

3 Das Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“

Das Modell der Bedingungen produktiver Problembewältigung von Fend (1990) wird im Folgenden als heuristisches Modell verwendet, um die Entwicklung von SchülerInnen mit Realschulempfehlung und hohen Bildungsaspirationen an Gymnasien und Realschulen zu vergleichen. Es dient als analytischer Rahmen für die im AIDA-Projekt erfassten Konstrukte beim Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I sowie der dortigen Entwicklung der SchülerInnen in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I. Das Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ nimmt Leistungserfolge, schulische Ziele, das soziale Umfeld in Schule und Familie sowie die Ich-Stärke als Ressourcen an, um schulische Anforderungen erfolgreich zu meistern.

3.1 Antezedenzen für den Übergang an die weiterführenden Schulen

Im Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ werden als Voraussetzungen oder Antezedenzen für das gute Gelingen des Übergangs an die weiterführenden Schulen die folgenden Prädiktoren angenommen: 1. Leistungserfolge am Ende der Grundschulzeit, 2. die soziale Ressource Familie und 3. die Bildungsaspirationen und schulischen Ziele der SchülerInnen. Der Wechsel in die weiterführenden Schulen wird in Anlehnung an Oerter (1995b) als normative Entwicklungsaufgabe aufgefasst, bei dem im Sinne von Sirsch (2000) der Charakter eines kritischen Lebensereignisses im Vordergrund stehen kann.

3.1.1 Die Leistungserfolge in der Grundschule

In der vorliegenden Arbeit werden Aspekte dessen, was Fend als „soziokognitive Kompetenzen“ bezeichnet, als Intelligenz, allgemeine Fachleistungen und Zensuren aufgefasst. Es ist bekannt, dass bei der Vergabe der Bildungsgangempfehlungen die Zensuren die größten Prädiktoren darstellen (vgl. Thiel, 2003). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Ergebnisse eines Intelligenz- und eines allgemeinen Fachleistungstests, die unabhängig von der Bewertung der Lehrkräfte zustande kommen, und den Zensuren sowie dem schulischen Erfolg der SchülerInnen mit unterschiedlichen Empfehlungen am Gymnasium und unterschiedlichen Abschlusszielen an der Realschule berücksichtigt.

(a) Intelligenz

Intelligenz wird heute als Fähigkeit verstanden, sich neuen Gegebenheiten der Umwelt anzupassen, zugleich aber auch als Vermögen, die Umwelt zu verändern (Sternberg, 1997). Die Fähigkeit, schnell und effizient zu lernen ist ein Zeichen für höhere Intelligenz (Oerter, 2002, S. 234 f). Am Ende der 6. Klasse der Grundschule wurde für den Teil der Längsschnittstichprobe, die bereits zu diesem Zeitpunkt zur AIDA-Stichprobe gehörte, die Kurzform (Teil 1) des Grundintelligenztest Skala 2 CFT 20 (Culture Fair Intelligence Test von R. H. Weiß, 1998) eingesetzt. Dieser Test misst eher sprach- oder kulturfrei („culture fair“) die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit, komplexe Beziehungen in neuen Situationen wahrzunehmen und zu erfassen (vgl. Weiß, 1998, S. 28 und Anhang A). Der Gesamtestwert kann nach Cattell & Weiß (1972) als gutes Maß für die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit“, den so genannten „g-Faktor“ oder „general ability“, angesehen werden.

(b) Allgemeine Fachleistungen

Fachbezogene Schulleistungstests messen unabhängig von der Bewertung durch die Lehrkräfte die Leistungen der SchülerInnen in den verschiedenen Schulfächern. Weicht die Leistung in einem Fach deutlich von der Bewertung der Lehrkraft, also den Noten, nach oben ab, so kann es sich bei dem Kind – eine curriculare Validität des Tests vorausgesetzt - um einen „underachiever“ handeln, der mehr leisten könnte, als er in der jeweiligen Klasse oder bei der jeweiligen LehrerIn zu leisten bereit oder im Stande ist. Es kann auch sein, dass die LehrerIn die Leistungsfähigkeit eines Kindes nicht erkennt oder nicht anerkennt. Erreicht ein Kind in einem allgemeinen Fachleistungstest ein schlechteres Ergebnis, als die Zensuren erwarten ließen, so kann es daran liegen, dass es am Tag des Tests nicht gut in Form war. Es könnte aber auch sein, dass es durch die LehrerIn eine bessere Bewertung erfährt, als dies die objektiven Leistungen rechtfertigen, weil es möglicherweise besonders nett ist, seine Eltern besonders gebildet sind oder ähnliche Gründe. Zusammenfassend erweisen sich allgemeine Fachleistungstests demnach als wichtige Informationsquelle über den Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit eines Kindes und der Beurteilungspraxis einer Schule bzw. Klasse. Für einen Teil der vorliegenden Stichprobe liegen die Ergebnisse der Testteile Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibung, Mathematik und Englisch des Hamburger Schulleistungstests für sechste und siebte Klassen (SL-HAM 6/7) vor.

