



seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Wissenschaftliche Begleitung des Brandenburger Schulversuchs "Leistungsprofilklassen"

Teilstudie A₁: Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in den Leistungsprofilklassen.

- Abschlussbericht Teilstudie A₁-

Heidrun Ludwig, Dipl.-Päd. (Univ.)
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Zentrum für Didaktik
Carl-Zeiß-Platz 1
07740 Jena

Friedrich-Schiller-Universität Jena · Postfach · D-07740 Jena

Wissenschaftliche Begleitung
des Brandenburger Schulversuchs
"Leistungsprofilklassen"

- Abschlussbericht Teilstudie A₁-

Teilstudie A₁:

Effektivität der Auswahlverfahren für Leistungsprofilklassen und soziale Schichtung in den Leistungsprofilklassen.

Heidrun Ludwig, Dipl.-Päd. (Univ.)
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Zentrum für Didaktik
Carl-Zeiß-Platz 1
07740 Jena

Inhaltsverzeichnis

0. Vorbemerkung	11
I. Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und Verfahren	11
I.1 Einführung	11
I.2 Problemstellung	12
I.3 Fragestellung Teilstudie A ₁	12
I.4. Zusammensetzung und Auswahl der Stichprobe	13
II. Demographische Zusammensetzung der Stichprobe	17
II.1 Soziale Daten der Schülerschaft	17
II.1.1 Alter	17
II.1.2 Geschlecht	17
II.2. Familiensituation	18
II.2.1 Familienkonstellation	18
II.2.2 Zahl der Geschwister	19
II.3 Muttersprache	19
II.4 Zusammenfassung	19
III. Die Elternbefragung	20
III.1 Elternfragebogen	20
III.1.1 Inhalt der Befragung	20
III.1.2 Das Verfahren	20
III.2 Die Eltern	21
III.2.1 Allgemeines	21
III.2.2 Schulische Ausbildung der Eltern	22
III.2.3 berufliche Ausbildung der Eltern	23
III.2.4. Zur Berufstätigkeit der Eltern	25
III.2.5 Zusammenfassung: Bildung und berufliche Situation der Eltern	26
III.3 Zur Bildungsaspiration	27
III.3.1. Höchster erreichter Schulabschluss	27
III.3.2. Bildungsrelevante Ausstattung im Elternhaus	29
III.4 Zusammenfassung: Bildungsaspiration und Ausbildungsgrad der Eltern	31
III.5 Der Entscheidungsträger	32
III.5.1 Ergebnisse aus Vorgängerstudien	32
III.5.2 Schulversuch "LPK in Brandenburg"	32
III.5.3 Relevante Personen bei der Entscheidung für oder gegen eine Bewerbung	33
III.6 Einstellungen zu den LPK und Entscheidungsmotive	34
III.6.1 Vorüberlegungen	34
III.6.2 Schulversuch „LPK in Brandenburg“	35
III.6.3 Zu den Ergebnissen	36

IV. Die Schülerbefragung	39
IV.1 Der Schülerfragebogen.....	39
IV.2 Der prognostische Test P-S-B	40
IV.3 Die Erhebung in den Klassen - Das Verfahren	42
V. Auswahlverfahren und Grad der Ausschöpfung geeigneter Schülerinnen und Schüler	44
V.1 Modelle und Vorgehensweise der Vorgänger-Studien.....	44
V.1.1 BEGYS.....	44
V.1.2 Modellversuch „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang“	45
V.1.3 Schulversuch „Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs“.....	46
V.2 Schulversuch „Leistungsprofilklassen in Brandenburg“	47
V.2.1 Beschreibung des Auswahlverfahrens	47
a) Die Grundschulempfehlung.....	47
b) Die Notensumme	48
c) Eignungsdiagnostische Untersuchung	48
d) Das Auswahlgespräch des aufnehmenden Gymnasiums	49
V.3 Zu den Ergebnissen.....	49
V.3.1 Auswahlkriterium Notensumme	49
V.3.2 Auswahlkriterium: eignungsdiagnostischer Test.....	52
V.3.3 Kriterium Notensumme in Kumulation mit kognitiver Leistungsfähigkeit.....	54
VI. Freizeitverhalten und Vorbereitungszeit für die Schule.....	58
VI.1 Vorbereitungszeit für die Schule.....	58
VI.2 Nachhilfe	59
VI.3 Fernsehkonsum und Internet	60
VI.4 Lesen in der Freizeit.....	60
VI.5 Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften in der Schule	60
VII. Schulrelevante, nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale.....	61
VII.1 Angst und Stress	61
VII.2 Schulzufriedenheit	62
VII.3 Kausalattribution von Erfolg und Misserfolg.....	63
VII.4 Orientierung am System „Schule“.....	64
VIII. Ausblick	66
VIII. Literatur und Internetquellen.....	67

Zur wissenschaftlich-pädagogischen und bildungspolitischen Bedeutung des Brandenburger LPK-Versuchs

I

Die wissenschaftliche Begleitung „Evaluation an Brandenburger Schulen“ (EvaBrand) hat im Kontext des Schulversuchs „Leistungsprofilklassen in Brandenburg“ (LPK) unter anderem die Aufgabe übernommen, die Rationalität des Aufnahmeverfahrens in die LPK zu überprüfen. Verabredungsgemäß geschieht dies in zwei Stufen. Eine erste Untersuchung dient der Erprobung der Instrumente (A1), eine dient der Vergrößerung der Fallzahlen (A2), so dass präzisere Datenauswertungen vorgenommen werden können.

Im Folgenden wird über die erste Untersuchung A1 berichtet. *Dipl.-Päd. Heidrun Ludwig* wird aufzeigen, dass die eingesetzten Instrumente zu pädagogisch, wissenschaftlich und bildungspolitisch interessanten Ergebnissen führen. Dies geht neben den Instrumenten auch auf das Design zurück, von dem das Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport überzeugt werden konnte. Denn zum ersten Mal war es möglich, nicht nur die Lernvoraussetzungen der Bewerber für einen Schulversuch und die Einstellungen ihrer Eltern zu untersuchen, sondern auch die Voraussetzungen der Nicht-Bewerber sowie die Einstellungen ihrer Eltern zu erforschen. Damit werden bisher ungewohnte, für die Beurteilung des Schulversuchs LPK jedoch unerlässliche Vergleiche möglich. Wie bei Pilotuntersuchungen dieser Art üblich, sind die Fallzahlen in der Teilstudie A1 noch gering, so dass komplexe Auswertungsverfahren nur bedingt angewendet werden können. Trotzdem liegen aussagekräftige Ergebnisse vor.

In diesem Vorwort werde ich zunächst aus wissenschaftlich-pädagogischer Sicht eine Beurteilung der Auswahlverfahren vornehmen. Hierbei wird die technische Auswahlprozedur angesprochen sowie die Sozialstruktur der Elternhäuser der Bewerber und das Stadt/Land-Gefälle angesichts dramatisch zurückgehender Schülerzahlen – nun auch in der Sekundarstufe I. In einem zweiten Teil werde ich eine bildungspolitische Einschätzung des Aufnahmeverfahrens vornehmen.

Die wissenschaftlich-pädagogische Beurteilung wird sich streng an die Untersuchungsergebnisse halten, die bildungspolitische Einschätzung erweitert die Untersuchungsperspektive und verweist auf einige Folgen, die die LPK (und andere Schulversuche) für die Brandenburger Schulentwicklung haben werden.

II

Die Einrichtung der LPK dient dazu, außergewöhnlich leistungsfähige und leistungswillige Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu fördern, um sie schneller zum Abitur zu bringen. Die Arbeitsweise in diesen Klassen soll konzentrierter und intensiver als in herkömmlichen Gymnasialklassen erfolgen. Daher müssen sich Schülerinnen und Schüler, die eine LPK besuchen wollen, in besonderer Weise auszeichnen: Zum einen müssen sie überdurchschnittlich gute Schulleistungen zeigen, die ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit beweisen. Zum anderen müssen sie über hervorragende kognitive Fähigkeiten verfügen. Um geeignete Schülerinnen und Schüler für den Schulversuch zu identifizieren, wurden vom Brandenburger Ministerium die Auswahlkriterien Notensumme, Intelligenz, Grundschulgutachten und Auswahlgespräch festgelegt:

Zu den Auswahlkriterien

Das Auswahlkriterium *Notensumme* legt fest, dass eine Bewerbung nur erfolgen darf, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Notensumme von höchstens 5 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde erreicht haben. Dieses Kriterium erfüllen über 40 % aller Schülerinnen und Schüler des Bewerberjahrgangs 2002. Es hat damit nur wenig Selektionskraft. Trotzdem ist es zweckmäßig, die Notensumme als ein Auswahlkriterium beizubehalten, da Schulnoten und Intelligenzleistung in hohem Maß korrelieren, ohne ineinander aufzugehen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Notensumme noch vermindert werden kann, keineswegs aber erhöht werden darf, wenn man vermeiden will, dass viele durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler die LPK besuchen.

Der *prognostische Test P-S-B* ist ein Instrument, das Aussagen über die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern zulässt. Als weit überdurchschnittlich begabt (IQ 130 >) erweisen sich 6 % der Schülerschaft, als überdurchschnittlich begabt (IQ 115 < x > 130) 19 %.

Kumuliert man beide Kriterien, so ergibt sich immer noch eine sehr große Anzahl geeigneter Schülerinnen und Schüler, die – würden sie sich alle bewerben – über die Zahl der vorhandenen LPK-Plätze weit hinausgehen. Es bewerben sich jedoch nicht alle als „geeignet“ identifizierten Schülerinnen und Schüler. Nach unseren Daten sind dies die weit überdurchschnittlichen und die überdurchschnittlichen Begabten aus bildungsfernen Elternhäusern.

Zur Gerechtigkeit des Auswahlverfahrens

Betrachtet man das Auswahlverfahren von der technischen Seite seiner Durchführung, erweist es sich als aufwendig, aber zielführend. Die Kombination Notensumme, prognostischer Test und Grundschulgutachten liefert den LPK-Gymnasien Bewerber zu, die bis auf einen kleinen Teil durchschnittlich begabter Schüler mit der Notensumme 5 den Leistungsanforderungen des anspruchsvollen Bildungsgangs gerecht

werden können. Die Auswahlgespräche verbessern noch einmal die Situation: Sie führen nicht nur dazu, dass sich die LPK-Gymnasien „ihre“ Schüler auswählen können und sich auf diese Weise mit ihrer neuen Klientel identifizieren, sie haben auch noch einen homogenisierenden Effekt, indem sie eine Reihe durchschnittlich begabter Bewerber aussondern. Der durchschnittliche IQ zwischen Bewerbern und Aufgenommenen verbessert sich deutlich (vgl. Steinberg 2003, S. 61).

Trotzdem bleiben *zwei Gerechtigkeitsprobleme*: In den Ballungsgebieten des Berliner „Speckgürtels“ bewerben sich deutlich mehr Kinder als aufgenommen werden können. Geeignete und willige Schülerinnen und Schüler müssen abgewiesen werden. Das umgekehrte Problem besteht in dünn besiedelten ländlichen Gebieten. Da wenige Bewerber zur Verfügung stehen, müssen die aufnehmenden Gymnasien alle Bewerber berücksichtigen – oder aber die Zielzahl für die einzurichtenden LPK-Klassen wird nicht erreicht. Letzteres führt zu erheblichen Frustrationen bei den Schülern, die alle Aufnahmeverfahren bestanden haben, und bei ihren Eltern. Nach vielen Versprechungen erhalten die Kinder doch keine Förderungsmöglichkeit in annehmbarer Entfernung vom Wohnort. Geeignete und willige Schülerinnen und Schüler gehen auf diese Weise für die LPK verloren.

Zur Akzeptanz des Auswahlverfahrens durch die Eltern

Es ist nicht erstaunlich und auch durch Vorgängeruntersuchungen gut belegt, dass sich Eltern von Kindern in Begabten-Förderschulen mit der Pädagogik dieser Einrichtungen weitgehend identifizieren. Sie erhoffen sich in den neuen Schulen eine bessere Förderung ihrer Kinder, die sie vor allem auf die größeren Anforderungen zurückführen, die von homogenisierten Leistungsklassen ausgehen. Sie haben keine Angst vor Überforderung ihrer Kinder und glauben auch nicht, dass außerschulische Aktivitäten übermäßig eingeschränkt werden.

Erstaunlich ist, dass die Eltern von Nicht-Bewerbern den LPK-Versuch nicht grundsätzlich ablehnen. Zwar befürchten sie eher eine Überforderung in den LPK, aber im Prinzip akzeptieren sie die Einrichtung von gesonderten Bildungsgängen für Begabte. Sie erhoffen sich dadurch auch eine gezieltere Förderung ihrer in den Grundschulen zurückbleibenden Kinder und fürchten keinen Creaming-Effekt.

Zur sozialen Selektivität des LPK-Schulversuchs

Die Ergebnisse der Vorgängeruntersuchungen und der neuesten großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zeigen, dass familiäre Lebensverhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, Lernbiographien stark beeinflussen. Soziale Lebensverhältnisse kovariieren mit Bildungsaspiration, Bildungsbeteiligung, erbrachter Schulleistung und Bildungsabschluss.

Wir stellen fest, dass der LPK-Schulversuch vor allem für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern attraktiv ist. Dies lässt sich anhand folgender Fakten belegen:

- Alle Bewerber stammen aus Familien, deren Eltern eine mittlere oder höhere schulische und berufliche Ausbildung erfahren haben.
- Diejenigen Kinder, die sich trotz durchschnittlicher Intelligenzleistung um Aufnahme in die LPK bewerben, stammen alle aus bildungsnahen Elternhäusern.
- Von allen Kindern, die mit überdurchschnittlicher und weit überdurchschnittlicher Intelligenz und sehr guten Schulleistungen (Notensumme 3 und 4) keine Bewerbung versuchen, stammen zu 46 % aus Elternhäusern mit mittlerem und zu 34 % aus Elternhäusern mit niedrigem schulischen Abschluss. Kinder bildungsferner Schichten werden durch den Schulversuch nicht erreicht.
- Die Familien der Bewerber sind deutlich besser mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet als die Familien der Nicht-Bewerber.
- Die Menge der im Elternhaus vorhandenen Bücher gilt nach den Erkenntnissen aus LAU (Lehmann et al. 1997, 2002) als besonders treffsicherer Indikator für Bildungsaspiration. Auch hinsichtlich dieses Kriteriums unterscheiden sich Bewerber-Familien und Nicht-Bewerber-Familien signifikant voneinander.

Insgesamt bestätigt der LPK-Versuch die bekannte Tendenz, dass gegliederte Schulsysteme zu sozialer Selektivität führen. Diejenigen Familien, die in Kategorien der Bildung stark sind, werden durch den Schulversuch noch einmal gestärkt, die Schwachen werden noch einmal geschwächt. Dies führt aus wissenschaftlich-pädagogischer Sicht zum größten Gerechtigkeitsproblem des LPK-Schulversuchs.

III

Bildungspolitisch findet der LPK-Schulversuch in einer Zeit statt, in der die Sekundarstufe I an einem bisher noch nie gekannten Schülerschwund leidet. In einer Periode, in der viele Schulen geschlossen werden müssen, werden durch die LPK „Gymnasien in den Gymnasien“ gegründet, die das überforderte Brandenburger Schulnetz weiter anspannen. Die Situation wird durch den neu gestarteten Schulversuch 6+6 noch einmal verschärft. Es gibt nun drei Gymnasialformen: LPK, 6+6 und die Normalform, wobei jeder vorangehende Bildungsgang die besten Schüler „absahnt“, so dass für die nachfolgenden immer nur der jeweilige „Rest“ übrig bleibt. Wie wirkt sich dieser doppelte Creaming-Effekt der landesweiten Schulversuche langfristig auf die Bildungslandschaft in Brandenburg aus?

Für die „Normalklassen“ der Gymnasien besteht die Gefahr, dass ein ähnlicher Effekt eintritt, wie er an den Gesamtschulen der alten Bundesländer zu beobachten ist: Eine insgesamt schwächere Klientel gegenüber den Gymnasien muss zu einem formal gleichen Abschluss geführt werden. In NRW hat dies zumindest in der Mathematik eine dramatische Leistungsabsenkung an den Gesamtschulen zur Folge (vgl. Köller, Baumert, Schnabel). Werden sich die „Normalklassen“ in den Brandenburger Gymnasien dieser Tendenz widersetzen können? Und welche Konsequenzen haben die Schulversuche LPK und 6+6 auf den Bildungsgang der Realschule? Müssen wir be-

fürchten, dass es zu einer schleichenden Aushöhlung des mittleren Abschlusses kommt, so wie wir dies schon bei den Hauptschulabschlüssen beobachten können? Das sind gegenwärtig *offene* Fragen, die weitere Forschungen dringend notwendig machen. Fest steht jedoch, dass in einer bildungspolitischen Periode, in der die Demographie integrierte Schulformen verlangt, um ein anspruchsvolles flächendeckendes Bildungsangebot zu sichern, dass in einer internationalen Situation, in der die Leistungsfähigkeit integrierter Schulformen vielfach nachgewiesen ist, Brandenburg mit zwei groß angelegten Schulversuchen den bildungspolitischen Weg der äußeren Differenzierung, d.h. der Vermehrung von Schulgliederung und der Verkürzung gemeinsamen Lernens in der Grundschule geht. Es muss im Interesse von Kindern politisch und pädagogisch geklärt werden, wohin dieser Weg führt, den die ältere Generation der heute jüngeren Generation vorgegeben hat.

Will Lütgert

Jena, im Mai 2003

0. Vorbemerkung

Der hier vorgelegte Bericht erscheint später als geplant. Diese Verzögerung ist neben Krankheit zum einen auf die zeitgleiche und zeitintensive Vorbereitung der nächsten Phase der Erhebung zurückzuführen, zum anderen darauf, dass für jede der 15 Grundschulen, die sich im letzten Jahr an der Erhebung beteiligt haben, eine 15-seitige Einzelauswertung angefertigt worden ist. Die Erstellung der Einzelauswertung wurde dem Abschlussbericht gegenüber vorrangig behandelt.

Im Juli 2002 wurde ein Prozessbericht eingereicht, in dem unter anderem die Anlage der Studie, die Fragestellungen, der Verlauf der Erhebung und vor allem die Erhebungsinstrumente ausführlich vorgestellt wurden. Entsprechende Inhalte werden im vorliegenden Bericht nur kurz angesprochen. Die Einzelheiten können dem Prozessbericht im Anhang entnommen werden.

Im Bericht wird der Schwerpunkt auf die im Titel genannten Punkte „Auswahlverfahren“ und „soziale Schichtung“ gelegt. Daneben werden Ergebnisse zum Freizeitverhalten, zur schulischen Vorbereitungszeit sowie zu schulrelevanten, nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen kurz angerissen. Eine ausführliche Dokumentation dieser Ergebnisse wird in Laufe des Jahres 2004 in Form meiner Dissertation erfolgen.

I. Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und Verfahren

I.1 Einführung

Brandenburg beschreitet mit der Einrichtung des Schulversuchs „LeistungsProfil-Klassen“ (LPK) einen für dieses Bundesland neuen Weg der äußeren schulischen Differenzierung. Ziel des Schulversuchs ist es, besonders leistungswillige und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu fördern und gleichzeitig eine Schulzeitverkürzung zu erreichen.

In der Regel besuchen Schülerinnen und Schüler in Brandenburg sechs Jahre lang die Grundschule. Erst danach fällt die Entscheidung für die weitere schulische Laufbahn. Die allgemeine Hochschulreife wird im 13. Schuljahr erworben.

Für die Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs wird diese Struktur aufgebrochen: Zunächst wechseln sie bereits nach der vierten Klasse von der Grundschule in eine besondere Gymnasialklasse über, in der sie die Anforderungen der Rahmenlehrpläne von vier Jahrgangsstufen (5 + 6 Grundschule, 7 + 8 Gymnasium) in nur drei Schuljahren absolvieren. Mit Beginn der 9. Klasse werden die Schülerinnen und Schüler der LPK parallel zu denen der regulären 9. Jahrgangsstufe unterrichtet. Mit dem Schulversuch wird versucht, zwei Bestrebungen miteinander zu verbinden:

- Zum einen sollen leistungsfähige und -willige Schülerinnen und Schüler besonders gefördert und zu schnellerem Lernen angeleitet werden.

- Zum anderen geht mit dem schnelleren Lernen die Einsparung eines ganzen Schuljahres einher, so dass für die Schülerinnen und Schüler der LPK neben der Förderung auch eine Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre erreicht wird.

I.2 Problemstellung

Obwohl als Eingangskriterium für den Schulversuch ausschließlich das schulische und kognitive Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler definiert wird, ist nicht auszuschließen, dass bei der Entscheidung für eine Bewerbung um Aufnahme in eine LPK auch andere Kriterien eine Rolle spielen.

- So haben beispielsweise Studien wie TIMMS (Baumert, Lehmann et al, 1997), PISA (Baumert et al. 2002) oder LAU (Lehmann et al. 1997, 1999, 2002) nachgewiesen, dass in der Bundesrepublik Deutschland eine starke Kopplung zwischen der sozialen Lage des Elternhauses und der schulischen Laufbahn des Kindes besteht. Es kann somit auch für Brandenburg angenommen werden, dass vor allem Kinder aus gesellschaftlich einflussreichen Gruppen vom Schulversuch profitieren.
- Brandenburg ist ein Flächenland. Die starke Zersiedelung macht es oft schon im Grundschulalter notwendig, dass die Kinder weite Wege in Kauf nehmen, um in die Schule zu gelangen. Gleiches dürfte für LPK-Schülerinnen und -Schüler insbesondere in dünn besiedelten Kreisen gelten, denn aus demographischen Gründen kann das Angebot an LPK vermutlich nicht gleichmäßig flächendeckend gewährleistet werden.

Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob das erklärte Ziel tatsächlich erreicht werden kann, mit dem Schulangebot „Leistungsprofilklasse“ umfassend die leistungsstärksten und leistungswilligsten Schülerinnen und Schüler anzusprechen.

I.3 Fragestellung Teilstudie A₁

Für den hier vorgelegten Bericht steht die Aufklärung folgender Fragen im Vordergrund:

1) Vergleichbarkeit der Stichprobe mit der Gesamtpopulation

- Sind hinsichtlich der demographischen Daten Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Gesamtpopulation feststellbar, die eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Gesamtpopulation verbieten?

2) Familiärer Hintergrund und Bildung der Eltern

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK und der *schulischen* Bildung der Eltern?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK und der *beruflichen* Ausbildung der Eltern?

- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK und der *Bildungsaspiration* des Elternhauses?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen außerschulischen Faktoren wie Sozialstatus, Muttersprache oder Geschlecht und dem Bewerbungsverhalten?

3) Kriterium ländlicher oder städtischer Bereich

- Gibt es Unterschiede im Bewerbungsverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern, die auf dem Land leben und denen, die in der Stadt wohnen?
- Gibt es Unterschiede bezüglich der schulischen und beruflichen Ausbildung der Eltern, die auf dem Land, bzw. in der Stadt wohnen?

