

Wie bewältigen Jugendliche Entwicklungsaufgaben?

Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA

Renate Valtin
Johannes König
Christine Wagner



17. Januar 2012
Vortrag am DJI München

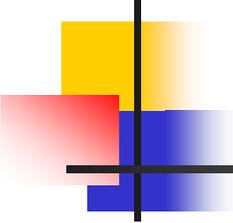
Jugend Schule Zukunft

Johannes König
Christine Wagner
Renate Valtin
Mit Beiträgen von
Corinna Schmude



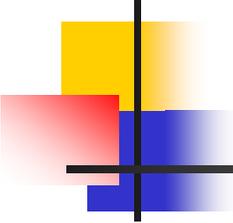
Psychosoziale Bedingungen der
Persönlichkeitsentwicklung

Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA



Ausgangspunkt

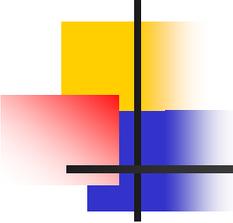
- Nach PISA: Messung von Schülerkompetenzen in der empirischen Bildungsforschung und Fokus auf Steigerung von Fachleistungen
- Bedeutung von nicht-kognitive Zielsetzungen für den Bildungsauftrag der Schule
- Bedeutung der Jugendphase: Das Aufwachsen in der Moderne stellt besondere Anforderungen an die Persönlichkeit
- In der Jugendzeit begegnen die Heranwachsenden bewusst den Möglichkeiten, Anforderungen und Risiken, die ihnen die Gesellschaft in Form von Entwicklungsaufgaben stellt.



Ziel der AIDA-Studie

AIDA - Adaptation in der Adoleszenz

- Erkenntnisse gewinnen über die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen in der Sekundarstufe (Klasse 7 – 9)
- Empirische Überprüfung eines Rahmenmodells zur Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

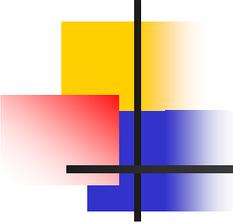


Vorgeschichte von AIDA

Folgestudie der Projekte:

- Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen (**NOVARA**)
(Klasse 2 – 4)
(Teil einer Forschergruppe von HU und FU Berlin: „Bildung und Schule im Transformationsprozess“)
- Schulische Adaptation und Bildungsaspiration (**SABA**)
(Klasse 5 – 6)

Alle Projekte (Leitung R. Valtin) wurden finanziert durch die DFG.



Gliederung

- AIDA: Rahmenmodell und Anlage der Studie
- Ergebnisse
 - zu Persönlichkeitsmerkmalen
 - zu sozialen Ressourcen
 - zu Entwicklungsaufgaben
 - unterschiedliche Bewältigungsmuster
- Diskussion

Theoretisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Schulisches Angebot als Erfahrungskontext

Schulsystem, Schulform, Schule

Klassenkontext
soziale Zusammensetzung

Unterrichtsprozess
subjektiv erlebtes Klassenklima

Nutzung und Verarbeitung

Leistungsnahe Persönlichkeit
Ich-Stärke
Leistungsvertrauen

Außerschulische soziale Stützsysteme

Familie
Strukturmerkmale
Prozessmerkmale

Freunde

Ertrag

Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

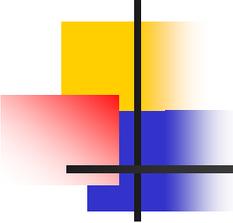
Schulerfolg (Schulnoten)

Positive Einstellung zur Schule

Geschlechtsrollenorientierung

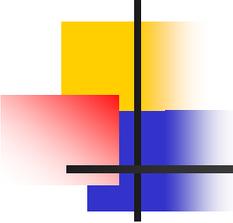
Berufliche Orientierung

Selbstständigkeit



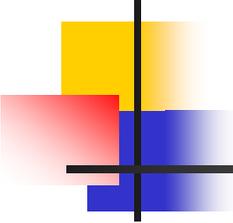
Fragen der AIDA-Studie

- Wie gut gelingt Jugendlichen die Bewältigung der an sie gestellten Entwicklungsaufgaben (z. B. Schulerfolg, Schulfreude, Geschlechtsrollenorientierung, berufliche Orientierung)? Welchen Gruppen kann eine gelingende Bewältigung bescheinigt werden? Wer gehört zu den Gruppen mit riskanter Bewältigung?
- Über welche sozialen Stützsysteme verfügen Jugendliche in der Schule (Beziehung zu Lehrkräften und Mitschülern) und im außerschulischen Bereich (Familie und Freunde)?
- Wie verläuft ihre Entwicklung in so bedeutsamen Dimensionen der Personalkompetenz wie Ich-Stärke und Leistungsvertrauen?
- Welche Kritik haben Jugendliche an Schule („Was ist das Schlimmste an Schule?“)?



Vorzüge und Stärken der Studie

- Empirische Überprüfung eines komplexen Mehrebenenmodells
- Inhaltliche Breite
- Verwendung von Skalen auf der Basis bewährter Instrumente (BIJU, TuDrop...)
- Große Panel-Stichproben
- Verknüpfung variablen- und personenzentrierter Analysen



Restriktionen

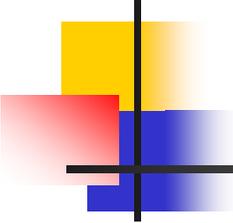
- Keine Repräsentativität
- Hinderliche Auflagen des Datenschutzbeauftragten, deshalb positive Auslese der Stichprobe
- Nur eine Schulstunde für die Erhebungen
- Keine Erfassung von Schulleistungskompetenzen (aber Noten)
- Alter der Daten

Anlage der Studie: Stichprobe

	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
Schuljahr	1999/2000	2000/2001	2001/2002
Schulen	113	124	113
Klassen	230	230	212
Schüler/innen	2938	3262	3342
Geschlecht			
männlich	1380 (47,0%)	1546 (47,4%)	1599 (47,8%)
weiblich	1558 (53,0%)	1716 (52,6%)	1743 (52,2%)
Schulstandort			
Berlin-Ost	1696 (57,7%)	1766 (54,1%)	1873 (56,0%)
Berlin-West	1242 (42,3%)	1496 (45,9%)	1469 (44,0%)
Schulform			
Gymnasium	1448 (49,3%)	1533 (47,0%)	1471 (44,0%)
Realschule	711 (24,2%)	857 (26,3%)	964 (28,8%)
Hauptschule	197 (6,7%)	246 (7,5%)	273 (8,2%)
Gesamtschule	582 (19,8%)	626 (19,2%)	634 (19,0%)

Anlage der Studie: Panelstichproben

	Klasse 7 und 8	Klasse 8 und 9	Klasse 7, 8 und 9
Schuljahre	1999/00 – 2000/01	2000/01 – 2001/02	1999/00 – 2001/02
Schüler/innen	1978	2339	1500
Geschlecht			
männlich	896 (45,3%)	1081 (46,2%)	667 (44,5%)
weiblich	1082 (54,7%)	1258 (53,8%)	833 (55,5%)
Schulstandort			
Berlin-Ost	1175 (59,4%)	1299 (55,5%)	896 (59,7%)
Berlin-West	803 (40,6%)	1040 (44,5%)	604 (40,3%)
Schulform			
Gymnasium	1083 (54,8%)	1133 (48,4%)	837 (55,8%)
Realschule	469 (23,7%)	621 (26,5%)	366 (24,4%)
Hauptschule	83 (4,2%)	152 (6,5%)	65 (4,3%)
Gesamtschule	343 (17,3%)	433 (18,5%)	232 (15,5%) ¹²



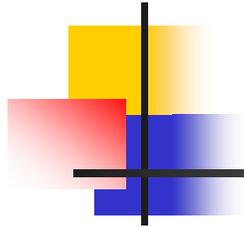
Methoden der Auswertung

Variablenzentriert:

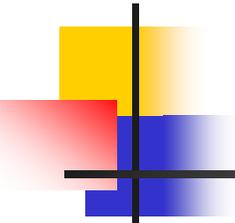
- Konfirmatorische Faktorenanalysen, IRT-Skalierung, Strukturgleichungsmodelle (*Cross-Lagged-Panel-Modell*)

Personenzentriert:

- *Latent Class* Analysen, Typologische Analysen, Kontrastanalysen



1. Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen



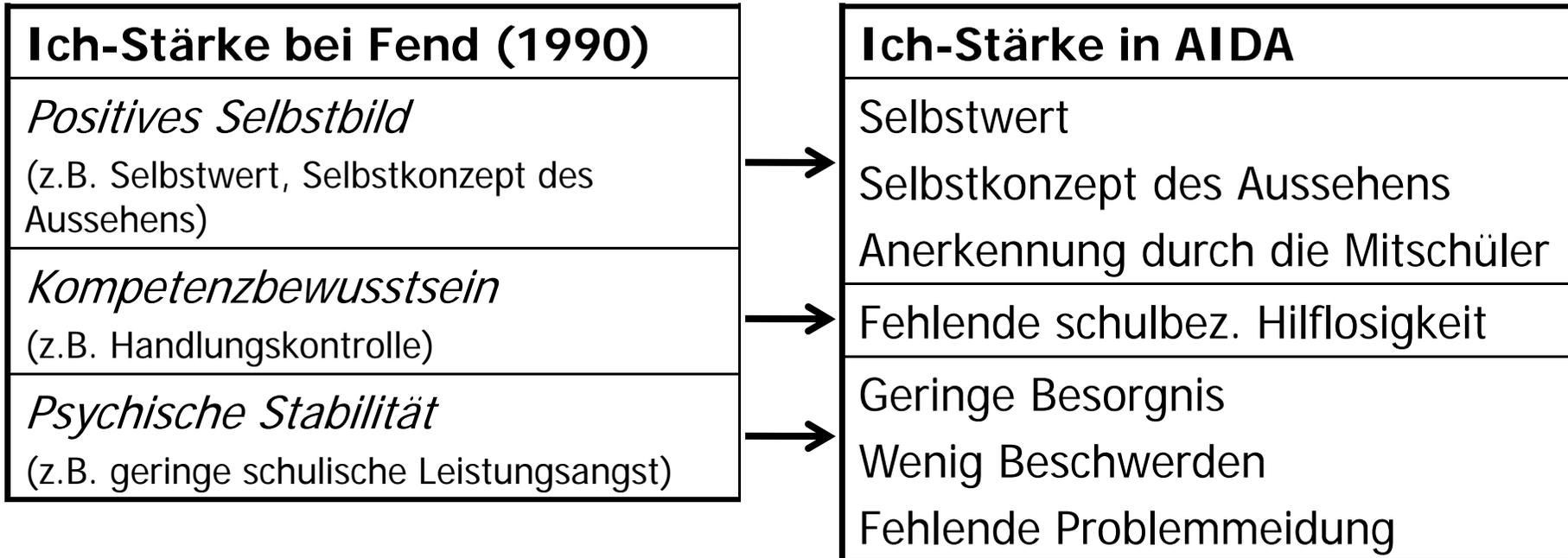
Operationalisierung der Super-Konstrukte

„Leistungsnahe Persönlichkeit“ als

- Ich-Stärke
- Leistungsvertrauen

Operationalisierung der leistungsnahen Persönlichkeit

Ich-Stärke



Instrumente der Ich-Stärke (1): positives Selbstbild

Konstrukt	Beispielitem	Item- anzahl	Cronbach's Alpha (Klasse 9)
Selbstwert (Rosenberg)	<i>Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge. (-)</i>	4	.84
Selbstkonzept des Aussehens (Fend, 2003)	<i>Ich bin ganz zufrieden mit meinem Aussehen.</i>	4	.71
Anerkennung durch die Mitschüler (Meyer, 1972)	<i>Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen.</i>	4	.73

Instrumente der Ich-Stärke (2)

Konstrukt	Beispielitem	Item- anzahl	Cronbach's Alpha (Klasse 9)
Fehlende schulbezog. Hilflosigkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	<i>Egal, ob ich mich anstrengte oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser. (-)</i>	3	.74
Geringe Besorgnis (Sarason et al., 1958)	<i>Hast du manchmal Angst, am nächsten Tag in die Schule zu gehen? (-)</i>	3	.56
Wenig Beschwerden (Grob et al., 1991)	<i>Wie oft kam es in den letzten Wochen vor, dass du Magenschmerzen hattest? (-)</i>	3	.71
Fehlende Problemmeidung (Seiffge-Krenke, 1989)	<i>Ich versuche, mich von den Problemen abzulenken. (-)</i>	3	.62

Operationalisierung der Leistungsnahen Persönlichkeit

Leistungsvertrauen

Wert-Erwartungs-Theorien der Leistungsmotivation

(Atkinson, 1957; Heckhausen; 1989,
Wigfield & Eccles 1992, 2000; Möller
& Schiefele, 2000)