(c) Zensuren

Im schulischen Kontext werden Leistungen durch Zensuren rückgemeldet. Diese haben individuelle und gesellschaftlich höchst relevante Folgen, wie z.B. das individuelle Aufrücken in die nächst höhere Klassenstufe. Um das Probehalbjahr an Gymnasium oder Realschule zu bestehen und sich an der gewählten Schule halten zu können, sind ebenfalls ausreichende Zensuren in den Hauptfächern notwendig. Daher werden die Noten von allen am Schulgeschehen Beteiligten, den SchülerInnen, den Eltern und den LehrerInnen, als wichtig erachtet.

In der Pubertät, ca. im Alter von 12 bis 15 Jahren, findet bei den meisten Betroffenen eine Verschlechterung des Notendurchschnitts statt (Fend, 1990, S. 92). Möglicherweise ist dies dadurch verursacht, dass die Leistungsbereitschaft zurückgeht, während gleichzeitig die Lernanforderungen in der Schule steigen. Daher müssten die Jugendlichen mehr Zeit investieren, um weiterhin bezüglich ihrer Noten gleichermaßen erfolgreich zu sein (Fend, 1990, S. 94). Es ist folglich zu erwarten, dass sich die durchschnittlichen Zensuren in der Längsschnittstichprobe von Klasse 7 bis Klasse 9 verschlechtern.

3.1.2 Soziale Ressourcen: Die Familie

Im Folgenden wird kurz auf den Einfluss der Herkunftsfamilie bezüglich des Bildungsstatus der Eltern und des Nachhilfeunterrichts der SchülerInnen auf die Heranwachsenden eingegangen. Bourdieu (1983) unterscheidet drei grundlegende Arten des Kapitals: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. Das kulturelle Kapital existiert in drei Zuständen: dem inkorporiertem, dem objektivierten und dem institutionalisierten kulturellen Kapital. Das inkorporierte kulturelle Kapital besteht in Bildung, die vor allem durch das Elternhaus an die Kinder vererbt wird. Es umfasst Denk- und Handlungsschemata, Wertorientierungen und Verhaltensweisen und steht in engem Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern.

(a) Der Bildungsstatus der Eltern

Wie bereits ausgeführt (vgl. 1.1.5, b), ist die Ungleichheit der Bildungschancen nach sozialer Herkunft in unserer Gesellschaft bis heute sehr verbreitet (Krais, 2004). So wirkt sich ein hoher Bildungsstatus der Eltern erstens positiv auf die Schulleistungen der Kinder aus

(primärer Herkunftseffekt) und sind zweitens die elterlichen Bildungsmotivationen höher als bei Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus (sekundärer Herkunftseffekt, vgl. Becker, 2000). Bei gleicher Leistung erhalten Kinder von Eltern aus höheren Sozialschichten eher eine Gymnasialempfehlung als Kinder von weniger gebildeten Eltern. Des Weiteren setzen sich Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen eher dafür ein, dass ihr Kind – unabhängig von der Empfehlung der Grundschule – ein Gymnasium besucht und belassen es bei Schulschwierigkeiten eher auf der höheren Schulform. Folglich wird für die vorliegende Stichprobe angenommen, dass die Eltern der Kinder, die mit einer Realschulempfehlung zum Gymnasium gehen, einen höheren Bildungsabschluss haben als die Eltern der RealschülerInnen mit Abiturziel.

(b) Der Nachhilfeunterricht

Unter Nachhilfeunterricht wird eine zusätzlich zum regulären Schulunterricht stattfindende Unterweisung durch LehrerInnen, StudentInnen, SchülerInnen oder Laien verstanden, die der Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern dienen soll (Haag, 1998). Auf der Seite des individuellen Kindes oder Jugendlichen kann der Besuch von Nachhilfeunterricht als ein Bemühen verstanden werden, vorhandene Defizite ausgleichen zu wollen. Auf der institutionellen Seite der Schule muss bei einem großen Bedarf an Nachhilfeunterricht jedoch die Aufgabenerfüllung der Schulen in Frage gestellt werden, alle Kinder ihrem Leistungsstand entsprechend zu fördern (vgl. Avenarius et al., 2003, S. 152f.). In Deutschland liegt der Anteil der in der PISA-Studie 2003 erfassten 15-jährigen SchülerInnen, die in einem oder mehreren Fächern Nachhilfeunterricht haben, bei 22 % (Drechsel u.a., 2004, S. 288). Der größte Teil der Nachhilfearbeit wird allerdings in den Familien, vor allem von den Müttern, durch Kontrolle der Hausaufgaben und zusätzliches Üben geleistet. Diese unentgeltliche innerfamiliäre Unterstützung wird gemeinhin jedoch nicht als Nachhilfeunterricht bezeichnet, obwohl sie den schulischen Erfolg vieler Kinder vermutlich stark beeinflusst. Im Rahmen der meisten Studien, so auch in der vorliegenden Untersuchung, wird diese Form der „informellen“ Nachhilfe nicht erfasst.

