

**Bericht über das Projekt AIDA**  
**ADAPTATION IN DER ADOLESZENZ**

Dipl.-Päd. Kerstin Darge und Dr. Christine Wagner

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Valtin

Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie  
Abteilung Grundschulpädagogik

2003

Unser Dank gilt besonders den Schülerinnen und Schülern für ihre engagierte Mitarbeit, den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern für ihre Unterstützung. Wir hoffen auf weiterhin gute Zusammenarbeit.

Des Weiteren bedanken wir uns herzlich bei folgenden Studentinnen und Studenten für ihre Hilfe: Susanne Bartel, Antje Bottke, Anna Müller-Busch, Niko Winkel, Laura Goerke, Manuela Gwozdz, Claudia Heike, Anke Neuhaus, Andreas Probosch, Dorothea Salz, Michael Svestka, Elina Zwickert und Anne Ladstätter.

Für Rückfragen oder Anregungen für unsere weitere Arbeit sind wir folgendermaßen zu erreichen:

Projektgruppe AIDA

Tel. 030/2093-4180 bzw. -4182

Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät IV

Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Abteilung Grundschulpädagogik (Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7)

Unter den Linden 6

10099 Berlin

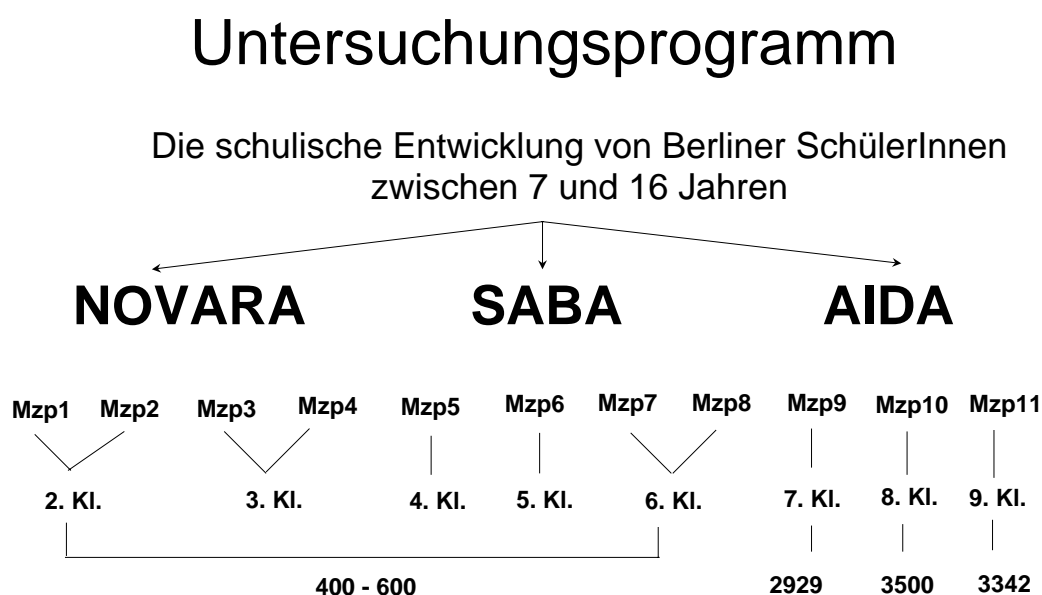
e-mail: [renate.valtin@rz.hu-berlin.de](mailto:renate.valtin@rz.hu-berlin.de)

## 1. Untersuchungsprogramm und Ziele

In der Zeit von Mai bis Juli 2002 hat unsere Forschungsgruppe im Rahmen des Projekts **AIDA 3342 Jugendliche** der neunten Jahrgangsstufe aus Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen in Ost- und Westberlin (**120 Schulen**) zu ihren Einstellungen gegenüber der Schule und den Unterrichtsfächern, dem Schul- und Klassenklima sowie der Unterrichtsgestaltung befragt. Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, zu Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. zum Selbstkonzept, Leistungsmotivation und Prüfungsangst Stellung zu nehmen. Die Schulnoten wurden ebenfalls erfasst.

Das Projekt **AIDA** schließt an die Projekte **NOVARA** (Noten oder Verbalbeurteilung – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen) sowie **SABA** (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration) an, welche die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von der Grundschule (ab Klasse 2) bis in die Sekundarstufe I (bis Klasse 9) verfolgten (vgl. Abb. 1). Da sich seit Beginn der Untersuchung (1994/95) eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern kontinuierlich an allen Befragungen beteiligt haben, ist es möglich, ihre schulische Entwicklung über einen langen Zeitraum zu verfolgen sowie Einsichten in die Bedingungen für schulischen Erfolg und eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung zu gewinnen.

Abbildung 1: Untersuchungsprogramm, Messzeitpunkte und Stichprobenumfang der Projekte NOVARA/SABA/AIDA



Unsere Projektgruppe hat die teilnehmenden Schulen stets über Ergebnisse in Form eines Forschungsberichtes informiert. Diese Ergebnisse und weitere Informationen über unsere Arbeit sind z. B. im Internet nachzulesen unter:

<http://amor.rz.hu-berlin.de/~h0319kfm>.

Der Bericht zum 9. Messzeitpunkt (7. Schuljahr) befasste sich mit Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule auf die Schulleistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Zum 10. Messzeitpunkt (8. Schuljahr) bezogen sich die zentralen Forschungsfragen auf die schulische Entwicklung solcher Schülerinnen und Schüler, die nach dem Übergang in die Sekundarstufe I in unterschiedlichem Grade Anpassungsprobleme (z. B. Verringerung der Lernfreude, Zunahme der Leistungsangst, Verschlechterung der Schulleistungen) äußerten.

Im vorliegenden Bericht über den 11. Messzeitpunkt stellen wir ausgewählte Ergebnisse zu Einstellungen der Schüler/innen gegenüber der Schule, Selbstkonzepten, Leistungsmotivation und Prüfungsangst dar.

## 2. Stichprobe

Von den 3342 befragten Jugendlichen besuchten 55,0 % Schulen in Ostberlin und 45,0 % in Westberlin. Es nahmen mehr Mädchen (52,1 %) als Jungen (47,9 %) an der Befragung teil. 43,3 % der Schüler/innen besuchten das Gymnasium, 25,8 % die Realschule, 6,3 % die Hauptschule, 20,4 % die Gesamtschule und 4,3 % eine kombinierte Real- und Hauptschule (vgl. Tab.1).

Tab. 1: *Zusammensetzung der Stichprobe AIDA zum 11. Messzeitpunkt*

Schulart		männlich	weiblich	Gesamt
Gymnasium	Ostberlin	382	497	879
	Westberlin	248	320	568
	Gesamt	630	817	1447
Realschule	Ostberlin	252	250	502
	Westberlin	193	166	359
	Gesamt	445	416	861
Hauptschule	Ostberlin	49	33	82
	Westberlin	70	58	128
	Gesamt	119	91	210
Gesamtschule	Ostberlin	180	194	374
	Westberlin	142	164	307
	Gesamt	322	358	681
Real- und Hauptschule	Westberlin	85	58	144
	<b>Gesamt</b>	<b>1601</b>	<b>1740</b>	<b>3342</b>

## Methodik

Wie zu den früheren Befragungszeitpunkten wurde auch zum 11. Messzeitpunkt der von der Forschungsgruppe konzipierte Fragebogen „Schule aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler“ eingesetzt. Zur Beantwortung der Fragen stand eine Unterrichtsstunde zur Verfügung. Die Erhebung wurde von geschulten studentischen Hilfskräften durchgeführt. Die Antworten der Schüler/innen wurden nach Inhaltsbereichen gruppiert, mittels Faktorenanalysen analysiert und zu Skalen zusammengefasst. Ferner wurde geprüft, ob sich die Einstellungen von West- und Ostberliner Schülerinnen und Schülern voneinander unterscheiden, ob Mädchen anders antworten als Jungen, und letztlich, ob es Differenzen in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen gibt. Die Analyse erfolgt anhand von Mittelwertunterschieden. Im Einzelnen wird auf folgende Bereiche eingegangen:

### 1. Einstellungen zur Schule

Die allgemeine **Schulfreude** wurde mit dem Item „Wie gern gehst du zur Schule? (0 gar nicht gern, 4 sehr gern) erfasst.