Wertkomponente

Erwartungskomponente

Einschätzung eigener
Leistungsfähigkeit

Leistungsvertrauen in AIDA

Wert Leistung Schule

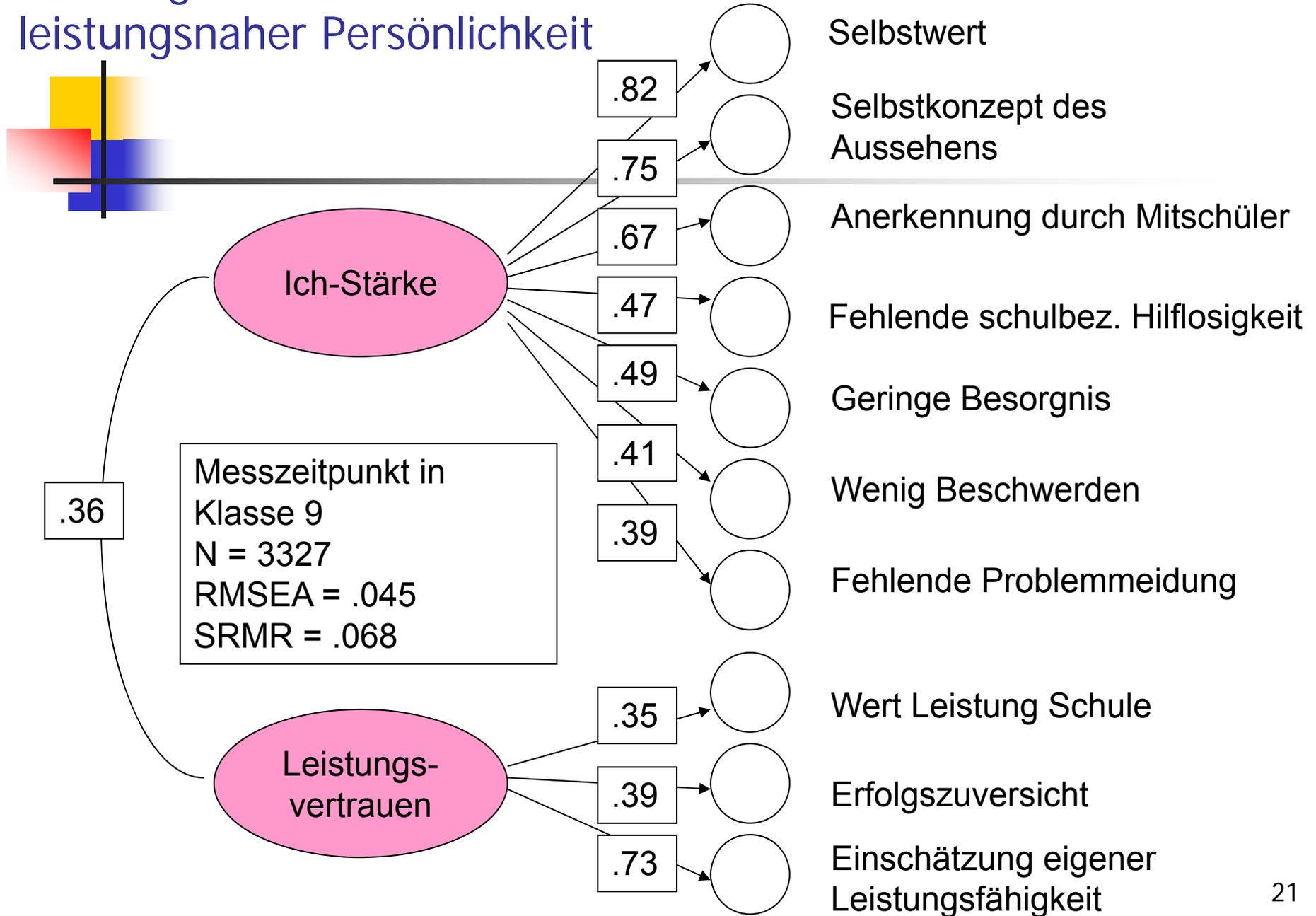
Erfolgszuversicht

Einschätzung eigener
Leistungsfähigkeit (Selbstkonzept
der Begabung)

Instrumente des Leistungsvertrauens

Konstrukt	Beispielitem	Itemanzahl	Cronbach's Alpha (Klasse 9)
Wert Leistung Schule (Dickmeis, 1997)	<i>In der Schule gut mitzukommen</i>	3	.84
Erfolgszuversicht (Götttert & Kuhl, 1980)	<i>Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden.</i>	3	.71
Einschätzung eigener Begabung/Leistungsfähigkeit (Meyer, 1972)	<i>Wenn ich mich darauf konzentriere, kann ich alles lernen. Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Altern.</i>	4	.73

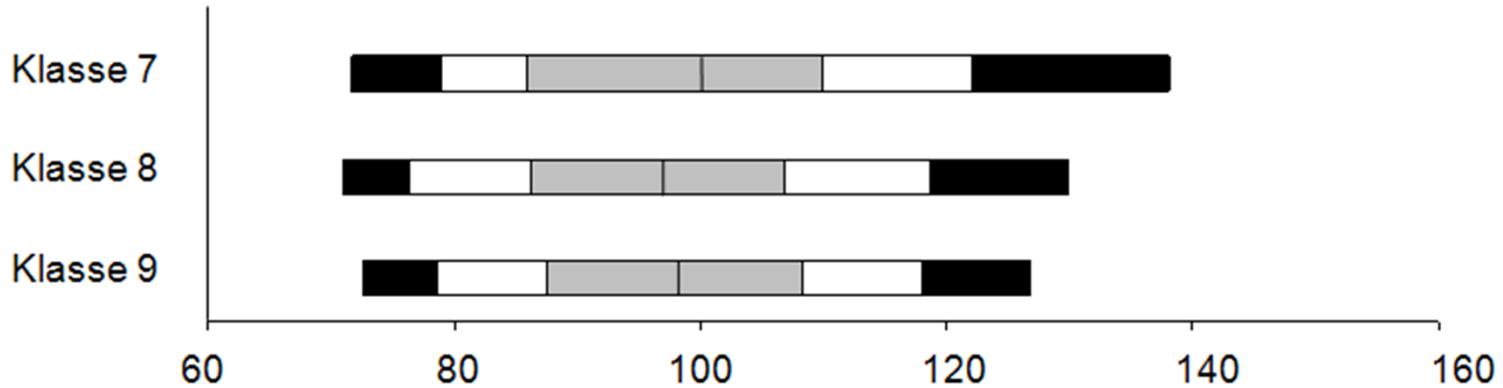
Messung der Bereiche leistungsnaher Persönlichkeit



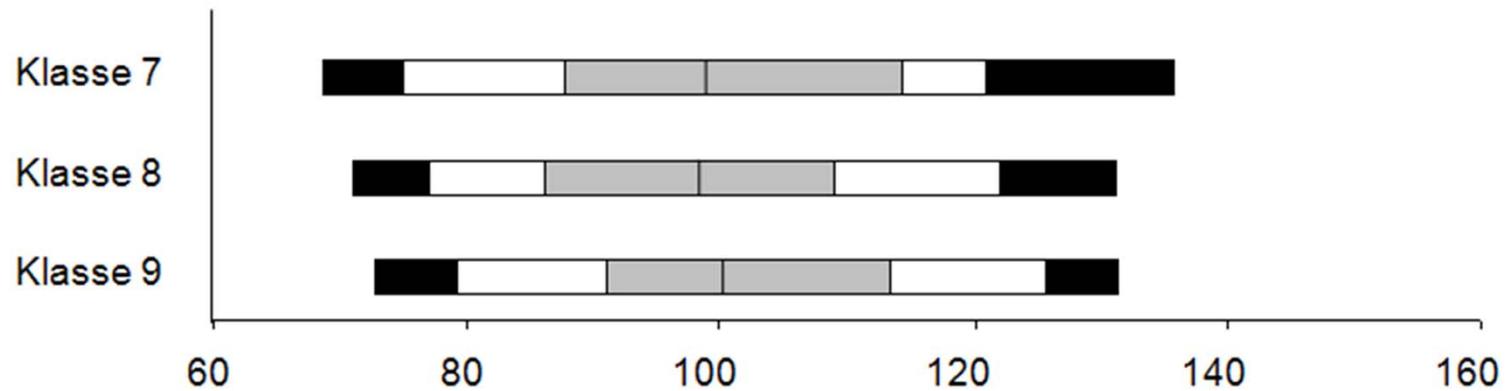
Deskriptive Befunde



Ich-Stärke



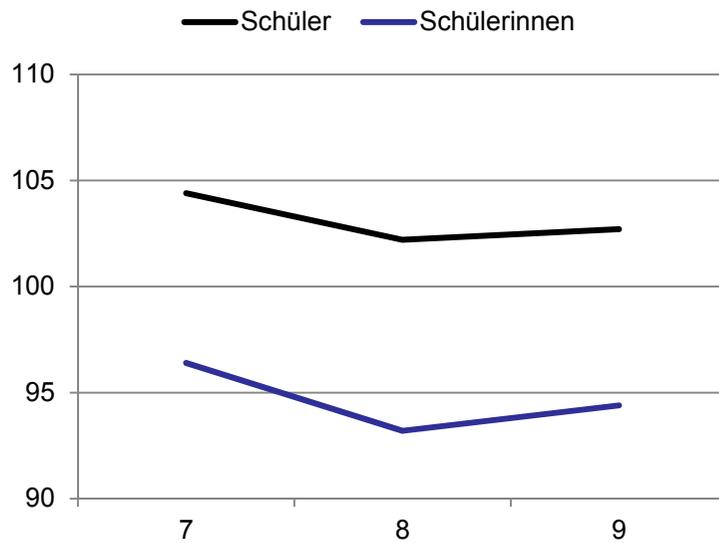
Leistungsvertrauen



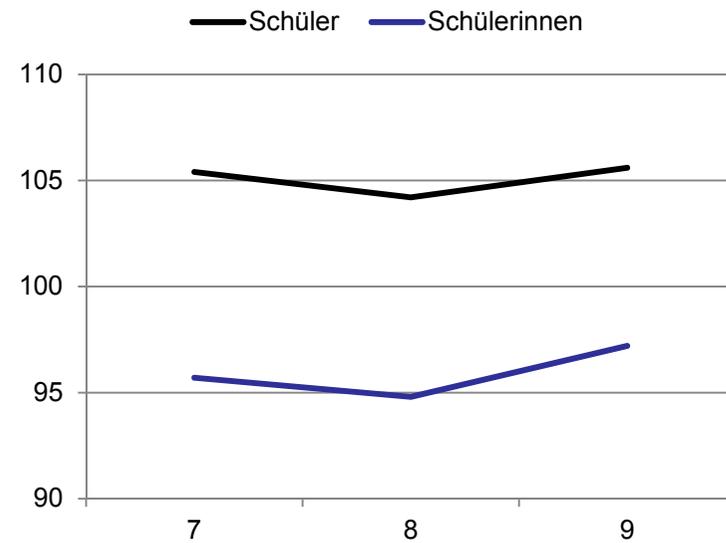
Panel-Stichprobe Klasse 7, 8, 9 (n = 1500)

Unterschiede in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen

Geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe, 7. bis 9. Klasse



Ich-Stärke

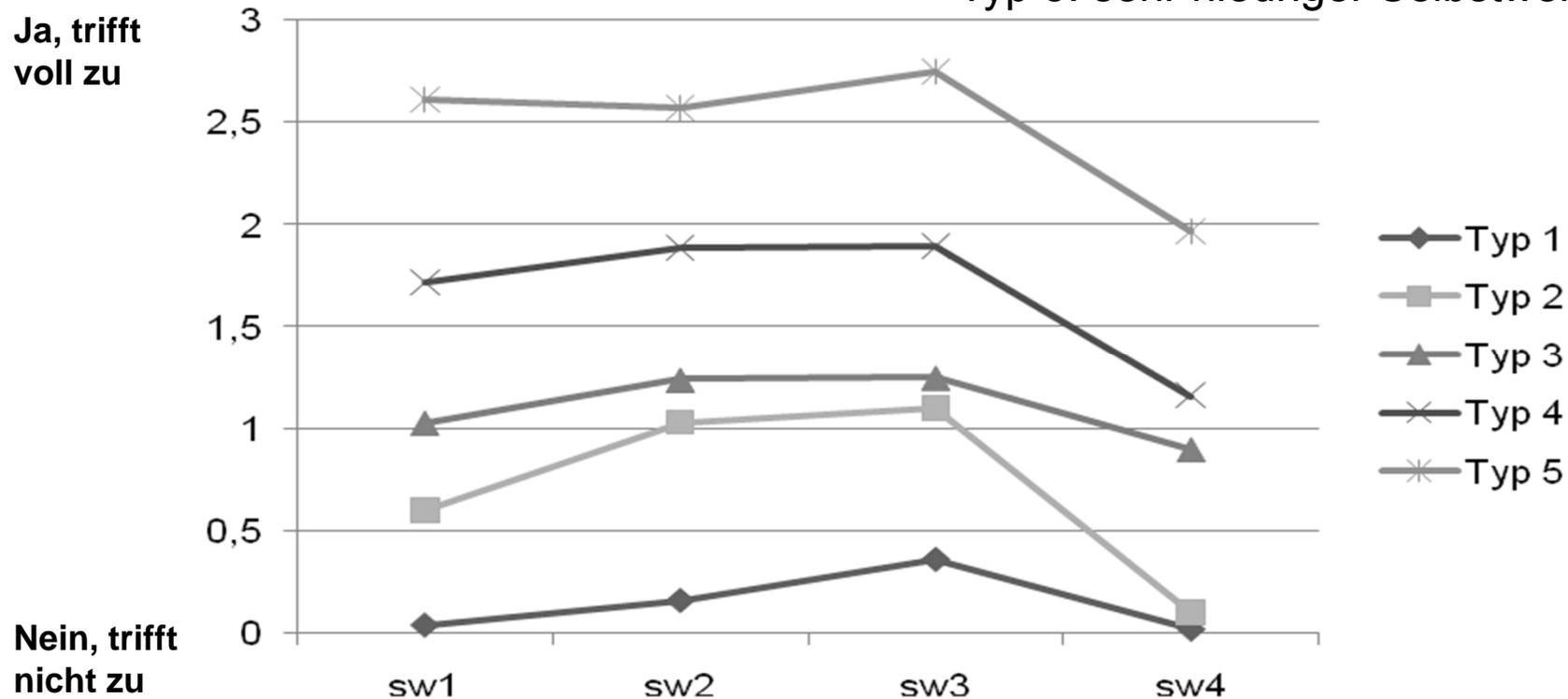


Leistungsvertrauen

Ich-Stärke: Selbstwert (Selbstabwertung)

Typologische Analysen: 5 Gruppen

- Typ 1: sehr hoher Selbstwert (29%)
- Typ 2: hoher Selbstwert (31%)
- Typ 3: mittlerer Selbstwert (22%)
- Typ 4: niedriger Selbstwert (15%)
- Typ 5: sehr niedriger Selbstwert (4%)



Ich denke oft,
dass ich zu
überhaupt
nichts taue.

