

Bericht über das Projekt AIDA
ADAPTATION IN DER ADOLESZENZ

Dr. Martina Stallmann, Dr. Christine Wagner, Dipl.-Päd. Kerstin Darge

Projektleitung: Prof. Dr. Renate Valtin

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

2002

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, Nadine Bunjes, Antonia Gollwitzer, Tina Hermann, Charlotte Kloesel, Nicole Koch, Anne Ladstätter, Anna Müller-Busch, Anke Neuhaus, Yonca Paker, Cordula Sasse, Grit Schedalke, Detlef Seitz, Susanne Tuchscherer, Agnes Unger

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

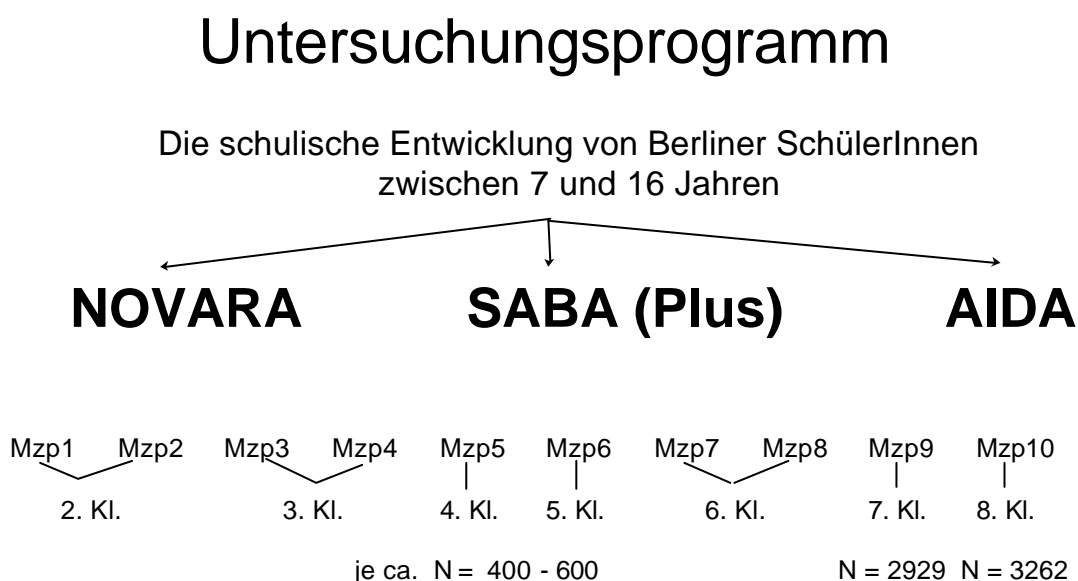
10099 Berlin

1. Untersuchungsprogramm und Ziele

In der Zeit von Mai bis Juli 2001 hat unsere Forschungsgruppe im Rahmen des Projektes AIDA 3262 Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe aus Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen in Ost- und Westberlin u. a. zum Schulklima und zum Lehrerengagement, zu ihrer Einstellung zum Lernen, zur Leistungsangst und Leistungsmotivation sowie zur Bedeutung, den Schulerfolg für sie hat, befragt. Erfasst wurden auch die Leistungen der Schüler in Form von Schulnoten.

Das Projekt AIDA schließt an die Projekte NOVARA (Noten oder Verbalbeurteilung – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen) sowie SABA (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration) an, die Schülerinnen und Schüler von Beginn der Grundschulzeit (ab der 2. Klasse) bis in die Sekundarstufe I (bis zur 8. Klasse) jährlich zu ihren Einstellungen zur Schule sowie zu den Schulleistungen befragten (siehe Abb. 1). Seit Beginn der Untersuchung im Schuljahr 1994/95 haben viele Kinder an allen Befragungen teilgenommen. Somit ist es möglich, die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler über einen sehr langen Zeitraum zu verfolgen sowie Einblicke in die Bedingungen für schulischen Erfolg und eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung zu geben.

Abb. 1: Untersuchungsprogramm und Messzeitpunkte der Projekte NOVARA/SABA/AIDA



Während zum 9. Messzeitpunkt (Mitte des 7. Schuljahres) die Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule auf die Schulleistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Untersuchung standen (vgl. den Bericht an die Schulen vom September 2000), sind die zentralen Forschungsfragen zum 10. Messzeitpunkt (Ende des 8. Schuljahres) Folgende:

1. Wie ist die weitere schulische Entwicklung der 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?
2. Wie beeinflussen schulische Kontextbedingungen die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die weiterführende Schule?

2. Stichprobe

Zum 10. Messzeitpunkt haben sich 119 Berliner Schulen an der Untersuchung beteiligt: 66 Schulen liegen in den ehemaligen Ostbezirken und 53 in den westlichen Stadtbezirken. An einigen Schulen wurden nur wenige Kinder z. T. auch einzelne Kinder befragt. An anderen Schulen waren es bis zu 100 Kindern. 52 Schulen (44 %) haben sich mit 20 Kindern und mehr an der Untersuchung beteiligt. Meist wurden die Kinder in ihren Klassen befragt. Insgesamt haben sich 1713 Schülerinnen und 1549 Schüler (N = 3262) an der Untersuchung beteiligt. Die Tabellen 1a bis 1c geben einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts, der Schulart sowie des Schulstandortes.

Tab. 1a: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent
männlich	1549	47,5
weiblich	1713	52,5
Gesamt	3262	100,0

Tab. 1b: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schulart

	Häufigkeit	Prozent
Gymnasium	1533	47,0
Realschule	858	26,3
Hauptschule	245	7,5
Gesamtschule	626	19,2
Gesamt	3262	100,0

Tab. 1c: Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schulstandort

	Häufigkeit	Prozent
Ostberlin	1766	54,1
Westberlin	1496	45,9
Gesamt	3262	100,0

3. Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Schulberichtes beziehen sich ausschließlich auf den 10. Messzeitpunkt, d. h. auf die zum Ende der 8. Klasse erhobenen Daten. Im Einzelnen wird Bezug genommen auf folgende Aspekte: Schulklima, Lernfreude, Leistungsangst, Leistungsmotivation sowie auf die Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler. Über individuelle Veränderungen in den Schulleistungen und in der Persönlichkeitsentwicklung von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I werden wir zu einem späteren Zeitpunkt berichten.

3.1 Schulklima

Unter dem Begriff Schulklima werden verschiedene Aspekte des Schullebens verstanden. An dieser Stelle soll dieses anhand von drei Merkmalen beschrieben werden: dem Zusammengehörigkeitsgefühl in den Klassen, dem Konkurrenzempfinden der Schülerinnen und Schüler untereinander und dem Lehrerengagement.

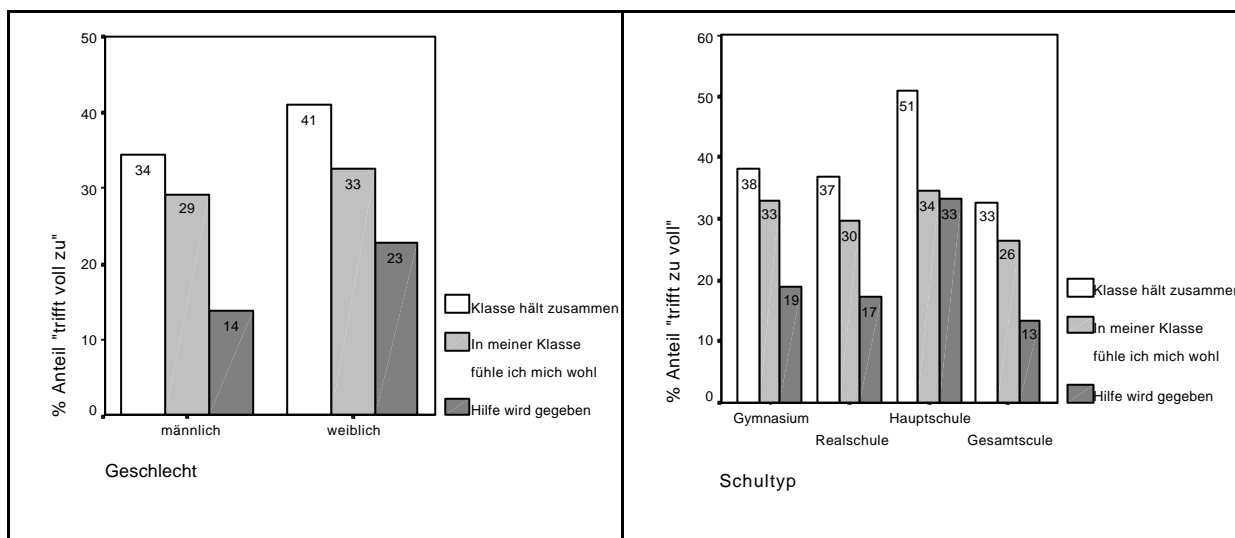
a) Klassenzusammenhalt

Das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse wurde mit drei Aussagen erfasst:

- Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen.
- In meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.
- Wenn einer aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die anderen Schüler gern.

