

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 3

Artikel: Bewältigungsmuster Jugendlicher an Schweizer Schulen

Autor: Kassis, Wassilis

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786162>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bewältigungsmuster Jugendlicher an Schweizer Schulen

Wassilis Kassis

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle... gehe ich zu meinen Freundinnen, die mich trösten und mir beistehen (Fragebogen 275, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... fresse ich es in mich hinein, ich rede mit niemandem darüber, auch nicht mit meiner besten Freundin oder Freund (Fragebogen 667, Realschülerin, 7. Klasse).

In dieser Forschungsarbeit wird nach den persönlichkeitsrelevanten Erfahrungen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern gefragt und damit die Frage nach der pädagogisch-entwicklungspsychologischen Wirksamkeit des Edukatops Schule gestellt. Die Erfahrungen werden mittels eines empirischen Datenerhebungsinstrumentariums, einem Satzergänzungsverfahren, eingefangen und anschliessend theoretisch strukturiert analysiert. Es sind zwei Induktoren, die Bewältigung als Folge oder Reaktion auf negativ valente Gefühlszustände thematisieren. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind eindeutig diejenigen Bezugspersonen, an die sich die Jugendlichen bei Bedarf wenden können, um negative emotionale Valenzen zu verarbeiten oder auch zu vergessen. Das Ausmass der Akzeptanz der Kolleginnen und Kollegen als geeignete Partner, um die erwähnten Probleme zu bewältigen, nimmt oft Ausschlusscharakter an. Obwohl unumstritten ist, dass Schule eine zentrale zeitliche Organisation des Jugendalters vornimmt, ist ein entwicklungspsychologisch definierter Ertrag sehr zweifelhaft, dies überblicksmässig die Quintessenz unserer Ergebnisse zum Effekt der Schule auf die Qualität des Bewältigungshandelns.

1. Einleitung

Sollte der Abschluss der Sekundarschulstufe I wirklich als ein Akt der 'zivilisatorischen Mindestausstattung' betrachtet werden (vgl. Hurrelmann 1983, 31), müssten wir darauf erpicht sein zu wissen, worin diese Ausstattung besteht und in welcher Art und Weise die Institution Schule die Persönlichkeit der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen beeinflusst.

In dieser Forschungsarbeit wird nach den persönlichkeitsrelevanten Erfahrungen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern gefragt und damit die Frage nach der pädagogisch-entwicklungspsychologischen Wirksamkeit des Edukatops Schule gestellt. Die Erfahrungen werden mittels eines empirischen Datenerhebungsinstrumentariums, einem Satzergänzungsverfahren, eingefangen und anschliessend theoretisch strukturiert analysiert. Die mentalen Rekonstruktionen der Jugendlichen stellen somit zwischen den Intentionen des Edukatops Schule und der Wahrnehmung der Jugendlichen eine Brücke dar.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht die Suche nach interindividuellen Unterschieden dieser Rekonstruktionen. Dazu musste sich die untersuchte Population (698 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15-17 Jahren) zu verschiedenen Situationen aus dem Schulalltag äussern.

Die zentrale empirische Aufgabe dieser Arbeit besteht in der Erfassung der phänomenalen Jugend-Lebenswelt 'Schule'. Aus einer integrativen methodologischen Intention heraus wird ein nicht-standardisiertes Erhebungsverfahren, ein Satzergänzungsverfahren, zur Erfahrungsorganisation jugendlicher Schülerinnen und Schüler eingesetzt und mit standardisierten Analyseverfahren ausgewertet. Dazu musste ein Analyseraster entwickelt werden, der, auf das qualitative Material angewendet, die Selbstwahrnehmung Jugendlicher festhalten kann. Die Methode, die hier zur Anwendung kommt, ist die Inhaltsanalyse. Die theoretische Struktur des eingesetzten inhaltsanalytischen Verfahrens stammt von *Merten*; (1983) und die Codierungstechnik von *Mayring*; (1990). Die zu analysierende Erfahrungsbildung der Jugendlichen nimmt somit nur diejenigen Erfahrungen auf, die in Verbindung zur Persönlichkeitsentwicklung stehen und im Bewusstsein repräsentiert sind. Die Erfahrungsbildung und -organisation im Rahmen der schulischen Umwelt soll als aktualisierungsfähiges Bewältigungshandeln thematisiert werden.

Sollte die zeitgenössische Inklusionsformel 'ich erfahre, also bin ich' (vgl. *Dieckmann*; 1994, 10) nicht zum Tragen kommen, braucht es eine Darlegung, wie die Erfahrungen Jugendlicher zu operationalisieren sind. Dabei gilt es der Gefahr zu entrinnen, den Erfahrungsbegriff entweder als Erkenntnis oder als Handeln oder Wahrnehmung allein zu deuten. Ein mehrseitiger Erfahrungsbegriff, wie er im Rahmen dieses Artikels eingebracht wird, enthält die kognitiven, motivationalen und emotionalen Schichten von Erfahrung, wie auch die Handlungsebene und die Interaktion mit den weiteren sozialen Partnern des jeweiligen Umfeldes dazu. Das Selbst der Adoleszen-

ten wird dazu als Bezugssystem identifiziert, welches die Erfahrungen mit der eigenen Person und mit anderen Menschen organisiert (vgl. Mogel; 1982 und Mogel; 1990).

2. Wie ist der Erfahrungsbereich «Schule» psychisch repräsentiert?

Das Selbstkonzept hat als Bezugssystem mehrere Qualitäten. So ist es gleichzeitig Prozess (z.B. im Entwicklungsprozess des Selbst), Objekt (z.B. im Fall des Versuchs, sich selbst zu beurteilen) und zugleich, da es ein intrapsychisches Bezugssystem der Erfahrungsbildung ist, ein Subjekt, von dem aus die verschiedensten Bezüge hergestellt werden (vgl. Mogel; 1982, 21).

Der im Rahmen dieser Arbeit hervorstechendste strukturelle Gesichtspunkt des Selbstkonzepts, ist die Möglichkeit zur Organisation der Erfahrungsbildung. Dabei gilt, dass Erfahrungen einerseits in Bezug auf Gegenstände und andererseits in Bezug auf ein System, in dem die bisherige Erfahrung organisiert ist, gemacht werden (vgl. Mogel; 1982, 157). Die Frage nach den Erfahrungen Jugendlicher im Edukatop Schule wird dadurch zur Frage nach der intrapsychischen Organisation von Gegenstandsbezügen¹. Nach der hier vertretenen Sichtweise (vgl. Mogel; 1990) stellt das Selbstkonzept eine konzeptuelle Repräsentation selbstbezogener Erfahrungen dar. Diese Erfahrungsbildung bedarf u.a. der Modellierungs- und Nachbildungsleistungen zwischen Interakteuren (vgl. Mogel; 1990, 66). Da Erfahrung nicht abgeschlossen von der jeweiligen personalen, sozialen und interaktionalen Umwelt entsteht, sondern in Auseinandersetzung mit ihr, gelten der pädagogische Anregungsgehalt und die Struktur der jeweiligen Schul-Edukatope als wichtige Qualitätskriterien der Schule. Die Jugendlichen werden deshalb als Subjekte gesehen, die ihre Erfahrungen im ständigen Bezug zur (äusseren) schulischen Umwelt intern und individuell organisieren. Psychische Repräsentationssysteme vermitteln, abhängig von der individuellen Erfahrungsorganisation, 'Innen' und 'Aussen' im Erleben und Verhalten.

3. Methodische Grundlagen

Ich versuche in der vorliegenden Forschungsarbeit, die klassische mit der modernen handlungstheoretisch orientierten Entwicklungspsychologie des Jugendalters teilweise zu verbinden. Klassisch² ist in meiner Arbeit die phänomenologisch orientierte Datenaufnahme und Deskription der Entwicklungsverläufe der Jugendlichen; modern ist die Strukturierung des theoreti-

schen Analyserasters und des eingesetzten Kategorienrasters nach dem handlungstheoretischen Modell 'Jugendliche Schülerinnen und Schüler als sich selbstinterpretierende Subjekte'.

3.1 Das eingesetzte Satzergänzungsverfahren als Datenerhebungsverfahren

Satzergänzungsverfahren, d.h. die Ergänzung unvollständiger Sätze als diagnostisches Verfahren, haben eine lange Tradition in der Psychologie (vgl. *Coleman J.C.*; 1970, und die Übersicht in *Hiltmann; & Luhr*; 1982). Satzergänzungsfragen, als Diagnostica zur Erfassung von Gedankenstichproben, beruhen auf der Annahme, dass in Satzergänzungen Einstellungen und Neigungen der Probanden methodisch fassbar werden (vgl. *Huber; & Mandl*; 1982, 113).