Manchmal
komme ich
mir wirklich
nutzlos vor.

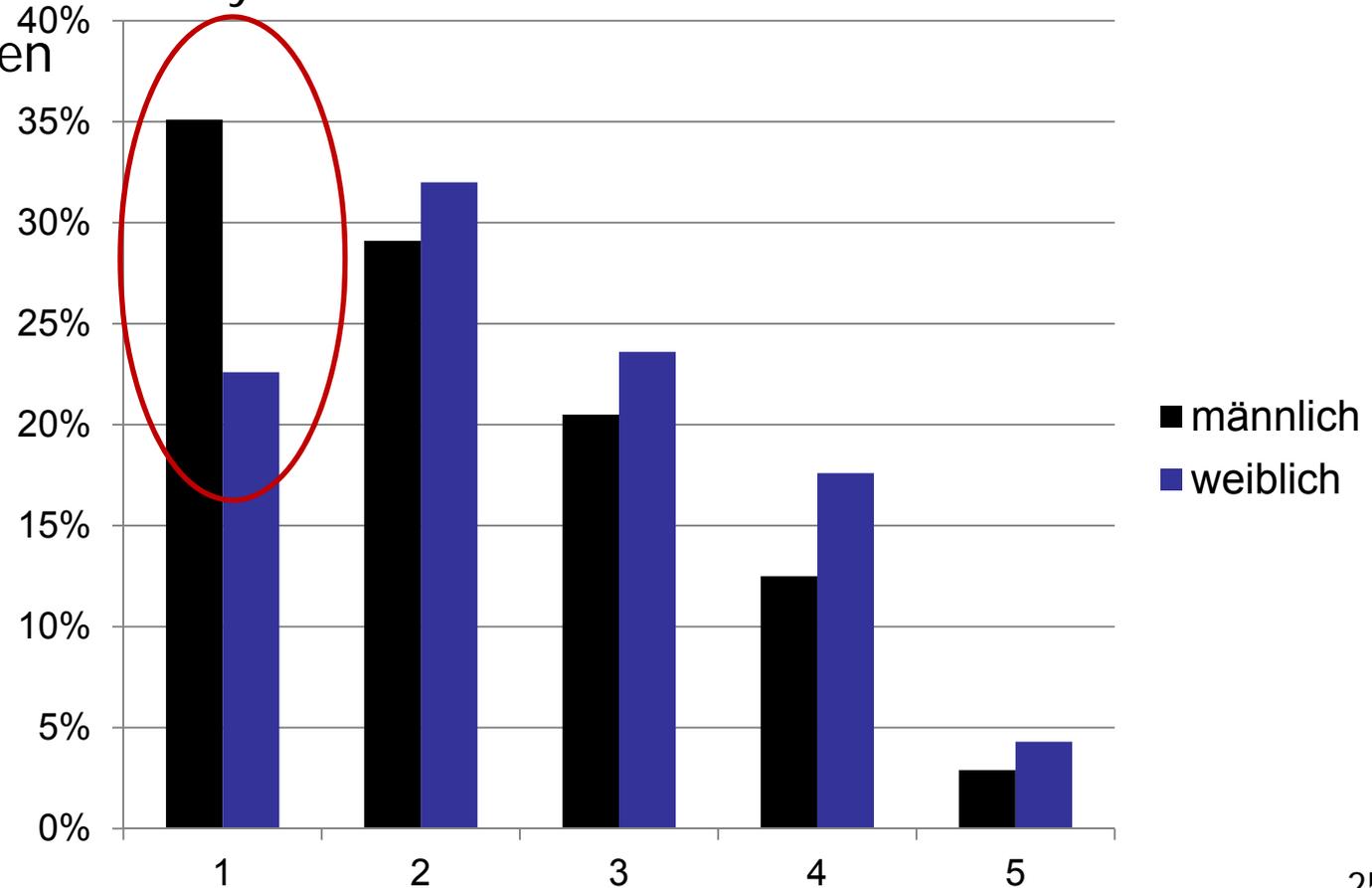
Ich fühle
mich oft
unglücklich.

Im Großen und
Ganzen halte ich
mich für einen
Versager.

Typologische Analysen - Selbstwert

- Typ 1: sehr hoher Selbstwert
- Typ 2: hoher Selbstwert
- Typ 3: mittlerer Selbstwert
- Typ 4: niedriger Selbstwert
- Typ 5: sehr niedriger Selbstwert

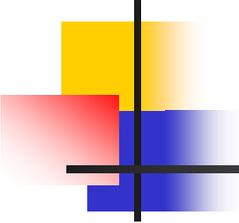
Typologische Analysen:
5 Gruppen



Typologische Analysen zum Selbstwert

Erwartungskonforme Gruppierungen

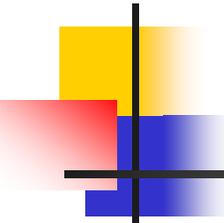
- Jugendliche mit hohem Selbstwert schätzen ihr Aussehen und ihre Anerkennung durch Mitschüler besser ein, sind psychisch weniger belastet, haben gute Schulnoten, weisen ein hohes Leistungsvertrauen auf, verfügen über gute soziale Ressourcen.
- Die erwartungskonform „bedauernswerten“ Jugendlichen mit niedrigem Selbstwert haben schlechte Schulleistungen, fühlen sich weniger gut sozial eingebunden und sind stark seelisch belastet in Bezug auf Leistungsangst, psychosomatische Beschwerden und Problemmeidung.



Typologische Analysen zum Selbstwert

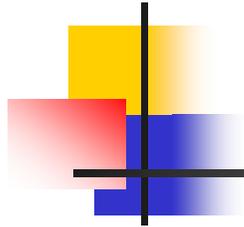
Erwartungswidrige Gruppen

- Jugendliche, die trotz guter Noten einen niedrigen Selbstwert aufweisen:
vor allem Mädchen, schätzen ihr Aussehen schlechter ein und ihre Anerkennung durch Mitschüler niedriger ein als
- Jugendliche, die trotz schlechter Noten einen hohen Selbstwert haben, also „invulnerabel“ sind.



“Invulnerable” Jugendliche

- Jugendliche, die trotz schlechter Noten einen hohen Selbstwert aufweisen, verfügen über gute personale Ressourcen (positives Selbstbild, große psychische Stabilität) und gute soziale Ressourcen (hohe familiäre Geborgenheit, geringer elterlicher Leistungsdruck, positive Freundschaftsbeziehungen, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung).



2. Ergebnisse zu schulischen und außerschulischen Stützsystemen

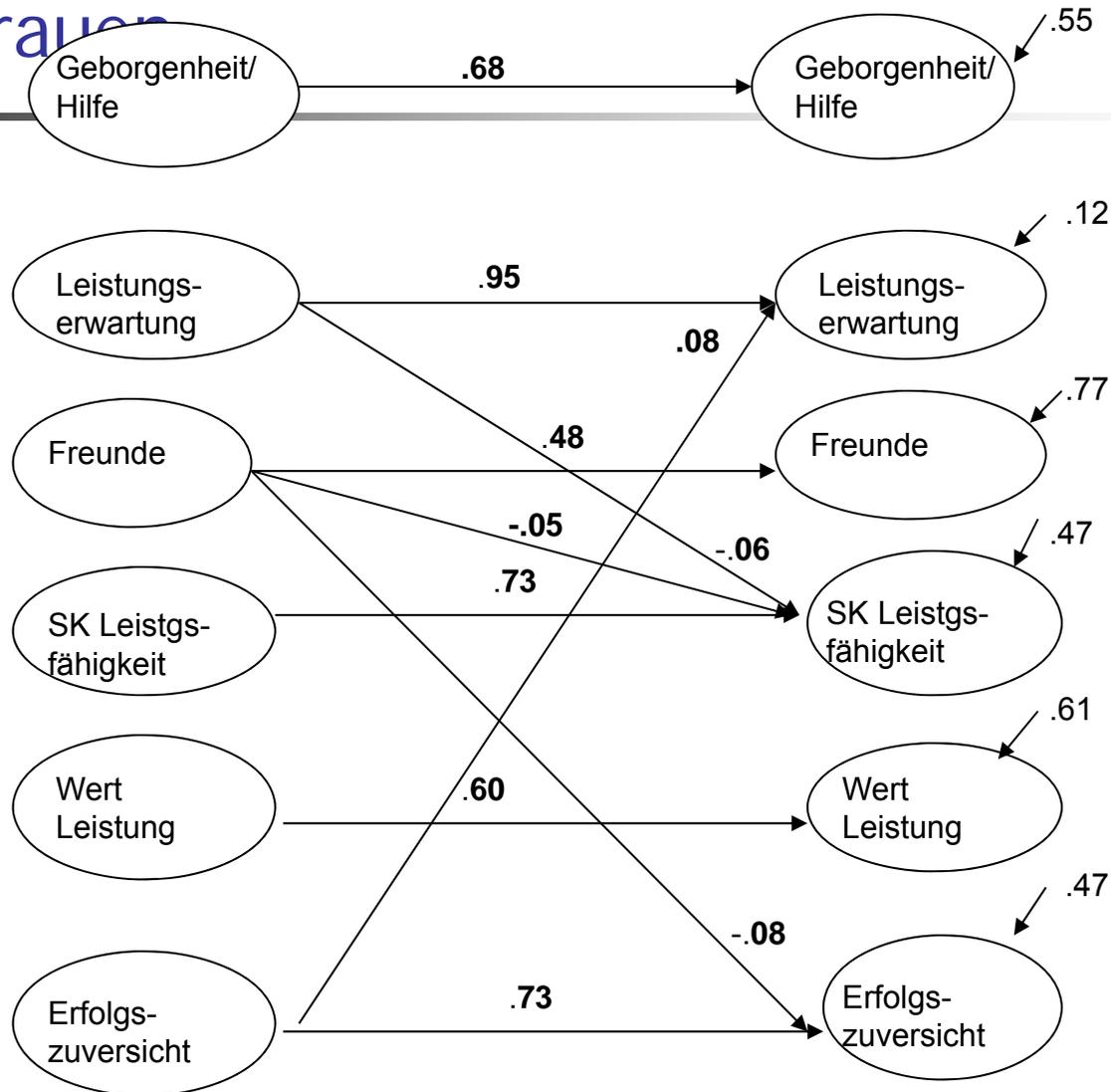
Klassenklima – schulische Stützsysteme

Konstrukte des Klassenklimas	Beispielitem	Itemanzahl	Cronbach's Alpha (Klasse 9)
Erlebtes Lehrerengagement (Fend, 1977; Pekrun, 1983)	<i>Unsere Lehrer/innen interessiert, dass wir wirklich etwas lernen.</i>	4	.71
Zusammenhalt (Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998, Eder 1998)	<i>Wenn es darauf ankommt, hält unsere Klasse zusammen.</i>	4	.69
Erlebte Konkurrenz (Fend et al., 1976)	<i>In unserer Klasse sieht jeder nur auf seinen eigenen Vorteil, wenn es um die Noten geht.</i>	4	.65

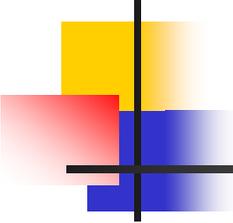
Außerschulische Stützsysteme

Konstrukte	Beispielitem	Item-anzahl	Cronbach's Alpha (Klasse 9)
Familie: Geborgenheit (Jülisch & Sydow, 1996)	<i>In meiner Familie fühle ich mich geborgen.</i>	3	.86
Familie: Leistungs- erwartung (Jülisch & Sydow, 1996)	<i>Meine Eltern möchten, dass ich sehr gute Noten nach Hause bringe.</i>	3	.59
Freunde (Jülisch & Sydow, 1996)	<i>Mit meinen Freunden / Freundinnen komme ich gut klar.</i>	3	.80

Ergebnisse aus Kausalanalysen zur Beziehung zwischen Familie/Freunden und Leistungs-vertrauen



Panel-Stichprobe Klasse 8-9; $\chi^2/df = 5.08$; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .04; SRMR = .05³²