4) Güte der Auswahlkriterien

- Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und der Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK?
- Wie viele derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Auswahlkriterien Notensumme und überdurchschnittliche Intelligenz erfüllen, bewerben sich um die Aufnahme in eine LPK?
- Wie viele derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die genannten Auswahlkriterien erfüllen, verbleiben ohne Bewerbung in der Grundschule?
- Inwiefern zeigen sich Besonderheiten im Entscheidungsverhalten
 - von Mädchen und von Jungen,
 - von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien,
 - von Schülerinnen und Schülern aus Ein-Eltern-Familien und
 - von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien?

5) Schulisches Selbstbild von Bewerbern und Nicht-Bewerbern

- Welche Unterschiede bezüglich ihres schulischen Selbstbildes lassen sich zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern feststellen?
- Gibt es Unterschiede hinsichtlich des schulischen Arbeitsverhaltens zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern?
- Gibt es Unterschiede in der Kausalattribution von Erfolg und Misserfolg zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern?

I.4. Zusammensetzung und Auswahl der Stichprobe

I.4.1 Kriterien für die Auswahl der Stichprobe

Folgende Kriterien wurden zur Auswahl der Stichprobe festgelegt:

- Es sollte ermittelt werden, ob Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen verbleiben, die gemäß ihrem Leistungsprofil für die LPK geeignet sind – sei es, weil sie sich nicht beworben haben oder weil sie im Aufnahmeverfahren abge-

lehnt wurden. Um dieser Aufgabe nachgehen zu können, musste in den Grundschulen – zeitlich noch vor der Trennung in LPK- und Grundschüler – erhoben werden.

- Um feststellen zu können, ob es Unterschiede zwischen dem Bewerbungsverhalten in ländlichen und städtischen Regionen gibt, wurde in zwei Gebieten erhoben, die sich in diesem Kriterium unterscheiden.
- Darüber hinaus sollten die an der Untersuchung teilnehmenden Grundschulen aus einem gemeinsamen Einzugsbereich stammen, d. h. im Idealfall dem Einzugsbereich jeweils eines LPK-Gymnasiums angehören.

I.4.2 Die Stichprobe

Die **Prignitz** repräsentiert in der vorliegenden Stichprobe den ländlichen und gleichzeitig Berlin-fernen Raum. Im Landkreis existieren zwei Gymnasien mit LPK, die jedoch so weit entfernt voneinander liegen, dass für die Bewerbungen aus den einzelnen Grundschulen eindeutig jeweils nur ein Gymnasium in Frage kommt. Als Bezugsschule wurde das Johann-Wolfgang-von-Goethe-Gymnasium in Pritzwalk gewählt. In die Ziehung der Stichprobe wurden alle Grundschulen einbezogen, die im Einzugsbereich dieses Gymnasium liegen.

Potsdam repräsentiert die städtische und Berlin-nahe Region. Hier gibt es drei Gymnasien mit LPK. Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Bewerbung nicht an ein bestimmtes Gymnasium gebunden. Es gibt keine eindeutige Zuweisung im Sinne von „diese Grundschule gibt an jenes Gymnasium ab“. Die Beobachtungen des Bewerbungsverhaltens aus dem Vorjahr hatten gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihren Bewerbungen nicht dem Kriterium „kürzester Weg“ folgen. Daher wurden für die Ziehung der Potsdamer Stichprobe alle Grundschulen einbezogen, die im Stadtgebiet Potsdam liegen.

Per Zufallsprinzip wurden folgende Schulen ausgewählt:

Prignitz:

1. Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule, Perleberger Tor 4, 16928 Pritzwalk
2. Herbert Quandt-Schule, Hainholzweg 47, 16928 Pritzwalk
3. Grundschule "Juri Gagarin", Steindamm 2, 16928 Groß Pankow
4. Grundschule Gerdshagen, Hauptstraße 18, 16928 Gerdshagen
5. Gesamtschule Putlitz, Parchimer Chaussee 2, 16949 Putlitz
6. Grundschule Demerthin, Pritzwalker Str. 7, 16866 Vehlow
7. Grundschule Lindenberg, Hauptstr. 31, 16928 Lindenberg
8. Kleine Schule Sadenbeck, Dorfstraße 31, 16928 Sadenbeck

Potsdam:

1. Schule am Griebnitzsee, Domstr.14 b,14482 Potsdam
2. Grundschule am Humboldtring, Humboldtring 15-17, 14473 Potsdam

3. Grundschule 12 "Gerhart Hauptmann", Carl-v.-Ossietsky-Str. 37, 14471 Potsdam
4. Wilhelm-Busch-Grundschule, Galileistr. 8 , 14480 Potsdam
5. Grundschule "Am Priesterweg", Oskar-Meißter-Str. 4, 14480 Potsdam
6. Evangelische Grundschule Potsdam, Große Weinmeisterstr. 49, 14469 Potsdam
7. Grundschule 8 "Max Dortu", Dortustr. 28/29, 14467 Potsdam

Insgesamt gehören 279 Schülerinnen und Schüler zur Stichprobe, hiervon 147 in Potsdam und 132 in der Prignitz. In der Prignitz ist die Zahl der zur Stichprobe zählenden Schülerinnen und Schüler insgesamt etwas kleiner als in Potsdam, obwohl zur Prignitzer Stichprobe eine Klasse mehr gehört. Es zeigt sich, dass die Klassen in der Prignitz deutlich kleiner sind als in Potsdam.

I.5. Zahl der Befragungen

Die Bereitschaft, sich an der Befragung zu beteiligen, war bei den Eltern unabhängig von einer Bewerbung ihres Kindes sehr hoch. Der Rücklauf der Elternfragebögen betrug knapp 90 %. Die Beteiligung war in Potsdam insgesamt höher als in der Prignitz. Es nahmen mehr Eltern als Schülerinnen und Schülern an der Befragung teil. Tabelle 1 zeigt die Zahl der bearbeiteten Fragebögen in Potsdam, in der Prignitz und insgesamt, jeweils getrennt nach Eltern und Schülerinnen und Schülern.

	Stichprobe n=	Bearbeitete Elternfragebögen		Bearbeitete Schülerfragebögen	
		n=	%	n =	%
Potsdam	147	138	93,8	126	85,7
Prignitz	132	113	85,6	92	69,7
Insgesamt	279	251	89,9	218	78,1

Tabelle 1: Rücklauf der Fragebögen in Potsdam und in der Prignitz

Den Tabellen 2 und 3 ist zu entnehmen, dass die Beteiligung der Eltern zwischen den einzelnen Schulen relativ deutlich variiert. Während in Potsdam fast alle Grundschulen eine Beteiligung der Eltern von 90 % und mehr erreicht haben, gibt es in der Prignitz einige Schulen, die ihre Elternschaft nur in geringem Maß zur Teilnahme motivieren konnten oder wollten.

Dieses Ergebnis spiegelt auf der Elternebene einen Eindruck wieder, den die Projektleiterin schon bei den ersten Informationsveranstaltungen auf der Lehrerebene gewonnen hat: Die Lehrerschaft in Potsdam steht dem Schulversuch insgesamt, wenn auch kritisch, so doch aufgeschlossener gegenüber, als die Lehrerschaft in der Prignitz.

Potsdam

Schule	Klassenstärke n=	Bearbeitete Elternfragebögen		Bearbeitete Schülerfragebögen	
		n=	% (gerundet)	n =	% (gerundet)
Griebnitzsee	21	21	100	19	90
Humboldttring	19	19	100	18	95
Gerhart Hauptmann	19	16	84	17	89
Wilhelm Busch	25	25	100	24	96
Priesterweg	22	20	91	16	73
Evangelische GS	17	16	94	14	82
Max Dortu	24	21	87	18	75
Potsdam insgesamt	147	138	93,88	126	85,71

Tabelle 2: Rücklauf der Fragebögen der einzelnen Schulen in Potsdam

Prignitz

Schule	Klassenstärke n=	Bearbeitete Elternfragebogen		Bearbeitete Schülerfragebogen	
		n=	% (gerundet)	n =	% (gerundet)
Friedrich-Ludwig-Jahn	24	24	100	18	75
Herbert Quandt	19	18	95	13	68
Juri-Gagarin	24	16	67	13	54
Gerdshagen	7	4	57	3	43
Putlitz	17	12	71	11	65
Demerthin	13	12	92	11	85
Lindenberg	16	16	100	11	69
Sadenbeck	12	11	92	12	100
Prignitz insgesamt	132	113	85,60	92	69,7

Tabelle 3: Rücklauf der Fragebögen der einzelnen Schulen in der Prignitz

II. Demographische Zusammensetzung der Stichprobe

II.1 Soziale Daten der Schülerschaft

Im Folgenden wird die Schülerschaft in ihrer Zusammensetzung beschrieben, um die untersuchte Population hinsichtlich ihrer Repräsentativität einordnen zu können. Berichtet wird über Altersstruktur, Geschlechterverteilung, Familienstruktur und Muttersprache. Der Vergleich wird in zweierlei Hinsicht angestellt: Zum einen wird die Gesamtstichprobe in Bezug gesetzt zur entsprechenden Gesamtpopulation in Brandenburg. Zum anderen wird (soweit hierzu Daten vorliegen) ein Vergleich der Bewerber dieser Stichprobe mit allen Bewerbern vorgenommen.

Als Quellen für den Vergleich mit Gesamtbrandenburg werden die Daten des *Landesbetriebs für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg*, des *statistischen Landesamtes Berlin* und des *Statistischen Bundesamts Deutschland* herangezogen (vgl. Anhang). Für die Gegenüberstellung der Bewerber dieser Stichprobe mit allen Bewerbern wird auf die Ergebnisse von Steinberg (2003) „*Erste Auswertungsergebnisse des prognostischen Tests als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens in den Leistungsprofilklassen im Schuljahr 2002/03*“ zurückgegriffen.

II.1.1 Alter

Die Altersspanne in der Stichprobe erstreckt sich von 9 bis 13 Jahren. Zum Zeitpunkt der Befragung waren ca. 20 % der Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe 9 Jahre, 70 % 10 Jahre, 9 % 11 Jahre und 2 % 12 oder 13 Jahre alt. Diese Verteilung entspricht der durchschnittlichen Altersstruktur in vierten Klassen in Brandenburg (vgl. Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik - Land Brandenburg, Auszug im Anhang).

Für die Altersspanne **aller Bewerber** gibt Steinberg (2003) in seiner Darlegung „*Erste Auswertungsergebnisse des prognostischen Tests als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens in den Leistungsprofilklassen im Schuljahr 2002/03*“ an, dass „rund 84 % der Bewerber zwischen 9 Jahren und 9 Monaten und 10 Jahren und 9 Monaten alt (sind, HL). Fast 11 % sind jünger, etwas mehr als 5 % sind älter als die typische Altersgruppe“ (S. 18). In der hier bearbeiteten Stichprobe ist die Altersverteilung der Bewerber fast identisch: 82 % sind zwischen 9 Jahren, 9 Monaten und 10 Jahren, 9 Monaten alt. 11% sind jünger, knapp 7 % älter. – Hinsichtlich des Alters können keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Stichprobe und den Bezugspopulationen festgestellt werden.

II.1.2 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung aller Kinder in Brandenburg im Alter von 5 – 15 Jahren ist insgesamt relativ ausgeglichen: 51,2 % der Kinder sind Jungen, 48,8 % Mädchen. Es gibt also einen kleinen Unterschied von 2,4 % mehr Jungen als Mädchen. In der vor-

liegenden Stichprobe zeigt sich eine leichte Verschiebung von knapp 2 % zugunsten der Mädchen: 49 % sind männlichen und 51 % weiblichen Geschlechts. Dieser Unterschied ist vor allem auf die ungleiche Verteilung von Jungen und Mädchen in der Prignitz zurückzuführen. Hier sind 56,5 % der untersuchten Schülerschaft weiblich und 43,5 % männlich.

Hinsichtlich des **Bewerbungsverhaltens** kann zur Geschlechterverteilung festgestellt werden, dass sich in der Stichprobe deutlich mehr Mädchen (64 %) als Jungen (36 %) für die LPK beworben haben. Auch hinsichtlich aller Bewerbungen kann diese Tendenz beobachtet werden, wenngleich etwas weniger stark ausgeprägt: Steinberg (2003) stellt für die beiden ersten Jahrgänge des Schulversuchs fest: "Das Geschlechterverhältnis Jungen zu Mädchen beträgt also 44,6 % zu 55,4 %."(S. 59).

Eine mögliche Erklärung für die Tatsache, dass mehr Bewerbungen von Mädchen als von Jungen eingehen, bietet das häufig angeführte Argument, die kognitive Entwicklung der Jungen verlaufe verzögert zu der der Mädchen. Den Schulversuch schon nach der vierten Klasse zu beginnen, wäre demnach mit einer Benachteiligung der Jungen verbunden. Diese Interpretation kann jedoch zurückgewiesen werden, wenn man die allgemeine Tendenz gegenüber der Aspiration gehobener schulischer Ausbildung von Jungen und Mädchen heranzieht: Die vom *Landesbetrieb für Datenverarbeitung* veröffentlichten Daten zeigen, dass knapp 60 % der gesamten gymnasialen Schülerschaft weiblich ist, d.h. dass auch nach einer Grundschulzeit von 6 Jahren mehr Mädchen als Jungen ins Gymnasium übertreten (vgl. Anhang). Die niedrigeren LPK-Bewerberzahlen der Jungen erweisen sich demnach *nicht* als versuchsbedingt, sie sind lediglich ein Indiz für eine generelle Tendenz ungleicher Wahrnehmung weiterführender Bildungsgänge durch Jungen und Mädchen.

II.2. Familiensituation

II.2.1 Familienkonstellation

75 % aller Kinder der Stichprobe leben in ihrer Familie oder in familienähnlichen Verhältnissen. Nach den Angaben des *Landesbetriebs für Datenverarbeitung* leben nur 63 % aller Kinder Brandenburgs in Familien, deren Eltern miteinander verheiratet sind. Der *Landesbetrieb* differenziert jedoch nur nach *Ehepaaren* mit Kindern und *Alleinerziehenden* (siehe Anhang). In der vorliegenden Untersuchung dagegen wurden Männer auch dann als Familienväter gewertet, wenn sie nach längerem Zusammenwohnen die Rolle des sozialen Vaters einnahmen. Demzufolge erklärten sich in der Befragung vermutlich Frauen, Männer und Kinder zu Familien, die in den Statistiken des *Landesbetriebes* als „Alleinerziehende“ gewertet werden. Dieser Unterschied zwischen Stichprobe und Gesamtpopulation lässt sich mit den unterschiedlichen Bezugsgrößen erklären und spricht nicht gegen eine Verallgemeinerung der Untersuchungsergebnisse auf die Gesamtpopulation. Diese Interpretation wird außerdem durch die Tatsache erhärtet, dass die von uns und dem *Landesbetrieb* einheitlich definierten Daten, wie "alleinerziehende Väter" und "Heimunterbringung", in den prozentualen Angaben übereinstimmen.

II.2.2 Zahl der Geschwister

Die Anzahl der *Geschwister* in der Stichprobe entspricht dem deutschen Durchschnitt: Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sind Einzelkinder; zwei Drittel haben ein oder zwei Geschwister; nur wenige Kinder wachsen in einer Familie mit mehr als drei Kindern auf. Die **Bewerber** haben durchschnittlich ebenso viele Geschwister wie die Nicht-Bewerber; allerdings hat kein Bewerber mehr als zwei Geschwister.

II.3 Muttersprache

Bis auf vier befragte Kinder, die andere Sprachen angaben, bezeichneten alle Schülerinnen und Schüler Deutsch als ihre Muttersprache. Dies verweist auf einen nur geringen Ausländeranteil von 1,8 % an den untersuchten Grundschulen. Der Ausländeranteil für Gesamtbrandenburg liegt bei 2,5 %. Die Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch gingen alle vier in Potsdam zur Schule. Eines von ihnen hat sich für die LPK beworben.

II.4 Zusammenfassung

- Ein Vergleich wurde zum einen mit der entsprechenden Gesamtpopulation Brandenburgs, zum anderen mit allen Bewerbern für die LPK vorgenommen.
- Als Vergleichsgrößen wurden Alter, Geschlecht, Familienkonstellation und Muttersprache herangezogen.
- Es liegen keine Ergebnisse vor, die dagegen sprechen, die Ergebnisse der Untersuchung auf die Gesamtpopulation Brandenburgs und auf die Bewerber für die LPK zu übertragen.

III. Die Elternbefragung

III.1 Elternfragebogen

III.1.1 Inhalt der Befragung

Es wurde ein Fragebogen (siehe Anhang) zur Ermittlung der Erwartungen und Befürchtungen der Eltern hinsichtlich des Schulversuchs entwickelt. Gleichzeitig diente der Bogen der Erhebung von Informationen zum familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Mit seiner Hilfe können die Ergebnisse des kognitiven Leistungstests und des Schülerfragebogens auf das soziale Umfeld der jeweiligen Schülerinnen und Schüler bezogen werden.

Zu folgenden Themen wurden Fragen formuliert:

- Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich des Schulversuchs, v. a. hinsichtlich der Auswirkung auf die Lernkultur in Grundschule und LPK,
- schulischer und beruflicher Abschluss der Eltern sowie deren Berufstätigkeit,
- bildungsrelevante Ausstattung des Elternhauses,
- Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher,
- Zufriedenheit mit den Informationen über den Schulversuch durch die Grundschule,
- für das Kind gewünschter Schulabschluss,
- durchschnittlicher Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen,
- außerschulische Aktivitäten des Kindes.

Im Fragebogen selbst wurden zu diesen Themenschwerpunkten Aussagen vorgegeben, die auf einer - meist fünfstufigen - Skala bestätigt oder abgelehnt werden konnten.

III.1.2 Das Verfahren

Der Fragebogen wurde am 25. Februar 2002 im offenen Umschlag von der Klassenlehrkraft über das Kind an die Eltern aller Schülerinnen und Schüler der Stichprobe zugestellt und nach einer Woche im verschlossenen Umschlag wieder eingesammelt.

Die große Beteiligung der Eltern an der Befragung war überraschend: Nicht nur die Eltern der Bewerber beteiligten sich intensiv an der Datenerhebung, sondern auch diejenigen meldeten sich zu Wort, deren Kinder sich *nicht* beworben hatten. Offensichtlich ging es vielen Eltern um mehr, als um die unmittelbare Zukunftsplanung für das *eigene* Kind. Aus den Anmerkungen in den Freiräumen für Kommentare wird deutlich, dass sich viele Eltern Gedanken um die Veränderungen in Gesellschaft und Schulpolitik machen, angeregt durch die immer wieder in der Öffentlichkeit geführten kontroversen Diskussionen zum Sinn des Schulversuchs. Die Spannweite der Argumente zog sich von der Notwendigkeit frühzeitiger Förderung und Nutzung der Ressourcen besonders "wacher" Kinder bis hin zum Vorwurf der Überforderung und der Befürchtung, den Kindern würde „die Kindheit geraubt“. Sorgen um das reißende Schulnetz in ländlichen Regionen wurden von den Eltern notiert, ebenso wie Beden-

ken hinsichtlich der Leistungsstruktur in den Grundschulen nach Wegfall der Leistungsträger.

III.2 Die Eltern

III.2.1 Allgemeines

In der öffentlichen Diskussion wird vielfach die Befürchtung geäußert, dass durch den Schulversuch vor allem gesellschaftlich einflussreiche Gruppen, sogenannte Eliten, gefördert würden, die ihre Kinder unter privilegierten Bedingungen und "unter ihresgleichen" zur Schule schicken möchten. Aus diesem Grund sollten – soweit dies der Datenschutz zuließ – einige soziographische Angaben ermittelt werden. Nach dem Vorbild von LAU (Lehmann 2002) und der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Schulversuchs "Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs" (Kohtz/ Wurl 1999) wurde das Niveau der schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der Grad der Beschäftigung der Eltern erfragt.

Es stellt sich heraus, dass ein starkes Stadt/Land-Gefälle in der schulischen und beruflichen Ausbildung, v. a. bei den Vätern besteht (s. u.). Dieser Unterschied ist deutlich größer, als er in westdeutschen Studien berichtet wird. Möglicherweise zeigt hier die Bildungspolitik der DDR Auswirkungen: Im DDR-System wurde in allen Teilen des Bildungssystems eine umfassende Arbeitskräfte lenkung betrieben. Dadurch sollte eine optimale Passung zwischen den Anforderungen auf Seiten der Arbeit und der Qualifikation realisiert werden. Das Bildungssystem hatte die Aufgabe, „durch Mobilisierung, Qualifizierung und Lenkung geeigneter Arbeitskräfte die Anforderungen, die sich aus den volkswirtschaftlichen und betrieblichen Produktions- und Leistungszielen ergaben, mit den individuellen Interessen in Einklang zu bringen“ (Lutz/Grünert, 2001, S. 135). Es wurde versucht, durch eine früh beginnende Berufsberatung und -lenkung Jugendliche gezielt für volkswirtschaftlich relevante Berufe zu „begeistern“. Darüber hinaus waren die Kapazitäten in weiterführenden Schulen und für Ausbildungsplätze staatlich festgelegt, so dass nicht alle Jugendlichen ihren Bildungs- oder Berufswunsch verwirklichen konnten. Theoretisch waren zwar allen dieselben Möglichkeiten zur (Aus-) Bildung gegeben, praktisch dagegen war dem Einzelnen u.U. der Zugang zu höher qualifizierter Ausbildung verwehrt.

Der Einfluss der Bildung der Eltern auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder ist in verschiedenen Studien immer wieder untersucht und nachgewiesen worden. Schulische und berufliche Ausbildung spiegeln außerdem die innere Haltung zur Bildung wieder. Wer nicht gerne lernt oder wenig Wert auf eine gute Ausbildung legt, der ist hier meist auch nicht erfolgreich. Aufgrund dieser Überlegungen ist für die vorliegende Studie nach einem Weg gesucht worden, die Bildungsaspiration der Eltern zu ermitteln, ohne sich allein auf das Kriterium „Ausbildung“ verlassen zu müssen. Lehmann konnte in der Hamburger Untersuchung zur **LernA**Usgangslage (LAU) von Schülerinnen und Schülern nachweisen, dass die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher in sehr engem Zusammenhang mit der Bildungsaspiration der Familie (Lehmann, 1997 S. 68, 1999, 2002) steht. Dementsprechend wurde in der vorliegenden Studie nach dem Hamburger Vorbild nach der Zahl der im Haushalt vorhandenen Bücher gefragt.

III.2.2 Schulische Ausbildung der Eltern

Im Fragebogen wurde nach den höchsten schulischen Abschlüssen der Mütter und Väter gefragt. Als Antwortmöglichkeiten wurden die in der DDR und BRD möglichen Abschlüsse vorgegeben.

