

**Transition vom Gymnasium an die Realschule
- Am Beispiel der 7. und 8. Jahrgangsstufe -**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von

Frank Puschner aus
Augsburg im Februar 2010

Frank Puschner, geboren 1978 in Augsburg, studierte Lehramt für Realschule, mit den Fächern Mathematik und katholische Religionslehre, vom Oktober 2005 bis September 2008 und promovierte im Fach Schulpädagogik im Juni 2010.

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter O. Chott

Tag der mündlichen Prüfung: 15.06.2010

*Für die nächste Generation:
Piwi, David-Finn, Lukas und Dominik*

Danksagung

Das vorliegende Buch stellt meine an der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg verfasste Dissertation mit dem Titel „Transition vom Gymnasium an die Realschule“ dar.

Mein besonderer Dank gilt dem Betreuer und Förderer meiner Studie Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, der maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Herrn Wiater möchte ich für seine Offenheit, Flexibilität und Menschlichkeit danken und für seine stete Bereitschaft zum Gespräch. Seine konstruktiven Anregungen sowie kritische Hinweise waren unabdingbar bei der Erstellung des inhaltlichen Profils. Ich danke auch Herrn Wilfried Griebel, für seine gewinnbringenden Diskussionen sowie die durch sein diskurstheoretisches Expertenwissen verbundenen Denkanstöße. Frau Daniela Ziegler kommt ein besonderer Dank zu, da ohne Sie die Arbeit von vornherein nicht möglich gewesen wäre. Ebenso danke ich den Leitungsebenen der einzelnen Untersuchungsschulen. Hier gilt mein besonderer Dank Herrn RSR Jürgen Fritsch sowie RSK Johannes Kaiser (Bertolt-Brecht-Realschule, Augsburg), Herrn RSR Günter Christoph (Christoph-Probst-Realschule, Neu-Ulm), Herrn RSR Franz Eschlberger sowie Herrn RSK Christian Zingler (Christoph-von-Schmid-Realschule, Thannhausen), Herrn RSR Hans Peter Scholze (Dr.-Max-Josef-Metzger-Schule, Meitingen), Herrn RSR Markus Rechner sowie RSK Luis Felipe Garcia Morales (Leonhard-Wagner-Realschule, Schwabmünchen), Herrn RSR Werner Mühlbauer (Maria-Ward-Realschule, Augsburg), Herrn RSR Herbert Woerlein und Herrn RSK Roland Hajek (Staatliche Realschule Neusäß), Herrn RSR Horst Walther (Staatliche Realschule Zusmarshausen) und abschließend natürlich auch allen Lehrkräften und Mitarbeitern, die sich bereit erklärt hatten, mich bei der Untersuchung mit großem Engagement zu unterstützen.

Von Herzen danke ich Stefanie Bonetsmüller, Ines Quanz und Silvia Tomi, die mich während meiner Arbeit vor manch geistigen Verwirrungen im Diskursuniversum bewahrt haben und mich stets freundschaftlich begleitet haben. Ein ganz besonderer freundschaftlicher Dank für ihr kritisches Zuhören, für inspirierende Gespräche und für ihre mentale und universitäre Unterstützung gilt Florian Böck, Reinhard Doll, Dr. Monika Jäckle, Prof. Dr. Volker Ulm und Prof. Dr. Franz Sedlmeier. Zuletzt möchte ich meinen Eltern, Inge und Volker Puschner, meiner Schwester Silke mit Familie, meinem Bruder Ralph mit Familie und meinem Onkel Herwig Puschner mit Familie für ihre immerwährende Unterstützung und ihren selbstverständlichen Zuspruch danken, sowie meiner Großmutter Hilde Puschner und meinem Großvater Werner Bredemann, für ihre unermüdliche Zuversicht und erfahrene Unterstützung auf allen Ebenen.

Inhalt

A. Einleitung.....	8
<i>Die Leistungsüberforderung am achtjährigen Gymnasium – ein Problem?.....</i>	
<i>8</i>	
B. Hauptteil	12
Erster Teil: Theoretischer Hintergrund	
12	
1. <i>Transition</i>	12
1.1. <i>Definitionen</i>	12
1.2. <i>Transition im Allgemeinen und Speziellen</i>	15
1.3. <i>Theoretische Ansätze in der Übergangsforschung</i>	18
1.3.1. <i>Der ökopyschologische Ansatz von Bronfenbrenner</i>	18
1.3.2. <i>Das ökologische Modell von Nickel</i>	25
1.3.3. <i>Der Stressansatz von Lazarus</i>	29
1.3.4. <i>Die Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp</i>	33
1.3.5. <i>Der Transitionsansatz von Cowan, Fthenakis, Griebel und Niesel</i>	38
1.4. <i>Zusammenfassung der vorgestellten Ansätze</i>	43
1.5. <i>Zusammenschluss der Transitionskonzeptionen</i>	44
1.6. <i>Stand der Forschung</i>	45
1.6.1. <i>Individuelle Unterschiede – Voice Of The Consumer</i>	48
1.6.2. <i>Einfluss genetisch kultureller Faktoren</i>	49

1.6.3. <i>Schulisches und soziales Umfeld – schulische und soziale Anpassung</i>	51
1.6.4. <i>Unterstützung durch die Lehrkräfte</i>	54
1.6.5. <i>Geschlechterspezifische Unterschiede</i>	56
1.6.6. <i>Noten</i>	57
1.6.7. <i>Weitere signifikante Einflussfaktoren</i>	58
2. <i>Belastung und Beanspruchung</i>	61
2.1. <i>Psychische Entwicklung und Belastbarkeit</i>	61
2.2. <i>Außer- und innerschulische Faktoren der Schüler-beanspruchung</i>	62
2.2.1. <i>Außerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung</i>	63
2.2.2. <i>Innerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung</i>	64
2.2.3. <i>Zusammenfassung außer- und innerschulischer Belastungsfaktoren der Schülerbeanspruchung</i>	66
2.3. <i>Schulische Belastung und Beanspruchung</i>	67
2.3.1. <i>Begriffsbestimmung „Belastung“ und „Beanspruchung“</i>	68
2.3.2. <i>Das Belastungs-Beanspruchungskonzept</i>	70
2.3.3. <i>Zusammenfassung des allgemeinen Belastungs- und Beanspruchungskonzepts</i>	73
2.4. <i>Bedingungs- Belastungsfaktoren für Stresserleben</i>	74
2.5. <i>Stand der Forschung</i>	80
3. <i>Sitzenbleiben</i>	87
3.1. <i>„Sitzenbleiben“ – eine Transition</i>	87
3.2. <i>Stand der Forschung</i>	87
3.2.1. <i>Was versteht man unter Schulversagen?</i>	87

3.2.2. Überblick über die bildungspolitische Situation und öffentliche Meinung ...	89
3.2.3. Ursachen, Faktoren und Vorhersagewerte für das Sitzenbleiben	92
3.2.4. Pro-Sitzenbleiben	110
3.2.5. Contra-Sitzenbleiben	111
3.2.6. Relativierungen	114
3.2.7. Vorbeugende Maßnahmen	115
3.2.8. Musterbeispiel einer schülergerechten Umsetzung von Forschungsergebnissen	124
Zweiter Teil: empirische Untersuchung der Transition	126
4. Untersuchungsziele	126
4.1. Zielsetzung	126
4.2. Fragestellung	128
4.3. Untersuchungshypothesen	130
Datenerhebung	136
4.4. Methodische Überlegungen	136
4.4.1. Untersuchungsdesign	137
4.4.2. Stichprobengewinnung	143
4.4.3. Fragebogenkonstruktion	144
4.4.4. Messinstrumente	149
4.4.5. Statistische Auswertungsinstrumente	177

Datenanalyse und Datenauswertung.....	184
5. <i>Ergebnisse</i>	184
5.1. <i>Stichprobenbeschreibung</i>	184
5.2. <i>Deskriptive Untersuchungsbefunde</i>	186
5.2.1. <i>Deskriptive Respondentendaten</i>	187
5.2.2. <i>Ergebnisse der Hypothesenprüfung</i>	289
C. Schluss.....	323
6. <i>Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</i>	323
6.1. <i>Zusammenfassung und kritische Reflexion</i>	323
6.2. <i>Weiterführende Forschungsfragen und pädagogische Konsequenzen</i>	332
D. Anlagen	334
7. <i>Interne Anlagen</i>	334
7.1. <i>Nachweis der zitierten und erwähnten Quellen</i>	334
7.2. <i>Anhang A</i>	
7.3. <i>Anhang B</i>	

A. Einleitung

Die Leistungsüberforderung am achtjährigen Gymnasium – ein Problem?

Der bildungspolitische Großversuch in Deutschland oder auch im Politikerjargon "G8" genannt war in den vergangenen Jahren ein Dauerthema in Deutschlands Medien. Es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler bereits nach 12 Jahren das Abitur absolvieren sollen anstatt der bisher deutschlandweit überwiegenden 13 Jahre. Und falls ja, was müsse bis dahin gelernt werden?

Die beiden Bundesländer, Sachsen und Thüringen, haben nach der Wiedervereinigung mit der BRD an ihrem bildungspolitischen Programm festgehalten und eine Anpassung an das im Westen Deutschlands vorherrschende neunjährige gymnasiale System, welches seit 1920 bestand hatte, abgelehnt. Denn 12 Jahre Schule seien ja genug, wie vielerorts auf der Welt bewiesen werde. Nur wenige Länder, wie beispielsweise die Niederlande, Polen und Italien, halten an der neunjährigen Struktur fest.

Auf Grund der Globalisierung, dem Bestreben im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben (vgl. u.a. PISA-Schock von 2000) oder einfach aus Effizienzgründen, hat sich nun auch der Westen Deutschlands dazu entschlossen, das Gymnasium auf acht Jahre zu begrenzen. Mittlerweile haben vierzehn der sechzehn Bundesländer die Standardausbildungszeit bis zum Abitur auf zwölf Schuljahre gekürzt. Die letzten beiden verbleibenden Bundesländer, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz, zogen wenig später nach. Wer dort im Schuljahr 2008/09 in das Gymnasium eintritt, kann sein Abitur bereits nach acht statt neun Jahren machen. Rheinland-Pfalz hat nicht nur mit der Umstellung bis zuletzt gewartet und konnte so von anderen Bundesländern begangene „Umsetzungsfehler“ vermeiden, sondern knüpft die Umstellung auch an die Forderung, dass das G8 nur in Gymnasien in Ganztagsform umzusetzen sei.

Doch der Enthusiasmus über den reformierten Bildungszweig sollte bald nachlassen. Die Umstellung stieß auf heftigen Widerstand seitens der Eltern, Lehrer und auch der Schüler. Lediglich die Wirtschaft und die Politik hielten an der Reform fest und befürworteten diese weiterhin. Der Grundgedanke des G8 – ein schneller Weg ins Leben – wurde zum neuen Synonym für die bundesdeutsche Bildungsmisere. Grund hierfür war eine zu hastige Umsetzung des achtstufigen Gymnasiums. Bereits Hamburg oder Hessen haben in einem Eilverfahren das G8 in der Bildungspolitik implementiert, aber keiner führte die Umsetzung derartig ad hoc durch wie das leistungsbewusste Bayern. Noch vor der Landtagswahl 2003 beteuerte der damalige Ministerpräsident, dass das neunjährige Gymnasium bestehen bleibe. Bereits ein Jahr später waren die Schüler, welche auf das Gymnasium wechselten, Mitglieder des G8.

Mit einer Vorlaufzeit von einem Jahr wurde ein ganzer Bildungszweig restrukturiert. Schlagwörter wie „Turbo-Abitur“ oder „Diebstahl der Kindheit“ beherrschten in den kommenden Jahren die Medien. Freilich, dass ein achtjähriges Gymnasium durchaus neben seinen ein Jahr länger dauernden „Kollegen“ konkurrenzfähig ist, hat Sachsen, der Gewinner der PISA-E Studie 2006, eindrucksvoll bewiesen. Wieso sollte dann das Experiment Turbo-Abitur in den anderen Bundesländern scheitern?

Nun zum einen stellte, wie bereits erwähnt, die schnelle Umsetzung einen großen Risikofaktor dar, aber auch die Tatsache, dass die Implementierung ohne wissenschaftliche Begleitung erfolgt ist, welche gerade aber bei solchen fundamentalen Änderungen unabdingbar ist. Und genau in jener Art der Vorgehensweise liegt das Problem. Nicht darin ob die Schüler für das Gymnasium acht oder neun Jahre benötigen. Dass eine derartige Schulumstrukturierung auch durchwegs positiv verlaufen kann, zeigt die Klaus-Groth-Schule im schleswig-holsteinischen Neumünster auf. Dort wurde – ganz freiwillig – das G8 bereits im Jahre 2001 eingeführt. Zeitgleich mit dem G8 Vorreiter Saarland, welches als erstes westdeutsches Bundesland das „Projekt Zukunft“ initiierte.

Jedoch bestand, verglichen mit der Umsetzung in Rest-Deutschland, ein entscheidender Unterschied. Das Kollegium wurde bereits im Vorfeld der Umstellung dazu angehalten, Fach für Fach nach verzichtbarem Stoff durchzugehen um so neue komprimierte Lehrpläne zu entwickeln. Und ein weiterer wichtiger Aspekt ist: das Kollegium befürwortete das achtjährige Gymnasium.

Nachdem der Aufruhr um das achtjährige Gymnasium nicht abebbte, wurde die Politik zum Handeln gezwungen. So hat z.B. die Kultusministerkonferenz (KMK) 2008 beschlossen, im G8 eine Reduzierung des Stoffumfangs und eine Befreiung des Lehrplanes von weniger wichtigen Inhalten durchzuführen, um die Schulzeit schülerfreundlicher zu gestalten. Ein wichtiger Schritt, denn die Lehrpläne sollten dadurch flexibler werden. Allerdings stellt sich nun die Frage: „Was sind weniger wichtige Inhalte?“ Fachlehrer neigen, was ihr Fach angeht, zu Absolutheitsansprüchen und fordern eher eine Kürzung des Stoffumfangs in anderen Fächern als in ihrem eigenen. Natürlich sind die Lehrer hier in besonderer Weise gefordert – ohne Zweifel – jedoch sind die eigentlich Leidtragenden dieser Misere die Schüler selbst.

Denn die Inkonsistenz, gleicher Stoff in einem Jahr weniger, legt die Vermutung nahe, dass die Schülerinnen und Schüler des G8 wesentlich mehr Zeit für die Schule als bisher aufwenden müssen und dadurch eventuelle Leistungsüberforderungen zu Tage treten. Im G8-Land Thüringen sucht man eine derartige Überforderung vergebens. So haben die Forscher Bos und Kollegen (2001) bundesweit den Leistungsdruck an insgesamt 38 acht- und neunjährigen Gymnasien untersucht und sind zu dem Schluss gekommen, dass sich Schüler und Schülerinnen vor allem dann beansprucht fühlen, wenn sie sich einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sehen und ein Zweifel an der Relevanz der schulischen Lerninhalte besteht. Ansonsten wird die für schulische Aktivitäten benötigte Zeit als notwendiges Übel der Schullaufbahn hingenommen, egal ob acht oder neun Jahre.

Dies gilt m.E. allerdings nur für ein bereits etabliertes Subsystem Schule. Die Frage, die nun in der hier vorliegenden Arbeit gestellt wird, ist nicht, ob ein achtstufiges Gymnasium effektiver, ökonomischer bzw. schülerfreundlicher ist als das neunstufige, sondern inwieweit die Schülerinnen und Schüler von den Leistungsan- und überforderungen berichten die sich auf Grund der Umstellung vom neun- auf das achtjährige Gymnasium in Bayern ergeben könnten und ob dieser Sachverhalt empirisch aufgezeigt werden kann.

Als theoretische Grundlage für diese Arbeit spielen drei wesentliche Aspekte, die sich bereits direkt bzw. indirekt in der Themenstellung widerspiegeln, eine wichtige Rolle. Diese werden nun in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit detailliert vorgestellt. So wird in Kapitel 1 das theoretische und praktische Konstrukt „Transition“ thematisiert, in Kapitel 2 die „Belastung und Beanspruchung“ von Schülerinnen und Schülern und in Kapitel 3 das „Sitzenbleiben“. Jedes dieser drei Kapitel beginnt mit dem theoretischen Konstrukt und wird durch den aktuellen Stand der Forschungen abgerundet, die wiederum für die Konzeption der eigenen Erhebungsinstrumente bedeutsam waren.

In Kapitel 4.4. werden methodologisch weit verbreitete Untersuchungsinstrumente kurz vorgestellt, während im Anschluss (Kapitel 4.4.1.) mein Vorgehen bei der Untersuchung sowie die Konzeption (Items) des hier verwendeten Fragebogens und die Zusammensetzung der Stichproben beschrieben werden. Es folgt die Datenanalyse und Auswertung (Kapitel 5.2.1.) sowie in Kapitel 5.2.2. die Ergebnisse der Untersuchung in Revision auf bereits vorhandene Erkenntnisse. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des Forschungsvorhabens (Kapitel 6).

B. Hauptteil

Erster Teil: Theoretischer Hintergrund

1. Transition

„Researchers do not agree on what kind of event this transition is – there is no common theoretical background“ (Sirsch 2003, S. 392). Diese Stellungnahme über den Stand der Transitionsforschung von Ulrike Sirsch beschreibt recht deutlich, auf welchem Fundament die Übergangsforschung beruht: Auf keinem gemeinsamen.

Was also versteht man nun genau unter Transition? Der Begriff des „Übergangs“ (engl. „Transition“) ist, trotz häufiger Verwendung in der pädagogischen Fachdiskussion, kaum in den Lexika zu finden (Däschler-Seiler 2004, S. 14).

1.1. Definitionen

In der Literatur lassen sich wiederum unterschiedliche Definitionen ausfindig machen. So definiert Cowan, der als Begründer des Transitionsbegriffes gesehen werden kann, einen Übergang als *„longterm processes that result in a qualitative reorganization of both inner life and external behavior“* (Cowan 1991, S. 6). Die Zeit des Überganges schildert er als *„a time of disequilibrium and internal conflict“* (Cowan 1991, S. 6).

Eine weitere, dem Ansatz Cowans ähnliche und recht prägnante Definition des Themenkomplexes Transition stammt von dem Sozialpsychologen H. Welzer:

„Mit Transition werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufes in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Welzer 1993)

Welzer (1993) versteht des Weiteren unter dem aus der Familienpsychologie stammenden Begriff *„Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfung und Brüchen führen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen, also spezifische Sozialisationsprozesse durchlaufen“ (Welzer 1993, S. 8).*

Eine weitere, umfassendere Transitionsdefinition von Griebel ist auch im Lexikon der Erziehungswissenschaft () verfasst:

„Transitionen sind Phasen komplexer biographischer Wandlungsprozesse im sozialen Kontext. Sozialanthropologische Konzepte der Statuspassage von van Gennep und Strauss wurden von Parkes als psychosoziale Transition und deren Bewältigung weiterformuliert. In der neueren Entwicklungspsychologie fanden interdisziplinär Theorieansätze Anwendung: Ökopsychologie Bronfenbrenners, Theorie von Stress und Bewältigung, kritische Lebensereignisse, Bindungstheorie, Konstruktivismus. Transitionen wurden untersucht bei familialen Strukturen (Elternschaft, Scheidung, Wiederheirat/Stieffamilie), sowie auch in der Pädagogik Übergänge zwischen Familien und Bildungseinrichtungen: Eintritt in die Krippe, Kindergarten, Grundschule. Diskontinuitäten müssen bewältigt werden auf drei Ebenen: individuell: Identität, Emotionen, Kompetenzen; interaktional: Beziehungen und Rollen; kontextuell: Pendeln zwischen Lebensumwelten, zeitnahe zusätzliche familiale Transitionen. Zahlreiche Befunde zu unterschiedlichen Aspekten des komplexen Transitionsansatzes belegen die Bedeutung zum Verständnis von Familienentwicklung und zum Erschließen von Bildungsressourcen in vorschulischen Einrichtungen und Schule. Impulse für Interventionen

für Familie ebenso wie für die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen untereinander und mit Familie mit stärkerer Betonung der unterschiedlichen Perspektiven über Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten“.

Eine weitere Definition des Terminus Transition ist auch im Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher von Niesel und Griebel (2006, S. 447) zu finden:

„Transition bedeutet Übergang und wird auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen erfordern und die als bedeutsame biographische Erfahrung in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden. Charakteristisch ist dabei, dass die betreffende Person einen Prozess beschleunigter Veränderungen und besonders intensiven Lernens durchlebt.“

Der am meiste erforschte Gegenstand ist der institutionelle Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Dieser ist zwar durch den Wechsel von einer Institution in die nächste gekennzeichnet, eine operative Sichtweise wird dem Übergang jedoch nicht gerecht (Grotz 2005).

Die folgende historische Entwicklung der Übergangsforschung bezieht sich hauptsächlich auf den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule. Daher wird nun die vorhandene Theorie im Lichte dieses Übergangs betrachtet und dann, jedes Kapitel abschließend, diese Theorie auf bildungssysteminterne Übertritte angewandt. Also inwieweit kann die Theorie auf den in dieser Arbeit relevanten Übertritt vom Gymnasium an die Realschule angewandt werden.

Das normierte Ereignis des „Schuleintritts“ kann als „ökologischer Übergang“ (Bronfenbrenner 1979, 1981), als „Einschulung aus ökosystemischer Perspektive“ (Nickel 1990), als „stressreiche Phase“ (Lazarus 1995), als „kritisches Lebensereignis“ (Filipp 1995b) und als

„Transition“ (Cowan 1991), erweitert durch Griebel und Niesel (1999, 2002) bezeichnet werden.

1.2. Transition im Allgemeinen und Speziellen

Wenn der Begriff „Transition“ (lat.: transitus, transire - hinübergehen) mit „Übertritt“, „Wechsel“, oder „Übergang“ gleichgesetzt wird, durchläuft jeder Mensch im Laufe seines Lebens unzählige Transitionen. Der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft bei der Geburt des ersten Kindes, der Eintritt des Kindes in das Jugendalter und in das Erwerbsleben, das Verlassen des Haushaltes durch das jüngste Kind, der Eintritt in das Rentenalter, sowie Trennung und Scheidung der Eltern, neue Partnerschaften sind Beispiele für solche Übergänge (vgl. u.a. Fthenakis 1998). Hinzu kommen nun noch die Übergänge, die die Familien in Verbindung mit dem segmentierten Bildungssystem betreffen. Oben genannte Beispiele für Entwicklungen und Ereignisse innerhalb der Familie ersetzen häufig die klare begriffliche Bestimmung von Übergängen oder Transitionen (Griebel 2004).

Auch wenn die Begriffe „Übertritt“, „Wechsel“ oder „Übergang“ den Terminus Transition annähernd beschreiben, so verharmlosen sie jedoch dessen Komplexität für alle betroffenen Personengruppen. Aus diesem Grund sollte in Bezug auf diese Thematik der psychologisch und sozial etablierte Begriff „Transition“ verwendet werden. Dies ist insofern sinnvoll, da in diesem Gebiet Aspekte der Psychologie, Pädagogik und Schulpädagogik mit einfließen, die sich in dem Begriff „Transition“ wiederfinden. Es handelt sich hierbei um soziale Prozesse, an denen (in aller Regel) mehrere Personen beteiligt sind, die sich unter gewissen Rahmenbedingungen abspielen und auch eine Veränderung der Lebenszusammenhänge der Einzelnen mit sich bringen.

Auf Grund der enormen Bandbreite, die der Transitionsbegriff mit sich bringt, und der umfangreichen Bedeutung der Transition im Leben des

Einzelnen wird sich in dieser Arbeit auf die Transition im Bildungswesen beschränkt.

Die bedeutendsten Übergänge sind zweifelsohne der Übergang von den vorschulischen Einrichtungen in die Grundschule, von dieser in die weiterführende Schule wie Haupt-, Realschule und Gymnasium, und dann der Übertritt in das Berufsleben bzw. eine weiterführende Schule oder Hochschule. Dies sind nun Transitionen, die jede Schülerin, jeder Schüler zwangsläufig durchlebt. Neben diesen existieren aber noch weitere, von welchen die Jugendlichen durchaus betroffen sein können. Die Rede ist vom Sitzenbleiben und dem Wechsel an eine niedrigere Schulform. Ob nun das Sitzenbleiben, bzw. der Wechsel an eine andere Schulform tatsächlich als Transition i.e.S. zu verstehen ist, kann in Kapitel 3.1. nachgelesen werden. Wenn ein Schüler nun den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden kann oder will, kann es zu einer „Abwärtsmobilität“ kommen. Hierunter versteht man den Wechsel von der Grundschule in eine Förderschule, von der Hauptschule in die Förderschule, von der Realschule in die Hauptschule und den in dieser Arbeit untersuchten Wechsel vom Gymnasium an die Realschule. In gleicher Weise ist von einer „Aufstiegsmobilität“ die Rede, wenn ein Wechsel in eine höhere Schulform erfolgt. Weitere Übergänge wären beispielsweise auch ein durch Umzug bedingter Schulwechsel oder einer auf Grund von schulischen Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen.

Es wird davon ausgegangen, dass zwischen dem Schulversagen, dem Schulwechsel und den Faktoren der Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern eine Korrelation besteht. Auch wenn über die Empfindungen des Wechsels in der Literatur sämtliche Meinungen, sowohl positive als auch negative Transitionserfahrungen vertreten sind, so kann davon ausgegangen werden, dass die Transition wohl eher als ein kritisches, prägendes und belastendes Ereignis zu verbuchen ist (vgl. Kapitel 1.3.). Allerdings wird nur „davon ausgegangen“, da empirische Befunde zu Transitionen von

Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem bis dato noch nicht präsent sind. Denn die Transitionsforschung stellt sich entsprechend den theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenständen als ein „sehr komplexes und heterogenes Forschungsfeld“ dar (Griebel 2004, S. 26). Welzer (1993) beschreibt Transitionen als komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, die sozial prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufs in sich veränderten Kontexten darstellen. Es kommt innerhalb dieser Phasen zu einer Anhäufung von unterschiedlichen Belastungsfaktoren, sobald eine Anpassung an Veränderungen auf der individuellen, der kontextuellen und auch der interaktionalen Ebene vollzogen werden muss und auch eine qualitative Neugestaltung zu anderen Personen der innerpsychischen Prozesse und Beziehungen erfolgt (Cowan 1991). Wobei hier wiederum das Bekannte in das Gegenwärtige adaptiert wird (Fabian et al. 2002).

Durch Veränderungen im Leben des Kindes, die in der Familie stattfinden, oder aber auch durch die Zuordnung des Kindes in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme können diese Übergänge eingeleitet werden (Griebel 2004). Der Grad wiederum, in dem die Beteiligten über den Übergang mitbestimmen, ist entscheidend für die Unterschiede in der Bewältigung von Übergängen im Kindes- und Erwachsenenalter. Es finden bedeutsame Veränderungen für das Individuum während des Übergangs statt, welche in soziale Prozesse integriert sind und mit konzentrierten Lernprozessen bewältigt werden müssen (Welzer 1993).

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt die gängigsten Transitionsdefinitionen vorgestellt wurden, wird anschließend in chronologischer Folge die Entstehung der Übergangsforschung dargestellt bis hin zu dem heute am weitverbreitetsten, am Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelten Transitionsansatz.

1.3. Theoretische Ansätze in der Übergangsforschung

Die strukturellen Veränderungen der Biographien in Familien und der demographische Wandel der Familienformen werden in der internationalen Forschung zunehmend in der Perspektive des Übergangs- oder Transitionsansatzes gesehen (Griebel 2004). Diese, in den letzten Jahren verstärkt entwickelte „Psychologie des Wandels“ lässt sich der Familienpsychologie zuordnen (Fisher, Cooper 1990). Das Beschreiben von Übergangsprozessen, deren Bewältigung und Verstehen ist das Ziel einer „Psychologie des Wandels“.

Die theoretischen Ansätze der Transition in das oder auch innerhalb des Bildungssystems sind recht vielfältig. Die nun folgenden und auch bereits unter Kapitel 1.1. genannten theoretischen Konzepte haben entscheidend zur Entstehung des Transitionsansatzes beigetragen.

1.3.1. Der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner

Der Übergang aus „entwicklungsökologischer Perspektive“ macht deutlich, dass der Vorgang der menschlichen Entwicklung im Zusammenhang der jeweiligen vorherrschenden Umwelt betrachtet werden muss, denn: *„Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“* (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 43). Es kann auf Grund dessen von einem ökologischen Übergang gesprochen werden, da durch den Übergang von einer Institution in eine neue (vom Kindergarten zur Grundschule), ein Rollenwandel vom Kindergartenkind zum Schulkind stattfindet. Hier besteht bereits eine enge Verbindung zur interaktionalen Ebene des Transitionsansatzes (vgl. Kapitel 1.3.5.).

Die Untersuchung des Rollenwechsels ist hier nun von besonderer Bedeutung, da hier nämlich der Aspekt der Anforderungen an die Kinder während des Überganges zum Ausdruck kommt (Grotz 2005), denn *„eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von*

einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden“ (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 97).

Bronfenbrenners Modell betrachtet jedoch nicht nur die Anpassung des vom Kindergarten in die Grundschule übertretenden Kindes, sondern *„die Ökologie der menschlichen Entwicklung“* (Bronfenbrenner, Lüscher 1981) befasst sich mit der *„fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von der Beziehung dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“* (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 37). Diese Umwelt-Strukturen werden als Makrosystem, Exosystem, Mesosystem, Mikrosystem bezeichnet, welche nun im Folgenden genauer erklärt werden.

Bevor allerdings auf die Umwelt-Strukturen eingegangen wird, ist der auch hier relevante Begriff der „Dyade“ zu klären. Bronfenbrenner (1981) versteht unter „Dyade“ (oder auch Primärdyade) die Beziehungen zwischen Kind und Mutter, Kind und Vater, Kind und Erzieherin, Kind und Lehrer/in,... etc. Für die kindliche Entwicklung sind diese Dyaden von enormer Bedeutung (vgl. Hacker 1998). Bronfenbrenner (1981, S. 73) sieht den Sachverhalt der affektiven Beziehungen folgendermaßen: *„Die Beteiligten dyadischer Interaktion entwickeln wahrscheinlich mit der Zeit ausgeprägte Gefühle füreinander. Diese Gefühle können auf beiden Seiten positiv, negativ oder ambivalent oder aber asymmetrisch sein (A mag B, aber B mag A nicht) und werden im Verlauf gemeinsamer Tätigkeiten im Allgemeinen differenzierter und ausgeprägter. Je positiver und gegenseitiger die affektiven Beziehungen von Anfang an sind und im Verlauf der Interaktion werden, umso mehr erhöhen sie das Tempo und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Entwicklungsprozessen.“*

Der Übertritt des Kindes vom Kindergarten in die Grundschule kann unterschiedliche Auswirkungen haben. Hier endet die Primärdyade Kind/Erzieherin, und es entsteht eine neue Primärdyade (Kind/Lehrkraft). Die Chance, die sich hieraus ergibt, ist, dass sich eine entwicklungshemmende Bindung auflöst oder aber auch – im negativen Falle – eine entwicklungsfördernde fruchtbare Beziehung endet. Des Weiteren kann es in der Grundschule zu einer entwicklungsfördernden Bindung kommen oder im negativen Fall in das Gegenteil umschlagen. Um nun die Umweltfaktoren von Bronfenbrenner hier mit einzubeziehen, kann man sagen, dass der Übergang des Kindes in die Schule nicht nur eine Veränderung für den Heranwachsenden darstellt, sondern auch für dessen Umwelt, denn *„wenn ein Beteiligter einer Dyade eine Entwicklungsveränderung durchmacht, trifft dies wahrscheinlich auch auf den anderen zu“* (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 80). Das bedeutet nach Grotz (2005), dass die Eltern-Kind-Beziehung zwar bestehen bleibt, sich aber vermutlich durch den Schuleintritt des Kindes verändern wird. Hier bestehen bereits durchaus Parallelen zu dem Transitionsansatz (vgl. 1.3.5.).

Mikrosystem

Dyaden bilden die Grundbausteine des Mikrosystems. In Anlehnung an die ökopsychologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1979) können die Kindergartengruppe, die Schulklasse und die Familie als soziale Gruppierung, als „Mikrosystem“ angesehen werden, welches aus Elementen – den Familienmitgliedern – gebildet wird. Diese wiederum bilden ein Netzwerk von Beziehungen und Interaktionen, bei dem das Verhalten eines einzelnen Familienmitglieds das Verhalten der anderen beeinflusst. Somit hat das Verhalten des Einzelnen durchaus Auswirkungen auf das System als Ganzes. Neben diesen unmittelbaren, dyadischen Interaktionen (im Umgang zweier Familienmitglieder miteinander) sind auch parallele und zirkuläre Prozesse zu berücksichtigen. Das Kind, als Individuum betrachtet, und auch seine Entwicklungsbedingungen im Mikrosystem Familie

erhalten einen anderen Stellenwert als dies in herkömmlichen linearen und monokausalen Erklärungsmodellen der Fall ist (Griebel 2004). Das Mikrosystem „Familie“ grenzt sich nach außen dahingehend ab, da sich die einzelnen „Elemente“ (Familienmitglieder) mit Personen außerhalb des Mikrosystems anders verhalten als sie es untereinander tun. Während das Kind das Mikrosystem Kindergarten verlässt und in das neue Mikrosystem Schulklasse eintritt, bleibt das der Familie konstant.

Mesosystem

„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 41) In eigenen Worten hieße das, dass das Mikrosystem Familie auch in einer Wechselwirkung mit anderen Systemen steht. Bronfenbrenner bezeichnet diese als „Mesosysteme“, welche ebenfalls einen regen und engen Austausch mit den Familienmitgliedern (Mikrosystem) betreiben. Hierunter fallen beispielsweise die verwandtschaftlichen Beziehungen und freundschaftlichen Beziehungen der Familie und aus Kindersicht dessen Gleichaltrigengruppe. In der pädagogischen Fachliteratur kann auch eine weitverbreitete Forderung nach Kooperation zwischen Elternhaus, Kindergarten und Grundschule nachgelesen werden, ebenso wie präventive Gestaltungsmaßnahmen, welche den Heranwachsenden die Übergänge erleichtern sollen (vgl. Nickel 1990; Griebel, Niesel 2002). Der Grund für diese Forderung kann ebenfalls bei Bronfenbrenner (1981, S. 208) gesucht werden: *„Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Personen und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrung verfügen“*. Allerdings muss festgehalten werden, dass dieser erleichterte

Übergang nur angenommen wird, denn es existieren keine ausreichenden empirischen Belege für einen positiven Effekt.

Exosystem

Bronfenbrenner (1981, S. 42) definiert das Exosystem, das dritte Umweltsystem, folgendermaßen: *„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“*. Sprich: Das Exosystem bezeichnet Einflussbereiche, zu denen nur einzelne Mitglieder der Familie einen Zugang haben, wie zum Beispiel der Arbeitsplatz der Eltern, welche aber durchaus auch einen Einfluss – auch wenn „nur“ einen mittelbaren - auf die Familie als Ganzes haben.

Makrosystem

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen und bestehen können, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, Lüscher 1981, S. 42). Daher kann gesagt werden, dass u.a. die Gesetzgebung, gesellschaftliche Normen, Familienpolitik und die Struktur des Bildungssystems auf einer, die anderen Systeme umfassenden, übergeordneten Systemebene verankert sind, welche hier als „Makrosystem“ bezeichnet wird. Dieses System kann auf o.g. nachgeordnete Systemebenen in unterschiedlicher Weise einen Einfluss haben. Veränderungen in Weltanschauungen und Ideologien werden von dem Makrosystem „wahrgenommen“ und bei Bedarf implementiert. So war der PISA-Schock von 2000 durchaus eine Initiation, welche eine Umstrukturierung innerhalb dieser Systemebene mit sich brachte.

Folgendes Modell soll nun die Übergänge aus entwicklungsökologischer Perspektive inklusive der Korrelationen der einzelnen Ebenen untereinander visualisieren:

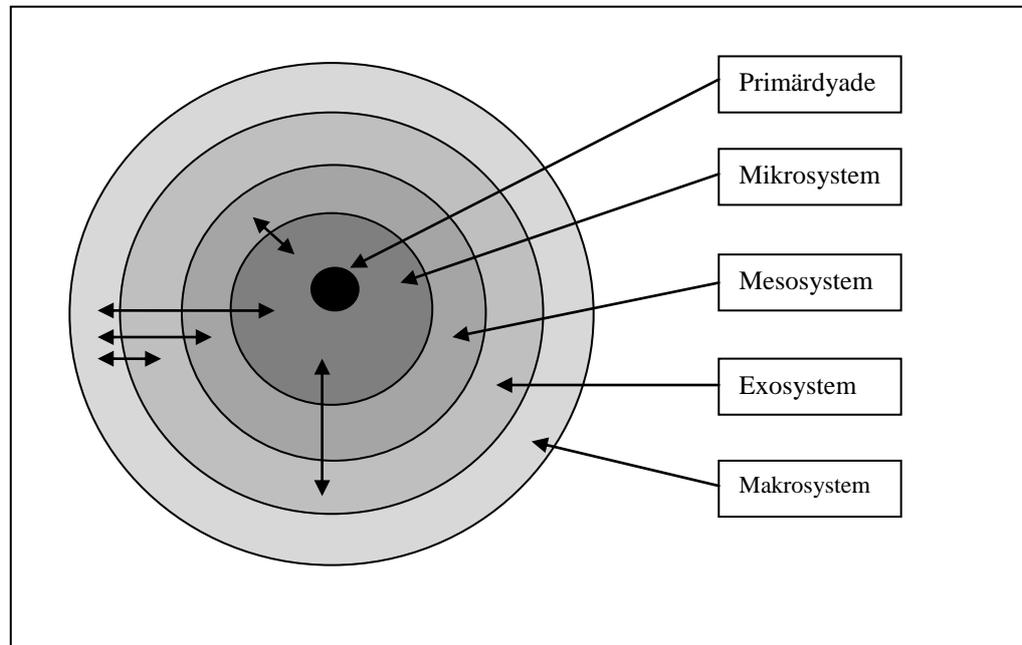


Abb. 1: Umweltstrukturen mit Korrelationen - Eigene Modifikationen nach einem Modell von Grotz (2005)

Auch wenn sich die Systeme an sich kontinuierlich ändern, da sich einzelne Faktoren wie das Alter der Familienmitglieder ändert, bleibt jedoch die Struktur des Systems als Ganzes davon unberührt (Griebel 2004).

Systeme können sich auch diskontinuierlich verändern. Dies geschieht durch eine Veränderung der inneren und äußeren Bedingungen, sodass neue Strukturen entstehen (Griebel 2004). Beispiele für eine diskontinuierliche Veränderung wären das Verlassen des Elternhauses durch einen jungen Erwachsenen, die Geburt eines Kindes, Scheidung/Trennung der Eltern oder der Tod eines Familienmitgliedes.

Die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie ist nach Bronfenbrenners (1979) ökopsychologischem Ansatz als ein „ökologischer Übergang“ definiert, welcher Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen bedeutet. Wenn das Kind von

dem Mikrosystem Familie in den Kindergarten übertritt, wird dieser zum sekundären Entwicklungskontext und somit auch zu einem Mikrosystem. Die Anpassung an den Kindergarten ist in der Regel der erste ökologische Übergang zwischen zwei Mikrosystemen. Die Anpassung des Kindes bezieht sich auf die zum Teil unterschiedlichen Anforderungen der beiden Entwicklungskontexte (Griebel 2004).

Die Entwicklungsprozesse sind bei diesem Modell vor dem Hintergrund der vier Umweltsysteme zu betrachten. Obwohl Dyaden von grundlegender Bedeutung für die Entwicklungsprozesse sind, ist eine Veränderung dieser in der Übergangsforschung kaum berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass ein Kind, welches einen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vollzieht, neben einem neuen Lebensbereich auch neuen Rollenanforderungen, mit denen wiederum neue Aufgabenbereiche einhergehen, ausgesetzt ist. Des Weiteren findet auch ein Wechsel der Bezugspersonen (von der Erzieherin zur Lehrkraft) im institutionellen Bereich statt.

Werden nun diese Befunde auf den Wechsel vom Gymnasium an die Realschule übertragen, so kann festgehalten werden, dass auf Grund der Tatsache, dass in Deutschland überwiegend das dreigliedrige Bildungssystem vorherrscht, sich bei den Schülern durchaus ein Rollenwandel vollzieht. Die Dreigliedrigkeit spielt nun insofern eine Rolle, da sich der Heranwachsende nicht als ein Schüler/eine Schülerin einer gleichbleibenden Sekundarstufe fühlt, sondern vielmehr die Rolle des Gymnasialschülers aufgibt und die eines Realschülers annimmt. Ein Wechsel vom Gymnasium bringt in aller Regel auch einen lokalen Wechsel, so wie einen Wechsel der Bezugspersonen mit sich. Dieser Wechsel kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Hier zu erwähnen wäre beispielsweise eine neue förderliche oder hemmende Unterstützungskultur durch die Lehrkräfte an der Realschule. Auch die

Eltern spielen hier eine wesentliche Rolle. Sie sind Beteiligte bei diesem Übergang, haben Entscheidungsgewalt bezüglich der neuen Schulform und befinden sich nun ebenfalls in einer neuen Rolle: Sie sind nun Eltern eines Realschulkindes. Abschließend kann gesagt werden, dass der Übergang vom Gymnasium an die Realschule durchaus ein „ökologischer Übergang“ im Sinne Bronfenbrenners ist. So fruchtbar jedoch dieser Ansatz auch für die Entwicklung der Transitionsforschung ist, so muss einschränkend festgehalten werden, dass er viel zu komplex ist, um eine vollständige Berücksichtigung in empirischen Arbeiten zu erfahren.

1.3.2. Das ökologische Modell von Nickel

Horst Nickel hat in Anlehnung an die Systematik Bronfenbrenners (1981) das Modell, das die Einschulung aus ökosystemischer Sicht darstellt, präzisiert (Nickel, 1981, 1990). Die Neuerung ist, dass neben den Voraussetzungen des Kindes ebenfalls die Kontextbedingungen beim Schuleintritt berücksichtigt werden.

Nickel beschreibt wie beim Eintritt in die Schule die ökologischen Bedingungen als Netzwerk strukturiert sind und sieht den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule unter dem Aspekt eines Wechsels der Institutionen, denn *„der ökologische Übergang, den der Schüler vollziehen muß, ergibt sich aus einem Wechsel des Mesosystems, in dem die familiäre Teilkomponente konstant bleibt, die außerfamiliäre aber wechselt“* (Nickel 1990, S. 222).

Nickel (1990) beschreibt das Zusammenwirken der einzelnen Teilkomponenten seines Schulfreifemodell als „interaktionistisches Konstrukt“ (1990, S. 220) mehrerer Ökosysteme, welche aus den Teilkomponenten Schule, Schüler und Ökologie (Familie, Kindergarten, Schule) besteht, denn ein bruchloser gleitender Übergang ist nur bei einem integrativen Zusammenwirken aller ökologischen Bereiche möglich (Nickel 1990)

Das ökologische Modell Nickels von Schulreife beinhaltet folgende drei Hauptdimensionen:

- Die Schule beinhaltet das Schulsystem, die allgemeinen Anforderungen und die speziellen Bedingungen des Unterrichts.
- Die Person des Schulkindes beinhaltet seine körperlichen und geistigen Voraussetzungen sowie motivationale und soziale Gesichtspunkte.
- Bereiche der familialen und der Wohnumgebung, des Kindergartens sowie der Schule.

Um nun das Zusammenwirken der einzelnen Teilkomponenten des Schulreifemodells als „interaktionistisches Konstrukt“ zu veranschaulichen, zeigt folgende Abbildung das ökosystemische Schulreifemodell nach Nickel (1990, S. 221):

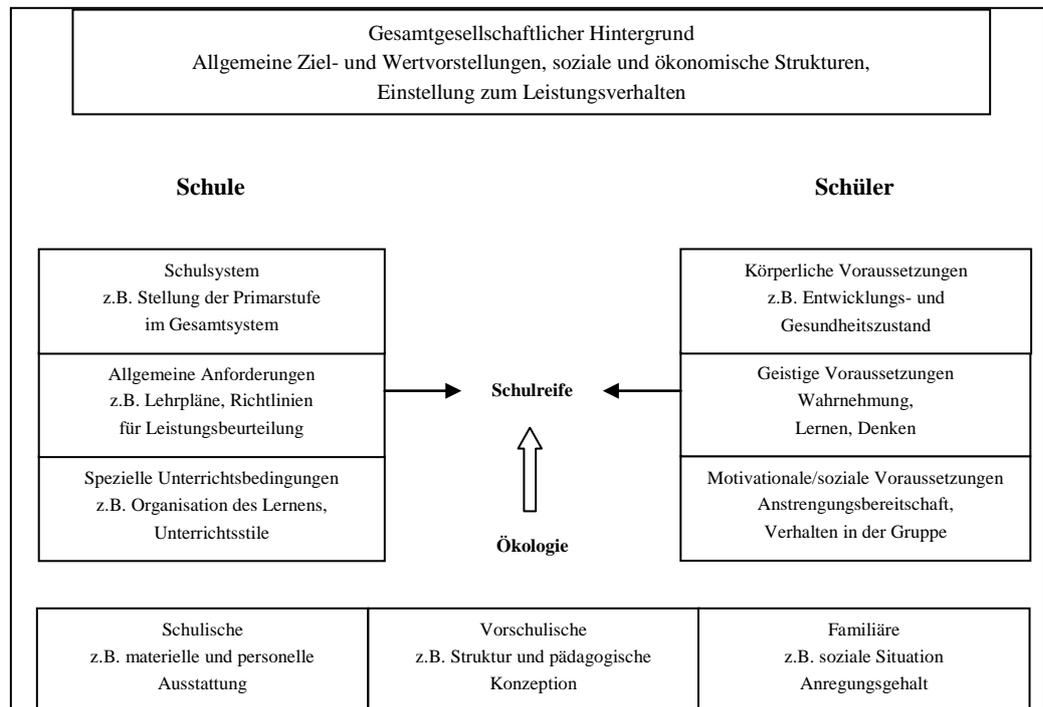


Abb. 2: Das ökosystemische Schulreifemodell nach Nickel (1990)

Zwischen der Modellannahme von Nickel (1990) und dem Konzept „kritische Lebensereignisse“ von Filipp (1995b) besteht bereits ein enger Zusammenhang, denn Übergänge des Kindes stellen nach

Nickel (1990, S. 222) eine „hohe Anforderung an die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die neuen physischen und sozialen Umwelten [dar], sie stimulieren damit aber gleichzeitig auch die psychische Entwicklung“. Filipp (1995b) zum Vergleich konstatiert ebenfalls eine Notwendigkeit in der Neuanpassung im Verhalten. Auch in dem Sachverhalt, dass jene Übergänge einen gewissen Krisencharakter beinhalten, stimmen diese beiden Konzeptionen überein, denn die Frage „ob es zu einem ungünstigen krisenhaften oder zu einem positiv stimulierten Entwicklungsverlauf kommt, hängt wesentlich von der Art der neuen Anforderungen und ihrer Abstimmung mit den individuellen Kapazitäten ab“ (Nickel 1990, S. 222f).

Nickel (1990, S. 223) unterscheidet drei mögliche Verlaufsformen:

- „Sind die neuen Anforderungen qualitativ oder quantitativ zu gering, so bleibt das individuelle Wachstumspotential teilweise ungenutzt, die Entwicklung verläuft dann eher verzögert und erreicht nicht ihr volles Optimum.“
- „Sind die Anforderungen qualitativ oder quantitativ zu hoch, kommt es zum Versagen und in Extremfällen sogar zur Regression.“
- „Nur wenn die Anforderungen den individuellen Kapazitäten entsprechen, kann der Entwicklungsverlauf als optimal und damit sowohl für das Individuum als auch für die Umweltinstanzen als befriedigend bezeichnet werden.“

Nach Nickel (1990, S. 223) stellt sich der Übergang ökopyschologisch gesehen als ein „vielschichtiger Wechselwirkungsprozess“ dar, der „keine generelle, sondern nur eine differentielle Lösung zulässt“.

Auch wenn der ökopyschologische Ansatz durchaus sehr stark die Forschung bezüglich der Übergänge im Bildungssystem geprägt hat, ist er jedoch zu komplex, um eine totale Berücksichtigung im

Forschungsdesign zu erfahren (Griebel 2004), denn es bleibt weiterhin die Frage offen, wie eine Kooperation zwischen Kindergarten und Schule jenen gleitenden Übergang herstellen soll (Nickel 1990), obwohl weiterhin eine Diskontinuität zwischen den Systemen vorherrscht.

Abschließend kann gesagt werden, dass der Vorteil dieses Modelles ist, dass auch beispielsweise die Erwartungen der Eltern an den Schuleintritt sowie die Anpassung und Bewältigung der Eltern und des Kindes berücksichtigt werden. Diese Anpassung wird nach Bronfenbrenner (1981) als komplexer Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Umwelt verstanden. Nickel (1990) betont insbesondere die Berücksichtigung der beim Übergang betroffenen vier Personengruppen: die der Kinder, Eltern, Erzieher und Lehrkräfte.

Da Nickels Ansätze auf denen Bronfenbrenners beruhen, stellt ein Schulwechsel vom Gymnasium an die Realschule ebenfalls einen „ökologischen Übergang“ dar, wenn das Gymnasium und die Realschule nicht als eine einheitliche Sekundarstufe, sondern als unterschiedliche Institutionen innerhalb dieser betrachtet werden. Nickels Betonung der Bedeutung der vier beteiligten Personengruppen (Kinder, Eltern, Erzieher, Lehrkräfte) kann durchaus auch auf einen bildungssysteminternen Übergang in der Sekundarstufe angewandt werden, wenn die Erzieher durch die Gymnasiallehrkräfte ersetzt werden und die Lehrkräfte diejenigen an der neuen Realschule darstellen. Die Modifikation von Nickel in Bezug auf das Konstrukt Bronfenbrenners besteht darin, dass die Erwartung, Anpassung und Bewältigung der Eltern hier verstärkt berücksichtigt werden, denn nur bei einem integrativen Zusammenwirken aller ökologischen Bereiche ist ein bruchloser und gleitender Übergang möglich. Daher bildet das interaktionistische Konstrukt mehrerer Ökosysteme, welche aus den Teilkomponenten Schule, Schüler und Ökologie bestehen, durchaus eine brauchbare theoretische Basis für die Transitionsforschung. Allerdings ist auf Grund dieser Tatsache

eine vollständige Berücksichtigung dieses Ansatzes, wegen seines Umfanges und seiner Komplexität im Forschungsdesign nicht möglich, da auch die Frage nicht geklärt ist, wie die Zusammenarbeit zwischen Gymnasium und Realschule auszusehen hat, sodass die Schüler und Schülerinnen einen bruchlosen und gleitenden Übergang erfahren.

1.3.3. Der Stressansatz von Lazarus

Wenn ein Kind vom Kindergarten in die Grundschule übertritt, durchläuft es das kritische Lebensereignis „Schuleintritt“, welches von erhöhten Anforderungen gekennzeichnet ist, die Stress auslösen können.

Lazarus (1995, S. 213) definiert Stress folgendermaßen: *„Allgemein gesehen bezieht sich psychischer Streß auf (u.U. miteinander konkurrierende) Anforderungen, die in der Einschätzung der betroffenen Person interne oder externe Ressourcen auf die Probe stellen oder überschreiten.“*

Hinsichtlich des Überganges des Kindes bedeutet dies, dass zu dem Zeitpunkt negativer Stress zu Tage tritt, wenn dem Heranwachsenden zur Bewältigung der Anforderungen die Ressourcen (eigene oder auch soziale) nicht ausreichen, denn dann werden die Anforderung zur Überforderung, was wiederum „Stress“ ist (Griebel 2004).

Lazarus (1995, S. 204) konstatiert, dass Situationen durch die drei Merkmale „Beschränkung“, „Anforderung“ und „Ressourcen“ bestimmt sind, auf welche die Individuen reagieren und welche sie wahrnehmen können. In eine solche Situation geraten Personen, wenn Stress zu Tage tritt oder eine Anpassung erforderlich ist. Die Bewältigung jener Situationen ist ein lebenslanger Prozess, ohne die eine Weiterentwicklung und Lebensbewältigung nicht möglich wäre (Lazarus 1995).

Nach Lazarus (1995) gründet psychischer Stress weder in der Situation noch in der Person - obwohl er von beiden abhängt – sondern resultiert eher aus der Art und Weise wie die betroffene Person die adaptive Beziehung einschätzt. Diese Beziehung lässt sich nach Lazarus (1995) am besten als „Transaktion“ bezeichnen. Nach Schwarzer (1993) wird mit dem Begriff der Transaktion ein Prozess beschrieben, welcher nicht durch den beobachtbaren In- und Output begrenzt ist, sondern vielmehr die Beziehung zwischen einer sich veränderten Situation und einer handelnden, fühlenden und denkenden Person aufzeigt.

In der Stressforschung existieren nun drei verschiedene Formen (Bedrohung, Verlust, Herausforderung) in der Wahrnehmung und Bewertung bezüglich des Zusammenhanges von Person und Umwelt (Lazarus 1995). Die „primäre Einschätzung“ skizziert hier den Vorgang, *„innerhalb dessen die Bedeutung einer Transaktion mit der Umwelt für das eigene Wohlbefinden eingeschätzt wird“* (Lazarus 1995, S. 212). Diese Transaktionen können in den drei Formen „irrelevant“, „positiv“ oder „stressreich“ auftreten und bewertet werden, wobei die Einschätzung „stressreich“ wiederum in drei Untergruppen unterteilt werden kann (Lazarus 1995, S. 212):

- *„Schädigung/Verlust bezieht sich dabei auf ein bereits eingetretenes Ereignis, z.B. den Verlust einer geliebten Person (...)“*
- Bedrohung kann sich auf dieselben Ereignisse beziehen, meint aber, dass diese noch nicht eingetreten, aber antizipiert sind
- Herausforderung bezieht sich darauf, etwas als Chance zu persönlichem Wachstum, Gewinn oder Meisterung einer Situation aufzufassen

Sobald eine Situation von einer Person als „stressreich“ eingestuft wird, beginnt nach Lazarus (1995, S. 214) *„ein zentraler adaptiver Prozeß, nämlich der der Bewältigung“*. In dieser Phase der

„sekundären Bewertung“ wird nun von dem Individuum geprüft über welche Bewältigungsfähigkeiten (coping options) es verfügt. Zu diesen Bewältigungsfähigkeiten zählen beispielsweise die individuellen Merkmale wie Kompetenz, Ziele und Überzeugungen, Wertvorstellungen, aber auch Umweltmerkmale wie z.B.: die Integration in einem unterstützenden sozialen Netzwerk. Die Selbstwirksamkeitserwartung des Individuums ist eine der wichtigsten Ressourcen im Prozess der sekundären Bewertung. Also dessen Überzeugung, die spezifischen Anforderungen der eingetretenen Situation durch selbstständiges, eigenverantwortliches Handeln zu kontrollieren und erfolgreich zu bewältigen (Schwarzer 1993).

Auch wenn nun durch die Begrifflichkeiten „primäre Bewertung“ und „sekundäre Bewertung“ eine zeitliche Abfolge der Ereignisseinschätzung implizieren, so muss jedoch festgehalten werden, dass dies nicht der Fall ist, sondern die Ereignisse durchaus auch gleichzeitig auftreten können.

Aus diesem Grund will auch Schwarzer (1993) die ursprünglichen Termini durch die neuen „event appraisal“ und „resource appraisal“ ersetzen, was sich allerdings als schwierig gestaltet, da diese auf Grund ihrer weiten Verbreitung weiterhin bestehen bleiben.

Wie bereits erwähnt, benötigt das Individuum Informationen über seine sozialen und persönlichen Ressourcen, auf die zurückgegriffen werden kann, um stressreiche Transaktionen, die sich wiederum aus vielen spezifischen Ereignissen zusammensetzen, bewältigen zu können, da nämlich diese Interaktionen zwischen Umwelt und Person entscheidend dafür sind, wie die Ereignisse eingeschätzt und bewertet werden können (Lazarus 1995).

In neueren Formulierungen der Stresstheorie wird nach Griebel (2004) mehr Beachtung darauf gelegt, wie die Anforderungen vom Betroffenen subjektiv beurteilt werden, also ob die bevorstehenden Veränderungen entweder mit Vorfreude, Lernfreude oder Neugier wahrgenommen werden (Lazarus, Folkman 1987). Wie bei Sirsch (2000) spielt auch in dieser Arbeit das subjektive Empfinden der

Schüler, welche den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule vollziehen, eine wesentliche Rolle. Unter Berücksichtigung der motivationalen Aspekte soll geklärt werden, ob die Schüler den Übergang als Herausforderung oder Bedrohung erleben.

Der Stressansatz bildet für die Übergangsforschung eine bedeutende Grundlage. Die Tatsache, dass es einen Zusammenhang zwischen „Veränderung“ und „Belastung“ gibt, hat nun zu Versuchen geführt, die Veränderungen für den Einzelnen kontrollierbar zu machen und möglichst gering zu halten, um so Belastungen zu vermeiden (Griebel 2004). Nach Dollase (2000) beschreibt das „Kontinuitätsparadigma“ jene Strategie, eine „Kontinuität“ und dadurch „sanfte“ bzw. „gleitende“ Übergänge herzustellen. Jedoch setzt nach Griebel (2004) diese Strategie Annahmen über Entwicklung und Entwicklungsbedingungen voraus, welche eine Diskontinuität ausblenden. Dass aber eine Diskontinuität nicht etwa als etwas rein Negatives zu bewerten ist, zeigen Niesel und Griebel (2003) auf, denn bereits der Vergleich mit Schulsystemen anderer Länder macht deutlich, dass Diskontinuitäten im Bildungssystem nicht gänzlich aufgehoben werden können, wohl aber die Kontinuität sowie die Diskontinuität erkannt und auch pädagogisch genutzt werden können.

Demnach kann die Diskrepanz von Kontinuität und Diskontinuität als Kontinuitätsbruch bezeichnet werden.

Die Stresstheorie ist absolut richtungsweisend für das Erkennen und Untersuchen von Anforderungen und Belastungen einschließlich ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung, da die Perspektive des Kindes integriert wird und daher auch Grundlage für die Transitionstheorie ist (Griebel 2004), denn es geht um Stress, Bewältigung und Entwicklung (Rutter 1989).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Stresstheorie in der

Entwicklungspsychologie und in der Psychologie der seelischen Gesundheit eine große Rolle spielt (Griebel 2004). Dass der Stressansatz nicht nur für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule herangezogen werden kann, zeigt auch Ulrike Sirsch auf, da sie dieses Konzept auch auf den Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule anwendet. Sie untersucht inwieweit dieser Übertritt als Herausforderung oder Bedrohung seitens der Schülerinnen und Schüler empfunden wird. Da auch bei einem Wechsel vom Gymnasium an die Realschule Veränderungen auftreten, die zu einer Belastung werden können, spielt auch die Stresstheorie von Lazarus in dieser Arbeit eine wesentliche Rolle. Denn ein Schüler, eine Schülerin durchläuft während des Übergangsprozesses vom Gymnasium an die Realschule gewisse Ereignisse und Situationen, und inwieweit nun diese Situationen und Ereignisse als stressreich empfunden werden, hängt alleine von der Beurteilung des Kindes ab. Wenn keine adäquaten sozialen und personellen Ressourcen vorhanden sind, sodass die Ereignisse oder Situationen bewältigt werden können, ist anzunehmen, dass der Mangel solcher Ressourcen der Auslöser für negativen Stress ist.

1.3.4. Die Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp

Mit dem Konzept der kritischen Lebensereignisse sind Veränderungen größeren Ausmaßes und auch unterschiedliche Inhalte im Lebenslauf und in der Lebenssituation beschrieben worden, welche eine besondere Herausforderung an das Bewältigungspotenzial stellen (Filipp 1995a). Das Konzept der kritischen Lebensereignisse geht davon aus, dass eine Neuanpassung des Verhaltens erforderlich ist und stellt sich die zentrale Frage, welche Bedingungen eine gelungene oder misslungene Neuanpassung des Individuums ermöglichen (Filipp 1995b).

Filipp (1995b, S. 9) sieht die kritischen Lebensereignissen im Allgemeinen *„als Eingriff in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“* und

definiert, *„daß kritische Lebensereignisse als solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden werden, die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“* (Filipp 1995b, S. 23). Konkret bedeutet das, dass das Kind seine gewohnte Umwelt (den Kindergarten) verlassen und in eine neue Umwelt (die Grundschule) eintritt. Somit wird das bisher existierende Kind-Umwelt-Gefüge zu Gunsten des neuen aufgehoben. Der Schuleintritt stellt auf Grund der Tatsache ein kritisches Lebensereignis dar, da durch den Übertritt sich die soziale Lebenssituation der Kinder, sei es durch die neue Institution oder auch durch die neue Gruppe, ändert und daher eine Neuanpassung des Verhaltens vonnöten ist (Filipp 1995b).

Kritische Lebensereignisse lassen sich nach Filipp (1995b, S. 24) anhand von drei wesentlichen Merkmalen kennzeichnen:

- *„Sie stellen die raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs innerhalb und außerhalb der Person dar und sind somit im Strom der Erfahrung einer Person raumzeitlich zu lokalisieren.“*
- *„Kritische Lebensereignisse stellen Stadien des relativen Ungleichgewichts in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar. (...) Ein kritisches Lebensereignis ist dann gegeben, wenn diese Kongruenz zwischen Person und Umwelt ein Mindestmaß unterschreitet und die Neuorganisation des Personen-Umwelt-Gefüges erforderlich macht.“*
- Es wird des Weiteren davon ausgegangen, *„daß das Ungleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung für die Person unmittelbar erlebbar und dieses Erleben von affektiven Reaktionen begleitet ist“.*

Wenn nun die drei wesentlichen Merkmale auf das Ereignis „Schuleintritt“ übertragen werden, so kann man feststellen, dass es sich bei diesem Ereignis im Sinne von Filipp (1995b) um ein kritisches Lebensereignis handelt. Denn durch den bestimmten Zeitpunkt, an dem die Kinder in die Grundschule wechseln (i.d.R. mit dem 6. Lebensjahr) ist das erste Kriterium, das der raumzeitlichen Lokalisierung, erfüllt und durch das Auflösen der bisherigen Person-Umwelt-Passung ebenso das zweite, das einer notwendigen Neuorganisation. Wenn nun Ergebnisse des später folgenden Transitionsansatzes hier berücksichtigt werden, so kann durchaus festgehalten werden, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von starken Emotionen und Stress begleitet wird, welche wiederum das dritte Kriterium, das der affektiven Reaktionen, erfüllen. Lebensereignisse werden zum einen in die „normativen“ und „non-normativen“ unterschieden (Filipp 1995b). Lebensereignisse wie der Schuleintritt werden als normative Lebensereignisse gesehen, da sie an bestimmte Lebensalter gebunden sind, während non-normative Lebensereignisse vom Lebensalter unabhängig eintreten (Filipp 1995b), wie zum Beispiel Krankheit, Tod eines Verwandten oder Scheidung der Eltern.

Auch wenn der Begriff der „Krise“ negativ konnotiert ist, so beinhaltet dieser durchaus neben dem Aspekt des Risikos auch den Aspekt der Chance. Wenn die Bewältigungsressourcen des Individuums in der jeweiligen betrachteten Lebenssituation ihre Fähigkeiten übersteigen, kann dieser Moment als „kritisch“ bezeichnet werden und möglicherweise mit einer schädigenden Wirkung einhergehen., aber auf der anderen Seite wiederum durchaus positive Impulse für Entwicklung und Förderung von Kompetenzen darstellen (Filipp 1995a; Olbrich 1995). Inwieweit der Schuleintritt eine entwicklungsfördernde oder entwicklungsgefährdende Situation darstellt, hängt nun von den einzelnen Individuen ab, inwiefern ihnen eine Bewältigung der neuen Ansprüche gelingt bzw. misslingt. Daher kann in diesem Kontext auch von dem Übergang als

Entwicklungsaufgabe gesprochen werden (Havighurst 1982), denn *„eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt“* (Havighurst 1982, S. 2).

Die Neuerung in dem Ansatz von Filipp (1995b) ist, dass sowohl die Lebensereignisse als auch die Person als aktive Kraft in diesem Austausch- und Passungsgefüge, in dem Prozess der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen betrachtet wird. Das bedeutet, dass nun die Person als solche während des Anpassungsprozesses eine aktive Rolle innehat (Oerter 1998), welche bisher stark vernachlässigt wurde (Filipp 1995b).

Wenn nun kritische Lebensereignisse als systemimmanente Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung verstanden werden, ist auf Grund der Abfolge von Ungleichgewicht in der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt eine Lösung bzw. eine erneute Herstellung des Gleichgewichts nötig, und dadurch reorganisiert sich das betroffene Individuum seine soziale Umgebung neu, wodurch das Gleichgewicht wieder hergestellt wird (Filipp 1995a). Daher kann gesagt werden: *die fundamentale „Funktion von Auseinandersetzungs- und Bewältigungsprozessen ist also darin zu sehen, daß sie auf die Wiederherstellung eines neuen Passungsgefüges zwischen Person und Umwelt abzielen“* (Filipp 1995b, S. 39). Hierbei spielt die Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses und auch die starken emotionale Reaktionen darauf eine Rolle (Griebel 2004), welche wiederum durch Lazarus und Folkman (1987) an das transaktionale Konzept von Stress und Stressbewältigung angelehnt sind.

In dem Ansatz der kritischen Lebensereignisse werden unterschiedliche Ansätze und Forschungsrichtungen der Ökopsychologie und der Stress- und Bewältigungsforschung berücksichtigt, denn diese weisen, ebenso wie Filipp (1995a), darauf hin, dass nicht nur die Bedingungen der Person, sondern auch jene ihrer spezifischen Umwelt berücksichtigt werden müssen, wenn es zu der Bewältigung des Überganges kommt. Da das transaktionale Geschehen, also die Konfrontation mit einem Lebensereignis und die darauffolgenden Prozesse der Auseinandersetzung und Bewältigung, nur in einem fortschreitenden Verlauf hinreichend erklärt werden kann (Filipp 1995a), müssen die Anpassungsprozesse über einen längeren Zeitraum betrachtet und erforscht werden.

Auch wenn für Filipp (1995b) die soziale Unterstützung durch Pädagogen, Eltern und soziale Stützsysteme im Allgemeinen eine unerlässliche Voraussetzung und kontextuelle Ressource ist, die für die Ereignisbewältigung eine große Bedeutung hat, so muss jedoch festgehalten werden, dass bisher kaum Befunde vorhanden sind, welche Aspekte der sozialen Unterstützung welche Auswirkung haben.

Abschließend kann gesagt werden: Auch wenn der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine natürliche Entwicklungsintervention ist, kann dieser als kritisches Lebensereignis definiert werden, wobei von dem betroffenen Kind eine Neuanpassung des Verhaltens erforderlich ist. Um nun festzustellen, wie ein Kind diese Neuanpassung bewältigt hat, muss von der methodischen Seite her eine Längsschnittuntersuchung stattfinden, die bereits vor dem Schuleintritt beginnt. Da davon auszugehen ist, dass die erfahrene soziale Unterstützung einen Einfluss auf die Bewältigung hat, sollte das soziale Umfeld in die Untersuchung integriert werden. Schafft es ein Kind, sich nach dem Übertritt erfolgreich an die neue Umwelt anzupassen, so kann von einem erfolgreich bewältigten Übergang gesprochen werden.

Dass nun der bildungssysteminterne Wechsel vom Gymnasium an die Realschule als „kritisches Lebensereignis“ bezeichnet werden kann, lässt sich leicht an Hand der drei wesentlichen Merkmale für „kritische Lebensereignisse“ von Filipp klären:

- Der Wechsel stellt eine raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufes innerhalb und außerhalb der Person dar
- Der Wechsel stellt ein Stadium des relativen Ungleichgewichts in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar und die Kongruenz zwischen Person und Umwelt unterschreitet ein Mindestmaß und erfordert eine Neuorganisation des Person-Umwelt-Gefüges
- Dieses Ungleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung ist für die Person unmittelbar erlebbar und dieses Erleben ist von affektiven Reaktionen begleitet

Nachdem alle drei Kriterien erfüllt sind, kann auch der Übergang vom Gymnasium in die Realschule als „kritisches Lebensereignis“ im Sinne Filipps gesehen werden, denn der Gymnasiast, die Gymnasiastin verlässt seine/ihre gewohnte Umwelt und tritt in eine neue, die der Realschule, ein. Daher wird das gewohnte Umweltgefüge zu Gunsten eines neuen aufgehoben. Der Übertritt bringt eine veränderte soziale Lebenssituation der Kinder mit sich. Sei es nun durch die neue Institution (die der Realschule) oder auch durch die neue Gruppe, wodurch eine Neuanpassung des Verhaltens vonnöten ist.

1.3.5. Der Transitionsansatz von Cowan, Fthenakis, Griebel und Niesel

Das Familien-Transitionsmodell wurde ursprünglich von Cowan (1991) entwickelt und in die Familienpsychologie implementiert und von Griebel und Niesel (1999, 2002) am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München modifiziert. Dieser Ansatz beinhaltet und vereint, wie

einleitend erwähnt, Aspekte der in den vorangegangenen Kapitel aufgeführten Konzeptionen wie den ökopyschologischen Ansatz und die Stressansätze, und es werden Veränderungen auf der subjektiven Ebene der Identität berücksichtigt . Dieses Modell wurde entworfen, um Übergänge in der familiären Entwicklung zu untersuchen und dabei die Perspektive sämtlicher Familienmitglieder zu berücksichtigen (Fthenakis 1995); (1998); (1999)). Das bedeutet, dass nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern den Übertritt an die Grundschule bewältigen müssen. Es ist auf unterschiedliche familiäre Übergänge anwendbar (Niesel, Griebel 2006), denn sowohl die Individuen als auch die Familien und die Bildungseinrichtungen tragen zur Entstehung und zur Lösung von Krisen und Problemen bei (Griebel 2004). Demnach kann die Transition im Bildungssystem auch als Co-Konstruktion des Kindes und seines sozialen Systems verstanden werden (Griebel 2004). Die Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen des formalen Bildungssystems wurden bisher mit verschiedenen theoretischen Ansätzen behandelt. Die Altersspanne der betroffenen Kinder und die Theorieentwicklung in den einzelnen Strängen hin zu komplexeren Ansätzen sind für die Entwicklung der theoretischen Hintergründe verantwortlich (Griebel 2004).

Wenn nun die anfangs aufgeführten Definitionen miteinander verknüpft werden, so können einige Merkmale, die eine Transition kennzeichnen, herauskristallisiert werden. Demnach beinhaltet bzw. ist die Transition ein:

- Prozesshafter Vorgang: Der Transitionsprozess erstreckt sich über einen längeren Zeitraum („longterm processes“ (Cowan 1991, S. 6))
- Emotionen und Stress: Da nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern an dem Prozess emotional beteiligt sind, spielen hier auch starke Emotionen und Stress eine wichtige Rolle (Griebel 2004; Cowan 1991)

- Rollenwandel/zuwachs: Mit dem Übertritt von dem Kindergarten in die Grundschule vollziehen nicht nur die Kinder einen Rollenwandel, sondern auch die Eltern (vgl. Griebel 2004; Griebel, Niesel 2002)
- Veränderte Kontexte/Lebensbereiche: Es findet ein Wechsel der Kontexte statt, d.h. die Institution wird bei dem Übertritt gewechselt (Welzer 1993)
- Veränderte Beziehungen: Die Aufnahme neuer Beziehungen (Lehrkraft, Mitschüler) und die Veränderung bzw. der Verlust bestehender Beziehungen (Erzieher/in, Kindergartenfreunde) sind ebenfalls kennzeichnend (Griebel 2004)
- Veränderte Identität: Eine Veränderung in der Identität findet dahingehend statt, dass sich ein Kindergartenkind nun als Schulkind wahrnimmt und sich die Eltern des Kindes als Eltern eines Schulkindes sehen. (Niesel 2002; Griebel, Niesel 2002; Griebel 2004)
- Kompetenzerwerb: Der Übertritt bringt eine qualitative Reorganisation des inneren und äußeren Verhaltens mit sich (Cowan 1991), welche sich in der Selbstständigkeit, in Kulturtechniken und neuen Verhaltensweisen, die eine Entwicklung anzeigen, widerspiegeln (Griebel 2004).

Die Einführung des Begriffes „Transition“ ermöglicht es hier eine noch größere Trennschärfe in die Thematik einzuführen. Im Deutschen kann nun zwischen „Übergang“ und „Transition“ unterschieden werden, während im englischsprachigen Raum diese exakte Differenzierung nicht möglich ist.

Daher stellt der Wechsel von z.B. einem Kindergarten in einen anderen einen „Transfer“ (Fabian 2002) dar und lässt sich im entwicklungspsychologischen Sinne somit von dem Begriff „Transition“ abgrenzen. Ebenso die „horizontalen Übergänge“, bei denen das Kind unterschiedliche Betreuungssettings im Tagesablauf, wie z.B. von der

Familie in die Schule, von dort in den Hort, weiter zur Tagesmutter und dann zur Familie (Kagan, Neuman 1998) durchläuft. Im entwicklungspsychologischen Sinn versteht man unter „vertikalen Übergängen“ Bildungssystemänderungen, welche Veränderungen auf der Identitätsebene des Individuums, der Familie und der sozialen Umwelt mit sich bringen (Griebel 2004). Daher kann gesagt werden, dass der Transitionsansatz markante Veränderungen, die sowohl das Individuum als auch seine Familie betreffen, beschreibt.

Der Schuleintritt ist wie bereits erwähnt als „kritisches Lebensereignis“ (Filipp 1995b) einzuordnen, bei dem von den einzelnen Familienmitgliedern und der Gesamtfamilie eine immense Anpassungsleistung gefordert wird (Griebel, Niesel 2002), denn Transitionen stellen soziale Prozesse dar, *„an denen mehr Subjekte als der einzelne Übergänger beteiligt sind“* (Welzer 1993, S. 35). Wie auch bei Lazarus, Nickel und Filipp beinhaltet dieser dynamische Prozess sowohl Chancen als auch Risiken.

Wie auch bereits bei Bronfenbrenner (1979) wird bei einer systemorientierten Sicht der Familie die Perspektive aller Beteiligten berücksichtigt (Griebel, Niesel 2002). Das bedeutet, dass Zusammenhänge zwischen der Familie und den sie umgebenden Systemen betrachtet werden, denn *„diese umgebenden Systeme haben einen Einfluss darauf, wie die Familie kritische Lebensereignisse bewältigt“* (Griebel, Niesel 2002, S. 11).

Der Transitionsansatz geht davon aus, dass neben dem Kind auch die Eltern den Übergang bewältigen müssen. Da dies für die Eltern eine vollkommen neue Situation ist und sie möglicherweise nicht über ausreichende Bewältigungsstrategien verfügen, ist es fraglich, inwieweit sie ihrem Kind bei der Bewältigung des Übertritts helfen können. Kinder benötigen unterschiedliche Formen der sozialen Unterstützung um einen Übergang erfolgreich zu bewältigen, aber, um der Heterogenität gerecht zu werden, auf eine individuelle Art und

Weise (Griebel, Niesel 2002). Daher ist es unabdingbar, dass die Eltern und die Pädagogen in die Pflicht genommen werden, dem Kind gemeinsam zu einem erfolgreichen Übergang zu verhelfen.

Mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule endet die Unterstützung durch und die Beziehung zur Erzieherin, was wiederum für das Kind einen Verlust bedeutet (Griebel, Niesel 2002). Die Kinder sehen sich mit einer fremden Bezugsperson konfrontiert, zu der es nun gilt, eine Beziehung aufzubauen. Und die nun folgende Entwicklung einer Beziehung zur ersten Lehrkraft ist von entscheidender Bedeutung (Griebel, Niesel 2002). Da die Schüler und Schülerinnen zu Beginn des ersten Schultages diese Beziehung zu dem Lehrkörper noch nicht haben, sehen sie in diesem noch nicht jene vertraute Unterstützungsquelle wie einst bei ihrer Erzieherin.

Abschließend kann gesagt werden, dass bei dem Ereignis des Schuleintritts nicht nur die Perspektive und Anpassungsleistung der Kinder, sondern die der Gesamtfamilie betrachtet wird. Wie auch bei Lazarus (1995), Nickel (1990) und Filipp (1995b) spielt die soziale Unterstützung eine Schlüsselrolle, wobei die Eltern in diesem Konzept zugleich bewältigen und unterstützen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Beziehung und Unterstützung zu der neuen Bezugsperson prozesshaft aufgebaut wird und nicht von Anfang an zur Verfügung steht.

Da in der Entwicklungspsychologie eine Differenzierung der Termini „Transition“ und „Übergang“ eingeführt wurde, um dem Begriff eine größere Trennschärfe zu verleihen, stellt der Übergang vom Gymnasium an die Realschule keine Transition im entwicklungspsychologischen Sinne dar.

Der Wechsel vom Gymnasium an die Realschule ist nicht typisch aufsteigend und stellt aus entwicklungspsychologischer Sicht eher einen Seitenschritt dar. „Eher“ aus diesem Grund, da es bei diesem Ansatz vorrangig um Entwicklungsschritte auf der Identitätsebene

geht. Denn erlebt bzw. empfindet ein Schüler, eine Schülerin den Übergang vom Gymnasium an die Realschule als positiv und fühlt sich dadurch besser, so wurde ein Entwicklungsschritt vollzogen und es kann in diesem Fall von einer Transition gesprochen werden. Hat der Übergang aber negative Auswirkungen, sodass kein Entwicklungsschritt festzustellen ist, kann der Terminus „Transition“ hier nicht angewandt werden.

1.4. Zusammenfassung der vorgestellten Ansätze

Die in vorangegangenen Kapiteln dargestellten Konzepte sind durchaus nichts in sich Geschlossenes bez. Eigenständiges, sondern stellen einen „roten Faden“ in der Übergangsforschung dar. Beginnend mit dem ökopyschologischen Ansatz Bronfenbrenners, über die Modifikation dessen von Nickel, über Lazarus „Stresstheorie“ und Filippis „kritische Lebensereignisse“ bis hin zum Transitionsansatz von Cowan, Griebel und Niesel wurden einzelne Aspekte der vorhandenen Übergangstheorie isoliert, modifiziert und in die eigenen Modelle und Konzeptionen übernommen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die einzelnen Ansätze durchaus wesentliche gemeinsame Aspekte beinhalten. Die bei Bronfenbrenner wichtigen neuen Rollenanforderungen sind im Transitionsansatz ebenso zu finden wie die bei Nickel akzentuierte Tatsache, dass auch Eltern den Übergang bewältigen müssen. Alle genannten Ansätze betonen jedoch, dass die sozialen Unterstützungen, die ein Kind während des Übergangsprozesses erfährt, einen signifikanten Einfluss auf die Übergangserfahrung des Kindes haben.

Den Gipfel in der bisherigen Übergangsforschung stellt zweifelsohne der weitverbreitete, von Cowan begründete und von Griebel und Niesel modifizierte Transitionsansatz dar. Dieser betrachtet das Ereignis der Transition aus Familienentwicklungspsychologischer Sicht und nicht wie der Ansatz Bronfenbrenners aus anthropologischer.

1.5. Zusammenschluss der Transitionskonzeptionen

Der Übergangs- bzw. Transitionsbegriff hat im eigentlichen Sinne eine enorme Bandbreite. Daher wird dieser in der hier vorliegenden Arbeit auf das Bildungswesen beschränkt. Der bildungssysteminterne Übergang vom Gymnasium an die Realschule stellt jedoch einen in der Empirie stark vernachlässigten Forschungsgegenstand dar.

Wird nun der weitverbreitete Transitionsansatz auf den Sachverhalt des Schulwechsels angewandt, so kann nicht allgemeingültig von einer „Transition“ vom Gymnasium an die Realschule gesprochen werden (vgl. Kapitel 1.3.5.). An dieser Stelle soll nun die Trennschärfe des Begriffes „Transition“ aufgelockert werden. Sämtliche in den vorhergehenden Kapiteln aufgeführten und genannten Konzepte haben einen Einfluss auf die nun folgende Definition, welche als Grundlage und Legitimation für die hier ausgewählte Themenstellung dienen soll.

Unter Transition versteht man signifikante Lebenssituationen bzw. -abschnitte, welche einen Kontinuitätsbruch, also prägnante veränderte Lebenszusammenhänge in der Biographie des Einzelnen zur Folge haben. Die Transition an sich wiederum ist ein lang andauernder Prozess, bei welchem mehrere Akteure, wie Familie, soziales Umfeld und vor allem das Subjekt selbst beteiligt sind. Ziel ist es, durch eine Neuanpassung das ursprünglich vorhandene Gleichgewicht zwischen Subjekt und Umwelt wieder herzustellen, um dadurch den Kontinuitätsbruch, die Transition, positiv zu bewältigen.

Dieses erweiterte Verständnis des Transitionsbegriffes erlaubt es sämtliche Übergänge, die im Bildungswesen stattfinden und die mit einem Kontinuitätsbruch einhergehen, als Transition zu bezeichnen. Seien es nun die regulären, stetig steigenden vertikalen Übergänge (Kapitel 1.3.5.), Horizontalbewegungen innerhalb des Bildungssystems wie Schulwechsel, oder auch eine Abwärtsmobilität, wie Sitzenbleiben, oder den Wechsel an eine niedrigere Schulform,

unabhängig davon, ob die Transition positiv oder negativ bewältigt wurde.

1.6. Stand der Forschung

Wenn nun die vom Transitionsansatz vorgenommene strikte Trennschärfe aufgehoben und das eigene Verständnis von Transition auf Übergangssituationen angewandt wird, so kann durchaus festgehalten werden, dass bereits zahlreiche Untersuchungen in dem Forschungsfeld Transition betrieben wurden. Den größten Bereich stellt zweifelsohne der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule dar.

Die Bewältigung dieser Transition wurde bereits hinsichtlich des Geschlechts (vgl. u.a. Büchner, Koch 2001, Schwarzer et al. 1982, Kolip 1994, Fenzel, Blyth 1986), Rasse/Ethnie (vgl. u.a. Simmons 1991, Seidman et al. 1994), der sozialen Bedingungen (vgl. u.a. Hymel et al. 1996, Eccles, Midgley 1989, Seidman 1988, Pearlin 1983, Berndt 1989, Savin-Williams, Berndt 2000), der individuellen Unterschiede (vgl. u.a. Berndt, Mekos 1995, Causey, Dubow 1993, Cotterell 1992, Elias et al. 1985, Forgan, Vaughn 2000), der erfahrenen Unterstützung seitens der Lehrkräfte (vgl. u.a. Moos, Trickett 1974, Berndt 1988, McDougall, Hymel 1998, Helmke 1998) sowie der Noten (vgl. u.a. Valtin, Wagner 2004, Bos 2003; Berndt, Mekos 1995) untersucht. Im Folgenden wird nun ein großes Spektrum der bisherigen Untersuchungsergebnisse der Transitionsforschung und deren Bedeutung für die vorliegende sowie für zukünftig folgende Untersuchungen vorgestellt, um die Bedeutung, die dieses einschneidende Erlebnis für die Heranwachsenden hat, zu verdeutlichen.

Dass die Transition im Leben des jungen Heranwachsenden eine bedeutende Rolle spielt, ist unbestritten. Aus diesem Grund ist auch von der normalerweise „einmaligen“ Transition die Rede, gefolgt von einem normativ kritischen Lebensereignis (Sirsch 2000; Pekrun, Helmke 1993). Dem entspricht auch die „Definition der

Lebensereignisse“ von Filipp (1995a), nach der die Transition als komplexes, normatives Lebensereignis angesehen wird, welche nach Leonard und Elias (1993) eine Reihe von Veränderungen in den schulischen und sozialen Bereichen mit sich bringt. Der Übergang findet auch zu einem Zeitpunkt statt, in dem eine schnelle physische und zwischenmenschliche Veränderung zu Tage tritt (Hamburg 1974; Brooks-Gunn 1983). Allerdings muss festgehalten werden, dass die Transition neben positiven und negativen auch gar keine Effekte mit sich bringen kann (Eccles, Midgley 1989).

Die Transition kann durchaus einen positiven Anstieg des Selbstwertgefühls, der Kompetenzüberzeugung oder der psychischen Gesundheit bewirken (Büchner, Koch 2001; Hirsch, Rapkin 1987; Fenzel 1989). Auch Lord et al. (1994) berichten von einer erleichternden Wirkung und einem positiv steigenden akademischen und sozialen Selbstkonzept. Nottlemann (1987) zeigt eine leichte Zunahme in der Anpassung als Funktion in seiner Studie auf.

Andere Forscher wiederum beschreiben die Transition als ein „stressiges Ereignis“ (Deihl et al. 1997) oder als Anstrengung für viele Schülerinnen und Schüler (Fenzel 2000). So berichten u. a. Berndt (1987) und Simmons und Blyth (1987), dass die Transition negative Effekte auf die Heranwachsenden hat. Des Weiteren zeigen überwiegend im anglo-amerikanischen Raum durchgeführte Studien von Wigfield et al. (1991), Chung et al. (1998), Wigfield et al. (1994) und Seidman et al. (1994) auf, dass ein Schulwechsel schlechte Auswirkungen auf die unmittelbare und spätere psychische Anpassung der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Kompetenzüberzeugung und ihr Selbstwertgefühl hat. Bei dem Übertritt in die Sekundarstufe kann auch eine Verschlechterung der Noten eintreten (Eder 1995; Wigfield 1996; Zimmermann et al. 1997). Dies kommt laut Sirsch (2000) daher, weil die Notenvergabe in der Grundschule eine linksschiefe Verteilung aufweist, während sich in der Sekundarstufe die Noten allmählich der Gauss'schen

Normalverteilung annähern, was wiederum auf eine strengere Beurteilung zurückzuführen ist.

Die dritte Option wird von Hirsch und Rapkin (1987) und Fenzel und Blyth (1986) vorgestellt: Es findet keine Veränderung in der Anpassung als Funktion statt.

Die ernsthafte Transitionsforschung ist in der Mitte der 70er Jahre entstanden und ist den vorreiterischen Forschungen von Blyth, Simmons und Bush (1978) zu verdanken, welche sich immer weiter entwickelten. So wurde z.B. der Fokus innerhalb der letzten 15 Jahre immer mehr auf den Einfluss der Transition auf das Selbst-System der Schülerinnen und Schüler gelegt (Eccles, Midgley 1989), da erkannt wurde, dass das Selbst-System als ein lebenswichtiger Mittler der langangelegten Entwicklungsergebnisse dient (Harter 1990).

Allerdings dürfen laut Simmons und Blyth (1987), die (rein negativen bzw. nur positiven) Effekte, die mit einer „Middle-School“ Transition einhergehen, nicht verallgemeinert werden. Dies wird von der Tatsache unterstützt, dass in Übereinstimmung mit McDougall et al. (1998) und Berndt und Mekos (1995), welche Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 7. Klasse untersuchten, die Probanden positivere Empfindungen über die Transitionserfahrung hatten als negativere. In Zahlen würde das heißen, dass 18% der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und „nur“ 13% der späteren Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler von erlebten Schwierigkeiten bei der Transition berichten (Büchner, Koch 2001). Diese Tatsache wurde bereits in früheren Studien festgestellt. So bei Schwarzer et al. (1982), welche von günstigeren Auswirkungen auf das schulische Selbstkonzept berichten, wenn die Heranwachsenden auf die Hauptschule anstatt auf das Gymnasium wechseln. Daher stellt sich für Simmons et al. (1987), Crockett et al. (1989) und McDougall et al. (1998) die gleiche Frage: Inwiefern unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, welche keine Schwierigkeiten beim

Wechsel erfahren haben, von jenen mit negativen Erfahrungen bei der Transition?

Dass diese Frage nicht einfach zu beantworten ist, ist bereits durch das eingangs erwähnte Zitat klar geworden. Der Transitionsforschung mangelt es an einem gemeinsamen theoretischen Hintergrund. Es wird nun der Versuch unternommen, die Bedeutung der einzelnen Forschungsschwerpunkte der hier vorgestellten Studien miteinander zu kombinieren, um eine Grundlage zu schaffen, die es ermöglicht, zukünftige Forschungsprojekte unter Berücksichtigung aller Faktoren zu gestalten.