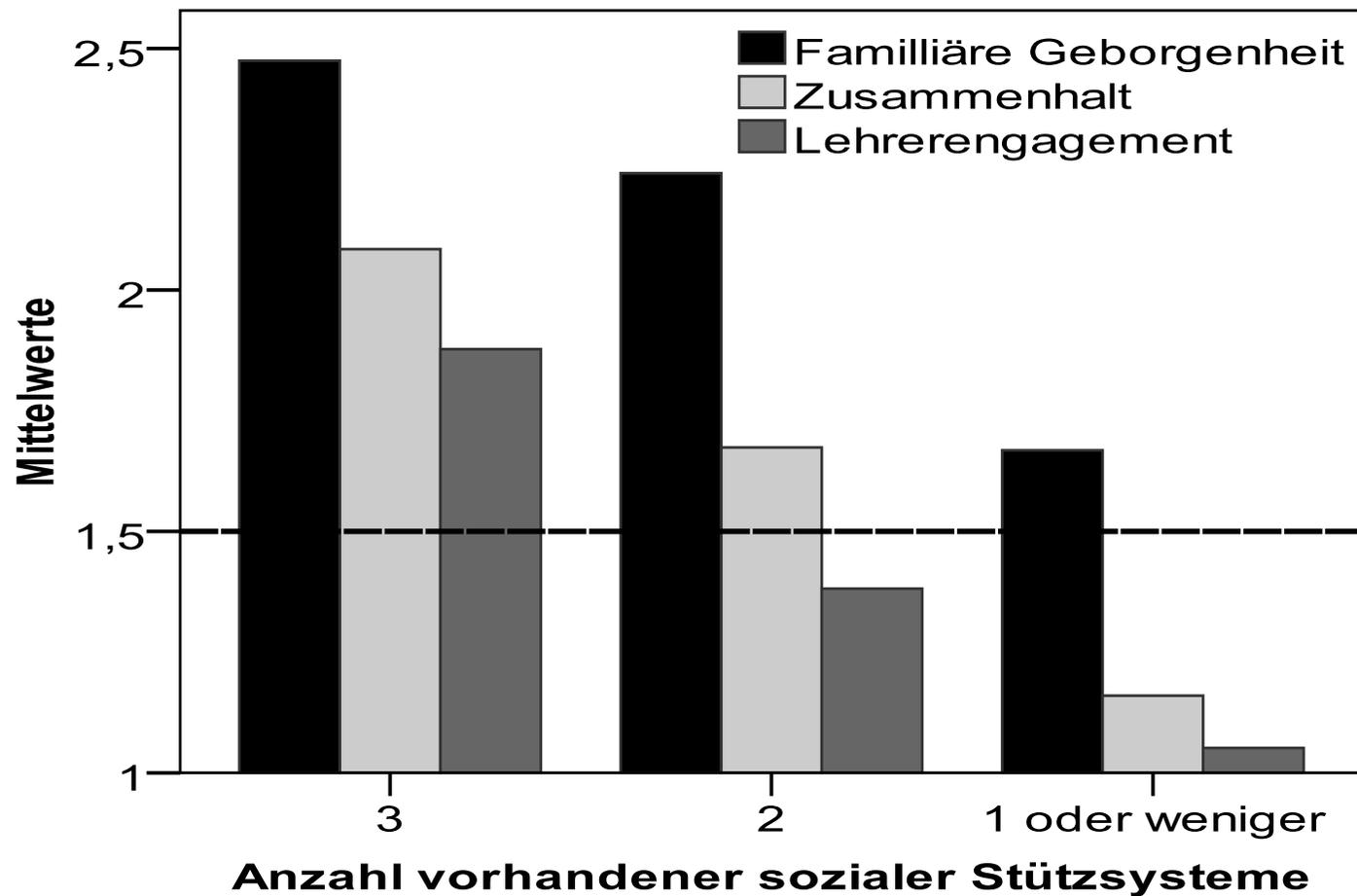


Soziale Ressourcen: Profilanalysen

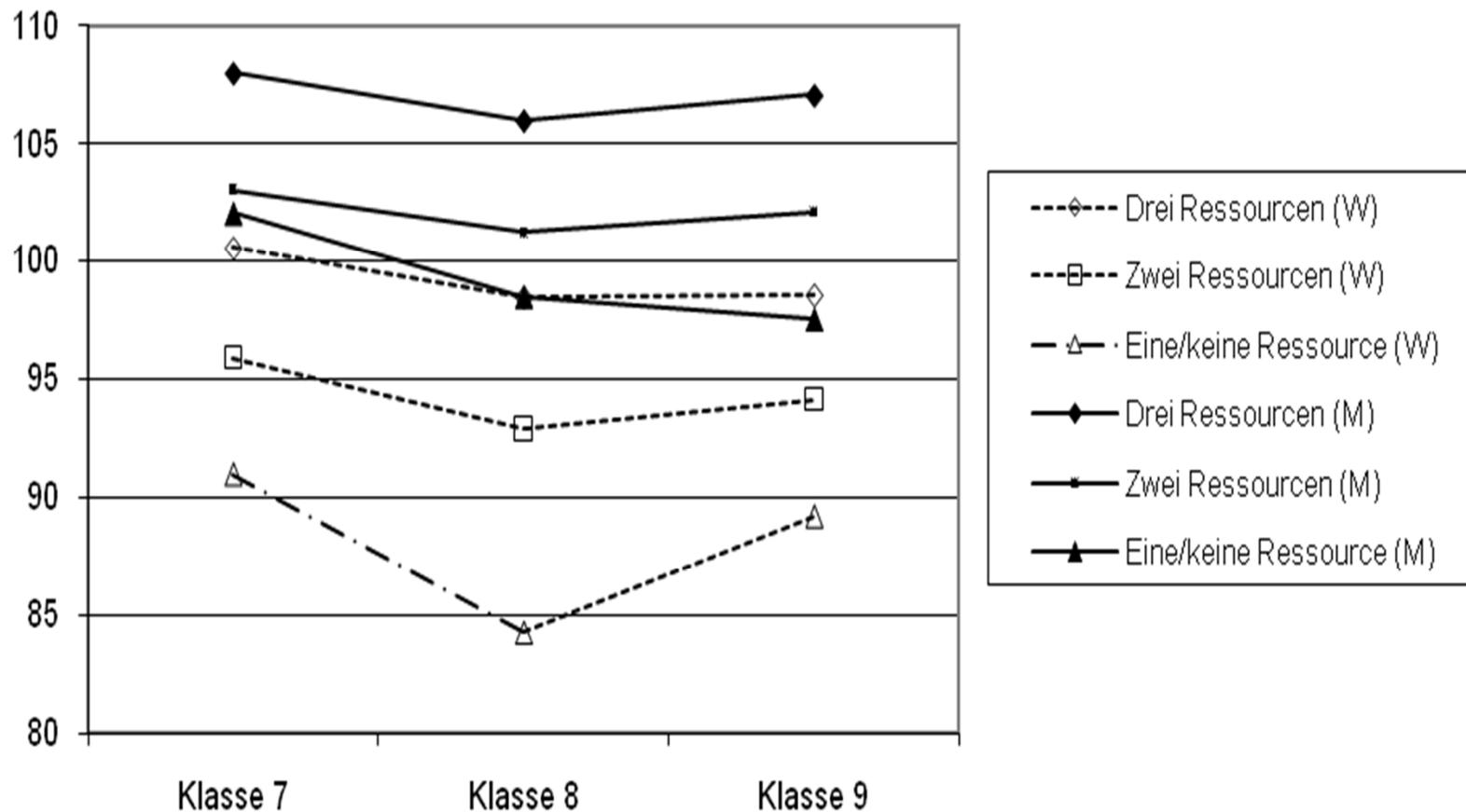
- Gebildet wurden Gruppen von Schüler/inne/n mit unterschiedlicher Verfügbarkeit sozialer Ressourcen anhand der Skalen „Familiäre Geborgenheit/Hilfe“, „Zusammenhalt in der Schulklasse“ und „Pädagogisches Engagement der Lehrpersonen“
- Die Hälfte der Jugendlichen verfügt über hinreichende Ressourcen in allen drei Bereichen und knapp ein Drittel über zwei von drei Ressourcen.
- 16 % der Jugendlichen gehören zu den „Heimatlosen“ oder Isolationsgefährdeten. Sie verfügen über nur eine oder keine dieser sozialen Ressourcen.

Durchschnittliche Ausprägung der drei Sozialkapital-Typen in den Skalen zu den sozialen Stützsystemen

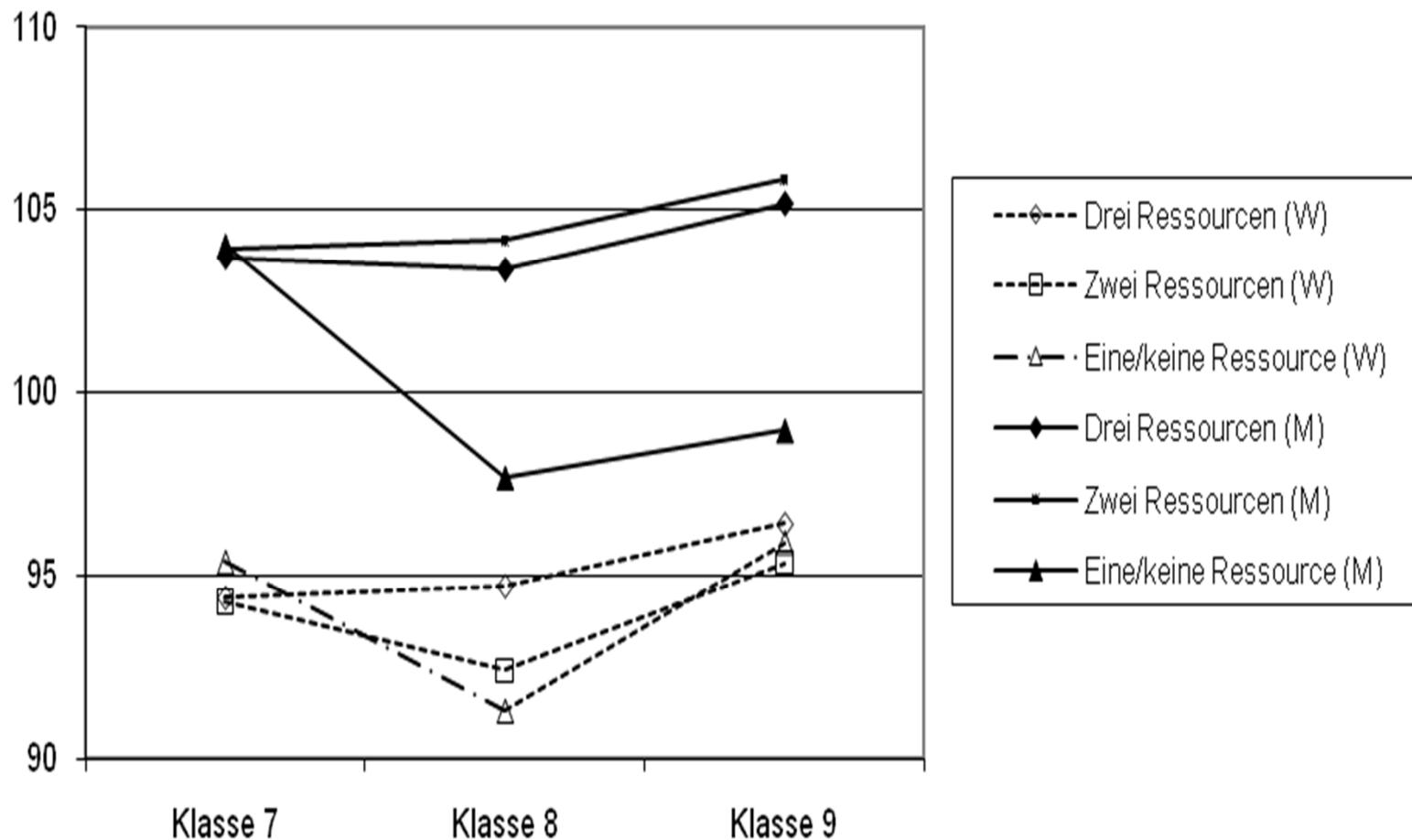
(theoretischer Skalenmittelwert $M = 1.5$)

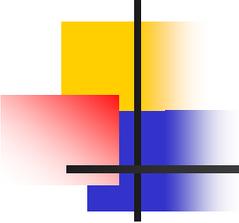


Entwicklung der **Ich-Stärke** für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht



Entwicklung des **Leistungsvertrauens** für Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Ressourcen, gegliedert nach Geschlecht

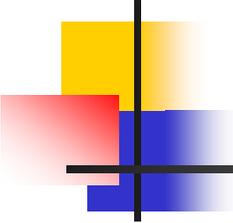




3. Ergebnisse zu den Entwicklungsaufgaben

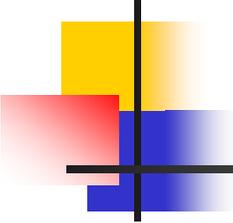
Wie vielen und welchen Jugendlichen gelingt es, die von uns erhobenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen?

Erfolgreicher Umgang mit Schule:
Gute Schulnoten
Schulfreude



Schulnoten

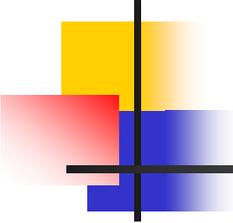
- **Große Erwartungen:** Fast 85 Prozent der Jugendlichen bejahen die Aussage: „Meine Eltern möchten, dass ich sehr (!) gute Noten nach Hause bringe“.
- Gute Noten sind aber ein **knappes Gut:** Nur etwa ein Viertel der Jugendlichen erreicht in sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ein gut oder sehr gut. Nur knapp 10 Prozent stehen in allen diesen Fächern auf 1 oder 2.
- Kontinuierliche Verschlechterung der Noten von Klasse 2 an.
- Hohe Stabilität der Noten in der Sekundarstufe: „Es ist schwer, schlechte Noten auszubügeln.“



Schulnoten – pädagogisch bedenkliche Nebeneffekte

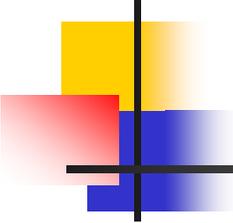
“Was ist das Schlimmste an Schule?”

- Ruben: Schlechte Noten zu bekommen, keinen Abschluss zu bekommen, sitzen bleiben, von der Schule runterzufliegen.
- Thomas: Was ich für Noten bekomme. Man weiß nie, was der Lehrer für Noten gibt.
- Julian: Manchmal kommt es mir auch so vor, als wenn die Lehrer die Zensuren würfeln.



Schulnoten – pädagogisch bedenkliche Nebeneffekte

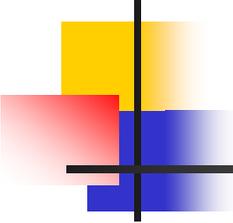
- Fast jeder Fünfte hat Angst davor, am nächsten Tag in die Schule zu gehen, und
- Jeder Dritte macht sich abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen wegen des Abschneidens in der Schule.
- Während es im internationalen Vergleich Schulsysteme gibt, die ohne Noten (wenngleich nicht ohne Leistungsbewertung) auskommen, besteht in Deutschland ein Zwang zur Zensurengebung, denn Noten müssen die zahlreichen Ausleseentscheidungen, die das selektive deutsche Schulsystem bereit hält, legitimieren.