Kategorie	Kodierung
Schule beendet ohne Abschluss	1
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	2
Hauptschul-/Volksschulabschluss	2
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	3
Realschulabschluss	3
Fachhochschulreife	4
allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur	4

Für die Auswertung wurden diese Angaben in die Kategorien kein (1) – niedriger (2) – mittlerer (3) – gehobener (4) Abschluss übertragen. Die Kategorisierung wurde an die PISA vorgestellte Einteilung angelehnt.

a) Mütter

Zunächst kann festgestellt werden, dass zwei Drittel aller befragten Mütter einen mittleren schulischen Abschluss erreicht haben. Ca. ein Viertel verfügt über die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, andere Abschlüsse waren mit je ca. 5 % eher gering vertreten. In der DDR war der zehnjährige Schulbesuch mit Abschlussprüfung der polytechnischen Oberschule als Bildungsnorm etabliert, so dass der hohe Anteil von mittleren Abschlüssen zu erwarten war.

Richtet man den Blick auf die schulische Bildung der Mütter von **Bewerbern**, erhält man eine tendenzielle Verschiebung in Richtung höherer Abschluss: Die Mütter der Bewerber haben vorwiegend einen mittleren oder höheren Abschluss erreicht. Von 28 Müttern hatten 17 einen mittleren Abschluss, und 10 die (fachgebundene oder allgemeine) Hochschulreife. Die festgestellten Unterschiede deuten auf eine Tendenz in Richtung „durchschnittlich höherer Abschluss der Mütter von Bewerbern“ hin. Sie sind nicht statistisch bedeutsam ($r = .111$), in ihrer Richtung jedoch eindeutig. Falls es also einen systematischen Unterschied gibt, so geht er in die angenommene Richtung.

Relevanter als die Bewerbung des Kindes erscheint indessen das Kriterium „städtisches oder ländliches Gebiet“. Zwar haben sowohl in Potsdam (59 %) als auch in der Prignitz (72 %) sehr viele Mütter den mittleren Schulabschluss erreicht, doch im Bereich der niedrigen Abschlüsse haben die Mütter in der Prignitz einen eindeutig höheren Anteil. Die (fachgebundene oder allgemeine) Hochschulreife wurde hingegen

deutlich öfter von den in Potsdam befragten Müttern erlangt. Dieser Unterschied ist signifikant ($r = -.240$).

b) Väter

Der Grad der erreichten schulischen Ausbildung stellt sich bei den Vätern der **Nicht-Bewerber** ähnlich dar wie bei den Müttern: Nur wenige haben keinen schulischen Abschluss erreicht, 14 % notierten einen eher niedrigen Abschluss, 59 % haben einen mittleren Abschluss erreicht, ein knappes Viertel gibt einen gehobenen Abschluss an. Die Väter der **Bewerber** haben alle einen mittleren oder höheren schulischen Abschluss erreicht. Der festgestellte Unterschied zu den Vätern der Nicht-Bewerber ist bei einem Signifikanzniveau von 5 % statistisch bedeutsam ($r = .221$).

Berücksichtigt man auch hier wieder den Einfluss des Wohnorts, so zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei den Müttern: Der Anteil derjenigen, die einen höheren Abschluss erworben haben, ist in Potsdam deutlich größer (38 %) als in der Prignitz (14 %). Der mittlere Abschluss ist mit 66 % in der Prignitz jedoch deutlich häufiger vertreten als in Potsdam (51 %).

III.2.3 berufliche Ausbildung der Eltern

Die Unterschiede der untersuchten Einflussgrößen (Bewerber/Nicht-Bewerber/ Stadt/ Land), die hinsichtlich der schulischen Bildung sichtbar werden, treten noch deutlicher hervor, betrachtet man die berufliche Ausbildung: Bezüglich des höchsten beruflichen Abschlusses von Mutter und Vater wurden wiederum die gängigen ost- und westdeutschen Abschlüsse vorgegeben, die dann vereinfachend zusammengefasst wurden.

Kategorie	Kodierung
Keine abgeschlossene Ausbildung	1
Abgeschlossene Lehre	2
Abschluss einer Berufsfachschule	3
Abschluss einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule	3
Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)	4
Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	4
Promotion (Doktorprüfung)	5

Wiederum erfolgte die Kategorisierung in Anlehnung an PISA.

a) Mütter

Ca. 14 % der Mütter von **Nicht-Bewerbern** haben ein Hochschulstudium abgeschlossen. 20 %, besuchten eine Fach- oder Berufsfachschule. Die große Mehrheit von 63 % absolvierte eine Lehre. Bei den Müttern der **Bewerber** ist eine leichte Ver-

schiebung in Richtung höhere Ausbildung zu verzeichnen: je ungefähr ein Drittel haben ein Studium, eine Fachschule oder eine Lehre abgeschlossen.

Zieht man wiederum das Kriterium Stadt/Land hinzu, so zeigt sich, dass 15 % aller in Potsdam befragten Mütter einen höheren beruflichen Abschluss (Hoch- oder Fachhochschule) erreicht haben. In der Prignitz erreichten nur 6 % der Mütter einen vergleichbaren Abschluss. Ähnlich stellt sich die Situation bezüglich eines mittleren Abschlusses (Fachschule, Berufsfachschule) dar: Ein Viertel *aller* Potsdamer Mütter hat einen solchen Abschluss erreicht, in der Prignitz nur etwa ein Fünftel. In Potsdam haben etwas über die Hälfte der Mütter der Nicht-Bewerber eine Lehre absolviert, in der Prignitz jedoch knapp drei Viertel.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Niveau der beruflichen Abschlüsse der Mütter in der Prignitz deutlich niedriger ist als in Potsdam. Bei den *Bewerbern* lassen sich keine entsprechenden Tendenzen feststellen.

b) Väter

Bei der beruflichen Ausbildung der Väter zeigt sich ein ähnliches Bild wie hinsichtlich der schulischen Ausbildung: Etwas über die Hälfte der Väter, deren Kind sich **nicht beworben** hat, absolvierte eine Lehre (53 %). Einen mittleren Abschluss erreichten 13 %, einen höheren Abschluss 30 %. Drei Väter haben eine Promotion abgeschlossen.

Bei den Vätern der **Bewerber** erreichten 27 % einen eher niedrigen Berufsabschluss, 63 % der Väter erlangten einen höheren Abschluss oder eine Promotion. Es zeichnet sich auch hier die Tendenz ab, dass Väter von Bewerbern insgesamt höhere berufliche Abschlüsse erreicht haben als Väter von Nicht-Bewerbern.

Berücksichtigt man das Kriterium städtische oder ländliche Region, ergibt sich folgendes Bild: 40 % der befragten Väter in Potsdam gaben einen höheren Abschluss (Hoch- oder Fachhochschulabschluss) an, 15 % haben einen mittleren Abschluss (Fachschule, Berufsfachschule) erreicht und 41 % einen niedrigeren Abschluss. In der Prignitz haben weniger Väter eine höhere berufliche Ausbildung abgeschlossen (20 %), 11 % haben einen mittleren Abschluss, 65 % einen niedrigeren Abschluss.

III.2.4. Zur Berufstätigkeit der Eltern

Zur Feststellung der gegenwärtigen Beschäftigungssituation in den Elternhäusern wurden folgende Kategorien vorgegeben, die wiederum für Mütter und Väter getrennt beantwortet werden sollten. Auch hier wurden einige Kategorien zur Weiterverarbeitung zusammengefasst.

Kategorie	Kodierung
Vollzeiterwerbstätigkeit mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden und mehr	1
Teilzeit-Erwerbstätigkeit mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 15 bis 34 Stunden	2
Stundenweise oder Teilzeit-Erwerbstätigkeit mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von bis zu 15 Stunde	3
Noch bzw. wieder in Ausbildung (Schule oder Lehre)	5
Noch bzw. wieder im Hochschulstudium	5
Im Mutterschafts-/Erziehungsurlaub oder sonstiger Beurlaubung	4
Zur Zeit nicht erwerbstätig (einschließlich Arbeitslos, Null-, Kurzarbeit, Vorruhestand, Rente)	4

Auch für dieses Kategorienbildung diente PISA als Vorbild.

a) Mütter

Die Berufstätigkeit der Mütter von Bewerbern und Nicht-Bewerbern ist in ihrer Verteilung fast durchgängig gleich: Der Anteil der Vollzeitbeschäftigung *aller* Mütter liegt bei 37 %. Eine Teilzeitbeschäftigung mit mehr als einer halben Stelle (15 – 34 Std.) geben ca. ein Viertel aller Mütter an, nur ein geringer Anteil geht einer Teilzeitbeschäftigung mit wenigen Stunden nach (ca. 4 %). Etwa 3 % der Mütter machen derzeit eine Ausbildung. Nicht berufstätig (beurlaubt, arbeitslos oder freiwillig zu Hause) zu sein, geben ca. 35 % der Mütter an. Der Grund für die Nicht-Berufstätigkeit wurde nicht erfragt.

Zieht man auch hier das Kriterium Stadt/Land hinzu, so ergeben sich für die Gruppe der **Nicht-Bewerber** folgende Unterschiede bezüglich des Einflusses der Region: Einer Vollbeschäftigung gehen in Potsdam und in der Prignitz mit je ca. 36 % anteilig gleich viele Mütter nach. In Teilzeitarbeit (15 – 34 Std.) sind in Potsdam mit 29 % jedoch deutlich mehr Mütter als in der Prignitz (17 %). Die Zahl der nichterwerbstätigen Mütter liegt zudem in der Prignitz mit 40 % drastisch höher als in Potsdam (27 %). Der Anteil dieser Mütter ist deutlich höher, als für den Durchschnitt vom *Landesbetriebs für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg* angegeben (siehe Anhang). Die Daten des Landesbetriebs differenzieren jedoch nicht zwischen kinderlosen Frauen und Müttern. Die Arbeitsmarktlage ist für Mütter vermutlich angespannter als für Frauen, deren Berufstätigkeit nicht mit dem Familienrhythmus in Einklang gebracht werden muss. Darüber hinaus wurde im Fragebogen nicht nach „Erwerbslosigkeit“ gefragt, sondern verschiedene Kategorien wie Erwerbslosigkeit, Null- und

Kurzarbeit, Vorruhestand und Rente zusammengefasst, so dass die Zahlen nicht direkt miteinander verglichen werden können.

b) Väter

Die überwiegende Zahl **aller** befragten Väter ist erwartungsgemäß in Vollzeitarbeit berufstätig. Fast alle Väter von **Bewerbern** (22), die mit ihrer Familie zusammenleben, sind voll berufstätig. Zwei Väter geben an, noch zu studieren. Nicht berufstätig war kein Vater.

Von den Vätern, die mit ihrer Familie im selben Haushalt leben und deren Kinder sich **nicht beworben** haben, geben 80 % an, Vollzeit beschäftigt zu sein. Einer Teilzeitbeschäftigung gehen nur 2 % der Väter nach. Ebenfalls 2 % geben an, noch in der Ausbildung zu sein. Der Anteil der erwerbslosen Väter von *Nicht-Bewerbern* entspricht mit 13 % dem Durchschnitt der für Brandenburg zu diesem Zeitpunkt vom *Landesbetriebs für Datenverarbeitung und Statistik Land Brandenburg, des statistischen Landesamtes Berlin* veröffentlichten Angaben (siehe Anhang).

Vergleicht man wiederum die Situation in der Prignitz mit der in Potsdam, so zeigt sich, dass die berufliche Auslastung der Väter nicht so stark differiert, wie bei den Müttern. 83 % der Potsdamer Väter gaben an, in Vollzeit einer Arbeit nachzugehen, knapp 2 % arbeiten in Teilzeit. 11 % der Väter sind nicht erwerbstätig, 3 % teilen mit, noch in der Ausbildung zu sein. In der Prignitz sind 81 % der befragten Väter in Vollzeitbeschäftigung, 2 % gehen einer Teilzeitarbeit nach und 2 % sind noch in Ausbildung. 14 % der befragten Väter gehen keiner Beschäftigung nach.

III.2.5 Zusammenfassung: Bildung und berufliche Situation der Eltern

- Die Angaben der Eltern der Bewerber zeugen von einer relativ guten schulischen und beruflichen Ausbildung beider Geschlechter. Bei den Nicht-Bewerbern ist der Grad der erreichten schulischen Ausbildung durchschnittlich etwas niedriger.
- *Hinsichtlich des Grads der Beschäftigung zeigen sich Unterschiede zwischen den Vätern von Bewerbern und Nicht-Bewerbern. Während Erstere alle voll beschäftigt sind oder studieren, ist bei Letzteren ein erheblicher Teil nicht erwerbstätig (13 %).*
- Die Quote der berufstätigen Mütter ist für Bewerber und Nicht-Bewerber gleich hoch. 37 % der Mütter sind voll beschäftigt. Etwa ein Viertel geht einer Teilzeitbeschäftigung nach. Ca. 35 % der Mütter waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht berufstätig.
- Die berufliche Situation der Mütter stellt sich auf dem Land und in der Stadt sehr unterschiedlich dar: Während prozentual ungefähr gleich viele Mütter einer Vollzeitarbeit nachgehen, ist ein großer Unterschied hinsichtlich einer Teilzeitbeschäftigung festzustellen: *Während in Potsdam 29 % der Mütter in Teilzeit arbeiten, sind es in der Prignitz nur 17 %. Während in Potsdam 27 % der Mütter nicht erwerbstätig sind, sind es in der Prignitz rund 40 %.*
- Die insgesamt geringere Berufstätigkeit der Frauen gegenüber den Männern ist vermutlich einerseits mit familiärer Rücksichtnahme begründbar, andererseits

auch auf die hohe Arbeitslosenrate in den neuen Bundesländern zurückzuführen, die Frauen noch stärker betrifft als Männer, und die in ländlichen Regionen stärker ausgeprägt ist als in städtischen Gebieten.

III.3 Zur Bildungsaspiration

Zum Kernbestand bildungspolitischer Erkenntnisse gehört, dass der familiäre Hintergrund – insbesondere die so genannte „Bildungsnähe“ des Elternhauses – seinen Niederschlag in der Zuordnung von Kindern zu bestimmten Bildungskarrieren und darüber hinaus in den erreichten Bildungsständen findet. Als Indikatoren hierfür gelten der höchste erreichte Schulabschluss der Eltern und die bildungsrelevante Ausstattung des Elternhauses, hier besonders die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher.

III.3.1. Höchster erreichter Schulabschluss

Der höchste erreichte Schulabschluss der Eltern gilt als guter Indikator für das sozio-ökonomische Milieu, aus dem Kinder und Jugendliche stammen. Im Allgemeinen besteht hier ein enger Zusammenhang mit der Schulleistung: Je höher der erreichte Schulabschluss der Eltern ist, desto leistungsstärker sind auch die Kinder (Fend, 1982, S. 125 ff).

Diese Variable korreliert bei Lehmann (2002) über alle Schulformen hinweg mit der allgemeinen Schulleistung ($r = 0,41$): Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über einen höheren Schulabschluss verfügen, erbrachten erkennbar höhere Testleistungen als Kinder, deren Eltern die Schule nach der Pflichtschulzeit verlassen haben. Auch in dieser Untersuchung lässt sich ein Zusammenhang von elterlicher Schulbildung und Notensumme feststellen ($r = 0,49$). Daher wurde zur Feststellung der Bildungsnähe ebenso wie in anderen Studien (Lau, PISA, TIMMS) das Kriterium „höchster erreichter Schulabschluss der Mutter oder des Vaters“ herangezogen. Für die vorliegende Stichprobe ergibt sich folgendes Bild: Waren beim Berufsvergleich der Eltern von Bewerbern und Nicht-Bewerbern bereits Unterschiede feststellbar, so vertiefen sich diese Unterschiede beim erreichten Schulabschluss noch einmal erheblich: Bei allen Eltern von **Bewerbern** besitzt mindestens ein Elternteil eine mittlere oder höher qualifizierte Schulbildung. Bei den Eltern der **Nicht-Bewerber** steigt die Höhe der durchschnittlich erreichten Schulabschlüsse zwar ebenfalls an, jedoch nicht so deutlich, wie dies bei den Bewerber-Eltern festzustellen ist. *Der Zusammenhang zwischen der Bewerbung des Kindes und dem höchsten schulischen Abschluss der Eltern ist auf dem 5 % Niveau signifikant ($r = .158$).*

höchster Schulabschluss der Eltern

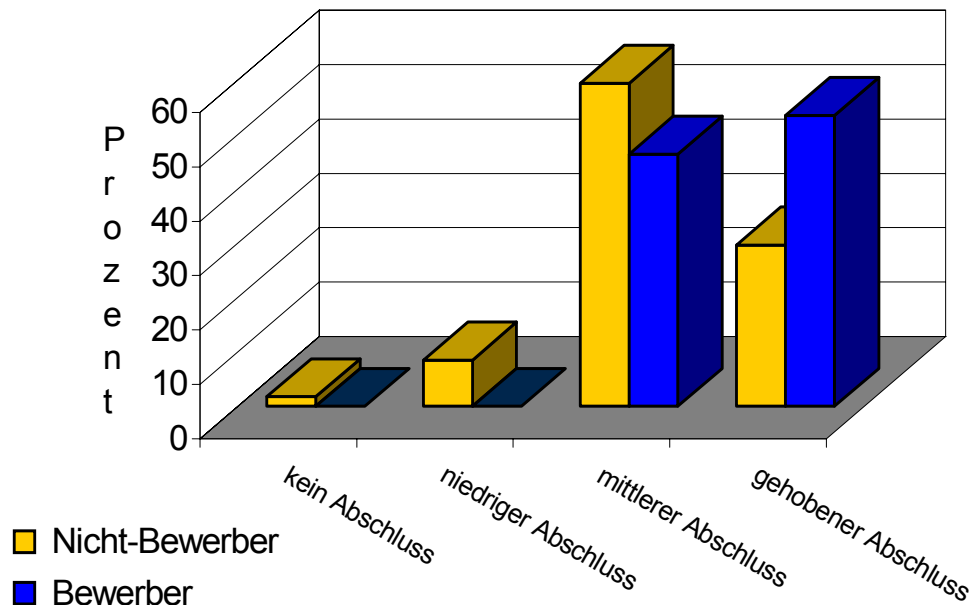


Diagramm 1: Höchster schulischer Abschluss der Eltern von Bewerbern und Nicht-Bewerbern.

Richtet man den Blick auf die Bewerber, die nach ihrem Leistungsprofil keine besondere Eignung aufweisen (durchschnittliche Intelligenz und Notensumme 5), und vergleicht man diese mit der Schulbildung der Elternhäuser, so kann festgestellt werden, dass diese Kinder *alle* aus bildungsnahen Elternhäusern stammen. *Der Schulversuch ist also vor allem für bildungsnahen Schichten attraktiv.*

Um dies zu überprüfen, wurden diejenigen Kinder identifiziert, die mit überdurchschnittlicher Intelligenz und guten Schulleistungen (Notensumme 3 und 4) keine Bewerbung versuchten. Diese Nicht-Bewerber mit guter Eignung wurden hinsichtlich der Schulabschlüsse ihrer Eltern untersucht: Es zeigte sich zwar, dass auch Kinder aus Elternhäusern mit gehobenen Schulabschlüssen trotz Erfüllung der Auswahlkriterien auf eine Bewerbung verzichteten (20 %), doch verzichteten deutlich mehr dieser geeigneten Kinder auf eine Bewerbung, wenn ihre Eltern mittlere (46 %) und weniger hohe (34 %) Abschlüsse erreicht haben. *Die oben erwähnte Vermutung, dass das Bildungsangebot „Leistungsprofilklasse“ vor allem für Eltern mit größerer Bildungsnähe attraktiv ist, erhärtet sich mit diesen Ergebnissen.*

III.3.2. Bildungsrelevante Ausstattung im Elternhaus

Es schließt sich die Frage an, ob aus den vorliegenden Hintergrunddaten Hinweise auf Gründe für die privilegierte Position der Bewerber gewonnen werden können. Ein Erklärungsansatz für die relativ privilegierte bzw. unterprivilegierte Position bestimmter Schülergruppen nimmt auf das (fehlende) Vorhandensein bildungsrelevanter Ressourcen in den Elternhäusern Bezug. Hierzu zählen Bücher (speziell die eigenen), Lexika, Computer, Kassettenrekorder, sowie die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen, die Konzentration ermöglichen, wie ein eigenes Zimmer oder ein eigener Schreibtisch.

Die Items, mit denen die bildungsrelevanten Ressourcen erfasst wurden, wurden statistisch zu dem Faktor „bildungsrelevante Ressourcen“ zusammengefasst, der anhand einer Skalierung von 1 (wenig) bis 7 (sehr gute) Aussagen darüber erlaubt, wie Elternhäuser ausgestattet sind. Es wurde überprüft, ob und in welchem Zusammenhang die Ausstattung mit einer Bewerbung bzw. dem schulischen Hintergrund der Eltern steht. Aus Diagramm 2 geht hervor, wie unterschiedlich gut die Elternhäuser der Bewerber und der Nicht-Bewerber mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet sind:

bildungsrelevante Ausstattung

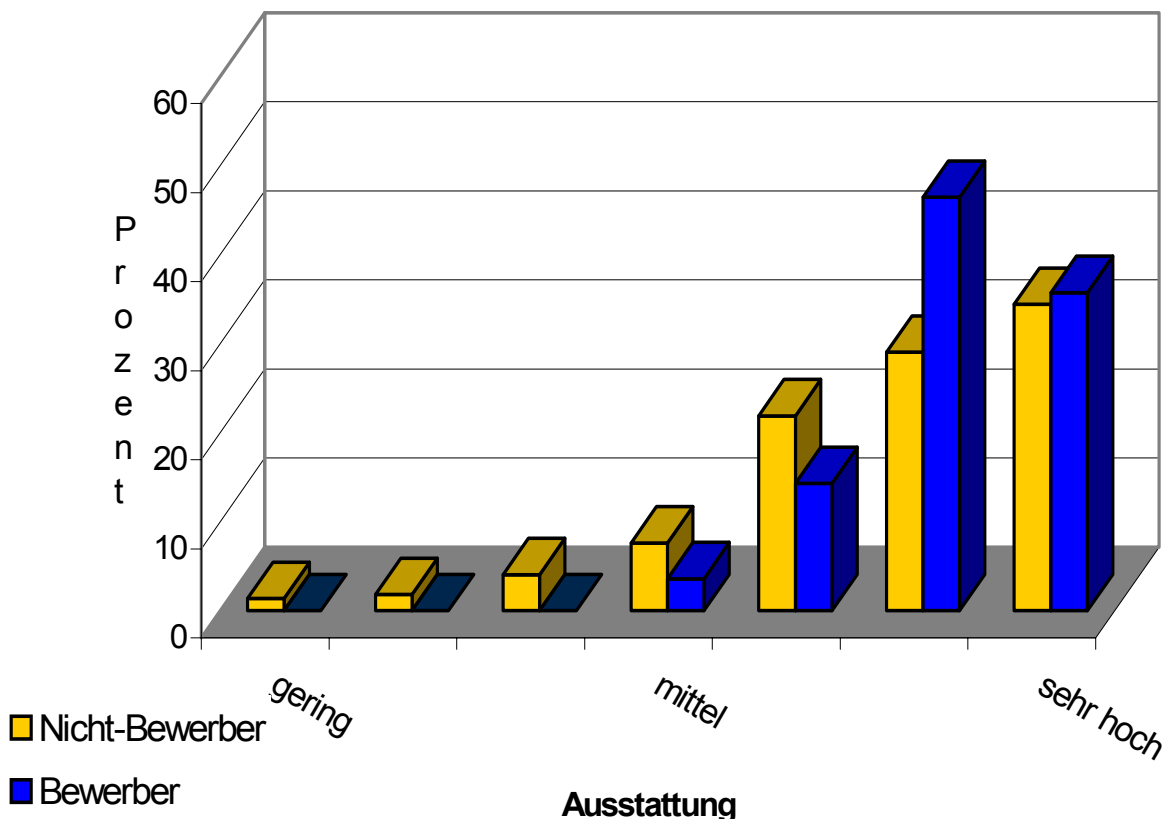


Diagramm 2: bildungsrelevante Ausstattung der Elternhäuser

Es wird deutlich, dass die Familien der Bewerber deutlich besser mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet sind, als die Familien der Nicht-Bewerber. Während die Einrichtung der Elternhäuser von Nicht-Bewerbern von sehr wenig bis sehr gut reicht, gaben die Familien von Bewerbern alle eine mittelgute bis sehr gute Ausstattung an.

