pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Valtin, Renate; Wagner, Christine

Der Übergang in die Sekundarstufe I. Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung

Psychologie in Erziehung und Unterricht 51 (2004) 1, S. 52-68

Quellenangabe/ Reference:
Valtin, Renate; Wagner, Christine: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung - In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51 (2004) 1, S. 52-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276601 - DOI: 10.25656/01:27660

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276601
https://doi.org/10.25656/01:27660

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung[1]

Renate Valtin, Christine Wagner
Humboldt-Universität zu Berlin

Transition to Secondary School:
Psychological Side-effects of External Differentiation in School Tracks

Summary: The study investigated the psychological side-effects on pupils resulting from external selection into different secondary school types in Germany. Pupils in Grammar Schools reported greater pressure to achieve and more stress than pupils in the other secondary school types. Between grades 4 to 6 (end of primary school) the future Grammar School pupils showed a positive development in the assessment of their own ability, self-esteem, attribution and fear of failure while at the same time future pupils of the vocational track ("Hauptschule") showed an unfavorable development. After the transition to secondary schools marks and test scores of both groups converged as predicted by the "big-pond-little-fish-effect".

Keywords: Transition to secondary school, school stress, self-concept of ability, self-esteem, attribution of failure, test anxiety, "big-fish-little-pond-effect"

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den psychischen Kosten der externen Leistungsdifferenzierung in unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe. Schüler/innen von Gymnasien bewerteten die Veränderungen gegenüber der Grundschule weniger positiv und fühlten sich stärker durch Leistungsdruck belastet als die Schüler/innen von Real-, Gesamt- und Hauptschulen. Von Klasse 4 bis 6 zeigten die späteren Gymnasiast/inn/en in Bezug auf das Selbstkonzept der Begabung, den Selbstwert, die Misserfolgsattribution und die Leistungsangst eine positive und die späteren Hauptschüler/innen eine negative Entwicklung. Nach dem Schulwechsel glichen sich diese Werte und auch die Schulnoten an, was für den „Fischteich-Effekt" spricht.

Schlüsselbegriffe: Übergang in die Sekundarstufe I, Schulstress, Begabungsselbstkonzept, Selbstwert, Misserfolgsattribution, Leistungsangst, „Fischteich-Effekt"

Schulische Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von schulischen Rahmenbedingungen wird geprägt von Selektion, einer wichtigen Funktion von Schule (Fend, 1980). Internationale Schulleistungsstudien, vor allem PISA, verdeutlichen, dass die Selektion im deutschen Schulsystem einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt. Einerseits besteht eine starke interne Selektion (Zurückstellung vom Schulbesuch, Sitzenbleiben, Abstufung und Überweisung an eine untere Schulform); andererseits gibt es eine externe Selektion mit relativ früher Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I. In anderen Ländern, gerade auch den Gewinnern in PISA (Baumert et al., 2001) und TIMSS (Baumert, Bos & Lehmann, 2000), existiert nicht nur eine längere gemeinsame Grundschulzeit, sondern die Differenzierungen im Sekundarschulbereich I, sofern überhaupt vorhanden, bestehen in schulinterner Binnendifferenzierung, nicht aber wie in Deutschland in einer hierarchischen Gliederung (Köller & Baumert, 2001). Wegen der

[1] Diese Arbeit wurde von der DFG unterstützt (Projekt SABA „Schulische Adaptation und Bildungsaspiration").

© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Kopplung von Berufs- bzw. Lebenschancen an schulische Zertifikate und der geringen Durchlässigkeit des starren deutschen Schulsystems für Aufsteiger (Robinsohn & Thomas, 1968) ist der Besuch einer bestimmten Schulform lebensgeschichtlich von erheblicher Bedeutung. Besonders begehrt ist das Gymnasium, was die gestiegenen Bildungsaspirationen von Eltern sowie Schülern und Schülerinnen verdeutlichen (u. a. Spangenberg & Weishaupt, 1999).

In der bildungspolitischen Diskussion werden die Kosten im Sinne der Risiken und Nebenwirkungen der Selektionsmechanismen der deutschen Schule seit vielen Jahren herausgestellt. Kritisiert wird dabei auch die Notengebung. Während in vielen anderen Ländern Kinder Leistungsrückmeldungen in Form von Lernentwicklungsberichten erhalten, besteht in Deutschland der Zwang zur Notengebung, die in der Grundschule auch die Funktion der Legitimation von Ausleseentscheidungen für eine bestimmte Sekundarschulart hat. Problematisch dabei ist, dass sich die Zensuren am klasseninternen Maßstab orientieren und keine validen Rückschlüsse auf die Schulleistung gestatten, wie zuletzt die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU gezeigt hat: Kinder auf ein und derselben Kompetenzstufe im Lesen und der Orthografie haben Noten, die zwischen drei bis vier Notenstufen streuen (Bos et al., 2003; entsprechende Ergebnisse für Mathematik bei Ingenkamp, 1969/1995; Thiel & Valtin, 2002). Demzufolge gelingt es am Ende der Grundschule nicht, das angestrebte Ziel der Herstellung leistungshomogener Gruppen für die weiterführenden Schulen zu erreichen (Bos et al., 2003, S. 131). Dass einige Kinder zu Unrecht in die Hauptschule überwiesen werden und keine Aufstiegsmöglichkeiten mehr haben, sind weitere Kosten der externen Differenzierung.

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, psychische Kosten der starken Selektivität des deutschen Schulsystems an der wichtigen Gelenkstelle des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I sichtbar zu machen. Die allgemeine Frage lautet, wie Schülerinnen und Schüler den Übergang verkraften, und zwar unter zwei Aspekten: (1) Welche Belastung und welchen Stress nehmen sie nach dem Übergang von der sechsjährigen Berliner Grundschule in die erste Klasse der unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I wahr? und (2) wie entwickeln sich Noten und leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale der späteren Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten in den letzten Grundschuljahren bis hin zur 1. Klasse der Sekundarstufe I? Da die Empfehlung für weiterführende Schulen von den Schulleistungen in Form von Noten abhängt, erlangen die Zensuren schon in der Grundschule als Legitimation von Ausleseentscheidungen eine für die weitere schulische Karriere entscheidende Relevanz und somit eine große Bedrohlichkeit für Empfänger schlechter Zensuren. Die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg, die aufgrund des normativen Standards der Notengebung schon programmiert sind, und die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen machen einen entscheidenden Anteil der schulischen Sozialisation aus. Sie beeinflussen wichtige leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale wie das Selbstbild der eigenen Fähigkeiten, die Lernfreude, die Motivation, die Leistungsangst und die Erklärungsmuster für Erfolg und Misserfolg. In unserer Studie betrachten wir Veränderungen in solchen Persönlichkeitsmerkmalen, die dem Bereich der Ich-Stärke zuzuordnen sind: das Selbstkonzept der Begabung und der Selbstwert als Aspekte eines positiven Selbstbilds sowie die Attribuierung von Misserfolg und die Leistungsangst als Aspekte von psychischer Stabilität und produktivem Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Diese Merkmale von Ich-Stärke gelten innerhalb von handlungstheoretischen Modellen der produktiven Lebensbewältigung als wichtige personale Ressourcen (Fend, 2001), welche förderlich bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben sind, wie sie der Umgang mit Schule und hier der Übergang in die Sekundarstufe I darstellen.