Über die Abwehr von selbstwertbedrohenden Leistungsbeurteilungen: die Immunisierung

Schutzmaßnahmen, die im Falle von Misserfolgen und potentiell selbstwertbedrohenden Informationen ergriffen werden:

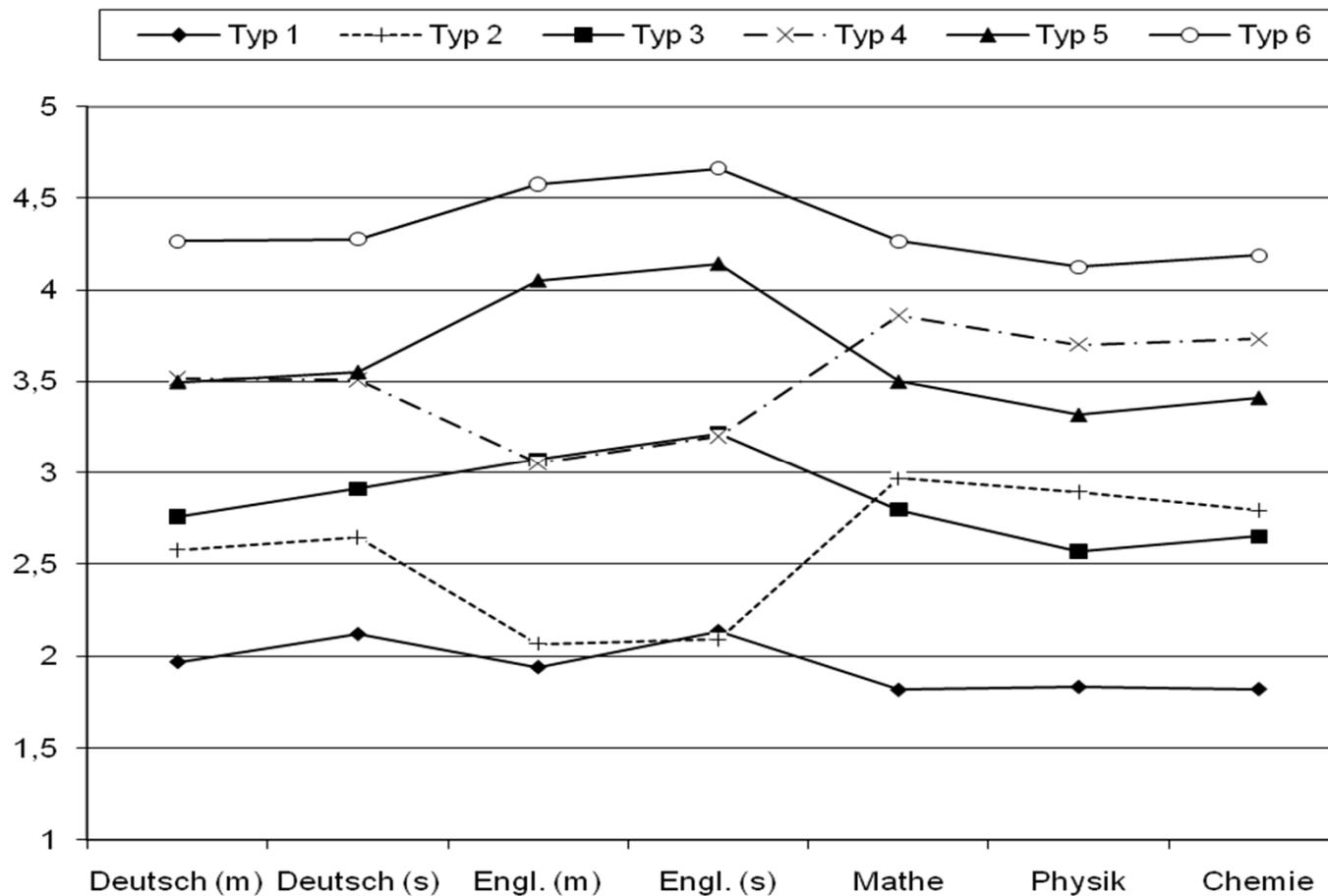
- Herabsetzen der Wichtigkeit schulischer Leistungen
- Suche von Anerkennung und Zuwendung in außerschulischen Bereichen; wie es vermutlich bei der Gruppe der Jugendlichen mit schlechten Noten und hohem Selbstwert der Fall ist
- Selbstwertdienliche Erklärungen von Misserfolgen (übel wollende Lehrer)



Immunisierung

- Die insgesamt geringen Zusammenhänge der Noten mit dem Selbstwert und dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit am Ende der Sekundarstufe sprechen dafür, dass Schüler/innen sich ich-schonend verhalten.
- Fend beobachtete dies bei Gymnasiasten: „Damit wehrt besonders die intelligenteste Schülergruppe eine Schädigung des Selbstwertgefühls durch potentiell kränkende Leistungsbeurteilungen erfolgreich ab“ (Fend, 1997, S. 260).
- In der AIDA-Studie ist diese Entkopplung schulformübergreifend zu beobachten, und zwar kontinuierlich von der Grundschule an.
- Hypothese: Jugend wehren sich heute stärker als 20 Jahre zuvor gegen eine schulische „Leistungsverurteilung.“

Ergebnisse der *Latent Class Analyse* zu Schulnoten



Größe der Gruppen

Typ 1: 8%

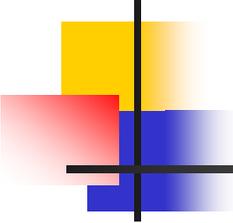
Typ 2: 12%

Typ 3: 26%

Typ 4: 22%

Typ 5: 23%

Typ 6: 10%

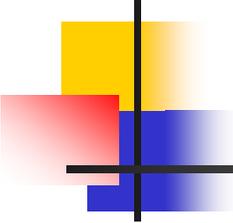


Schulnoten: Typologische Analysen

Matthäus-Effekt

- Schüler/innen mit guten Schulnoten verbessern sich im Laufe der Sekundarstufe und entwickeln ein hohes Maß an Leistungsvertrauen
- Schüler/innen mit schwachen Noten verschlechtern sich

- Differentielle Effekte



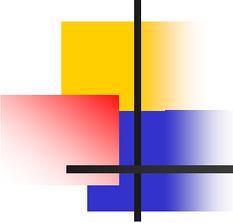
Differenzielle Auswirkungen: Fächer haben eine unterschiedliche Wertigkeit

Schlechte Noten in sprachlichen Fächern (“Lernfächer”, “weibliche Fächer”)

- führen zur Verminderung des Selbstwertgefühls, nicht jedoch des Leistungsvertrauens
- führen bei Jungen zu einer geringeren Wertschätzung schulischer Leistungen.

Schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (“Denkfächer”, “männliche Fächer”)

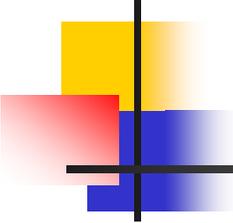
- führen zur Verminderung des Leistungsvertrauens
- führen bei Jungen zu einer größeren Wertschätzung schulischer Leistungen.



Differenzielle Auswirkungen

Schlechte Noten werden von Mädchen und Jungen unterschiedlich verarbeitet

- Schlechte Noten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern führen bei Mädchen, nicht jedoch bei Jungen zu einer Verminderung des Selbstkonzepts der Begabung/Leistungsfähigkeit
- und bei beiden Geschlechtern zu einer Verminderung der Erfolgszuversicht.

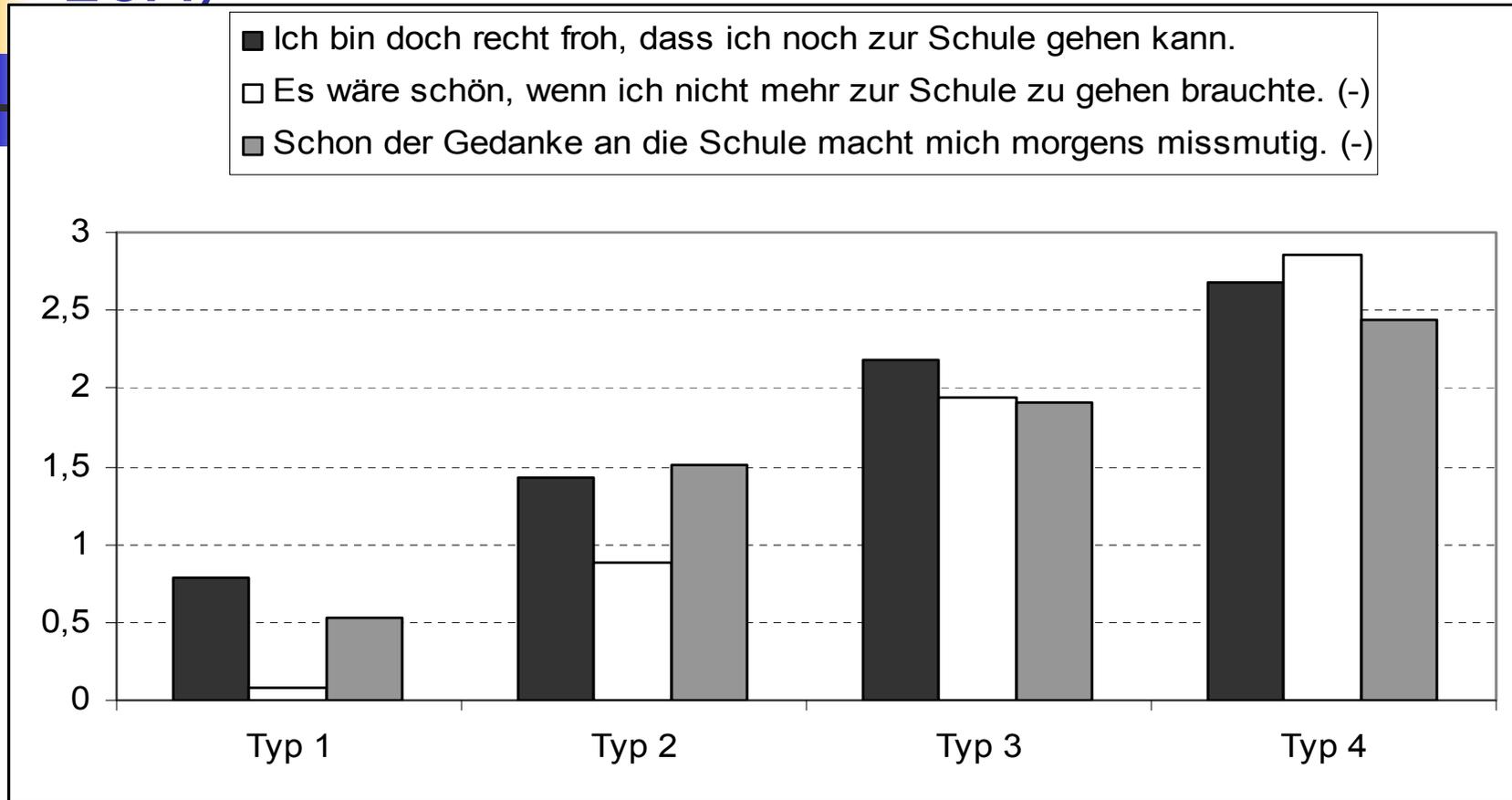
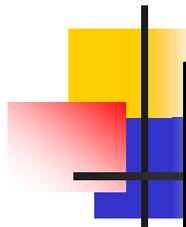


Schulfreude

Schule und Freude – eine unwahrscheinliche Verbindung?

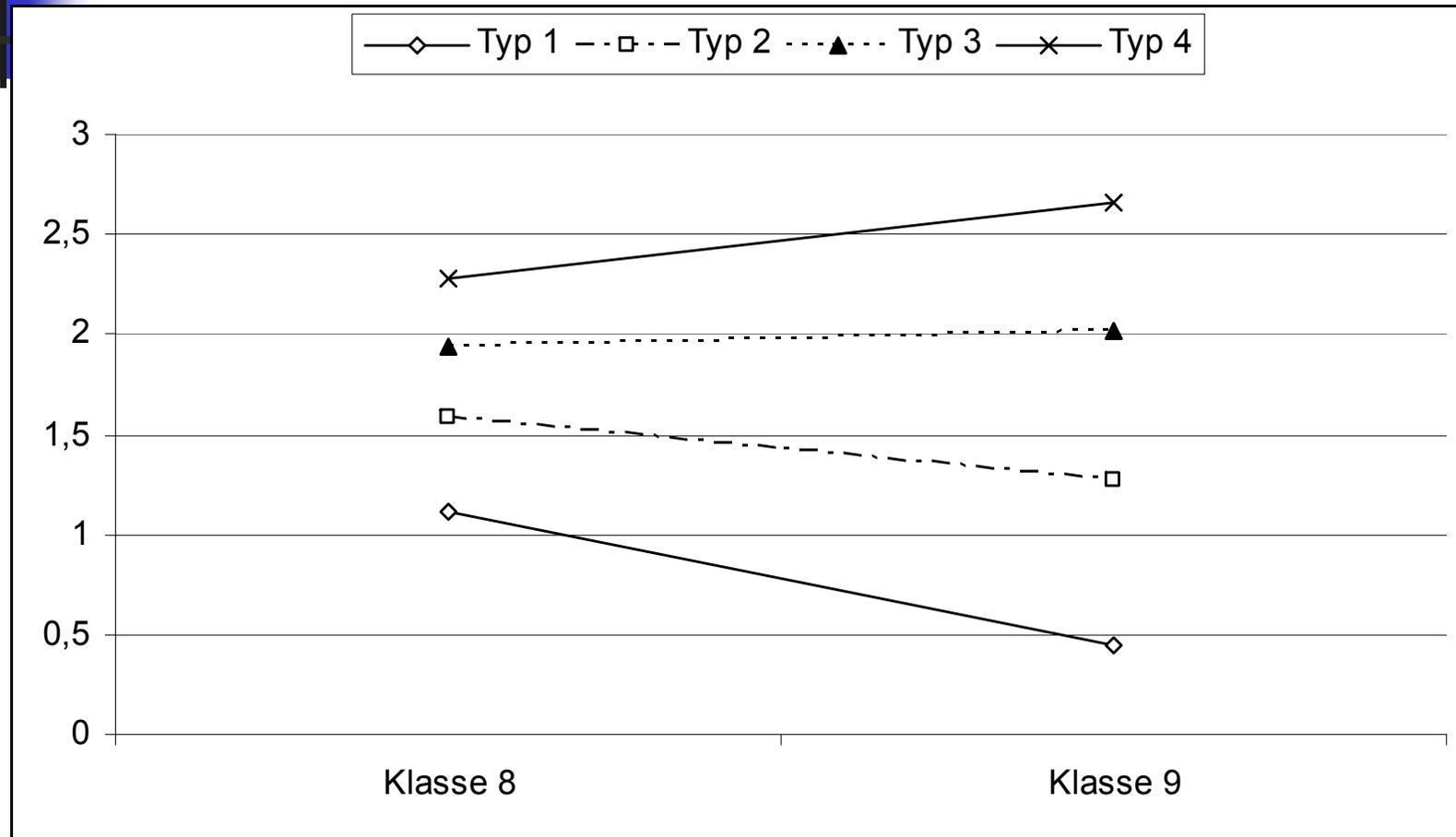
- In wichtigen Handbüchern zur Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik kommt der Begriff Schulfreude gar nicht vor.
- Und wer googelt, erhält die Antwort: Meinten Sie *Schulfreunde*? Schulverdrossenheit bringt es am 3.1.2012 immerhin auf mehr als 7.000 Verweise und Schulunlust sogar auf fast 35000.