Zur weiteren Differenzierung der grundlegenden Einstellung zur Schule wurde die Skala **Schulverdrossenheit** (4 Items,  $\alpha = 0,73$ , z. B. „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste.“) gebildet. Die fächerspezifische Lernfreude wurde mit folgenden Skalen erfasst:

**Freude an Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern** (4 Items,  $\alpha = 0,69$ , z. B. „Wie gern magst du Mathematik?“)

**Freude an sozialwissenschaftlichen Fächern** (3 Items,  $\alpha = 0,58$ , z. B. „Wie gern magst du Geschichte/Sozialkunde?“)

**Freude an Sprachen** (3 Items,  $\alpha = 0,64$ , z. B. „Wie gern magst du Englisch mündlich?“).

Die individuelle Bedeutung von Erfolgen in der Schule wurde mit der Skala **Werthaltung Leistung** (3 Items,  $\alpha = 0,84$  z. B. „Wie wichtig ist es für dich, in der Schule gute Zensuren zu erreichen?“) erfragt.

### 2. Schulklima und Unterrichtsgestaltung

**Positive Lernatmosphäre/Zusammenhalt** (4 Items,  $\alpha = 0,64$ , z. B. „In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.“)

**Konkurrenz** (5 Items,  $\alpha = 0,70$ , z. B. „Die Schüler/innen gönnen sich untereinander keine guten Noten.“)

**Leistungsdruck** (4 Items,  $\alpha = 0,62$ , z. B. „Die Leistungen wären besser, wenn ich weniger Angst vor Prüfungen und Klassenarbeiten hätte.“)

**Lebensferne** (2 Items,  $\alpha = 0,61$ , z. B. „Was man in der Schule lernt, hat oft nichts mit der Wirklichkeit zu tun.“)

**Kompetenz und Engagement der Lehrer/innen** (8 Items,  $\alpha = 0,83$ , z. B. „Unsere Lehrer/innen sind daran interessiert, dass wir wirklich etwas lernen.“)

**Rücksichtslosigkeit** (3 Items,  $\alpha = 0,51$ , z. B. „Unsere Lehrer/innen nehmen kaum Rücksicht auf Schüler/innen, die nicht mitkommen.“)

### 3. Persönlichkeitsmerkmale

#### Selbstkonzepte

Neben dem allgemeinen **Selbstkonzept der Begabung** (4 Items,  $\alpha = 0,73$ , z. B. „Ich bin klüger als andere in meinem Alter.“) wurden fächerspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte erfragt. Diese wurden nach Faktorenanalysen zu drei Skalen zusammengefasst:

**Fähigkeitsselbstkonzepte für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer** (4 Items,  $\alpha = 0,70$ , z. B. „Ich gehöre in Mathematik zu den (0 = schlechtesten, 4 = besten) Schüler/inne/n.“)

**Fähigkeitsselbstkonzepte für sozialwissenschaftliche Fächer** (4 Items,  $\alpha = 0,68$ , z. B. „Ich gehöre in Geschichte/Sozialkunde zu den (0 = schlechtesten, 4 = besten) Schüler/inne/n.“)

**Fähigkeitsselbstkonzepte für Sprachen** (3 Items,  $\alpha = 0,74$ , z. B. „Ich gehöre in Englisch/mündlich zu den (0= schlechtesten, 4= besten) Schüler/inne/n.“)

#### Leistungsmotivation

**Hoffnung auf Erfolg** (5 Items,  $\alpha = 0,71$ , z. B. „Mir gefallen Aufgaben, von denen ich nicht weiß, ob ich sie schaffe.“)

**Furcht vor Misserfolg** (5 Items,  $\alpha = 0,77$ , z. B. „Wenn ich Probleme nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.“)

#### Prüfungsangst

**Emotionale Reaktionen** (2 Items,  $\alpha = 0,72$ , z. B. „Wenn die Lehrerin/der Lehrer sagt, sie werde prüfen wie viel du gelernt hast, fängt dein Herz dann schneller an zu schlagen?“)

**Irreale Ängste** (3 Items,  $\alpha = 0,55$ , z. B. „Denkst du während der Klassenarbeit, dass du vielleicht ein schlechtes Ergebnis haben wirst?“)

**Besorgtheit** (3 Items,  $\alpha = 0,57$ , z. B. „Machst du dir Sorgen, ob du in die 10. Klasse versetzt wirst?“)

**Prüfungsangst** (Gesamtskala 11 Items,  $\alpha = 0,73$ )

#### 4. Schulnoten

Nach Faktorenanalysen wurden die Schulnoten zu zwei Dimensionen zusammengefasst:

**Noten in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern** (5 Items,  $\alpha = 0,77$ )

**Noten in Sprachen und sozialwissenschaftlichen Fächern** (6 Items,  $\alpha = 0,85$ )

#### 5. Ergebnisse

Zunächst werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen sowie zwischen Ost- und Westberliner Jugendlichen in den zuvor beschriebenen Bereichen dargestellt. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen der Schulunlust und Merkmalen des Schulklimas, der Unterrichtsqualität, der Schulnoten sowie verschiedener Persönlichkeitsmerkmale beschrieben.

#### Einstellungen zur Schule

##### Schulfreude

Schulfreude wurde mit dem Item „Wie gern gehst du zur Schule?“ erfasst. Es zeigt sich, dass 36,1 % der Jugendlichen gern bzw. sehr gern zur Schule zu gehen. Gar nicht gern bzw. weniger gern gingen nur 17,8 % der befragten Jugendlichen zur Schule und 46,0 % gingen weder gern noch ungern zur Schule. Die Mädchen gingen lieber zur Schule als die Jungen: 37,1 % Mädchen gaben an, gern bzw. sehr gern zur Schule zu gehen, während 35,1 % Jungen zu diesem Urteil kamen. Dagegen gingen von den weiblichen Jugendlichen nur 14,7 % gar nicht gern bzw. weniger gern zur Schule. Von den männlichen Jugendlichen kamen 21,5 % zu dieser Einschätzung. (vgl. Abb. 2)

Es gab keine Unterschiede zwischen Ostberliner und Westberliner Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Schüler/inne/n von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen.

Abbildung 2: Prozentanteile der Antworten auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ für männliche und weibliche Jugendliche zum 11. Messzeitpunkt

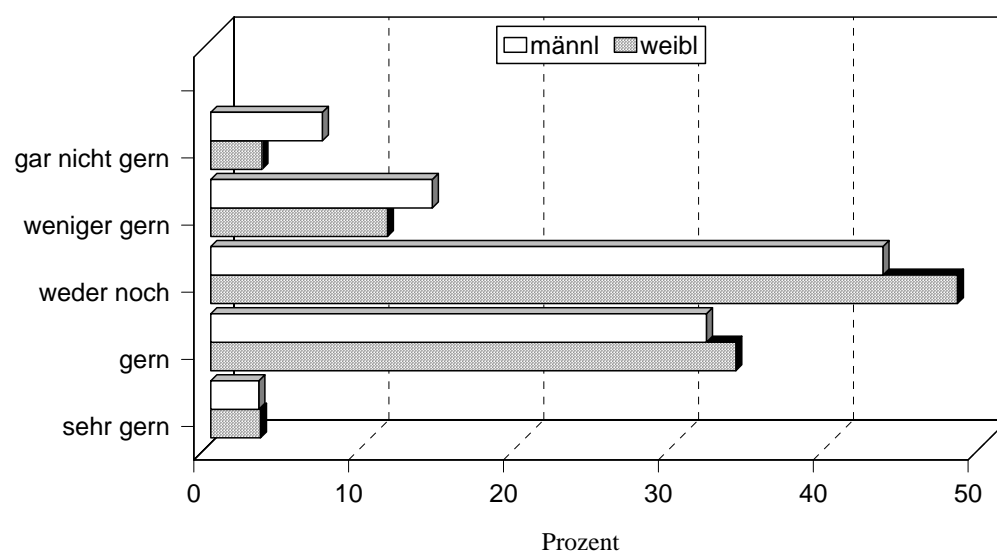
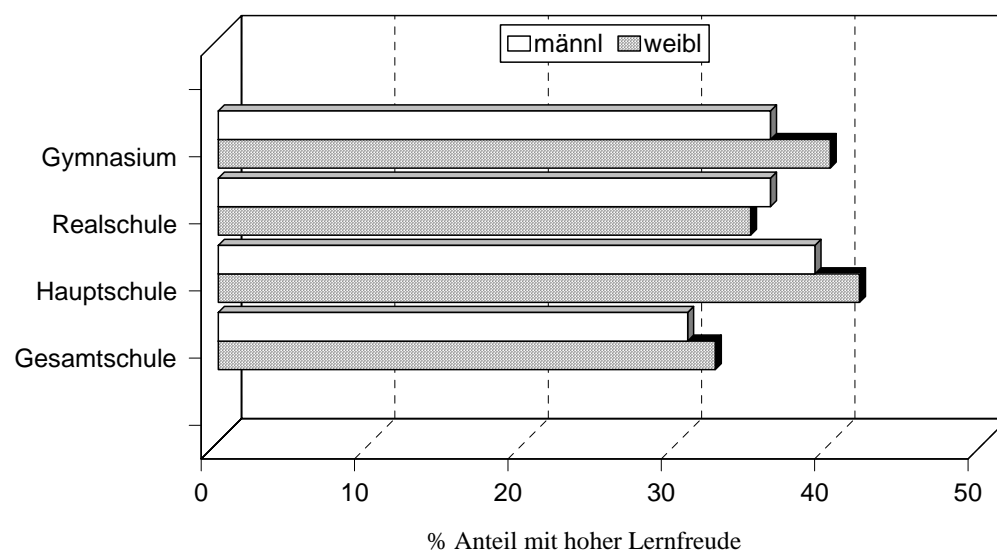