1.6.1. Individuelle Unterschiede – Voice Of The Consumer

Ein erster wichtiger Schritt in die richtige Richtung war, die Transitionserfahrung nicht zu verallgemeinern, sondern die Erwartungen, Bedenken, Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle und Ansichten der Heranwachsenden zu untersuchen (Berndt, Mekos 1995; Causey, Dubow 1993; Cotterell 1992; Elias et al. 1985; Fenzel 1989; Forgan, Vaughn 2000; McDougall, Hymel 1998; Mitman, Packer 1982; Schulenberg et al. 1984). Berndt und Mekos (1995) haben in ihrer Studie die Grenzen der rein deskriptiven Daten überschritten, um die Beziehung zwischen Empfindungen der Schülerinnen und Schüler während der Transition und den verschiedenen Charakteristika zu berücksichtigen. Allerdings war das noch nicht genug. So haben zum Beispiel die Forscher McDougall et al. (1998) die Studie (1995) grundlegend erweitert, da die Studie in der Erfassung unzulänglich erschien, was die Schüler mögen bzw. nicht mögen (positive und negative Äußerungen), um die Tragweite des Transitionsprozesses zu erfassen. Um die Qualität zukünftiger Studien zu verbessern, konnten sich in der Studie von McDougall et al. die Heranwachsenden direkt zu ihrem erfahrenen Stress, ihren Schwierigkeiten und ihrer Unzufriedenheit während der ersten Monate der Transition äußern. Hier war es nicht verwunderlich, dass sich die Ergebnisse von McDougall et al. und Berndt et al. unterschieden haben, denn

während Berndt und Mekos (1995) die positiven und negativen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler über die Schule hinweg als Maßstab herangezogen haben, wurden bei McDougall et al. die Empfindungen und Gefühle der Transitionserfahrung direkt hinterfragt und bewertet. Das primäre Ziel dieser direkten Befragungsmethode war es, die Transitionseffekte auf Basis der individuellen Unterschiede zu untersuchen, damit den betroffenen Kindern der Übergang erleichtert werden kann (Berndt 1987, 1988).

Nachdem die Studien der letzten Jahre immer öfter den Aspekt „*voice of the consumer*“ beinhalten und die Ergebnisse von u. a. McDougall (1998) und Sirsch (2003), wie in oben ausgeführten Studien beschrieben, durchaus signifikant sind, kann abschließend gesagt werden, dass die Berücksichtigung der individuellen Unterschiede und demnach ein Aufbau der Untersuchung an Hand dieses Aspekts für weitere Untersuchungen unerlässlich ist. Es muss eine Unterscheidung zwischen den Schülerinnen und Schülern gemacht werden, die die Transition als positive Erfahrung verbucht haben, und jenen, die negative Erlebnisse hatten. Die Untersuchung der individuellen Unterschiede ermöglicht eine Differenzierung in diese zwei Lager, um die Transitionserfahrung der Schülerinnen und Schüler noch detaillierter zu erfassen.

1.6.2. Einfluss genetisch kultureller Faktoren

Es stellt sich auch die Frage, ob genetische Voraussetzungen einen Einfluss auf die empfundene Transitionserfahrung oder den GPA (Grade Point Average – Notendurchschnitt, v.a. im US-Bildungswesen) haben. Sprich, ob die genetisch kulturellen Faktoren nachweislich wirklich eine tragende Rolle bei der Transition spielt.

Einfluss genetisch kultureller Faktoren auf den GPA

Wenn die Ergebnisse von der Milwaukee Studie von Simmons und Blyth (Simmons 1991) in Betracht gezogen werden, so konnte dort nach der Transition ein senkrechter Notenabfall bei den afrikanischen Amerikanern aufgezeigt werden, während bei den weißen

Amerikanern die Noten „nur“ abfielen. Das allgemeine Abfallen der Noten kann nach Sirsch (2000) erklärt werden. Dieser Effekt konnte nach Petersen und Crockett (1985) auch in nicht städtischen Schulen gemessen werden. Auch die Studie von Simmons et al. (1991) misst einen stärkeren Abfall des GPAs bei den afrikanischen Amerikanern als bei den „weißen“. Seidman et al. (1994) haben versucht, das Ergebnis zu wiederholen, konnten allerdings keine signifikante Auswirkung entdecken. Es wurde aber eine Tendenz festgestellt: Es hat den Anschein, dass der GPA bei schwarzen und weißen Amerikanern gleichmäßig abnimmt und der Abfall bei Jugendlichen aus Lateinamerika weniger stark ist. Des Weiteren muss bei dem GPA als (Vergleichs-) Faktor berücksichtigt werden, dass zwischen der Milwaukee-Studie und der von Seidman 15 Jahre liegen (Seidman et al. 1994) und sich in der Zwischenzeit (schul-) politische, ökonomische und soziale Veränderungen ergeben haben, welche durchaus bei der Interpretation der Ergebnisse und der Durchführung der Studie berücksichtigt werden müssen.

Einfluss der genetisch kulturellen Faktoren auf die Transitionserfahrung

Die Studie von Seidman et al. (1994) aus vorhergehendem Kapitel belegt, dass „weiße“ Schülerinnen und Schüler bei der Transition an die Middle-School weniger Anspannung erfahren als Schülerinnen und Schüler anderer Kulturen. Diese Feststellung könnte ein weiterer möglicher Indikator neben dem GPA sein, dass die genetischen und kulturellen Faktoren durchaus einen Effekt auf die Transitionserfahrung hat. Tatsache ist jedoch, dass diese Effekte überwiegend auf eine geringere elterliche Kontrolle, auf das „Nicht-zurück-gewiesen-werden“ durch den Lehrer und stellenweise auf die Akzeptanz durch Gleichaltrige und die Schulanforderungen zurückzuführen sind (Seidman et al. 1994) und nicht auf rassische/ethnische Aspekte. Denn in der Studie von Simmons, Black und Zhou (1991) konnte aufgezeigt werden, dass ein Abfall des

Selbstwertes bei den ethnischen Gruppen der afrikanischen Amerikaner und der weißen Jugend in Milwaukee parallel verläuft.

Allgemein kann gesagt werden, dass keine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Relevanz von genetisch kulturellen Faktoren in Bezug auf den Transitionsprozess gegeben werden kann (Seidman et al. 1994). Dass sie eine Rolle spielt, ist anzunehmen, was wiederum an Hand der Veränderung des GPAs aufgezeigt werden kann. Allerdings ist es fraglich, ob der GPA als Kriterium ausreicht, um die genetisch kulturellen Faktoren als Indikator heranzuziehen, um die komplette Transitionserfahrung des Einzelnen zu bewerten. Es muss vielmehr die einzigartige Struktur von Geschlecht, Genetik und Kultur begriffen werden. Daher ist es zwingend notwendig, in weiteren Studien die Gruppenstruktur genauer zu analysieren, da ansonsten keine eindeutige Aussage getroffen werden kann (McLoyd, Randolph 1985; Seidman 1991; Seidman et al. 1994; Vega 1992). Auch ist es notwendig, bei Untersuchungen möglichst verschiedene Schulen miteinzubeziehen. Es sollte eine Mischung aus ländlichen und städtischen Schulen, mit viel und wenig rassistischen/ethnischen Unterschieden sein, denn diejenigen Studien, welche sich überwiegend auf Schulen in kleinen Städten oder weißen Gemeinden beschränken, haben es verfehlt, den Abfall des Selbstwertes abzugleichen (Fenzel, Blyth 1986; Hirsch, Rapkin 1987).

Dies kann wiederum ein Indikator dafür sein, dass die Lage und Größe der weiterführenden Schule durchaus eine signifikante Variable darstellt (Seidman et al. 1994).

1.6.3. Schulisches und soziales Umfeld – schulische und soziale Anpassung

Die Frage danach, ob das soziale und schulische Umfeld und die Anpassung der Heranwachsenden darin, einen Einfluss auf die Transitionserfahrung haben, kann mit Hilfe von einigen Studien recht schnell und klar beantwortet werden. Allerdings muss in Bezug auf das schulische Umfeld zwischen den einzelnen Nationen

unterschieden werden, denn in einigen Ländern (u. a. auch in den Gewinnerländern der PISA-Studie) findet eine Differenzierung der Sekundarstufe I, wenn überhaupt, in einer schulinternen Binnendifferenzierung statt (Köller, Baumert 2002). Auch kann die gewählte Schulform durchaus von Bedeutung sein (Kolip 1994; Schwarzer et al. 1982).

Soziale Anpassung

Die soziale Anpassung ist eine kritische, aber auch in der Literatur oft übersehene Komponente der schulischen Anpassung (Hymel et al. 1996). Sie hat eine besondere Bedeutung, da die Auswirkungen der Transition auch außerhalb der Alters- und Jahrgangseffekte auftreten (Eccles, Midgley 1989). Störungen in den alltäglichen sozialen Regelmäßigkeiten bedürfen einer Neuorganisierung der sozialen Rolle des Einzelnen (Seidman 1988, Pearlin 1983). Das Vorhandensein eines sozialen Netzwerkes des Heranwachsenden kann sich aber nach Berndt (1989) auch durchaus positiv auf die erlebten neuen Umstände auswirken. Es gibt eine starke Verbindung zwischen den Kennziffern der sozialen Wirkungsweise und der folgenden Anpassung in die Middle-School (Lord et al. 1994, Fenzel, Blyth 1986). Auch Savin-Williams und Berndt (2000) lassen in ihren Studien den Peerbeziehungen und sozialen Anpassung eine hohe Bedeutung zukommen, da sie (möglicherweise) eine Schlüsselrolle bei der Transition spielen. Auch wenn der Anpassung eine mögliche hohe Bedeutung zukommt, darf nicht nur diese ausschließlich untersucht werden. Wird dies gemacht, wurde das Ziel verfehlt, die Transitionserfahrung zu bewerten (McDougall, Hymel 1998).

Die Schülerinnen und Schüler, die gerade eine Transition an die weiterführende Schule erleben, reduzieren ihre außerschulischen Aktivitäten und erfahren eine größere Anonymität im ersten Jahr der High-School (Simmons et al. 1987). Fenzel und Blyth (1986) sind über geschlechterspezifische Grenzen hinausgegangen und haben die individuellen Unterschiede während der Transition an Hand der unterstützenden Beziehungen der Gleichaltrigen untereinander

untersucht. Hier konnte festgestellt werden, dass Jungen, welche eine erfolgreiche Anpassung bei der Transition hatten, auch den häufigeren Umgang mit den wichtigen Gleichaltrigen pflegten.

So kann zu der hier vorgestellten Studie von Berndt und Mekos (1995) in Übereinstimmung mit McDougall et al. (1998) gesagt werden, dass die Forscher es versäumt haben, die äußerst bedeutsame Verbindung zwischen den Peer-Bemessungsgrößen zu betrachten. Die soziale Anpassung wurde nur in einem begrenzten Rahmen betrachtet. Sie bezog sich lediglich auf den sozialen Status und die Popularität. Dabei sind die empfundene Anonymität in der Schule, die Peer-Vertraulichkeit, die Peergruppenintegration und Einsamkeit sehr wichtige Faktoren, die zu einer umfassenden und aussagekräftigen Erhebung des sozialen Umfeldes unerlässlich sind. Werden die Faktoren des sozialen Umfeldes nicht in ausreichendem Maß bei der Untersuchung berücksichtigt, kann von keinem universal gültigen Ergebnis gesprochen werden. Obwohl bei der Untersuchung von Sirsch (2003) die Vorhersagewerte der umweltbedingten Faktoren, wie Aspekte des Schulklimas und des sozialen Netzwerkes, keine Signifikanz erreichen konnten, was ja wiederum verwunderlich scheint, denn Berndt (1989) hatte in seiner Studie aufgezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Transition mit ihren Klassenkameraden vollziehen, die Transition als weniger bedrohlich empfinden, haben diese Aspekte in der hier vorliegenden Studie eine Berücksichtigung erfahren. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass die Werte von Sirsch (2003) nicht signifikant waren, da zwar die Zahl der Freunde erfasst wurde, aber nicht die von den Freunden geleistete Unterstützung (Sirsch 2003). In Übereinstimmung mit Linney und Seidman (1989) und Seidman et al. (1994) empfiehlt es sich, die Zerrüttung der Jugendlichen in den sozialen Regelmäßigkeiten, die die Schultransition umgeben, zu minimieren.

Schulisches Umfeld

Das schulische Umfeld - mit Lage und Größe der Schule - sowie die Unterstützung durch die Lehrer stellen unbestritten ebenfalls einen

wichtigen Einflussfaktor zu einer positiv bzw. negativ empfundenen Transition dar.

Gewisse Widersprüche in bisherigen Studien haben laut Simmons, Carlton-Ford und Blyth (1987) zu der Annahme geführt, dass die Ergebnisse zu einem gewissen Teil eine Funktion der Schulgröße und dem Vergleich von städtischen und ländlichen Schulen darstellen. Die Anpassung hängt auch signifikant von den Klassenzimmerpraktiken, welche sich wiederum deutlich von den bisherigen Grundschulklassenzimmerpraktiken unterscheiden, und weiteren Klima-Variablen ab (Eccles 1993). Aus diesem Grund sollten zukünftige Untersuchungen der individuellen Unterschiede diese Klima-Variablen beinhalten, um noch expliziter feststellen zu können, in welchem Ausmaß diese Variablen die Empfindungen der Heranwachsenden beeinflussen (McDougall, Hymel 1998). Außerdem müssen für eine Untersuchung auf diesem Gebiet, um ein signifikantes Ergebnis zu erzielen, in Übereinstimmung mit McDougall et al. (1998) hier ebenfalls Schulen herangezogen werden, die in den strukturellen und umweltbedingten Veränderungen auffälliger und diskontinuierlicher sind.

1.6.4. Unterstützung durch die Lehrkräfte

Die Frage nach der Bedeutung, inwieweit die Lehrerin oder der Lehrer ein Interesse an der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler hat, wurde ursprünglich von Moos und Trickett (1974) in deren Fragebogen gestellt und von Berndt (1988) modifiziert und in seinem Fragebogen implementiert. Auch McDougall et al. (1998) greifen auf diese Items zurück. Es greifen immer mehr Forscher die Frage nach der Bedeutung der Unterstützung durch die Lehrkräfte auf. Somit kann daraus geschlossen werden, dass sie darin einen Einflussfaktor für eine positive/negative Bewältigung der Transition sehen.

Leistungsrückmeldungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung sehr bedeutsam (Helmke 1998). Allerdings muss erwähnt werden, dass sich das Verhältnis zwischen den Lehrerinnen, Lehrern und den Heranwachsenden in der Sekundarstufe, verglichen zur Grundschule,

ändert. Zum einen üben die Lehrer der weiterführenden Schule eine größere Kontrolle über das Verhalten der Heranwachsenden aus und zum anderen berichten die Schülerinnen und Schüler der Junior High-School von u. a. weniger Entscheidungsfreiheit und einem geringeren Level an kognitiver Beteiligung als es an der Grundschule üblich war (Midgley, Feldlaufer 1987). Auch die OECD Studie von 2001 (OECD 2001, S. 161) und die Forschungsergebnisse von Baumert et al. (2001, S. 496) zeigen, auf das deutsche Schulsystem bezogen, auf, dass bei einem Vergleich zwischen dem deutschen Gymnasium und der Hauptschule die Hilfestellung und Unterstützung durch die Lehrkörper von den Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums als nicht besonders positiv wahrgenommen wird. Nach der OECD Studie besteht die Möglichkeit einer unterschiedlichen „Unterstützungskultur“ von Lehrkräften gegenüber den Heranwachsenden. Laut Valtin und Wagner (2004) wäre diese Art von Kultur im deutschen Gymnasium vermutlich noch verbesserungsfähig. Auch die „Humanverträglichkeit“ könnte in den deutschen Schulen noch durchaus gesteigert werden (Fend 2001; Ingenkamp 1995).

In Amerika wurden bereits im großen Stil Erneuerungen unternommen, die High-School neu zu strukturieren (Felner, Adan 1988).

Abschließend kann gesagt werden, dass es eine Verbindung zwischen der Person und den vorhergehenden Umweltbegebenheiten (u. a. schulisches Umfeld, soziale Unterstützung) und den daraus folgenden Ergebnisse gibt und dass diese eine wichtige Rolle spielt (Lazarus, Folkman 1987). Die von Lazarus entwickelte transaktionale Stresstheorie ist ein guter Ansatz, welcher zwischen persönlichen und umweltbedingten früheren Vorgängen und späteren Ergebnissen vermitteln kann. Hierbei muss allerdings die individuelle Betrachtungsweise und die „*voice of the consumer*“ berücksichtigt werden (Sirsch 2003).

Es ist festzustellen, dass das schulische Umfeld und die soziale Unterstützung ein weiterer wichtiger Baustein sind, der bei einer

Untersuchung auf dem Gebiet der Transition eine Berücksichtigung finden muss.

1.6.5. Geschlechterspezifische Unterschiede

Neben der Schulform kann auch der Geschlechtsunterschied durchaus von Bedeutung sein (Büchner, Koch 2001; Schwarzer et al. 1982; Kolip 1994). Denn die Anpassung an das neue Umfeld der Sekundarstufe kann sich zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden (Fenzel, Blyth 1986). Der Zeitraum, in dem die meisten Transitionen auf die Sekundarstufe I. stattfinden, liegt zwischen der 4. und 5. Klasse bzw. der 6. und 7. Klasse. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich z. T. gerade in der Pubertät oder können evtl. andere kritische Lebensereignisse erfahren. Eine steigende Anzahl gleichzeitiger Lebensveränderung ist prädiktiv für ein größeres Risiko einer nicht erfolgreichen schulischen Anpassung (Simmons, Blyth 1987). Zwar ist die Pubertät alleine in Bezug auf die Anpassung während der Transition kein signifikanter Einflusswert an sich, aber die Bewertung der pubertären Entwicklung war unter den männlichen Heranwachsenden kein guter Diskriminator (Lord et al. 1994). Bei den heranwachsenden Mädchen konnte ein Rückgang des Selbstwertgefühles während des Transitionszeitraumes festgestellt werden (Simmons, Blyth 1987; Lord et al. 1994). Allerdings wurden bei Simmons et al. (1987) und Lord et al. (1994) keine signifikanten Geschlechterunterschiede bei dem GPA und der Mathematiknote während bzw. nach der Transition festgestellt. Diese wurde bei Jungen und Mädchen gleichermaßen nachteilig beeinflusst.

Fenzel et al. (1986) hat die geschlechterspezifische Grenze überschritten und die individuellen Unterschiede während der Transition an Hand der unterstützenden Beziehung der Gleichaltrigen untereinander untersucht. Er ist rückblickend zu dem Schluss gekommen, dass, wenn ein Junge eine erfolgreiche Anpassung verbuchen kann, er während dieser schwierigen Phase eine größere Intimität und einen häufigeren Umgang mit den Peers pflegte als ein Mädchen.

Abschließend kann gesagt werden, dass das Geschlecht, wenn es in den Untersuchungen berücksichtigt wird, durchaus einen wichtigen Faktor darstellt und die Ergebnisse hieraus ein Indikator für die erfolgreiche Bewältigung der Transition sein können. Auch wenn das Geschlecht nicht „der“ ultimative Faktor ist, so bedarf es einer Berücksichtigung, da in den gezeigten Untersuchungen geschlechterspezifische Unterschiede festzustellen sind. Bei der Berücksichtigung und Untersuchung der individuellen Unterschiede bei der Transitionsforschung wäre es wissenschaftlich nicht in Ordnung, die Ergebnisse von Jungen und Mädchen in einen Topf zu werfen. Diese könnten dann auf Grund einer geringeren/verfälschten Aussagekraft nicht verallgemeinert und auf andere Studien übertragen werden.

1.6.6. Noten

Valtin et al. (2004) haben untersucht, inwiefern die Noten eine signifikante Rolle spielen. Allerdings zeigen Noten, welche ein Selektionsmechanismus der Schule sind, lediglich den klasseninternen Maßstab auf und nicht die individuelle Schulleistung des Einzelnen. Daher ist es auch nicht möglich, leistungshomogene Gruppen zu schaffen, die gleiche Voraussetzungen für einen Übertritt in die Sekundarstufe aufweisen (Bos 2003, S. 131). Valtin et al. (2004) mussten sich eingestehen, dass Veränderungen im Transitionsprozess nur schwerlich durch Noten erklärt werden können. Berndt und Mekos (1995) haben festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler, welche eine negativere Transition erfahren haben, bessere schulische Leistungen erbringen als jene, die einen positiven Schulwechsel vollzogen haben. Aber wenn der Transitionsprozess an Hand von Noten dokumentiert werden will, darf sich nicht direkt auf die Noten konzentriert werden (obwohl diese auch eine Berücksichtigung erfahren müssen und in Verbindung mit folgenden Aspekten durchaus eine Signifikanz aufweisen), sondern vielmehr auf den Wechsel der Bewertungsmaßstäbe und auf den Wechsel der Bezugsgruppe,

welcher aus den unterschiedlichen Leistungsgruppen folgt (Valtin, Wagner 2004). Beide Aspekte beinhalten signifikante Transitionsaspekte wie: Fähigkeitsselbstkonzept (hier kommt auch der „Big-Fish-Little-Pond-Effect“ zu tragen – vgl. S. 83 in dieser Arbeit), Leistungsangst und die Kausalattribution von schulischem Misserfolg. Fakt ist, dass sich die hier von Valtin et al. (2004) untersuchten Mathematiknoten bei einem Übertritt in die Sekundarstufe bei allen Schulformen, bis auf die Hauptschule, welche einen Anstieg dieser verzeichnen konnte, verschlechterten.

Noten stellen zwar in dem deutschen Bildungssystem einen wesentlichen Bestandteil dar, aber auf Grund der Tatsache, dass es lediglich ein klasseninterner Maßstab ist und nicht auf alle Jahrgangsstufen übertragbar ist, ist es fraglich, inwiefern die Noten direkt eine Aussage über eine zukünftig erfolgreich bewältigte Transition treffen können. Es ist diesbezüglich Valtin et al. (2004) zuzustimmen, dass nicht die Noten eine wesentliche Rolle spielen, sondern vielmehr die Umstände, persönliche Einstellungen und Empfindungen (wie Selbstkonzept der Begabung, Selbstwert, Klassenklima, Schulstress, Misserfolgsattribution und die erfahrenen Veränderungen gegenüber der Grundschule).

1.6.7. Weitere signifikante Einflussfaktoren

Nachdem ja der Schulwechsel als ein besonders signifikantes, manchmal stressiges soziales Ereignis in den wechselnden Lebenswegen des frühen Heranwachsenden bezeichnet wird (Fenzel 1989), ist es, wie bereits erwähnt, durchaus notwendig, sich auf die individuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren und diejenigen miteinander zu vergleichen, welche eine Transition erfolgreich bewältigt haben und welche nicht.

Durch das genaue Studium der verschiedensten Untersuchungen wurde ziemlich schnell klar, welche Faktoren notwendig waren, um den individuellen Forschungsschwerpunkt zu erreichen, und welches Standardfaktoren waren, die wiederum die Basis für den Schwerpunkt der Studie schufen.

Im Folgenden werden nun Einflusswerte aufgelistet, deren Fehlen Auswirkungen für die Qualität der Studie hätte.

- Selbst-System, bestehend aus emotionalen, kognitiven und anregenden Verhaltensbereichen.
 - Zu den kognitiv-anregenden Bereichen gehört u. a. „Einstellung zur Schule“, Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation
 - Zu den emotionalen Verhaltensbereichen gehören Schlagwörter wie „Selbstwert“

- Individuelle Unterschiede können zum Beispiel durch:
 - Ausmaß des Stresserlebens
 - Bewältigungsverhalten
 - Geschlechtgemessen werden.

Die soziale Anpassung muss ebenso eine Berücksichtigung erfahren wie die Einstellung, Integration, Beteiligung und das Verhalten in der Schule, internalisierende/ externalisierende Symptomatiken und die Selbsteinschätzung. Weiterhin sind die schulische Leistung, familiäre Charakteristika, Peer-Beziehungen, Schulstress, Selbstkonzept der Begabung, Misserfolgsattribution, Leistungsangst und das Fähigkeitsselbstkonzept von Bedeutung.

Da nach Klein-Heßling et al. (2002) adäquate Stressbewältigungsstrategien notwendig sind, um das Stresserleben effektiv zu meistern, bietet sich die von Lazarus (1991) entwickelte und von Sirsch (2003) übernommene kognitiv-transaktionale Stresstheorie bzw. seine kognitiv-anregende-relationale Theorie der Gefühle an, um die Empfindungen der Schülerinnen und Schüler nach der Transition zu messen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die genannten Faktoren eine hohe Bedeutung zur Erfassung von transitionsforschungsrelevanten Daten haben. Diese sind das Kernstück der Transitionsforschung, ohne welche ein qualitativ hochwertiges Ergebnis nicht denkbar wäre.

2. Belastung und Beanspruchung

Ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit ist es nun, die Belastung und Beanspruchung der Schüler und Schülerinnen, welche eine Transition vom Gymnasium an die Realschule vollzogen haben, mit der der bisherigen Realschüler und Realschülerinnen zu vergleichen, um so festzuhalten inwieweit sich diese zu Beginn der Transition unterscheiden und wie sich diese dann längsschnittlich entwickeln.

2.1. Psychische Entwicklung und Belastbarkeit

Diese Belastbarkeit muss sich zunächst auch entwickeln. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass Kindern auf Grund einer mangelnden physischen und psychischen Reife, eine geringere Belastbarkeit unterstellt und Ihnen dadurch auch geringere Chance einer erfolgreichen Bewältigung dieser eingeräumt wird. Eine Entwicklung des Kindes stagniert ohne Belastung und Konflikte, wird aber beeinträchtigt, wenn die Belastung nicht bewältigt werden kann (Oerter 1988).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht heißt das, *„daß vor der Ausbildung von Funktionen diese nicht in Anspruch genommen werden können, ohne daß der Organismus belastet und geschädigt wird“* (Oerter 1988, S. 33). Allerdings ist es unabdingbar zwischen einer positiven und negativen Belastung zu unterscheiden (vgl. Oerter 1988 und Kapitel 2.3. „Schulische Belastung und Beanspruchung“), was aber durchaus in der Stressforschung weitestgehend geschieht. Meines Erachtens findet eine positive Beanspruchung dann statt, wenn das Kind einer stressreichen Situation ausgesetzt ist (wie Transition), diese auf Grund der eigenen Ressourcen bewältigt und dadurch einen Entwicklungsschritt vollzieht. Hierbei können auch Parallelen zu dem Transitionsansatz (vgl. Kapitel 1.3.5) gesehen werden.

In Bezug auf die negative Beanspruchung muss man nun in zwei Kriterien differenzieren (Oerter 1988). Zum einen in ein spezifisch greifbares, wie psychosomatische Symptome, und zum anderen in ein weniger greif- bzw. erfassbares, in das der psychischen Symptomatiken. Hinzu kommt nun auch nicht nur die Tatsache, dass die Begriffe wie „gesund“ und „krank“ schwer zu definieren sind (wo liegt die Grenze?), sondern diese in Bezug auf eine Aufdeckung von Kausalzusammenhängen („Schule macht krank“) kaum herangezogen werden können (vgl. u.a. Mietzel 1977).

Nach Oerter (1988) entstehen aus entwicklungspsychologischer Perspektive nicht vertretbare Belastungen genau dann, wenn Leistungen verlangt werden, deren zugrundeliegende Funktionen noch nicht hinreichend ausgebildet sind.

Ein Überblick über diese möglichen Funktionsbereiche wie „Motorik“, „Aufmerksamkeitsleistungen“, „Sprache und Handlungssteuerung“ und „soziale Interaktion“ ist in Oerter (1988, S. 34ff) zu finden.

Allerdings muss auch erwähnt werden, dass die Belastung „zwei Seiten“ hat. Zum einen auf der Makro- und zum anderen auf der Mikroebene (eine Erläuterung der Begrifflichkeiten ist in Kapitel 1.3.1. zu finden). Sprich: Es spielt die belastende Umwelt und das belastete Individuum eine wichtige Rolle, welche nun im folgenden Abschnitt präzisiert wird. Auf Grund der enormen Bandbreite dieser Thematik wird sich in dieser Arbeit auf die außerschulischen und innerschulischen Faktoren der Schülerbeanspruchung beschränkt.

2.2. Außer- und innerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung

Auch wenn nun die außerschulischen und innerschulischen Faktoren voneinander getrennt vorgestellt werden, stehen sie dennoch in einem engen Wechselverhältnis zueinander, was wiederum notwendig und auch konstruktiv ist, wenn ein ganzheitliches und umfassendes Bild der Problematik der schulischen Beanspruchung im Jugendalter

entstehen soll (Hurrelmann 1988). Im folgenden Kapiteln werden nun kurz mögliche Einflussfaktoren vorgestellt.

2.2.1. Außerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung

Eine steigende Nachfrage nach qualifizierten Bildungsgängen in der Sekundarstufe I ist seit den 60er Jahren festzustellen. So ist die Zahl der Lernenden an Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik von 33,5 (1960) auf 48,1 (1980) je 100 Einwohner angestiegen (Hurrelmann 1988). Demnach kann gesagt werden, dass sich das Wissen um die Bedeutung eines höheren Schulabschlusses auch immer mehr in das Bewusstsein jener Familien verankert hat, welche ursprünglich nicht traditionell realschul- oder gymnasialorientiert waren. Grund hierfür ist beispielsweise, dass das Abitur zunehmend nicht nur als Hochschulzugangsberechtigung, sondern auch als Berufszugang verwendet wird. Dies hat wiederum zur Folge, dass Schulabgänger, die keinen Schulabschluss erreichen, eine äußerst schwierige, wenn nicht sogar aussichtslose Chance auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben (Hurrelmann 1988).

Oben erwähnte Bildungsexpansion, die die individuellen Bildungschancen statistisch gesehen verbessern, hat allerdings Nebenfolgen gehabt, die wiederum Auslöser für Schülerbeanspruchung werden können (Hurrelmann 1988). Hurrelmann (1988, S. 5f) teilt diese Nebenfolgen in drei Bereiche:

„Im Bewußtsein von Lehrern, Schülern und einer interessierten Öffentlichkeit ist die Vorstellung unverändert vorherrschend, ein hochwertiger Schulabschluss müsse auch – direkt oder über eine hochwertige Anschlußausbildung im Hochschulsystem – eine überdurchschnittliche Position im Beschäftigungssystem garantieren. [...] Das vorherrschende Verständnis einer zweckorientierten Schulbildung muß unter den geschilderten Umständen zwangsläufig zu Enttäuschungen und häufig psychischen und sozialen Belastungen der Schüler führen.“

Einen „Wettbewerbsvorteil“ haben Schülerinnen und Schüler, *„die es gelernt haben, ihre Leistungen in einer im Schulsystem anerkannten und geschätzten Art und Weise zu offenbaren. Erfahrungsgemäß sind das mehrheitlich die Kinder aus den Angestellten-, Beamten-, und Selbstständigenfamilien die schon vor der Schule einen Erziehungsstil erleben, der dem der Schule genähert ist. Auf diesen Kindern lastet aber zugleich auch ein besonders großer Erwartungsdruck des Elternhauses, zumal dann, wenn die Eltern selbst ein hohes Schulbildungsniveau erreicht hatten. Dieser Erwartungsdruck kann bei Leistungsausfällen zur Überbeanspruchung dieser Kinder werden“,* denn *„die Eltern aus diesen Schichten haben ´etwas zu verlieren´: Ihren guten sozialen Status, der bei einem schulischen Mißerfolg ihrer Kinder nur zum Teil oder gar nicht gehalten werden könnte.“*

Die letzte dieser Gruppen bezieht sich nun auf die Schülergruppen aus Arbeiterfamilien. Diese sehen sich einer besonderen Herausforderung gegenüber, denn *„der Zugang zu Realschule oder Gymnasium ist für diese Kinder in der Familientradition untypisch, bringt also schon wegen der nötigen Umstellungsanforderungen besonders hohe Belastungen für Schüler“.*

2.2.2. Innerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung

Zahlreiche empirische Studien haben sich mit den unterschiedlichsten Phänomenen von schulischer Belastung beschäftigt, wie beispielsweise mit der zeitlichen Belastung von Lehrern oder Schülern (Caspar et al. 1994, Döbrich et al. 1990, Hübner, Werle 1997), der schulbezogenen Angst (Helmke 1983, Holtz 1987, Schwarzer 1993, Schnabel 1998) oder den psychosomatischen Beschwerden (Engel, Hurrelmann 1989, Holler-Nowitzki 1994) der beteiligten Akteure. Inwieweit aber nun die Schule als Organisations- und Interaktionssystem zu einer Überbeanspruchung von Kindern und Jugendlichen beiträgt, ist empirisch kaum nachzuweisen, denn es

können keine einzelnen Faktoren theoretisch und methodisch als „Wirkfaktoren“ separiert werden (Hurrelmann 1988).

Es gibt demnach wenige Forschungsergebnisse, aus denen mit üblicher wissenschaftlicher Präzision die Ursache für Belastungsempfindungen herauskristallisiert werden können. Hurrelmann (1988) sieht in folgenden Faktoren, die nachstehend präzisiert werden, aber durchaus signifikante Einflussfaktoren und Tendenzen, die für das Wohlbefinden und Belastungsempfinden der Schüler eine große Rolle spielen: große Schuleinheiten, große Schulklassen, komplizierte Schul- und Unterrichtsorganisation, überladene und unübersichtliche Lehrpläne, hohe Leistungsanforderungen, strenge Leistungsbeurteilungen und pädagogisch ungeschickte Lehrer. Daraus folgt:

- Die Schulgröße ist durchaus ein signifikanter Einflussfaktor, da sie das soziale Klima beeinflusst. Allerdings steht ein Nachweis, dass dieser Effekt für sich genommen verhaltenswirksam ist, bislang aus. Vielmehr ist die Art und Weise, wie die Schule und der Unterricht im Inneren organisiert sind, für den Grad des Wohlbefindens entscheidend.(Hurrelmann 1988)
- Auch der negative Einfluss von großen Klassen als signifikanter Faktor für „Belastung“ konnte so nicht bestätigt werden. Vielmehr existieren Studien, welche sogar von einem Vorteil großer Klassen berichten. Scheinbar kommt es auf die interne Untersuchungsorganisation, wie die Lerngruppeneinteilung, die Sozialformen des Unterrichts, die Art der Lehr- und Lernhilfen an und auch darauf, wie diese sich auf die Lehrer-Schülerbeziehung auswirkt und die Arbeitsatmosphäre beeinflusst. (Hurrelmann 1988).
- Ebenfalls als nicht isolierte Wirkfaktoren lassen sich die unterschiedlich aufgebauten und strukturierten Beurteilungsverfahren und Auslesesysteme erkennen. Vielmehr scheint hier der Stellenwert, den

sie im Gesamtkontext der schulischen Sozialisation einnehmen, eine Rolle zu spielen. (Hurrelmann 1988)

- Die Auswirkungen des Lehrerverhaltens sind von Schüler zu Schüler unterschiedlich. Bestimmte Verhaltensmuster der Lehrkraft stoßen bei einer Gruppe von Schülern auf Ablehnung, während sie bei der anderen auf Anerkennung treffen. Hier ist wohl vielmehr das qualitative Gesamtgefüge der Interaktion in der Schule entscheidend, *„das von einer kontinuierlichen Abstimmung der gegenseitigen Erwartungen und Aktivitäten abhängig ist.“* (Hurrelmann 1988, S. 13)

2.2.3. Zusammenfassung außer- und innerschulischer Belastungsfaktoren der Schülerbeanspruchung

Oben genannte Einflussfaktoren sind nur ein Teil der zahlreichen existierenden. All diese Faktoren sind mit Sicherheit ein Stein in dem Mosaik und es wird von einer Interaktion der einzelnen Faktoren, sowie von Teilzusammenhängen von Variablen in Bezug auf Schülerbeanspruchung ausgegangen. Daher ist es ein Defizit vorhandener Studien jene einzelnen Belastungsfaktoren (wie beispielsweise die zeitliche Belastung) herauszunehmen, diese zu analysieren und daraus allgemeingültige, deskriptive Ergebnisse zu erstellen. Was allenfalls festgehalten werden kann ist, dass eine Gefahr von Beanspruchung und Überbeanspruchung immer dann gegeben ist, wenn eine Kombination aus mehreren Einzelfaktoren zusammen mit einem Versagenserlebnis auftritt, das vom Schüler als ernst und bedeutsam empfunden wird (Hurrelmann 1988).

Ein weiterer Kritikpunkt in den existierenden Forschungsbeiträgen ist, dass keine deutliche Trennung der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ vorgenommen wird, sondern vielmehr diese Termini heterogen verwendet werden, *„obwohl beide Termini Verbindungen zu einem interdisziplinär angelegten Theorie- und Diskussionszusammenhang aufweisen und zumindest der Verweis auf den Belastungs- bzw. Beanspruchungsbegriff zu einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit den entsprechenden*

Phänomenen führen müsste“ (Böhm-Kasper 2004, S. 10f). Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel eine Unterscheidung der beiden Begriffe „Beanspruchung“ und „Belastung“ vorgenommen.

Auf Grund der oben erwähnten unklaren Trennschärfe der einzelnen (Belastungs)-Faktoren ist es unabdingbar, dass zukünftige Forschungen möglichst viele Aspekte des Schullebens über einen längeren Zeitraum hinweg durch Beobachtung und Befragung erfassen. Ein Beispiel für solch eine Untersuchung stellt die von Rutter et al. (1980) geführte dar. Das Forscherteam konstatiert auf Grund seiner auf langjähriger Schulbeobachtung basierenden Untersuchung, dass das Sozial- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler durch einen eigenständigen Stil der schulischen Kommunikation auf der Grundlage einer schulspezifischen pädagogischen Konzeption durchaus am nachhaltigsten beeinflusst wird.

Allerdings muss festgehalten werden, dass der Einfluss organisatorischer Faktoren äußerst komplex und auch ohne die Analyse subjektiver Befindlichkeiten nicht aufzuklären ist, denn allem Anschein nach entsteht eine Überbeanspruchung nicht alleine durch objektive Belastungen wie Verlaufsform, Intensität und Schwierigkeit oder nach Zeitdauer, sondern tritt erst zutage, wenn eine Belastung auch subjektiv als stark empfunden wird (Hurrelmann 1988).

2.3. Schulische Belastung und Beanspruchung

Auch wenn bereits entwicklungspsychologisch in positive und negative Aspekte von Belastung unterschieden wird (vgl. Oerter 1988 und Kapitel 2.1.), so wird diese einer deutlichen Trennung der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ nicht gerecht, da hier nur eine Seite beleuchtet wird. Eine Differenzierung dieser Termini findet in den wenigsten Forschungsbeiträgen eine Berücksichtigung, ist aber für eine theoretische Einordnung der zu untersuchenden Phänomene durchaus notwendig. Daher werden diese nun im Folgenden systematisiert.

2.3.1. Begriffsbestimmung „Belastung“ und „Beanspruchung“

Belastung

Der Begriff der Belastung ist arbeitswissenschaftlich geprägt. Hier versteht man unter Belastung die Gesamtheit aller auf den Menschen bei der Arbeit einwirkenden Faktoren, welche entweder in physikalischen oder informationstheoretischen Größen ausgedrückt werden können (vgl. Maschewsky 1982). Allerdings wird bei diesem, eher naturwissenschaftlich orientierten Belastungsbegriff, das Problem der Arbeitsbelastung sehr stark auf die Aspekte der konkreten Tätigkeit und deren physikalischen und informationellen Bedingungen reduziert (Böhm-Kasper 2004). In einer weiter gefassten Bedeutung von Rohmert und Rutenfranz (1975) beinhaltet der Belastungsbegriff zusätzlich objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren. In einer noch allgemein gehaltenen Fassung sehen Scheuch und Schröder (1990, S. 76) die Belastungen als *„Anforderungen bzw. Anforderungskomplexe und moderierenden Faktoren der Situation, mit denen sich ein Lebewesen auseinandersetzen muss, um die Homöostase der Körperfunktionen und das Gleichgewicht zur Umwelt zu erhalten, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und Bedürfnisse bzw. Motive zu befriedigen“*.

Beanspruchung

Der Terminus Beanspruchung beschreibt wie die Wirkung der Belastung auf das Lebewesen und dessen Wechselwirkung mit der Umwelt aussieht (Böhm-Kasper 2004). Die Beanspruchung beinhaltet somit neben den belastungsbedingten Reaktionen von Organen und Organsystemen, beziehungsweise deren Veränderung, auch die Handlungsfähigkeit sowie das Beanspruchungserleben eines Individuums (Scheuch, Schröder 1990). Neben der Belastung müssen die individuellen Voraussetzungen betrachtet werden, die wiederum als Bedingungsfaktoren der Beanspruchung wirken und eine wichtige Determinante der konkreten individualisierten Beanspruchung darstellen (Böhm-Kasper 2004). Nach Scheuch und Schröder (1990)

zählen zu diesen individuellen Voraussetzungen die habituellen Merkmale (wie anatomisch-physiologische Voraussetzungen, Persönlichkeitseigenschaften, Bedürfnis- und Motivstruktur, Bewältigungsressourcen...) und auch die situativen Merkmale (wie der Funktionszustand und das Aktivitätsniveau des Organismus und die situativ wirksamen Einstellungen, Erfahrungen und Motivationen). Auch Ulich (1994, S. 385) sieht in der Arbeitsbeanspruchung *„die individuelle Auswirkung der Arbeitsbelastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen Eigenschaften und Fähigkeiten“*.

Beanspruchungsreaktionen

Die Beanspruchung ergibt sich aus einer Wechselwirkung zwischen Belastung und den individuellen Voraussetzungen, welche sich wiederum als „Beanspruchungsreaktionen“ manifestieren (Böhm-Kasper 2004). Dabei lässt sich in positive und negative Beanspruchungsreaktionen unterscheiden. Wenn nun eine Beanspruchungsreaktion zu einer Verbesserung der Leistung und einer Verringerung eines anforderungsspezifischen Aktivierungsniveaus führt, so kann von einer positiven Beanspruchungsreaktion gesprochen werden, während Ermüdung, Stress, Monotonie sowie der Zustand der psychischen Sättigung als negative Beanspruchungsreaktionen bezeichnet werden können (Böhm-Kasper 2004).

Beanspruchungsfolgen wiederum sind ein mögliches Resultat aus den Beanspruchungsreaktionen, welche ebenfalls von positiver oder negativer Natur sein können (Böhm-Kasper 2004). Wenn ein Individuum seine Anpassungsfähigkeit erhöht und sich weiterentwickelt kann dies als positive Beanspruchungsfolge gesehen werden, während die, in der wissenschaftlichen Reflexion weitaus öfter bearbeiteten, negativen Beanspruchungsfolgen in Form von gesundheitlichen Störungen oder Schädigungen, Einschränkungen des Wohlbefindens und der Handlungskompetenz zutage treten können (Scheuch, Schröder 1990).

2.3.2. Das Belastungs-Beanspruchungskonzept

In den 1980er Jahren wurde in den deutschsprachigen arbeitswissenschaftlichen Disziplinen ein Belastungs-Beanspruchungs-Konzept entwickelt (Rohmert et al. 1983, Rohmert 1984), welches auch unter sozial- bzw. humanwissenschaftlichen Aspekten ein theoretisches Konstrukt der Mensch-Umwelt-Beziehung liefern kann (Scheuch, Schröder 1990).

Das Belastungs-Beanspruchungskonzept ist jetzt auch keineswegs nur unter dem Aspekt eines unwillkürlichen, von individuellen Voraussetzungen determinierten Reiz-Reaktions-Schemas zu sehen, sondern auch als Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozess, welcher die Beziehungen zwischen Belastung und Beanspruchung vielfältig beeinflusst (Ulich 1994). In einer solchen Betrachtungsweise wird nach Scheuch und Schröder (1990) der Mensch nicht nur als relatives Objekt auf Belastungen, sondern auch als aktives, die Belastungen und sich selbst veränderndes Wesen aufgefasst.

Für eine Beschreibung der erwähnten Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozesse lassen sich nach Böhm-Kasper (2004, S. 16) die *„kognitiven Stresstheorien heranziehen, die von einer psychisch vermittelten und gestalteten Person-Umwelt-Beziehung ausgehen“*.

Der Unterschied des Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts zu dem Stressmodell von Lazarus (vgl. Kapitel 1.3.3.) besteht darin, dass „Stress“ als eine mögliche Beanspruchungsreaktion zu verstehen ist. Die von Seyle ursprünglich geprägte Stress-Definition ist eine biologisch orientierte medizinische (Scheuch, Schröder 1990), und Seyle (1981, S. 163) bezeichnet *„Streß als unspezifische Reaktion des Organismus auf irgendwelche Anforderungen“*.

Diese unspezifische Reaktion auf schädliche Reize beschreibt Seyle (1981) mit dem sogenannten „Allgemeinen Adaptionssyndrom“, wonach jeder Organismus mit einem dreiphasigen Reaktionsprozess reagiert:

Die Alarmphase

In der Alarmphase finden psycho-physiologische Reaktionen des Organismus auf den schädigenden Umwelteinfluss statt. Zu Beginn dieser Phase herrscht ein geringer Widerstand gegenüber dem schädigenden Reiz und es werden physiologische Abwehrmechanismen, wie eine Erhöhung des Adrenalinspiegels, aktiviert, welche wiederum eine schnelle Reaktion ermöglichen.

Das Widerstandstadium

In dem Widerstandstadium versucht der Organismus sich dem Stressor anzupassen, je nachdem wie es sein vorhandenes Adaptionspotenzial zulässt, um so ein neues Gleichgewicht durch eine Erhöhung des Widerstandes zu erreichen.

Das Erschöpfungsstadium

In dem Erschöpfungsstadium sinkt die Widerstandskraft des Organismus je länger der Stressor auf diesen einwirkt. Anschließend treten die Symptome der Alarmreaktion erneut ein, und es folgt ein Zusammenbruch der Anpassungsmechanismen.

Der Schwerpunkt des Stressbegriffes von Seyle liegt auf der unspezifischen Reaktion des Organismus auf belastende Reize, irrelevant, ob es sich nun um positiv oder negativ empfundene Situationen handelt (Böhm-Kasper 2004). Ferner wurde Seyls Ansatz in Bezug auf die Tatsachen kritisiert, dass sich bislang kein organisches Reaktionsmuster als vollkommen unspezifisch erwiesen hat und sich auch im Fall der Reaktionsunspezifität das Problem, dass die auslösenden Bedingungen nicht eindeutig bestimmt werden können, stellt (Böhm-Kasper 2004).

Nach Böhm-Kasper (2004) ist mit dem Ansatz von Seyle vor allem die große interindividuelle Variabilität von Reaktionen auf gleiche Bedingungen nicht erklärbar, was wiederum die Stressforschung dann zu den transaktionalen Stress- und Ressourcenansätzen führte.

Die kognitive Wende in der Stressforschung wurde von dem Forscherteam um Lazarus (1966) eingeleitet. Dieser transaktionale Ansatz (vgl. Kapitel 1.3.3.) geht über den biologisch-medizinisch definierten Stressbegriff von Seyle hinaus und führt zu einem umfassenderen Verständnis von Stress. Kernpunkt dieses Ansatzes ist, dass die Wirkung eines Stressors von seiner kognitiven Bewertung seitens des Individuums abhängig ist.

In dieser allgemeinen Sichtweise von Stress bezieht sich dieser auf die soziale, individuelle und die organische Ebene. Es wird nun nicht nur versucht, die Charakteristika der Stresszustände und die sich dadurch bedingenden Determinanten zu bestimmen, sondern es findet vielmehr eine Betrachtung der transaktionalen Prozesse der Bewertung der Person-Umwelt-Beziehung statt.

Der grundlegende Unterschied des Ansatzes von Lazarus zu dem allgemeinen Adaptionssyndrom von Seyle ist, dass Lazarus darauf aufmerksam macht, dass die Unterscheidung von physiologischem und psychologischem Stress zu unterschiedlichen Sichtweisen in der Betrachtung von Stressreaktionen führen kann. Nach dem Ansatz von Lazarus (1966) könnte beispielsweise schon vor einer Schularbeit die alleinige Antizipation des Versagens zu Stressreaktionen führen.

Die Bewältigung wird bei Lazarus nun nicht als eine situationsabgehobene, gewöhnlich bevorzugte Verhaltenstendenz bezeichnet, sondern vielmehr als eine dynamische Verhaltensqualität, welche sich wiederum den jeweiligen Stresssituationen anpasst. Es erfolgen verhaltenskorrigierende Rückkoppelungen im Zuge einer Neubewertung des adäquaten Einsatzes von Verhaltensweisen in stressreichen Situationen, so dass eine ergebnisgesteuerte, adaptive Aktivität möglich erscheint (Böhm-Kasper 2004). Somit wurden in den Prozess der Stressbewältigung die Potenzen individuellen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung konzeptionell miteinbezogen.

Auch wenn der Ansatz von Lazarus Defizite, wie die Operationalisierung und die empirische Untersuchung der theortragenden Basisprozesse aufweist, so war er dennoch äußerst fruchtbar in nahezu alle angewandten Richtungen der

interdisziplinären Belastungs- und Beanspruchungsforschung und ist durchaus als eine der wichtigsten Orientierungsgrundlagen der modernen psychologischen Stressforschung anzusehen (Schwarzer 1993)

2.3.3. Zusammenfassung des allgemeinen Belastungs- und Beanspruchungskonzepts

Die beiden Nomina „Belastung“ und „Beanspruchung“ weisen im alltäglichen Sprachgebrauch eine gewisse Zweideutigkeit auf. Sie bezeichnen entweder einen Vorgang wie das Stattfinden einer Belastung oder Beanspruchung oder beschreiben einen Zustand wie „belastet sein“ oder „beansprucht sein“ (Schönpflug 1987). In der alltäglichen und auch stellenweise wissenschaftlichen Verwendung dieser Termini ist eine Gleichsetzung beider Begriffe zu beobachten, welche für anstrengende und schwere Tätigkeiten verwendet wird.

Die theoretische Klarheit und begriffliche Trennung zwischen „Belastung“ und „Beanspruchung“ ist in den 70er Jahren durch Rohmert und Rutenfranz (1975) erfolgt. Jene Klarheit läuft aber Gefahr, durch den schon länger sprachgeschichtlich existierenden Begriff „Stress“ zu nichte gemacht zu werden. Scheuch und Schröder (1990) betonen, dass Stress eben nicht mit Beanspruchung gleichzusetzen ist, sondern, wie bereits in Kapitel 2.3.2. erwähnt, lediglich eine Erscheinungsform der Anpassung von Lebewesen an sich veränderte Umweltbedingungen darstellt. Die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ sagen weder etwas über die Stärke der Umwelteinflüsse oder die Reaktionen darauf aus und sind auch von vornherein nichts Negatives und stellen somit keine quantitative Wertung dar (Böhm-Kasper 2004). Demnach ist die Beanspruchung auch nicht zwingend mit einer Gleichgewichtsstörung der Funktionssysteme eines Organismus gleichzusetzen.

Der von Scheuch (1986) geprägte Begriff „Bedingungsfaktoren der Belastung“ besagt, dass nicht nur die Anforderungssituationen selbst als Belastung gesehen werden können, sondern auch deren institutionelle und soziale Bedingung. Belastung ist somit als ein

komplexer Faktor anzusehen, der nun nicht nur die Anforderungen an sich, sondern auch das Umfeld der Belastung berücksichtigt (Böhm-Kasper 2004). Wenn sich das Individuum nun mit seiner Belastung auseinandersetzt, resultiert eine Beanspruchung, wobei hier zunächst kein direkter Zusammenhang zwischen der Höhe der psychischen Belastung und des Ausmaßes der Beanspruchung festzustellen ist. Dies gilt für einzelne Menschen in verschiedenen Anforderungssituationen sowie für verschiedene Menschen in gleichen Anforderungssituationen (Scheuch 1986).

Laut Scheuch (1986) wirken über die „Bedingungsfaktoren der Beanspruchung“ zusätzliche Aspekte, welche nicht unmittelbar mit der jeweiligen Anforderungssituation in Zusammenhang stehen. Vom arbeitswissenschaftlichen Standpunkt her werden diese Aspekte als außerberufliche Faktoren bezeichnet, worunter beispielsweise die allgemeine Gestaltung der Lebensweise, Konflikte im außerberuflichen Bereich, Freizeitverhalten oder Schlaf fallen (Böhm-Kasper 2004).

Der Grund für die Erwähnung des Belastungs-Beanspruchungskonzeptes in dieser Arbeit ist, dass diese Konzeption dank ihrer *„begrifflichen Klarheit, der Berücksichtigung von Wechselwirkungs- und Rückkoppelungsprozessen sowie der Möglichkeit sie auf allgemein belastende Situationen zu generalisieren, eine angemessene Basis, auf der eine allgemeine Konzeption der schulischen Belastung und Beanspruchung formuliert werden kann“* (Böhm-Kasper 2004, S. 31) darstellt, da in diesem Modell auch psychische „Rückkoppelungsprozesse“ (vgl. Kapitel 1.3.3.) berücksichtigt werden.

2.4. Bedingungs- Belastungsfaktoren für Stresserleben

In folgendem Abschnitt wird nun ein Überblick über mögliche Bedingungs- und Belastungsfaktoren gegeben, welche einen Einfluss auf das Stresserleben der Schülerinnen und Schüler haben könnte. Hierbei handelt es sich um den „Arbeitsaufwand der Schüler“, die „familiäre Sozialisation und schulische Beanspruchung“, sowie die

„Interaktions- und Kommunikationsmuster in der Schule als Belastungsfaktoren“.

Arbeitszeit

Für die Schülerinnen und Schüler stellt der zeitliche Aufwand, den sie mit schulischen Tätigkeiten verbringen, einen hohen Stellenwert dar. So konstatiert bereits Berndt (1982, S. 20), dass ab dem 12. Lebensjahr die Arbeitswoche eines Schülers derjenigen eines Erwachsenen entspricht und dass die Schülerinnen und Schüler nach dem 16. Lebensjahr mehr Zeit als Erwachsene für die Arbeit aufwenden müssen. Des Weiteren hält er fest, dass ein beträchtlicher Anteil aller Schüler nicht über ein arbeitsfreies Wochenende verfügt.

Der Zeit, die die Heranwachsenden für schulische Angelegenheiten aufwenden, kommt eine große Bedeutung zu. Sie wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerne als Indikator für einen Belastungsfaktor herangezogen. Nach Böhm-Kasper (2004) spricht die relativ leichte Operationalisierbarkeit für eine Verwendung dieses Faktors, auch wenn die Messung der zeitlichen Belastung durch Selbstaussagen oder –aufzeichnungen der Betroffenen häufig Kritik hinnehmen musste. Inwiefern nun eine (Leistungs-)Überforderung auf Grund des zeitlichen Aufwandes für die Schule festgestellt werden kann, ist eine weitestgehend unbeantwortete Frage, die es in dieser Untersuchung empirisch zu klären gilt.

Familiäre Sozialisation und schulische Beanspruchung

Das Herkunftsmilieu stellt in der „Sozialwerdung“ (Fend 1972) eines Kindes die primäre Sozialisationsinstanz dar. Aus den familiären Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln sich die ersten Orientierungen des Kindes, welche signifikante Einflüsse auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben. Angesichts dieser Tatsache ist davon auszugehen, dass sich während der familialen Sozialisation die generellen Einstellungen und Orientierungen der Kinder gegenüber der Institution Schule und auch gegenüber dem Stellenwert schulischer Anstrengung manifestieren.

Auch wenn einst in den stratifikatorisch differenzierten Gesellschaften der Stand des Menschen durch seine Herkunft, z.B. Adelsstand, bestimmt war, wird in der heutigen modernen funktional differenzierten Gesellschaft die soziale Inklusion des Einzelnen nicht mehr durch den Status quo Geburt festgelegt, sondern nimmt vielmehr die Form einer Karriere an (vgl. Luhmann 1987). Durch die Selektionsfunktion des Schulsystems, welche dem gesellschaftsweit etablierten Leistungsprinzip folgt, werden die Individuen sozial in entsprechende gesellschaftliche Positionen zugewiesen. Damit stellt die schulische Karriere eine äußerst bedeutsame spezifische Zukunftsorientierung (vgl. Schelsky 1971) dar, die die Einstellungen der Familie mehr oder minder widerspiegelt.

Somit kann man in diesem Zusammenhang auch von der Annahme ausgegangen werden, dass auch jene Eltern, die aus den dem Bildungssystem eher reserviert gegenüberstehenden Bevölkerungsschichten stammen, nun ebenfalls die starke Bedeutung der Schule als zentrale Zuweisungsstelle von sozialen Lebenschancen anerkennen (Busch 1982). So hat sich der Anteil der Gymnasiasten in dem Zeitraum der 1950er Jahre bis zu den 1990ern nahezu verdreifacht, während bei den Volks- bzw. Hauptschülern ein starker Rückgang zu verbuchen ist (Böhm-Kasper 2004). Die Bedeutung der Notwendigkeit einer soliden, qualifizierten Schulausbildung kann auf die zu Beginn der 1970er Jahre erlebte Bildungsexpansion und die damit verbundene staatliche Aufklärungsarbeit zurückgeführt werden (Busch 1982). Dass diese Bildungsexpansion auch „Nebenwirkungen“ mit sich brachte, kann in Kapitel 2.2.1. nachgelesen werden.

Wenn man nun die genannten Aspekte zusammenfügt, kann man durchaus annehmen, dass die Wertvorstellungen und Grundorientierungen, die innerhalb der Familie vorherrschen, sowie die konkrete Einstellung gegenüber der Schule seitens der Eltern das Kind in seiner Rolle als Schulkind durchaus nachhaltig prägen. Busch (1982, S. 188) konstatiert, dass gerade die Prägungen der ersten Schuljahre, in denen in der Regel keine alternative Orientierung für die

Kinder zur Verfügung steht, *„aus den elterlichen Vorstellungen die jeweiligen aktuellen Interpretations- und Bewertungsmuster des Kindes für konkrete schulische Lernsituationen, die je nach Wahrnehmungs- und Deutungsfolie bei identischer Reizvorgabe zu unterschiedlichen Beanspruchungsreaktionen auf Seiten der Schüler führen können – bei gleichzeitiger Konstanz der weiteren potentiellen Einflußfaktoren“* resultieren.

Eine weitere Vermutung, die sich allerdings nicht auf empirische Befunde stützen kann, ist, dass die Berufstätigkeit der Elternteile und die Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe ebenfalls mögliche Einflussfaktoren darstellen. Auch ein geringer Integrationsgrad von Schülerinnen und Schülern, die von außerhalb in eine bereits vorhandene Klassenstruktur treten, kann eine mögliche Einflussgröße darstellen.

Busch (1982) schließt aus der These, dass „soziale Aufsteiger“ einen stärkeren Leistungsdruck auf ihre Kinder ausüben (als sie selber erfahren haben, weil sie um die Notwendigkeit einer guten schulischen Bildung für späteren beruflichen Erfolg wissen), dass dann als Pendant die „sozialen Absteiger“ wiederum ihren beruflichen und sozialen Misserfolg in Form einer resignativen Grundhaltung in ihre Kinder projizieren und sich das in einer verminderten Beanspruchung der Kinder niederschlagen müsste.

Auch wenn in der Arbeit von Busch (1982) dem familialen Sozialisationskontext ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, der durchaus einen signifikanten Einfluss auf die empfundene Beanspruchung der Schülerin, des Schüler hat, so werden andere Bereiche, die einen nicht minder großen Einfluss haben können, relativiert. Nach Böhm-Kasper (2004) existieren vor allem in der Schule eine Vielzahl möglicher Belastungsfaktoren, die durch die dort vorherrschenden Interaktions- und Kommunikationsmuster sowie die interindividuelle Leistungsorientierung das Belastungsempfinden der Schülerinnen und Schüler prägt und auf die nun im Folgenden eingegangen wird.

Interaktions- und Kommunikationsverhalten

Wie bereits erwähnt, beinhaltet der Unterricht in der Schule eine Anzahl von strukturellen Merkmalen. So kann nach Böhm-Kasper (2004) als wichtigste Bedingung der Unterrichtskommunikation ihr Zwangscharakter gelten, nachdem die Beteiligten letzten Endes nicht freiwillig interagieren. Auch die Kontinuität von Lernprozessen, die Vorgabe von Lernzielen durch den Lehrer und der Aufforderungscharakter schulischen Lernens sind für Pardon und Tillmann (1982) substantielle Merkmale.

Allerdings würde eine Erklärung der Beziehungsstruktur des Unterrichts zu kurz greifen, wenn man von der Annahme ausgeht, dass sich nur durch die äußeren Zwangsmaßnahmen das konforme Verhalten der Schüler etabliert. Eine derartige Struktur würde den schulischen Lernprozess - langfristig gesehen - nicht sichern können (Böhm-Kasper 2004). Die von der Gesellschaft legitimierte Allokations- und Selektionsfunktion der Schule spiegelt sich in einer Bewertung der von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Lernleistung wider und wird durch die Notengebung für die Heranwachsenden und deren Eltern sichtbar gemacht.

Ein Grund dafür, warum sich der Gauß'schen Normalverteilung – zumindest theoretisch - in der Notengebung angenähert wird, ist, dass sie nach „oben“ und „unten“ begrenzt sein muss, sodass die Auslesefunktion erfüllt werden kann. Nach Pardon und Tillmann (1982) verknüpft eine solche Leistungsbewertung die schulische Gratifikation (Notengebung) künstlich, ist aber durchaus im Sinn der Selektionsfunktion des Schulsystems. Nachdem der formalisierten Bewertung schulischen Erfolges eine hohe Bedeutung beigemessen wird, da - wie bereits erwähnt - die weitere Karriere und damit auch der zukünftige soziale Status beeinflusst wird, erhält der Leistungsaspekt nach Böhm-Kasper (2004) in der Schule eine zentrale Rolle.

Die Selektionsfunktion bewirkt, dass durch den Prozess der Leistungsbewertung und der daraus resultierenden Rangreihenbildung unter den Schülern eine Auslese vorgenommen werden muss.

Nachdem die Leistungserhebung in aller Regel im Klassenverband stattfindet, ist ein direkter Vergleich der schulischen Leistung unter den einzelnen Mitgliedern der Klasse durchaus möglich. Dieser Tatsache wird Rechnung getragen, indem sich im Unterricht eine Beziehungsstruktur manifestiert, die starke Tendenzen eines Konkurrenzverhaltens aufweist. So lässt sich beispielsweise nach Böhm-Kasper (2004) empirisch nachweisen, dass ein Vergleich der Leistung der Schüler untereinander durchaus einen Effekt auf das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl hat. Beispielhaft kann hier nun der „big-fish-little-pond-effect“ angeführt werden, der nun kurz erläutert wird:

Zwei Schüler (fishes), die Klassen mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen, aber in etwa eine gleiche Leistungsbereitschaft aufweisen, zeigen unterschiedliche Selbstwahrnehmungen der eigenen fachlichen Fähigkeit auf. Der Schüler (big fish), der sich in der leistungsschwächeren Klasse (little pond) befindet, weist eine höhere Wahrnehmung seiner eigenen Fähigkeiten auf als der Schüler (little fish) in der leistungsstärkeren Klasse (big pond) (vgl. Köller, Baumert 2001)

Da die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten in belastenden Situationen die Bewertung sowie die Strategie- und Handlungszielbildung beeinflussen (vgl. Kapitel 3.2.3.), konstatieren Pardon und Tillmann (1982), dass nicht nur der vorherrschende hierarchische Druck auf die Verhaltenskonformität, sondern auch der strukturelle Zwang zur Leistungs- und Konkurrenzorientierung zentrale Belastungsfaktoren der schulischen Kommunikationsstruktur darstellen. Des Weiteren deutet sich bei der Auswertung der von ihnen gewonnenen Ergebnisse an, dass der Faktor „Schulangst“ an Schulen mit empfundenem lehrerzentrierten Unterricht häufiger auftritt als an Schulen, die schülerzentrierten Unterricht praktizieren (Pardon, Tillmann 1982).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die selektive Aufgabe des Schulsystems neben einer hierarchischen auch eine leistungs- und konkurrenzorientierte Beziehungsstruktur mit sich bringt.

Allerdings haben die einzelnen Lehrkräfte durchaus Möglichkeiten mit den gegebenen institutionellen Mitteln, das Beanspruchungs- und Belastungsempfinden der Schüler zu beeinflussen (Böhm-Kasper 2004). Dass nun weniger die strukturellen Systembedingungen selbst, sondern vielmehr die konkrete Einstellung der Lehrkräfte und auch deren Wertorientierung das Unterrichtsklima maßgeblich beeinflussen, wurde von Pardon und Tillmann (1982) aufgezeigt.

2.5. Stand der Forschung

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über bereits vorhandene Studien bezüglich der „Belastung und Beanspruchung von Schülerinnen und Schülern“ gegeben. Nachdem in der hier vorliegenden Arbeit jene strenge Differenzierung der Termini „Belastung“ und „Beanspruchung“ nicht stattfindet, wird nun nicht die komplette Bandbreite des Forschungsgegenstandes „Belastung und Beanspruchung“ vorgestellt, sondern sich konkret auf die in dieser Arbeit relevanten existierenden Untersuchungsergebnisse bezogen, die die hier verwendeten Fragestellungen und Formulierungen durchaus inspiriert und beeinflusst haben.

Die zeitliche Belastung im Schulalltag ist nicht nur, wie bereits erwähnt, ein oft bearbeitetes Thema in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen, da es sich relativ leicht erfassen lässt (vgl. u.a. Haag 1991), sondern diese spielt auch in der neueren bildungspolitischen Auseinandersetzung um die Dauer der Gymnasialzeit eine wesentliche Rolle. Denn *„die Betrachtung der Beanspruchung in Abhängigkeit von der Dauer des gymnasialen Schulbesuchs wurde in der schulpolitischen Debatte erst bedeutsam, als sich Zweifel an den Abiturleistungen und an der Studierfähigkeit der Schüler aus einem 8-jährigen gymnasialen System nicht mehr eindeutig belegen ließ“* (Böhm-Kasper 2004, S. 78). So war beispielsweise ein Ergebnis der TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), dass die Leistungen, die in dem Mathe-Test nach zwölfjährigem Schulbesuch erbracht wurden, ein gleiches bzw. sogar stellenweise ein höheres Niveau aufweisen als nach einem dreizehnjährigem Schulbesuch.

Angesichts dieser Tatsache kann man sich doch berechtigterweise fragen, ob dann nicht ein achtjähriges gymnasiales System sinnvoller wäre, wenn der Output mit dem des neunjährigen Systems vergleichbar ist.

Allerdings wurde auch vor allem von der gewerkschaftlichen Seite her die Vermutung formuliert, dass die Verkürzung des Gymnasiums um ein Jahr eine untragbare Belastung für die Schüler und Lehrer darstellt (Böhm-Kasper et al. 2001).

Auch wenn die Lehrkräfte in dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen, so soll der Vollständigkeit halber erwähnt sein, dass auch wenn sich das Stundendeputat der Lehrkörper bei einer Schulzeitverkürzung an sich nicht erhöht, so kann jedoch die Hypothese aufgestellt werden, dass sich die außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Verwaltungsaufgaben, Elterngespräche etc.) durchaus erhöhen.

Die hier in der Arbeit untersuchte erhöhte Belastung von Schülerinnen und Schülern nach der Umstellung vom neun- auf das achtjährige gymnasiale System kann möglicherweise in einem umfangreicheren Stundenplan aufgezeigt werden und sich demzufolge auch durch längere häusliche Vorbereitungszeit oder das steigende in Anspruch nehmen von Nachhilfestunden widerspiegeln. Allerdings legen die deskriptiven Befunde von Böhm-Kasper et al. (2001) nahe, dass, bis auf die Erhöhung der Stundenanzahl im Stundenplan, diese Argumente nicht stichhaltig sind und somit für die bildungspolitische Diskussion keinen Ansatzpunkt für eine Instrumentalisierung der zeitlichen Belastung in der Schule für oder gegen die Verkürzung der Gymnasialzeit liefern. Auch wenn die Frage, ob nun ein acht- oder neun-stufiges Gymnasialsystem, in der hier vorliegenden Arbeit nicht die eigentliche Kernfrage darstellt, so konnten doch wesentliche Ansätze in die eigene Arbeit adaptiert werden. Hier geht es nun um die Frage, ob durch die Umstellung vom neun- auf das achtjährige Gymnasium eine Erhöhung in der Belastung bzw. eine Leistungsüberforderung festzustellen ist, welche u.a. auf komprimierte

Lehrpläne und auf längere häusliche Vorbereitungszeiten zurückzuführen ist.

Die Kernfrage ist auch nicht, ob ein neunjähriges oder achtjähriges Gymnasium schülergerechter ist, sondern vielmehr, ob die Umsetzung vom G9 auf das G8 und die damit verbundenen Anforderungen wie Stoffreduzierung etc. schülergerecht umgesetzt wurden.

Zeitliche Belastung von Schülerinnen und Schülern

In der zeitlichen Belastung von Schülerinnen und Schülern ist nicht nur die Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schule zu sehen, sondern vielmehr alle damit verbundenen Tätigkeiten wie Hausaufgaben, Schulweg, Nachhilfestunden, etc.

So konnte die von Mayr, Hofer und Huemer (1990) in vierten Klassen in Österreich durchgeführte Untersuchung einen durchschnittlichen Aufwand für die Schule von 31 Stunden pro Woche aufzeigen. Auch wenn es scheint, dass Ergebnisse aus Volks- bzw. Grundschulen in dieser Arbeit nicht von Bedeutung sind, so zeigen sie doch einen gewissen Sprung auf, wenn es weiter in die Sekundarstufe geht. So konnte die vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1994) an 66.655 Probanden durchgeführte Untersuchung aufzeigen, dass Realschüler und Gymnasiasten ab der 7. Klasse durchschnittlich 40 Stunden pro Woche für die Schule aufwenden.

Der reine Anteil der Schularbeiten steigt nicht nur stetig mit der Jahrgangsstufe, sondern der Anstieg ist auch von der jeweiligen Schulform abhängig. So liegt der Anteil der Schularbeiten am gesamten Zeitaufwand pro Woche in der Grundschule zwischen 11-13% ($\approx 3:18h$), bei den Hauptschülern zwischen 11-14% ($\approx 4:24h$), den Realschülern bei 14-17% ($\approx 5:54h$) und bei den Gymnasiasten (Jgst. 5-10) bei 14-23% ($\approx 6:48h$) (Böhm-Kasper 2004). Auch wenn in der hier vorliegenden Arbeit die schulische Beanspruchung nicht minutiös festgehalten wird, so ist die Tendenz doch größtenteils zu bestätigen (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Des Weiteren sind bei der Schulvorbereitung (Hausaufgaben und Lernen) auch geschlechterspezifische Unterschiede auszumachen. So

gibt es zahlreiche Studien, die darauf verweisen, dass Mädchen in den unterschiedlichsten Ländern und Altersgruppen mehr Zeit für die Schulvorbereitung aufwenden und benötigen als ihre Mitschüler (vgl. u.a. Böhm-Kasper 2004; Leone, Richards 1989; Timmer et al. 1985; Wagner, Spiel 1999).

Ein weiterer interessanter Aspekt, welcher in dieser Arbeit ebenfalls eine Rolle spielt, ist: Inwieweit wird das Wochenende herangezogen, um schulische Arbeiten zu verrichten. Flammer und Tschanz (1997) konnten mit ihrer Untersuchung an schweizer Schulen nicht nur eine Zunahme des Zeitaufwandes für Hausaufgaben mit steigender Jahrgangsstufe und Schulform bestätigen, sondern fanden bei ihrer Untersuchung ebenfalls heraus, dass die Gymnasiasten von allen Schülern die meiste Zeit an einem Sonntag für die Schule aufbringen. Diese Ergebnisse spiegeln auch die Resultate der vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1994) durchgeführten Untersuchung, bei welcher festgestellt wurde, dass 10-15% der Grundschüler, 35% der Hauptschüler, ca. 50% der Realschüler sowie 55-60% der Gymnasiasten (bis einschl. zur 10. Jgst.) ihre Schularbeiten am Wochenende erledigen.

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler viel Zeit für ihre Hausaufgaben und ihre schulische Vorbereitung aufbringen müssen, so kann durchaus festgehalten werden, dass im Allgemeinen die Hausaufgaben von den Jugendlichen nicht als eine einschneidende Belastung empfunden werden. Der steigende zeitliche Aufwand für Schulvorbereitungen beim Durchlaufen des Schulsystems ist durchaus verständlich, wenn man an die unterschiedlichen Fächer wie die zweite oder eventuell auch dritte Fremdsprache denkt, die im Laufe des Schullebens einen Platz im Stundenplan finden.

Die steigende Anzahl der Nachhilfestunden legt auch die Vermutung nahe, dass diese zu einem zusätzlichen Belastungsfaktor werden könnten. Das wird aber von der Mehrheit der Schüler verneint (Böhm-Kasper 2004). Nach Böhm-Kasper (2004) wird in etwa von 15% der Gymnasiasten Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen, welches die größte Gruppe darstellt, gefolgt von der der Realschüler mit 11%

und die der Hauptschüler mit 9%. Ab der 6. und bis zur 8. Jahrgangsstufe ist auch ein genereller Anstieg in der Zahl der Schülerinnen und Schüler festzustellen, die Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen und für diese in der Regel zwischen ein und zwei Stunden aufbringen (Böhm-Kasper 2004). Ohne nun eine Wertung einbringen zu wollen, soll der Vollständigkeit halber erwähnt werden, dass beispielsweise lediglich 2-6% der norwegischen Jugendlichen außerschulische Bildungsangebote nutzen (Böhm-Kasper 2004).

Wenn nun die Erkenntnisse, die zeitliche Belastung betreffend, zusammengefasst werden, so kann man festhalten, dass

- Schülerinnen deutlich mehr Zeit für Hausaufgaben aufwenden als ihre gleichaltrigen Mitschüler
- dass dieser Effekt Klassen-, Schulform- und Länderübergreifend als konstant zu betrachten ist
- je höher die Jahrgangsstufe bzw. Schulform, desto höher der zeitliche Aufwand für Hausaufgaben ist
- schulbezogene Tätigkeiten i.d.R. von den Schülerinnen und Schülern als nicht belastend empfunden werden.

Coping Strategien

In der Tradition der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (vgl. Kapitel 1.3.3.) wird das Bewältigungsgeschehen mit „Coping“ bezeichnet. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass die ursprüngliche Definition des Terminus auf Lazarus zurückzuführen ist. Er versteht unter Coping *„cognitive and behavioural efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person“* (Lazarus 1991, S. 112). Die sogenannten „coping processes“ implizieren einen prozesshaften Charakter der Bewältigung, und Lazarus vertritt dadurch auch eine differentielle Sichtweise, welche die Bewältigung direkt im Zusammenhang mit einzelnen Problemsituationen betrachtet. Sie ist somit situationsspezifisch.

Coping hat aber auch gleichzeitig einen Einfluss auf die Belastungserfahrungen und determiniert, ob nun ein bestimmtes Ereignis als belastend wahrgenommen wird oder nicht. (Hautzinger 1990).

In der hier vorliegenden Arbeit und in der hier durchgeführten Untersuchung spielt das Bewältigungsverhalten im Allgemeinen eine marginale Rolle, im Besonderen wiederum eine große, da die nun folgende erfahrene soziale Unterstützung hier zu Coping gezählt wird und daher der Vollständigkeit halber unbedingt berücksichtigt werden muss.

In dem in dieser Arbeit verwendeten Fragebogen wurde eine Zwei-Komponentenlösung bevorzugt und in „aktives Coping“ und „vermeidendes Coping“ unterschieden (vgl. Kapitel 4.4.4.). Das hier erwähnte „vermeidende Coping“ ist mit dem „problemmeidendes Verhalten“ nach Seiffge-Krenke (1989) vergleichbar.

In den Komponenten des „aktiven Copings“ und „problemmeidendes Verhalten“ (hier: „vermeidendes Coping“) weisen nach Seiffge-Krenke (1994) Schülerinnen höhere Werte aus als ihre Mitschüler. Mit steigendem Alter werden auch die Coping-Strategien deutlich häufiger genutzt, und es existiert auch dahingehend ein Zusammenhang, dass Jugendliche aus einem akademischen Elternhaus häufiger aktive Coping-Strategien nutzen als andere Jugendliche (Böhm-Kasper 2004).

Wie bereits erwähnt, wird das aktive und vermeidende Coping in der hier vorliegenden Arbeit zwar berücksichtigt, jedoch liegt der Schwerpunkt bei dem Copingprozess auf der sozialen Unterstützung, welche eine der wichtigsten Komponenten des aktiven Copings ist. Daher kann sie auch als Coping-Strategie bezeichnet werden, bei welcher die Hilfe anderer in Anspruch genommen wird. Eine weitere Sichtweise wäre inwieweit die soziale Unterstützung als Ressource helfen kann, belastende Situationen besser zu überstehen, in diesen zu unterstützen (vgl. u.a. Kavšek 1993) oder diese sogar von vornherein zu vermeiden (Schwarzer, Leppin 1989).

Wenn davon ausgegangen wird, dass die soziale Unterstützung eine personale Ressource ist, so wird in der Stressforschung dieser Sachverhalt anhand von zwei möglichen Modellen diskutiert (Böhm-Kasper 2004):

- Das Haupteffekt-Modell beeinflusst unmittelbar das seelische und körperliche Wohlbefinden
- Das Puffermodell postuliert, dass der soziale Rückhalt als Puffervariable die Beziehung zwischen Belastung und Stress moderiert.

Die Grundidee des Haupteffektmodells kann nach Holler-Nowitzki (1994) darin gesehen werden, dass je stärker eine Person in ein soziales Netzwerk mit wichtigen Bezugspersonen integriert ist desto besser kann dann diese Person mit eintretenden ungünstigen sozialen Lebensbedingungen, kritischen Lebensereignissen und andauernden Lebensbelastungen umgehen und desto weniger treten Beanspruchungssymptome wie psychische, soziale oder somatische Auffälligkeiten auf.

Holler-Nowitzki (1994) konstatiert weiterhin, dass für die meisten der untersuchten Jugendlichen in der 7. und 9. Jahrgangsstufe die Eltern (vor allem die Mütter) die wichtigsten Ansprechpartner sind bzw. das größte Unterstützungspotential darstellen, was wundersam erscheint, denn es existiert durchaus ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Konflikthäufigkeit mit den Eltern und den psychosomatischen Beschwerden bei den Jugendlichen.

3. Sitzenbleiben

3.1. „Sitzenbleiben“ – eine Transition

Diese, für die hier vorliegende Arbeit zu Grunde liegende Transitionsdefinition aus Kapitel 1.5. erlaubt es in ihrem erweiterten Verständnis, dass sämtliche Übergänge, die im Bildungswesen stattfinden und die mit einem Kontinuitätsbruch einhergehen, als Transition bezeichnet werden. Seien es nun die regulären stetig steigenden vertikalen Übergänge (Kapitel 1.3.5.), Horizontalbewegungen innerhalb des Bildungssystems wie Schulwechsel oder auch eine Abwärtsmobilität, wie der Wechsel an eine niedrigere Schulform oder wie das Sitzenbleiben, unabhängig davon ob die Transition positiv oder negativ bewältigt wurde. In diesem Kapitel soll nun die Abwärtsmobilität im Allgemeinen und das Sitzenbleiben im Speziellen eine besondere Berücksichtigung erfahren. Im Folgenden gilt es nun unter Berücksichtigung existierender Literatur und Forschung zu ermitteln, inwieweit sich diese „schulischen Versagen“ auf das Individuum auswirken und ob die Institution des Sitzenbleibens überhaupt noch zeitgemäß ist.

3.2. Stand der Forschung

3.2.1. Was versteht man unter Schulversagen?

Schulisches Versagen galt einst als bedauerlicherweise existierende, beinahe unvermeidbare Tatsache in der schulischen Laufbahn. Heutzutage wird dem Schulversagen ein hoher Stellenwert in der Bildungspolitik eingeräumt, denn auf Grund entstandener wirtschaftlicher und sozialer Bedenken wurden Bestrebungen unternommen, um die schulische Gesamtleistung der Schüler zu erhöhen und um das Auftreten von Schulabgängern ohne Abschluss zu minimieren. Denn jüngste Studien zeigen, dass 15-20 Prozent der Jugendlichen in den OECD Staaten die Sekundarstufe ohne die Qualifikation verlassen, welche sie für den Arbeitsmarkt benötigen (Kovacs 1998).

Um die Frage, was „Schulversagen“ genau ist, zu beantworten muss zunächst die Mehrdeutigkeit des Wortes geklärt werden. Und zwar, ob das „Versagen in der Schule“, „das Versagen der Schule“ oder beides damit gemeint ist.

„Versagen“ ist aber keinesfalls ein objektiver, für alle Schüler gleichermaßen gültiger Begriff. Ob von einem „Versagen“ des Schülers gesprochen werden kann, liegt an der Sichtweise des Betrachters (Lankes 1989). Während für die meisten Eltern ein schlechtes Abschneiden in standardisierten Tests ein Zeichen für schulisches Versagen ist, sehen die Schüler Schulversagen in anderen Bereichen wie beispielsweise bei der Klassenwiederholung oder dem Durchfallen in einem Fach wie im amerikanischen Schulsystem. Eifrige und gute Schüler sehen wiederum Schulversagen in der Tatsache, wenn sie in einem Test die Note „2“ oder schlechter bekommen haben (Wood 2001). Für andere Schüler hat Schulversagen nichts mit der schulische Leistung zu tun, sondern sie sehen diese z.B. im Verspottet werden, Zurückweisung oder im Mobbing durch andere Schüler. Sie beschreiben Schulversagen als kritisiert oder ermahnt werden durch Erwachsene, als suspendiert oder an eine andere alternative Schule bzw. spezielle Programme abgeschoben zu werden.

Allerdings ist aus Gründen der mangelnden instrumentellen Eigenschaften schulischer Leistungserhebung (u.a. durch klasseninterne Beurteilungsmaßstäbe, zeitliche, regionale Leistungsschwankungen) eine objektive und valide Diagnose des Ereignisses „Schulversagen“ recht unzulänglich (Lankes 1989).

Da in dieser Arbeit die Transition in Form eines Schulwechsels und der Aspekt des Leistungsdrucks im Vordergrund stehen, wird auf eine rein soziologische Betrachtung von Schulversagen in Form von „die Schule versagt“ bewusst verzichtet, da dies weit über den Rahmen der Arbeit hinausgehen würde. Eine soziologische Darstellung des

Sachverhaltes kann aber bei u.a. Tomlinson (Tomlinson 1997) nachgelesen werden.

In den nun folgenden Kapiteln wird unter einem „Schulversager“ eine Schülerin, ein Schüler verstanden, welcher (wider Erwarten) sein Klassenziel nicht erreicht hat. Irrelevant, ob er nun die Klasse wiederholen oder die Schule ganz verlassen muss (Dropout).

3.2.2. Überblick über die bildungspolitische Situation und öffentliche Meinung

In Bayern blieben in dem Schuljahr 2000/2001 von 1.444.794 Schülern 54.162 Schüler sitzen (Clermont 2003). Das entspricht einem Anteil von 3,75 Prozent. Im Schuljahr 2003/2004 lag die Zahl der Wiederholer bei 30.000, was wiederum 1,7 Prozent entspricht (Trapp 2004b). Doch ist „eine Ehrenrunde drehen“ überhaupt noch zeitgemäß?

Wenn man einer Umfrage des Bayerischen Philologenverbandes Glauben schenken darf: Ja! Denn von 1000 befragten Schülern sprachen sich 76,5 Prozent gegen und nur 17,5 Prozent für das Aufrücken von Sitzenbleibern aus (Trapp 2004a). Auch eine aktuelle Forsa-Umfrage im Auftrag des Magazines „Stern“ kam zu dem Befund, dass 66 Prozent der Deutschen das Sitzenbleiben als sinnvoll erachten (Stern 2006). Doch ist es das wirklich?

Zahlreiche Studien seit den 1970er Jahren belegen, dass Sitzenbleiben nichts bringt (Focus 2002). Und auf Grund dieser Tatsache haben sich einige Länder, wie Dänemark, Finnland, Griechenland, Irland, Norwegen, Schweden und England von der Tradition des „Sitzenbleibens“ peu à peu losgesagt, und in anderen Ländern, wie in Frankreich und Portugal wurde es eingeschränkt (Kovacs 1998). Auch in Deutschland ist die Diskussion um diese Thematik aktueller denn je. Grund hierfür ist u.a. auch die PISA-Studie von 2003. Denn diese zeigt recht deutlich auf, dass in Ländern wie Finnland oder Schweden, wo es ein Sitzenbleiben nicht gibt, trotz

allem, sehr gute schulische Leistungen möglich sind.

Die Schlagzeile, dass es in Bayern im Schuljahr 2003/2004 30.000 Sitzenbleiber gab, ging wie ein Aufruhr durch die Politik und Gesellschaft. Diese Zahl soll jedoch nach Trapp (2004b) das gegliederte Schulsystem in Misskredit bringen, denn ein Wiederholeranteil von 1,7 Prozent sei ja seiner Ansicht nach nicht gerade besonders alarmierend. Tatsache jedoch ist, dass jeder vierte, über die gesamte Schullaufbahn betrachtet, mindestens einmal sitzenbleibt, in Schleswig-Holstein sogar jeder zweite (Stern 2006) was wiederum – im Vergleich mit den OECD-Ländern – über dem Durchschnitt liegt.

Wenn nun PISA-Gewinnerländer - auch ohne Sitzenbleiben - mit so überzeugenden Ergebnissen aufwarten können und auf der anderen Seite in Deutschland überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler eine „Ehrenrunde“ drehen, kann berechtigterweise die Frage gestellt werden, ob die Institution des Sitzenbleibens nicht bereits überholt ist und den Status einer „pädagogischen Maßnahme“ hinter sich gelassen hat.

Werden z.B. ehemalige Wiederholer nach Vor- und Nachteilen des Sitzenbleibens gefragt, so halten sie sich in der Waage (Trapp 2004b). Von Politikern oder Prominenten, die einst eine Ehrenrunde absolvierten, ist zu hören: *„Hat mir doch nicht geschadet“* (Stern 2006). Allerdings ist es fraglich, ob an dieser „Ehrenrunde“ festgehalten werden soll oder muss, obwohl sich die Gesellschaft seitdem in einem enormen Wandel befunden hat und nun nicht andere Alternativen effektiver wären. Denn wenn sich die Gesellschaft ändert, muss es sich die Schule auch.

Auf bildungspolitischer Ebene spaltet das Thema „Sitzenbleiben, ja oder nein?“ die Gemüter. So plädieren nicht nur u.a. Marianne Demmer (Focus 2001), Mitglied des Vorstandes der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), sondern auch die

Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) und Kultusministerin von Schleswig-Holstein, Ute Erdsiek-Rave, für eine Abschaffung des Sitzenbleibens. Die Bundesbildungsministerin Annette Schavan wiederum will den Lehrern *„dieses Sanktionsmittel nicht nehmen“* (Stern 2006, S. 50) Auch Bayerns damaliger Kultusminister, Siegfried Schneider, hält nichts davon, das Sitzenbleiben generell abzuschaffen, und setzt auf andere Innovationen (vgl. Kapitel 3.2.6.), durch die die Zahl der Pflichtwiederholer, je nach Schulart, in den vergangenen fünf Jahren um bis zu 30 Prozent gesunken ist (Die Zeit 2006). Hier ist zu erwähnen, dass in dem bayerischen gegliederten Schulsystem die Möglichkeit eines Schulwechsels besteht. Dem Schüler wird eine Schule empfohlen, von welcher das abgebende Kollegium annimmt, dass er dort *„gut durchkommt“*. Die bayerische Realschule hat sich hier, nach Trapp (2004b, S. 10), große Verdienste erworben. Dies gilt natürlich auch für alle anderen Bundesländer, welche an dem gegliederten Schulsystem festhalten. In Nordrhein-Westfalen wechselten 8322 Schüler vom Gymnasium zur Realschule und 12191 von der Realschule und dem Gymnasium an die Hauptschule (Aluede 2003). Durch diese Art der Transition ist der ein oder andere vor der Nichtversetzung bewahrt geblieben.