Schulfreude – vier Typen (Ergebnisse aus LCA)

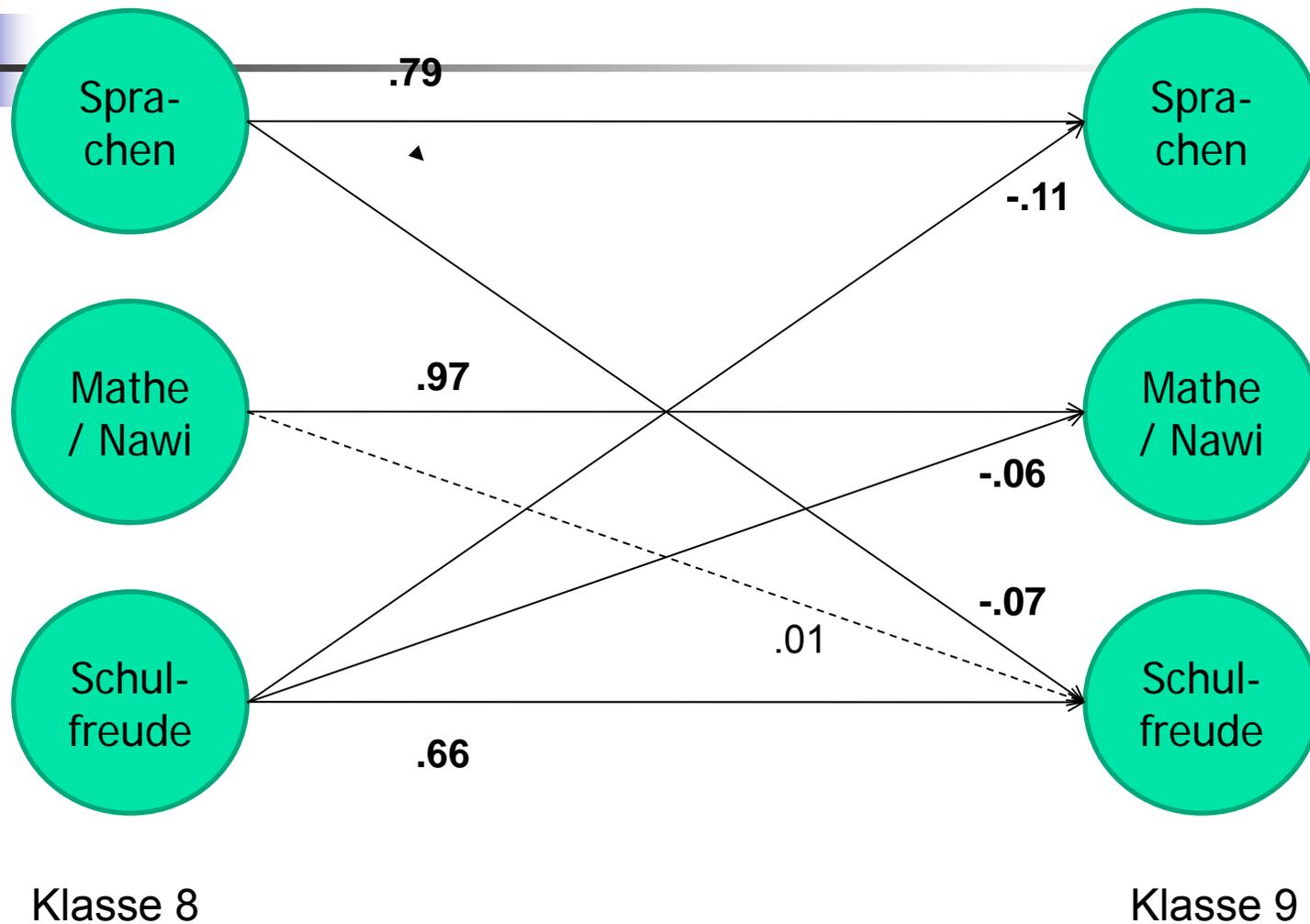


Typ	1	2	3	4
	Schulverdrossenheit	geringe Schulfreude	mittlere Schulfreude	Große Schulfreude
Anzahl Schüler/innen	199	994	1228	899
Prozent	6,0%	29,9%	37,0%	27,1%

Schulfreude – Entwicklung von Klasse 8 zu Klasse 9



Gute Noten = viel Schulfreude?



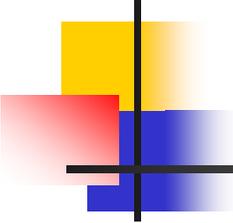
$\chi^2/df = 12.50$; CFI = .86; TLI = .83; RMSEA = .07; SRMR = .05

Gute Noten = viel Schulfreude?

		Schulnoten		
		<i>gut</i>	<i>mittel</i>	<i>schlecht</i>
Schul- freude	▲ <i>viel</i> (Typ 4)	1 erfolgreiche Schul- karriere		2
	<i>mittel</i> (Typ 3)		3	
	<i>wenig</i> (Typen 1 und 2)	4		5 schwierige Schul- karriere

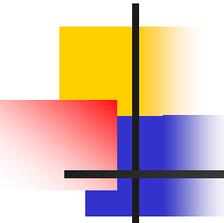
Gute Noten = viel Schulfreude?

		Schulnoten		
		<i>gut</i>	<i>mittel</i>	<i>schlecht</i>
Schul- freude	<i>viel</i> (Typ 4)	164 (5,1%)		235 (7,4%)
	<i>mittel</i> (Typ 3)		2268 (70,9%)	
	<i>wenig</i> (Typen 1 und 2)	253 (7,9%)		277 (8,7%)



Kontrastgruppen

- Erfolgslose, aber Schulfreudige haben gute Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern.
- Erfolgreiche, aber Schulverdrossene berichten weniger familiäre Geborgenheit und höheren elterlichen Leistungsdruck.



Auf der Suche nach der (Erklärung der) fehlenden Schulfreude

In einer Regressionsanalyse mit allen Items der AIDA-Studie konnte 33 % Varianz der Schulverdrossenheit erklärt werden (Darge 2008):

- *Lebensweltferne* (Beta = .20),
- *Resignation, schulische Hilflosigkeit* (Beta = .15),
- *Pädagogisch kompetentes Lehrerverhalten* (Beta = -.13)
- *Positives Klassenklima* (Beta = -.13),
- *Kausalattribution internal stabil* (Beta = .13),
- *Schulische Wertorientierung* (Beta = -.11),
- *Erfolgsszuversicht* (Beta = -.10)
- *Kausalattribution Lehrer* (Beta = .06).

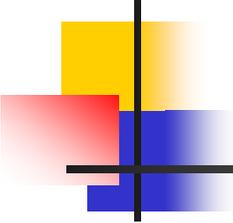
Egalitäre Geschlechtsrollenorientierung

Chancen/Hürden der Realisierung:

- Reale gesellschaftliche
Verhältnisse



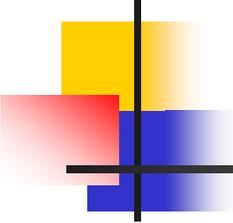
- Historische Hypothek der Geschlechterbilder (s. Valtin: „Eine gelehrte Frau ist eine Entartung der Natur“ – Diskurse zum Ausschluss der Frauen aus der Wissenschaft, 2001)



Traditionelle Orientierung

Items:

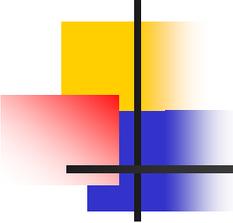
- Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein.
- Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter.
- Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.
- Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen als selbst Karriere zu machen.



Egalitäre Orientierung

Beispielitems:

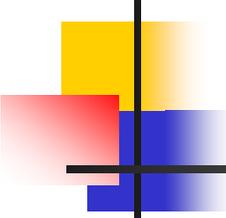
- Männer sollten auch Berufe ergreifen, die traditionell Frauen vorbehalten sind.
- Wenn Frau und Mann beide berufstätig sind, sollten sie auch die Hausarbeit und Kindererziehung zu gleichen Teilen übernehmen.
- Es ist egal, ob Vater oder Mutter die Betreuung der Kinder übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt.
- Männer sollten nicht nur auf beruflichen Erfolg aus sein, sondern auch ein gutes Familienleben als Erfolg ansehen.



LCA: 4 Typen

Geschlechtsrollenorientierung

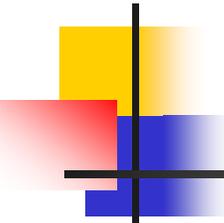
- Typ 1: familiär/beruflich egalitär orientiert (34.3%)
- Typ 2: familiär egalitär orientiert (38.1%): für eine gleiche Stellung der Geschlechter in der Familie, jedoch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt
- Typ 3: diffus orientiert (17.9%). Jugendliche dieses Typs können sich in den Antworten nicht für eine Richtung entscheiden.
- Typ 4: familiär/beruflich traditionell orientiert (9.0%). Jugendliche dieses Typs befürworten eine geschlechtstypische Arbeitsteilung im Beruf und in der Familie.



Gleichberechtigung

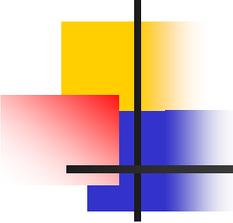
Notwendigkeit der Differenzierung verschiedener Facetten:

- die Berufstätigkeit von Müttern mit Kleinkindern (günstiger in Ostberlin)
- die Entscheidungsbefugnisse des Vaters in der Familie (wird von über einem Viertel der männlichen Jugendlichen befürwortet)
- die gleiche Aufteilung der Kindererziehung und der Hausarbeit (befürwortet von 95% Mädchen und 85% Jungen)
- die Möglichkeit für Männer und Frauen, auch geschlechter-untypische Berufe zu ergreifen (fast ein Drittel der Jungen verneint die Aussage, Männer sollten Frauenberufe bzw. Frauen Männerberufe ergreifen).



Unterschiede zwischen den Typen

- Geschlechts- und Ost-West-Unterschiede und Schulformunterschiede (s. auch Cornelißen u.a.)
- Eine traditionelle Orientierung ist verbunden mit vergleichsweise schlechten Schulnoten, aber einem hohen Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit.
- Weibliche Jugendliche mit traditioneller Orientierung schätzen ihr Aussehen und die Anerkennung durch Mitschüler sehr positiv ein (und stützen somit das gängige Vorurteil, gut aussehende Frauen hätten es nicht „nötig“, emanzipiert zu sein).



Selbstständigkeit erlangen

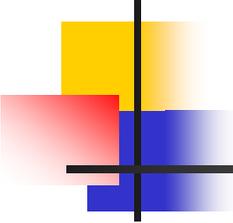
(TUDrop und BIJU)

Materielle Unabhängigkeit

- Möchtest du bald selbst genug Geld verdienen, um für dich selbst zu sorgen?
- Möchtest du gerne, dass du bald stärker auf deinen eigenen Beinen stehst?
- Möchtest du bald die Berufsausbildung beginnen?

Erwachsen werden

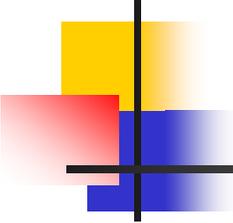
- Wünschst du dir, dass du bald dein kindliches Aussehen verlierst?
- Möchtest du bald auf eigene Faust eine Urlaubsreise machen?
- Wünschst du dir, in der nächsten Zeit eine Freundin/einen Freund zu haben, in die/den du verliebt bist?



Berufswahl

Hohe Wertschätzung des Berufs

- Für sehr oder ziemlich wichtig halten es über 90 Prozent der Jugendlichen in Klasse 8 und 9, dass der zukünftige Beruf ihren Fähigkeiten entspricht,
- und über 80 Prozent, dass sie ihren Traumberuf erlernen können.



Theoretischer Rahmen der Berufswahl nach Gottfredson

- Gottfredsons These besagt, dass die Berufswahl nach dem Grundsatz der maximalen Übereinstimmung von Berufs- und Selbstkonzept erfolgt und die Heranwachsenden eine kognitive Landkarte von Berufen entwickeln, wobei zunächst eine Geschlechtstypisierung, dann eine Beurteilung der Berufe nach Prestige vorgenommen wird.
- Unsere Daten belegen, dass **Geschlecht** und **soziales Prestige/ soziale Herkunft** leitende Gesichtspunkte sind bei der Auswahl von möglichen Berufen.