Besonders die Aussage „Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen“ wird von vielen Schülern mit „trifft voll zu“ bewertet: bei den Jungen sind dies 34% und bei den Mädchen 41 %. Ausgesprochen wohl fühlen sich ca. 30 % der Befragten (im Vergleich: nur 6 % fühlen sich unwohl in ihren Klassen). Bei der Aussage zur Hilfestellung durch andere sind nur 18 % davon überzeugt, dass dies voll zu ganz zutrifft. Auffällig ist, dass die Hauptschülerinnen und -schüler den Zusammenhalt in ihrer Klasse sehr positiv bewerten.

Abb. 2: Die Einschätzung des Klassenzusammenhaltes in Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und Schultyp



b) Konkurrenz

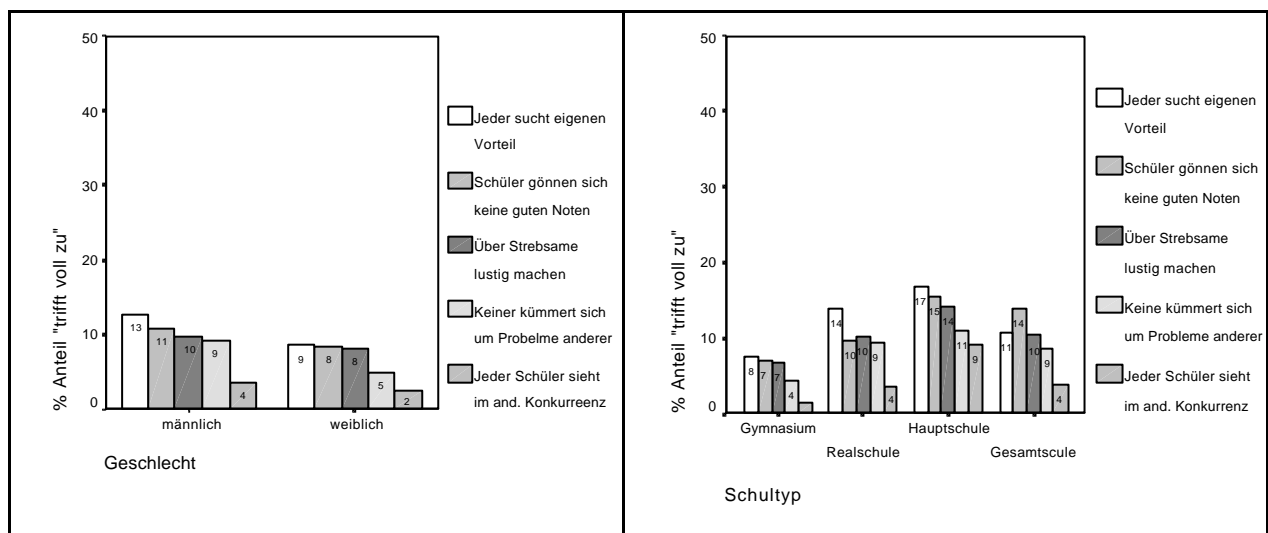
Die Konkurrenzbeziehungen in der Klasse wurden mit folgenden Aussagen erfasst:

- In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.
- Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich die Schüler keine gute Note gönnen.
- In meiner Klasse kümmert sich kaum jemand darum, wenn andere Probleme haben.

- In unserer Klasse muss man ein wenig vorsichtig sein, zu viel für die Schule zu tun, weil die anderen sich sonst leicht darüber lustig machen.
- In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen einen Konkurrenten.

Keiner der fünf Aussagen wird mit mehr als 10 % die volle Zustimmung gegeben. Die Jungen nehmen Konkurrenz stärker wahr als die Mädchen. Hauptschülerinnen und -schüler empfinden die Konkurrenz stärker als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen.

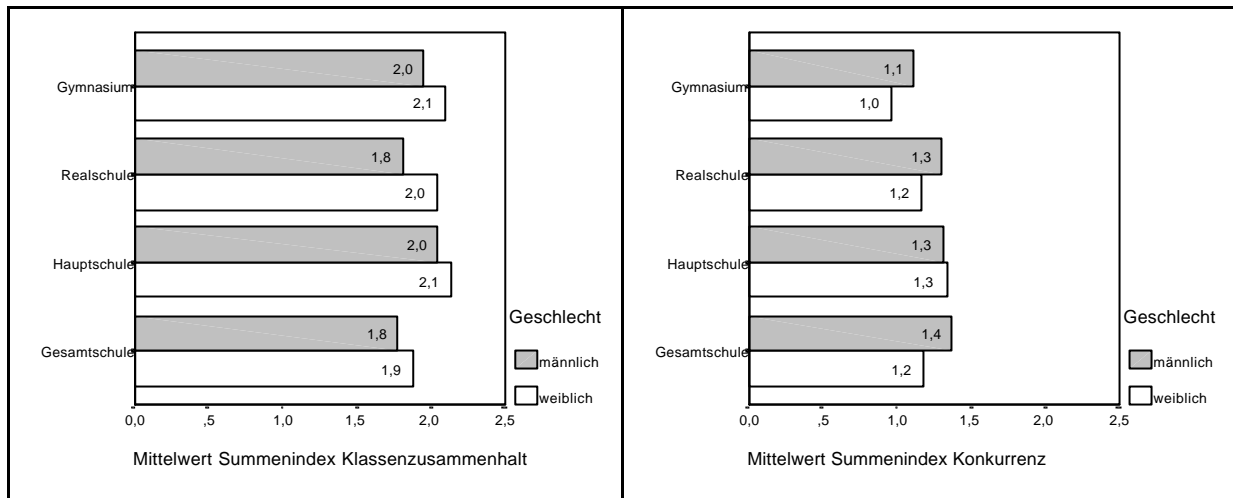
Abb. 3: Die Einschätzung des Merkmals Konkurrenz in Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und Schulart



Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind die positiven Aspekte des Schulklimas (Klassenzusammenhalt) stärker ausgeprägt als die negativen Seiten (Konkurrenz). Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Facetten des Schulklimas untereinander sowie zur allgemeinen Lernfreude wird mit Hilfe von Korrelationsmaßen¹ dargestellt. Dazu wurde zunächst für die Konstrukte „Klassenzusammenhalt“ und „Konkurrenz“ jeweils ein Summenindex über die Antworten gebildet. Diese beiden Indizes haben einen Wertebereich von 0 (d. h. alle Einzelfragen wurden abgelehnt) bis 3 (d. h. alle Einzelfragen wurden zustimmend beantwortet). Die Mittelwerte der beiden Skalen sind nach Schulart und Geschlechtszugehörigkeit differenziert in Abbildung 4 dargestellt.

¹ Hier wird der Korrelationskoeffizient „Spearman-Rho“ verwendet, der Wertebereich rangiert von -1 bis +1, wobei die „0“ aussagt, dass kein Zusammenhang und die „1“, dass ein sehr enger Zusammenhang besteht.

Abb. 4: Mittelwerte der Skalen „Klassenzusammenhalt“ und „Konkurrenz“ in Abhängigkeit von der Schulart und Geschlechtszugehörigkeit



Auf der Basis der Summenindizes werden Zusammenhangsmaße berechnet. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass das Konkurrenzempfinden geringer ist, wenn der Klassenzusammenhalt als gut eingeschätzt wird. Diese beiden Aspekte des Schulklimas schließen sich in der Regel - jedoch nicht immer - aus (Korrelationen zwischen $-0,41$ und $-0,54$). Das Schulklima steht mit der Lernfreude der Schülerinnen und Schüler „Wie gern gehst du zur Schule“ nur in geringem Zusammenhang. Die Korrelationen zwischen „Konkurrenz“ und „Lernfreude“ sind gering (zwischen $-0,01$ und $-0,18$); was insbesondere für die Mädchen insgesamt sowie für die Jungen in der Gesamtschule gilt.