Nachdem Bildung in Deutschland immer noch Ländersache ist – was durchaus problematisch ist – kann mit einem einheitlichen bundesweiten Konsens, was das Sitzenbleiben angeht, vorerst nicht gerechnet werden. Ein Trend ist jedoch spürbar. So kann man u.a. in dem Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen nachlesen: *„Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Versetzung der Regelfall ist“* (Stern 2006, S. 50). Die strengen normativen bildungspolitischen Regularien der Bundesländer wurden größtenteils aufgebrochen, modifiziert oder mit Zusätzen versehen, um die Zahl der Sitzenbleiber zu reduzieren. Während die einen Länder generell am Sitzenbleiben festhalten, versuchen sie durch zusätzliche individuelle Förderung die Zahl der Nichtversetzten zu reduzieren. Andere Länder hingegen setzen auf Ganztagschulen und eine Entrümpelung der Lehrpläne.

Sämtliche Variationen, die zur Bekämpfung des „Sitzenbleibertums“ dienen, zielen auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen ab, die „Vorrücken gefährdet“ sind.

3.2.3. Ursachen, Faktoren und Vorhersagewerte für das Sitzenbleiben

Mit der Frage wie man nun den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern, die ein potentiell Risiko bezüglich Schulversagen darstellen, gerecht werden kann, haben sich Pädagogen schon lange beschäftigt (Christiansen et al. 1997). Diese Schülerinnen und Schüler kennzeichnen sich durch Charakteristiken wie: schlechte schulische Leistung, nicht Versetzung, Schulschwänzen, geringer sozioökonomischer Status und ein geringes Selbstwertgefühl (Frymier 1992; Waxman et al. 1992). Jede dieser Charakteristiken tritt aus einem Bereich von ineinander übergreifenden Faktoren auf, welche die Schülerleistung an jedem Punkt ihrer Schullaufbahn prägt. Das Risiko all dieser Faktoren steigt mit dem Übertritt in die Sekundarstufe, denn die Schüler erfahren eine drastische Zunahme in der Größe der Schule, eine Veränderung ihrer Peer-Gruppe und auch in ihrer Autonomie, Entscheidungen zu treffen (Roderick 1999). Schüler benötigen nicht nur eine solide Fundierung der grundlegenden schulischen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche es ihnen ermöglicht, mit den gestiegenen Anforderungen zurechtzukommen, sondern auch die Fähigkeit, sich den vorherrschenden unterschiedlichen Klassenzimmerstrukturen anzupassen.

Die Komplexität und die enorme Bandbreite der Faktoren und Vorhersagewerte, die einen Einfluss auf das Sitzenbleiben haben, werden im folgenden Abschnitt in zehn Oberpunkte unterteilt und, basierend auf vorhandener Literatur, dargestellt.

In der Literatur ist eine Vielzahl von Faktoren und Vorhersagewerten vertreten, welche einen Einfluss auf das Ausscheiden bzw. das Schulversagen der Schüler hat. Nachfolgend werden Faktoren von unterschiedlichen Wissenschaftlern und Untersuchungen vorgestellt

und anschließend der gemeinsame „Hauptnenner“ gebildet.

So spielen z.B. für Aluede (2003) Faktoren wie:

- Finanzen
- Heim
- soziale Werte und die
- persönlichen Charakteristika

des Heranwachsenden eine wichtige Rolle. Der Einfluss Gleichaltriger und Schulfaktoren sind hier keine signifikanten Einflussgrößen.

Newcomb sieht den Grund für das schulische Scheitern in acht wesentlichen Faktoren (Newcomb 2002). Und zwar in:

- den niedrigen schulischen Kompetenzen
- der Disziplin
- der erzieherischen Übung
- „anderen“ Faktoren
- strukturellen Beanspruchungsfaktoren
- der persönlichen Motivation und Entschlossenheit
- familiären Einflüssen
- einem schlechten Verhalten

Dieses Spektrum an Faktoren ist aus einer Vielzahl von bereits vorhandenen Studien entstanden (vgl. Newcomb 2002). Des Weiteren hat Newcomb die oben genannten Bedingungen in drei Bereiche von „Risikozuständen“ bezüglich Schulversagen klassifiziert:

- Demographischer Bereich oder strukturelle Belastungseinflüsse (z.B. Geschlecht, Ethnie)
- Schulischer Bereich (schulische Kompetenz und Aspiration)
- Abweichendes Verhalten und Einstellungen

Für Lankes existieren ebenfalls mehrere Faktoren, die aus den verschiedensten Bereichen kommen (Lankes 1989):

- Faktoren, die im Kinde selber liegen (organische, psychische Mängel)

- Familiäre Faktoren (kontrastierender Erziehungsstil, problematische Familiensituation)
- Schulische Faktoren (Überforderung, ungünstige Klassensituation, hemmendes Lernverhalten)

Werden nun die unterschiedlichen Einflüsse miteinander verglichen, kann durchaus ein gemeinsamer Konsens, was die Einflussfaktoren für potentiell Schulversagen angeht, festgestellt werden. Es wird nun der Versuch unternommen, hier allgemeingültige „Oberstufen“ zu finden, welche wiederum Faktoren beinhalten, die bereits in der Literatur vertreten sind und je nach Entdeckungen in der Forschung erweitert werden können.

Generell kann sich an den Einflussbereichen von Lankes orientiert werden. Diese werden jedoch leicht modifiziert und mit Ergebnissen aus anderen Studien ergänzt.

Auch wenn Faktoren der einzelnen Stufen eine starke Interaktion aufweisen, wird sich um eine klare Abtrennung dieser bemüht. Daraus ergibt sich dann folgende Struktur:

Familiäre Einflüsse

Unter familiären Einflüssen werden Aspekte betrachtet, die wiederum einen Affekt auf das Kind von Geburt an haben. Hierzu zählen der Erziehungsstil (Lankes 1989), die Bildungsaspiration der Eltern, der sozioökonomische Hintergrund der Familie, die Konstellation der Familie, die Fürsorge um das und die Unterstützung des Kindes sowie der soziale Status der Familie

Schulische Einflüsse

beinhalten das Schulklima und die Schulkultur. Diese beiden Begrifflichkeiten gilt es noch weiter zu differenzieren, was in nachfolgendem Kapitel geschieht.

Eigene Einflüsse

Hier werden Faktoren der persönlichen Entwicklung des Kindes

betrachtet. Dieser Punkt hängt auch stark mit dem Oberpunkt „Familiäre Einflüsse“ zusammen, da diese das Kind von klein auf prägen. Dazu zählen die von dem Kind entwickelten sozialen Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten, Coping Strategien, das Selbstbild, die Selbstwirksamkeit sowie das Selbstvertrauen.

Umweltbedingte Einflüsse

Die umweltbedingten Einflüsse grenzen sich insofern von den familiären ab, da sie die Einflüsse in Betracht ziehen, die sie auf die Familie und somit auch auf das Kind haben. Hierunter fallen vor allem die demographischen Aspekte wie der Wohnort, das Land, aber auch die Kultur und Religionszugehörigkeit.

Strukturelle Einflüsse

wären die genetischen und kulturellen Faktoren, das Geschlecht, aber auch das religiöse Umfeld, in dem das Kind aufwächst.

Soziales Umfeld

Beinhaltet jetzt jede Art von Peer-Beziehungen. Auf Grund der komplexen Struktur und Zusammensetzung von Freundschaftsbeziehungen ist es hier nur möglich, einzelne Aspekte zu berücksichtigen, da die Forschung noch keine signifikanten Aussagen bezüglich eines für Peer-Gruppen allgemeingültigen Konsens treffen kann. Unterpunkte wären hier die soziale Integration in den Freundeskreis, Gruppenverhalten und die Einflüsse durch Freunde.

Schulklima

Laut Sirsch (2000), welche sich auf Dreesmann et al. (1992) beruft, stellt die mangelnde Übereinstimmung bei der Definition dieses Gegenstandsbereichs ein großes Problem in der Schulklimaforschung dar.

Während Dreesman et al. (1992) und Oswald et al. (1989) unter Schulklima das Wahrnehmen bzw. das Erleben der Schule durch die

Schulmitglieder bzw. der beteiligten Personen versteht, bezieht Bessoth (1989) in einer wesentlich weiter gefassteren Definition auch objektive Merkmale, wie Schulgröße, Unterrichts- und Organisationsklima mit ein. Während sich das Organisationsklima auf die Wahrnehmung der Lehrer bezüglich ihrer eigenen Arbeitsweise und der der Schulleitung bezieht, beinhaltet das Unterrichtsklima die Wahrnehmung eines bestimmten Lehrers in einem bestimmten Fach aus Schülersicht. Das Klassenklima wiederum setzt sich aus unterschiedlichen Unterrichtsklimatas zusammen (Sirsch 2000). Nach Brookover et al. (1997) besteht das Schulklima aus Einstellungen, dem Glauben, aus Werten und Normen, welche der institutionellen Praxis unterliegen, dem Grad der schulischen Erfolge und der Führung der Schule. Die Erforschung des Schulklimas ist unabdingbar, da es klare Vorgaben dahingehend liefert, wie solche Beziehungen und Möglichkeiten innerhalb der Schule aufgebaut werden können. Hierzu gehören beispielsweise eine sichere Lernumwelt, in welcher Lehrer und Schüler ihren Fokus auf die Entwicklung der schulischen und sozialen Fähigkeiten legen können, oder auch ein Lehrplan, dessen Lerninhalte aufeinander aufbauen und von Lehrern sowie Schülern verstanden und akzeptiert wurden (MacEvoy, Welker 2000).

Anderson (1982) berichtet, dass viele Studien es versäumt haben, das Schulklima zu untersuchen, nachdem sie sich nur darauf fokussierten, Beziehungen zwischen Schulklimavariablen zu finden, anstelle den Mechanismus als Ganzes zu verstehen, der bestimmten Beziehungen unterliegt. Ebenso kritisiert Wilson (1980) vergangene Untersuchungen, die es verfehlt haben, all das zu berücksichtigen, was das interne Schulleben angeht: die Einstellungen, Werte und die Qualität der Schule als eine soziale Institution, denn die Qualität der Institution und die jeweilige individuelle Erfolgsbilanz der Schüler bedingen sich gegenseitig (Melzer 1999).

Die „Schulzufriedenheit“ des Schülers, der Schülerin wird nun auch in die Kategorie Schulklima mit aufgenommen. Die Studie von Karatzias

(2002) hat mehr Faktoren bezüglich des „Quality of School Life“, berücksichtigt als bisher jede andere Studie.

Ein Kind muss nicht an eine „schlechte“ Schule kommen, um zu versagen. Es wäre ein falscher Schluss, das Versagen des Kindes auf das der Schule zurückzuführen.

Newcomb (2002) verweist auf die Tatsache, dass neben der schulischen Kompetenz auch die schülereigene Unzufriedenheit mit der Schule und geringe Erwartungen in schulischen Erfolgen eine wichtige Rolle in Bezug auf das Schulversagen spielen.

Von Baker (1998) wurde diese Schulzufriedenheit als ein subjektives Konstrukt berücksichtigt und als ein Aspekt des subjektiven Wohlbefindens des Schülers angesehen. Denn vergangene Untersuchungen haben aufgezeigt, dass ein hoher Grad an Schulzufriedenheit positiv mit der Akzeptanz der zu unterrichtenden Werte, dem Engagement gegenüber der Schule (Wehlage et al. 1989), einer höheren Motivation beim Lernen und sinkenden Zahlen von Schulabgängern (Okun et al. 1986) einhergeht. Auf der anderen Seite wird eine geringe Schulzufriedenheit als negativer Einfluss gewertet, welcher sich in Form von Verhaltensproblemen, schlechten schulischen Leistungen (Baker 1998) und Schulentfremdung (Fine) äußert. Auch andere Studien (Kaplan et al. 1997) legen nahe, dass negative schulische Erfahrung einen signifikanten Einfluss auf das selbstempfundene Wohlbefinden der Schüler hat und auch auf das Gefühl, von der schulischen Umgebung abgelehnt zu werden.

Es konnte auch die Tendenz festgestellt werden, dass je höher die Jahrgangsstufe und demnach das Alter der Jugendlichen ist, desto geringer ist die schulische Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler (Karatzias 2002).

Neben den Äußerlichkeiten, wie Räumlichkeiten, sind einzelne direkt und indirekt Mitwirkende einer Schule (Lehrer-, Schüler-, Elternpersönlichkeiten) und vor allem deren Beziehungen untereinander für das jeweilige „Schulklima“ verantwortlich.

Tomlinson (1997) unterteilt diese Beziehungen in vier große Kategorien:

Persönliche Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer

Da das Motivsystem des Schülers in erster Linie auf der Ebene der persönlichen Beziehungen angesprochen wird, muss sich der Lehrer als erstes um diese kümmern. Der Lehrer sollte den Schüler durchgängig spüren lassen, dass er von dessen Leistungsfähigkeit überzeugt ist, was wiederum zu einer Motivation des Schülers führt. Dies könnte man nun auch als eine sogenannten „Self-fulfilling Prophecy“ bezeichnen. Wenn der Lehrer den Schüler spüren lässt, dass er von dessen Leistungsfähigkeit nicht überzeugt ist, wirkt das demotivierend und hat einen direkten Einfluss auf die Leistungsbereitschaft des Schülers. Daher ist es unabdingbar, dass die Lehrkräfte eine bestimmte Beziehung zu ihren Schülern aufbauen müssen, denn das warmherzige Anerkennen des Schülers als Person mit all seinen Licht- und Schattenseiten gibt dem Jugendlichen Sicherheit, als Mensch gemocht zu werden.

So kann zum Beispiel der Tatsache vorgebeugt werden, dass einige Schüler die Noten als eine vom Lehrer subjektiv empfundene Lehrermeinung ansehen. Diese Schüler sehen in den schlechten Noten ein Spiegelbild der Meinung, die der Lehrer über sie hat (Kaplan et al. 1997). Zwar gibt es eine generelle Übereinstimmung bei der Tatsache, dass die Lehrerbeurteilung hilfreich und manchmal vonnöten ist, ob ein Schüler versetzt werden soll oder nicht, allerdings hat jedoch auch die Denkweise des Lehrers über das Sitzenbleiben an sich einen Einfluss auf die Beurteilung, ob einem Schüler empfohlen wird, die Klasse zu wiederholen oder nicht (Bowman 2005).

Wie bereits erwähnt, steigt die Unzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler über die Schule je höher die Jahrgangsstufe ist. Okun et al. (1990) führt diese zum einen auf einen Rückgang der persönlichen Aufmerksamkeit durch die Lehrer und auf einen Rückgang in der Autonomie, was Klassenzimmerentscheidungen durch den Schüler angeht, zurück. Dass dies kein lokal, nur in Amerika, auftretendes

Phänomen ist, zeigt auch die Tatsache, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in deutschen Gymnasien die Unterstützung durch ihre Lehrkräfte als zu gering ansehen (Demmer 2002).

Zusammenwirken der Lehrer

Oben erwähnte Offenheit und Ehrlichkeit sollte auch nicht nur in der Schüler-Lehrer-Beziehung stattfinden, sondern auch unter den Lehrern und zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung, denn erst in einer solchen „Arbeitsatmosphäre“ kann ein Erzieher uneingeschränkt auf seine Schüler eingehen. Ein Schüler, der sich als Teil einer solchen Gemeinschaft sieht, gibt nicht so schnell auf, sondern vertraut eher darauf, dass er seine Kräfte mit Hilfe der anderen Personen in seinem Umfeld aktivieren kann. Das Ziel der Schule sollte es sein, gemeinsam konkrete Erziehungsziele zu definieren und entsprechend zu verfolgen. Dies ist aber nur möglich, wenn alle im Schulprozess beteiligten Personen gemeinsam an einem Strang ziehen.

Kooperation zwischen Schule und Eltern

An diesem Strang müssen auch die Eltern der Schüler ziehen. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern ist unerlässlich, denn erst wenn diese in ihrer Einstellung zu bestimmten Normen und Werten mit der Schule übereinstimmen, können die Schülerinnen und Schüler ihren schulischen Pflichten unbelastet nachkommen.

So konnte beispielsweise bei Unterschichtskindern erhöhte Schulangstwerte festgestellt werden. Schulangst und Schulleistung bedingen sich wiederum gegenseitig. Mitverantwortlich für diese Schulangst ist die Sozialisation der Heranwachsenden, die sich an anderen Normen orientiert als die Schule, deren Wertesystem eher der Mittelschicht entspricht (Lankes 1989).

Damit das gemeinsame Erziehen seitens der Eltern und Lehrer gewährleistet ist, sind regelmäßige Kontakte und eine Offenheit von beiden Seiten notwendig. Den Eltern soll bei solchen Treffen die Bedeutung der Anforderungen an Leistung, Sprache und an

Selbstständigkeit vermittelt werden, ebenso wie ihre Vorbildfunktion bezüglich der Einstellung zu bestimmten Werten, zur Arbeitsweise und zur Freizeitgestaltung.

Klima in der Schulklasse

Die Peer-Gruppe kann einen positiven, aber auch negativen Einfluss haben. So gelten reine Mädchenklassen eher als „brav“, während reine Jungenklassen oder auch gemischte Klassen eher den Ruf haben, zu „Streichen“ oder dem „Nichtstun“ aufgelegt zu sein (Lankes 1989). Aufgabe des Erziehers ist es nun, mit viel Geduld eine ausgleichende Wirkung auf die unterschiedlichen Gruppen zu haben, er soll jeden einzelnen Schüler zu realitätsnaher Selbsteinschätzung und eigenverantwortlichem Handeln führen.

Schulstress

Inwieweit (Schul-)Stress sich auf die Heranwachsenden auswirkt, kann in Kapitel 2 nachgelesen werden. Dieser ist insofern von Bedeutung, da er ein Hauptbestandteil des Transitionsansatzes und der hier vorliegenden Untersuchung ist.

Um Redundanzen zu vermeiden, soll jedoch an dieser Stelle ein von Kapitel 2 abweichender/ergänzender kurzer Überblick über Schulstress gegeben werden:

Das Heranwachsen ist eine Reifung von physischen und persönlichen Faktoren und wird mit Stress als Ergebnis von unterschiedlichen Krisen, welche Basis für verschiedene Verhaltensmuster im Erwachsenenalter darstellen, assoziiert (Schuller 1994). Philips (1979) sieht im Stress im Allgemeinen und im Schulstress im Besonderen negative Einflüsse auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler. De Anda et al. (1997) sehen in der Erfahrung von stressigen Lebensereignissen wiederum nicht nur negative Erfahrungen auf das Schulleben der Heranwachsenden, sondern auch negative Konsequenzen für die psychische und physische Gesundheit. Schultz (1980) definiert Stress als eine vom Kind empfundene Bedrohung seiner Sicherheit und seines Selbstwertgefühls.

Das Selbstwertgefühl

Bevor auf den Zusammenhang von Selbstwertgefühl vs. Schulversagen eingegangen werden kann, muss dieser Terminus zunächst definiert werden.

So definiert Karatzias (2002) das Selbstwertgefühl als einen persönlichen Faktor, welcher den wahrgenommenen Grad des Selbstwertes des Einzelnen beschreibt. Rogers (1961) sieht in diesem ein Nebenprodukt der Beziehung zwischen „Selbst-Bild“ und dem „Ideal-Selbst“. Je größer die Lücke zwischen diesen beiden ist desto niedriger ist der Grad des Selbstwertgefühls. Strassburger et al (1990) bezeichnen das Selbstwertgefühl als die wichtigste Variable, um schulische Leistungen zu erklären.

Schüler, welche durch ihre schulische Erfahrung befähigt werden, entwickeln Fähigkeiten wie Zuversicht und Motivation (welche sich im Selbstwertgefühl niederschlagen), um schulisch erfolgreich zu sein (Cummins 2001). Wenn es nun zu einer Beziehung zwischen Selbstwertgefühl und genereller Lebenszufriedenheit kommt, so können durchaus positive Korrelationen gefunden werden.

Allerdings ist es wichtig zu erwähnen und zu berücksichtigen, dass die Forschung bezüglich des Selbstwertgefühls nur wenig vorangeschritten ist und nur wenig über die unterschiedlichen Quellen des Selbstwertgefühles (wie Familie und Schule) ausgesagt werden kann.

Geschlechterspezifische Unterschiede

Ob es geschlechterspezifische Unterschiede gibt, ist in der Literatur umstritten. Das Thema Geschlecht spielt jedoch in England eine besondere Rolle, da seit den 1990er Jahren die Schülerinnen bessere Abschlussnoten am Ende der Pflichtschulzeit vorweisen können als die männlichen Mitschüler. In diesem Zusammenhang sind zahlreiche Debatten zu den Geschlechterverhältnissen im Bildungsprozess entstanden, die in Deutschland jedoch weitestgehend unbemerkt blieben. Da aber auch deutsche Schülerinnen in den Abiturprüfungen

bessere Beurteilungen erhalten als ihre Mitschüler, ist es nun auch für Deutschland durchaus von Interesse, welche Diskurse in England dahingehend geführt werden (Kampshoff 2001).

Von der deutschen geschlechterbezogenen Schulforschung ist das Thema Leistung und Geschlecht noch nicht umfassend thematisiert worden. Nach Kampshoff (2001) fehlt es an Studien und Untersuchungen, die den Zusammenhang von Leistung und Geschlecht systematisch in allen Schulfächern erforschen. So lassen sich durchaus theoretische Überlegungen in der Diskussion um schulbezogene Geschlechterforschung finden, aber nichts desto trotz mangelt es jedoch insgesamt an empirischen Untersuchungen, welche differenzierte Aussagen zum Thema Leistung und Geschlecht erbringen können (Kampshoff 2001).

Einige Studien decken durchaus geschlechterspezifische Unterschiede auf, die das Empfinden des qualitativen Schullebens und auch das Schulversagen adressierten. In diesen konnte festgestellt werden, dass Mädchen von einem qualitativ hochwertigeren Schulleben berichten als Jungen (Karatzias 2002) und dass bei Klassenwiederholungen mehr Jungen als Mädchen betroffen sind (Kovacs 1998; Stern 2006).

Andere Forscher, wie beispielsweise Hong & Giannakopoulos (1994), sehen in dem Faktor Geschlecht keine großen Unterschiede.

Angesichts der Tatsache, dass Schülerinnen in der Schule in der Regel besser abschneiden als ihre Mitschüler und auch von einem, hochwertigeren Schulleben berichten, legt die Vermutung nahe, dass es durchaus einen geschlechterspezifischen Unterschied geben muss. Je nachdem auf welche Fragestellung der Faktor „geschlechterspezifischer Unterschied“ angewandt wird.

Genetisch kulturelle Faktoren

Der Einfluss der genetisch kulturellen Faktoren auf das schulische Versagen wurde bereits in Kapitel 1.6.2 erläutert. Die USA, Canada und Europa unterscheiden sich dahingehend, inwieweit Schüler einer Minderheit (Rasse/Ethnie) schulischen Misserfolg erfahren (für einen

Überblick vgl. Ogbu (1978)). So hat die Stärke und Statusbeziehung zwischen Minoritäten- und Majoritätengruppen einen Haupteinfluss auf die schulische Leistung. So konnte beispielsweise festgestellt werden, dass Finnen, welche in Schweden eine Minderheit bilden, dort schulisch versagen, wohingegen sie in Australien, wo sie eine Gruppe mit hohem Status sind, erfolgreich waren (Troike 1978).

Wenn Lehrende die Eltern von Minoritätengruppen in die schulische Ausbildung ihrer Kinder mit einbeziehen, entwickeln die Eltern anscheinend so etwas wie einen Sinn für Wirksamkeit, welcher dann von selber mit den Kindern kommuniziert und somit positive schulische Konsequenzen mit sich bringt. Tatsache ist, dass Eltern von Kindern aus Minderheiten eine hohe Aspiration haben und auch den schulischen Prozess ihres Kindes fördern wollen (Wong Fillmore 1983).

Ungenügende schulische Kompetenz

Ob schulisches Versagen auf die Transition in die Sekundarstufe zurückgeführt werden kann, ist bereits in ausführlicher Form in Kapitel (1.6.6. und 1.2.) erörtert worden.

Zahlreiche Studien belegen, dass besagte Transition als anspruchsvolle Zeit gilt und hier nicht nur die Anwesenheit der Schüler nach dieser in der Schule geringer wird, sondern auch die Noten der Schülerinnen und Schüler sinken (vgl. u.a. Blyth et al. 1983, Crockett et al. 1989; Seidman et al. 1994, Schulenberg et al. 1984, Berndt, Mekos 1995, Felner, Adan 1988, Roderick 1993, Simmons, Blyth 1987).

Roderick (1999) sieht in folgenden Punkten die Gründe für die Schwierigkeit von städtischen Schülern, die Anforderungen in der Sekundarstufe zu erfüllen:

- Sie bringen zu geringe schulische Fertigkeiten mit
- Sie haben zu geringe schulische Fähigkeiten auf Grund der geringen Herausforderung in der Grundschule

Nachdem schulisches Versagen und besonders Leseschwierigkeiten starke Korrelationen für Vergehen im Erwachsenenalter sind (Maguin, Loeber 1996), und der Beweis für die Existenz und Beständigkeit dieser Beziehung überwältigend ist (Walker 1999), ist ein intensivierter Fokus auf die schulischen Fähigkeiten von „risikobehafteten“ Jugendlichen unabdingbar und auch notwendig für jede Art von übergreifenden Strategien, um ihre Bedürfnisse zu erreichen. Auf Grund dieser Tatsache wurden auf die Frage, wie Schulversagen ermittelt werden kann, von der Politik standardisierte Lesetests eingeführt, um dieses zu diagnostizieren (Wood 2001). Nachdem es aber immer Schüler geben wird, die sich unterhalb des hypothetischen Durchschnitts befinden werden, kann man sich durchaus berechtigterweise die Frage stellen, ob das nun „Schulversagen“ ist.

Wenn nun von Schulversagen in engerem Sinne gesprochen wird, geht es in aller Regel darum, dass bestimmte Lernziele eines Schuljahres nicht erreicht werden, wie zum Beispiel oben genannte Lesekompetenz. Nun kann man die Perspektive der einzelnen Schuljahre verlassen und sich die Frage stellen, ob die Lernziele der Schule erreicht wurden. Ein erklärtes und anerkanntes Hauptziel der Volksschule ist es ja, dass die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen lernen (Notter 2001). Daher bedeutet Schulversagen in diesem Sinne, dass die Schülerinnen und Schüler nach langjährigem Besuch der Schule nicht so gut lesen, schreiben und rechnen können, wie es erwartet wird.

Wenn nun dieses Hauptziel der Volksschule herangezogen wird, um „mangelnde schulische Kompetenz“ aufzuzeigen, welche als „Schulversagen“ gedeutet wird, so sind nach Notter (2001) 14 Prozent der 16 bis 64 jährigen Wohnbevölkerung, die ihre Ausbildung hauptsächlich in der Schweiz gemacht haben, nach dem hier verwendeten Kriterium Schulversager, da sie in mindestens einem der untersuchten Bereiche nur das Kompetenzniveau 1 (unterster Bereich einer vierstufigen Bemessungsskala) erreicht haben. Da aber nun die

Mehrheit der untersuchten Personen eine Ausbildung auf Sekundarstufe II oder sogar auf der tertiären Stufe abgeschlossen hat, muss davon ausgegangen werden, dass der durch das hier verwendete Kriterium für Schulversagen identifizierte Personenkreis sich mit Gruppen, die durch andere mögliche Kriterien für Schulversagen gebildet werden, nicht deckt.

Der internationale Vergleich dieses Prozentsatzes der untersuchten schweizer Bevölkerung auf Lesekompetenzniveau 1 zeigt einerseits, dass das Schweizer Schulsystem im Vergleich zu anderen Ländern, wie beispielsweise Schweden, noch einen großen Spielraum für mögliche Verbesserungen des Schulerfolges hat (Notter 2001). Die Tatsache, dass alle Länder, die größtenteils eine lange Tradition der allgemeinen Volksschulen haben, das Grundziel der Volksschule nicht erreicht haben, wirft wiederum die Frage auf, wie weit dieses Grundziel überhaupt erreichbar ist.

Der schulische Erfolg sollte nun nicht durch standardisierte Tests, sondern eher in Form einer „nachweisbaren Steigerung“ („demonstrable progression“ (Wood 2001) in der Bewältigung der Reifephase als Bezugspunkt hergenommen werden.

Auch wenn die Art zur Bestimmung des schulischen Versagens durch standardisierte Lesetests durchaus fraglich ist, sollte allen Schülern, vor allem den risikobehafteten, in der Grundschule so gut wie es nur möglich ist, das Lesen beigebracht werden. Denn es hat durchaus einen Einfluss auf den schulischen Erfolg des Heranwachsenden, auch wenn es als einziger Faktor, um „Schulversagen“ zu diagnostizieren nicht ausreichend ist.

Noten können ebenfalls eine mangelnde schulische Kompetenz widerspiegeln, wobei dies ein längerer Prozess ist. Rosenberg und Simmons (1971) gehen davon aus, dass die Schulnoten für das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler wichtig sind, denn Noten im Zeugnis seien tatsächlich die wenig objektiven Basen, um den „Wert“ des Schülers zu ermitteln. Unter diesem Aspekt gesehen,

bewirken schlechte Noten, dass sich der Schüler inkompetent und inadäquat fühlt. An dieser Stelle kann auf das sogenannte „frustration-self-esteem model“ von Finn (1989) verwiesen werden, welches aufzeigt, dass nicht erfolgreiche schulische Leistungen der Schülerin, des Schülers zu einem niedrigen Selbstwertgefühl führen, welches wiederum zu schlechtem Verhalten und das wiederum zu schlechten schulischen Ergebnissen führt.

Einfluss des sozialen Umfeldes und der Peers

Ein Großteil der negativen Einflüsse, die Schulversagen hervorrufen, werden durch die Qualitäten des sozialen Systems, dem das Kind beim Aufwachsen angehört, gefördert (Bronfenbrenner 1979) und sind in städtischen Gebieten weiter verbreitet als in ländlichen. Es wird schon lange angenommen, dass Familien einen tiefgreifenden Einfluss auf die schulische Leistung und das soziale Verhalten haben. Es ist auch bekannt, dass Familien, welche ihre Kinder weniger unter Beobachtung haben und auch einen geringeren Grad an Disziplin aufzeigen, die Gefahr des Schulversagens erhöhen (Duncan et al. 1994).

Um aber dieses Risiko zu verstehen, müssen auch andere familiäre Faktoren berücksichtigt werden. Hierunter fallen beispielsweise die elterlichen Fähigkeiten, wie die Beteiligung der Eltern am Leben ihres Kindes und dessen schulischer Leistung und auch weitere Charakteristiken der familiären Beziehung, wie Zusammenhalt, Organisation oder familiäre Überzeugungen (Tolan et al. 1997). So trägt beispielsweise ein positives Familienklima gleichermaßen zu einem hohen Leistungsstatus, zu einem positiven Selbstkonzept und zu ausgeprägten sozialen Kompetenzen bei, während restriktives Verhalten der Eltern und ein aggressiver Erziehungsstil das Gegenteil bewirken (Melzer 1999).

Der schulische Erfolg von Heranwachsenden hängt auch ganz stark vom Herkunftsmilieu und den außerschulischen Sozialisationsbedingungen, in denen die Kinder und Jugendlichen

aufwachsen, ab (Melzer 1999). So kann das Erwachsenwerden in ärmlichen Gegenden das Risiko der Kinder bezüglich antisozialem Verhalten und Schulversagen durchaus erhöhen (Gorman-Smith et al. 1999).

Auch wenn Forscher die Peer-Gruppe als einen Kontext ansehen, in dem die Heranwachsenden viel lernen können, so müssen sie sich jedoch eingestehen, dass der Prozess, der zu einer Gruppierung führt, noch nicht ganz verstanden wurde (Kaplan et al. 1997), da der Peer-Einfluss aus zahlreichen Facetten besteht. Unterschiedliche Entwicklungsstudien haben aufgezeigt, dass der Einfluss der Peer-Gruppe und der Familien sehr komplex ineinander verwoben ist (Henry 2000). Es konnten jedoch zahlreiche familiäre Charakteristika und Peereinflüsse festgestellt werden, welche von der „Norm“ abweichen und so zu einem erhöhten Risiko bezüglich des Schulversagens und antisozialem Verhalten beitragen (Van Acker, Talbott 1999).

Die Bedeutung des Einflusses von Gleichaltrigen erreicht seinen Höhepunkt im Erwachsenenalter, und bis dahin sind Peers eine wichtige und einflussreiche Quelle während ihrer Kindheit (Henry 2000). Auch wenn die Peer-Gruppen des Kindes und auch sich deren Einstellung gegenüber diesen über die ganze Kindheitsentwicklung hinweg ändert, so bleiben die Gleichaltrigen ein wichtiger Einflussfaktor vom Schuleintritt bis hin zum Erwachsenenalter.

Dennoch scheint es so, dass diese Freundschaftsgruppen des Kindes dazu tendieren, „Aggression“ oder „Attraktivität“ als Hauptnenner zu haben und nicht notwendigerweise einen schulischen (Henry 2000).

Die Transition in die Sekundarstufe könnte negative Auswirkungen für die Heranwachsenden haben (vgl. Kapitel 1.6.), welche sich gerade in einer ziemlich „verletzlichen“ Lebensphase befinden. Sie müssen in einer neuen Umgebung agieren und sehen auch nicht nur die geringere Unterstützung durch die Lehrkräfte als Bruch an, sondern

auch den Sachverhalt, dass sie jene Peer-Gruppe aufgeben mussten, welche sie sich in der Grundschule aufgebaut hatten (Entwisle 1990).

Antisoziales Verhalten

Nachdem zwischen Schulversagen und antisozialem Verhalten der Schüler eine starke Korrelation existiert (MacEvoy, Welker 2000), ist es nicht weiter verwunderlich, dass einige Studien aufzeigen, dass die schlechte schulische Leistung auf das antisoziale Verhalten zurückzuführen oder zumindest ein Kennwert für diese ist (vgl. u.a. Maguin, Loeber 1996; Hawkins et al. 1998).

Lehrende und Forscher stehen aber vor einer großen Hürde, wenn sie versuchen, die Beziehung zwischen antisozialem Verhalten und schulischem Versagen zu verstehen. Denn die Schwächen der bisherigen Forschungen liegen darin, dass sie „antisoziales Verhalten“ weder begrifflich erfasst haben noch aufgezeigt wurde, wie dieses gemessen werden könnte.

Der Grad des Lernens und der des antisozialen Verhaltens schwankt von Schule zu Schule. Beide sind auf das Klima bezogen, welches Hilfe bei der Formung der Interaktion zwischen den Schülern, Lehrern, Rektoren, Eltern und Gemeinschaft gibt. Zahlreiche Studien haben auch eine reziproke Beziehung zwischen antisozialem Verhalten und Peer-Zurückweisung offengelegt (vgl. u.a. Henry 2000).

Wenn der Schwerpunkt nun – auch ohne das komplette Verstehen der Beziehung zwischen antisozialem Verhalten und schulischem Versagen – auf eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit bei Schülern gelegt wird, was wiederum durch Lesen, Schreiben, Reden, Hören und andere Ausdrucksweisen geschieht, so kann der Schüler sein Repertoire der prosozialen Fähigkeiten ausbauen, welche wiederum für eine Integration und Kooperation unabdingbar sind (MacEvoy, Welker 2000). Allerdings müsste, um wirklich wirksam sein zu können, diese Intervention bei den sozialen Fähigkeiten genauso geplant und angeboten werden wie jedes andere schulische Fach auch. Es sollte über die Schullaufbahn hinweg im Lehrplan

implementiert sein und nicht nur über Wochen, wie es momentan die Norm ist.

Die Frage, wie sich das antisoziale Verhalten bei Kindern entwickelt, ist nicht vollständig geklärt. So sehen beispielsweise Patterson et al. (1992) folgende elterliche Verhaltensweisen als kritische Determinanten von antisozialem Verhalten bei Kindern an:

- Häufiger Gebrauch von scharfer und einschränkender Disziplin (z.B. Schlagen)
- Inkonsistenz bei der Erstellung von Regeln
- Unregelmäßige oder schlechte Kontrolle des Kindes
- Begrenzte familiäre Problemlösefähigkeit, besonders bei der Lösung von Konfrontationen
- Geringe elterliche Zuneigung und ein Mangel der Eltern bei der Einbindung ihres Kindes
- Wenig positive Verstärker für adäquates Verhalten

Medien

Etwa jedes dritte Kind ab acht Jahren besitzt bereits einen eigenen Fernseher und kann unkontrolliert fernsehen (Morawietz 1998).

Für den schulischen Erfolg stellt der Besitz vieler Medien und Geräte durchaus ein Gefährdungspotential dar. Jedoch lassen sich über das Verfügen über einen PC im elterlichen Haus keine Zusammenhänge nachweisen, obwohl es durchaus den Anschein hat, dass der Besitz eines eigenen PCs den Erfolg leicht zu begünstigen erscheint (Melzer 1999). Jedoch muss dieser Sachverhalt unter dem Aspekt berücksichtigt werden, dass es sich überwiegend Familien der Ober- und Mittelschicht leisten können, das Kind mit einem eigenen PC auszustatten. Und von daher ist es fraglich, ob die besseren schulischen Leistungen von dem Besitz eines PCs herrühren oder ob es an der allgemein bekannten Tatsache liegt, dass Kinder aus gehobeneren Schichten generell deutlich bessere Noten haben und ein gefestigteres Selbstkonzept aufweisen.

3.2.4. Pro-Sitzenbleiben

Nachdem nun die unterschiedlichsten Aspekte, Faktoren und Sachverhalte dargestellt wurden, wird sich nun der Frage gewidmet, welche konkreten Vorteile beziehungsweise welche Nachteile das Sitzenbleiben mit sich bringt. Nachdem in Politik und Wissenschaft beide Meinungen vehement vertreten werden, wird im Anschluss auf Relativierungen beider Seiten eingegangen und mögliche vorbeugende Maßnahmen bezüglich des „Sitzenbleibens“ vorgestellt.

Dass der folgende Abschnitt mit den Argumenten, welche für das Sitzenbleiben sprechen, relativ kurz ist, mag an der Tatsache liegen, dass die Thematik wenig Unterstützung durch die akkumulierte Literatur erhält, die das Sitzenbleiben befürwortet (Bowman 2005).

Die Gründe, die dafür sprechen, stammen aus den unterschiedlichsten Bereichen. So ermöglicht beispielsweise nach Natale (1991) das zusätzliche Jahr dem Schüler jenen erfolgreichen Lernzuwachs, den er im Vorjahr nicht hatte. Auch Trapp (2004a) sieht bei den Sitzenbleibern eine 50 prozentig größere Chance, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Das würde bedeuten, dass jeder zweite Sitzenbleiber einen höheren Bildungsabschluss schafft als ein vergleichbarer Nicht-Sitzenbleiber. Auch Siegfried Schneider verfehlt das Sitzenbleiben in einem Interview mit „Die Zeit“ (2006) und spricht von praktischen Erfahrungen der Schulen, die aufzeigen, dass junge Menschen im Jahr nach der Nichtversetzung häufig durchstarten und dann erfolgreich die Schule abschließen. Josef Kraus (Focus 2002) vom Deutschen Lehrerverband begreift das Sitzenbleiben sogar als Chance. Denn nachdem in der deutschen Gesellschaft das Leistungsprinzip herrscht, ist der Notendruck eine geniale Vorbereitung auf das spätere Leben. Bereits im Vorjahr sagte Kraus in einem Interview mit dem Focus (2001), dass das Abschaffen des Sitzenbleibens weder pädagogisch noch finanziell etwas bringe.

3.2.5. Contra-Sitzenbleiben

Die Zahl der empirischen Befunde, die das Sitzenbleiben in Fragestellen, ist weit umfangreicher. Überwiegend deckt die Argumentation den ökonomischen, pädagogischen, aber auch den psychologischen Bereich ab.

Alexander, Entwisle und Dauber (1994) zeigen beispielsweise psychologische Folgen auf, die einem Schüler widerfahren, wenn er durch das Sitzenbleiben von seinen Peers getrennt wird. So kann der Schüler beispielsweise eine Zurückweisung seitens seiner Gleichaltrigen erfahren und von ihnen auf Grund des schulischen Versagens geärgert werden. Aber nicht nur in Bezug auf die alte Klasse können Probleme entstehen, sondern auch in der jetzigen Klasse können Verhaltensprobleme gegenüber den neuen Klassenkameraden auftreten, welche auf das höhere Alter zurückzuführen sind (Byrd et al. 1997). Nach Peter Fauser (Stern 2006, S. 49) konzentrieren sich die Sitzenbleiber statt auf den Stoff eher darauf, sich an ihre neue soziale Umgebung anzupassen, um von der Gruppe wahrgenommen zu werden.

Das Sitzenbleiben ist mit größerer schulischer Erfolglosigkeit verbunden und auch eben mit einer Zunahme an Verhaltensproblemen und könnte durchaus bei der höheren Zahl von Schulabgängern ohne Abschluss mitwirken.

Auf das Argument, dass der Schüler durch das Sitzenbleiben seine Defizite ausgleichen kann, gibt es zahlreiche empirisch fundierte Gegenargumente, die aufzeigen, dass dem in aller Regel nicht so ist. Jimerson (2001) spricht von keinerlei Zunahme in der schulischen Leistung, sieht aber in dem Sitzenbleiben durchaus einen Faktor für ein geringes Selbstwertgefühl. Die Studie von Overman (1986) relativiert diese Aussage insofern, da dieser bei nur 20-35% seiner 6000 untersuchten Sitzenbleiber feststellen konnte, dass diese im Wiederholungsjahr mehr lernten. 40% hingegen lernten weniger. Auch wenn dies eine Relativierung von Jimersons Befund ist, ist die

Aussage klar: Maximal ein Drittel aller Wiederholer steigert ihr Lernpensum nach dem Sitzenbleiben und der Rest stagniert, beziehungsweise reduziert das Lernpensum sogar. Diesem Befund schließt sich auch Demmer (2002), Mitglied des Vorstandes der GEW, an. Diese sieht durch die PISA-Studie die Position der GEW bestärkt, das Sitzenbleiben abzuschaffen. Denn nach PISA bringt das Sitzenbleiben nicht einmal einen individuellen Lernzuwachs in den Fächern, welche Grund für die Nichtversetzung sind, sondern es tritt viel mehr das Gegenteil, ein Lernstillstand oder innerliches „Abschalten“ ein, weil auch in den übrigen Fächern lediglich der Stoff wiederholt wird. Die Beweislast der Argumente zeigt auf, dass das Wiederholen einer Klasse schwache Leistungen nicht reduziert, sondern sie durchaus erhöhen kann (Kovacs 1998).

Auch wenn die Forschung dem widerspricht: Wiederholen wird gerne dazu verwendet, um Defizite zu beseitigen und um die Chance des Schülers im Leben zu erhöhen. Wenn jedoch Jugendliche und junge Erwachsene, wie in der jüngsten Shell-Studie, befragt werden, ist für sie das Wichtigste der Erfolg in der Schule (Hainmüller 2001). Durch diesen Erfolg zeigt sich nämlich, ob man die Jugendzeit bewältigt hat oder nicht. Denn wer in der Schule versagt, muss unmittelbar mit deutlich schlechteren Startchancen für seinen weiteren Lebensweg rechnen (Hainmüller 2001).

Mit einer langfristigen Unterstützung des Schülers durch das Sitzenbleiben braucht nicht gerechnet zu werden. Auch wenn durchaus eine leichte Zunahme in den grundlegenden Fähigkeiten in dem Jahr nach dem Sitzenbleiben verzeichnet werden kann, kann diese aber über eine Reihe von Jahren nicht aufrecht erhalten werden (Morawietz 1998). Tillmann (Stern 2006) konstatiert, dass die meisten Wiederholer wieder zu den schlechten Schülern der Klasse zählen und auch der Lernzuwachs in Lesen und Rechnen bei schwachen Schülern, die versetzt werden, deutlich höher ist als bei Sitzenbleibern.

In Übereinstimmung mit Jimerson (2001) sieht auch Demmer (Focus 2001) in der Nichtversetzung einen Angriff auf das Selbstwertgefühl der Schüler. Sie konstatiert, dass die Sitzenbleiber während der frustrierenden Ehrenrunde in ihren Problemfächern meist nicht die notwendige Unterstützung erhalten und ihnen in ihren starken Fächern die Chance genommen wird, sich weiterzuentwickeln.

OECD-Bildungsexperte Schleicher (in: Clermont 2003, S. 14): „*Sitzenbleiben bringt nichts, es kostet nur Geld*“. Der finanzielle Aspekt des Sitzenbleibens ist durchaus als eines der Hauptargumente, neben dem psychologischen und pädagogischen, anzusehen. So veranschlagt beispielsweise die französische Regierung in den 80er Jahren, dass in etwa 30% des Bildungsbudgets dafür verwendet werden müssen, um die Kosten von Sitzenbleibern und Schulabgängern ohne Abschluss zu tragen (Kovacs 1998). Auch in Deutschland sprechen die Zahlen für sich: alleine rund 16.500 Lehrerstellen (ca. 850 Millionen Euro) kostet die Länder die Schulzeitverlängerung, die durch das Sitzenbleiben entsteht (Demmer 2002). In einem Bericht des Nachrichtenmagazins „Stern“ ist sogar die Rede von 1,2 Milliarden Euro (Stern 2006),

Sitzen zu bleiben demotiviert nicht nur die Schüler und verbessert in den seltensten Fällen ihre Noten, nein, es ist auch sozial ungerecht. Die Schülerinnen und Schüler bekommen teure Nachhilfestunden, und das obwohl es sich die Eltern zum Teil gar nicht leisten können. Ein neuer Wirtschaftszweig wurde geboren und hat sich bereits in unserer Gesellschaft etabliert. Rund 4,6 Milliarden Euro werden in Deutschland jährlich für Nachhilfe ausgegeben (Stern 2006, S. 49f).

Auch der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus Jürgen Tillmann hat sich mehrfach zu dem Thema „Sitzenbleiben“ geäußert (vgl. u.a. Stern 2006; Demmer 2002).

Tillmann sieht in dem Sitzenbleiben keine Fördermaßnahme, sondern viel eher ein Spiegelbild der Selektionsfunktion der Schule. So verlassen sich seiner Meinung nach die Lehrer darauf, dass sie

„Problemfälle“ spätestens nach Ende des Schuljahres durch Sitzenbleiben oder den Wechsel auf eine andere Schulform „loswerden“. Dank der Selektionsfunktion gibt es keinen Zwang für die Pädagogen, sich um diese Schüler zu „kümmern“. Vor allem in der siebten und achten Klasse, wenn die Schülerinnen und Schüler in die Pubertät kommen, steigt die Zahl der Sitzenbleiber, besonders bei Jungen, an. Während die Wiederholerquote im Bundesdurchschnitt bis zur fünften Klasse bei knapp einem Prozent liegt, schnellte sie in der siebten Klasse auf vier Prozent hoch. In der achten Klasse sogar auf 4,3 Prozent. Allerdings stellt für die meisten Schüler die Wiederholung der Klasse keine harmlose „Ehrenrunde“ dar, sondern eine Niederlage. Er ist auch der Meinung, dass die meisten Wiederholer wieder zu den schlechten Schülern der Klasse zählen.

3.2.6. Relativierungen

All die genannten Contra-Punkte bedeuten aber nicht, dass Sitzenbleiben nicht manchmal doch die beste Lösung ist. Es wäre unklug zu sagen, dass Schüler niemals sitzenbleiben können. Daher sollten die Schulen ihre Sitzenbleiber-Richtlinien (also wie oft, wann etc.) kritisch hinterfragen. Ob Schüler sitzenbleiben sollen oder nicht, sollte auf individueller Basis und unter Einfluss anderer Faktoren entschieden werden.

Beide Seiten, die Gegner sowie die Befürworter des Sitzenbleibens, sind durchaus kompromissbereit. So wäre es durchaus sinnvoll, einen Schüler, eine Schülerin die Klasse wiederholen zu lassen, wenn diese/dieser nicht die nötige Reife für die jeweilige Jahrgangsstufe mitbringt (Light, Morrison 1990). Auch Siegfried Schneider (Die Zeit 2006), dessen Anliegen es während seiner Amtszeit als bayerischer Kultusminister war, die Zahl der Sitzenbleiber zu reduzieren, sieht einen der wesentlichen Punkte des Wiederholens darin, dass es Situationen gibt, in denen die Wissenslücken einzelner Schülerinnen und Schüler einfach zu groß sind, als dass sie durch pädagogische Maßnahmen aufgeholt werden können.

Die GEW muss allerdings noch deutlicher machen, dass das Sitzenbleiben nicht „ersatzlos“ gestrichen, sondern durch frühzeitige Förderdiagnostik und – praxis ersetzt werden soll. Auch die Frage, ob sich Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie als Wissensvermittler oder vor allem als Pädagogen, „Entwicklungshelfer“ und Manager von Lehrprozessen verstehen, sollte einen Einzug in die Köpfe dieser erhalten (Demmer 2002).

3.2.7. Vorbeugende Maßnahmen

Angesichts der Diskussion um das Sitzenbleiben stellt sich nun die Frage, inwieweit Maßnahmen ergriffen werden können, um nachhaltig die Zahl der Sitzenbleiber zu reduzieren.

Wenn nun bei einem Schüler am Ende des Schuljahres eine Versetzung auf Grund nicht ausreichender Noten nicht möglich sein sollte, so schlägt Bowman (2005) beispielsweise den Besuch einer „Summer School“ vor, bei welcher die Schülerinnen und Schüler, denen die „Nicht-Versetzung“ drohte, ihre Defizite nachholen können. Am Ende dieser Summer School wird ein Leistungstest erhoben, der, bei erfolgreichem Bestehen, es den Heranwachsenden ermöglicht, dennoch in die nächsthöhere Jahrgangsstufe vorzurücken.

Auch in Deutschland wurden, wie bereits erwähnt, Anstrengungen unternommen, um die hohe Zahl der Sitzenbleiber zu reduzieren. So kann zum Beispiel in Hessen ein Schüler, der eigentlich sitzengeblieben wäre, am Ende der Sommerferien eine Nachprüfung ablegen (Stern 2006). Nachdem „Bildung“ Ländersache ist, findet man, wenn überhaupt, in den einzelnen Bundesländern auch unterschiedliche Versetzungsordnungen, Umsetzungen und Vorgehensweisen, wie die hohe Zahl der Sitzenbleiber reduziert werden soll. In Sachsen beispielsweise gibt es eine derartige Nachprüfung nicht. Das nordrhein-westfälische Schulministerium wiederum erwägt ein „Versetzen auf Probe“, was in Bayern bereits im Jahre 2006 in das Schulsystem implementiert wurde. So haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den versäumten Stoff in

den Sommerferien nachzulernen und können dann in einer Nachprüfung beweisen, dass sie das Klassenziel doch erreicht haben. Dies ist aber in Bayern nur eine von mehreren Maßnahmen. Wenn beispielsweise im Zwischenzeugnis eine Gefährdung festgestellt wird, werden den betroffenen Schülerinnen und Schülern Angebote unterbreitet, welche helfen sollen, die Versetzung zu erreichen. Bei der Umsetzung dieser Maßnahmen wird den Schulen ein großes Maß an Freiraum gegeben, um in Eigenverantwortung diese neuen Wege zu beschreiten (Die Zeit 2006). Als eine Gesellschaft sollten wir unserem öffentlichen Schulsystem eine noch größere Unterstützung gewähren, welches mit dem Problem einer zunehmenden, mannigfaltigen „Risikoschülerzahl“ kämpft, die es zu unterrichten gilt, denn viele Schüler bleiben oft wegen ihres lernunwilligen Verhaltens sitzen, was aber wiederum nichts über ihr Lernvermögen aussagt.

Kovacs (1998) schlägt folgende Strategie vor, um Schulversagen zu vermeiden.

- Frühes Handeln
- Versagen gemeinsam bekämpfen (längerfristiger Einsatz der Schulbehörde unter Einbeziehung der Lehrer, Eltern und weiterer Gruppen)
- Flexibilität fördern (flexibler Stundenplan)
- Entwickeln der Hilfsmittel für die Umsetzung (von der Erfahrung anderer Länder lernen)

Nach Wood (2001) ist es auch ein bekannter und logischer Schluss, dass die Schüler das in die Lernumwelt mitbringen, was sie in ihrem Leben beeinflusst und prägt. Daher müssen ihrer Meinung nach folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Die Testergebnisse können sich nicht ohne willige Lerner verbessern
- Schüler werden keine willigen Lerner, bevor sie kein Vertrauen sich selber gegenüber entwickelt haben

- Dies geschieht nur, wenn sie von schulischem und persönlichem Erfolg gekostet haben und sie wissen, dass es tatsächlich ihr Verdienst ist
- Sie werden auch solange mit dem Lernen zögern, bis sie glauben, dass die Mitschüler sie mögen
- Sie weigern sich, Erwachsenen zuzuhören und von ihnen zu lernen, bis sie diese als fair und respektvoll erachten

Wenn die Schüler erst einmal auf Schwierigkeiten stoßen, gibt es wenig Aussicht auf Besserung. Denn schulisches Versagen in einem Schuljahr bringt häufiges Versagen im Folgejahr mit sich (Roderick 1999). Jedermann weiß, dass die beste Zeit, um Versagen vorzubeugen, die ist, bevor es Fuß fassen kann. Aber nicht jeder wiederum scheint die Indikatoren eines potentiellen Schulversagens zu erkennen, bevor es beginnt.

Daher werden nun unterschiedliche Präventions- und Interventionsprogramme von dem Autor in drei unterschiedliche Kategorien klassifiziert:

Lehrerseite und Elternseite

Die Aufgabe des Pädagogen ist es, lernwillige Schüler zu „kreieren“. Um dies in die Tat umzusetzen, ist es unabdingbar, dass der Fokus auf den Selbstvertrauensaufbau beim Schüler gelegt wird und auch Wege angeboten werden, welche den echten Erfolg in Schulfächern und mit anderen Menschen ermöglichen. Es muss eine emotional gesunde Lernumgebung geschaffen werden, wo jedes Kind motiviert ist, sich sicher und akzeptiert fühlt und von den Erwachsenen und anderen Kindern respektiert wird. Das Resultat wären geistig und emotional gesunde Kinder und demnach willige Lerner.

Lehrer mögen zwar Fähigkeiten im Lehrplan planen, einen gewissen Führungsstil oder ein Verständnis über Entwicklungsstufen haben, aber um wirklich erfolgreich zu sein, müssen sie auch persönliche Qualitäten haben, welche all das effizient zusammenführen. Die

Lehrer wissen um die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler erwachsene Vorbilder brauchen. Auch Darling-Hammond (1998) sieht in der Vorbereitung und dem Fachwissen der Lehrer den wichtigsten Faktor für die Schulleistung des Schülers, denn Lehrer, die das Wissen und die Sensibilität für die kulturellen Unterschiede der Schüler haben, und das Klassenzimmer mit einer Vielfalt von Lehrstrategien betreten, können dem Schüler am Besten zu schulischem Erfolg verhelfen. Daher ist es nach Bowman (2005) unabdingbar, dass nicht nur qualifizierte Lehrkräfte trainiert und angeheuert werden, sondern auch unterschiedliche Lehrstrategien einen Einzug in das Klassenzimmer finden.

Die Lehrkräfte müssen, wie bereits erwähnt, auch die Entwicklungsstufen jedes einzelnen Kindes kennen, durch die es im Laufe der Zeit gegangen ist, um das Maß der Aufnahmefähigkeit des individuellen Schülers in der Gegenwart zu verstehen. Erfolgreiche Lehrer benutzen alle verfügbaren Informationen, die sie über die Lebenswelt der Schüler haben, und wählen den Inhalt so, dass der Lerninhalt eine Relevanz im Leben der Lernenden hat. Sie bieten Stunden und Aktivitäten an, welche ihren Schülern „echtes“ Lernen ermöglichen. Das sind dann genau die Lehrer, die lernwillige Schüler haben.

Es ist eine bekannte Tatsache, dass Lernen dann zutage tritt, wenn der Schüler motiviert ist. Jeder Schüler kann auch motiviert werden. Allerdings ist dies nun nicht ganz so einfach wie es klingen mag. Die Schwierigkeit hierbei ist herauszubekommen, was jedes Individuum anspricht. Nach Wood (2001) formen zwei unterschiedliche Kräfte parallel die Motivation: zum einen das entwicklungsgemäße Fortschreiten („developmental progression“) und zum anderen die individuellen Charakteristika des Kindes.

Motivationsmanagement und Lehrstrategien erzeugen eine willige Teilnahme. So existieren nach Wood (2001) zwölf weitverbreitete Management-Strategien, die sich im Repertoire eines jeden Lehrers

befinden sollten, welche sich auch bisher als durchaus positiv bewährt haben und auch auf Schüler jeden Alters angewandt werden können (vgl. hierzu Wood 2001).

Werden nun all diese Punkte, Motivation, Individualität der Schüler und persönliches Engagement der Lehrer, in Betracht gezogen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Ruf nach einer individuellen Förderung immer lauter wird, um so schulischem Versagen vorzubeugen. Lehrer müssen daher die Stärken und Schwächen eines jeden Schülers analysieren, individuelle Lehrpläne aufstellen und sie eventuell dazu verpflichten, an Förderkursen teilzunehmen.

Diese Förderkurse können in Form von vor- und nachschulischen, Mentoring-Programmen (Dappen, Isernhagen 2005) und auch Tutoring angeboten werden (Shepard, Smith 1990). Momentan gibt es zwar wenige, aber eine immer mehr ansteigende Zahl von Beweisen, dass Mentoring-Programme gut für Schüler sind (DuBois et al. 2002; Mecca 2001).

Es stellt sich nun berechtigterweise die Frage, ob eine individuelle Förderung eines jedes Kindes in einem (heterogenen) Klassenzimmer möglich ist. Einem Interview mit Ute Erdiek-Rave, ihres Zeichens Bildungsministerin in Schleswig-Holstein, zufolge (Stern 2006, S. 52), weiß jeder gute Lehrer, dass individuelle Förderung geht, denn die Grundschulen machen es mit ihren heterogenen Lerngruppen bereits vor. Allerdings ist es auch so, dass individuelle Lehrpläne auch gleichzeitig mehr Arbeit bedeuten.

Nachdem die Schule nach der Familie das wichtigste Bezugssystem für Kinder von 6 bis 16/18 Jahren ist (Lankes 1989), angesichts der Zeit, die sie dort verbringen, wäre es ein weiterer wichtiger Schritt, wenn sich Lehrer und Eltern an einen Tisch setzten und gemeinsam über den individuellen Schüler kommunizieren und diskutieren würden (Bowman 2005). Dieser Ansicht ist auch die GEW (Demmer 2002), die vorschlägt die Versetzungsordnung der Bundesländer im Sinne einer

fördernden Pädagogik zu überarbeiten, den Förderauftrag der Lehrkräfte sowie die Mitverantwortung der Eltern und Schüler festzuschreiben.

Wood (2001) stellt in ihrer Arbeit eine Liste der Therapy-Developmental Teaching Programs des Developmental Therapy Institutes vor, um Lehrer und Familie zu sensibilisieren, wann das Risiko für schulisches Versagen hoch sein könnte:

- Rede und Verhaltensweisen wie bei einem viel jüngeren Kind (auch Unreife genannt. Anzeichen: Daumenlutschen, reden wie ein Baby)
- Häufiges Unglücklich sein, übersensibel, traurig oder gereizt (auch launisch oder reizbar. Kennzeichen: Leicht reizbare Gefühle, schmollen, beschweren über andere.)
- Physische Beschwerden, Müdigkeit (Starke Anzeichen von Stress oder körperlicher Müdigkeit, die die Kinder verspüren)
- Kurze Aufmerksamkeitsphasen, Müdigkeit (auch unorganisiert oder sorglos. Kennzeichen: Konzentrationsprobleme, nicht genug Aufmerksamkeit, um eine Sache oder Aktivität zu beenden)
- Schwierigkeiten beim Zuhören (weit verbreitet. Kennzeichen: Unterrichtsstörung, unterrichtsfremde Themen)
- Unverschämtheiten, Missachtung, nachtragend, Negativität (auch gehässig und garstig: Kennzeichen: u.a. Mobbing anderer Schüler)
- Rückzugsverhalten von Klassenkameraden und Erwachsenen (Kennzeichen: Minderwertigkeitskomplexe, fühlen sich alleine) und
- verletzendes oder zerstörerisches Verhalten hinsichtlich sich selber und anderen (Kennzeichen: Diese Art von Schüler schaut nach Möglichkeiten, andere zu verletzen oder deren Eigentum zu zerstören)

Diese Gruppierung ist leicht zu behalten und bietet einen guten Weg um frühzeitig potentiell Schulversagen zu erkennen.

In Bezug auf die Gruppierungen kann man feststellen, dass jeder Punkt Schwierigkeiten aus den unterschiedlichen Entwicklungsstufen beinhaltet.

- Verhalten
- Kommunikation
- schülerbezogen
- Gefühle oder
- Denken

Wenn ein Schüler eine dieser Charakteristiken hat, ist es ein Signal, dass das Kind in einer Form eine Störung in der Reifephase hat und möglicherweise einer speziellen Förderung bedarf.

Auch Henry (2000) liefert ein Modell von vorbeugenden Maßnahmen, welches sich in drei grobe Kategorien unterteilen lässt:

- Intervention im Klassenzimmer, welche ein Training der Lehrer sowie verbesserte Lehrpläne beinhaltet
- Intervention in den Peer-Gruppen, welche ein Training der sozialen Kompetenz oder auch Strategien zur Selbstkontrolle bei der Risikogruppe beinhaltet
- Interventionen auf familiärer Ebene, welche die Interaktion innerhalb der Familie, das Elternverhalten oder das Verhältnis zwischen Schule und Eltern verbessern wollen.

Es müssen effektive Partnerschaften zwischen Familie, Schule, Sozialfürsorge, Einrichtungen der öffentlichen Sicherheit und Kirchen aufgebaut werden, um den Jugendlichen die soziale Erfahrung zu ermöglichen, welche ihnen auf der ganzen Linie zu einer positiven Entwicklung verhilft (Walker 1999).

Lehrplanseite

Wie bereits oben skizziert, spielt die individuelle Förderung eine wesentliche Rolle. Dies würde aber bedeuten, dass ein eigener Lehrplan für jeden Schüler entworfen werden muss, der seinem Leistungswillen und seinem Leistungsvermögen entspricht. Nach Trapp (2004b) ist dies jedoch nicht möglich, auch wenn es die Politik so will.

Dabei bietet gerade der Lehrplan das größte Potential, um eine willentliche Teilnahme der Schülerinnen und Schüler zu initiieren. Allerdings auch nur dann, wenn er gut abgestimmt ist, um die entwicklungstechnischen Bedürfnisse und die einzigartig individuellen Interessen und Werte abzudecken.

Nach Wood (2001) erlaubt ein erfolgreicher Lehrplan dem Schüler:

- Zu entdecken, was bereits bekannt ist
- Neue Ideen über sich selber oder die Welt zu äußern
- Neue Ideen und Verhaltensweisen auszuprobieren
- Neue Gefühle zu erfahren
- Furcht und Sorge sicher zu äußern
- Erfahrungen indirekt zu erweitern
- Tiefe Empfindungen abzuleiten, ohne sich selber verwundbar zu machen

Diese Punkte treffen vor allem auf Unterrichtsformen wie den projektorientierten Unterricht zu. Denn wenn die Inhalte und Beispiele aus der Lebensrelevanz der Schüler herausgegriffen und auf ihre Fähigkeit angepasst werden, entstehen willige enthusiastische Lernende, welche auch große Schritte in ihrer persönlichen Entwicklung vollzogen haben. Denn Untersuchungen haben ergeben, dass Schüler ihre Aufgabe besser bewältigen, wenn diese sich nahe an ihren schulischen Fähigkeiten, ihrer Entwicklungsstufe und den Ressourcen, die sie zu dieser Aufgabe mitbringen, befinden (Roderick 1999). Denn schulischer Erfolg lässt sich nicht ausschließlich an der erzielten Leistung und erworbenen Noten bemessen. Denn wird

Klafkis bildungstheoretischer Ansatz als Maßstab genommen, geht es darum, auch die Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung, d.h. die Transfermöglichkeit eines konkreten Lerngegenstandes mitzureflektieren (Melzer 1999).

Nach Erdsiek-Rave (Stern 2006, S. 52) ist die individuelle Förderung ein zentrales Element bei der Prävention von schulischem Versagen. Denn wenn zum Halbjahreszeugnis absehbar ist, dass eine Schülerin oder ein Schüler womöglich das Klassenziel nicht erreicht, muss in diesem Lehrplan genau definiert werden, wo die Lücken und Schwächen sind und was daraus folgend konkret zu tun ist. Dieser Lehrplan ist des Weiteren ein Vertrag zwischen dem Lehrer, den Eltern und dem Schüler.

Seitens der Wissenschaft

Eine Schlüsselfrage für zukünftige Untersuchungen ist herauszufinden, ob das frühe Implementieren von hohen Standards und das Erarbeiten von Bewältigungsstrategien, Lernstrategien und notwendigen Verhaltensweisen, mit Kindern nicht eine mögliche Basis darstellt, um den späteren schulischen Erfolg in der weiterführenden Schule weitestgehend zu gewährleisten und um die Anzahl der Problemlösestrategien zu erhöhen.

Zukünftige Studien sollten den Schwerpunkt auf die Untersuchung von Faktoren der negativen schulischen Erfahrung legen. Logischerweise läge die Priorität einer Intervention (unter Berücksichtigung der Langzeiteffekte der negativen schulischen Erfahrung) dort, wo es gilt, das Auftreten und die Konsequenzen von frühem schulischem Versagen zu bekämpfen.

Eine frühe Intervention in der Grundschule, um die Zahl der Kinder, die ihren Gleichaltrigen „hinterher“ bleiben, zu reduzieren, ist essentiell.

Oft wird vergessen zu untersuchen, warum der Schüler im ersten Jahr einer Jahrgangsstufe nicht erfolgreich war. Anhand dieser Tatsache kann man davon ausgehen, dass die ganze Verantwortung für das

Scheitern beim Schüler selber liegt und nicht an den Lehrprogrammen. Es ist unwahrscheinlich, dass das reine „Wiederholen“ das Problem lösen wird. Der Schüler muss vielmehr in dem Wiederholungsjahr andere Erfahrungen machen, die ihn im zweiten Jahr zum Erfolg führen.

Möglicherweise wäre ein wesentlich flexiblerer Lehrplan ein guter Ansatz, der es den Schülern ermöglicht, in ihrer eigenen Geschwindigkeit zu lernen und sie nicht durch schlechte Noten oder durch negative Vergleiche mit ihren Gleichaltrigen bestraft, um negative schulische Erfahrungen und gleichzeitig Zurückweisungsgefühle und negative Einstellungen und Verhaltensweisen der Schule zu reduzieren.

Auch muss die Komplexität von Gruppen und wie diese entstehen und sich beeinflussen, in weiteren Studien geklärt werden.

3.2.8. Musterbeispiel einer schülergerechten Umsetzung von Forschungsergebnissen

Dass eine individuelle Förderung gelingen kann, zeigt eine Schule in Corby auf, wo vier von fünf Schülern mit Höchstnoten brillieren. Der Rektor dieser Schule, Gareth Newton, führt diese Leistungen auf die Tatsache zurück, dass den jungen Menschen eine Vielzahl von Möglichkeiten geboten wird, welche auf einem ausgeklügelten Stundenplan basieren und dem (erörterten) Level, auf dem die Schüler unterrichtet werden. Diese Schule hat sich die Botschaft von Dick Whitcutt (1996) zu Herzen genommen und hat zum einen begonnen, die Schüler dahingehend zu trainieren, wie sie ihre Stärken und Schwächen erkennen können, und zum anderen jeden einzelnen Schüler dort abzuholen, wo er sich befindet.

Auch bereits im Jahre 1996 hat in einer Schule in Chicago ein Wandel stattgefunden (Roderick 1999). Kernpunkt dieser war es, dass in der 3., 6., 8. und 9. Jahrgangsstufe die Schülerinnen und Schüler eine Minimumpunktzahl in einem standardisierten Test erzielen müssen, um in die nächsthöhere Jahrgangsstufe vorrücken zu können.

Schüler, die diese nicht erreichten, hatten die Möglichkeit, an einem besonderen Sommerschulprogramm teilzunehmen und konnten den Test am Ende des Sommers wiederholen.

Zweiter Teil: empirische Untersuchung der Transition

4. Untersuchungsziele

Nachfolgendes Kapitel gibt zunächst einen zusammenfassenden Überblick über die Zielsetzung, Fragestellung und den daraus resultierenden Untersuchungshypothesen. Anschließend werden noch die methodischen Überlegungen, sowie die statistischen Auswertungsinstrumente vorgestellt.

4.1. Zielsetzung

In der hier vorliegenden Studie ist das Hauptziel eine differenzierte Analyse der subjektiven Bedeutung des vollzogenen Schulübertritts. Im Sinne von Lazarus' kognitiver-transaktionaler Stresstheorie wurde die Einstellung zur neuen Schule bzw. der Schulwechsel an sich als Herausforderung oder Bedrohung untersucht. Grund hierfür ist, dass auch wenn zwar eigentlich eine Leistungsüberforderung am Gymnasium aufgezeigt werden soll, doch die längsschnittliche Entwicklung der ehemaligen Gymnasiasten im Vordergrund steht. So wurde ihre Einstellung zur neuen Schule direkt nach der Transition und dann erneut ein Jahr nach dieser erfasst. Die Herausforderung und Bedrohung wurde sowohl im Leistungs- als auch im sozialen Bereich abgefragt.

Nachfolgende Ausführung verfolgt die Absicht, die bisherigen Ergebnisse der Lebensereignisforschung als auch der bisherigen Transitionsforschung noch einmal kurz zusammenzufassen, um somit Folgerungen, Fragestellungen und Problematiken aufzuführen, die sich für die hier vorliegende Studie ergeben.

Betrachtet man nun die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse, so kann eindeutig festgehalten werden, dass die Transition für die

Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle spielt. Dieser folgt wiederum ein „normativ kritisches Lebensereignis“ (Sirsch 2000; Pekrun, Helmke 1993). Auch wenn der Terminus „kritisch“ in verschiedenen Untersuchungen eine unterschiedliche Bedeutung erfährt, so ist er in der hier vorliegenden Arbeit, in Anlehnung an die stresstheoretische Perspektive mit „belastend“ gleichzusetzen. Auch die Definition der Lebensereignisse von Filipp (1995a) sieht die Transition als ein komplexes, normatives Lebensereignis an, welche nach Leonard und Elias (1993) eine Reihe von Veränderungen in den schulischen und sozialen Bereichen mit sich bringt. Des Weiteren findet der Übergang auch zu einem Zeitpunkt statt, in welchem eine schnelle physische und zwischenmenschliche Veränderung zutage tritt (Hamburg 1974; Brooks-Gunn 1983).

Die Mehrheit der die Transition untersuchenden Studien ermittelte negative Auswirkungen bezüglich der Transitionserfahrung. Dies mag durchaus daran liegen, dass der Hauptuntersuchungsgegenstand der meisten Forschungen die vertikale Transition, also ein Aufsteigen innerhalb des Bildungssystems und somit steigende Anforderungen sind. Bildungssysteminterne Transitionen, wie die hier in dieser Arbeit vorliegende Horizontalbewegung von einem Schultyp der Sekundarstufe I zu einem anderen, ist ein weitgehend unerforschtes Gebiet. Es ist nun davon auszugehen, dass bei einer vertikalen Bewegung innerhalb des Bildungssystems auf eine niedrigere Schulform zwar zunächst das Selbstbild eventuell sogar die Noten absinken, langfristig jedoch mit einer Steigerung beider Bereiche zu rechnen ist. Grund für die Annahme ist, dass bereits Studien existieren, welche bei einer vertikalen Transition, die wiederum höhere Leistungsanforderungen mit sich bringt als eine horizontale, auch durchaus gar keine oder sogar positive Effekte feststellen konnten (Eccles, Midgley 1989).

Aus diesem Grund stellt sich nun die Frage, wodurch die unterschiedlichen Auswirkungen des Schulwechsels erklärt werden können. Eine Möglichkeit wäre, dass genannte inhomogene Auswirkungen des Schulübertritts dadurch entstehen, dass die

Bedeutung dieses Ereignisses von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich empfunden wird, was wiederum der Grund ist, warum die subjektive Bedeutung des Schulwechsels ein Kernpunkt dieser Arbeit ist. Die Ergebnisse müssen jedoch auf dem Hintergrund gesehen und interpretiert werden, dass es sich um eine Transition an eine niedrigere Schulform, mit geringeren Leistungsanforderungen handelt.

Wie bereits erläutert, spielt die subjektive Seite bzw. die individuellen Unterschiede eine wichtige Rolle bei einer adäquaten Erfassung der Transitionserfahrung. Trotz dieser Erkenntnis wird diese in den meisten Studien nicht in einem ausreichenden Maße berücksichtigt. Zwar existieren Arbeiten, die die subjektive Seite berücksichtigt haben, allerdings zeichnen sich diese, wegen häufig gestellter offener Fragen, überwiegend als deskriptive Erkundungsstudien aus.

Diese Tatsache ist Ursache dafür, dass neben adäquater Fragebogeninstrumente zur Erfassung der subjektiven Seite des Schulwechsels auch generell Ergebnisse zu diesem Forschungsgegenstand fehlen. Daher ist eine Einbettung in ein einziges, bereits vorhandenes, theoretisches Modell nicht möglich.

4.2. Fragestellung

Als betreuende Instanz dieser Arbeit tritt der Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg in den Vordergrund. Hier wurde auch die Hypothese aufgestellt, dass es auf Grund einer Leistungsüberforderung am achtstufigen Gymnasium zu einer verstärkten Transition an die Realschule kommt, woraus dieses Projekt und die hier vorliegende Arbeit entstanden ist. Als Untersuchungsergebnis verspricht man sich nun, das Stresserleben der ehemaligen Gymnasiasten erfassen und interpretieren sowie deren längsschnittliche Entwicklung aufzeigen zu können. Hieraus resultieren nun die beiden folgenden Grobziele:

Erfassung des Stresserlebens, der schulischen Einstellung und Leistung der ehemaligen Gymnasiasten direkt nach der Transition

verglichen mit denen der anderen Realschüler

Erfassung des Stresserlebens, der schulischen Einstellung und Leistung der ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition verglichen mit denen der anderen Realschüler

Aus diesen beiden Grobzielen heraus kann nun die primäre Frage für diese Untersuchung wie folgt formuliert werden: **Mit welcher Intensität und in welchen Dimensionen erleben die ehemaligen Gymnasiasten eine Leistungsüberforderung in Form von Stress; welche Faktoren beeinflussen dieses Stresserleben und wie ist die Entwicklung ein Jahr nach der Transition?** Als ein weiteres Ziel soll nun ein aussagekräftiges Bild der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer schulischen Einstellung, familiären Umgebung sowie erfahrenen Unterstützung gezeichnet werden, um so weitere Einflussfaktoren für ein subjektiv empfundenes Stresserleben lokalisieren zu können. Dies scheint insofern sinnvoll, da die Inhalte meistens als unabhängige Variable auftreten und dadurch sehr gut mit der Hypothesenprüfung in Einklang zu bringen sind.

Neben oben genannter primärer Frage stellen sich weitere Haupt- und Subfragen, welche nachfolgend aufgeführt sind:

- Wie zeigt sich der Grad des Stresserlebens bei den Schülerinnen und Schülern?
- Inwieweit spielen physische Symptomatiken eine Rolle?
- Welche Rolle spielt der Grad des durchschnittlichen Zeitaufwandes?
- Wie hoch ist die empfundene Bedrohung im sozialen Bereich?
- Wie hoch ist die empfundene Bedrohung im Leistungsbereich?

- Welche Einstellung haben die Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule?
- Wie hoch ist die Schulmotivation bzw. das Interesse?

- Welche Rolle spielt das Selbstbild/Selbstkonzept?
- Wie hoch ist die Leistungsbereitschaft?
- Wie hoch ist das durchschnittliche Arbeitsverhalten?

- Welche Bedeutung hat die familiäre Umgebung?
- Wie äußert sich der durchschnittliche sozioökonomische Ausprägungsgrad?
- Ist eine elterliche Kontrolle auf deren Arbeitszeiten zurückzuführen?
- Welche Rolle spielt die familiäre Konstellation?

- Welche Werte trägt die soziale Unterstützung und Integration?
- Welche Bedeutung hat die Schule für die Eltern?
- Welche schulischen Erwartungen haben die Eltern an ihr Kind?
- Wie hoch ist der Grad der Unterstützung seitens der Eltern?
- Welche Rolle spielt die Integration in eine Gruppe?
- Welcher Wert kann den Mitschülern zugeschrieben werden?

Wenn nun diese Faktoren auf weitere Strukturen hin untersucht werden, so ist zwar auf Grund des Längsschnitts keine Kohortendifferenz i.e.S. messbar, allerdings können hier recht deutlich die intraindividuellen Unterschiede aufgezeigt werden, was bei dieser Thematik sinnvoll erscheint. Des Weiteren kann an Hand dieser Faktoren die Stabilität oder Instabilität von Entwicklungsmerkmalen belegt werden.

4.3. Untersuchungshypothesen

Bei der Erstellung der Hypothesen spielte der Faktor des Stresserlebens die wichtigste Rolle. Weitere Faktoren, die diesen beeinflussen, sind die der sozialen Unterstützung und Integration, die des Zeitaufwandes sowie die der Leistungsbeurteilungen. Allerdings scheint es nicht ratsam bzw. auch überhaupt nicht möglich, das empfundene Stresserleben unmittelbar auf einen dieser Faktoren zu beziehen, welche nur eine unsichere Operationalisierung von Stress

und dessen Bewältigung darstellen. So spielt beispielsweise bei der Beantwortung der Fragen die an dem Tag der Erhebung vorherrschende physische und psychische Verfassung der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Daher können durchaus Verzerrungseffekte vorliegen, welche aber wiederum durch die Stichprobengröße möglichst gering gehalten werden sollten.

Wenn nun des Weiteren längsschnittlich u.a. die Noten der ehemaligen Gymnasiasten mit den anderen Realschülern verglichen werden sollen, ist keine eindeutige Interpretation der Schulleistung möglich. Denn wenn sich ein Gymnasiast von der Note 4 auf die Note 3 verbessert, so kann nicht festgestellt werden, ob seine schulische Leistung von 3,51 auf 3,49 oder von 4,49 auf 2,51 gestiegen ist, was zweifelsohne eine deutlichere Verbesserung nach der Transition wäre. Daher dienen die hier festgestellten Noten als neutrale Zielvariable zum Vergleich mit anderen Schülervariablen, welche auch den Bedingungen des schulischen Erfolges dienen und auf einen möglichen Einfluss durch die soziale Unterstützung und Integration hin untersucht werden können.

Bei der Erfassung des zeitlichen Aufwandes für die Schule tritt ein ähnliches Problem zutage wie bei den Noten. So kann zwar, wenn ein Schüler bei der Frage nach dem täglichen Zeitaufwand für die Schule das Itemmerkmal „bis zu zwei Stunden“ angibt auf Grund der Merkmalsausprägung eine Einschränkung stattfinden, aber es ist dennoch ein Unterschied, ob er täglich 61 Minuten oder 120 Minuten für Hausaufgaben und Lernen verwendet. Diese Tatsache legitimiert die Bildung des Mittelwertes der Merkmalsausprägung, sodass in diesem Beispiel eine Zeit von 90 Minuten veranschlagt wird (vgl Kapitel 4.4.4.).

Im Folgenden werden nun die sieben Hypothesen vorgestellt, die dieser Arbeit zu Grunde liegen:

Hypothese 1: Die Noten in den drei untersuchten Fächern verbessern sich nach dem Übertritt an die Realschule und nähern sich denen der bisherigen Realschüler an.

Auch wenn, wie bereits erläutert, eine Interpretation des Notendurchschnittes bei einem einzelnen Schüler nicht direkt möglich ist, so kann doch bei der Gesamtheit der ehemaligen Gymnasiasten eine Aussage getroffen werden. Zwar nicht in Form eines konkreten Notenschnitts, jedoch in Form einer Tendenz. Also ob nach dem Wechsel eine Verbesserung, Verschlechterung oder Stagnierung in der schulischen Leistung zu verzeichnen ist. Da es sich hier um eine bildungssystemintere Transition an eine niedrigere Schulform mit demzufolge geringeren Leistungsansprüchen handelt, wird davon ausgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler, trotz einer Neuanpassung in einem bereits existierenden Klassenverband, in den untersuchten Fächern verbessern und sich dem Schnitt der anderen Realschüler anpassen, wenn nicht sogar besser als diese werden, da sie einen gewissen Stoffvorsprung mit an die Realschule bringen. Die Ergebnisse dieser Zielvariable dienen als Ausgangsbasis, um Rückschlüsse auf weitere Schülervariablen ziehen zu können. So kann eine Verbesserung der schulischen Leistung ein positives Selbstbild (vgl. Kapitel 3.2.3.) und somit eine positive Transitionserfahrung mit sich bringen.

Hypothese 2: Durch eine positive Unterstützungskultur seitens der Eltern erhöht sich die Schulmotivation der ehemaligen Gymnasiasten

Dass die elterliche Unterstützung eine wichtige Rolle bei der Transition (also hier bei dem Wechsel an die Realschule) spielt, kann in Kapitel 1.3. nachgelesen werden. Somit stellt diese durchaus ein wichtiges Moment bei der Evokation dar, wenn es darum geht, die Schülereinstellungen darzustellen. Es sollte hierbei untersucht werden, inwiefern eine bei den Schülerinnen und Schülern nach der Transition vorherrschende positive, negative oder gleichbleibende

Einstellung der Schule gegenüber auf die elterliche Unterstützungskultur zurückzuführen ist.

Als weitere Faktoren, die in Bezug auf die Unterstützungskultur einen bedeutenden Einfluss haben können, sind die Bildungsaspiration der Eltern, sowie der soziökonomische Hintergrund der Schülerin/des Schülers zu nennen (vgl. Kapitel 3.2.3.). So sind die materiellen Ressourcen, wie beispielsweise die Verfügbarkeit eines PCs oder genügend literarische Nachschlagewerke, doch eine Voraussetzung dafür, auf welche Hilfsmittel die Schülerin, der Schüler bei schulischen Problemstellungen zurückgreifen kann. Es soll auch die Frage geklärt werden, ob das Vorhandensein und Benutzen der Unterhaltungsmedien ein Indikator dafür ist, ob die schulische Leistungsbereitschaft dadurch beeinflusst wird. Also inwiefern die Medien in der Relevanzstruktur der Schüler eine Bedeutung haben und ob dadurch die schulische Leistungsbereitschaft abnimmt oder nicht.

Auch wenn die Eltern eine hohe Bildungsaspiration haben, so kann dies durchaus Rückschlüsse auf die geleistete Unterstützung widerspiegeln. Entweder leisten sie selber Hilfestellung oder finanzieren ihrem Kind Nachhilfe, sodass ein guter Schulabschluss gewährleistet sein sollte.

Hypothese 3: Eine positive Integration in den neuen Klassenverband bringt eine positive Transitionserfahrung mit sich

Die *soziale Anpassung* der ehemaligen Gymnasiasten in den neuen Klassenverband ist ein bedeutender Faktor, wenn es darum geht, die Transition als ein positives oder negatives Erlebnis zu beschreiben (vgl. Kapitel 1.6.3.). Es muss hier berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, welche die Transition vollzogen haben, bereits in ein etabliertes soziales Gefüge hineinkommen, welches schon mindestens zwei Schuljahre Bestand hat und somit bereits in klasseninterne Strukturen unterteilt ist. Der zu untersuchende

Gegenstand ist nun, wie sich die Integration in diese vorhandenen Strukturen von den Schülerinnen und Schülern unterscheidet, welche von einer positiven Transitionserfahrung berichten, verglichen zu denen, welche die Transition als negatives Erlebnis verbuchen.

Die nun folgenden Hypothesen 4, 5 und 6 decken einzelne Dimensionen zur Erfassung des Stresserlebens ab. In Hypothese 7 werden anschließend diese einzelnen Faktoren miteinander so kombiniert, dass ein Gesamtbild erstellt, bzw. die Höhe des Grades, inwieweit diese einzelnen Dimensionen einen Einfluss auf das Stresserleben haben, bestimmt werden kann. Daher kann gesagt werden, dass sich die Hypothese 7 aus drei Komplexen zusammensetzt.

Hypothese 4: Die ehemaligen Gymnasiasten erfahren eine Abnahme des Stresserlebens ein Jahr nach der Transition

Nachdem stressige Lebensereignisse, wie das der Transition, auch negative Konsequenzen für das psychische und physische Befinden der Schülerinnen und Schüler haben können (De Anda, et al. 1997), soll nun in dem ersten Komplex zur Erfassung des Stresserlebens aufgezeigt werden, dass bei den ehemaligen Gymnasiasten physische Symptomaten häufiger auftreten als bei den anderen Realschülern. Der Faktor der physischen Symptomaten soll somit Rückschlüsse in der Dimension des Stresserlebens erlauben. Längsschnittlich soll des Weiteren aufgezeigt werden, dass in der Anpassung als Funktion die physischen Symptomaten ein Jahr nach der Transition einen Rückgang erfahren, sich dem der anderen Realschüler anpassen und somit von einem erfolgreich bewältigten Übergang gesprochen werden kann.

Hypothese 5: Die ehemaligen Gymnasiasten erfahren einen Anstieg des Selbstbildes/Selbstwertgefühls ein Jahr nach der Transition

Da Stress auch als eine vom Kind empfundene Bedrohung seiner Sicherheit und seines Selbstwertgefühls bezeichnet werden kann (Schultz 1980), wird nun in dem zweiten Komplex untersucht, wie hoch der Grad des Selbstwertgefühls zum Zeitpunkt der Transition ist und wie sich dieser längsschnittlich entwickelt. Da das Selbstbild/Selbstkonzept nicht an Hand eines einzelnen Faktors isoliert erfasst werden kann, sondern vielmehr durch das Zusammenwirken vieler eruiert werden muss, nimmt dieser Sachverhalt bei der hier vorliegenden Untersuchung eine wesentliche Rolle ein.

Hypothese 6: Der Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen sinkt bei den ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition

Der dritte Komplex zur Erfassung des Stresserlebens der Schülerinnen und Schüler beinhaltet die zeitlichen Dimensionen. Also wie viel Zeit die Heranwachsenden für schulische Belange aufwenden. Durch die leichte Operationalisierbarkeit wird die Komponente gerne als ein Indikator für Belastung herangezogen, obwohl dieser häufig Kritik hinnehmen muss, da es sich bei der Erfassung der subjektiven Seite um Selbstaussagen oder –aufzeichnungen handelt (Böhm-Kasper 2004). Inwiefern nun ein Stresserleben bzw. eine (Leistungs-) Überforderung auf Grund des zeitlichen Aufwandes für die Schule festgestellt werden kann, ist eine weitestgehend unbeantwortete Frage, die es in dieser Untersuchung empirisch zu klären gilt.

Hypothese 7: Das Stresserleben ist bei den Gymnasiasten höher als bei den Realschülern

Dass nun das Stresserleben negative Einflüsse auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler haben kann, wurde bereits in Kapitel 2.4 und 3.2.3. erläutert. Es stellt sich in der hier vorliegenden Studie

nun die Frage, wie sich dieses Stresserleben äußert und inwieweit dieses ein Grund für den vollzogenen Schulwechsel war. In der 7. Und letzten Hypothese werden nun die Dimensionen der sechs vorangegangenen Hypothese so miteinander in Beziehung gebracht, dass aufgezeigt werden kann, dass zwar die einzelnen Dimensionen durchaus einen Einfluss auf das Stresserleben haben, aber nicht nur rein eine Dimension deskriptiv für den empfundenen Stress verantwortlich ist. Es ist vielmehr von einer Korrelation dieser Einzeldimensionen auszugehen, was wiederum das Erstellen eines umfassenden Gesamtbildes bezüglich Schulstress erlaubt.

Datenerhebung

4.4. Methodische Überlegungen

Im Folgenden werden neben der Untersuchungseinheit, der Vorgehensweise und des Zeitpunktes nun auch die Fragebögen beschrieben, warum und inwiefern sie sich für die hier durchgeführte Untersuchung legitimieren. Da es sich hierbei um eine Längsschnittstudie handelte, welche über zwei Untersuchungszeiträume ging, wird ebenfalls auf die Unterschiede der beiden Bögen eingegangen.