Abbildung 3: Prozentanteile der Schüler/innen, die gern bzw. sehr gern zur Schule gehen, in den verschiedenen Schulformen



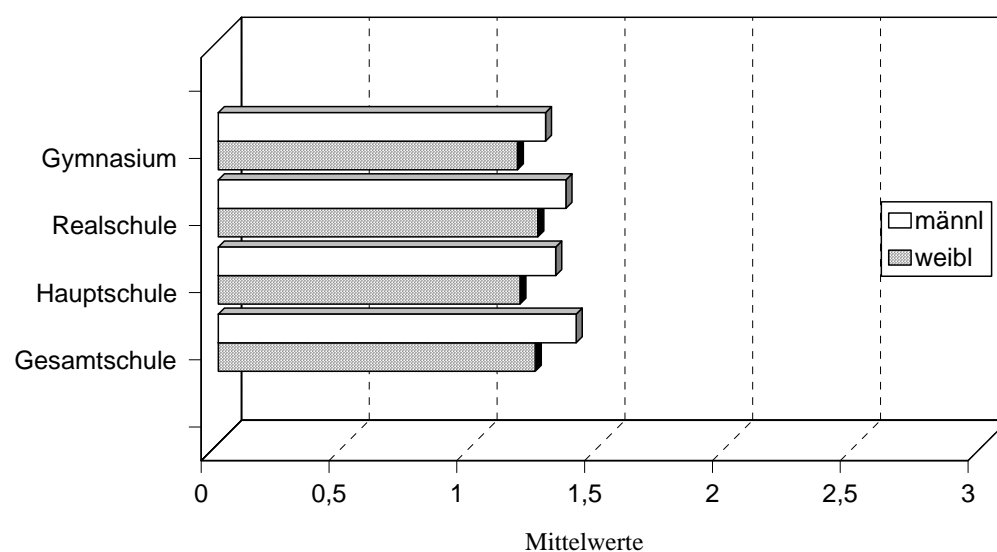
Betrachtet man allein die Neuntklässler, die gern bzw. sehr gern zu Schule gehen (Abb. 3), zeigt sich folgendes: Am häufigsten gaben die Hauptschüler an, gern bzw. sehr gern zur Schule zu gehen. Es folgen die Gymnasiasten und die Real- und Gesamtschüler. Und: es sind die männlichen Realschüler, die mehr Schulfreude empfinden als die Realschülerinnen.



## Schulunlust

Die negative Einstellung zur Schule wurde mit verschiedenen Items erfasst. Der Aussage „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste,“ stimmten 34,8 % der Jugendlichen eher bzw. voll und ganz zu, während 64,8 % meinten, die Aussage treffe eher nicht bzw. gar nicht zu. Dagegen stimmten dem Item „In der Schule gibt es wenig Dinge, die Spaß machen,“ 56,7 % der Jugendlichen eher bzw. vollkommen zu, während nur 42,7 % der Meinung waren, dass dies eher nicht bzw. gar nicht zutreffe. Die Mittelwertanalyse führte zu dem Ergebnis, dass mehr Jungen als Mädchen über Schulunlust klagten. Ebenfalls war die Schulunlust von Gesamtschülern höher als bei den Jugendlichen, die die Real- und Hauptschulen bzw. das Gymnasium besuchten. (Abb. 4)

Abbildung 4: Mittelwerte der Skala Schulunlust für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen

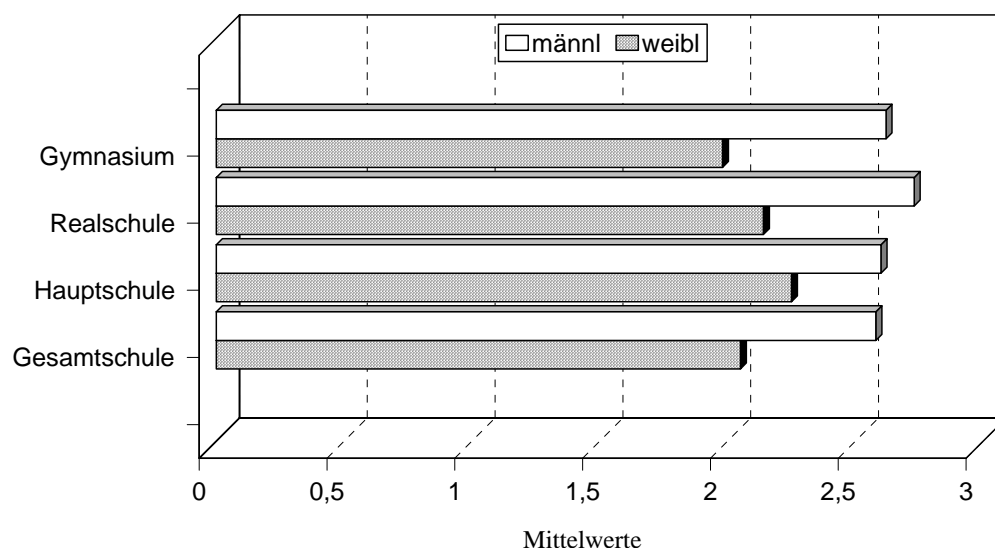


## Fächerbezogene Lernfreude

Die beliebtesten Unterrichtsfächer bei den Schülerinnen und Schülern waren - wie im 8. Schuljahr - Sport und Bildende Kunst. Auch galten Informatik, Biologie und Arbeitslehre als beliebt. Dagegen mochten die Jugendlichen Physik, Deutsch schriftlich und Englisch schriftlich wenig. Die Freude an Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern war bei den Jungen signifikant höher als bei den Mädchen (Abb. 5). Ferner war die Freude an diesen Fächern bei den Schüler/inne/n von Hauptschulen am höchsten und bei den

Gymnasiast/inne/n am niedrigsten. Ost- und Westberliner Schüler/innen unterschieden sich nicht in der fachspezifischen Lernfreude.