Tab. 2: Der Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Konkurrenz“, „Klassenzusammenhalt“ und „allgemeiner Lernfreude“ (Pearson-Korrelation)

Schulart	Zusammenhang von „Konkurrenz“ und „Klassenzusammenhalt“	Zusammenhang von „Konkurrenz“ und „allgem. Lernfreude“	Zusammenhang von „Klassenzusammenhalt“ und „allgem. Lernfreude“
Gymnasium			
Jungen	- 0,51	- 0,18	+0,28
Mädchen	- 0,55	- 0,09	+0,23
Realschule			
Jungen	- 0,41	- 0,17	+0,23
Mädchen	- 0,51	- 0,06	+0,27
Hauptschule			
Jungen	- 0,42	- 0,12	+0,29
Mädchen	- 0,55	- 0,02	+0,19
Gesamtschule			
Jungen	- 0,46	+0,01	+0,11
Mädchen	- 0,54	- 0,01	+0,13

c) Engagement der Lehrerinnen und Lehrer

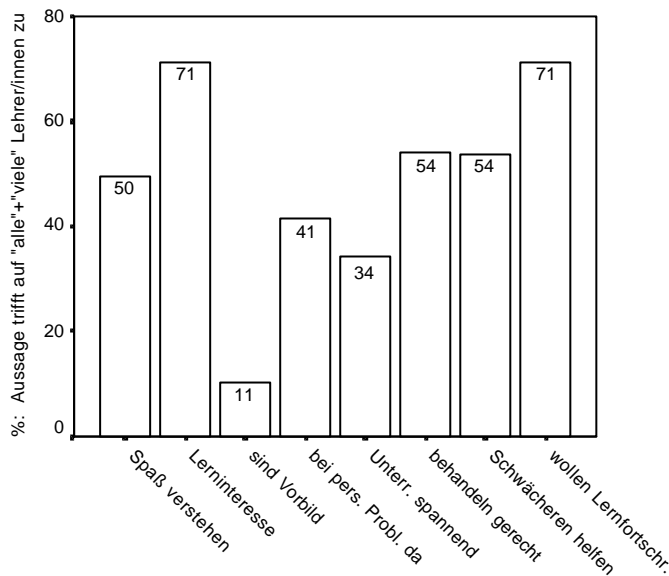
Ein weiterer Aspekt des schulischen Lebens betrifft die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Im Fragebogen gab es 13 Aussagen, zu denen die Schülerinnen und Schüler eine Bewertung vornehmen sollten. Sie sollten einschätzen, ob die jeweilige Aussage auf alle, viele, wenige oder keinen ihrer Lehrer zutrifft. In folgenden acht Aussagen geht es um die Kompetenz und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer:

Unsere Lehrerinnen und Lehrer

- verstehen Spaß,
- sind daran interessiert, dass wir wirklich etwas lernen,
- sind für uns ein Vorbild,
- haben Verständnis für unsere persönlichen Probleme,
- halten den Unterricht interessant und spannend,
- behandeln uns gerecht,
- strengen sich an, um schwächeren Schülern zu helfen,
- sind daran interessiert, dass alle Schülerinnen und Schüler beim Lernen Fortschritte machen.

Die Verteilung der zustimmenden Antworten auf diese Statements ist der Abbildung 5 zu entnehmen. Insgesamt bestätigen die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Engagement in Bezug auf das Interesse an Lernfortschritten (71 %). Auch soziale Aspekte (schwächeren Schülern zu helfen, gerecht zu sein und Spaß zu verstehen) werden von 50 % bis 54 % der Jungen und Mädchen vielen bis allen ihrer Lehrer zugesprochen. Dass der Unterricht interessant und spannend gestaltet wird, sprechen dagegen nur 34 % Schüler/innen vielen bzw. allen Lehrerinnen und Lehrern zu. Lediglich 11 % der Kinder sind der Meinung, alle bzw. viele ihrer Lehrer/innen seien für sie ein Vorbild.

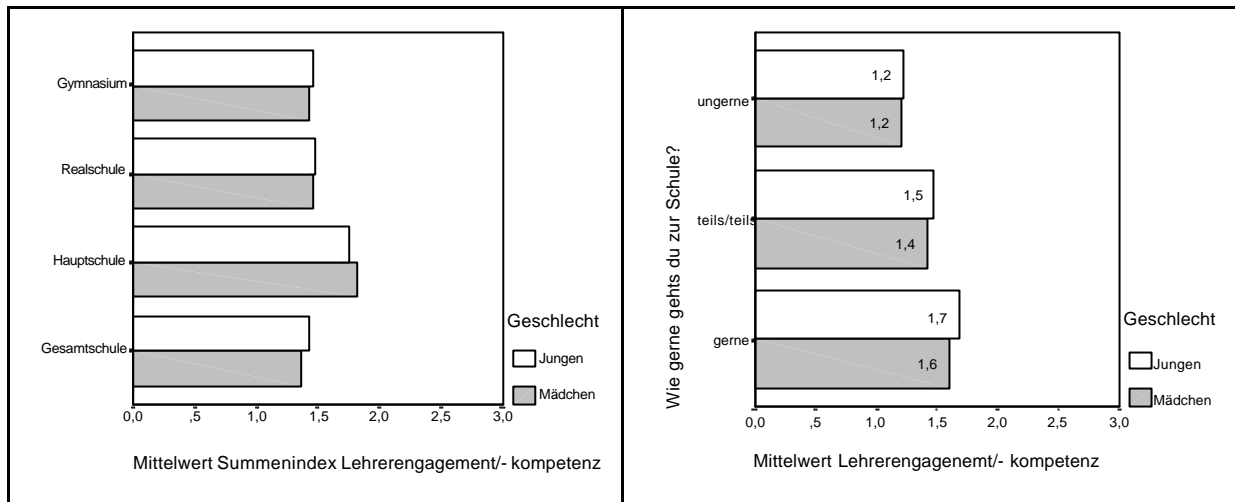
Abb. 5: Anteil der Zustimmung zu Aussagen über das Engagement der Lehrer/innen



Ähnlich wie bei anderen Inhalten des Fragebogens wird auch hier über die acht Aussagen zum Engagement und zur Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ein Summenindex gebildet.² In Abbildung 6 sind die Mittelwerte auf diesem Index nach Geschlechtszugehörigkeit und Schulart aufgeführt. Es zeigt sich folgendes Ergebnis: Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind gering. Beim Vergleich der Schularten fällt auf, dass Hauptschüler ihren Lehrerinnen und Lehrern ein höheres Engagement zusprechen als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen. Setzt man die Einschätzung der Jugendlichen zum Lehrerengagement mit ihrer Lernfreude in Beziehung, zeigt sich Folgendes: Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gern zur Schule gehen, äußern sich positiver über ihre Lehrerinnen und Lehrer als die mit hoher Schulunzufriedenheit.

² Dabei wird der Antwortmöglichkeit „trifft auf keinen Lehrer zu“ eine 0 und den übrigen Kategorien aufsteigend die Werte 1, 2 und 3 zugeordnet. Relativiert auf die Anzahl gültiger Antworten ergibt sich ein Wertebereich von 3 = alle Items treffen auf alle Lehrer zu bis 0 = alle Items treffen auf keinen Lehrer zu.

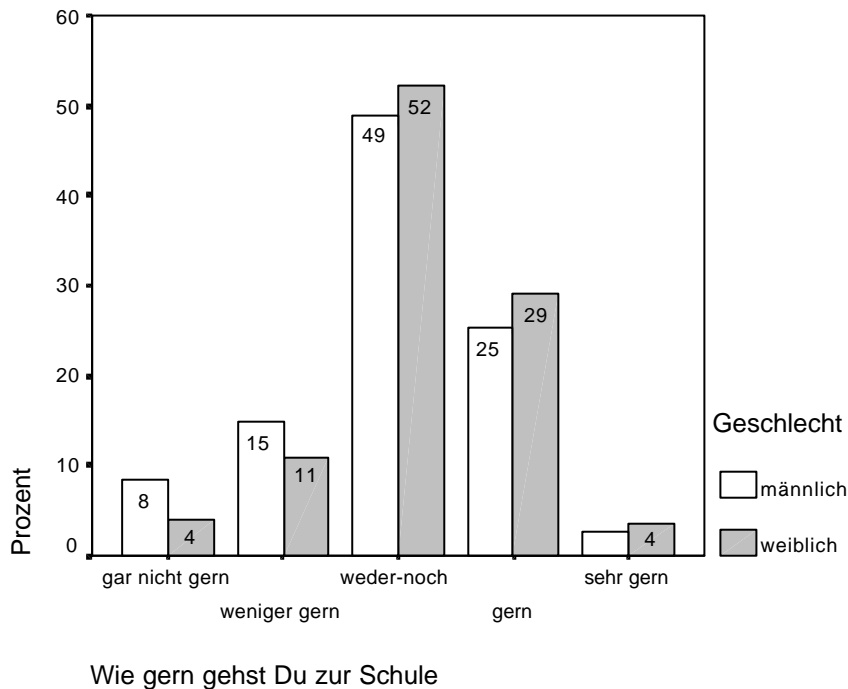
Abb. 6: Die Einschätzung der Merkmale Lehrereengagement und Kompetenz in Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und Schulart sowie der Zusammenhang zur Lernfreude