Bevor die Untersuchung durchgeführt werden konnte, musste man sich für eine Methode entscheiden, um die gewünschten Daten erheben zu können. Es wurde sich ganz bewusst für einen psychometrischen Fragebogen anstelle von z.B. Interviews entschieden, um die Erfahrung einer möglichst großen Bandbreite von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Transition vom Gymnasium an die Realschule festzuhalten. In Einzelfallstudien hätte es durchaus extreme positive bzw. negative Tendenzen geben können, die wiederum nicht der Realität, also der Mehrheit in der Transition auftretenden Empfindungen entsprechen.

4.4.1. Untersuchungsdesign

Phase I: Theoretische Vorbereitung

Initiation dieser Studie war ein Bericht in der Augsburger Allgemeinen vom 04.06.2007 mit dem Titel „Immer mehr Gymnasiasten steigen um“. In diesem Artikel äußerten sich mehrere Schulleiter über die steigende Schülerzahl, welche vom Gymnasium an die Realschule wechseln. Auch wenn durchaus die Gründe für den Schulwechsel vielschichtig sind, so liegt der Hauptgrund vermutlich darin, dass viele Schüler dem Leistungsdruck, der durch das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium noch gesteigert wurde, nicht mehr gewachsen sind. Aus dieser These entwickelte sich ein Entwurf der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4.2.). Der nächste Schritt bestand nun in einer literarischen Bestandsaufnahme bezüglich der Themenbereiche „Transition“, „Belastung und Beanspruchung“ und „Sitzenbleiben“.

Anschließend konnte durch die umfangreiche Literaturrecherche eine Synthese zwischen dem Literaturbestand und der entwickelten Forschungsfrage hergestellt und, für diese Untersuchung relevante, Prädiktoren isoliert werden. Aus den herausgearbeiteten Prädiktoren und Variablen entstanden der Fragebogen sowie die Auswahl der Stichprobe.

Wie bereits in Kapitel 1.6.2. erwähnt, ist es notwendig, bei Untersuchungen möglichst verschiedene Schulen miteinzubeziehen. Es sollte eine Mischung aus ländlichen und städtischen Schulen, mit u.a. viel und wenig rassischen/ethnischen Unterschieden sein, denn diejenigen Studien, welche sich überwiegend auf Schulen in kleinen Städten oder Gemeinden beschränken, haben es verfehlt, den eventuellen Abfall des Selbstwertes abzugleichen (Fenzel, Blyth 1986; Hirsch, Rapkin 1987). Des Weiteren stellt auch die Lage und Größe der Schule durchaus eine signifikante Variable dar. (Seidman et al. 1994).

Um ein möglichst breites Spektrum zu gewährleisten und um der hier angestrebten Verknüpfung der vorhandenen Transitionsforschung

gerecht zu werden, wurde bei der Auswahl der Schulen explizit darauf geachtet, ein gesundes, ausgewogenes Verhältnis bezüglich des schulischen Umfeldes (u.a. Lage und Größe der Schule), zwischen genetisch kulturellen Faktoren und Geschlechtern herzustellen. So wurden nach gründlicher Untersuchung acht bayerische Realschulen ausgewählt, welche sich ausgezeichnet in das gewünschte Untersuchungsraaster einfügten.

Zwar erscheint es auf den ersten Blick sinnvoller, die Untersuchung in der 6. Jahrgangsstufe zu beginnen und somit die Gymnasiasten zu erfassen, welche von der 6. Klasse des Gymnasiums in die 6. Klasse der Realschule wechselten, da gerade in dieser Jahrgangsstufe des Gymnasiums ein bedeutender Stoffzuwachs in Form einer zweiten Fremdsprache stattfindet. Jedoch wurde sich bewusst nach gründlicher Recherche der Kennzahlen des „Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung“ (17.04.2002; 17.11.2004; 03.01.2006; 21.11.2006; 04.09.2007; 06.08.2008) für die 7. und 8. Jahrgangsstufe entschieden, da nämlich die Quote der Abgänge (ohne Abiturienten) in der 10., 7., und 8. Jahrgangsstufe in o.g. Jahren im Durchschnitt am höchsten war. Freilich, die Schüler und Schülerinnen, die vom Gymnasium gehen, wechseln nicht alle an eine für die hier vorliegende Untersuchung relevante Realschule, aber die Zahl der Übertritte an eine solche sind über die Jahre 2002 bis 2007 hinweg relativ hoch und konstant, wobei in dem Schuljahr 2006/2007 ein Abwärtstrend zu vermerken ist, welcher aber wohl auf bereits in Kapitel 3.2.7. genannte Gründe zurückzuführen ist.

Schuljahrende	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Abgänge an die RS	10018	8861	8098	7785	7778	6925	6808

Zwar sind angesichts der hier bearbeiteten Thematik eigentlich nur diejenigen Schüler von Interesse, welche zu dem Zeitpunkt der Untersuchung neu vom Gymnasium auf die Realschule gekommen sind, aber nichts desto trotz wurden ganz bewusst sämtliche Schüler befragt, um eine, über beide Untersuchungszeiträume andauernde

Entwicklung der beiden Schülergruppen festhalten zu können. Also wie entwickeln sich Schüler in einem Jahr, wenn sie gerade eine Transition vom Gymnasium an die Realschule vollzogen haben, verglichen zu denjenigen, die sich bereits in den vorhandenen Strukturen etabliert hatten.

Phase II: Organisatorische Vorbereitung

Um an Schulen empirische Untersuchungen durchführen zu dürfen, bedarf es laut §§ 113 Abs. (1) RSO einv. Abs. (2) S. 2 RSO, § 14 LDO einer Zustimmung des „Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“. Nach der Auswahl der, für diese Untersuchung relevanten, Schulen wurden diese schriftlich über den Forschungsgegenstand informiert und deren Einverständnis zur Teilnahme an der Erhebung angefordert, insofern das STMUK diese genehmigte. Diese schriftliche Zusage der Schulen wurde in Kopie der Anfrage an das STMUK beigefügt.

Nachdem diese Genehmigung vorlag, wurde mit den Direktoren in Verbindung getreten, um das weitere Vorgehen zu besprechen.

Die Schulleiter erhielten neben einer Vorlage des Fragebogens zur Sichtung ebenfalls Vordrucke eines Elternbriefes, welcher Voraussetzung für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an dieser Untersuchung ist. Die jeweiligen Klassenleiter der betroffenen Jahrgangsstufen sorgten dafür, dass diese verteilt, von den Eltern ausgefüllt und unterschrieben und anschließend wieder eingesammelt wurden.

Die Klassenleitungen der betroffenen Jahrgangsstufen konnten dafür gewonnen werden, dass sie bei der Erhebung die Oberaufsicht hatten. Nachdem die Untersuchung im Klassenverband und i.d.R. zeitgleich in den Parallelklassen durchgeführt wurde, sind nach dem Abfragen der Klassenstärken der betroffenen Jahrgangsstufen, „Pakete“ mit den Fragebögen, plus je zwei Reservebögen an den jeweiligen Klassenleiter weitergegeben worden. Dieser hat des Weiteren, um eine einheitliche Vorgehensweise zu gewährleisten, ein Blatt mit

Anweisungen erhalten, die er vor der Befragung den Schülern mitteilen sollte. Bei diesen Instruktionen handelt es sich u.a. um die vom Kultusministerium vorgegebene Gewährleistung, dass

- Die Teilnahme freiwillig und absolut anonym geschieht
- Die Teilnahme nur mit der Einverständniserklärung der Eltern möglich ist
- Die Fragebögen gemeinsam bearbeitet und geschlossen eingesammelt werden
- Der Bogen vollständig ausgefüllt sein muss
- Bei Fragen die betreuende Lehrkraft konsultiert wird und
- Ein effektives Arbeiten nötig sein würde.

Nachdem vor der Erhebung die elterliche Einverständniserklärung kontrolliert wurde, konnte der ausgeteilte Fragebogen von berechtigten Probanden innerhalb von ca. 40 Minuten bewältigt werden. Schülerinnen und Schüler, welche an dieser Untersuchung nicht teilnehmen durften (oder wollten), wurden in anderer Form beschäftigt. Während die Klassenleiter die Oberaufsicht hatten, war es mir möglich, von Klasse zu Klasse zu gehen, um auf etwaige auftretende Fragen einzugehen.

Anschließend wurden die Fragebögen von den Lehrkräften eingesammelt und gebündelt abgegeben.

Phase III: Durchführung der Untersuchung

Da die Anonymität der Schüler gewahrt bleiben musste (vgl Phase II.), aber auch aus methodischen Gründen ein hoher Stichprobenumfang angestrebt war, wurden im September 2007, dem ersten Untersuchungszeitraum (T1), sämtliche 7. Und 8. Jahrgangsstufen der beteiligten Schulen mittels eines Fragebogens untersucht, während im September 2008, dem zweiten Untersuchungszeitraum (T2), sämtliche 8. Und 9. Klassen der selben Schulen befragt wurden, um eine längsschnittliche Entwicklung festhalten zu können.

Im ersten Untersuchungszeitraum (T1), der sich im September 2007 befand, wurden 1770 Schüler per Fragebogen um Stellungnahme zu unterschiedlichen Bereichen gebeten (vgl. Kapitel 4.4.4.). Ebenso im zweiten Untersuchungszeitraum (T2), der im September 2008 angesiedelt war. Auf Grund von Krankheit, Abwesenheit, Schulwechsel, Umzug etc. betrug die Anzahl der Schüler, die längsschnittlich verfolgt werden konnten, 1281 (vgl. Kapitel 5.1).

Beide Untersuchungszeiträume befanden sich aus organisatorischen Gründen direkt nach den Sommerferien, welche in Bayern die „Trennlinie“ zwischen dem vergangenen Schuljahr und dem Vorrücken in die nächsthöhere Jahrgangsstufe darstellt. Grund ist, dass nach dieser sechswöchigen Ruhephase und der erst kurzen Etablierung in der neuen Jahrgangsstufe das Wissen um das eigene Befinden aus dem vergangenen Schuljahr noch recht präsent ist und somit mit einer (extremen) Verfälschung der Antworten, in Bezug auf im Vorjahr vorherrschende Empfindungen, nicht zu rechnen ist.

Phase IV: statistische Datenvorbereitung

Die jeweiligen Itemwerte wurden auf Grund des enormen Stichprobenumfangs maschinell per Scanner von dem schulpädagogischen Lehrstuhlmitarbeiter Christian Eibl erfasst und in das Statistikprogramm SPSS 15.0 implementiert, welches ebenfalls, unter der Verwendung einer Campuslizenz, zu folgenden weiteren Schritten herangezogen wurde:

- Datenbereinigung: Durch visuelle Sichtung der Fragebögen bzw. des Datensatzes in SPSS unter Verwendung der Häufigkeiten-Funktion wurden eventuelle unzulässige Item-Rohwerte ausgemacht und wenn möglich korrigiert
- Itemdefinition: Formulierung der Variablen- und Wertelabels zu den entsprechenden Items, sowie die Allokation der „missing values“ bei nicht ausgefüllten Antworten

- Variablentransformation: Sämtliche Items wurden mit einer Abstufung von 0 an aufsteigend codiert, wobei der Wert 0 für die in Abhängigkeit zum Inhalt der Zielvariablen negative Variablenausprägung steht. Je höher der angegebene Wert desto inhaltlich positiver wird zu dem entsprechendem Item Auskunft erteilt. Diese Skalierung hat für alle Variablen Gültigkeit. Es existieren ebenfalls Fragen mit einer dichotomen Merkmalsausprägung. So wurde die Frage, ob man in Deutschland geboren sei, analog der informatischen Syntax, mit 0 („Nein“) und 1 („ja“) codiert. Auf Grund dieser Tatsache war es nun notwendig, die Skalierung von einer Vielzahl von Items zu invertieren. So erhielt z.B. das negativ formulierte Item „Der Unterricht ging so schnell, dass ich oft nicht mitgekommen bin“ (Item 16_3) durch die neue Skalierung eine positive Inhaltsladung, wenn sie mit „trifft nicht zu“ beantwortet wurde. Der Grund für diese Variablentransformation ist in der statistisch korrekten Verrechnungsweise der Items verankert.
- Messniveau: Je nach Typ wurde jedem Item die Skalenklasse nominal, metrisch oder ordinal zugeordnet.

Phase V: Datenauswertung

Nachdem die Daten vollständig aufbereitet waren wurde, zunächst die Stichprobenbeschreibung vorgenommen (vgl. Kapitel 5.1.). Hier wurden zunächst alle die Schüler betreffenden Variablen deskriptiv beschrieben. Hinsichtlich der Forschungsfrage wurde anschließend der Datensatz in folgende drei Gruppen unterteilt:

- Nur Gymnasiasten im T1
- Längsschnittlich verfolgbare Gymnasiasten und Realschüler im T1 und T2
- Längsschnittlich verfolgbare Gymnasiasten im T1 und T2

Auf Basis dieser Daten konnten die aufgestellten Hypothesen

statistisch in Form von Verifizierung bzw. Falsifizierung überprüft (vgl. Kapitel 5.2.2.) werden und anschließend deren Ergebnisse im Kapitel „Diskussion der Untersuchungsergebnisse“ (Kapitel 6) eruiert werden.

4.4.2. Stichprobengewinnung

Aus der Projektbeschreibung und den Untersuchungszielen heraus war es notwendig, die Gesamtpopulation der zu untersuchenden Jahrgangsstufen zu erfassen. Da aber nicht nur aus Kostengründen eine Vollerhebung hier nicht möglich ist, wurde sich für eine Stichprobenuntersuchung entschieden, deren Vorteil gegenüber einer Totalerhebung darin liegt, dass „wegen der vergleichsweise geringeren Anzahl von Untersuchungsteilnehmern eine größere Anzahl von Merkmalen sorgfältiger und kontrollierter“ (Bortz et al. 2009, S. 395) erfasst werden und dadurch die Qualität der Ergebnisse gesteigert werden konnte. Wenn nun aber mit Hilfe einer Stichprobenerhebung (anstelle einer Vollerhebung) gültige Aussagen über eine Population getroffen werden sollen, „muss die Stichprobe repräsentativ sein, d.h., sie muss in ihrer Zusammensetzung der Population möglichst stark ähneln“ (Bortz et al. 2009, S. 397). Da es sich in der vorliegenden Untersuchung um die gesamten 7. und 8. Klassen von acht bayerischen Realschulen handelt, war durch diese Art der Erhebung nicht nur gewährleistet, dass die Gymnasiasten, die zu Beginn des neuen Schuljahres an die Realschule gewechselt hatten, erfasst wurden, sondern auch die bisherigen Realschüler, welche als Vergleichsgruppe dienten, sodass eine längsschnittliche Entwicklung der ehemaligen Gymnasiasten im Vergleich zu den Realschülern aufgezeigt werden konnte. Durch die Stichprobenauswahl wurde eine gewisse Homogenität bei beiden Gruppen angestrebt, mit dem Ziel, die aus dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse auf die Gesamtpopulation – und auf Grund der unterschiedlich erfassten Schulen – auf alle bayerischen Realschulen übertragen zu können.

Da es sich hierbei um Probandengruppen handelte, welche in ihrem Alter maximal zwei Jahre auseinanderlagen, spielte die Dynamik der

Entwicklungsmetamorphose dieser eine untergeordnete Rolle. Demzufolge konnten die einzelnen Item und Skalenwerte zwischen diesen Jahrgangsstufen problemlos verglichen werden. Auch mussten auf Grund dieser Tatsache die Itemformulierungen von einem Erhebungszeitpunkt zum anderen nicht angepasst werden (vgl. folgendes Kapitel 4.4.3.).

4.4.3. Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen stellt das ultimative Erhebungsinstrument für eine flächendeckende, längsschnittliche empirische Studie dar. Dieser ermöglicht es, unter gleichen Bedingungen, eine relativ große Schülerzahl zu einem Thema in relativer kurzer Zeit zu befragen. Ist der Fragebogen zusätzlich noch codiert, so können längsschnittlich gesehen gleiche Fragebogen aufeinander zugeordnet werden und somit eine Entwicklung über einen längeren Zeitraum nachvollzogen werden. Dies ist eine der wichtigsten Punkte, warum in der hier vorliegenden Untersuchung der Fragebogen als Erhebungsinstrument favorisiert wurde.

Der Zeitaufwand zur Erstellung eines Fragebogens, welcher den Ansprüchen an die Wissenschaft gerecht wird, ist enorm. Daher wurde selten für eine Untersuchung ein komplett eigenständiger Fragebogen entwickelt. Es wurde vielmehr auf bereits vorhandene zurückgegriffen, diese evtl. modifiziert und erweitert. Vier, die hier vorliegende Thematik betreffende, bekannte werden nun in einem Kurzüberblick dargestellt.

Youth Self Report (YSR)

Der YSR (Youth Self Report) und die CBCL (Child Behavior Checklist) sind wohl zwei der bekanntesten Fragebögen. Sie sollen die Probanden auf psychische und physische Symptomatiken hin untersuchen. Der YSR von Achenbach et al. (1987) wird normalerweise in der Altersgruppe von 11 bis 18 Jahren verwendet, kann aber auch, nach einer kleinen Modifizierung, in jüngeren Altersgruppen verwendet werden. Die CBCL (Achenbach 1991) stellt

das Pendant zum YSR dar und befragt die Symptomaten aus Sicht der Eltern. Der Vorteil der CBCL ist, dass hier z.B. die Bildungsaspiration aus Elternsicht hinterfragt wird, welche möglicherweise einen nicht zu verachtenden Beitrag zu der Transitionserfahrung des Kindes leisten kann. Allerdings wird auf Grund des enorm hohen Aufwandes meistens nur eine Schülerbefragung durchgeführt.

Fragebogen zum Stresserleben und Stresssymptomaten im Kindesalter (SSK)

Des Weiteren gibt es den von Lohaus et al. (1996) entwickelten SSK-Fragebogen (Fragebogen zum Stresserleben und Stresssymptomaten im Kindesalter), welcher potenziell stresserzeugende Situationen enthält.

The Impeding Transition to Secondary School Perceived as a Challenge or Threat (ITCT)

Wenn der Transitionsprozess in Bezug auf Herausforderung bzw. Bedrohung hin untersucht werden soll, so kann auf den von Ulrike Sirsch (2003) entwickelten Fragebogen ITCT (The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge or Threat) zurückgegriffen werden, welcher Aspekte von Lazarus' (1991) aufgreift.

Self Perception Profile for Children (SPPC)

Auch das „Self Perception Profile for Children“ (SPPC), welches ursprünglich von Harter (1985) stammt und von Asendorpf und Van Aken (1993) übersetzt wurde, stellt eine durchaus brauchbare Basis dar. Dieses beinhaltet Aspekte wie: Selbstwert, schulische Kompetenzen, soziale Akzeptanz, athletische Kompetenzen und das Auftreten des Einzelnen.

Wie bereits erwähnt, ist es bei der Erstellung eines Fragebogens durchaus sinnvoll auf bisherige zurückzugreifen, welche sich bereits in

Pre-Tests oder den „Hauptuntersuchungen“ bewährt haben. So kann das Risiko minimiert werden, dass nicht signifikante oder nicht aussagekräftige Ergebnisse auftreten.

Eine mögliche Vorgehensweise ist, dass einzelne Studien auf deren Schwerpunkt hin analysiert und dann einzelne Fragen daraus in den eigenen adaptiert werden. Je nachdem welcher Forschungsschwerpunkt gesetzt wurde. Daher ist es unerlässlich, sich vor der Fragebogenerstellung ausreichend mit relevanter Literatur beschäftigt zu haben.

Kritik an dem Fragebogen

Der Fragebogen ist zwar zweifelsohne eine kostengünstige Untersuchungsvariante, die auf steuernde Eingriffe des Interviewers verzichtet, aber dadurch wiederum eine hohe Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte erforderlich ist. Die Erstellung eines Fragebogens ist durchaus eine Wissenschaft für sich (Bortz et al. 2009) und nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Ist diese aber erst abgeschlossen, so kann die Untersuchung relativ zügig durchgeführt werden.

Allerdings ist es so, dass bei der hier vorliegenden Stichprobengröße die unkontrollierte Erhebungssituation ebenso einen Nachteil darstellt wie die Items, die den gleichen Schülern in zwei unterschiedlichen Zeiträumen vorgelegt werden und somit eine andere Bedeutung haben können.

Um diesen beiden Argumenten Rechnung zu tragen, wurde versucht, an sämtlichen teilnehmenden Schulen ein homogenes Umfeld während des Ausfüllens des Fragebogens zu schaffen. Sei es durch die gleiche Uhrzeit oder das gemeinsame Ausfüllen im Klassenverband.

Nachdem zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten ein Jahr liegt (vgl. Kapitel 4.4.1.), wurden die Items so formuliert bzw. ausgewählt, dass sie in beiden Untersuchungszeiträumen kognitiv gleich verstanden wurden und somit eine Verfälschung der Ergebnisse auf Grund psychologischer Entwicklungsschritte sehr unwahrscheinlich ist.

Verwendeter Fragebogen

Bereits in dem Elternbrief zur Einwilligung an der Teilnahme der Erhebung wurde als untersuchende Instanz die Universität Augsburg und als Projektleiter der Autor mit seinen Kontaktdaten aufgeführt. Zahlreiche Eltern haben telefonisch oder per E-Mail ihr Interesse an der Untersuchung kundgetan.

Auch das Deckblatt des Fragebogens wurde in selbigem Stil aufgebaut. Nicht nur um Verweigerungstendenzen vorzubeugen, sondern um der Untersuchung nötige Integrität zu verleihen. Daher wurde auf das optische Erscheinungsbild des Fragebogens ein besonderer Wert gelegt und als zwölfseitige „Drahtgeheftete Broschüre“ in einer ortsansässigen Druckerei in Auftrag gegeben.

Als Vorlage für den hier verwendeten Fragebogen konnte ein am Lehrstuhl für Schulpädagogik vorhandenes, formales Konstruktionsraster verwendet werden. Bei Items, welche speziell für diesen Fragebogen konstruiert worden sind, wurde auf eine klare Sprache sowie eine Eindeutigkeit besonderer Wert gelegt.

Da bereits auf Grund der Probandenzahl abzusehen war, dass eine Erfassung der Daten durch einen Dokumenteneinzugsscanner erfolgen wird, sind die Schüler angehalten worden, den Fragebogen mit einem Füllfederhalter bzw. Kugelschreiber auszufüllen und das jeweilige Kreuz direkt auf das gewählte Kästchen zu setzen.

Eine Überprüfung der optischen Orientierungspunkte (+) erfolgte durch Christian Eibl, welcher sich bereiterklärte, die Fragebogen per Scanner zu erfassen.

Der weitere Fragebogen im ersten Untersuchungszeitraum wurde in sieben voneinander getrennte Bereiche untergliedert:

- 1) Dein Code... (Angabe des Schülercodes, der eine längsschnittliche Verfolgung ermöglicht)
- 2) Über dich... (Angaben zur Person)
- 3) Über deine Eltern und dein Zuhause...
- 4) Über dich und die Schule...
- 5) Über dich... (Angaben zur Selbsteinschätzung)

6) Über deine Freunde...

7) Fragen ausschließlich an ehemalige Gymnasiasten

Der Code wurde in Absprache mit der zu dem Zeitpunkt der Untersuchung betreuenden Lehrkraft erstellt, nachdem die vorgegebenen Beispiele gemeinsam besprochen wurden. Ziel hiervon war es, Fehler zu minimieren, sodass eine möglichst große Anzahl von Probanden längsschnittlich verfolgt werden konnte. Ein weiterer Grund, die Codierung am Anfang des Fragebogens abzufragen, lag schlichtweg hin darin, dass die Konzentration zu Beginn der Erhebung am höchsten war.

Nach der Codierung folgten zunächst Items zu persönlichen Daten der Schülerinnen und Schüler mit dichotomer Antwortmöglichkeit. Ziel war es, die Motivation zur Beantwortung des Fragebogens aufrecht zu erhalten und nicht durch schwierige Fragen den Jugendlichen bereits zu Beginn die Lust daran zu nehmen. Auf Grund des bereits großen Umfangs des Fragebogens wurde auf offene Fragen verzichtet. Die einzige Ausnahme bildet das Item zur häuslich verwendeten Sprache (Item f6_4), bei welchem die Schülerinnen und Schüler angehalten wurden, die Sprache niederzuschreiben, welche daheim gesprochen wird und die nicht bereits als Auswahlmöglichkeit (Items f6_1 – f6_3) zur Verfügung steht.

Bei Frage 4 und Frage 25 handelt es sich um Gabelfragen. Um eine fehlerhaften Beantwortung dieser vorzubeugen, wurde in Form eines Pfeils (je nach Beantwortung) auf die als nächstes zu bearbeitende Frage hingewiesen. Es konnte auch nach der Auswertung der Bögen hier keine fehlerhafte Beantwortung dieser Fragen ausgemacht werden. Eine weitere graphische Visualisierung ist bei Frage 11 beinhaltet, mit welcher die Anzahl der daheim vorhandenen Bücher erfasst wurde. Durch die Darstellung unterschiedlich gefüllter Bücherregale konnten die Schülerinnen und Schüler visuell abschätzen, wie viele Bücher zu Hause vorhanden sind und dadurch sollte wiederum die Zahl der Falscheinschätzungen reduziert werden. Im Allgemeinen wurden bei der Frageherstellung die von Diekmann

vorgeschlagenen Gütekriterien angewandt:

- Kurze, verständliche und hinreichend präzise Formulierungen
- Vermeidung von Subkultur-Formulierungen
- Verzicht auf doppelte Verneinung
- Höchstmöglicher Verzicht auf wertbesetzte Begriffe
- Wahrung der Eindimensionalität der Fragen
- Vermeidung indirekter Fragen

Da der Fragebogen bereits vor der eigentlichen Untersuchung einigen Schülern zu Testzwecken vorlag, wurde die maximal veranschlagte Bearbeitungszeit von einer Schulstunde (45 Minuten) in keiner der teilnehmenden Klassen überschritten.

Damit die Schüler nun bei der Beantwortung der Fragen nicht in ein Schema bzw. eine Antworttendenz verfallen, wurden die einzelnen Items der Fragegruppen so gemischt und platziert, dass nicht ohne Widersprüche dauerhaft „trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“ angekreuzt werden konnte (Ausstrahlungseffekt). Aus diesem Grund wurden neben dieser Itemrandomisierung auch die kompletten Fragegruppen variabel in dem Fragebogen positioniert (Plazierungseffekt).

Der Fragebogen des zweiten Erhebungszeitraumes unterscheidet sich nur insofern zu dem aus dem ersten, dass auf die komplette Frage 32, welche sich lediglich an die Gymnasiasten richtete, verzichtet wurde, da bei einer längsschnittlichen Verfolgung der Probanden aus dem ersten Untersuchungszeitraum keine neuen Gymnasiasten hinzukommen sollten. Durch diese Maßnahme reduzierte sich der Fragebogen von zwölf auf elf Seiten.

4.4.4. Messinstrumente

Der für die Untersuchung konzipierte Fragebogen ist in Form einer zwölfseitigen Broschüre gedruckt und geheftet worden. Dieser beinhaltet 32 Fragen und insgesamt 132 Items, die im folgenden

Kapitel expliziert werden. Die Zuordnung der einzelnen Items zu ihrer dazugehörigen Zielvariable kann dem kommentierten Fragebogen (siehe Anlage 1 im Anhang A.) entnommen werden.

Den Schülerinnen und Schülern, welche an der Untersuchung teilnahmen, wurde am ersten Erhebungszeitpunkt ein Fragebogen vorgelegt, der aus zwei Blöcken und insgesamt sieben Untergruppen bestand. Der erste Teil umfasste für alle Schülerinnen und Schüler gültige Fragen, und der zweite Teil war ausschließlich für ehemalige Besucher des Gymnasiums bestimmt und bezog sich konkret auf schulische Empfindungen und Bereiche, die einen Einfluss auf diese haben.

Zu Beginn des ersten Teils musste von den Jugendlichen ein Code angegeben werden, sodass die Fragebögen des zweiten Untersuchungszeitraumes dem des ersten zugeordnet werden konnten. Um zu gewährleisten, dass der Code vom einem zum anderen Erhebungszeitpunkt nicht vergessen wurde, ist hier auf einen „frei erfundenen“ bewusst verzichtet worden. Stattdessen wurden „Konstanten“ des Schülers abgefragt, die sich zum einen in der Regel nicht häufig ändern und zum anderen einen Rückschluss auf die Identität des Schülers nicht zulassen.

Nachdem die sozialen Daten des Kindes ermittelt wurden (Geschlecht, Geburtsort, sozioökonomischer Hintergrund), folgten anschließend Fragen zu Aspekten der Unterstützung durch Eltern und Freunde, zu Aspekten des Schul-, Unterrichtsklimas (Einstellung zur Schule, Peer-Beziehungen, Beziehungen zu Lehrern) und zum Aspekt des Leistungsdrucks und der Leistungsangst sowie zu den schulischen Leistungen (Noten) im vergangenen Jahr. Anschließend wurde nach einer Selbsteinschätzung der Jugendlichen gefragt (dem Arbeitsverhalten, der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Selbstwertgefühl).

Der zweite und abschließende Teil des Fragebogens richtete sich konkret an die Schülerinnen und Schüler, welche vom letzten zu diesem Jahr einen Wechsel vom Gymnasium an die Realschule vollzogen haben und hinterfragt, ob die Transition eher positiv oder negativ empfunden wurde.

Die Erstellung und Auswahl der einzelnen Fragen sowie die Codierung erfolgten nach gründlicher Recherche der bereits vorhandenen Literatur. So wurde die vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg entwickelte Codierung übernommen, da diese sich bereits in einem Feldtest bewährt hatte. Ebenso die Fragen zur Selbsteinschätzung, Peer-Beziehungen, zum sozioökonomischen Hintergrund und Schulklima.

Im Hinblick auf die Transition an die Realschule auf Grund einer möglichen Leistungsüberforderung seitens des Gymnasiums mussten von dem Autor eigene Items entwickelt werden, um konkret den Sachverhalt der Fragestellung zu erfassen, da in der Literatur keine angemessenen Verfahren existieren. Bei der Formulierung der Fragen wurde eine möglichst ökonomische Erfassung relevanter inhaltlicher Bereiche angestrebt.

Ergänzt wurde dieser Fragenkatalog durch Items, welche von Ulrike Sirsch (2000) entwickelt wurden und der Erfassung des Sachverhaltes dienen, ob der Schulübertritt als „Herausforderung oder Bedrohung“ (Sirsch 2000) angesehen wurde.

Im Allgemeinen ist der Fragebogen einheitlich mit einer vierstufigen Antwortskala versehen worden, welches von „trifft zu“ über „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ bis hin zu „trifft nicht zu“ reichte.

Der Fragebogen wurde vor der eigentlichen Hauptuntersuchung fünfzig Schülern vorgelegt, um zum einen den zeitlichen Aufwand für Kinder mit deutscher als auch bei Kindern mit nicht deutscher

Muttersprache zu überprüfen, aber auch um die Verständlichkeit und Güte der einzelnen Fragen zu testen, woraufhin vor der Hauptuntersuchung noch einige Formulierungen vereinfacht bzw. verdeutlicht wurden.

Nun erfolgt eine Erläuterung der Messinstrumente, der Skalen sowie der Messintentionen.

Erfassung der Schülercodierung

Zu Beginn mussten die Schülerinnen und Schüler einen 4-feldigen Code angeben, welcher eine Zuordnung der Fragebögen aus beiden Untersuchungszeiträumen ermöglicht. Die Abfrage des Schülercodes sieht folgendermaßen aus und besteht aus folgenden Punkten:

Dein Code ...

+

Zunächst sollst du für dich einen Schülercode festlegen.

Dein Code besteht aus:

- dem ersten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter
- dem ersten Buchstaben des Vornamens deines leiblichen Vaters
- dem Tag deines Geburtsdatums
- dem ersten Buchstaben der Straße, in der du wohnst

Hier siehst du ein Beispiel:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Petra

P

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Thomas

T

Tag deines
Geburtsdatums:

10.12.96

10

Straße, in der du
wohnst:

Hauptstraße

H

Hier siehst du noch ein Beispiel:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Merve

M

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Cemal

C

Tag deines
Geburtsdatums:

7.9.96

7

Straße, in der du
wohnst:

Birkenweg

B

Falls du den Vornamen deines leiblichen Vaters nicht genau weißt, trage bitte ein X in das Kästchen für den Vornamen des Vaters ein.

Und nun dein Schülercode:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Der Tag deines
Geburtsdatums:

Der erste Buchstabe
der Straße, in der du
wohnst:

Lediglich das Feld „Der erste Buchstabe der Straße, in der du wohnst“, lässt in der Regel eine Abweichung von einem zum anderen Jahr zu. Die Eingaben in den restlichen Feldern sollten konstant bleiben und somit auch die Quote der zuordenbaren Fragebögen des T1 und T2 relativ hoch sein. Um Verständnisproblemen vorzubeugen, wurde über der eigentlichen Schülercodierung, wie gezeigt, ein Musterbeispiel angeführt.

Erfassung soziometrischer Daten

Ziel der Erfassung der soziometrischen Daten ist es, die sozialen und hypothetisch relevanten Merkmale des Schülers, sowie seiner familiären Umgebung zu erfassen, die mit ihm in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen und zu einem späteren Zeitpunkt als Erklärungsmerkmale dienen können.

Nachdem zunächst das Geschlecht (Frage 1) erfasst wurde, konnte mit zwei weiteren Fragen ein möglicher Migrationshintergrund ermittelt werden. So wurde zum einen danach gefragt, ob Deutschland das Geburtsland sei (Frage 2), und zum anderen nach der Sprache, die überwiegend daheim gesprochen wird (Frage 6). Hier konnten die Jugendlichen zwischen „Deutsch“, „Türkisch“ und „Russisch“ wählen, welches die meistverbreitetsten Sprachen an den untersuchten Schulen sind. Weiterhin stand ebenfalls die Option „Eine andere Sprache“ zur Verfügung, mit der Möglichkeit, diese daneben niederzuschreiben. Zur Erfassung der schulischen Daten wurden die Schülerinnen und Schüler, aus Zwecken einer besseren Klassifizierung und Zuordnung heraus, befragt, welchen Schultyp sie im vergangenen Jahr besucht haben (Frage 3) und was der Grund für den eventuellen Wechsel war (Frage 5). Die familiensoziologischen Daten wurden mit zwei Fragen erfasst. Es wurde neben der familiären Konstellation (Frage 7) auch nach der Berufstätigkeit der Eltern (Frage 8) gefragt, woraus Rückschlüsse auf die häusliche Unterstützungs- und Beaufsichtigungskultur gezogen werden können, je nachdem, ob einer oder beide Elternteile arbeitslos ist oder eine Halbtags- bzw.

Ganztagsstelle bekleidet. Zur Erfassung dieser Daten wurden fünfzehn Items zur Verfügung gestellt.

Erfassung der subjektiven Seite hinsichtlich des Schulwechsels

Der hier verwendete Fragebogen hinterfragt die subjektive Seite der Schülerinnen und Schüler, die in der Forschung eine hohe Bedeutung erlangt hat (vgl. Kapitel 1.6.1) und in wie weit sie den Wechsel in die nächste bzw. eine andere Jahrgangsstufe als positives oder negatives Ereignis empfunden haben.

Für die Erfassung der subjektiven Seite wurden in dem nur für ehemalige Gymnasiasten relevanten Fragenkomplex Nummer 32 elf Items (f32_1 – f32_11) verwendet. Bis auf das erste selbst formulierte (f32_1), welches direkt auf die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler abzielt („Ich habe mich gefreut vom Gymnasium wegzukommen“), wurden die restlichen zehn Items (f32_2 – f32_11) mit minimalen Modifikationen von Ulrike Sirsch (2000) übernommen. Hierbei handelt es sich um Items, aus denen von ihr eingeteilten Kategorien „Herausforderung/Bedrohung im Leistungsbereich“ und „Herausforderung/Bedrohung im sozialen Bereich“. Denn ob und inwieweit sich die von der Transition betroffenen Jugendlichen auf die neue Schule gefreut haben und was die Gründe für diese Freude bzw. Angst waren, wurde mit diesen Items abgefragt. Es wurde neben dem Leistungsbereich („ich kann zeigen, was in mir steckt“), dem emotionalen Bereich („Ich bin gespannt, was mich Neues erwartet“) auch der soziale Bereich („weil ich in nette Mitschüler bekommen kann“) abgedeckt.

Erfassung des Selbstbilds/Selbstkonzepts

Unter Selbstbild bzw. Selbstkonzept versteht man „*relativ stabile Bilder, die Menschen über sich und ihre Eigenschaften haben*“ (Pinquart 2003, S. 81) oder in anderen Worten ausgedrückt: Die

„Gesamtheit der verarbeiteten Informationen über sich“(Krause 1989, S. 253).

Die Entwicklung eines solchen Selbstbildes ist ein lebenslanger Prozess. Und die Ursachen, welche zum Aufbau bzw. zur Änderung des Selbstbildes beitragen, sind nach Filipp (1979) überwiegend in der sozialen Umwelt zu suchen. Pinquart zum Vergleich(2003) beruft sich auf entwicklungspsychologische Studien und sagt, dass Menschen ohne jegliches Selbstkonzept geboren werden und es nur in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt aufbauen können.

Die hier in der Untersuchung betroffenen Jugendlichen beschreiben sich immer mehr anhand ihrer inneren, psychischen Eigenschaften. Und dieses Definieren der eigenen inneren Eigenschaften bedarf ein immenses Maß an Eigenbetrachtung und die Fähigkeit, eigene Handlungen reflexiv zu beurteilen. Diese Möglichkeit der „Abstraktion“ findet in Piagets Phase des „formal-operatorischen Denkens“ im Jugendalter statt(Piaget 1966). Diese „inneren Eigenschaften“ können auch nach Rosenberg (1979) als Einstellung zu sich selbst definiert werden, welche wiederum aus kognitiven¹, affektiven² und handlungsgesteuerten³ Komponenten besteht.

Um die momentan vorherrschenden „Eigenschaften“ der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurden in dem hier verwendeten Fragebogen insgesamt 36 selbstbild- bzw. selbstwirksamkeitsbezogene Items eingearbeitet.

- Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (f14_2, f14_4, f14_5)
- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (f20_1, f20_2, f20_4)

¹ Unter kognitiver Kompetenz versteht man u.a. intellektuelle Fertigkeiten, Fähigkeiten Neues zu lernen, Problemanalyse und-lösung etc.

² Unter affektiver Kompetenz versteht man die Kontrolle über affektive Reaktionen in Stresssituationen, Gelassenheit, Fähigkeit zur Problemorientierung, Begeisterung, etc.

³ Unter Handlungs(-orientierter) Kompetenz versteht man die Aufgaben- und personenorientierte Zielstrebigkeit und Kommunikation, Prozessgestaltung, Durchsetzungsvermögen etc.

- Selbstwertgefühl (f20_3, f20_5, f20_6)
- Soziale Selbstwirksamkeit (f24_1- f24_3)
- Sozialer Rückzug (f31_1, f31_2, f31_6)
- Ängstlichkeit/Depressivität (f31_3, f31_13, f31_15, f31_18, f31_22)
- Dissoziales Verhalten (f31_4, f31_16, f31_19, f31_23)
- Soziale Probleme (f31_5, f31_9, f31_11, f31_20)
- Aufmerksamkeit/Konzentration (f31_7, f31_10, f31_12, f31_14)
- Aggressives Verhalten (f31_8, f31_17, f31_21, f31_24)

Erfassung von Angstaspekten

Ängste können nach Schwarzer (1993) nach ihrem Allgemeinheitsgrad und ihrer Bereichsspezifität unterteilt werden. Relativ allgemeine Ängste wären z.B. die sozialen Ängste, die Existenzängste, aber auch die Leistungsängste, wobei die Leistungsangst und die soziale Angst wiederum weiter differenziert werden können.

Soziale Angst

Schwarzer (1993, S. 118) definiert die soziale Angst als „Besorgnis und Aufgeregtheit angesichts von sozialen Situationen, die als selbstwertbedrohlich erlebt werden“. Nach Sirsch (2000) existieren keine relevanten Verfahren zur Messung dieser, da sie entweder nicht altersadäquat, ökonomisch oder keine ausreichenden Gütekriterien haben. In Anlehnung an Sirsch (2000) lassen sich die sozialen Angstaffekte zum einen in die Kategorie „Schüchternheit“ und „„Publikumsangst“ unterteilen, welche wiederum nach Schwarzer (1993) zwei Formen der sozialen Angst darstellen.

Beispielitem für Publikumsangst:

- Ich komme mit anderen Kindern nicht zurecht

Beispielitem für Schüchternheit:

- Ich bin schüchtern und zurückhaltend

Da die Untersuchung der Angstaspekte, ebenfalls wie bei Sirsch (2000), nicht den wesentlichen Kern dieser Arbeit darstellt und auch der zeitliche Aufwand für die Schülerinnen und Schüler in einem angemessenen Rahmen bleiben sollte, ist hier bewusst auf eine zusätzliche Unterteilung in Aufgeregtheit und Besorgtheit für jeden Subbereich der sozialen Angst verzichtet worden. Vielmehr ist die soziale Angst in dem Abschnitt „Erfassung der subjektiven Seite hinsichtlich des Schulwechsels“ in der Kategorie „Bedrohung im sozialen Bereich“, der nur von den Gymnasiasten, die den Kern dieser Untersuchung darstellen, verankert worden.

Leistungsangst

Die Leistungsangst definiert Schwarzer (1993, S. 105) als „die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden“.

Dank der Forschungen von Ulrike Sirsch (2000) konnten Items, welche zur Untersuchung der Leistungsangst dienen, ohne größere Veränderungen übernommen werden. Ulrike Sirsch bediente sich zahlreicher bereits vorhandener empirischer Ergebnisse, die nun im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Sirsch berücksichtigte in ihrer Untersuchung die von Schwarzer (1993) getroffene Unterscheidung in „Aufgeregtheit“ und „Besorgnis“. Items, welche die Leistungsangst, im schulischen Bereich auch Prüfungsangst genannt, erfassen sollen, wurden aus dem „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS von Wiczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau und Rauer (1979) exzerpiert. Zwar beinhaltet dieser jetzt noch keine Unterscheidung in die Bereiche „Besorgnis“ und „Aufgeregtheit“, aber er enthält Items, die sich genau diesen Kategorien zuordnen lassen. Ab einem Alter von neun Jahren kann der AFS bereits bearbeitet werden. Alle Items des AFS können dichotom mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantwortet werden. Sirsch

(2000) verwendete für Ihre Untersuchung sechs Leistungsitems aus der Skala „Prüfungsangst (PA)“.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurden zwei Items aus dem Gebiet „Leistungsangst-Aufgeregtheit“ aufgegriffen (Item f16_6 und f16_7) und angepasst. Das Item (f16_4), das die „Leistungsangst-Besorgnis“ erfassen sollte, wurde für diese Untersuchung so umgewandelt, dass der Angastaspekt in den Hintergrund tritt und eng mit der Belastungskomponente in Verbindung gebracht werden konnte.

In Übereinstimmung mit Sirsch (2000) wurde der Begriff „Prüfungsangst“ hier ganz bewusst weggelassen und durch die Begriffe „Leistungsangst-Aufgeregtheit“ und „Leistungsangst-Besorgnis“ ersetzt, da Angst an sich nicht nur in Prüfungssituationen, sondern vielmehr auch im ganz normalen Schulalltag auftreten kann.

Folgendes, exemplarisch dargestellte Item wurde von mir mit geringer Änderung von Sirsch (2000) übernommen:

- Vor Schularbeiten war ich immer aufgereggt (f16_7)

Das für „Leistungsangst-Besorgnis“ stehende Beispielitem wurde, durch das (indirekte) Weglassen des Angastaspektes, enger mit der Belastungskomponente zusammengeführt.

- Ich musste für eine gute Note sehr viel leisten (f16_4)

Erfassung der Aspekte des Schulklimas

Laut Sirsch (2000), welche sich auf Dreesmann et al.(1992) beruft, stellt die mangelnde Übereinstimmung bei der Definition dieses Gegenstandsbereichs ein großes Problem in der Schulklimaforschung dar.

Während Dreesman et al. (1992) und Oswald et al. (1989) unter

Schulklima das Wahrnehmen bzw. das Erleben der Schule durch die Schulmitglieder bzw. der beteiligten Personen versteht, bezieht Bessoth (1989), in einer wesentlich weitergefassteren Definition, auch objektive Merkmale wie Schulgröße, Unterrichts- und Organisationsklima mit ein. Während sich das Organisationsklima auf die Wahrnehmung der Lehrer bezüglich ihrer eigenen Arbeitsweise und der der Schulleitung bezieht, beinhaltet das Unterrichtsklima die Wahrnehmung eines bestimmten Lehrers in einem bestimmten Fach aus Schülersicht. Das Klassenklima wiederum setzt sich aus unterschiedlichen Unterrichtsklimatas zusammen. (Sirsch 2000)

In Übereinstimmung mit Sirsch (2000) kann jedoch festgehalten werden, dass in den meisten Studien, welche die Schulklimaaspekte untersuchten, die sozialen Aspekte, wie die Beziehungen der Schüler untereinander, aber auch zum Lehrer, sowie Aspekte, die den Unterrichtsstil betreffen (Leistungs- und Disziplindruck), berücksichtigt wurden.

Ebenso wie bei Sirsch (2000) wurde in der hier durchgeführten Untersuchung unter dem Terminus „Schulklima“ die Einstellung zur Schule, die Schüler-Schüler-Beziehung, die erfahrene Unterstützung im Klassenzimmer, die schulische Leistung im Allgemeinen, der Leistungsdruck sowie die Unterrichtszufriedenheit miteinbezogen.

Da es sich jedoch bei der hier vorliegenden Untersuchung um eine Längsschnittstudie handelt, wurde zum einen die aktuelle (subjektive) Meinung aller Schüler hinterfragt, ebenso wie die subjektive Einstellung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das vergangene Schuljahr. Dadurch wiederum können die Unterschiede in den Empfindungen in genannten vier Bereichen der beiden Gruppen, die der Realschülerinnen und -schüler und die der ehemaligen Gymnasiasten, längsschnittlich miteinander verglichen werden.

Zur Untersuchung der Aspekte des Schulklimas wurden insgesamt zwanzig Items herangezogen, welche wie gewohnt mit der vierstufigen Auswahlskala beantwortet werden konnten.

Erfassung der Einstellung zur Schule

Um die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Ihrer Schule zu ermitteln, wurden insgesamt drei Items (f14_1, f14_3, f14_6) verwendet. Das erste Item fragt direkt nach der Schuleinstellung („Ich gehe ziemlich gerne in die Schule“), während sich die anderen beiden Items auf das Lernverhalten („Ich gehöre zu den Schülern, die gerne lernen“) sowie das Unterrichtsklima („Ich fühle mich im Unterricht wohl“) beziehen. Grund hierfür ist, dass sich m. E. aus den Bildern, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe Ihrer Schullaufbahn aus dem Unterricht(sklima) heraus entwickeln, ihr Gesamtbild „Schule“ erstellt und dadurch dann wiederum ihre positive oder negative Einstellung dieser gegenüber geprägt wird.

Beispielitem für die Einstellung zur Schule:

- Ich gehe ziemlich gerne in die Schule (f14_1)

Beispielitem für die Einstellung zum Unterricht:

- Ich fühle mich im Unterricht wohl (f14_6)

Erfassung des Unterrichtsklimas-Schüler

Unter die Kategorie „Unterrichtsklima-Schüler“ fällt die Beziehung zwischen den Schülern untereinander, mit besonderer Betonung auf den Beziehungen innerhalb einer existierenden Peer-Gruppe. Tatsächlich liegt dieser Punkt nah an dem Bereich „soziale Unterstützung“ (vgl. Kapitel 1.6.3.). Allerdings ist dieser Punkt als eigenständiger Katalog notwendig, da es hier konkret um Mitschüler geht – ob befreundet oder nicht - und nicht wie in o.g. Kapitel auch um emotional nahestehende Personen wie Eltern, Bekannte und Freunde.

Dieser Aspekt wurde mit Insgesamt 3 Items (f15_1, f15_3, f15_6) behandelt. Während sich zwei Items (f15_1, f15_6) auch auf den außerschulischen Bereich beziehen („Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen“ und „Wenn jemand

Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler“), bezieht sich das dritte auf eine konkret schulische Situation:

Beispielitem zur Erfassung des Unterrichtsklimas-Schüler:

- Wenn jemand eine schlechte Note schreibt, finden sich meistens Mitschüler, die einen trösten (f15_3)

Erfassung der Unterrichtsklimas-Fürsorge

Unter dem Aspekt des Unterrichtsklimas-Fürsorge kann auch die Schüler-Lehrer-Beziehung gesehen werden.

Diese Beziehung spielt für den hier zu untersuchenden Gegenstand eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 1.6.4.)

Hierfür wurden insgesamt fünf Items verwendet, wobei sich auch hier eines (f5_4) speziell in dem Fragenkomplex für ehemalige Gymnasiasten befand und einen möglichen Grund für die Transition an die Realschule darstellt („Ich bin nicht mit dem Lehrer klar gekommen“).

Dieses und die folgenden drei Items konnten mit der gewohnten vierstufigen Skala beantwortet werden. Nachstehendes Item wurde von dem Autor aus dem Fragenkatalog „Leistungsdruck“ von Ulrike Sirsch (2000) exzerpiert und in den des Katalogs bezüglich „Unterrichtsklima-Fürsorge“ adaptiert, da dieses Item auch Rückschlüsse auf die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zulässt.

Beispielitem zur Erfassung des Unterrichtsklimas-Fürsorge:

- Auf Schüler, die nicht mitkommen, wurde bei uns wenig Rücksicht genommen (f16_10)

Die verbleibenden Items (f15_2, f15_4, f15_5) wurden mit dem Zweck erstellt, dass die Unterstützung gegenüber den Schülerinnen und Schülern seitens des Lehrers klar herauskristallisiert werden kann:

- „Meine Lehrer helfen uns im Allgemeinen wie Freunde“ (f15_2)
- „Meine Lehrer kümmern sich um unsere Probleme“ (f15_4)

- „Meine Lehrer helfen jedem von uns, der Schwierigkeiten in der Schule hat“ (f15_5)

Erfassung des Unterrichtsklimas-Leistung

Auch wenn nun eigentlich nur das Leistungsempfinden der ehemaligen Gymnasiasten eine ausschlaggebende Rolle spielt, so wurden dennoch in den für alle Schüler gültigen Fragenkomplex zwei Items zu den empfundenen Leistungsanforderungen eingebettet. Intention dieser Maßnahme war, dass die Gruppe, der von einer Transition betroffenen Schülerinnen und Schüler, einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt werden kann und so die entsprechenden Leistungsempfinden miteinander verglichen werden können. Des Weiteren können, auf Grund des Längsschnitts, die Unterschiede und Entwicklung dieses Leistungsempfindes bei beiden Probandengruppen herausgearbeitet und aufgezeigt werden.

Items zur Erfassung des Unterrichtsklimas-Leistung:

- „Der Unterricht ging so schnell, dass ich oft nicht mitgekommen bin.“ (f16_3)
- „Ich bin mit meinen Hausaufgaben kaum nachgekommen“ (f16_12)

Erfassung des Leistungsdrucks

Die Herausforderung und Neuerung dieser Untersuchung besteht darin, nachzuweisen, ob auf dem Gymnasium auf Grund einer Umstellung von neun auf acht Jahre eine Leistungsüberforderung stattgefunden hat und, wenn ja, wie sich diese geäußert hat. Des Weiteren soll auch ein Vergleich in der Entwicklung des (subjektiv empfundenen) Leistungsdrucks zwischen den beiden Probandengruppen aufgezeigt werden.

Hier wurden Items verwendet, welche direkt den Stand der bisher (im letzten Schuljahr) geforderten Leistung abfragten, aber auch „indirekte“ Items, welche sich auf physische Symptomatiken (Frage 21) beziehen, sodass auf Grund der hier gegebenen Antworten

Rückschlüsse darüber gegeben werden können, wie sich eine empfundene Leistungsüberforderung auf die psychische und physische Verfassung auswirkt. An diesem Punkt kommt jetzt nicht nur der Aspekt zum Tragen, dass es sich um eine Längsschnittstudie handelt, sondern auch die Tatsache, dass alle Schüler (auch die bisherigen Realschüler) diesen Fragekomplex zu beantworten hatten. So kann ein Vergleich angestellt werden, inwieweit ein Unterschied in Bezug auf Leistungsdruck zwischen den beiden Probandengruppen vorliegt und, auf Grund des Längsschnitts, wie sich die ehemaligen Gymnasiasten in der Realschule weiter entwickeln werden. Da die Transition als ein komplexes, normatives Lebensereignis angesehen wird (Pekrun, Helmke 1993), welches nach Leonard und Elias (1993) eine Reihe von Veränderungen in den schulischen und sozialen Bereichen mit sich bringt, ist von einem signifikanten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen auszugehen und – angesichts des Längsschnitts und der vorangegangenen Transitionsdefinition – sich der empfundene Leistungsdruck der ehemaligen Gymnasiasten dem der anderen Realschüler anpassen wird.

Die Höhe des Leistungsdrucks, dem die Schülerinnen und Schüler ausgesetzt waren, wurde mit vier Items ermittelt. Drei dieser Items (f16_8, f16_9, f16_11) wurden aus dem „Challenge or Threat“ Fragebogen von Ulrike Sirsch (2000) übernommen und nur geringfügig abgeändert.

Die ehemaligen Gymnasiasten wurden in ihrem Teil des Fragebogens mit dem Item „Es waren zu hohe Anforderungen“ (f5_6) explizit nach einer Überforderung gefragt, während die von allen zu beantwortenden restlichen Items u.a. Bereiche wie Stoffumfang und Lernzeit abdeckten.

Items zur Erfassung des Leistungsdrucks:

- „Um bei uns in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen“ (f16_8)

- „Um für die Schule das zu schaffen, was verlangt wird, brauchte ich viel Zeit“ (f16_9)
- „Der Stoffumfang war viel zu viel“ (f16_11)

Erfassung der Unterrichtszufriedenheit

Die allgemeine Unterrichtszufriedenheit wurde in beiden Erhebungszeiträumen rückwirkend zum vergangenen Schuljahr abgefragt, sodass die Empfindungen der ehemaligen Gymnasiasten erfasst werden konnte sowie eine Entwicklung dieser ein Jahr nach der Transition. Es ist davon auszugehen, dass sich die Unterrichtszufriedenheit ein Jahr nach dem Übertritt erhöhen wird.

Die Unterrichtszufriedenheit wurde mit drei Items abgefragt:

- „Mir machen die meisten im Unterricht besprochenen Themen Spaß“ (f16_1)
- „Ich fand den Unterricht meistens interessant“ (f16_2)
- „Im Allgemeinen hatte ich viel vom Unterricht“ (f16_5)

Erfassung der sozialen Integration und sozialen Unterstützung

Da, wie bereits in Kapitel 1.3 und 1.6.3. erwähnt, der sozialen Integration und Unterstützung eine hohe Bedeutung in Bezug auf die empfundenen Transitionerfahrung zukommt, wurde dieser Bereich mit 32 Items abgedeckt.

Hier können Rückschlüsse darüber gezogen werden, wie sich das Verhalten der ehemaligen Gymnasiasten, deren Integration und Einstellung zu Schule, verglichen mit den Schülern, die sich bereits an der Realschule befunden haben, längsschnittlich verändert hat. Oder genauer: „Wie wird die Transition empfunden, wenn eine erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Integration in den neuen Klassenverband stattgefunden hat“ oder „Wie wird die Transition empfunden, wenn ein stabiler Freundeskreis, selbst nach dem Übertritt, weiterhin vorhanden ist“.

Auf Grund der Tatsache, dass die soziale Integration zwar ein wichtiger Untersuchungsgegenstand, aber nicht der Kern der hier vorliegenden Untersuchung ist, ist aus ökonomischen Gründen auf eine weitere, von Barrera (1986) empfohlene Untergliederung in die Subsysteme „wahrgenommene“ und „tatsächliche“ Unterstützung verzichtet worden.

Die Kategorie „soziale Integration und Unterstützung“ kann in fünf Unterbereiche gegliedert werden:

- Unterstützung durch die Familie
- Bildungserwartung der Eltern
- Sozioökonomischer Hintergrund
- Freunde/Peers
- Gruppenintegration

Die Variable des Fragenkomplexes „soziale Integration und soziale Unterstützung“ dient dazu, eine intervenierende Erklärung bezüglich der Transitionserfahrung abzugeben, da sie in nahezu allen Bereichen des fachtheoretischen Teils als relevantes Merkmal aufgetreten ist.

Erfassung der erfahrenen Unterstützung durch die Familie

Inwieweit nun die Schülerinnen und Schüler eine, wie bereits erwähnt, wichtige Unterstützung seitens der Familie erfahren, wird in sieben Items (f9_1, f9_2, f9_3, f9_4, f10_2, f10_3, f10_5) erfasst. Die Fragengruppe, an wen sich die Schülerinnen und Schüler bei schulischen Problemen wenden können (Frage 9), wurde durch Items ergänzt, die direkt die Unterstützung der Eltern erfassen, wenn es um das Erledigen der Hausaufgaben (f10_2), um Lerntips (f10_3) sowie das Üben für die Schule (f10_5) geht. Die Items konnten wie gewohnt mit der im Allgemeinen verwendeten vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden.

Schulerfolgserwartung der Eltern

Der Grad des Anspruchs, den die Eltern an ihre Kinder hinsichtlich ihres schulischen Erfolges haben, wird durch die Schulerfolgserwartung gemessen. Zunächst wird die Bedeutung der Schulzeugnisse in der Familie an Hand eines Items ermittelt (f10_1). Des Weiteren operationalisiert sich die Schulerfolgserwartung durch die Frage 12 „Wie zufrieden sind deine Eltern mit deinen Noten?“ sowie durch die Frage 13 „Welche Noten erwarten deine Eltern von dir?“. Bei Frage 12 liegt eine Einschätzung seitens der Schüler vor, inwieweit die Eltern mit ihren Noten zufrieden sind. Aus diesem Grund liegt eine Skalierung von 1 („Sehr unzufrieden“) bis 4 („Sehr zufrieden“) vor. Ebenso bei Frage 13, welches eine verbalisierte Einstufung der elterlichen Bildungsansprüche ist. Hier mussten sich die Schüler für eine mögliche Aussage ihrer Eltern diesbezüglich entscheiden. Auch dieser Frage liegt eine Skalierung von 1 („Es reicht ihnen, wenn ich irgendwie durchkomme“) bis 4 („Ich sollte möglichst der /die Beste sein“) zu Grunde.

Insgesamt ist die Schulerfolgserwartung der Eltern mit drei Items erhoben worden. Diese Variable wurde aus dem Grund berücksichtigt, da sie als mögliche intervenierende Variable einen Einfluss auf die Schüler- und Elternvariable hat.

Sozioökonomischer Hintergrund

Bei der Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrundes werden im Allgemeinen die Position und das Verhältnis des Schülers/der Schülerin zu anderen, die Jugendlichen umgebenden, Personen ausgemacht. Im Besonderen soll nun durch die „Bücherfrage“ (Frage 11), welche bereits in mehreren Forschungsprojekten des ISF (Institut für Schulforschung) der Universität Dortmund eine Anwendung fand, Rückschlüsse auf die im häuslichen Bereich verfügbaren Bücher gezogen werden, welche nun nicht nur ein Kennzeichen für den sozioökonomischen Status der Familie sind, sondern auch für die Operationalisierung jenes Umfeldes, in welchem der Schüler seine schulischen Leistungen erbringt, dienlich ist. Um nun die Zahl der

Bücher zu erfassen, wurden fünf Merkmale schriftlich, sowie visuell, zur Beantwortung vorgegeben:

- „Keine oder nur sehr wenig Bücher (0-10 Bücher)“
- „Genug, um ein Bücherbrett zu füllen (11-25 Bücher)“
- „Genug, um ein ganzes Regal zu füllen (26-100 Bücher)“
- „Genug, um zwei Regale zu füllen (101-200 Bücher)“
- „Genug, um drei Regale oder mehr zu füllen (mehr als 200 Bücher)“

Der sozioökonomische Status kann auf Grund der hier vorliegenden Merkmalsausprägung demnach in „sehr niedrig“, „niedrig“, „mittel“, „hoch“ und „sehr hoch“ skaliert werden.

Freunde/Peers

Das Vorhandensein eines sozialen Netzwerkes bei den Heranwachsenden kann sich nach Berndt (1989) auch durchaus positiv auf die erlebten neuen Umstände auswirken, denn es gibt eine starke Verbindung zwischen den Kennziffern der sozialen Wirkungsweise und der folgenden Anpassungen in die Middle-School (Lord et al. 1994, Fenzel, Blyth 1986). Auch Savin-Williams und Berndt (2000) lassen in ihren Studien den Peerbeziehungen und sozialen Anpassung eine hohe Bedeutung zukommen, da sie evtl. eine Schlüsselrolle bei dem Schulübertritt innehaben.

Dass nun Freunde, Gleichaltrige und Klassenkameraden einen enormen Einfluss auf die empfundene Transitionserfahrung des Einzelnen haben, wurde bereits in Kapitel 1.6.3. erläutert. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, diesen Einflussfaktor in der hier vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen. Zwar können die gerade eben erst an die Realschule gewechselten Gymnasiasten wegen der geringen Zeit in dem neuen Klassenverband kaum Auskünfte über die gerade eben erst neu kennengelernten Klassenkameraden treffen, können aber jedoch von ihrer erlebten Integration in den neuen Klassenverband berichten. Interessant hierbei ist vor allem –

längsschnittlich gesehen –, wie sich die ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach dem Übertritt in den Klassenverband integriert haben und inwieweit sich die Transitionserfahrung derjenigen Gymnasiasten mit einer erfolgreichen Integration verglichen zu denen mit einer nicht erfolgreichen unterscheidet. Aus diesem Grund wurde die Variable Freunde/Peers herangezogen, um eine erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Transition näher zu beschreiben.

Die Frage 23 („Was denkst du von deinen Freunden?“) beinhaltet 3 Items, welche direkt auf die Freundschaftsbeziehungen eingehen:

- „Meine Freunde stehen voll zu mir“
- „Ich fühle mich im Kreis meiner Freunde sehr wohl“
- „Der Umgang mit meinen Freunden bringt mir viel“

Gruppenintegration

Als Ergänzung zu *Freunde/Peers* wurde, auf Grund der hohen Bedeutung für die Transitionserfahrung, die Integration in einer Gruppe erfasst. Bei Frage 25 (Gehörst du in deiner Klasse zu einer Gruppe, die sich öfter trifft und sich zusammengehörig fühlt?“) handelt es sich um eine Gabelfrage, welche dichotom mit 0 („nein“) und 1 („ja“) kodiert war, was analog dem Prinzip der informatischen Syntax entspricht. Wurde die Frage mit „nein“ beantwortet, so konnten die folgenden nächsten drei Fragen übersprungen werden. Als „Wegweiser“ fungierte ein visualisierter Pfeil, welcher die nächste zu bearbeitende Frage kennzeichnete. Wurde nun die Frage nach einer Gruppenzugehörigkeit mit „ja“ beantwortet, so mussten die Schüler nachstehende Fragen beantworten, die in folgende Kategorien eingeteilt werden können:

- Stellenwert der Gruppe
(Frage 26: „Wie wichtig ist dir diese Gruppe?“)

- Wohlbefinden innerhalb der Gruppe
(Frage 27: „Wie fühlst du dich in deiner Gruppe?“)

- Besonderheiten der Gruppe
(Frage 28: „Was ist das Besondere an den Kindern in deiner Gruppe?“)

Nachdem an Hand eines Items (Frage 26) der Stellenwert der Gruppe eruiert wurde, folgte in dem Fragekomplex 27 ein Abfragen der Integration in diese. Hierfür wurden vier Items verwendet.

Beispielitem:

„Wenn jemand aus meiner Gruppe gelobt wird, fühle ich mich auch gelobt“ (f27_1)

Die Frage 28 fragt nun direkt nach den Besonderheiten, die diese Gruppe ausmachen („Was ist das Besondere an den Kindern in deiner Gruppe?“). Hierzu mussten die Schüler an Hand von zehn unterschiedlichen Items Stellung beziehen, die in der gewohnten vierstufigen Skala beantwortet werden konnten. Diese zehn Items können des Weiteren in fünf Subbereiche aufgegliedert werden.

- Gruppe-Outfit:
Beispielitem: „Wir sind cooler angezogen“ (f28_1)
- Gruppe-Noten:
Beispielitem: „Die anderen sind in der Schule schlechter als wir“ (f28_2)
- Gruppe-Sport:
Beispielitem: „Wir sind besser im Sport“ (f28_4)
- Gruppe-Herkunft:
Beispielitem: „Wir kommen aus demselben Land (Nation)“ (f28_6)
- Gruppe-Schicht:
Beispielitem: „Wir sind etwas Besseres“ (f28_9)

Erfassung der Schulnoten

Mit der Frage 17 wurde der formale schulische Erfolg in Form von den Schulnoten in Deutsch, Mathe und der ersten Fremdsprache des letzten Schulzeugnisses erhoben. Eine Rechtfertigung für die Formulierung „1. Fremdsprache“ liegt insofern vor, da es in Bayern keine landesweite Regelung gibt, welches die erste Fremdsprache an Gymnasien ist.

Die Schülerinnen und Schüler hatten nun die Möglichkeit in einer sechsstufigen Skala (1 = sehr gut; 6 = ungenügend), welche die in Bayern übliche Notengebung repräsentiert, ihre Noten anzugeben. Die von den Jugendlichen angegebenen Noten konnten skalisch direkt so in SPSS übernommen werden, was wiederum das direkte Bilden einer Durchschnittsnote, ohne vorherige Transformation, ermöglicht. Nachdem die Untersuchung direkt nach den Sommerferien durchgeführt worden ist, sollten den Schülerinnen und Schülern ihre letzten Noten durchaus noch präsent sein. Nichts desto trotz hatten sie die Möglichkeit „Weiß ich nicht mehr“ auszuwählen. Diese Merkmalsausprägung diente als missing value dazu, bei „nicht wissen“ der Note fehlende Angaben präzisieren zu können. Diese Frage kann nun zu einem Wirksamkeitsvergleich der Schüler- und Elternvariablen herangezogen werden oder gegebenenfalls als intervenierende Variable dienen.

Da die Noten „5“ und „6“ in den hier abgefragten Fächern im Zeugnis einen starken Einfluss auf die Versetzung der Schülerin, des Schülers haben können und dies für die hier vorliegende Untersuchung eine der wichtigsten Aussagen ist, wurde auf weitere Zusatzangaben in dem Bereich „Noten“ bewusst verzichtet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Noten ist die längsschnittliche Verfolgung, Unterscheidung und Analyse jener Schüler, die vom Gymnasium an die Realschule gewechselt sind, verglichen zu denen, die bereits im vergangenen Jahr die Realschule

besuchten. Interessant ist hierbei natürlich die Entwicklung der ehemaligen Gymnasiasten, ob und inwieweit sie sich bei Leistungsbeurteilungen verbessern, gleichbleiben bzw. verschlechtern.

Erfassung des Arbeitsverhaltens, des schulischen Zeitaufwandes

Bereits ab dem 12. Lebensjahr entspricht die Arbeitswoche der Schülerinnen und Schüler der eines Erwachsenen und ab dem 16. Lebensjahr wenden diese sogar mehr Zeit für die Schule auf als die Erwachsenen für ihre Arbeit (Berndt 1982). Auch die Wochenenden, sowie Ferien werden von einem beträchtlichen Anteil der Schülerinnen und Schüler dazu genutzt, um schulische Arbeit zu verrichten.

Aus diesem Grund wird der „zeitliche Aufwand“, den die Schülerinnen und Schüler für die Schule erbringen in der hier vorliegenden Untersuchung an Hand von zwei Fragen (Frage 18 und Frage 19) erfasst und ist ein gerne verwendeter Indikator für Belastung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Kapitel 2.4 und Kapitel 2.5), da die relativ leichte Operationalisierbarkeit dieses Faktors für eine Verwendung dieses spricht.

Ob nun aber eine Überforderung auf Grund des zeitlichen Aufwandes, den die Kinder für die Schule erbringen müssen, stattfindet, ist eine weitestgehend unbeantwortete Frage, der es in dieser Arbeit auf den Grund zu gehen gilt. Aus diesem Grund kann diese Variable als intervenierende Variable eingesetzt werden, um auf Grund des zeitlichen Aufwandes Rückschlüsse auf das (subjektive) Stresserleben des Individuums zu ziehen.

Außerdem soll eine längsschnittliche Entwicklung aufgezeigt werden, inwieweit sich der zeitliche Aufwand verändert, wenn ein Schüler vom Gymnasium an die Realschule wechselt. Diese kann sich entweder zum Positiven verändern, wenn die Stoffmenge geringer wird, oder zum Negativen, wenn sich der Schüler in seiner neuen Umgebung beweisen will. Diese Kennziffern werden des Weiteren mit denen der

anderen Realschüler im ersten sowie die Entwicklung hin zum zweiten Erhebungszeitpunkt verglichen.

Zeitaufwand pro Tag während des Schuljahres

Um die Frage „Wie hoch war dein bisheriger Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen während des Schuljahres?“ (Frage 18) interpretieren zu können, war es nötig, die Variablen so umzucodieren, dass der tatsächliche Zeitaufwand bestmöglich erfasst wurde. Aus diesem Grund wurden für die Variablenausprägung folgende Tagesstundenzahlen angenommen:

„mache ich gar nicht“	0 Stunden
„Bis zu <u>einer</u> Stunde“	0,50 Stunden
„Bis zu <u>zwei</u> Stunden“	1,50 Stunden
„Bis zu <u>drei</u> Stunden“	2,50 Stunden
„Mehr als drei Stunden“	3,50 Stunden

Diese Umcodierung legitimiert sich dadurch, dass, wenn ein Schüler/eine Schülerin die Antwort „Bis zu zwei Stunden“ wählt, nicht erkennbar war, ob sie nun 61 Minuten oder tatsächlich 120 Minuten für Hausaufgaben und Lernen aufgewendet hat. Daher erschien es ratsam, aus jedem der fünf Antwortmöglichkeiten den Mittelwert als tatsächliche, für die Schule aufgewendete Zeit heranzuziehen.

Zeitaufwand am Wochenende und in den Ferien

Wie hoch nun der zeitliche Aufwand für Lernen und Hausaufgaben während der Schulzeit ist, wurde, wie so eben expliziert, mit Frage 18 erfasst. Mit Frage 19 („Wie hoch war dein bisheriger Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen während des Wochenendes und der Ferien?“) soll nun geklärt werden, inwiefern die Schüler die Wochenenden und Ferien dazu nutzen, um schulische Arbeiten zu verrichten. Auf Grund eines anzunehmenden inkonsistenten Arbeitsverhaltens während des Wochenendes bzw. während der Ferien wurde bewusst auf eine stundenbasierende Skalierung verzichtet und sich vielmehr für fünf Merkmalsausprägungen

entschieden. So konnten die beiden Subfragen zu Frage 19 „Hast du in den Ferien gelernt?“ und „Bist du auch am Wochenende mit Hausaufgaben und Lernen beschäftigt?“ von 0 („nein“) bis 4 („Ja, immer“) beantwortet werden.

Medienverhalten

Inwieweit nun häufiger Medienkonsum einen Einfluss auf die schulische Leistung hat, ist nur schwer zu ermitteln. Einerseits kann die Annahme getroffen werden, dass, wenn die Jugendlichen häufig Fernsehen oder Computer spielen, die schulische Leistung darunter leidet, andererseits hat es den Anschein, dass das Vorhandensein eines PCs im Haushalt den Erfolg leicht zu begünstigen scheint (Melzer 1999). Mögliche Gründe hierfür können, um Redundanzen zu vermeiden, in Kapitel 3.2.3. nachgelesen werden.

In der hier vorliegenden Arbeit wurde das Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler als deskriptive, intervenierende und unabhängige Variable mit 5 Items aufgenommen. So können zum einen Informationen gewonnen werden, welche Medien zur Verfügung stehen, und zum anderen Erkenntnisse über deren zeitliche Nutzung und damit Präferenz gewonnen werden (Frage 22).

Auch ist die Frage von Bedeutung, wie sich der Medienkonsum nach der Transition vom Gymnasium an die Realschule verändert und in welchem Verhältnis er zu den bisherigen Realschülern steht. Da die Verwendung eines PCs nicht automatisch „Computer spielen“ impliziert, wurde bei der Befragung hierbei klar unterschieden.

Beispielitem zum Medienverhalten (Fernsehen):

- „Wie viel Zeit verbringst du pro Tag vor dem Fernseher?“

Beispielitem zum Medienverhalten (Videospiele):

- „Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit Videospiele?“

Beispielitem zum Medienverhalten (Computer):

- „Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Computer?“

Ebenso wie bei der Erfassung des „*Zeitaufwandes pro Tag während des Schuljahres*“ wurde eine Variablenausprägung von 0 („mache ich gar nicht“) bis 4 („Mehr als drei Stunden) gewählt. Auch hier wurden, um die tatsächlich verwendeten Zeitstunden zu erfassen“, die Variablen umcodiert. Daraus ergeben sich für die Variablenausprägung folgende Tagesstundenzahlen:

„mache ich gar nicht“	0 Stunden
„Bis zu <u>einer</u> Stunde“	0,50 Stunden
„Bis zu <u>zwei</u> Stunden“	1,50 Stunden
„Bis zu <u>drei</u> Stunden“	2,50 Stunden
„Mehr als drei Stunden“	3,50 Stunden

Um nun auch Rückschlüsse auf elterliches Kontrollverhalten treffen zu können, wurde ebenfalls der Frage nachgegangen, ob überhaupt ein eigener Fernseher oder Computer/Konsole verfügbar ist (f22_5, f22_6). Diese Items waren analog der informatischen Syntax mit 0 („nein“) und 1 („ja“) codiert.

Coping

Coping ist in der Stresstheorie von Lazarus (vgl. Kapitel 1.3.3.) verankert, situationsspezifisch und hat nach Hautzinger (1990) nicht nur einen Einfluss auf die Belastungsfaktoren, sondern determiniert, ob nun ein bestimmtes Ereignis, das eingetreten ist, als belastend empfunden wird oder nicht.

Da die *soziale Unterstützung* unter Coping fällt (vgl. Kapitel 2.5), liegt der Schwerpunkt des Copingprozesses in dieser Arbeit recht deutlich auf dieser, was wiederum die Erfassung in einem eigenen Oberpunkt legitimiert.

Die bereits in Kapitel 2.5. vorgestellte Zwei-Komponentenlösung wurde in dem Fragebogen der hier vorliegenden Untersuchung bevorzugt und ist mit je zwei Items vertreten. Es wurde zum einen in ein „aktives Coping“ (f29_1, f29_2) und zum anderen in ein „vermeidendes Coping“ (f29_3, f29_4) unterschieden. Das hier

erwähnte „vermeidende Coping“ ist, wie bereits erläutert, mit dem „problemmeidendes Verhalten“ nach Seiffge-Krenke (1989) vergleichbar. Schülerinnen weisen in den Komponenten des „aktiven Copings“ und „problemmeidendes Verhalten“ (hier: „vermeidendes Coping“) höhere Werte aus als ihre männlichen Altersgenossen (Seiffge-Krenke 1994). Coping-Strategien finden nicht nur mit zunehmendem Alter eine häufigere Verwendung, sondern sind nach Böhm-Kasper (2004) auch bei Jugendlichen aus akademischen Elternhäusern öfter festzustellen als bei anderen Jugendlichen.

Da die Gymnasiasten durch den Wechsel an die Realschule einen Kontinuitätsbruch erfahren, gilt es zu ermitteln, wie diese auf mögliche Problematiken reagieren und wie deren weitere Entwicklung, verglichen zu den anderen Realschülern, verläuft. Die Frage 29 („Was machst du, wenn du Probleme hast?“), welche wiederum aus vier Items besteht, zielt direkt auf diesen Sachverhalt ab. Diese Variable kann auch als erklärende Variable für eine *erfahrene soziale Unterstützung* („Ich bespreche meine Probleme mit meinen Eltern oder anderen Erwachsenen“) oder des *Selbstbilds/Selbstkonzepts* („Ich ziehe mich zurück, da ich doch nichts ändern kann“) verwendet werden. Auch hier wurde die vierstufige Likert-Skala von „trifft zu“ bis hin zu „trifft nicht zu“ zur Beantwortung vorgegeben.

Beispielitem für „aktives Coping“:

- „Ich spreche Probleme sofort an, wenn sie auftauchen“

Beispielitem für „vermeidendes Coping“:

- „Ich ziehe mich zurück, da ich doch nichts ändern kann“

Allgemeine Lebenszufriedenheit

Die Frage 30 („Wie zufrieden bist du im Augenblick mit den folgenden Bereichen deines Lebens?“) ermittelt an Hand von sieben Items die „*Allgemeine Lebenszufriedenheit*“ der Schülerinnen und Schüler. Die Items decken die unterschiedlichsten Bereiche wie Klasse, Noten,

Lehrer, Schule, Familie, Freunde und sie selbst ab.

Durch diese erklärende Variable soll dargestellt werden, inwieweit der Schüler, die Schülerin, die gerade eine Transition vom Gymnasium an die Realschule vollzogen haben, eine Zufriedenheit in den vorgegebenen Bereichen verspüren, wie sich diese längsschnittlich verändert und in wie weit sie sich in beiden Untersuchungszeiträumen von der der bisherigen Realschüler unterscheidet.

Frage zur Lebenszufriedenheit:

- „Wie zufrieden bist du im Augenblick mit den folgenden Bereichen deines Lebens?“

Oben genannte sieben Bereiche konnten mit einer vierstufigen Merkmalsausprägung beantwortet werden, welche von „Sehr zufrieden“ über „Eher zufrieden“ und „Eher unzufrieden“ bis hin zu „Sehr unzufrieden“ reichte.

Erläuterung des Untersuchungsinstruments im T2

Der Fragebogen wurde ganz bewusst so aufgebaut, dass der zum zweiten Erhebungszeitpunkt, durch die Längsschnittstudie bedingte, irrelevante Teil (Frage 32), der direkt auf die Gymnasiasten abzielte, ohne weiteres einfach weggelassen werden konnte. Da sich dieser am Ende des Fragebogens befand, änderten sich die Nummerierungen der vorangehenden gleichbleibenden und in beiden Untersuchungszeiträumen bedeutsamen Items nicht. Somit ist eine eindeutige Zuordnung der nach der Untersuchung maschinell erfassten Items gewährleistet und Fehler, die so durch eine Neuanpassung und –abstimmung möglicherweise aufgetreten wären, können von vornherein ausgeschlossen werden.

4.4.5. Statistische Auswertungsinstrumente

In diesem Abschnitt werden die unterschiedlichen, in dem Kapitel „Deskriptive Untersuchungsbefunde“ (Kapitel 5.2) verwendeten Auswertungsinstrumente kurz vorgestellt. Die Rohwerte werden in

Form von Häufigkeiten, Verteilungen, Mittelwertvergleichen oder als Korrelationen dargestellt, wobei sich auf die Verwendung von uni- und bivariater Mittel beschränkt wurde.

Häufigkeitstabellen geben in tabellarischer Form die absolute Häufigkeit der Item-Ausprägungen nach Fallzahlen an. Es werden des Weiteren die relativen und kumulierten Häufigkeiten ausgewiesen. Bei der Auswertung der Häufigkeitstabellen wird es neben der prozentualen Umrechnung der Stichprobengröße in Anteilsprozente möglich, eine quantitative Verteilung aus den kumulierten Prozentsätzen zu entnehmen, was letztlich eine Tendenzbildung darstellt. Die Häufigkeitstabellen haben in der hier vorliegenden Arbeit zu deskriptiven Zwecken der Stichproben- und Verfahrensprodukte Verwendung gefunden. Deskriptive Statistiken sind univariate Verfahrensprodukte, welche für jedes angewählte Item den Minimal- und Maximalwert ermittelt, was es wiederum ermöglicht, dass aus dieser Untersuchung mit diesem statistischen Verfahren Rückschlüsse darüber gezogen werden konnten, welche Itemausprägung nicht angegeben, beziehungsweise in welchen Skalenausschnitt respondiert wurde. Auf Grund vorgenommener Rundungen müssen die hier angegebenen Prozentwerte nicht immer auf 100,00% aufsummierbar sein. Außer bei entsprechenden Fragen, bei welchen die Abweichungen angegeben sind, liegt nach Maßgaben die Messskala ein Skalenniveau von 1 bis 4 vor (vgl. Kapitel 4.4.4.). Die deskriptive Statistik gibt zusammenfassend gesprochen neben dem Ausprägungsgrad der Variable in der Stichprobe bzw. Subgruppe im arithmetischen Mittel auch die Standardabweichung an, welche wiederum ausschlaggebend für die Kennzeichnung der Variabilität bzw. Dispersion einer Verteilung ist. Mit dem arithmetischen Mittel wird nun der Grad ermittelt, inwieweit die Befragungsteilnehmer vom Gesamtdurchschnitt der Variable abweichen. Dieses Streuungsmaß ermöglichte es festzustellen, welche Umweltvariablen in welcher Varianz auftraten oder bzw. wie einheitlich spezielle Bedingungen und

Erscheinungen, Einstellungen usw. in dieser Stichprobe vorzufinden waren.

Die Prozeduren für Mittelwertvergleiche wurden in dieser Arbeit ganz gezielt eingesetzt, da sie dazu dienen, die statistischen Lage- und Verteilungsmaße, wie den Mittelwert oder die Varianz, getrennt für verschiedene Fallgruppen aus dem Datensatz heraus zu berechnen. So sollten Quanten der Stichprobe nach einem Homogenitätsmerkmal wie Schulform, Geschlecht etc. miteinander verglichen werden, um gegebenenfalls daraus Differenzaussagen abzuleiten bzw. sie falsifizieren zu können.

Auch der *T-Test* stellt ein wichtiges statistisches Prüfverfahren dar. In der hier vorliegenden Arbeit wurde der *T-Test bei unabhängigen Stichproben* verwendet. Vornehmlich diente dieser dazu, die beiden Probandengruppen, die der ehemaligen Realschüler und die der Vergleichsgruppe, längsschnittlich miteinander in Beziehung zu setzen. Hier wurden zwei Mittelwerte (z.B. Notendurchschnitt) miteinander verglichen und der Frage nachgegangen, ob sich aus der Stichprobenbeobachtung schließen lässt, dass die beiden Mittelwerte in der Grundgesamtheit voneinander verschieden sind. Diese Prozedur ist wie bereits angedeutet jedoch nur durchführbar, wenn die zu vergleichenden Mittelwerte aus zwei voneinander unabhängigen Stichproben stammen.

Sollen nun die Mittelwerte mehrerer Variablen, und nicht nur von zweien wie beim T-Test, verglichen werden, ohne dass die Stichprobe ausgesplittet werden soll, so kann die *einfaktorielle ANOVA* (Analysis of Variance) herangezogen werden. Sie überprüft, ähnlich wie der T-Test bei unabhängigen Stichproben, eine Hypothese, derzufolge eine Variable in unterschiedlichen Teilgruppen der Grundgesamtheit einen gleich hohen Mittelwert aufweist bzw. signifikante Unterschiede bestehen. In der hier vorliegenden Arbeit lag bei sämtlichen Mittelwertvergleichen ausschließlich ein 95%iges Konfidenzintervall zugrunde.

Korrelationen dienen in der statistischen Datenanalyse dazu, getroffene Thesen zu überprüfen, inwieweit die Ausprägung zweier

Größen in bestimmter Weise zusammenhängen. Der sogenannte Korrelationskoeffizient (r) ist nun ein Maß für die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs zweier Variablen. Dieser drückt nun die Stärke des linearen Zusammenhangs mit einer zwischen +1 und -1 liegenden Maßzahl aus. Während ein positiver Wert für einen positiven linearen Zusammenhang steht, steht ein negativer für einen negativen. Unabhängig von dem Vorzeichen ist der Betrag des Korrelationskoeffizienten umso größer, je stärker der lineare Zusammenhang zwischen den ausgewählten Variablen ist. Nachdem es hier keine klaren Grenzwerte gibt, bietet jedoch Brosius (2006, S. 519) eine Art „Orientierungshilfe“ an. So unterteilt dieser den Betrag des Korrelationskoeffizienten in sieben Bereiche:

Betrag des Korrelationskoeffizienten	Mögliche Interpretation
0	Keine Korrelation
Über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

Ist der Korrelationskoeffizient vom Vorzeichen her positiv (z.B. $r = .847$), impliziert das, dass bei dem vermehrten Auftreten des einen Merkmales dieses ein verstärktes Auftreten des anderen mit sich bringt (positive Korrelation). Negative Korrelationen (z.B. $r = -.482$) weisen darauf hin, dass während sich ein Merkmal quantitativ mindert, das andere einen Zuwachs erfährt. Je nachdem welches Skalenniveau bei der zu korrelierenden Variable vorherrscht, ist das dazugehörige Korrelationsmodell auszuwählen. Für intervallskalierte Variablen ist lediglich der Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient geeignet, wobei hier als Voraussetzung die Variablen in der Grundgesamtheit einer gemeinsamen, zweidimensionalen Normalverteilung entstammen müssen. Ist dies nicht der Fall, so muss ein Korrelationsmodell nach Kendalls Tau-b

oder Spearmans Rho herangezogen werden. Je nach Analyse wurden die Ergebnisse mit dem jeweiligen Korrelationsmodell benannt bzw. gekennzeichnet. Sämtlichen bi- und multivariaten Korrelationen lag ausschließlich der paarweise Fallausschluss zugrunde.

Bei der Hypothesenprüfung (Kapitel 5.2.2.) wurden die Verursachungsstärken analysiert und durch das Ausschlussverfahren die angehörigen Variablen selektiert und isoliert. Dies bedeutet, dass eine Hypothese als verifiziert gilt, wenn die zwischen den verwendeten Variablen aufgezeigten Verursachungsstärken nicht durch andere Variablen übertroffen werden. Die Verursachungsstärken wurden an Hand der prozentualen Erklärbarkeit der Residuen⁴ gemessen. Für das Überprüfen der Hypothesen wurde auf die *linearen Regressionsanalysen* zurückgegriffen, welche sich für diesen Sachverhalt besonders eignen. Ist es erforderlich aus deskriptiven Belangen heraus zwischen zwei Variablen die Verursachungsstärke anzugeben, so wurde hier die *einfache lineare Regression* verwendet. Die Verursachungsstärke, die hier in Form des erklärbaren Varianzanteils auftritt, entspricht hier dem korrigierten R^2 der Modellzusammenfassung, welche das prozentuale Erklärungsvermögen aller Residuen angibt, wenn es mit 100 multipliziert wird. Demensprechend kann dann eine Aussage darüber getroffen werden, zu wie viel Prozent die abhängige Variable durch die unabhängige zu erklären ist. Die Hypothesenprüfung an sich ereignet sich unter Verwendung der *multiplen Regressionsanalyse*. Alle für die Hypothesenerklärung und ihre alternativen in Frage kommenden unabhängigen Variablen wurden in ein Regressionsmodell überführt und berechnet. Allerdings nur, wenn der Ausschlussfaktor, also eine nicht gegebene Signifikanz der Regression, nicht vorhanden ist. Das bedeutet, dass aus jenen Prädiktoren (erklärenden Variablen) anhand von Signifikanzkriterien die „besten“ ausgewählt werden und nur diese in die

⁴ „Residuen“ sind die Differenzen zwischen den tatsächlich beobachteten und den durch die Regressionsgleichung geschätzten Werten der abhängigen Variablen

Regressionsgleichung zur Erklärung der abhängigen Variable aufgenommen werden (Brosius 2006). Variable, die dieses Kriterium nicht erfüllen, werden entfernt und die Regressionsanalyse wird erneut abgewickelt, wobei hier die Wirkstärke dem Beta der standardisierten Koeffizienten zu entnehmen ist und nicht dem korrigierten R^2 . Das hat wiederum zur Folge, dass für jede Variable einzeln die Wirkstärke extrahiert werden kann. Die unterschiedlichen Regressionsanalysen sind je nach Verwendung gekennzeichnet worden, und ihnen liegt auch ausschließlich der paarweise Fallausschluss bei einem Konfidenzintervall von 95% zugrunde.