Abbildung 5: Mittelwerte der Lernfreude für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer bei Schüler/inne/n von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen

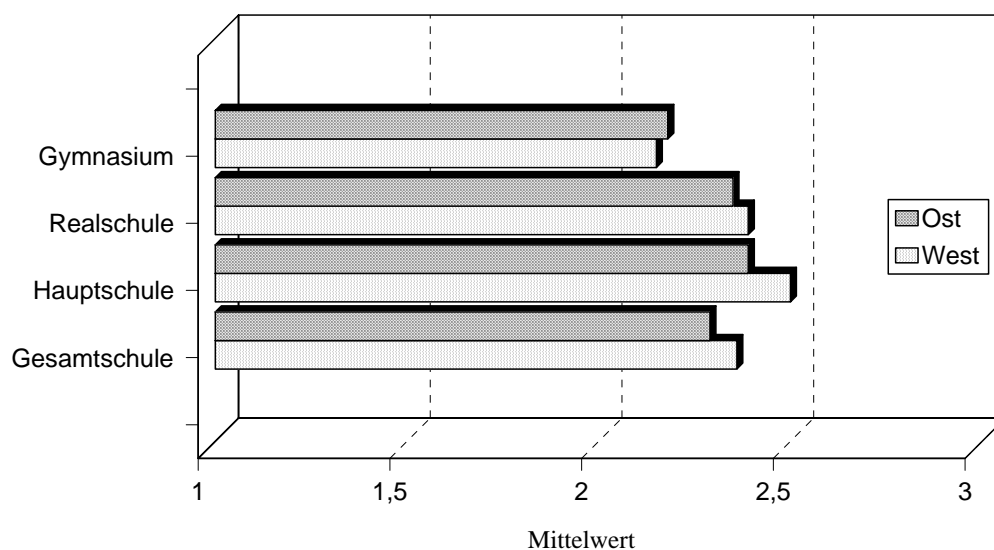


Bezüglich der **sozialwissenschaftlichen Fächer** war die **Lernfreude** der Jungen ebenfalls signifikant höher als die der Mädchen, ebenso mochten die Ostberliner Schüler/innen diese Fächer mehr als die Westberliner. **Englisch und Deutsch (schriftlich)** waren dagegen bei den weiblichen Jugendlichen beliebter als bei den männlichen. Hier war die Lernfreude der Hauptschüler/innen höher als bei ihren Mitschülern der anderen Schulformen.

### Werthaltung Leistung

Für die überwiegende Zahl (85,5 %) der Schüler/innen war es zum 11. Messzeitpunkt ebenso wie im Vorjahr wichtig bzw. sehr wichtig, in der Schule erfolgreich zu sein, gute Zensuren zu erreichen (87,4 %) und in der Schule gut mitzukommen (88,5 %). Die **Wichtigkeit guter Leistungen in der Schule** war für männliche und weibliche Jugendliche sowie Ostberliner und Westberliner Schüler/innen annähernd gleich groß (Abb. 6). Die Hauptschüler/innen schätzten die Wichtigkeit guter Schulleistungen signifikant höher ein als die Schüler/innen von Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien (Abb. 6).

Abbildung 6: Mittelwerte der Skala Werthaltung Leistung für Ost- und Westberliner Schüler/innen von Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen

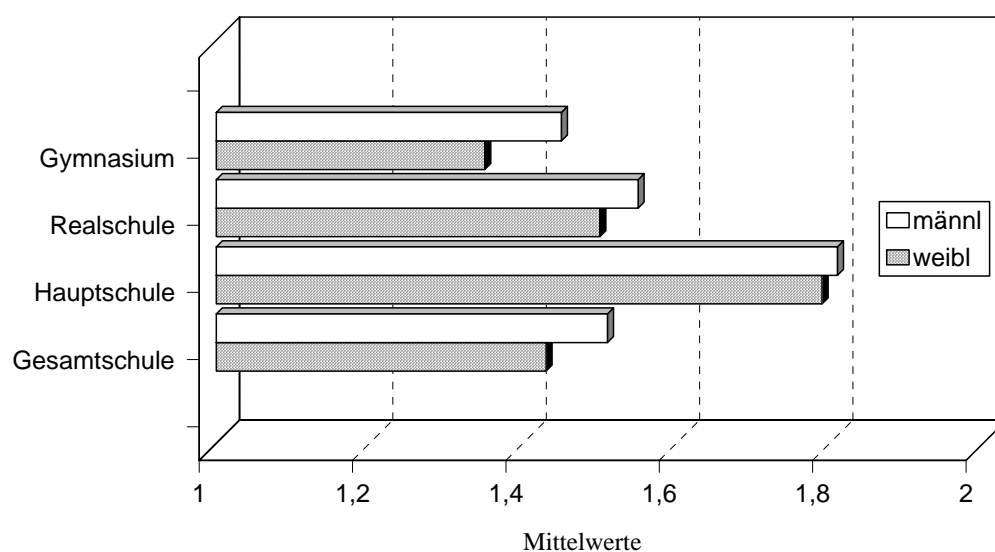


### Schulklima und Unterrichtsgestaltung

#### Positive Lernatmosphäre/Zusammenhalt

Aussagen wie „In meiner Klasse fühle ich mich wirklich wohl,“ (70,9 %), „Wenn einer Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gern,“ (70,2 %), „In unserer Schule herrscht ein freundlicher Umgangston,“ wurde von der Mehrzahl der Schüler/innen (64,8 %) eher bzw. voll und ganz zugestimmt. Die Lernatmosphäre wurde von den Schülern positiver beurteilt als von den Schülerinnen und von den Hauptschüler/inne/n besser als von den Jugendlichen der anderen Schulformen (Abb. 7).

Abbildung 7: Mittelwerte der Skala Positive Lernatmosphäre/Zusammenhalt für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen



### Konkurrenz

Nur wenige Jugendliche stimmten Aussagen eher bzw. voll zu wie zum Beispiel: „Jeder Schüler sieht im anderen den Konkurrenten“ (15,0 %), „Die Schüler/innen gönnen sich untereinander keine guten Noten“ (36,0 %), „In der Klasse muss man vorsichtig sein, zu viel zu tun, sonst machen sich die anderen lustig“ (25,2 %). Die Jungen waren in höherem Maße als die Mädchen und die Hauptschüler/innen in höherem Grade als die Schüler/innen anderer Schulformen der Auffassung, dass in ihrer Klasse ein Klima der Konkurrenz bestehe. Die Ostberliner Jugendlichen nahmen Konkurrenz in geringerem Maße wahr als die Westberliner.

### Leistungsdruck

Recht viele Jugendliche waren der Meinung, dass ihre Leistungen in der Schule besser wären, wenn sie weniger Angst vor Prüfungen hätten (47,9 %) oder sie in der Schule, wenn sie gefragt werden, Dinge vergessen, die sie zu Hause wussten (60,6 %). Leistungsdruck empfinden die weiblichen Jugendlichen stärker als die männlichen. Unterschiede zwischen den Schulformen sowie Ost- und Westberliner Jugendlichen zeigten sich nicht.

### Rücksichtslosigkeit

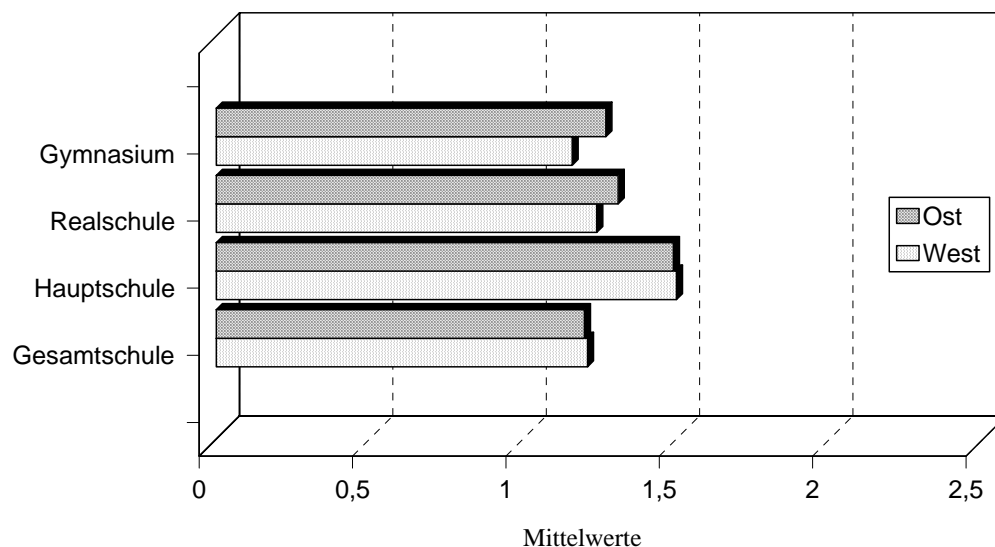
Die Rücksichtnahme der Lehrer gegenüber lernschwachen Schüler/inne/n, erfasst durch Aussagen wie „Unsere Lehrer/innen nehmen kaum Rücksicht auf Schüler, die nicht mitkommen,“ (30,2 %), „Unsere Lehrer/innen blamieren einen, wenn man etwas falsch

macht,“ (17,5 %) wurde nur von einer Minderheit als für viele bzw. alle Lehrerinnen und Lehrer zutreffend eingeschätzt. Allerdings erachteten die Mädchen die Rücksichtslosigkeit der Lehrpersonen als höher als die Jungen. Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Jugendlichen sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen traten nicht auf.