3.2 Lernfreude

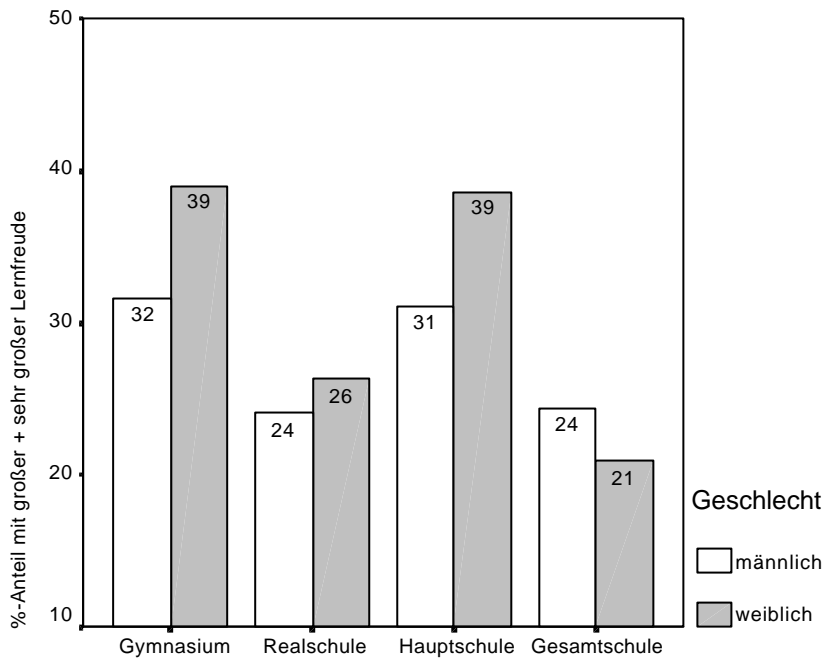
Auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ antworten 30 % der Schülerinnen und Schüler, dass sie gern und sehr gern zur Schule gehen. Die Hälfte der Jugendlichen ist jedoch unentschieden und wählt die Kategorie „weder gern noch ungern“. Die Jungen geben häufiger als die Mädchen an ungern zur Schule zu kommen (Abb. 7).

Abb. 7: Unterschiede in der Lernfreude zwischen Mädchen und Jungen



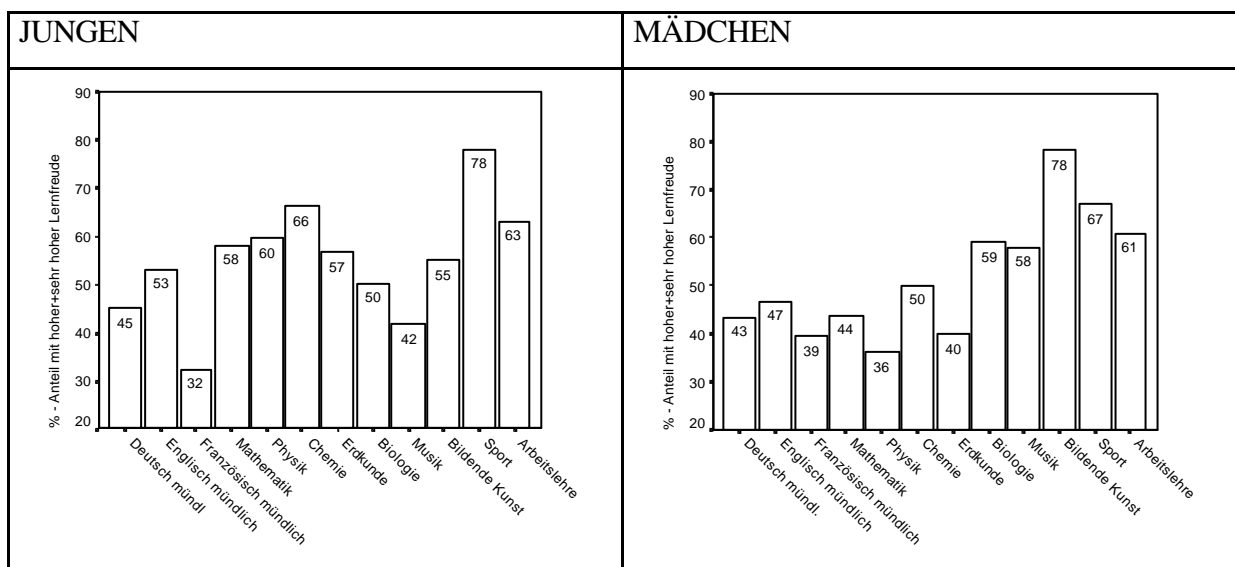
Wird die allgemeine Lernfreude schulformspezifisch analysiert, so berichten Hauptschüler ebenso häufig wie Gymnasiasten über große und sehr große Lernfreude.

Abb. 8: Die Ausprägung der allgemeinen Lernfreude in Abhängigkeit von der Schulform



Neben dieser allgemeinen Frage wurde nach der schulfachbezogenen Lernfreude gefragt. Aus Abbildung 9 ist zu entnehmen, wie viele Schülerinnen und Schüler für das jeweilige Fach angaben, dass sie es sehr gern und gern mögen.

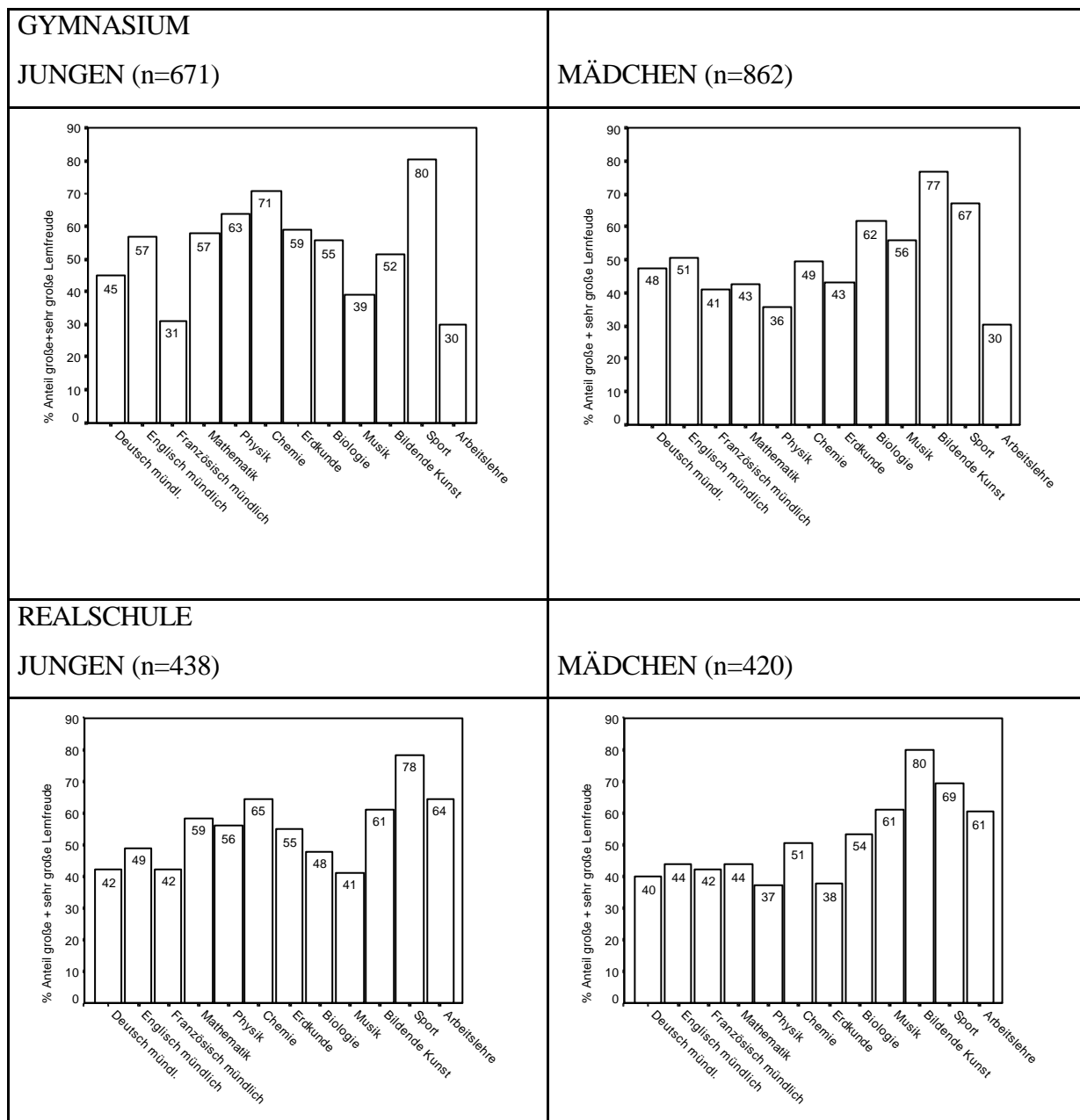
Abb. 9: Schulfachspezifische Lernfreude bei den Jungen und Mädchen