Zu beiden Aspekten dieser Studie liegen zahlreiche empirische Studien vor. Wegen der Einzigartigkeit des hierarchisch gegliederten und stark selektiven deutschen Schulsystems werden vorwiegend deutsche Untersuchungen berichtet. Longitudinale Analysen sind selten. Die vorliegenden Studien lassen sich verschiedenen psychologischen Ansätzen zuordnen. Viele der Beiträge zum Schulwechsel analysieren diesen vorrangig unter dem Aspekt der Belastung. Dabei wird der Schulwechsel als normatives kritisches Lebensereignis (Pekrun & Helmke, 1993; Sirsch, 2000), ökologischer Übergang im Sinne Bronfenbrenners (1981) bzw. Entwicklungsaufgabe (Wessel & Morgenroth, 1999) angesehen, der sowohl positive als auch negative Konsequenzen haben kann. In Studien, die Einschätzungen des Ereignisses „Schulwechsel" aus der Sicht der Schüler/innen zum Inhalt hatten, wurden die Betroffenen unmittelbar vor oder nach dem Wechsel zur Sekundarstufe I bzw. zu beiden Zeitpunkten befragt. Cotterell (1992) untersuchte positive und negative Erwartungen bezüglich der neuen Schule in den Bereichen "schoolwork", "kids" und "teacher" und fand heraus, dass die Schüler/innen negative bis neutrale Erwartungen äußerten. Elias, Gara und Ubriaco (1985) identifizierten vier Wochen nach dem Eintritt in die "Middle School" vor allem negative und belastende Aspekte in zwei zentralen Bereichen, den gestiegenen schulischen Anforderungen und den problematischen sozialen Beziehungen. Auch in der Untersuchung von Causey und Dubow (1993) wurden drei Wochen nach dem Übertritt von der "Elementary School" zur "Junior High School" die gestiegenen schulischen Anforderungen und das Vermissen von Freunden am häufigsten als mittlere oder größere Belastungen genannt. Meckelmann, Doerfel-Baasen und Rauh (1999), die Berliner Jugendliche nach dem Erleben des Wechsels von der Grundschule in das Gymnasium bzw. die Real- oder Gesamtschule befragten, kamen zu dem Ergebnis, dass die Mehrzahl der Schüler/innen den Schulwechsel als „normal" empfanden. Mit Bezug auf die kognitiv-transaktionale Stresstheorie (Jerusalem, 1991) analysierte Sirsch (2000) die subjektive Bewertung des bevorstehenden Schulwechsels als Herausforderung vs. Bedrohung im Leistungs- und im sozialen Bereich. Sie fand, dass etwa die Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Wiener Grundschüler/innen die neuen Anforderungen im Leistungsbereich als Herausforderung und gleichzeitig auch als Bedrohung empfanden. Solche ambivalenten Gefühle äußerte etwa ein Drittel der Schüler/innen auch gegenüber den Veränderungen im sozialen Bereich. Die Wahrnehmung von Bedrohung korrelierte mit der Leistungsangst, der sozialen Angst sowie einem niedrigen Selbstkonzept der Begabung.

Welchen Einfluss der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I auf die Entwicklung der Schulnoten sowie weiterer Personenmerkmale hat, wurde in verschiedenen Studien untersucht. Die Ergebnisse verweisen länderübergreifend darauf, dass sich die Schulnoten nach dem Übergang zur Sekundarstufe I verschlechtern (Eder, 1995; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996; Zimmermann, Copeland, Shope & Dielman, 1997). Gegenüber der Grundschule, in der die Noten oft eine linksschiefe Verteilung aufweisen, wird die Bewertung in der Sekundarstufe I strenger und die Noten nähern sich der Normalverteilung an. Bekannt ist, dass sich die Noten beim Übergang in das (deutsche) Gymnasium aufgrund einer strengeren Beurteilung verschlechtern (zusammenfassend bei Sirsch, 2000).

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I findet nicht nur ein Wechsel der Bewertungsmaßstäbe statt, sondern wegen der unterschiedlichen Leistungsgruppierung auch ein Wechsel der Bezugsgruppe. Beides beeinflusst – wie verschiedene Studien belegen – die Entwicklung leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale wie Fähigkeitsselbstkonzepte, Leistungsangst und Kausalattributionen von schulischem Misserfolg. Die Fähigkeitsselbstkonzepte werden als besonders bedeutsam für leistungsthematisches Verhalten an-

gesehen. Im Verlauf der Grundschule verringern sich die anfangs extrem positiven Selbsteinschätzungen der Fähigkeiten als Folge von Leistungsrückmeldungen und sozialen Vergleichen (Helmke, 1998; Wagner & Valtin, 2003). Nach dem Wechsel zur Sekundarstufe I verändern sich die Fähigkeitsselbstkonzepte wiederum, und zwar in Abhängigkeit von der Schulform: Während sie sich bei Schüler/inne/n im unteren Leistungsbereich nach dem Wechsel zur Hauptschule verbessern, verschlechtern sie sich bei den leistungsstarken Schüler/inne/n nach dem Wechsel zum Gymnasium (Fend et al., 1976; Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982; Schwarzer & Jerusalem, 1983). In der Sekundarstufe konvergieren die Fähigkeitsselbstkonzepte der Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen. Diese unterschiedlichen Entwicklungsverläufe in selbstbezogenen Fähigkeitskonzepten lassen sich mithilfe des psychologischen Ansatzes "big-fish-little-pond-effect" (Marsh, 1987; Köller, 2000) erklären. Der „Fischteich-Effekt" besagt: Bei den leistungsstarken Schüler/inne/n vergrößern sich mit dem Wechsel zum Gymnasium die Möglichkeiten von sozialen Aufwärtsvergleichen mit negativen Konsequenzen für das eigene Selbstkonzept der Fähigkeiten. Für leistungsschwache Schüler/innen, die in insgesamt leistungsschwache Schülergruppen wechseln, entstehen demgegenüber mehr Möglichkeiten für soziale Abwärtsvergleiche mit positiven Folgen für das eigene Selbstkonzept.

Bezugsgruppeneffekte waren auch bezüglich der Veränderung der Leistungsangst nach dem Übergang in die Sekundarstufe I nachweisbar. So fanden Schwarzer und Lange (1983), dass die Leistungsangst der Schüler/innen von Gymnasien von der 5. zur 7. Klasse zunahm, während die der Schüler/innen von Realschulen abnahm. Die Hauptschüler/innen wiesen in diesem Zeitraum allerdings die höchste Leistungsangst auf, die sich auch nicht veränderte. Die Leistungsangst der Schüler/innen von Gesamtschulen blieb in diesem Zeitraum annähernd unverändert und hatte im Vergleich zu den anderen Schulformen das niedrigste Niveau.

Im Verlauf der Grundschulzeit werden auch Erklärungsmuster für das Zustandekommen von Schulleistungen ausgebildet (Weinert & Helmke, 1997; Möller & Jerusalem, 1997). Die ungünstigere Lerngeschichte der Schüler/innen mit niedrigen Schulleistungen und schlechten Zensuren führt dazu, dass diese schulischen Misserfolg in höherem Maße durch eigene Fähigkeitsdefizite erklären als Schüler/innen mit besseren Noten und solche, die über einen längeren Zeitraum eine Verbalbeurteilung erhielten (Valtin & Wagner, 2002). Mit dem Wechsel der Bezugsgruppe könnten die stabilen internalen Attributionen an Bedeutung verlieren und mit dazu beitragen, dass die Schüler/innen zu variablen Ursachenzuschreibungen übergehen. Dies wiesen Krampen und Zinßer (1981) für Schüler/innen, die in eine Sonderschule umgeschult wurden, nach.

Als Fazit der hier dargestellten Studien zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist festzustellen, dass dieser Schulwechsel lebensgeschichtlich wie auch aus der Sicht der Schüler/innen von großer Relevanz ist. Die Studien zur subjektiven Wahrnehmung des Ereignisses „Übergang in die Sekundarstufe" stimmen darin überein, dass mit dem Schulübertritt ambivalente Emotionen verbunden sind und sich die gestiegenen schulischen Anforderungen sowie neue soziale Bezugsgruppen als zentrale Belastungen erweisen können. Nur in wenigen Untersuchungen (z. B. Sirsch, 2000) sind auch positive Aspekte des Übergangs einbezogen worden. Der wesentliche Unterschied zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule besteht im deutschen Schulwesen in der Leistungsgruppierung, welche den Schüler/inne/n der unterschiedlichen Sekundarschulen „differentielle Entwicklungsmilieus" (Baumert et al., 2001) bieten. Die bisherigen empirischen Belege deuten darauf hin, dass die im Vergleich zu anderen Schul-

formen stärkere kognitive Beanspruchung der Schüler/innen auf dem Gymnasium negative Konsequenzen für das Selbstkonzept der Begabung und das Selbstwertgefühl haben, negative Affekte in Leistungssituationen erhöhen und zu ungünstigen Kausalattributionen (z. B. Erklärung schulischen Misserfolgs durch eigene mangelnde Fähigkeit) führen können. Demgegenüber profitieren leistungsschwächere Schüler/innen, die zur Hauptschule wechseln, hinsichtlich ihrer Selbstkonzepte der Begabung und des Selbstwertgefühls; ebenso können Leistungsangst und ungünstige Kausalattributionen abgebaut werden. In den meisten Studien wurden allerdings die individuellen Veränderungen und Entwicklungsverläufe in den Schulnoten sowie den Persönlichkeitsmerkmalen nicht von der Grundschule ausgehend bis in die weiterführende Schule analysiert, sondern es wurden unterschiedliche Kohorten einbezogen.

In unserer von der DFG geförderten Längsschnittstudie erfassten wir im Zeitraum von 1995 bis 2002 die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Ost- und West-Berliner Schüler/inne/n von Beginn des 2. Schuljahres bis zum 9. Schuljahr (Valtin, 2002). In diesem Beitrag sollen Ergebnisse zum Übergang von der in Berlin sechsjährigen Grundschule zu den weiterführenden Schulen unterschiedlicher Schulformen dargestellt werden.