### Kompetenz/Engagement

60,8 % der Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass nur wenige Lehrer/innen den Unterricht spannend und interessant halten, und 43,0 % stimmten der Aussage zu, *keine* Lehrperson sei für sie ein Vorbild. Dass *wenige* Lehrpersonen ein Vorbild für sie seien, meinten 45,9 % der Jugendlichen. Vom Engagement ihrer Lehrpersonen hatten die Jugendlichen dagegen eine bessere Meinung: So gaben 49,9 % an, viele Lehrer/innen seien daran interessiert, dass alle Schüler/innen Fortschritte beim Lernen machen, und 39,8 % meinten, dass sich viele Lehrer/innen anstrengen, schwächere Schüler/innen zu fördern. Die Hauptschüler/innen schätzten die **Kompetenz und das Engagement** der Lehrer/innen höher ein als die Schüler/innen der anderen Schulformen (Abb. 8). Die Ostberliner Jugendlichen beurteilten ihre Lehrer/innen besser als die Westberliner.

Abbildung 8: Mittelwerte der Skala Kompetenz/Engagement für Ost- und Westberliner Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen

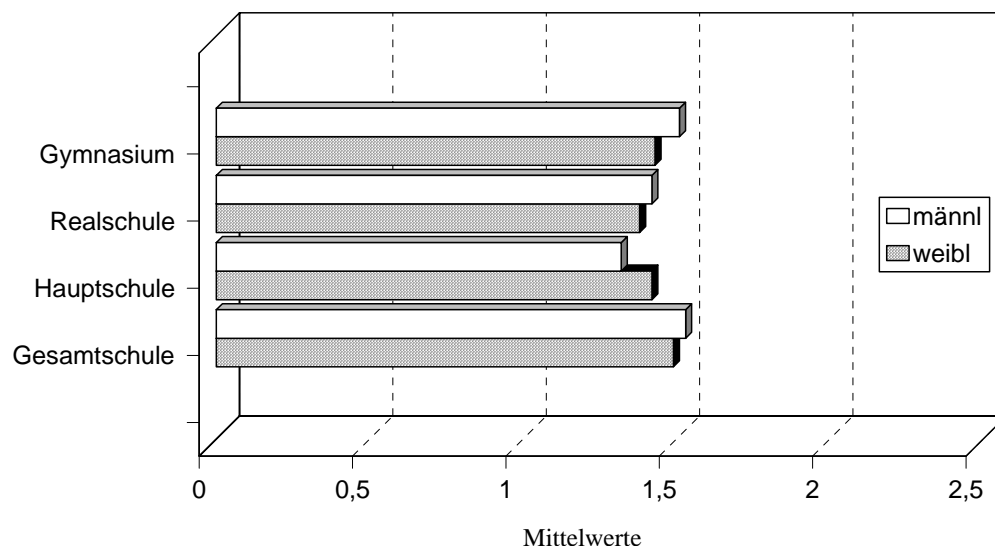


## Lebensferne

Etwa die Hälfte der Jugendlichen stimmten der Aussage „Das Lernen in der Schule hat oft nichts mit der Wirklichkeit zu tun“ eher bzw. vollkommen zu. Auch die Aussage „Was man in der Schule lernt, kann man später nicht gebrauchen“ wurde von 51,4 % der Jugendlichen als zutreffend erachtet.

Die Lebensferne des Unterrichts schätzten die Jugendlichen von Haupt- und Realschulen niedriger ein als diejenigen von Gesamtschulen und Gymnasien (Abb. 9).

Abbildung 9: Mittelwerte der Skala Lebensferne des Unterrichts für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen.



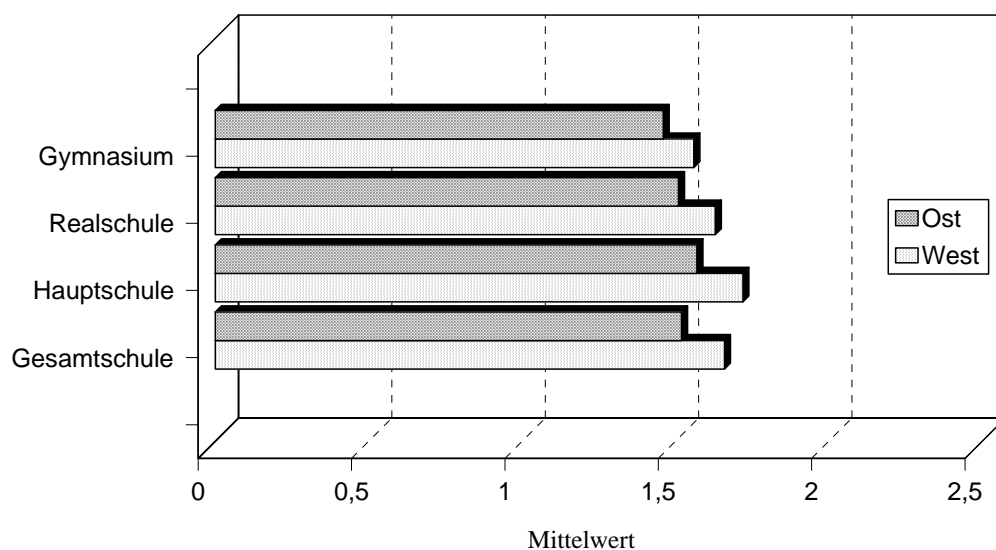
## Persönlichkeitsvariablen

### Selbstkonzepte

#### Allgemeines Selbstkonzept der Begabung

Der Aussage „Ich bin klüger als andere in meinem Alter“ stimmten 31,0 % der Jugendlichen eher bzw. vollkommen zu. Ähnlich hoch waren die Zustimmungen zu der Aussage „Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Alter“ (42,6 %). Die Jungen schätzten ihre **Begabung** signifikant höher ein als die Mädchen und die Westberliner höher als die Ostberliner. Auch kamen Hauptschüler/innen zu besseren Selbsteinschätzungen als die Gesamt- und Realschüler sowie die Gymnasiasten (Abb. 10). Letztere waren am wenigsten zufrieden mit ihrer Begabung und die Hauptschüler/innen am stärksten.

Abbildung 10: Mittelwerte der Skala Selbstkonzept der Begabung von Ost- und Westberliner Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen

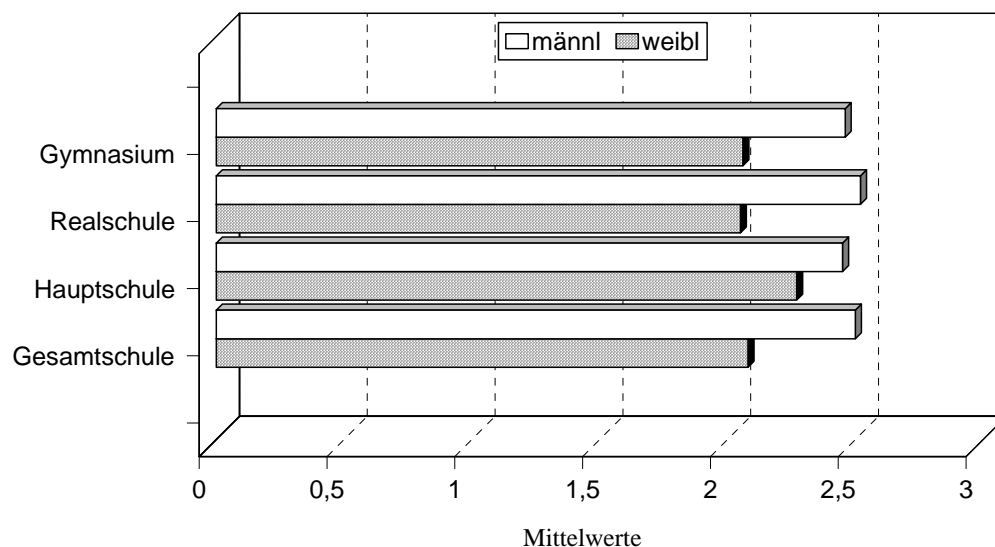


### Fächerspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte

Betrachtet man die einzelnen fächerbezogenen Selbstkonzepte, so beurteilten die Jugendlichen ihre Begabung für Sport, Arbeitslehre, Informatik sowie die (frei gewählten) Fremdsprachen am höchsten und für die Fächer Deutsch schriftlich sowie Englisch schriftlich am niedrigsten ein.