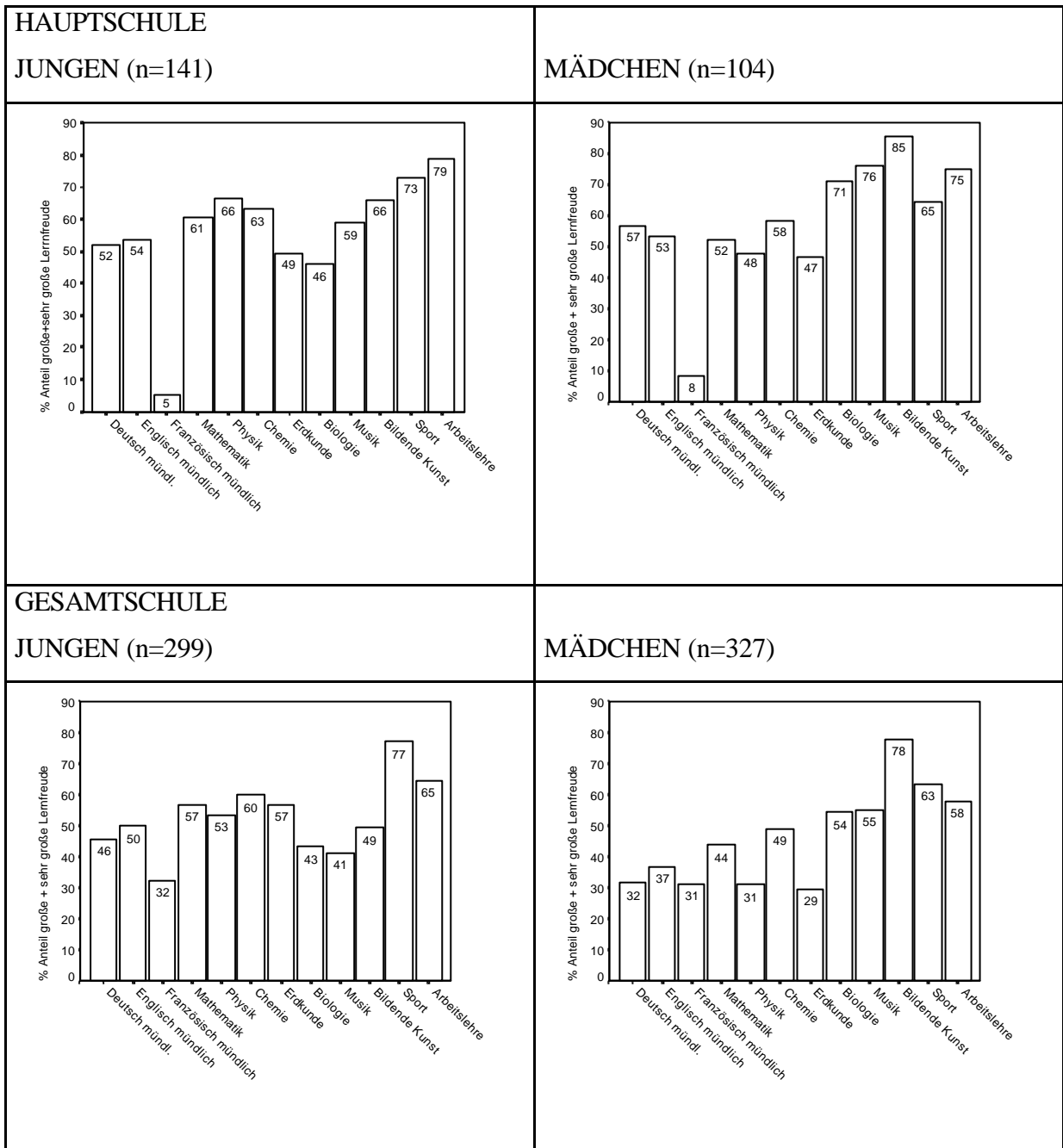


Während die allgemeine Lernfreude bei ca. 30 % der Kinder hoch und sehr hoch ist, liegt die fachspezifische Lernfreude in den meisten Fällen deutlich über diesem Wert (bis zu 78 %). Auffällig ist, dass die Jungen eine höhere fachspezifische Lernfreude aufweisen als die Mädchen, obwohl die Jungen weniger gern zur Schule gehen als die Mädchen. Nur in vier der 12 erfassten Fächer haben die Jungen eine niedrigere Lernfreude als die Mädchen. Die Jungen bevorzugen vor allem das Fach Sport (78 %), gefolgt von den Fächern Chemie (66 %), Arbeitslehre (63 %), Musik (42 %). Das Schlusslicht in der Beliebtheit bildet Französisch (32 %). Mädchen schätzen am meisten Bildende Kunst (78 %). Es folgen die Fächer Sport (67 %), Arbeitslehre (61 %), Biologie (59 %) und Musik (58 %). Physik ist das unbeliebteste Fach (36 %). Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind im Fach Physik - das „Jungenfach“ - und Bildende Kunst - das „Mädchenfach“ - am gravierendsten. Der Unterschied in der Beliebtheit beträgt hier 23 % bzw. 24 %. Als weitere naturwissenschaftlich orientierte Fächer werden Chemie, Mathematik sowie Erdkunde stärker von den Jungen bevorzugt (Unterschiede von 14 % bis 17 % zwischen Jungen und Mädchen). Nur in Biologie geben die Mädchen zu 16 % häufiger als die Jungen große und sehr große Lernfreude an. Es ergibt sich somit aus den vorliegenden Daten ein sehr „traditionelles“ Bild zu der Interessenslage von Jungen und Mädchen.

Um den Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, einen Einblick in die schulformspezifische Verteilung der „Lieblingsfächer“ zu ermöglichen, werden in Abbildung 10 die Ergebnisse nach Schulart und Geschlechtszugehörigkeit aufgeführt. Zu beachten ist, dass bestimmte Fächer in einigen Schulen nur von einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern belegt wird, z. B. Französisch in der Hauptschule oder Arbeitslehre im Gymnasium.

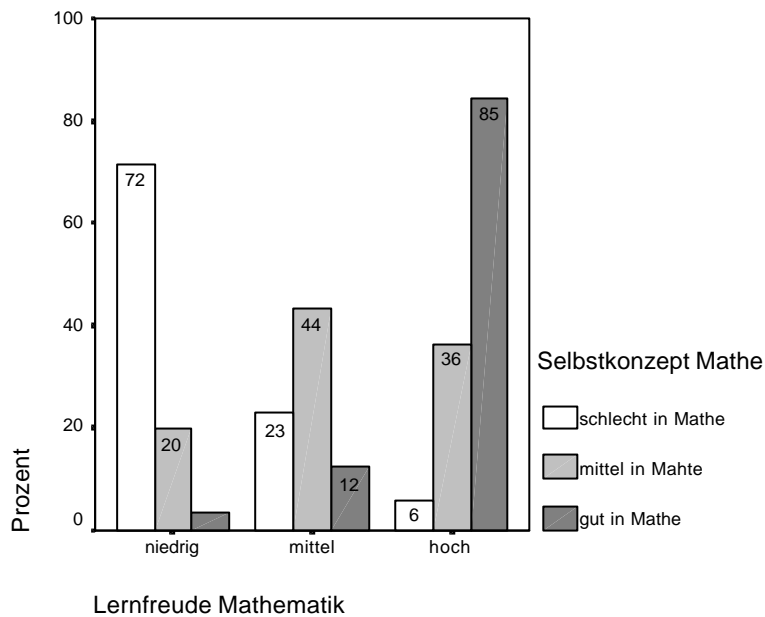
Abb. 10: Schulfachspezifische Lernfreude in Abhängigkeit von Schulart und Geschlechtszugehörigkeit





Die von den Schülerinnen und Schülern berichtete Lernfreude in den verschiedenen Fächern steht in engem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung (d. h. dem relativen Selbstkonzept), ob sie sich im jeweiligen Fach eher als schlechtere oder gute Schülerinnen und Schüler sehen. Exemplarisch ist dieser Zusammenhang am Beispiel des Faches Mathematik in Abbildung 11 dargestellt. So schätzen sich von allen Schülerinnen und Schülern mit hoher Lernfreude in Mathematik zu 85 % als gute Schülerinnen und Schüler in diesem Fach ein. Umgekehrt bezeichnen sich diejenigen mit einer niedrigen Lernfreude in Mathematik zu 72 % auch als schlechte Schülerinnen und Schüler.

Abb. 11: Zusammenhang zw. Lernfreude und relativem Selbstkonzept im Fach Mathematik



Die fachspezifische Lernfreude und das fachspezifische Selbstkonzept steht bei allen Fächern in enger Beziehung (keine Korrelation ist kleiner als 0,55); besonders eng ist dieser Zusammenhang in den Fächern Mathematik und Sport (Korrelation von 0,71 bzw. 0,72).

Allerdings beziehen sich diese Zusammenhänge immer nur auf das jeweilige Fach. Beispielsweise haben Schüler, die Spaß an Mathematik haben und sich dort auch zur Leistungsspitze zählen, oft keine Freude z.B. am Fach Musik und erachten sich dort eher als leistungsschwach. D. h., die Lernfreude in den Einzelfächern wirkt sich wenig auf das Selbstkonzept in anderen Fächern aus (keine Korrelation ist größer als 0,28).