Für das Gymnasium ergeben Studien, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte der SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit einmal Nachhilfeunterricht erhalten, wobei die Zeit der Pubertät, zwischen Klasse 7 und Klasse 10, besonders betroffen ist (Abele & Liebau, 1998; Behr, 1990). Über die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht im Allgemeinen lassen sich nur schwer differenzierte Aussagen treffen, da potentielle Studien sehr viele Faktoren, wie die Eingangsvoraussetzungen, den familiären Hintergrund sowie die Qualität und Quantität des

Nachhilfeunterrichts, kontrollieren müssten. Eine zusammenfassende Analyse aller Studien zum Nachhilfeunterricht zwischen 1960 und 1998 ergibt, dass gut ein Drittel der in Umfragen erfassten SchülerInnen Erfahrungen mit Nachhilfe gemacht haben (Haag, 1998): 96 % der betroffenen Eltern bewerten Nachhilfeunterricht für ihre Kinder als erfolgreich. Im Zusammenhang mit bestehendem Nachhilfeunterricht ergibt sich eine durchschnittliche Notenverbesserung von ungefähr einer Notenstufe (Haag, 2001). Eine neun Monate andauernde Untersuchung an bayrischen Nachhilfeinstituten mit intensiver Beschulung von vier mal 90 Minuten wöchentlich ergab ebenfalls sehr gute Erfolge für die Nachhilfegruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Diese betrafen sowohl die Noten als auch motivational-affektive Variablen (Haag, 2001).

Zusammenfassend scheint sich die Wirkung von Nachhilfeunterricht auf die Noten und die Einstellung zum Lernen als positiv zu erweisen. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass Nachhilfeunterricht auch als Druck erlebt werden kann, schulische Leistungen zu verbessern, und daher zu Belastungen der Persönlichkeitsentwicklung führen kann. Es ist anzunehmen, dass sehr ehrgeizige Eltern bereits in der Grundschule den Lernerfolg ihrer Kinder durch Nachhilfeunterricht unterstützen wollen. Dies wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für die SchülerInnen angenommen, die mit einer Realschulempfehlung zum Gymnasium gehen. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob sich spätere GymnasiastInnen und RealschülerInnen bereits in der Grundschule hinsichtlich des erhaltenen Nachhilfeunterrichts unterscheiden.

3.1.3 Die Bildungsaspirationen: Der angestrebte Schulabschluss

Im Modell der produktiven Problembewältigung subsumiert Fend das Thema Motivation unter Kompetenzbewusstsein (Ich-Stärke). Da für die vorliegende Arbeit die Motivation in Form der gewünschten schulischen Abschlussziele eine wichtige Rolle spielt, erhält sie im Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ einen besonderen Stellenwert.

Wie bereits im Zusammenhang mit Problemen des gegliederten Schulsystems ausgeführt (vgl. 1.1.3), lassen sich Zielorientierungen als überdauernde motivationale Orientierungen beschreiben, die sich im pädagogischen Kontext als subjektive Wertvorstellungen in Bezug auf Lernen und Leistung charakterisieren lassen (Reiserer & Mandl, 2002).

Etwa 25 % der heutigen RealschülerInnen geben im Allgemeinen das Ziel an, Abitur zu machen (Mahr-George, 1999). Da Ziele als wichtige Quelle der Motivation gelten, kann von den RealschülerInnen, die angeben, Abitur machen zu wollen, und von

Realschulempfohlenen, die auf ein Gymnasium wechseln, angenommen werden, dass sie bereit sind, sich in der Schule besonders anzustrengen.

3.2 Konsequenzen für den Übergang

Die beschriebenen Antezedenzen schulische Leistungserfolge, familiäre Herkunft sowie Bildungsaspirationen in der Grundschule werden im Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ als Ressourcen für den Übergang in die weiterführenden Schulen aufgefasst. Sie können die Bewältigung des Übergangs in die weiterführenden Schulen erleichtern, ihr Fehlen kann die Bewältigung erschweren. Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, welche Konsequenzen diese Voraussetzungen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Schulübergang“ bezüglich der Leistungserfolge (Zensuren), der Bildungsaspirationen (subjektive Wichtigkeit schulischer Erfolge), der sozialen Ressourcen im familiären und schulischen Umfeld und der personalen Ressource Ich-Stärke haben können.

3.2.1 Die Leistungserfolge in der weiterführenden Schule

Die Leistungserfolge in den weiterführenden Schulen werden an den erteilten Zensuren gemessen. Es ist bekannt, dass die Zensurierung am Gymnasium schlechter ausfällt als die an der Realschule, GymnasiastInnen sich demnach mit einem Abfall ihrer aus der Grundschule gewohnten Zensuren abfinden müssen. Dies wird insbesondere für die GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung (RG) angenommen. Diese Leistungsverschlechterung könnte zum „Gymnasialschock“ beitragen, also dazu, dass der Übergang an ein Gymnasium als besonders belastend erlebt wird (vgl. Valtin & Wagner, 2004a). Entsprechend wird im Rahmen dieser Arbeit angenommen, dass diesbezüglich die Umstellung von der Grundschule auf eine Realschule leichter fällt.