Fragestellungen und Hypothesen

1. Unterscheiden sich die Schüler/innen, die in unterschiedliche weiterführende Schulen der Sekundarstufe I (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschule) wechselten, in der Wahrnehmung von Veränderungen gegenüber der Grundschule sowie im Stresserleben? Dabei prüften wir die Hypothese, dass Gymnasiast/inn/en im Vergleich zu Real-, Haupt- und Gesamtschüler/inne/n in höherem Maße steigende Leistungsanforderungen im Unterricht und eine strengere Benotung erfahren und infolgedessen in höherem Maße Schulstress in Form von Leistungsdruck erleben. Ferner prüften wir anhand der Längsschnittsstichprobe die Hypothese, dass Schüler/innen mit besseren personalen Ressourcen in Bezug auf Ich-Stärke den Übergang besser verkraften, d. h. weniger Leistungsstress empfinden.

2. Wie entwickeln sich Schüler/innen, die unterschiedliche weiterführende Sekundarschularten besuchen, in den letzten Grundschulklassen bis hin zur 1. Klasse der Sekundarstufe I in den Schulnoten sowie in Maßen der Ich-Stärke, wie Selbstkonzept der Begabung, Selbstwert, Misserfolgsattribution sowie Leistungsangst?

Zur zweiten Fragestellung prüften wir die folgenden Hypothesen, die sich aus Bezugsgruppeneffekten und den Erfahrungen von schulischem Erfolg und Misserfolg ergeben, und zwar indirekt durch soziale Vergleiche mit der Klasse, direkt aufgrund von Leistungsrückmeldungen in Form von Noten:

a) Die Schüler/innen von Gymnasien, Real-, Haupt- sowie Gesamtschulen weisen unterschiedliche Entwicklungsverläufe in den Schulnoten auf. Die Noten der Schüler/innen, die zum Gymnasium wechselten, verschlechtern sich im Zeitraum von der 6. zur 7. Klasse, während sich die Noten der Schüler/innen von Hauptschulen verbessern.
b) Die Schüler/innen der verschiedenen Schulformen weisen unterschiedliche Entwicklungsverläufe im Selbstkonzept der Begabung, im Selbstwert, in der Misserfolgsattribution und der Leistungsangst auf. Die Schüler/innen, die zum Gymnasium wechselten, haben in der Grundschule in diesen Merkmalen die günstigsten Werte und die Hauptschüler/innen die ungünstigsten. Nach dem Schulwechsel nähern sich die Werte an. Bei den Schüler/inne/n von Gesamt- und Realschulen sind weitgehend gleichbleibende Werte zu erwarten.
c) Am Ende der Grundschulzeit bestehen signifikante Korrelationen zwischen den Noten in den Hauptfächern und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Panelstichprobe, Klasse 4 – 7

	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	Gesamtschule	Gesamt
Ost-Berlin					
Männlich	25	12	4	15	56
Weiblich	22	14	3	17	56
Gesamt	47	26	7	32	112
West-Berlin					
Männlich	16	6	1	6	29
Weiblich	12	11	0	8	31
Gesamt	28	17	1	14	60
Gesamt	75	43	8	46	172

Methodik

Stichproben

Bei der Ausgangsstichprobe unseres Längsschnitts handelte es sich um über 400 Kinder aus 41 Klassen des 2. Schuljahrs in Berlin. Nach Beendigung ihrer sechsjährigen Grundschulzeit und dem Überwechseln in eine weiterführende Schule wurde versucht, so viele Kinder wie möglich wieder aufzufinden, die sich auf annähernd 150 unterschiedliche Schulen und dort auf weitere unterschiedliche Klassen verteilten. An der Befragung im 7. Schuljahr im Frühjahr 2000 nahmen annähernd 3000 Jugendliche teil, davon ca. 300 Schüler/innen, die schon in der Grundschule befragt worden waren. Darunter waren 172 Schüler/innen, die an vier aufeinanderfolgenden Erhebungszeitpunkten (4. bis 7. Klasse) teilgenommen hatten. Die Zusammensetzung dieser Panelstichprobe ist in Tabelle 1 dargestellt.

Die Stichprobe war nach den Designvariablen Ost/West, Geschlecht und Schulform nicht verzerrt, jedoch waren die Hauptschüler/innen unterrepräsentiert. Erklärbar wird dies, wenn man berücksichtigt, dass potenzielle Hauptschüler/innen durch Sitzenbleiben schon früher ausgeschieden sind.

Zur Beantwortung unseres ersten Fragenkomplexes beziehen wir uns auf die Befragung der 7. Jahrgangsstufe, an der insgesamt 2938 Schüler/innen aus Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen in Ost- und West-Berlin teilnahmen.

Diese Stichprobe war nach den Designvariablen Ost/West, Geschlecht und Schulform ebenfalls nicht verzerrt. Allerdings waren auch in dieser Stichprobe die Hauptschüler/innen unterrepräsentiert.

Erhebungsinstrumente

Es wurden die im Folgenden aufgeführten erprobten und aus der Literatur bekannten Skalen verwendet, wobei einige für unsere Untersuchungsziele (Erfassung der Übergangssituation) modifiziert wurden:

Veränderungen gegenüber der Grundschule (modifiziert nach Liepmann, 1986, 8 Items, „0“ trifft

Tabelle 2: Zusammensetzung der Querschnittstichprobe, Klasse 7

	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	Gesamtschule	Gesamt
Ost-Berlin					
Männlich	399	177	35	180	791
Weiblich	489	226	31	156	902
Gesamt	888	403	66	336	1693
West-Berlin					
Männlich	240	148	78	126	592
Weiblich	317	157	54	119	647
Gesamt	557	305	132	245	1239
Gesamt	1445	708	198	581	2932

überhaupt nicht zu, „3" trifft völlig zu) wurden nur in der 7. Klasse erfasst, mit den zwei Skalen: a) *Selbstständigkeit/Interessantheit* (5 Items, z. B. „Ich kann selbstständiger entscheiden, wie ich die Aufgaben löse") $\alpha = .72$ und b) *Höhere Anforderungen* (3 Items, z. B. „Die Lehrerinnen und Lehrer zensieren strenger") $\alpha = .54$,
Schulstress (nach Seiffge-Krenke, 1995, 10 Items, „0" trifft überhaupt nicht zu, „3" trifft völlig zu) wurde nur in der 7. Klasse erfasst, mit den Skalen a) *Leistungsdruck* (5 Items, z. B. „Der Zwang, im Unterricht gute Noten zu erzielen, belastet mich") $\alpha = .57$ und b) *Belastendes Klassenklima* (3 Items, z. B. „Es stört mich sehr, dass es in unserer Klasse keine Freundschaft gibt") $\alpha = .54$,
Selbstkonzept der Begabung (nach Meyer, 1984, 5 Items, „0" trifft überhaupt nicht zu, „3" trifft völlig zu, z. B. „Ich bin klüger als andere in meinem Alter") $\alpha = .71$,
Selbstwert (nach Jerusalem, 1984, 5 Items, „0" trifft überhaupt nicht zu, „3" trifft völlig zu, z. B. „Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor") $\alpha = .83$,
Erklärung von schulischem Misserfolg mit fünf verschiedenen Skalen, wobei wir in dieser Arbeit nur Ergebnisse der Skala *Attribution durch mangelnde Fähigkeit* (nach Helmke, 1985, 1992) darstellen. Diese Skala wurde in der 4., 5., 6. und 7. Klasse erfasst (3 Items, „0" trifft überhaupt nicht zu, „3" trifft völlig zu, z. B. „Manche Sachen wollen mir einfach nicht in den Kopf") $\alpha = .63$,
Leistungsangst (nach Sarason, 1960, 15 Items, „0" nein, „1" ja) wurde in der 4., 5., 6. und 7. Klasse erfasst als Gesamtskala $\alpha = .60$ sowie drei Unterskalen: a) *Besorgtheit* (7 Items, z. B. „Wenn die Lehrerin sagt, dass ihr eine Klassenarbeit schreibt, hast du dann Angst davor?") $\alpha = .46$, b) *Aufgeregtheit* (3 Items, z. B. „Wenn die Lehrerin sagt, sie werde prüfen, wie viel du gelernt hast, fängt dann dein Herz schneller an zu schlagen?") $\alpha = .59$ und c) *Irreale Gedanken* (2 Items, z. B. „Denkst du bei der Klassenarbeit daran, dass du vielleicht ein schlechtes Ergebnis haben wirst?") $\alpha = .45$.
Die *Schulnoten* wurden in jedem Schuljahr mit Erlaubnis der Eltern sowie der Schulleitungen aus den Schülerakten erfasst.