Setzt man das Kriterium „höchster schulischer Abschluss der Eltern“ hinzu, so zeigt sich, dass es einen statistisch hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss und bildungsrelevanter Ausstattung gibt ($r = .40$).

Innerhalb der Gruppe bildungsrelevanter Ressourcen spielen die im Elternhaus verfügbaren Bücher eine Sonderrolle. Die Menge vorhandener Bücher gilt nach den Erkenntnissen aus LAU (Lehmann et al. 1997, 2002) als besonders treffsicherer Indikator für Bildungsaspiration. Nach dem Vorbild von LAU (Lehmann et al. 1997, 1999, 2002) wurden in unserer Untersuchung die Eltern aufgefordert anzugeben, wie viele Bücher sie besitzen. Als Hilfestellung für eine Schätzung wurde der Durchschnittswert von 50 Büchern pro Meter Regal genannt.

Es zeigt sich, dass die Eltern der Bewerber durchschnittlich mehr Bücher besitzen, als die der Nicht-Bewerber. Letztere verfügen durchschnittlich über knapp 100 Bücher ($sd = 1,26$), der Median liegt bei 200 Büchern. *Der Mittelwert (knapp 200 Bücher) sowie Median (400 Bücher) des Buchbesitzes der Bewerber-Eltern deutlich höher.* Zwischen Bewerber- und Nicht-Bewerber-Familien kann im Hinblick auf den häuslichen Buchbestand ein Unterschied festgestellt werden, der einer Schere gleicht: Am deutlichsten treten sie in den Randbereichen hervor, in der Mitte nähern sich die Zahlen einigermaßen an. Während über ein Viertel (28 %) der Eltern von Bewerbern mehr als 500 Bücher besitzt, gaben nur 15 % der Eltern von Nicht-Bewerbern an, über eine so große Zahl Bücher zu verfügen. Einen Buchbestand im mittleren Bereich (50 – 500 Bücher) notierten 64 % der Eltern von Bewerbern und 55 % der von Nicht-Bewerbern, während im Bereich „geringer Buchbesitz“ die Schere wieder deutlich auseinander geht. Es geben nur 7 % der Eltern von Bewerbern den Besitz von weniger als 50 Büchern an, wogegen immerhin 28 % der Eltern von Nicht-Bewerbern weniger als 50 Bücher zu besitzen angibt.

Bücher im Elternhaus

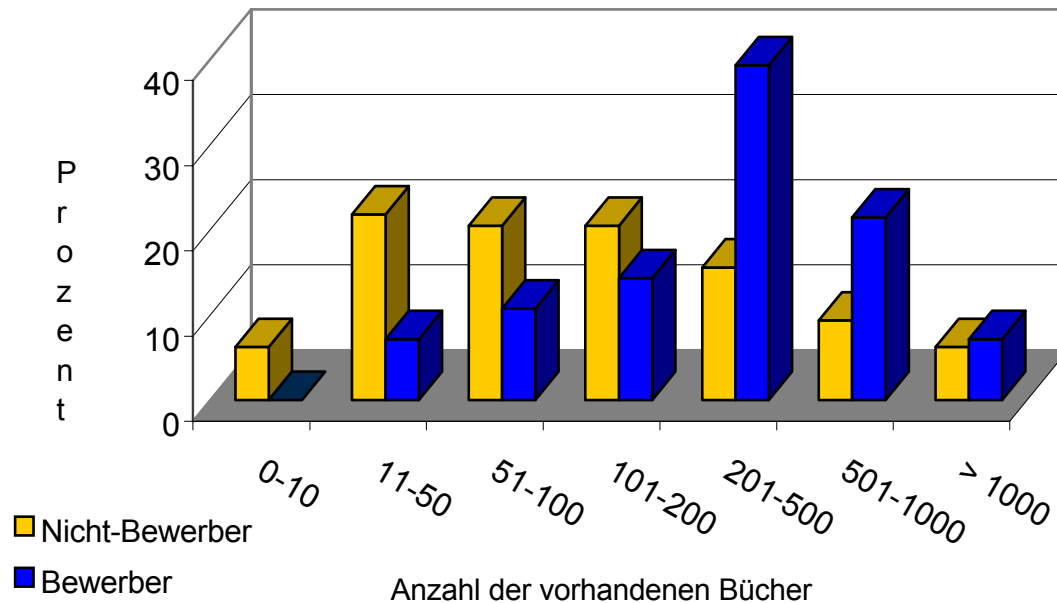


Diagramm 3: Im Elternhaus vorhandene Bücher, differenziert nach Bewerbern und Nicht-Bewerbern

Eine Varianzanalyse ergibt einen klaren Befund: Mit den genannten Prädiktoren Schulabschluss der Eltern und bildungsrelevante Ressourcen lassen sich immerhin 59,7 % der Varianz aufklären. An erster Stelle steht hierbei der höchste Schulabschluss der Eltern, gefolgt von den im Elternhaus vorhandenen Büchern und anderen bildungsrelevanten Ressourcen.

III.4 Zusammenfassung: Bildungsaspiration und Ausbildungsgrad der Eltern

- Sowohl die schulische als auch die berufliche Ausbildung ist bei den Eltern (insbesondere bei den Vätern) der Bewerber deutlich höher als bei den Eltern der Nicht-Bewerber. Nach dem Intelligenztest und den Schulnoten geeignete Kinder aus bildungsfernen Schichten reichen signifikant weniger Bewerbungen ein als Kinder aus bildungsnahen Schichten. *Es bestätigt sich daher in unserer Untersuchung die aus anderen Studien hinreichend bekannte soziale Selektivität hierarchisch gegliederter Bildungsangebote, zu der der LPK-Versuch zu rechnen ist.*
- Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Elternhäusern von Bewerbern und Nicht-Bewerbern hinsichtlich der Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen im Allgemeinen und hinsichtlich des Buchbesitzes im Besonderen. Bildungsnaher Elternhäuser sind deutlich häufiger mit bildungsrelevanten Ressourcen ausgestattet und sie besitzen in der Regel mehr Bücher, als bildungsferne Elternhäuser. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein starker Zusammenhang besteht zwischen der schulischen Bildung der Eltern und der bildungsrelevanten Ausstattung, die diese Eltern ihren Kindern zur Verfügung stellen.

III.5 Der Entscheidungsträger

III.5.1 Ergebnisse aus Vorgängerstudien

Im Rahmen der Begleitforschung in *Rheinland-Pfalz (BEGYS)* wurde dem Entscheidungsverhalten der Eltern besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Verglichen wurde der Verlauf von Entscheidungsprozessen bei Eltern, deren Kind sich um einen Platz in Regel- bzw. Projektklassen bewarb. "Regelklasseneltern kamen schnell zu ihrem Entschluss und hielten an ihm ohne große Bedenken und Fraglichkeit fest ... Die Entscheidung für den Besuch von Projektklassen dagegen vollzog sich erheblich schwieriger. Es fiel dieser Elterngruppe oft nicht leicht, für ihr Kind Vor- und Nachteile des Projektklassenbesuchs abzuwägen, an getroffenen Entscheidungen bestanden starke Zweifel, und innerhalb der Familie wurden unterschiedliche Meinungen vertreten" (Kaiser/Kaiser 1997, 126f).

In BEGYS wurde auch nach den Personen gefragt, die die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn maßgeblich beeinflusst hatten. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis: Den "... größten Einfluss auf die Entscheidung hatte nach Einschätzung der Eltern das Kind selbst..., aber auch Mutter ... und Vater ... waren konstitutiv am Entscheidungsprozess beteiligt. Eine nachrangige bis kaum relevante Rolle für die Entscheidung spielten demgegenüber außerfamiliäre Personen, wie Lehrkräfte ..., andere Klassenangehörige ... oder Verwandte..." (Kaiser/Kaiser 1997, 127).

Auch im *Berliner Modellversuch "Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs"* wurde nach relevanten Personen bei der Entscheidungsfindung gefragt. Hier verzichtete man jedoch auf die Unterscheidung der Einflussgrößen "Mutter" und "Vater", sondern beschränkte sich auf "Eltern". Damit "wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass viele Kinder außerhalb des traditionellen Familienverbandes heranwachsen, also in Ein-Eltern- oder auch sog. Patchwork-Familien mit nicht-biologischem Vater. Mit dieser Entscheidung wurde in Kauf genommen, dass Meinungsdivergenzen zwischen beiden Elternteilen nicht erfasst werden konnten." (Kohtz 1999, 38f).

In Berlin ergab sich bei der Nennung der hauptsächlichen Entscheidungsträger, dass in jeder zweiten Familie das Kind selbst die Entscheidung getroffen hat, "doch fühlten sich in mehr als 40% der Fälle die Eltern mehr oder minder als alleinige Entscheidungsträger. Bemerkenswert ist, dass Lehrer in 53 (von insgesamt 143, HL) Fällen als diejenigen genannt wurden, die die Entscheidung vorangetrieben hatten." (Kohtz 1999, 38f)

III.5.2 Schulversuch "LPK in Brandenburg"

In unserer Studie wurde ebenfalls untersucht, welche Personen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen die Bewerbung um die Aufnahme in eine LPK genommen hatten. Hierfür diente das Erhebungsinstrument der Rheinland-Pfälzer Untersuchung als Vorbild. Um den Argumenten der Berliner Kollegen dennoch Rechnung zu tragen, wurde zu Beginn des Fragebogens mitgeteilt, dass sich Männer, die obwohl nicht mit dem Kind verwandt, sich dennoch in der sozialen "Funktion als Vater" fühlen und verhalten, im Fragebogen als Väter angesprochen fühlen sollten. Tatsächlich stellten

einige Männer ihre Situation als soziale Väter im Fragebogen dar und überließen die Zuordnung der Projektleitung.

Im Unterschied zu beiden erwähnten Vorgänger-Untersuchungen wurde in unserer Untersuchung die Frage nach dem Haupt-Einfluss nicht nur (allen) Eltern gestellt, sondern zusätzlich auch den Schülerinnen und Schülern, die sich beworben haben.

Unerwartet war, dass die Kinder fast vollständig die Angaben ihrer Eltern bestätigten. Da zwischen der Eltern- und der Schüler-Erhebung ein Zeitraum von über drei Wochen lag, muss man nicht annehmen, dass sich die Kinder erinnerten, was ihre Eltern geantwortet hatten.

III.5.3 Relevante Personen bei der Entscheidung für oder gegen eine Bewerbung

a) Bewerber

- Wenn eine Bewerbung erfolgte, so scheint das Kind hierauf einen maßgeblichen Einfluss genommen zu haben. Über 50 % der Bewerber schreiben sich selbst den Haupteinfluss auf die Bewerbung zu, nur vier Schülerinnen und Schüler äußern, sie hätten gar keinen oder nur wenig Einfluss gehabt. Die übrigen Kinder berichten von einem mittleren Einfluss. Die Eltern billigen ihren Kindern noch mehr Entscheidungskompetenz zu: 61 % äußern, dass die Kinder selbst "sehr großen" Einfluss gehabt haben, nur drei Elternpaare berichten, dass ihr Kind keinen oder nur wenig Einfluss auf diese Entscheidung genommen hat.
- Den zweitstärksten Einfluss auf die Entscheidung für eine Bewerbung hatten die Mütter (45 %).
- Etwas weniger Einfluss besaßen die Väter, wenn sie mit im Haushalt leben (41 %).
- Der Einfluss der Lehrkräfte wird unterschiedlich eingeschätzt: Es wird von einigen Eltern sowie von den Schülerinnen und Schülern berichtet, dass die jeweilige Lehrkraft sehr großen Einfluss auf die Bewerbung genommen hatte. Andere gestanden den Lehrkräften mittleren Einfluss zu. Nur wenige berichten, das Urteil der Lehrkraft habe bei der Entscheidung keine Rolle gespielt.
- Schulleitung und auch Bekannte oder Mitschüler nahmen nur einen geringen Einfluss auf die Bewerbungsentscheidung.

b) Nicht-Bewerber

Der Einfluss relevanter Personen stellt sich bei der Entscheidung für eine Nicht-Bewerbung ähnlich dar wie bei der Entscheidung für eine Bewerbung.

- Am häufigsten wurde die Entscheidung in den Familien gefällt. Allerdings hatten die Mütter den größten Einfluss (72 %), erst nach ihnen folgten die Kinder selbst (54 %), dann die Väter (38 %): Nur 15 % der Kinder hatten nach Aussage der Eltern keinen oder nur geringen Einfluss bei der Nichtbewerbung..
- Die Angaben zum Einfluss der Lehrkräfte sind über alle Kategorien von "keinen" bis "sehr großen " relativ gleichmäßig verteilt: 10 % der Eltern geben an, die Lehrkräfte hätten *keinen* Einfluss gehabt. 16 % berichten, die Lehrkraft hätte nur

wenig Einfluss gehabt. 19 % sagen, dass die Lehrkräfte *etwas* Einfluss auf die Entscheidung hatten. 18 % der Eltern gestanden der Lehrkraft *einigen* Einfluss und 21 % großen Einfluss zu.

- Betrachtet man einzelne Schulklassen, dann zeigt sich eine differenzierte Einflussnahme der Lehrerinnen und Lehrer. Einige Klassenlehrkräfte engagierten sich mehr in der Beratung und der Förderung leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler als andere und zeigten dabei unterschiedlich große Gesprächs- und Einsatzbereitschaft. Nur geringen Einfluss bei der Nicht-Bewerbung hatten Schulleitungen, Verwandte und Bekannte der Eltern sowie Mitschüler.

III.6 Einstellungen zu den LPK und Entscheidungsmotive

Den Eltern, die ihr Kind nach der vierten Klasse Grundschule auf ein Gymnasium mit LPK überwechseln lassen wollen, wird häufig vorgeworfen, ihr Motiv sei vor allem "Grundschulflucht": Wichtig sei für sie der frühe Übergang auf eine Schule, die zum Abitur führt. Das Motiv der Grundschulflucht lässt sich in der Tat nicht ausschließen. Doch stellt sich die Frage, ob dadurch nicht die Unzufriedenheit mit einer Grundschul-Pädagogik ausgedrückt wird, die wenig Förderung für besonders begabte Schülerinnen und Schüler zulässt. Berichte aus vorangegangenen Studien weisen auf eine solche Motivlage hin:

III.6.1 Vorüberlegungen

a) Ergebnisse aus BEGYS (Rheinland-Pfalz)

Kaiser/Kaiser (1997) fragten die Eltern des Schulversuchs nach Hoffnungen und Befürchtungen, die sie mit dem Besuch einer Projektklasse durch ihr Kind verbinden. Mit dem *Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zum Schulversuch für Eltern (FEES-E)* wurde eine retrospektive Beurteilung nach Ablauf eines Schuljahres erstellt. Dabei wurden sowohl *personenbezogen-leistungsorientierte* als auch *institutionell-instrumentelle* Faktoren des Schulversuchs angesprochen.

Das Fazit dieser Untersuchung lautet: "Die Eltern (scheinen) positive Veränderungen in erster Linie im institutionellen Umfeld (Lernklima, Betreuung, Anstrengung der Lehrkräfte, Klassenklima, weniger Unterrichtsausfall) und erst in zweiter Linie auf dem Gebiet der individuellen Begabungsförderung auszumachen" (a.a.O., 129).

b) Ergebnisse der "Individualisierung des gymnasialen Bildungsganges" (Berlin)

Die Mehrheit der Berliner Schulversuchs-Eltern (81,8%) – nur diese wurden in der Studie von Kohtz/Wurl befragt – verneinte die Frage, ob die Grundschule in ihrer gegenwärtigen Form befähigt sei, besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern. 70,4 % der Befragten halten die vierjährige Grundschule prinzipiell für besser als die sechsjährige. (Kohtz/Wurl 1999). Besonders hoffnungsvoll äußerten sich die Schulversuchs-Eltern in ihren Erwartungen an das Unterrichts-

niveau. Sie begrüßten die Vorstellung, dass sich ihre Kinder wesentlich stärker als bisher im Unterricht anstrengen müssten und äußerten zugleich die Hoffnung, dass die Lernmotivation bei steigenden Ansprüchen zunimmt. Es wurde erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler weit mehr als bisher befähigt würden, selbstständig zu arbeiten. (Kohtz/Wurl 1999)

III.6.2 Schulversuch „LPK in Brandenburg“

Die Erfahrungen und Ergebnisse der vorgestellten Studien nutzend, wurden für Brandenburg sowohl die Motive für eine Bewerbung als auch für das Verbleiben in den Grundschulen untersucht. Im ersten Teil des Eltern-Fragebogens sind Items formuliert, die sowohl Hoffnungen, als auch Befürchtungen gegenüber der LPK ausdrücken. Hierbei wird die Angst vor Überforderung der Schülerinnen und Schüler ebenso thematisiert, wie die Hoffnung auf mehr Förderung und Motivation. Darüber hinaus wurden Fragen zur Zukunftsperspektive der Kinder gestellt. Die Items wurden mittels Faktorenanalyse zu vier Faktoren gebündelt:

- *Überforderung in den LPK:*
Hier werden Items zusammengefasst, die ausdrücken, dass die Schülerinnen und Schüler in den LPK überanspruchert werden.
- *Förderung durch die LPK:*
Diese Items drücken die Hoffnung aus, dass in LPKs eine bessere kognitive Förderung der Schülerinnen und Schüler als in den Grundschulen und Gymnasien erfolgt.
- *Zukunftstauglichkeit/Chancen:*
Die Items zielen auf verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab.
- *Ansporn:*
Die Items drücken aus, dass in den LPKs die Schülerinnen und Schüler zu höheren Leistungen angespornt werden.

Im zweiten Teil des Fragebogens sind Items formuliert, die sich auf die erwarteten Veränderungen in den Grundschulen nach dem Weggang der LPK-Bewerber beziehen. Diese Items wurden zu drei Faktoren gebündelt:

- *Zeit für Entwicklung:*
Die Items drücken die Hoffnung aus, dass sich durch den Wegfall der Leistungsstärksten die Struktur in den Klassen positiv verändert. Die Hoffnung auf bessere Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler wird ausgedrückt.
- *Verminderung des Unterrichtsniveaus:*
Diese Items drücken die Befürchtung aus, dass das Engagement der Lehrkräfte und das Unterrichtsniveau nach Weggang der LPK-Schüler sinken wird.
- *Bessere Förderung durch die Lehrkräfte:*
Die unter diesem Faktor zusammengefassten Items heben hervor, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht nach Wegfall der LPK-Schüler besser auf die verbleibenden Kinder abstimmen und dadurch einerseits das Unterrichtsniveau verbessert wird und andererseits die einzelnen Schülerinnen und Schüler besser gefördert werden können.

Um eine Vereinfachung der Interpretation zu erreichen, wurden zunächst für jeden Faktor die relativen Anwohnhäufigkeiten ausgezählt. Anschließend wurden Indizes konstruiert: Die zu einem Faktor gehörenden Items wurden jeweils addiert und anschließend durch die Zahl der Items dividiert, so dass immer Werte zwischen 1 und 5 entstanden. Für die Indizes wurden Intervalle gleicher Größe definiert, in denen die Besetzungshäufigkeiten im Sinne geringster bis höchster Ausprägung der Variablen zusammengefasst wurden. Die Verteilungen wurden nach Zielgruppen differenziert und in Kreuztabellen eingetragen. (Tabellen siehe Anhang)

III.6.3 Zu den Ergebnissen

a) Einstellungen zu den LPK

*Einstellungen der Eltern von **Bewerbern** zu den LPK:*

- Alle Eltern der Bewerber haben keine oder nur sehr wenig Angst davor, dass ihre Kinder in den LPK überfordert werden könnten. Sie gehen zwar davon aus, dass das Anforderungsniveau steigen wird, jedoch nicht in einem Ausmaß, das die Kinder überfordern wird.
- Zwei Drittel der Eltern von Bewerbern äußert die Hoffnung, dass mit den steigenden Ansprüchen die Schülerinnen und Schüler besonders gefördert und motiviert werden und in ihrer weiteren Entwicklung vorangebracht werden.
- Alle Eltern von Bewerbern glauben, dass ihre Kinder durch die LPK bessere Zukunftschancen haben und im europäischen Vergleich besser mithalten können.
- Fast einhellig berichten die Bewerber-Eltern von ihrer Hoffnung, dass die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch die steigenden Ansprüche zunehmen werde. Sie begrüßen offensichtlich die Vorstellung, dass sich ihre Kinder wesentlich stärker als bisher im Unterricht anstrengen müssen.