3.2.2 Bildungsaspirationen: Die subjektive Wichtigkeit schulischer Erfolge

Um herauszufinden, wie belastend schlechte - oder wie bedeutsam gute - Zensuren für ein Individuum sind, ist wichtig zu erfahren, welche Valenz das Erreichen guter Bewertungen im schulischen Kontext für die SchülerInnen hat. Mit einer hohen subjektiven Bedeutung guter schulischer Leistungen geht eine höhere Motivation einher, als wenn gute Zensuren für jemanden keine sehr große Wichtigkeit haben. Auch dürfte es für jemanden, der gute Zensuren subjektiv als weniger bedeutend erlebt, weniger belastet sein, wenn er relativ

schlechte Bewertungen erfährt. Für die Gruppen von SchülerInnen, die sich ein Ziel setzen, dass über die Grundschulempfehlung hinausgeht, die realschulempfohlenen GymnasiastInnen (RG) und die RealschülerInnen mit Abiturziel (RRabi), wird erwartet, dass für sie schulische Leistungen eine besonders hohe subjektive Wertigkeit haben.

3.2.3 Die sozialen Ressourcen

Es ist allgemein anerkannt, dass der familiäre Kontext für die Entwicklung eines Kindes eine große Rolle spielt. Die Art, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen, welchen Erziehungsstil sie praktizieren und wie sie Entwicklungsgelegenheiten arrangieren, beeinflusst die weitere kindliche Entwicklung in großem Maße. Ein Kind hat bessere Entwicklungschancen, wenn es von seinen Eltern darin unterstützt wird, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen und seine persönlichen Stärken zu kennen und auszubauen. Wenn es gelernt hat, mit anderen Menschen gut auszukommen und seine Ziele beharrlich zu verfolgen, und darüber hinaus in einem familiären Kontext aufwächst, der von Geborgenheit, Fürsorge und Verständnis geprägt ist, hat es positivere Entwicklungschancen als ein Kind, das dies nicht erlebt (vgl. z.B. Schneewind, 2002). Daher werden im Folgenden (a) die erlebte familiäre Geborgenheit sowie (b) die Abwesenheit von erlebtem elterlichen Leistungsdruck als soziale Ressourcen für die gelingende schulische Entwicklung aufgefasst.

Mit Fend ist des Weiteren davon auszugehen, dass Kinder, die auf gute soziale schulische Ressourcen zurückgreifen können, den Übergang und die Bewährung in die Sekundarstufe I als weniger belastend erleben als diejenigen, die sozial weniger gut eingebettet sind. Im Folgenden wird daher das schulische Umfeld als wichtige soziale Ressource beschrieben, die die schulische Entwicklung beeinflusst. Positive Beziehungen zu (c) schulischen Peers und zu (d) den LehrerInnen können einerseits als Ressource eine Voraussetzung für gelingende Entwicklung darstellen. Sie können andererseits als soziale Erfolge des Ergebnisses gelungener Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben aufgefasst werden. Durch den Wechsel der Schule werden die sozialen Ressourcen im vorliegenden Kontext des Schulwechsels als Ergebnis der Entwicklungsaufgabe „Schulübertritt“ aufgefasst.

(a) Familie: Die familiäre Geborgenheit

Je nach Definition berichten zwischen 66 % und 75 % aller Jugendlichen von positiven Beziehungen zu ihren Eltern. Damit widerlegen moderne Forschungsergebnisse die verbreitete Alltagserwartung, dass zahlreiche Konflikte zwischen Eltern und Kindern in dieser

Lebensphase zu einer emotionalen Entfremdung führen (Fend, 2001, S. 292). Im Laufe der Pubertät ergeben sich jedoch Veränderungen, was sich beispielsweise darin zeigt, dass sich von den 12jährigen ca. 65 % und von den 16 jährigen nur noch ca. 35 % zuhause wohl fühlen. Die emotionale Distanz zwischen Eltern und Kindern scheint in dieser Zeit etwas größer zu werden, die Offenheit der Kinder ihren Eltern gegenüber sinkt besonders bei der Diskussion persönlicher Probleme, erwartungsgemäß werden altersgleiche Freunde des gleichen und des anderen Geschlechts wichtiger (Fend, 1990, S. 100). Das Eltern-Kind-Verhältnis bleibt jedoch in der Regel im positiven Bereich.

Zwischen Familien gibt es allerdings große Unterschiede, wobei sich das Eltern-Kind-Verhältnis als sehr stabil erweist. Die in der Kindheit entstandene positive oder negative Beziehung bleibt in der Jugendzeit im Allgemeinen bestehen (vgl. Fend, 2001). Bei auftretenden Konflikten zwischen Eltern und Kindern ist bemerkenswert, dass Eltern durchschnittlich weniger Konflikte wahrnehmen als ihre Kinder. Insgesamt lassen sich Familienkonstellationen oder Lebensbedingungen finden, die es Eltern schwerer machen, sich mit ihnen zu identifizieren. So sind Kinder mit guten schulischen Leistungen positive Impulse für eine gute Eltern-Kind-Beziehung im Jugendalter, umgekehrt erfordert es gute Ressourcen, mit schulischen Problemkindern umzugehen, die gerade bei betroffenen Familien häufig nicht vorhanden sind (vgl. Fend, 2001). Es stellt sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Frage, ob sich GymnasiastInnen mit unterschiedlichen Grundschulempfehlungen und RealschülerInnen mit unterschiedlichen Abschlusszielen in ihrer erlebten elterlichen Geborgenheit unterscheiden.