Statistik

In der Querschnittstichprobe wurden die Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n von Gymnasien, Real-, Gesamt- und Hauptschulen in den Skalen zu den Veränderungen gegenüber der Grundschulzeit, dem Schulstress, den Persönlichkeitsvariablen sowie den Schulnoten mittels univariater Varianzanalysen unter Einbeziehung der Designvariablen Schulstandort (Ost-/West-Berlin), Geschlecht und Schulform geprüft. In der Panelstichprobe wurden die individuellen Veränderun-

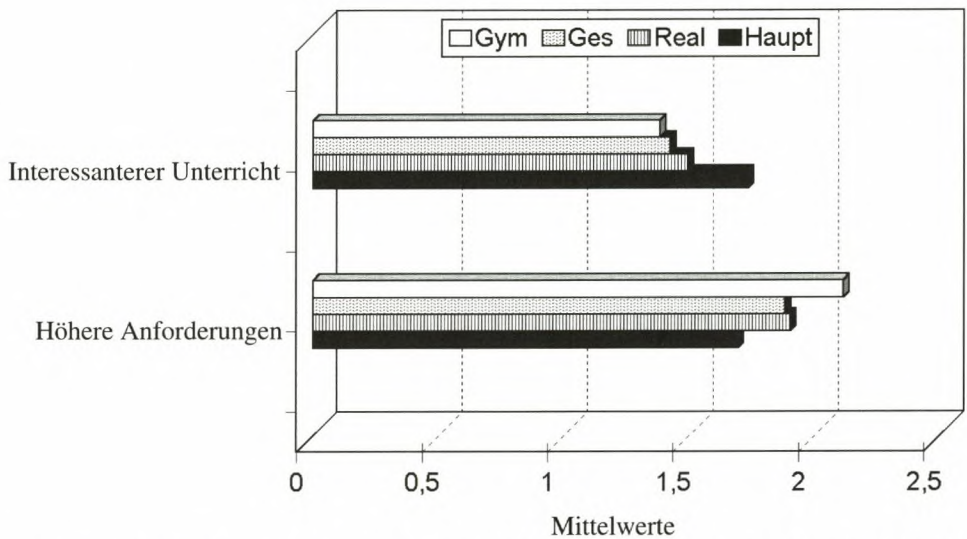

Abbildung 1: Skalenmittelwerte der Veränderungen gegenüber der Grundschule für die verschiedenen Schulformen, Querschnittstichprobe, Klasse 7
Abkürzungen der Schulformen:
Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule
Antwortformat:
„0" = trifft überhaupt nicht zu, „1" = trifft eher nicht zu, „2" = trifft eher zu, „3" = trifft voll und ganz zu

gen in den Persönlichkeitsvariablen und Schulleistungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungseffekten sowie *t*-Tests für abhängige Stichproben analysiert. Bei den Varianzanalysen wurden die unabhängigen Variablen Zeit (4 bzw. 2 Zeitpunkte), Ost/West, Geschlecht und Schulform berücksichtigt.

Ergebnisse

Wahrgenommene Veränderungen gegenüber der Grundschule

Betrachtet man zunächst die Skala „Interessanterer Unterricht" (Abbildung 1), so unterschieden sich die Schüler/innen von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen signifikant in ihren Einschätzungen ($F(3, 2832) = 11.83$, $p < .001$). Die Hauptschüler/innen stimmten Aussagen wie „Der Unterricht ist interessanter geworden", „Ich kann selbstständiger entscheiden, wie ich die Aufgaben löse" und „Der Unterricht macht mehr Spaß" in höherem Maße zu als die Schüler/innen anderer Schularten. Die Gymnasiast/inn/en stimmten diesen Aussagen am wenigsten zu. Die paarweisen Mittelwertdifferenzen zwischen Gymnasiast/inn/en und Realschüler/inne/n ($p < .001$), zwischen Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/inne/n ($p < .001$), zwischen Realschüler/inne/n und Hauptschüler/inne/n ($p < .001$) sowie zwischen Hauptschüler/inne/n und Gesamtschüler/inne/n ($p < .001$) waren signifikant.

In der Skala „höhere Anforderungen" unterschieden sich die Werte der Schüler/innen in den verschiedenen Schulformen ebenfalls signifikant ($F(3, 2876) = 57.22$, $p < .001$). Hierbei stimmten die Gymnasiast/inn/en Aussagen wie „Die Anforderungen sind höher geworden" und „Die Lehrer/innen zensieren strenger" in höherem Maße zu als die Schüler/innen der Gesamt- und Realschulen. Am wenigsten stimmten die Hauptschüler/innen zu.

Schulstress

Auch in der Skala „Leistungsdruck" unterschieden sich die Mittelwerte der Schüler/innen in den verschiedenen Schulformen signifikant voneinander ($F(3, 2852) = 4.52, p < .01$),

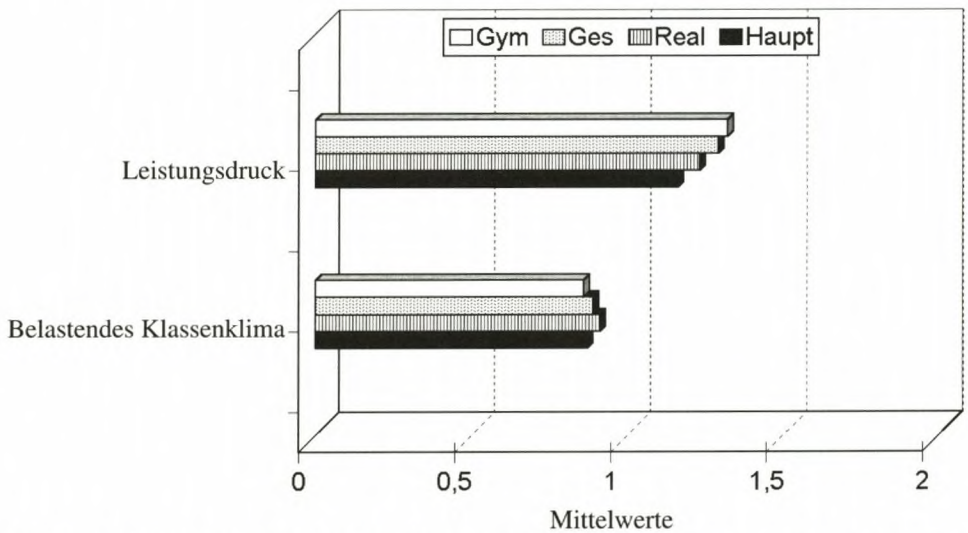

Abbildung 2: Skalenmittelwerte des Schulstresses für die verschiedenen Schulformen, Querschnittstichprobe, Klasse 7

Abkürzungen der Schulformen:

Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule

Antwortformat:

„0" = trifft überhaupt nicht zu, „1" = trifft eher nicht zu, „2" = trifft eher zu, „3" = trifft voll und ganz zu

wobei die Gymnasiast/inn/en Items wie z. B. „Der Zwang, in der Schule gute Noten zu erreichen, belastet mich" oder „Die neue Zensurengebung bereitet mir Probleme" in höherem Maße zustimmten als die Schüler/innen der anderen Schulformen (Abbildung 2). Die niedrigsten Werte hatten hier wiederum die Hauptschüler/innen.

Die Belastungen durch Leistungsdruck erschienen den Schüler/inne/n insgesamt größer als die durch negative soziale Beziehungen. In der Skala „belastendes Klassenklima" stimmten die Urteile der Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen weitgehend überein ($F(3, 2815) = 1.05$, $p > .05$). Hierzu gehörten Items wie z. B. „Es stört mich sehr, dass es in der Klasse keine Freundschaft gibt" oder „Der unpersönliche Umgang mit Mitschülern oder Lehrern stört mich sehr".

Unsere Ergebnisse belegen, dass die Schüler/innen, die zum Gymnasium wechselten, weniger positive Veränderungen im Unterricht gegenüber der Grundschule (interessanterer Unterricht, mehr Selbstständigkeit und Spaß) wahrnahmen als die Schüler/innen der anderen Schulformen und sich durch den Leistungsdruck am meisten belastet fühlten.