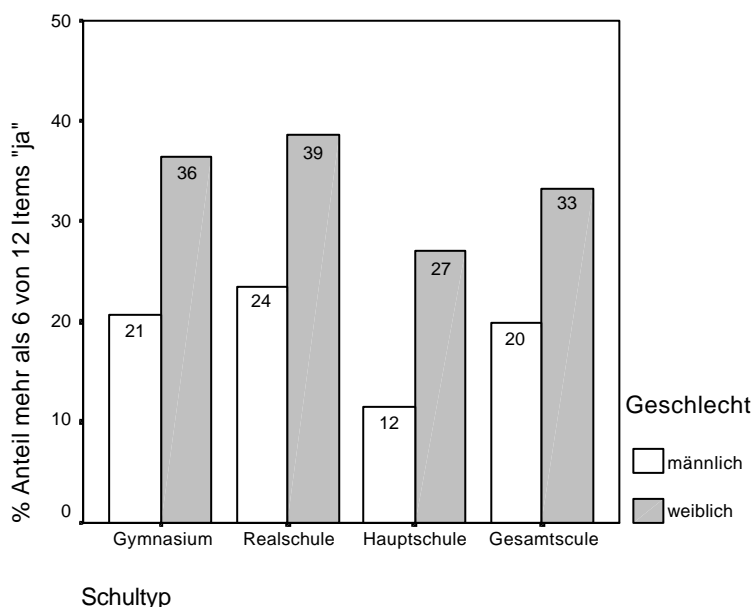
Ebenso steht die allgemeine Lernfreude in einem niedrigen Zusammenhang mit der fachspezifischen Lernfreude (maximale Korrelation 0,28) und dem fachspezifischen Selbstkonzept (maximale Korrelation 0,24). Ob die Schülerinnen und Schüler gern oder ungern zur Schule gehen, hat demnach eher wenig mit der Lernfreude und dem Selbstkonzept in bestimmten Fächern zu tun.

3.3 Leistungsangst

Unter Leistungsangst verstehen wir emotionale Reaktionen auf Leistungsanforderungen, Sorgen, bestimmte Schulabschlüsse nicht zu erreichen sowie irrealer Reaktionen und Kognitionen in Verbindung mit Leistungskontrollen. Die Schülerinnen und Schüler konnten dazu 12 Aussagen mit „ja“ oder „nein“ beantworten (z. B. „Wenn die Lehrerin/der Lehrer sagt, dass ihr eine Klassenarbeit schreibt, hast du dann Angst?“).

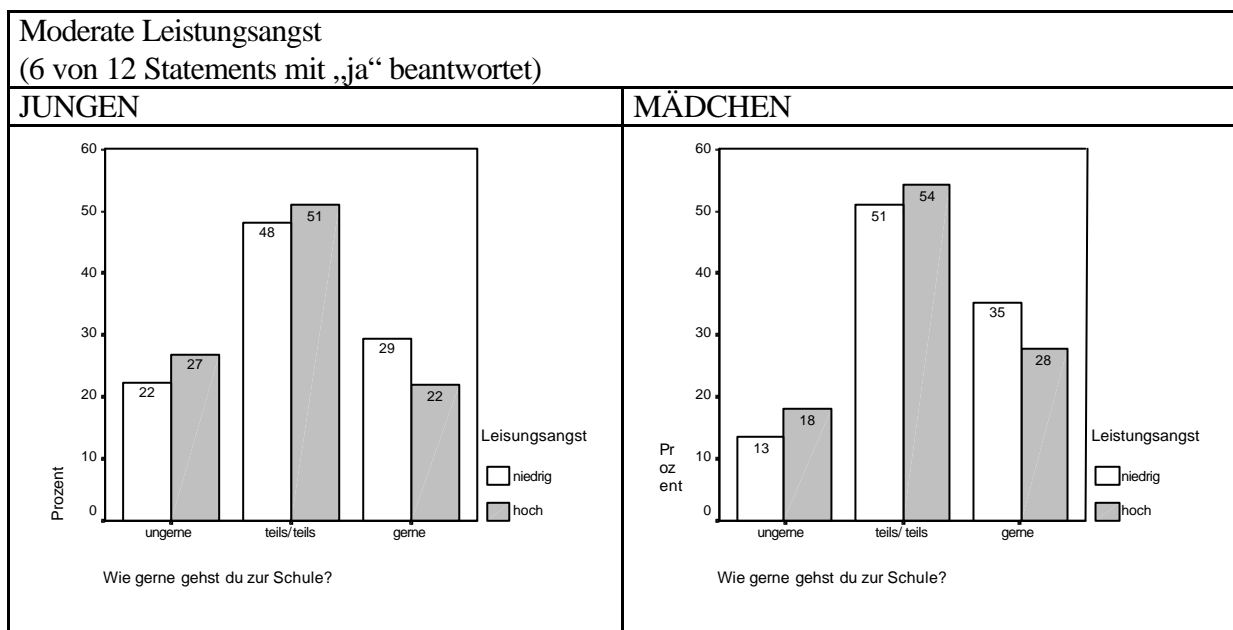
Es zeigt sich, dass 29 % der Schülerinnen und Schüler mehr als die Hälfte der 12 Einzelfragen mit „ja“ beantworteten. Bei dieser Gruppe liegt Leistungsangst zumindest in moderater Form vor. Extreme Formen der Leistungsangst kommen bei ca. 3 % der Kinder vor; diese Kinder haben 11 oder alle Fragen mit „ja“ beantwortet. Wird für jeden Schüler die Anzahl der Ja-Antworten ermittelt und auf die Anzahl der Fragen relativiert (d. h. keine Leistungsangst entspricht dann einem Punktwert von 0 und hohe Leistungsangst einem Wert von 1) ergibt sich für die Gesamtgruppe ein arithmetisches Mittel von 0,42 (Standardabweichung 0,23). Die Mädchen berichten eine höhere Leistungsangst (Mittelwert 0,47) als die Jungen (Mittelwert 0,36). Im Vergleich der verschiedenen Schularten ist Leistungsangst bei den Hauptschülern am niedrigsten ausgeprägt (Jungen M = 0,31; Mädchen M = 0,42).

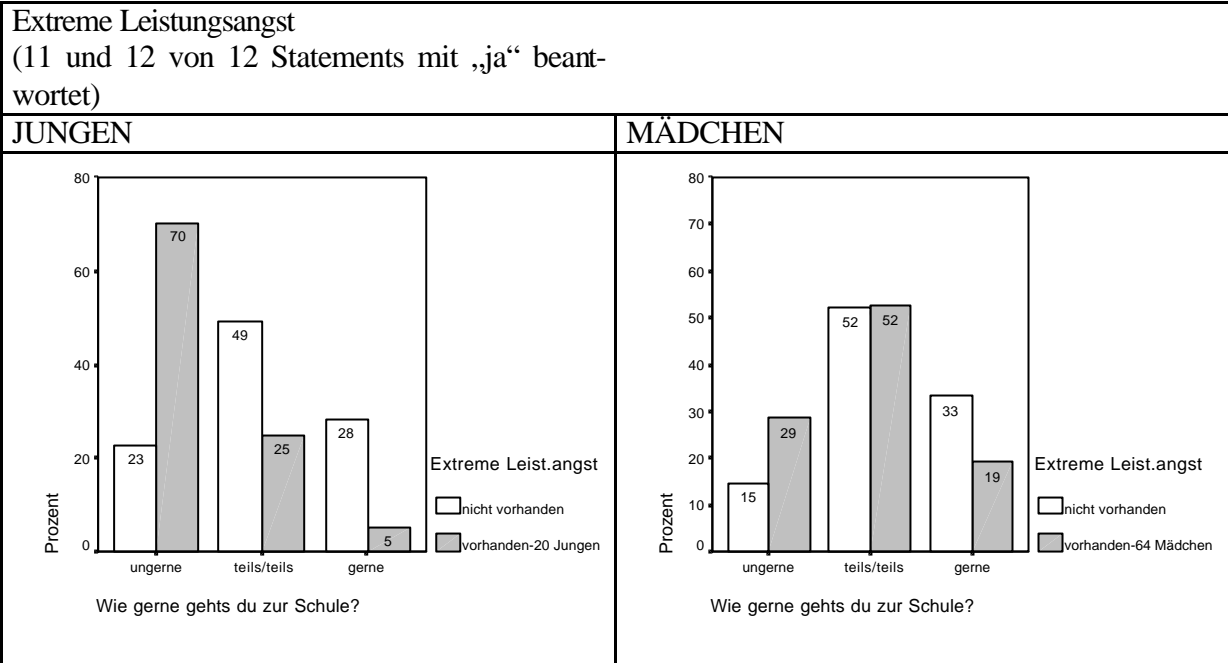
Abb. 12: Prozentanteil derjenigen, die mehr als 6 der 12 Fragen zur Leistungsangst mit „ja“ beantworteten



Wird der Zusammenhang zwischen Leistungsangst und Schulfreude betrachtet, zeigt sich, dass sich beides gegenseitig nicht ausschließt. Von den Schülerinnen und Schülern mit höherer Leistungsangst (über sechs Ja-Antworten bei 12 Fragen) gehört die Mehrzahl auch zu der Gruppe mit hoher Lernfreude (siehe Abb. 13). Möglicherweise gehört bei den Schülerinnen und Schülern ein gewisser Grad an Nervosität vor Klassenarbeiten und anderen Prüfungen zum Schulalltag. Die allgemeine Lernfreude wird durch Leistungsangst zwar beeinträchtigt, jedoch besteht zwischen beiden kein so enger Zusammenhang. Diese Aussage bezieht sich allerdings auf „moderate“ Formen der Leistungsangst. Schülerinnen und Schüler mit extremer Leistungsangst gehen dagegen deutlich häufiger ungern zur Schule. Dies betrifft jedoch nur eine Gruppe von 20 Jungen und 64 Mädchen.