(b) Familie: Der erlebte familiäre Leistungsdruck

Eine zentrale Funktion der Eltern besteht darin, Entwicklungsgelegenheiten für ihre Kinder zu schaffen, die diese optimal fördern und dabei nicht überfordern. Wenn es Eltern nicht gelingt, für die Potentiale ihres Kindes einen schulischen Kontext zu finden, der diesen Anforderungen genügt, und darüber hinaus bei den Eltern sehr hohe Erwartungen an die Zensuren ihrer Kinder bestehen, kann dies dazu führen, dass die Kinder an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein verlieren und es zu Belastungen im Eltern-Kind-Verhältnis kommt (vgl. auch Reimann, 1989). Eltern, die ihre Kinder mit einer Realschulempfehlung zum Gymnasium schicken, setzen sie möglicherweise Anforderungen aus, denen diese nicht gewachsen sind. Es soll daher geprüft werden, ob die realschulempfohlenen GymnasiastInnen mehr elterlichen Leistungsdruck erleben als die KlassenkameradInnen mit

Gymnasialempfehlung und als die realschulempfohlenen SchülerInnen, die an eine Realschule wechseln und das Abitur anstreben.

(c) Schule: Das wahrgenommene Klassenklima

Das Klassenklima bezeichnet die subjektiv wahrgenommenen Merkmale der Lernumwelt im Klassenkontext der SchülerInnen. Diese Wahrnehmungen und die daraus resultierenden Überzeugungen bezüglich der Einschätzung ihrer Lernumgebung werden über Selbstberichte erfasst. In Schulen oder Klassen mit positivem Klima konnte Fend (1977, 1982) bessere Leistungen, ein stärker ausgeprägtes Leistungsmotiv, weniger abweichendes Verhalten und eine günstigere Selbstkonzeptentwicklung der SchülerInnen finden. Auch die Untersuchungen von Oswald et al. (1989) konnten zeigen, dass in Schulen mit einem stärker personenzentrierten Klima die Leistungen besser und die Schulunlust geringer waren bzw. die SchülerInnen günstigere Attribuierungen aufwiesen (vgl. auch Eder, 1996). Die soziale Stellung in einer Schulklasse ist relativ stabil (Korrelation über .70), wenn die Zusammensetzung einer Klasse bestehen bleibt. Die größten Veränderungschancen für ein Individuum ergeben sich, wenn jemand die Klasse wechselt (Fend, 2001, S. 314). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob sich die Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen GymnasiastInnen mit unterschiedlichen Empfehlungen und RealschülerInnen mit unterschiedlichen Abschlusszielen unterscheidet.

(d) Schule: Die Beurteilung der Lehrkräfte durch die Schülerinnen

Nach Fend sind die Persönlichkeit des Lehrers und die Qualität seines Unterrichts ausschlaggebend für alle Versuche, „Schule gut zu machen“ (Fend, 1998, S. 279). Wird das Lehrerverhalten subjektiv als positiv erlebt, ergibt sich als Implikation für den Lehr- und Lernprozess eine günstigere Motivation der SchülerInnen. Auch werden die Art der Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtsklima positiver erlebt. Ferner wird auch der eigene Lernerfolg (subjektiv) als höher eingeschätzt (Schweer, 1997).

Die Person der Lehrkraft hat des Weiteren einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes: In einer Untersuchung von Knight (1991) konnte die Varianz im Selbstkonzept zu 16 % mit dem Unterrichtsklima aufgeklärt werden. Auch hier hatte insbesondere die Unterstützung der Lehrkraft dabei einen großen Einfluss (vgl. auch Wentzel, 1997). Dieses Untersuchungsergebnisse unterstreicht die aus der Selbstwirksamkeitstheorie Banduras abgeleitete Annahme, dass die erlebte Lernumwelt und das Klassenklima in einem engen Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitsentwicklung stehen (Satow & Schwarzer, 2003,

S. 171f.). Wie in der Beziehung zu den Eltern zeigt sich auch im Verhältnis zu den LehrerInnen ein deutlicher Alterseffekt. In der Grundschule überwiegt ein Bild von den Lehrkräften, das diese als überwiegend empathisch erscheinen lässt. Die Distanz zu den Lehrkräften nimmt zwischen 12 und 15 Jahren zu (Fend, 1990, S. 102). Nach dem Übergang in die Sekundarstufe werden die LehrerInnen als etwas weniger empathisch und stärker distanziert beschrieben (Büchner & Koch, 2002, S. 242).

Es stellt sich bezüglich der vorliegenden Untersuchung die Frage, ob sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen durch die SchülerInnen unterscheidet und ob möglicherweise realschulempfohlene GymnasiastInnen (RG) die Lehrkräfte anders beurteilen als GymnasiastInnen mit entsprechender Empfehlung (GG).