Da eine Normalverteilung der lokalisierten Residuen unbedingte Voraussetzung für die Gültigkeit des Regressionsergebnisses ist, wurde jedes Regressionsverfahren, egal ob einfach oder multiple, an Hand des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests auf eine Modellverletzung hin untersucht. Die asymptotische Signifikanz erklärt, inwieweit eine Residuennormalverteilung vorliegt oder nicht. Wenn bei Regressionen keine Normalverteilung festgestellt werden konnte, wurde diesen von vornherein aus weiteren Analysen und der kompletten Arbeit ausgeschlossen. Daher kann bei sämtlichen vorliegenden Regressionsanalysen von einer Residuennormalverteilung ausgegangen werden, insofern dies nicht in besonderer Weise erwähnt wird.

Inwiefern nun ein Messergebnis zufällig ist oder nicht, wird mit dem Signifikanztest geklärt. Er äußert die Irrtumswahrscheinlichkeit, mit welchem ein Analyseergebnis zustande gekommen sein kann. Die Signifikanz wird dadurch zum Aussagewert, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse auf die Gesamtpopulation übertragen werden können oder in welchem Grad sich zwei unterschiedliche Stichprobengruppen voneinander unterscheiden. In der hier vorliegenden Arbeit hat der Wilcoxon Test für zwei verbundene Stichproben sowie der Mann-Whitney-Test für zwei unabhängige Stichproben eine besondere Berücksichtigung erfahren. Die

Signifikanzwerte (p) werden bei Korrelationen, Mittelwertvergleichen sowie einfachen und multiplen Regressionsanalysen (hier:) angegeben, wobei diese als Nebenprodukt der jeweilig verwendeten statistischen Verfahren automatisch mit veröffentlicht werden. Nachdem es auch bezüglich der Signifikanzwerte keine verbindlichen Vorgaben gibt, werden in der hier vorliegenden Arbeit folgende gängigen Signifikanzniveaus herangezogen:

0,000 - 0,001	höchst signifikant
0,001 - 0,008	hoch signifikant
0,010 - 0,050	signifikant
> 0,050	nicht signifikant

Auf Grund des Forschungsdesigns kann bei dieser Untersuchung nicht nur von einer Gruppe gesprochen werden, sondern der Stichprobenanteil wurde in drei Gruppen unterteilt, welche es im Einzelnen zu analysieren galt. Daher sind bei den Signifikanzniveaus auch stets die Stichprobengrößen mit angegeben. Folgende vier Gruppen haben in der hier vorliegenden Studie aus testatischen Gründen eine Berücksichtigung erfahren:

1. Gruppe: Insgesamte Stichprobengröße, die längsschnittlich verfolgt werden konnte ($N = 1205$)
2. Gruppe: Alle erfassten Gymnasiasten im ersten Untersuchungszeitraum ($N = 119$)
3. Gruppe: längsschnittlich verfolgbare Gymnasiasten ($N = 82$)
4. Gruppe: längsschnittlich verfolgbare Realschüler ($N = 1123$)

Sollte eine dieser Gruppen analysiert worden sein, ohne dass die Fallzahl gekennzeichnet wurde, so ist je nach Probandengruppe die o.g. vollumfängliche n -Stichprobengröße als Kennwert heranzuziehen.

Datenanalyse und Datenauswertung

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel wird zunächst die Zusammensetzung der Stichprobe erläutert und im Folgenden die gewonnenen Analyseergebnisse dargestellt, wobei die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel 4.3) eine besondere Berücksichtigung erfahren. Im Anschluss daran verfolgt das Kapitel „deskriptive Untersuchungsbefunde“ ausschließlich darstellende Absichten, wobei sich hier auf die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte konzentriert wird. Abschließend erfolgt unter Berücksichtigung der bisher gewonnenen Ergebnisse die Auswertung des Forschungsgegenstandes – der Hypothesen.

5.1. Stichprobenbeschreibung

Im ersten Untersuchungszeitraum wurden in den teilnehmenden Schulen in den betroffenen Jahrgangsstufen 1942 Fragebögen ausgegeben. Die Zahl der erfassten Teilnehmer betrug 1770 Schülerinnen und Schüler, was einem Anteil von 91,14% der Grundgesamtheit (N = 1942) entspricht. Die Zahl der Enthaltungen (N = 172) ist durch Abwesenheit (z.B. Krankheit) von Probanden bei der Untersuchung oder auch mit der Nichteinwilligung der Eltern zu erklären. Im ersten Zeitpunkt der Fragebogenerhebung konnten die Daten von 119 Jugendlichen erfasst werden, welche sich im vergangenen Schuljahr noch auf dem Gymnasium befunden haben. Dies wiederum entspricht in etwa 6,13% der Grundgesamtheit (N = 1942)

Längsschnittlich konnten von den 1770 Probanden insgesamt 1205 längsschnittlich verfolgt werden (~68,08%). Davon wiederum 82 ehemalige Gymnasiasten (~6,81%). Somit konnten insgesamt 1123 bisherige Realschüler und –schülerinnen und 82 ehemalige Gymnasiasten und Gymnasiastinnen über zwei Zeiträume direkt

verfolgt werden. Auf Grund des hier vorliegenden Forschungsdesigns und der hier aufgeführten Fragestellung ist es am Günstigsten, wenn für die Auswertung der Daten nun folgende Zahlen zu Grunde gelegt werden:

**Tabelle 1: Doppelte Fälle ermitteln
Indikator jedes letzten übereinstimmenden Falles als primär**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Doppelter Fall	1205	50,0	50,0	50,0
Primärer Fall	1205	50,0	50,0	100,0
Gesamt	2410	100,0	100,0	

- Probanden gesamt: 1205 (100%)
 - o Davon relevante vom Gymnasium: 82 (6,81%)
 - o An der bisherigen Realschule: 1123 (93,19%)

**Tabelle 2: Schulform
Häufigkeiten**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Realschule	1123	46,6	46,6	46,6
Gymnasium	82	3,4	3,4	50,0
T2 Gymnasium	82	3,4	3,4	53,4
T2 Realschule	1123	46,6	46,6	100,0
Gesamt	2410	100,0	100,0	

Hinsichtlich des Geschlechts und der Schülerzahl kann im ersten Erhebungszeitraum folgende Verteilung auf die teilnehmenden Schulen festgestellt werden:

Tabelle 3: Schule * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			Jungen	Mädchen	
Schule	Neu-Ulm	Anzahl	46	48	94
		% von Schule	48,9%	51,1%	100,0%
	Maria-Ward	Anzahl	0	138	138
		% von Schule	,0%	100,0%	100,0%
	Meitingen	Anzahl	88	85	173
		% von Schule	50,9%	49,1%	100,0%
	Zusmarshausen	Anzahl	71	86	157
		% von Schule	45,2%	54,8%	100,0%
	Neusäß	Anzahl	80	67	147
		% von Schule	54,4%	45,6%	100,0%
	Thannhausen	Anzahl	75	86	161
		% von Schule	46,6%	53,4%	100,0%
	S. München	Anzahl	109	116	225
		% von Schule	48,4%	51,6%	100,0%
	Bertolt-Brecht	Anzahl	81	29	110
		% von Schule	73,6%	26,4%	100,0%
Gesamt		Anzahl	550	655	1205
		% von Schule	45,6%	54,4%	100,0%

Die höhere Zahl der weiblichen Probanden ist damit zu erklären, dass es sich, wie der Tabelle zu entnehmen ist, bei der Schule „Maria-Ward“ um eine reine Mädchenschule handelt.

5.2. Deskriptive Untersuchungsbefunde

Um nun einen roten Faden bzw. eine geordnete Struktur zu gewährleisten, werden die folgenden Unterpunkte folgendermaßen aufgebaut:

- Befunde der Gymnasiasten im T1
- Befunde der Realschüler im T1
- Befunde der Gymnasiasten im T2
- Befunde der Realschüler im T2
- Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Realschülern im T1 und im T2

Diese Struktur soll als eine Art Richtlinie dienen und kann je nach Fragestellung in ihrer Anzahl leicht variieren.

5.2.1. Deskriptive Respondentendaten

Migrationshintergrund

Die Frage nach einem möglichen Migrationshintergrund kann, wie bereits erwähnt, durch zwei Variablen beantwortet werden. Beantwortet ein Proband die Frage 2 („Bist du in Deutschland geboren?“) mit „nein“ oder wählt dieser bei Frage 6 („Welche Sprache sprichst du überwiegend zu Hause?“) eine andere als „Deutsch“, so kann von einem Migrationshintergrund ausgegangen werden. Unter Berücksichtigung jener Gesichtspunkte treten folgende Ergebnisse zutage

Befunde der Gymnasiasten im T1:

Bei den ehemaligen Gymnasiasten (N = 119) lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche nicht in Deutschland geboren wurden, in Bezug auf die Grundgesamtheit bei 4,2%, was wiederum 5 Probanden entspricht.

Tabelle 4: deskriptive Statistik - Geburtsort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	andere	5	4,2	4,2	4,2
	Deutschland	114	95,8	95,8	100,0
	Gesamt	119	100,0	100,0	

Wenn nun hier ausschließlich die ehemaligen Gymnasiasten betrachtet werden, so kann festgestellt werden, dass die häufigste zu Hause verwendete Verkehrssprache mit einem Anteil von 93,3% (n = 111) „Deutsch“ ist. Für eine genauere Betrachtung und Verteilung der nicht deutschsprachigen Probanden vgl. Tabelle 5 und Tabelle 6 im Anhang A.

Befunde der Realschüler im T1:

Wird nun die Vergleichsgruppe, die der anderen Realschüler gegenübergestellt, so lässt sich feststellen, dass von 1123 Probanden (= 3 missings) 1089 Untersuchungsteilnehmer (97,2%) angeben, in Deutschland geboren zu sein, während 31 Schülerinnen und Schüler (2,8%) somit nicht-deutscher Herkunft sind (vgl. Tabelle 7 im Anhang A).

Die häusliche Verwendungssprache bei der Vergleichsgruppe ist mit 1067 Untersuchungsteilnehmern (95%) deutlich überwiegend das Deutsche, während 56 Probanden angeben, zu Hause eine andere Sprache zu sprechen. Für eine detailliertere Ausführung stehen Tabelle 8 und Tabelle 9 im Anhang A zur Verfügung.

Unterschiede und Grundgesamtheit von Gymnasiasten und Realschülern

Im Folgenden werden nun die beiden Gruppen, die der ehemaligen Gymnasiasten und die der anderen Realschüler, miteinander verglichen und anschließend Kennzahlen sowie eine graphische Visualisierung für die Grundgesamtheit bereitgestellt.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit 4,2%, welche vom Gymnasium an die Realschule gewechselt haben und nach festgelegten Kriterien einen Migrationshintergrund aufweisen, liegt um 1,4% höher als der der Vergleichsgruppe mit 2,8%. Eine mögliche Ursache für diese Diskrepanz stellt durchaus die unterschiedliche Stichprobengröße dar. Entsprechend diesem Ergebnis liegt mit 93,3% die häusliche Verkehrssprache „Deutsch“ 1,7% unter dem der anderen Realschüler mit 95%.

Wird nun nicht in einzelne Gruppen differenziert, sondern das Gesamtbild der Untersuchungsteilnehmer betrachtet, so ergeben sich folgende Kennzahlen (= 3 missings):

- 32 Probanden der Grundgesamtheit (N = 1205) sind nicht in Deutschland geboren (~2,7%)
- 1170 Untersuchungsteilnehmer wurden in Deutschland geboren (~97,1%)

Tabelle 10: deskriptive Statistik - Geburtsort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	andere	32	2,7	2,7	2,7
	Deutschland	1170	97,1	97,3	100,0
	Gesamt	1202	99,8	100,0	
Fehlend	System	3	,2		
Gesamt		1205	100,0		

Die Verteilung der häuslichen Verkehrssprache stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 11: deskriptive Statistik - Verteilung häusliche Verkehrssprache

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutsch	1144	94,9	94,9	94,9
	türkisch	19	1,6	1,6	96,5
	russisch	13	1,1	1,1	97,6
	andere	29	2,4	2,4	100,0
	Gesamt	1205	100,0	100,0	

Da aus ökonomischen Gründen neben dem Deutschen nur die an den untersuchten Schulen zwei häufigsten Verkehrssprachen aufgenommen wurden, hatten die Schüler die Möglichkeit, ihre daheim verwendete Verkehrssprache händisch niederzuschreiben, insofern keine der vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten zutraf. Hieraus ergibt sich dann für diesen Stichprobenanteil (n = 29) folgende Darstellung:

Tabelle 12: deskriptive Statistik - Verteilung häusliche Verkehrssprache (andere)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1171	97,2	97,2	97,2
albanisch	1	,1	,1	97,3
arabisch	2	,2	,2	97,4
engl./franz	1	,1	,1	97,5
englisch	3	,2	,2	97,8
französisch	1	,1	,1	97,8
griechisch	1	,1	,1	97,9
italienisch	2	,2	,2	98,1
kroatisch	3	,2	,2	98,3
mazedonisch	2	,2	,2	98,5
polnisch	2	,2	,2	98,7
portugiesisch	1	,1	,1	98,8
rumänisch	3	,2	,2	99,0
russisch	1	,1	,1	99,1
schwedisch	1	,1	,1	99,2
Serbisch	1	,1	,1	99,3
spanisch	1	,1	,1	99,3
thailändisch	1	,1	,1	99,4
türk engl kroat	1	,1	,1	99,5
ungarisch	1	,1	,1	99,6
vietnamesisch	5	,4	,4	100,0
Gesamt	1205	100,0	100,0	

Auf die Grundgesamtheit (N = 1205) bezogen, haben 32 Probanden angegeben, nicht in Deutschland geboren worden zu sein. In 59,4% dieser Familien ist das Deutsche trotzdem die vorrangig verwendete Verwendungssprache. Eine weitere Untergliederung in die häuslich verwendete Sprache kann in Tabelle 13 und Tabelle 14 im Anhang A eingesehen werden. Probanden, welche in Deutschland geboren wurden, verwenden wie erwartet das Deutsche als häufigste häusliche Verwendungssprache. Gerundet 4,0% gaben an, in Deutschland geboren worden zu sein, aber eine andere Sprache als das Deutsche zu Hause zu sprechen (vgl. Anhang A Tabelle 15 und Tabelle 16).

Bezüglich der familiären Konstellation kann festgehalten werden, dass von 1205 Probanden (= 7 missings) 831 (~69%) Schülerinnen und Schüler bei ihrem leiblichen Vater sowie ihrer leiblichen Mutter und daher in vollständigen Familien leben. In 78,9% der Fälle (somit bei

677 Probanden) ist mindestens ein weiteres Kind in diese Konstellation integriert. Jugendliche, welche in unvollständigen Familien heranwachsen, leben tendenziell eher bei der Mutter (86,60 Fallprozente) als beim Vater (2,30 Fallprozente). 20 Schüler leben weder mit ihrem Vater noch ihrer Mutter zusammen. Ergänzend zu den soeben aufgeführten Beispielen können weitere familiäre Konstellationen in Tabelle 17 und Tabelle 18 nachgeschlagen werden (siehe Anhang A).

Schulische Daten

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Übertrittsnoten in den Fächern Deutsch, Mathe und 1. Fremdsprache der Gymnasiasten sowie deren längsschnittliche Entwicklung in der Realschule vorgestellt. Im Anschluss daran wird selbiger Prozess für die Vergleichsgruppe durchgeführt. Abschließend werden die Ergebnisse dieser beiden Gruppen miteinander verglichen.

Dass im ersten Untersuchungszeitraum ein Unterschied bei den Noten besteht, kann an Hand der Resultate (Signifikanz = ,000 in allen vier abgefragten Bereichen) der einfaktoriellen ANOVA entnommen werden:

Tabelle 19: einfaktorielle ANOVA - Unterschiede in den Noten im T1

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
T1 Note Deutsch	Zwischen den Gruppen	36,592	2	18,296	18,860	,000
	Innerhalb der Gruppen	1122,408	1157	,970		
	Gesamt	1159,000	1159			
T1 Note Mathe	Zwischen den Gruppen	41,739	2	20,870	21,611	,000
	Innerhalb der Gruppen	1118,261	1158	,966		
	Gesamt	1160,000	1160			
T1 Note 1. Fremdsprache	Zwischen den Gruppen	104,131	2	52,065	57,219	,000
	Innerhalb der Gruppen	1031,869	1134	,910		
	Gesamt	1136,000	1136			
T1 Durchschnittsnote	Zwischen den Gruppen	39,235	2	19,618	48,090	,000
	Innerhalb der Gruppen	482,183	1182	,408		
	Gesamt	521,418	1184			

Der Frage, worin nun der Unterschied bei den Noten besteht, wird im Folgenden nachgegangen.

Übertrittsnoten und Entwicklung dieser bei den ehemaligen Gymnasiasten

1. Erhebungszeitraum: Die Note im Fach Deutsch lag im letzten Zeugnis vor dem Übertritt im Durchschnitt bei 3,5 (Minimum = 2; Maximum = 5; n = 82). Die Mathematiknote des gleichen Zeitraumes weist des Weiteren einen Mittelwert von 3,79 (Minimum = 1; Maximum = 5; n = 82) und der der ersten Fremdsprache sogar von 4,05 (Minimum = 2; Maximum = 6; n = 82) auf. Somit liegt die Durchschnittsnote dieser drei Fächer, auf die Grundgesamtheit der Gymnasiasten übertragen, bei 3,7744 (Minimum = 1,67; Maximum = 5,0; n = 82)

2. Erhebungszeitraum: Im Fach Deutsch hat sich die Durchschnittsnote auf 2,91 verbessert (Minimum = 2; Maximum = 5; n = 82; missing = 2). Ebenso ist im Fach Mathematik eine Steigerung zu verzeichnen und die Durchschnittsnote stieg auf 2,96 (Minimum = 1; Maximum = 5; n = 82; missing = 3). Der deutlichste Unterschied tritt jedoch in der Durchschnittsnote bei der 1. Fremdsprache zutage, welche sich auf 2,60 verbesserte (Minimum = 1; Maximum = 5; n = 82; missing = 2). Werden nun diese drei Hauptfächer wieder summiert und der Mittelwert für die Grundgesamtheit gebildet, so ist die Durchschnittsnote ein Jahr nach der Transition auf 2,8476 (Minimum = 1,67; Maximum = 4,5; n = 82) angestiegen.

Dass nun die Veränderung der Noten nach der Transition nicht ein zufälliges „Geschehen“, sondern vielmehr in allen vier untersuchten Bereichen (Deutsch, Mathe, 1. Fremdsprache, Durchschnittsnote) höchst signifikant (Exakte Signifikanz 2-seitig = ,000) ist, wurde an Hand des Wilcoxon Signifikanztests für zwei verbundene Stichproben aufgezeigt.

Noten und Entwicklung dieser bei der Vergleichsgruppe

1. Erhebungszeitraum: Bei der Vergleichsgruppe lag die Durchschnittsnote im Fach Deutsch im ersten Erhebungszeitraum bei 3,06 (Minimum = 1; Maximum = 6; n = 1078; missings = 45) und der Mittelwert für die Mathematiknote bei 3,12 (Minimum = 1; Maximum = 6; n = 1081; missings = 42). In der 1. Fremdsprache lag die Durchschnittsnote bei 3,02 (Minimum = 1; Maximum = 6; n = 1056; missings = 67). Die Durchschnittsnote dieser drei Fächer liegt somit - auf die Grundgesamtheit der Realschüler und Schülerinnen übertragen - bei 3,0765 (Minimum = 1,0; Maximum = 6,0; n= 1103; missings = 20).

2. Erhebungszeitraum: In Bezug auf die Durchschnittsnote im Deutschen ist bei der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe eine leichte Verbesserung zu verbuchen. So sank der Schnitt auf 3,03 (Minimum = 1,0; Maximum = 5,0; n= 1081; missings = 42). Der Mittelwert der Mathematiknoten stieg marginal auf 3,13 (Minimum = 1,0; Maximum = 6,0; n= 1090; missings = 33) und der der 1. Fremdsprache auf 3,03 (Minimum = 1,0; Maximum = 5,0; n= 1058; missings = 65). Somit liegt die Durchschnittsnote dieser drei Fächer - auf die Grundgesamtheit der Realschüler übertragen - bei 3,0655 (Minimum = 1,0; Maximum = 5,0; n= 1104; missings = 19)

Auch hier wurde der Wilcoxon Signifikanztest für zwei verbundene Stichproben angewandt. Es soll hierbei hinterfragt werden, ob die Veränderung der Noten ein zufälliges Geschehen ist oder ob ein greifbarer Unterschied besteht. Die Signifikanz der Fächer wurde an Hand der „2-seitigen Exakten Signifikanz“ erstellt, während auf Grund einer zu geringen Rechenleistung bei der Durchschnittsnote auf die „2-seitige asymptotische Signifikanz“ zurückgegriffen wurde, was aber wiederum bei dem hier vorliegenden Ergebnis keinerlei Rolle spielt.

- Deutschnote: $p = ,213 \Rightarrow$ nicht signifikant
- Mathematiknote: $p = ,722 \Rightarrow$ nicht signifikant

- 1. Fremdsprachennote: $p = ,326 \Rightarrow$ nicht signifikant
- Durchschnittsnote: $p = ,696 \Rightarrow$ nicht signifikant

Abschließend kann nun gesagt werden, dass bei den Ergebnissen der Vergleichsgruppe zwischen den Untersuchungszeiträumen im Gegensatz zu denen der Gymnasiasten kein signifikanter Unterschied in der Deutschnote, Mathematiknote, 1. Fremdsprachennote sowie der Durchschnittsnote besteht.

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die Noten im ersten und ihre Entwicklung hin zum zweiten Untersuchungszeitraum untersucht, so kann festgestellt werden, dass die Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition ihre Noten deutlich verbessern konnten, während die der Vergleichsgruppe sich minimal verbesserten (Deutsch und Gesamtdurchschnitt) bzw. verschlechterten (Mathe und 1. Fremdsprache). Dies belegen auch die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA:

Tabelle 20: einfaktorielle ANOVA - Unterschiede in den Noten im T2

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Z-Wert: Note Deutsch	Zwischen den Gruppen	2,035	1	2,035	2,037	,154
	Innerhalb der Gruppen	1157,965	1159	,999		
	Gesamt	1160,000	1160			
Z-Wert: Note Mathe	Zwischen den Gruppen	2,361	1	2,361	2,364	,124
	Innerhalb der Gruppen	1165,639	1167	,999		
	Gesamt	1168,000	1168			
Z-Wert: Note 1. Fremdsprache	Zwischen den Gruppen	19,428	1	19,428	19,748	,000
	Innerhalb der Gruppen	1117,572	1136	,984		
	Gesamt	1137,000	1137			
Durchschnittsnote	Zwischen den Gruppen	3,626	1	3,626	8,838	,003
	Innerhalb der Gruppen	485,772	1184	,410		
	Gesamt	489,398	1185			

Während bei der im ersten Untersuchungszeitraum durchgeführten ANOVA in allen vier Bereichen höchst signifikante Unterschiede bestehen, existieren ein Jahr nach der Transition nur noch bei der 1. Fremdsprache sowie der Durchschnittsnote eine höchst signifikante

Abweichung. Dieser Unterschied besteht darin, dass während die ehemaligen Gymnasiasten in der 1. Fremdsprache eine Durchschnittsnote von 2,60 erreichten, fielen die Probanden der Vergleichsgruppe auf 3,03 ab. Auch der Mittelwert dieser drei Fächer veränderte sich zugunsten der Gymnasiasten auf 2,85, während der der Realschüler um 0,1 auf 3,07 sank.

Da die Werte der einfaktoriellen ANOVA (vgl. Tabelle 19) in den Fächern Deutsch und Mathe nicht mehr signifikant sind, besteht demnach auch kein (signifikanter) Unterschied mehr zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Dies bedeutet wiederum, dass sich die Durchschnittsnoten der Gymnasiasten in diesen beiden Fächern an die der Realschüler angepasst haben. Sie haben sich sogar nicht nur angepasst, sondern die Gymnasiasten erreichen auch in diesen beiden Fächern bessere Noten als die anderen Realschüler (vgl. S. 202f).

Als Zusammenfassung und kurze prägnante Darstellung dieses Abschnittes eignet sich die Ausgabe des dazugehörigen T-Tests aus SPSS.

Tabelle 21: Gruppenstatistiken - Vergleich der Notendurchschnitte im T1 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Note Deutsch	Realschule	1078	3,06	,704	,021
	Gymnasium	82	3,50	,707	,078
Note Mathe	Realschule	1081	3,12	,873	,027
	Gymnasium	80	3,79	1,040	,116
Note 1. Fremdsprache	Realschule	1056	3,02	,844	,026
	Gymnasium	81	4,05	,986	,110
Durchschnittsnote	Realschule	1103	3,0765	,63965	,01926
	Gymnasium	82	3,7744	,64170	,07086

Tabelle 22: Gruppenstatistiken - Vergleich der Notendurchschnitte im T2 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Note Deutsch	T2 Gymnasium	80	2,91	,715	,080
	T2 Realschule	1081	3,03	,714	,022
Note Mathe	T2 Gymnasium	79	2,96	,940	,106
	T2 Realschule	1090	3,13	,923	,028
Note 1. Fremdsprache	T2 Gymnasium	80	2,60	,821	,092
	T2 Realschule	1058	3,03	,844	,026
Durchschnittsnote	T2 Gymnasium	82	2,8476	,65640	,07249
	T2 Realschule	1104	3,0655	,63935	,01924

Präferenzdaten und Arbeitsverhalten

In diesem Abschnitt wird zunächst das Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler vorgestellt und dadurch die Medienpräferenz der Probanden ermittelt. Im Anschluss daran werden das Arbeitsverhalten und der zeitliche Aufwand für schulische Belange der Jugendlichen untersucht und ebenfalls ein Mittelwert für diesen Bereich berechnet.

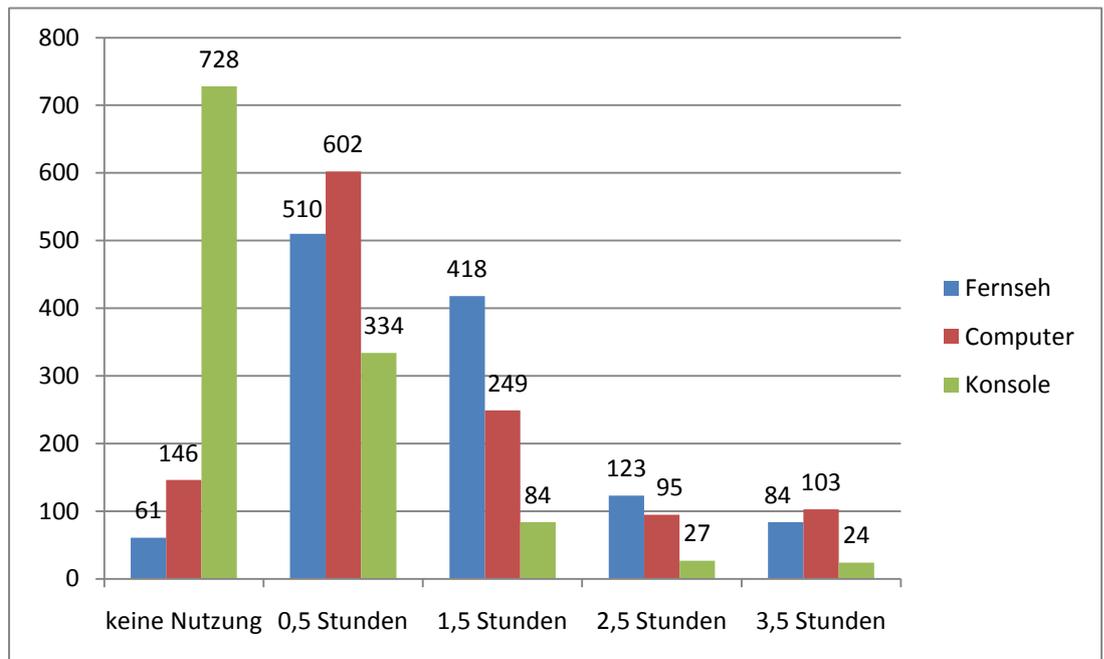
Medienverhalten und Medienverfügbarkeit

Wird nun die Gesamtheit der Probanden (N = 1205) in Bezug auf die Medienverfügbarkeit hin analysiert, so folgt daraus, dass 39,8% (n = 480) einen eigenen Fernseher (missings = 5) und 67,6% (n = 815) einen eigenen Computer bzw. eine eigene Konsole (missings = 7) besitzen. Bei 405 von 1205 (~33,6%) Schülerinnen und Schülern sind sowohl ein eigenes Fernsehgerät als auch ein eigener Computer bzw. eine eigene Konsole vorhanden.

Die durchschnittlich festgestellte Zeit, die die Probanden pro Tag vor dem Fernseher verbringen, beläuft sich auf 1,71 Stunden, was wiederum von den von Treutmann ermittelten Werten abweicht (Treumann et al. 2007), während die Nutzung einer Konsole bei 0,57 Stunden/Tag liegt. Die Nutzung des Computers beansprucht einen täglichen Zeitanteil von durchschnittlich 1,5 Stunden. Für die

Verwendung von Medien verwenden die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 1,2616 Tagesstunden. Eine zusammenfassende Übersicht über das Medienverhalten kann wie folgt dargestellt werden:

Grafik 1: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitvergleich der genutzten Medien (nach Fallzahlen)



Arbeitsverhalten und schulischer Zeitaufwand

In diesem Abschnitt werden nun das Arbeitsverhalten sowie der Zeitaufwand, den die Schülerinnen und Schüler für schulische Belange aufwenden, untersucht. Um nun einen Überblick über diesen Sachverhalt und Kennzahlen zu schaffen, die später zu Vergleichszwecken herangezogen werden können, werden zunächst die Ergebnisse der Grundgesamtheit (N = 1205) vorgestellt. Vorab kann auf Grund der Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA nicht nur festgestellt werden, dass zwischen dem Zeitaufwand für Hausaufgaben pro Tag (Signifikanz = 0,050), sondern auch zwischen der aufgebrauchten Zeit für schulische Belange in den Ferien (Signifikanz = 0,015) ein Unterschied bei den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, besteht. Ein Unterschied im täglichen Lernverhalten (Signifikanz = 0,341) und in dem Zeitaufwand für Lernen und Hausaufgaben am Wochenende

(Signifikanz = 0,862) ist statistisch nicht auszumachen. Dennoch werden diese der Vollständigkeit halber in anschließendem Kapitel expliziert.

Befunde der Grundgesamtheit im T1

Der Zeitaufwand für Hausaufgaben liegt im ersten Erhebungszeitraum auf die Grundgesamtheit (missings = 7) bezogen im arithmetischen Mittel bei 1,37 Stunden pro Tag, während das Lernen einen täglichen Zeitanteil von 1,24 Stunden (missings = 10) beansprucht. Des Weiteren gaben 978 (~81,2%) Schülerinnen und Schüler von 1205 (missings = 4) an, sich sogar in der Ferienzeit den Hausaufgaben und dem Lernen zu widmen. Der Mittelwert von 2,50 gibt an, dass sich die Schüler genau zwischen „ab und zu“ und „oft“ mit schulischen Inhalten während der Ferienzeit befassen. An den Wochenenden steigt die Zahl der Jugendlichen, die sich mit schulischen Inhalten befassen auf 1110 (~92,1%; missings = 4). Hier spiegelt das arithmetische Mittel von 3,02 relativ genau die Antwortmöglichkeit „oft“ wieder.

Interessant ist nun die Frage, inwieweit sich das Arbeitsverhalten und der schulische Zeitaufwand zwischen den beiden Untersuchungsgruppen, den der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, (längsschnittlich) unterscheidet.

Befunde der Gymnasiasten im T1:

An Hand des Wilcoxon Signifikanztests für zwei verbundene Stichproben konnte festgestellt werden, dass innerhalb dieser Probanden-Gruppe in den Bereichen „Zeitaufwand für Hausaufgaben pro Tag“ (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,008) sowie der des Lernverhaltens in den Ferien (Exakte Signifikanz 2-Seitig = 0,000) ein höchst signifikanter Unterschied besteht. Auch wenn, nach Wilcoxon, bei dem Lernaufwand pro Tag (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,378) und dem Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen am Wochenende (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,647) keine signifikanten Unterschiede auszumachen sind, so erfahren diese jedoch bei der Datenanalyse ebenfalls eine Berücksichtigung, um die hier gewonnenen Daten

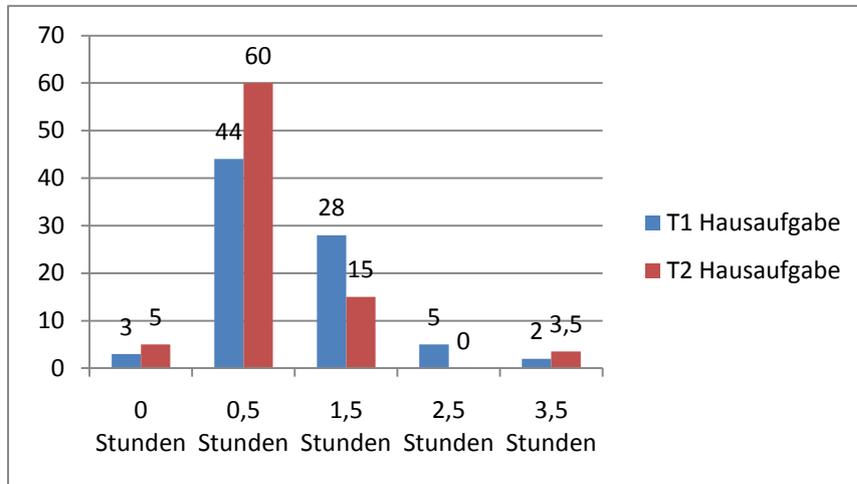
später mit der Gruppe der anderen Realschüler vergleichen zu können.

Bei den ehemaligen Gymnasiasten (N = 82) beträgt der tägliche Zeitanteil, den die Schülerinnen und Schüler für Hausaufgaben aufwenden, im arithmetischen Mittel 1,50 Stunden pro Tag und der des täglichen Lernens 1,30 Stunden. 73 der 82 Probanden (missing = 1) geben an, sich ebenfalls in den Ferien mit schulischen Inhalten zu befassen (~89%). Wobei hier mit dem arithmetischen Mittel von 2,75 des Zeitaufwandes für schulische Belange in den Ferien die Tendenz eher bei der Antwortmöglichkeit „oft“ liegt. Des Weiteren bringen 74 Schülerinnen und Schüler von 82 (missing = 1) auch am Wochenende Zeit für Hausaufgaben und das Lernen auf (90,3%), was mit dem Mittelwert von 3,0 direkt die Antwortmöglichkeit „oft“ widerspiegelt. Der gesamte Zeitaufwand für das tägliche Lernen und das Bewältigen der Hausaufgaben liegt bei 1,402 Stunden.

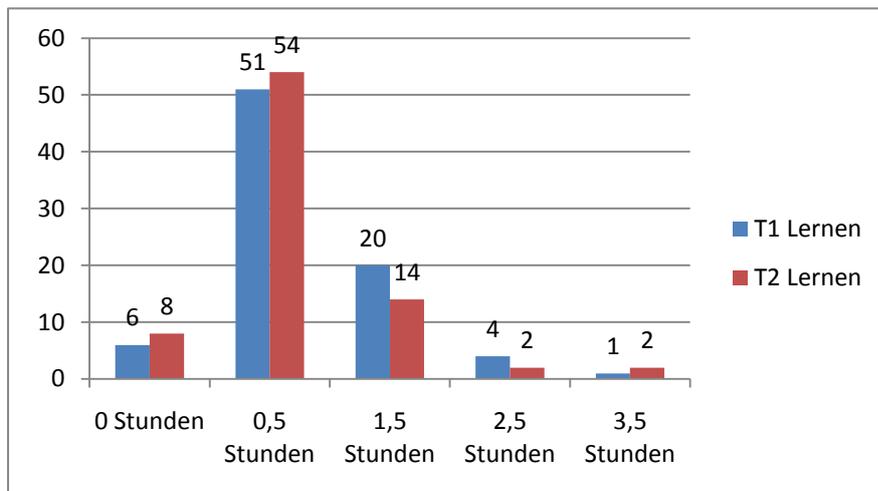
Befunde der Gymnasiasten im T2:

Bei den ehemaligen Gymnasiasten (n = 82) beträgt der tägliche Zeitaufwand für Hausaufgaben im arithmetischen Mittel 1,2 Stunden. Ebenso 1,2 Stunden pro Tag beträgt im Durchschnitt die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler für das Lernen aufbringen (missings = 2). 55 Schülerinnen und Schüler von 82 (missings = 1) befassen sich auch in den Ferien mit schulischen Inhalten (~68,3%), was wiederum mit dem arithmetischen Mittel von 2,16 der Auswahloption „ab und zu“ entspricht, und 69 von 82 (missings = 2) wenden sich auch wochenends schulischen Inhalten zu (~84,2%), was mit dem Mittelwert 2,91 eine Tendenz zu der Antwortmöglichkeit „oft“ widerspiegelt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sank bei den ehemaligen Gymnasiasten der Zeitaufwand, der für Lernen und Hausaufgaben aufgebracht wurde auf 1,1951 Stunden. Der Übersichtlichkeit halber werden nun zusammenfassend das Arbeitsverhalten sowie der zeitliche Aufwand grafisch gegenübergestellt und somit zum Ausdruck gebracht:

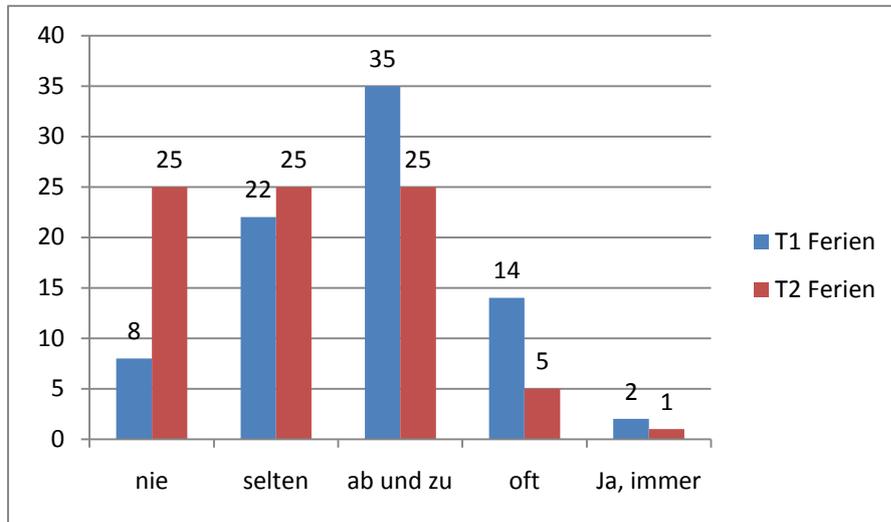
Grafik 2: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten im T1 und T2 für Hausaufgaben im Vergleich während der Schulzeit (nach Fallzahlen)



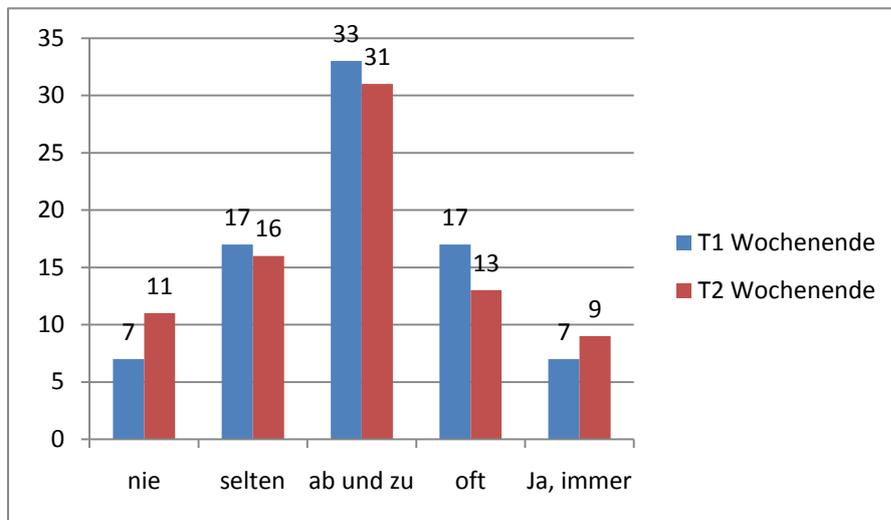
Grafik 3: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten im T1 und T2 für das Lernen im Vergleich während der Schulzeit (nach Fallzahlen)



Grafik 4: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten im T1 und T2 für Hausaufgaben und Lernen im Vergleich während der Ferien (nach Fallzahlen)



Grafik 5: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten im T1 und T2 für Hausaufgaben und Lernen im Vergleich während des Wochenendes (nach Fallzahlen)



Befunde der Realschüler im T1:

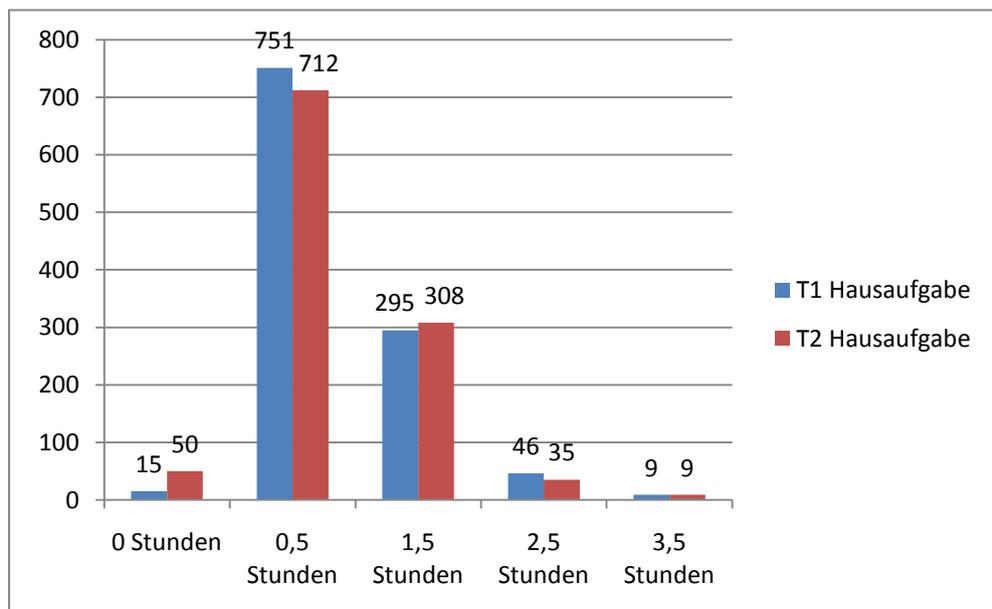
An Hand des Wilcoxon Signifikanztests für zwei verbundene Stichproben konnte festgestellt werden, dass innerhalb dieser Probanden-Gruppe lediglich in dem Bereichen „Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen in den Ferien“ (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,000) ein höchst signifikanter Unterschied besteht. Auch wenn nach Wilcoxon bei dem „Zeitaufwand für Hausaufgaben pro Tag“ (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,063), dem „Zeitaufwand für Lernen pro Tag“ (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,312) sowie dem „Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen am Wochenende“ (Exakte Signifikanz 2-seitig = 0,177) kein signifikanter Unterschied zwischen den Erhebungszeitpunkten auszumachen ist, so erfahren diese jedoch bei der Datenanalyse ebenfalls eine Berücksichtigung, um die hier gewonnenen Daten später mit der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten vergleichen zu können.

Die Probanden der Vergleichsgruppe (n = 1123) wenden (im arithmetischen Mittel) 1,36 Stunden pro Tag für Hausaufgaben (missings = 7) und 1,23 Stunden für das Lernen im ersten Erhebungszeitpunkt auf (missings = 10). 905 Schülerinnen und Schüler von 1123 (missings = 3) wenden sich ebenfalls in den Ferien schulischen Belangen zu (~80,6%). Wobei die durchschnittlich gegebene Antwort hier nach dem arithmetischen Mittelwert von 2,48 relativ genau zwischen „ab und zu“ und „oft“ liegt. Am Wochenende verbringen sogar 1036 von 1123 (missings = 3) Schülerinnen und Schüler Zeit mit ihren Hausaufgaben und Lernen (~92,2%). Hier liegt der Mittelwert bei 3,02, was wiederum impliziert, dass die häufigste gegebene Antwort „oft“ war. Die für die Schule pro Tag insgesamt aufgewendete Zeit kann mit 1,295 Stunden veranschlagt werden.

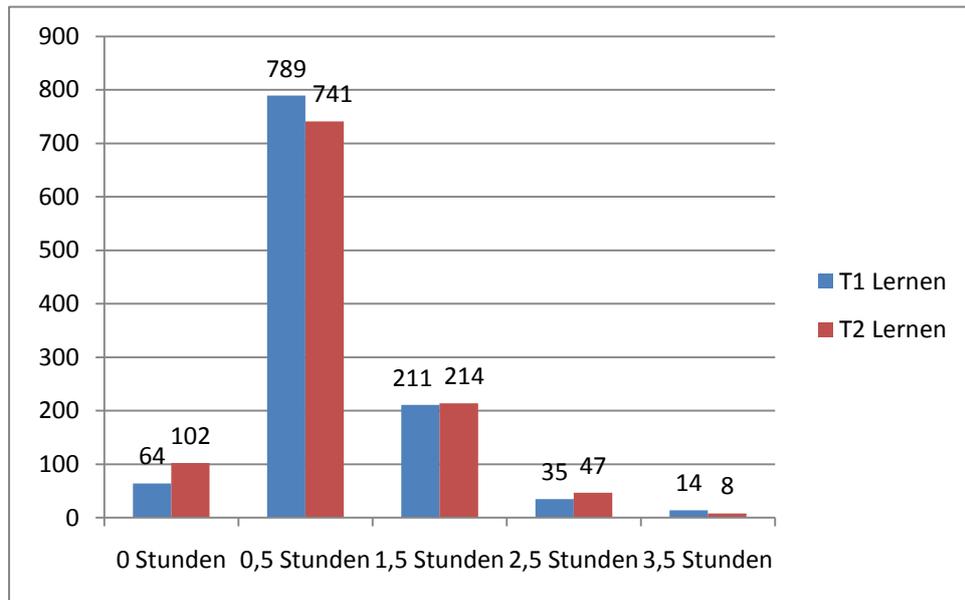
Befunde der Realschüler im T2:

Im zweiten Erhebungszeitraum liegt das arithmetische Mittel für die zeitliche Aufwendung für die Hausaufgaben bei 1,32 Stunden pro Tag (n = 1123; missings = 9) und das für den Lernaufwand bei 1,21 Stunden (n = 1123; missings = 11). 780 Schüler von 1123 (missings = 3) beschäftigen sogar sich in den Ferien mit schulischen Inhalten (~69,4%), was mit einem Mittelwert von 2,20 einer Tendenz zu „ab und zu“ entspricht und während der Wochenenden liegt die Zahl bei 1003 (missings = 5) von 1123 (~89,4). Hier liegt das arithmetische Mittel bei 2,97, was bedeutet, dass die Schüler sich im Durchschnitt „oft“ an den Wochenenden mit schulischen Belangen beschäftigen. Die insgesamt Zeit, die die Schülerinnen und Schüler für die Schule aufwendeten, sank zum zweiten Erhebungszeitpunkt minimal auf 1,263 Tagesstunden. Um nun diese Ergebnisse zu verdeutlichen und auch um eine mögliche Entwicklung/Veränderung dieser aufzuzeigen, werden die einzelnen Items grafisch, die Untersuchungszeiträume gegenüberstellend dargestellt.

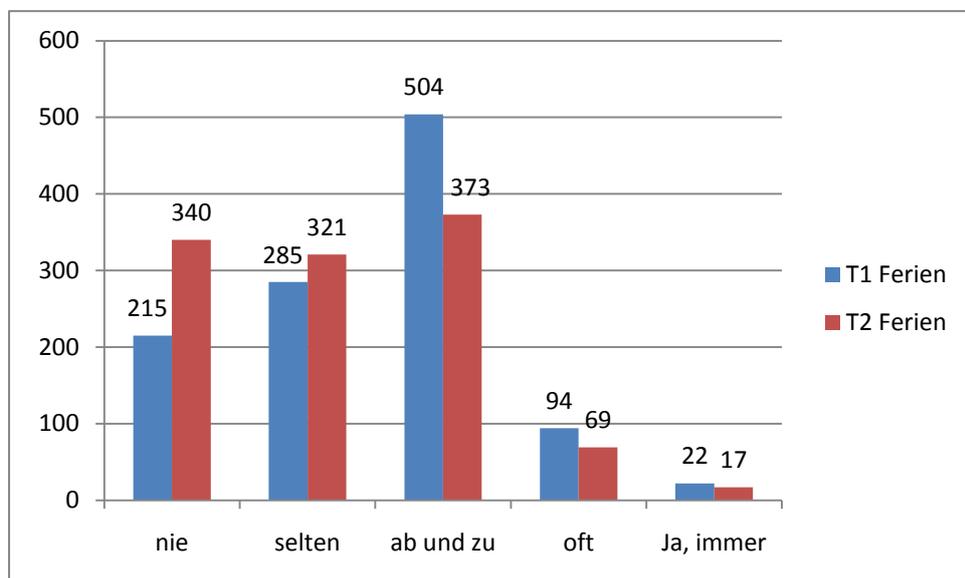
Grafik 6: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Vergleichsgruppe im T1 und T2 für Hausaufgaben im Vergleich während der Schulzeit (nach Fallzahlen)



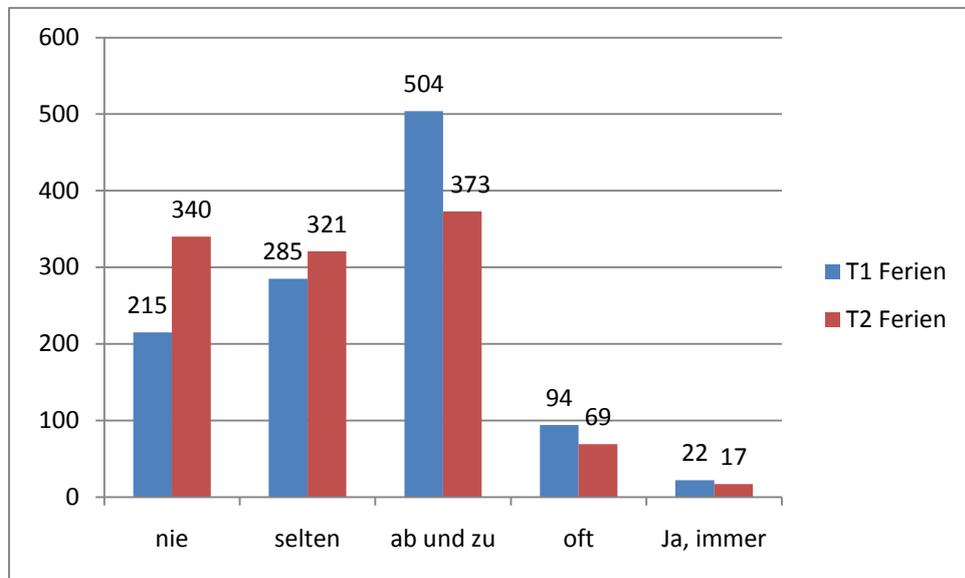
Grafik 7: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Vergleichsgruppe im T1 und T2 für das Lernen im Vergleich während der Schulzeit (nach Fallzahlen)



Grafik 8: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Vergleichsgruppe im T1 und T2 für Hausaufgaben und Lernen im Vergleich während der Ferien (nach Fallzahlen)



Grafik 9: Histogramm der Häufigkeitstabellen - Zeitaufwand und Arbeitsverhalten der Gymnasiasten im T1 und T2 für Hausaufgaben und Lernen im Vergleich während des Wochenendes (nach Fallzahlen)



Vergleich der beiden Gruppen

Die Entwicklung beider Untersuchungsgruppen wird nun in folgender Tabelle kurz und prägnant dargestellt und ist für das Verständnis und die Interpretation der Daten durchaus hilfreich:

Tabelle 23: Gruppenstatistiken - Vergleich des Arbeitsverhaltens und des Zeitaufwandes für schulische Belange im T1 und T2 nach Schulform (T-Test)

	Gymnasium		Realschule	
	T1	T2	T1	T2
HA/Tag	1,50	1,20	1,36	1,32
Lernen/Tag	1,30	1,20	1,23	1,21
Ferien	2,75	2,16	2,48	2,20
Wochenende	3,00	2,91	3,02	2,97

Seitens der ehemaligen Gymnasiasten nimmt in allen vier Bereichen die zeitliche Beanspruchung ein Jahr nach der Transition ab. Besonders hervorzuheben ist jedoch die Abnahme des zeitlichen Aufwands für Hausaufgaben pro Tag sowie die schulischen Aktivitäten während der Ferien. Im Gegensatz hierzu erfahren auch die anderen

Realschüler eine Abnahme in allen vier Bereichen, wobei bis auf die schulische Ferienaktivität die Abnahme eher als marginal und ja auch bewiesenermaßen als nicht signifikant zu bezeichnen ist.

Werden nun das gesamte Arbeitsverhalten und der gesamte zeitliche Aufwand hinsichtlich ihrer Entwicklung hin zum zweiten Erhebungszeitpunkt untersucht, so kann bei den ehemaligen Gymnasiasten durchaus eine größere Abnahme der insgesamt zeitlichen Beanspruchung von 1,402 auf 1,1951 Tagesstunden bezüglich schulischer Belange festgestellt werden. Die Vergleichsgruppe reduzierte ihre schulischen Aktivitäten nach den Pflichtstunden von 1,295 auf 1,263 Stunden pro Tag. Diese Abnahme und Anpassung des Zeitaufwandes von den Gymnasiasten an den der anderen Realschüler wird ebenfalls durch die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA bestätigt. So bestehen nun bei dem täglichen Zeitaufwand für Hausaufgaben (Signifikanz = 0,096), dem täglichen Lernen (Signifikanz = 0,932), dem Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen in den Ferien (Signifikanz = 0,741), dem Zeitaufwand für Lernen und Hausaufgabe am Wochenende (Signifikanz = 0,670) sowie dem insgesamt Zeitaufwand (Signifikanz = 0,295) keine charakteristischen Unterschiede mehr. Abschließend kann gesagt werden, dass die ehemaligen Gymnasiasten im vergangenen Schuljahr einer zeitlich höheren Belastung ausgesetzt waren als die Vergleichsgruppe. Ein Jahr nach der Transition ist eine deutliche Abnahme jener Beanspruchung zu verzeichnen. Nicht nur, dass sich die zeitliche Beanspruchung der einstigen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen dem Niveau der anderen Realschüler annäherte, sondern sie sank sogar unter das der Vergleichsgruppe.

Diese Ergebnisse bestätigen durchaus die des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (1994), welches aufzeigte, dass Realschüler und Gymnasiasten ab der 7. Klasse insgesamt durchschnittlich 40 Stunden pro Woche für die Schule aufwenden. Zwar liegt der reine zeitliche Aufwand für die Schule – je nach Wahlpflichtfächergruppe – und inklusive dem reinen Lernen und dem Bewältigen der Hausaufgaben in dieser Untersuchung bei 33 Stunden, allerdings

wurde auf Grund der hier vorliegenden Fragestellung auch nicht auf die zeitliche Beanspruchung des Schulweges eingegangen, was diese Diskrepanz wiederum erklärt.

Als Zusammenfassung und vergleichende Darstellung dieses Abschnittes und in Ergänzung zu Tabelle 23 eignet sich die Ausgabe des dazugehörigen T-Tests aus SPSS, aus welchem die Unterschiede in den beiden Schulformen im ersten Erhebungszeitraum (Tabelle 24) und im zweiten Erhebungszeitraum (Tabelle 25) herausgelesen werden können.

Tabelle 24: Gruppenstatistiken - Vergleich des Arbeitsverhaltens und des Zeitaufwandes im T1 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	Realschule	1116	1,36	,623	,019
	Gymnasium	82	1,50	,774	,085
AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	Realschule	1120	2,48	,959	,029
	Gymnasium	81	2,75	,942	,105
AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	Realschule	1113	1,23	,658	,020
	Gymnasium	82	1,30	,732	,081
AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende	Realschule	1120	3,02	1,023	,031
	Gymnasium	81	3,00	1,061	,118
AVZA: Zeitaufwand	Realschule	1117	1,2945	,50232	,01503
	Gymnasium	82	1,4024	,60061	,06633

Tabelle 25: Gruppenstatistiken - Vergleich des Arbeitsverhaltens und des Zeitaufwandes im T2 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	T2 Gymnasium	82	1,20	,656	,072
	T2 Realschule	1114	1,32	,647	,019
AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	T2 Gymnasium	81	2,16	,981	,109
	T2 Realschule	1120	2,20	,991	,030
AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	T2 Gymnasium	80	1,20	,753	,084
	T2 Realschule	1112	1,21	,690	,021
AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende	T2 Gymnasium	80	2,91	1,171	,131
	T2 Realschule	1118	2,97	1,117	,033
Zeitaufwand	T2 Gymnasium	82	1,1951	,60734	,06707
	T2 Realschule	1119	1,2627	,56052	,01676

Psychometrische Befunde

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der im Folgenden chronologisch vorgestellten Bereiche vorgestellt:

- Erfassung der subjektiven Seite hinsichtlich des Schulwechsels
- Erfassung des Selbstbilds/Selbstkonzepts
- Erfassung von Angstaspekten
- Erfassung der Aspekte des Schulklimas
- Coping
- Allgemeine Lebenszufriedenheit

Erfassung der subjektiven Seite hinsichtlich des Schulwechsels

In diesem Abschnitt wird die subjektive Seite der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums untersucht, genauer gesagt die emotionale Einstellung gegenüber der neuen Schule zum Zeitpunkt des Schulwechsels. Da in diesem Fragekomplex nur die Meinung der ehemaligen Gymnasiasten abgefragt wurde und die längsschnittliche Entwicklung keine Rolle spielt, konnte die Stichprobengröße von n=119 Probanden herangezogen werden. Aus dem nur für die ehemaligen Gymnasiasten gültigen Fragenkomplex konnten nun folgende Daten gewonnen werden:

- a) Von 119 Probanden (missings = 7) gaben 65 (~58%) an, froh darüber zu sein, das Gymnasium verlassen zu haben. Ebenfalls tendiert das arithmetische Mittel mit dem Wert von 2,78 zu der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“.
- b) Auf die Aussage hin, dass die Gymnasiasten sich über den Schulwechsel freuen, weil sie zeigen können, was sie gelernt haben, gaben 53 Schülerinnen und Schüler von 119 (missings = 8) an, dass dies zutrifft bzw. eher zutrifft (~47,7%). Auch wenn der Mittelwert von 2,47 relativ genau zwischen den Aussagen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ liegt, zeigt dieser jedoch eine Tendenz in Richtung „trifft eher nicht zu“ auf.
- c) 75 von 119 (missings = 11) Probanden (~69,4%) gaben an, sich auf den Schulwechsel zu freuen, da sie gespannt sind, was sie Neues erwartet. Dies spiegelt sich auch in dem arithmetischen Mittel von 2,92 wieder, welcher eine Tendenz zu „trifft eher zu“ bedeutet.
- d) Von 119 Untersuchungsteilnehmern (missings = 9) gaben 52 (47,3%) an, dass sie sich auf den Wechsel freuen, weil ihnen neue Aufgaben Spaß machen. Der Mittelwert von 2,51 liegt zwischen den beiden Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“, wobei trotz des geringeren Prozentsatzes überraschenderweise eine leichte Tendenz zu „trifft eher zu“ zu verzeichnen ist. Eine mögliche Ursache wäre, dass von diesen 47,3% der Schüler, welche sich inhaltlich positiv zu dieser Aussage geäußert haben, viele mit „trifft zu“ geantwortet haben.
- e) 71 von 119 Probanden (~64,5%; missings = 9) gaben an, ein positives Gefühl gegenüber dem Schulwechsel zu haben, da sie nun zeigen können, was sie wirklich können. Auch das arithmetische Mittel lässt mit einem Wert von 2,85 eine Tendenz zu der Antwortoption „trifft eher zu“ erkennen.
- f) Von 119 ehemaligen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen gaben 76 (~68,5%) an sich auf den Schulwechsel zu freuen, da sie in eine nette Gruppe kommen können. Auch der Mittelwert von 2,90 tendiert stark zu der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“.

- g) Die Aussage, dass sich die Schüler freuen, die Schule zu wechseln und dadurch neue, nette Mitschüler zu bekommen wurde von 84 von 119 (missings = 9) Probanden (~76,4%) als richtig anerkannt. Dies spiegelt sich auch in dem arithmetischen Mittel von 3,09 wieder, welcher die Antwortoption „trifft eher zu“ impliziert, jedoch eine minimale Tendenz zu „trifft zu“ aufweist.
- h) 89 von 119 Untersuchungsteilnehmern (~80,2%; missing = 8) haben keine oder eher keine Bedenken, dem Unterricht in der neuen Schule nicht folgen zu können. Der Mittelwert von 3,21 liegt somit über der Antwortmöglichkeit „trifft eher nicht zu“ mit einer Tendenz zu „trifft nicht zu“.
- i) Von den relevanten 119 Probanden (missings = 8) haben 64 keine oder eher keine Bedenken, dass die neuen Mitschüler sie nicht mögen. Das arithmetische Mittel von 2,72 impliziert, dass sich zwar am häufigsten zwischen den Antwortoptionen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ entschieden wurde, jedoch eine starke Tendenz zu „trifft eher nicht zu“ zu verzeichnen ist.
- j) Die Sorge, dass an der neuen Schule keine neuen Freunde gefunden werden, teilen 41 der 119 ehemaligen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (~37,3%; missings = 9), welche „trifft eher zu“ bzw. „trifft zu“ als Antwort gewählt haben. Der Mittelwert liegt mit 2,84 tendenziös bei der Antwortmöglichkeit „trifft eher nicht zu“.
- k) 92 der 119 Untersuchungsteilnehmer (~82,9%; missings = 8) sorgen sich nicht um einen Leistungsabfall an der neuen Schule. Dies bestätigt auch recht deutlich das arithmetische Mittel von 3,35, welches auf die Aussage hin, dass man sich Sorgen mache, weil man vielleicht schlechter werden würde, doch recht deutlich zwischen den Antwortoptionen „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ liegt.

Die soeben untersuchten elf Items lassen sich in fünf Kategorien klassifizieren. Als erstes wäre hier die direkte Frage nach der „Freude über das Verlassen des Gymnasiums“ zu nennen (a), als zweites die „Herausforderung im Leistungsbereich“ (b, c, d, e), als drittes die

„Herausforderung im sozialen Bereich“ (f, g), als viertes die „Bedrohung im Leistungsbereich“ (h, k) und zuletzt die „Bedrohung im sozialen Bereich (i, j). Inwiefern nun diese einzelnen Ergebnisse einen Einfluss auf die Fragestellung haben, bzw. welche (gewichtige) Rolle sie da spielen, wird bei der Hypothesenprüfung dargelegt (vgl. Kapitel 5.2.2.).

Erfassung des Selbstbilds/Selbstkonzepts

Wie bereits erwähnt, bildet die Erfassung des Selbstbildes mit 36 Items den größten Komplex in dieser Untersuchung. Auf Grund des Umfanges wird dieser nun in fünf Bereiche unterteilt:

- a) Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen
- b) Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen
- c) Selbstwertgefühl
- d) Soziale Selbstwirksamkeit
- e) Intervenierende Items

Der komplette Fragenkomplex 31 dient hier nun vornehmlich als Kontroll- und Einflussinstanz. Hier werden bei der Hypothesenprüfung intervenierende Items selektiert um dadurch einen möglichen Einfluss auf das Selbstbild/Selbstkonzept aufzuzeigen.

- a) Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Im ersten Erhebungszeitraum erreichen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bei der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung ein arithmetisches Mittel von 3,0549 auf einer Skala von 1 (keine schulische Selbstwirksamkeitserwartung) bis 4 (sehr hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung). Bei der gegebenen Stichprobengröße (N = 82) lag das Minimum bei 2,00 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 3,1911 (Minimum = 2,00; Maximum = 4,00). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen leichten Anstieg hinsichtlich ihrer

schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Allerdings ist dieser leichte Anstieg probandengruppenintern nicht aussagekräftig. Dies bestätigt auch der Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig), welcher eine Signifikanz ($p = 0,138$) ausschließen kann.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Verbindungen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 26: Korrelationen im T1 mit schulischer Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
Ich fühle mich im Unterricht wohl	Korrelation nach Pearson	0,429
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,323
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	82
Lerntips durch Eltern	Korrelation nach Pearson	0,233
	Signifikanz (2-seitig)	0,036
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,330
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,301
	Signifikanz (2-seitig)	0,007
	N	80
Lehrer kümmern sich um unsere Probleme	Korrelation nach Pearson	0,375
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	78
Zufriedenheit mit deiner Klasse	Korrelation nach Pearson	0,344
	Signifikanz (2-seitig)	0,002
	N	81

Tabelle 27: Korrelationen im T2 mit schulischer Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
Ich fühle mich im Unterricht wohl	Korrelation nach Pearson	0,429
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
Lerntips durch Eltern	Korrelation nach Pearson	0,233
	Signifikanz (2-seitig)	0,036
	N	81
Lehrer kümmern sich um unsere Probleme	Korrelation nach Pearson	0,375
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	78
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,323
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	82
Zufriedenheit mit deiner Klasse	Korrelation nach Pearson	0,344
	Signifikanz (2-seitig)	0,002
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,330
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,301
	Signifikanz (2-seitig)	0,007
	N	80

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,0281 (N = 1123; missings = 3), wobei auch hier der Wert 1 „keine schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ und der Wert 4 „sehr hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,9813 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall in der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,005$ zu Grunde. Eine Reduzierung der schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist bei steigender Jahrgangsstufe und

somit steigender Schwierigkeitsstufe auch durchaus nichts Außergewöhnliches, sondern bereits eine bekannte Tatsache (vgl. Kapitel 1.6).

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 28: Korrelationen im T1 mit schulischer Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,216
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1113
Ich fühle mich im Unterricht wohl	Korrelation nach Pearson	0,272
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,338
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110
Ich hatte i.A. viel vom Unterricht	Korrelation nach Pearson	0,322
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1102
Mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,233
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1105
Mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,308
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1105

Tabelle 29: Korrelationen im T2 mit schulischer Selbstwirksamkeitserwartung nach

T2: Korrelation nach Pearson		Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,247
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1120
Ich fühle mich im Unterricht wohl	Korrelation nach Pearson	0,308
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,366
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Ich hatte i.A. viel vom Unterricht	Korrelation nach Pearson	0,336
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,388
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1104

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium=3,0549; Realschule=3,0281), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,615$) dieser festgestellt werden. Besonders zu bemerken ist bei der längsschnittlichen Entwicklung, dass die ehemaligen Gymnasiasten ihre schulische Selbstwirksamkeitserwartung steigern konnten (MeanT2 = 3,1911), während die der Vergleichsgruppe sank (MeanT2 = 2,9813). Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney ein höchst signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,000$) besteht. Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition ihr schulische

Selbstwirksamkeitserwartung steigern konnten, während die der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe sank.

b) Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Die Skalierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde nach dem bisher bekannten Prinzip übernommen. Demnach entspricht die Ausprägung 1,00 keiner und 4,00 einer sehr hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ein arithmetisches Mittel von 3,0329 ($n = 82$; missings = 1; Minimum = 2,00; Maximum = 4,00) berechnet werden. Daher wird hier ein minimal niedriger Wert eingenommen als im Vergleich zur schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Tendenz setzt sich auch im zweiten Erhebungszeitpunkt fort. So liegt der Mittelwert bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bei den ehemaligen Gymnasiasten bei 3,1790 ($n = 81$; missings = 1; Minimum = 2,33, Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,082$ und ist damit als nicht signifikant anzuerkennen.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Verbindungen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 30: Korrelationen im T1 mit allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
Ich bin mit mir i.A. sehr zufrieden	Korrelation nach Pearson	0,450
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
Ich mag mich so wie ich bin	Korrelation nach Pearson	0,228
	Signifikanz (2-seitig)	0,041
	N	81
Ich finde mich in Ordnung	Korrelation nach Pearson	0,247
	Signifikanz (2-seitig)	0,026
	N	81
Zufriedenheit mit deiner Klasse	Korrelation nach Pearson	0,246
	Signifikanz (2-seitig)	0,027
	N	81

Tabelle 31: Korrelationen im T2 mit allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
Ich bin mit mir i.A. sehr zufrieden	Korrelation nach Pearson	0,309
	Signifikanz (2-seitig)	0,005
	N	80
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,259
	Signifikanz (2-seitig)	0,020
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Freunden	Korrelation nach Pearson	0,285
	Signifikanz (2-seitig)	0,010
	N	81

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,0681 (N = 1123; missings = 5), wobei auch hier der Wert 1 „keine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ und der Wert 4 „sehr hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00

und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 3,0809 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 4; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Anstieg in der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,489$ zu Grunde und ist somit nicht als signifikant zu betrachten.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 32: Korrelationen im T1 mit allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
Ich bin mit mir i.A. sehr zufrieden	Korrelation nach Pearson	0,382
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110
Ich mag mich so wie ich bin	Korrelation nach Pearson	0,316
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111
Ich finde mich in Ordnung	Korrelation nach Pearson	0,322
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110

Tabelle 33: Korrelationen im T2 mit allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
SBSK-SWG: Ich bin mit mir i.A. sehr zufrieden	Korrelation nach Pearson	0,385
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
SBSK-SWG: Ich mag mich so wie ich bin	Korrelation nach Pearson	0,324
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1115
SBSK-SWG: Ich finde mich in Ordnung	Korrelation nach Pearson	0,305
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1113
AL: Mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,215
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1101

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium=3,0329; Realschule=3,0681), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,385$) dieser festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass die schulische Selbstwirksamkeitserwartung der ehemaligen Gymnasiasten eine positivere Entwicklung erfahren hat (MeanT2 = 3,1790) als die der Vergleichsgruppe (MeanT2 = 2,9813). Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, zwar immer noch kein signifikanter Unterschied besteht (2-seitig, asymptotisch $p = 0,104$), aber immerhin eine Reduzierung des Signifikanzwertes sowie eine abnehmende Tendenz zu verbuchen ist und daher eventuell dieser Sachverhalt bei einer weiterführenden Untersuchung als signifikant einzuordnen ist..

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zwar nicht in gleichem Maße wie die der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung steigern konnten, jedoch eine Annäherung der beiden Werte sowie eine positiv steigende Tendenz in dieser Subkategorie zu verzeichnen ist. Bei der Vergleichsgruppe konnte ebenfalls eine Zunahme, wenn auch nur eine minimale, festgestellt werden.

c) Selbstwertgefühl

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Im ersten Erhebungszeitraum erreichen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bei der Untersuchung des Selbstwertgefühls ein arithmetisches Mittel von 3,1728 auf einer Skala von 1 (sehr geringes Selbstwertgefühl) bis 4 (sehr hohes Selbstwertgefühl). Bei der gegebenen Stichprobengröße ($n = 82$; missings = 1) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 3,3188 ($n = 82$; missings = 2; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen leichten Anstieg hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls. Allerdings ist dieser leichte Anstieg probandengruppenintern nicht aussagekräftig. Dies bestätigt auch der Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig), welcher eine Signifikanz ($p = 0,190$) ausschließt.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,2725 ($N = 1123$; missings = 6), wobei auch hier der Wert 1 ein „sehr geringes Selbstwertgefühl“ und der Wert 4 ein „sehr hohes Selbstwertgefühl“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 3,1911 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 6;

Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich des Selbstwertgefühls liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant anzusehen.

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium=3,1728; Realschule=3,2725), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,222$) dieser festgestellt werden. Besonders zu bemerken ist bei der längsschnittlichen Entwicklung, dass die ehemaligen Gymnasiasten ihr Selbstwertgefühl steigern konnten (MeanT2 = 3,3188), während das der Vergleichsgruppe sank (MeanT2 = 3,1911). Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, zwar immer noch kein signifikanter Unterschied besteht (2-seitig, asymptotisch $p = 0,077$), aber immerhin eine Reduzierung des Signifikanzwertes sowie eine abnehmende Tendenz zu verbuchen ist und daher eventuell dieser Sachverhalt bei einer weiterführenden Untersuchung als signifikant einzuordnen ist.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition ihr Selbstwertgefühl steigern konnten, während das der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe sank.

d) Soziale Selbstwirksamkeit

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Die Skalierung der sozialen Selbstwirksamkeit wurde nach dem bisher bekannten Prinzip übernommen. Demnach entspricht die Ausprägung 1,00 keiner und 4,00 einer sehr hohen sozialen Selbstwirksamkeit.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf die soziale Selbstwirksamkeit ein arithmetisches Mittel von 3,3128 (n = 82; missings = 1; Minimum = 2,00; Maximum = 4,00) berechnet werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert bei der sozialen Selbstwirksamkeit bei den ehemaligen Gymnasiasten bei 3,3704 (n = 82; missings = 1; Minimum = 2,33, Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,611$ und ist damit als nicht signifikant anzuerkennen.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,2185 (n = 1123; missings = 8), wobei auch hier der Wert 1 „keine soziale Selbstwirksamkeit“ und der Wert 4 „sehr hohe soziale Selbstwirksamkeit“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 3,2335 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (n = 1123; missings = 3; Minimum = 1,33; Maximum = 4,00). Dem leichten Anstieg in der sozialen Selbstwirksamkeit liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,245$ zu Grunde und ist somit nicht als signifikant zu betrachten.

Vergleich der beiden Gruppen

Wenn nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen werden, kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium=3,3128; Realschule=3,2185), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,089$) dieser festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass die soziale Selbstwirksamkeit der ehemaligen Gymnasiasten eine positivere Entwicklung erfahren hat (MeanT2 = 3,3704) als die der Vergleichsgruppe (MeanT2 = 3,2335). Dieser Entwicklung und

Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney ein durchaus signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,029$) besteht.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition auch in dem letzten untersuchten Bereich des Selbstbildes, dem der sozialen Selbstwirksamkeit, eine positive Steigerung verbuchen konnten, während die Vergleichsgruppe hier nur marginal anstieg.

Die Ergebnisse der längsschnittlichen Erfassung des Selbstbildes/Selbstkonzepts können kurz und prägnant folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 34: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte des Selbstbildes/Selbstkonzepts im T1 und T2 nach Schulform (T-Test)

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
Schul. SWE	3,0549	3,1911	3,0281	2,9813
Allg. SWE	3,0329	3,1790	3,0681	3,0809
SWG	3,1728	3,3188	3,2725	3,1911
Soz. SW	3,3128	3,3704	3,2185	3,2335

Schul. SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung

Allg. SWE = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

SWG = Selbstwertgefühl

Soz. SW = Soziale Selbstwirksamkeit

Demnach weisen die ehemaligen Gymnasiasten kurz nach der Transition ein vergleichbares Selbstbild/Selbstkonzept auf wie die anderen Realschüler. Doch die Entwicklung verläuft relativ unterschiedlich. Während in allen vier untersuchten Bereichen die Gymnasiasten ihr Selbstbild/Selbstkonzept innerhalb eines Jahres steigern konnten, musste die Vergleichsgruppe in den Bereichen „Selbstwertgefühl“ sowie „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“

längsschnittlich einen Rückgang erfahren. In den anderen beiden Bereichen konnten sich die anderen Realschüler leicht verbessern.

Als Zusammenfassung und vergleichende Darstellung dieses Abschnittes und in Ergänzung zu Tabelle 34 eignet sich die Ausgabe des dazugehörigen T-Tests aus SPSS, aus welchem die Unterschiede in den beiden Schulformen im ersten Erhebungszeitraum (Tabelle 35) und im zweiten Erhebungszeitraum (Tabelle 36) herausgelesen werden können.

Tabelle 35: Gruppenstatistiken - Vergleich der Mittelwerte des Selbstbildes/Selbstkonzepts im T1 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
DW schul. SWE	Realschule	1120	3,0281	,50906	,01521
	Gymnasium	82	3,0549	,47072	,05198
DW allg SWE	Realschule	1118	3,0681	,50758	,01518
	Gymnasium	81	3,0329	,50444	,05605
DW SWG	Realschule	1117	3,2725	,63659	,01905
	Gymnasium	81	3,1728	,69544	,07727
Zeitaufwand	Realschule	1117	1,2945	,50232	,01503
	Gymnasium	82	1,4024	,60061	,06633
DW soz. SW	Realschule	1115	3,2185	,51622	,01546
	Gymnasium	81	3,3128	,53058	,05895

Tabelle 36: Gruppenstatistiken - Vergleich der Mittelwerte des Selbstbildes/Selbstkonzepts im T2 nach Schulform (T-Test)

	Schulform	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
DW schul. SWE	T2 Gymnasium	82	3,1951	,50837	,05614
	T2 Realschule	1122	2,9813	,50574	,01510
DW allg SWE	T2 Gymnasium	81	3,1790	,46231	,05137
	T2 Realschule	1119	3,0809	,50567	,01512
DW SWG	T2 Gymnasium	80	3,3188	,65614	,07336
	T2 Realschule	1117	3,1911	,67542	,02021
Zeitaufwand	T2 Gymnasium	82	1,1951	,60734	,06707
	T2 Realschule	1119	1,2627	,56052	,01676
DW soz. SW	T2 Gymnasium	81	3,3704	,46248	,05139
	T2 Realschule	1120	3,2335	,50154	,01499

e) Intervenierende Items

Die 24 Items der Frage 31 wurden insofern aufgeführt und in den Fragenkatalog aufgenommen, da sie mögliche erklärende Variablen bezüglich des Selbstbildes der Schülerinnen und Schüler darstellen. Inwieweit diese nun einen Einfluss auf das Selbstbild/Selbstkonzept haben, kann in den bereits vorangegangenen Korrelationstabellen und auch bei der später folgenden Hypothesenprüfung nachgeschlagen werden. Der Fragenkomplex 31 kann in sechs größere Oberpunkte untergliedert werden:

- Sozialer Rückzug
- Ängstlichkeit/Depressivität
- Dissoziales Verhalten
- Soziale Probleme
- Aufmerksamkeit/Konzentration
- Aggressives Verhalten

Da diese Punkte nicht den eigentlichen Kern der Arbeit berühren, aber möglicherweise zur Erklärung dienen, werden der Vollständigkeit halber die aus der Analyse der sechs Gruppen gewonnenen Erkenntnisse kurz vorgestellt und interpretiert.

Tabelle 37: Gruppenstatistiken - Vergleich der Mittelwerte der intervenierenden Item des Selbstbildes/Selbstkonzepts im T1 und T2 nach Schulform (T-Test)

	Gymnasium			Realschule		
	T1 (mean)	T2 (mean)	p (2-seitig)	T1 (mean)	T2 (mean)	p (2-seitig)
Soz. Rückzug	3,2703	3,2654	0,992	3,1498	3,1346	0,528
Ängstl./Depr.	3,5537	3,5210	0,694	3,4600	3,4088	0,006
Diss. Verhalten	3,3689	3,2593	0,322	3,4440	3,3286	0,000
Soz. Probleme	3,6790	3,6790	0,960	3,5957	3,5840	0,752
Aufm./Konz.	3,1523	3,1019	0,821	3,1240	3,0475	0,000
Aggr. Verhalten	3,3889	3,2963	0,298	3,4066	3,3342	0,000

Soz. Rückzug = Sozialer Rückzug

Ängstl./Depr. = Ängstlichkeit/Depressivität

Diss. Verhalten = Dissoziales Verhalten

Soz. Probleme = Soziale Probleme

Aufm./Konz. = Aufmerksamkeit/Konzentration

Aggr. Verhalten = Aggressives Verhalten

Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums erfahren zwischen den beiden Erhebungszeiträumen in allen sechs vorgestellten Bereichen keine signifikante Verbesserung bzw. Verschlechterung. Bei der Vergleichsgruppe hingegen können gleich in drei Bereichen höchst signifikante Veränderungen festgestellt werden. So reduzierte sich das arithmetische Mittel bezüglich der „Ängstlichkeit/Depressivität“, was wiederum eine Zunahme dieser Aspekte mit sich bringt. Auch das dissoziale Verhalten stieg signifikant an, während die Aufmerksamkeit und Konzentration zum zweiten Untersuchungszeitraum hin sank.

Bezüglich dieser Gruppierung in sechs Kategorien muss noch ergänzend festgehalten werden, dass die gruppeninternen Signifikanzen von zwei verbundenen Stichproben anhand des Wilcoxon-Tests (2-seitig) überprüft wurden, während für den Vergleich der beiden Gruppen der Mann-Whitney-Test angewandt wurde und zu folgenden Ergebnissen führte:

Tabelle 38: Gruppenstatistiken - Vergleich der Signifikanzen der intervenierenden Items des Selbstbildes/Selbstkonzepts im T1 und T2 nach Schulform (Mann-Whitney-Test)

Signifikanzen zwischen den Schulformen nach Untersuchungszeitraum						
Zeitraum	Soz. Rückzug	Ängstl./Depr.	Diss. Verhalten	Soz. Probleme	Aufm./Konz.	Aggr. Verhalten
T1	0,130	0,069	0,122	0,149	0,931	0,855
T2	0,127	0,049	0,303	0,083	0,543	0,632

Soz. Rückzug = Sozialer Rückzug

Ängstl./Depr. = Ängstlichkeit/Depressivität

Diss. Verhalten = Dissoziales Verhalten

Soz. Probleme = Soziale Probleme

Aufm./Konz. = Aufmerksamkeit/Konzentration

Aggr. Verhalten = Aggressives Verhalten

In beiden Untersuchungszeiträumen gab es in den überprüften Bereichen zwischen den beiden Probandengruppen keine signifikanten Unterschiede. Ausgenommen in der Kategorie „Ängstlichkeit/Depressivität“ im zweiten Erhebungszeitraum. Der signifikante Unterschied besteht nun darin, dass die ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition weniger häufig von Ängstlichkeit und Depressionen berichten als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe (vgl. hierzu Tabelle 37).

Erfassung von Angistaspekten

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Da die Items zur Erfassung der Angistaspekte negativ belegt waren, wurden diese der Variablentransformation unterzogen. Demnach entspricht die Ausprägung 4,00 keinem und 1,00 einem sehr hohen Angstfaktor bei den Schülerinnen und Schülern.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt gaben 58 der 82 ehemaligen Gymnasiasten an, vor Prüfungen ein komisches Gefühl im Magen gehabt zu haben (~70,7%). Auch das arithmetische Mittel von 1,98 bei diesem Item tendiert zu der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Eine deutliche Verbesserung konnte ein Jahr nach der Transition festgestellt werden. So gaben nur noch 43 der 82 Probanden (~52,4%) an ein komisches Gefühl vor Prüfungen im Magen zu haben. Auch der Mittelwert erhöhte sich dementsprechend auf 2,35 und

tendierte nun zu einer Lage zwischen den beiden Antwortoptionen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“. Dass dies nun kein zufällig auftretendes Ereignis ist, bestätigt auch der Wilcoxon-Signifikanz-Test (Exakt; 2-seitig) mit $p = 0,013$.

56 der 82 Probanden (~68,3%) gaben des Weiteren zum ersten Erhebungszeitpunkt an, vor Schularbeiten immer aufgeregter gewesen zu sein. Das arithmetische Mittel von 1,99 ähnelt stark dem vorangegangenen bezüglich des komischen Gefühls im Magen vor Prüfungen und tendiert somit auch zu der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Auch hier konnte eine Verbesserung zum zweiten Erhebungszeitpunkt ausgemacht werden. So gaben ein Jahr nach der Transition 46 Probanden (~56,1%) an, vor Schularbeiten aufgeregter zu sein, was wiederum ein Minus von 12,3% bedeutet. Auch der Mittelwert steigt auf 2,29. Dieser befindet sich zwar skalentechnisch immer noch eher auf der negativ-Seite, jedoch ist eine klare steigende Tendenz zu verbuchen. Da die Verbesserung nicht so deutlich wie im vorhergehenden Absatz ist, konnte nach Wilcoxon eine Signifikanz von $p = 0,070$ (Exakt; 2-seitig) ermittelt werden. Demnach ist die Verbesserung bezüglich der Aufgeregtheit als nicht signifikant zu erachten.

Im ersten Erhebungszeitraum waren 58 der 82 Probanden (~73,4%; missings = 3) der Auffassung, für eine gute Note sehr viel leisten zu müssen. Diese Angaben spiegeln sich auch durchaus in dem arithmetischen Mittel von 1,85 wider, welches zwischen den Antwortoptionen „trifft zu“ und mit einer Tendenz zu „trifft eher zu“ liegt. Ein Jahr nach der Transition konnte in diesem Bereich eine äußerst deutliche Verbesserung festgestellt werden. So gaben nur noch 29 der 82 Probanden (~35,8%; missings = 1) an, für eine gute Note sehr viel leisten zu müssen. Dieser Anstieg äußert sich auch in dem arithmetischen Mittel, welches auf 2,62 anstieg. Daher liegt nun die am häufigsten gewählte Antwortoption zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ mit einer (steigenden) Tendenz zu „trifft eher nicht

zu“. Dieser Unterschied ist nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig; $p = 0,000$) als höchst signifikant einzustufen.

Befunde der Vergleichsgruppe

Zum ersten Erhebungszeitpunkt gaben 756 der 1123 ehemaligen Gymnasiasten an, vor Prüfungen ein komisches Gefühl im Magen gehabt zu haben (~68,0%; missings = 11). Auch das arithmetische Mittel von 2,06 bei diesem Item liegt relativ genau bei der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt gaben 733 der 1123 Probanden (~65,6%; missings = 5) an, ein komisches Gefühl vor Prüfungen im Magen zu haben. Der Mittelwert erhöht sich auf 2,12 und tendiert nun auch hier zu der Antwortoption „trifft eher zu“. Allerdings kann dieser Unterschied zwischen den beiden verbundenen Stichproben durch den Wilcoxon-Signifikanz-Test (Exakt; 2-seitig) mit $p = 0,053$ als nicht signifikant deklariert werden.

860 der 1123 Probanden (~77,1%; missings = 8) gaben des Weiteren zum ersten Erhebungszeitpunkt an, vor Schularbeiten immer aufgeregt gewesen zu sein. Das arithmetische Mittel von 1,83 liegt zwar zwischen den Skalenwerten „trifft zu“ und „trifft eher zu“, tendiert jedoch zu der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Ein Jahr nach der ersten Untersuchung gaben 792 Probanden (~71,0%; $N = 1123$; missings = 8) an, vor Schularbeiten aufgeregt zu sein. Der Mittelwert steigt auf 1,95. Dieser befindet sich zwar skalentechnisch immer noch eher auf der negativ-Seite, jedoch nun näher bei der Antwortoption „trifft eher zu“. Diese leichte (positive) Veränderung ist nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) als höchst signifikant ($p = 0,000$) einzustufen.

Im ersten Erhebungszeitraum waren 623 der 1123 Probanden (~73,4%; missings = 16) der Auffassung, für eine gute Note sehr viel leisten zu müssen. Diese Angaben erklären auch durchaus das arithmetische Mittel von 2,30, welches zwischen den Antwortoptionen „trifft eher nicht zu“ und mit einer Tendenz zu „trifft eher zu“ liegt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte in diesem

Bereich eine minimale Verbesserung festgestellt werden. So gaben noch 604 der 1123 Probanden (~53,9%; missings = 3) an, für eine gute Note sehr viel leisten zu müssen. Dieser Anstieg äußert sich auch in dem arithmetischen Mittel, welches auf 2,38 anstieg. Daher liegt nun die am häufigsten gewählte Antwortoption zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ mit einer (leicht steigenden) Tendenz zu „trifft eher nicht zu“. Dieser Unterschied ist nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig; $p = 0,001$) als höchst signifikant einzustufen.

Vergleich der beiden Gruppen

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass in Bezug auf die untersuchten Items die ehemaligen Gymnasiasten eine wesentlich größere positive Veränderung erfahren als die Vergleichsgruppe. Während die Aufgeregtheits- und Angstkomponenten bei den ehemaligen Gymnasiasten eine Reduzierung erfuhren, veränderten sich diese bei den anderen Realschülern nur marginal.