Abb. 13: Der Zusammenhang zwischen Leistungsangst und Lernfreude bei moderater und extremer Leistungsangst

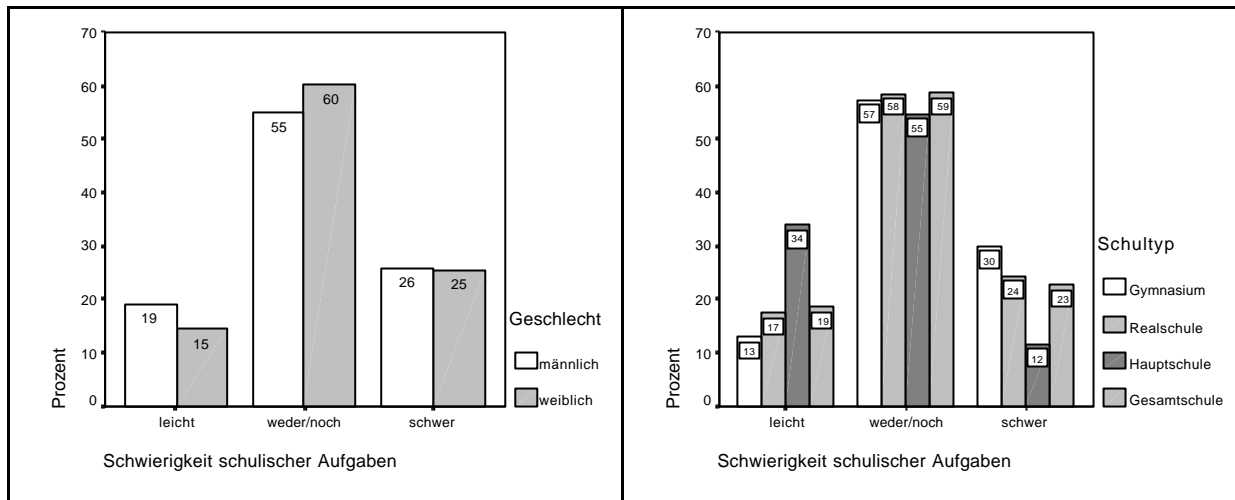




3.4 Schwierigkeit schulischer Aufgaben

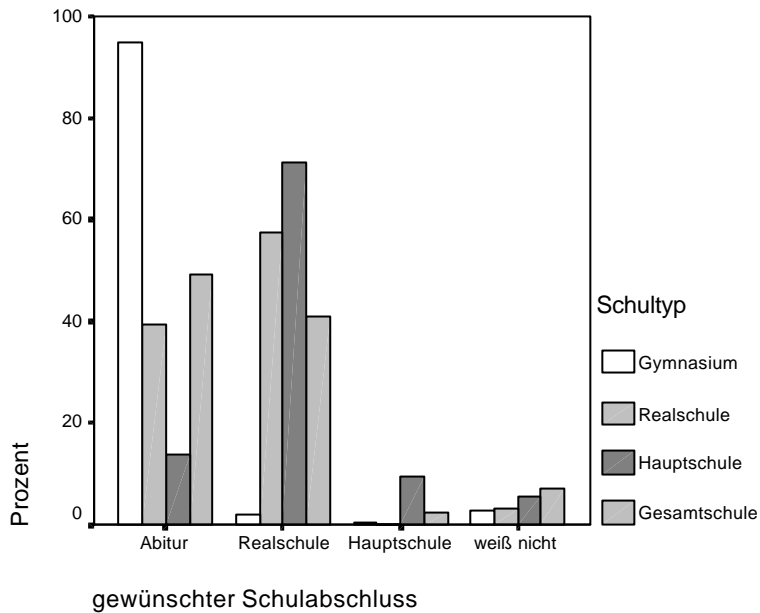
Wird nach dem allgemeinen Schwierigkeitsgrad schulischer Aufgaben gefragt, so entscheidet sich die Mehrheit der Schüler für ein „weder schwer noch leicht“. Die Mädchen und die Jungen unterscheiden sich in der Beurteilung der Schwierigkeit nur wenig (siehe Abb. 14). Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen die schulischen Aufgaben zu 34 % als „nicht schwierig“ bezeichnen und sich damit deutlich von den anderen Schülern unterscheiden. Es bleibt die Frage, ob der Stoff für sie tatsächlich eher leicht zu bewältigen ist oder ob sie sich überschätzen.

Abb. 14: Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades schulischer Aufgaben in Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und Schulart



Auf eine überaus positive Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Hauptschülerinnen und -schüler weist das folgende Ergebnis hin: Danach gefragt, welchen Schulabschluss sie anstreben, antworten 14 % der Hauptschüler, dass dies das Abitur sei und 71 % möchten einen Realschulabschluss machen (Abb. 15). Für die meisten von ihnen wird dies voraussichtlich ein Wunsch bleiben, der höchstens auf dem zweiten Bildungsweg zu erfüllen ist. Die Berliner Schulstatistik 2000/01 der Schulabgänger weist für die Hauptschule nur 10 % Realschulabgänger aus und 25 % bleiben ganz ohne Abschluss. Hier ist es für die folgende Befragung im 9. Schuljahr interessant, inwieweit der Bildungsoptimismus der Hauptschülerinnen und Hauptschüler erhalten bleibt.

Abb. 15: Der angestrebte Schulabschluss in Abhängigkeit von der Schulart



3.5 Leistungsmotivation

Unter Leistungsmotivation verstehen wir die Bereitschaft, sich neuen, schwierigen Aufgaben zu stellen, auch wenn der Erfolg nicht sicher ist. Im Fragebogen waren dazu 10 Aussagen enthalten, für die von den Schülerinnen und Schülern einzuschätzen war, in welchem Grade diese für sie zutreffen (von 3 = trifft voll und ganz zu bis 0 = trifft gar nicht zu).

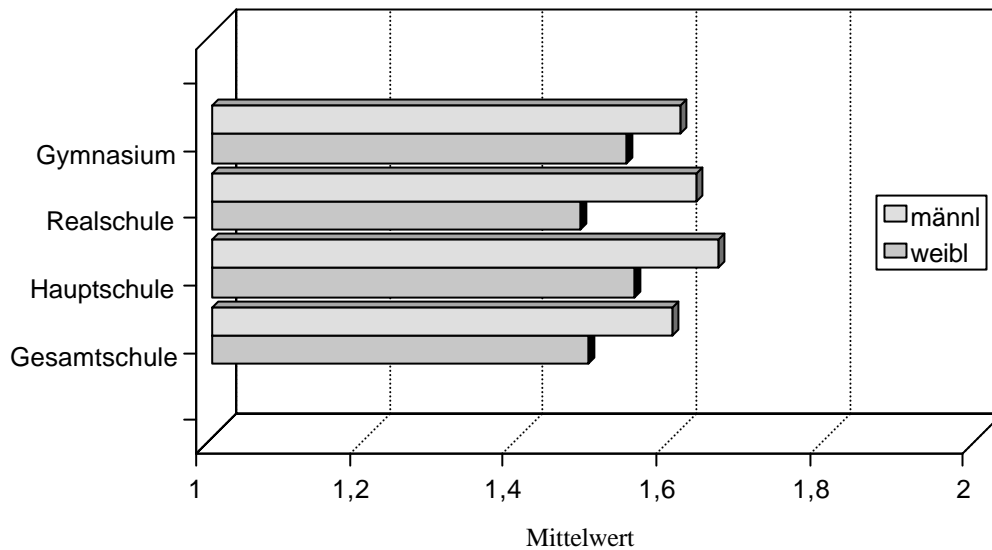
Einige Beispiele seien genannt:

- Es macht mir Spaß an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind.
- Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.
- Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden.