3.2.6 Die Ich-Stärke

Das unter Ich-Stärke gefasste positive Verhältnis zur eigenen Person wird im Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ in enger Anlehnung an Fend aufgefasst. Dabei wird unter „positivem Selbstbild“ das Selbstwertgefühl als evaluative Komponente der Wertschätzung der eigenen Person unabhängig von Leistungsparametern verstanden. Als Facette der psychischen Stabilität wird die Leistungsangst von SchülerInnen erfasst.

(a) Positives Selbstbild: Das Selbstwertgefühl

Nach Filipp (1979) ist das Selbstkonzept durch eine geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Informationen definiert. In Übereinstimmung mit Trautwein (2003) findet der Begriff Selbstwertgefühl in dieser Arbeit für die globale Selbstbeschreibung einer Person Verwendung (Bsp.: „Ich wünschte, ich wäre jemand anders.“). Darüber hinaus werden bereichsspezifische Selbstkonzepte, wie die subjektiv eingeschätzte Beliebtheit bei schulischen Peers, das Selbstkonzept der Begabung sowie die fächerspezifische Selbsteinschätzung unterschieden. Ob das globale Selbstwertgefühl aus der Gesamtheit der Bewertungen als affektiv-evaluatives Konzept resultiert (Bottom-up-Ansatz, z.B. Harter, 1986, Buff, 1999) oder ob es sich auf die Verarbeitung von Informationen in Subbereichen auswirkt (Top-Down-Ansatz, vgl. Valtin & Wagner, 2004b) wird kontrovers diskutiert. Beide Wirkrichtungen scheinen zuzutreffen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass der Top-Down-Ansatz in stärkerem Maße zutrifft (Valtin & Wagner, 2004b). So zeigte sich für die vorliegende Stichprobe in der Grundschule, dass von Klasse 4 bis Klasse 6 ein hoher Selbstwert sowohl zu hohen fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten als auch zu einem hohen allgemeinen Selbstkonzept der Begabung führte (Wagner & Valtin, 2002).

Unbestritten kommt einem positiven Selbstwertgefühl eine zentrale Rolle für die emotionale Stimmungslage zu. Darüber hinaus wird es als Basis für das allgemeine Wohlbefinden und die psychische Gesundheit und von verschiedenen Autoren als einer der wichtigsten Indikatoren psychischen Wohlbefindens im Jugendalter angesehen (z.B. Trautwein, 2003, Harter, 1999). Befunde zum Einfluss des sozialen Kontextes Schule auf die Selbstkonzeptgenese verweisen auf die förderlichen Wirkungen einer individuellen Bezugsnormorientierung sowie einer hohen erlebten Kompetenz bei LehrerInnen und eines positiven Klassenklimas bezüglich der Selbstkonzeptentwicklung von SchülerInnen (Wagner & Valtin, 2004b). Im schulischen Kontext ist die Ausbildung eines positiven Selbstbildes

aufgrund der Bedeutung für das psychische Wohlbefinden ein eigenständiges pädagogisches Ziel geworden (Trautwein, 2003).

Die Analysen von Valtin & Wagner (2004a) ergeben, dass für einen ausbalancierten Teil der vorliegenden Stichprobe das Selbstwertgefühl der zukünftigen RealschülerInnen am Ende der Grundschulzeit signifikant dem der zukünftigen GymnasiastInnen unterliegt. Nach dem Übergang in die Sekundarstufe verringert sich der Selbstwert bei den GymnasiastInnen, der der RealschülerInnen bleibt bestehen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird aufgrund des für die GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung (RG) als besonders stark angenommenen Leistungsdrucks angenommen, dass die Verringerung des Selbstwertgefühls bei ihnen möglicherweise noch deutlicher ausfällt, als bei GymnasiastInnen mit Empfehlung (GG) und bei RealschülerInnen mit Abiturziel (RRabi).

(b) Psychische Stabilität: Die Leistungsangst

Leistungsangst (auch Synonym für Prüfungsangst bzw. Schulangst) lässt sich definieren als überdauernde Bereitschaft, Leistungs- und Bewertungssituationen in der Schule als persönliche Bedrohung zu bewerten (Schwarzer & Jerusalem, 1982). Leistungsängstlichkeit stellt eine Stressreaktion als Folge eines wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen selbst und fremd gesetzten Leistungsansprüchen und der Leistungskapazität dar (Rost & Schermer, 2001). Für schulische Prüfungssituationen kann man aufgrund einer Vielzahl von Befunden generell von einem negativen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Leistungsangst und der erbrachten Leistung ausgehen (z.B. Schnabel, 1998). Eine gewisse Anspannung oder leichte Aufgeregtheit in Situationen der Leistungserbringung sind in ihrer Wirkung nicht mit extremer Leistungsangst gleichzusetzen: So wird für einfache Aufgaben und Aufgaben von mittlerer Schwierigkeit für den Zusammenhang zwischen Angst und Leistung eine kurvilineare Funktion vermutet, nach der ein mittleres Erregungsausmaß leistungsoptimierend wirkt, zu hohe und zu geringe Aktivierung jedoch die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Während einer Prüfungssituation lassen sich Besorgniskognitionen („worry“) von Aufgeregtheit („emotionality“) unterscheiden (Liebert & Morris, 1967). Ein deutlich negativer Zusammenhang zur erbrachten Leistung besteht vorwiegend für die Besorgniskognitionen („wie soll ich das Schuljahr schaffen, wenn ich diese Arbeit verhaue“), während für die Aufgeregtheitskomponente („Ich bemerke, wie laut mein Herz schlägt“) kaum ein Zusammenhang nachzuweisen ist (Schnabel, 1998).