Die 10 beliebtesten Berufe, 9. Klasse

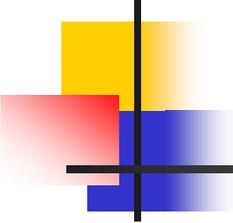
(beliebtester Beruf in der 5. Klasse: Schauspielerin und Fußballer)

Mädchen

1. Ärztin
2. Hotelfachfrau
3. Designerin
4. Anwältin
5. Krankenschwester
6. Kauffrau
7. Tierärztin
8. Fotografin
9. Erzieherin
10. Kinderkrankenschwest.

Jungen

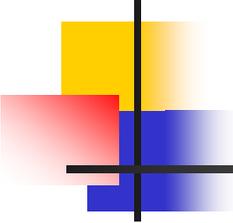
1. Informatiker
2. Kfz-Mechaniker
3. Polizist
4. Anwalt
5. Designer
6. Ingenieur
7. Journalist
8. Pilot
9. Einzelhandelskaufm.
10. Tischler



Berufliche Orientierung

Je nach Berufswunschennungen in den Klassen 7 bis 9 wurden 4 Typen unterschieden:

- Stabil (32 %, häufiger bei Mädchen)
- Verzögert (16%)
- Verunsichert (25%)
- Keine (27%, vor allem am Gymnasium, bei **20% der Haupt- und Realschüler**)
- **Risikogruppe:** gehören häufiger zu „Isolationsgefährdeten“ und mit abnehmender Schulfreude



Der normative Blick

- Wie vielen Jugendlichen gelingt die Bewältigung aller von uns erfassten Entwicklungsaufgaben?

AIDA:
Typologien der
Bewältigung
von
Entwicklungs-
aufgaben

Schulnoten

Generell Leistungsschwache
Leistungsschwache im sprachlichen Bereich
Leistungsschwache im mathem.-naturwiss. Bereich
Leistungsstarke im mathem.-naturwiss. Bereich
Leistungsstarke im sprachlichen Bereich
Generell Leistungsstarke

◀
Schulfreude

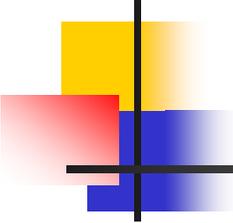
Schulverdrossene
Gering Schulfreudige
Mittlere Schulfreude
Schulfreudige

Geschlechtsrollenorientierung

Familiär/beruflich traditionell
Diffus
Familiär egalitär
Familiär/beruflich egalitär

Berufliche Orientierung

Verzögert
Keine
Verunsichert
Stabil

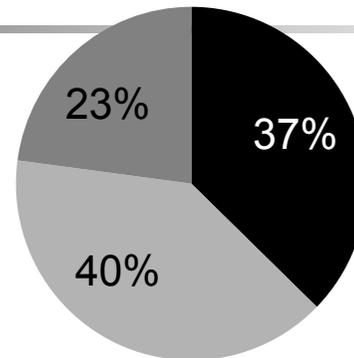
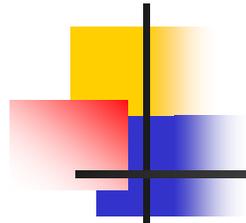


Multiple Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Wie vielen Jugendlichen gelingt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben?

- Von 1500 Jugendlichen des Panels 7 bis 9 sind es sechs Schüler und vier Schülerinnen.
- Eine *Latent Class* Analyse erbringt drei Gruppen: mit gelingender, diffuser und risikohafter Bewältigung.

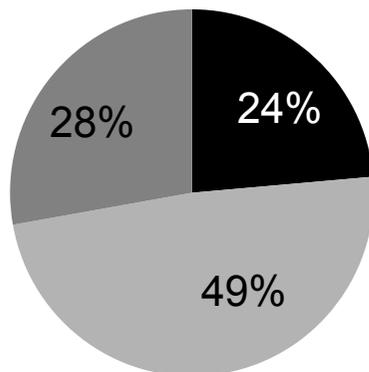
Anzahl der Jugendlichen mit unterschiedlichem Bewältigungsmuster



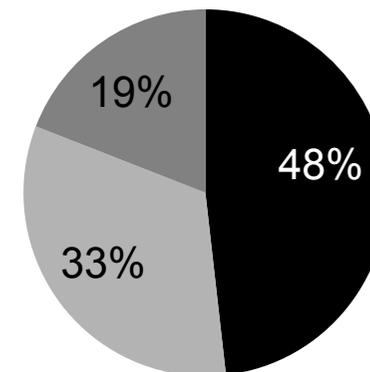
- gelingend
- diffus
- risikohaft

Gesamt (n = 1486)

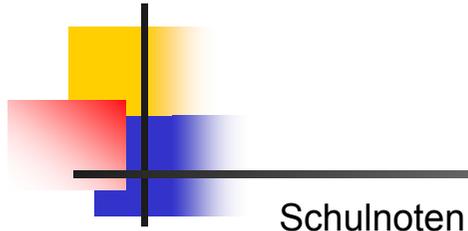
Schüler (n = 658)



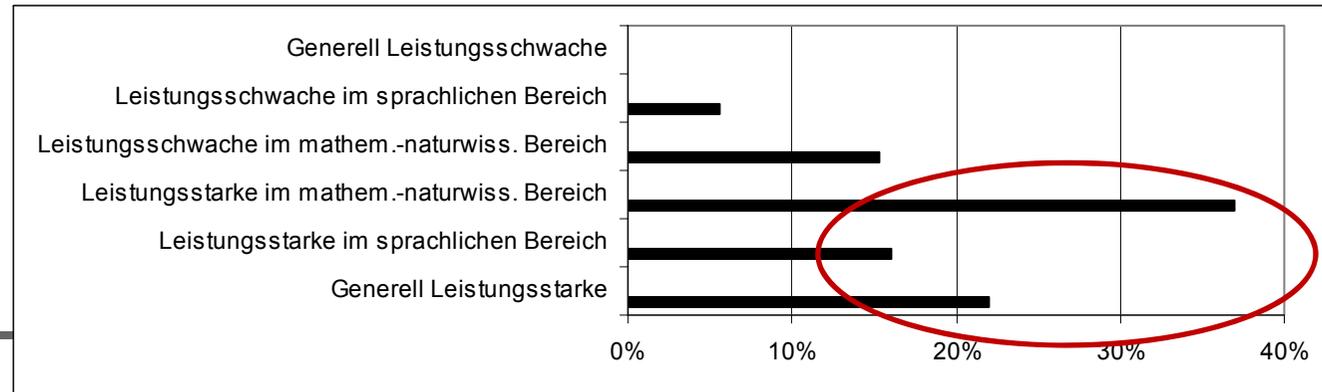
Schülerinnen (n = 828)



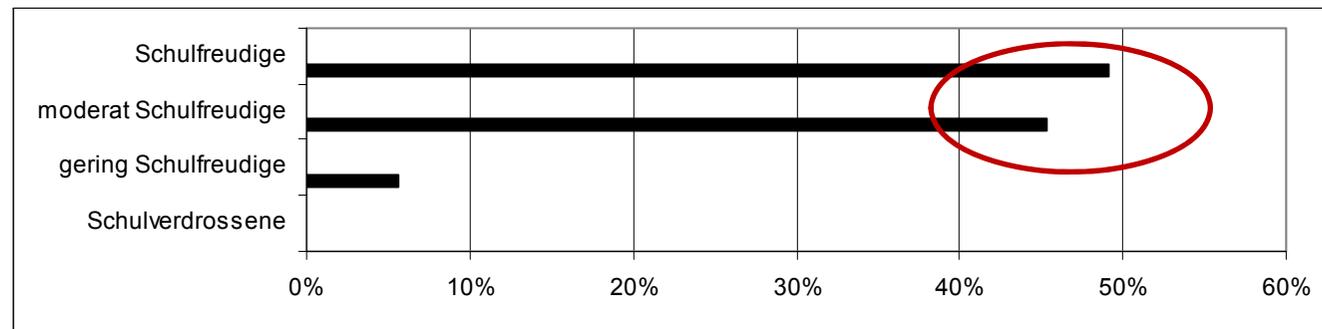
Gelingende Bewältigung



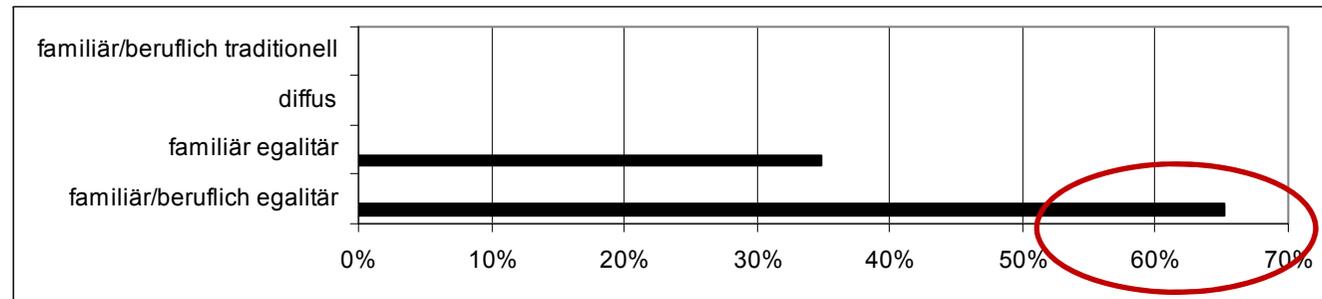
Schulnoten



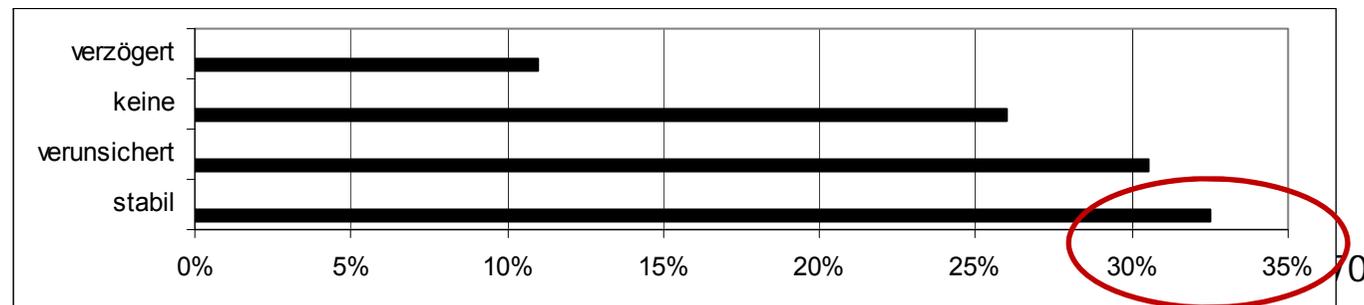
Schulfreude

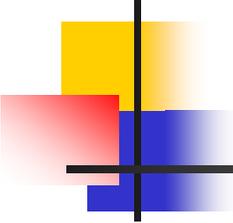


Geschlechtsrollenorientierung



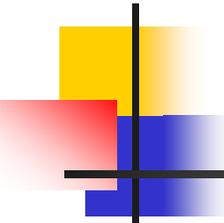
Berufliche Orientierung





Bewältigungstyp und Schulform

- Typ 1 - Gelingende Bewältigung - häufiger am Gymnasium
- Typ 2 und 3 - Diffuse und risikohafte Bewältigung - häufiger an Haupt-, Real- und Gesamtschulen
- Hypothese: Ergebnis differenzieller Lern- und Entwicklungschancen, die auf institutionelle und kompositionelle Effekte zurückgeführt werden können.
- Diese Ergebnisse rütteln an der unserem dreigliedrigem Schulsystem zugrunde liegende Überzeugung, dass für bestimmte Schülergruppen mit niedrigerem Leistungsniveau die Haupt- und Realschule die optimale Schulform bieten.

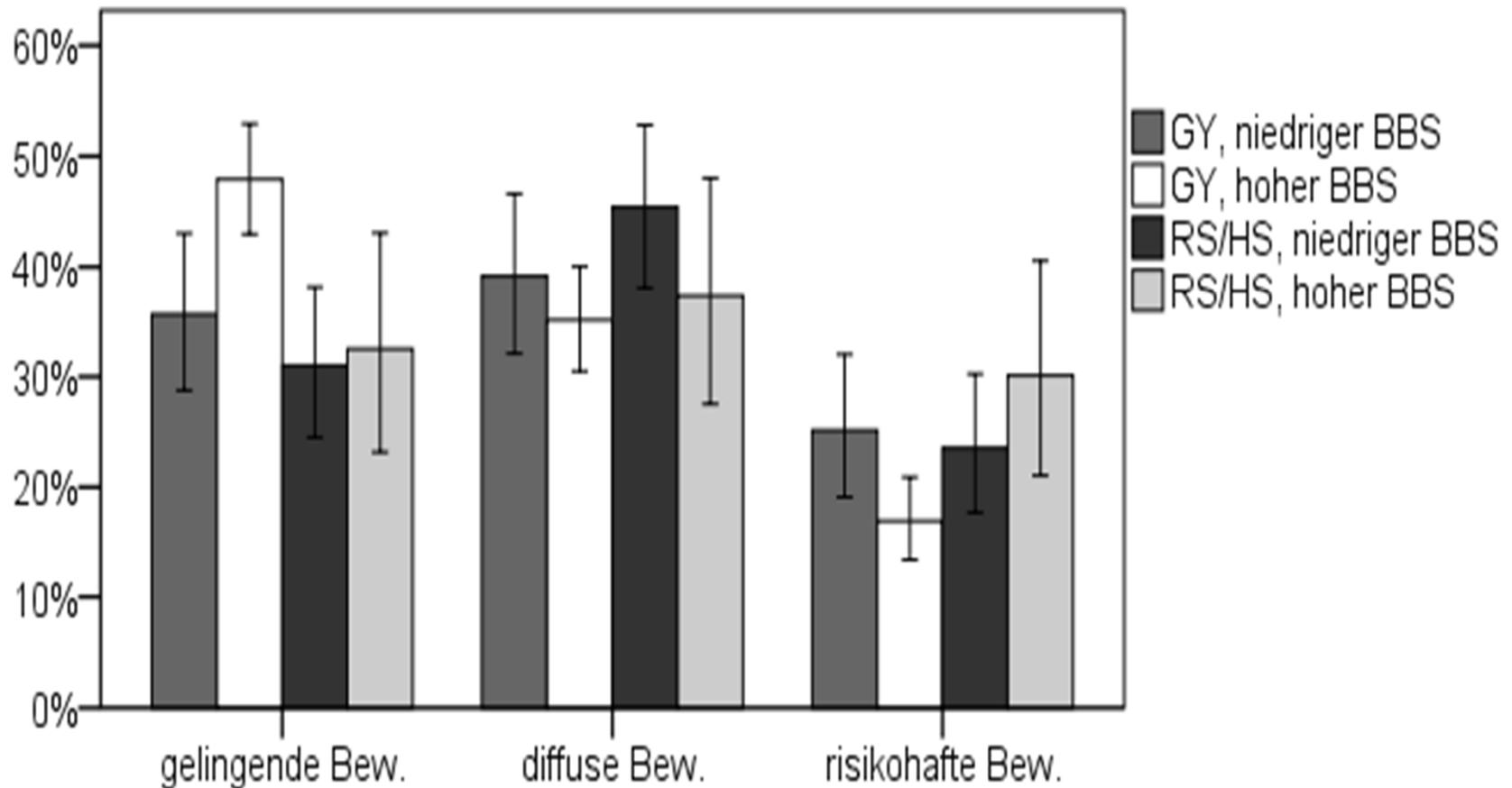


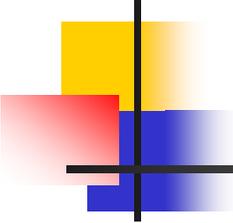
Bewältigungstyp, Schulform und soziale Herkunft (BBS - Bildungs- und Sozialstatus der Eltern)

Gibt es Unterschiede

- zwischen Jugendlichen mit statuserhaltender Schulkarriere (Passung von Bildungsherkunft und Bildungsgang)
- vs. statusverändernder Schulkarriere („Aufsteiger“ und „Absteiger“)?

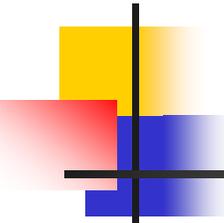
Bewältigungsmuster von Statuserhaltern (Gy, hoher BBS; RS/HS, niedriger BBS), Aufsteigern (Gy, niedriger BBS) und Absteigern (RS/HS hoher BBS)





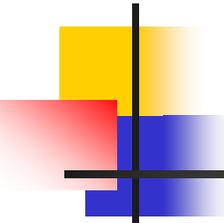
Bewältigungstyp und Passung von Bildungsherkunft und Bildungsgang

- Die **Absteiger** bilden die größte Gruppe der Jugendlichen mit risikohaftener Bewältigung und sind ebenfalls recht häufig in der Gruppe mit diffuser Bewältigung zu finden.
- Auch den **Aufsteigern** ist mehrheitlich keine gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu bescheinigen: Die meisten von ihnen gehören zum Typ der diffusen Bewältigung und sie bilden den zweitgrößten Anteil unter den Jugendlichen mit risikohaftener Bewältigung.



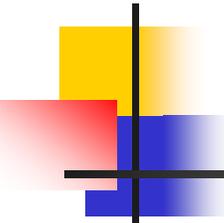
Bewältigungstyp, Schulform und soziale Herkunft

- Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit der in den 1970er Jahren geäußerten Kritik an der Schule als Mittelschichtinstitution, die einen besonderen Habitus verlangt und honoriert (Bourdieu & Passeron, 1971).
- Die Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen in der Schule begünstigen den Sozialcharakter von Schüler/inne/n aus der Mittelschicht (Rolf, 1973).



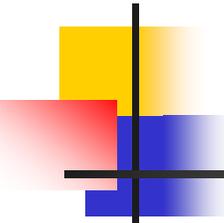
Bewältigungsmuster und soziale Ressourcen

- Typ 1 verfügt über günstigere soziale Ressourcen in der Schule als Typ 2 und 3. Typ 3 berichtet eine Abnahme erlebten Lehrerengagements über den Verlauf der Sekundarstufe I.
- Typ 1 fühlt sich stärker familiär unterstützt und nimmt weniger elterlichen Leistungsdruck wahr als Typ 2 und 3.



Bewältigungsmuster und personale Ressourcen

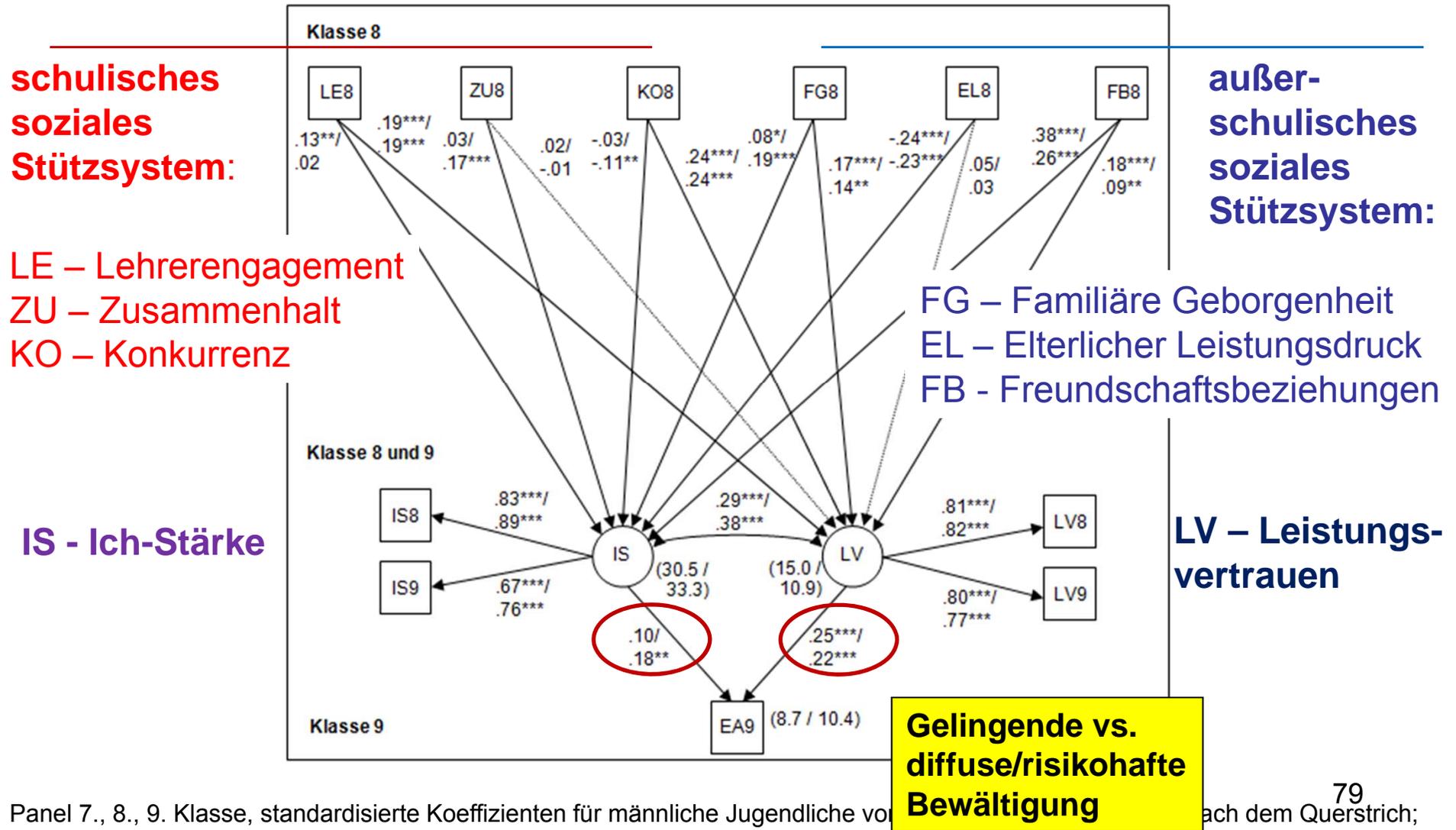
- Typ 1 mit gelingender Bewältigung weist eine höhere Ich-Stärke und ein höheres Leistungsvertrauen auf als Typ 2 und 3; Jugendliche vom Typ 1 steigern ihr Leistungsvertrauen über die Zeit.
- Weibliche Jugendliche mit risikohafter Bewältigung haben häufig psychosomatische Beschwerden (Kopfschmerzen 33%, Magenschmerzen 22%).
- Große Unterschiede in der schulbezogenen Hilflosigkeit (s. nächste Folie)



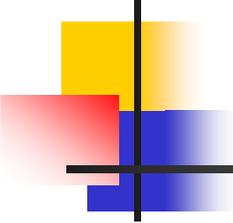
Zustimmung zu Items der schulbezogenen Hilflosigkeit (%)

- *Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, da ich sie doch verhaue.*
gelingend (8), diffus (15), risikohaft (27)
- *Auch wenn ich genau weiß, wann wir eine Arbeit schreiben, weiß ich nicht, wie ich eine gute Note erreichen soll.*
gelingend (20), diffus (34), risikohaft (41)
- *Egal, ob ich mich anstrenge oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.*
gelingend (8), diffus (18), risikohaft (24)

Pfadmodell zur Beziehung von exogenen Faktoren, Ich-Stärke, Leistungsvertrauen und Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben

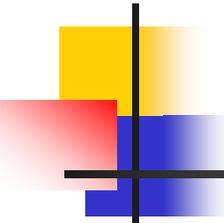


Panel 7., 8., 9. Klasse, standardisierte Koeffizienten für männliche Jugendliche von Klasse 8 bis 9, nach dem Querstrich; in Klammern aufgeklärte Varianz; Modell-Fit: $\chi^2/df = 2.9$; N = 1500; CFI = .94; TLI = .90; RMSEA = .05



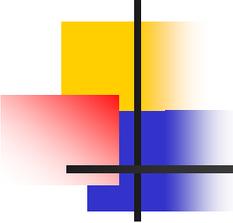
Diskussion: vier thematische Bereiche

- Die jugendliche Person als „Werk ihrer selbst“
- Der verbindliche Rahmen: Schulische Sozialisationsbedingungen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung
- Jenseits von Schule: Adaptation in Abhängigkeit außerschulischer Stützung
- Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz



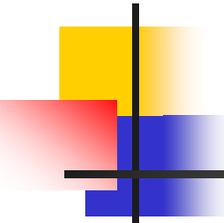
Die jugendliche Person als „Werk ihrer selbst“

- These 1: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als unverzichtbare Dimensionen der Personalkompetenz von Heranwachsenden können empirisch erfasst und gemessen werden
- These 2: Ich-Stärke und Leistungsvertrauen fungieren als zentrale Mediatoren („vermittelnde Variablen“) bei der Persönlichkeitsentwicklung
- These 3: Die Bewältigung der altersbezogenen Entwicklungsaufgaben stellt komplexe Herausforderungen an Heranwachsende



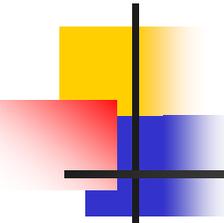
Der verbindliche Rahmen: Schulische Sozialisationsbedingungen und ihre Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung

- These 4: Wichtig, aber zu wenig vorhanden: Lehrerengagement als soziales Stützsystem in der Schule
- These 5: Die Mitschüler/innen übernehmen eine eigene und mehrschichtige Funktion im Klassenverband
- These 6: Die Notengebung hat pädagogisch bedenkliche Nebeneffekte
- These 7: Noten in sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern haben differenzielle Auswirkungen auf Ich-Stärke und Leistungsvertrauen und auf männliche und weibliche Jugendliche
- These 8: Schulformen bieten differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus



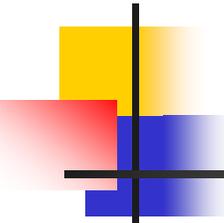
Jenseits von Schule: Adaptation in Abhängigkeit außerschulischer Stützung

- These 9: Die Eltern sollten Geborgenheit geben, aber auch hohe Leistungsanforderungen stellen
- These 10: Freunde sind wichtig, haben aber auch Nebenwirkungen



Heterogenität und Disparitäten in der Adoleszenz

- These 11: Zwischen Jugendlichen aus Ost- und West-Berlin zeigen sich nur geringfügige Unterschiede
- These 12: Weibliche und männliche Jugendliche sind nicht gleichermaßen gut auf das Leben vorbereitet
- These 13: Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es Gewinner und Verlierer



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Publikationen zum AIDA-Projekt (Auswahl):

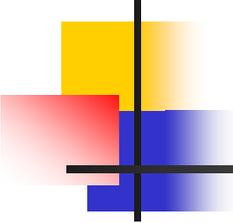
Monographien

König, J. (2006). *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus?* Duisburg: WiKu.

Ostrop, G. (2009). *Realschulempfehlung - was nun? Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung und Abiturziel an Gymnasien und Realschulen.* Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Schmude, C. (2011). *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen.* Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 05.03.2011. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/browsing/habilitationen/>

König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA* Münster: Waxmann



AIDA: bisherige Publikationen (Auswahl)

Zeitschriftenbeiträge

- ◀
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009). AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. *Journal für Bildungswissenschaft online*, 1 (1), 62-85.
- König, J. (2007). Kontextuelle Bedingungen von Zusammenhalt und Konkurrenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 532-548.
- König, J. (2009). Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 41-52.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 52-68.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1) 103-120.
- König, J. (2011). Entwicklungsressourcen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (3), 198-209.