Ferner prüften wir anhand von Korrelationen die Hypothese, dass Kinder mit günstigeren personellen Ressourcen den Stress in Form von Leistungsdruck besser bewältigen. Da die Schüler/innen in den verschiedenen Schulformen Leistungsdruck signifikant unterschiedlich erlebten, wurden die Korrelationen zwischen der Skala Leistungsdruck und den Maßen der Ich-Stärke für die Querschnittstichprobe der 7. Klasse schulformspezifisch berechnet. An dieser Stelle werden nur die Ergebnisse für die Schüler/innen von Gymnasien berichtet. Der wahrgenommene Leistungsdruck korrelierte signifikant mit den Maßen der Ich-Stärke: Selbstkonzept der Begabung $r = -.21$, $p < .01$, Selbstwert $r = -.51$, $p < .01$, Misserfolgsattribution $r = .42$, $p < .01$ und Leistungsangst $r = .47$, $p < .01$. Dies spricht dafür, dass die Schüler/innen mit guten personalen Voraussetzungen (hohem Selbstwert, hohem Selbstkonzept der Begabung, niedriger Leistungsangst sowie niedriger Attribution schulischen Misserfolgs durch man-

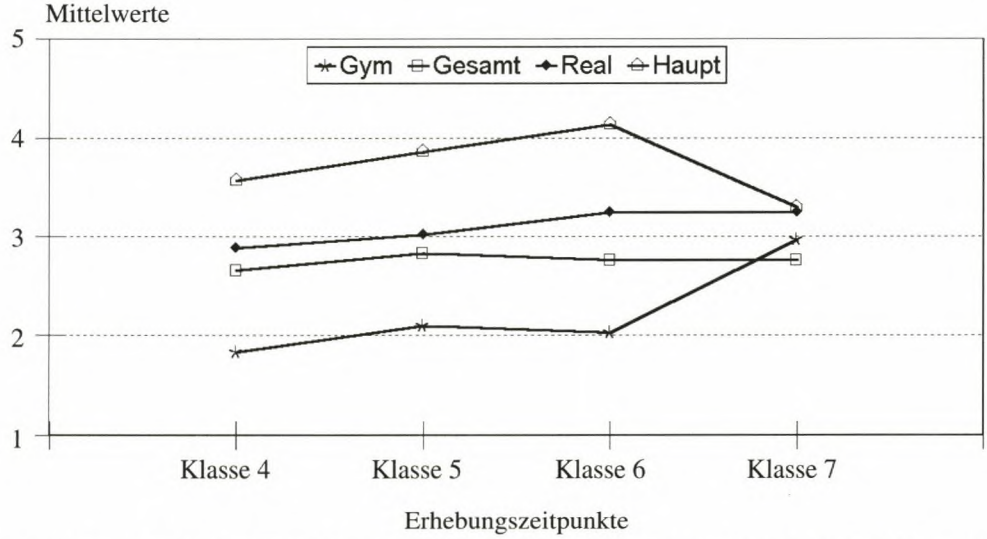

Abbildung 3: Veränderungen in der Mathematiknote von der 4. zur 7. Klasse in der Panelstichprobe für Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen

Abkürzungen der Schulformen:

Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule

gelnde eigene Fähigkeit) in geringerem Maße Leistungsdruck erleben als Schüler/innen mit weniger guten Ressourcen.

Veränderungen in den Schulnoten von Klasse 4 bis 7, am Beispiel der Mathematiknoten

Wegen des unterschiedlichen Fächerangebots in der Grundschule und der Sekundarstufe I wurde die Analyse der Noten auf die Kernfächer Mathematik und Deutsch bezogen. Da sich die Ergebnisse nicht unterscheiden, wird hier nur von den Mathematiknoten berichtet. Diese verschlechterten sich mit zunehmendem Schuljahr: 4. Klasse ($M = 2.36$), 5. Klasse ($M = 2.58$), 6. Klasse ($M = 2.61$) und 7. Klasse ($M = 3.00$), wobei die Veränderung über den gesamten Zeitraum ebenso signifikant war ($F(3, 399) = 5.70$, $p < .001$) wie die von der 6. zur 7. Klasse ($t(168) = -6.20$, $p < .001$). Da die Übergangsempfehlung von den Schulnoten abhängt, hatten erwartungsgemäß in der 4., 5. und 6. Klasse die späteren Gymnasiast/inn/en die besten und die späteren Hauptschüler/innen die schlechtesten Mathematiknoten, während die späteren Real- und Gesamtschüler/innen im mittleren Bereich lagen (Abbildung 3). Die Unterschiede zwischen diesen Schülergruppen waren signifikant ($F(3, 133) = 24.56$, $p < .001$).

Die Veränderungen der Noten über die Zeit waren in den einzelnen Schulformen unterschiedlich, was in der signifikanten Wechselwirkung der Variablen Zeit und Schulform zum Ausdruck kommt ($F(9, 399) = 8.31$, $p < .001$). Bei den Schüler/inne/n, die zum Gymnasium wechselten, blieben die Noten von der 4. zur 6. Klasse fast unverändert, verschlechterten sich aber bedeutend von der 6. zur 7. Klasse. Die Noten der Schüler/innen, die zur Gesamtschule wechselten, veränderten sich von der 4. bis 7. Klasse nur wenig. Die Noten der Schüler/innen, die zur Realschule wechselten, verschlechterten sich kontinuierlich von der 4. zur 7. Klasse. Die Noten der späteren Hauptschüler/innen verschlechterten sich von der 4. zur 6. Klasse, nach dem Wechsel zur Hauptschule verbes-

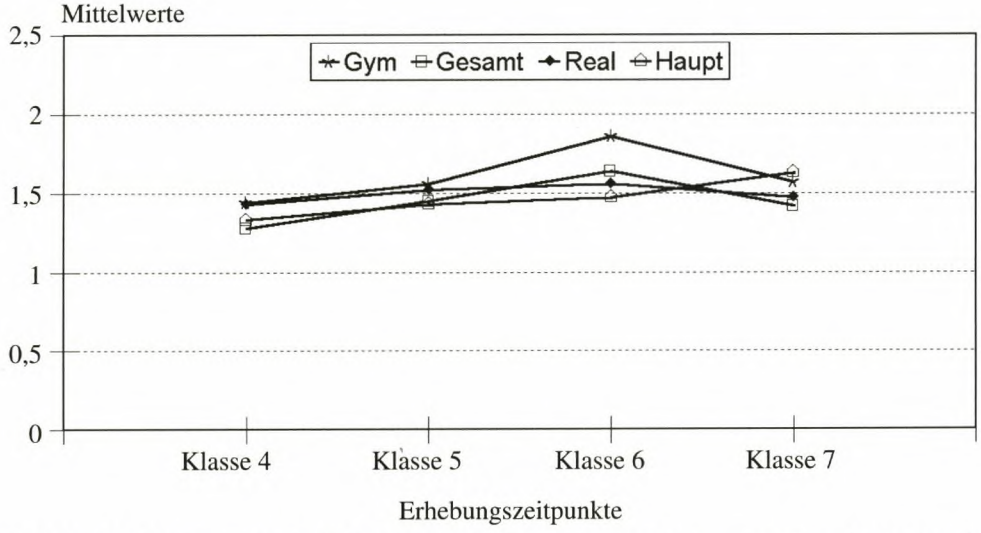

Abbildung 4: Veränderungen im Selbstkonzept der Begabung von der 4. zur 7. Klasse in der Panelstichprobe für Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen
Abkürzungen der Schulformen:
Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule
Antwortformat:
„0" = trifft überhaupt nicht zu, „1" = trifft eher nicht zu, „2" = trifft eher zu, „3" = trifft voll und ganz zu

serten sie sich und erreichten das Niveau der Realschüler/innen. Die Notenunterschiede zwischen den Schüler/inne/n unterschiedlicher weiterführender Schulen, die in 4. bis 6. Klassen registriert wurden, waren in der 7. Klasse nicht mehr vorhanden.

Veränderungen im Selbstkonzept der Begabung und im Selbstwert

Das Selbstkonzept der Begabung und der Selbstwert sind wichtige Aspekte eines positiven Selbstbilds und Voraussetzung für den adäquaten Umgang mit Leistungssituationen sowie für die Bereitschaft, sich neuen Anforderungen und Problemen zu stellen. Das Selbstkonzept der Begabung (s. Abbildung 4) verbesserte sich von der 4. Klasse ($M = 1.39$), zur 5. Klasse ($M = 1.51$) sowie zur 6. Klasse ($M = 1.71$), verschlechterte sich jedoch nach dem Übergang zur weiterführenden Schule in der 7. Klasse ($M = 1.51$). Die Veränderung über die Zeit war signifikant ($F(3, 450) = 7.89$, $p < .001$). Die Unterschiede im Selbstkonzept der Begabung zwischen den Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen waren gering ($F(3, 150) = 1.47$, $p < .05$). Lediglich in der 6. Klasse war das Selbstkonzept der Begabung bei den Schüler/inne/n, die zum Gymnasium wechselten, höher als das der Schüler/innen, die in andere weiterführende Schulen übergingen, aber dieser Unterschied war nicht signifikant.

Nach dem Wechsel zur weiterführenden Schule verringerte sich das Selbstkonzept der Begabung bei den Schüler/inne/n, die zum Gymnasium, zur Real- und Gesamtschule gingen und es verbesserte sich bei den Schüler/inne/n, die zur Hauptschule wechselten. Die Veränderung des Selbstkonzepts von der 6. zur 7. Klasse war ebenso signifikant ($F(1, 163) = 4.65$, $p < .05$) wie die Wechselwirkung von Zeit und Schulart ($F(3, 163) = 3.42$, $p < .05$).