Hochängstliche SchülerInnen sind häufig hinsichtlich ihrer Schulleistungen, ihres Sozialverhaltens und ihres Selbstkonzeptes beeinträchtigt. Häufig zeigen sie ein gesteigertes

Ausmaß an Hilflosigkeit, mangelndes Selbstvertrauen und sind weniger mit sich selbst zufrieden (Rost & Schermer, 2001). Ihre Attributionsmuster bezüglich schulischen Erfolges sind häufig ungünstig: Leistungserfolge führen sie häufig eher auf externale (z.B. Glück), Misserfolge eher auf internale Ursachen (z.B. mangelnde Fähigkeit) zurück. Auf diese Weise wird ihr ohnehin schon negatives Selbstwertgefühl stabilisiert und die Erfolgswahrscheinlichkeit für die Zukunft herabgesetzt. Der Zusammenhang zwischen erhöhter Leistungsangst und schlechten Leistungsergebnissen nimmt über die Schuljahre zu. Daher ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Alter die Ängste die Leistung immer stärker trüben (Wigfried & Eccles, 1989). Festzuhalten ist, dass Hochhängstliche in fast allen Schulfächern weniger leisten als emotional stabile SchülerInnen. Die Metaanalyse von Seipp (1991) ergibt negative Korrelationen von durchschnittlich $r=-0,21$, was einer Effektstärke von $d=0,43$ entspricht.

In der Untersuchung von Schwarzer & Lange (1983) nahm die Leistungsangst der GymnasiastInnen von Klasse 5 bis Klasse 7 zu, wohingegen die der RealschülerInnen abnahm. Für die vorliegende Stichprobe zeigt sich von Klasse 6 bis Klasse 7 ebenfalls eine Zunahme der Leistungsangst bei den GymnasiastInnen, wohingegen die der RealschülerInnen gleich bleibt (Valtin & Wagner 2004a).

Ein Effekt der familiären Situation auf die Leistungsangst der Kinder ergibt sich für Familien, in denen sich die Abschlusswünsche der Eltern für ihre Kinder als überhöht erweisen. Kinder von Eltern, deren Leistungsanforderungen die tatsächlichen Leistungen ihrer Kinder deutlich übersteigen, erleben verstärkt Leistungsangst und emotionale Belastung bei Misserfolg (Gartner & Jurasko, 1999). Für die vorliegende Untersuchung wird daher angenommen, dass die schon publizierte Zunahme der Leistungsangst der GymnasiastInnen insbesondere für die den SchülerInnen mit Realschulempfehlung (RG) zutrifft, weil sie aufgrund ihrer nicht vorhandenen Empfehlung unter besonderem Druck stehen, sich an dieser Schulform zu bewähren.