Die Überprüfung der Daten mit dem Mann-Whitney-Test ergab, dass im ersten Erhebungszeitraum lediglich für den Bereich „Ich muss für eine gute Note sehr viel leisten“ ein höchst signifikanter Unterschied (Exakt; 2-seitig; $p = 0,000$) besteht. Die beiden weiteren Bereiche („Komisches Gefühl im Magen bei Prüfungen“ sowie „Aufgeregtheit vor Schulaufgaben“) sind mit den Werten $p = 0,373$ und $p = 0,257$ (Exakt; 2-seitig) als nicht signifikant einzustufen. Wird nun die längsschnittliche Entwicklung dieser beiden Gruppen mit Hilfe des Mann-Whitney-Tests betrachtet, so kann festgestellt werden, dass nun alle drei untersuchten Bereiche (höchst) signifikant sind. So besteht bei den Items „komisches Gefühl im Magen bei Prüfungen“ (Exakt, 2-seitig, $p = 0,037$), „Aufgeregtheit vor Schularbeiten“ (Exakt, 2-seitig, $p = 0,003$) sowie „viel Leistung für eine gute Note“ (Exakt, 2-seitig, $p = 0,007$) durchaus signifikante Unterschiede.

Zusammenfassend soll nun die Tabelle 39 einen prägnanten Überblick und Vergleich über die Entwicklung der Mittelwerte bezüglich der Angst- und Aufgeregtheitskomponenten ermöglichen.

Tabelle 39: Vergleich und Entwicklung der Mittelwerte bezüglich der Angsterfassung in T1 und T2 nach Schulform (Wilcoxon-Test)

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
Komisches Gefühl im Magen	1,98	2,35	2,06	2,12
Aufgeregtheit vor Schularbeiten	1,99	2,29	1,83	1,95
Hohe Leistung für gute Noten	1,85	2,62	2,3	2,38

Inwieweit nun Korrelationen zwischen der Verbundvariablen „Angst und Aufgeregtheit“ und anderen Variablen bestehen, wird in den Tabellen 40 und 41 dargestellt. Der Übersichtlichkeit wegen wurden zunächst sämtliche relevanten Items korreliert und anschließend (lediglich) die markantesten in tabellarischer Form dargestellt.

Tabelle 40: Markanteste Korrelationen der Befunde der ehemaligen Gymnasiasten im T1 mit den Angst- und Aufgeregtheitskomponenten nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Angst
Zu hohe Anforderungen	Korrelation nach Pearson	0,261
	Signifikanz (2-seitig)	0,019
	N	81
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson	0,262
	Signifikanz (2-seitig)	0,019
	N	80
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson	0,347
	Signifikanz (2-seitig)	0,002
	N	80

Tabelle 41: Markanteste Korrelationen der Befunde der Vergleichsgruppe im T1 mit den Angst- und Aufregungskomponenten nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Angst
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson	0,156 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,217 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson	0,290 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson	0,228 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Erfassung des Schulklimas

Für die Erfassung des Schulklimas wurden insgesamt 20 Items herangezogen, um dadurch einen möglichen Einfluss auf die subjektive Seite der Schülerinnen und Schüler bezüglich einer empfundenen Leistungsüberforderung aufzuzeigen und um Unterschiede hinsichtlich des vorherrschenden Schulklimas sowie deren Entwicklung genauer analysieren zu können. Da der Aspekt des Schulklimas mehrere Subbereiche beinhaltet, die es einzeln zu analysieren gilt, wird im Nachstehenden in folgende Subkategorien unterteilt:

- a) Einstellung zur Schule
- b) Unterrichtsklima-Schüler
- c) Unterrichtsklima-Fürsorge
- d) Unterrichtsklima-Leistung
- e) Leistungsdruck
- f) Unterrichtszufriedenheit

a) Einstellung zur Schule

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Im ersten Erhebungszeitraum erreichen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bezüglich der Schuleinstellung ein arithmetisches Mittel von 2,6057 auf einer Skala von 1 (äußerst negative Einstellung zur Schule) bis 4 (äußerst positive Einstellung zur Schule). Bei der gegebenen Stichprobengröße ($N = 82$) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 2,5366 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen leichten Abfall hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber dem System Schule. Allerdings ist dieser leichte Abfall probandengruppenintern nicht aussagekräftig. Dies bestätigt auch der Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig), welcher klar eine Signifikanz ($p = 0,478$) ausschließen kann. In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Verbindungen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die Schuleinstellung als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 42: Markante Korrelationen mit Schuleinstellung bei den ehemaligen Gymnasiasten im T1 nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Schuleinstellung
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,494
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
Unterricht war meistens interessant	Korrelation nach Pearson	0,354
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	82
Zufriedenheit mit deiner Klasse	Korrelation nach Pearson	0,322
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,522
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,258
	Signifikanz (2-seitig)	0,021
	N	80
T1 DW U-Klima Schüler	Korrelation nach Pearson	0,365
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	80
T1 DW U-Klima Fürsorge	Korrelation nach Pearson	0,224
	Signifikanz (2-seitig)	0,043
	N	82
T1 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,432
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82

Tabelle 43: Markante Korrelationen mit Schuleinstellung bei den ehemaligen Gymnasiasten im T2 nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Schuleinstellung
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,633
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
Unterricht war meistens interessant	Korrelation nach Pearson	0,623
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson	0,328
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	80
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,282
	Signifikanz (2-seitig)	0,011
	N	80
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,384
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,347
	Signifikanz (2-seitig)	0,002
	N	80
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,522
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
Zufriedenheit mit deiner Schule gesamt	Korrelation nach Pearson	0,405
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
T2 DW U-Klima Fürsorge	Korrelation nach Pearson	0,421
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
T2 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,409
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
T2 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,254
	Signifikanz (2-seitig)	0,022
	N	81

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,5274 (N = 1123; missings = 3), wobei auch hier der Wert 1 eine „äußerst negative Einstellung gegenüber Schule“ und der Wert 4 eine „äußerst positive Einstellung gegenüber der Schule“ impliziert. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein sinkender Mittelwert von 2,4621 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall in der Einstellung gegenüber der Schule liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,002$ zu Grunde, was wiederum bedeutet, dass der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitraum als sehr signifikant einzustufen ist.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier die Einstellung der Schule gegenüber als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 44: Markante Korrelationen mit Schuleinstellung bei der Vergleichsgruppe im T1 nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson	Schuleinstellung	
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,527
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1109
Unterricht war meistens interessant	Korrelation nach Pearson	0,561
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1109
Ich hatte i.A. viel vom Unterricht	Korrelation nach Pearson	0,415
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1102
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,306
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,259
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
Zufriedenheit mit deiner Klasse	Korrelation nach Pearson	0,214
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Zufriedenheit mit deiner Familie	Korrelation nach Pearson	0,262
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1109
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,433
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,265
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
Zufriedenheit mit deiner Schule gesamt	Korrelation nach Pearson	0,436
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
T1 DW U-Klima Schüler	Korrelation nach Pearson	0,282
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
T1 DW U-Klima Fürsorge	Korrelation nach Pearson	0,364
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1119
T1 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,275
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
T1 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,228
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1115
T1 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,606
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117

Tabelle 45: Markante Korrelationen mit Schuleinstellung bei der Vergleichsgruppe im T2 nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Schuleinstellung
Themen im Unterricht machen Spaß	Korrelation nach Pearson	0,552
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Unterricht war meistens interessant	Korrelation nach Pearson	0,541
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118
Ich hatte i.A. viel vom Unterricht	Korrelation nach Pearson	0,429
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,339
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110
Zufriedenheit mit deinen Lehrern	Korrelation nach Pearson	0,416
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,326
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1104
Zufriedenheit mit deiner Schule gesamt	Korrelation nach Pearson	0,447
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1113
T2 DW U-Klima Fürsorge	Korrelation nach Pearson	0,401
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1121
T2 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,312
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1122
T2 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,609
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1122

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,6057; Realschule = 2,5274), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,439$) dieser festgestellt werden. Festzuhalten ist, dass beide Probandengruppen mit steigender Jahrgangsstufe einen Rückgang in

ihrer positiven Einstellung gegenüber der Schuler erfahren. Diese Ergebnisse spiegeln durchaus die bereits in der Literatur vorhandenen Befunde (vgl. Kapitel 1.6.). Da beide Gruppen einen relativ gleichstarken Rückgang in der schulischen Einstellung erfahren, ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch zum zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,462$) festzustellen ist.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass zum zweiten Erhebungszeitraum die positive Einstellung gegenüber der Schule der einstigen Gymnasiasten sowie die der Probanden der Vergleichsgruppe einen leichten, jedoch nicht signifikanten Rückgang erfahren hat.

b) Unterrichtsklima Schüler

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Die Skalierung des Aspektes „Unterrichtsklima-Schüler“ wurde nach dem bisher bekannten Prinzip übernommen. Demnach entspricht die Ausprägung 1,00 keiner und 4,00 einer sehr hohen Hilfsbereitschaft durch Mitschülerinnen und Mitschüler.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf das Unterrichtsklima-Schüler ein arithmetisches Mittel von 2,9938 ($n = 82$; missings = 2; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) berechnet werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert bei dem Bereich „Unterrichtsklima-Schüler“ bei den ehemaligen Gymnasiasten bei 2,9024 ($n = 82$; Minimum = 1,0, Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,453$ und ist somit nicht als signifikant zu erachten.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,0501 (N = 1123; missings = 6), wobei auch hier der Wert 1 „keine Hilfsbereitschaft durch Mitschülerinnen und Mitschüler“ und der Wert 4 eine „sehr hohe Hilfsbereitschaft durch Mitschülerinnen und Mitschüler“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,9883 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall in dem Bereich „Unterrichtsklima-Schüler“ liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,008$ zu Grunde und ist somit als sehr signifikant zu betrachten.

Vergleich der beiden Gruppen

Wenn man nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander vergleicht, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,9938; Realschule = 3,0501), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,554$) zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt werden. Ähnlich wie bei der Schuleinstellung sinken hier bei steigender Jahrgangsstufe bei beiden Probandengruppen die Mittelwerte gleichermaßen. Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, weiterhin kein signifikanter Unterschied besteht (2-seitig, asymptotisch $p = 0,220$).

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die Werte bezüglich der Kategorie „Unterrichtsklima-Schüler“ in beiden Gruppen ein Jahr nach der ersten Untersuchung einen minimalen, jedoch nicht signifikanten Rückgang erfahren.

c) Unterrichtsklima-Fürsorge

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums errechnete sich im ersten Erhebungszeitraum bei der Untersuchung der Kategorie „Unterrichtsklima-Fürsorge“ ein arithmetisches Mittel von 2,7526 auf einer Skala von 1 („keine Unterstützung durch die Lehrkraft“) bis 4 („große Unterstützung durch die Lehrkraft“). Bei gegebener Stichprobengröße ($n = 82$) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Ein Jahr nach der Transition sank der Mittelwert auf 2,6199 ($n = 82$; Minimum = 1,00; Maximum = 3,75) ab. Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen leichten Abfall hinsichtlich des Unterrichtsklimas-Fürsorge. Allerdings ist auch hier dieser leichte Abfall probandengruppenintern nicht aussagekräftig, was auch durch den Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig) bestätigt wird, welcher eine Signifikanz ($p = 0,148$) ausschließen kann.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,8069 ($N = 1123$; missings = 2), wobei auch hier der Wert 1 „keine Unterstützung durch den Lehrkörper“ und der Wert 4 eine „große Unterstützung durch den Lehrkörper“ impliziert. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,6651 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich des Unterrichtsklimas-Fürsorge liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant anzusehen.

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,7526; Realschule = 2,6199), nach Mann-Whitney, ein nicht

signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,393$) dieser beiden Gruppen festgestellt werden. Besonders zu bemerken ist, dass auch in diesem Bereich mit steigender Jahrgangsstufe in beiden Probandengruppen ein ähnlich starker Abfall festzustellen ist wie in den anderen bisher untersuchten Bereichen des Schulklimas. Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, weiterhin kein signifikanter Unterschied besteht (2-seitig, asymptotisch $p = 0,497$).

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sowohl die einstigen Gymnasiasten als auch die anderen Realschüler ein Jahr nach der ersten Untersuchung einen Rückgang in der Unterstützungskultur der Lehrkräfte empfinden. Während diese Empfindung bei den ehemaligen Gymnasiasten längsschnittlich willkürlich erscheint, erweist sie sich jedoch bei den anderen Realschülern als höchst signifikant.

d) Unterrichtsklima-Leistung

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Die Skalierung des Subbereiches „Unterrichtsklima-Leistung“ wurde auf Grund von inhaltlich negativ geladenen Fragen bereits vorgestellter Variablentransformation (vgl. Kapitel 4.4.1.) unterzogen. Demnach entspricht die Ausprägung 1,00 nun einer sehr hohen und 4,00 einer geringen empfundenen Leistungsanforderung.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf das Unterrichtsklima-Leistung ein arithmetisches Mittel von 2,7622 ($n = 82$; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) berechnet werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten bei 3,2073 ($n = 82$; Minimum = 1,00, Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,000$ und ist damit als höchst signifikant einzustufen.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen ausgemacht werden, wobei sich hier die Variable „Unterrichtsklima-Leistung“ als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 46: Markante Korrelationen mit Unterrichtsklima-Leistung bei den ehemaligen Gymnasiasten im T1 nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson	UK-Leistung
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson 0,381
	Signifikanz (2-seitig) 0,001
	N 79
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson 0,369
	Signifikanz (2-seitig) 0,001
	N 80
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson 0,426
	Signifikanz (2-seitig) 0,000
	N 80
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson 0,372
	Signifikanz (2-seitig) 0,001
	N 82
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson 0,630
	Signifikanz (2-seitig) 0,000
	N 79
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson 0,747
	Signifikanz (2-seitig) 0,000
	N 82
T1 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson 0,543
	Signifikanz (2-seitig) 0,000
	N 82
T1 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson 0,444
	Signifikanz (2-seitig) 0,000
	N 82

Tabelle 47: Markante Korrelationen mit Unterrichtsklima-Leistung bei den ehemaligen Gymnasiasten im T2 nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		UK-Leistung
Ich lerne gerne	Korrelation nach Pearson	0,339
	Signifikanz (2-seitig)	0,002
	N	82
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson	0,414
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson	0,329
	Signifikanz (2-seitig)	0,003
	N	80
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,538
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,577
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,838
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
T2 DW Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,409
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
T2 DW U-Klima Fürsorge	Korrelation nach Pearson	0,439
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82
T2 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,593
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
T2 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,485
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	82

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,1333 (n = 1123; missings = 5), wobei auch hier, wie bei der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten, der Wert 1 für eine „sehr hohe Leistungsanforderung“ und der Wert 4 für eine „geringere Leistungsanforderung“ steht. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten

Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 3,0223 bei der Vergleichsgruppe berechnet werden (n = 1123; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem leichten Abfall in dem Bereich Unterrichtsklima-Leistung liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant einzuordnen.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen ausgemacht werden, wobei sich hier die Variable „Unterrichtsklima-Leistung“ als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 48: Markante Korrelationen mit Unterrichtsklima-Leistung bei der Vergleichsgruppe im T1 nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		UK-Leistung
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,300
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson	0,348
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson	0,332
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,359
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,438
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,811
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
T1 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,499
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117
T1 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,336
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118

Tabelle 49: Markante Korrelationen mit Unterrichtsklima-Leistung bei der Vergleichsgruppe im T2 nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		UK-Leistung
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,362
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1120
Um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen	Korrelation nach Pearson	0,415
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit	Korrelation nach Pearson	0,411
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,370
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
Der Stoffumfang war zu viel	Korrelation nach Pearson	0,509
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,846
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117
T2 DW Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,312
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1122
T2 DW U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,572
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1121
T2 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,399
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1123

Vergleich der beiden Gruppen

Wenn nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen werden, kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,7622; Realschule = 3,1333), nach Mann-Whitney, ein höchst signifikanter Unterschied (2-seitige exakte Signifikanz $p = 0,000$) dieser festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass das Unterrichtsklima-Leistung bei den ehemaligen Gymnasiasten eine deutliche positive Entwicklung erfahren hat ($\text{MeanT2} = 3,2073$), während das der Vergleichsgruppe gesunken ist ($\text{MeanT2} = 3,0223$). Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben,

dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, ein durchaus hoher signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,013$) besteht.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition einen deutlichen Rückgang in der Empfindung von Leistungsanforderungen verzeichnen können, während die der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe signifikant angestiegen ist.

e) Leistungsdruck

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Wie auch die Skalierung der Variablen des Bereiches „Unterrichtsklimas-Leistung“ wurde die Skalierung der Subkategorie „Leistungsdruck“ auf Grund von inhaltlich negativ geladenen Fragen der Variablentransformation unterzogen. Demnach entspricht die Ausprägung 1,00 nun einem sehr hohen und 4,00 einem gering empfundenen Leistungsdruck.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf den Leistungsdruck ein arithmetisches Mittel von 2,0640 ($n = 82$; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) berechnet werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten bei 2,8189 ($n = 82$; missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,000$ und ist damit als höchst signifikant einzustufen.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen ausgemacht werden, wobei sich hier die Variable „Leistungsdruck“ als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 50: Markante Korrelationen mit Leistungsdruck bei den ehemaligen Gymnasiasten im T1 nach Pearson/Spearman-Rho

T1: Korrelation nach Pearson/Spearman-Rho	Leistungsdruck
Zu hohe Anforderungen	Korrelation nach Pearson
	0,495
	Signifikanz (2-seitig)
	0,000
	N
	81
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson
	0,497
	Signifikanz (2-seitig)
	0,000
	N
	81
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson
	0,613
	Signifikanz (2-seitig)
	0,000
	N
	79
Bei Prüfungen hatte ich ein komisches Gefühl im Magen	Korrelation nach Pearson
	0,338
	Signifikanz (2-seitig)
	0,002
	N
	82
Vor Schularbeiten war ich immer aufgeregt	Korrelation nach Pearson
	0,331
	Signifikanz (2-seitig)
	0,002
	N
	82
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson
	0,548
	Signifikanz (2-seitig)
	0,000
	N
	82
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson
	0,340
	Signifikanz (2-seitig)
	0,002
	N
	82
Durchschnittsnote* (nach Spearman-Rho)	Korrelation nach Spearman-Rho
	-0,340
	Signifikanz (2-seitig)
	0,002
	N
	82
Kopfschmerzen	Korrelation nach Pearson
	0,255
	Signifikanz (2-seitig)
	0,022
	N
	81
T1 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson
	0,543
	Signifikanz (2-seitig)
	0,000
	N
	82

Tabelle 51: Markante Korrelationen mit Leistungsdruck bei den ehemaligen Gymnasiasten im T2 nach Pearson/Spearman-Rho

T2: Korrelation nach Pearson/Spearman-Rho*		Leistungsdruck
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson	0,508
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	79
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,505
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Bei Prüfungen hatte ich ein komisches Gefühl im Magen	Korrelation nach Pearson	0,286
	Signifikanz (2-seitig)	0,010
	N	81
Vor Schularbeiten war ich immer aufgeregt	Korrelation nach Pearson	0,223
	Signifikanz (2-seitig)	0,045
	N	81
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,386
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,501
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80
Durchschnittsnote* (nach Spearman-Rho)	Korrelation nach Spearman-Rho	-0,353
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	81
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,392
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	80

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,6247 (N = 1123; missings = 6), wobei auch hier der Wert 1 einem „sehr hohen“ und der Wert 4 einem „sehr geringen“ Leistungsdruck entspricht. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,5763 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 2; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich des Leistungsdrucks liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,009$ zu Grunde und ist somit als hoch signifikant anzusehen.

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Korrelationen mit folgenden Variablen ausgemacht werden, wobei sich hier die Variable „Leistungsdruck“ als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 52: Markante Korrelationen mit Leistungsdruck bei der Vergleichsgruppe im T1 nach Pearson/Spearman-Rho

T1: Korrelation nach Pearson/Spearman-Rho*		Leistungsdruck
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson	0,448
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,557
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,343
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1108
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,359
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1113
Durchschnittsnote* (nach Spearman-Rho)	Korrelation nach Spearman-Rho	-0,307
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1097
Zufriedenheit mit deiner Schule gesamt	Korrelation nach Pearson	0,185
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1103
Zufriedenheit mit dir selbst	Korrelation nach Pearson	0,118
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1105
T1 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,499
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117

Tabelle 53: Markante Korrelationen mit Leistungsdruck bei der Vergleichsgruppe im T2 nach Pearson/Spearman-Rho

T2: Korrelation Pearson/Spearman-Rho*		Leistungsdruck
Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen	Korrelation nach Pearson	0,506
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Ich musste viel für eine gute Note leisten	Korrelation nach Pearson	0,623
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118
Bei Prüfungen hatte ich ein komisches Gefühl im Magen	Korrelation nach Pearson	0,311
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117
Vor Schularbeiten war ich immer aufgeregt	Korrelation nach Pearson	0,244
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
Es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen	Korrelation nach Pearson	0,337
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111
Ich bin kaum mit den Hausaufgaben hinterher gekommen	Korrelation nach Pearson	0,454
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Durchschnittsnote* (nach Spearman-Rho)	Korrelation nach Spearman-Rho	-0,323
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1102
Zufriedenheit mit deinen Noten	Korrelation nach Pearson	0,319
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1103
T2 DW Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,276
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1120
T2 DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,572
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1121
T2 DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,347
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1121

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,0640; Realschule = 2,6247), nach Mann-Whitney, ein höchst signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,000$) dieser festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass die ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition deutlich weniger von einem subjektiv empfundenen Leistungsdruck berichten (MeanT2 = 2,8189) als noch ein Jahr zuvor. Bei der Vergleichsgruppe hingegen ist mit steigender Jahrgangsstufe auch der Leistungsdruck signifikant angestiegen (MeanT2 = 2,5763). Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, ein durchaus hoher signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,002$) besteht.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition einen deutlichen Rückgang des Leistungsdrucks verzeichnen können, während der der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe ebenfalls signifikant angestiegen ist.

Im ersten Erhebungszeitraum erreichen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bezüglich der erfahrenen physischen Symptomatiken ein arithmetisches Mittel von 3,1235 auf einer Skala von 1 (sehr häufige physische Symptomatiken) bis 4 (keine physischen Symptomatiken). Bei der gegebenen Stichprobengröße ($N = 82$, missings = 1) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 3,2346 (Minimum = 1,67; Maximum = 4,00). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten ($n = 82$; missings = 1) einen leichten Abfall hinsichtlich der erfahrenen physischen Symptomatiken. Allerdings ist dieser leichte Abfall probandengruppenintern nicht aussagekräftig. Dies

bestätigt auch der Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig), welcher eine Signifikanz ($p = 0,289$) ausschließen kann. Allerdings ist eine Gesamtvariable für physische Symptomatiken nur zu deskriptiven Zwecken sinnvoll, um eine Tendenz aufzuzeigen. Da die Stressbewältigung und deren Auswirkung und Ausleben von Jugendlichen zu Jugendlichen unterschiedlich ist, ist es zwingend notwendig, die einzelnen physischen Symptomatiken genauer zu betrachten.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt gaben 19 der 82 Probanden (missings = 2) an, oft bzw. sehr oft unter Bauchschmerzen zu leiden. Dies hat ein arithmetisches Mittel von 2,95 zur Folge (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), welches wiederum der Antworttendenz „selten“, auf die Frage hin, ob man oft unter gefragter physischer Symptomatik leidet, entspricht. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte eine leichte Verbesserung verzeichnet werden. 22,2% (= 18 Schülerinnen und Schüler) sprachen von häufigen bzw. sehr häufigen Bauchschmerzen. Der Mittelwert stieg demzufolge auf 3,07 ($n = 82$; missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) und entsprach weiterhin der Antworttendenz „selten“. Der Rückgang der physischen Symptomatiken in Form von Bauchweh ist allerdings probandengruppenintern nach Wilcoxon als nicht signifikant zu erachten ($p = 0,532$, 2-seitig; Exakt).

29 Probanden (~35,8%) gaben an, regelmäßig unter Kopfschmerzen zu leiden ($n = 82$; missings = 1), wobei der Mittelwert von 2,77 eine Tendenz zu der Antwortoption „selten“ impliziert (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte auf Grund der Tatsache, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, welche von häufigen bzw. sehr häufigen Kopfschmerzen sprachen, auf 24 gesunken ist (~29,6%; $n = 82$; missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) eine leichte Verbesserung in diesem Bereich verzeichnet werden. Die Abnahme in der Häufigkeit der empfundenen Kopfschmerzen ist nach Wilcoxon mit dem Wert $p = 0,241$ als nicht signifikant einzustufen (Exakt, 2-seitig).

Im ersten Untersuchungszeitraum gaben 3 ehemalige Gymnasiasten an, oft bzw. sehr oft erbrechen zu müssen (~3,8% bei n = 82; missings = 2). Das arithmetische Mittel erreicht einen Wert von 3,69 und ist daher mit einer Tendenz Richtung der Antwortoption „nie“ zuzuordnen (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Lediglich 1 Proband gab zum zweiten Erhebungszeitpunkt an „sehr oft“ unter Erbrechen zu leiden (~1,2%; n = 82; missings = 1). Der Mittelwert von 3,69 weist in beiden Untersuchungszeiträumen den gleichen Wert auf. Der gleichbleibende Mittelwert und der Rückgang der durch die Symptomatik „Erbrechen“ betroffenen Probanden ist dahingehend zu erklären, dass es eine Verschiebung von der Antwortoption „nie“ zu „selten“ im Laufe des Jahres gegeben haben muss, die die geringere Anzahl von affizierten Probanden kompensiert. Auf Grund des gleichbleibenden Mittelwertes und der lediglich probandengruppeninternen Verschiebung der Antwortoptionen ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Unterschied zwischen beiden Zeiträumen nach Wilcoxon als nicht signifikant einzustufen ist (Exakt; 2-seitig; $p = 0,964$).

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Verbindungen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier der Durchschnittswert der physischen Symptomaten als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 54: Höchste Korrelationen mit physische Symptomatiken bei den ehemaligen Gymnasiasten im T1 nach Pearson

T1 Korrelation nach Pearson		Physische Symptomatiken
Durchschnitt schul SWE	Korrelation nach Pearson	0,250
	Signifikanz (2-seitig)	0,025
	N	81
DW dissoz. Verhalten	Korrelation nach Pearson	0,220
	Signifikanz (2-seitig)	0,048
	N	81
DW U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,233
	Signifikanz (2-seitig)	0,036
	N	81
DW U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,254
	Signifikanz (2-seitig)	0,022
	N	81
Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,227
	Signifikanz (2-seitig)	0,042
	N	81
DW U-Klima	Korrelation nach Pearson	0,267
	Signifikanz (2-seitig)	0,016
	N	81

Tabelle 55: Höchste Korrelationen mit physische Symptomatiken bei den ehemaligen Gymnasiasten im T2 nach Pearson

T2: Korrelationen nach Pearson		Physische Symptomatiken
Ängstlichkeit/Depressivität	Korrelation nach Pearson	0,265
	Signifikanz (2-seitig)	0,017
	N	81
Dissoz. Verhalten	Korrelation nach Pearson	0,288
	Signifikanz (2-seitig)	0,009
	N	81
Konzentration und Aufmerksamkeit	Korrelation nach Pearson	0,271
	Signifikanz (2-seitig)	0,014
	N	81
Vermeidende Coping	Korrelation nach Pearson	0,224
	Signifikanz (2-seitig)	0,045
	N	81
Soziale Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,234
	Signifikanz (2-seitig)	0,036
	N	81

Befunde der Vergleichsgruppe

Im ersten Erhebungszeitraum erreichen die Probanden der Vergleichsgruppe bezüglich der erfahrenen physischen Symptomaten ein arithmetisches Mittel von 3,1437 auf einer Skala von 1 (häufige physische Symptomaten) bis 4 (keine physischen Symptomaten). Bei der gegebenen Stichprobengröße ($N = 1123$, missings = 5) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr später bei 3,1364 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Somit erfahren die Probanden der Vergleichsgruppe einen leichten Anstieg hinsichtlich der erfahrenen physischen Symptomaten. Allerdings ist dieser leichte Anstieg probandengruppenintern nicht aussagekräftig. Dies bestätigt auch der Wilcoxon-Test (asymptotisch; 2-seitig), welcher einen signifikanten Unterschied zwischen den Erhebungszeiträumen ausschließen kann ($p = 0,802$).

Zum ersten Erhebungszeitpunkt gaben 251 der 1123 Probanden (missings = 13) an, oft bzw. sehr oft unter Bauchschmerzen zu leiden. Dies hat ein arithmetisches Mittel von 2,98 zur Folge (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), welches wiederum der Antworttendenz „selten“, auf die Frage hin, ob man oft unter gefragter physischer Symptomatik leidet, entspricht. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte eine leichte Verbesserung verzeichnet werden. 21,6% (= 240 Schülerinnen und Schüler) sprachen von häufigen bzw. sehr häufigen Bauchschmerzen. Der Mittelwert stieg demzufolge auf 3,00 ($n = 1123$; missings = 14; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) und entspricht exakt der Antwortoption „selten“. Der Rückgang der physischen Symptomaten in Form von Bauchweh ist allerdings probandengruppenintern nach Wilcoxon als nicht signifikant zu erachten ($p = 0,596$, 2-seitig; Exakt).

345 Probanden (~31,1%) gaben an, regelmäßig unter Kopfschmerzen zu leiden ($n = 1123$; missings = 13), wobei der Mittelwert von 2,81 eine Tendenz zu der Antwortoption „selten“ impliziert (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte auf Grund der Tatsache, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, welche

von häufigen bzw. sehr häufigen Kopfschmerzen sprachen, auf 379 gestiegen ist (~34,1%; n = 1123; missings = 13; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) eine leichte Verschlechterung in diesem Bereich verzeichnet werden. Die Zunahme in der Häufigkeit der empfundenen Kopfschmerzen von einem Schuljahr zum nächsten ist nach Wilcoxon mit dem Wert $p = 0,023$ durchaus als signifikant einzustufen (Exakt, 2-seitig).

Im ersten Untersuchungszeitraum gaben 35 Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe an, oft bzw. sehr oft erbrechen zu müssen (~3,2% bei n = 1123; missings = 16). Das arithmetische Mittel erreicht einen Wert von 3,66 und ist daher mit einer Tendenz Richtung der Antwortoption „nie“ zuzuordnen (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). 44 Untersuchungsteilnehmer gaben zum zweiten Erhebungszeitpunkt an, oft bzw. sehr oft unter Erbrechen zu leiden (~4,0%; n = 1123; missings = 13). Der Mittelwert von 3,67 weist zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine minimale Verbesserung auf. Der steigende Mittelwert und die steigende Zahl der durch die Symptomatik „Erbrechen“ betroffenen Probanden ist dahingehend zu erklären, dass es eine Verschiebung von der Antwortoption „selten“ zu „nie“ im Laufe des Jahres gegeben hat, die die höhere Anzahl von affektierten Probanden kompensiert. Auf Grund der marginalen Veränderung des Mittelwertes und der lediglich probandengruppeninternen Verschiebung der Antwortoptionen ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Unterschied zwischen beiden Zeiträumen nach Wilcoxon als nicht signifikant einzustufen ist (Exakt; 2-seitig; $p = 0,500$).

In den unterschiedlichen Erhebungszeiträumen können die stärksten Verbindungen mit folgenden Variablen hergestellt werden, wobei sich hier der Durchschnittswert der physischen Symptomaten als zentrale Variable ausweist:

Tabelle 56: Höchste Korrelationen mit physische Symptomatiken bei der Vergleichsgruppe im T1 nach Pearson

T1: Korrelation nach Pearson		Physische Symptomatiken
Ängstlichkeit/Depressivität	Korrelation nach Pearson	0,269
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1109
Konzentration und Aufmerksamkeit	Korrelation nach Pearson	0,255
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1109
U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,206
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1113
Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,188
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
Soziale Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,241
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110

Tabelle 57: Höchste Korrelationen mit physische Symptomatiken bei der Vergleichsgruppe im T2 nach Pearson

T2: Korrelation nach Pearson		Physische Symptomatiken
Ängstlichkeit/Depressivität	Korrelation nach Pearson	0,326
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
Konzentration und Aufmerksamkeit	Korrelation nach Pearson	0,320
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1115
U-Klima Leistung	Korrelation nach Pearson	0,262
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118
U-Klima Leistungsdruck	Korrelation nach Pearson	0,208
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
U-Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,197
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118
Vermeidende Coping	Korrelation nach Pearson	0,226
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1100
Schulische Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,224
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117
Soziale Lebenszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	0,239
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 3,1235; Realschule = 3,1437), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,845$) bezüglich des Durchschnittswertes der physischen Symptomaten dieser festgestellt werden. Auch in den drei untersuchten Bereichen Bauchschmerzen ($p = 0,815$), Kopfschmerzen ($p = 0,677$) sowie Erbrechen ($p = 0,589$) sind, nach Mann-Whitney, (Exakt, 2-seitig) keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen auszumachen.

Auch im zweiten Untersuchungszeitraum ist in dem Durchschnittswert der physischen Symptomaten, nach Mann-Whitney (asymptotisch, 2-seitig), kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festzustellen ($p = 0,126$). Dies gilt, nach Mann-Whitney (Exakt; 2-seitig), ebenso, wie bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt, auch für die 3 Subdimensionen Bauchschmerzen ($p = 0,240$), Kopfschmerzen ($p = 0,063$) und Erbrechen ($p = 0,974$).

Folgende Graphik fasst nun die Mittelwerte der einzelnen Untersuchungszeiträume sowie deren längsschnittliche Entwicklung zusammen.

Tabelle 58: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der physischen Symptomaten im T1 und T2 nach Schulform

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
DW phys. Symp.	3,1235	3,2346	3,1437	3,1364
Bauchschmerzen	2,95	3,07	2,98	3,00
Kopfschmerzen	2,77	2,94	2,81	2,75
Erbrechen	3,69	3,69	3,66	3,67

Resümierend kann nun festgehalten werden, dass bis auf die Kategorie „Kopfschmerzen“ bei der Vergleichsgruppe keine gruppeninternen signifikanten Unterschiede ausgemacht werden

konnten. Auch die Suche nach Unterschieden zwischen den beiden Gruppen konnte mit keinen signifikanten Ergebnissen aufwarten.

f) Unterrichtszufriedenheit

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums errechnete sich im ersten Erhebungszeitraum bei der Untersuchung der Kategorie „Unterrichtszufriedenheit“ ein arithmetisches Mittel von 2,5447 auf einer Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 4 („sehr zufrieden“). Bei gegebener Stichprobengröße ($n = 82$) lag das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Ein Jahr nach der Transition stieg der Mittelwert auf 2,7764 ($n = 82$; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) an. Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen Anstieg hinsichtlich der Unterrichtszufriedenheit. Dieser Anstieg ist probandengruppenintern durchaus signifikant, was durch den Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,019$) bestätigt wird.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,8016 ($N = 1123$; missings = 3), wobei auch hier der Wert 1 einer „sehr hohen Unterrichts-Unzufriedenheit“ und der Wert 4 einer „sehr hohen Unterrichts-Zufriedenheit“ entspricht. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,6915 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich der Unterrichtszufriedenheit liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant anzusehen.

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium =

2,5447; Realschule = 2,8016), nach Mann-Whitney, ein höchst signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,000$) dieser festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass die Unterrichtszufriedenheit bei den ehemaligen Gymnasiasten eine deutlich positive Entwicklung erfahren hat ($\text{MeanT2} = 2,7764$), während die der Vergleichsgruppe gesunken ist ($\text{MeanT2} = 2,6915$). So haben sich durch das Ansteigen der Unterrichtszufriedenheit bei den ehemaligen Gymnasiasten und durch das Absinken dieser bei den anderen Realschülern beide arithmetischen Mittel aufeinander zu bewegt. Dieser Entwicklung ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, daher kein signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,270$) mehr festzustellen ist.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition einen deutlichen Anstieg in der Unterrichtszufriedenheit verzeichnen können, während die Zufriedenheit der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe signifikant abnimmt.

Werden die Ergebnisse, die bei der Analyse der einzelnen Sub-Bereiche des Schulklimas gewonnen wurden, nun abschließend einer Gesamtbetrachtung/-analyse unterzogen, so kann festgestellt werden, dass die Probanden der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe eine in sämtlichen untersuchten Bereichen gültige, minimale, negative Entwicklung vollziehen (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Bereiche des Schulklimas im T1 und T2 nach Schulform (T-Test)

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
Schuleinst.	2,6057	2,5366	2,5274	2,4621
UK-Schüler	2,9938	2,9024	3,0501	2,9883
UK-Fürsorge	2,7526	2,6199	2,8069	2,6651
UK-Leistung	2,7622	3,2073	3,1333	3,0223
Leistungsdruck	2,0640	2,8189	2,6247	2,5763
U-Zufr.	2,5447	2,7764	2,8016	2,6915

Schuleinst. = Einstellung zur Schule

UK-Leistung = Unterrichtsklima-Leistung

UK-Schüler = Unterrichtsklima-Schüler

U-Zufr. = Unterrichtszufriedenheit

UK-Fürsorge = Unterrichtsklima Fürsorge

Die ehemaligen Gymnasiasten erfahren ebenfalls in den Bereichen „Schuleinstellung“, „Unterrichtsklima-Schüler“ sowie in dem Bereich „Unterrichtsklima-Fürsorge“ eine leichte negative Entwicklung. In der Kategorie „Unterrichtszufriedenheit“ und ganz besonders in den Bereichen „Unterrichtsklima-Leistung“ sowie „Leistungsdruck“ konnte eine auffällig positive Entwicklung festgestellt werden (vgl. Tabelle 59). Eine mögliche Erklärung für diesen Sachverhalt wäre, dass diese sechs Bereiche des Schulklimas in zwei Kategorien A und B unterteilt werden können. So können die ersten drei Bereiche (Schuleinstellung, UK-Schüler, UK-Fürsorge) gruppiert werden (Gruppe A), während die restlichen drei Bereiche (UK-Leistung, Leistungsdruck, Unterrichtszufriedenheit) ebenfalls zusammengefasst werden können (Gruppe B). Die Legitimation für diese Gruppenbildung ist ebenfalls in der Korrelationsanalyse zu suchen.

Wird zunächst die Gruppe A betrachtet, so wird von der Annahme ausgegangen, dass die Variablen „UK-Schüler“ und „UK-Fürsorge“ die „Schuleinstellung“ beeinflussen. Die beiden Variablen beeinflussen sich sogar gegenseitig: Da die Korrelation zwischen „UK-Schüler“ und „UK-Fürsorge“ einen Wert von 0,496 aufweist, scheint es nämlich die Vermutung einer korrelativen Verbindung der beiden Variablen zu bestätigen und somit eine Verknüpfung dieser zu befürworten. Wenn

nun diese beiden Variablen die „Schuleinstellung“ beeinflussen, bedeutet das, wenn zwischen „UK-Schüler“, „UK-Fürsorge“ und der „Schuleinstellung“ eine Korrelation vorliegt, würde ein Absinken des einen Faktors eine Reduzierung des anderen mit sich bringen. Die Korrelation nach Pearson bestätigt zwischen den Variablen „UK-Fürsorge“ und „Schuleinstellung“ eine leichte, aber dennoch signifikante, Korrelation von 0,224. Auch zwischen „UK-Schüler“ und „Schuleinstellung“ liegt eine Korrelation von 0,365 vor. Somit kann der Zusammenhang der einzelnen Variablen und deren gemeinsame Tendenz als erwiesen betrachtet werden. Die Korrelationskoeffizienten implizieren und legitimieren die vorhandene Form der Gruppenbildung in A und B dadurch, dass die Variable „Schuleinstellung“ durch die anderen Variablen „UK-Leistung“ (Korrelationskoeffizient = -0,028) und „Leistungsdruck“ (Korrelationskoeffizient = -0,058) nur unzureichend erklärt wird.

Für die Gruppe B ist in etwa selbige Vorgehensweise erforderlich. Auch hier lässt sich die Gruppenbildung durch die Korrelationskoeffizienten begründen. So erklärt zwar die Variable „UK-Fürsorge“ die Variable „U-Zufriedenheit“ mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,259, aber die hier dazugehörige Variable „UK-Schüler“ weist lediglich einen Korrelationskoeffizienten von 0,148 gegenüber der Variable „U-Zufriedenheit“ auf, was wiederum zu einer Überprüfung der restlichen beiden Variablen führt. Hier wird davon ausgegangen, dass das „UK-Leistung“ und der „Leistungsdruck“ die „Unterrichtszufriedenheit“ bedingen. Beispielfähig würde das bedeuten, dass, wenn der Leistungsdruck steigt, also sich negativ auswirkt, die gesamte Unterrichtszufriedenheit sinkt. Auch hier bestätigt die Korrelation nach Pearson, dass eine höchst signifikante Korrelation von 0,444 zwischen „UK-Leistung“ und „Unterrichtszufriedenheit“ vorliegt, während aber auch eine schwächere, dennoch signifikante Korrelation von 0,242 zwischen „Leistungsdruck“ und „Unterrichtszufriedenheit“ zu messen ist. Diese Ergebnisse belegen die geäußerte Vermutung, dass eine Reduzierung

des Leistungsdrucks eine positive Auswirkung auf die Unterrichtszufriedenheit mit sich bringt.

Erfassung der sozialen Integration und sozialen Unterstützung

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen intervenierenden Variablen hinsichtlich ihrer sozialen Integration und Unterstützung untersucht. Dieser Bereich lässt sich in fünf Subkategorien untergliedern, welche anschließend chronologisch analysiert werden.

- a) Unterstützung durch die Familie
- b) Bildungserwartung der Eltern
- c) Sozioökonomischer Hintergrund
- d) Freunde/Peers
- e) Gruppenintegration

Dieser Bereich spielt insofern eine bedeutende Rolle, da er in nahezu allen Bereichen des fachtheoretischen Teils als relevantes Merkmal aufgetreten ist.

- a) Unterstützung durch die Familie

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums errechnete sich im ersten Erhebungszeitraum bei der Untersuchung der Kategorie „erfahrene Unterstützung durch die Familie“ ein arithmetisches Mittel von 2,6616 auf einer Skala von 1 („keine Unterstützung durch die Familie“) bis 4 („große Unterstützung durch die Familie“). Bei gegebener Stichprobengröße ($n = 82$) lag das Minimum bei 1,43 und das Maximum bei 4,00. Ein Jahr nach der Transition sank der Mittelwert auf 2,5203 ($n = 82$; Minimum = 1,29; Maximum = 3,43). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen leichten Abfall hinsichtlich der erfahrenen Unterstützung seitens der Familie. Allerdings ist dieser leichte Abfall probandengruppenintern nicht aussagekräftig, was auch durch den

Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig) bestätigt wird, welcher eine Signifikanz ($p = 0,106$) ausschließen kann.

Steht die familiäre Unterstützung in guter Ausprägung zur Häufigkeit, zeigt dies für weitere unabhängige Schülervariablen positive Konsequenzen (Korrelation i.A. nach Pearson, ggf. nach Spearman). Im Folgenden werden ein paar dieser Variablen beider Zeiträume vorgestellt; für einen Gesamtüberblick über signifikante Korrelationen kann die Tabelle 60 für den ersten und Tabelle 61 für den zweiten Untersuchungszeitraum im Anhang B eingesehen werden:

- Die erfahrene Nachhilfe steigt ($r = .438$; $p = 0,000$)
- Allgemeine Strategien des aktiven Copings werden häufiger angewandt ($r = .358$; $p = 0,001$)
- Die schulische Lebenszufriedenheit erhöht sich ($r = 0,251$; $p = 0,024$)
- Probleme werden häufiger mit Eltern oder anderen Erwachsenen besprochen ($r = 0,447$; $p = 0,000$)

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,5885 ($N = 1123$), wobei auch hier der Wert 1 „keine Unterstützung durch die Familie“ und der Wert 4 eine „große Unterstützung durch die Familie“ impliziert. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,4362 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 2; Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich der erfahrenen Unterstützung liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant anzusehen.

Bei der Vergleichsgruppe konnten nun in beiden Zeiträumen folgende signifikante Korrelationen festgestellt werden (exzerpiert; für einen vollständigen Überblick siehe Tabelle 62 und 63 im Anhang B):

- Die erfahrene Nachhilfe steigt ($r = .299$; $p = 0,000$)
- Allgemeine Strategien des aktiven Copings werden häufiger angewandt ($r = .334$; $p = 0,000$)
- Die soziale Lebenszufriedenheit erhöht sich ($r = 0,267$; $p = 0,000$)
- Probleme werden häufiger mit Eltern oder anderen Erwachsenen besprochen ($r = 0,371$; $p = 0,000$)

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,6616; Realschule = 2,5885), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,228$) dieser beiden Gruppen festgestellt werden. Besonders zu bemerken ist, dass in diesem Bereich mit steigender Jahrgangsstufe in beiden Probandengruppen ein ähnlich starker Abfall festzustellen ist. Eine mögliche Ursache wäre der mit jeder Jahrgangsstufe steigende Schwierigkeitsgrad des Schulstoffes. Dieser Entwicklung und Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, weiterhin kein signifikanter Unterschied besteht (2-seitig, asymptotisch $p = 0,068$).

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sowohl die einstigen Gymnasiasten als auch die anderen Realschüler ein Jahr nach der ersten Untersuchung, einen Rückgang in der familiären Unterstützungskultur wahrnehmen. Während diese Empfindung bei den ehemaligen Gymnasiasten längsschnittlich willkürlich erscheint, erweist sie sich jedoch bei den anderen Realschülern als höchst signifikant.

Bildungserwartung der Eltern

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Im ersten Erhebungszeitraum konnte bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums bezüglich der

Bildungserwartung der Eltern ein arithmetisches Mittel von 2,7927 auf einer Skala von 1 (sehr geringe Bildungserwartung) bis 4 (sehr hohe Bildungserwartung) berechnet werden. Bei der gegebenen Stichprobengröße ($N = 82$) lag das Minimum bei 1,67 und das Maximum bei 4,00. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 2,9329 (Minimum = 1,67; Maximum = 4,00). Somit kann in der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten ein leichter Anstieg in der von den Eltern ausgehenden Bildungserwartung verzeichnet werden. Dass dieser Anstieg probandengruppenintern aussagekräftig ist, wird auch von dem Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig) bestätigt, welcher eine Signifikanz von $p = 0,031$ attestiert. Die Standardabweichungen im ersten Erhebungszeitraum (0,45854), sowie die im zweiten Erhebungszeitraum (43022) geben hierbei an, dass die Bildungserwartungen der Eltern relativ starken Varianzen unterworfen sind.

Steht die Bildungserwartung der Eltern in guter Ausprägung zu ihrer Höhe, zeigt dies für weitere unabhängige Schülervariablen (positive) Konsequenzen (Korrelation i.A. nach Pearson, ggf. nach Spearman). Im Folgenden werden ein paar dieser Variablen beider Zeiträume vorgestellt:

- Die Bedeutung der Schulzeugnisse nimmt zu ($r = .652$; $p = 0,000$)
- Zahl der häuslich verfügbaren Nachschlagewerke und Bücher ist höher ($r = .225$; $p = 0,042$)

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,9402 ($N = 1123$), wobei auch hier der Wert 1 einer „sehr geringen Bildungserwartung“ und der Wert 4 einer „sehr hohen Bildungserwartung“ entspricht. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,67 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein sinkender Mittelwert von 2,9176 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall in der elterlichen Bildungserwartung liegt nach

dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,128$ zu Grunde, was wiederum bedeutet, dass der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitraum als nicht signifikant einzustufen ist. Die Standardabweichung im ersten Untersuchungszeitraum liegt mit $0,37355$ ebenso unterhalb der der ehemaligen Gymnasiasten wie die des zweiten Untersuchungszeitraumes mit $0,41596$. Dies impliziert, dass die Bildungserwartungen der Eltern der Probanden der Vergleichsgruppe weniger starken Varianzen unterworfen sind als die der Eltern der ehemaligen Gymnasiasten.

Bei der Vergleichsgruppe konnten nun in beiden Zeiträumen folgende signifikante Korrelationen festgestellt werden:

- Die Bedeutung der Schulzeugnisse nimmt zu ($r = .616$; $p = 0,000$)
- Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung erwirbt einen höheren Ausprägungsgrad ($r = .256$; $p = 0,000$)
- Eine positive Einstellung gegenüber der Schule nimmt zu ($r = .235$; $p = 0,000$)
- Die schulische Lebenszufriedenheit der Schüler steigt ($r = .242$; $p = 0,000$)

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = $2,7927$; Realschule = $2,9402$), nach Mann-Whitney, ein hoch signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,002$) dieser festgestellt werden. Bemerkenswert ist nun – längsschnittlich gesehen, dass sich in der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition im Bereich der Bildungserwartung der Eltern der Mittelwert erhöht (MeanT2 = $2,9329$) und dadurch über dem der Vergleichsgruppe liegt, welcher zum zweiten Erhebungszeitpunkt hin gesunken ist (MeanT2 = $2,9176$). Durch die Annäherung der beiden Werte stellt das nun im T2 nicht signifikante Ergebnis des Mann-Whitney-Tests mit $p = 0,671$ (2-seitig;

asymptotisch) keine Überraschung dar.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass zum zweiten Erhebungszeitraum hin die Bildungserwartung der Eltern von ehemaligen Gymnasiasten an ihre Kinder signifikant gestiegen ist. Eine mögliche Ursache wäre, dass die Eltern nun nach dem Wechsel an eine niedrigere Schulform regelrecht „erwarten“, dass ihr Kind mit überdurchschnittlich guten Noten nach Hause kommt. Allerdings bleibt die Frage, ob die Veränderung nun direkt an dem Wechsel an eine niedrigere Schulform liegt weitestgehend unbeantwortet. Fakt ist jedoch, dass nach dem Wilcoxon-Test ein hoch signifikanter (Exakt; 2-seitig; $p = 0,015$) Anstieg der Mittelwerte von 2,20 auf 2,43 zwischen den beiden Untersuchungszeiträumen in der Bildungserwartung der Eltern zu verzeichnen ist, wenn direkt nach dieser gefragt wird (Item f13). Ein Aspekt, der jedoch für die „Schulwechsel-Theorie“ spricht, ist, dass die Eltern der Jugendlichen der Vergleichsgruppe zu beiden Zeiträumen die gleiche Bildungserwartung an ihre Kinder hatten und darin keine signifikante Differenz besteht. Und nachdem nun die Schulform des vergangenen Jahres den größten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen darstellt, ist die hier analysierte Entwicklung in der Bildungsaspiration beider Probandengruppen wohl doch auf den Wechsel an eine niedrigere Schulform zurückzuführen.

Sozioökonomischer Hintergrund

Der sozioökonomische Hintergrund wird mit Hilfe der „Bücherfrage“, also anhand der Ausstattung mit Nachschlagewerken und Büchern gemessen. Auf Grund der Tatsache, dass eine drastische Änderung in der Anzahl der Bücher nicht zu erwarten ist, wurden für die komplette Untersuchung die Befunde aus dem ersten Erhebungszeitraum herangezogen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Aus Sicht der Ermittlung des Ausstattungsgrades kann eine Skalierung von 1 (keine Ausstattung) bis 5 (sehr hoher

Ausstattungsgrad) angewendet werden. Diesbezüglich erklären die Befragungsteilnehmer (n = 82; missings = 1) ein arithmetisches Mittel von 3,64, was wiederum auf ein häusliches Vorkommen von 100-200 Büchern pro Haushalt schließen lässt, wobei eine Tendenz zu 200 Büchern festzustellen ist. Das Ergebnis auf den sozioökonomischen Status transferiert würde bedeuten, dass hier ein mittlerer mit einer Tendenz zu einem hohen sozioökonomischen Status zu Grunde liegt. Ist nun ein hoher sozioökonomischer Kontext vorhanden, kann dies durchaus für weitere unabhängige Schülervariablen positive Konsequenzen (Korrelation nach Spearman) haben. Im Folgenden werden exemplarisch ein paar dieser Variablen beider Zeiträume vorgestellt; für einen Gesamtüberblick über signifikante Korrelationen kann die Tabelle 64 für den ersten und Tabelle 65 für den zweiten Untersuchungszeitraum im Anhang B eingesehen werden:

- Die Bildungsaspiration der Eltern nimmt zu ($r = .303$; $p = 0,000$)
- Das aktive Coping erhöht sich ($r = .317$; $p = 0,005$)
- Die familiäre Unterstützung erwirbt einen höheren Ausprägungsgrad ($r = .251$; $p = 0,024$)
- Die Anzahl der eigenen Fernseher nimmt ab ($r = -.347$; $p = 0,001$)

Befunde der Vergleichsgruppe

Die Vergleichsgruppe (n = 1123; missings = 3) konnte bei selbiger Skalierung mit einem Mittelwert von 3,51 aufwarten. Demnach befinden sich auch zwischen 100 und 200 Bücher in den Haushalten der Schüler, wobei hier, verglichen mit den ehemaligen Gymnasiasten, eine Tendenz zur Mitte vorliegt. Wird aus diesem Ergebnis nun der sozioökonomische Status herausgelesen, so befindet sich dieser relativ exakt zwischen „mittel“ und „hoch“

Bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes konnte nach Spearman als einzige Korrelation das gemeinsame Lesen ($r = .206$; $p = 0,000$) in der Familie ausgemacht werden.

Vergleich der beiden Gruppen

Bezüglich des sozioökonomischen Status konnte kein bedeutender Unterschied herausgearbeitet werden. Dies bestätigen auch die Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests (Exakt, 2-seitig; $p = 0,254$), welcher keine signifikanten Differenzen zwischen dem sozioökonomischen Status der beiden Gruppen ausmachen konnte.

Freunde/Peers

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums errechnete sich im ersten Erhebungszeitraum bei der Untersuchung der Kategorie „Freunde/Peers“ ein arithmetisches Mittel von 3,6626 auf einer Skala von 1 („meine Freunde stehen nicht zu mir“) bis 4 („meine Freunde stehen voll und ganz zu mir“). Bei gegebener Stichprobengröße ($n = 82$; missings = 1) lag das Minimum bei 2,33 und das Maximum bei 4,00. Ein Jahr nach der Transition stieg der Mittelwert auf 3,7037 ($n = 82$; missings = 1; Minimum = 2,67; Maximum = 4,00) an. Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen minimalen Anstieg hinsichtlich der freundschaftlichen Beziehungen ein Jahr nach der Transition. Allerdings ist dieser leichte Anstieg probandengruppenintern nicht signifikant, was durch den Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,625$) bestätigt wird.

Überraschenderweise konnte als einzige signifikante Korrelation (nach Pearson mit $r = .288$; $p = 0,011$) bezüglich Freunde/Peers die Unterstützung durch Freunde bei auftretenden Schwierigkeiten ausgemacht werden.

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 3,6781 ($N = 1123$; missings = 5), wobei auch hier der Wert 1 „keine Zusage durch Freunde“ und der Wert 4 einer „sehr hohen Zusage durch Freunde“ entspricht. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von

3,6278 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dem Abfall im Bereich der freundschaftlichen Beziehungen liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,002$ zu Grunde und ist somit als hoch signifikant einzustufen.

Im Gegensatz zu der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten existieren bezüglich der Variablen Freunde/Peers eine Vielzahl von Korrelationen, die im Anhang B in den Tabellen 66 und 67 zu finden sind. Somit beeinflusst das Vorhandensein und die Integration in ein soziales Netzwerk, bestehend aus Freunden und Peers, auch u.a. folgende Bereiche in positiver Art und Weise:

- Die soziale Lebenszufriedenheit nimmt zu ($r = .393$; $p = 0,000$)
- Das „Unterrichtsklima-Schüler“ erhöht sich ($r = .387$; $p = 0,000$)
- Die Unterstützung bei Schwierigkeiten durch Freunde steigt an ($r = .355$; $p = 0,000$)
- Die schulische Lebenszufriedenheit erwirbt einen höheren Ausprägungsgrad ($r = .247$; $p = 0,000$)

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 3,6626; Realschule = 3,6781), nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,309$) zwischen diesen festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass das arithmetische Mittel der freundschaftlichen Beziehungen bei den ehemaligen Gymnasiasten eine positive Entwicklung erfahren hat (MeanT2 = 3,7037), während das der Vergleichsgruppe gesunken ist (MeanT2 = 3,6278). Diese Entwicklung ist allerdings so minimal, dass ihr die Tatsache zuzuschreiben ist, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach

Mann-Whitney, daher kein signifikanter Unterschied (2-seitig; exakt; $p = 0,378$) mehr festzustellen ist.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition einen Anstieg in den freundschaftlichen Beziehungen verzeichnen können, während die Zufriedenheit der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe abnimmt. Grund für den leichten Anstieg wäre eine Etablierung in dem bestehenden Klassenverband ein Jahr nach der Transition, sowie das Kennenlernen neuer Freunde in der neuen Schule.

b) Gruppenintegration

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Von den 82 Probanden (missings = 1) gaben 40 ehemalige Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums an, während des ersten Untersuchungszeitraumes zu einer Gruppe zu gehören (~49,4%). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hin waren 44 der 82 (missings = 3) relevanten Probanden (~55,7%) Mitglied in einer Gruppe. Nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) liegt diesem Unterschied ein Wert von $p = 0,880$ zu Grunde und ist somit als nicht signifikant zu erachten.

In Bezug auf den Stellenwert der Gruppe errechnete sich für die Befragungsteilnehmer im ersten Untersuchungszeitraum ein arithmetisches Mittel von 3,51 (Minimum = 2,00; Maximum = 4,00), wobei hier eine Skalierung von 1 (keinen Stellenwert) bis 4 (sehr hoher Stellenwert) zu Grunde liegt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten bei 3,57 (Minimum = 2,00; Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,590$ und ist damit als nicht signifikant einzustufen.

Aus den gewonnenen Ergebnissen auf die Frage hin, wie sich die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe fühlen, konnte zum ersten Untersuchungszeitpunkt ein arithmetisches Mittel von 2,9226 errechnet werden (Minimum = 1,50; Maximum = 4,00). Auch hier reichte die Skalierung von 1 („Ich fühle mich in meiner Gruppe sehr

unwohl“) bis 4 („Ich fühle mich in meiner Gruppe sehr wohl“). Zum zweiten Untersuchungszeitraum hin sank der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten auf 2,8314 (Minimum = 1,50; Maximum = 4,00). Diese Reduzierung ist jedoch nach dem Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,451$) als nicht signifikant anzuerkennen.

Bezüglich der Besonderheiten, die diese Gruppe nun ausmachen, kann im ersten Erhebungszeitraum festgestellt werden, dass mit einem Mittelwert von 3,22, welcher wiederum 35 Schülerinnen und Schüler bzw. 76,1% darstellen, die Aussage „Wir kommen aus dem selben Land (Nation)“ das am meisten genannte Ausprägungsmerkmal der Gruppe ist. Das zweithäufigste genannte Merkmal - mit einem Mittelwert von 2,41 - ist das Gruppenverständnis, besser im Sport zu sein als andere. Dies sehen wiederum 21 Jugendliche (~45,7%) als Identifikationsmerkmal der Gruppe an. Auch im zweiten Untersuchungszeitraum war mit einem Mittelwert von 2,93, welcher wiederum 29 Probanden oder 64,4% entspricht, die Aussage „Wir kommen aus dem selben Land (Nation)“ das am meisten genannte Ausprägungsmerkmal der Gruppe, deutlich gefolgt von „Wir sind cooler angezogen“. Dieses Item weist einen Mittelwert von 2,37 auf, welcher für 21 Probanden oder 45,7% steht. Der Rang und die Bedeutung weiterer Gruppenbesonderheiten kann im Anhang B nachgelesen werden (Tabelle 68 und 69).

Befunde der Vergleichsgruppe

663 der 1123 Schülerinnen und Schüler (missings = 27) der Vergleichsgruppe gaben an, Mitglied einer Gruppe zu sein (~60,5%). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt waren 685 der 1123 (missings = 26) relevanten Probanden (~62,4%) Mitglied in einer Gruppe. Nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) liegt diesem Unterschied ein Wert von $p = 0,880$ zu Grunde und ist somit als nicht signifikant zu erachten.

Bezüglich des Stellenwertes der Gruppe errechnete sich für die Befragungsteilnehmer im ersten Untersuchungszeitraum ein arithmetisches Mittel von 3,57 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), wobei die Skala von 1 (keinen Stellenwert) bis 4 (sehr hoher

Stellenwert) reicht. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten bei 3,54 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,225$ und ist damit als nicht signifikant einzustufen.

Auf die Frage hin, wie sich nun die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe fühlen, konnte aus den gegebenen Antworten zum ersten Untersuchungszeitpunkt ein arithmetisches Mittel von 2,8765 errechnet werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Die Skalierung reichte hier von 1 („Ich fühle mich in meiner Gruppe sehr unwohl“) bis 4 („Ich fühle mich in meiner Gruppe sehr wohl“). Der Mittelwert sank zum zweiten Untersuchungszeitraum auf 2,8118 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Nach dem Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,009$) ist dieser Abfall des Mittelwertes als hoch signifikant anzusehen.

Das mit Abstand bedeutendste Merkmal, welches die Gruppe definiert, ist ebenfalls wie bei der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten die Herkunft aus dem gleichen Land bzw. Nation. Dies zeigt auch der höchste Mittelwert von 3,14 auf, welcher wiederum 512 Probanden oder 72,4% entspricht. Die Antwortoption „Wir sind cooler angezogen“ folgt mit einem Mittelwert von 2,30 als nächstes. 259 Probanden (~34,1%) definieren demnach ihre Gruppe auch über die „Coolheit“ ihrer Kleidung. Im zweiten Erhebungszeitraum konnte bezüglich der „Besonderheit der Gruppe“ der höchste Mittelwert von 3,09 in der Kategorie „Wir kommen aus dem gleichen Land (Nation)“ ermittelt werden. Dies entspricht wiederum 499 Probanden bzw. 69,7 Fallprozent. Die Aussage „Wir sind cooler angezogen“ belegte wie bereits im Vorjahr Platz 2 mit einem Mittelwert von 2,39, welcher wiederum 307 Schülerinnen und Schüler oder 42,4 Fallprozent widerspiegelt. Welchen Stellenwert weitere Sachverhalte haben, die die Gruppe definieren, kann im Anhang B eingesehen werden (Tabelle 70 und 71)

Vergleich der beiden Gruppen

In beiden Gruppen konnte zwischen den beiden Erhebungszeiträumen ein Anstieg in der Gruppenzugehörigkeit festgestellt werden. Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnten zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Gruppenzugehörigkeit, nach Mann-Whitney (Exakt; 2-seitig; $p = 0,100$), keine Signifikanz festgestellt werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verringerte sich die Differenz der Gruppenzugehörigkeit zwischen den beiden Gruppen der Befragten. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass die ehemaligen Gymnasiasten einen stärkeren Anstieg in der Gruppenzugehörigkeit verzeichnen konnten als die anderen Realschüler. Dieser Tatsache Rechnung getragen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass die testatische Auswertung des Mann-Whitney-Test auch hier keine Signifikanz aufzeigen konnte (Exakt; 2-seitig; $p = 0,280$). Der größere Anstieg bei den ehemaligen Gymnasiasten ist höchstwahrscheinlich auf eine mittlerweile besser erfolgte Integration in den bestehenden Klassenverband zurückzuführen. Allerdings bewegen wir uns hier auf Grund der Tatsache, dass diesem Anstieg keine Signifikanz zu Grunde liegt, auf dem Gebiet der Spekulationen und bedürfte weiterer Untersuchungen.

Das arithmetische Mittel des Stellenwerts, den die Gruppe im Leben des Einzelnen einnimmt, ist bei der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitraum leicht angestiegen, während das der anderen Realschüler einen minimalen Rückgang erfahren hat. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 3,51; Realschule = 3,57) konnte, nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,591$) zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass die ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition den Stellenwert der Gruppe höher einstufen als ein Jahr zuvor (MeanT2 = 3,57). Bei der Vergleichsgruppe hingegen hat mit steigender Jahrgangsstufe der Stellenwert der Gruppe an sich einen minimalen Rückgang erfahren (MeanT2 = 3,54).

Dieser Entwicklung und Annäherung der beiden Mittelwerte ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, weiterhin kein signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,811$) besteht.

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen der Wohlbefindlichkeit in der Gruppe miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,9226; Realschule = 2,8765), nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (Exakt; 2-seitig; $p = 0,556$) zwischen diesen festgestellt werden. Das arithmetische Mittel ist zum zweiten Erhebungszeitraum sowohl bei den ehemaligen Gymnasiasten (MeanT2 = 2,8314) als auch bei der Vergleichsgruppe (MeanT2 = 2,8118) abgesunken. Resultat dieser Entwicklung ist nun, dass die beiden Mittelwerte sehr nah beieinanderliegen. Daher ist der durch den Mann-Whitney-Test berechnete 2-seitige, exakte Signifikanzwert von $p = 0,990$ nicht weiter überraschend.

Bezüglich der Besonderheiten, die die Gruppen ausmachen, ist in beiden Untersuchungsgruppen zu beiden Zeiträumen eine klare Dominanz des Sachverhaltes „Wir sind aus dem selben Land (Nation)“ zu verbuchen. Während sich ein Teil der Gruppen der ehemaligen Gymnasiasten im ersten Untersuchungszeitraum über sportliche Leistungen definierte, änderte sich dies zum zweiten Untersuchungszeitraum hin zu „Wir sind cooler angezogen“. Die Vergleichsgruppe hingegen definierte sich sowohl im ersten als auch im zweiten Erhebungszeitraum zunächst über die Herkunft und anschließend über die Kleidung.

Abschließend kann nun gesagt werden, dass eine Gruppe bei Schülerinnen und Schülern, die einer solchen angehören, einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Zwar nimmt bei den ehemaligen Gymnasiasten die Bedeutung der Gruppe mit steigender Jahrgangsstufe zu und bei der Vergleichsgruppe ab, jedoch ist dieser Anstieg bzw. Abfall als nicht signifikant einzuordnen. Auch der Indikator des Wohlbefindens innerhalb der Gruppe nimmt mit

steigender Jahrgangstufe ab. Während es sich bei der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten um einen scheinbar zufälligen Abfall handelt, ist der Unterschied bei der Vergleichsgruppe signifikant. Da erwiesenermaßen mit steigender Jahrgangsstufe die Schuleinstellung abnimmt, liegt die Möglichkeit nahe, dass unter dieser Abnahme das Wohlbefinden innerhalb der Gruppe leidet und somit zwangsläufig abnehmen muss. Allerdings konnte keine unmittelbare Korrelation zwischen der Schuleinstellung und dem Wohlbefinden in der Gruppe nachgewiesen werden (Korrelation nach Pearson; 2-seitig; $p = 0,174$; Korrelationskoeffizient = 0,214).

Erfassung des zeitlichen Aufwandes

Wie bereits erwähnt, bildet die Erfassung des Zeitaufwandes einen zentralen Kern in dieser Untersuchung, da es ein gern verwendeter Indikator für Belastung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und leicht zu operationalisieren ist. Die Erfassung der Zeiten der einzelnen Items ist bereits erfolgt (vgl. Kapitel 4.4.4.). Der Grund für das erneute Aufführen des zeitlichen Aufwandes für schulische Belange ist, dass diese Kategorie zur besseren Analysierbarkeit und Interpretation in zwei Subbereiche unterteilt wird:

- a) Zeitaufwand pro Tag während des Schuljahres
- b) Zeitaufwand am Wochenende und in den Ferien

- a) Zeitaufwand pro Tag während des Schuljahres

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Um bezüglich des schulischen zeitlichen Aufwandes der Jugendlichen eine konkrete Aussage treffen zu können, mussten die Variablen umcodiert werden (vgl. hierzu Kapitel 4.4.4.). Daher errechnet sich im ersten Erhebungszeitraum für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bei dem zeitlichen Aufwand für schulische Belange ein arithmetisches Mittel von 1,4024 auf einer Skala von 0 (0 Stunden) bis 4 (3,5 Stunden), was wiederum in etwa einem

Aufwand von 54 Minuten pro Tag für Lernen und Hausaufgaben entspricht. Bei der gegebenen Stichprobengröße ($N = 82$) lag das Minimum bei 0,00 und das Maximum bei 3,50. Der Mittelwert lag ein Jahr nach der Transition bei 1,1951 (Minimum = 0,00; Maximum = 4,00). Somit erfahren die ehemaligen Gymnasiasten einen Rückgang in der zeitlichen Belastung für schulische Belange auf ca. 41 Minuten pro Tag. Dieser Rückgang ist probandengruppenintern durchaus signifikant, was auch durch den Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,006$) bestätigt wird.

Wie sich nun das Hausaufgaben und Lernverhalten der Schüler im einzelnen und nicht als Gesamtvariable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 72 und 73).

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 1,2945 ($N = 1123$; missings = 6), wobei auch hier der Wert 0 für „0 Stunden“ und der Wert 4 für „3,5 Stunden“ steht. Dieser Mittelwert entspricht bei dieser Skalierung einem zeitlichen Aufwand für Hausaufgaben und Lernen von in etwa 48 Minuten pro Tag. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 0,00 und das Maximum bei 4,00. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 1,2627 (~46min/Tag) bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 4; Minimum = 0,00; Maximum = 4,00). Dem untersuchungsgruppeninternen Abfall in der Kategorie zeitlicher Aufwand für Hausaufgabe und Lernen während des Schuljahres liegt nach dem Wilcoxon-Test ein nicht signifikanter Unterschied (Exakt; 2-seitig) von $p = 0,056$ zu Grunde.

Wie sich nun das Hausaufgaben und Lernverhalten der Schüler der Vergleichsgruppe im Einzelnen und nicht als Gesamtvariable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 74 und 75).

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 1,4024; Realschule = 1,2945), nach Mann-Whitney, ein signifikanter

Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,048$) zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt werden. Besonders zu bemerken ist bei der längsschnittlichen Entwicklung, dass die ehemaligen Gymnasiasten die tägliche zeitliche Belastung deutlich reduzieren konnten ($\text{MeanT2} = 1,1951$), während die der Vergleichsgruppe nur leicht sank ($\text{MeanT2} = 1,2627$). Dieser Entwicklung und reduzierten Diskrepanz ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,081$) mehr festzustellen ist.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die einstigen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition den Zeitaufwand, den sie für alltägliche schulische Belange aufgebracht haben, deutlich reduzieren konnten, während der der Vergleichsgruppe konstant blieb.

b) Zeitaufwand am Wochenende und in den Ferien

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten

Bei der Erfassung der zeitlichen Belastung am Wochenende und in den Ferien wurde auf Grund eines anzunehmenden inkonsistenten Lernverhaltens bewusst auf eine stundenbasierende Skalierung verzichtet. Daher wurden für die Frage nach dem Lernaufwand an schulfreien Tagen eine Skalierung von 1 („mache ich nicht“) bis 5 („mache ich immer“) herangezogen.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte bei den ehemaligen Gymnasiasten in Bezug auf die Frage wie oft sie sich am Wochenende und in den Ferien mit schulischen Inhalten beschäftigen, ein arithmetisches Mittel von 2,8765 ($n = 82$; missings = 1; Minimum = 1,00; Maximum = 5,00) berechnet werden. Der Mittelwert liegt somit zwischen den Antwortmöglichkeiten „selten“ und „ab und zu“, wobei eine klar Tendenz in Richtung „ab und zu“ zu verzeichnen ist. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert bei der zeitlichen Inanspruchnahme am Wochenende und in den Ferien bei den

ehemaligen Gymnasiasten bei 2,5370 (n = 81; missings = 1; Minimum = 1,00, Maximum = 5,00). Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,012$ und ist damit als hoch signifikant zu erachten.

Wie sich nun das Hausaufgaben und Lernverhalten der Schüler in den Ferien und am Wochenende im Einzelnen und nicht als Gesamtvariable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 72 und 73).

Befunde der Vergleichsgruppe

Das arithmetische Mittel der Vergleichsgruppe lag zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 2,7538 (N = 1123), wobei auch hier der Wert 1 für „ich lerne nie am Wochenende und in den Ferien“ und der Wert 5 „ich lerne immer am Wochenende und in den Ferien“ widerspiegelt. Bei der Vergleichsgruppe lagen das Minimum bei 1,00 und das Maximum bei 5,00. Der Mittelwert liegt somit zwischen den Antwortmöglichkeiten „selten“ und „ab und zu“, wobei eine leichte Tendenz zu „ab und zu“ festzustellen ist. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte ein Mittelwert von 2,5826 bei der Vergleichsgruppe festgestellt werden (missings = 3; Minimum = 1,00; Maximum = 5,00). Dem Abfall in der Kategorie „Zeitaufwand für Lernen am Wochenende und in den Ferien“ liegt nach dem Wilcoxon-Test eine asymptotische Signifikanz (2-seitig) von $p = 0,000$ zu Grunde und ist somit als höchst signifikant zu betrachten.

Wie sich nun das Hausaufgaben und Lernverhalten der Schüler in den Ferien und am Wochenende im Einzelnen und nicht als Gesamtvariable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 74 und 75).

Vergleich der beiden Gruppen

Werden nun die beiden Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, so kann zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,8765; Realschule = 2,7538), nach Mann-Whitney, ein nicht signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz

$p = 0,284$) zwischen diesen festgestellt werden. Allerdings ist besonders unter Berücksichtigung der längsschnittlichen Perspektive zu erwähnen, dass der Zeitaufwand für schulische Belange an schulfreien Tagen der ehemaligen Gymnasiasten einen stärkeren Rückgang erfahren hat ($\text{MeanT2} = 2,5370$) als der der Vergleichsgruppe ($\text{MeanT2} = 2,5826$). Dieser Entwicklung und gleichzeitig weiteren Annäherung der Werte ist es nun auch zuzuschreiben, dass im zweiten Erhebungszeitraum zwischen den beiden Gruppen, der der ehemaligen Gymnasiasten und der der anderen Realschüler, nach Mann-Whitney, weiterhin kein signifikanter Unterschied besteht (Exakt; 2-seitig; $p = 0,626$).

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass beide Probandengruppen, die der einstigen Gymnasiasten sowie die der anderen Realschüler, ein Jahr nach der ersten Untersuchung ihren zeitlichen Aufwand für schulische Belange am Wochenende und in den Ferien signifikant reduzieren konnten, wobei die ehemaligen Gymnasiasten eine größeren Rückgang verbuchen können und nun der Mittelwert dieser unterhalb dem der anderen Realschüler liegt. Auf die Auswertung der Frage, ob man sich in den Ferien und am Wochenende mit schulischen Inhalten befasse, kann festgehalten werden, dass sich nun beide Mittelwerte relativ genau zwischen den Antwortoptionen „selten“ und „ab und zu“ befinden.

In der Kategorie des schulischen Zeitaufwandes erfahren mit steigender Jahrgangsstufe beide Probandengruppen eine Reduzierung in ihrer zeitlichen Inanspruchnahme. Sämtliche Abnahmen der Mittelwerte, bis auf den des alltäglichen Zeitaufwandes der Realschüler, sind hierbei auch als signifikant zu erachten.

Coping

Nachdem Coping nicht nur einen Einfluss auf die Belastungsfaktoren an sich hat, sondern auch determiniert, ob nun ein bestimmtes eintretendes Ereignis (hier die Transition) als belastend empfunden

wird oder nicht, legitimiert sich hier die Unterteilung in einen eigenen Oberpunkt mit folgenden zwei Subbereichen:

- Aktives Coping
- Vermeidendes Coping

Der Frage, wie sich nun diese beiden Copingstrategien zwischen den beiden Probandengruppen unterscheiden, gilt es nun im Folgenden nachzugehen.

Befunde der ehemaligen Gymnasiasten:

Hinsichtlich des aktiven Copings konnte bei den 82 Probanden (missings = 4) ein arithmetisches Mittel von 2,5705 errechnet werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), wobei hier eine Skalierung von 1 („keine aktive Copingstrategie“) bis 4 („sehr hohe aktive Copingstrategie“) zu Grunde liegt. Der errechnete Mittelwert liegt somit bei der Frage nach direktem Problemlösungsbewusstsein zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ mit einer leichten Tendenz zur positiv geladenen Antwortoption. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten bei 2,6358 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), welcher weiterhin zwischen genannten Antwortmöglichkeiten liegt, jedoch nun mit einer leicht günstigeren Tendenz Richtung der positiv geladenen Antwortoption als zum ersten Erhebungszeitraum. Der untersuchungsgruppeninterne Vergleich zwischen den Zeiträumen trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,601$ und ist daher als nicht signifikant einzustufen.

Aus den gewonnenen Ergebnissen auf die Frage hin, wie die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums passiv mit Stress und Belastung umgehen (vermeidendes Coping), konnte zum ersten Untersuchungszeitpunkt ein arithmetisches Mittel von 2,8734 errechnet werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Auch hier reichte die Skalierung von 1 („hohes passives Bewältigungsverhalten“)

bis 4 („niedriges passives Bewältigungsverhalten“). Der Mittelwert impliziert eine Stellung der häufigsten Antwortmöglichkeit innerhalb der Skalierung zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“. Unter Berücksichtigung der bei diesen Items angewandten Variablentransformation kann von einer Tendenz in Richtung der inhaltlich positiv geladenen Antwortoption „trifft eher nicht zu“ gesprochen werden. Zum zweiten Untersuchungszeitraum hin stieg der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten auf 3,0679 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00) und liegt somit - auch wenn nur knapp - zwischen den Antwortoptionen „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“. Dieser Anstieg ist jedoch nach dem Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,065$) als nicht signifikant anzuerkennen.

Wie sich nun das aktive und vermeidende Coping der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Bereichen und über beide Erhebungszeiträume aufschlüsselt und nicht als gesamte Variable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 76 und 77).

Befunde der Vergleichsgruppe

Aus den gegebenen Antworten der 1123 Probanden der Vergleichsgruppe (missings = 44) konnte bezüglich des aktiven Copings ein arithmetisches Mittel von 2,6441 berechnet werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Auf die Frage hin, ob sie Probleme gleich und wenn ja mit Erwachsenen besprechen, lag ihnen als Antwortoption eine Skalierung von 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft zu“) vor. Der errechnete Mittelwert liegt somit bei der Frage nach direktem Problemlösungsbewusstsein zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ mit einer leichten Tendenz zur positiv geladenen Antwortoption „trifft eher zu“. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sank der Mittelwert der ehemaligen Gymnasiasten auf 2,5167 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00), welcher wie zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen genannten Antwortmöglichkeiten liegt, jedoch nun mit einer Tendenz Richtung Mitte aufwartet. Der untersuchungsgruppeninterne

Unterschied zwischen den Zeiträumen trägt nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) den Wert $p = 0,000$ und ist daher als höchst signifikant einzustufen.

Inwiefern nun die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe passiv mit Stress und Belastung umgehen (vermeidendes Coping), kann aus den gewonnenen Ergebnissen des ersten Erhebungszeitraumes analysiert und herausgelesen werden. So konnte zum ersten Untersuchungszeitpunkt ein arithmetisches Mittel von 2,7948 errechnet werden (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Auf Grund der negativen Inhaltsladung der beiden Items mussten diese vor der Analyse und zu Zwecken der Standardisierung einer Variablentransformation unterzogen werden. Daher reicht nun die Skalierung von 1 („trifft zu“) bis 4 („trifft nicht zu“). Der Mittelwert liegt somit innerhalb der Skalierung zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“, mit einer Tendenz Richtung der positiven Inhaltsladung „trifft nicht zu“. Zum zweiten Untersuchungszeitraum hin stieg der Mittelwert der Vergleichsgruppe auf 2,8466 (Minimum = 1,00; Maximum = 4,00). Dieser Anstieg ist jedoch nach dem Wilcoxon-Test (Exakt; 2-seitig; $p = 0,055$) als nicht signifikant anzuerkennen.

Wie sich nun das aktive und vermeidende Coping der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Bereichen und über beide Erhebungszeiträume aufschlüsselt und nicht als Gesamtvariable verhält, kann im Anhang B nachgesehen werden (vgl. Tabelle 78 und 79).

Vergleich der beiden Gruppen

Während in der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten ein – auch wenn nicht aussagekräftiger – Anstieg des Mittelwertes bei den aktiven Copingstrategien zu verzeichnen war, reduzierten sich die aktiven Copingstrategien der Vergleichsgruppe signifikant. Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte zwischen den beiden Gruppen bezüglich des aktiven Copings, nach Mann-Whitney (Exakt; 2-seitig; $p = 0,355$),

keine Signifikanz festgestellt werden. Auf Grund der konträr verlaufenden Entwicklung, welche nur eine leichte Abweichung in den Differenzen mit sich bringt, ist es nicht weiter verwunderlich, dass die Ergebnisse des Mann-Whitney-Test auch hier keine Signifikanz aufzeigen konnten (Exakt; 2-seitig; $p = 0,355$).

Das arithmetische Mittel des „vermeidenden Copings“ ist bei beiden Gruppen vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitraum leicht angestiegen, wobei das der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten einen größeren Zuwachs erfährt als das der Vergleichsgruppe. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (Gymnasium = 2,8734; Realschule = 2,7948) konnte, nach Mann-Whitney, kein signifikanter Unterschied (2-seitige asymptotische Signifikanz $p = 0,339$) zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Ein Jahr später jedoch konnte, auch wenn der gruppeninterne Anstieg des Mittelwertes der ehemaligen Gymnasiasten auf 3,0679 sowie der der anderen Realschüler auf 2,8466 nicht signifikant ist, mit dem Mann-Whitney-Test ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Probandengruppen (2-seitig; asymptotisch; $p = 0,016$) aufgezeigt werden.

Allgemeine Lebenszufriedenheit

Die Frage nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit deckt unterschiedlichste Bereiche wie Schule und soziales Umfeld ab, die die Jugendlichen betreffen. Die Ergebnisse der isolierten erklärenden Variable werden in folgender Tabelle im Überblick vorgestellt, denn vornehmlich dient sie wie bereits erwähnt zu deskriptiven Zwecken in Beziehung mit anderen Variablen.

Tabelle 80: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Bereiche der allgemeinen Lebenszufriedenheit im T1 und T2 nach Schulform

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
Mit der Klasse	3,36	3,23	3,17	3,13
Mit deiner Familie	3,39	3,42	3,52	3,34
Mit deinen Lehrern	3,04	2,72	2,83	2,77
Mit deinen Freunden	3,81	3,72	3,76	3,70
Mit deinen Noten	3,14	2,86	2,94	2,82
Mit deiner Schule insgesamt	3,26	3,06	3,15	2,97
Mit dir selbst	3,37	3,32	3,33	3,20

Gruppeninterne Signifikanzen:

Bei den ehemaligen Gymnasiasten können nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) in den Bereichen „Zufriedenheit mit den Lehrern“ ($p = 0,019$), „Zufriedenheit mit den Noten“ ($p = 0,007$) sowie „Zufriedenheit mit der Schule“ signifikante Unterschiede festgestellt werden. Keine aussagekräftigen Unterschiede sind in den restlichen Kategorien „Zufriedenheit mit der Klasse“ ($p = 0,195$), „Zufriedenheit mit der Familie“ ($p = 0,921$), „Zufriedenheit mit den Freunden“ ($p = 0,284$) sowie „Zufriedenheit mit sich selbst“ ($p = 0,679$) auszumachen.

Bei der Vergleichsgruppe können nach Wilcoxon (Exakt; 2-seitig) in den Kategorien Zufriedenheit mit der Familie, mit den Noten, mit der Schule insgesamt und mit sich selbst höchst signifikante Unterschiede ausgemacht werden ($p = 0,000$). In den Bereichen „Zufriedenheit mit Lehrern“ ($p = 0,016$) und „Zufriedenheit mit Freunden“ ($p = 0,005$) sind hohe und in der Kategorie „Zufriedenheit mit der Klasse“ ($p = 0,072$) keine signifikanten Differenzen festzustellen.

Signifikanzen zwischen den Probandengruppen:

Im ersten Untersuchungszeitraum liegen, nach Mann-Whitney (Exakt; 2-seitig), in nachstehenden Kategorien folgende Signifikanzen zwischen den beiden Probandengruppen vor. Zufriedenheit mit der Klasse ($p = 0,014$), der Familie ($p = 0,160$), den Lehrern ($p = 0,004$), den Freunden ($p = 0,604$), den Noten ($p = 0,014$), der Schule insgesamt ($p = 0,206$), dir selbst ($p = 0,727$)

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnten folgende Signifikanzen ermittelt werden: Zufriedenheit mit: der Klasse ($p = 0,195$), der Familie ($p = 0,290$), den Lehrern ($p = 0,491$), den Freunden ($p = 0,706$), den Noten ($p = 0,704$), der Schule insgesamt ($p = 0,305$), dir selbst ($p = 0,158$).

Auch wenn diese Ergebnisse nur zu deskriptiven Zwecken herangezogen werden, darf jedoch eine kurze Interpretation nicht fehlen. Bei beiden Gruppen sind in sämtlichen Bereichen die Werte von einem Untersuchungszeitraum zum anderen (teils signifikant) abgefallen. Mit Ausnahme einer minimal positiven, jedoch nicht aussagekräftigen Veränderung bei den ehemaligen Gymnasiasten bezüglich ihrer Zufriedenheit mit der Familie. Ein möglicher Grund für diese Abnahmen ist, dass mit steigender Jahrgangsstufe nicht nur die schulische, sondern auch die allgemeine Lebenszufriedenheit sinkt, auf welche die Schule anzunehmenderweise mit Sicherheit einen nicht allzu geringen Einfluss hat. Könnte nun eine Korrelation zwischen der schulischen und allgemeinen Lebenszufriedenheit aufgezeigt werden, würde es genügen, eine der beiden Variablen mit der Variable der Schuleinstellung zu korrelieren, um einen Zusammenhang nachzuweisen. Da, wie in dem Kapitel „Schuleinstellung“ erwähnt, diese mit steigender Jahrgangsstufe sinkt, müsste dann eine der beiden Variablen der allgemeinen Lebenszufriedenheit ebenfalls mit dieser positiv korrelieren. Um diesen Ansatz nun zu überprüfen, werden bei den ehemaligen Gymnasiasten die sieben Items der Frage zur allgemeinen Lebenszufriedenheit (Frage 30) in zwei Gruppen also

Variablen zusammengefasst. Die Gruppe A beinhaltet die schulischen Aspekte (Items: f30_1, f30_3, f30_5, f30_6) und die Gruppe B die sozialen (Items: f30_2, f30_4, f30_7). Zwischen diesen beiden Gruppen beträgt der Korrelationskoeffizient nach Pearson 0,365 (Signifikanz 2-seitig $p = 0,001$). Demnach ist der erste Aspekt, der einer gegenseitigen Korrelation, erfüllt. Diese beiden Gruppen bedingen sich gegenseitig. In einem weiteren Schritt wird nun die Gruppe A mit der Gesamtvariablen „Schuleinstellung“ korreliert. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson liegt bei 0,512 (Signifikanz 2-seitig; $p = 0,000$).

Für die Vergleichsgruppe gilt selbige Entwicklung. In Zahlen bedeutet dies, dass zwischen diesen beiden Gruppen der Korrelationskoeffizient nach Pearson 0,382 (Signifikanz 2-seitig $p = 0,000$) beträgt. Demnach ist auch hier der erste Aspekt, der einer gegenseitigen Korrelation, erfüllt. Diese beiden Gruppen bedingen sich gegenseitig. In einem weiteren Schritt wird nun die Gruppe A mit der Gesamtvariablen „Schuleinstellung“ korreliert. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson liegt hier bei 0,500 (Signifikanz 2-seitig; $p = 0,000$).

Kurz und knapp interpretiert bedeutet das, da die allgemeine Lebenszufriedenheit mit der Schuleinstellung korreliert, diese mit steigender Jahrgangsstufe bewiesenermaßen einen Rückgang erfährt, ist demnach auch ein Rückgang in der allgemeinen Lebenszufriedenheit zu verzeichnen.

5.2.2. Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Im folgenden Kapitel werden unter Berücksichtigung bisher erhaltener Ergebnisse die daraus gewonnenen Erkenntnisse der Hypothesen vorgestellt und interpretiert. Graphiken, welche aus den erhaltenen Daten entstanden sind, dienen zur Erklärung der Wirkzusammenhänge und zeigen sowohl die abhängigen als auch die unabhängigen Variablen auf und sind infolgedessen nicht als Kausalreihen zu interpretieren. In Kapitel 4.3. wurden bereits bei der

Generierung der Hypothesen die Ergründungsziellegungen dieser eruiert und aus diesem Grund wird an dieser Stelle – um Redundanzen zu vermeiden – auf eine erneute Ausführung dieser verzichtet und direkt zu den gewonnenen Erkenntnissen übergegangen.