Wie Abbildung 5 verdeutlicht, waren in Bezug auf den Selbstwert in der 4., 5. und 6. Klasse zwischen den Schüler/inne/n, die in unterschiedliche weiterführende Schulen wechselten, deutliche Unterschiede zu registrieren, die sich als signifikant herausstellten ($F(3, 152)$

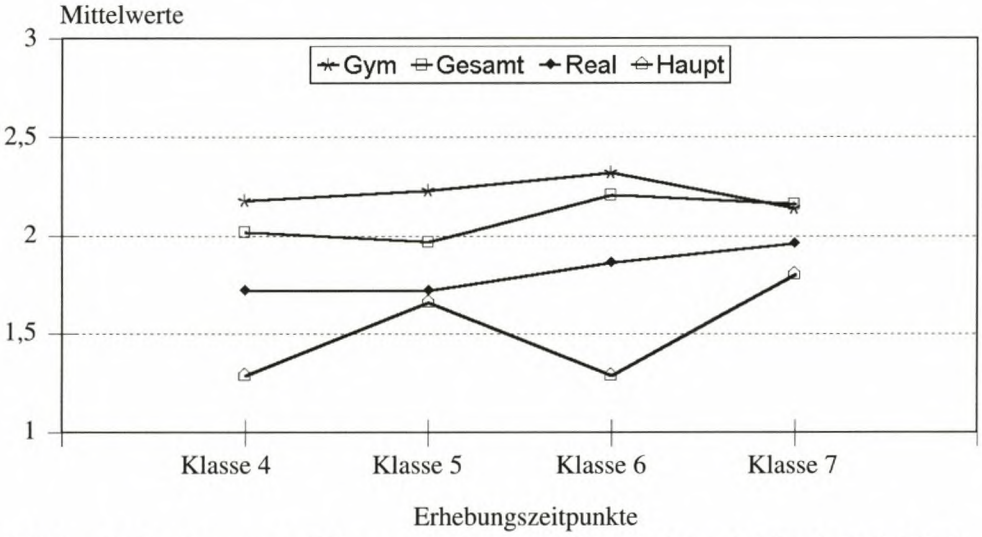

Abbildung 5: Veränderungen des Selbstwerts von der 4. zur 7. Klasse in der Panelstichprobe für Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen

Abkürzungen der Schulformen:

Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule

Antwortformat:

„0" = trifft überhaupt nicht zu, „1" = trifft eher nicht zu, „2" = trifft eher zu, „3" = trifft voll und ganz zu

= 7.10, $p < .001$). Die späteren Gymnasiast/inn/en hatten den höchsten und die späteren Hauptschüler/innen den niedrigsten Selbstwert. Dies änderte sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe: Der Selbstwert verringerte sich bei den Gymnasiast/inn/en, verbesserte sich bei den Hauptschüler/inne/n und blieb annähernd gleich bei den Schüler/inne/n, die zur Gesamt- und Realschule wechselten. Insgesamt war die Veränderung des Selbstwerts von der 4. zur 7. Klasse nicht signifikant ($F(3, 465) = 1.94$, $p = >.05$), wohl aber die Wechselwirkung der Variablen Zeit und Schulform ($F(9, 456) = 2.40$, $p < .001$).

Erklärung schulischen Misserfolgs durch eigene Fähigkeitsdefizite

Für das seelische Wohlbefinden, das Selbstbild und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sind die Erklärungsmuster wichtig, die man für Erfolg und Misserfolg von Handlungen parat hat – seien sie nun bewusst oder unbewusst. Besonders selbstwertdienlich (also günstig für das eigene Image) ist es, wenn man Misserfolg auf externale Faktoren zurückführt, für die man nicht verantwortlich ist, wie Aufgabenschwierigkeit, Pech oder widrige Umstände. Führt man Misserfolge auf eigene Unfähigkeit zurück, so ist dies auf Dauer selbstwertschädigend. Unsere Ergebnisse (s. Abbildung 6) zeigen, dass die Schüler/innen, die zum Gymnasium und zur Gesamtschule wechselten, in der 4. bis 7. Klasse schulischen Misserfolg signifikant weniger auf die eigenen mangelnden Fähigkeiten zurückführten als die Schüler/innen, die zur Real- und Hauptschule übergingen ($F(3, 435) = 5.22$, $p < .01$). Nach dem Wechsel zur Sekundarstufe nahm die Misserfolgsattribution bei den Gymnasiast/inn/en sowie den Gesamt- und Realschüler/inne/n zu, während sie bei den Hauptschüler/inne/n abnahm. Die Veränderungen in der Misserfolgsattribution von der 6. zur 7. Klasse waren signifikant ($F(1, 163) = 13.07$, $p < .001$) ebenso wie die Wechselwirkung von Zeit und Schulform ($F(3, 163) = 4.81$, $p < .01$).

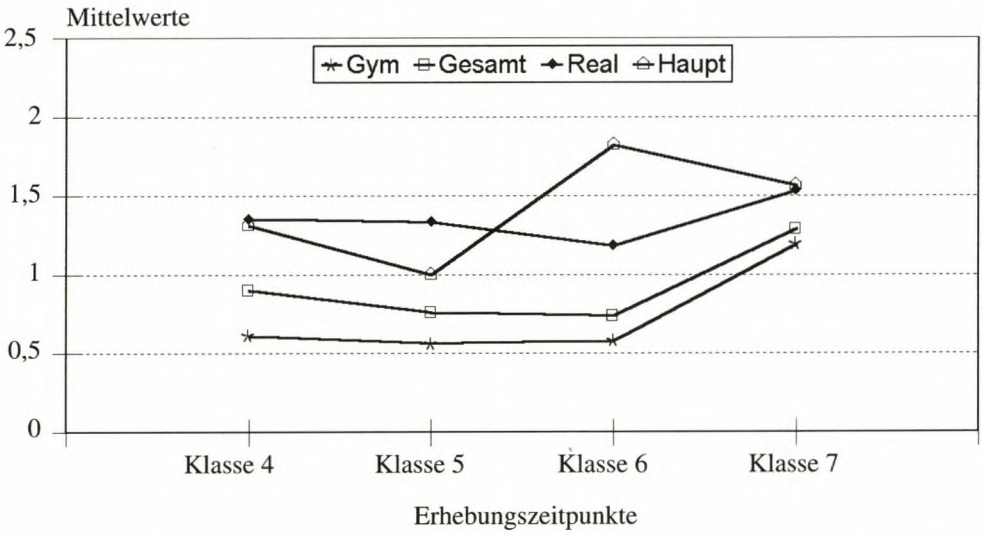

Abbildung 6: Veränderungen in der Attribution schulischen Misserfolgs durch eigene Unfähigkeit von der 4. zur 7. Klasse in der Panelstichprobe für Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen
Abkürzungen der Schulformen:
Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule
Antwortformat:
„0" = trifft überhaupt nicht zu, „1" = trifft eher nicht zu, „2" = trifft eher zu, „3" = trifft voll und ganz zu

Leistungsangst

Leistungsangst (auch Synonym für Prüfungsangst bzw. Schulangst) lässt sich definieren als überdauernde Bereitschaft, Leistungs- und Bewertungssituationen in der Schule als persönliche Bedrohung zu bewerten. Da die internen Konsistenzen der Skalen Besorgtheit, Aufgeregtheit und irreale Gedanken nicht ausreichend hoch waren, stellen wir hier nur die Ergebnisse zur Gesamtskala Leistungsangst dar (Abbildung 7).

Im Zeitraum von der 4. Klasse ($M = 0.32$), 5. Klasse ($M = 0.38$) und 6. Klasse ($M = 0.37$) der Grundschule blieb die Leistungsangst annähernd gleich, wobei die zukünftigen Gymnasiast/inn/en den höchsten Wert und die zukünftigen Hauptschüler/innen den niedrigsten Wert aufwiesen. Die Schulform hatte einen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung der Leistungsangst ($F(3, 155) = 3.64$, $p < .05$), allerdings konvergierten die Werte in der 7. Klasse. Die Veränderung der Leistungsangst von der 6. zur 7. Klasse war signifikant ($t(171) = -3.82$, $p < .001$), ebenso die Wechselwirkung von Zeit und Schulform ($F(3, 166) = 8.47$, $p < .001$).