3.3 Die längsschnittliche Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9

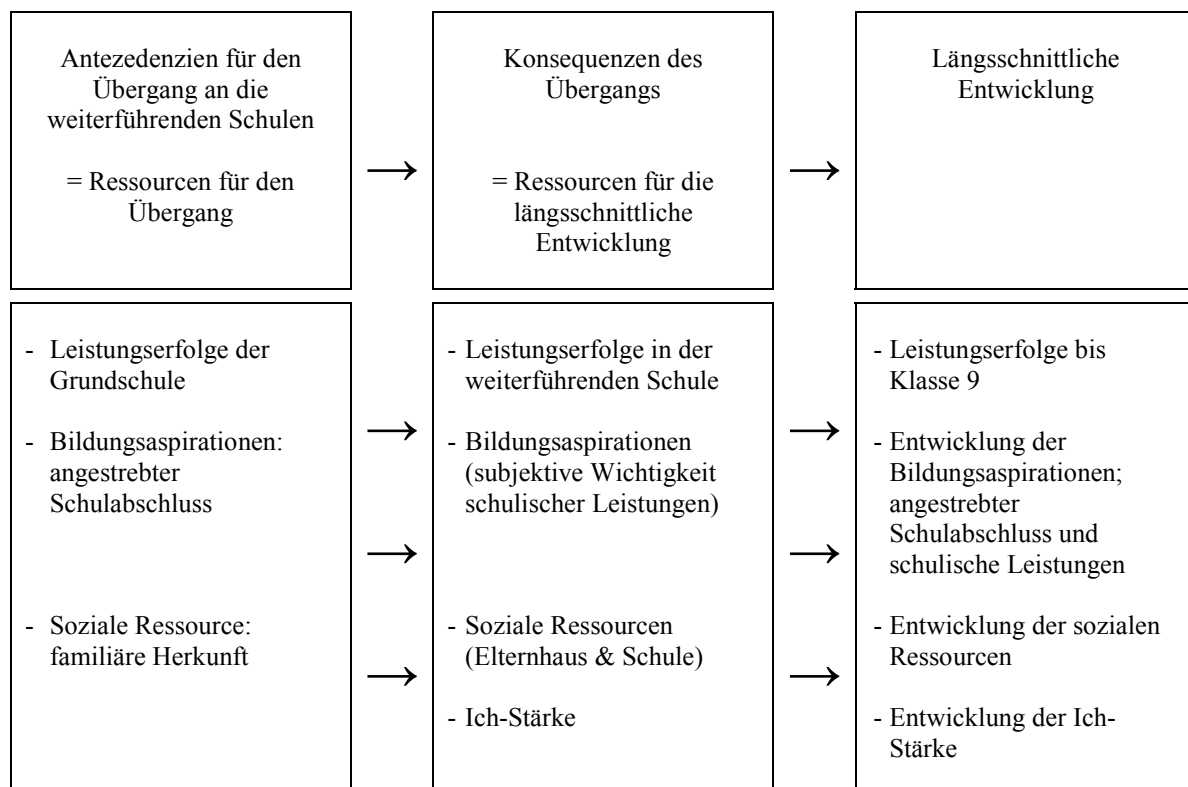
Im zweiten Teil der Untersuchung werden die bis zur 7. Klasse erworbenen Leistungserfolge, Bildungsaspirationen und Ressourcen als Voraussetzungen oder Ressourcen für die weitere schulische Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9 aufgefasst. Dabei handelt es sich um die Zensuren, die Bildungsaspirationen, die sozialen Ressourcen des Elternhauses und der Schule sowie die persönliche Ressource Ich-Stärke. Gemeinsam stellen alle diese Ressourcen nach

dem bewältigten Übergang die Bedingungen für die weitere schulische Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9 dar.

3.4 Zusammenfassung

Das auf dem Modell zur produktiven Entwicklung im Jungendalter von Fend (1990) aufbauende Rahmenmodell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ spezifiziert Antezedenzen und Ressourcen, die die Bewältigung des Übergangs an die weiterführenden Schulen und die dortige weitere Entwicklung unterstützen (vgl. Abbildung 2). Der Wechsel in die weiterführenden Schulen wird als normatives Lebensereignis aufgefasst, das im Sinne von Hildeschmid (1995) für einzelne SchülerInnen den Charakter eines kritischen Lebensereignisses haben kann. Es werden die Leistungserfolge der Grundschule (Zensuren, Intelligenz, allgemeine Fachleistungen), der Bildungsstatus der Eltern, sowie die Bildungsaspirationen (angestrebter Schulabschluss) als Antezedenzen oder Ressourcen für den Übergang aufgefasst. Eine günstige Voraussetzung für die problemlose Bewältigung des Schulwechsels stellen demnach gute schulische Leistungen, ein unterstützendes Elternhaus sowie hohe Bildungsaspirationen dar.

Abbildung 2: Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“



Als Konsequenzen des bewältigten Übergangs werden im Modell „Bewältigung schulischer Anforderungen“ Leistungserfolge, schulische Ziele, soziale familiäre und schulische Ressourcen sowie die Ich-Stärke als Ressourcen für die weitere Entwicklung angenommen. Es wird untersucht, wie SchülerInnen mit Realschulempfehlung (RG) den Übergang an ein Gymnasium im Vergleich zu ihren MitschülerInnen mit Gymnasialempfehlung (GG) bewältigen. Es wird angenommen, dass der für GymnasiastInnen insgesamt belegte „Gymnasialschock“ für GymnasiastInnen mit Realschulempfehlung besonders stark ausfällt. Des Weiteren wird die Bewältigung des Übergangs der RG mit SchülerInnen verglichen, die ebenfalls eine Realschulempfehlung erhalten haben, ebenfalls das Abitur anstreben, jedoch auf eine Realschule gewechselt haben (RRabi).

Die Ergebnisse des bewältigten Übergangs werden wiederum als Ressourcen aufgefasst, deren Vorhandensein die längsschnittliche Entwicklung von Klasse 7 bis Klasse 9 an den weiterführenden Schulen erleichtert. Vor dem Hintergrund der Befunde von Roeder & Schmitz, 1995, wird die Hypothese geprüft, dass es für die RG auch in den Jahren nach einem bestandenen Probehalbjahr am Gymnasium zu Leistungsschwierigkeiten kommt, die sich möglicherweise so auswirken, dass es zu Belastungen des schulischen Alltags oder der Ich-Stärke kommt. Auf der anderen Seite wird postuliert, dass sich die Bildungsaspirationen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform entwickeln, so dass die RRabi ihr Abiturziel im Laufe der Zeit an der Realschule eher aufgeben als die RG am Gymnasium.