Hypothese 1: Die Noten in den drei untersuchten Fächern verbessern sich nach dem Übertritt an die Realschule und nähern sich denen der bisherigen Realschüler an.

Wie bereits in Kapitel 5.2.1. dargestellt, konnte sich der Notendurchschnitt der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums längsschnittlich signifikant zu Gunsten dieser Probandengruppe verbessern. Die Unterschiede in den Noten der drei untersuchten Fächer sowie der der gesamten Durchschnittsnote war zum ersten Erhebungszeitpunkt höchst signifikant. Ein Jahr nun nach der Transition konnten in den Fächern Deutsch und Mathematik keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen mehr ausgemacht werden. Der Durchschnittswert der 1. Fremdsprache jedoch verbesserte sich bei den ehemaligen Gymnasiasten so stark - verglichen mit den gleichstark bleibenden anderen Realschülern - dass auch hier weiterhin ein signifikanter Unterschied bestehen bleibt. Mögliche Ursachen hierfür wären, dass nicht nur i.d.R. Englisch die 1. Fremdsprache in den beiden Schulformen ist, sondern auch in den untersuchten Jahrgangsstufen ein großer Unterschied im vorhandenen Wortschatz und der erlernten Grammatik zwischen den Schulformen besteht. So bringen die ehemaligen Gymnasiasten einen höheren Level an kognitiven sowie sprachlichen Fähigkeiten in Form von Vokabeln und Grammatik mit, welche Voraussetzung für das Beherrschen einer Sprache sind, welcher wiederum zu dem festgestellten Anstieg führen könnte.

Auf die gesamte Durchschnittsnote gesehen, stellt sich nun die Frage, inwieweit einzelne Faktoren/Variablen einen Einfluss auf diese haben. Es konnte bereits ein negativer Zusammenhang zwischen dem

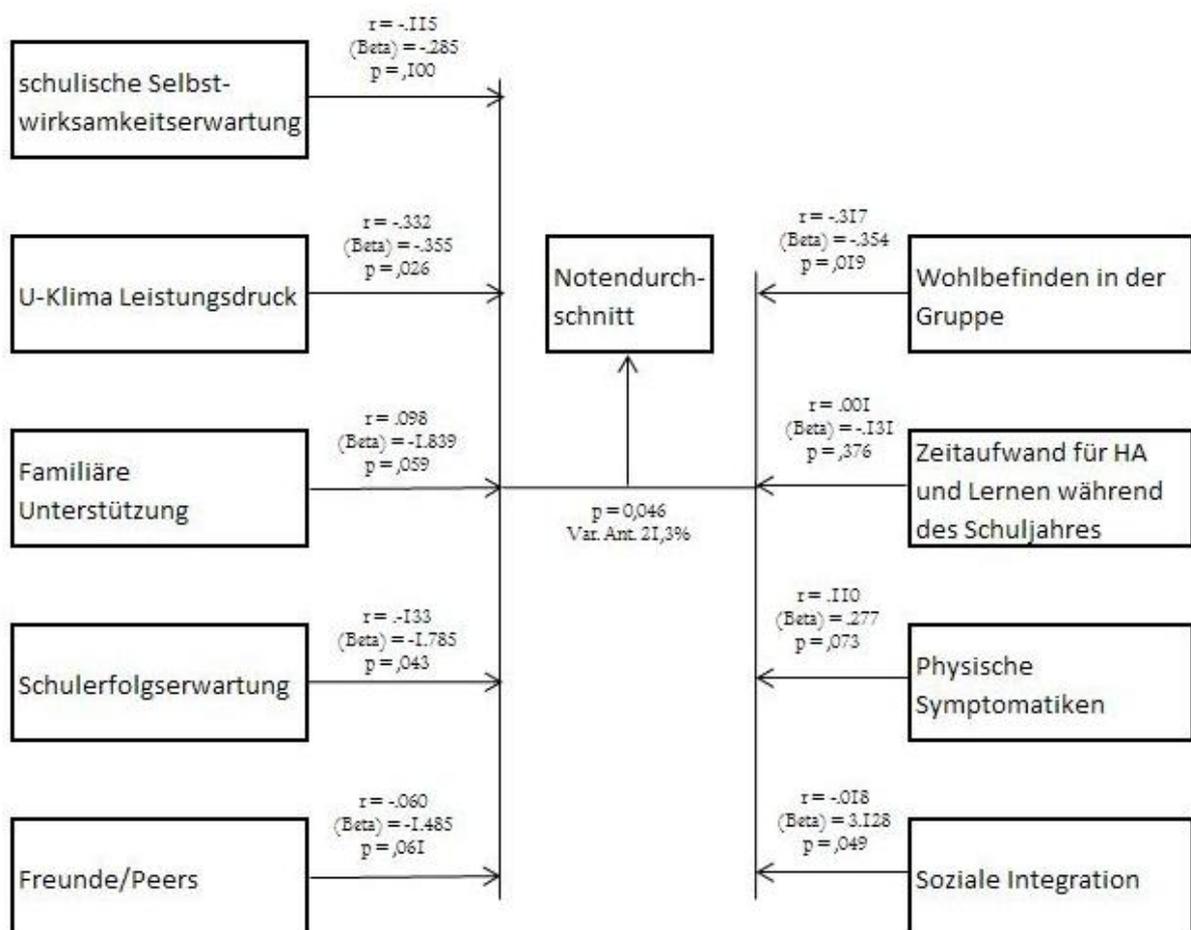
vorherrschenden Leistungsdruck und der Durchschnittsnote der drei untersuchten Fächer nachgewiesen werden. Der gesamte Leistungsdruck, welcher an Hand des arithmetischen Mittels aus genannten Einstellungsdimensionen aufgezeigt werden soll, ist nach Pearson negativ mit der Zielvariablen assoziiert ($r = -.345$). Dieser Befund ist auf die Grundgesamtheit ($N = 82$) mit $p = 0,001$ als höchst signifikant einzustufen. Daher kann ausgesagt werden, dass der Notenschnitt bei steigendem Leistungsdruck steigt, also schlechter wird. Die Zielvariable lässt sich nach Maßgaben des korrigierten R^2 zu 10,8% (einfache lineare Regression) durch den Gesamtleistungsdruck erklären. Die Einzelwirkungsstärken der beiden Subdimensionen sind folgendermaßen verteilt: Den stärksten Einfluss auf den Notendurchschnitt hat bei der einfachen Regression und nach Pearson die Gesamtvariable des „Unterrichtsklimas-Leistungsdrucks“ mit $r = -.332$ ($p = 0,001$; Pearson; $n = 82$), gefolgt von „Unterrichtsklima-Leistung“ mit $r = -.288$ ($p = 0,004$; Pearson; $n = 82$). Wie bereits erwähnt, ist zwischen den beiden Variablen „Leistungsdruck“ und „Notendurchschnitt“ eine Reziprozität anzunehmen. Dies meint die These, dass sich ein steigender Leistungsdruck negativ auf das Notenbild auswirkt, dieses aber andererseits höheren Leistungsdruck nach sich ziehen kann. Es zeichnet sich ab, dass der Leistungsdruck in seinen erhobenen Dimensionen insgesamt kaum zur Herausbildung der Durchschnittsnote einen Beitrag leistet und somit in diesem Kontext nur schwach antizipiert wird. Der Gesamtvariablenkomplex „Unterrichtsklima“ ist nach Pearson bei der linearen Regression negativ mit der Zielvariablen in Verbindung zu setzen ($r = -.337$). Der Befund ist mit einem Wert von $p = 0,002$ auf die Grundgesamtheit ($N = 82$) auch als hoch signifikant einzustufen. Die Variable „Unterrichtsklima“ erklärt nach Maßgaben des korrigierten R^2 die Zielvariable zu 10,3%. Somit herrscht ebenso wie zwischen der Variablen „Leistungsdruck“ und „Notendurchschnitt“ ebenfalls eine Reziprozität zwischen der Variablen „Unterrichtsklima“ und „Notendurchschnitt“.

Demzufolge gilt es nun, die Variablen zu ermitteln, welche das Notenbild der ehemaligen Gymnasiasten am meisten geprägt haben. Eine weitere mögliche Vorgehensweise war nun, auf der Ebene der Schuleinstellung zu suchen, welche sich aber als nicht signifikant erwies. Hier besteht ein Zusammenhang (Pearson) von $r = -.067$; der Signifikanzwert liegt bei $p = 0,548$ ($N = 82$) und sie weist nach dem korrigierten R^2 einen lediglichen Erklärungsanteil von 0,80% (einfache Regression) aus. Erklärungsmöglichkeiten bestehen einerseits darin, dass auch, wenn die Einstellung gegenüber der Schule eine positive ist, damit nicht das Engagement und die kognitiven Fähigkeiten erklärt werden können, welche die Noten bedingen bzw. den Schülerinnen und Schülern sogar ihre Note schlichtweg egal ist, unabhängig davon, was sie über die Institution Schule denken. Auch der für die Schule aufgebrauchte Zeitaufwand konnte nicht auf den Notendurchschnitt antizipiert werden. So liegt die Korrelation hierbei nach Pearson bei $r = .001$, der Erklärungsanteil der Zielvariable nach dem korrigierten R^2 (einfache Regression) bei 1,2% und die Signifikanz bei $p = 0,994$. Eine mögliche Ursache hierfür wäre, dass aus einem hohen zeitlichen Aufwand für schulische Belange nicht gleich gute Noten resultieren. Hierbei müsste die Arbeits- und Vorgehensweise der Schüler beim Lernen und bei der Bewältigung der Hausaufgaben gesondert untersucht werden. Auch der sozioökonomische Hintergrund entfällt ebenfalls als Moderatorvariable. Es besteht lediglich eine schwache Korrelation ($r = -.144$; nach Pearson) bei ausbleibender Signifikanz ($p = 0,198$; $N = 82$). Der Verursachungsanteil nach dem korrigierten R^2 entspricht mit 0,80% (einfache Regression) dem der Schuleinstellung.

Allerdings können resümierend die Untersuchungsergebnisse folgender Sachverhalte festgehalten werden: Der Notendurchschnitt wird zwar durch Leistungs- und unterrichtsklimatische Faktoren beeinflusst, jedoch nicht ausschließlich. Daher liegt der Verdacht nahe, dass der Notendurchschnitt auch durch außerschulische Faktoren (mit-) bestimmt wird. Diese Vermutung wird zum Beispiel durch die Ergebnisse der linearen Regression bestätigt, welche nach

Pearson eine negative Korrelation zwischen der Durchschnittsnote und dem Wohlbefinden innerhalb der Gruppe aufzeigt ($r = -.317$). Das korrigierte R^2 erklärt zu 7,8% das Zustandekommen der Durchschnittsnote und ist mit $p = 0,041$ als signifikant anzusehen.

In Ergänzung zu den soeben vorgestellten und durchgeführten einfachen linearen Regression soll nun ein weiteres Modell, durch die multiple Regressionsanalyse, die Wechselbeziehungen der einzelnen Subdimensionen aufzeigen und deren Einfluss auf die Zielvariable, den Notendurchschnitt, erklären. Auf Grund des unterschiedlichen Analyseverfahrens sind von oben abweichende Ergebnisse bei den Signifikanzen zu erwarten, während bei korrektem Verfahren das r nach Pearson gleichbleiben sollte:



Grafik 10: Hypothese 1

Insgesamt schaffen es nun, die hier intervenierenden Subdimensionen den Notendurchschnitt zu 21,3% signifikant ($p = 0,046$) zu erklären. Da nun aber bei der Hypothesenbildung die Wirkumstände und -ursachen nur eine erklärende Rolle spielen, ist unter Berücksichtigung der zuvor aufgeführten Fakten die Hypothese, dass sich die Noten der ehemaligen Gymnasiasten in den untersuchten Fächern ein Jahr nach der Transition der der anderen Realschüler annähern und verbessern als bestätigt zu erachten.

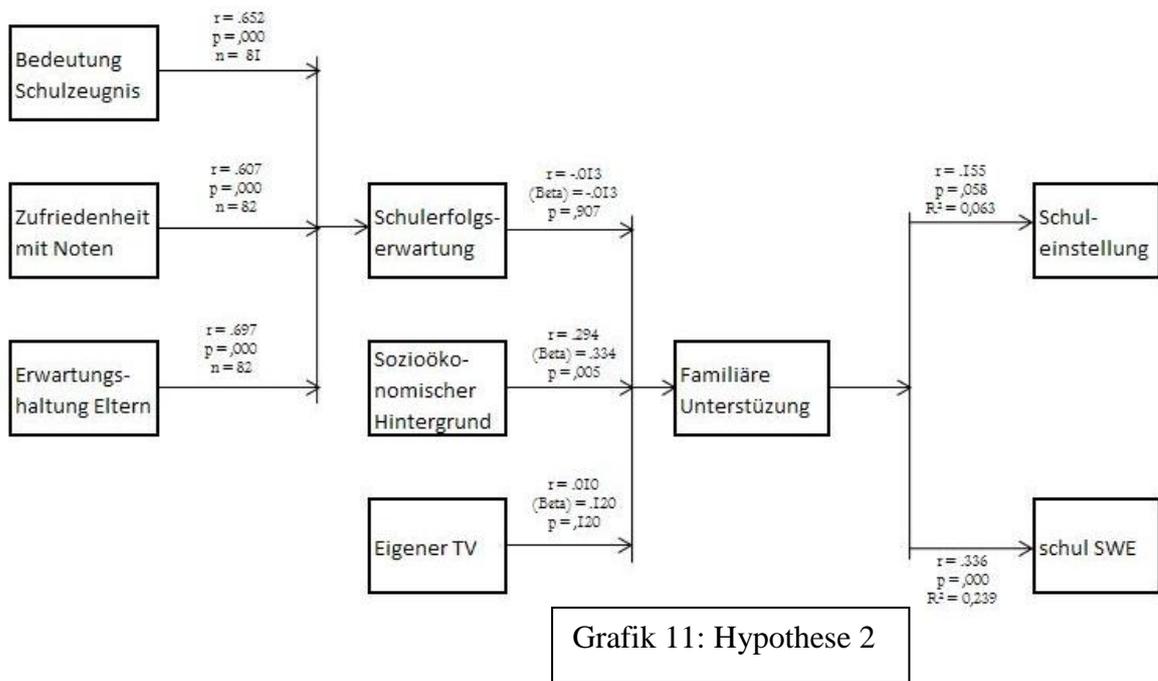
Hypothese 2: Durch eine positive Unterstützungskultur seitens der Eltern erhöht sich die Schulmotivation (Schuleinstellung) der ehemaligen Gymnasiasten

Es soll mit der Überprüfung dieser Hypothese untersucht werden, ob aufgrund einer positiven Unterstützungskultur seitens der Eltern eine positivere Einstellung gegenüber der Schule seitens der Schülerinnen und Schüler verzeichnet werden kann. Die familiäre Unterstützung korreliert positiv mit $r = .155$ (Pearson) bei einer Signifikanz von $p = 0,164$ ($n = 82$) mit der Schuleinstellung. Die einfache Regressionsanalyse lässt erkennen, dass die Zielvariable durch 6,3% durch die familiäre Unterstützung erklärbar ist. Daher ist festzuhalten, dass nicht - oder wenn doch nur minimal - davon auszugehen ist, dass die familiäre Unterstützungskultur nur bedingt einen Einfluss auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule hat. Bei der Frage danach, welcher Aspekt der familiären Unterstützung höherwertig für die Ausprägung der Schuleinstellung verantwortlich ist, muss bei der multiplen Regressionsanalyse festgestellt werden, dass sowohl die Bildungsaspiration der Eltern ($pBETA = 0,907$) als auch das Vorhandensein eines eigenen Fernsehers ($pBETA = 0,299$) nicht relevant sind. Die häuslich verfügbaren Bücher weisen jedoch mit der Signifikanz $pBETA = 0,005$ des standardisierten Koeffizienten einen Wert auf, der für weitere Regressionen durchaus geeignet ist. Hier wirken zweierlei Ursachen, nämlich erstens, dass ein Teil der privaten Ausstattung schüler- und schulgerecht ist und sich die vorhandenen

Nachschlagewerke mit schulnahen Inhalten befassen, auf welche die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, und zweitens, dass die Jugendlichen mit dem Umgang von Literatur vertraut sind und die Ausstattung nutzbringend verwenden können. Diese Erkenntnisse unterstützen auch die in Kapitel 5.2.1. gewonnenen Erkenntnisse, bei welchen die Mittelwerte für familiäre Unterstützung im ersten Untersuchungszeitraum bei 2,6616 und im zweiten Untersuchungszeitraum bei 2,5203 lagen. Dieser Wert tendiert klar zur Mitte zwischen den Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ wobei nach Wilcoxon zwischen den beiden Zeiträumen kein signifikanter Unterschied ($p = 0,106$) besteht. Diese von den Eltern (nicht) geleistete Unterstützung ist entweder auf (nicht) genügend verfügbare Zeit dieser oder auf schlichtweg mangelnde schulische Kenntnisse zurückzuführen.

Wird nun die familiäre Unterstützung bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung regressiert, so kann festgestellt werden, dass eine Korrelation von $r = .336$ (Pearson) vorliegt und dies mit höchster Signifikanz von $p = 0,000$ ($n = 82$). So lässt sich die Ausprägung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung zu 23,9% auf die familiäre Unterstützung zurückführen (multipliziertes R^2 nach linearer Regression). Demzufolge erhöht eine erfahrene Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Eltern die schulische Selbstwirksamkeitserwartung in Maßen.

Werden die in diesem Abschnitt genannten Punkte nun visualisiert, so kann folgender Zusammenhang festgestellt werden (keine Kausalkette, r nach Pearson):



Abschließend kann nun gesagt werden, dass die elterliche bzw. familiäre Unterstützung sich nur äußerst geringfügig auf die Schuleinstellung auswirkt und somit den Ergebnissen bereits vorhandener Forschungen widerspricht. Die Unterstützung durch die Familie wird wiederum besonders durch den sozioökonomischen Status geprägt. Je höher dieser ist desto höher ist die erfahrene Unterstützung seitens der Eltern. Wird anstatt der Schuleinstellung die schulische Selbstwirksamkeitserwartung betrachtet, weisen Schülerinnen und Schüler, welche eine hohe Unterstützung durch die Familie erfahren, ebenfalls eine hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung aus. Auch wenn zwischen den beiden Variablen „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Schuleinstellung“ eine leichte Korrelation vorliegt (Pearson $r = .391$; $p = 0,000$; $n = 82$), bedeutet dies in diesem Fall, dass die familiäre Unterstützung einen wesentlich signifikanteren Einfluss auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als auf die Schuleinstellung hat.

Hypothese 3: Eine positive Integration in den neuen Klassenverband bringt eine positive Transitionserfahrung mit sich

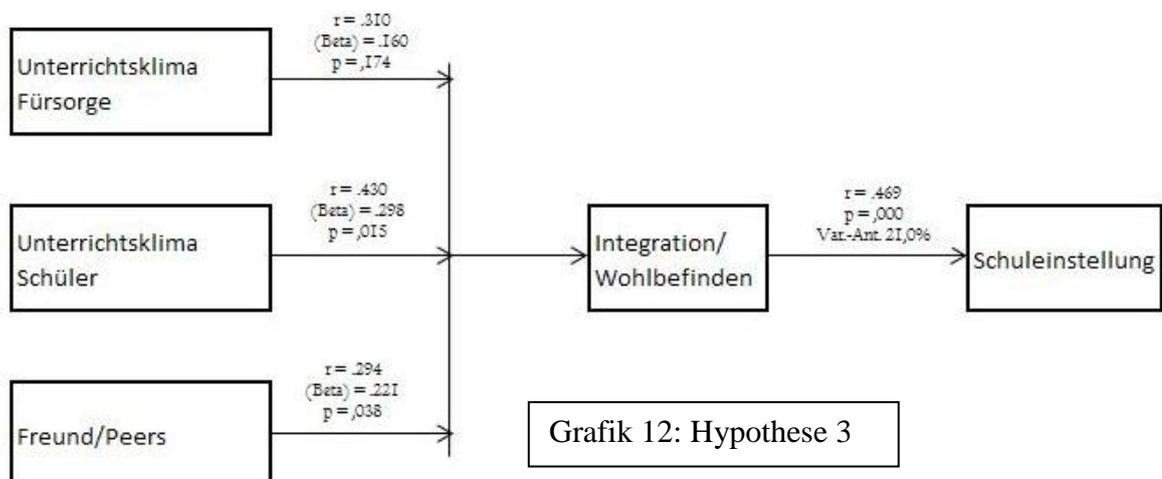
Bereits in Kapitel 5.2.1. konnte aufgezeigt werden, dass mit einem arithmetischen Mittel von 2,7526 die Antworttendenz bezüglich des Unterrichtsklimas-Fürsorge sich relativ deutlich in Richtung der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ befindet. Demnach erfährt der Großteil der Schülerschaft eine Unterstützung durch die Lehrkräfte. Das Absinken des Mittelwertes zum zweiten Erhebungszeitraum auf 2,6199 ist mit einer Signifikanz von $p = 0,148$ als marginal zu betrachten und daher auch nicht zu berücksichtigen. Daher können die in der vorhandenen Literatur vertretenen Ergebnisse, dass im Gymnasium eine geringere Unterstützungskultur vorherrscht als in der Realschule (siehe Kapitel 1.6.4.), auf die Gesamtvariable „Unterrichtsklima-Fürsorge“ bezogen, in der Form nicht bestätigt werden. Bezüglich der Subdimension „Unterrichtsklima-Fürsorge“ ist eine Korrelation nach Pearson von $r = .224$ mit einer (gültigen) Signifikanz von $p = 0,043$ zu verzeichnen. Dies bedeutet, dass bei steigender Fürsorge durch die Lehrkraft das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steigt, sie dadurch die Einstellung gegenüber der Schule erhöhen und somit die Transition als ein positives Ereignis verbuchen können.

Die Hilfsbereitschaft der Mitschüler ist mit einem Mittelwert von 2,9938 relativ genau bei der Antworttendenz „trifft eher zu“ anzusiedeln. Somit erfahren die meisten Schülerinnen und Schüler Hilfe durch ihre Klassenkameraden. Das Absinken des arithmetischen Mittels hin zum zweiten Untersuchungszeitraum auf 2,9024 ist als nicht signifikant ($p = 0,453$) zu erachten und kann daher vernachlässigt werden. Dies bedeutet auf diese Untersuchung betrachtet, dass die ehemaligen Gymnasiasten in beiden Zeiträumen und somit in ihrer neuen Schule eine gleichbleibende Unterstützungskultur seitens ihrer Mitschüler erfahren haben. Bezüglich der Unterstützung durch Mitschüler ist eine höchst signifikante ($p = 0,001$) Korrelation nach Pearson ($r = .365$) zu verzeichnen. Somit verbessert sich in einer kooperativen und

hilfsbereiten Klassengemeinschaft die Einstellung gegenüber der Schule und somit die Transitionserfahrung.

Die Frage, die sich nun stellt, ist, inwieweit die Integration in den neuen Klassenverband dazu beiträgt, dass die ehemaligen Gymnasiasten die Transition als ein positives Ereignis verbuchen können, also inwiefern die Integration die Einstellung gegenüber der Schule mitbestimmt.

Ein positiver Zusammenhang zwischen der Integration, welche die Subdimensionen „Unterrichtsklima-Fürsorge“, „Unterrichtsklima-Schüler“, „Freunde/Peers“ beinhaltet, und der Schuleinstellung konnte nachgewiesen werden. Die Integration (arithmetisches Mittel aus den genannten Dimensionen) ist nach Pearson positiv mit der Zielvariablen assoziiert ($r = .469$). Der Befund ist mit $p = 0,000$ bei einem Stichprobenanteil von $n = 81$ höchst signifikant. Somit kann festgehalten werden, dass die Einstellung gegenüber der Schule umso positiver wird je besser die Integration in den vorherrschenden Klassenverband gelingt. Die Zielvariable lässt sich nach Maßgaben des korrigierten R^2 der einfachen linearen Regression zu 21% durch die Integration erklären. Die Einzelwirkungsstärke der Subdimensionen im Bereich der Herausbildung der Integration und ihrer Wirkung auf die Schuleinstellung weist ersichtliche Schwankungen auf, die sich wie folgt darstellen (r nach Pearson):



Den stärksten Einfluss auf die Integration der Schülerinnen und Schüler hat - wie zu erwarten - der Bereich „Unterrichtsklima-Schüler“, gefolgt von dem Bereich „Unterrichtsklima-Fürsorge“. Die Subdimension mit dem geringsten Einfluss ist „Freunde/Peers“. Auch dies ist nicht weiter verwunderlich, denn während es sich in dem Bereich „Unterrichtsklima-Schüler“ explizit um Klassenkameraden handelt – ob Freunde oder nicht – beinhaltet die Kategorie „Freunde/Peers“ zusätzlich jenes soziale Netzwerk, welches ansonsten nur außerhalb der Schule aufzufinden ist. Da aber nun auch Freunde und Gleichaltrige, sowie in der Schule als auch außerhalb dieser, zu dem sozialen Netzwerk eines jeden Jugendlichen zählen können, aber nicht müssen, ist eine Berücksichtigung dieser Subdimension zwingend notwendig und auf Grund der geringen Trennschärfe das Ergebnis nicht weiter verwunderlich. Allerdings zeichnet sich ab, dass die Integration in ihren erhobenen Dimensionen nur einen mäßigen Beitrag zur Herausbildung der schulischen Einstellung und Transitionserfahrung leisten kann.

Resümierend kann nun festgehalten werden, dass die Integration nur einen geringen, aber durchaus relevanten Einfluss auf die empfundene Transitionserfahrung (hier: Schuleinstellung) hat. Je größer die Unterstützung durch die Lehrkraft und die Mitschüler ist desto positiver ist auch die Einstellung gegenüber der Schule und das Empfinden einer positiven Transitionserfahrung. Da die Integration die Zielvariable aber nur unzureichend erklärt, ist vor diesem Hintergrund die Ausgangshypothese teilweise abzulehnen.

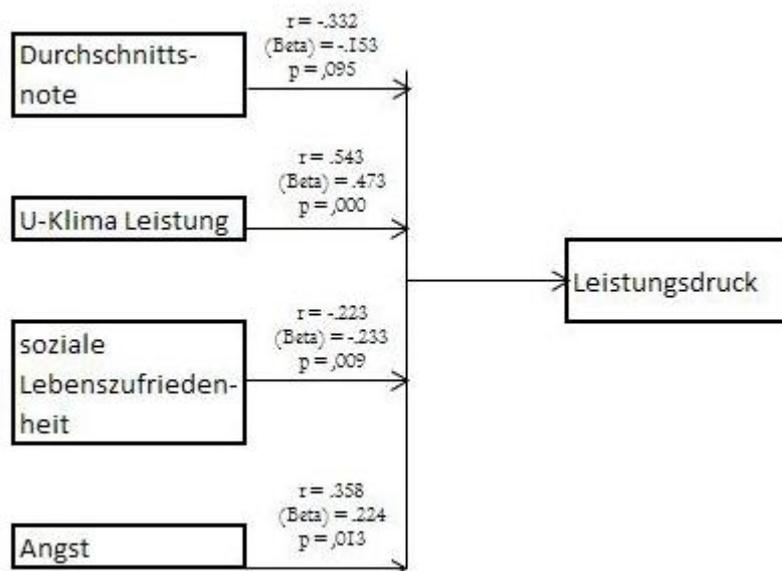
Hypothese 4: Die ehemaligen Gymnasiasten erfahren eine Abnahme des Stresserlebens ein Jahr nach der Transition

Bereits in Kapitel 5.2.1. konnte aufgezeigt werden, dass der Leistungsdruck bei den ehemaligen Gymnasiasten signifikant abnimmt. Dies lässt sich aus den beiden, nach Wilcoxon, höchst signifikanten Mittelwerten ($p = 0,000$) schließen, welche sich vom

ersten Zeitpunkt der Untersuchung von 2,0640 auf 2,8189 verbesserte. Hier konnte auf die Frage hin, ob eine Leistungsüberforderung stattgefunden hat, eine klare Polarisierung von der Antwortoption „trifft eher zu“ zu „trifft eher nicht zu“ ausgemacht werden. Die Vergleichsgruppe hingegen erfährt, nach Wilcoxon einen Anstieg ($p = 0,009$) im Bereich des Leistungsdrucks. Dies konnte ebenfalls bei der Auswertung des arithmetischen Mittels festgestellt werden, welches von 2,6247 auf 2,5763 abgefallen ist. Somit tendiert nun die Antwortoption der Vergleichsgruppe zur Mitte der Skala, befindet sich also zwischen den Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“. Für weitere diese Arbeit betreffende und Hypothesen unterstützende Analyseverfahren ist zwischen den beiden Probandengruppen ein signifikanter Unterschied wünschenswerte Voraussetzung, welcher nach Mann-Whitney mit $p = 0,002$ durchaus gegeben ist.

Dass der Leistungsdruck bei den ehemaligen Gymnasiasten abnimmt, bestätigt nur einen Teil der Hypothese. Vielmehr tritt nun die Frage in den Vordergrund, warum der Leistungsdruck abnimmt, bzw. welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass sich dieser ursprünglich etablieren konnte. Es wird nun eine Dimensionsreduktion unternommen, die die Dimension des Leistungsdrucks auf bestimmte Subdimensionen reduziert. Diese sich herauskristallisierenden Faktoren werden mit den Befunden der ehemaligen Gymnasiasten abgeglichen und Rückschlüsse darüber gezogen, inwieweit eine Leistungsüberforderung in Form von Leistungsdruck gegeben war. In einem weiteren Schritt wird untersucht, inwieweit das Vorhandensein von physischen Symptomatiken auf den Leistungsdruck zurückzuführen ist. Hierbei werden jene Subdimensionen sondiert, welche die Variable der physischen Symptomatiken ausreichend erklären und anschließend mit dem Modell des Leistungsdrucks zusammengeführt. Inwiefern dann nun ein Unterschied in den Subdimensionen zwischen den beiden Versuchsgruppen besteht, wird abschließend geklärt.

Die hier nun zunächst zu Grunde liegende Frage ist, wie bereits erwähnt, der Sachverhalt, aus welchen Komponenten der Leistungsdruck besteht und erklärt werden kann. Die durchgeführte multiple Regressionsanalyse enthält nach ihrer Bereinigung und Output-Optimierung vier wesentliche Subdimensionen, welche eine hohe Verantwortlichkeit bezüglich des Leistungsdrucks mit sich bringen. So erklären nach Maßgaben des korrigierten R^2 die im Folgenden explizierten Subdimensionen, mit höchster Signifikanz ($p = 0,000$, Pearson), 41,0% der Dimension des Leistungsdrucks. Eine Übersicht über jene Faktoren wird im Folgenden gegeben:



Grafik 13: Hypothese 4 - Leistungsdruck

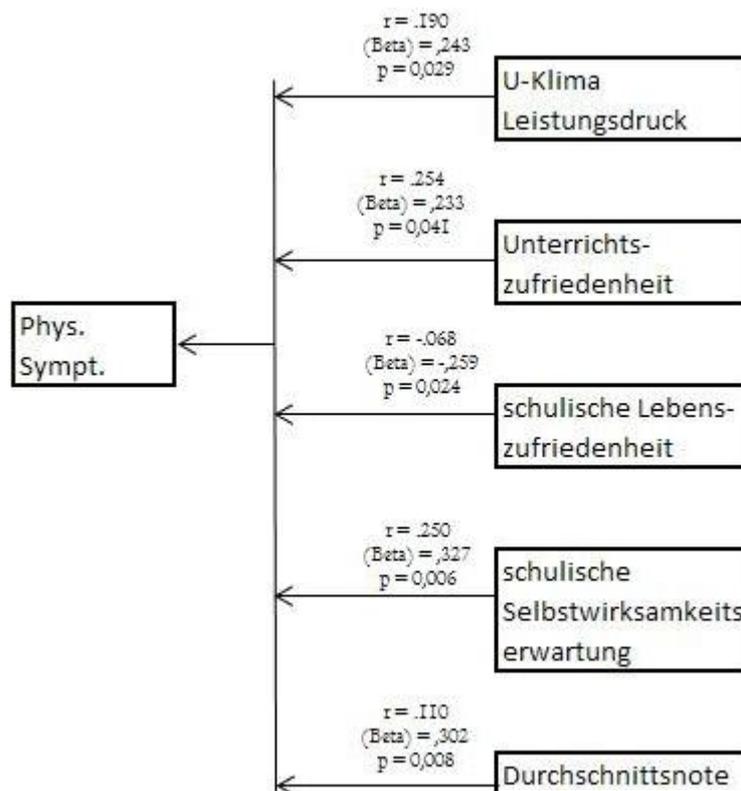
Wie zu erwarten war die Kategorie „Unterrichtsklima-Leistung“ den größten Einfluss auf die Zielvariable ($r = .543$, Pearson). Dies hängt damit zusammen, dass Aussagen wie „Ich bin im Unterricht nicht mitgekommen“ bzw. „Ich bin mit meinen Hausaufgaben nicht nachgekommen“ i.d.R. direkt mit dem empfundenen Leistungsdruck assoziiert werden können. Der Angaspekt nimmt mit einer Korrelation von $r = .358$ den zweiten Platz in der Erklärung des Leistungsdrucks ein. Nachdem hier die schulische und soziale Angst eine wesentliche Rolle spielen, lässt sich der Sachverhalt so erklären,

dass sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums aus erfahrenen (Versagens-)Ängsten heraus den Leistungsdruck selber aufbauen. Möglicherweise ist hier auch eine Reziprozität existent. Somit baut der vorhandene Leistungsdruck Ängste auf, welche möglicherweise in einem verminderten Selbstwertgefühl verankert sind. Des Weiteren korreliert die Durchschnittsnote negativ mit $r = -.332$ (Pearson). Auch wenn die Durchschnittsnote mit einem Signifikanzwert von $p = 0,095$ zunächst als nicht aussagekräftig erscheint, so wurde sie dennoch in dem Modell zur Erklärung des Leistungsdrucks weiterhin bewusst aufgenommen, da sie das korrigierte R^2 maßgeblich mit beeinflusst. Die vierte und letzte Dimension mit auch der geringsten Korrelation ($r = -.223$; Pearson) ist die „soziale Lebenszufriedenheit“. Die negative Ladung ist nicht weiter verwunderlich, da es durchaus logisch erscheint, dass, wenn die soziale Lebenszufriedenheit gering ist, dann - wenn überhaupt - eher ein hoher Leistungsdruck als ein geringer zu erwarten ist. Mit einem Wert von $p = 0,009$ ist dieser Zusammenhang als hoch signifikant einzustufen.

Als Zwischenfazit bezüglich der Ermittlung des Leistungsdrucks kann nun festgehalten werden, dass bei der hier vorliegenden Untersuchung vier wesentliche Faktoren herausgearbeitet werden konnten, welche eine hohe Verantwortlichkeit in der Entstehung der Dimension des Leistungsdrucks aufweisen. Da bei dieser Hypothese der Schwerpunkt auf dem Rückgang des Stresserlebens bei den ehemaligen Gymnasiasten lag, wird an dieser Stelle als Weiterführung auf die siebte und letzte Hypothese verwiesen, welche eine Erweiterung und Zusammenfassung aller bisherigen Annahmen darstellt und aufzeigen will, dass das Stresserleben bei den einstigen Gymnasiasten signifikant höher war als bei der Vergleichsgruppe.

Während sich in dem bisherigen Abschnitt mit Einflussfaktoren beschäftigt wurde, welchen einen unmittelbaren Einfluss auf die Dimension des Leistungsdrucks haben, wird nun der Versuch

unternommen, den Leistungsdruck „indirekt“ nachzuweisen. In diesem Fall bedeutet das, dass unterschiedliche Subdimensionen auf ihren Einfluss bei den physischen Symptomatiken hin untersucht werden. Anschließend wird in einer einfachen linearen Regression der Varianzanteil in Form des korrigierten R^2 als Einflussgröße ermittelt. Die lineare Regression ergab einen erklärenden Varianzanteil von 2,4% bei einer schwachen Korrelation von $r = .190$ (Pearson) und einer Signifikanz von $p = 0,090$. Die Einzelwirkstärken der Subdimensionen im Bereich der Herausbildung der physischen Symptomatiken und ihre Wirkung auf den Leistungsdruck weist erkennbare Schwankungen auf, die sich wie folgt darstellen (r nach Pearson):

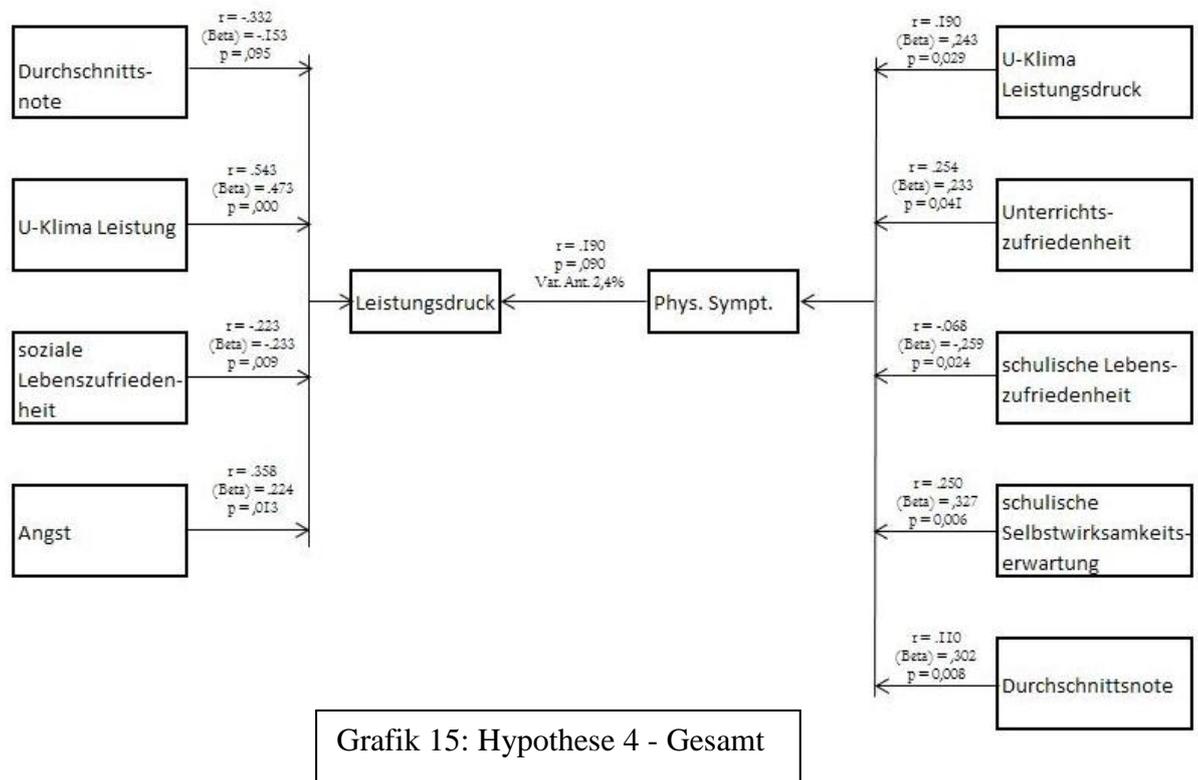


Grafik 14: Hypothese 4 – Physische Symptomatiken

Der stärkste Einfluss auf die physischen Symptomatiken der Schüler wird durch die Unterrichtszufriedenheit bewirkt. Den geringsten Effekt hingegen hat die Dimension der schulischen Lebenszufriedenheit

inne. Diese fünf Subdimensionen erklären die Dimension der physischen Symptomatik nach Maßgaben der korrigierten R^2 mit einem Varianzanteil von 18,7% und sind mit einem Wert von $p = 0,001$ als höchst signifikant anzusehen.

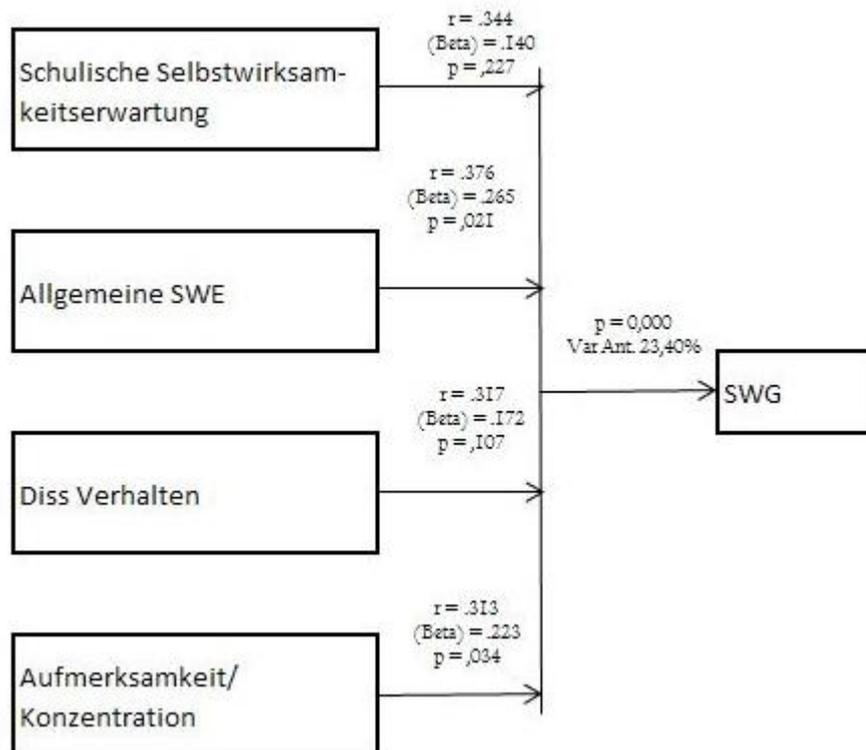
Werden nun die beiden Aspekte dieses Kapitels zusammengeführt, so ergibt sich folgendes Modell (r nach Pearson):



Resümierend kann nun festgehalten werden, dass vier Subdimensionen herausgearbeitet werden konnten, welche eine hohe Verantwortlichkeit für die Bildung der Dimension des Leistungsdrucks mit sich bringen. Diese Faktoren gilt es nun (in Hypothese 7) nicht - wie soeben erneut - auf ihre Entstehung hin, sondern direkt in Bezug auf die ehemaligen Gymnasiasten zu untersuchen, um den erfahrenen Leistungsdruck sowie deren Unterschiede im Vergleich zu der Gruppe der anderen Realschüler zu ermitteln. Die Dimension der physischen Symptomatik als Indikator für eine Leistungsüberforderung und für Leistungsdruck konnte so nicht bestätigt werden.

Hypothese 5: Die ehemaligen Gymnasiasten erfahren einen Anstieg des Selbstbildes/Selbstwertgefühls ein Jahr nach der Transition

In Kapitel 5.2.1. konnte an Hand des arithmetischen Mittels aufgezeigt werden, dass das Selbstwertgefühl der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums innerhalb eines Jahres nach der Transition gestiegen war. Der Mittelwert kletterte von 3,1728 auf 3,3188, weist allerdings lediglich einen Signifikanzwert von $p = 0,190$ auf. Daher stellt sich nun die Frage, welche weiteren Einflussfaktoren mit dem Selbstwertgefühl korrelieren und wie sich diese in den einzelnen Subdimensionen hierarchisch klassifizieren, sodass ein gültiges Modell bezüglich selbstwertgefühlintervenierender Variablen erstellt werden kann. Wie bereits in Kapitel 4.4.4. erwähnt, finden insgesamt 36 Items aus 10 unterschiedlichen Kategorien eine Verwendung bei dieser Analyse. Nach mehreren Regressionsanalysen haben sich vier Faktoren, die im Folgenden visualisiert dargestellt werden, besonders hervorgetan, welche die Wirkstärke untereinander sowie das korrigierte R^2 maßgeblich mit beeinflussen. Die restlichen Variablen zeichneten sich durch einen zu hohen $pBETA$ Wert aus und hatten zusätzlich keinen wirkkräftigen Einfluss auf das korrigierte R^2 , sodass diese Subdimensionen für die weiteren Regressionen ausgeschlossen wurden. Aus diesem Umstand heraus wurden andererseits, trotz nicht vorhandener Signifikanzen ($pBETA$), die Variablen „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ sowie „dissoziales Verhalten“ weiterhin in dem Modell berücksichtigt (r nach Pearson).



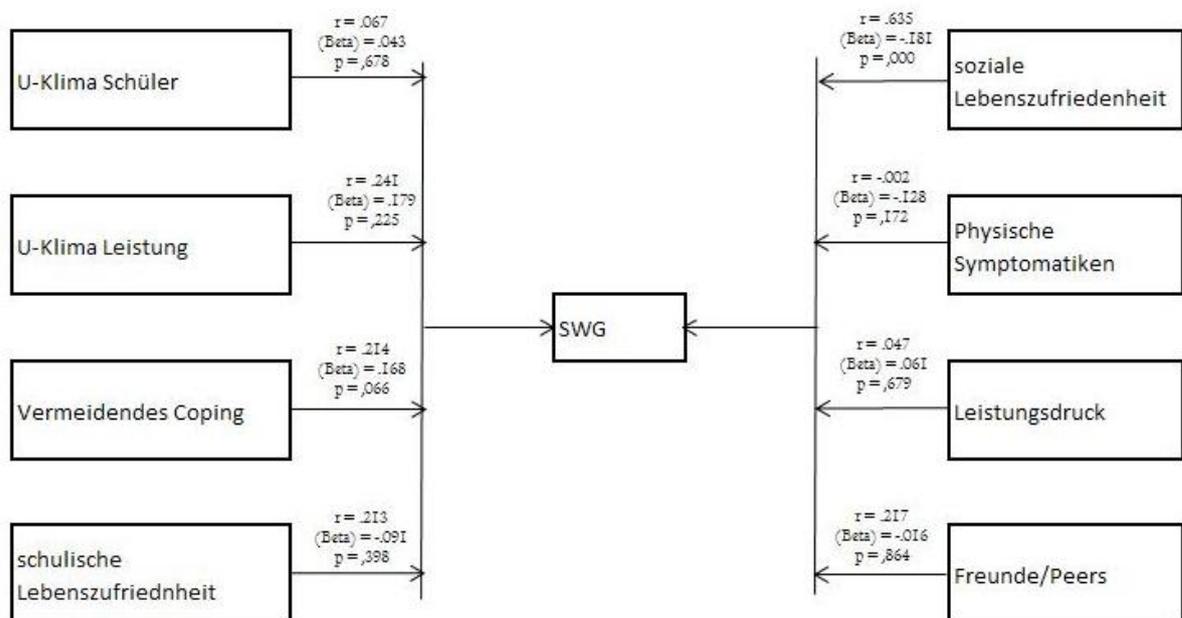
Grafik 16: Hypothese 5 - Selbstwertgefühl

Bezüglich der Korrelationen bei den Subdimensionen sind kaum merkliche Schwankungen auszumachen. So bewegen sich die Korrelationskoeffizienten in einem recht begrenzten Korridor, was wiederum der Tatsache Rechnung trägt, dass sie i.d.R. einen fast gleich großen Einfluss auf die Zielvariable haben.

Dass zwar die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung den größten Einfluss auf das Selbstwertgefühl an sich hat ($r = .376$), scheint logisch betrachtet nicht weiter überraschend, konnte aber bei dem hier verwendeten Analyseverfahren statistisch nachgewiesen werden. Den geringsten Einfluss der hier verwendeten Variablen bringt der Faktor „Aufmerksamkeit/Konzentration“ mit sich ($r = .313$). Insgesamt erklären diese vier Variablen das Selbstwertgefühl zu 23,40% bei höchster Signifikanz ($p = 0,000$). Dies ist zwar kein optimaler Varianzanteil, aber jedoch genug, um Rückschlüsse dahingehend ziehen zu können, dass mit einer Erhöhung der Werte in den

Subdimensionen ebenfalls mit einem Anstieg beim Selbstwertgefühl zu rechnen ist.

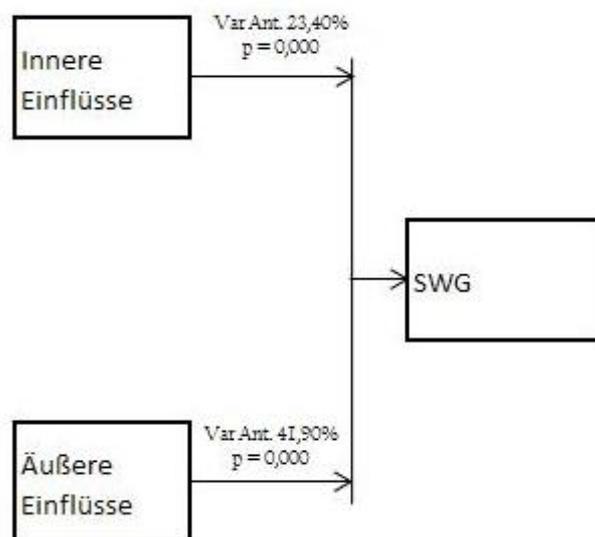
Dieser Varianzanteil mag zwar durchaus einen gewissen Erklärungsanteil liefern und für die Zwecke anderer Studien genügen, ist aber auf Grund der Bedeutung des Selbstwertgefühles in dieser Arbeit bei weitem nicht angemessen. Aus diesem Grund werden nun weitere intervenierende Variablen gesucht, welche die Beeinflussung des Selbstwertgefühls, auf das Gesamtmodell betrachtet, signifikant erklären. Zunächst wurden sämtliche Items der Bereiche „Coping“, „Unterrichtsklima“, „Lebenszufriedenheit“, „physische Symptomaten“ und „soziale Beziehungen“ eingesehen und Vermutungen angestellt, welche nun einen Einfluss auf die Zielvariable „Selbstwertgefühl“ haben könnten. Wenn das p BETA zu hoch war, wurde die Variable entfernt und die Regression erneut durchgeführt, je nachdem, ob eine positive oder negative Veränderung nach dem Weglassen dieser im R^2 zu verzeichnen war, wurde die Variable erneut aufgenommen oder auch bei zukünftigen Regressionen nicht mehr berücksichtigt. Die Quintessenz lässt sich graphisch folgendermaßen darstellen (r nach Pearson):



Grafik 17: Hypothese 5 – Selbstwertgefühl und Unterrichtsklima

Den mit Abstand größten Einfluss auf das Selbstwertgefühl hat die soziale Lebenszufriedenheit ($r = .635$) und den geringsten die physischen Symptomaten ($r = -.002$). Nur wenn diese acht Subdimensionen zusammenspielen (auch die nicht korrelativen wie physische Symptomaten), ist die maximale Verantwortlichkeit der Subdimensionen für die Zielvariable zu erreichen und erklären somit 41,90% der Zieldimension bei höchster Signifikanz ($p = 0,000$).

Werden nun die Ergebnisse zusammengefasst, können zwei Bereiche gebildet werden, welche das Selbstwertgefühl in unterschiedlichem Maße erklären. So wird nun in folgender Graphik zwischen dem Bereich der „inneren Einflüsse“ unterschieden, in welchem die subjektive Seite des Individuums verankert ist, und dem Bereich der „äußeren Einflüsse“, welcher extrinsische auf das Kind wirkende Effektstärken beinhaltet, die das Kind nicht maßgeblich beeinflussen kann.



Grafik 18: Hypothese 5 - Gesamt

Auf Grund des analytischen Aufwandes tritt die Komplexität des Themenbereiches „Selbstwertgefühl“ zunehmend zutage. Ursprünglich veranschlagte Subdimensionen erwiesen sich größtenteils als nicht aussagekräftig und andere wiederum, bei welchen eine Korrelation nicht unmittelbar zu vermuten war,

beeinflussen die Zielvariable maßgeblich. Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass die Dimension des Selbstwertgefühls überwiegend durch äußere und nicht durch eigene kognitive Einflüsse bestimmt wird. Dahingehend ist es notwendig, in weiteren Studien die externalen Einflüsse auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen gesondert zu untersuchen.

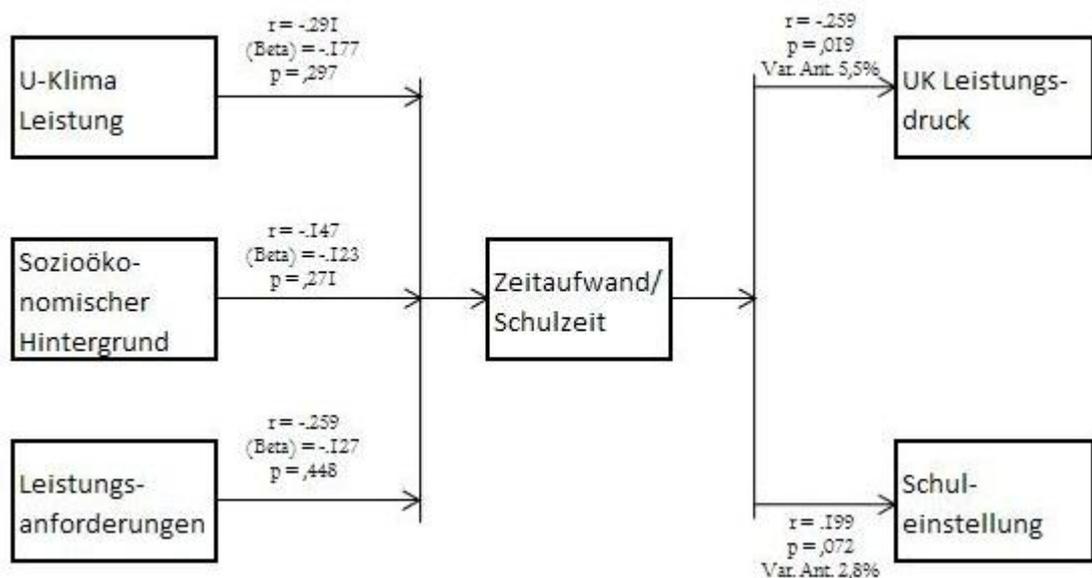
Abschließend kann nun gesagt werden, dass das Selbstwertgefühl an sich, wie bereits einleitend erwähnt, keinen signifikanten Einfluss auf den Leistungsdruck hat. Aus diesem Grund ist die ursprüngliche Hypothese teilweise zu falsifizieren. Inwiefern nun das Selbstwertgefühl einen Einfluss auf die Transitionserfahrung an sich hat, wird zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 6 erläutert.

Hypothese 6: Der Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen sinkt bei den ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr nach der Transition

Bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums ist bis auf den Bereich des zeitlichen Aufwandes für Hausaufgabe und Lernen am Wochenende ein signifikanter Rückgang in sämtlichen Bereichen der zeitlichen Beanspruchung zu verzeichnen. Der insgesamt durchschnittliche Zeitaufwand für schulische Belange sank ein Jahr nach der Transition von 1,402 auf 1,1951 Stunden pro Tag. Die Aufschlüsselung sowie die arithmetischen Mittel der einzelnen Subdimensionen können, um Redundanzen zu vermeiden, in Kapitel 5.2. nachgeschlagen werden. Auch bei der Vergleichsgruppe ist eine Abnahme in sämtlichen vier Subdimensionen des zeitlichen Aufwandes zu verbuchen, auch wenn lediglich der „Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen in den Ferien“ als höchst signifikant einzustufen ist. Wie bereits erwähnt, wird die zeitliche Belastung gerne als Indikator für eine (subjektiv erfahrene) Leistungsüberforderung hergenommen. Es soll nun ermittelt werden, in welchem intervenierenden Verhältnis die zeitliche Belastung zu weiteren, die Transition und Leistungsüberforderung

betreffenden, Dimensionen steht. Auf Grund der unterschiedlichen Skalierung der Items, die der Erfassung des zeitlichen Aufwandes dienlich sind, wird die Regression nicht ausschließlich an Hand einer intervenierenden Variablen „Zeitaufwand“ durchgeführt, sondern unterteilt. Dies bedeutet, dass zweimal die gleiche Regression durchgeführt wird. Einmal dient der zeitliche Aufwand „während der Schulzeit“ und einmal der zeitliche Aufwand „während der Ferien“ als unabhängige Variable. Diese größere Trennschärfe hat zwar einen statistischen Mehraufwand zur Folge, dient aber wiederum dazu, potentielle Einflussgrößen explizit herausarbeiten zu können.

Die multiple Regressionsanalyse ergab nach ihrer Optimierung ein Output von drei Subdimensionen, welche zwar keine interne Korrelation aufweisen (pBETA), jedoch maßgeblich das korrigierte R^2 beeinflussen und somit berechtigterweise eine Berücksichtigung erfahren müssen. Es musste jedoch festgestellt werden, dass der maximale Verantwortungsgrad der drei Subdimensionen für die Zielvariable bei 6,8% und einer Signifikanz von $p = .039$ lag. Eine Visualisierung der Subdimensionen sowie deren Einfluss auf die Zielvariable sieht folgendermaßen aus (r nach Pearson):

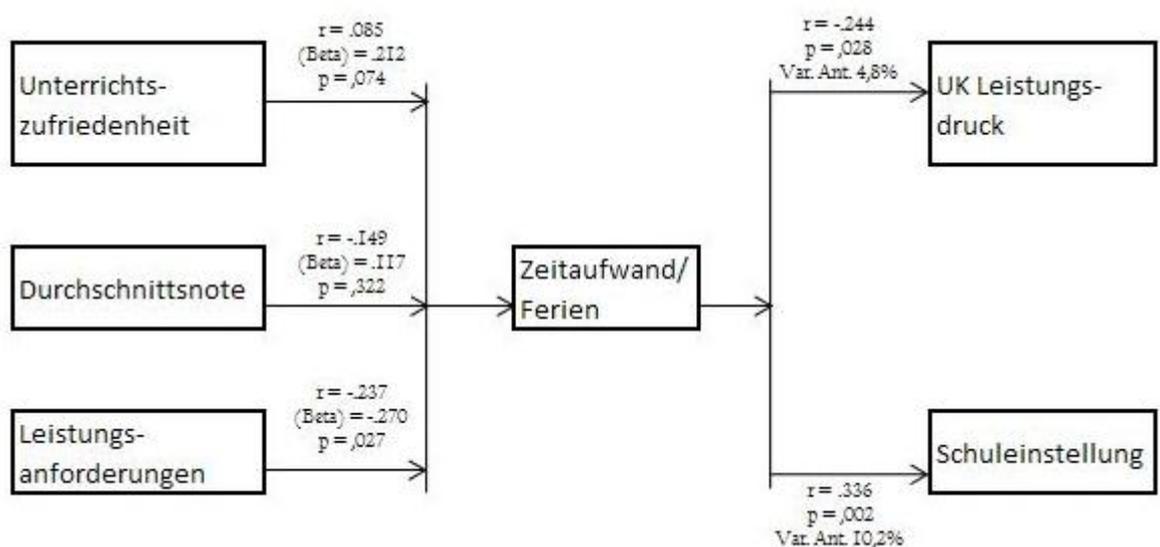


Grafik 19: Hypothese 6 - Zeitaufwand während der Schulzeit

Der stärkste Einfluss auf den Zeitaufwand während der Schulzeit, von dem die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums berichten, ist auf das „Unterrichtsklima-Leistung“ zurückzuführen. Somit steigt mit steigenden Anforderungen auch die dafür nötige Zeit zur Bewältigung des Stoffpensums. Diese Erkenntnis ist auch bereits in der Literatur verankert. Der Sachverhalt, inwieweit nun die Leistungsanforderungen als Leistungsüberforderungen verstanden wurden, folgt als zweitbedeutendste Einflussvariable. Demnach scheinen die betroffenen Schüler nicht zu resignieren, sobald eine Leistungsüberforderung stattfindet, sondern scheinen diese (zunächst) über einen erhöhten Zeitaufwand für schulische Belange zu kompensieren. „Zunächst“ aus diesem Grund, da weitere Untersuchungen notwendig sein werden, um die stete Belastbarkeit der Jugendlichen diesbezüglich zu erforschen. Auch der sozioökonomische Hintergrund hat einen, wenn auch nur leichten, Einfluss auf den Zeitaufwand. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass bei steigendem sozioökonomischem Hintergrund auch der Anteil der Zeit steigt, welchen die Schülerinnen und Schüler für die Schule aufwenden. Auf die in dieser Arbeit und in der Themenstellung vorgegebenen Variablen hat der zeitliche Aufwand für schulische Belange während der Schulzeit allerdings keinen Aussagewert. So erklärt der zeitliche Aufwand während der Schulzeit lediglich mit leichter Korrelation nach Pearson ($r = -.259$) und einem Varianzanteil von 5,5% die Dimension des „Unterrichtsklimas-Leistungsdrucks“, aber das mit hoher Signifikanz ($p = 0,019$). Noch weniger gelingt es dem zeitlichen Aufwand während der Schulzeit die Dimension der Einstellung gegenüber der Schule zu erklären. Mit einem Varianzanteil von 2,8% und einem nicht signifikanten Einfluss ($p = 0,072$) korrelieren diese beiden Dimensionen nach Pearson nur leicht ($r = .199$). Eine mögliche Interpretation des Ergebnisses wäre zwar, dass, wenn eine hohe Einstellung gegenüber der Schule vorliegt, auch der zeitliche Aufwand für schulische Belange ansteigt. Dies mag durchaus an der Tatsache liegen, dass Schülerinnen und Schüler, welche gerne in die Schule gehen, auch bereit sind, mehr zu leisten

und somit mehr Zeit aufwenden. Da dies aber keinen Untersuchungsgegenstand in der hier vorliegenden Studie darstellt und ohnehin nicht signifikant ist, findet eine zukünftige Berücksichtigung dieses Sachverhalts nicht mehr statt.

Werden nun die einzelnen Subdimensionen hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes für schulische Belange während der Ferien regressiert, so konnten ebenfalls drei Subdimensionen ermittelt werden, welche in ihrer Grundgesamtheit die Zielvariable mit einer Signifikanz von $p = 0,044$ zu 6,4% erklären. Wie bereits bei dem zeitlichen Aufwand für die Schule während der Schulzeit ist auch hier nur eine sehr geringe Verantwortlichkeit der Subdimensionen gegenüber der Zielvariablen auszumachen. Auch wenn die Subdimensionen „Unterrichtszufriedenheit“ und „Durchschnittsnote“ keine Signifikanzen (p BETA) aufweisen, zählen sie jedoch genauso zu der Elite der Variablen wie „Leistungsanforderungen“, welche an Hand des korrigierten R^2 die Zielvariable am meisten erklären. Ein Überblick über die einzelnen Wirkkräfte und Subdimensionen gibt folgende Graphik (r nach Pearson):



Grafik 20: Hypothese 6 – Zeitaufwand während der Ferien

Den mit Abstand größten und auch einzig signifikanten Einfluss haben die Leistungsanforderungen. Demnach bestätigt das die Überlegung, dass bei hohen Leistungsanforderungen auch der zeitliche Rahmen für schulische Belange innerhalb der Ferien und am Wochenende ausgedehnt wird. Auch diese Erkenntnis kann bereits auf vorhandene Forschungen zurückgeführt werden. Den geringsten Einfluss hat die Unterrichtszufriedenheit. Auch hier kann, wie bereits in einem Abschnitt zuvor, die These aufgestellt werden, dass, wenn die Zufriedenheit mit dem Unterricht bei den Jugendlichen hoch ist, auch die Bereitschaft steigt, sich an unterrichtsfreien Tagen mit schulischen Inhalten zu befassen.

Die Erklärung der Zieldimension „Leistungsdruck“ durch die Subdimension „Zeitaufwand während der Ferien“ ist ebenso wie bei der Subdimension „Zeitaufwand während der Schulzeit“ unzulänglich. Zwar liegt eine Korrelation von $r = -.244$ bei mittlerer Signifikanz von $p = 0,028$ vor, jedoch erklärt die Subdimension die Zielvariable mit lediglich einem Varianzanteil von 4,8% und sollte daher in weiteren Analyseverfahren, auf Grund mangelnder Aussagekraft, keine Verwendung mehr finden. Wird nun der Einfluss des zeitlichen Aufwandes während der schulfreien Tage bezüglich der Schuleinstellung analysiert und mit dem Zeitaufwand an Schultagen verglichen, so kann festgestellt werden, dass der Zeitaufwand in den Ferien die Variable „Schuleinstellung“ zu 10,2% bei höchster Signifikanz ($p = 0,002$) erklärt. Dieser Wert ist fast viermal so hoch wie bei dem Zeitaufwand während der Schulzeit. Auch die Korrelation steigt nach Pearson auf $r = .336$. Auf Grund der Trennschärfe der beiden Bereiche und da hier eine wesentlich höhere Verantwortlichkeit für die Erklärung der Zielvariablen sowie eine wesentlich höhere Korrelation gegeben ist, kann die These, dass aus hohem zeitlichen Aufwand für schulische Belange in den Ferien auch eine hohe Schuleinstellung folgt (durch möglicherweise bessere Noten) als bestätigt angesehen werden. Vielmehr liegt hier die Vermutung nahe, dass eine Reziprozität gegeben ist. Das würde den Umkehrschluss bedeuten, dass, wenn eine hohe Einstellung gegenüber der Schule

vorhanden ist, die Bereitschaft, an schulfreien Tagen zu lernen, wesentlich höher ist.

Resümierend kann nun festgehalten werden, dass die zeitliche Belastung und Beanspruchung als Indikator für eine Leistungsüberforderung bzw. als Merkmal dafür, ob eine Transition positiv oder negativ empfunden wurde, nicht aussagekräftig genug für diese Untersuchung ist. Fakt ist jedoch, dass die ehemaligen Gymnasiasten im vergangenen Schuljahr einer zeitlich höheren Belastung ausgesetzt waren als die Vergleichsgruppe. Ein Jahr nach der Transition ist eine deutliche Abnahme jener Beanspruchung zu verzeichnen. Nicht nur, dass sich die zeitliche Beanspruchung der einstigen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen dem Niveau der anderen Realschüler annäherte, sondern sie sank sogar unter das der Vergleichsgruppe. Die anderen Realschüler erlebten kaum eine wahrnehmbare Veränderung in der zeitlichen Belastung und Beanspruchung von einem Schuljahr zum nächsten.

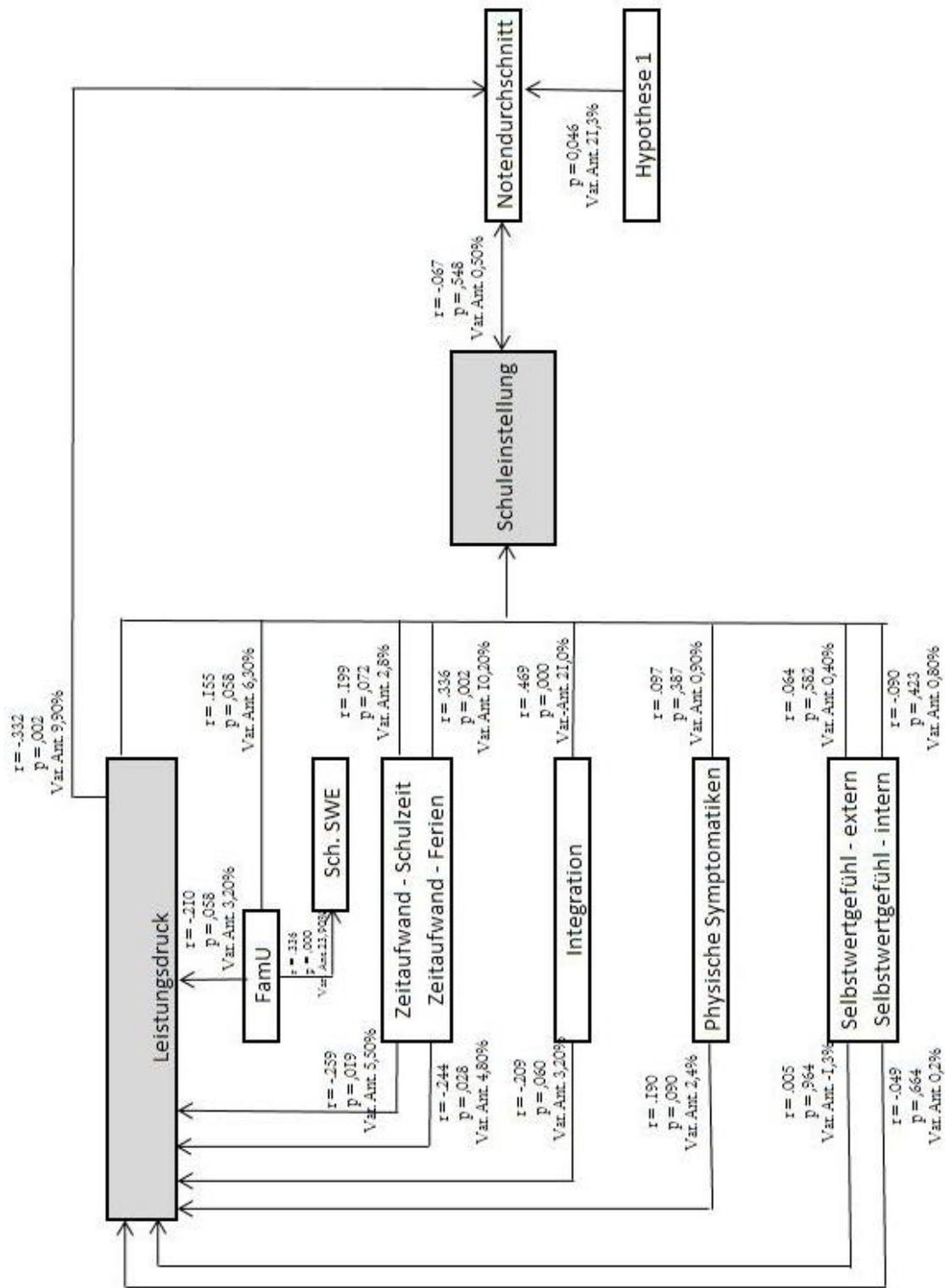
Angesichts der hier vorliegenden Ergebnisse ist die Hypothese einerseits zu bestätigen, da in der Tat eine signifikante Abnahme der zeitlichen Beanspruchung verzeichnet werden konnte, andererseits jedoch auch wieder zu falsifizieren, da diese Abnahme auf den Untersuchungsgegenstand, also ob diese leistungsüberfordernd wirkt, keinen signifikante Aussage getroffen werden kann. Ebenfalls kann keine Aussage dahingehend getroffen werden, ob die zeitliche Belastung und Beanspruchung verantwortlich für eine positive oder negative Transitionserfahrung ist.

Hypothese 7: Das Stresserleben ist bei den Gymnasiasten höher als bei den Realschülern

Die Untersuchung dieser letzten Hypothese ist nur möglich, wenn nun auf die Ergebnisse der sechs vorhergehenden sowie auf die Ergebnisse des Kapitels 5.2.1. zurückgegriffen wird. Diese Hypothese ist ein Resümee - eine Modellzusammenfassung - der bisherigen Erkenntnisse und soll nun zur Klärung der Frage dienen, ob die

ehemaligen Gymnasiasten vor ihrer Transition einem höheren Stresserleben ausgesetzt waren als die anderen Realschüler.

Zunächst soll aber nun die Frage geklärt werden, inwieweit die potentiell stressreiche Dimension des Leistungsdrucks und die der Schuleinstellung durch weitere Subdimensionen erklärt werden kann. Aufbauend auf die bisherigen Hypothesen entsteht hier folgende Graphik - ohne Kausalzusammenhang (r nach Pearson), welche gleichzeitig als Modellzusammenfassung der bisherigen gewonnenen Ergebnisse fungiert:



Grafik 21: Modell aus der Zusammenführung der Hypothesen 1-6

Einige Subdimensionen haben zwar einen durchaus signifikanten Einfluss auf die Zielvariablen „Leistungsdruck“ und „Schuleinstellung“, die Effektstärke jedoch kann im Zusammenspiel mit weiteren Variablen die Zieldimension nur unzulänglich erklären. Um Redundanzen zu vermeiden, sei an dieser Stelle zur Erläuterung der einzelnen Wirkzusammenhänge auf die jeweiligen Hypothesen verwiesen.

Auch wenn diese Ergebnisse zur weiteren Bearbeitung nicht brauchbar sind, tragen sie dennoch zum Verständnis bei, wie die einzelnen Strukturen aufgebaut sind. Im Folgenden wird sich nun anstelle auf kombinierte Dimensionen auf Einzeldimensionen beschränkt, welche einen großen Aussagewert bezüglich einer möglichen Leistungsüberforderung haben.

Werden nun die *Angstaspekte* in Form von physischen Auswirkungen betrachtet, so treten bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums nach eigenen Angaben weitaus häufiger *belastende Magenschmerzen* auf als bei den anderen Realschülern (vgl. Tabelle 39). Auch mussten die ehemaligen Gymnasiasten *für eine gute Note viel mehr leisten* als die Vergleichsgruppe (vgl. Tabelle 39). Diese Feststellung hat m.E. eine hohe Gültigkeit, da die einstigen Gymnasiasten durch die Erhebung gleich nach den Sommerferien einen direkten Vergleich ohne größere Verzerrungen anstellen können. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler, welche vom Gymnasium transferiert sind, vor Schulaufgaben eine geringere *Aufgeregtheit* berichten als ihre Altersgenossen in der Realschule. Als mögliche Ursache hierfür wäre die leicht positivere schulische Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den beiden Probandengruppen denkbar. Die für die ehemaligen Gymnasiasten markantesten Korrelationen, die für die oben genannten drei Faktoren (*kursiv*) ausgemacht werden konnten, waren „Zu hohe Anforderungen“, „um in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen“ sowie „um das Pensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit“. (vgl. Tabelle 40). Längsschnittlich betrachtet verändern sich die Werte

bei der Vergleichsgruppe nur unwesentlich zum Positiven, während bei der Gruppe der ehemaligen Gymnasiasten sich die Werte ein Jahr nach der Transition signifikant zum Besseren wenden. So weisen sie ein Jahr nach dem Übertritt in allen drei untersuchten „Angst-Bereichen“ positivere Werte auf als die anderen Realschüler.

Im Folgenden wird nun das „*Unterrichtsklima-Leistung*“ auf Stressoren hin untersucht, welche die beiden Probandengruppen voneinander unterscheiden, sodass Rückschlüsse über ein höheres Stresserleben bei den ehemaligen Gymnasiasten gezogen werden können. Der Mittelwert der Variablen „*Unterrichtsklima-Leistung*“ erfährt bei der Vergleichsgruppe einen leichten, aber höchst signifikanten (negativen) Rückgang. Demzufolge erhöht sich bei den anderen Realschülern bei steigender Jahrgangsstufe das Verständnis in Sachen geforderter und gestiegener Leistungsanforderung. Die ehemaligen Gymnasiasten hingegen konnten ihr arithmetisches Mittel äußerst signifikant erhöhen, und sie berichten somit ein Jahr nach dem Schulwechsel von gesunkenen Leistungsanforderungen (vgl. Kapitel 5.2.1.). Mögliche Ursachen für den im ersten Untersuchungszeitraum niedrigen Mittelwert können in der Korrelationsanalyse entdeckt werden. So besteht ein sehr hoher Zusammenhang zwischen den Leistungsanforderungen und den Items „Ich bin mit der Hausaufgabe nicht hinterher gekommen“, „Stoffumfang war zu viel“ und „Um das Schulpensum zu bewältigen, benötigte ich viel Zeit“ (vgl. Tabelle 46). Die ehemaligen Gymnasiasten haben bereits ein Jahr nach der Transition an die Realschule ihr Verständnis bezüglich der Leistungsanforderungen im Unterricht grundlegend geändert. So verzeichnen sie ein Jahr nach der Transition an die Realschule eine deutliche Reduzierung in den an sie gestellten Leistungsanforderungen im Unterricht. Inwieweit nun diese Erkenntnisse Rückschlüsse auf das Verständnis während des Schuljahres geben, bleibt offen, da die Daten die Form der Beobachtung nicht erlauben. Um die Entwicklung der Probanden, welche eine Transition vom Gymnasium an die Realschule vollzogen

haben, auch während des Schuljahres aufzeigen zu können, sind weitere Studien notwendig. Interessant wäre hierbei die Frage, ob es zunächst einen Leistungsabfall mit anschließender Rehabilitation hin zu den hier vorliegenden Ergebnissen gibt oder ob eine lineare Entwicklung vorliegt.

Bezüglich der *Noten* in den drei Fächern sowie der Durchschnittsnote der drei Fächer ist bei den ehemaligen Gymnasiasten eine höchst signifikante Verbesserung in jeder einzelnen Kategorie zu verzeichnen. Um Redundanzen zu vermeiden, sei an dieser Stelle auf das Kapitel 5.2.1. verwiesen und als kurze Zusammenfassung hier folgende Graphik eingebettet.

Tabelle 81: Statistiken (T-Test Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Bereiche der Schulnoten im T1 und T2 nach Schulform

	Gymnasium		Realschule	
	T1 (Mean)	T2 (Mean)	T1 (Mean)	T2 (Mean)
Deutsch	3,50	2,91	3,06	3,03
Mathe	3,79	2,96	3,12	3,13
1.Fremdsprache	4,05	2,60	3,02	3,03
Durchschnittsnote	3,7744	2,8476	3,0765	3,0655

Die probandengruppeninternen Veränderungen bei den hier aufgeführten Noten der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums sind höchst signifikant. Kurz und knapp bedeutet dies, dass die Probanden der Vergleichsgruppe in allen untersuchten Fächern sowie der Gesamtnote um mindestens eine halbe Note besser waren als die ehemaligen Gymnasiasten. Ein Jahr nach der Transition können die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe mit ähnlichen Notenschnitten aufwarten, während die Gymnasialgruppe eine derartige Verbesserung in sämtlichen Fächern erfährt, sodass sie in allen Bereichen besser abschneiden als die anderen Realschüler. Würde das Notenbild alleine nun darüber entscheiden, ob eine Transition erfolgreich bewältigt wurde oder nicht,

wäre die Antwort hier klar. Allerdings bedarf es einer Berücksichtigung von wesentlich mehr Faktoren als dem Notendurchschnitt alleine.

In dem wohl relevantesten Bereich für diese Arbeit – dem *Leistungsdruck* (vgl. Kapitel 5.2.1.) – ist eine der größten und signifikantesten Veränderungen zu verzeichnen. Während die Gymnasiasten sich i.d.R. äußerten, dass ein hoher Leistungsdruck vorhanden war, revidierten sie ihre Aussage ein Jahr nach der Transition an die Realschule und sprachen davon, dass es eher nicht der Fall sei. Bei den anderen Realschülern wiederum sank der Mittelwert signifikant von einer Untersuchung zur nächsten, welcher die Empfindung eines steigenden Leistungsdrucks bei steigender Jahrgangsstufe impliziert. Der Korrelationsanalyse können jene Einflussfaktoren entnommen werden, welche sehr stark mit der Dimension des Leistungsdrucks zusammenhängen. Hierunter zählen beispielsweise „es wurde wenig Rücksicht auf langsame Schüler genommen“, „ich musste für eine gute Note sehr viel leisten“, „es waren zu hohe Anforderungen“ und „ich bin im Unterricht nicht mitgekommen“. Werden diese Items nun mit der Entwicklung des Mittelwertes in Beziehung gesetzt, so ist davon auszugehen, dass ein Jahr nach der Transition eine positivere Unterstützungskultur seitens der Lehrer ebenso zu verzeichnen ist wie ein Rückgang bei den Leistungsanforderungen, die für eine gute Note notwendig sind. Auf Grund der Korrelationen ist ebenso ein Rückgang in den Anforderungen zu verzeichnen und auch in der Unterrichtsgeschwindigkeit. Generell kann nun festgehalten werden, dass durch die Reduzierung des Leistungsdrucks ebenso eine Reduzierung in weiteren „stressorhaltigen“ Bereichen zu verzeichnen ist. Ein Jahr nach der Transition berichten die ehemaligen Gymnasiasten von einem wesentlich geringeren Leistungsdruck als noch ein Jahr zuvor. Der Wert dieser Probanden liegt bei der zweiten Erhebung sogar deutlich über dem der Vergleichsgruppe, wobei zum ersten Erhebungszeitpunkt die anderen Realschüler einen geringeren Leistungsdruck verspürten als die Schülerinnen und Schüler des

Gymnasiums. Durch dieses positive Bewältigen und Reduzieren des Leistungsdrucks und in Relation zur Notenentwicklung kann ohne weiteres festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler ein Jahr nach der Transition vom Gymnasium den Wechsel diesbezüglich durchaus positiv bewältigt haben.

Die *zeitliche Belastung und Beanspruchung* ist auf Grund der leichten Operationalisierbarkeit ein gern verwendeter Indikator in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, um eine mögliche Überlastung aufzuzeigen. Werden nun die für schulische Belange aufgewendeten Zeiten von beiden Probandengruppen miteinander verglichen, so kann nicht nur festgestellt werden, dass zwischen den beiden Probandengruppen ein signifikanter Unterschied besteht und die ehemaligen Gymnasiasten deutlich mehr Zeit mit schulischen Tätigkeiten verbringen, sondern auch, dass ein Jahr nach der Transition der zeitliche Aufwand bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums unter den der Vergleichsgruppe sinkt, welche nur einen leichten Rückgang in den untersuchten Bereichen erfährt (vgl. Tabelle 23). Berücksichtigt man nun den zeitlichen Aufwand, den die ehemaligen Gymnasiasten an schul- und schulfreien Tagen betreiben in Bezug auf die Noten, so kann man feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit deutlich weniger Aufwand deutlich bessere Ergebnisse erzielen. Mögliche Ursachen wären, dass auf Grund des lehrplantechnischen Vorsprungs der Unterrichtsstoff keine wesentliche Neuerung, sondern vielmehr eine Wiederholung für die ehemaligen Gymnasiasten darstellt oder dass sie sich mit dem geringeren Stoffumfang genauso intensiv auseinandersetzen wie zu Gymnasialzeiten. Resümierend kann nun festgehalten werden, dass, wenn der zeitliche Umfang als Stressor fungieren kann, eine deutliche Abnahme dieses bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums zu verzeichnen ist.

Zu Beginn dieser Hypothese wurde der Versuch unternommen, ein Modell zu erstellen, welches den Einfluss unterschiedlichster

Komponenten auf die beiden Dimensionen „Leistungsdruck“ sowie „Schuleinstellung“ näher erläutert. Jedoch konnten die meisten Subdimensionen die Entstehung und Struktur dieser beiden Dimensionen nur unzulänglich erklären. Ungeachtet dieser Tatsache konnte aber im Anschluss dennoch durch einzelne Dimensionen durchaus aufgezeigt werden, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu ihrer Gymnasialzeit ein wesentlich höheres Stresserleben hatten sowie einem wesentlich höheren Leistungsdruck ausgesetzt waren.

C. Schluss

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

6.1. Zusammenfassung und kritische Reflexion

Inwiefern die Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums abhängig von der Dauer des gymnasialen Schulbesuches ist, hat in der schulpolitischen Debatte immer mehr an Bedeutung gewonnen. Die schulischen Leistungen und die Studierfähigkeit lässt zwischen dem acht- und neunstufigen Gymnasium kaum einen Unterschied erkennen, sodass Zweifel an dem 9-jährigen gymnasialen System aufkamen.

Ausgangslage für diese Studie war die Umstellung des Gymnasiums in Bayern von neun auf acht Jahre und die Frage, inwieweit sich der Leistungsdruck am Gymnasium zu dem an der Realschule unterscheidet und ob dieser gegebenenfalls zu hoch ist. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler von acht bayerischen Realschulen zu Beginn der 7. und 8. Jahrgangsstufe über zwei Schuljahre hinweg per Fragebogen angehalten, zu diesem Thema Stellung zu beziehen. Die Wahl der Schulen erfolgte bewusst und sollte ein gesundes Verhältnis zwischen u.a. Geschlecht, Nationalität sowie städtischer/ländlicher Lokation herstellen. Die Zuordnung der Fragebögen erfolgte durch eine vierstellige Codierung. Die Quote von 68,9% der zuordnenbaren Fragebögen von einem Zeitraum zum nächsten hätte im Nachhinein betrachtet durch einen z.B. sechsstelligen Code eventuell erhöht werden können. Darüber hinaus wäre es für weitere Studien interessant zu erfahren, wie sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler während des Transitionsjahres hinsichtlich ihrer Leistungen und des Sozialverhaltens entwickeln, was allerdings zusätzliche Untersuchungen z.B. zum Halbjahr bedeuten würde.

Abgeleitet aus den theoretischen Modellen der Transitions- sowie der Belastungs- und Beanspruchungsforschung wurden neben der

zeitlichen Belastung die subjektive Seite der Probanden, das soziale und schulische Umfeld und auch das Belastungsempfinden in unterschiedlichen Bereichen untersucht.

Da die Bedeutung des Einflusses des Selbst-Systems auf die Transitionserfahrung in den letzten 15 Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und dieses auch als lebenswichtiger Mittler der langangelegten Entwicklungsergebnisse dient, hat dieser Aspekt in der hier vorliegenden Untersuchung eine besondere Bedeutung erfahren. In dieser Studie konnte aufgezeigt werden, dass sich das Selbstwertgefühl der ehemaligen Gymnasiasten verbesserte – auch wenn nicht signifikant – und das der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe sank. Dieser Befund bestätigt die von u.a. Büchner (2001), Hirsch (1987), Fenzel (1989) und Lord et al. (1994) in ihren Studien hervorgebrachten Ergebnisse und widerlegt im selben Zuge die Ergebnisse von Wigfield (1991), Chung et al. (1998), Wigfield et al. (1994) und Seidman (1994), welche von einer schlechten Auswirkung auf die unmittelbare und spätere psychische Anpassung der Schülerinnen und Schüler auf ihre Kompetenzüberzeugung und ihr Selbstwertgefühl berichten.

Bei Savin-Williams (2000) und in der hier vorliegenden Studie nimmt die Bedeutung von Peerbeziehungen eine besondere Stellung ein, da sie bei der Transition eine mögliche Schlüsselrolle spielen. Zwar erreichen die Faktoren in der hier vorliegenden Studie - sowie bei Sirsch (2003) auch - keine Signifikanz im unmittelbaren schulischen Bereich, es konnte jedoch in Übereinstimmung mit Berndt (1989) festgestellt werden, dass das soziale Netzwerk, bestehend aus Freunden und Peers, sich positiv auf die erlebten neuen Umstände auswirken kann. Es gibt auch hier eine starke Verbindung zwischen den Kennziffern der sozialen Wirkungsweise und der erfolgten Anpassung in der neuen Schule. Inwiefern aber nun jene Verbindung einzeln ausschlaggebend für eine erfolgreiche Anpassung ist, bleibt spekulativ. Hier müsste in weiteren Studien nicht nur das

Vorhandensein eines Freundschafts- und Peernetzwerkes, sondern vielmehr auch die Art der Unterstützung, die dieses Netzwerk leistet, aufgezeigt werden.

Der Befund von Baumert et al. (2001), dass die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien die geringste und keine besonders positive Unterstützungskultur seitens der Lehrer erfahren, konnte in der hier vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr erleben die Probanden des Gymnasiums sowie die der Vergleichsgruppe mit steigender Jahrgangsstufe einen Rückgang bei der empfundenen Unterstützung durch die Lehrkräfte. Dieser Sachverhalt spricht dafür, dass es keine zufällige Reduktion ist. Aber um eine eindeutige Aussage treffen zu können, ist dieses Ergebnis nicht signifikant genug. Vielmehr müsste in weiteren Studien der Fächerkanon und die Lehrkräfte bezüglich ihrer geleisteten Unterstützung im Einzelnen gesondert untersucht werden, um mögliche Unregelmäßigkeiten bzw. Inkonsistenzen von vornherein ausschließen zu können und somit exaktere Ergebnisse zu erhalten, in welchen Fächern die Schüler eine hohe bzw. gar keine Unterstützung erfahren. Eine weitere Vermutung wäre, dass Lehrkräfte vom Gymnasium transferierten Schülerinnen und Schülern auf Grund ihres Wissensvorsprungs eine geringere Unterstützung zukommen lassen als den anderen Realschülern. Da man sich bei dieser These allerdings auch wieder auf dem Gebiet der Spekulationen befindet, ist es erforderlich, die Art der (fehlenden) Unterstützung in weiteren Studien direkt abzufragen.