*Einstellungen der Eltern von **Nicht-Bewerbern** zu den LPK:*

- 50 % der Eltern von Nicht-Bewerbern befürchten, dass die Kinder in den LPK einem zu großen Leistungsdruck ausgesetzt werden. 28 % sind sich hierin unentschieden. Nur 20 % glauben nicht an eine Überforderung durch die LPK.
- Ein Drittel der Eltern von Nicht-Bewerbern ist davon überzeugt, dass die Kinder in den LPK eine besondere Förderung erfahren. 40 % sind sich hier nicht sicher und knapp 25 % glauben nicht an eine gezielte Förderung der einzelnen Kinder.
- Auch ein Großteil der Eltern von Nicht-Bewerbern glaubt an verbesserte Zukunftschancen für Absolventen der LPK. Nur ein Viertel glaubt, dass sich mit Durchlaufen einer LPK keine verbesserten Berufschancen verbinden.
- 68 % der Eltern von Nicht-Bewerbern glauben, dass Schülerinnen und Schüler von LPK zu größeren Leistungen angespornt werden.

b) Hoffnungen und Befürchtungen zu den Veränderungen in den Grundschulen

*Erwartungen der Eltern von **Nicht-Bewerbern** zu den Veränderungen in den GS:*

- Fast zwei Drittel der Eltern von Nicht-Bewerbern drücken die Hoffnung aus, dass sich mit dem Weggang der Leistungsspitze die Struktur in den Klassen dahingehend verändern wird, dass ihre Kinder in der Hierarchie der Leistungsstarken einen „besseren“ Platz einnehmen können.
- Gleichzeitig drücken viele Eltern die Hoffnung aus, dass das einzelne Kind mit Weggang der LPK-Schülerinnen und -Schüler in der Grundschule mehr Aufmerksamkeit und eine ganzheitlichere Förderung erhält. Diese Hoffnung teilen nicht alle Eltern: 12 % der Eltern hegen keine oder wenig Hoffnung, dass ihr Kind vom Wegfall der Leistungsspitze in dieser Hinsicht profitieren könnte.
- 10 % der Eltern von Nicht-Bewerbern befürchten, dass die Qualität des Unterrichts mit Weggang der LPK-Schülerinnen und Schüler sinken wird und dass die Lehrkräfte weniger motiviert sein werden, guten Unterricht zu halten. Ein Drittel (32 %) nimmt hierzu keine Stellung, was darauf hindeutet, dass sie in diesem Punkt verunsichert sind und Befürchtungen mit Hoffnungen im Widerstreit stehen. Der Großteil der Eltern (58 %) jedoch äußert keine solchen Befürchtungen und geht davon aus, dass weder die Qualität des Unterrichts, noch die Motivation der Lehrkräfte mit dem Weggang der LPK-Schülerinnen und Schüler nachlassen wird.

*Erwartungen der Eltern von **Bewerbern** zu den Veränderungen in den GS:*

- Zwei Drittel der Eltern von Bewerbern glauben, dass die Kinder, die in den Grundschulen bleiben, verbesserte Entwicklungschance haben, wenn die Leistungsspitze wegfällt und sich die Lehrkräfte den schwächeren Schülerinnen und Schülern widmen können.
- 22 % dieser Eltern glauben, dass dies nur teilweise zutreffen wird. Im Großen und Ganzen werde alles beim Alten bleiben und weder Verbesserungen noch Verschlechterungen werden zu beobachten sein.

III.5.2.2 Zusammenfassung

Ein sehr großer Teil der Eltern von **Bewerbern** hofft, dass in den LPK die Kinder zu höhere Leistungen motiviert werden. Damit einher geht die Hoffnung, dass die Lernmotivation bei steigenden Ansprüchen zunehmen wird. Besonders hoffnungsvoll äußern sich die Eltern in ihren Erwartungen an das Unterrichtsniveau. Sie begrüßen die Vorstellung, dass sich ihre Kinder wesentlich stärker als bisher im Unterricht anstrengen müssen. Diese Erwartungen werden im Prinzip von den Eltern der **Nicht-Bewerber** geteilt, diese verweisen jedoch gleichzeitig auf die Gefahr, dass leicht eine Überforderung entstehen könne.

Hinsichtlich der Veränderungen in den Grundschulen sind sich wiederum beide Elterngruppen zumindest in der Tendenz einig: Alle hoffen, dass die Umstrukturierung in den Klassenverbänden zu besseren Entwicklungschancen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler führen wird. Ein Teil der Eltern glaubt, dass das Lernen in den Grundschulen so weitergeht wie bisher und keine großen Veränderungen – weder in die eine noch in die andere Richtung – eintreten werden. Nur wenige befürchten eine Verschlechterung von Motivation und Unterricht.

Insgesamt sehen die Eltern die Aufteilung in LPK- und Grundschüler als wenig problematisch an und drücken ihre Hoffnung aus, dass alle Kinder vom Schulversuch auf die eine oder andere Art profitieren werden: Die besonders leistungsfähigen und – willigen erhalten die Möglichkeit, schneller zu lernen. Die in den Grundschulen verbleibenden Kinder profitieren von der größeren Leistungshomogenität in den Klassen, die es den Lehrkräften ermöglicht, den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser zu genügen.

Die Einstellungen der Eltern zum LPK-Versuch werden im Schuljahr 2003/04 auf Grundlage der bisherigen Ergebnisse und anhand einer größeren Stichprobe erneut und vertieft untersucht werden. Neben Eltern werden auch Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte und Schulleiter schriftlich befragt werden.

Die Stichprobe wird sich zusammensetzen aus Schulen mit Schulversuch (LPK und 6+6) und ohne Schulversuch.

IV. Die Schülerbefragung

Im Rahmen der Schülerbefragung wurden der Prognostische und ein Schülerfragebogen eingesetzt. Beide Instrumente sowie das Vorgehen werden im Folgenden dargestellt.

IV.1 Der Schülerfragebogen

Eine sehr detaillierte und ausführliche Darstellung von Inhalt und Aufbau des Schülerfragebogens erfolgte im Prozessbericht, der im Juli 2002 eingereicht worden ist. Eine Kopie des Prozessberichts findet sich im Anhang.

Neben kognitiven Fähigkeiten, die im Test P-S-B erfasst wurden, spielen auch motivationale Faktoren eine wichtige Rolle für die Vorhersage des Schulerfolgs. Um die Motive für das Erbringen guter Leistungen (Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, leistungsbezogene Anstrengungsbereitschaft) zu erfahren, wurde aus verschiedenen in der Forschung vorliegenden Instrumenten ein Leistungsmotivationstest entwickelt. Dieser Test wird ergänzt durch Fragen nach Angst oder Ängstlichkeit in typischen schulischen Situationen. Angst kann in mittleren Graden zu einem gesteigerten Antriebszustand führen, bei stärkerer Ausprägung jedoch zur Leistungshemmung.

Mit Hilfe des Schülerfragebogens sollten schulspezifische Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sowie die subjektive Wahrnehmung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit erhoben werden. Für insgesamt 64 Items markierten die Schülerinnen und Schüler in einer Bearbeitungszeit von ca. 45 Minuten, welche Aussagen zur Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens, zur Einschätzung der eigenen Arbeitsweise, zur Einschätzung des Grundes für gelungene bzw. misslungene schulische Arbeiten auf sie zutreffen. Der Schülerfragebogen (siehe Anlage) ist insgesamt folgendermaßen aufgebaut:

- *allgemeine Angaben*: wie Anzahl der Geschwister, Erhalt eines Berichts- oder Notenzeugnisses und gegebenenfalls den Noten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde.
- Erfolgs- bzw. Misserfolgs-Attribuierungsmuster: Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, einzuschätzen, warum ihnen in der Schule etwas gut bzw. nicht gut gelungen ist (in Anlehnung an Weiner 1976, 1985, 1986, Kuhl 1985).
- Schulangst als Faktor, der sich hemmend und förderlich auf die Leistungsfähigkeit auswirken kann (nach Schwarzer 1980).
- schulisches Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler (nach Perleth 1992).
- Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler. (nach Kohtz, K. & Wurl, B. 1999, Kaiser 1998)

IV.2 Der prognostische Test P-S-B

Die mit diesem Test erhaltenen Ergebnisse sind von großer diagnostischer Relevanz. „Die besonders sorgfältige umfassende Eichung, die zahlreichen Vergleichsmöglichkeiten und die Streubreite des Restsystems erleichtern pädagogische Entscheidungen bei Schülern der Klassen 4 – 13 an allen Schularten“ (Horn, 1969, S. 4). Das P-S-B (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung, HL) wurde eingesetzt, da es die verschiedenen Seiten von kognitiver Entwicklung berücksichtigt. „Dadurch, dass eine breitere Palette von Intelligenzfaktoren berücksichtigt wird, ergibt sich somit eine höhere Chancengleichheit der Bewerberinnen und Bewerber. Gegen den im Vorjahr ohne Wortschatz- und Zahlenfolgetest eingesetzten „CFT 20“-Test wurde in der Hinsicht Kritik geübt, dass die Problemlöseaufgaben ausschließlich ‚figural dargeboten‘ wurden. *„Der P-S-B-Test deckt anhand von 10 Untertests verschiedene Intelligenzfaktoren nach dem Modell der multiplen Faktorentheorie von Thurstone ab, deren diagnostische Relevanz in mehreren Untersuchungen zur Frage der Übertrittsauslese von Grundschülerinnen und -schülern für weiterführende Schulen nachgewiesen wurde.*

Horn bezeichnet die Inhalte der Untertests mit folgenden Termini:

- 1+2 *Allgemeinbildung*
- 3 *Denkfähigkeit*
- 4 *Denkfähigkeit*
- 5 *Worteinfall*
- 6 *Ratefähigkeit*
- 7 *Raumvorstellung*
- 8 *Gliederungsfähigkeit*
- 9 *Addieren*
- 10 *Wahrnehmungstempo*

*Die bei den einzelnen Untertests erreichten Punkte werden addiert und ergeben den Wert für die **Gesamtleistung**.*“ (Steinberg, 2003, S. 8)

Der P-S-B-Test wurde für die vorliegende Studie verwendet, da er im Auswahlverfahren der LPK ebenfalls eingesetzt wird und ein Vergleich zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern erfolgen sollte. Um die Vergleichbarkeit möglichst gut sicherzustellen, wurden darüber hinaus folgende Vorkehrungen getroffen:

- Im Vorfeld gab es genaue Absprachen zwischen dem PLIB, d.h. Herrn Dr. Steinberg, der die Bewerberuntersuchungen durchführt und der Projektleiterin, wie die Vorbereitung und Schulung derjenigen Personen verlaufen sollte, die die Tests durchführen. So wurde in Ludwigsfelde durch Herrn Dr. Steinberg und fast zeitgleich an der Universität Jena durch Frau Ludwig eine Vorbereitungsveranstaltung durchgeführt. Diese Veranstaltungen wurden zwischen Herrn Dr. Steinberg und Frau Ludwig mehrfach abgesprochen, so dass methodisch und inhaltlich das gleiche Vorgehen angewandt wurde. Um das Verfahren zu vereinfachen, war

vereinbart worden, dass die Einführung der Tests sich möglichst nah an den vorgeschlagenen Instruktionen im PSB-Handbuch orientieren sollte.

- Die Erhebung an den Grundschulen erfolgte zeitlich so nah wie möglich an der Durchführung des prognostischen Tests in den Gymnasien. (Gymnasien: 16.03.03; Grundschulen 18.03.02 in Potsdam, 19.03.02 in der Prignitz).
- Der Test im Rahmen des Auswahlverfahrens der Gymnasien wurde am frühen Vormittag durchgeführt. Daher wurde für die Erhebung an den Grundschulen ebenfalls dieser Zeitraum gewählt.
- Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten zunächst das PSB – wie auch im Gymnasium – und erst dann wurde ihnen der zusätzliche Schülerfragebogen ausgehändigt.
- Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Test als Bewerber vorher am Gymnasium bearbeitet hatten, bearbeiteten bei der Grundschultestung die jeweils andere Version (A oder B). Für die Auswertung wurden jedoch bei den Bewerbern die am Gymnasium bearbeitete Testform herangezogen. Die Bewerber konnten anhand der im Vorfeld zugesandten und markierten Codelisten identifiziert werden.

Zur Validität und Interpretation des Tests

Für die normalverteilten Rohwerte werden gewöhnlich Standardnormen berechnet und die resultierenden Normwerte als intervallskaliert betrachtet. Bei Verteilungen, die stark von der Normalverteilung abweichen, wird bisweilen eine Normalskalierung der Werte vorgenommen, die auch als Flächentransformation bezeichnet wird. Dadurch erreicht man, dass diese Standardnorm-Äquivalente normalverteilt sind, auch wenn die Rohwerte diese Eigenschaft nicht aufweisen. Allerdings handelt man sich dabei in manchen Fällen den Nachteil ein, dass in bestimmten Abschnitten der Skala kleine Rohwertunterschiede große Differenzen auf der Normskala repräsentieren. Alle Arten von Normskalen stellen eine – bis auf den Sonderfall der Flächentransformation – einfache Umrechnung der Rohwerte dar und sind ineinander überführbar. Den (Norm-)Wert x_1 eines Probanden (Mittelwert M_x , Streuung σ_1) kann man folgendermaßen in einen Wert x_2 einer zweiten Normskala umrechnen:

$$x_2 = ((x_1 - M_x) / \sigma_1) * \sigma_2 + M_{x2}$$

Für die Interpretation eines Testwertes wird der Skalenwert in die anschaulichen Prozentränge umgerechnet. So sagt z. B. ein Prozentrang von 50 (= 100 IQ) aus, dass 50 Prozent der Vergleichspopulation niedrigere Werte erzielen, ein Prozentrang von 84 (= 115 IQ), dass 84 Prozent einen schlechteren Wert in diesem Test aufweisen. Dem Vorteil der Anschaulichkeit von Prozenträngen steht jedoch der Nachteil entgegen, dass Prozentrangnormen in Gegensatz zu Standardnormen nur Ordinal-, nicht aber Intervallskalenniveau aufweisen. Man kann also nicht sagen, dass der "Abstand" zwischen den Prozenträngen 50 und 70 genauso groß ist wie der zwischen 70 und 90.

Um eine noch größere Anschaulichkeit zu erreichen, wurden die Centilwerte mit dem üblichen Verfahren umgerechnet in die Kategorien "weit unterdurchschnittlich", „un-

terdurchschnittlich", „durchschnittlich“, „überdurchschnittlich“ und "weit überdurchschnittlich". Hierbei entspricht die Kategorie "weit unterdurchschnittlich" 2 % aller Schülerinnen und Schüler einer Kohorte. Man geht hierbei von einem Intelligenzwert von < 70 aus (Heller, 1991, S. 89).

Als "unterdurchschnittlich" werden die unteren 16 %, ohne die unteren 2 % bezeichnet. Aus folgender Tabelle gehen Prozentränge, Centilwerte, IQ-Werte und deren Umsetzung in oben genannte Kategorien hervor:

	M_x	s_x	weit unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	weit überdurchschnittlich
C – Skala	5	2	$x < 1$	$1 \leq x < 3$	$3 \leq x \leq 7$	$7 < x \leq 9$	$9 < x$
IQ-Skala	100	$\frac{1}{5}$	$x < 70$	$70 \leq x < 85$	$85 \leq x \leq 115$	$115 < x \leq 130$	$130 > x$
Prozentrang	50%	--	$PR < 2$	$2 \leq PR < 16$	$16 \leq PR = 84$	$84 < PR \leq 8$	$98 < PR$

(aus: Heller, 1991, S. 89)

IV.3 Die Erhebung in den Klassen - Das Verfahren

- Vor Beginn der Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, die ihrer Klasse zugewiesenen Codes an die Schülerinnen und Schüler zu verteilen und eine Liste anzulegen, auf der diese Zuordnung festgehalten wurde. Die Liste sollte im Schulsafe aufbewahrt werden.
- Die Teilnahme an Test und Schülerfragebogen war an das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten gebunden. Die Bitte um die Einverständniserklärung wurde zusammen mit der Beschreibung der Fragestellung und dem Elternfragebogen drei Wochen vor der Erhebung an die Eltern übermittelt. Die Lehrkräfte sammelten die Erklärungen zwei Wochen vor dem Erhebungszeitpunkt wieder ein und notierten, welche Schülerinnen und Schüler nicht an der Befragung teilnehmen durften. Die Tatsache, dass für knapp 80 % sämtlicher Schülerinnen und Schüler das schriftliche Einverständnis vorlag, deutet auf eine hohe Akzeptanz der Eltern gegenüber der Untersuchung hin.

- In der Woche vor der Befragung markierten die Lehrkräfte auf Klassenlisten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich beworben hatten, schrieben die Codes dazu und sandten die Listen an die Gymnasien. So wurde gewährleistet, dass einerseits die Anonymität der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewahrt werden konnte, andererseits konnten der wissenschaftlichen Begleitung die Tests der Bewerber zugesandt werden, die ihn an den Gymnasien bearbeitet hatten.
- Am Tag der Befragung brachten die Lehrkräfte ihre Codelisten mit und konnten somit garantieren, dass den Schülerinnen und Schülern die richtigen Codes zugeteilt wurden. Die Lehrkräfte wurden gebeten, bei der Befragung als pädagogische Aufsichtsperson anwesend zu sein.

V. Auswahlverfahren und Grad der Ausschöpfung geeigneter Schülerinnen und Schüler

Bevor wir das Auswahlverfahren des Schulversuchs „Leistungsprofilklassen in Brandenburg“ darstellen, gehen wir auf die Verfahren der schon erwähnten Rheinland-Pfalz- und Berlin-Versuche ein.

V.1 Modelle und Vorgehensweise der Vorgänger-Studien

V.1.1 BEGYS

a) Das Aufnahmeverfahren

Im Rheinland-Pfälzer Schulversuch begannen die „Schnellläuferklassen“ mit der 7. Jahrgangsstufe. Die Schülerinnen und Schüler durchliefen in drei Jahren vier Klassenstufen und übersprangen dabei die 9. Klasse. Nach der 10. Klasse wurden die Klassen wieder aufgelöst, so dass alle Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums die Oberstufe gemeinsam absolvierten. Durch Integration in die normale Oberstufe sollte die Vergleichbarkeit des Abiturs gewährleistet und einer Sonderbehandlung vorgebeugt werden (Kaiser 1996, S. 2).

Die Entscheidung über die Teilnahme am Projekt trafen die Eltern derjenigen Schülerinnen und Schüler, die von der Klassenkonferenz am Ende der sechsten Jahrgangsstufe als geeignet vorgeschlagen worden waren (Kaiser 1996, S. 9f). Es „sollte ein allgemeines Begabungsprofil erkennbar sein, das der Schülerin bzw. dem Schüler ein großes Lernbedürfnis, ein ausgeprägtes Neugierverhalten und ein hohes Maß an Eigenmotivation bescheinigt. Darüber hinaus sollte eine positive Beurteilung der Konzentrationsfähigkeit und der Stabilität im Arbeitsverhalten erkennbar sein“ (Kaiser 1997, S. 2).

b) Die Wissenschaftliche Untersuchung

Die Hauptfragen der wissenschaftlichen Untersuchung bezogen sich auf die Treffsicherheit bei der Auswahl, die Intelligenzverteilung in Projekt- und Regelklassen und die Entwicklung der Intelligenz der untersuchten Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Modellversuchs. Es wurde der Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) eingesetzt. Als begabt wurde definiert, wer einen Intelligenzwert von 115 oder höher erreichte.

c) Ergebnis

„Nach diesem Kriterium (gemeint ist die Intelligenz, HL) sind die Projektklassen zu zwei Dritteln adäquat zusammengesetzt. Gut ein Drittel der Projektklassenangehörigen wären dagegen für die Aufnahme in diesem Klassentyp als nicht geeignet anzusehen. Allerdings verkennt dieser Hinweis, dass für die Schulen der kognitiv-intellektuelle Aspekt nur ein Kriterium neben anderen darstellt.“ (Kaiser 1997, S.112) In Regel- und Projektklassen unterschieden sich die durchschnittlichen Intelligenz-

werte nicht signifikant, auch wenn eine Tendenz zugunsten der Projektklassen festgestellt wurde. Die Autoren kommen zu dem Schluss: „... da es sich bei dem Fördermodell eindeutig um eine Förderung schulspezifischer Begabungen handelt, erweisen sich entsprechende Auswahlkriterien als die zuverlässigsten. Sie sind abgestimmt auf die Lehrplananforderungen, die entsprechenden Leistungsmaßstäbe und die am Gymnasium üblichen Lehrmethoden und verlangen entsprechende Begabungsprofile für ein erfolgreiches Durchlaufen von Projektklassen. Von Anfang an wurden die schulspezifisch und vielseitig Begabten ... bevorzugt empfohlen.“(S.112). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass Intelligenz nicht ein alleiniges Kriterium für die Eignung darstellt, sondern dass darüber hinaus schulspezifische Fähigkeiten, wie Durchhaltevermögen oder Arbeitstechniken von großer Bedeutung sind.

V.1.2 Modellversuch „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang“

a) Das Aufnahmeverfahren

In Baden-Württemberg mussten sich die Schülerinnen und Schüler weder einem Test noch einer Aufnahmeprüfung unterziehen. Die Grundschulempfehlung allein reichte hier für die Anmeldung am Versuchsgymnasium aus. Nach einem Auswahlgespräch mit dem Kind und seinen Eltern entschied das Gymnasium endgültig über die Aufnahme.

b) Die wissenschaftliche Begleitung

Die Hauptfragen der wissenschaftlichen Untersuchung bezogen sich auf die spezifischen Merkmalsausprägungen der Schülerinnen und Schüler dieses „Gymnasiums mit besonderen Anforderungen“. Es wurde erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler in begabungsrelevanten Lernvoraussetzungen besonders hohe Werte gegenüber den Vergleichsgruppen erzielen. (Heller, K. Rindermann, H. 1996).

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden u.a. folgende Instrumente eingesetzt:

- kognitiver Leistungstest (KFT 4-13)
- Angstfragebogen für Schüler (ASF)
- Anstrengungsvermeidungstest (AVT)

c) Ergebnisse

„Fast alle Schüler, die das achtjährige Gymnasium besuchen, erweisen sich aufgrund unserer (der Autoren, HL) Testergebnisse als geeignet; d. h. sie verfügen über ein kognitives Fähigkeitenpotential, welches ihnen – Mitarbeit vorausgesetzt – ermöglicht, erfolgreich am G8-Zug teilzunehmen“ (a.a.O., S.1).

Über die nicht-kognitiven Schülermerkmale äußern sich die Autoren wie folgt: „Bei allen Kohorten zeigen sich 1986 im Durchschnitt günstige motivationale Muster. Die Prüfungsangst ist gering ausgeprägt, Misserfolge werden primär auf fehlende Anstrengung und nicht auf fehlende Begabung zurückgeführt“ (a.a.O., S.1).

Bei der Auswertung des KFT-Tests wurde festgestellt, dass 76 % aller Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs über dem Durchschnitt liegen, nur 6 % darunter. Ungefähr 10 % der Schülerinnen und Schüler wurde als überdurchschnittlich oder hochbegabt diagnostiziert.

Die Autoren des Abschlussberichts kommen hinsichtlich des Auswahlverfahrens zu dem Schluss, dass ein Einbezug des KFT in die Aufnahme-prozedur das Entscheidungsverhalten untermauern könnte. So könnte man Eltern, deren Kind nicht den kognitiven Anforderungen entspricht, von einer Teilnahme des Kindes am Schulversuch abraten“(a.a.O.).

Insgesamt stellen die Autoren fest, dass die Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs bereits in der Eingangsstufe überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten und Schulleistungen aufweisen.