Zusammenhänge zwischen Schulnoten in Kernfächern und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen

Am Ende der Grundschulzeit, in Klasse 6, wurden folgende Korrelationen zwischen der Mathematikzensur und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen registriert (die Werte für die Zensur in Deutsch/mündlich stehen in Klammern, für Deutsch/schriftlich gibt es ähnliche Werte): Selbstkonzept der Begabung $r = -.25$, $p < .01$ ($r = -.20$, $p < .05$), Selbstwert $r = -.38$, $p < .01$ ($r = -.40$, $p < .01$), Misserfolgsattribuierung $r = .43$, $p < .01$ ($r = .37$, $p < .01$) und Leistungsangst $r = .32$, $p < .01$ ($r = .40$, $p < .01$). Diese Zahlen verdeutlichen, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht unabhängig von schulischen Leistungsrückmeldungen vollzieht. In Klasse 7 wurden durchweg niedrigere Korrelationen mit den Noten in Mathematik bzw. Deutsch registriert: Leistungs-

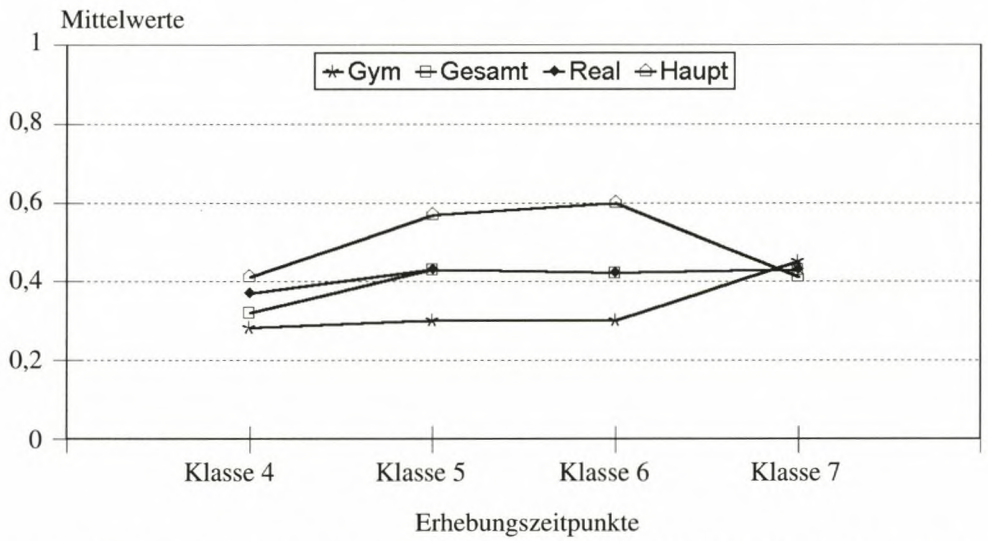

Abbildung 7: Veränderungen in der Leistungsangst von der 4. zur 7. Klasse in der Panelstichprobe für Schüler/innen

Abkürzungen der Schulformen:

Gym – Gymnasium, Ges – Gesamtschule, Real – Realschule, Haupt – Hauptschule

Antwortformat:

„0" = nein, „1" = ja

angst $r = .24$, $p < .01$ ($r = .27$, $p < .01$), Misserfolgsattribuierung $r = .17$, $p < .05$ ($r = .25$, $p < .01$), Selbstkonzept der Begabung $r = -.10$, $p > .05$ ($r = -.20$, $p < .05$), Selbstwert $r = -.16$, $p < .05$ ($r = -.21$, $p < .01$), was möglicherweise damit zusammenhängt, dass mit zunehmendem Alter die Noten in Mathematik und Deutsch für die Entwicklung der Selbstkonzepte an Bedeutung verlieren.

Diskussion

Nach dem schlechten Abschneiden der gePISAckten Jugendlichen und dem vergleichsweise guten Abschneiden der deutschen Grundschüler/innen in der Lesekompetenz, in Mathematik und Naturwissenschaften (s. IGLU/PIRLS, Bos et al., 2003) ist die Effektivität der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems in die Diskussion geraten. Die Argumente beziehen sich im Wesentlichen auf negative Auswirkungen für den Wirtschaftsstandort und die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands, das nicht in ausreichendem Maße gut qualifizierte Jugendliche für den Arbeitsmarkt bereit stellen kann, sowie auf die mangelnde Chancengerechtigkeit angesichts der starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems. Seltener bedacht werden die Auswirkungen der starken internen und externen Selektion auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, denn das deutsche Schulsystem produziert mehr Misserfolge für die Betroffenen als vergleichbare Länder. Der vorliegende Beitrag lenkt den Blick auf die psychischen Kosten der externen Differenzierung, die schon in der Grundschule ihren Schatten in Form der ausleserelevanten Notengebung vorauswirft.

Dabei sollten zwei Fragestellungen beantwortet werden. Die erste betraf die subjektive Bewertung und Verarbeitung des Lebensereignisses „Übergang in die Sekundarstufe I", wobei die Daten des Querschnitts der 7. Klasse ($N = 2938$) herangezogen wurden. Die zweite Frage richtete sich auf die Bedeutung des Übergangs in die Sekundarstufe I für die Leistungs- (Noten-) und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen. Hier wurden die Daten einer Längsschnittstichprobe von ($N = 172$) Schüler/inne/n der 4. bis 7. Klasse analysiert.

Es stellte sich heraus, dass die Gymnasiast/inn/en den Unterricht in der weiterführenden Schule in Bezug auf Interessantheit und Selbstständigkeit als weniger positiv erlebten als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Die Schüler/innen von Hauptschulen gaben das positivste Urteil zum Unterricht ab. Das erscheint unerwartet, da in Berlin die Hauptschule als „Restschule" gilt, von den Eltern wenig geschätzt und deshalb häufig auch gemieden wird. Möglicherweise gelang es den Lehrpersonen auf der Hauptschule besser, auf die Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen. Wie PISA gezeigt hat, wird nicht nur im internationalen Vergleich (OECD, 2001, S. 161), sondern auch im Vergleich zwischen Hauptschule und Gymnasium in Deutschland (Baumert et al., 2001, S. 496) die Unterstützung und Hilfestellung durch die Lehrkräfte von den Gymnasiast/inn/en nicht als besonders positiv wahrgenommen (Deutschland liegt hier ebenso wie beispielsweise Korea am unteren Ende der Verteilung, s. OECD, 2001, S. 295). Der OECD-Bericht verweist auf mögliche nationale Unterschiede in der „Unterstützungskultur" von Lehrkräften gegenüber ihren Schüler/inne/n. Diese Art von Kultur wäre vermutlich im deutschen Gymnasium noch verbesserungsfähig.

Was die Anforderungen der Sekundarstufe I im Vergleich zur Grundschule betreffen, so schätzten erwartungsgemäß die Gymnasiast/inn/en die an sie gestellten Anforderungen als am höchsten ein, verglichen mit den Schüler/inne/n der Real-, Gesamt- und Hauptschulen. Analog war auch das Stresserleben im Leistungsbereich bei den Gymnasiast/inn/en am stärksten und bei den Hauptschulschüler/inne/n am geringsten, während die Schüler/innen von Gesamt- und Realschulen in ihrem Stresserleben im Mittelfeld

lagen. Allerdings waren die Werte in allen Schularten nicht so hoch, als dass man insgesamt von einem hohen Leistungsstress sprechen könnte. Die Unterschiede in der Wahrnehmung eines belastenden Klassenklimas waren zwischen den Schülergruppen gering. Als belastend nach dem Übergang in die Sekundarstufe wurden vor allem die Veränderungen in den Leistungsanforderungen wahrgenommen, nicht jedoch diejenigen in den Sozialbeziehungen. Offenbar kamen die Schüler/innen im Großen und Ganzen gut miteinander und mit den Lehrerpersonen aus.

Die Bedeutung des Übergangs in die Sekundarstufe I für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen wurde unter der zweiten Fragestellung thematisiert. Die Hypothese, dass sich die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen aufgrund ihrer schulischen Erfolge bzw. Misserfolge in den Entwicklungsverläufen signifikant unterscheiden, konnte bestätigt werden. In den von uns erhobenen Maßen der Ich-Stärke (Selbstkonzept der Begabung, Selbstwert, Misserfolgsattribution und Leistungsangst) hatten die späteren Gymnasiast/inn/en schon in Klasse 4 der Grundschule die günstigsten und die späteren Hauptschüler/innen die ungünstigsten Werte. Bis zur Klasse 6 vergrößerten sich diese Unterschiede, während in Klasse 7 die Werte konvergierten und die Unterschiede geringer wurden bzw. ganz verschwanden. Bei den Hauptschüler/inne/n war nach dem Übergang eine Verbesserung der personalen Ressourcen (höheres Selbstwertgefühl und Begabungsselbstkonzept, Verminderung der Leistungsangst und selbstwertmindernder Attribution) zu verzeichnen, während bei den Gymnasiast/inn/en eine Verschlechterung (Verminderung des Selbstwerts und des Begabungsselbstkonzepts, Erhöhung der Leistungsangst und selbstwertmindernder Attribution) eintrat.

