern etwas höher. Deutlich weniger ausländische Schüler nehmen dagegen eine Berufsausbildung im dualen System auf. Insgesamt muß dies wohl als höhere Bildungsaspiration der ausländischen Schüler in Population 2 bzw. ihrer Familien interpretiert werden.

Unter den übrigen uns verfügbaren Informationen tragen nur die Schulleistungen zur Aufklärung der Unterschiede in den Abschlußqualifikationen und im weiteren Bildungsgang der Schüler bei: Schüler mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe unterschei-

den sich von Klasse 7 an in ihren Jahresdurchschnittsnoten höchst signifikant von den übrigen Schülern. Absolventen der Sekundarstufe I, die auf eine gymnasiale Oberstufe übergehen, haben ebenfalls von Klasse 7 an hochsignifikant bessere Zensuren als ihre Mitschüler mit anderen Bildungsgängen (t-Tests). Im einzelnen soll dies für die uns besonders interessierende Teilgruppe der Schulformwechsler gezeigt werden.

Tabelle 60: Leistungsentwicklung der Wechsler in Zusammenhang mit der Abschlußqualifikation

| | n | Jahresdurchschnitt | Standardabweichung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|----|--------------------|--------------------|-------------------------------------|
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 50 | 3.52 | .73 | .923 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 48 | 3.50 | .70 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 55 | 3.48 | .76 | .812 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 53 | 3.52 | .71 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 54 | 3.52 | .48 | .116 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 55 | 3.35 | .66 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 56 | 3.62 | .45 | .197 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 56 | 3.48 | .68 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 55 | 3.73 | .42 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 56 | 3.24 | .64 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 56 | 3.73 | .38 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 56 | 2.85 | .40 | |

5.2 Leistungsentwicklung und Abschlußqualifikation

Betrachten wir den Zusammenhang zwischen Abschlußqualifikation und Zensurenentwicklung zunächst ohne Berücksichtigung des Wechselzeitpunktes (Tab. 60). Für Schüler, die nicht die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erhalten, verschlechtert sich der Notendurchschnitt ab der 6. Klasse kontinuierlich. Ab Klasse 7 nimmt auch die Streuung der Zensuren ab, das heißt die Gruppe wird homogener auf relativ niedrigem Niveau. Die Gruppe der Wechsler, die sich für den Besuch der gymnasialen Oberstufe qualifiziert, hat von Klasse 7 an bessere Durchschnittsnoten, die sich von Klasse 8 bis 10 kontinuierlich verbessern, während die Streuung der Zensuren bis einschließlich der 9. Klasse etwa gleich hoch bleibt. Erst in den Klassen 9 und 10 werden die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auch statistisch signifikant (t-Tests; $p < 0.001$).

Bei nach Wechselzeitpunkten getrennter Betrachtung differenziert sich dieses Bild noch. Schüler, die in der 5. Klasse wechseln, die Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe aber nicht erlangen, weisen nach dem Zensurenanstieg in Klasse 6 zunehmend

ungünstigere Durchschnittsnoten auf – bei gleichzeitiger Verringerung der Streuung. Diejenigen Schüler, die sich nach dem Wechsel in der 5. Klasse für die gymnasiale Oberstufe qualifizieren, haben von Klasse 7 an bessere Durchschnittszensuren, die sich von Klasse 8 an bei etwa gleichbleibender Streuung kontinuierlich weiter verbessern. Schulformwechsler aus Klasse 6 weisen eine ähnliche Zensurenentwicklung auf. Schüler, die sich für die gymnasiale Oberstufe qualifizieren, erreichen schon im 9. Schuljahr eine Durchschnittsnote besser als "befriedigend". Auch die Wechsler aus den folgenden Klassen weisen diesen charakteristischen Verlauf der Entwicklung von Durchschnittsnote und Streuung auf. Während in den Jahrgängen 5 bis 9 das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Schülern, die sich für die gymnasiale Oberstufe qualifizieren, und den übrigen Schülern relativ ausgeglichen ist, erreichen bei den Wechslern in Klasse 10 nur noch vier der zwölf Schüler diese Qualifikation. Bei den übrigen acht ist die Jahresdurchschnittsnote in Klasse 10 schlechter als ausreichend (4,22; SD = 0,14). Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen werden allerdings dank der kleinen Fallzahlen statistisch nicht mehr signifikant.

Schüler, die von Anfang an die Realschule bzw. eine Gesamtschule besucht haben und die am Ende der Sekundarstufe I die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangen, unterscheiden sich in ihrer Leistungsentwicklung in bemerkenswerter Weise von denen, die diese Qualifikation nicht erreichen (vgl. Tab. 61). Bei ihnen scheint der Schulerfolg gewissermaßen von Anfang an festzustehen. Schon in der 5. Klasse ist ihre Jahresdurchschnittsnote besser als "befriedigend", und dies bleibt so bis zum Ende der 10. Klasse. Die Leistungsunterschiede zur Gruppe der Nichtwechsler, die die Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe nicht erlangen, sind schon vom 5. Schuljahr an auch statistisch höchst signifikant.

Tabelle 61: **Zensurenentwicklung der Nichtwechsler im Zusammenhang mit der Qualifikation am Ende der Sekundarstufe I**

| | n | Jahres- durch- schnitt | Standard- abwei- chung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|----|------------------------------|------------------------------|--|
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 44 | 3.05 | .40 | .004 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 61 | 2.76 | .61 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 50 | 3.11 | .44 | .001 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 66 | 2.78 | .60 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 53 | 3.44 | .41 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 69 | 2.98 | .61 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 57 | 3.48 | .42 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 71 | 2.99 | .66 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 58 | 3.66 | .39 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 72 | 2.93 | .63 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Realschulabschluß | 58 | 3.69 | .38 | .000 |
| Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe | 72 | 2.80 | .52 | |

Dieser Leistungsverlauf vermittelt den Eindruck, daß diese Gruppe den Schulbesuch im Verlauf der Sekundarstufe I als vergleichsweise besonders befriedigend erlebt haben dürfte. Sie hat – im Hinblick auf die Passung von Anforderungen, Interessen und Fähigkeiten – gewissermaßen die optimale Schulwahl getroffen. Daß unter den Nichtwechslern diejenigen, die sich für den Besuch der gymnasialen Oberstufe qualifizieren, sich schon relativ früh auf diese Möglichkeit eingestellt haben, wird durch die signifikant häufigere Wahl einer 2. Fremdsprache belegt und damit eine wichtige Voraussetzung zur uneingeschränkten Berechtigung zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe geschaffen. Bei den Schulformwechslern gibt es einen solchen signifikanten Zusammenhang zwischen Abschlußqualifikation und Entscheidung für die 2. Fremdsprache nicht. Allerdings liegt der Anteil der Schüler mit 2. Fremdsprache unter den Schulformwechslern insgesamt etwas höher, nämlich bei 50 % gegenüber 45 % bei den Nichtwechslern.

Die besonders positive Leistungsentwicklung der Nichtwechsler mit höherer Abschlußqualifikation sollte sich auch in der Verhaltensbewertung durch die Lehrer zeigen. Bevor wir dies überprüfen, sei zunächst der Zusammenhang zwischen tatsächlichem Verbleib der Absolventen und der Leistungsentwicklung analysiert.

Betrachten wir zunächst die Gesamtgruppe der Wechsler, so stellt sich die Leistungsentwicklung derjenigen Absolventen, die auf eine gymnasiale Oberstufe übertreten, ähnlich dar wie die Leistungsentwicklung der Schüler, die überhaupt diese Qualifikation erlangten (Tab. 62).

Tabelle 62: Leistungsentwicklung der Schulformwechsler im Zusammenhang mit dem Verbleib der Absolventen (Lehrerbefragung)

| | n | Jahres- durch- schnitt | Standard- abwei- chung | Signifikanzprüfung des Mittelwertes |
|---|----|------------------------------|------------------------------|--|
| Jahresdurchschnittsnote: 5. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 51 | 3.41 | .72 | .285 |
| Gymnasiale Oberstufe | 24 | 3.61 | .77 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 6. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 58 | 3.43 | .72 | .951 |
| Gymnasiale Oberstufe | 25 | 3.42 | .83 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 7. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 58 | 3.41 | .54 | .663 |
| Gymnasiale Oberstufe | 25 | 3.35 | .64 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 8. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 61 | 3.61 | .53 | .366 |
| Gymnasiale Oberstufe | 25 | 3.46 | .70 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 9. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 60 | 3.60 | .56 | .003 |
| Gymnasiale Oberstufe | 25 | 3.14 | .63 | |
| Jahresdurchschnittsnote: 10. Schuljahr | | | | |
| Andere Schulformen | 61 | 3.28 | .53 | .025 |
| Gymnasiale Oberstufe | 25 | 2.96 | .61 | |

Sie zeigen allerdings schon in den Klassen 5 bis 7 eine kontinuierliche Leistungsverbesserung sowie – nach leichtem Rückgang – erneut in den Klassen 8 bis 10. Die Leistungen der übrigen Absolventen bleiben dagegen im Verlauf der Sekundarstufe I weitgehend stabil mit deutlicher Verbesserung im 10. Schuljahr. Statistisch signifikant werden die Notenunterschiede zwischen den beiden Gruppen erst in den Klassen 9 und 10.