Das konkret gewählte Datenerfassungsinstrument, ein Satzergänzungsverfahren, stammt ursprünglich von Nuttin (*Nuttin*; 1984 und 1985) und wurde durch Dittmann-Kohli (1995) erweitert.

Das Satzergänzungsverfahren SELE, eine Abkürzung für SELbst und LEben, spricht vor allem diejenigen Wissensselemente an, die für die jeweiligen Probanden von besonderer Wichtigkeit sind. Die Antworten bilden im Sinne eines mentalen Modells ein kognitives Repräsentationssystem für Wissensstrukturen (vgl. *Dittmann-Kohli*; 1991b, 5). Dadurch werden zentrale Bestandteile des Wissens einer Person über sich selbst und die Interaktion mit der Umwelt aktualisiert. Das Instrumentarium von *Dittmann-Kohli*; wurde von mir noch zusätzlich so verändert, dass die Aussagen der Jugendlichen bezüglich ihrer Erfahrungen auf die Schule gelenkt werden (siehe Anhang).

Als Erhebungsverfahren orientiert sich 'SELE in der Schule' an einer schriftlichen Form des problemzentrierten Interviews (offene, halbstrukturierte Befragung, die auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist). Dadurch verliert es den rein explorativen Charakter und orientiert sich stärker an einer vorrangigen Problemanalyse, die dezidiert die mich interessierende Fragestellung in den Vordergrund stellt. Diese Standardisierung erleichtert die Vergleichbarkeit der Aussagen der Jugendlichen (vgl. dazu *Aufenanger*; 1991, 35ff.). Erst so lassen sich auch grosse Fallzahlen in die Untersuchung miteinbeziehen, hier 698 Jugendliche.

Die von mir eingesetzte, von der ursprünglichen abweichende Version, umfasst 18 Satzergänzungsfragen (siehe Anhang). 'SELE in der Schule' ist somit ein Instrumentarium zur Erfassung des persönlichen Sinnsystems der Adoleszenten im Handlungsfeld Schule. Durch das gewählte Satzergänzungsverfahren soll das Wissen der Jugendlichen über sich selbst und ihr Umfeld im Handlungsfeld Schule erfasst werden. Die als Desiderat festgehaltene subjektorientierte Forschung zu Jugendlichen-Aussagen (vgl. *Nölle*; 1993, 66) kann damit teilweise eingelöst werden. Dazu darf der Antwortrahmen nicht zu stark verengt werden. Das 'SELE-in der Schule' bietet sich dafür geradezu an.

Im Rahmen dieses Artikels werde auf zwei Satzergänzungsfragen aus dem Gesamtinstrumentarium eingehen. Es sind zwei Induktoren, die Bewältigung als Folge oder Reaktion auf negativ valente Gefühlszustände thematisieren:

- a) *Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*
- b) *Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...*

3.2 Analysestrukturen schulischer Erfahrungsbildung

Die formale Struktur der nötigen Analysestrukturen wird dem differentiellen Modell Asendorpfs (vgl. Asendorpf; 1991, 53 f.f.) entnommen. Asendorpf; schlägt, in Anlehnung an Cattell; (1988) und Ozer; (1986), ein vierdimensionales Schema, das PARS-Modell, vor um interindividuelle Unterschiede in einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen zu erfassen. Die vier Buchstaben von PARS stehen für Personen (P), Alterszeitpunkte (A), Reaktionsklassen (R) und Situationen (S). Dieses Modell sollte mir erlauben, Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Jugendlichen zu erkennen.

In einem ersten Schritt sollen deswegen die Wahrnehmungs-Situationen, die Reaktionsklassen, die Alterszeitpunkte und die Personen als Analysestrukturen vorgestellt werden, welche die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen aufnehmen können. Dem Untersuchungsdesign dieser Studie folgend, wird dabei der Punkt am eingehendsten behandelt, der das Selbstkonzept der Jugendlichen thematisiert. Aus diesem Grund werden die Reaktionsklassen nur für den Teil Selbstkonzept definiert (Situationsklasse 'Schüler-Selbstreflexion').

Die Wahrnehmungs-Situationen der einzelnen Jugendlichen, das S aus dem PARS-Modell, werden als soziale Situationen verstanden. Die Schule wird dabei als Handlungsraum betrachtet, in welchem verschiedene Akteure wirken. Deswegen muss die Analyse der für die Erfahrungsbildung der Jugendlichen relevanten sozialen Situationen sich danach richten. Bei den Interaktionen wird zwischen konkreten schulrelevanten Interaktionen, so der Lehrperson-Schüler-Interaktion bzw. der Schüler-Schüler-Interaktion, und den begleitenden schulrelevanten Familienbezügen unterschieden.

Die untersuchten Reaktionsklassen, das R aus dem PARS-Modell, untersuchen das Ausmass und die Qualität des entwicklungsfördernden bzw. entwicklungshemmenden Umgangs mit Impulsen aus der eigenen inneren Umwelt. Sie erhellen den Emotions-, Kognitions- und Motivationsbereich, die Wahrnehmung des Körpers und das Erholungsverhalten als Ausdruck der kognitiven Formulierung der Situationsklasse 'Schüler-Selbstreflexion'.

Die untersuchten Alterszeitpunkte, das A aus dem PARS-Modell, sollen als Varianten von sieben Jahren (d.h. 13/14-jährige) versus neun Jahren (d.h. 16/17-jährige) 'Schulerfahrung' thematisiert werden. Die Schulstufe und das biologische Alter werden hier gemeinsam aufgenommen.

Die Klasse «Personen», das P aus dem PARS-Modell, enthält die Personenmerkmale. In dieser Untersuchung werden sie nach Geschlecht und Schultypus unterschieden.

Dies ergibt folgende Analysestrukturen und Untereinheiten in bezug auf das PARS-Modell:

P	Untersuchung der Personenkategorien Unterschiede nach Geschlecht Unterschiede nach Schultypus
A	Untersuchung der Alterszeitpunkte 13/14-jährige 16/17-jährige
R	Untersuchung der Reaktionsklassen der Situationsklasse Schüler-Selbstreflexion Emotionale Verarbeitungsprozesse Kognitive Repräsentationen Leistungsidentität Wahrnehmung des Körpers Erholungsverhalten
S	Untersuchung der Situationsklassen Schüler-Lehrperson-Interaktion Schüler-Schüler-Interaktion Schüler-Schule allgemein Schüler-Familie

3.3 Das inhaltsanalytische Verfahren

Das auszuwählende inhaltsanalytische Verfahren soll so beschaffen sein, dass vom jeweiligen Text ausgehend auf die Erfahrungsbildung der Jugendlichen geschlossen werden kann. Es soll also ein Repräsentationsmodell gewählt werden. Ohne die Behauptung der genauen Abbildung der Schulerfahrungen in der jeweiligen Antwort aufstellen zu können, wird eine analoge Beziehung zwischen Textinhalt und Erfahrungsbildung postuliert. Durch Deskription der Aussagen der jugendlichen Schülerinnen und Schüler werde ich mittels der Inhaltsanalyse von den manifesten Inhalten (konkrete Antworten der Jugendlichen), die im Fragebogen als Antworten stehen, auf die nicht-manifesten Merkmale des Kontextes³ (Erfahrungsbildung jugendlicher Schülerinnen und Schüler) zu schliessen versuchen. Ich werde somit aus den einzelnen Antworten zu den Satzergänzungsfragen auf die Erfahrungsbildung der Jugendlichen schliessen.

Bevor ich aber eingehend das gewählte Datenauswertungsverfahren, die Inhaltsanalyse, vorstelle, möchte ich festhalten, dass zwei verschieden stark standardisierte inhaltsanalytische Ansätze eingebracht worden sind. Für den ersten Schritt, die Kategorienbildung und die Festlegung des inhaltsanalytischen Verfahrens und der Zähleinheiten, wird der in seiner Stringenz und Strukturierung einzigartige Ansatz der Inhaltsanalyse nach Merten eingebracht (vgl. *Merten*; 1983). Für den zweiten Schritt, Unterkategorienbil-

derung und Codierung der offenen Fragen, sollte dann Mayrings Ansatz (vgl. *Mayring*; 1990) zum Tragen kommen, um das qualitative Moment der subjekt-orientierten Forschung adäquat zu erfassen. Um die Ziele der Inhaltsanalyse festzulegen, werde ich dem theoretischen Modell von Merten folgen (*Merten*; 1983, 14ff). Die Inhaltsanalyse wird darin als inferentielle Methode verstanden. Inhaltsanalytische Inferenz bedeutet konkret, dass man von der Ausprägung einer Variablen auf die Ausprägung einer anderen Variablen schliessen kann, dass wir also von einer Korrespondenz zwischen diesen zwei Variablen ausgehen können (vgl. *Merten*; 1983, 111).