Auch wenn sich bei dem Transitionsprozess nicht ausschließlich auf die Noten konzentriert werden darf, um eine positive bzw. negative Transitionserfahrung aufzuzeigen, so sind sie jedoch ein guter Indikator dafür, die Bewältigung des Überganges aus leistungsorientierter Sicht aufzuzeigen. So wurde diese Kategorie stets, wie von Valtin (2004) vorgeschlagen, in Beziehung zu Bereichen wie Selbstwert, Klassenklima und Schulstress gesetzt.

Wird nun aber die Entwicklung der Noten aus leistungstheoretischer Sicht betrachtet, so kann bei den ehemaligen Gymnasiasten in allen untersuchten Fächern und bei der Durchschnittsnote eine deutliche Verbesserung dieser verzeichnet werden. Während die Noten der Vergleichsgruppe relativ konstant blieben, verbesserten sich die noch zum ersten Erhebungszeitraum deutlich schlechteren Gymnasiasten dermaßen, dass sie ein Jahr nach der Transition in allen Bereichen bessere Durchschnittswerte aufwiesen als die Probanden der Vergleichsgruppe. Warum dies der Fall ist, bleibt spekulativ. Eine mögliche Ursache wäre, dass die am Gymnasium bis zur Transition durchgenommene Stoffmenge die der Realschule deutlich übersteigt und die Schülerinnen und Schüler nach dem Wechsel an die Realschule dieses Wissen nicht neu erwerben, sondern nur auffrischen müssen und direkt anwenden können. Ein weiterer möglicher Grund wäre, dass die Schülerinnen und Schüler auf Grund des Versagens am Gymnasium sich nun besonders anstrengen um zu brillieren. Gegen diese These spricht jedoch der Sachverhalt, dass der zeitliche Aufwand für schulische Belange, auf den später noch genauer eingegangen wird, vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt sinkt. Da sich die Noten deutlich verbessern, ist es umso verwunderlicher, weshalb die Zufriedenheit der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums mit den eigenen Noten von einem Erhebungszeitraum zum nächsten sank. Hierfür konnte kein geeignetes Modell zur Erklärung entwickelt werden. Möglicherweise verbesserten sich die Probanden nicht so extrem wie sie es selber von einem Wechsel an eine niedrigere Schulform erwartet hätten.

In diesem Zusammenhang wird auch die Korrelation zwischen dem Vorhandensein eines Fernsehers bzw. PCs und dem schulischen Erfolg untersucht. So konnte die Aussage von Morawietz (1998) annähernd bestätigt werden, dass in etwa ein Drittel der Probanden bereits einen eigenen Fernseher besitzen und unkontrolliert Fernsehen können. Zwar liegt die Vermutung nahe, dass eine häufige Mediennutzung ein Gefahrenpotential für den schulischen Erfolg birgt, Fakt ist jedoch, dass eine Korrelation zwischen Medien und dem

schulischen Erfolg in Form von Noten besteht. Demnach scheint das Vorhandensein von Medien den schulischen Erfolg durchaus signifikant zu begünstigen, was wiederum durch die Befunde von Melzer (1999) bestätigt wird. Allerdings muss man hier die Frage stellen, ob diese Entwicklung darauf zurückzuführen ist, dass überwiegend Familien der Ober- und Mittelschicht ihre Kinder mit einem eigenen Computer ausstatten können und demnach die bessere Leistung vom Besitz eines PCs herrührt oder eher von der Tatsache, dass Kinder aus gehobeneren Schichten im Allgemeinen deutlich bessere Noten erzielen. Findet nun die Notengebung eine deskriptive Verwendung, kann abschließend gesagt werden, dass durch diese die Transition als erfolgreich bewältigt angesehen werden kann.

Werden nun die angesprochenen Kategorien und die Tatsache, dass ein leichter Anstieg in den Bereichen der schulbezogenen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der sozialen Selbstwirksamkeit und Unterrichtszufriedenheit zu verzeichnen ist, berücksichtigt, kann bezogen auf die Grundgesamtheit der von der Transition betroffenen Probanden gesagt werden, dass diese die Transition im Sinne der hier vorliegenden Definition positiv bewältigt haben. Sogar noch mehr: Nachdem hier m. E. ebenfalls ein Entwicklungsschritt zu verzeichnen ist, entspricht der Sachverhalt selbst einer Transition in entwicklungspsychologischem Sinne.

Der zweite und wohl bedeutsamere Untersuchungsgegenstand ist der Sachverhalt eines möglichen zu hohen Leistungsdrucks am Gymnasium. Die Schwierigkeit ist, dass es empirisch kaum nachzuweisen ist, dass die Schule als Organisations- und Interaktionssystem für eine zu hohe Belastung verantwortlich ist, da in diesem vielschichtigen Konstrukt nicht einzelne Wirkfaktoren isoliert betrachtet werden können, sondern immer der ganze Komplex zur Interpretation herangezogen werden sollte, sofern dies möglich ist. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Tatsache dar, dass eine Überbeanspruchung nicht alleine durch objektive Belastungen wie

Zeitaufwand, Intensität etc. zutage tritt, sondern erst als solche empfunden wird, wenn sie vom Subjekt als solches als stark interpretiert wird. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, wird sich bei der hier vorliegenden Ergebniszusammenfassung zunächst auf kleine Wirkursachen und Wirkzusammenhänge konzentriert, welche die Größe des subjektiv empfundenen Leistungsdrucks am ehesten widerspiegeln.

Der zeitliche Aufwand für schulische Inhalte ist auf Grund der leichten Operationalisierbarkeit ein gern verwendeter Indikator für eine subjektiv empfundene Leistungsüberforderung. Die bereits von Berndt (1982) gewonnenen Erkenntnisse, dass die Arbeitswoche eines Schülers, egal ob Realschule oder Gymnasium, der eines Erwachsenen entspricht bzw. diese sogar übersteigt, konnten bestätigt werden. Ebenso die Tatsache, dass die meisten Schülerinnen und Schüler am Wochenende Zeit für schulische Belange aufwenden. Interessant ist nun hierbei die Tatsache, dass der zeitliche Aufwand für Hausaufgaben und Lernen während der Schulzeit bei den ehemaligen Gymnasiasten einen äußerst signifikanten Rückgang erfährt, während der der Vergleichsgruppe in etwa gleichbleibt und deutlich über dem der ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums liegt. Eine mögliche Ursache für diesen Rückgang ist ein geringerer Stoffumfang, welchen die Probanden in ihrer Freizeit zu bewältigen haben. Allerdings spricht eher eine zügigere Vorgehensweise bei der Bearbeitung von Hausaufgaben und Lernen für diesen zeitlichen Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen, da sie i.d.R. das gleiche Pensum zu bewältigen haben.

Dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern ihre Hausaufgaben und das Lernen sehr häufig am Wochenende erledigen, wurde bereits in Studien von Flammer (1997) und dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (1994) aufgezeigt. Allerdings können die Zahlen in der hier durchgeführten Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr verbringen nun 70,4% statt 55-60% der Gymnasiasten Zeit am Wochenende mit schulischen Inhalten. Auch gaben 71,2% statt der bisher 50% der Vergleichsgruppe an, am Wochenende zu lernen und

die Hausaufgabe zu erledigen. Beide Gruppen erfahren zum zweiten Erhebungszeitpunkt hin einen Rückgang auf etwa 66%. Der Grund für diesen Anstieg ist, dass der Lehrplan seit den beiden hier aufgeführten Untersuchungen drastisch an Inhalten dazugewonnen hat. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass mit steigendem Lehrplaninhalt auch die Zeit am Wochenende ansteigt, in welcher die Schülerinnen und Schüler ihre Schularbeiten erledigen. In dem Argument von überladenen und unübersichtlichen Lehrplänen sieht Hurrelmann (1988) durchaus einen signifikanten Einflussfaktor, der für das Wohlbefinden und Belastungsempfinden der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle spielt. Konkret bedeutet dies, dass die steigende Zahl der Inhalte durch die Komprimierung vom neun- auf das achtstufige Gymnasium ein durchaus signifikanter Einflussfaktor auf ein mögliches Stresserleben ist. Die Befunde geben aber keine Hinweise darauf, dass die Schülerinnen und Schüler übermäßig psychisch beansprucht sind.

Auch die Befunde von Böhm-Kasper (2004), dass 15% der Gymnasiasten und 11% der Realschüler im Falle von schulischen Problemen Nachhilfe zur Notenverbesserung erhalten, konnten nicht bestätigt werden. Vielmehr berichten mittlerweile 25% der Gymnasiasten und 16% der Realschüler Nachhilfeunterricht zu erhalten. Dies legt die Vermutung nahe, dass entweder die Inhalte schwieriger oder der Inhalt umfangreicher geworden ist. Durchaus hat es in dem Zeitraum zwischen dieser erhobenen Studie und der von Böhm-Kasper lehrplaninterne stoffliche Veränderungen gegeben, welche möglicherweise den Anstieg des erteilten Nachhilfeunterrichts bei den Realschülern erklären, jedoch ist der Anstieg des Nachhilfeunterrichts bei den ehemaligen Gymnasiasten nur unzureichend erklärt. Vielmehr ist dieser m. E. auf die durch die Umstellung bedingte Stoffkomprimierung zurückzuführen. Allerdings ist diese Aussage rein spekulativ. Weitere Studien müssten die Unterschiede in den Lehrplänen (pre und post G8) in den betroffenen

Jahrgangsstufen herausarbeiten und die erfahrene Nachhilfe auf die jeweiligen Fächer beziehen, um so eine Korrelation festzustellen.

Als ein erwartungsgemäßes Ergebnis der Studie wird aufgezeigt, dass sich das Unterrichtsklima-Leistung vom Vollzug der Transition bis ein Jahr nach dieser höchst signifikant verbessert, während sich das der Vergleichsgruppe verschlechtert. Ersteres lässt sich dahingehend erklären, dass die Befragten die Leistungsanforderungen auf dem Gymnasium als wesentlich höher angesehen haben als auf der Realschule. Die anderen Realschüler hingegen berichten - wie erwartet - bei steigender Jahrgangsstufe von erhöhten Leistungsanforderungen. Diese Diskrepanz, das Absinken der Leistungsanforderungen bei der einen und das Ansteigen dieser bei der anderen Probandengruppe, zeigt durchaus die extremen Unterschiede in den Leistungsanforderungen zwischen den beiden Schulformen auf. Werden nun im Folgenden Faktoren der ehemaligen Gymnasiasten betrachtet, welche stark von dem Unterrichtsklima-Leistung beeinflusst werden, sind hier vor allem der zeitliche Aufwand sowie der zu große Stoffumfang zu nennen.

Wie bereits erwähnt, stellt eine Überbelastung ein subjektives Empfinden dar. Daher wurde bei der direkten Erfassung des Leistungsdrucks erwartungsgemäß festgestellt, dass die einstigen Gymnasiasten eine drastische Abnahme in diesem verbuchen konnten, während die Probanden der Vergleichsgruppe von einer leichten Zunahme des Leistungsdrucks sprechen. Diese Befunde bestätigen auch die des Unterrichtsklimas-Leistung. Demnach berichten die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums bereits ein Jahr nach der Transition von einer gravierenden Abnahme des Leistungsdrucks.

Der Versuch, die physischen Symptomaten als Indikator für eine Leistungsüberforderung heranzuziehen, erwies sich als nicht fruchtbar. Zwar nahmen die Häufigkeiten der physischen Beschwerden ein Jahr nach der Transition ab, allerdings nicht in dem

erwarteten Maße, dass sie als Kennwert hierfür geeignet wären. Ein Grund für diese Nicht-Signifikanz ist möglicherweise in der Stichprobengröße zu suchen. Bei einer größeren Probandenzahl wäre es durchaus denkbar, dass sich mindestens eine der drei abgefragten physischen Symptomatiken als signifikanter Kennwert für Leistungsüberforderung herauskristallisiert hätte. Sollte dieser Sachverhalt in Zukunft weiter untersucht werden, wäre es ratsam, direkt an die Gymnasien heranzutreten, um so eine umfangreichere relevante Stichprobengröße zu erhalten.

Die Bildungserwartung der Eltern liefert keine ausreichenden Hinweise auf einen Einfluss auf den empfundenen Leistungsdruck bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums. Was jedoch positiv zu verzeichnen ist, ist, dass die Bildungserwartung - und in sehr starker Korrelation hierzu - die Bedeutung der Schulzeugnisse vom Transitions- zum Folgejahr gestiegen sind. Demnach kann festgehalten werden, dass sich das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihres Kindes, wie Noten und dem erwarteten Abschluss, nach dem Übertritt an die Realschule signifikant erhöht.

In der hier vorliegenden Studie wurde versucht, ein angemessenes Modell zur Ermittlung von Leistungsüberforderung zu kreieren. Aber ob und inwieweit nun tatsächlich eine Überbelastung i.e.S. stattgefunden hat, kann durch die hier verwendeten und soeben erläuterten Subdimensionen nicht eindeutig nachgewiesen werden (vgl. Grafik 20). Fakt ist jedoch, dass 72,8% der ehemaligen Gymnasiasten die Frage, ob die Anforderungen zu hoch waren, bejahten. Auch mit der Aussage, dass man für eine gute Note sehr viel leisten musste, stimmten 73,4% der Probanden überein. Daher kann m.E. behauptet werden, dass die Meinung der Probanden – obwohl sie subjektiv ist – durchaus als Indikator für einen vorhandenen zu hohen Leistungsdruck Verwendung finden kann, auch wenn die Struktur zur Entstehung von Leistungsdruck nicht ausreichend aufgezeigt werden konnte.

6.2. Weiterführende Forschungsfragen und pädagogische Konsequenzen

Nachdem in der hier vorliegenden Studie die 7. und 8. Jahrgangsstufe exemplarisch betrachtet wird, wäre es, durch zusätzliche Erhebungen, für weiterführenden Studien zum einen interessant zu ermitteln, wie sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler während des Transitionsjahres hinsichtlich ihrer Leistungen und des Sozialverhaltens entwickeln. Zum anderen stellt sich die Frage, ob der Übergang vom Gymnasium an die Realschule in gleichem Maße bewältigt wird, wenn der Übertritt vor der 7. Klasse bzw. nach der 8. Jahrgangsstufe erfolgt. Auch in diesem Sachverhalt liegt Potential für weitere empirische Studien. Von pädagogischer Relevanz wäre es sinnvoll und notwendig die Jahrgangsstufe zu ermitteln, in welcher die Transition mit den geringsten negativen Folgen (psychischer und physischer Art) für den Heranwachsenden vollzogen werden kann.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt den es in zukünftigen Untersuchungen zu erforschen gilt, ist die Berücksichtigung der Eltern. Wie bereits hinreichend deutlich gemacht wurde, sind die Eltern wesentliche Akteure in dem Transitionsprozess. Daher müssen sich zukünftige Untersuchungen die Frage stellen, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen der Abwärtsmobilität und dem Elternwillen gibt.

Nachdem es auch eine starke Verbindung zwischen den Kennziffern der sozialen Wirkungsweise und der erfolgten Anpassung in der neuen Schule gibt, ist es durchaus notwendig in weiteren Studien nicht nur das Vorhandensein eines Freundschafts- und Peernetzwerkes zu untersuchen, sondern vielmehr auch die Art der Unterstützung, die dieses Netzwerk leistet, zu untersuchen.

Abschließend bleibt als pädagogische und bildungspolitische Konsequenz zu sagen, dass die Flexibilität innerhalb des Subsystems Schule als etwas ganz natürliches zu betrachten ist. Entwickelt sich

ein Schüler in seiner gezeigten Lernbereitschaft anders, als es das Bildungsangebot der Schulform vorgibt, so ist die Mobilität zu einer niedrigeren Schulform durchaus legitim und zu empfehlen! Wichtig ist allerdings, dass der Umkehrschluss ebenso Gültigkeit haben muss. Schülerinnen und Schüler, deren Lernbereitschaft und Entwicklung das in einer Schulform geforderte Pensum übersteigen, sollten mit gleicher Leichtigkeit von möglicher Aufwärtsmobilität innerhalb der Sekundarstufe I Gebrauch machen können, so wie es bereits mit der Abwärtsmobilität zur Norm geworden ist. Die Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem muss gleichermaßen in beiden Richtungen gegeben sein.

D. Anlagen

7. Interne Anlagen

7.1. Nachweis der zitierten und erwähnten Quellen

Printmedien

- Achenbach, T. M. (1991): Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington, VT: Dept. of Psychiatry University of Vermont.
- Achenbach, Thomas M.; Edelbrock, Craig S. (1987): Manual for the Youth Self-Report and profile. Burlington VT: Dept. of Psychiatry University of Vermont.
- Alexander, K.; Entwisle, D.; Dauber, S. (1994): On the success of failure. New York: Cambridge Univ. Press.
- Aluede, O. (2003): Analysis of the variables that predispose adolescents to dropout of schools. In: International Journal for the Advancement of Counselling, H. 25, S. 181–192.
- Anderson, C. S. (1982): The search for school climate: a review of the research. In: Review of Educational Research, H. 52, S. 368–420.
- Asendorpf, J. B.; Van Aken, M. A. G. (1993): Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 25, S. 64–86.
- Baker, J. A. (1998): The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. In: School Psychology Quarterly, H. 13, S. 25–44.
- Barrera, M. Jr. (1986): Distinctions between social support concepts, measures, and models. In: American Journal of Community Psychology, H. 14, S. 413–445.
- Baumert, J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Berndt, J. (1982): Die Arbeitszeit der Schüler. In: Berndt, J.; Busch, D. W.; Schönwälder, H. -G. (Hg.): Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern. Braunschweig: Westermann, S. 15–20.

- Berndt, T.; Mekos, D. (1995): Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. In: *Journal of Research on Adolescence*, H. 5, S. 123–142.
- Berndt, T. J. (1987): Changes in friendship and school adjustment after the transition to junior high school. Veranstaltung vom 1987. Baltimore, MD. Veranstalter: Society for Research in Child Development.
- Berndt, T. J. (1988): Early adolescents' adaptation to the social world of junior high school. Veranstaltung vom 1988. Alexandria, VA. Veranstalter: Society for Research in Adolescence.
- Berndt, T. J. (1989): Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In: Belle, D. (Hg.): *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley (Wiley series on personality processes), S. 308–331.
- Bessoth, R. (1989): *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.
- Blyth, D. A.; Simmons, R. G.; Bush, D. M. (1978): The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. In: *Sociology of Education*, H. 51, S. 149–162.
- Blyth, D. A.; Simmons, R. G.; Carlton-Ford, S. L. (1983): The adjustment of early adolescents to school transitions. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 3, S. 105–120.
- Böhm-Kasper, O. (2004): *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie / Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 43).
- Böhm-Kasper, O.; Bos, W.; Körner, S. C.; Weishaupt, H (2001): *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola; Bortz-Döring (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen*. 4. Aufl., Nachdr. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Bos, W. (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bowman, L. J. (2005): Grade retention: Is it a help or hindrance to student academic success? In: Preventing School Failure, H. 49, S. 42–46.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Bronfenbrenner, Urie; Lüscher, Kurt (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brookover, W. B.; Erickson, F. J.; McEvoy, A. W. (1997): Creating effective Schools: An in-service program for enhancing school learning climate and achievement. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Brooks-Gunn, J. (1983): Girls at puberty. Biological and psychosocial perspectives. New York: Plenum Press.
- Brosius, F. (2006): SPSS 14. [das mitp-Standardwerk ; fundierte Einführung in SPSS und die Statistik ; alle statistischen Verfahren mit praktischen Beispielen ; auf der CD: Testversion von SPSS 14 und alle Daten aus dem Buch]. 1. Aufl. Heidelberg: mitp-Verl.
- Büchner, P.; Koch, K. (2001): Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich (Von der Grundschule in die Sekundarstufe / Peter Büchner/Katja Koch, Bd. 1).
- Busch, D. W. (1982): Familiäre Sozialisation und schulische Beanspruchung. In: Berndt, J.; Busch, D. W.; Schönwälder, H. -G. (Hg.): Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern. Braunschweig: Westermann, S. 186–195.
- Byrd, R. S.; Weitzman, M.; Auinger, P. (1997): Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress. In: Pediatrics, H. 100, S. 654–661.
- Caspar, R.; Friedrich, R.; Sikorski, P. B. (1994): Zeitliche Beanspruchung von Schülern. Untersuchung des Zeitaufwands für die Schule. Stuttgart: Landesstelle für Erziehung und Unterricht.
- Causey, D. L.; Dubow, E. F. (1993): Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. In: Prevention in Human Services, H. 10, S. 59–81.

- Christiansen, J.; Christiansen, J. L.; Howard, M. (1997): Using Protective Factors to Enhance Resilience and School Success for At-Risk Students. In: *Intervention in School and Clinic*, Jg. 33, H. 2, S. 86–90.
- Chung, H.; Elias, M.; Schneider, K. (1998): Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. In: *Journal of School Psychology*, H. 36, S. 83–101.
- Clermont, K. (2003): Sitzenbleiben - Ein Problem der Schüler oder der Schulen? In: *NDS. Neue deutsche Schule. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft*, Jg. 55, H. 2, S. 14.
- Cotterell, J. L. (1992): School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 12, S. 28–45.
- Cowan, P. (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, P.; Hetherington, E. M. (Hg.): *Family transitions: Advances in family research /// Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Advances in family research), S. 3–30.
- Crockett, L. J.; Petersen, A. C; Graber, J. A.; Schulenberg, J. E.; Ebata, A. (1989): School transition and adjustment during adolescence. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 9, S. 181–210.
- Cummins, J. (2001): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, Jg. 71, H. 4, S. 649–676.
- Dappen, L. D.; Isernhagen, J. (2005): Developing a student mentoring program: building connections for at-risk students. In: *Preventing School Failure*, H. 49, S. 21–27.
- Darling-Hammond, L. (1998): Alternatives to grade retention. In: *The School Administrator*, H. 55, S. 8–21.
- Däschler-Seiler, S. (2004): Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, L.; Schumacher, E. (Hg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–29.

- De Anda, D.; et al. (1997): A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. In: *Social Work in Education*, H. 19, S. 87–98.
- Deihl, L. M.; Vicary, J. R.; Deike, R. C. (1997): Longitudinal trajectories of self-esteem from early to middle adolescence and related psychosocial variables among rural adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence*, H. 7, S. 393–411.
- Demmer, M. (2002): Zur Debatte über das Sitzenbleiben. In: *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, H. 3, S. 20–23.
- Die Zeit (2006): CHANCEN - Schule - Sollte man das Sitzenbleiben abschaffen? Interview mit Bayerns Kultusminister Siegfried Schneider (CSU). In: *Die Zeit*, Jg. 61, H. 29, S. 72.
- Döbrich, P.; Huck, W.; Schmidt, G. (1990): *Zeit für Schule*. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Köln: Böhlau.
- Dollase, R. (2000): Reif für die Schule? In: *Kinderzeit*, H. 2, S. 5–8.
- Dreesmann, H.; Eder, F.; Fend, H.; Pekrun, R.; von Saldern, M.; Wolf, B. (1992): Schulklima. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hg.): *Empirische Pädagogik. 1970 - 1990; eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., Bd. 2, S. 655–682.
- DuBois, D. L.; Holloway, B. E.; Valentine, J. C.; Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology*, H. 30, S. 157–197.
- Duncan, T. E.; Duncan, S. C.; Hops, H. (1994): The effects of family cohesiveness and peer encouragement on the development of adolescent alcohol use: A cohort-sequential approach to the analysis of longitudinal data. In: *Journal of Studies on Alcohol*, H. 55, S. 588–599.
- Eccles, J. S.; Midgley, C. (1989): Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescent. In: Ames, C.; Ames, R. (Hg.): *Research on motivation in education*. London: Academic (Vol. 3: Goals and Cognitions), S. 139–186.
- Eccles, J. S. Midgley C. Wigfield A. Buchanan C. M. Reuman D. Flanagan C. & Mac Iver D. (1993): *Developing during adolescence: The impact of stage-environment*

- fit on young adolescents' experience in schools and in families. In: *American Psychologist*, H. 48, S. 90–101.
- Eder, F. (1995): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck <<>>: Studien-Verl. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, 8).*
- Elias, M J; Gara, M; Ubriaco, M (1985): Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, H. 14, S. 112–118.
- Engel, U.; Hurrelmann, K. (1989): *Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin: de Gruyter.*
- Entwisle, D. R. (1990): Schools and the adolescent. In: Feldman, S S.; Elliott, G. R. (Hg.): *At the threshold. The developing adolescent. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 197–224.*
- Fabian, H. (2002): Empowering children for transitions. In: Fabian, H.; Dunlop, A. W. (Hg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education. London: Routledge Falmer., S. 123–134.*
- Fabian, H.; Dunlop, A. W. (Hg.) (2002): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education. London: Routledge Falmer.*
- Felner, R. D.; Adan, A. M. (1988): The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In: Price, R. H.; Cowen, E. L.; Lorion, R. P.; Serrano-Garcia, I.; Ramos-McKay, R. J. (Hg.): *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners. Washington, DC: American Psychological Association, S. 111–122.*
- Fend, H. (1972): *Sozialisierung und Erziehung: Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim: Beltz.*
- Fend, H. (2001): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 2., durchges. Aufl. Opladen: Leske +*

Budrich (UTB für Wissenschaft : UTB / UTB für Wissenschaft / Uni-Taschenbücher, 8190 : Psychologie).

Fenzel, L. M. (1989): Role Strains and the transition to middle school: Longitudinal trends and sex differences. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 9, S. 211–226.

Fenzel, L. M. (2000): Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 20, S. 93–116.

Fenzel, M. L.; Blyth, D. A. (1986): Individual adjustment to school transition: An exploration of the role of supportive peer relations. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 6, S. 315–329.

Filipp, S. H. (Hg.) (1979): *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett.

Filipp, S.-H. (1995a): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, S.-H. (Hg.): *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie-Verlags-Union, S. 3–52.

Filipp, S.-H. (Hg.) (1995b): *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie-Verlags-Union.

Fine, M.: Why urban adolescents drop into and out of public school. In: *Teachers College Report*, H. 87, S. 393–447.

Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. In: *Review of Educational Research*, Jg. 59, H. 2, S. 117–142.

Fisher, S.; Cooper, C. L. (1990): *On the move. The psychology of change and transition*. Chichester: Wiley.

Flammer, A.; Tschanz, U. (1997): Ein typischer Schülertag. In: Grob, Alexander (Hg.): *Kinder und Jugendliche heute: belastet - überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen*. Chur: Rüegger, S. 53–68.

Focus (2001): Pro & Contra: Sitzenbleiben abschaffen? In: *Focus - Das moderne Nachrichtenmagazin*, H. 32, S. 44–45.

Focus (2002): Schule: Forscher und Politiker votieren gegen das Sitzenbleiben. In: *Focus - Das moderne Nachrichtenmagazin*, H. 3, S. 44–45.

- Forgan, J. W.; Vaughn, S. (2000): Adolescents with and without LD make the transition to middle school. In: *Journal of Learning Disabilities*, H. 33, S. 33–43.
- Frymier, J. (1992): Final report Phi Delta Kappa study of students at risk I and II. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Fthenakis, W. E (1995): Ehescheidung als Übergangsphase (Transition) im Familienentwicklungsprozess. In: Perrez, M.; Lambert, J. L.; Ermert, C.; Plancherel, B. (Hg.): *Familie im Wandel*. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag .
- Fthenakis, W. E (1998): Family Transitions and Quality in Early Childhood Education. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, H. 6, S. 5–17.
- Fthenakis, W. E (1999): Transitionspsychologische Grundlagen zum Übergang zur Elternschaft. In: Fthenakis, W. E; Eckert, M.; Von Block, M. (Hg.): *Handbuch Elternbildung*. Opladen: Leske + Budrich (1), S. 31–68.
- Gorman-Smith, D.; Tolan, P. H.; Henry, D. (1999): The relation of community and family to risk among urban-poor adolescents. In: Cohen, P.; Slomkowski, C.; Robbins, L. (Hg.): *Historical and Geographical Influence on Psychopathology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., S. 349–368.
- Griebel, W.: Transitionen. In: Horn, K. P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W.; Sandfuchs, U. (Hg.): *Lexikon der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (in press) .
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, Eva (Hg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 25–45.
- Griebel, W.; Niesel, R. (1999): Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. In: *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Bayern*, Jg. 4, H. 2.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2002): *Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Grotz, Tanja (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und

institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess.
Hamburg: Kovac.

- Haag, L. (1991): Hausaufgaben am Gymnasium. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hacker, Hartmut (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hainmüller, B. (2001): Was tun mit Schülern, die im Regelschulsystem scheitern? In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Jg. 41, H. 5, S. 337–350.
- Hamburg, B. A. (1974): Early adolescence: A specific and stressful stage of life. In: Coelho, G. V. (Hg.): Coping and adaptation. New York, NY: Basic Books, S. 101–124.
- Harter, S. (1985): Manual for the self-perception profile for children.(Revision of the perceived competence scale for children). Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990): Self and identity development. In: Feldman, S S.; Elliott, G. R. (Hg.): At the threshold. The developing adolescent. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 352–387.
- Hautzinger, M. (1990): Bewältigung von Belastungen. Selbstgesteuerte Überwindung von Depressivität und Prävention psychischer Beeinträchtigungen. Regensburg: S. Roderer.
- Havighurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. New York: Longman.
- Hawkins, J. D.; Farrington, D. P.; Catalano, R. F. (1998): Reducing violence through the schools. In: Elliott, D. S.; Hamburg, B. A.; Williams, K. R. (Hg.): Violence in American schools: A new perspective. Cambridge, UK: Cambridge University Press, S. 188–216.
- Helmke, A. (1983): Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Bedingungen. Frankfurt a. M.: Petersberg.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 115–132.

- Henry, D. B. (2000): Peer Groups, Families, and School Failure Among Urban Children: Elements of Risk and Successful Interventions. In: Preventing School Failure, Jg. 44, H. 3, S. 97–105.
- Hirsch, B. J.; Rapkin, B. D. (1987): The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. In: Child Development, H. 58, S. 1235–1243.
- Holler-Nowitzki, B. (1994): Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. Weinheim: Juventa-Verl.
- Holtz, K. -L. (1987): Stress, Angst und Burn-Out im Lehrerberuf. In: Haeberlin, U.; Amrein, Chr. (Hg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke. Die Beiträge der 23. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern. Bern: Paul Haupt, S. 218–227.
- Hong, S. M.; Giannakopoulos, E. (1994): Effects of age, sex, and university status on life-satisfaction. In: Psychological Reports, H. 74, S. 99–103.
- Hübner, P.; Werle, M. (1997): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döprich, P.; Schönwälder, H. -G. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. München: Juventa-Verl., S. 203–226.
- Hurrelmann, K. (1988): Ausserschulische und Innerschulische Faktoren der Schülerbeanspruchung. In: Berndt, J.; Busch, D.; Schönwälder, H.- G. (Hg.): Schulstreß, Schülerstreß, Elternstreß. 1. Aufl. Bremen: Publikations-Service d. Univ., S. 2–32.
- Hymel, S.; Comfort, C.; Schonert-Reichl, K.; McDougall, P. A. (1996): Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen, J.; Wentzel, K. R. (Hg.): Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge studies in social and emotional development), S. 313–345.
- Ingenkamp, K. (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz grüne Reihe).
- Jimerson, S. R. (2001): Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. In: School Psychology Review, H. 30, S. 420–437.

- Kagan, S. L.; Neuman, M. J. (1998): Lessons from three decades of transition research. In: *The Elementary School Journal*, H. 98, S. 365–380.
- Kampshoff, M. (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Jg. 93, H. 4, S. 498–512.
- Kaplan, D. S.; Peck, B. M.; Kaplan, H. B. (1997): Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. In: *The Journal of Educational Research*, Jg. 90, H. 6, S. 331–344.
- Karatzias, A. (2002): The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. In: *Educational Psychology*, Jg. 22, H. 1, S. 33–51.
- Kavšek, M. J. (1993): Die Klassifikation von Bewältigungsstrategien Jugendlicher: Eine differentielle Sichtweise. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, H. 14, S. 221–234.
- Klein-Heßling, J.; Lohaus, A. (2002): Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. In: *Kindheit und Entwicklung*, Jg. 11, H. 1, S. 29–37.
- Kolip, P. (1994): Jugend und Gesundheit: Eine notwendig geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Kolip, P. (Hg.): *Lebenslust und Wohlbefinden. Beiträge zur geschlechtsspezifischen Jugendgesundheitsforschung*. Weinheim: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung), S. 7–21.
- Köller, O.; Baumert, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 15, S. 99–110.
- Köller, O.; Baumert, J. (2002): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. [Lehrbuch]. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 756–786.
- Kovacs, K. (1998): Preventing failure at school. In: *OECD Observer*, H. 214, S. 8–11.
- Krause, C. (1989): Das Selbstbild des Vorschulkindes und seine Funktion in der Handlungsregulation. In: *Psychologie für die Praxis*, H. 7, S. 253–260.

- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1994): Zeitliche Beanspruchung von Schülern. Untersuchung des Zeitaufwands für die Schule. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Lankes, M. (1989): Schulversagen - Welche Rolle spielt hierbei das Schulklima? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, H. 3, S. 279–282.
- Lazarus, R. S. (1966): Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. München: Psychologie-Verlags-Union, S. 198–232.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: European Journal of Personality, H. 1, S. 141–169.
- Lazarus, Richard S (1991): Emotion and adaptation. New York: Oxford Univ. Press.
- Leonard, C. P.; Elias, M. J. (1993): Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. In: Prevention in Human Services, H. 10, S. 39–57.
- Leone, C. M.; Richards, M. H. (1989): Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. In: Journal of Youth and Adolescence, H. 18, S. 531–547.
- Light, H.; Morrison, P. (1990): Beyond retention: A survival guide for regular classroom teachers. Novato, CA: Academic Therapy.
- Linney, J. A.; Seidman, E. (1989): The future of schooling. In: American Psychologist, H. 44, S. 336–340.
- Lohaus, A. (1996): Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter. SSK ; Handanweisung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Lord, S. E.; Eccles, J. S.; McCarthy, K. A. (1994): Surviving school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. In: Journal of Early Adolescence, H. 14, S. 162–199.
- Luhmann, N. (1987): Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- MacEvoy, A.; Welker, R. (2000): Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Jg. 8, H. 3, S. 130–141.
- Maguin, E.; Loeber, R. (1996): Academic performance and delinquency. In: Tonry, M. (Hg.): *Crime and justice: A review of research*. Chicago: University of Chicago Press. (20), S. 145–264.
- Maschewsky, W. (1982): Zum Stand der Belastungs- und Beanspruchungsforschung. In: *Soziale Welt*, H. 4, S. 328–345.
- Mayr, J.; Hofer, M.; Huemer, G. (1990): Schul-Arbeit. Wie lange brauchen Schüler für Ihre schulbezogenen Tätigkeiten? In: *Unser Weg*, H. 45, S. 4–8.
- McDougall, P.; Hymel, S. (1998): Moving into middle School: Individual differences in the transition experience. In: *Canadian Journal of Behavioral Science*, H. 30, S. 108–120.
- McLoyd, V.; Randolph, S. (1985): Secular trends in the study of Afro-American children: A review of child development. In: Smuts, A. B.; Hagen, J. W. (Hg.): *History and research in child development (Monographs of the Society for Research in Child Development, 50)*, S. 4–5.
- Mecca, A. M. (2001): *The mentoring revolution: Growing America one child at a time*. Tiburon, CA: California Mentor Foundation (1).
- Melzer, W. (1999): Erfolg oder Mißerfolg von Heranwachsenden in der Schule - Reflexion und empirische Untersuchungsergebnisse. In: *PÄD-Forum*, Jg. 27/12, H. 1, S. 23–29.
- Midgley, C.; Feldlaufer, H. (1987): Students' and teachers' decision-making fir before and after the transition to junior high school. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 7, S. 225–241.
- Mietzel, G. (1977): Beanspruchung von Schülern. Pädagogisch-psychologische Aspekte. BMBW Werkstattbericht. Bonn: Der Bildungsminister für Bildung und Wissenschaft (7).
- Mitman, A. L.; Packer, M. J. (1982): Concerns of seventh graders about their transition to junior high school. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 2, S. 319–338.

- Moos, R. H.; Trickett, E. S. (1974): Classroom Environment Scale Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Morawietz, H. (1998): Kompensierender Unterricht. Wie kann die Schule wachsende Schülerdefizite ausgleichen? In: Schulmagazin 5 bis 10. Impulse für kreativen Unterricht., Jg. 13, H. 11, S. 53-37.
- Natale, J. (1991): Rethinking grade retention. In: The Education Digest, H. 56, S. 30–33.
- Newcomb, M. D. (2002): Mediation and deviance theories of late high school failure: process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. In: Journal of Counseling Psychology, Jg. 49, H. 2, S. 172–187.
- Nickel, H. (1981): Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 28, S. 19–37.
- Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 37, S. 217–227.
- Niesel, R. (2002): Schulreife oder Schulfähigkeit - was ist darunter zu verstehen? Online verfügbar unter <http://www.familienhandbuch.de/>, zuletzt geprüft am 30.04.2009.
- Niesel, R.; Griebel, W. (2003): Neukonzeption des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Bayern, H. 8, S. 17–18.
- Niesel, R.; Griebel, W. (2006): Transitionen. In: Pousset, Raimund; Aden-Grossmann, Wilma (Hg.): Beltz-Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 447–450.
- Notter, P. (2001): Schulversagen als ungenügende Kompetenzen im Lesen und Rechnen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. (Vormals: Bildungsforschung und Bildungspraxis), Jg. 23, H. 2, S. 229–243.
- Nottlemann, E. D. (1987): Competence and self-esteem during the transition from childhood to adolescence. In: Developmental Psychology, H. 23, S. 441–450.

- OECD (2001): Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD (Education and skills).
- Oerter, R. (1988): Psychische Entwicklung und Belastbarkeit. In: Berndt, J.; Busch, D.; Schönwälder, H.- G. (Hg.): Schulstreß, Schülerstreß, Elternstreß. 1. Aufl. Bremen: Publikations-Service d. Univ., S. 33–46.
- Oerter, R. (1998): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. München: Beltz, S. 84–127.
- Ogbu, J. U. (1978): Minority education and caste. New York: Academic Press.
- Okun, M. A.; Kardash, C. A.; Janiga, J. M. (1986): Age differences in college values and perceived quality of college life. In: Educational Gerontology, H. 12, S. 409–416.
- Okun, M. A.; Walton-Braver, M.; Weir, R. M. (1990): Grade level differences in school satisfaction. In: Social Indicators Research, H. 22, S. 419–427.
- Olbrich, E. (1995): Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen. In: Filipp, S.-H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. München: Psychologie-Verlags-Union, S. 123–138.
- Oswald, F.; Pfeifer, B.; Ritter-Berlach, G.; Tanzer, N. (1989): Schulklima. Die Wirkung der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien: WVU-Universitätsverlag.
- Overman, M. (1986): Student promotion and retention. In: Phi Delta Kappan, H. 67, S. 609–613.
- Pardon, H.; Tillmann, K. J. (1982): Interaktions- und Kommunikationsmuster in der Schule. In: Berndt, J.; Busch, D. W.; Schönwälder, H. -G. (Hg.): Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern. Braunschweig: Westermann, S. 173–185.
- Patterson, G. R.; Reid, J. B.; Dishion, T. J. (1992): Antisocial boys: A social interactional approach. Eugene, OR: Castalia (4).
- Pearlin, L. I. (1983): Role strains and perceived stress. In: Kaplan, H. B. (Hg.): Psychosocial stress: Trends in theory and research. New York: Academic Press, S. 3–32.
- Pekrun, R.; Helmke, A. (1993): Schule und Kindheit. In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand., S. 567–576.

- Petersen, A. C.; Crockett, L. (1985): Pubertal timing and grade effects on adjustment. In: *Journal of Youth and Adolescence*, H. 14, S. 191–206.
- Philips, B. (1979): *School Stress and Anxiety*. New York, NY: Human Science Press.
- Piaget, J. (1966): *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Pinquart, M. (2003): Die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: Uslucan, H. H. (Hg.): *Studientexte Entwicklungspsychologie*. Köln: KSV Kölner-Studien-Verlag (Studientexte), S. 201–216.
- Roderick, M. (1993): *The path of dropping out: Evidence for intervention*. Westport, CT: Auburn House.
- Roderick, M. (1999): Risk and Recovery From Course Failure in the Early Years of High School. In: *American Educational Research Journal*, Jg. 36, H. 2, S. 303–345.
- Rogers, C. R. (1961): *On Becoming a Person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rohmert, W. (1984): Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, H. 38, S. 193–200.
- Rohmert, W.; Rutenfranz, J. (1975): *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Rohmert, W.; Rutenfranz, J. (Hg.) (1983): *Praktische Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Thieme.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M.; Simmons, R. G. (1971): *Black and White self-esteem: The urban school child*. Washington, DC: The Arnold and Caroline Rose Monograph Series.
- Rutter, M. (1989): Pathways from childhood to adult life. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Jg. 30, H. 1, S. 23–51.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouston, J.; Höhn, K.-R.; Hentig, H. v. (1980): *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Savin-Williams, R. C.; Berndt, T. J. (2000): Friendship and peer relations. In: Feldman, S. S. (Hg.): *At the threshold. The developing adolescent*. 6. print. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 277–307.

- Schelsky, H. (1971): Family and school in modern society. In: Halsey, A. H.; Floud, J.; Anderson, A. C. (Hg.): Education, economy and society. New York: Free Press, S. 414–420.
- Scheuch, K. (1986): Streß - Gedanken, Theorie, Probleme. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Scheuch, K.; Schröder, H. (1990): Mensch unter Belastung. Streß als humanwissenschaftliches Integrationskonzept. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schnabel, K. U. (1998): Prüfungsangst und Lernen: Empirische Analysen zum Einfluss fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. Münster: Waxmann.
- Schönplugh, W. (1987): Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In: Kleinbeck, U.; Rutenfranz, J. (Hg.): Arbeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 130–184.
- Schulenberg, J. E.; Asp, C. E.; Petersen, A. C. (1984): School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. In: Journal of Early Adolescence, H. 4, S. 107–130.
- Schuller, S. (1994): Load and stress in school - their sources and possibility of coping with them. In: Studia Psychologia, H. 36, S. 41–54.
- Schultz, E. W. (1980): Teaching coping skills for stress and anxiety. In: Teaching Exceptional Children, H. 13, S. 12–15.
- Schwarzer, R.; Lange, B.; Jerusalem, M. (1982): Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 14, S. 125–140.
- Schwarzer, R.; Leppin, A. (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Schwarzer, Ralf (1993): Streß, Angst und Handlungsregulation. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidman, E. (1988): Back to the future, Community Psychology: Unfolding a theory of social intervention. In: American Journal of Community Psychology, H. 16, S. 3–24.

- Seidman, E. (1991): Growing up the hard way: Pathways of urban adolescents. In: American Journal of Community Psychology, H. 19, S. 173–205.
- Seidman, E.; Allen, L.; Aber, J. L.; Mitchell, C.; Feinman, J. (1994): The impact of school transition in early adolescence on the self-esteem and perceived social context of poor urban youth. In: Child Development, H. 65, S. 507–522.
- Seiffge-Krenke, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Jg. 10, H. 4, S. 201–220.
- Seiffge-Krenke, Inge (1994): Gesundheitspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Seyle, H. (1981): Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In: Nitsch, J. R. (Hg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 163–187.
- Shepard, L.; Smith, M. (1990): Synthesis of research on grade retention. In: Educational Leadership, H. 47, S. 84–88.
- Simmons, R. G.; Blyth, D. A. (1987): Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context. New York: de Gruyter.
- Simmons, R. G.; Carlton-Ford, S. L.; Blyth, D. A. (1987): Predicting how a child will cope with the transition to junior high school. In: Lerner, R. M. (Hg.): Biological-psychosocial interactions in early adolescence. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Child psychology).
- Simmons, R. G. Black A. & Zhou Y. (1991): African-American versus white children and the transition to junior high school. In: American Journal of Education, H. 99, S. 481–520.
- Simmons, R. G. Burgeson R. Carlton-Ford S. & Blyth D. A. (1987): The impact of cumulative change in early adolescence. In: Child Development, H. 58, S. 1220–1234.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und

Entwicklungspsychologie / Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 13).

Sirsch, U. (2003): The impeding transition from primary to secondary school: Challenge or threat? In: *International Journal of Behavioral Development*, H. 5, S. 385–395.

Stern (2006): SCHULE - Sitzenbleiben schadet den Kindern, stresst die Eltern - und verbessert nicht einmal die Leistung. Dabei gibt es längst intelligenter Wege, Schüler zu fördern und zu fordern. In: *Stern*, Jg. 59, H. 30, S. 44–55.

Strassburger, L. A.; Rosenberg, L. A.; Miller, C. D.; Charez, E. L. (1990): Hispanic-Anglo differences in academic achievement: The relationship of self-esteem, locus of control and socioeconomic level with Grade Point Average in the USA. In: *School Psychology International*, H. 11, S. 119–124.

Timmer, S. G.; Eccles, J.; O'Brien, K. (1985): How children use time. In: Juster, Francis Thomas; Stafford, Frank P (Hg.): *Time, goods, and well-being*. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan, S. 353–382.

Tolan, P. H.; Gorman-Smith, D.; Huesmann, L. R.; Zelli, A. (1997): Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression in youth. In: *Psychological Assessment*, H. 9, S. 212–223.

Tomlinson, S. (1997): Sociological Perspectives on Failing Schools. In: *International Studies in Sociology of Education*, Jg. 7, H. 1, S. 81–98.

Trapp, W. (2004a): Sitzenbleiben - gutt! In: *Realschule in Deutschland*, H. 7, S. 10.

Trapp, W. (2004b): Dreißigtausend Wiederholer! In: *Realschule in Deutschland*, H. 6, S. 10.

Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe et al. (2007): *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]).

Troike, R. (1978): Research evidence for the effectiveness of bilingual education. In: *NABE Journal*, H. 3, S. 13–24.

- Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Zürich: Schäffer-Poeschel.
- Valtin, R.; Wagner, C. (2004): Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 51, S. 52–68.
- Van Acker, R.; Talbott, E. (1999): The school context and risk for aggression: Implications for school-based prevention and intervention efforts. In: Preventing School Failure, H. 44, S. 12–20.
- Vega, W. A. (1992): Theoretical and pragmatic implications of cultural diversity for community research. In: American Journal of Community Psychology, H. 20, S. 375–391.
- Wagner, P.; Spiel, C. (1999): Arbeitszeit für die Schule - zu Variabilität und Determinanten. In: Empirische Pädagogik, H. 13, S. 123–150.
- Walker, H. M. (1999): The Path to School Failure, Delinquency, and Violence: Causal Factors and Some Potential Solutions. In: Intervention in School and Clinic, Jg. 35, H. 2, S. 303–345.
- Waxman, H. C.; deFelix, J. W.; Anderson, J. E.; Baptiste, H. P. (1992): Students at risk in at-risk schools. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Wehlage, G. G.; Rutter, R. A.; G. Smith, G. A.; Lesko, N.; Fernandez, R. R. (1989): Reducing the risk: Schools as communities of support. New York, NY: Falmer Press.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Ed. diskord.
- Whitcutt, D. (1996): Towards Employability. London: Industry in Education.
- Wieczerkowski, W.; Nickel, H.; Janowski, A.; Fittkau, B.; Rauer, W. (1979): Angstfragebogen für Schüler. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe.
- Wigfield, A.; Eccles, J. S.; Mac Iver, D.; Reuman, D. A.; Midgley, C. (1991): Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across transition to junior high school. In: Developmental Psychology, H. 27, S. 552–565.

- Wigfield, A. & Eccles J. S. (1994): Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Changes across elementary and middle school. In: *Journal of Early Adolescence*, H. 14, S. 107–134.
- Wigfield, A. Eccles J. S. & Pintrich P. R. (1996): Development between the age of 11 and 25. In: Berliner, D. C. (Hg.): *Handbook of educational psychology*. A project of Division 15, The Division of Educational Psychology of the American Psychological Association. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., S. 148–185.
- Wilson, A. (1980): Landmarks in the literature: how powerful is schooling? In: *New York University Education Quarterly*, H. 11, S. 28–31.
- Wong Fillmore, L. (1983): The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In: Clarke, M. A.; Handscombe, J. (Hg.): *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington: TESOL, S. 157–171.
- Wood, M. M. (2001): Preventing school failure: A teacher's current conundrum. In: *Preventing School Failure*, Jg. 45, H. 2, S. 52–58.
- Zimmermann, M. A.; Copeland, L. A.; Shope, T. J.; Dielman, T. E. (1997): A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. In: *Journal of Youth and Adolescence*, H. 26, S. 117–141.

Internetfassungen

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2002): Gymnasien - Statistische Berichte 2002/2003. LfStaD. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200200/B1400C%20200200.pdf>, zuletzt aktualisiert am 17.04.2002, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2004): Gymnasien - Statistische Berichte 2003/2004. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200300/B1400C%20200300.pdf>, zuletzt aktualisiert am 17.11.2004, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2006): Gymnasien - Statistische Berichte 2004/2005. B14003 200400_U1.cdr. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200400/B1400C%20200400.pdf>, zuletzt aktualisiert am 03.01.2006, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

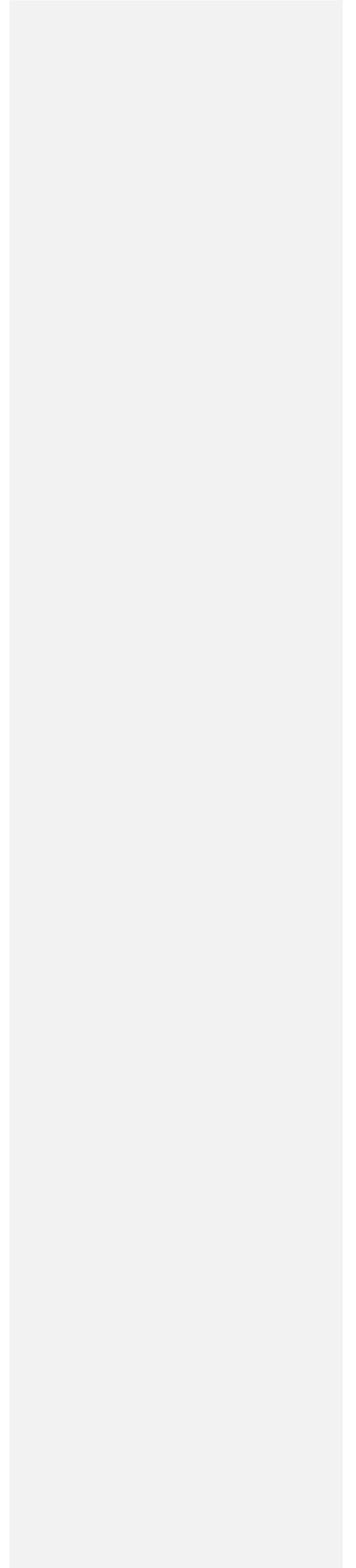
Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2006): Gymnasien - Statistische Berichte 2005/2006. B14003 200500_U1.cdr. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200500/B1400C%20200500.pdf>, zuletzt aktualisiert am 21.11.2006, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2007): Gymnasien - Statistische Berichte 2006/2007. _impress_Berichte-u2-u3-20071.cdr. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200600/B1400C%20200600.pdf>, zuletzt aktualisiert am 04.09.2007, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2008): Realschulen - Statistische Berichte 2007/2008. B13003 200700_u1.cdr. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1300C%20200700/B1300C%20200700.pdf>, zuletzt aktualisiert am 06.08.2008, zuletzt geprüft am 27.01.2009.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2009): Gymnasien - Statistische Berichte 2008/2009. B14003 200800_u1.cdr. Online verfügbar unter <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/webshop/download/B1400C%20200800/B1400C%20200800.pdf>, zuletzt aktualisiert am 06.08.2009, zuletzt geprüft am 24.11.2009.

7.2 Anhang A



Anlage 1: Kommentierter Fragebogen

Dein Code ...

Zunächst sollst du für dich einen Schülercode festlegen.

Dein Code besteht aus:

- dem ersten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter
- dem ersten Buchstaben des Vornamens deines leiblichen Vaters
- dem Tag deines Geburtsdatums
- dem ersten Buchstaben der Straße, in der du wohnst

Hier siehst du ein Beispiel:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Petra

P

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Thomas

T

Tag deines
Geburtsdatums:

10.12.96

10

Straße, in der du
wohnst:

Hauptstraße

H

Hier siehst du noch ein Beispiel:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Merve

M

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Cemal

C

Tag deines
Geburtsdatums:

7.9.96

7

Straße, in der du
wohnst:

Birkenweg

B

Falls du den Vornamen deines leiblichen Vaters nicht genau weißt, trage bitte ein X in das Kästchen für den Vornamen des Vaters ein.

Und nun dein Schülercode:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deiner Mutter:

Der erste Buchstabe
des Vornamens
deines leiblichen
Vaters:

Der Tag deines
Geburtsdatums:

Der erste Buchstabe
der Straße, in der du
wohnst:

Über dich ...

1. Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

Mädchen

Junge

Kommentar [FP1]: Allgemein

2. Bist du in Deutschland geboren?

ja

nein

Kommentar [FP2]: Migrationshintergrund

3. An welcher Schule warst du im vergangenen Jahr?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

An der jetzigen Realschule.

An einer anderen Realschule.

Auf dem Gymnasium.

Kommentar [FP3]: Klassifizierung der Probanden

4. Wenn du im letzten Jahr eine andere Schule besucht hast, weiter mit **Frage 5**, wenn du auf der jetzigen Schule warst, weiter mit **Frage 6**.



5. Was waren die Gründe für den Wechsel?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich bin mit meinen Eltern umgezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war meine eigene Entscheidung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war die Entscheidung meiner Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nicht mit den einzelnen Lehrern klar gekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte zu wenig Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es waren zu hohe Anforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte die Klasse wiederholen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte zu schlechte Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe zu wenig gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP4]: Transitionsgrund

6. Welche Sprache sprichst du überwiegend zu Hause?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

Deutsch

Türkisch

Russisch

Eine andere Sprache:

Welche Sprache ist es? _____

Kommentar [FP5]: Migrationshintergrund

Kommentar [FP6]: Sprache gemäß Häufigkeit sortiert

Über deine Eltern und dein Zuhause...

7. Mit wem wohnst du die meiste Zeit zusammen?

Bitte kreuze nur die Personen an, mit denen du zusammen wohnst!

Mutter	<input type="checkbox"/>	Großeltern	<input type="checkbox"/>
Stiefmutter oder Freundin des Vaters	<input type="checkbox"/>	Geschwister	<input type="checkbox"/>
Vater	<input type="checkbox"/>	Pflege- oder Adoptiveltern	<input type="checkbox"/>
Stiefvater oder Freund der Mutter	<input type="checkbox"/>	Andere Personen	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP7]: Sozio-ökonomischer Hintergrund

8. Sind deine Eltern berufstätig?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	Nein	Teilzeit	Vollzeit
Deine Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dein Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP8]: Sozio-ökonomischer Hintergrund

9. Wenn es Probleme in der Schule oder bei den Hausaufgaben gibt, ...

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... können mir meine Eltern helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann mir jemand aus der Familie helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... können mir Bekannte oder Freunde helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bekomme ich Nachhilfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP9]: Support F&F

10. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf dich zu?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Meine Familie nimmt die Schulzeugnisse sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern helfen mir regelmäßig bei den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern geben mir Tipps, wie ich am Besten lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie treiben wir gemeinsam Sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern üben mit mir regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie wird auf die Schulnoten geachtet, die ich nach Hause bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie lesen wir gemeinsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP10]: Support

11. Wie viele Bücher gibt es bei dir zuhause?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

Kommentar [FP11]: Sozio-ökonomischer Hintergrund

Keine oder nur sehr wenige Bücher
(0-10 Bücher)

Hier siehst du 10 Bücher



Genug, um ein Bücherbrett zu füllen
(11-25 Bücher)

Hier siehst du 25 Bücher



Genug, um **ein** ganzes Regal zu füllen
(26-100 Bücher)

Hier siehst du 100 Bücher



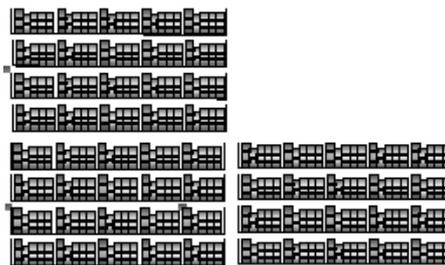
Genug, um **zwei** Regale zu füllen
(101-200 Bücher)

Hier siehst du 200 Bücher



Genug, um **drei** Regale oder mehr zu füllen
(mehr als 200 Bücher)

Hier siehst du mehr als 200 Bücher



12. Wie zufrieden sind deine Eltern mit deinen Noten?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

- | | |
|------------------|--------------------------|
| Sehr unzufrieden | <input type="checkbox"/> |
| Eher unzufrieden | <input type="checkbox"/> |
| Eher zufrieden | <input type="checkbox"/> |
| Sehr zufrieden | <input type="checkbox"/> |

Kommentar [FP12]: s6H & support

13. Welche Noten erwarten deine Eltern von dir?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

- | | |
|---|--------------------------|
| Es reicht ihnen, wenn ich irgendwie durchkomme. | <input type="checkbox"/> |
| Ich soll nicht schlechter als der Durchschnitt sein. | <input type="checkbox"/> |
| Sie sind erst zufrieden, wenn ich zu den guten Schülern gehöre. | <input type="checkbox"/> |
| Ich sollte möglichst der / die Beste sein. | <input type="checkbox"/> |

Kommentar [FP13]: s6H & support

Über dich und die Schule ...

14. Was denkst du über dich als Schüler?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich gehe ziemlich gerne in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich anstrengte, kann ich schwierige Aufgaben im Unterricht lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehöre zu den Schülern, die gern lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mal länger krank bin, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich im Unterricht wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP14]: Schuleinstellung

Kommentar [FP15]: Schulbez. Selbstwirksamkeitserw.

Kommentar [FP16]: Schuleinstellung

Kommentar [FP17]: Schulbez. Selbstwirksamkeitserw.

Kommentar [FP18]: Schulbez. Selbstwirksamkeitserw.

Kommentar [FP19]: Schuleinstellung

15. Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer helfen uns im Allgemeinen wie Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand eine schlechte Note schreibt, finden sich meistens Mitschüler, die ihn trösten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer helfen jedem von uns, der Schwierigkeiten in der Schule hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP20]: U-Klima Schüler

Kommentar [FP21]: U-Klima Fürsorge

Kommentar [FP22]: U-Klima Schüler

Kommentar [FP23]: U-Klima Fürsorge

Kommentar [FP24]: U-Klima Fürsorge

Kommentar [FP25]: U-Klima Schüler

16. Denke bitte an dein vergangenes Schuljahr, was denkst du über deinen bisherigen Unterricht?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mir machten die meisten im Unterricht besprochenen Themen Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand den Unterricht meistens interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht ging so schnell, dass ich oft nicht mitgekommen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich musste für eine gute Note sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen hatte ich viel vom Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn geprüft wurde, bekam ich jedes Mal ein komisches Gefühl im Magen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor Schularbeiten war ich immer aufgeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um bei uns in der Schule mitzukommen, musste ich viel lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um für die Schule das zu schaffen, was verlangt wird, brauchte ich viel Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Schüler, die nicht mitkommen, wurde bei uns wenig Rücksicht genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Stoffumfang war viel zu viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meinen Hausaufgaben kaum nachgekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP26]: U-Klima U-Zuf

Kommentar [FP27]: U-Klima U-Zuf

Kommentar [FP28]: U-Klima Leistung

Kommentar [FP29]: U-Klima Leistung

Kommentar [FP30]: U-Klima U-Zuf

Kommentar [FP31]: Leistungsangst-Aufgeregtheit nach Sirsch (2000)

Kommentar [FP32]: Leistungsangst-Aufgeregtheit nach Sirsch (2000)

Kommentar [FP33]: Leistungsdruck nach Sirsch (2000)

Kommentar [FP34]: Leistungsdruck nach Sirsch (2000)

Kommentar [FP35]: Leistungsdruck nach Sirsch (2000)

Kommentar [FP36]: U-Klima Leistung

17. Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	1	2	3	4	5	6	Weiß ich nicht mehr
Deutsch	<input type="checkbox"/>						
Mathematik	<input type="checkbox"/>						
1. Fremdsprache	<input type="checkbox"/>						

Kommentar [FP37]: Erfassung der letzten Zeugnisnoten

18. Wie hoch war dein bisheriger Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen während des Schuljahres?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	mache ich gar nicht	Bis zu einer Stunde	Bis zu zwei Stunden	Bis zu drei Stunden	Mehr als drei Stunden
Wie viel Zeit hast du in deinem letzten Schuljahr pro Tag mit Hausaufgaben machen verbracht?	<input type="checkbox"/>				
Wie viel Zeit hast du in deinem letzten Schuljahr pro Tag mit Lernen verbracht?	<input type="checkbox"/>				

Kommentar [FP38]: Arbeitsverhalten

19. Wie hoch war dein bisheriger Zeitaufwand für Hausaufgaben und Lernen während des Wochenendes und der Ferien?

Kommentar [FP39]: Arbeitsverhalten

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	nein	selten	ab und zu	oft	Ja, immer
Hast du in den Ferien gelernt?	<input type="checkbox"/>				
Bist du auch am Wochenende mit Hausaufgaben und Lernen beschäftigt?	<input type="checkbox"/>				

Über dich ...

20. Was denkst du von dir?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt bin ich mit mir sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag mich so, wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde mich in Ordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP40]: Allg. Selbstwirksamkeitserwartung

Kommentar [FP41]: Allg. Selbstwirksamkeitserwartung

Kommentar [FP42]: Selbstwertgefühl

Kommentar [FP43]: Allg. Selbstwirksamkeitserwartung

Kommentar [FP44]: Selbstwertgefühl

Kommentar [FP45]: Selbstwertgefühl

21. Wie hast du dich letztes Schuljahr gefühlt?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

Wie oft leidest du unter:	sehr oft	oft	selten	nie
Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erbrechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP46]: körperl. Beschw.

Kommentar [FP47]: körperl. Beschw.

Kommentar [FP48]: körperl. Beschw.

22. Wie wichtig sind dir Fernsehen und Computer?

Kommentar [FP49]: Medienverhalten

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	mache ich gar nicht	Bis zu einer Stunde	Bis zu zwei Stunden	Bis zu drei Stunden	Mehr als drei Stunden
Wie viel Zeit verbringst du <u>pro Tag</u> vor dem Fernseher?	<input type="checkbox"/>				
Wie viel Zeit verbringst du <u>pro Tag</u> mit Videospielen?	<input type="checkbox"/>				
Wie viel Zeit verbringst du <u>pro Tag</u> mit dem Computer?	<input type="checkbox"/>				
		ja	nein		

Hast du einen eigenen Fernseher?

Hast du eine/n eigene/n Computer/Konsole?

Über deine Freunde ...

23. Was denkst du von deinen Freunden?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Meine Freunde stehen voll zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich im Kreis meiner Freunde sehr wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Umgang mit meinen Freunden bringt mir viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP50]: Peer related

24. Wie verhältst du dich gegenüber Anderen?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich sage was ich denke, auch wenn die Anderen nicht meiner Meinung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren, ohne Gewalt anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es, mich zu entschuldigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP51]: Selbstwirk Soz

Kommentar [FP52]: Selbstwirk Soz

Kommentar [FP53]: Selbstwirk Soz

25. Gehörst du in deiner Klasse zu einer Gruppe, die sich öfters trifft und sich zusammengehörig fühlt?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

	ja	nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ja, weiter mit Frage 26.	Wenn nein, weiter mit Frage 29 auf der nächsten Seite.

Kommentar [FP54]: Peer Integration

26. Wie wichtig ist dir diese Gruppe?

Bitte kreuze nur ein Kästchen an!

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP55]: Peer support

27. Wie fühlst du dich in deiner Gruppe? +

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Wenn jemand aus meiner Gruppe gelobt wird, fühle ich mich auch gelobt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stolz auf meine Gruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich benehme mich wie die Anderen in der Gruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke wie die Anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP56]: Peer Integration

28. Was ist das Besondere an den Kindern in deiner Gruppe?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Wir sind cooler angezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anderen sind in der Schule schlechter als wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Klamotten sind toller als die der Anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sind besser im Sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Noten sind besser als die der Anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir kommen aus demselben Land (Nation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Eltern haben mehr Geld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anderen sind im Sport nicht so fit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sind etwas Besseres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anderen sprechen unsere Sprache nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Kommentar [FP57]:** Gruppe_Outfit
- Kommentar [FP58]:** Gruppe_Noten
- Kommentar [FP59]:** Gruppe_Outfit
- Kommentar [FP60]:** Gruppe_Sport
- Kommentar [FP61]:** Gruppe_Noten
- Kommentar [FP62]:** Gruppe_Herkunft
- Kommentar [FP63]:** Gruppe_Schicht
- Kommentar [FP64]:** Gruppe_Sport
- Kommentar [FP65]:** Gruppe_Schicht
- Kommentar [FP66]:** Gruppe_Herkunft

29. Was machst du, wenn du Probleme hast?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich bespreche mein Problem mit meinen Eltern oder anderen Erwachsenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche Probleme sofort an wenn sie auftauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich reagiere meinen Ärger durch Schreien, Heulen, Türenknallen ... ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ziehe mich zurück, da ich doch nichts ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Kommentar [FP67]:** Aktives Coping
- Kommentar [FP68]:** Aktives Coping
- Kommentar [FP69]:** Vermeidendes Coping
- Kommentar [FP70]:** Vermeidendes Coping
- Kommentar [FP71]:** Lebenszufriedenheit

30. Wie zufrieden bist du im Augenblick mit den folgenden Bereichen deines Lebens?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
Mit deiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deiner Schule insgesamt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wie schätzt du dich ein?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	
Ich bin lieber allein als mit anderen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP72]: Sozialer Rückzug
Ich bin schüchtern und zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP73]: Sozialer Rückzug
Ich fühle mich allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP74]: ängstl./depr.
Ich sage schlimme Ausdrücke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP75]: dissoz. Verhalten
Ich werde von Anderen verspottet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP76]: soz. Probleme
Manchmal mag ich nicht sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP77]: Sozialer Rückzug
Ich bin durcheinander oder vergesslich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP78]: Aufmerksamk.
Ich ärgere Andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP79]: aggr. Verhalten
Ohne Erwachsene traue ich mich wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP80]: soz. Probleme
Ich kann nicht lange stillsitzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP81]: Aufmerksamk.
Ich komme mit anderen Kindern nicht zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP82]: soz. Probleme
Ich kann im Unterricht nicht lange aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP83]: Aufmerksamk.
Ich weine viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP84]: ängstl./depr.
Ich träume tagsüber viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP85]: Aufmerksamk.
Ich habe oft Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP86]: ängstl./depr.
Ich schwänze die Schule oder einzelne Schulstunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP87]: dissoz. Verhalten
Ich mache absichtlich Sachen kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP88]: aggr. Verhalten
Ich mache mir viele Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP89]: ängstl./depr.
Ich bin mit Kindern zusammen, die oft Ärger kriegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP90]: dissoz. Verhalten
Ich finde schwer Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP91]: soz. Probleme
Ich schreie Andere an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP92]: aggr. Verhalten
Ich glaube, dass mich niemand mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP93]: ängstl./depr.
Ich habe schon einmal etwas gestohlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP94]: dissoz. Verhalten
Ich streite viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommentar [FP95]: aggr. Verhalten

Nachfolgende Fragen sind von den Schüler/innen zu beantworten, welche im letzten Jahr das Gymnasium besucht haben. Für die Schüler/innen die bereits im vergangenen Jahr an der Realschule waren, ist der Fragebogen hier zu Ende.

32. Als du daran gedacht hast, dass du nächstes Schuljahr auf die Realschule gehst, dann...

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
...habe ich mich gefreut, weil ich froh war vom Gymnasium wegzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil ich auf das gespannt bin, was mich neues erwartet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil neue Aufgaben mir Spaß machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil ich zeigen kann, was ich wirklich kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil ich in eine nette Gruppe kommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mich gefreut, weil ich nette Mitschüler bekommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mir Sorgen gemacht, weil ich im Unterricht vielleicht nicht mitkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mir Sorgen gemacht, weil ich vielleicht Mitschüler bekomme, die mich nicht mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mir Sorgen gemacht, weil ich vielleicht keine netten Freunde finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich mir Sorgen gemacht, weil ich vielleicht schlechter sein werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar [FP96]: Freude über das Verlassen des Gymnasiums (Sirsch, 2000)

Kommentar [FP97]: Herausforderung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP98]: Modifiziert: Herausforderung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP99]: Herausforderung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP100]: Herausforderung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP101]: Herausforderung im sozialen Bereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP102]: Herausforderung im sozialen Bereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP103]: Bedrohung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP104]: Bedrohung im sozialen Bereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP105]: Bedrohung im sozialen Bereich; Sirsch (2000)

Kommentar [FP106]: Bedrohung im Leistungsbereich; Sirsch (2000)

Tabelle 5: deskriptive Statistik - Gymnasium Sprache zu Hause

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig deutsch	111	93,3	93,3	93,3
türkisch	4	3,4	3,4	96,6
russisch	1	,8	,8	97,5
andere	3	2,5	2,5	100,0
Gesamt	119	100,0	100,0	

Tabelle 6: deskriptive Statistik – Gymnasium Sprache zu Hause (andere)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig irakisch	114	95,8	95,8	95,8
kroatisch	1	,8	,8	96,6
polnisch	1	,8	,8	97,5
Serbisch	1	,8	,8	98,3
türk engl kroat	1	,8	,8	99,2
Gesamt	119	100,0	100,0	100,0

Tabelle 7: deskriptive Statistik – Realschüler Geburtsort

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig andere	31	2,8	2,8	2,8
Deutschland	1089	97,0	97,2	100,0
Gesamt	1120	99,7	100,0	
Fehlend System	3	,3		
Gesamt	1123	100,0		

Tabelle 8: deskriptive Statistik – Realschüler Sprache zu Hause

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig deutsch	1067	95,0	95,0	95,0
türkisch	17	1,5	1,5	96,5
russisch	13	1,2	1,2	97,7
andere	26	2,3	2,3	100,0
Gesamt	1123	100,0	100,0	

Tabelle 9: deskriptive Statistik – Realschüler Sprache zu Hause (andere)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1093	97,3	97,3	97,3
albanisch	1	,1	,1	97,4
arabisch	2	,2	,2	97,6
engl./franz	1	,1	,1	97,7
englisch	3	,3	,3	98,0
französisch	1	,1	,1	98,0
griechisch	1	,1	,1	98,1
italienisch	2	,2	,2	98,3
kroatisch	2	,2	,2	98,5
mazedonisch	2	,2	,2	98,7
polnisch	1	,1	,1	98,8
portugiesisch	1	,1	,1	98,8
rumänisch	3	,3	,3	99,1
russisch	1	,1	,1	99,2
schwedisch	1	,1	,1	99,3
spanisch	1	,1	,1	99,4
thailändisch	1	,1	,1	99,5
ungarisch	1	,1	,1	99,6
vietnamesisch	4	,4	,4	99,9
vietnamesisch	1	,1	,1	100,0
Gesamt	1123	100,0	100,0	

Tabelle 13: deskriptive Statistik - Sprache zu Hause gesamt (nicht in Deutschland geboren)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig deutsch	19	59,4	59,4	59,4
russisch	9	28,1	28,1	87,5
andere	4	12,5	12,5	100,0
Gesamt	32	100,0	100,0	

Tabelle 14: deskriptive Statistik - Sprache zu Hause (andere) gesamt (nicht in Deutschland geboren)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	26	81,3	81,3	81,3
albanisch	1	3,1	3,1	84,4
englisch	1	3,1	3,1	87,5
italienisch	1	3,1	3,1	90,6
rumänisch	1	3,1	3,1	93,8
russisch	1	3,1	3,1	96,9
thailändisch	1	3,1	3,1	100,0
Gesamt	32	100,0	100,0	

Tabelle 15: deskriptive Statistik - Sprache zu Hause (in Deutschland geboren)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutsch	1122	95,9	95,9	95,9
	türkisch	19	1,6	1,6	97,5
	russisch	4	,3	,3	97,9
	andere	25	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	1170	100,0	100,0	

Tabelle 16: deskriptive Statistik - Sprache zu Hause (andere) (in Deutschland geboren)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		1142	97,6	97,6	97,6
	arabisch	2	,2	,2	97,8
	engl./franz	1	,1	,1	97,9
	englisch	2	,2	,2	98,0
	französisch	1	,1	,1	98,1
	griechisch	1	,1	,1	98,2
	italienisch	1	,1	,1	98,3
	kroatisch	3	,3	,3	98,5
	mazedonisch	2	,2	,2	98,7
	polnisch	2	,2	,2	98,9
	portugiesisch	1	,1	,1	99,0
	rumänisch	2	,2	,2	99,1
	schwedisch	1	,1	,1	99,2
	Serbisch	1	,1	,1	99,3
	spanisch	1	,1	,1	99,4
	türk engl kroat	1	,1	,1	99,5
	ungarisch	1	,1	,1	99,6
	vietnamesisch	5	,4	,4	100,0
	Gesamt	1170	100,0	100,0	

Tabelle 17: deskriptive Statistik - Wohnform * Geschwister – Kreuztabelle

			Geschwister		Gesamt
			nein	ja	
Wohnform	keine Angabe	Anzahl	7	0	7
		% von Ge.	2,0%	,0%	,6%
	ein Elternteil	Anzahl	155	73	228
		% von Ge.	44,7%	8,5%	18,9%
	beide Elternteile	Anzahl	154	677	831
		% von Ge.	44,4%	78,9%	69,0%
	ein Elternteil & Großeltern	Anzahl	4	5	9
		% von Ge.	1,2%	,6%	,7%
	Großeltern	Anzahl	3	0	3
		% von Ge.	,9%	,0%	,2%
	beide Elternteile & Großeltern	Anzahl	11	80	91
		% von Ge.	3,2%	9,3%	7,6%
	Geschwister	Anzahl	0	11	11
		% von Ge.	,0%	1,3%	,9%
	Pflege- oder Adoptivfamilie	Anzahl	2	4	6
		% von Ge.	,6%	,5%	,5%
	keine Zuordnung	Anzahl	11	8	19
		% von Ge.	3,2%	,9%	1,6%
Gesamt		Anzahl	347	858	1205
		% von Ge.	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 18: deskriptive Statistik - Mutter * Vater Kreuztabelle

			Vater		Gesamt
			nein	ja	
Mutter	nein	Anzahl	43	20	63
		% von Vater	13,4%	2,3%	5,2%
	ja	Anzahl	279	863	1142
		% von Vater	86,6%	97,7%	94,8%
Gesamt		Anzahl	322	883	1205
		% von Vater	100,0%	100,0%	100,0%

7.3 Anhang B

Tabelle 60: markante Korrelationen mit „familiäre Unterstützung“ bei den ehemaligen Gymnasiasten nach Pearson/Spearman im T1

T1: signifikante Korrelation nach Pearson/Spearman*		Familiäre Unterstützung
Nachhilfe	Korrelation nach Pearson	0,438
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	76
Anzahl Bücher*	Korrelation nach Spearman	0,251
	Signifikanz (2-seitig)	0,024
	N	81
Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	Korrelation nach Pearson	0,361
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	78
Ich spreche Probleme sofort an	Korrelation nach Pearson	0,267
	Signifikanz (2-seitig)	0,018
	N	78
T1 DW Angst	Korrelation nach Pearson	-0,238
	Signifikanz (2-seitig)	0,031
	N	82
T1 DW Aktive Coping	Korrelation nach Pearson	0,358
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	78
T1 DW Lebenszufriedenheit/Schule	Korrelation nach Pearson	0,251
	Signifikanz (2-seitig)	0,024
	N	81

Tabelle 61: markante Korrelationen mit „familiäre Unterstützung“ bei den ehemaligen Gymnasiasten nach Pearson im T2

T2: signifikante Korrelation nach Pearson		Familiäre Unterstützung
Nachhilfe	Korrelation nach Pearson	0,272
	Signifikanz (2-seitig)	0,017
	N	77
Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	Korrelation nach Pearson	0,447
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	81
T1 DW Angst	Korrelation nach Pearson	0,236
	Signifikanz (2-seitig)	0,033
	N	82
T1 DW Aktive Coping	Korrelation nach Pearson	0,059
	Signifikanz (2-seitig)	0,609
	N	78

Tabelle 62: markante Korrelationen mit „familiäre Unterstützung“ bei der Vergleichsgruppe nach Pearson/Spearman im T1

T1: signifikante Korrelation nach Pearson/Spearman*		Familiäre Unterstützung
Nachhilfe	Korrelation nach Pearson	0,299
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1053
Familie nimmt Schulzeugnisse wichtig	Korrelation nach Pearson	0,111 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1117
Anzahl Bücher*	Korrelation nach Spearman	0,103 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,001
	N	1120
Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	Korrelation nach Pearson	0,310
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1078
Ich spreche Probleme sofort an	Korrelation nach Pearson	0,244
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1074
T1 DW Schuleinstellung	Korrelation nach Pearson	0,233
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1120
T1 DW HA und Lernen am WE und in Ferien	Korrelation nach Pearson	0,266
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1123
T1 DW Aktive Coping	Korrelation nach Pearson	0,334
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1079

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 63: markante Korrelationen mit „familiäre Unterstützung“ bei der Vergleichsgruppe nach Pearson/Spearman im T2

T1: signifikante Korrelation nach Pearson/Spearman*		Familiäre Unterstützung
Nachhilfe	Korrelation nach Pearson	0,378
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1073
Anzahl Bücher*	Korrelation nach Spearman	0,136 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1121
Durchschnittsnote*	Korrelation nach Spearman	0,138 **
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1102
Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	Korrelation nach Pearson	0,371
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1104
T2 DW HA und Lernen am WE und in Ferien	Korrelation nach Pearson	0,275
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118
T2 DW Aktive Coping	Korrelation nach Pearson	0,338
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
T2 DW Lebenszufriedenheit/sozial	Korrelation nach Pearson	0,267
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1119

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 64: markante Korrelationen mit „sozioökonomischer Hintergrund“ bei den ehemaligen Gymnasiasten nach Spearman im T1

T1: signifikante Korrelation nach Spearman		sozioökonomischer Hintergrund
Hilfe durch Eltern	Korrelationskoeffizient	0,231
	Sig. (2-seitig)	0,040
	N	79
Eltern üben mit mir regelmäßig	Korrelationskoeffizient	0,244
	Sig. (2-seitig)	0,029
	N	80
Besitze TV	Korrelationskoeffizient	-0,347
	Sig. (2-seitig)	0,001
	N	81
T1 DW FamU	Korrelationskoeffizient	0,251
	Sig. (2-seitig)	0,024
	N	81

Tabelle 65: markante Korrelationen mit „sozioökonomischer Hintergrund“ bei den ehemaligen Gymnasiasten nach Spearman im T2

T2: signifikante Korrelation nach Spearman		sozioökonomischer Hintergrund
Erwartungshaltung meiner Eltern	Korrelationskoeffizient	0,303
	Sig. (2-seitig)	0,006
	N	80
T1 DW schul. SWE	Korrelationskoeffizient	0,222
	Sig. (2-seitig)	0,045
	N	82
T1 DW Aktive Coping	Korrelationskoeffizient	0,317
	Sig. (2-seitig)	0,005
	N	78

Tabelle 66: markante Korrelationen mit „Freunde/Peers“ bei der Vergleichsgruppe nach Pearson im T1

T1: signifikante Korrelation nach Pearson		Freunde/Peers
In einer Klemme kann man sich auf seine Mitschüler verlassen	Korrelation nach Pearson	0,355
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
Bei schlechten Noten trösten die Mitschüler	Korrelation nach Pearson	0,293
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1106
Mitschüler helfen bei Schwierigkeiten	Korrelation nach Pearson	0,311
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1107
T1 DW allg SWE	Korrelation nach Pearson	0,227
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
T1 DW soz. SW	Korrelation nach Pearson	0,276
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1114
T1 DW UKlima Schüler	Korrelation nach Pearson	0,387
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
T1 DW Gruppe-Wohlbefinden	Korrelation nach Pearson	0,270
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	682
T1 DW Lebenszufriedenheit/Schule	Korrelation nach Pearson	0,218
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1112
T1 DW Lebenszufriedenheit/sozial	Korrelation nach Pearson	0,322
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1111

Tabelle 67: markante Korrelationen mit „Freunde/Peers“ bei der Vergleichsgruppe nach Pearson im T2

T2: signifikante Korrelation nach Pearson		Freunde/Peers
In einer Klemme kann man sich auf seine Mitschüler verlassen	Korrelation nach Pearson	0,285
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1119
Bei schlechten Noten trösten die Mitschüler	Korrelation nach Pearson	0,239
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1110
Mitschüler helfen bei Schwierigkeiten	Korrelation nach Pearson	0,211
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1115
T2 DW SWG	Korrelation nach Pearson	0,269
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1116
T2 DW soz. SW	Korrelation nach Pearson	0,263
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1119
T2 DW UKlima Schüler	Korrelation nach Pearson	0,295
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1120
T2 DW Gruppe-Wohlbefinden	Korrelation nach Pearson	0,273
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	694
T2 DW Lebenszufriedenheit/Schule	Korrelation nach Pearson	0,247
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1119
T2 DW Lebenszufriedenheit/sozial	Korrelation nach Pearson	0,393
	Signifikanz (2-seitig)	0,000
	N	1118

Tabelle 68: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items der Gruppenbesonderheiten der ehemaligen Gymnasiasten im T1

	N		Mittelwert	Minimum	Maximum
	Gültig	Fehlend			
Wir sind cooler angezogen	45	37	2,267	1	4
Die Anderen sind in der Schule schlechter als wir	46	36	1,978	1	4
Unsere Klamotten sind toller	45	37	2,111	1	4
Wir sind besser im Sport	46	36	2,413	1	4
Unsere Noten sind besser als die der Anderen	46	36	2,043	1	4
Wir kommen aus dem selben Land (Nation)	46	36	3,217	1	4
Unsere Eltern haben mehr Geld	45	37	1,889	1	4
Die Anderen sind im Sport nicht so fit	46	36	2,217	1	4
Wir sind etwas Besseres	45	37	1,822	1	4
Die Anderen sprechen unsere Sprache nicht	46	36	1,370	1	4

Tabelle 69: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items der Gruppenbesonderheiten der ehemaligen Gymnasiasten im T2

	N		Mittelwert	Minimum	Maximum
	Gültig	Fehlend			
Wir sind cooler angezogen	46	36	2,370	1	4
Die Anderen sind in der Schule schlechter als wir	45	37	1,911	1	4
Unsere Klamotten sind toller	46	36	2,239	1	4
Wir sind besser im Sport	43	39	2,233	1	4
Unsere Noten sind besser als die der Anderen	45	37	2,022	1	4
Wir kommen aus dem selben Land (Nation)	45	37	2,933	1	4
Unsere Eltern haben mehr Geld	44	38	2,227	1	4
Die Anderen sind im Sport nicht so fit	45	37	2,067	1	4
Wir sind etwas Besseres	44	38	2,114	1	4
Die Anderen sprechen unsere Sprache nicht	45	37	1,622	1	4

Tabelle 70: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items der Gruppenbesonderheiten der Realschüler im T1

	N		Mittelwert	Minimum	Maximum
	Gültig	Fehlend			
Wir sind cooler angezogen	717	406	2,296	1	4
Die Anderen sind in der Schule schlechter als wir	717	406	1,927	1	4
Unsere Klamotten sind toller	707	416	2,198	1	4
Wir sind besser im Sport	713	410	2,257	1	4
Unsere Noten sind besser als die der Anderen	705	418	1,966	1	4
Wir kommen aus dem selben Land (Nation)	707	416	3,139	1	4
Unsere Eltern haben mehr Geld	695	428	1,871	1	4
Die Anderen sind im Sport nicht so fit	707	416	2,075	1	4
Wir sind etwas Besseres	707	416	1,796	1	4
Die Anderen sprechen unsere Sprache nicht	708	415	1,333	1	4

Tabelle 71: Statistiken (Zusammenfassung) - Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items der Gruppenbesonderheiten der Realschüler im T2

	N		Mittelwert	Minimum	Maximum
	Gültig	Fehlend			
Wir sind cooler angezogen	724	399	2,394	1	4
Die Anderen sind in der Schule schlechter als wir	722	401	1,986	1	4
Unsere Klamotten sind toller	717	406	2,250	1	4
Wir sind besser im Sport	714	409	2,304	1	4
Unsere Noten sind besser als die der Anderen	716	407	2,004	1	4
Wir kommen aus dem selben Land (Nation)	716	407	3,088	1	4
Unsere Eltern haben mehr Geld	708	415	1,893	1	4
Die Anderen sind im Sport nicht so fit	712	411	2,114	1	4
Wir sind etwas Besseres	713	410	1,941	1	4
Die Anderen sprechen unsere Sprache nicht	715	408	1,397	1	4

Tabelle 72: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des zeitlichen Aufwandes der ehemaligen Gymnasiasten im T1

		AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende
N	Gültig	82	82	81	81
	Fehlend	0	0	1	1
Mittelwert		1,50	1,30	2,75	3,00
Minimum		0	0	1	1
Maximum		4	4	5	5

Tabelle 73: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des zeitlichen Aufwandes der ehemaligen Gymnasiasten im T2

		AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende
N	Gültig	82	80	81	80
	Fehlend	0	2	1	2
Mittelwert		1,20	1,20	2,16	2,91
Minimum		0	0	1	1
Maximum		4	4	5	5

Tabelle 74: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des zeitlichen Aufwandes der Vergleichsgruppe im T1

		AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende
N	Gültig	1116	1113	1120	1120
	Fehlend	7	10	3	3
Mittelwert		1,36	1,23	2,48	3,02
Minimum		0	0	1	1
Maximum		4	4	5	5

Tabelle 75: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des zeitlichen Aufwandes der Vergleichsgruppe im T2

		AVZA: Zeitaufwand für HA pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für Lernen pro Tag	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen in den Ferien	AVZA: Zeitaufwand für HA und Lernen am Wochenende
N	Gültig	1114	1112	1120	1118
	Fehlend	9	11	3	5
Mittelwert		1,32	1,21	2,20	2,97
Minimum		0	0	1	1
Maximum		4	4	5	5

Tabelle 76: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des aktiven Copings der ehemaligen Gymnasiasten im T1

		COPING- AKTIV: Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	COPING- AKTIV: Ich spreche Probleme sofort an	COPING- VERMEIDE ND: Ich reagiere meinen Ärger durch Schreien, Heulen etc. ab	COPING- VERMEIDEN D: Ich ziehe mich zurück, da ich eh nichts ändern kann
N	Gültig	78	78	78	79
	Fehlend	4	4	4	3
Mittelwert		2,67	2,47	3,15	2,62
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Tabelle 77: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des aktiven Copings der ehemaligen Gymnasiasten im T2

		COPING-AKTIV: Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	COPING- AKTIV: Ich spreche Probleme sofort an	COPING- VERMEIDEND: Ich reagiere meinen Ärger durch Schreien, Heulen etc. ab	COPING- VERMEIDEND: Ich ziehe mich zurück, da ich eh nichts ändern kann
N	Gültig	81	81	81	81
	Fehlend	1	1	1	1
Mittelwert		2,65	2,62	3,27	2,86
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Tabelle 78: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des aktiven Copings der Vergleichsgruppe im T1

		COPING-AKTIV: Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	COPING-AKTIV: Ich spreche Probleme sofort an	COPING-VERMEIDE ND: Ich reagiere meinen Ärger durch Schreien, Heulen etc. ab	COPING-VERMEIDEN D: Ich ziehe mich zurück, da ich eh nichts ändern kann
N	Gültig	1078	1074	1074	1071
	Fehlend	45	49	49	52
Mittelwert		2,76	2,52	2,95	2,64
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4

Tabelle 79: Statistiken (Zusammenfassung) - Aufschlüsselung der Mittelwerte der einzelnen Items des aktiven Copings der Vergleichsgruppe im T2

		COPING-AKTIV: Ich bespreche Probleme mit meinen Eltern oder Erwachsenen	COPING-AKTIV: Ich spreche Probleme sofort an	COPING-VERMEIDE ND: Ich reagiere meinen Ärger durch Schreien, Heulen etc. ab	COPING-VERMEIDEN D: Ich ziehe mich zurück, da ich eh nichts ändern kann
N	Gültig	1106	1103	1104	1095
	Fehlend	17	20	19	28
Mittelwert		2,57	2,46	2,94	2,76
Minimum		1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4