Hinsichtlich Mathematik und anderer naturwissenschaftlicher Fächer schätzten die Jungen ihre Fähigkeiten signifikant höher ein als die Mädchen (Abb. 11).

Abbildung 11: Mittelwerte der Fähigkeitsselbstkonzepte für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen



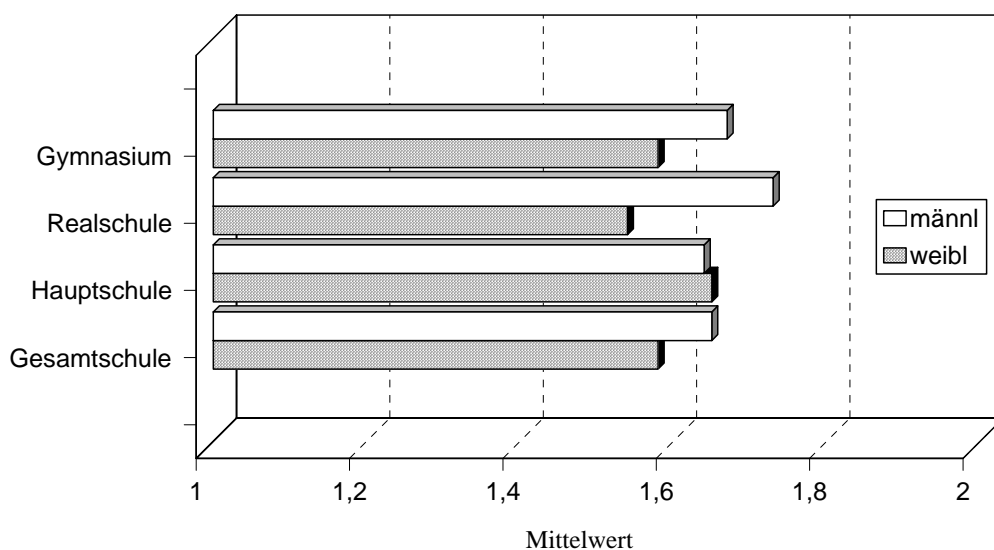
Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen sowie Ost- und Westberliner Jugendlichen gab es nicht. Allerdings waren die Fähigkeitsselbstkonzepte der Hauptschülerinnen deutlich höher als die der Schülerinnen der anderen Schulformen. Auch bezüglich der sozialwissenschaftlichen Fächer schätzten die männlichen Jugendlichen ihre Fähigkeiten höher ein als die weiblichen. Die Selbstkonzepte der Hauptschüler/innen waren am höchsten, die der Realschüler/innen am niedrigsten. Im Vergleich zu den Jungen zeigten die Mädchen allerdings signifikant bessere Selbsteinschätzungen bezüglich der Fächer Deutsch (schriftlich) und Englisch. Die Selbsteinschätzungen der Hauptschüler/innen waren auch hier besser als bei den Jugendlichen der anderen Schulformen.

### Leistungsmotivation

Über drei Viertel der Jugendlichen (78,9 %) stimmten der Aussage „Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin,“ eher bzw. vollkommen zu. Spaß an schwierigen Problemen hatten 65,9 % der befragten Schülerinnen und Schüler. „Ich möchte gern vor eine schwierige Aufgabe gestellt werden“ meinten jedoch nur 33,0 %. Die positive Leistungsmotivation **Hoffnung auf Erfolg** zeigte sich bei den Jungen stärker als bei den Mädchen. Differenzen zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen sowie aus Ost- und Westberlin gab es nicht (Abb. 12).

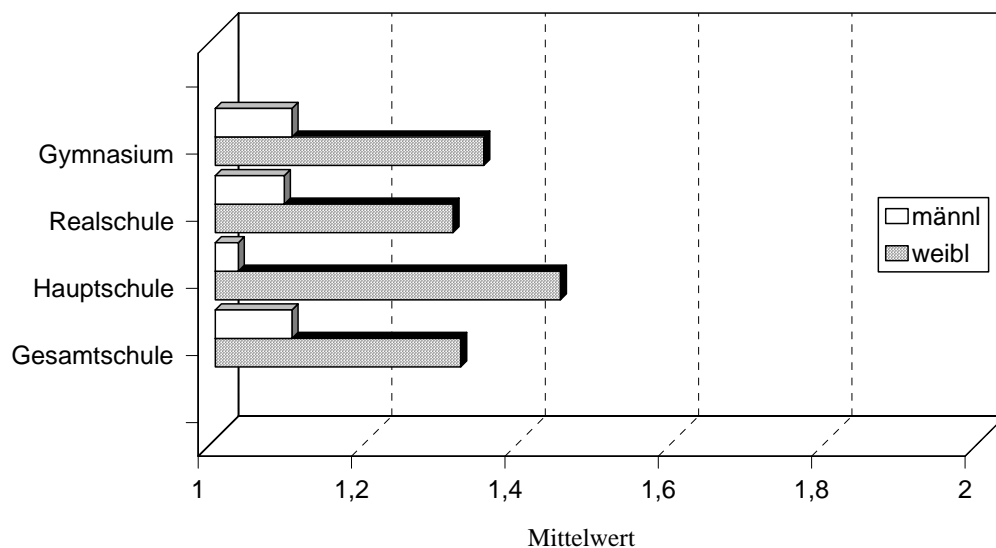


Abbildung 12: Mittelwerte der Skala Hoffnung auf Erfolg für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen



In geringem Maße akzeptierten die Schülerinnen und Schüler Aussagen wie zum Beispiel „Wenn ich an neue, unbekannte Problemen denke, werde ich ängstlich“ (29,0 %) oder „Arbeiten, die ich nicht schaffe, machen Angst, auch wenn niemand den Misserfolg bemerkt“ (31,4 %). Insgesamt war die negative Komponente der Leistungsmotivation **Furcht vor Misserfolg** niedriger ausgeprägt als die positive. In der Furcht vor Misserfolg gab es Geschlechtsunterschiede sowie Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Jugendlichen (Abb. 13): Die Jungen hatten weniger Furcht vor Misserfolg als die Mädchen und die Westberliner weniger als die Ostberliner. Allerdings zeigten die Westberliner Hauptschüler/innen eine wesentlich höhere Furcht vor Misserfolgen als die Ostberliner Hauptschüler/innen.

Abbildung 13: Mittelwerte der Skala Furcht vor Misserfolg für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen

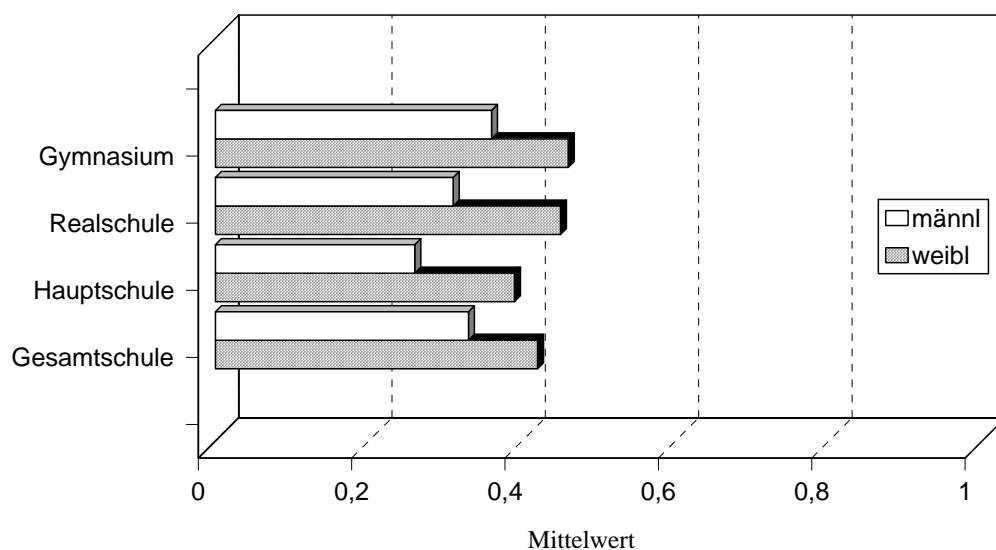


### Prüfungsangst

68,0 % der Jugendlichen hatten keine Angst vor Klassenarbeiten, 67,9 % machten sich keine Sorgen um die Versetzung und 83,0 % der Schüler/innen waren nicht aufgeregt, wenn sie im Unterricht etwas gefragt werden. In höherem Maße wurde zugestimmt bei Prüfungen nervös zu sein (58,7 %), bei schweren Fragen Dinge zu vergessen (58,7 %) sowie bei einer Klassenarbeit an ein schlechtes Ergebnis zu denken (63,3 %).