Wie bereits erwähnt, wurde für den zweiten inhaltsanalytischen Schritt (Unterkategorienbildung und Codierung der offenen Fragen) der Ansatz Mayrings eingesetzt. Von den drei Kategorisierungstechniken Mayrings wird in meiner Arbeit die Strukturierungstechnik gewählt. Die herauszufilternde Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Für die Kategorisierungstechnik der Strukturierung werden zuerst die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet bestimmt. Diese Strukturierungsdimensionen, als Oberkategorien verstanden, müssen dann weiter in Unterkategorien differenziert werden. Die Unterkategorien können eine unterschiedliche Anzahl von Ausprägungen enthalten. Die Oberkategorien, die Unterkategorien und die Ausprägungen bilden dann als ganzes das Kategoriensystem. *Mayring*; beschreibt das Vorgehen bei dieser Kategorisierungstechnik folgendermassen:

- 1) Zuerst müssen die Kategorien definiert werden: Es wird genau definiert, welche Textstellenteile unter eine Kategorie fallen.
- 2) Ankerbeispiele, als konkrete Textstellen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, gelten als Beispiele für die betreffende Kategorie.
- 3) Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Diesen Vorgang nennt Mayring Codierregel festlegen.
- 4) Ein ausschnittweiser Probedurchlauf erlaubt zu prüfen, ob Kategorien, Ankerbeispiele und Codierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. *Mayring*; 1990, 77).

Die Untersuchungseinheit wird dabei die Gesamtsumme der Antworten der Jugendlichen sein. Die Aussageeinheit umfasst einzelne Wörter bzw. Wortketten der konkreten Antworten der Jugendlichen. Hierbei ist es gut möglich, dass die einzelnen Teile einer Antwort unterschiedlichen Kategorien zugeteilt werden. Dabei gilt der Grundsatz, dass nicht die gleichen Wörter bzw. Wortketten als Indiz für mehr als eine Kategorie gewählt werden können. Nach einem Probedurchlauf werden noch zusätzliche Unterkategorien aufgenommen und die Definition der Kategorien festgelegt. Entsprechend den Ausführungen zu *Mayring's*; Ansatz können die definitiven Unterkategorien nur in einem interaktiven Verfahren der Koppelung von

Theorie und Datenmaterial festgelegt werden. Dabei bleibt die Forderung bestehen, dass theoriegeleitet nach den festgelegten Persönlichkeitsmerkmalen vorgegangen werden soll. Insgesamt konnten in der vorliegenden Studie 66 Unterkategorien festgehalten werden. Die Datenauswertung bzw. Datenstrukturierung soll folgendermassen vorgenommen werden: Das Material wird zergliedert und schrittweise bearbeitet. Die konkrete Antwort wird festgehalten und zu den Kategoriensystemen in Beziehung gesetzt (Ankerbeispiele unterstützen die Codierung). Die meisten Induktoren erlauben Antworten, die sich, je nach Wahrnehmung bzw. Wichtigkeit für die Jugendlichen, auf alle Situationsklassen beziehen können (Schüler-Schule allg., Schüler-Lehrperson-Interaktion, Schüler-Schüler-Interaktion, Schüler-Familie, Schüler-Selbstreflexion). Deswegen wird das erarbeitete Codeschema (alle Kategorien) in der Form eines Rasters auf alle Fragen gestellt.

Die Datenaufnahme erfolgte auf dem Datenbankprogramm File Maker 2.0 und liegt in einer Form vor, die es weiteren Forschenden möglich macht, am Datensatz weiterzuarbeiten. Die ebenfalls in File Maker 2.0 vorgenommene Codierung und damit die Quantifizierung der Aussagen der Jugendlichen wurde dann ins Statistik-Programmpaket KOSTAS (Konstanzer Statistisches Analysesystem) und SPSS übertragen und dort quantitativ-statistisch analysiert.

Die Ergebnisse der Erhebung zum Modell 'Schüler als sich selbst interpretierende Subjekte' werden anhand dreier Kriterien dargestellt. Es sind die Alterszeitpunkte (A) und die zwei Personenmerkmale (P) Schulform und Geschlecht aus dem eingeführten PARS-Modell *Asendorpf's*. Diese drei Kriterien (die Schulform, die Schulstufe und das Geschlecht) haben sich speziell in schultheoretischen Untersuchungen zum Thema 'Schule als Erfahrungsraum' als wichtig herausgeschält.

a) Die *Schulform*, also die Frage, wie die Organisation des Schulsystems in der Sekundarstufe I in Klassenzügen mit Grundansprüchen oder erweiterten Ansprüchen die Schulerfahrungen der jeweils zugeteilten Jugendlichen beeinflusst.

b) Die *Schulstufe* als Ausdruck der biologischen Reife (Altersjahr), der psychologischen Entwicklung (z.B. des Miteinbezugs unterschiedlicher Perspektiven) und der sozialen Erfahrungen am Edukatop Schule mit anderen Jugendlichen, Lehrpersonen und der Schule im allgemeinen.

c) Das *Geschlecht* als ein Faktor der sehr oft in gerade indikativer Form aufzeigen kann, dass die Schule ein Sozialisationsraum ist, in dem unter anderem auch soziale Rollen gelernt werden, und damit offenlegt, dass die Beurteilungskriterien, die an jugendlichen Schülerinnen und Schülern herangetragen werden, noch erschreckend oft von Geschlechterklischees mitgesteuert werden.

3.4 Stichprobe

Die Gesamtgruppe der Teilnehmenden an der Untersuchung besteht aus 698 Jugendlichen. Die Erhebung fand im Juni 1992 in der Schweiz statt. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler aus den zwei Deutschschweizer Kantonen St.Gallen und Zürich berücksichtigt. Insgesamt wurden an 14 Schulen in 35 Klassen Daten erhoben. 442 Jugendliche (63,3%) kamen aus dem Kanton Zürich und 256 (36,7%) aus dem Kanton St.Gallen. Von den insgesamt 698 Schülerinnen und Schülern besuchten 52% die Realschule und 48% das Gymnasium. 54.3% aller Jugendlichen befanden sich im 7. Schuljahr und 45.7% im 9. Schuljahr. Schliesslich waren 46.8% Mädchen und 53.2% Jungen beteiligt.

In einem ersten Schritt werde ich nach einer allgemeinen Einleitung die Ergebnisse zu den zwei Induktoren vorstellen, um dann in einem zweiten Schritt mit der Diskussion anzusetzen und die Resultate zu bewerten.

4. Die eingesetzten Bewältigungsfragen⁴

Bewältigungshandeln wird explizit im Rahmen zweier Induktoren angesprochen, Induktor 5 (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*) und Induktor 13 (*Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...*). Beide Induktoren sprechen negative emotionale Valenzen an. Obwohl das Bewältigungshandeln Jugendlicher in dieser Arbeit nicht nur anhand von Antworten auf die Fragen nach einer expliziten Bewältigungsstrategie betrachtet wird, haben wir hier die interessante Möglichkeit, konkrete Handlungsstrategien auf die zwei angesprochenen negativen Valenzen hin zu analysieren. Es wird somit sehr wohl zwischen verschiedenen Bewältigungsstrategien unterschieden, aber der Angelpunkt des Forschungsvorhabens führt auf das Produkt des Bewältigungsgeschehens hin, auf die Rekonstruktion der Gesamtstruktur des Selbstkonzeptes als Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher im Kontext der Schule. Die Prozessualität des Bewältigungsgeschehens (vgl. Herzog; 1991, 21) wird somit nicht aufgetrennt. Absicht und Erfolg des Bewältigungsgeschehens werden nicht separiert betrachtet.

Seiffge-Krenke (1986; 1989) folgend werde ich die Bewältigungsstrategien statt in problem- und emotionszentrierte, alternativ in aktive und problemmeidende unterteilen. Aktive Bewältigungsmuster enthalten danach eine Hinwendung zur sozialen Umwelt, um Hilfestellungen zu erlangen, oder thematisieren die internalen kognitiven problemlösenden Verarbeitungsmechanismen, um ein Problem über intrapersonale Ressourcen anzugehen. Unter den problemmeidenden Mustern werden dagegen eher Affektabfuhr oder Abwehrmechanismen thematisiert (vgl. Kavsek; 1992, 270). Seiffge-Krenkes Ansatz erweiternd, werde ich aber aktive Bewältigungsmuster auch auf Tendenzen hinterfragen über Aktivität Probleme zu meiden.

4.1 Bewältigung von Einsamkeit in der Schule

Bevor ich nun die Bewältigungs-Antworten vorstelle, möchte ich auf eine Besonderheit des Induktors (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*) hinweisen. Von den insgesamt 698 Jugendlichen nannten 324 (46.4%) eine Bewältigungsform oder die Auswirkung von Einsamkeit in der Schule, 20 Jugendliche gaben Ursachen der Einsamkeit an, und 143 (20.5%) Jugendliche gaben an, in der Schule nie einsam zu sein. Betrachte ich nun als erstes diejenigen Jugendlichen, die angaben, nie einsam zu sein, erhalten wir folgendes Bild

Ca. 20% aller Realschuljugendlichen sagen konstant über beide Kriterien (Schulform und Geschlecht) gesehen, dass sie nie einsam in der Schule sind. Im den Gymnasium dagegen haben wir ein anderes Bild. Der Prozentsatz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die angeben sich in der Schule nie einsam zu fühlen, reduziert sich deswegen signifikant von rund 30.0% in der 7. Klasse auf 13.0% in der 9. Klasse.

Den Induktor (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*) werde ich nach den drei Kriterien der Analyse (Schulform, Schulstufe und Geschlecht) vorstellen. Bevor ich dies aber vornehme, lohnt sich ein erster Blick auf die Bewältigungsstrategien, bzw. die Auswirkungen der Einsamkeit auf die Jugendlichen. Dabei möchte ich insbesondere auf die unterschiedlichen Bereiche der Selbstwahrnehmung verweisen. Schülerinnen und Schüler reagieren auf Einsamkeit emotional, indem sie traurig sind oder das Problem verdrängen; kognitiv, indem sie sich Gedanken über ihr Leben machen, sie sind unkonzentrierter im Unterricht, sie verschaffen sich Erholungspausen, indem sie dann öfters in die Bibliothek/Mediothek der Schule gehen, sie sind undiszipliniert in der Form von Schwatzhaftigkeit, sie gehen zu ihren Kolleginnen und Kollegen und sind nur 'dabei' oder diskutieren mit ihnen das Problem, das sie haben, sie besprechen mit ihren Eltern und Geschwister ihr Problem, oder aber sie wünschen sich schlichtweg, nach Hause gehen zu können und damit dem Unterricht fernzubleiben. Diese Auflistung, noch ohne quantitative Gewichtung, zeigt die Themenbereiche der Reaktionen der Jugendlichen auf Einsamkeit in der Schule. Dabei fällt sofort auf, dass zwei Bezugspersonengruppen - die Mitschülerinnen und Mitschüler und die Eltern/ Geschwister - von den Jugendlichen angesprochen werden, die Lehrpersonen aber nicht.

Schulformbezogen zeigen die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen bezüglich zweier Kategorien Unterschiede. Realschuljugendliche sind, wenn sie sich einsam fühlen, weit öfter unkonzentriert und damit auch unmotivierter im Unterricht als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (χ^2 (df=1, $n=324$)=14.321 $p < .01$). Fast 20% aller Jugendlichen in der Realschule, aber ca. 5% im Gymnasium geben Unkonzentriertheit im Unterricht als eine Auswirkung, bzw. Bewältigungsstrategie von Einsamkeit an.

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...kann ich mich nicht mehr so gut konzentrieren (Fragebogen 374, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann schaue ich auf die Uhr und spiele Countdown (Fragebogen 174, Realschüler, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...schaue ich aus dem Fenster und beobachte die Vögel oder fange an zu zeichnen (Fragebogen 61, Realschüler, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann guck ich aus dem Fenster (Fragebogen 84, Realschülerin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...vermale ich irgendetwas und wende mich an meine Freunde (Fragebogen 221, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann mache ich irgendetwas als aufzupassen (Fragebogen 82, Realschüler, 7. Klasse).

Der zweite Unterscheidungsfaktor zwischen den Schulformen bildet sich aus der Benützung der Einrichtung der Schulhäuser, um Einsamkeit zu bewältigen. In Gymnasien gibt es Bibliotheken und Mediotheken, in Realschulen dagegen nur Bibliotheken. Der Besuch der schuleigenen Bibliothek/Mediothek wird von fast 10% aller Jugendlichen im Gymnasium als eine Bewältigungsform von Einsamkeit angegeben, aber nicht in der Realschule (χ^2 (df=1, n=324)=16.535 $p < .01$). Dabei ist zu beachten, dass die Aussagen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Hauptsache die Benützung der Mediothek ansprechen. Betrachten wir die quantitative Verteilung der einzelnen Bewältigungsstrategien, so sehen wir, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler (d.h. die Situationsklasse Schüler-Schüler-Interaktion) eindeutig den ersten Platz einnehmen, wenn es darum geht, Einsamkeit zu verarbeiten. Fast 50% aller Nennungen der Jugendlichen erwähnen die Mitschülerinnen und Mitschüler, d.h., dass sie zu ihnen gehen oder gar mit ihnen das Problem diskutieren. Zur Illustration dieses Unterschieds (zu den Mitschülerinnen und Mitschülern gehen oder mit ihnen das Problem diskutieren) hier einzelne Antwortsätze:

zu den Mitschülerinnen und Mitschülern gehen

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann mach ich etwas mit den Kollegen (Fragebogen 521, Gymnasiast, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...stehe ich einfach zu Kollegen hin und denke nicht weiter darüber nach (Fragebogen 287, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...begebe ich mich zu Freunden, damit meine Einsamkeit rasch verschwindet oder träume vor mich hin (Fragebogen 572, Gymnasiastin, 7. Klasse).

mit ihnen das Problem diskutieren

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...spreche ich mit meiner besten Freundin darüber (Fragebogen 15, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann rede ich mit meiner Freundin, in letzter Zeit passiert das oft (Fragebogen 393, Realschülerin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...gehe ich zu meinen Freundinnen, die mich trösten und mir beistehen (Fragebogen 275, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Erstaunlich hoch (ca. 45%) ist aber auch der Prozentsatz derer, die mit ihrem negativen Gefühl der Einsamkeit allein bleiben, ohne eine sozial-aktive Strategie zu ergreifen, d.h. nicht auf andere Menschen zugehen, um das Problem anzugehen. Diese passive Strategie kann daraus bestehen, dass die Jugendlichen in Traurigkeit versinken, das Problem verdrängen, unkonzentriert oder schwatzhaft sind, oder aber nach Hause gehen.

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...rede ich fast nichts, gebe nur magere Antworten (Fragebogen 361, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...bleib ich ruhig und falle in Depressionen, welche nach kurzer Zeit verschwinden (Fragebogen 274, Gymnasiast, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...will ich meistens alleine sein (Fragebogen 665, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...setze ich mich irgendwo hin und träume von etwas (Fragebogen 479, Gymnasiast, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...rede ich mit keinem, ziehe mich zurück (Fragebogen 183, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...bin ich meistens ruhig (Fragebogen 381, Realschüler, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann werde ich missgelaunt und schliesse mich von den andern Schülern ab (Fragebogen 255, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Die Schulstufe bewirkt dagegen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien. Die Strategien scheinen somit weder stark alters- noch erfahrungsabhängig zu sein. Wenn wir mit diesen zwei Jahrgängen eine Längsschnittstudie simulieren, zeigt dies zugleich, dass während dieser zwei Jahre keine neuen, angemesseneren Strategien des Umgangs mit der Einsamkeit in die Persönlichkeit der Jugendlichen haben aufgenommen werden können.

Das Geschlecht, und damit ist auch das soziale gemeint, bestimmt dagegen starke Unterschiede bei zwei Strategien der Bewältigung von Einsamkeit in der Schule. Mädchen reagieren um ein Mehrfaches emotional stärker mit

Traurigkeit und Rückzugsgefühlen, wenn sie einsam sind, als dies Jungen tun (χ^2 (df=1, $n=324$) = 7.622 $p < .01$). 18.5% der Mädchen und nur 9.2% der Jungen geben Traurigkeit als Bewältigungsstrategie an. Die Interpretation dieses Resultats in eine Richtung, die uns dazu verleiten könnte zu sagen, Mädchen wählten generell eher emotionsfokussierende und damit handlungsvermeidende Bewältigungsstrategien und seien deswegen auch eher allein mit ihren Einsamkeitsproblemen, muss durch die weiteren Ergebnisse relativiert werden. Mädchen diskutieren nämlich ihre Probleme auch eher mit ihren Kolleginnen und Kollegen, als dies die Jungen tun (χ^2 (df=1, $n=324$) = 10.277 $p < .01$).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...spreche ich mit meiner besten Freundin darüber (Fragebogen 15, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...gehe ich zu meinen Freundinnen, die mich trösten und mir beistehen (Fragebogen 275, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...habe ich Freundinnen, mit denen ich reden kann (Fragebogen 632, Gymnasiastin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...suche ich jemanden, mit dem ich sprechen kann (Fragebogen 442, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Dies ist eine sozial-aktive und wohl auch sehr effektive Strategie, um Einsamkeit zu bewältigen. Jedes vierte Mädchen, aber nur ca. jeder zehnte Junge sprechen das Problem an, das sie bedrückt.

Tendenziell lässt sich dazu sagen, dass Jungen, wenn sie einsam sind, sich eher zu den anderen Jugendlichen stellen und 'dabei sein wollen' oder sich mit anderen Gleichaltrigen treffen und so wohl eher auch ihr Problem 'vergessen'.

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann mache ich irgendwas mit Kollegen (Fragebogen 521, Gymnasiast, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...stelle ich mich zu einer Gruppe (Fragebogen 590, Gymnasiast, 9. Klasse).

Diese Strategie ist zwar nicht signifikant vom Geschlecht abhängig, ergibt aber, wenn wir die prozentuale Verteilung betrachten, sichtbare Unterschiede, da sie von 22.3% aller Mädchen, aber von 31.1% aller Jungen gewählt wird. In die gleiche Richtung weist auch das Resultat bezüglich des 'Verdrängens' von Problemen. 3.4% der Mädchen, aber 6.1% der Jungen geben unumwunden zu, ihre Einsamkeitsgefühle zu verdrängen.

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...denke ich an ein verrücktes Erlebnis (Fragebogen 141, Realschülerin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...denke ich an etwas Schönes (Fragebogen 678, Realschüler, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...denke ich an andere Dinge, beschäftige ich mich mit sinnlosen Dingen (Fragebogen 696, Gymnasiast, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...versuche ich mich mit etwas abzulenken (Fragebogen 405, Realschüler, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...denke ich über Computer nach (Fragebogen 470, Gymnasiast, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...versuche ich meine Gedanken zu verdrängen (Fragebogen 689, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Betrachten wir die Auswirkungen der Einsamkeit der Jugendlichen auf das Unterrichtsgeschehen, sehen wir, dass (wenn wir Unkonzentriertheit und Schwatzhaftigkeit zusammenzählen) ca. 1/6 aller Teilnehmenden Störungen im Unterricht angeben. 23.5% aller Jugendlichen in der Realschule, aber 'nur' 7.6% im Gymnasium reagieren mit solchen Störungen des Unterrichts auf empfundene Einsamkeit. In der Abbildung 1 wird zugleich sichtbar, dass die Gymnasiasten in ähnlichem Ausmass wie ihre Schulkameradinnen mit Unkonzentriertheit auf Einsamkeit reagieren. Gymnasiasten verhalten sich in solchen Situationen weit weniger unkonzentriert als die Realschülerinnen. So haben wir bei den Gymnasiasten der 7. Klasse gar keine Aussagen zum Thema 'Unkonzentriertheit wegen Einsamkeit'. Hier spielt also die Schulform die wichtigste Rolle, nicht die Geschlechtszugehörigkeit.

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...rede ich mit meinem Banknachbar (Fragebogen 480, Gymnasiast, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...schwatze ich mit meinem Nachbarn (Fragebogen 291, Realschüler, 7. Klasse).

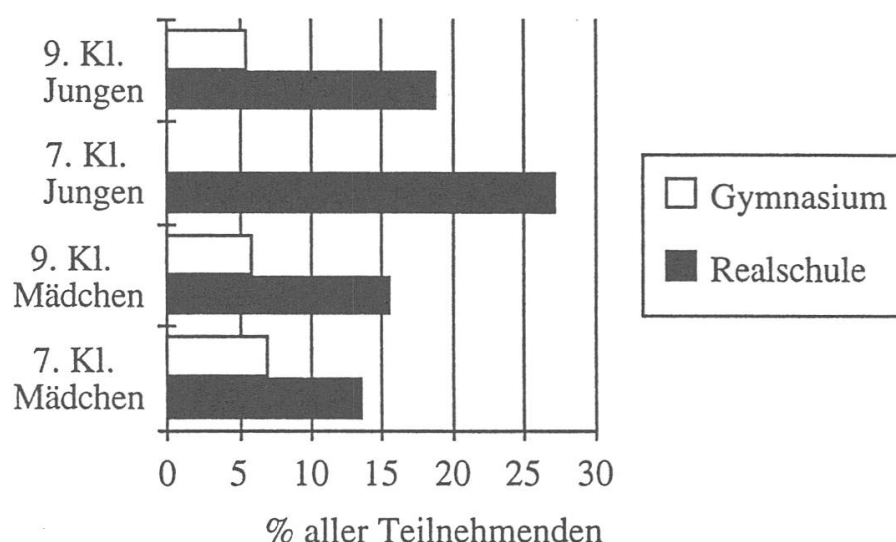


Abb. 1 Unkonzentriert wegen Einsamkeit

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...versuche ich meistens mit meinem Nachbarn Kontakt aufzunehmen (Fragebogen 180, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...dann kann ich mich schlecht auf den Unterricht konzentrieren, ich sitze dann da und warte bis es endlich klingelt (Fragebogen 279, Gymnasiastin, 9. Klasse).

4.2 Bewältigung von Unglücklichsein in der Schule

Aus Induktor 13 (*Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...*) stehen 37 Jugendliche (5.3%), die sagen, sich in der Schule nie unglücklich zu fühlen, 389 Jugendlichen (55.7%) gegenüber, die konkrete Bewältigungsstrategien von Unglücklichsein in der Schule angeben. Auch bei diesem Induktor sind die Aussagen, dass die Jugendlichen sich nie unglücklich fühlen in der Schule, weder schulform- noch schulstufen- und auch nicht geschlechtsabhängig.

Geben dagegen die Jugendlichen an, sich in der Schule auch mal unglücklich zu fühlen, so erkennen wir folgende Bewältigungsmuster. Wenn die Jugendlichen sich in der Schule unglücklich fühlen, reagieren sie emotional indem sie ruhiger werden im Sinne von stiller, sie sind trauriger, ziehen sich zurück, oder sie verdrängen ihr Unglücklichsein. Sie überlegen sich aber auch, was sie gegen dieses Unglücklichsein tun könnten. Sie sind unkonzentrierter, beteiligen sich auch weniger am Unterrichtsgeschehen und finden zugleich die Schule langweiliger.

Jugendliche gehen aber auch mit ihren Problemen auf Lehrpersonen zu, wenn diese ihnen als Ansprechpersonen geeignet erscheinen, und sprechen sich bei ihnen aus. Als weitere Bezugspersonengruppe werden die Gleichaltrigen genannt, und zwar sowohl in der Form des Beisammenseins als auch, um sich auszusprechen und das vorliegende Problem zu diskutieren.

Bevor ich nun auf die einzelnen Bewältigungsstrategien eingehe, möchte ich ein sich abzeichnendes schulformbezogenes Muster aufzeigen. Jugendliche in der Realschule reagieren stärker emotional mit Rückzugsstrategien und weniger stark mit sozial-aktiven Bewältigungsformen, als dies bei Jugendlichen im Gymnasium der Fall ist. Ungefähr 1/3 aller Realschülerinnen und Realschüler reagieren auf Unglücklichsein mit Rückzugsstrategien verschiedener Formen (9.8% aller sind ruhig/still und 21.0% reagieren mit Traurigkeit). In diese Gruppe der mit Rückzugsstrategien reagierenden Schülerinnen und Schüler gehören dagegen ca. 14% aller Jugendlichen im Gymnasium. Demgegenüber stehen 47.8% aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, aber nur 18.9% aller Jugendlichen in der Realschule, die eine eher sozial- oder internal-aktive Strategie wählen. Sie überlegen sich, was sie gegen das Problem tun könnten, sie sprechen mit dem Lehrer oder gehen zu ihren Kolleginnen und Kollegen. Wie Abbildung 2 zeigt, wählen somit Jugendliche in der Realschule gleich oft problemmeidende wie aktive Strategien. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dagegen wählen fast dreimal so oft aktive als problemmeidende Strategien.

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... fresse ich es in mich hinein, ich rede mit niemandem darüber, auch nicht mit meiner besten Freundin oder Freund (Fragebogen 667, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... spreche ich mit jemandem zu Hause oder mit Freunden (Fragebogen 603, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... rede ich fast nichts mehr und denke an meinen Freund (Fragebogen 361, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... spreche ich mit meiner Freundin (Fragebogen 528, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... dann rufe ich am Abend eine Freundin an und verabrede mich mit ihr rede mit meiner Mutter (Fragebogen 576, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... dann erzähle ich meiner Freundin und meinen Kollegen mein Problem (z.B. als unser Hund mit fast 17 Jahren gestorben ist, und das zwei Tage vor meinem Geburtstag) (Fragebogen 475, Gymnasiastin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... bin ich unkonzentriert und still (Fragebogen 172, Realschülerin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... bin ich recht still (Fragebogen 105, Gymnasiastin, 9. Klasse).

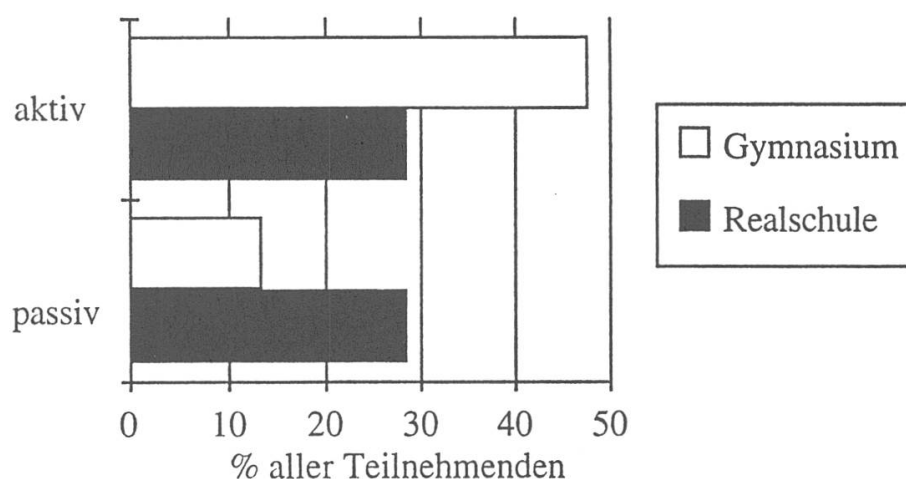


Abb. 2 Art der Strategien zur Bewältigung von Unglücklichsein

Zurück nun zu den einzelnen schulformbezogenen Bewältigungsstrategien, von denen drei statistisch signifikante Unterschiede ergeben. Jugendliche in der Realschule reagieren stärker mit ruhig/still sein, als dies im Gymnasium der Fall ist (χ^2 (df=1, $n=389$)=7.913 $p < .01$). Sie überlegen sich weniger oft als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, worin das Problem denn

genau besteht und versuchen damit auch weniger oft eine passende Lösung zu finden (χ^2 (df=1, $n=389$)=8.717 $p < .01$). Zugleich gehen sie seltener auf ihre Schulkolleginnen und -kollegen zu, um im Gespräch mit diesen das Problem zu diskutieren (χ^2 (df=1, $n=389$)=6.513 $p < .01$).

Die Erfahrungen, welche die Jugendlichen von der siebten zur neunten Klasse machen, bewirken keine Veränderung der Strategien zur Bewältigung von Unglücklichsein. Dieses Resultat steht in Übereinstimmung mit demjenigen aus Induktor 5 (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*).

Die Nennungen der Jungen aus beiden Schulformen fallen vergleichsweise ähnlich hoch aus (Abb. 3). Dagegen unterscheiden sich die Nennungen der Mädchen schulformbezogen ziemlich stark voneinander. Fast jede zehnte Realschülerin, aber nur jede vierzigste Gymnasiastin reagiert mit Unkonzentriertheit.

Auch das Resultat, dass Mädchen eher als Jungen ihre Probleme mit ihren Kolleginnen und Kollegen besprechen, kennen wir aus dem Induktor 5 (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*). Die Aussagen der Jugendlichen fallen auch hier je nach Geschlecht hochsignifikant unterschiedlich aus. 34.4% aller Mädchen, aber gerade 10.4% aller Jungen (χ^2 (df=1, $n=388$)=30.810 $p < .01$) besprechen ihre Probleme mit den anderen Jugendlichen, und dies obwohl wir feststellen konnten, dass die Jungen nicht weniger oft angeben, in der Schule unglücklich zu sein.

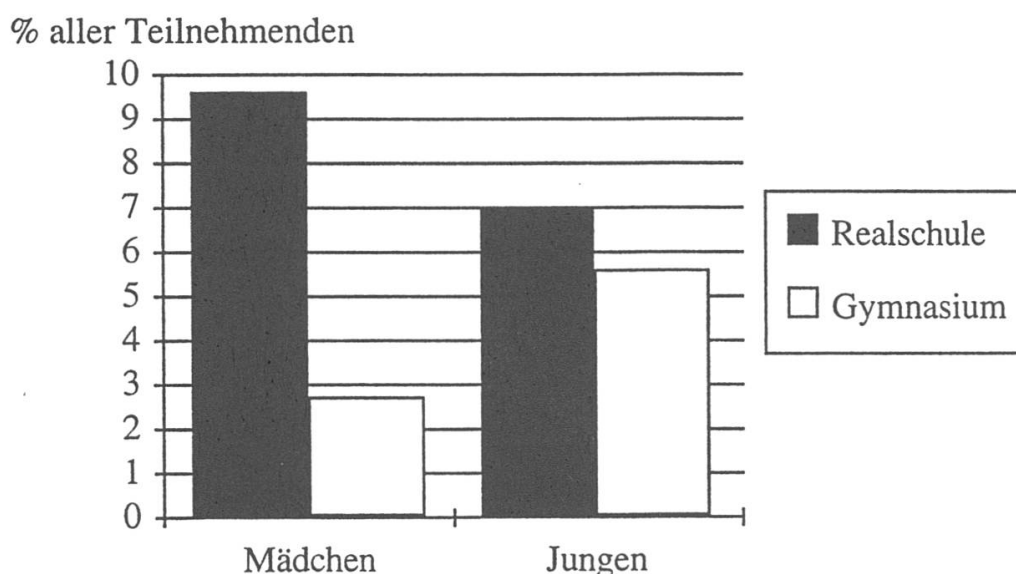


Abb. 3 Unkonzentriert wegen Unglücklichsein

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...rede ich mit anderen darüber (Fragebogen 133, Realschülerin, 9. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...suche ich Kontakt von Freunden, bei denen ich mich aussprechen kann (Fragebogen 552, Gymnasiastin, 7. Klasse).

Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...rede ich mit jemandem darüber (Fragebogen 1, Gymnasiastin, 9. Klasse).

Der postulierte kombinierte Effekt sieht nun folgendermassen aus: In der 7. Klasse der Realschule ist der Unterschied zwischen den Mädchen und den Jungen nicht so stark signifikant (χ^2 (df=1, $n=144$)=6.548 $p < .05$.), wie er dann in der 9. Klasse der gleichen Schulform ausfällt (χ^2 (df=1, $n=91$)=10.760 $p < .01$.). Ähnlich verhält es sich mit den Aussagen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. In der 7. Klasse besteht nur der Tendenz nach ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, aber kein statistisch-signifikanter (χ^2 (df=1, $n=95$) =2.871 $p > .05$.). Bis zur 9. Klasse ist eine beachtliche Differenz zwischen den Nennungen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen angewachsen (χ^2 (df=1, $n=88$)=11.430 $p < .01$.). Es verhält sich dabei so, dass erst die älteren Jugendlichen im Gymnasium den Effekt auf das gesamte Gymnasium bezogen bewirken. In der 9. Klasse des Gymnasiums gehen nämlich die Mädchen um ein Mehrfaches öfter auf ihre Kolleginnen und Kollegen zu, um das Problem anzusprechen, das sie bedrückt (42.6% der Mädchen, aber nur 8.8% der Jungen). Die sozial-aktiven Bewältigungsstrategien von Unglücklichsein werden somit eher von Mädchen, und im speziellen von den Gymnasiastinnen, gewählt.

5. Diskussion der Ergebnisse

Induktor 5 (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*) und Induktor 13 (*Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...*) sprechen negative emotionale Valenzen an und thematisieren dabei Bewältigungshandeln.

Auf den 'Einsamkeitsinduktor' (*Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*) antworten die Hälfte aller Teilnehmenden mit Bewältigungsstrategien und ca. 20% mit der Aussage, dass sie sich in der Schule nicht, bzw. nie einsam fühlen. Dabei stellt sich heraus, dass Jugendliche in der Realschule stärker als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Unkonzentriertheit und damit auch mit schwindender Schulmotivation auf Einsamkeitsgefühle reagieren. Jugendliche im Gymnasium besuchen eher die schuleigene Mediothek und bewältigen so empfundene Einsamkeit. Von den Jugendlichen werden zwei Bezugspersonengruppen genannt, mit denen Einsamkeitsprobleme diskutiert werden: die Mitschülerinnen und Mitschüler und die Eltern/ Geschwister. Bezeichnenderweise werden die Lehrpersonen nicht angesprochen. Fast die Hälfte aller Teilnehmenden geht zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und sucht dort Unterstützung oder auch nur Zerstreuung bei Einsamkeitsproblemen. Ca. weitere 45% der Jugendlichen bleiben allein mit ihren Problemen. Eltern/Geschwister werden von ca. 5% aller Teilnehmenden als Ansprechpartner bei Einsamkeit angegeben. Die Art der gewählten Strategie ist weder alters- noch schulstufenabhängig. Die Dauer des Schulbesuchs scheint somit, ausser in einem noch zu beschrei-

benden Fall, keine Gewähr für angemessenere Bewältigungsstrategien zu sein. Mädchen reagieren auf Einsamkeit in der Schule sowohl stärker emotionsfokussierend, problemmeidend (z.B. mit Traurigkeit und Rückzugsgefühlen) als auch mit sozial-aktiven Strategien (sie diskutieren ihre Probleme mit ihren Mitschülern). Dieses Resultat steht in Einklang mit den Ergebnissen von Kavsek (1992, 280). Die Jungen dagegen möchten eher 'dabei sein' oder sich mit Freunden treffen, ohne unbedingt das konkrete Problem ansprechen zu müssen.

Der Induktor 13 (Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...) zeigt, dass im Unterschied zu Induktor 5 nur ca. 5% aller Teilnehmenden nie unglücklich sind in der Schule. Wie beim Thema Einsamkeit sagen auch hier ca. 50%, dass sie sich in der Schule hin und wieder unglücklich fühlen. Die Bezugspersonen, um das vorliegende Problem zu diskutieren, sind hier die Gleichaltrigen und die Lehrpersonen. Auch beim Unglücklichsein reagieren Jugendliche in der Realschule stärker als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit emotionsfokussierenden Rückzugsstrategien als mit sozial-aktiven Bewältigungsformen. Jugendliche in der Realschule sind also eher ruhig/still oder traurig und seltener bereit, das Gespräch mit Peers oder Lehrpersonen zu suchen, als dies die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind. Keine Veränderung in den Strategien zur Bewältigung von Unglücklichsein bewirkt auch hier die längere Schulerfahrung der älteren Jugendlichen (9. Klasse). Mädchen besprechen ihre Probleme öfter mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als Jungen, obwohl Jungen ähnlich oft angeben, in der Schule unglücklich zu sein. Dieser Geschlechtseffekt fällt in der 7. Klasse geringer aus als in der 9. Klasse. Insbesondere die älteren und damit auch schulerfahreneren Gymnasiastinnen wählen die sozial-aktiven Bewältigungsstrategien von Unglücklichsein.

Bereits 1990 hatte *Seiffge-Krenke*; feststellen können, dass frappante Geschlechtsunterschiede im Umgang mit sozialer Unterstützung bestehen. Sie hielt fest, dass Mädchen deutlich häufiger als Jungen Probleme im Gespräch mit anderen Jugendlichen zu lösen versuchten. In unserer Studie können wir dies ebenfalls festhalten und es um den mediierenden Schulform-Effekt akzentuieren. Dieser besagt, dass die Gymnasiastinnen bei beiden Induktoren zu den sozial-aktivsten und damit bewältigungsfreudigsten Jugendlichen gehören. Ihre Bewältigungsstrategie wird als besonders effizient thematisiert, und dies aus mehreren Gründen. Erstens haben sie gelernt, bei emotionalen Problemen aus sich herauszukommen und nicht in die typische Frauenrolle der Depression zu verfallen. Zweitens erreichen sie als einzige Jugendlichengruppe, dass sie in der 9. Klasse angemessener, d.h. bewältigungsfreudiger als in der 7. Klasse auf negative Emotionen reagieren können. Sie sind also die einzige Gruppe, die in diesen zwei Jahren (eine Längsschnittstudie simulierend) produktiver mit Problemen umzugehen gelernt hat. Drittens verspricht die Strategie 'mit Gleichaltrigen über negative Emotionen reden' mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eine diskursive Lösung des Problems, und eine Verlagerung in Gewalthandeln oder in reflexive Teufelskreise bleibt weitestgehend aus. Eine mögliche Verdrängung

des Problems findet somit nicht statt (vgl. Eagle; 1991, 49), und das Selbst kann dadurch als eine starke Einheit funktionieren und bleibt deswegen auch weiterhin eine kraftvolle individuelle Ressource, die bei den nächsten Problemsituationen wirksam werden wird.

Dass die Gleichaltrigen nicht ausschliesslich als 'Plauderpartner' gesehen werden, erscheint sehr deutlich in den Antworten zu den zwei 'Bewältigungsinduktoren' (*Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle... und Wenn ich in der Schule einsam bin...*). Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind eindeutig diejenigen Bezugspersonen, an die sich die Jugendlichen bei Bedarf wenden können, um negative emotionale Valenzen zu verarbeiten oder auch zu vergessen. Das Ausmass der Akzeptanz der Kolleginnen und Kollegen als geeignete Partner, um die erwähnten Probleme zu bewältigen, nimmt oft Ausschlusscharakter an! Gerade aber dieses auf Mitschülerinnen und Mitschüler Zugehenkönnen, um über Probleme zu sprechen, beherrschen die Jugendlichen im Gymnasium weitaus besser als ihre Gleichaltrigen in der Realschule. Im Gymnasium selber gibt es diesbezüglich einen starken Schulstufen- und Geschlechtseffekt. Gymnasiastinnen, und hier insbesondere die 9.Klässlerinnen, nutzen am besten die 'soziale Ressource' Gleichaltrige in der Schule, um emotionale Probleme wie Einsamkeit oder Unglücklichsein bewältigen zu können.

Die Schulstufe sollte sowohl das biologische als auch das soziale Alter (die Erfahrungszeit in der Schule) der Jugendlichen aufnehmen. Dabei galt unter anderem auch zu erkennen, worin sich die kürzere oder längere Schulzeit auf die Erfahrungen der Jugendlichen auswirkt. Warum sollten eigentlich Schülerinnen und Schüler zwischen dem 14. und dem 17. Lebensjahr die Schule besuchen? Obwohl unumstritten ist, dass Schule eine zentrale zeitliche Organisation des Jugendalters vornimmt⁵, ist ein entwicklungspsychologisch definierter Ertrag sehr zweifelhaft, dies überblicksmässig die Quintessenz unserer Ergebnisse zum Effekt der Schulstufe auf die Qualität des Bewältigungshandelns.

Einzig bezogen auf die Gymnasiastinnen, die die 9. Klasse besuchen, gilt, dass sie eher produktivere, weil aktivere und zugleich sozial verträgliche Bewältigungsstrategien wählen, wenn sie sich in der Schule unglücklich fühlen. Sie suchen deutlich öfter als die 7.Klässlerinnen Kolleginnen und Kollegen auf, um anstehende Probleme zu diskutieren. Nehmen wir also die Bewältigungsstrategien als eine Form der allgemeinen Lebensbewältigung (vgl. Kavsek; 1992, 75ff.), scheint die längere Verweildauer in der Schule keinen positiven Effekt auf den Umgang mit belastenden Emotionen zu haben.

6. Ein schultheoretischer Ausblick

Die Analyse des Edukatops Schule aus schul- und sozialisationstheoretischer Sicht müsste vertiefter der Frage nachgehen, welche institutionellen

Arrangements für die Entwicklung der Jugendlichen am angemessensten wären (vgl. *Tillmann*; 1993, 414). Es ginge also darum, die Entwicklungsindikatoren zu erfassen, die einen solchen Prozess der Bewältigung von (Entwicklungs-)Aufgaben am produktivsten unterstützen könnten. Dazu müssten Ergebnisse empirischer Forschung enger mit normativen Zielsetzungen verbunden werden (vgl. *Fend*; 1990, 257; *Bohnsack*; 1993, 44), damit erkannte Differenzen zu einem eventuellen 'Korrekturbewusstsein' führen könnten. Entwicklungsinduktoren der Schule würden somit einen Rahmenplan der Entwicklung von Jugendlichen darstellen, an dem die Qualität der Schule, aus schultheoretischer und sozialisationstheoretischer Sicht, soweit abgelesen werden könnte, als vorliegen würde, bezüglich welcher Kriterien auf welchem Niveau und für welche Jugendlichengruppen die Schule zu einem Topos produktiver Erziehung werden könnte (vgl. *Kassis*; 1995b).

Anhang

Die Induktoren von 'SELE in der Schule' in der Reihenfolge ihres Einsatzes. Im Rahmen dieses Artikels wurden die Antworten aus den Induktoren fünf und dreizehn ausgewertet.

Das 'SELE in der Schule'-Instrumentarium
Copyright by Wassilis Kassis

1. *In der Schule kann ich am besten...*
2. *In der Schule bin ich sehr stolz auf...*
3. *Meine Schwächen in der Schule sind...*
4. *Wenn ich über mich als Schülerin/ Schüler nachdenke,...*
5. *Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...*
6. *Später, wenn ich älter bin, ...*
7. *Mein Aussehen...*
8. *Wenn ich mich mit anderen in der Schule vergleiche, ...*
9. *So richtig wohl fühle ich mich in der Schule...*
10. *In der Schule ist es für mich am wichtigsten...*
11. *Meine bisherige Schullaufbahn war...*
12. *In der Schule fühle ich mich oft...*
13. *Wenn ich mich in der Schule unglücklich fühle...*
14. *Ach, wäre das schön, wenn in der Schule...*
15. *In der Schule habe ich Angst...*
16. *In der Schule halten mich die anderen für...*
17. *Am liebsten träume ich davon, in der Schule...*
18. *Das Ziel, welches ich im Rahmen meines Lebens erreichen möchte...*

Anmerkungen

- ¹ Die im Rahmen eines Fragebogens erfassten Einstellungen der Schülerinnen/ Schüler-Persönlichkeit stellen damit Bezüge zur Erfahrungsbildung mit Gegenständen dar.
- ² Das Wort klassisch bzw. modern verwende ich rein deskriptiv auf den Entstehungszeitpunkt des jeweiligen Forschungsparadigmas bezogen und keineswegs mit der Konnotation von positiv bzw. negativ oder gar überholt vs. aktuell.
- ³ Der Begriff Kontext wird hier im Sinne der Inhaltsanalyse, als Bezugspunkt der Aussagen der Jugendlichen verstanden.
- ⁴ vgl. hierzu das Kapitel 3.6 S. 116ff. in Kassis 1995a.
- ⁵ vgl. dazu die Übersicht in Helsper 1992.

Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. (1991). Die differenzielle Sichtweise in der Psychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Aufenanger, S. (1991). Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung (S. 35-59). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bohnsack, R. (1993). Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse. Die Deutsche Schule, 85, (4), 437-453.
- Cattell, R.B. (1988). The data box: Its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In J.R. Nesselroade & R.B. Cattell (Hrsg.), Handbook of multivariate experimental psychology (S. 69-130). New York: Plenum Press.
- Coleman, J.C. (1970). The Study of Adolescent Development using a Sentence-Completion Method. British Journal of Educational Psychology, 40, (1), 27-34.
- Dieckmann, B. (1994). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dittmann-Kohli, F. (1991a). Code-Manual zur Erfassung des persönlichen Sinnsystems - Einführung und Beispiele. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Dittmann-Kohli, F. (1991b). Das persönliche Sinnsystem. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Dittmann-Kohli, F. (1995). Das persönliche Sinnsystem. Göttingen: Hogrefe.
- Eagle, M.N. (1991). Psychoanalytic Conceptions of the Self. In J. Strauss & G.R. Goethals (Hrsg.), The Self interdisciplinary approaches (S. 49-65). New York: Springer.
- Fend, H. (1990). Vom Kind zum Jugendlichen. Bern: Huber.
- Herzog, W. (1991). Der 'Coping Man' - ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50, (1), 9-23.
- Hiltmann, H. & Luhr, R. (1982). Wortassoziation und verbale Ergänzungsverfahren. In K.-J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), Persönlichkeitsdiagnostik (S. 373-429). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, G.L. & Mandl, H. (1982). Gedankenstichproben. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), Verbale Daten (S. 104-118). Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1983). Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In F. Schweitzer & H. Thiersch (Hrsg.), Jugendzeit - Schulzeit (S. 30-56). Weinheim: Beltz.
- Kassis, W. (1995a) Die phänomenale Schülerinnen- und Schüler-Welt. Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher am Edukatop Schule. Bern: Lang.

- Kassis, W. (1995b) Die Schultheorie als Raster zur Erkundung der Qualität von koedukativ geführten Schulen. *Schule heute*, 2, 6-7.
- Kavsek, M.J. (1992). Alltagsbewältigung im Jugendalter. Hamburg: Kovac.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1978). Kognitive Komplexität. Einleitung, Uebersicht, Diskussionslinien. In H. Mandl & G.L. Huber (Hrsg.), *Kognitive Komplexität* (S. 9-32). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Mayring, P. (1990). Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union.
- Merten, K. (1983). Inhaltsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mogel, H. (1982). Das Selbst als Bezugssystem für die subjektive Bewertung von Erfahrungsgegenständen. Universität Bamberg: Unveröffentlichte Dissertation.
- Mogel, H. (1990). Bezugssystem und Erfahrungsorganisation. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Nölle, K. (1993). Schülerinnen und Schüler über Schule - Subjektive Sichtweisen und ihre Relevanz für pädagogisches Handeln. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Nuttin, J. (1984). Motivation, Planing, and Action. A relational Theory of Behavior Dynamics. Leuven: Leuven University Press.
- Nuttin, J. (1985). Future Time Perspective and Motivation - Theory and Research Method. Leuven: Leuven University Press.
- Ozer, D.J. (1986). Consistency in personality. Berlin: Springer.
- Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persönlichkeit. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental Processes in Self-Concept and Coping Behaviour. In H. Bosma & S. Jackson (Hrsg.), *Coping and Self-Concept in Adolescence* (S. 51-68). Berlin: Springer.
- Tillmann, K.J. (1993). Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die Deutsche Schule*, 85, (4), 404-419.

Strategies questionnaires des jeunes dans des écoles Suisse

Résumé

Cette recherche pose la question des expériences pertinentes pour le développement de la personnalité des élèves et, par conséquent, celle de l'efficacité du milieu école («éducatope scolaire») sur le plan de la pédagogie et de la psychologie du développement. Les données sur les expériences des élèves ont été recueillies au moyen d'un instrument empirique, des phrases à compléter, puis structurées et analysées d'un point de vue théorique. Deux indicateurs thématisent la conduite de maîtrise comme conséquence ou réaction à des sentiments négatifs. Les camarades de classe sont les personnes de référence par excellence que les jeunes approchent en cas de besoin pour surmonter des états émotionnels négatifs, mais aussi pour les oublier. Le degré d'acceptance des camarades comme partenaires préférés dans la gestion des problèmes mentionnés prend un caractère exclusif. Nos résultats concernant l'effet de l'école sur la qualité de la gestion des pro-

blèmes se résument comme suit: malgré le fait admis que l'école joue un rôle prépondérant dans l'organisation temporelle des jeunes, sa contribution définie en termes développementaux est tout à fait discutable.

Strategie di gestione della realtà dei giovani nelle scuole svizzere

Riassunto

In questo lavoro di ricerca vengono esplorate le esperienze di giovani studenti che possono essere rilevanti per lo sviluppo della loro personalità. Nel contempo ci si interroga circa l'efficacia psico-pedagogica della scuola. Dai dati, raccolti con metodi empirici, strutturati e sottoposti ad analisi teorica, vengono derivati due indicatori: essi segnalano come, le strategie di gestione delle situazioni reali siano una conseguenza o una reazione a stati d'animo negativi. I compagni sono chiaramente le persone di riferimento a cui si indirizzano i giovani in caso di necessità per elaborare esperienze negative. Benché alla scuola venga attribuito un ruolo centrale nell'organizzazione dell'età giovanile, dai risultati risulta un effetto minimo dell'istituzione scolastica sulla qualità delle strategie di gestione della realtà.

Patterns of accomplishment by adolescents at Swiss schools

Summary

A central question in this study of adolescence are the experiences in the school which are relevant for the development of the personality. A new sentence-completion test has been constructed in order to explore the way in which school influence this experiences. There are two sentence-completion sentences which are based on coping-bahavior with negativ emotional tone. The schoolfellows are in a significant way the reference for help and discussion in situations of unhappyness and anxiety. With them it is easier for many adolescents to cope in a functional way or just to forget their problems. This study critically reviews in a empirical and theoretical way the role of school in helping adolecents to develop their personality. The results support the view that a sentence-completion test is an appropriate and significant means of studying interpersonal development of adolescents.