Die Veränderungen in den leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen entsprachen den Veränderungen in den Zensuren. Die Deutsch- und Mathematiknoten der Gymnasiast/inn/en verschlechterten sich signifikant von der 6. zur 7. Klasse um etwa eine Notenstufe, von „gut" auf „befriedigend", während die Noten der Schüler/innen von Gesamt- und Realschulen gleich blieben und sich die Noten der Hauptschulschüler/innen von „ausreichend" auf „befriedigend" verbesserten. Die signifikanten Korrelationen zwischen den Noten in Mathematik bzw. Deutsch und den leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen in der 6. Klasse belegen die Bedeutsamkeit der Leistungsrückmeldungen für die Persönlichkeitsentwicklung (s. auch Helmke, 1998). In der 7. Klasse waren die Korrelationen zwischen den Noten und dem Selbstwert und dem Selbstkonzept der Begabung niedriger als in der 6. Klasse. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass mit zunehmendem Alter die generelle Selbstakzeptanz der Jugendlichen unabhängiger wird vom Abschneiden in der Schule und sich aus anderen Quellen speist, z. B. Anerkennung durch wichtige Bezugspersonen wie Freunde (Fend, 2001, S. 364). Problematisch kann dies werden, wenn sich Jugendliche innerhalb oder außerhalb der Schule Cliquen suchen, deren Mitglieder sich in der Abwertung von Schule und Leistung einig sind und sich Anerkennung durch Risikoverhalten sichern, sei es im Straßenverkehr oder durch Alkohol- und Drogenkonsum.

Insgesamt belegen unsere Ergebnisse, dass die Schüler/innen, die von der Grundschule in ein Gymnasium wechselten, durch den Übergang stärker belastet waren als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Die Ergebnisse lassen sich gut im Rahmen des Fischteich-Effekt-Modells erklären, wobei allerdings außer dem Wechsel der Bezugsgruppe auch die höheren Leistungsanforderungen im Gymnasium und der Wechsel der Benotungsmaßstäbe zu berücksichtigen sind. Die Hauptschüler/innen profitierten von dem Übergang, erreichten in den von uns gemessenen Maßen der Ich-Stärke die Werte der Gymnasiast/inn/en und erlebten weniger Stress. Ob sich die psychische Entlastung

bei ihnen über das 7. Schuljahr hinaus feststellen lässt, muss weiteren Analysen der Längsschnittdaten vorbehalten bleiben. Bildungspolitisch ist die Frage zu klären, ob diese psychische Erholung die Nachteile aufwiegt, die sich angesichts der geringen Arbeitsmarktchancen von Hauptschulabgängern in lebensgeschichtlicher Perspektive ergeben.

Ferner stellt sich die Frage, ob die psychischen Kosten, die aufgrund der Selektion für alle Schüler/innen entstehen, notwendig oder vermeidbar bzw. zu vermindern sind. Unbezweifelbar ist Schule ein Ort, an dem Kinder lernen müssen, sich Leistungsanforderungen zu stellen, eine disziplinierte Arbeitshaltung zu entwickeln und die Qualität ihrer Bemühungen und Arbeiten an objektiven Kriterien messen zu lassen, um dem heute geforderten „modernen Sozialcharakter: Disziplin und Leistungsidentität" (Fend, 2001, S. 330) zu entsprechen. Die Schule muss sich aber auch fragen lassen, ob sie die förderlichen Rahmenbedingungen dazu bereit stellt. Die Ergebnisse unserer Analyse zu den Kosten der starren äußeren Differenzierung des deutschen Schulsystems und der Blick auf andere Länder verweisen darauf, dass die „Humanverträglichkeit" der deutschen Schule, um bei der Terminologie von Fend (2001, S. 365) zu bleiben, gesteigert werden könnte. Bedenkenswert sind z. B. Maßnahmen zur besseren Förderung bei schulischen Schwierigkeiten. Während beispielsweise im PISA-Siegerland Finnland auf schulische Probleme der Schüler/innen mit Maßnahmen zur verstärkten Förderung und zusätzlichen Lernangeboten reagiert wird, wie Unterstützung der Klassenlehrerin durch externe Fachleute aus Schulpsychologie, Sozial- und Sonderpädagogik oder mit zusätzlichen Förderkursen, auch in den Ferien, müssen Schüler/innen in Deutschland mit Sitzenbleiben oder Schulabstufungen rechnen, also einer Rücknahme der Leistungsansprüche. Auch eine Entschärfung der Notenproblematik ist notwendig, zumal die Noten weder die pädagogische Funktion der differenzierten Leistungsrückmeldung erfüllen können noch wegen der mangelnden Vergleichbarkeit für die Legitimation von Auslese-entscheidungen geeignet sind (Ingenkamp, 1995). Zumindest ist ein gerechteres Bewertungssystem zu fordern, zum Beispiel durch standardisierte Leistungstests. Im Interesse der Heranwachsenden, die eine ihre Leistungsfähigkeit unterschätzende Übergangsempfehlung erhalten haben, sind Maßnahmen zur Herstellung einer besseren Durchlässigkeit der Sekundarschulen „nach oben" unerlässlich, z. B. durch Schaffung schulübergreifender Bildungsstandards.

Literatur

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walter, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1993). Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. *Prevention in Human Services, 10,* 59 – 81.

Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescent's adjustment to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence, 12,* 28 – 45.

Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.* Forschungsbericht im Auftrag der BMUK. Innsbruck: Studienverlag.

Elias, M. J., Gara, M. & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14,* 112 – 118.

Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II.* Weinheim: Beltz / PVU.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

Helmke, A. (1985). *Instrumente der Fragebogenstudie im Rahmen des Projektes „Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs".* Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen.* Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115 – 132). Weinheim: Beltz / PVU.

Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte.* Weinheim: Beltz / PVU.

Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie.* Berlin: Freie Universität.

Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. *Psychologische Beiträge, 33,* 388 – 406.

Köller, O. (2000). *Leistungsgruppierungen, soziale Vergleiche und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen in der Schule.* Habilitationsschrift zum Erwerb der venia legendi für das Fach Psychologie an der Universität Potsdam.

Köller, O. & Baumert, J. (2001). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie, 5. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 756 – 786). Weinheim: Beltz/PVU.

Krampen, G. & Zinßer, A. (1981). Effekte der Sonderschulzuweisung auf das Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Schülern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 5,* 125 – 135.

Liepmann, D. (1986). *Sozialisation jugendlicher Auszubildender. Skalendokumentation.* Forschungsbericht 2. Institut für Psychologie – Arbeits- und Organisationspsychologie, Freie Universität Berlin.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self concept. *Journal of Educational Psychology, 79,* 280 – 295.

Meckelmann, V., Doerfel-Baasen, D. & Rauh, H. (1999). *Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Berliner Jugendlichen.* Poster präsentiert auf der 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Fribourg.

Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung.* Bern: Huber.

Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11,* 151 – 166.

OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* Paris: OECD.

Pekrun, R. & Helmke, A. (1993). Schule und Kindheit. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 567 – 576). Neuwied: Luchterhand.

Robinsohn, S. B. & Thomas, H. (1968). *Differenzierung im Sekundarschulwesen. Gutachten und Studien der Bildungskommission.* Stuttgart: Klett.

Sarason, I. G. (1960). Empirical problems and theoretical findings in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin, 57,* 403 – 415.

Schwarzer, R. & Lange, B. (1983). Text anxiety and development from 5 to grade 10: A structural approach (pp. 147 – 157). In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14,* 125 – 140.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 2,* 79 – 87.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel.* Münster: Waxmann.

Spangenberg, H. & Weishaupt, H. (1999). Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Zum Übergang auf weiterführende Schulen* (S. 7 – 11). Erfurt: Pädagogische Hochschule.

Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In R. Valtin, *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 67 – 76). Weinheim: Juventa.

Valtin, R. & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin, *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S.113 – 137). Weinheim: Juventa.

Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand.* Weinheim: Juventa.

Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35,* 27 – 36.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Beltz.

Wessel, A. & Morgenroth, O. (1999). Subjektive Konzepte von Grundschülern zum Schulwechsel. In D. Leutner (Hrsg.), *Abstracts zur 37. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)* (S. 87), Erfurt.

Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the age of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (S. 148 – 185). New York: Mac Millan Library Reference USA.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26,* 117 – 141.

Prof. Dr. Renate Valtin
Dr. Christine Wagner
Abteilung Grundschulpädagogik
Humboldt-Universität zu Berlin
Geschwister-Scholl-Str. 7
D-10099 Berlin
E-Mail: renate.valtin@rz.hu-berlin.de