Für die einzelnen Wechselzeitpunkte scheinen die folgenden Befunde bemerkenswert: Wechsler aus Klasse 5, die später auf eine gymnasiale Oberstufe übergehen, zeigen nach dem Wechsel eine besonders deutliche Leistungsverbesserung, nämlich um 1,5 Notenstufen. Bis Klasse 8 ergibt sich eine leichte Verschlechterung; ab Klasse 9 ist die Jahresdurchschnittsnote wieder besser als "befriedigend". Die übrigen Wechsler aus Klasse 5 zeigen nach der Notenverbesserung infolge des Wechsels eine kontinuierliche leichte Verschlechterung der Zensuren bis Klasse 9. Die Schulformwechsler aus dem 6. Jahrgang, die später auf die gymnasiale Oberstufe übergehen, erreichen nach dem Wechsel eine Jahresdurchschnittszensur besser als "befriedigend" und halten sich auf diesem Niveau bis zum Ende der Sekundarstufe I. Vergleichbare Entwicklungsverläufe ergeben sich für die Jahrgänge 8 und 9, die aber wegen der kleinen Fallzahlen hier nicht weiter betrachtet werden sollen. Da bei der Betrachtung der einzelnen Wechselzeitpunkte die Fallzahlen jeweils klein sind, werden auch hier Gruppenunterschiede statistisch nicht signifikant.

Daß sich bei der Gruppe der Nichtwechsler, die später auf eine gymnasiale Oberstufe übergehen, das gleiche Profil der Notenentwicklung zeigt wie bei den überhaupt für diesen Übergang

qualifizierten Nichtwechslern, kann nicht überraschen. Schließlich handelt es sich bei den Erstgenannten weitgehend um eine Teilgruppe der Letztgenannten. Sie haben von Anfang bis Abschluß der Sekundarstufe I Jahresdurchschnittsnoten, die besser sind als "befriedigend". Die Unterschiede zur Gruppe der Nichtwechsler, die nicht auf die gymnasiale Oberstufe übergehen, sind durchweg höchst signifikant (t -Tests; $0.005 > p < 0.001$). Erwartungsgemäß haben sie sich auch signifikant häufiger für die Wahl einer 2. Fremdsprache entschieden.

Die Untersuchung der Verhaltensbewertung ist insgesamt weniger ergiebig als erhofft. Innerhalb der Gruppe der Wechsler gibt es keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen Schuljahres-Durchschnittswerten der Verhaltensbewertung in den drei Kategorien "mündliche Mitarbeit", "schriftliche Mitarbeit", "Verhaltensdisziplin" einerseits und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Qualifikation oder dem tatsächlichen Verbleib der Absolventen. Nur in der Gruppe der Nichtwechsler werden die in der erwarteten Richtung auftretenden Gruppenunterschiede auch statistisch signifikant. Bei den nach der erworbenen Qualifikation unterschiedenen Gruppen gilt dies jedenfalls für die mündliche Mitarbeit: Die für den Besuch der gymnasialen Oberstufe qualifizierten Schüler zeichnen sich vor allem in den Klassen 7 bis 9 (für Klasse 10 ist der Vergleich nicht durchführbar, weil Verhaltensbewertungen extrem selten im Zeugnis vermerkt werden) durch deutlich aktivere Mitarbeit im Unterricht aus (t -Tests; $0.002 > p < 0.001$). Für das 6. Schuljahr wird mit $p = 0.06$ die Signifikanzgrenze knapp verfehlt). Die Verhaltensdaten bestätigen also unsere Vermutung hinsichtlich der besonderen psychologischen Situation dieser Schülergruppe, die sich von Anfang bis Ende der Sekundarstufe I durch überdurchschnittliche Leistungen auszeichnet. Hinsichtlich der schriftlichen Mitarbeit und allgemeinen Einschätzung der Verhaltensdisziplin werden die Unterschiede zur Gruppe der Schüler, die diese Qualifikation nicht erreichen, jedoch nicht signifikant.

Wie zu erwarten, treten bei den nach dem Kriterium des tatsächlichen Verbleibs der Absolventen gebildeten Gruppen der Nichtwechsler die erwarteten Unterschiede eher noch deutlicher zu Tage. Hinsichtlich der mündlichen Mitarbeit im Unterricht werden Absolventen, die auf eine gymnasiale Oberstufe wechseln, als deutlich aktiver eingestuft (t -Tests; $0,047 > p < 0,001$ für Klassen 5 bis 9). Aktivere schriftliche Mitarbeit wird dieser Gruppe signifikant häufiger für die Jahrgänge 6, 8 und 9 zugeschrieben ($p = 0,041$; $0,015$; $0,036$). Hinsichtlich der Verhaltensdisziplin gibt es auch hier auf keiner Klassenstufe signifikante Unterschiede.

6. Zusammenfassung der zweiten Teilstudie

Der erste Teil der vorliegenden Untersuchung hatte das Ziel, Determinanten des Schulformwechsels aus dem Gymnasium in den Klassen 5 bis 10 zu untersuchen, soweit Schülerakten darüber Auskunft geben. Über die weiteren Bildungsverläufe der vorzeitigen Abgänger enthielten die verfügbaren Unterlagen nur wenige Informationen, was bei der Art der Stichprobenbildung unvermeidlich war. Teilstudie 2 wurde deshalb mit der Zielsetzung durchgeführt, Wirkungen des Schulformwechsels auf die Bildungskarriere der betroffenen Schüler näher zu analysieren. Konkreter war die Frage, wie viele der Schulformwechsler einen Realschulabschluß wirklich erreichten und wie viele darüber hinaus die Chance nutzten, die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe an der aufnehmenden Real- oder Gesamtschule zu erwerben, und damit an ihrer ursprünglichen Bildungsaspiration festhalten konnten. Zu diesem Zweck wurde am Ende des Schuljahres 1993/94 in den Real- und Gesamtschulen

eines Hamburger Schulbezirks eine Vollerhebung der Schülerakten von Absolventen des 10. Schuljahres durchgeführt, die im Laufe der Sekundarstufe I an diese Schulen übergewechselt waren (insgesamt 112 Schüler). Als Vergleichsgruppe diente eine Zufallsstichprobe der Akten von Mitschülern dieser Schulformwechsler (insgesamt 130 Schüler).

Diese – hier als Population 2 bezeichnete – Untersuchungsgruppe unterscheidet sich in zwei Merkmalen von der Population 1 der ersten Teilstudie: Der Mädchenanteil ist mit 60 % (nicht signifikant) höher; ausländische Schüler sind mit 22 % in Population 2 signifikant stärker vertreten. Die Mädchen haben im 4. Schuljahr der Grundschule und im 1. Schuljahr am Gymnasium signifikant bessere Zensuren, und auch ihr Verhalten wird von den Lehrern positiver beurteilt. Sie müssen seltener eine Klasse wiederholen. Dies gilt allerdings nicht für die Schulformwechsler unter ihnen. Alle übrigen Befunde sprechen dagegen für die in Teiluntersuchung 1 postulierte Angleichung der Schulkarrieren von Jungen und Mädchen. Keine Geschlechtsunterschiede ergeben sich hinsichtlich des Anteils mit Grundschulempfehlung für das Gymnasium, des Anteils der Schulformwechsler, der durchschnittlichen Schulleistungen auf der Sekundarstufe I ab Klasse 6 und der in Klasse 10 erlangten Abschlußqualifikation.

Bemerkenswert sind die von Teilstudie 1 abweichenden Befunde für die ausländischen Schüler. Statistisch signifikante Unterschiede zu den deutschen Mitschülern treten nur sehr vereinzelt auf; in allen uns verfügbaren Variablen, die zentrale Merkmale der Bildungskarriere betreffen, unterscheiden sich die ausländischen Schüler in Population 2 nicht. Das gilt für den Anteil der Mädchen, die Schulleistungen im 4. Schuljahr und entsprechend den Anteil der Schüler mit Grundschulempfehlung für das Gymnasium, den Anteil der Sitzenbleiber, den Zeitpunkt des Schulformwechsels und die am Ende der Sekundarstufe I erlangte Abschlußqualifikation. Angesichts dieser Befundlage ist es besonders überraschend, daß die ausländischen Schüler signifikant häufiger als ihre deutschen Mitschüler auf eine gymnasiale Oberstufe übergehen und deutlich seltener eine Berufsausbildung im dualen System aufnehmen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse sehr klar für eine weitgehende schulische Integration dieser Schüler.

Die Analyse der Leistungsentwicklung der Schulformwechsler im Vergleich zu ihren neuen Mitschülern an Real- und Gesamtschulen erlaubt eine erste Antwort auf die zentrale Frage der zweiten Teiluntersuchung nach dem Effekt des Schulformwechsels. Die Befunde – gemessen am Kriterium der Jahresdurchschnittsnote – sind eindeutig: Der Wechsel kündigt sich in der Regel durch einen starken Leistungsrückgang an. Ihm folgt eine signifikante Verbesserung der Durchschnittsnote, und schon im Jahr nach dem Wechsel unterscheiden sich die Wechsler im durchschnittlichen Leistungsniveau sowie in der Leistungsstreuung nicht mehr von ihren neuen Mitschülern. Dies läßt erwarten, daß sie auch ähnliche Probleme und Erfolge haben. Probleme lassen sich in unseren Daten zum Beispiel mit den Anteilen derjenigen Schüler indizieren, die im Halbjahreszeugnis den Vermerk finden, daß ihre Versetzung gefährdet sei, bzw. die tatsächlich am Ende des Schuljahres nicht versetzt werden. Überprüft wurde dies für Schulformwechsler an Realschulen, da Sitzenbleiben an den Gesamtschulen, die mit Hilfe der Leistungskurse fördern und auslesen, sehr selten ist. Tatsächlich sind Schulformwechsler an Realschulen etwa ebenso häufig vom Sitzenbleiben und dem vorangehenden Versetzungsvermerk betroffen, wie ihre Mitschüler. Wie der Vergleich mit den Gymnasien aus Population 1 zeigt, nutzen Realschullehrer den Versetzungsvermerk als Warnung und Motivationsstütze vielleicht etwas seltener als Gymnasiallehrer, aber immer noch recht häufig. Bis zu einem Fünftel der Schüler einer Klasse finden ihn in ihrem Halbjahreszeugnis. Das zahlen-

mäßige Verhältnis zwischen Versetzungsvermerk und tatsächlichem Sitzenbleiben liegt zwischen 2 : 1 und (häufiger) 3 : 1. Auch die Sitzenbleiber unserer Population 2 müssen freilich insgesamt eher als eine erfolgreiche Schülergruppe eingeschätzt werden. Die überwiegende Mehrheit von ihnen erreicht mindestens den Realschulabschluß, ein beträchtlicher Anteil auch darüber hinausreichende Qualifikationen. Zwischen dem Sitzenbleiben und der Abschlußqualifikation besteht kein signifikanter Zusammenhang. Dies mag - nach den entsprechenden Befunden der ersten Teilstudie - als ein weiteres Indiz gewertet werden, daß das Wiederholen nicht pauschal negativ bewertet werden sollte. Es spricht vielmehr einiges dafür, daß für diese Schülergruppe die Kombination von Schulwechsel und Wiederholen eine wichtige Bedingung für den Erfolg war; denn wahrscheinlich war nur so die erforderliche Verbesserung des Notendurchschnitts zu erreichen.