Die Aussagen wurden der positiven Motivationskomponente „Hoffnung auf Erfolg“ und der negativen Motivationskomponente „Furcht vor Misserfolg“ zugeordnet. Setzt man die Ausprägungen der beiden Komponenten zueinander in Beziehung, so kann man feststellen, ob eine Person Herausforderungen eher optimistisch (die Hoffnung auf Erfolg ist größer als die Furcht vor Misserfolg) oder pessimistisch (die Furcht vor Misserfolg ist größer als die Hoff-

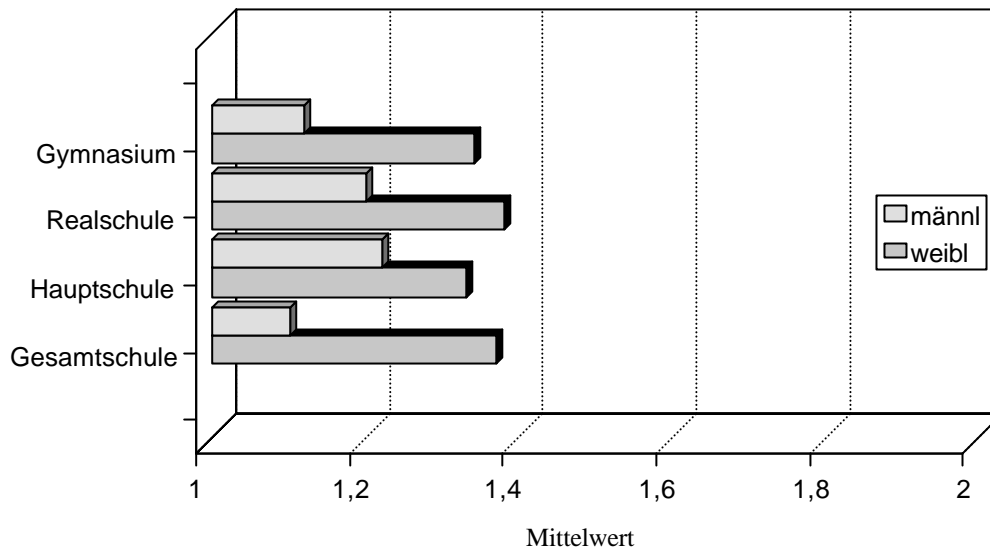
nung auf Erfolg) ist. In der Abbildung 16 sind die Mittelwerte für eine positive Leistungsmotivation in Abhängigkeit von Schulart und Geschlechtszugehörigkeit dargestellt. In allen Schularten sind Jungen hoffnungsvoller als Mädchen. Besonders hohe Werte in der positiven Leistungsmotivation hatten die Hauptschüler.

Abb. 16: Die Ausprägung der positiven Leistungsmotivation in Abhängigkeit von Schulart und Geschlechtszugehörigkeit



Betrachtet man die negative Komponente der Leistungsmotivation, zeigt sich (siehe Abb. 17), dass die negative Leistungsmotivation niedriger ist als die positive. Deshalb kann man insgesamt feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler eher optimistisch gegenüber neuen und schwierigen Aufgaben eingestellt sind als dass sie sich davor fürchten.

Abb. 17: Die Ausprägung der negativen Leistungsmotivation in Abhängigkeit von Schulart und Geschlechtszugehörigkeit

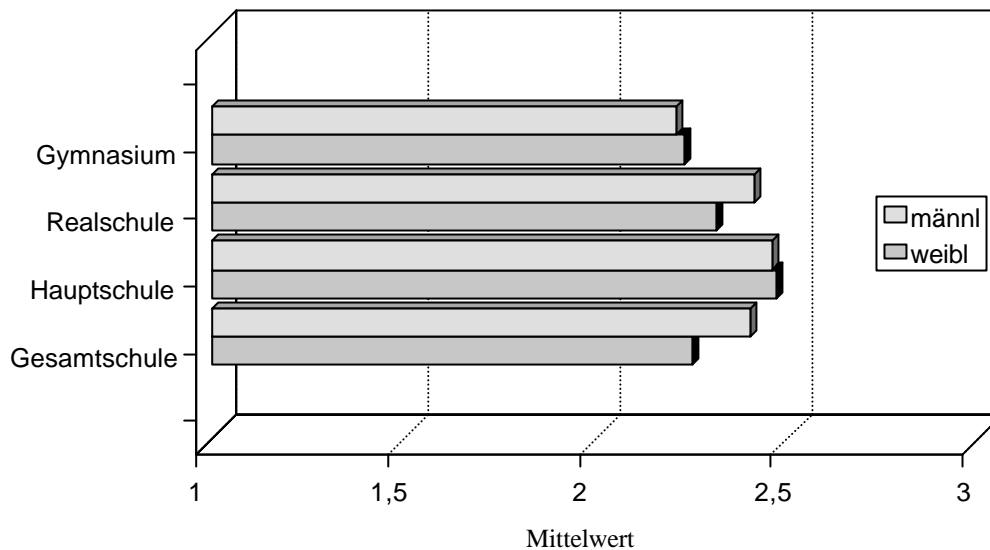


Insgesamt haben die Jungen eine geringere Furcht vor Misserfolg als die Mädchen. Besonders niedrig sind diese Werte bei den männlichen Schülern in den Gesamtschulen.

3.5 Werthaltung Leistung

In der Schule gute Leistungen zu erreichen, kann für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich wichtig sein. In Abhängigkeit davon, welche Ziele die Schülerinnen und Schüler in ihrem Leben erreichen wollen und welche Wege zur Erreichung dieser Ziele von ihnen gesehen werden, kann der Stellenwert des schulischen Erfolges in dem individuellen Wertesystem des Schülers unterschiedliche Bedeutung haben. Im Fragebogen sollten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie wichtig für sie bestimmte Ziele zum Beispiel „einen guten Schulabschluss zu erreichen“ oder „in der Schule gut mitzukommen“ sind (3 = sehr wichtig bis 0 = überhaupt nicht wichtig). In der Abbildung 18 wird dargestellt, dass der schulische Erfolg für die Jugendlichen insgesamt wichtig ist und für die Hauptschülerinnen und -schüler besonders wichtig ist. Auch zeigt sich, dass die Jungen diesen Zielen eine größere Wichtigkeit zuschreiben als die Mädchen. Allerdings ist der Geschlechtsunterschied nur bei den Schülerinnen und Schülern von Real- und Gesamtschulen festzustellen.

Abb. 18: Die Wichtigkeit des Schulerfolgs in Abhängigkeit von der Schulart und der Geschlechtszugehörigkeit



4. Zusammenfassung

In diesem Bericht wurden ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojektes AIDA dargestellt. Sie betreffen das Schulklima, das Engagement und die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, die Lernfreude, die Leistungsangst, die Leistungsmotivation sowie die Bedeutung des Schulerfolgs.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die positiven Aspekte des Schulklimas (Zusammenhalt) höher ein als die negativen (Konkurrenzstreben). Insbesondere beurteilen die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen das Schulklima positiv. Den Lehrerinnen und Lehrern wird in hohem Maße ein Interesse an den Lernfortschritten der Schüler zugeschrieben. Allerdings gelingt es nur einem Teil der Lehrerinnen und Lehrer, den Unterricht spannend und interessant zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler gehen nicht gern, aber auch nicht ungern zur Schule. Ihr Spaß an der Schule hält sich in Grenzen, ebenso ihre Abneigung gegenüber der Schule. Die Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Hauptschulen gehen dabei noch lieber zur Schule als die von Real- und Gesamtschulen. Die Mädchen gehen lieber zur Schule als die Jungen. Sport ist das beliebteste Unterrichtsfach, während die Mädchen

Physik und die Jungen Musik am wenigsten mögen. In der Regel bevorzugen die Schülerinnen und Schüler die Fächer, in denen sie ihre Fähigkeiten hoch einschätzen.

Die Leistungsangst der Mädchen ist höher als die der Jungen. Die Schülerinnen und Schüler in Realschulen und Gymnasien schätzen ihre Leistungsangst höher ein als diejenigen in Gesamt- und Hauptschulen. Während eine moderate Leistungsangst die Lernfreude nicht beeinträchtigt, gehen die Schülerinnen und Schüler mit hoher Leistungsangst auch weniger gern zur Schule. Die positive Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“ ist bei den Schülerinnen und Schülern höher ausgeprägt als die negative „Furcht vor Misserfolg“. Die Jungen sind in der Leistungsmotivation den Mädchen gegenüber im Vorteil. Sie erwarten in höherem Maße als die Mädchen den Erfolg und fürchten weniger als die Mädchen den Misserfolg. Die Furcht vor Misserfolg ist auch bei den Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen niedriger als die in Gymnasien, Gesamt- und Realschulen. In der Schule gut mitzukommen und einen guten Schulabschluss zu erreichen, ist für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig. Auch in der persönlichen Bewertung des Schulerfolges haben die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen höhere Werte als die der anderen Schulformen.

Die hier dargestellten Ergebnisse belegen, dass die Einschätzungen der schulischen Lernsituation, der Einstellungen zur Schule sowie des persönlichen Erfolges und Misserfolges in der Schule in den verschiedenen Schulformen und geschlechtsabhängig variieren. Überraschenderweise schätzen die Schülerinnen und Schüler in Hauptschulen das Schulklima und Engagement der Lehrerinnen und Lehrer positiv ein, erleben in geringem Maße schulische Belastungen und messen einem guten Schulabschluss eine hohe persönliche Bedeutung bei.