Jungen hatten weniger Prüfungsangst als Mädchen. Dasselbe gilt für Hauptschüler/innen im Vergleich zu ihren Mitschüler/inne/n der anderen Schulformen (Abb. 14).

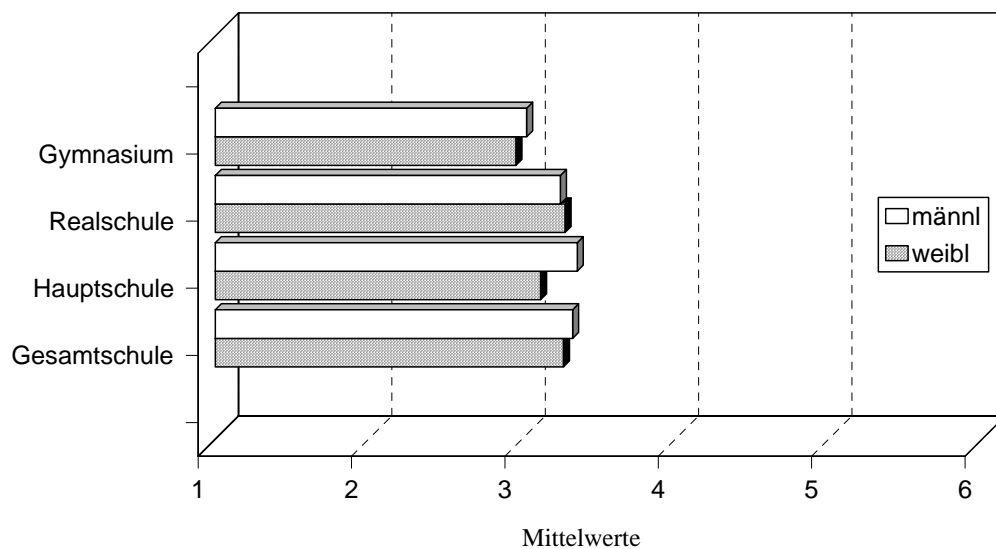
Abbildung 14: Mittelwerte der Skala Prüfungsangst für männliche und weibliche Jugendliche unterschiedlicher Schulformen



### Schulnoten

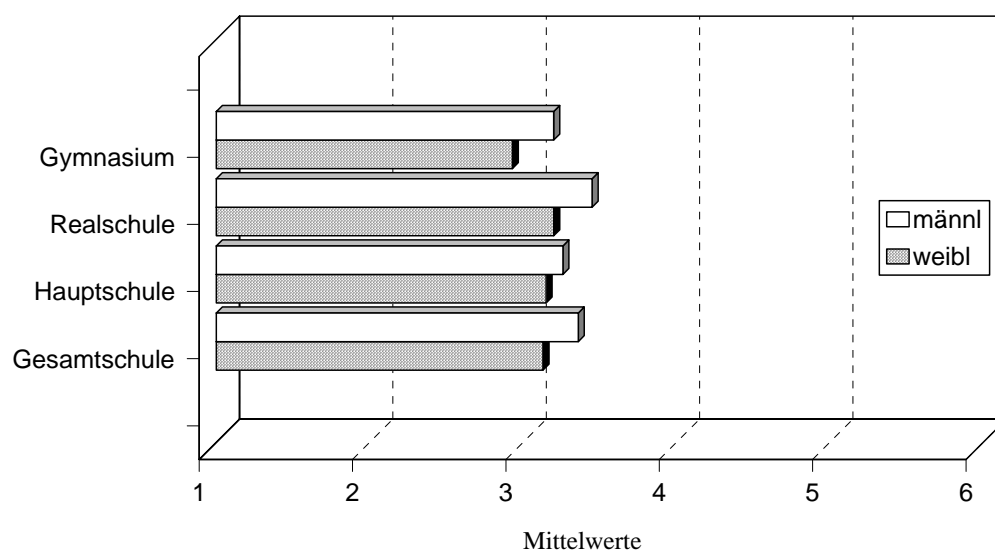
Die Schulnoten in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern waren bei den männlichen und weiblichen Jugendlichen annähernd gleich. Die Gymnasiast/inn/en hatten bessere Noten als die Real-, Haupt- und Gesamtschüler/innen (Abb. 15). Auch waren die Noten der Ostberliner Schüler/innen etwas besser als die der Westberliner.

Abbildung 15: Mittelwerte der Noten in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen



In den Sprachen und den sozialwissenschaftlichen Fächern waren die Noten der Jungen schlechter als die der Mädchen (Abb. 16). Die Ostberliner Jugendlichen erhielten bessere Zensuren als die Westberliner. Auch hatten die Gymnasiast/inn/en bessere Noten als die Jugendlichen anderer Schulformen.

Abbildung 16: Mittelwerte der Noten in den Sprachen und sozialwissenschaftlichen Fächern bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen



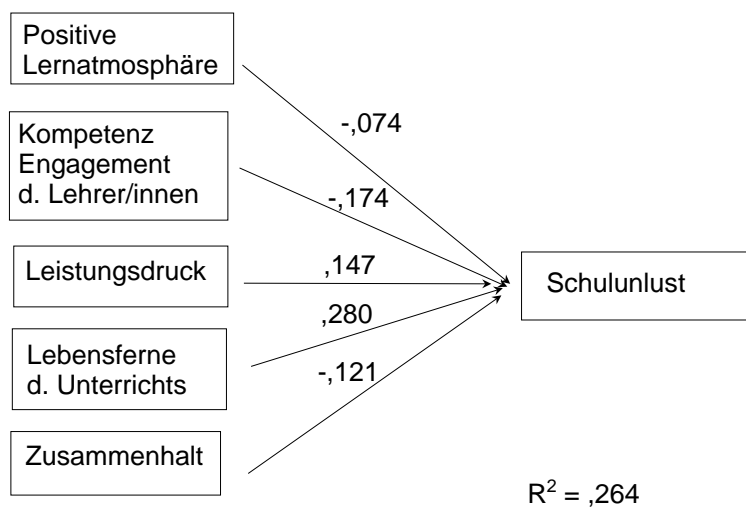
### Die Vorhersage der Schulunlust durch Merkmale des Schulklimas sowie der Unterrichtsgestaltung

In einem weiteren Auswertungsschritt gingen wir der Frage nach, wie sich die Schulunlust in unserer Stichprobe aufgrund der erhobenen Merkmale erklären lässt. Dabei betrachteten wir zunächst das Schulklima und weitere schulische Faktoren.

Die multiple Regressionsanalyse mit den Merkmalen des Schulklimas als Prädiktorvariablen und der Schulunlust als Kriteriumsvariable führte zu dem Ergebnis, dass die Schulunlust signifikant durch Merkmale des Schulklimas sowie der Unterrichtsführung vorhersagbar ist. Der Koeffizient  $R^2=,264$  besagt, dass 26,4 % der Varianz der Kriteriumsvariablen Schulunlust durch die Prädiktorvariablen vorhergesagt werden kann. Die Beta-Gewichte der einzelnen Komponenten, die den Anteil an der Vorhersage der Schulunlust zum Ausdruck bringen, sind in der Abbildung 17 dargestellt. Es wird deutlich, dass vor allem die Lebensferne des Unterrichts in engem Zusammenhang mit der Schulunlust steht. Wurde die Lebensferne des Unterrichts hoch eingeschätzt, so war auch die Schulunlust hoch. Eine enge

Beziehung zur Schul-unlust haben auch die Kompetenz und das Engagement der Lehrer/innen, der Leistungsdruck sowie der Zusammenhalt in der Klasse. Wurde die Kompetenz und das Engagement der Lehrpersonen als niedrig erachtet und der Zusammenhalt in der Klasse ebenfalls, dann war die Schulunlust hoch.