Allgemein sind die Schüler der Population 2 überraschend erfolgreich hinsichtlich der am Ende der Sekundarstufe I erlangten Qualifikation. Nur fünf von ihnen müssen sich mit einem Hauptschulabschluß begnügen; etwas mehr als die Hälfte erwirbt die Berechtigung zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe, 45 % erreichen den Realschulabschluß. Dabei sind die Nichtwechsler tendentiell zwar etwas erfolgreicher. Die Unterschiede zur Gruppe der Wechsler sind jedoch statistisch nicht signifikant.

Offensichtlich machen nicht alle Schüler von der über den Realschulabschluß hinausreichenden Qualifikation Gebrauch. Dies geht jedenfalls aus den den Klassenlehrern verfügbaren Informationen über den tatsächlichen Verbleib von 75 % der Absolventen hervor. Danach wechseln knapp 30 % tatsächlich an eine gymnasiale Oberstufe über, wobei am häufigsten das Aufbaugymnasium gewählt wird, das auf diese Schülergruppe besonders eingestellt ist. Ein Fünftel der Schüler geht nach Auskunft der Lehrer an eine andere Vollzeitschule über; 46 % entscheiden sich für eine Berufsausbildung im dualen System. Auch im Hinblick auf die weitere Bildungslaufbahn nach Abschluß der Sekundarstufe I besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformwechslern und der Vergleichsgruppe.

Wir hatten hervorgehoben, daß sich die ausländischen Absolventen von den deutschen zwar nicht hinsichtlich der erlangten Qualifikation, aber doch in ihrer weiteren Bildungslaufbahn signifikant unterscheiden. Die übrigen verfügbaren Variablen taugen ebenso wenig wie Tatsache und Zeitpunkt des Schulformwechsels als Prädiktoren der nach Abschluß der 10. Klasse erlangten Qualifikation bzw. des tatsächlichen Verbleibs. Das gilt für das Geschlecht, das Wiederholen einer Klasse und den Zeitpunkt des Wiederholens. Unter den verfügbaren Informationen ist nur die Leistungsentwicklung und - begrenzt - die Verhaltensbewertung als Indikator für den weiteren Schulerfolg brauchbar. Unter den Schulformwechslern, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangen, ist vom 7. Schuljahr an eine allmähliche Verbesserung der Leistungen (Jahresdurchschnittsnoten) im Vergleich zu den weniger erfolgreichen Mitschülern festzustellen. Ab Klasse 9 wird dieser Unterschied hoch signifikant. Einen analogen Leistungsverlauf zeigt der Vergleich zwischen Schulformwechslern, die an eine gymnasiale Oberstufe übergehen, und denen, die eine andere Wahl treffen (müssen). Deutlich anders sind die Befunde für diejenigen Schüler, die nicht vom Schulformwechsel betroffen sind. Unter ihnen haben diejenigen, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangen bzw. tatsächlich auf eine Oberstufe übergehen, von Beginn an höchst signifikant bessere Schulleistungen als ihre Mitschüler, und zwar durchweg besser als befriedigend. Diese Gruppe scheint durch ihre Schulwahl von Anfang an eine besonders gute Passung zwischen schulischen Anforderungen und den eigenen Lernvoraussetzungen erreicht

zu haben. Ihre signifikant aktivere Mitarbeit im Unterricht deutet auf ein insgesamt positiveres Erleben der Schule hin.

Der Vergleich zwischen dieser Gruppe und den hinsichtlich der schließlich erreichten Qualifikation vergleichbaren Schulformwechslern legt die Frage nahe, ob die letzteren sich nicht eine belastende Erfahrung des Scheiterns erspart hätten, wenn sie oder ihre Eltern im Anschluß an die Grundschule für eine Real- oder Gesamtschule optiert hätten. Dies dürfte für einen von uns nicht quantifizierbaren Teil dieser Gruppe zutreffen. Zugleich zeigt unsere Studie aber, daß dieses Scheitern nichts Endgültiges sein muß. Immerhin 50 % der Schulformwechsler haben die Chance gewahrt, an der ursprünglichen Zielsetzung ihres Bildungsganges festzuhalten. Und bei weitem die Mehrzahl der übrigen hat einen Abschluß erreicht, der durchaus weitere Optionen offenhält. Man kann dies sicher nicht ohne Einschränkung als Rechtfertigung des Schulformwechsels vom Gymnasium als wirkungsvolles Instrument der Förderung bei ausgeprägten Leistungsdefiziten interpretieren. Das Ergebnis verweist aber doch auf Möglichkeiten, in der pädagogischen Beratung der Betroffenen eine immer belastende Entscheidung bis zu einem gewissen Grade zu entdramatisieren und sie auch als Chance für einen neuen Anfang wahrzunehmen. Um dies mit größerer Sicherheit tun zu können, wäre eine Replikation der vorliegenden Studie dringend erwünscht, denn die Möglichkeit, daß ihre Ergebnisse durch die besonderen Rahmenbedingungen eines Hamburger Schulbezirks mitbedingt und daher nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind, sind nicht völlig von der Hand zu weisen.

Immerhin deutet - bei allen Unterschieden - der Vergleich mit der für Bayern repräsentativen Untersuchung von Bofinger (1990) darauf hin, daß sich die für einen Hamburger Schulbezirk ermittelten Befunde mindestens der Tendenz nach verallgemeinern lassen. Für den 10. Jahrgang des Schuljahres 1986/87 ist sein Ergebnis, daß "ehemalige Gymnasiasten unter den Realschulabsolventen wesentlich häufiger ihren unterbrochenen schulischen Aufstieg bei einem Besuch der Fachoberschule fortsetzen. Die Realschule fungierte dabei als eine Art "Zwischenstation" auf dem Weg zum Erwerb der Hochschulreife..." (Bofinger 1990, S. 104). Während unter allen Realschulabsolventen 12 % auf die Fachoberschule übertreten, sind es unter den ehemaligen Gymnasiasten 20 %, unter denen, die zu einem späteren Zeitpunkt die Schulform wechseln, ohne wiederholen zu müssen, sogar 30 %. Zwar spielt der Übergang in die gymnasiale Oberstufe in der bayerischen Studie nur eine geringe Rolle. Da die Fachoberschule in einem zweijährigen Kursus immerhin zur Fachhochschulreife führt, ist auch diese Wahl recht eindeutig als Festhalten an ursprünglich hohen Bildungsaspirationen zu interpretieren. Bofinger kann zugleich zeigen, daß diese Entscheidung nicht unabhängig vom Bildungs- und Sozialstatus der Eltern ist. Daß ein wesentlich höherer Prozentsatz der bayerischen Realschulabsolventen, nämlich 79 %, in die Berufsausbildung übertreten, dürfte teilweise durch das damals relativ günstige Angebot an Ausbildungsstellen zu erklären sein sowie durch den zeitlichen Abstand zur vorliegenden Studie. Mit der Entscheidung für die Berufsausbildung ist im übrigen eine Senkung der Aspirationen nicht notwendig verbunden. Nach ihrem Abschluß führt ein (dann nur noch einjähriger) Besuch der Fachoberschule ebenfalls zur Fachhochschulreife.

Beide Studien zeigen, daß hohe Bildungsaspirationen wahrscheinlich in zunehmendem Maße resistent gegen schulische Mißerfolgserfahrungen werden. Das cooling out von Aspirationen scheint zunehmend weniger zu wirken. Vor allem bei den erfolgreichen Real- und Gesamtschülern ist vielmehr ein gegenläufiger Prozeß der Steigerung von Bildungsaspirationen zu

beobachten. Damit verliert die Schulwahlentscheidung im Anschluß an die Grundschule etwas von ihrem immer wieder beschworenen Gewicht (vgl. Meulemann 1990; Blossfeld 1989). Die wachsende Offenheit auch des gegliederten Systems erleichtert spätere Korrekturen früh getroffener Entscheidungen und eröffnet damit, wie die Informationen über die Schullaufbahn der erfolgreichen Realschüler andeuten, möglicherweise attraktive Alternativen zum "Königsweg" zum Abitur.

ANHANG

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- BLOSSFELD, H. P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung von Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt/Main 1989.
- BOFINGER, J.: Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87. München 1990.
- BURGER, R.: Liegt die höhere Schule richtig? Umfang und Ursachen des vorzeitigen Abgangs von höheren Schulen. Freiburg, Basel, Wien 1963.
- DESMET, Huguette, und POURTOIS, Jean-Pierre:
Prédire, Comprendre la Trajectoire Scolaire. Paris: Presses Universitaires de France 1993.
- DITTON, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim und München 1992.
- DOHN, H.: "Drop-out" in the Danish High School (Gymnasium): An Investigation of Psychological, Sociological and Pedagogical Factors. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 37 (1991), H. 4, S. 415-428.
- GERSTEIN, H.: Erfolg und Versagen im Gymnasium. Ein Bericht über die soziale und leistungsmäßige Abhängigkeit des vorzeitigen Abgangs. Weinheim und Basel 1972.
- HURRELMANN, K., und WOLF, H. K.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München 1986.
- KEMMLER, L.: Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnitt-untersuchung vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Göttingen u.a. 1976.
- MEULEMANN, H.: Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: MAYER, K. U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen 1990 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31), S. 89-117.
- MIES-SUERMAN, I.: Leistungsversagen bei Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 (1977), H. 4, S. 543-550.
- NITTEL, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim 1992.

- PASDZIERNY, A., ROEDER, P. M., und WOLF, W.: Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen. Heidelberg 1965.
- PEISERT, H., und DAHRENDORF, R. (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Villingen 1967 (Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6).
- REIMANN, H.: Die Gescheiterten. Beobachtungen an der Bruchkante zwischen Gymnasium und Realschule. In: Pädagogik, 41 (1989), H. 4, S. 22-24.
- ROEDER, P. M., BAUMERT, J., SANG, F., und SCHMITZ, B.: Expansion des Gymnasiums und Leistungsentwicklung. In: Zeitschrift für Soziologie, 15 (1986), H. 3, S. 210-220.
- ROEDER, P. M., und SCHÜMER, G.: Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 39 (1987), H. 4, S. 20-25.
- ROLFF, H.-G., BAUER, K.-O., KLEMM, K., und PFEIFFER, H.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 7. Weinheim und München 1992.
- SCHNEIDER: Darmstädter Schullaufbahnuntersuchung. In: Blickpunkt Schule, 31 (1980), H. 3, S. 139-143.
- SCHÜMER, G.: Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 26).
- WIEHN, E.: Der vorzeitige Abgang aus der 8. und der 10. Klasse - Interviewerhebung. In: PEISERT, H., und DAHRENDORF, R. (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Villingen 1967 (Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6), S. 59-79.
- WIESE, W., MEULEMANN, H., und WIEKEN-MAYSER, M.: Soziale Herkunft und Schullaufbahn von Gymnasiasten. Endbericht über ein Projekt. Köln: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität zu Köln 1983.

Verzeichnis der Tabellen im Text

Teilstudie I

| | Seite |
|--|-------|
| Tabelle 1: Schulformwechsel in Nordrhein-Westfalen 1980, 1985, 1991 | 8 |
| Tabelle 2: Schulformwechsel von Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen, 1991 | 9 |
| Tabelle 3: Schulform der aufnehmenden Schulen | 20 |
| Tabelle 4: Schulformwechsel nach Halbjahren | 23 |
| Tabelle 5: Geschlecht und Schulformwechsel | 30 |
| Tabelle 6: Geschlecht und Grundschulempfehlung | 31 |
| Tabelle 7a: Staatsangehörigkeit und Schulformwechsel | 33 |
| Tabelle 7b: Staatsangehörigkeit und Schulformwechsel | 34 |
| Tabelle 8: Staatsangehörigkeit und Grundschulzensuren (Klassenstufe 4) | 35 |
| Tabelle 9: Schulformwechsel, Staatsangehörigkeit und Grundschulzensuren (Klassenstufe 4) | 36 |
| Tabelle 10: Schulformwechsel, Staatsangehörigkeit und Schulleistungen in Klasse 5 des Gymnasiums | 37 |
| Tabelle 11: Grundschulempfehlung und Schulformwechsel | 39 |
| Tabelle 12: Koeffizienten der Diskriminanzfunktion mit Grundschulempfehlung als abhängiger Variable | 42 |
| Tabelle 13: Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Leistungsbewertung im letzten Grundschulzeugnis - Notenschwelle in Deutsch und Mathematik (Zensur > 2) | 44 |
| Tabelle 14: Zusammenhang zwischen Grundschulempfehlung und Leistungsbewertung im letzten Grundschulzeugnis - Notenschwelle in Deutsch, Mathematik und Sachkunde (Zensur > 2) | 45 |
| Tabelle 15: Mathematikzensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 48 |

| | Seite |
|--|-------|
| Tabelle 16: Deutschzensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 49 |
| Tabelle 17: Sachkundezensur im Grundschulzeugnis (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 50 |
| Tabelle 18: Notenschwellensumme in Deutsch und Mathematik (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 51 |
| Tabelle 19: Zensuren > 2 in Deutsch, Mathematik und Sachkunde (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 52 |
| Tabelle 20: Einschätzungen allgemeiner Leistungsdisposition (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 53 |
| Tabelle 21: Schulformwechsel und mündliche Mitarbeit (Klassenstufe 4) | 55 |
| Tabelle 22: Schulformwechsel und schriftliche Mitarbeit (Klassenstufe 4) | 56 |
| Tabelle 23: Verhaltensdisziplin (Klassenstufe 4) und Schulformwechsel | 57 |
| Tabelle 24: Mathematikzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel | 61 |
| Tabelle 25: Deutschzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel | 62 |
| Tabelle 26: Zensur in der 1. Fremdsprache im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel | 63 |
| Tabelle 27: Biologiezensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel | 64 |
| Tabelle 28: Durchschnittzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel | 65 |
| Tabelle 29: Mathematikzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 66 |
| Tabelle 30: Deutschzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 67 |
| Tabelle 31: Zensur in der 1. Fremdsprache im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 68 |

| | Seite |
|--|-------|
| Tabelle 32: Biologiezensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 69 |
| Tabelle 33: Durchschnittzensur im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 70 |
| Tabelle 34: Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt | 72 |
| Tabelle 35: Bewertung der mündlichen Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt | 73 |
| Tabelle 36: Bewertung der schriftlichen Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt | 74 |
| Tabelle 37: Bewertung der Verhaltensdisziplin im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Schulformwechsel insgesamt | 75 |
| Tabelle 38: Einschätzung der allgemeinen Leistungsdisposition im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 77 |
| Tabelle 39: Mündliche Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 78 |
| Tabelle 40: Schriftliche Mitarbeit im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 79 |
| Tabelle 41: Verhaltensdisziplin im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 80 |
| Tabelle 42: Notenschwellen-Summe im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache, Biologie) und Schulformwechsel | 82 |
| Tabelle 43: Notenschwellen-Summe im 1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5 (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache, Biologie) und Zeitpunkt des Schulformwechsels | 83 |
| Tabelle 44: Standardisierte kanonische Koeffizienten der Diskriminanzfunktion (1. Halbjahreszeugnis der Klasse 5) | 84 |
| Tabelle 45: Mittelwerte und Standardabweichungen der Durchschnittsnoten von Wiederholern der Klassenstufen 5-9 | 89 |
| Tabelle 45a: Durchschnittszensuren von Wiederholern der Klassenstufen 5-10 | 90 |

| | Seite |
|---|-------|
| Tabelle 46: Varianzanalysen der Halbjahresdurchschnittsnoten getrennt für Kontrollgruppe (1), Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt (2) und aktuelle Wechsler (3) für die Klassen 5 bis 7. Zusätzlich enthalten: Vergleich für letzte Gymnasial- mit erster Nichtgymnasialnote (dif) | 92 |
| Tabelle 47: Varianzanalysen der Jahresdurchschnittsnoten getrennt für Kontrollgruppe (1), Wechsler zu einem späteren Zeitpunkt (2) und aktuelle Wechsler (3) für die Klassen 8 und 9. Zusätzlich enthalten: Vergleich für letzte Gymnasial- mit erster Nichtgymnasialnote (dif) | 93 |
| Tabelle 48: Mündliche Mitarbeit vor und nach dem Schulformwechsel | 95 |
| Tabelle 49: Schriftliche Mitarbeit vor und nach dem Schulformwechsel | 96 |
| Tabelle 50: Verhaltensdisziplin vor und nach dem Schulformwechsel | 98 |
| Tabelle 51: Versetzungsgefährdungsvermerke und Versetzungen bei und nach Schulformwechsel | 99 |
| <u>Teilstudie II</u> | |
| Tabelle 52: Zeitpunkt des Schulformwechsels | 119 |
| Tabelle 53: Leistungsentwicklung vor und nach dem Schulformwechsel | 120 |
| Tabelle 54a: Schulformwechsel und Sitzenbleiben an Realschulen | 125 |
| Tabelle 54b: Versetzungsgefährdung und Sitzenbleiben an Realschulen (Wechsler und Nichtwechsler) | 125 |
| Tabelle 55: Abschlußqualifikationen | 126 |
| Tabelle 56: Verbleib nach Abschluß der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung) | 127 |
| Tabelle 57: Schulformwechsel und Abschlußqualifikation | 128 |
| Tabelle 58: Verbleib der Abgänger von der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung) | 128 |
| Tabelle 59: Verbleib deutscher und ausländischer Abgänger von der Sekundarstufe I (Lehrerbefragung) | 129 |
| Tabelle 60: Leistungsentwicklung der Wechsler in Zusammenhang mit der Abschlußqualifikation | 130 |

| | Seite |
|---|-------|
| Tabelle 61: Zensurenentwicklung der Nichtwechsler im Zusammenhang mit der Qualifikation am Ende der Sekundarstufe I | 132 |
| Tabelle 62: Leistungsentwicklung der Schulformwechsler im Zusammenhang mit dem Verbleib der Absolventen (Lehrerbefragung) | 133 |

Verzeichnis der Abbildungen im Text

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Schulformwechsel nach Schuljahren | 22 |
| Abbildung 2: Zeitpunkt des Schulformwechsels je Schule | 25 |
| Abbildung 3: Grundschulempfehlung und Notenschwelle | 46 |

Verzeichnis der Tabellen im Anhang

| | Seite |
|--|--------------|
| Tabelle 1: Abgänge von Schülern vom Gymnasium auf die Beobachtungsstufe H/R, die Orientierungsstufe oder die Haupt- und Realschule | 151 |
| Tabelle 2: Rangkorrelationen zwischen den Informationen des Grundschulzeugnisses | 152 |
| Tabelle 3: Rangkorrelationen zwischen den Informationen des 1. Halbjahreszeugnisses der Klasse 5 | 153 |
| Tabelle 4: Entwicklung der Leistungsbewertung bei 36 Schulformwechslern aus den Klassen 9 und 10 | 154 |
| Tabelle 5: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der Verhaltensdisziplin) | 156 |
| Tabelle 6: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der schriftlichen Mitarbeit) | 157 |
| Tabelle 7: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der mündlichen Mitarbeit) | 158 |
| Tabelle 8: Schülerzahl und Zahl der Schulformwechsler insgesamt und nach Geschlecht für 17 Gymnasien | 159 |

TABELLEN

Tabelle 1: Abgänge von Schülern von Hamburger Gymnasien auf die Beobachtungsstufe H/R, die Orientierungsstufe oder die Haupt- und Realschule

| Jahr | Klasse 5 | | | Klasse 6 | | | Klasse 7 | | | Klasse 8 | | | Klasse 9 | | | Klasse 10 | | | zusammen | | |
|------|----------|------|-----|----------|-------|------|----------|------|-----|----------|------|-----|----------|------|-----|-----------|------|-----|----------|-------|-----|
| | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % | Schüler | Abg. | % |
| 1970 | 7.489 | 183 | 2,4 | 6.545 | 564 | 8,6 | 4.820 | 360 | 7,5 | 3.904 | 167 | 4,3 | 3.373 | 85 | 2,5 | 2.948 | 5 | 0,2 | 29.079 | 1.364 | 4,7 |
| 1973 | 9.371 | 223 | 2,4 | 9.638 | 1.074 | 11,1 | 7.325 | 620 | 8,5 | 5.569 | 382 | 6,9 | 4.781 | 243 | 5,1 | 4.014 | 47 | 1,2 | 40.698 | 2.589 | 6,4 |
| 1976 | 8.872 | 170 | 1,9 | 9.152 | 978 | 10,7 | 8.416 | 453 | 5,4 | 7.996 | 425 | 5,3 | 7.370 | 325 | 4,4 | 6.464 | 37 | 0,6 | 48.270 | 2.388 | 5,0 |
| 1979 | 8.698 | 146 | 1,7 | 8.708 | 720 | 8,3 | 8.396 | 418 | 5,0 | 8.026 | 424 | 5,3 | 7.498 | 317 | 4,2 | 7.441 | 54 | 0,7 | 48.767 | 2.079 | 4,3 |
| 1982 | 5.973 | 93 | 1,6 | 6.498 | 482 | 7,4 | 7.167 | 362 | 5,1 | 8.086 | 424 | 5,2 | 7.618 | 318 | 4,2 | 7.916 | 85 | 1,1 | 43.258 | 1.764 | 4,1 |
| 1985 | 4.733 | 68 | 1,4 | 4.724 | 312 | 6,6 | 5.431 | 206 | 3,8 | 5.601 | 298 | 4,3 | 5.824 | 256 | 4,4 | 6.949 | 79 | 1,1 | 33.262 | 1.219 | 3,7 |
| 1988 | 4.623 | 79 | 1,7 | 4.530 | 278 | 6,1 | 4.530 | 210 | 4,6 | 4.507 | 193 | 4,3 | 4.256 | 147 | 3,5 | 4.823 | 47 | 1,0 | 27.269 | 954 | 3,5 |

Quelle: KÖSTER-BUNSELMEYER, Doris: Schulformwechsel vom Gymnasium. Ergebnisse einer Stichprobenuntersuchung des Jahres 1988 in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1992.

Tabelle 2: Rangkorrelationen zwischen den Informationen des Grundschulzeugnisses (Klassenstufe 4)

| | Deutsch | Mathematik | Sachkunde | Leistungsdisposition | Mündl. Mitarbeit | Schriftl. Mitarbeit | Verhaltensdisziplin | Geschlecht | Staatsangehörigkeit | Schulpflicht | Einschulung |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Mathematik | .4977 N (601) SIG .000 | | | | | | | | | | |
| Sachkunde | .5253 N (601) SIG .000 | .5194 N (601) SIG .000 | | | | | | | | | |
| Leistungsdisposition | -.5539 N (259) SIG .000 | -.5152 N (259) SIG .000 | -.4642 N (259) SIG .000 | | | | | | | | |
| Mündl. Mitarbeit | -.3165 N (503) SIG .000 | -.2903 N (502) SIG .000 | -.4027 N (503) SIG .000 | .2275 N (224) SIG .000 | | | | | | | |
| Schriftl. Mitarbeit | -.3641 N (517) SIG .000 | -.3448 N (516) SIG .000 | -.2992 N (517) SIG .000 | .1419 N (241) SIG .014 | .3066 N (498) SIG .000 | | | | | | |
| Verhaltensdisziplin | -.3329 N (291) SIG .000 | -.2543 N (291) SIG .000 | -.2247 N (291) SIG .000 | .3199 N (114) SIG .000 | .3033 N (263) SIG .000 | .4816 N (288) SIG .000 | | | | | |
| Geschlecht | -.2408 N (601) SIG .000 | .0191 N (601) SIG .320 | -.0106 N (602) SIG .397 | .0902 N (276) SIG .068 | -.0314 N (536) SIG .234 | .2035 N (557) SIG .000 | .2891 N (310) SIG .000 | | | | |
| Staatsangehörigkeit | .2160 N (601) SIG .000 | .2035 N (601) SIG .000 | .2075 N (602) SIG .000 | -.1923 N (276) SIG .001 | -.1090 N (536) SIG .006 | -.1196 N (557) SIG .002 | .0385 N (310) SIG .250 | -.0215 N (680) SIG .288 | | | |
| Schulpflicht | .2183 N (600) SIG .000 | .2259 N (600) SIG .000 | .2117 N (601) SIG .000 | -.1395 N (276) SIG .010 | -.2017 N (535) SIG .000 | -.0939 N (555) SIG .013 | -.1338 N (308) SIG .009 | .0019 N (676) SIG .481 | .1400 N (676) SIG .000 | | |
| Einschulung | .2318 N (591) SIG .000 | .2265 N (591) SIG .000 | .2103 N (592) SIG .000 | -.1453 N (271) SIG .008 | -.2110 N (271) SIG .000 | -.1431 N (548) SIG .000 | -.1385 N (301) SIG .008 | -.0196 N (654) SIG .309 | .1601 N (654) SIG .000 | .9466 N (654) SIG .000 | |
| Grundschulempfehlung | -.5584 N (601) SIG .000 | -.5113 N (601) SIG .000 | -.5157 N (602) SIG .000 | .4917 N (276) SIG .000 | .2769 N (536) SIG .000 | .2363 N (557) SIG .000 | .2236 N (310) SIG .000 | .0063 N (680) SIG .435 | -.1903 N (680) SIG .000 | -.2763 N (676) SIG .000 | -.2967 N (654) SIG .000 |

Tabelle 3: Rangkorrelationen zwischen den Informationen des 1. Halbjahreszeugnisses der Klasse 5

| | Deutsch | Mathematik | 1. Fremdsprache | Biologie | Leistungsdisposition | Mündl. Mitarbeit | Schriftl. Mitarbeit |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Mathematik | N .5535 SIG (635) .000 | | | | | | |
| 1. Fremdsprache | N .6433 SIG (630) .000 | N .6160 SIG (632) .000 | | | | | |
| Biologie | N .5177 SIG (633) .000 | N .5536 SIG (635) .000 | N .4951 SIG (630) .000 | | | | |
| Leistungsdisposition | N -.7046 SIG (234) .000 | N -.7594 SIG (234) .000 | N -.7202 SIG (233) .000 | N -.5654 SIG (234) .000 | | | |
| Mündl. Mitarbeit | N -.4022 SIG (456) .000 | N -.3568 SIG (458) .000 | N -.3501 SIG (454) .000 | N -.3237 SIG (457) .000 | N .2990 SIG (165) .000 | | |
| Schriftl. Mitarbeit | N -.4064 SIG (423) .000 | N -.4102 SIG (425) .000 | N -.4305 SIG (422) .000 | N -.3592 SIG (424) .000 | N .2385 SIG (156) .001 | N .3520 SIG (393) .000 | |
| Verhaltensdisziplin | N -.2398 SIG (290) .000 | N -.2746 SIG (292) .000 | N -.2422 SIG (289) .000 | N -.2466 SIG (291) .000 | N .2006 SIG (102) .022 | N .1273 SIG (247) .023 | N .6459 SIG (242) .000 |

Tabelle 4: Entwicklung der Leistungsbewertung bei 36 Schulformwechslern aus den Klassen 9 und 10

| Geschlecht | Wechselzeitpunkt | Ø 5.1 | Ø 5.2 | Ø 6.1 | Ø 6.2 | Ø 7.1 | Ø 7.2 | Ø 8.1 | Ø 8.2 | Ø 9.1 | Ø 9.2 | Ø 10.1 | Ø 10.2 |
|------------|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| männl. | 9.1 | 2.00 | 2.20 | 2.00 | 2.40 | 2.50 | 2.83 | 4.00 | 3.67 | 3.67 | 3.17 | 3.60 | -- |
| männl. | 9.1 | 2.75 | 3.25 | 3.00 | 3.80 | 3.20 | 3.40 | 4.17 | 4.43 | 4.67 | -- | -- | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.00 | 3.00 | 3.20 | 3.80 | 4.00 | 3.60 | 3.83 | 4.00 | 4.17 | 3.29 | 3.29 | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.50 | 4.00 | 4.00 | 3.60 | 3.80 | 3.80 | 4.67 | 4.50 | 3.67 | 2.67 | 1.83 | -- |
| weibl. | 9.1 | 2.00 | 2.40 | 2.50 | 2.40 | 3.50 | 3.83 | 4.17 | 3.83 | 4.50 | 2.50 | 3.00 | -- |
| weibl. | 9.1 | 2.00 | 2.00 | 1.75 | 2.20 | 2.50 | 2.50 | 3.33 | 3.50 | 4.17 | 2.50 | 2.50 | -- |
| weibl. | 9.1 | -- | -- | -- | 2.20 | 3.67 | 3.50 | 3.67 | 3.33 | 3.67 | -- | -- | -- |
| weibl. | 9.1 | 2.75 | 3.25 | 2.75 | 3.25 | 3.40 | 3.33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | -- | -- | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.25 | 3.00 | 3.25 | 3.75 | 3.83 | 3.83 | 4.00 | 3.83 | 4.00 | -- | -- | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.25 | 3.25 | 3.25 | 3.75 | 4.00 | 4.00 | 4.33 | 4.00 | 4.67 | 3.40 | 3.17 | -- |
| weibl. | 9.1 | 2.25 | 2.00 | 2.25 | 2.20 | 3.17 | 3.50 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 2.86 | 3.33 | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.50 | 3.50 | 3.50 | 3.75 | 3.83 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.33 | 3.17 | 3.67 | -- |
| weibl. | 9.1 | 3.00 | 2.75 | 3.25 | 3.75 | 4.00 | 3.83 | 4.00 | 4.17 | 4.67 | 3.14 | 3.00 | -- |

Ø = Durchschnittsnote

(Fortsetzung)

Tabelle 4 (Fortsetzung): Entwicklung der Leistungsbewertung bei 36 Schulformwechslern aus den Klassen 9 und 10

| Geschlecht | Wechselzeitpunkt | Ø 5.1 | Ø 5.2 | Ø 6.1 | Ø 6.2 | Ø 7.1 | Ø 7.2 | Ø 8.1 | Ø 8.2 | Ø 9.1 | Ø 9.2 | Ø 10.1 | Ø 10.2 |
|------------|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| männl. | 9.2 | 2.75 | 2.75 | 2.75 | 3.00 | 3.00 | 3.33 | 3.67 | 3.83 | 4.40 | 4.33 | 2.40 | - |
| männl. | 9.2 | - | - | - | - | 1.83 | 2.00 | 3.75 | 4.00 | 3.67 | 4.17 | - | - |
| männl. | 9.2 | 3.25 | 3.75 | 3.50 | 3.50 | 2.83 | 3.17 | 3.50 | 3.67 | 4.67 | 4.83 | 4.60 | - |
| männl. | 9.2 | 3.00 | 3.75 | 3.60 | 4.00 | 4.00 | 4.40 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.83 | 3.00 | - |
| männl. | 9.2 | 3.25 | 3.25 | 3.00 | 3.00 | 3.83 | 4.00 | 3.83 | 3.33 | 4.00 | 4.50 | 4.83 | - |
| männl. | 9.2 | 3.00 | 3.00 | 3.40 | 3.00 | 3.00 | 3.80 | 4.00 | 4.33 | 3.50 | 4.00 | 3.67 | - |
| männl. | 9.2 | 3.50 | 3.25 | 3.40 | 3.40 | 4.20 | 4.60 | 2.83 | 3.33 | 3.43 | 3.86 | 3.14 | - |
| männl. | 9.2 | 3.50 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.50 | 4.00 | 4.33 | 4.17 | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | - | - | - | 3.60 | 3.40 | 4.00 | 4.17 | 3.83 | 4.17 | 3.00 | - |
| weibl. | 9.2 | 3.50 | 3.25 | 3.80 | 3.60 | 3.40 | 3.40 | 4.17 | 4.17 | 4.50 | 1.86 | 2.43 | - |
| weibl. | 9.2 | 2.75 | 3.25 | 3.00 | 3.50 | 3.33 | 3.50 | 4.17 | 3.83 | 4.17 | 4.67 | 3.00 | - |
| weibl. | 9.2 | 2.50 | 3.00 | 3.25 | 3.00 | 3.50 | 3.33 | 3.67 | 3.67 | 4.50 | 4.17 | 3.80 | - |
| weibl. | 9.2 | 2.50 | 2.75 | 3.25 | 3.00 | 2.83 | 3.17 | 3.67 | 4.00 | 4.17 | 3.83 | 2.83 | - |
| weibl. | 9.2 | 3.75 | 3.25 | 3.60 | 3.60 | 4.00 | 4.40 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.33 | 2.40 | - |
| weibl. | 9.3 | 2.75 | 3.00 | 3.00 | 3.25 | 3.17 | 3.33 | 3.67 | 3.83 | 4.17 | 4.33 | - | - |
| männl. | 10.1 | 2.75 | 3.25 | 3.00 | 3.80 | 3.80 | 3.60 | 3.83 | 3.83 | 4.17 | 4.17 | 4.29 | - |
| männl. | 10.1 | 2.75 | 3.25 | 3.80 | 3.60 | 3.20 | 3.00 | 3.83 | 3.83 | 3.67 | 4.00 | 4.86 | - |
| männl. | 10.1 | 3.25 | 3.50 | 4.40 | 4.00 | 4.20 | 4.60 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 4.57 | 2.50 |
| weibl. | 10.2 | 2.50 | 2.60 | 2.40 | 2.60 | 3.20 | 3.80 | 3.83 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 4.29 | 4.43 |
| weibl. | 10.2 | 3.25 | 3.50 | 3.50 | 3.60 | 3.80 | 3.80 | 3.50 | 4.00 | 3.67 | 3.67 | 4.17 | 4.43 |
| weibl. | 10.2 | 3.75 | 3.75 | 3.60 | 3.80 | 4.00 | 3.80 | 4.33 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 4.29 | 4.29 |
| weibl. | 10.2 | 3.75 | 3.50 | 4.00 | 3.80 | 3.20 | 3.00 | - | 3.33 | 3.67 | 3.67 | 4.14 | 3.86 |
| weibl. | 10.2 | 3.00 | 3.25 | 3.60 | 3.60 | 4.00 | 4.20 | 3.67 | 3.67 | 3.83 | 4.17 | 4.57 | 4.43 |

Ø = Durchschnittsnote

Tabelle 5: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der Verhaltensdisziplin)

| Geschlecht | Wechselzeitpunkt | 4 | 5.1 | 5.2 | 6.1 | 6.2 | 7.1 | 7.2 | 8.1 | 8.2 | 9.1 | 9.2 | 10.1 | 10.2 |
|------------|------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| männl. | 9.1 | 5 | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 5 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | - | 2 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | 3 | - | 3 | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 5 | - | - | 2 | - | 3 | - | - | - | 3 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 5 | 5 | - | - | 5 | - | - | 5 | 5 | 5 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | - | 2 | 1 | 3 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 3 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 5 | 4 | - | - | - | 3 | - | - | - | 3 | - | - |
| männl. | 9.2 | - | - | 3 | - | - | - | - | - | - | 3 | - | 3 | - |
| männl. | 9.2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | - | 3 | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 1 | 4 | 4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 5 | - | 3 | - | - | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | - | 5 | 3 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | - | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | - | 3 | - | - | - | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 5 | - | 5 | - | 5 | 5 | 5 | - | - | 5 | - | - |
| weibl. | 9.2 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | - | 3 | - | 1 | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.3 | - | 5 | - | - | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 5 | 2 | 1 | 1 | - | 1 | - | 1 | 1 | 3 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 1 | - | 3 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - |
| männl. | 10.1 | - | - | 3 | 3 | 2 | 3 | - | - | - | - | - | 3 | - |
| weibl. | 10.2 | - | 1 | - | - | - | 4 | 1 | 4 | - | - | - | - | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | - | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - | 5 | 3 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 5 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | - | - | - | - | 5 | - | - |
| weibl. | 10.2 | - | 3 | 1 | 3 | - | 3 | - | 3 | - | - | - | - | - |

0 = keine Bewertung
 1 = aktiv stören
 2 = albern, andere ablenken
 3 = schwatzen, selbst abgelenkt sein
 4 = uneinsichtig, ichbezogen agieren
 5 = tadellos

Tabelle 6: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der schriftlichen Mitarbeit)

| Geschlecht | Wechselzeitpunkt | 4 | 5.1 | 5.2 | 6.1 | 6.2 | 7.1 | 7.2 | 8.1 | 8.2 | 9.1 | 9.2 | 10.1 | 10.2 |
|------------|------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| männl. | 9.1 | 2 | 3 | 3 | 3 | - | - | 2 | - | - | - | 1 | - | - |
| männl. | 9.1 | 3 | - | - | - | 3 | 3 | 3 | - | - | 1 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 2 | 3 | - | 2 | 3 | 3 | - | 3 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | - | - | 3 | 3 | 3 | 2 | - | 2 | 2 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | - | - | 2 | 2 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | 2 | 2 | 2 | - | 3 | 3 | 1 | - | 1 | - | 3 |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | 3 | 3 | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | 2 | 3 | 3 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | - | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | - | - |
| männl. | 9.2 | - | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | - | 1 | 2 | 1 | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | - |
| männl. | 9.2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 3 | 2 | 2 | - | 2 | 1 | 3 | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - |
| männl. | 9.2 | 2 | 3 | - | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| weibl. | 9.2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 3 | - | 2 | 2 | - | 3 | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.2 | 3 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 2 | 2 | - | - |
| weibl. | 9.2 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | - | 2 | 2 | 1 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 3 | - | - | - | 1 | - | 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | - | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | - | 1 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 2 | 2 | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | - | - | 2 | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | 2 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - | 2 | 1 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | - | 3 | - | 3 | - | 2 | 2 | 3 | 3 | - | - | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | 3 | 3 | - | - | 2 | - | - | 2 | 1 | 3 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | - | 2 | 1 | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | - |

0 = keine Bewertung
 1 = unregelmäßig
 2 = (zum Beispiel fächerspezifisch) eingeschränkt regelmäßig
 3 = regelmäßig, stetig, gewissenhaft, sorgfältig, selbständig

Tabelle 7: Entwicklung der Verhaltensbewertung bei Schulformwechslern (Bewertung der mündlichen Mitarbeit)

| Geschlecht | Wechselzeitpunkt | 4 | 5.1 | 5.2 | 6.1 | 6.2 | 7.1 | 7.2 | 8.1 | 8.2 | 9.1 | 9.2 | 10.1 | 10.2 |
|------------|------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| männl. | 9.1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| männl. | 9.1 | - | - | - | - | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 2 | 1 | - | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | - | 2 | - | 2 | 3 | - | - | 2 | 2 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 2 | 2 | 2 | - | - |
| weibl. | 9.1 | - | - | - | - | - | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| weibl. | 9.1 | 2 | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | - | - |
| männl. | 9.2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | - | - | 2 | 1 | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | - | - | 1 | - |
| männl. | 9.2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 3 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 1 | 2 | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | - |
| männl. | 9.2 | 1 | 1 | - | - | 1 | 2 | - | 2 | 2 | 2 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| weibl. | 9.2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.2 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| weibl. | 9.2 | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 9.2 | 3 | - | - | 3 | - | - | 2 | - | 1 | 2 | 3 | - | - |
| weibl. | 9.2 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| weibl. | 9.3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | - | 2 | 2 | 1 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 3 | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 3 | 3 | - | 3 | 2 | 2 | 2 | - | - | 2 | - | - | - |
| männl. | 10.1 | 2 | 2 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | - | 2 | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | 2 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 10.2 | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | - | - |
| weibl. | 10.2 | - | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | - | - | 2 | 1 | 1 | - |
| weibl. | 10.2 | 3 | 2 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| weibl. | 10.2 | 1 | - | 2 | 1 | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | - |

0 = keine Bewertung
 1 = passiv, still, mangelnde Beteiligung
 2 = (auch fächerspezifisch) wechselnde Teilnahme
 3 = aktiv, interessiert, engagiert, kritisch mitarbeitend

Tabelle 8: Schülerzahl und Zahl der Schulformwechsler insgesamt und nach Geschlecht für 17 Gymnasien

| Schule | Schülerzahl | | | davon Wechsler | | |
|--------|-------------|---------|----------|----------------|---------|----------|
| | Jungen | Mädchen | zusammen | Jungen | Mädchen | zusammen |
| 1 | 255 | 260 | 515 | 10 | 5 | 15 |
| 2 | 225 | 226 | 451 | 6 | 4 | 10 |
| 3 | 237 | 225 | 462 | 5 | 3 | 8 |
| 4 | 142 | 148 | 290 | 1 | 6 | 7 |
| 5 | 243 | 373 | 616 | 1 | 5 | 6 |
| 6 | 267 | 281 | 548 | 11 | 8 | 19 |
| 7 | 183 | 182 | 365 | 10 | 13 | 23 |
| 8 | 245 | 286 | 531 | 7 | 10 | 17 |
| 9 | 206 | 182 | 388 | 3 | 3 | 6 |
| 10 | 257 | 264 | 521 | 12 | 11 | 23 |
| 11 | 207 | 249 | 456 | 3 | 3 | 6 |
| 12 | 217 | 261 | 478 | 15 | 10 | 25 |
| 13 | 232 | 276 | 508 | 13 | 4 | 17 |
| 14 | 190 | 209 | 399 | 8 | 14 | 22 |
| 15 | 88 | 79 | 167 | 7 | 10 | 17 |
| 16 | 145 | 165 | 310 | 2 | 2 | 4 |
| 17 | 177 | 241 | 418 | 6 | 11 | 17 |
| zus. | 3.516 | 3.907 | 7.423 | 120 | 122 | 242 |

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Im Buchhandel erhältliche Bände (Vertrieb: edition sigma, Berlin)

- 61** Alexandra M. Freund
Die Selbstdefinition alter Menschen.
Inhalt, Struktur und Funktion.
251 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-89404-808-5
- 60** Klaus Schömann
The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course.
A Comparative and Longitudinal Analysis of Germany and Poland.
188 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-807-7
- 59** Frieder R. Lang
Die Gestaltung informeller Hilfebeziehungen im hohen Alter – Die Rolle von Elternschaft und Kinderlosigkeit.
Eine empirische Studie zur sozialen Unterstützung und deren Effekt auf die erlebte soziale Einbindung.
177 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-806-9
- 58** Ralf Th. Krampe
Maintaining Excellence.
Cognitive-Motor Performance in Pianists Differing in Age and Skill Level.
194 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-805-0
- 57** Ulrich Mayr
Age-Based Performance Limitations in Figural Transformations.
The Effect of Task Complexity and Practice.
172 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-804-2
- 56** Marc Szydlik
Arbeitseinkommen und Arbeitsstrukturen.
Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik.
255 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-803-4
- 55** Bernd Schellhas
Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend.
Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs.
205 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-802-6
- 54** Falk Fabich
Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit, Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.
Ein Beitrag zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung.
235 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-801-8
- 53** Helmut Köhler
Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik.
Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.
133 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-89404-800-X
- 52** Ulman Lindenberger
Ageing, Professional Expertise, and Cognitive Plasticity.
The Sample Case of Imagery-Based Memory Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4
- 51** Volker Hofmann
Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend.
Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung.
197 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98256-6
- 50** Georgios Papastefanou
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8

edition sigma
Heimstraße 14 D-10965 Berlin
Tel. 030 / 693 43 96 Fax 030 / 694 62 30

Ältere Bände (Nr. 1–42) nur noch beim
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
erhältlich

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Im Buchhandel erhältliche Bände (Vertrieb: edition sigma, Berlin)

- 49** Jutta Allmendinger
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States,
Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X
- 48** Doris Sowarka
**Weisheit im Kontext von Person, Situation und
Handlung.**
Eine empirische Untersuchung alltagspsycholo-
gischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1
- 47** Ursula M. Staudinger
The Study of Live Review.
An Approach to the Investigation of Intellectual
Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3
- 46** Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5
- 45** Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der
Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3
- 44** Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5
- 43** Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.
Eine empirische Untersuchung individueller Ent-
wicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7

edition sigma
Heimstraße 14 D-10965 Berlin
Tel. 030 / 693 43 96 Fax 030 / 694 62 30

Ältere Bände (Nr. 1–42) nur noch beim
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
erhältlich

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar)

- 51 Peter M. Roeder und Bernhard Schmitz
Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium.
Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium
in den Klassen 5 bis 10.
Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I.
159 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-043-7 DM 18,-
- 50 Hannah Brückner
Surveys Don't Lie, People Do?
An Analysis of Data Quality in a Retrospective
Life Course Study.
86 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-042-9 DM 7,-
- 49 Todd D. Little, Gabriele Oettingen, and
Paul B. Baltes
**The Revised Control, Agency, and Means-ends
Interview (CAMI).**
A Multi-Cultural Validity Assessment Using
Mean and Covariance Structures (MACS)
Analyses.
97 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-041-0 DM 8,-
- 48 Hannah Brückner und Karl Ulrich Mayer
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
1954-1956 und 1959-1961.
Teil I, Teil II, Teil III.
169 S., 224 S., 213 S.
Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-039-9 DM 48,-
- 47 Jochen Fuchs
**Die bundesdeutschen UNESCO-Projekt-
Schulen und ihre internationalen Kontakte und
Aktivitäten.**
57 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-038-0 DM 7,-
- 46 Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und
Paul B. Baltes
**Handbuch zur Erfassung von weisheits-
bezogenem Wissen.**
89 S. Deutsche Ausgabe DM 10,-
**Manual for the Assessment of Wisdom-Related
Knowledge.**
83 S. Englische Ausgabe DM 10,-
Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-037-2
- 45 Jochen Fuchs
Internationale Kontakte im schulischen Sektor.
Zur Entwicklung und Situation des Schüleraustau-
sches sowie von Schulpartnerschaften in der BRD.
174 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-035-6 DM 19,-
- 44 Erika Brückner
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
1919-1921.
Teil I, Teil II, Teil III, Teil IV, Teil V.
235 S., 380 S., 200 S., 230 S., 141 S.
Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-033-X DM 84,-
- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner
**Methoden zur Erfassung von Kontroll-
bewußtsein.**
Textteil; Anhang.
99 S. und 178 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-032-1 DM 25,-
- 42 Michael Corsten und Wolfgang Lempert
Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre.
Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungs-
analysen zum betrieblichen und beruflichen
Handeln und Lernen.
367 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-031-3 DM 20,-
- 41 Armin Triebel
Zwei Klassen und die Vielfalt des Konsums.
Haushaltsbudgetierung bei abhängig Erwerbs-
tätigen in Deutschland im ersten Drittel des
20. Jahrhunderts.
Teil I, Teil II.
416 S., 383 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-030-5 DM 48,-
- 40 Hans-Peter Füssel und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Reform der Schulverfassung.
Wieviel Freiheit braucht die Schule?
Wieviel Freiheit verträgt die Schule?
117 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-029-1 DM 13,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- 39 Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer
Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
230 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-025-9 DM 24,-
- 38 Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
312 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-026-7 DM 25,-
- 37 Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1978.
138 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-024-0 DM 10,-
- 36 Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen.
Beschreibung eines Auswertungsverfahrens.
Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation.
Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript
und Auswertungsbeispiele.
102 und 191 S. Erschienen 1989. DM 29,-
- 35 Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
1929-1931, 1939-1941, 1949-1951.
Teil I, Teil II, Teil III.
261 S., unpaginiert, 175 S.
Erschienen 1989. DM 39,-
- 34 Christoph Droß und Wolfgang Lempert
**Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit
1977 bis 1988.**
Ein Literaturbericht.
204 S. Erschienen 1988. DM 12,-
- 32 Friedrich Edding (Hrsg.)
**Bildung durch Wissenschaft in neben- und
nachberuflichen Studien.**
Tagungsbericht.
157 S. Erschienen 1988. DM 11,-
- 31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman and
Paul B. Baltes
**The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs
Interview.**
A New Measure of Perceived Control in Children
(School Domain).
Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugun-
gen bei Kindern (Bereich Schule).
54 S. Erschienen 1988. DM 9,-
- 29 Ulrich Trommer
**Aufwendungen für Forschung und Entwicklung
in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis
1983.**
Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
321 S. Erschienen 1987. DM 32,-
- 28 Ingeborg Tölke
**Ein dynamisches Schätzverfahren für latente
Variablen in Zeitreihenanalysen.**
202 S. Erschienen 1986. DM 17,-

Die nicht aufgeführten Bände sind vergriffen,
bzw. nur noch in Restexemplaren erhältlich.

III. Einzelpublikationen

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Titel (nicht über den Buchhandel beziehbar)

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bekenntnis und Dienst.
Reden zum 80. Geburtstag von Dietrich Goldschmidt.
96 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1995.
ISBN 3-87985-040-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Abschied von Hellmut Becker.
Reden auf der Trauerfeier am 18. Januar 1994.
47 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994.
ISBN 3-87985-036-4

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bildungsforschung und Bildungspolitik.
Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1993.
ISBN 3-87985-034-8

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein (Eds.)
Inventory of European Longitudinal Studies in the Behavioral and Medical Sciences.
A Project Supported by the European Science Foundation.
557 S. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, and Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1990.
ISBN 3-87985-028-3
DM 58,-

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-023-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.
108 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-027-5

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Festvorträge.
48 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Friedrich Edding
Mein Leben mit der Politik.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Weitere Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (nicht über den Buchhandel erhältlich)

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung
(monatliche Neuerwerbungen der Bibliothek; Abonnement DM 60,-/Jahr)

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen
(nach dem Erscheinungsjahr geordnet, nur lieferbare Titel;
nur über den Buchhandel zu beziehen)

Johannes Huinink

Warum noch Familie?

Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft.

385 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1995

Heike Trappe

Emanzipation oder Zwang?

Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik.

242 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995

Heike Solga

Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft?

Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR.

265 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995

Lothar Krappmann und Hans Oswald

Alltag der Schulkinder.

Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.

224 S. Weinheim/München: Juventa, 1995.

Freya Dittmann-Kohli

Das persönliche Sinnsystem.

Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter.

402 S. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 1995.

Hartmut Zeiher und Helga Zeiher

Orte und Zeiten der Kinder.

Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.

223 S. Weinheim/München: Juventa, 1994.

Christiane Lange-Küttner

Gestalt und Konstruktion.

Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim Kind.

242 S. Bern/Toronto: Huber, 1994.

Jutta Allmendinger

Lebensverlauf und Sozialpolitik.

Die Ungleichheit von Mann und Frau und ihr öffentlicher Ertrag.

302 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Wolfgang Lauterbach

Berufsverläufe von Frauen.

Erwerbstätigkeit, Unterbrechung und Wiedereintritt.

289 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.

Strukturen und Entwicklungen im Überblick.

843 S. Reinbek: Rowohlt, 1994 (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe).

Hellmut Becker und Gerhard Kluchert

Die Bildung der Nation.

Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik.

538 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

Rolf Becker

Staatsexpansion und Karrierechancen.

Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft.

303 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Wolfgang Edelstein und

Siegfried Hoppe-Graff (Hrsg.)

Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie.

328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1993.

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler

und Gil Noam (Hrsg.)

Moral und Person.

418 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.

Lothar Lappe

Berufsperspektiven junger Facharbeiter.

Eine qualitative Längsschnittdanalyse zum Kernbereich westdeutscher Industriearbeit.

394 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Detlef Oesterreich

Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung.

Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West.

243 S. Weinheim/München: Juventa, 1993.

Marianne Müller-Brettel

Bibliographie Friedensforschung und Friedenspolitik:

Der Beitrag der Psychologie 1900–1991.

(Deutsch/Englisch)

383 S. München/London/New York/Paris: Saur, 1993.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Paul B. Baltes und Jürgen Mittelstraß (Hrsg.)
**Zukunft des Alterns und gesellschaftliche
Entwicklung.**

(= Forschungsberichte der Akademie der
Wissenschaften zu Berlin, 5.)

814 S. Berlin/New York: De Gruyter, 1992.

Matthias Grundmann

Familienstruktur und Lebensverlauf.

Historische und gesellschaftliche Bedingungen
individueller Entwicklung.

226 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Generationsdynamik in der Forschung.

245 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Erika M. Hoerning

Zwischen den Fronten.

Berliner Grenzgänger und Grenzhändler 1948–1961.

266 S. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1992.

Ernst-H. Hoff

Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.

Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.

238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. über-
arbeitete und aktualisierte Auflage).

Erika M. Hoerning

Biographieforschung und Erwachsenenbildung.

223 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Traditions et transformations.

Le système d'éducation en République fédérale
d'Allemagne.

341 S. Paris: Economica, 1991.

Dietrich Goldschmidt

**Die gesellschaftliche Herausforderung der
Universität.**

Historische Analysen, internationale Vergleiche,
globale Perspektiven.

297 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Uwe Henning und Achim Leschinsky (Hrsg.)

Enttäuschung und Widerspruch.

Die konservative Position Eduard Sprangers im
Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente.

213 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Ernst-H. Hoff, Wolfgang Lempert und Lothar Lappe

**Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiter-
biographien.**

282 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1991.

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und

Johannes Huinink (Hrsg.)

**Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf
und Familie.**

483 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Maria von Salisch

Kinderfreundschaften.

Emotionale Kommunikation im Konflikt.

153 S. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1991.

Paul B. Baltes and Margret M. Baltes (Eds.)

**Successful Aging: Perspectives from the Behavioral
Sciences.**

397 pp. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and

Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

368 pp. Vol. 10. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)

**The Comprehensive School Experiment Revisited:
Evidence from Western Europe.**

211 pp. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang
1990.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Lebensverläufe und sozialer Wandel.

467 S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

(= Sonderheft 31 der KZfSS).

Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)

Event History Analysis in Life Course Research.

320 pp. Madison, Wis.: The University of Wisconsin
Press, 1990.

Hans J. Nissen, Peter Damerow und Robert K. Englund

**Frühe Schrift und Techniken der Wirtschafts-
verwaltung im alten Vorderen Orient.**

Informationsspeicherung und -verarbeitung vor
5000 Jahren.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-
Charlottenburg, Mai–Juli 1990.

222 S. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, 1990.

(2. Aufl. 1991).

Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hrsg.)

Biographisches Wissen.

Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher
Erfahrung.

284 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
Japanische Ausgabe: 348 S. Tokyo: Toshindo Publishing Co. Ltd., 1989.

Hans-Peter Blossfeld
Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.
Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.
185 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle and Karl Ulrich Mayer
Event History Analysis.
Statistical Theory and Application in the Social Sciences.
297 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Erika M. Hoernig und Hans Tietgens (Hrsg.)
Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit.
200 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989.

Johannes Huinink
Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissenschaften.
292 S. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1989.

Kurt Kreppner and Richard M. Lerner (Eds.)
Family Systems and Life-Span Development.
416 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Bernhard Schmitz
Einführung in die Zeitreihenanalyse.
Modelle, Softwarebeschreibung, Anwendungen.
235 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Eberhard Schröder
Vom konkreten zum formalen Denken.
Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit zum Jugendalter.
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Michael Wagner
Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.
Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen der Migration.
226 S. Stuttgart: Enke, 1989.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
338 pp. Vol. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
337 pp. Vol. 8. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.
231 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl., 1988
(= Standardwerke der Psychologie).

Detlef Oesterreich
Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.
159 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Michael Bochow und Hans Joas
Wissenschaft und Karriere.
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 und 37 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1987.

Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.
Motivationale und identitätsbezogene Funktionen subjektiver Kontrollkonzepte.
201 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.

Bernhard Schmitz
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeßdiagnostik.
304 S. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag/Beltz, 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)
The Psychology of Control and Aging.
415 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
334 pp. Vol. 7. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und Karl Ulrich Mayer
Ereignisanalyse.
Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

- Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und Reinhard Nuthmann
Karrieren außer der Reihe.
Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Köln: Bund, 1986.
- Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)
Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.
288 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1986.
- Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer
Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.
361 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.
- Jürgen Staube
Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.
Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.
419 S. Berlin: Duncker & Humblot, 1986.
- Hans-Peter Blossfeld
Bildungsexpansion und Berufschancen.
Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.
191 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.
- Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.
Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.
344 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.
- John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)
Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis.
380 pp. New York: Academic Press, 1985.
- Michael Jenne
Music, Communication, Ideology.
185 pp. Princeton, N.J.: Birch Tree Group Ltd., 1984.
- Gero Lenhardt
Schule und bürokratische Rationalität.
282 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.
- Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder
Schule im historischen Prozeß.
Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
545 S. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1983.
- Max Planck Institute for Human Development and Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. Albany: State University of New York Press, 1983.
- Margit Osterloh
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.
369 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1983.
- Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.
- Gerd Sattler
Englischunterricht im FEGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.
355 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.
- Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.
428 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
251 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Dietrich Goldschmidt und Peter Martin Roeder (Hrsg.)
Alternative Schulen?
Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.
623 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.