Obwohl im Aufnahmeverfahren (Grundschulempfehlung, Auswahlgespräch, Anmeldung der Eltern) Tests keine Rolle spielen, schätzen die Autoren das Verfahren insgesamt als einigermaßen erfolgreich ein – mit zwei Einschränkungen:

- I. Durch Verwendung von Intelligenztests wären viele Schülerinnen und Schüler, die später wegen Überforderung vorzeitig abgegangen sind, bereits bei der Anmeldung identifizierbar gewesen.
- II. Schülerinnen und Schüler, die nicht von ihren Eltern zum achtjährigen Gymnasium angemeldet wurden, aber aufgrund ihres Begabungsniveaus von entsprechender Förderung profitieren würden, könnten durch den Einsatz von Intelligenztests identifiziert und gefördert werden. (a.a.O.)

V.1.3 Schulversuch „Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs“ (Berlin)

a) Das Auswahlverfahren

In Berlin waren die Voraussetzungen für eine Bewerbung um einen Platz in einer „Expressklasse“ eine Notensumme von höchstens 6 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde sowie eine Empfehlung der abgebenden Grundschule. Unter den Bewerbern, die diese Voraussetzungen erfüllten, entschied das Los, falls mehr Bewerber als Plätze vorhanden waren. Die aufnehmenden Gymnasien hatten das Recht und die Pflicht zur Beratung in Zweifelsfällen (Kohtz, 1999, S.14).

b) Ergebnisse:

Die Tatsache, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler die Expressklasse aus Leistungsgründen vorzeitig verlassen mussten, spricht – aus der Sicht der Autoren – für die Zweckmäßigkeit der eingesetzten Verfahren. (Aus der Sicht unserer Untersuchung muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass in Berlin keine Kontrolluntersuchungen an den abgebenden Grundschulen stattfanden.) Die Autoren betonen, dass die Berliner Verfahren verbessert werden können. Hier verweisen sie v. a. auf die hohen Personalkosten, die durch die Auswahlprozeduren entstehen. Auch bewerten sie das Losverfahren bei Erfüllung der Mindestvoraussetzung in mehrfacher Hin-

sicht als bedenklich: Es erscheint ihnen inkonsequent, die Vorauslese an Leistungskriterien zu binden, die letzte Stufe des Auswahlprozesses dagegen „blind“ vorzunehmen. Besonders geistig aufnahmefähige Schülerinnen und Schüler, die frühzeitig angemessen gefördert werden sollen, könnten bei diesem Verfahren durch das Netz fallen und dadurch nicht angemessen gefördert werden, wohingegen Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen der Expressklassen nur mit Mühe gerecht werden, hier eigentlich keine Aufnahme finden sollten. Sie verzichten jedoch auf konkrete Vorschläge für ein verändertes Vorgehen.

V.2 Schulversuch „Leistungsprofilklassen in Brandenburg“

V.2.1 Beschreibung des Auswahlverfahrens

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg erstellte aufgrund der Erfahrungen der bisherigen Schulversuche (s. o.) folgende Bewerbungskriterien:

- Die Leistung der Bewerber muss mit einer Notensumme von höchstens 5 in dem Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde von der Grundschule bewertet sein.
- Eine Empfehlung der abgebenden Grundschule muss verschiedene schulisch relevante Kompetenzen des Bewerbers auf einer vierstufigen Skala positiv einschätzen sowie besondere Neigungen und Fähigkeiten des Bewerbers darstellen.
- Alle Bewerber müssen sich einem kognitiven Leistungstest unterziehen.
- Das aufnehmende Gymnasium führt mit allen Bewerbern Auswahlgespräche durch.

a) Die Grundschulempfehlung

In der Grundschulempfehlung sollen die Klassenlehrkräfte Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft einschätzen und ein Urteil darüber abgeben, ob der/die Schüler/in für eine Schnellläuferklasse geeignet ist.

Dazu werden die Lernstände bezüglich verschiedener schulisch relevanter Kompetenzen wie Lern- und Leistungsfreude, Transferdenken, Wortschatz und Arbeitsweise des Schülers/der Schülerin auf einer vier-stufigen Skala eingeschätzt.

Die erfragten Dimensionen sind für das erfolgreiche Durchlaufen einer Schnellläuferklasse durchaus relevant. Sie sind jedoch zu weit gefasst, was dazu führt, dass mit einer einzelnen Aussage ein ganzer Komplex von Persönlichkeitsmerkmalen bewertet wird. Auch bleiben andere relevante Bereiche wie emotionale Reife oder motorische Entwicklung unberücksichtigt.

Mehrere Items überschreiten zudem die durchschnittliche diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und verleiten daher zu einer spekulativen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler. Eine Explikation der Dimensionen könnte hier zusammen mit einigen mit Beispielen helfen, zuverlässigere Aussagen zu bekommen, die dann zu einer differenzierten Schülerbeurteilung führen und relativ eindeutige Aussage über die Eignung der/des Schülerin/eines Schülers zulassen. Als hilfreich könnte sich hier

eine Handreichung mit genau definierten Kompetenzstufen erweisen, die eine objektive und nachvollziehbare Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, z. B. nach dem Vorbild der OECD zum „*Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*“ (Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss "Sprachenlernen für europäische Bürger" 2001).

Mit einer entsprechenden Änderung könnte der Skepsis der LPK-Lehrerschaft bezüglich des prognostischen Werts der Grundschulempfehlung für den Erfolg in Leistungsprofilklassen entgegengewirkt werden. Dies erscheint um so notwendiger, als vielfach Zweifel an der Sinnhaftigkeit der eingesetzten Bögen laut geworden sind. Darüber hinaus wurde von Lehrerinnen und Lehrern, die in das Aufnahme-Verfahren der LPK-Gymnasien involviert waren, der Vorwurf geäußert, dass einige Grundschulen bei der Erstellung der Gutachten nicht die nötige Sorgfalt walten lassen würden und dass bei den ausgefüllten Einschätzungsbögen häufig eine Tendenz zur Mitte festzustellen sei, so dass die Auswertung der Gutachten deutlich erschwert ist und nicht eindeutig erfolgen kann.

Wenn jedoch LPK-Lehrerschaft die Grundschul-Einschätzungen als nicht zuverlässig ablehnen und in ihrem Auswahlverfahren nicht berücksichtigen, dann ist deren Einsatz fragwürdig und bereitet allen Beteiligten Arbeit ohne nutzbringend zu sein.

Sollen Erfahrung und langjährige Beobachtung der Grundschullehrkräfte ertragreich genutzt werden, so müssen Modalitäten gefunden werden, die auf der einen Seite den Grundschul-Lehrkräften die Einschätzung erleichtern und auf der anderen Seite für die LPK-Lehrkräfte leicht und eindeutig interpretierbar sein.

Mit vorliegendem Einschätzungsbogen liegt eine Ausgangsbasis vor, die durch Ergänzungen und Explikationen zu einem erfolgversprechenden Instrument ausgebaut werden kann.

b) Die Notensumme

Die Frage nach der Notensumme als Bewerbungskriterium konnte bisher nicht abschließend zu einem Konsens gebracht werden. Es gibt einerseits Meinungen, die eine Ausweitung der Mindestnotensumme auf die Summe 6 vertreten, andererseits könnte auch die Einschränkung auf die Summe 4 oder sogar 3 argumentativ gestützt werden (zu den konkreten Ergebnissen siehe Kap. V.3.2.1). Hier ist u. a. zu berücksichtigen, dass Noten von Schule zu Schule häufig nicht vergleichbar sind. Selbst in PISA wurde festgestellt, dass Unterschiede in der Notengebung nicht nur von Bundesland zu Bundesland stark variieren, sondern auch von Schule zu Schuleschwanken (Baumert, 2001, S. 225). Darüber hinaus erweisen sich Noten im Spitzenbereich häufig nicht als hinreichend trennscharf. Trotzdem spielt in der Praxis von Bildungsgangentscheidungen die Notensumme eine große Rolle.

c) Eignungsdiagnostische Untersuchung

Der Brandenburgische Versuch zeichnet sich dadurch aus, dass alle Bewerber einen eignungsdiagnostischen Test absolvieren mussten. Das Instrument ist in den vorangehenden Kapiteln ausführlich dargestellt worden.

d) Das Auswahlgespräch des aufnehmenden Gymnasiums

Die Gymnasien sind dazu angehalten, mit jedem Bewerber, der die formalen Voraussetzungen erfüllt, ein Auswahlgespräch von etwa 20 – 30 Minuten durchzuführen, um sich – neben den objektivierten Auswahlprozeduren – ein individuelles Bild von der Eignung der Schülerin/des Schülers zu machen. In dem Bewerbungsgespräch werden dem Kind verschiedene Aufgaben und Fragen gestellt, die ihm Gelegenheit geben, seine Denkfähigkeit, sein Ausdrucksvermögen, die Weite und Tiefe seiner Interessen, seinen Leistungswillen, seine Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit in sozialen Situationen u. ä. unter Beweis zu stellen.

V.3 Zu den Ergebnissen

Im Folgenden wird zunächst über den Ausschöpfungsgrad für die LPK anhand der Auswahlkriterien Notensummen und Intelligenz, zuerst einzeln und dann in Kumulation berichtet. In einem ersten Schritt wird dargestellt, wie viele Schülerinnen und Schüler in der Gesamtstichprobe den genannten Kriterien entsprechen. Konkret werden Antworten auf folgende Fragen gegeben:

- Wie viele Schülerinnen und Schüler haben eine Notensumme von fünf oder weniger in den oben genannten Fächern?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler verfügen über eine überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler verfügen über beides in Kombination?

In einem zweiten Schritt wird festgestellt, wie viele derjenigen, welche die genannten Kriterien erfüllen, sich um die Aufnahme in eine LPK bewerben.

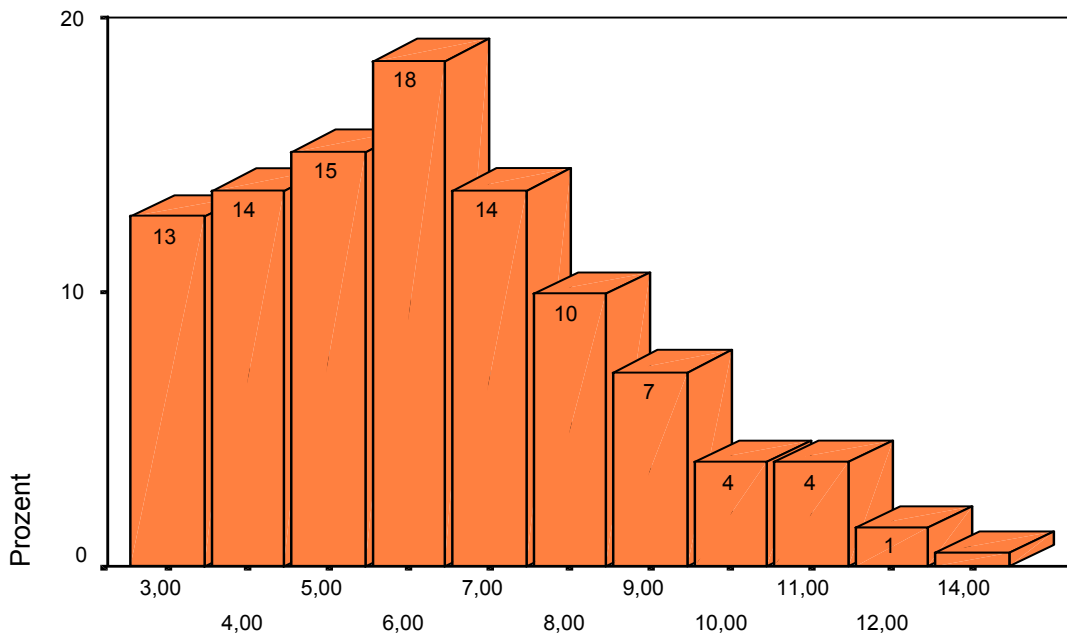
V.3.1 Auswahlkriterium Notensumme

Als Indiz für eine überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft gilt die Schulleistung, die anhand der Notensumme aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde festgestellt wird und den Wert von fünf nicht überschreiten darf. Es wurde untersucht, wie hoch der Ausschöpfungsgrad an Bewerbern hinsichtlich dieses Kriteriums ist: Es soll festgestellt werden:

- von wie vielen derjenigen Kinder, die das Kriterium Notensumme ≤ 5 erfüllen, eine Bewerbung für die LPK eingeht,
- wie viele derjenigen Kinder, die eine Notensumme ≤ 5 haben, in den Grundschulen verbleiben.

Aus Abbildung 4 geht hervor, wie sich die verschiedenen Notensummen über **alle** Schülerinnen und Schüler verteilen: Neben einem breiten "Mittelfeld" mit moderaten Schulleistungen (Notensumme 6, 7, 8, 9) gibt es eine Gruppe mit starken (Summe 3, 4, 5) und eine kleinere Gruppe mit schwachen Leistungen (Summe 10, 11, 12, 13

und 14). Obwohl ein breites Mittelfeld vorhanden ist, sind die Gruppen "sehr gut" und "sehr schwach" ungleich stark ausgeprägt. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben eine Notensumme von 10 und mehr.



NOTENSUMME: Deutsch + Mathematik + Sachkunde - ALLE

Diagramm 4: Notensummen aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde **aller** befragten Schülerinnen und Schüler

In Diagramm 5 kann der Kreisdarstellung entnommen werden, wie sich die Verteilung der „Geeigneten“ zu den „Nicht-Geeigneten“ verhält. Diejenigen, die das Notenkriterium erfüllen, sind optisch ausgerückt. Es zeigt sich, dass im Jahr 2002 42 % aller befragten Schülerinnen und Schüler das Anforderungskriterium erfüllten. Das bedeutet, 88 der 221 Befragten haben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde eine Notensumme von 3, 4 oder 5 erreicht. Von diesen 88 Schülerinnen und Schülern bewarben sich nur 28, also rund ein Drittel der nach diesem Kriterium als „geeignet“ identifizierten. Alle anderen verzichteten auf eine Bewerbung und besuchen weiterhin die Grundschule. Von den 28 Bewerbern haben 17 die Notensumme 3 erreicht, 7 die Notensumme 4, 3 haben die Notensumme 5 und einer die Summe 6 erhalten. Letzterer hätte sich eigentlich nicht bewerben dürfen. Da die Bewerbung vom Gymnasium akzeptiert wurde, wird dieser Schüler in die Auswertung einbezogen. Es fällt auf, dass die überwiegende Mehrheit der Bewerber die beste mögliche Notensumme (3) hat, einige die Notensumme 4 und nur sehr wenige Summe 5. Der Notenmittelwert für alle Bewerber ist 3,57, der der Nicht-Bewerber liegt bei 6,60. Der t-Test ergibt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen Notensumme und einer erfolgten Bewerbung ($p = .000$).

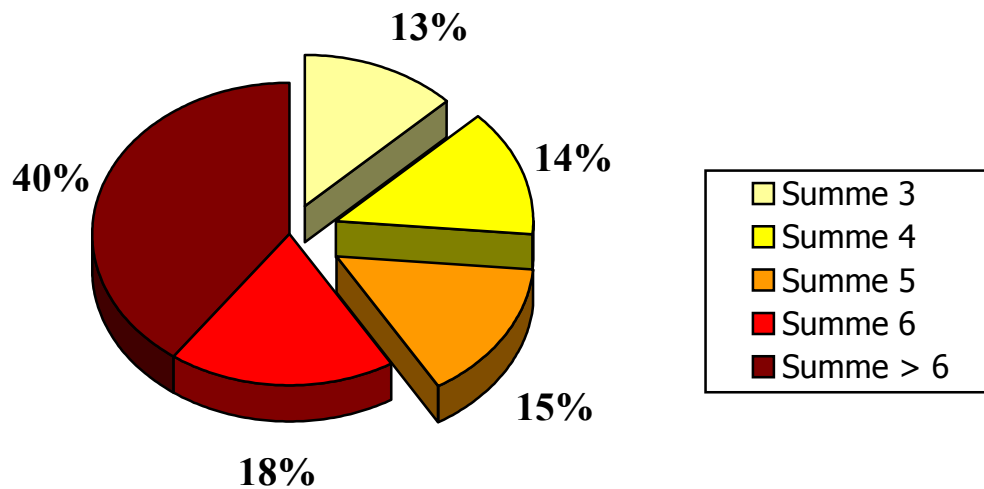


Diagramm 5: Verteilung der Notensumme aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde für alle Schülerinnen und Schüler, Zielgruppe ausgerückt

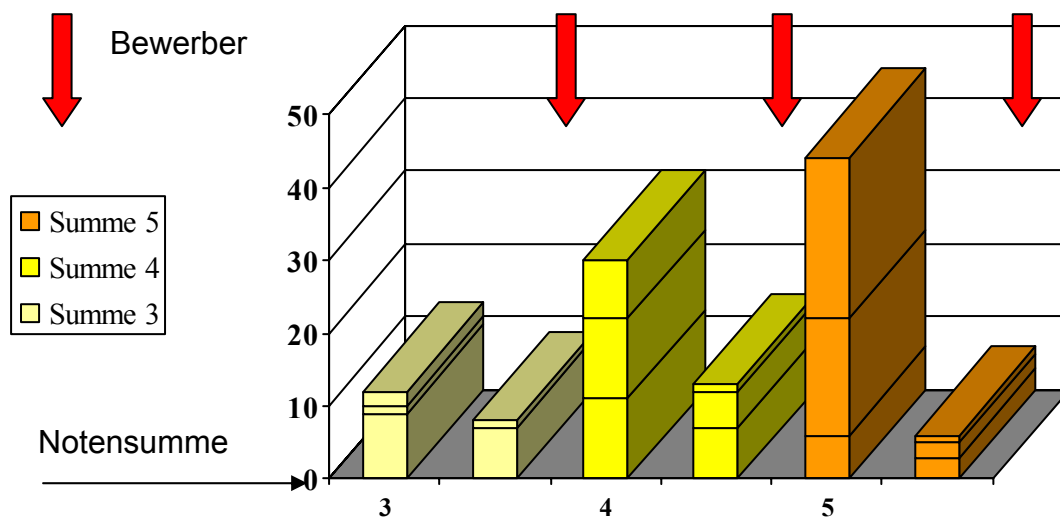


Diagramm 6: Gegenüberstellung Notensumme 3, 4 und 5: Anzahl **aller** zu Anzahl **Bewerber**

Diagramm 6 stellt die Notensummen der Bewerber und die aller Schülerinnen und Schüler gegenüber. Von 27 Schülerinnen und Schülern mit Notensumme 3, haben sich 17 für die LPK beworben. Das sind rund 63 %. Die LPK scheint für die Leistungsspitze ein attraktives Angebot zu sein, welches gern genutzt wird. Trotzdem unterbleibt bei 37 % der „Spitzenreiter“ eine Bewerbung. Versucht man einen Zusammenhang zwischen dem Verbleiben in den Grundschulen und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen herzustellen, so kann festgestellt werden, dass das Unterbleiben einer Bewerbung mit einer weniger großen Schulzufriedenheit sowie mit größerer Leistungsangst einhergeht (vgl. Kap. VII).

Insgesamt 29 Schülerinnen und Schüler erreichten die Notensumme 4. Davon haben sich 7, also nur noch ein Viertel beworben. Notensumme 5 erreichten 32 Schülerinnen und Schüler, hier sind jedoch nur 3 Bewerbungen erfolgt. Unter den Bewerbern mit den Notensummen 4 und 5 fand 2002 also eine große Selbstselektion statt. Das Auswahlkriterium „Notensumme“ liefert eine weitaus größere Zahl von möglichen Bewerbern als in den LPK aufgenommen werden können, und zwar gleichermaßen im städtischen wie im ländlichen Gebiet.

V.3.2 Auswahlkriterium: eignungsdiagnostischer Test

Um in eine Leistungsprofilklasse aufgenommen zu werden, soll die Schülerin oder der Schüler einen „überdurchschnittlichen“ oder „weit überdurchschnittlichen“ Intelligenzwert aufweisen Heller (1991, S. 89). In der Untersuchung wurden unabhängig von der Bewerbung *alle* Schülerinnen und Schüler gebeten, den PSB-Test zu bearbeiten. Es sollte wiederum festgestellt werden, wie viele der Schülerinnen und Schüler, die das Auswahlkriterium „kognitive Leistungsfähigkeit“ erfüllten, sich tatsächlich um die Aufnahme in eine Leistungsprofilklasse beworben hatten.

Abbildung 7 gibt die Verteilung der Intelligenzwerte nach dem in Kap. IV.2.2 erläuterten Verfahren wider:

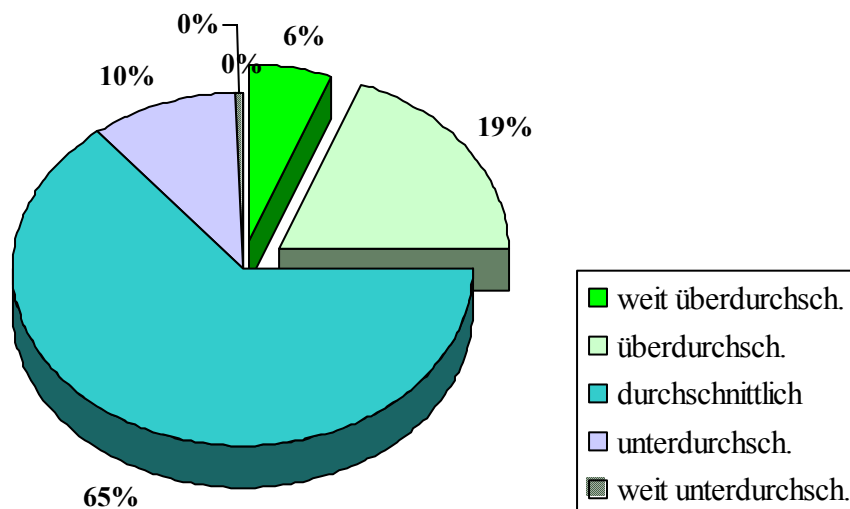


Diagramm 7: Kognitive Leistungsfähigkeit **aller** befragten Schülerinnen und Schüler. Zielgruppe ausgerückt

Es wird deutlich, dass sich die überwiegende Mehrheit erwartungsgemäß in einem großen Mittelfeld bewegt. Dieser Teil der Schülerschaft entspricht in seiner kognitiven Entwicklung dem Durchschnitt seiner Altersgruppe und ist auf dem regulären Schulweg (6-jährige Grundschule, danach weitere Differenzierung) gut aufgehoben. Die *weit* überdurchschnittlich und die überdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler sollen mit dem Schulversuch hauptsächlich angesprochen werden.

In der vorliegenden Stichprobe ist die Verteilung auf die fünf Intelligenzstufen leicht in Richtung "höhere Intelligenz" gegenüber der Verteilung in der Eichstichprobe verschoben. Dies mag daran liegen, dass bei der Einverständniserklärung der Eltern der kognitive Leistungstest angekündigt worden ist. Vermutlich haben vor allem solche Eltern ihr Einverständnis verweigert, die erwarteten, dass ihr Kind den Anforderungen des Tests nicht gewachsen sein wird. So könnte ein selektives *drop-out* derjenigen entstanden sein, die kognitiv weniger begabt sind.

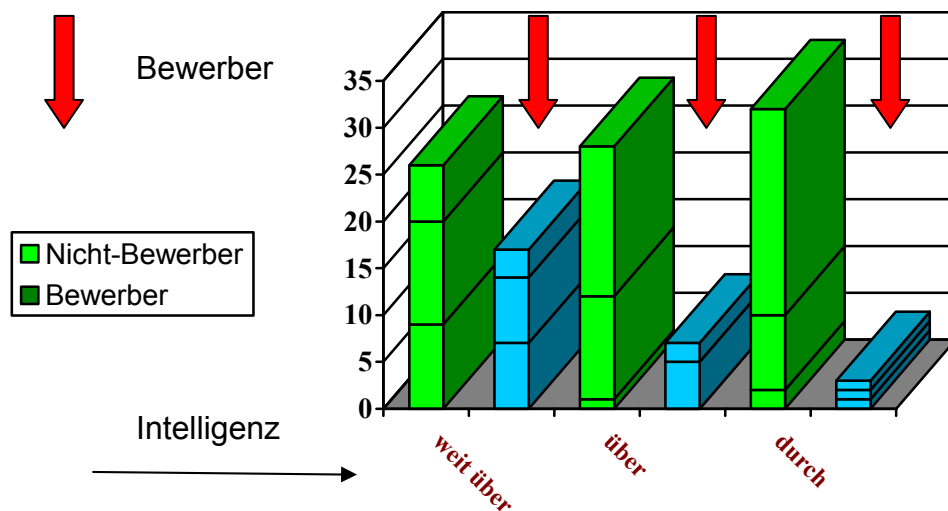


Diagramm 8: Gegenüberstellung Intelligenz Anzahl **aller** zu Anzahl **Bewerber**

Die Daten zeigen: Ein Großteil der Bewerber stammt aus dem Pool der überdurchschnittlich und der weit überdurchschnittlich Begabten. Einige Bewerber sind jedoch kognitiv „nur“ durchschnittlich begabt.

- Von 13 der in der Gesamtstichprobe als weit überdurchschnittlich begabt identifizierten Schülerinnen und Schüler haben sich 8 für die LPK beworben. Das sind über 60 % der nach diesem Kriterium geeigneten Kinder.
- Überdurchschnittliche Begabungswerte haben insgesamt 23 Schülerinnen und Schüler erreicht. Davon haben sich 13 beworben.
- Mehr als die Hälfte (58 %) der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Schulversuch erreicht werden sollten, haben sich demnach beworben, 42 % verbleiben jedoch in den Grundschulen.
- Problematisch erscheint die kleine Gruppe derjenigen, die über eine durchschnittliche Intelligenz verfügen und sich dennoch beworben haben: Von 144 Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlicher Intelligenz haben sich 7 für eine Bewerbung entschieden. Alle diese Kinder verfügen über einen IQ von über 100. Trotzdem entsprechen sie gemäß den formulierten Kriterien nicht der Zielgruppe.

V.3.3 Kriterium Notensumme in Kumulation mit kognitiver Leistungsfähigkeit

Sowohl nach dem Kriterium „Noten“ als auch nach dem Kriterium „kognitive Leistungsfähigkeit“ entsprechen weit mehr Schülerinnen und Schüler dem Anforderungsprofil als Plätze in den LPK zur Verfügung stehen. Daher soll im Folgenden überprüft werden, ob durch Kombination beider Kriterien die Zielgruppe eingegrenzt werden kann. Gleichzeitig soll der Zusammenhang zwischen Notensumme und kognitiver Leistungsfähigkeit beleuchtet werden.

Zunächst werden daher die Intelligenzwerte auf die Notensummen abgetragen (vgl. Diagramm 8).

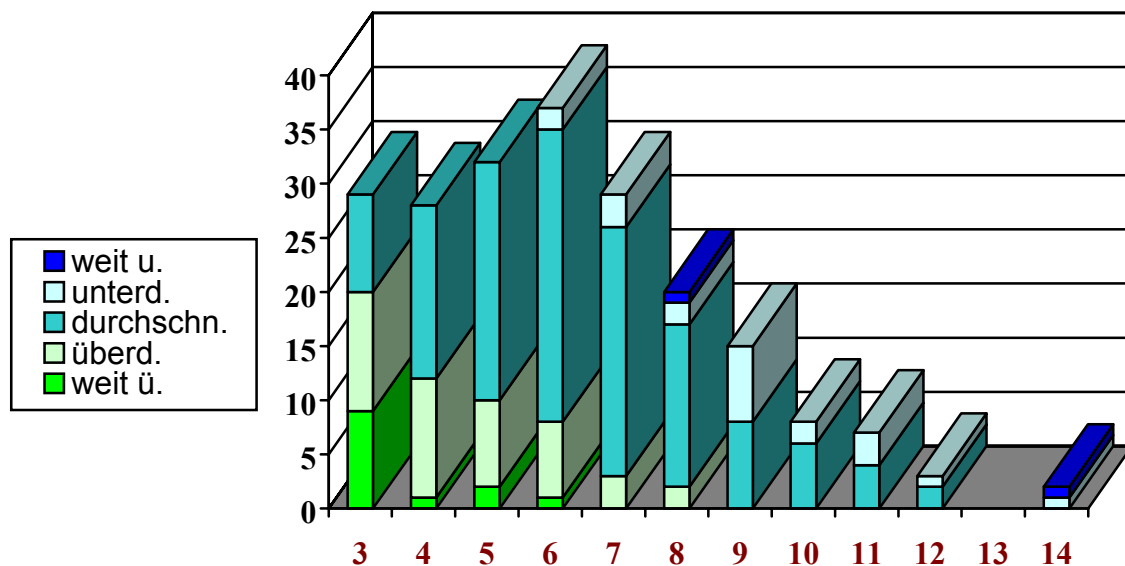


Diagramm 9: Häufigkeit der Intelligenzwerte abgetragen auf Notensummen; für **alle** Befragten

- Es wird deutlich, dass in unserer Stichprobe die Notensummen 3, 4 und 5 nicht von Schülerinnen oder Schülern erreicht werden, die unterdurchschnittlich begabt sind.
- Bereits bei Notensumme 6 jedoch sind unterdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schülern feststellbar. Diese Notensumme wird sowohl von weit überdurchschnittlich als auch unterdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern erreicht.
- Kognitiv weit unterdurchschnittlich Begabte können immerhin Notensumme 8 erreichen.
- Richtet man die Aufmerksamkeit auf die weit überdurchschnittlich Begabten so zeigt sich, dass sie vor allem bei der Notensumme 3 vorhanden sind und dann bis zur Notensumme 6 streuen.
- Überdurchschnittlich intelligente Schülerinnen und Schüler sind bis zur Notensumme 6 häufig vertreten und streuen bis zur Notensumme 8.

- Die durchschnittlich Begabten sind in dem breiten Spektrum von Notensumme 3 bis 12 vertreten.
- Wie auch in zahlreichen anderen Studien (Wild 1991, Rost 1997 u 2000, Hany 1991, Heller 1991, Mönks u Sternberg 2001) nachgewiesen wurde, so ist auch bei unserer Untersuchung ein starker Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistungen festzustellen, auch wenn in Einzelfällen die Streuungen sehr breit sind.

Abbildung 10 stellt Bewerber und Nicht-Bewerber gegenüber und berücksichtigt dabei die beiden Auswahlkriterien Notensumme und Intelligenz:

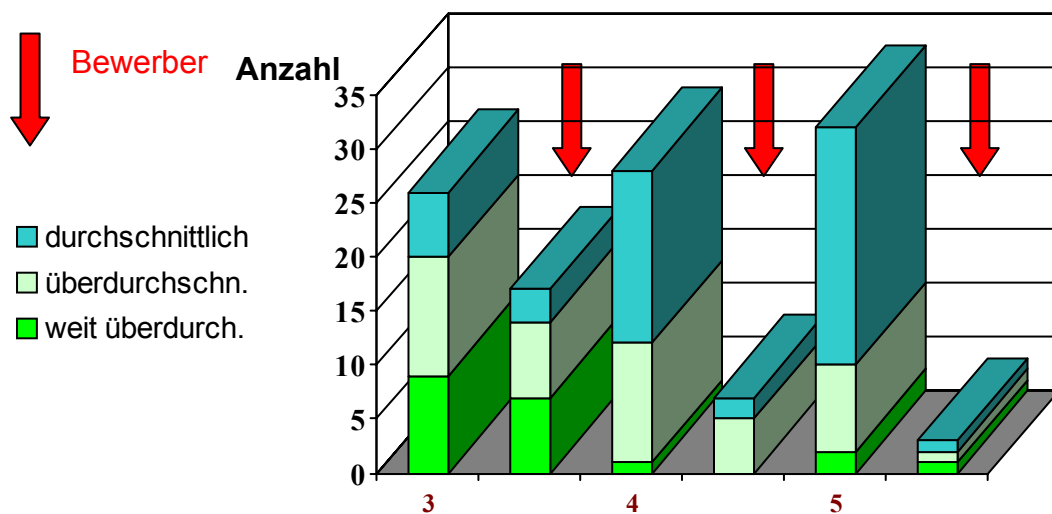


Diagramm 10: Auswahlkriterien: Intelligenzverteilung auf Notensumme 3, 4 und 5
Gegenüberstellung: **alle** Schülerinnen und Schüler mit Summe 3, 4 und 5 zu **Bewerbern**

- Es wird deutlich, dass beim größten Teil der Bewerber eine weit überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit zusammen mit überdurchschnittlichen schulischen Leistungen festzustellen ist. Dieser Zusammenhang tritt aber nur ein, weil schon bei den Notensummen 4 und 5 eine starke Selbstselektion der durchschnittlich Begabten zu beobachten ist.
- Ein Teil der Bewerber mit den Notensummen 3 bis 5 weist durchschnittliche Werte auf. Diese entsprechen nicht der gewünschten Zielgruppe. Es bleibt zu untersuchen, ob diese Schülerinnen und Schüler den besonderen Anforderungen der Leistungsprofilklassen gewachsen sein werden, sollten sie in die LPK aufgenommen worden sein.
- Der Zusammenhang von überdurchschnittlicher Intelligenz und geringer Notensumme darf nicht zu der Annahme verleiten, dass Intelligenz immer zu guten Noten führt oder dass guten Noten immer hohe Intelligenz zugrunde liegt.

V.2.6 Zusammenfassung und Bewertung des Auswahlverfahrens

- Die Auswahlkriterien Notensumme und Intelligenz liefern eine sehr große Anzahl geeigneter Schülerinnen und Schüler.
- Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen einer weit überdurchschnittlichen kognitiven Leistungsfähigkeit und hervorragenden Schulleistungen.
- Bei den Bewerbern ist festzustellen, dass eine große Mehrheit mit diesen hervorragenden Voraussetzungen ausgestattet ist.
- Bei den Schülerinnen und Schülern mit den Notensummen 4 und 5 ist ein eher zögerliches Bewerbungsverhalten festzustellen. Hier scheint eine relativ hohe Selbstselektion einzusetzen.
- Geht man von der Treffsicherheit der Auswahlkriterien aus, so sind für den Schulversuch noch „Bewerber-Reserven“ in den Grundschulen vorhanden.
- Im Hinblick auf die Bildungslandschaft insgesamt schöpft dieser Versuch die 58 % der (weit-) überdurchschnittlich Begabten ab.
- Welche und wie viele Schülerinnen und Schüler bleiben dann für den Versuch „6 + 6“, für die Grundschulen oder für die Gymnasien?

Hinsichtlich der Intelligenzverteilung ist kein Unterschied zwischen den ländlichen und städtischen Gebieten festzustellen. In beiden Regionen ist die Intelligenzverteilung ähnlich, die feststellbaren Unterschiede bewegen sich im Bereich des Zufalls.

Intelligenzverteilung Potsdam und Prignitz

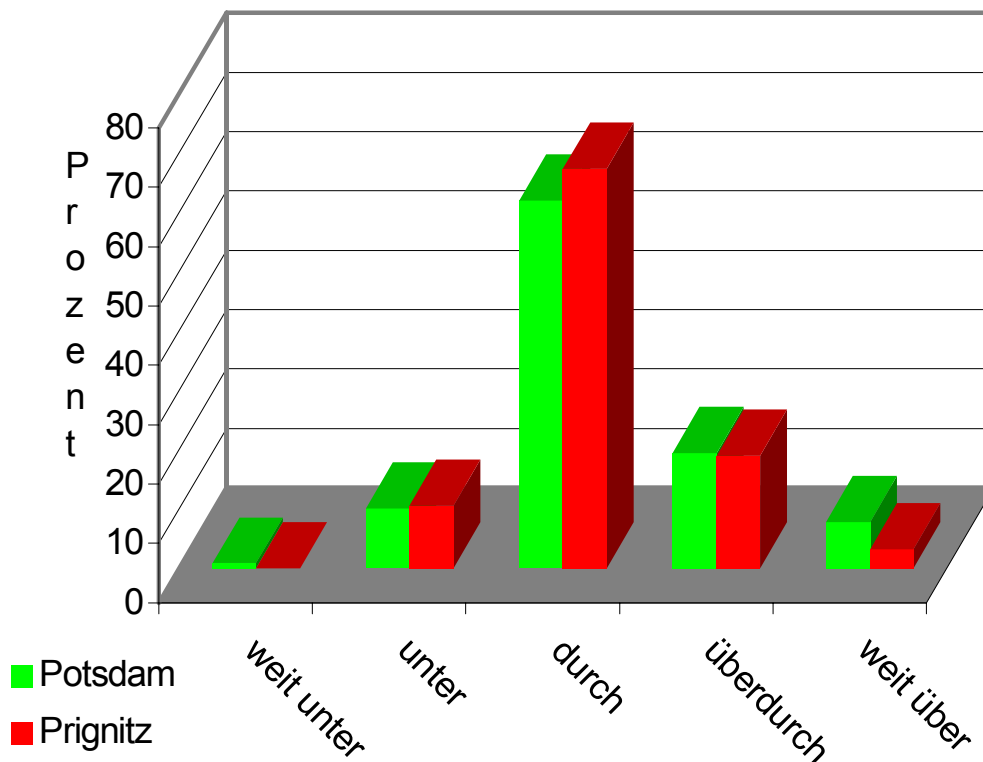


Diagramm 11: Intelligenzverteilung Potsdam und in der Prignitz

Bezüglich des Auswahlverfahrens lassen sich verschiedene Aussagen treffen:

- Zunächst ist festzuhalten, dass das Auswahlverfahren eine genügend große Anzahl an geeigneten Bewerbern identifiziert.
- Die durch die LPK-Gymnasien durchgeführten Auswahlverfahren erweisen sich als sinnvoll: Einerseits führen sie in der Regel nicht dazu, dass überdurchschnittlich intelligente Bewerber abgelehnt werden, andererseits werden "nur" durchschnittlich Begabte identifiziert und gegebenenfalls abgelehnt. Diese Tatsache hat um so mehr Gewicht, als mit ihr gezeigt werden kann, dass das Auswahlverfahren selbst die soziale Selektion, die bei der Bewerbung stattfindet (vgl. Kap. II.3) nicht verstärkt: Steinberg macht anhand seiner Daten deutlich, dass bei einer Bewerberzahl, die einem aufnehmenden Gymnasium die Auswahl möglich macht, die durchschnittliche Intelligenz der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler deutlich ansteigt (2003, S. 61). Dies lässt den Schluss zu, dass die Auswahlgespräche durchaus zu einer Homogenisierung der LPK-Schülerschaft führen. Diese geht in Richtung stärkere kognitive Leistungsfähigkeit.

Trotzdem besteht auch beim Auswahlverfahren ein Gerechtigkeitsproblem in zweifacher Hinsicht:

In den **städtischen Gebieten** bewerben sich sehr viel mehr Schülerinnen und Schüler als Plätze in den LPK bereitgestellt werden können. Dies bedeutet, dass die Gymnasien in den Städten über eine große Auswahlmöglichkeit verfügen und ihre Klassen behutsam zusammenstellen können. Durch die vielen Mitbewerber hat die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler insgesamt weniger Chancen, in eine LPK aufgenommen zu werden als die Bewerber in den ländlichen Regionen, in denen häufig nur wenige Bewerbungen eingehen.

In den **ländlichen Gebieten** lässt sich ein umgekehrtes Problem feststellen: Hier gibt es wegen der demographischen Struktur deutlich weniger Bewerbungen als in den Städten. Das bedeutet, die Schulen können es sich kaum erlauben Schülerinnen und Schüler abzulehnen, da sonst die Gefahr besteht, dass Klassen nicht zustande kommen (was im Fall des Johann-Wolfgang-von-Goethe-Gymnasiums in Pritzwalk auch geschah).

Das ländliche Aufnahmeverfahren zeigt, dass das einzelne Kind eine gute Chance hat, in die LPK aufgenommen zu werden, wenn es die Notensumme von 5 oder weniger hat. Gleichzeitig könnte es jedoch sein, dass Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die in ihrer Veranlagung für diese Klassen nicht geeignet sind, dadurch das Lerntempo behindern und das eigentliche Ziel des Schulversuchs nicht erreichen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die Kinder das aufwendige und anstrengende Verfahren erfolgreich durchlaufen, nur um dann erfahren zu müssen, dass aufgrund von zu wenig Bewerbungen keine Klasse eingerichtet werden kann.

VI. Freizeitverhalten und Vorbereitungszeit für die Schule

In diesem Teil der Untersuchung geht es darum zu berichten, inwieweit sich das Freizeitverhalten von Bewerbern und Nicht-Bewerbern auf qualitativer Ebene unterscheidet. Freizeit als Gegensatz zu der Zeit, in der gearbeitet, geschlafen oder gegessen wird, gilt als wichtiger Ausgleich und ist maßgeblich für eine gesunde Entwicklung der Kinder. Es wurde von einigen Eltern die Befürchtung geäußert, dass bei Besuch einer LPK weniger Zeit für Freizeit- Aktivitäten bleibt. Bei der Elternbefragung stimmten 48% der Eltern der Aussage zu: „In den LPK bleibt den Schülerinnen und Schülern kaum noch Freizeit“. Bei Eltern der in den Grundschulen verbleibenden Schülerinnen und Schüler war diese Befürchtung allerdings deutlicher ausgeprägt als bei den Eltern der Bewerber.

Die Realitätsangemessenheit dieser Befürchtungen soll im Folgenden überprüft werden. Dabei gehen wir von folgenden Fragen aus:

- Gibt es Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern hinsichtlich der Zeit, die für Hausaufgaben und Lernen aufgewendet werden muss?
- Gibt es Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern hinsichtlich des Engagements in nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften? Nehmen Bewerber diese Angebote häufiger wahr?
- Gibt es quantitative Unterschiede im Freizeitverhalten von Bewerbern und Nicht-Bewerbern?
- Gibt es qualitative Unterschiede im Freizeitverhalten von Bewerbern und Nicht-Bewerbern?

Die Möglichkeiten die Ressource Zeit objektiv zu messen, sind äußerst begrenzt. Wie auch in anderen Studien üblich, sollten daher die Eltern angeben, wie viel disponible Zeit ihre Kinder für Freizeit-Aktivitäten haben. Der Nachteil dieses Verfahrens ist, dass die Verlässlichkeit der Ergebnisse von den Angaben und Einschätzungen der Eltern abhängt und z. B. durch Ausrichtung des Antwortverhaltens an sozialer Erwünschtheit verzerrt werden kann.

VI.1 Vorbereitungszeit für die Schule

Die Eltern wurden gebeten einzuschätzen, wie viel Zeit ihr Kind durchschnittlich pro Woche in Schulvorbereitungen wie z. B. Lernen und Hausaufgaben investieren muss. Die Antwortvorgaben reichten auf einer sechs-stufigen Skala von „keine Zeit“ bis „mehr als 9 Stunden“.

Es zeigte sich über die gesamte Stichprobe hinweg,

- dass die Mehrheit (42 %) aller befragten Schülerinnen und Schüler etwa 1 bis 3 Stunden wöchentlich mit Hausaufgaben und Lernen verbringt,
- dass 31 % aller befragten Schülerinnen und Schüler etwa 4 bis 6 Stunden für Hausaufgaben und Lernen aufwenden.

- dass anscheinend 12 % der Schülerinnen und Schüler weniger als 1 Stunde pro Woche mit Hausaufgaben und Lernen verbringt. Erstaunlicherweise wurde diese Angabe ausschließlich für Schülerinnen und Schüler gemacht, die sich nicht beworben haben. Betrachtet man an dieser Stelle die Sorgfalt bei der Bearbeitung der Fragebögen, wird evident, dass diese Eltern den Prä-Text nicht richtig gelesen haben und die Angaben pro Tag gemacht haben.

Bei den Bewerbern wurde vermutet, dass sie insgesamt weniger Zeit mit Hausaufgaben und schulischem Lernen verbringen, weil sie mit dem ihnen dargebotenen Stoff wenig ausgelastet sind. Aus diesem Grund wurde vermutet, dass nachmittägliche Angebote von diesen Schülerinnen und Schülern gerne als Anregung bzw. zur kognitiven Förderung genutzt werden.

Die Vermutung, dass Bewerber wenig Zeit mit Hausaufgaben verbringen, ließ sich bestätigen.

- Nur wenig Zeit - 1 bis 3 Stunden pro Woche - wendeten 61 % der Bewerber auf, jedoch nur 40 % derjenigen, die sich nicht beworben haben. Das bedeutet, dass Bewerber täglich nicht mehr als 10 – 30 Minuten für schulische Arbeiten investieren.
- 4 bis 6 Stunden pro Woche verbrachte nur ein Fünftel der Bewerber mit Hausaufgaben und Lernen, im Gegensatz zu 32 % der Nicht-Bewerber.
- Immerhin 13 % derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht beworben haben, verbrachten 7 Stunden und mehr pro Woche mit Hausaufgaben und Lernen.
- Die unterschiedlichen Zeiten, die Bewerber und Nicht-Bewerber mit schulischen Vorbereitungen verbringen müssen, sind auf dem 5 % Niveau signifikant.

VI.2 Nachhilfe

Erstaunliche Ergebnisse ergibt die Frage, wie viel Zeit die Kinder pro Woche mit Nachhilfe verbringen. Sowohl von Bewerbern, als auch von Nicht-Bewerbern wird berichtet, dass sie Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen.

- Erwartungsgemäß bekommt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler keinen Nachhilfeunterricht.
- Trotzdem erstaunt es, dass ein Viertel der Schülerinnen und Schüler bereits in den Grundschulen Nachhilfeunterricht erhält, zum Teil sogar mehrere Stunden wöchentlich.
- Von zwei Bewerbern wird berichtet, dass sie wöchentliche Nachhilfestunden bekommen. Der eine ist durchschnittlich, der andere weit überdurchschnittlich intelligent.

VI.3 Fernsehkonsum und Internet

Unterschiede lassen sich hinsichtlich des Fernsehkonsums von Bewerbern und Nicht-Bewerbern feststellen: Schülerinnen und Schüler, die einen hohen Fernsehkonsum aufweisen, haben sich signifikant häufiger nicht für die LPK beworben ($p = .000$). Bewerber scheinen durchschnittlich weniger Zeit mit diesem Medium zu verbringen. Keine Unterschiede lassen sich dagegen bezüglich der Zeit feststellen die die Schülerinnen und Schüler mit dem Surfen im Internet verbringen. Bewerber wie Nicht-Bewerber surfen ca. 2-3 Stunden wöchentlich im Internet.

VI.4 Lesen in der Freizeit

Ein deutlicher Unterschied kann festgestellt werden, hinsichtlich der Zeit, die Bewerber und Nicht-Bewerber mit Lesen verbringen. Während der durchschnittliche Bewerber wöchentlich ca. 4 Stunden mit Lesen verbringt, verbringen die Nicht-Bewerber nur etwa 2 ½ Stunden mit dieser Tätigkeit. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam ($p = .000$).

VI.5 Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften in der Schule

Knapp die Hälfte (49 %) **aller** befragten Schülerinnen und Schüler nahm nicht an schulischen Arbeitsgemeinschaften teil. Nur 31 % engagierten sich zwischen 1 bis 3 Stunden wöchentlich in solchen Arbeitsgemeinschaften/Freizeitaktivitäten. Der Anteil der Bewerber (34 %) und Nicht-Bewerber (31 %) ist hier fast gleich. Bezüglich der Teilnahme an schulischen Arbeitsgemeinschaften herrscht ein starkes Stadt-Land-Gefälle vor. Kinder in städtischen Regionen verbringen durchschnittlich mehr Zeit mit entsprechenden Angeboten ihrer Schulen. Hierfür sind vermutlich zwei Gründe verantwortlich:

- Die ländlichen Schulen haben in der Regel weniger Klassen, so dass im Stundenpool insgesamt weniger Stunden für entsprechende Angebote disponibel sind.
- Darüber hinaus sind Schülerinnen und Schüler aus ländlichen Regionen häufig an die Busse gebunden, deren Fahrzeiten sich am Ende der regulären Unterrichtszeit orientieren.

VII. Schulrelevante, nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale

VII.1 Angst und Stress

Es gibt nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, die erheblichen Einfluss auf kognitive Leistungen nehmen können. So kann Furcht vor Fehlern und Misserfolgen zu optimaler Leistungsentfaltung motivieren oder auch Leistungsentfaltung verhindern. Ein kleines Ausmaß an Erfolgsbesorgtheit versetzt das Individuum in einen optimalen Spannungszustand, der sich in der betreffenden Situation positiv auswirkt: Bestimmte mögliche Folgen einer Handlung werden in einer Weise antizipiert.

Ist jedoch ein großes Maß an Erfolgsbesorgtheit und Furcht vor Fehlern/ Misserfolgen vorherrschend, so kann sich dies negativ auf die zu erbringende Leistung auswirken. Die übergroße Spannung kann das Individuum an der optimalen Koordinierung seiner Kräfte und der Entfaltung seiner Fähigkeiten so stark beeinträchtigen, dass es in dieser Verfassung nicht einmal seine Normalleistung erreicht. Diese Ängstlichkeit wirkt sich negativ auf die Leistungsfähigkeit des Individuums aus.

Auch in der Schule gibt es Situationen, die mit Angst oder Stress besetzt sind. Nehmen diese bedrohliche Ausmaße an, beeinträchtigen sie beispielsweise Prozesse des Problemlösens, der Urteilsbildung und der Entscheidungsfindung. „Die Wahrnehmung von Alternativen wird eingeschränkt, und statt kreativer Reaktionen tritt stereotypes, rigides Denken auf ...“ (Zimbardo 1995, S. 584). Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Zusammenhangs interessierte im Rahmen der Begleituntersuchung die Frage nach dem Ausmaß von Stress und Angst, dem sich die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt fühlen. Darüber hinaus war der Zusammenhang von empfundener Angst und Stress mit anderen relevanten Größen wie Kontrollüberzeugung oder Attribuierungsmustern von Interesse. Im Schülerfragebogen wurden Items formuliert, die Leistungsangst, Angst vor Misserfolg, aber auch Zuversicht in die eigene Leistung und Selbstbewusstsein hinsichtlich des eigenen Könnens ansprechen.

Über die gesamte Stichprobe gerechnet lassen sich mittels Faktorenanalyse 4 Faktoren extrahieren: *Leistungsängstlichkeit* (erklärte Varianz = 5,9; $\alpha = .76$), *Erfolgszuversicht* (erklärte Varianz = 13,8; $\alpha = .70$), *Leistungssicherheit* (erklärte Varianz = 5,2; $\alpha = .69$) und *Antizipation von Misserfolg* (erklärte Varianz = 4,7; $\alpha = .59$).

- Teilt man die Gesamtstichprobe in die beiden Gruppen „Bewerber“ und „Nicht-Bewerber“, so weichen die Mittelwerte hochsignifikant voneinander ab: Die Bewerber äußern, weniger häufig ängstlich zu sein oder in schulischen Anforderungssituationen Stress zu erleben. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diese Schülerinnen und Schüler bisher in ihrem Leistungsvermögen immer wieder bestätigt worden sind. Bewerber sind sich offensichtlich sicher, dass sie ein gutes Leistungsvermögen besitzen und den schulischen Anforderungen ohne größere Probleme gerecht werden können.

Es war zudem von Interesse zu untersuchen, ob es Situationen gibt, die unterschiedliche Qualitäten von Angst erzeugen. Dies wurde mit Hilfe der Faktorenanalyse präzisiert. Dabei wurden zwei Faktoren errechnet: Der eine verweist auf Angst, die mit

unterrichtlichen Situationen zusammenhängt, wie z. B. Prüfungen oder das „an-die-Tafel-gerufen-Werden“. Man könnte ihn als Leistungsangst bezeichnen. Der zweite Faktor zielt ab auf Ängste aus dem Vergleich mit Mitschülern, thematisiert also vor allem die soziale Dimension von Leistungsvergleichen.

- Hinsichtlich dieser beiden Angstformen zeigen sich tendenzielle Unterschiede zwischen Bewerbern und Nicht-Bewerbern. Dabei erweist sich nur bei der Leistungsangst die Mittelwertsdifferenz als signifikant auf dem 5 % -Niveau.
- Insgesamt liegen die Mittelwerte jedoch deutlich im unteren Skalenbereich. Das bedeutet, dass beide Angstformen nicht sehr stark ausgeprägt sind und Schülerinnen und Schüler ihren Schulalltag im allgemeinen nicht als besonders angstbesetzt empfinden. Jedoch erweisen sich in beiden Angstformen die Nicht-Bewerber tendenziell als ängstlicher, wenngleich die Mittelwertsdifferenzen nicht signifikant sind.
- Dieses Ergebnis lässt sich in Deckung zu anderen Erkenntnissen der Untersuchung bringen: Bewerber scheinen in höherem Maß über schulrelevante kognitive Kompetenzen zu verfügen und besser mit Arbeitstechniken ausgestattet zu sein, die zur Bewältigung der angst- oder stressbesetzten Situation, wie Lernen oder Prüfung, erforderlich sind. Dies könnte auch die Differenzen bei den Mittelwerten zur Ängstlichkeit erklären.

Fasst man die Befunde zur Ängstlichkeit und Schulangst zusammen, ergibt sich ein recht stimmiges Bild:

- Im Vergleich scheinen die Bewerber weniger ängstlich zu sein, sowohl was die Leistungsangst, als auch was den sozialen Vergleich angeht.
- Bewerber verfügen in höherem Maß über die für Schulerfolg relevanten Kompetenzen und fühlen sich daher handlungssicherer, was seinen Ausdruck in weniger Ängstlichkeit findet.
- Allerdings: Zwischen beiden Gruppen bestehen keine großen Mittelwertsunterschiede. Teilweise handelt es sich sogar nur um einen Zehntel-Skalenpunkt. Von daher kann man sagen, dass das Merkmal "Bewerber" nicht stark diskriminationsfähig ist. Es lassen sich keine großen Bewertungsunterschiede feststellen.

VII.2 Schulzufriedenheit

Der Aspekt der allgemeinen Schulzufriedenheit ist an allen Schulen positiv ausgeprägt: 88 % der Schülerschaft unserer Stichprobe äußert sich bei den Aussagen im Schülerfragebogen, die sich hierauf beziehen, in der Tendenz eher positiv und haben einen Skalenwert oberhalb der theoretischen Skalenmitte von 2,5. Bei den Bewerbern beträgt der Mittelwert 3,4, bei Nicht-Bewerbern 3,0. Die Abweichungen zwischen den Verteilungen sind jedoch nur gering.

- Am auffälligsten ist die niedrige Schulzufriedenheit in den leistungsschwächsten Gruppierungen der Nicht-Bewerber, was auf Enttäuschungen hindeutet, die durch Überforderung ausgelöst werden.

- Allerdings ist umso bemerkenswerter, dass selbst in diesen Fällen im Durchschnitt die theoretische Skalenmitte nicht unterschritten wird, dass also selbst hier allenfalls von einer indifferenten Einstellung gegenüber Schule gesprochen werden kann.
- Die Tatsache, dass sich die Gruppe der Bewerber ebenfalls etwas weniger zufrieden mit der Schule äußert, als die Gruppe der leistungsstarken Nicht-Bewerber, kann entsprechend als Hinweis auf die Folgen einer Unterforderung gedeutet werden. Warum allerdings – die Triftigkeit dieser Interpretation unterstellt – die leistungsstarken Nicht-Bewerber diese Unzufriedenheit nicht zeigen, ist auf Grundlange der zur Verfügung stehenden Daten nicht schlüssig zu beantworten.

VII.3 Kausalattribution von Erfolg und Misserfolg

Menschen unterscheiden sich in der Annahme, ihr Leben selbst in der Hand zu haben, selbst über ihr Leben bestimmen zu können oder von externen Zwängen abhängig zu sein. In der Psychologie wird dieser Sachverhalt unter Namen wie „Täter-Opfer-Orientierung“, „Selbstbestimmung“, „Locus of control“ oder „Selbstverantwortlichkeit“ diskutiert. Diese Konstruktfamilie geht auf Julian Rotter (1966) zurück, der das Konzept des „locus of control“ im Rahmen seiner sozialen Lerntheorie (Rotter, 1954) entwickelte, das von Weiner (1976) weiterentwickelt wurde. Krampen (1982) prägte den heute gängigen Begriff „Kontrollüberzeugung“; mit dem die „generalisierte Erwartungshaltungen eines Individuums darüber, ob es durch eigenes Verhalten Verstärker und wichtige Ereignisse in seinem Leben beeinflussen kann (internale Kontrolle) oder nicht (externale Kontrolle)“ verbunden wird (Krampen 1982, S.1). Die Überzeugung, wie viel Kontrolle – wie viel Einfluss – man über sein Schicksal hat, hat große Auswirkungen auf eine ganze Palette von Verhaltensweisen, so auch auf Lernmotivation und Lernverhalten.

Es wird allgemein von vier Erklärungstypen ausgegangen, die auf den Dimensionen internal, external und stabil - variabel angeordnet werden: Schulische Leistungen können demnach auf Begabung (internal stabil), Anstrengung (internal variabel), Aufgabenschwierigkeit (external stabil) und Pech oder Glück (external variabel) zurückgeführt werden.

Man kann annehmen, dass bestimmte Attribuierungsmuster die schulische Leistungsbereitschaft fördern, andere dagegen eher hinderlich sind:

- Wer Erfolg darauf zurückführt, dass er/sie sich genug angestrengt hat, wird sich wahrscheinlich auch beim nächsten Mal wieder anstrengen oder sich wenigstens sicher sein, dass bei Anstrengung wieder eine gute Leistung erbracht werden kann.
- Wer Erfolg auf Begabung attribuiert, wird auch weiterhin sehr erfolgszuversichtlich sein, sich jedoch nicht unbedingt anstrengen.
- Wer Misserfolg auf fehlende Anstrengung zurückführt, wird vermutlich davon überzeugt sein, dass ein zukünftiges Bemühen zu einer positiven Leistung führt und sich beim nächsten Mal mehr bemühen.

- Jemand, der Misserfolg auf fehlende Begabung zurückführt, wird glauben, dass er/sie trotz intensiver Bemühungen keine guten Leistungen erbringen kann und daher den Mut und die Motivation zu vermehrter Anstrengung verlieren.

Der Fragenteil zur Attribution diente der Ermittlung von Erfolgs- bzw. Misserfolgsattributionsmustern im schulischen Bereich. Mittels zweier Skalen, die je aus acht Items bestehen, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die Ursachen für Gelingen oder Misslingen von schulischen Leistungen zu beurteilen. Damit sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob das Ge- oder Misslingen auf Glück bzw. fehlendes Glück, Hilfe von außen bzw. fehlende Hilfe, Aufgabenleichtigkeit bzw. –schwierigkeit, Können bzw. Nichtkönnen oder auf Anstrengung bzw. mangelnde Anstrengung zurückgeführt wird.

Die Faktorenanalyse des entsprechenden Teilfragebogens gibt dies in zwei Wahrnehmungsdimensionen wieder: Faktor 1 (erklärte Varianz = 29,8; $\alpha = .68$) kann als Kontrolle bezeichnet werden, Faktor 2 (erklärte Varianz = 19,8; $\alpha = .51$) als Kontrollverlust.

Hinsichtlich der Erfolgsattribution lassen sich drei Faktoren herauskristallisieren. Faktor 1 sieht Erfolg an die Hilfe andere Menschen gebunden (erklärte Varianz = 22,4; $\alpha = .78$), Faktor 2 erklärt Erfolg mit eigenen Anstrengung (erklärte Varianz = 12,8; $\alpha = .64$) Faktor 3 sieht Erfolg vom Glück abhängig (erklärte Varianz = 10,8; $\alpha = .56$).

Die beiden Faktoren "Kontrolle" und "Kontrollverlust" wurden mittels Varianzanalyse miteinander verglichen.

- Alle Mittelwerte der internalen Kontrolle liegen etwas über der Skalenmitte. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler den Grund für ihre schulischen Leistungen eher in sich selbst suchen, als sie äußeren Umständen zuzuschreiben.
- Die meisten dieser Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.
- Jedoch weist die Tendenz der gefundenen Unterschiede darauf hin, dass Bewerber über eine höhere internale Kontrollüberzeugung verfügen, als Nicht-Bewerber und noch mehr als die Nicht-Bewerber davon überzeugt sind, für ihre Leistung selbst verantwortlich zu sein.
- Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über eine starke internale Kontrollüberzeugung verfügen, berichten weniger häufig von Angst und Unsicherheit. Eine differenzierte Berechnung für Nicht-Bewerber und Bewerber kann aufgrund der geringen Bewerberzahlen nicht erfolgen.

VII.4 Orientierung am System „Schule“

Es sollte untersucht werden, ob sich Bewerber von Nicht-Bewerbern dahingehend unterscheiden, ob sie sich systemverträglicher verhalten. Um diese Vermutung zu überprüfen, wurden Items gesammelt, die Auskunft über diesen Verhaltenskomplex

geben können. Solche Variablen zielen ab auf Hausaufgaben- und Lernverhalten, einige Selbstkonzept-Elemente und einzelne Erfolgsattributionen.

- Bewerber unterscheiden sich demnach in einer Reihe von Verhaltensweisen systematisch von Nicht-Bewerbern: Sie machen Hausaufgaben sorgfältiger, schreiben Hausaufgaben weniger häufig ab, und organisieren das Erledigen ihrer Aufgaben sorgfältig. Sie äußern häufiger, dass sie keine Angst vor Prüfungen, dafür aber großen Spaß an der Schule haben.
- Alles in allem fügen sich die Bewerber besser in die institutionellen Bedingungen der Schule ein als Nicht-Bewerber. Sie leben stärker im Einklang mit den Anforderungen des Schulsystems.
- Offen bleibt dabei, wie sich dieses leichte Einfügen in die Institution begründet: Sind Bewerber zu guten Schülerinnen und Schülern geworden, weil sie eben diese Fähigkeit einfach haben oder ist es so, dass das häufige Erfahren von positiver Verstärkung und Lob durch die Schule aufgrund ihrer Leistungen ihnen die Entwicklung solcher Einstellungen nahe legen.

VIII. Ausblick

Die in vorliegendem Abschlussbericht dargelegten Ergebnisse werden in einer zweiten Erhebung mit einer größeren Stichprobe ergänzt und vertieft werden. Wie in Teilstudie A1, so kommt auch in A2 ein Schülerfragebogen zum Einsatz. Zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wird eine überarbeitete Version des kognitiven Leistungstests P-S-B eingesetzt. Der neu geeichte Test verspricht, differenzierter als bisher das individuelle Intelligenzprofil der Schülerinnen und Schüler erkennen zu lassen. Außerdem ist er übersichtlicher gestaltet und damit einerseits für die Schülerschaft leichter zu bearbeiten, andererseits leichter auszuwerten.

Als Schwerpunkte für die Auswertung sind geplant:

- Ausschöpfungsgrad hinsichtlich der Kriterien Noten und Intelligenz. Es soll untersucht werden, wie sich der Ausschöpfungsgrad für die LPK anhand der Auswahlkriterien Notensumme und Intelligenz darstellt. Konkret: Wie viele Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe entsprechen den Auswahlkriterien und wie viele von diesen bewerben sich für die LPK?
- Analyse der aufgenommenen und abgelehnten Bewerber. Zeichnet sich ein bestimmtes Profil ab, welches die aufgenommenen und abgelehnten Bewerber unterscheidet, z.B. im Hinblick auf ihre Intelligenz oder verschiedene nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale?
- Untersuchung der Persönlichkeitsprofile von Bewerbern und Nicht-Bewerbern. Gibt es Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur der beiden untersuchten Gruppen?
Hier interessieren besonders diejenigen Schülerinnen und Schülern, welche die oben genannten Auswahlkriterien erfüllen. Wenn man innerhalb dieser für geeignet befundenen Gruppe Bewerber und Nicht-Bewerber vergleicht, lassen sich dann Unterschiede hinsichtlich der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale Angst- und Stressbewältigung, Schulzufriedenheit, Erfolgs- und Mißerfolgsattribution und Orientierung am System „Schule“ feststellen?

Die Ergebnisse aus Teilstudie A2 werden Ende des Jahres 2003 vorgestellt werden.

VIII. Literatur und Internetquellen

- Bartenwerfer, H.** (1988): besondere Begabungen in der normalen Schule. Forschung, Beratung, pädagogischer Auftrag. Frankfurt am Main
- Baumert, J. ; Lehmann, R. et al.** (1997): TIMSS – Mathematisch - naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen
- Baumert, J. et al.** (2002): Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen
- Baumert, J. et al.** (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland . Opladen
- Baumert, J. et al.** (2003): Pisa 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Max-Planck Institut für Bildungsforschung. Berlin
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung** (1996): Aspekte der Lernausgangslage der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Amt für Schule Hamburg
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen** (1990): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik
- Feger, B. & Prado, T.** (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt.. Darmstadt
- Heller, K. & Rosemann, H.** (1981): Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Stuttgart
- Heller, K.** (1991): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Bildungsberatung. Bern
- Heller, K., Mönks, F.& Passow, A. H.** (1993): International Handbook of research and Development of Giftedness und Talent, Oxford
- Heller, K. & Rindermann, H.** (1996): Fünfter Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des baden-württembergischen Schulmodellversuchs „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang.
- Henze, G. & Nauck, J.** (1985): Testen und Beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik. Bad Heilbrunn
- Horn, W.** (1969): Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung P-S-B. Göttingen
- Huinink, J. & Mayer, K.U.** (1995): Kollektiv und Eigensinn. Lebensläufe in der DDR und danach. Berlin
- Kaiser, A.** (1997): Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit, Abschlussbericht - BEGYS Rheinland-Pfalz, Mainz
- Kaiser, A.** (1998): Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit, Abschlussuntersuchung in der gymnasialen Oberstufe - BEGYS Rheinland-Pfalz, Mainz
- Kohtz, K. & Wurl, B.** (1999): Begleitforschung zum Schulversuch „Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs“. Abschlussbericht. Berlin
- Krampen, G.** (1982): Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen („locus of control“), Göttingen
- Kuhl, J.** (1985): Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle. Berlin

- Lehmann, R.H. et al.** (1996): Aspekte der Lernausgangslage– Klassenstufe 5. Hamburg
- Lehmann, R.H. et al.** (1998): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 7. Hamburg
- Lehmann, R.H. et al.** (1999): Aspekte der Lernausgangslage der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Amt für Schule, Hamburg
- Lehmann, R.H. et al.** (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Hamburg
- Lötsch, M.** (1985): Arbeiterklasse und Intelligenz in der Dialektik von wissenschaftlich-technischem, ökonomischem und sozialem Fortschritt. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 33
- Maaz, K.** (2002): Ohne Ausbildungsabschluss in der BRD und DDR; Berufszugang und die erste Phase der Erwerbsbiographie von Ungelernten in den 1980er Jahren, Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 3/2002. Berlin
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung** (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
- Perleth, C.** (1992): Strategienutzung, Metagedächtnis und intellektuelle Begabung. Dissertation. München
- Perkun, F.** (1986): Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Allgemein Persönlichkeitstheoretische Überlegungen und eine Längsschnittuntersuchung zur Emotions- und Motivationsentwicklung bei Schülern. München: LMU.
- Rost, D.** (2001): Hochbegabung. In: Rost, D. (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie
- Rotter, J. B.** (1954): Social learning and clinical psychology. New York
- Rotter, J. B.** (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs 80
- Schreyer, I.** (1990): Fragebogen zum Arbeitsverhalten von Sekundarschülern (AV-S). In: Heller, K.A. (Hrsg): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen“ an das BMBW, Anhang B20. München: LMU
- Schwarzer** (1980): Schulangst und Lernerfolg. Zur Diagnose und zur Bedeutung von Lernangst in der Schule, Düsseldorf
- Steinberg, W.** (2003): Erste Auswertungsergebnisse des prognostischen Tests als Bestandteil des Aufnahmeverfahrens in den Leistungsprofilklassen im Schuljahr 2002/03, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde
- Wissenschaftsrat** (1982): Empfehlungen und Stellungnahmen, Köln
- Weiner, B.** (1976): Theorien der Motivation, Stuttgart
- Weiner, B.** (1985): „Spontaneous“ causal Thinking. Psychological Bulletin, 97, 74 – 84
- Weiner, B.** (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer
- Zimbardo, P.G.** (1995): Psychologie, Berlin

Internetquellen:

<http://www.lds-bb.de/sixcms/list.php/lds> Landesbetrieb für Datenverarbeitung und Statistik
Land Brandenburg Dienstleister für Information und Kommunikation

<http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/>

http://www.destatis.de/d_home.htm (Statistisches Bundesamt Deutschland)

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>