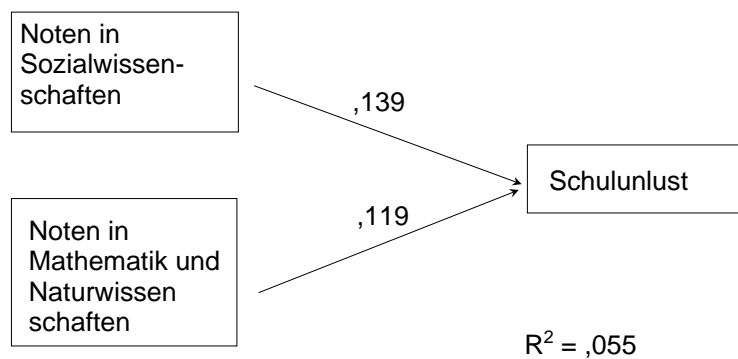
Abbildung 17: Darstellung der Betakoeffizienten von Merkmalen des Schulklimas und des Unterrichts zur Vorhersage der Schulunlust



### Vorhersage der Schulunlust durch die Schulnoten

Der wesentlich niedrigere multiple Regressionskoeffizient zur Vorhersage der Schulunlust durch die Schulnoten ( $R^2 = ,055$ ) gibt an, dass nur 5,0 % der Varianz der Schulunlust durch die Schulnoten vorhersagbar ist. Allerdings waren die Betagewichte, die den Anteil der Noten in beiden Bereichen an der Vorhersage der Schulunlust zum Ausdruck bringen, signifikant. Je schlechter die Noten waren, desto größer war die Schulunlust (Abb. 18).

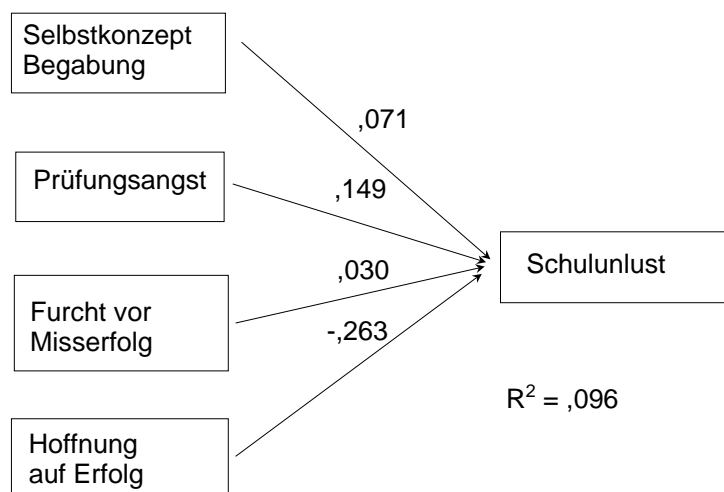
Abbildung 18: Darstellung der Betakoeffizienten für die Schulnoten zur Vorhersage der Schulunlust



### Vorhersage der Schulunlust durch Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen

Der multiple Regressionskoeffizient ( $R^2 = ,096$ ) zur Vorhersage der Schulunlust durch die Persönlichkeitsvariablen zeigt, dass 10,0 % der Varianz der Schulunlust – also nur ein sehr kleiner Teil - durch die Persönlichkeitsvariablen vorhersagbar ist. Die Betakoeffizienten der Variablen Prüfungsangst sowie Hoffnung auf Erfolg waren allerdings signifikant. Das heißt, je höher die Prüfungsangst und je niedriger die Hoffnung auf Erfolg, als desto größer erwies sich die Schulunlust. (Abb. 19).

Abbildung 19: Darstellung der Betakoeffizienten zur Vorhersage der Schulunlust durch Persönlichkeitsvariable



**Fazit:**

Die Ergebnisse des 11. Messzeitpunktes, die hier nur in Teilen dargestellt werden konnten, haben uns zu interessanten Ergebnissen geführt:

Wie schon zu früheren Messzeitpunkten gab eine relativ große Zahl von Jugendlichen (46,0 %) an, weder gern noch ungern zur Schule zu gehen. 36,1 % der Befragten ging gern bzw. sehr gern zur Schule, während 17,8 % weniger gern bzw. gar nicht gern zur Schule gingen. (Laut PISA 2000 gehen weltweit durchschnittlich 30,0 % der Jugendlichen nicht gern zur Schule). Die Schule als Institution wurde dabei von den Mädchen mehr bejaht als von den Jungen. Was die Freude an den einzelnen Unterrichtsfächern betrifft, hatten die männlichen Jugendlichen im Vergleich zu den weiblichen mehr Spaß an Mathematik und Naturwissenschaften sowie an sozialwissenschaftlichen Fächern. Wie auch in anderen Studien gezeigt, bevorzugten Schülerinnen Deutsch und Fremdsprachen.

Die Wahrnehmung des Schulklimas und der Unterrichtsführung war bei den Jugendlichen der verschiedenen Schulformen unterschiedlich. Wie wir bereits zum 9. und 10. Messzeitpunkt (7. und 8. Klasse) feststellten, beurteilten die Hauptschülerinnen und -schüler ihre Schule durchaus positiv. Sie schätzten die Kompetenz und das Engagement der Lehrpersonen höher ein als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Nach ihren Urteilen war der Unterricht praxisnah und ihre Lehrer berücksichtigten die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen. Für die Hauptschüler/innen waren gute Leistungen in der Schule von größerer Wichtigkeit als für die Jugendlichen der anderen Schulformen.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen der grundlegenden Einstellung zur Schule (Schulfreude vs. Schulunlust) und Merkmalen des Schulklimas, der Schulnoten sowie der leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen führte zu dem Ergebnis, dass die Merkmale des Schulklimas und der Unterrichtsführung die Einstellung zur Schule in höherem Maße beeinflussten als die Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen. Wenn der Unterricht lebensnah ist, die Lehrpersonen als kompetent und engagiert wahrgenommen werden und den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen Rechnung getragen wird, dann ist die Schulunlust geringer, als wenn diese Bedingungen nicht gegeben sind. Die Befragung hat auch die zu früheren Zeitpunkten festgestellten Geschlechtsunterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung bestätigt. Die männlichen Jugendlichen schätzten ihre allgemeine und fächerspezifische Begabung höher ein als die weiblichen. Sie hatten auch eine höhere positive Leistungsmotivation, d. h. sie waren eher bereit, sich schwierigen Aufgaben zu stellen und Unsicherheiten in Kauf zu nehmen. Analog war ihre Furcht vor Misserfolg niedriger und ebenso die Prüfungsangst. Stellt man die

besseren Schulnoten der weiblichen Jugendlichen in Rechnung, so ist jedoch die Überlegenheit der Jungen in wichtigen leistungsrelevanten Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung nicht durch schulischen Erfolg bzw. Misserfolg begründet, sondern vermutlich eher durch Erziehungsziele und -praktiken sowie durch den heimlichen Lehrplan in der schulischen und familiären Sozialisation bedingt (Valtin 2001). Über die geschlechtsspezifische Erziehung der Eltern und Lehrer/innen liegen uns jedoch keine Daten vor.

Die Befragungen im Rahmen der Projekte NOVARA/SABA/AIDA, welche die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung Berliner Schülerinnen und Schüler vom Beginn der 2. Klasse bis zum Ende der 9. Klasse zum Inhalt hatten, wurden im Sommer 2002 mit dem 11. Messzeitpunkt abgeschlossen. Mehrere, zum Teil umfangreiche Publikationen zu den gewonnenen Ergebnissen liegen bereits vor (Valtin 2002, Valtin & Wagner 2002, Wagner & Valtin 2002, Wagner & Valtin 2003, Valtin & Wagner i. Vorb.). Der Bericht für die Schulen über den 11. Messzeitpunkt konnte nur einen geringen Ergebnisausschnitt berücksichtigen. Weitere Auswertungen und vor allem längsschnittliche Analysen der individuellen schulischen Entwicklung stehen noch aus. Wir erwarten uns davon weitere Aufschlüsse über kausale Beziehungen zwischen individuellen Leistungs- und Persönlichkeitsvoraussetzungen und schulischen Lernbedingungen.

### **Literatur:**

- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim.
- Valtin, R. (2001): Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In: W. Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 345-354.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2002): Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In: Valtin, R. Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. – Weinheim, S. 113-137.
- Wagner, C. & Valtin, R (2002): Schulleistungen, fächerspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte und allgemeines Selbstwertgefühl von Ost- und Westberliner Schülerinnen und Schülern. Forschungsbericht. – Humboldt Universität Berlin.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003): Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. In: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie 35 (1), S. 27-36.



Valtin, R. & Wagner, C. (i. Vorb.): Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft