

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

# Wissenschaftliche Hausarbeit

zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien

Thema:

**Unterstützende Lernbedingungen als soziales Kapital  
beim Übergang in die Sekundarstufe II am Beispiel der  
Jacob-Grimm-Schule Kassel: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung**

eingereicht dem Amt für Lehrerbildung (Prüfungsstelle Kassel) am 15. Dezember 2010

von

Melanie Salewski

Erstgutachterin: Prof. Dr. Dorit Bosse, Universität Kassel

# Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	1
<b>1 Einleitung</b>	3
<b>2 Ansätze der Sozialkapitaltheorie</b>	6
<b>2.1 Forschungsstand</b>	6
2.1.1 Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital in Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie	9
2.1.2 Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital in der Erziehungswissenschaft	11
<b>2.2 Pierre Bourdieu: Kapitalsorten, Habitus und soziale Ungleichheit</b>	14
<b>2.3 James Coleman: Vertrauen, Normen und Ressourcen</b>	16
<b>2.4 Ernst Gehrman: Zusammenhalt, Wohlstand und gesellschaftlicher Kitt</b>	18
<b>2.5 Unterstützende Lernbedingungen als soziales Kapital von Schulen</b>	20
<b>3 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>	22
<b>3.1 Forschungsstand</b>	22
<b>3.2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Balanceakt zwischen Institution und Individuum</b>	23
<b>4 Schul- und Klassenklima</b>	27
<b>4.1 Forschungsstand</b>	27
<b>4.2 Klassenklima</b>	28
<b>4.3 Schulklima</b>	29
<b>5 Die gymnasiale Oberstufe als Teil der Sekundarstufe II</b>	31
<b>5.1 Zwischen Modernisierung und Rückführung: Die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in Deutschland</b>	31
<b>5.2 Der Übergang in die Sekundarstufe II als Forschungslücke</b>	33
<b>5.3 Die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule Kassel</b>	36
<b>5.4 Unterstützende Lernbedingungen als soziales Kapital am Übergang zur Sekundarstufe II am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule Kassel</b>	42
<b>6 Fragestellungen und Hypothesen</b>	45
<b>7 Methode</b>	48

<b>7.1 Untersuchungsdesign</b>	<b>48</b>
<b>7.2 Erhebungsinstrument</b>	<b>48</b>
<b>7.3 Stichprobenauswahl</b>	<b>50</b>
<b>7.4 Untersuchungsdurchführung</b>	<b>51</b>
<b>7.5 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren</b>	<b>52</b>
<b>7.6 Stichprobenbeschreibung</b>	<b>54</b>
<b>8 Ergebnisse</b>	<b>56</b>
<b>8.1 Überprüfung der Hypothese</b>	<b>56</b>
<b>8.2 Beantwortung Fragestellung</b>	<b>57</b>
8.2.1 Hoffnungen Wechsel	59
8.2.2 Befürchtungen Wechsel	63
8.2.3 Probleme erste Monate	67
8.2.4 Vorschläge Verbesserung Einführungsphase	71
8.2.5 Gründe Wechsel JGS	75
8.2.6 Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre	79
8.2.7 Benennung Lernprobleme	83
8.2.8. Gewünschte Form individueller Förderung	86
8.2.9 Positive Eigenschaften JGS	87
8.2.10 Negative Eigenschaften JGS	91
<b>8.3 Weitere Befunde</b>	<b>95</b>
<b>9 Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>97</b>
<b>10 Abschließende Betrachtungen</b>	<b>100</b>
<b>11 Literaturverzeichnis</b>	<b>102</b>
<b>12 Darstellungsverzeichnis</b>	<b>111</b>
<b>13 Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>117</b>

# 1 Einleitung

Nach wie vor ist es in Deutschland das Elternhaus, das über den Bildungserfolg von Schülern entscheidet. Dabei dienen vor allem das kulturelle und soziale Kapital von Familien als Vermittler des Einflusses der Herkunft auf den Bildungserfolg: Lehrer nehmen Schüler, deren Eltern über einen hohen sozioökonomischen Status verfügen, oft als intelligenter wahr und widmen ihnen mehr Aufmerksamkeit (Jungbauer-Gans 2005, S.377). Solche Ungleichheit tradierenden Mechanismen werden in der Forschung unter dem sogenannten „cultural reproduction model“ zusammengefasst, wonach gerade auch die Institution Schule unter der bloß vordergründigen Betonung von Leistungskriterien eben nicht zur Chancengleichheit, sondern vielmehr zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem beitrage (Jungbauer-Gans 2005, S.377).

Es gibt aber auch Ansätze, die mit dem „cultural mobility model“ einen ganz anderen Blick auf kulturelles und soziales Kapital erlauben, der auch der vorliegenden, allein das soziale Kapital in den Fokus rückenden Arbeit, zu Grunde liegt: Als von der sozioökonomischen Herkunft unabhängige, in bestimmten Beziehungsstrukturen verankerte Ressource kann das soziale Kapital nach Coleman (1990) gerade in der Institution Schule sogar zur Kompensation familiär bedingter Benachteiligungen von Schülern herangezogen werden. Vor diesem Hintergrund sehen Asdonk und Glässing (2008) schulisches Sozialkapital vor allem in unterstützenden Lernbedingungen, wie sie etwa durch soziale Einbindung, das Lehrer-Schüler-Verhältnis oder Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Schulstruktur abgebildet werden.

Mit Blick auf diese Definition stellt die vorliegende Untersuchung die Rolle schulischen Sozialkapitals am Übergang in die Sekundarstufe II, hier am Beispiel der gymnasialen Oberstufe, in den Fokus. Ausgehend von der Überlegung, dass gerade mit dem Wechsel in die Einführungsphase für Schüler, zumal vor dem Hintergrund der sich gegenwärtig vollziehenden Veränderungen im Hinblick auf die Gestaltung der Oberstufe, besondere Anforderungen einhergehen, rücken solche Investitionen in schulische Strukturen in den Vordergrund, die Schülern vor allem das Lernen, aber auch die erfolgreiche Bewältigung der Statuspassage an sich erleichtern sollen. Gerade die Dimension der vertrauensbasierten Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützender Lernbedingung im Sinne des schulischen Sozialkapitals soll in der vorliegenden Arbeit genauer theoretisch beleuchtet und mittels einer Hypothesenüberprüfung auf ihre angenommene Wirkung auf die von Schülern erlebte Lernatmosphäre hin untersucht werden. Dies geschieht anhand der Auswertung einer evaluativen Fragebogenerhebung, die an der Jacob-Grimm-Schule Kassel durchgeführt werden konnte. Zudem sollen ob der Feststellung,

dass besagter Übergang in die Sekundarstufe II in der deutschen Schul- und Bildungsforschung bislang im Hinblick auf die Schülersperspektive noch nicht hinreichend als eigenständiger Forschungsgegenstand betrachtet wird, anhand geeigneter Analyseverfahren ausgewählte, offene Items als Grundlage für mögliche weitere Forschungsvorhaben ausgewertet werden. So dient der Aufbau der Arbeit in ihrem theoretischen Teil vor allem der gezielten Hinführung zur empirischen Untersuchung, leistet am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule aber etwa auch die Übertragung verschiedener Ansätze der Sozialkapital-Theorie in den Kontext der gymnasialen Oberstufe.

Im Mittelpunkt des folgenden Kapitels stehen so zunächst die umfassende Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Sozialkapitalkonzeptes sowie die Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes. Die gerade auch für den erziehungswissenschaftlichen Fokus ausschlaggebenden Ansätze der Sozialkapital-Theorie von Pierre Bourdieu und James Coleman sollen vorgestellt, mit den durch die OECD vorgenommenen Erklärungsversuchen von Sozialkapital verbunden und so als Grundlage für die dann näher erläuterte Definition unterstützender Lernbedingungen als schulischem Sozialkapital durch Jupp Asdonk und Gabriele Glässing dienen. In Kapitel 3 geht es darum, die vertrauensbasierte Lehrer-Schüler-Beziehung als wesentliche Dimension des Sozialkapitals von Schulen, die sich insbesondere auch auf die erlebte Lernatmosphäre auswirken kann, näher zu beleuchten, bevor im vierten Kapitel maßgebliche theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus der Klassen- und Klimaforschung dargelegt werden. In einem nächsten Schritt widmet sich das Kapitel 5 genauer der gegenwärtigen Gestaltung der gymnasialen Oberstufe als Bereich der Sekundarstufe II. Die Ausführungen in Kapitel 6 konzentrieren sich dann auf den Übergang zur Sekundarstufe II als von der Forschung bislang noch nicht hinreichend aufgegriffenen Forschungsgegenstandes. In einem nächsten Schritt soll im siebten Kapitel die Jacob-Grimm-Schule (JGS) Kassel als Oberstufenschule vorgestellt und die hier auf der Grundlage der zum Schuljahr 2009/2010 in Kraft getretenen Hessischen Abitur- und Oberstufenverordnung (OAVO) gestaltete Einführungsphase als Teil des theoretischen Bezugsrahmens beschrieben werden, um die Dimensionen unterstützender Lernbedingungen als soziales Kapital schließlich konkret am Beispiel der gymnasialen Oberstufe in den Kontext des Übergangs zur Sekundarstufe II übertragen zu können.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Vorstellung der ihm zu Grunde liegenden Fragestellung und Hypothese. Kapitel 7 dient der Beschreibung des methodischen Vorgehens. Hierzu werden sowohl das Untersuchungsdesign, das Erhebungsinstrument, die Stichprobenkonstruktion, die Untersuchungsdurchführung sowie die Datenaufbereitung und das Auswer-

tungsverfahren genauer beschrieben. Auf die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 8 folgt deren prägnante Diskussion, bevor im abschließenden Kapitel ein Fazit gezogen und sich aus der vorliegenden Untersuchung ergebende mögliche weitere Forschungsdesiderate entworfen werden.

# I Theoretischer Teil

## 2 Ansätze der Sozialkapitaltheorie

Als Taktgeber der Sozialkapital-Theorie sind vor allem die Soziologen Pierre Bourdieu (1983), James Coleman (1998, 1990) und Robert D. Putnam (1993, 1995, 2000) zu nennen, deren Arbeiten dem Konzept in den vergangenen Jahrzehnten zunächst zu einem wissenschaftlichen und schließlich auch öffentlichen Durchbruch verholfen. Im Folgenden sollen nach der umfassenden Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und den Meilensteinen in der geschichtlichen Entwicklung des Sozialkapitalkonzeptes insbesondere die für den erziehungswissenschaftlichen Fokus der vorliegenden Untersuchung ausschlaggebenden Ansätze von Pierre Bourdieu und James Coleman in ihren relevanten Inhalten vorgestellt und mit den jüngeren, den wissenschaftlichen Diskurs zum Sozialkapital zusammenfassenden Definitionen Ernst Gehmachers sowie bereits vorliegenden Befunden aus der Bildungsforschung und den ihnen zugrunde liegenden erziehungswissenschaftlichen Sichtweisen auf das Sozialkapital verbunden werden, um die so beleuchtete Sozialkapitaltheorie später zusammen mit weiteren theoretischen Überlegungen zu Lehrer-Schüler-Beziehung, Schulklima und Lernatmosphäre in den Kontext der Schule, hier insbesondere der gymnasialen Oberstufe, übertragen zu können.

### 2.1 Forschungsstand

Die Theorie des Sozialkapitals, die sich in verschiedenen Ansätzen um die Einbettung von Individuen in soziale Strukturen rankt, wird gerade in den Human- und Sozialwissenschaften seit den 1990er Jahren sehr lebhaft diskutiert. Vor allem die Arbeiten der soziologischen Theoretiker Pierre Bourdieu (1983), James Coleman (1988, 1990) und Robert D. Putnam (1993, 1995, 2000) dienen dabei als Grundlagen. Trotz der bereits seit vielen Jahren intensiven wissenschaftlichen Debatte besteht kein Konsens im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis des Begriffes Sozialkapital, der in der Forschung synonym auch als soziales Kapital daherkommt. Zu vielfältig scheinen die Erklärungsversuche und Konzeptionen, die in den einschlägigen Publikationen mit der Theorie des Sozialkapitals verbunden werden.

Mit dieser Vielfalt der Definitionsansätze in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen geht auch eine weniger klare und unterschiedliche Operationalisierung des Sozialkapitals in empirischen Studien einher. Das hängt auch damit zusammen, dass die Theorie des Sozialkapitals bereits deutlich vor den besagten Arbeiten von Bourdieu, Coleman und Putnam, die

die wissenschaftliche Debatte über das Sozialkapital schließlich in seiner noch immer äußerst umfassenden Form in Gang brachten und ihm besonders in der Soziologie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und jüngst auch immer mehr in der Erziehungswissenschaft zu seiner Popularität verholfen, geprägt wurde. Fast ein Jahrhundert ist es schon her, dass Lyda Judson Hanifan (1916) die Rolle des gemeinschaftlichen Engagements als Garant für gesellschaftliche Entwicklung beschrieb und dafür den Begriff des Sozialkapitals einführte. Für ihn sind mit Sozialkapital vor allem Gemeinschaftsgeist, Mitgefühl und Austausch zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft verbunden.

Der neue Begriff verschwand zunächst aus der akademischen Debatte, erlebte aber im Laufe des 20. Jahrhunderts durch nicht aufeinander bezogene einzelne wissenschaftliche Arbeiten eine Renaissance und fand so auch Eingang in akademische Diskurse. Zu den wichtigsten Beiträgen, in denen der Begriff Sozialkapital explizit erklärt wird, gehören die Arbeiten von John Seeley et al. (1956), der Mitgliedschaften in Vereinen als ein wichtiges Instrument zur Förderung der beruflichen Karriere betrachtet und diese Ressource als Sozialkapital bezeichnet. Jane Jacobs (1961) definierte die positiven Effekte von Beziehungen innerhalb großstädtischer Nachbarschaften als Sozialkapital. In Glenn Lourys (1977) Arbeit wird Sozialkapital als die Gesamtheit der Ressourcen verstanden, die innerhalb von Familien, aber auch in Organisationen durch Beziehungen generiert werden und besonders Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich kognitiv und sozial weiterzuentwickeln.

Die bereits erwähnten Beiträge von Pierre Bourdieu (1983), James Coleman (1988, 1990) und Robert D. Putnam (1993, 1995, 2000) sorgten dann in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts für den wissenschaftlichen, aber auch öffentlichen Durchbruch des Konzeptes (Freitag 2004, S. 11). Seither lässt sich im Hinblick auf den Begriff des Sozialkapitals von einer „enormen Verbreitung“ sprechen (Franzen/Freitag 2007, S. 9). Der Politikwissenschaftler Markus Freitag hat diese im Rahmen seiner Arbeiten zur Rezeption und Anwendung der Sozialkapitaltheorien (2004, 2007) mittels einer internationalen Literaturrecherche nachgewiesen. So finden sich vor dem Jahre 1981 nur 20 Publikationen zum Sozialkapital, 109 zwischen den Jahren 1991 und 1995 sowie bereits über 1000 Arbeiten für den Zeitraum zwischen 1996 und 1999. Für den Zeitraum bis heute lässt sich über die im Social Science Citation Index (SSCI), einer multidisziplinären Datenbank für Zeitschriftenliteratur der Sozialwissenschaften, aufgenommenen Zeitschriftenaufsätze, die den Begriff „social capital“ im Titel enthalten oder sich dem Sozialkapital über die Stichwortsuche zuordnen lassen, feststellen, dass allein hier über 500 Veröffentlichungen vorliegen.

Es muss im Hinblick auf die Sozialkapitalforschung trotz der Zahlen stets berücksichtigt wer-

den, dass das Konzept keine Erfindung der 1990er Jahre ist, sondern hier vielmehr einen Boom erlebte, der bis heute vor allem in der Soziologie, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und seit einigen Jahren auch in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung interdisziplinär nachwirkt. Ferner gibt es auch einige Untersuchungen, die sich ebenfalls mit der Einbettung von Individuen in soziale Strukturen befassen, die aber nicht explizit mit dem Begriff Sozialkapital arbeiten. Zu nennen sind hier etwa die Publikationen von Granovetter (1973, 1974), Ronald Burt (1988) oder Barry Wellman und Scot Wortley (1990).

Für Bourdieu (1983, S.190) ist unter Sozialkapital vor allem eine individuelle Ressource zu verstehen, die sich aus Beziehungen ergibt und dazu beitragen kann, persönliche Ziele zu erreichen. Ferner zieht er eine Verbindung zwischen Sozialkapital und der Reproduktion von sozialer Ungleichheit: Unterschiedliche soziale Gruppen innerhalb einer Gesellschaft verfügen über unterschiedliches soziales Kapital und werden auch unterschiedlich damit versorgt.

Coleman dagegen sieht im Sozialkapital nicht so sehr eine unterschiedlichen Akteuren zuzuordnende Eigenschaft, sondern geht in seinen Arbeiten (1988, 1990) vor allem darauf ein, dass soziales Kapital eher an kooperativen Beziehungen und Vertrauen festzumachen sei. Für ihn zeigt sich soziales Kapital in ganz unterschiedlichen Formen, etwa in sozialen Verpflichtungen, Vertrauen oder Normen einer bestimmten Gemeinschaft (1988, S. 98). Wichtig ist auch, dass er insbesondere in sozialen Organisationen einen Nährboden für die Entstehung und Weitergabe sozialen Kapitals sieht.

In der Politikwissenschaft fanden die Arbeiten Putnams (1993, 1995, 2000) großen Anklang: Für ihn besteht soziales Kapital vor allem in allgemeineren Dimensionen des Zusammenlebens in einer Gesellschaft. Wie Coleman nennt er Vertrauen und Normen als wichtige Faktoren des Sozialkapitals, die sich in zwischenmenschlichen Beziehungen und Netzwerken als besonders nützlich erweisen können, wenn es um gegenseitigen Nutzen und Wohlergehen geht. Er konzentriert sich in seinen Arbeiten vor allem auf „Netzwerke von staatsbürgerlichem Engagement“ und proklamiert vor dem Hintergrund schwindenden sozialen Kapitals in der Gesellschaft den Niedergang sozialer Strukturen als Garant für Demokratie und Wohlstand. Kaum eine der zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Sozialkapital kommt trotz der definitorischen Offenheit des Begriffs ohne einen Hinweis auf Bourdieu, Coleman und Putnam als wichtigste Grundlagentheoretiker in diesem Feld aus.

In der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung spielen, wie auch in der vorliegenden Arbeit deutlich wird, vor allem Bourdieu und Coleman eine ausschlaggebende Rolle als theoretische Taktgeber. Wie beschrieben, gestaltet sich die Vielfalt der Definitionen und Vorstellungen zum Sozialkapital sehr groß und variiert mit den unterschiedlichen Anwendungsgebiete-

ten und Forschungsansätzen. In Wissenschaft und Öffentlichkeit findet sich soziales Kapital in Begriffen wie „soziale Netzwerke“, „bürgerschaftliches Engagement“, „soziales Vertrauen“, „Gemeinsinn“ oder „Zusammenhalt“ (Freitag 2004,7), wobei jeder dieser Begriffe dabei ein spezifisches Charakteristikum der vorgestellten theoretischen Ansätze zu bedienen scheint. Hier sind mindestens vier bedeutsame unterscheidbare Aspekte von Sozialkapital zu nennen: Ressourcen, Netzwerke, Normen und Vertrauen (Freitag 2007, S. 10.).

Wie Andreas Diekmann deutlich macht (Diekmann 2007, S. 48), sei der Begriff Sozialkapital, der ganz verschiedene Aspekte sozialer Kooperationen unter einem Label zusammenbringe, vorwiegend von heuristischem Nutzen. Trotz der begrifflichen Ungenauigkeit und vielfach lautgewordener Kritik an der „theoretischen Erklärungskraft“ habe die Sozialkapital-Rhetorik eine große Zahl empirisch interessanter Studien hervorgerufen (Diekmann 2007, S. 48). #

## **2. 1.1 Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital in Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie**

Sowohl Bourdieu als auch Coleman und Putnam haben nicht nur theoretisch gearbeitet, sondern ihre Abhandlungen mit empirischen Untersuchungen zu belegen und zu erweitern gesucht. So hat Bourdieu (1982, 1992) mit seinen Untersuchungen in der sozialen Ungleichheitsforschung einen Zusammenhang zwischen der ungleichen Verteilung von Bildung und Sozialkapital auf der Makroebene festgestellt. Ferner zeigen einige weitere Studien empirische Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von Sozialkapital und Bildung, darunter auch solche von Coleman (1988, 1990).

In der Netzwerkforschung konnte etwa ein Zusammenhang zwischen vielen Bekanntschaftsbeziehungen und der Vermittlung einer neuen Arbeitsstelle festgestellt werden (Preisendörfer/Voss 1988). Außerdem konnte etwa auch Putnam (1993, 1995) nachweisen, dass das Vorhandensein von sozialem Kapital mit der Demokratiefähigkeit und der Effektivität von sozialen Institutionen im Zusammenhang steht, ebenso mit der Wirtschaftsentwicklung.

Wie etwa Uslaner (1996 a, b) nachgewiesen hat, beeinflusst soziales Kapital einer Gemeinschaft Moral, Gemeinschaftssinn, Partizipation, kollektives Handeln sowie die Toleranz gegenüber Minderheiten. Diekmann (1993) stellte einen Zusammenhang zwischen Sozialkapital und Kooperationsbereitschaft fest. Weiterhin konnten Auswirkungen auf die Integration von Ausländern nachgewiesen werden, sofern Sozialkapital in der neuen Gemeinschaft vorhanden ist.

Wie Putnam (1993, 1995) mehrfach untersucht hat, haben der politische Führungsstil einer

Regierung sowie die mit der Moderne einhergehenden Entwicklungen wie Säkularisierung und Globalisierung Einfluss auf das Ausmaß des sozialen Kapitals einer Gesellschaft. Demographische und sozioökonomische Merkmale wirken sich auf der Mikro-Ebene auf das Sozialkapital aus (Whiteley 1996). Ferner können soziale Beziehungsnetze, die mit dem Zugriff auf Unterstützungsleistungen verbunden sind, als soziales Kapital verstanden werden (Diwalld 1986). Die hier vorgestellten Studien sind als exemplarische Auswahl für die vielfältigen empirischen Untersuchungen im Bereich der Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie zu verstehen, die es auch in jüngerer Zeit im Hinblick auf die unterschiedlichen Konzepte der Sozialkapital-Theorie gegeben hat.

Durch die unterschiedliche Verwendung des Sozialkapitals als unabhängige oder abhängige Variable wird einmal mehr deutlich, dass Sozialkapital als Begriff definatorisch sehr offen ist und kein gemeinsames Verständnis vorliegt. Das versuchen die Weltbank und die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) seit 2004 mit ihrem eigens aufgelegten Programm „Measuring Social Capital“ zu ändern. Sie haben es sich, ausgehend von einer Definition, die insbesondere sozialen Zusammenhalt, Solidarität und Gemeinschaftssinn als Sozialkapital umfasst, zur Aufgabe gemacht, statistische Indikatoren und Survey-Fragen für vergleichende Studien zu entwickeln (Gehmacher 2004). Das geschieht auch vor dem Hintergrund des wie bereits erwähnt auch von Putnam formulierten Eindrucks, dass Normen, Vertrauensverhältnisse und Bindungen in der Folge von Modernisierung, Säkularisierung und Globalisierung nun Individualisierung und Flexibilisierung „zum Opfer“ fallen, wie Ernst Gehmacher, österreichischer Sozialforschungs-Beauftragter, es ausdrückt (2003, S. 311). Gehmacher liefert in mehreren Aufsätzen zum Sozialkapital auch in der empirischen Bildungsforschung aufgegriffene (vgl. Radinger 2005), zusammenfassende Arbeiten zur Definition, Bedeutung und Messung von Sozialkapital als Ergebnis wissenschaftlicher Tagungen von OECD und Weltbank (Gehmacher 2003, 2004). Schließlich soll hier noch der im Jahre 2007 erschienene Sammelband „Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen“ von Axel Franzen und Markus Freitag erwähnt werden, der über verschiedene Aufsätze, vornehmlich soziologischer und politikwissenschaftlicher Natur, einen Einblick in verschiedene Operationalisierungsmöglichkeiten des Sozialkapitals gibt.

## 2.1.2 Empirische Untersuchungen zum Sozialkapital in der Erziehungswissenschaft

Bislang wird der internationale wissenschaftliche Diskurs zum Bereich Sozialkapital in der Erziehungswissenschaft insbesondere vom Konzept des familiären Sozialkapitals beherrscht. Diese Perspektive steht im engen Zusammenhang mit den soziologischen Arbeiten Colemans, der den Familienhintergrund als Bedingung von Erziehung und Schulleistung von Kindern untersucht und ausdifferenziert hat: Demnach spielen das finanzielle Kapital und das kulturelle Kapital der Eltern sowie das soziale Kapital der Familie eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Kindern.

Nach diesem Ansatz wurde in der PISA (Program for International Student Assessment)-Studie 2000 der Teil „Kontextbedingungen für Schulleistungen“ modelliert (Wilbers 2004 a, S. 27). Hier wird das familiäre Sozialkapital als Teil der individuellen Lebens- und Lernbedingungen der Schüler<sup>1</sup> verstanden. Es hat sich gezeigt, dass die Kompetenzunterschiede von Schülern stark vom sozioökonomischen Status der Familie beeinflusst werden und dass dieses Phänomen in Deutschland besonders ausgeprägt ist (Jungbauer-Gans 2004, S. 375). Das hebt auch die Soziologin Monika Jungbauer-Gans in ihrer 2004 veröffentlichten Arbeit „Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz“ hervor. Das Sozialkapital wird hier durch die Struktur und Größe der Familie, die Intensität und Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und die Kontakte zwischen den Eltern und der Schule abgebildet (Kunter u.a., 2002, 246 ff.). Dika und Singh (2002) weisen in ihrem Überblick über die erziehungswissenschaftlichen Studien zwischen 1986 und 2001 zudem drei besonders wichtige empirische Zusammenhänge im Hinblick auf das Sozialkapital aus: Demnach gibt es jeweils einen positiven Zusammenhang zwischen Sozialkapital und dem Bildungsabschluss der Schüler, der Leistung sowie psychosozialen Faktoren.

Für die Familie als wichtige Institution der erziehungswissenschaftlichen Sozialkapitalforschung liegt also eine Vielzahl von Studien vor, für die Institution Schule sieht das anders aus: Ansätze zur Erfassung schulischen Sozialkapitals stellen bislang Ausnahmen dar. So untersuchen Morgan und Sørensen (1999) etwa den von Colemans empirischen Studien beflügelten

---

1 Aus Gründen der Lesbarkeit und sprachlichen Ästhetik wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Bezeichnung für beide Geschlechter verwendet. Das gilt nicht für aus anderen Werken wörtlich übernommene Zitate. Auch der Begriff Lehrer meint beide Geschlechter. Auch hier kann es sein, dass in Zitaten sowohl Lehrerinnen und Lehrer erwähnt werden oder begrifflich mittels des Binnenmajuskels I verbunden werden. Gleiches gilt für die Schülerinnen und Schüler (LehrerInnen, SchülerInnen).

„katholischen Effekt“ (Wilbers 2004, S. 28), der auf Untersuchungen in den USA beruht, die besagen, dass Schüler von katholischen Privatschulen bessere Leistungen erbringen als Schüler öffentlicher Schulen. In einer Untersuchung von Ream (2003) wird die Bedeutung schulischen Sozialkapitals für die Zensuren von in den USA lebenden Latinos beleuchtet. Dabei kommt er zu zwei besonders interessanten Befunden: Die Schüler-Lehrer-Beziehung und der Grad der Kommunikation zwischen Eltern und Schule beeinflussen die Schulleistungen positiv. In der deutschen Erziehungswissenschaft ist die besagte Erweiterung von PISA 2000 als Beispiel für eine Sozialkapital-Untersuchung, die nicht allein die Institution Familie in den Mittelpunkt rückt, zu nennen. Dabei werden zwei Merkmale zum Sozialkapital einer Schule erhoben: Zum einen die „Kooperation und Netzwerke der Schule“, zum anderen die „Ressourcenmobilisierung“, beide Faktoren werden nicht durch Schülerbefragungen erhoben, sondern durch Schulleitungsbögen. Eine Sekundärauswertung österreichischer PISA-Daten 2000 geht da einen Schritt weiter und untersucht den Einfluss von schulischem Sozialkapital auf PISA-Leistungen (Radinger 2005). Dabei konnte „ein positiver Zusammenhang zwischen Vertrauen als eine der Komponenten von Sozialkapital und den Leistungen eindeutig festgestellt werden“ (Radinger 2005, S. 326). Noch vor der Veröffentlichung der Ergebnisse der verschiedenen PISA-Untersuchungen hat Ludwig Stecher im Jahre 2001 seine Arbeit „Die Wirkung sozialer Beziehungen“ vorgelegt, in der er - ebenfalls in der Tradition Colemans - empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorstellt. Auch er bezieht sich nicht allein auf Faktoren des Sozialkapitals innerhalb der Familie, sondern untersucht auch den Einfluss von Faktoren des Sozialkapitals, die außerhalb der Familie, also etwa in der Schule liegen. Er geht dabei auf den positiven Einfluss zwischen guten Lehrer-Schüler-Beziehungen und dem Wohlbefinden der Schüler in der Schule ein und beleuchtet auch die Bedeutung von guten Peerbeziehungen im Hinblick auf das außerfamiliäre Sozialkapital. 2004 legte Karl Wilbers mit der Veröffentlichung „Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen“ die in der deutschen Erziehungswissenschaft bislang umfassendste Arbeit, die Beiträge zur Bedeutung von sozialem Kapital in verschiedenen schulischen Bereichen beinhaltet, vor. Es werden insbesondere verschiedene Aspekte des Zusammenwirkens von Schulen und der Gesellschaft beschrieben.

Die jüngsten und einzigen Untersuchungen zum schulischen Sozialkapital, die konsequent und konkret die Sicht der Lernenden an gymnasialen Oberstufen in den Mittelpunkt rücken, haben in der deutschen Bildungsforschung Mitarbeiter des Forschungsprojektes „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule-Hochschule“, vorgelegt. Das Projekt

wird am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, einer von dem Pädagogen Hartmut von Hentig gegründeten Versuchsschule, durchgeführt und läuft seit 2004. Sowohl die in dem 2007 erschienenen Aufsatz „Partizipation als Indikator für schulisches Sozialkapital?“ (Holzer, Marth, van de Wetering) vorgestellten Ergebnisse als auch die Befunde des Beitrages „Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Im Mittelpunkt stehen die Lernenden“ (Asdonk/ Glässing 2008) generieren sich aus den umfangreichen Erhebungen, die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung getätigt werden konnten<sup>2</sup>. Dabei spielen im ersten Beitrag vor allem Partizipationsmöglichkeiten, die als Faktor schulischen Sozialkapitals definiert werden, eine Rolle. Der zweite Beitrag nimmt unterstützende Lernbedingungen als schulisches Sozialkapital umfassender in den Blick. Die Lernenden bewerten hier über geschlossene Items ihre Beziehungen zu Lehrkräften, zu anderen Schülern, ihre Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung beim Lernen sowie ihre soziale Einbindung insgesamt. Es lässt sich also festhalten, dass bislang vergleichsweise wenige Arbeiten zum schulischen Sozialkapital existieren. Besonders solche Untersuchungen, die sich konkret mit unterstützenden Lernbedingungen als Faktoren des schulischen Sozialkapitals und sich daraus ergebenden möglichen kompensatorischen Leistungen der Institution Schule im Hinblick auf familiär bedingte soziale Ungleichheit von Schülern konzentrieren, sind rar. Gerade auch für die in der Forschung ebenfalls vernachlässigte Statuspassage des Übergangs zur Sekundarstufe II, in der unterstützende Lernbedingungen im Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit eine besondere Rolle spielen sollten, gibt es bislang keine Arbeiten. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an.

---

2 Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld nimmt in der deutschen Schullandschaft ob seines Doppelcharakters als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung einen besonderen Stellenwert ein. Ursprünglich als Versuch angelegt, die Sekundarstufe II mit dem Grundstudium an einer Universität zu verknüpfen, hat das Oberstufenkolleg seit 2002 die Aufgabe, „die Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe mit der systematischen Erforschung relevanter Probleme der Entwicklung der Sekundarstufe II und des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“ zu verbinden. Diesem Auftrag kommt die Schule, die unlängst in der Kategorie „Leistung“ den deutschen Schulpreis erhalten hat, nach, in dem sie über ihre Forschungstätigkeit zusammen mit der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs vor allem Untersuchungen zu Fragen in den Bereichen selbstständiges Lernen, fachdidaktische Innovationen sowie über das hier zitierte Forschungsprojekt Erweiterungen der Wege zum Hochschulzugang und zur differenzierten Förderung in der Oberstufe in den Mittelpunkt rückt. Das Oberstufen-Kolleg trägt so auch mit auf entsprechenden Forschungsbefunden basierenden eigenen Publikationen, etwa der Trios-Reihe oder des vom Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung, Josef Keuffer, herausgegebenen Bandes „Was braucht die Oberstufe?“ (2008) zur erziehungswissenschaftlichen Debatte um die Zukunft der gymnasialen Oberstufe bei (<http://www.uni-bielefeld.de/OSK>).

## **2.2 Pierre Bourdieu: Kapitalsorten, Habitus und soziale Ungleichheit**

Um sich dem Begriff des Sozialkapitals nach Pierre Bourdieu zu nähern, erscheint es sinnvoll, zunächst seinen sogenannten Kapitalsortenansatz, verbunden mit dem ebenfalls von ihm geprägten Habitus-Konzept, einzuführen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, sich bewusst zu machen, dass Bourdieus Analysen der Gesellschaft stark herrschaftssoziologisch geprägt sind und das soziale Kapital sich dabei „wie ein Derivat der bereits fest in seiner Theorie verankerten Analysen der (ungleichen) Verteilung und Reproduktion von ökonomischem und kulturellem Kapital ausnimmt“ (Schultheis 2008, S. 17).

1983 veröffentlichte der französische Soziologe in der von Reinhard Kreckel herausgegebenen Aufsatzsammlung „Soziale Ungleichheit“ eine Arbeit mit dem Titel „Ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital. Soziales Kapital“. Er stellt hier fest, dass es nur möglich sei, „dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden“, indem der Begriff des Kapitals in all seinen Erscheinungsformen eingeführt werde (Bourdieu 1983, S. 184). Er kritisiert die Wirtschaftswissenschaft für ihre ökonomische Vereinnahmung des Kapitalbegriffes, der die gesamten Austauschbeziehungen innerhalb der Gesellschaft auf bloßen, eigennützigem Warentausch reduziere und weitere Erscheinungsformen des Austausches zwischen sozialen Akteuren so indirekt per se zu nicht-ökonomischen und uneigennützigem Handlungen mache.

Dagegen spricht Bourdieu sich vehement aus: Der Warentausch sei lediglich eine Variante des sozialen Austausches. Entsprechend definiert er mit dem ökonomischen Kapital, dem kulturellen Kapital sowie dem sozialen Kapital drei „grundlegende Arten“ (Bourdieu 1983, S. 184) des Kapitals, die je nach Anwendungsbereich variieren und auch konvertierbar sind: Ökonomisches Kapital könne direkt in Geld umgewandelt werden, kulturelles Kapital und soziales Kapital in ökonomisches Kapital. Nach Bourdieu erwerben Individuen kulturelles Kapital in unbewussten Prozessen, die sich während der primären und sekundären Sozialisation abspielen: Vor allem über Kontakt mit Akteuren, die bereits über kulturelles Kapital verfügen, kann kulturelles Kapital erworben werden (Jungbauer-Gans 2004, S. 377). Besonders die Eltern spielen in diesem Prozess eine tragende Rolle: Sie vermitteln Einstellungen, Wahrnehmungen sowie Denk- und Handlungsschemata und geben damit über die Vermittlung des ihres jeweiligen sozialen Status entsprechenden kulturellen Kapitals auch den begrifflich ebenfalls insbesondere durch Pierre Bourdieu geprägten Habitus (1982) weiter.

Habitus bezeichnet demnach die Gesamtheit des Auftretens einer Person, abgebildet etwa durch den Lebensstil, die Kleidung, die Sprache und den Geschmack. Der Habitus einer Person verrät laut Bourdieu ihren Rang in der Gesellschaft (1982, S. 279) und fungiert so auch

als Ausdruck des wiederum von Bourdieu eingeführten symbolischen Kapitals (1982, S. 281), das sich für ihn aus dem Zusammenwirken seiner drei grundlegenden Arten des Kapitals zusammensetzt. Es handelt sich beim Habitus also nicht um angeborene, sondern vielmehr übertragbare Dispositionen, die sich innerhalb einer bestimmten sozialen Lage entwickeln und zu der oben beschriebenen Gesamtheit des Auftretens einer Person führen. Im Hinblick auf das kulturelle Kapital unterscheidet Bourdieu (1983, S. 185) drei Formen: Das sogenannte inkorporierte kulturelle Kapital kann als kognitive Leistungsfähigkeit im Hinblick auf persönlich motivierten Bildungserwerb verstanden werden und findet seinen Ausdruck auch im bereits erwähnten Geschmack. Objektiviertes kulturelles Kapital drückt sich etwa im Besitz von Kulturprodukten wie Büchern oder Gemälden sowie der Fähigkeit, die eigene Bildung über diese verschiedenen Werke zu erweitern, aus. Mit institutionalisiertem kulturellem Kapital meint Bourdieu schließlich den Erwerb von Diplomen, Zeugnissen und Zertifikaten, die schulische und akademische Bildungserfolge dokumentieren.

Das soziale Kapital definiert Bourdieu (1983, S.190) wie folgt:

*„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“*

Bourdieu konzentriert sich mit seinem Sozialkapital-Ansatz also auf eine ganz bestimmte Form von Ressourcen, nämlich solche, die in sozialen Beziehungen verankert sind. Über soziale Beziehungen ist es verschiedenen Akteuren möglich, einen bestimmten gesellschaftlichen Status zu erreichen oder zu erhalten. Bourdieu nähert sich dem sozialen Kapital also instrumentell, indem er die Vorzüge, die ein Mitglied einer Gesellschaft für sich und seinen Status aus sozialen Beziehungen generieren kann, unterstreicht. Dabei konstruiert er das soziale Kapital als individuelle Ressource. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erscheint zudem als wesentliches Merkmal des sozialen Kapitals, Bourdieu führt diese näher als „Produkt fortlaufender Institutionalisierungsarbeit“ aus (1983, S.192). Das Beziehungsnetz beschreibt er als „Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Erhaltung und Schaffung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (1983, S.192). Dauerhafte Sozialbeziehungen bringen laut Bourdieu bestimmte Verpflichtungen mit sich, diese sind einerseits auf subjektive Gefühle wie Anerkennung, Respekt und Freundschaft zurückzuführen, andererseits auch auf

institutionelle Garantien wie etwa Rechtsansprüche.

Wie bereits beschrieben, wirken sich auch das ökonomische und das kulturelle Kapital auf den soziostrukturellen Status einer Person aus. Es besteht nach Bourdieu also auch eine Konversionsbeziehung zwischen sozialem und ökonomischem Kapital, wobei das soziale Kapital zur Akkumulation ökonomischen Kapitals führt. Da soziales Kapital zudem stets in enger Verbindung mit den anderen beiden Kapitalarten und deren ungleicher Verteilung zwischen den Akteuren wirke, trage es immer auch dazu bei, soziale Ungleichheit innerhalb einer Gesellschaft zu stärken oder zu erhalten. Diese Argumentation Bourdieus wurde, gerade auch vor dem Hintergrund des schulischen Kontextes im Hinblick auf den Zusammenhang von Herkunftsfamilie und Schulleistung, als „cultural reproduction model“ bezeichnet (Jungbauer-Gans 2004, S. 377). Diesem liegen Untersuchungen (Jungbauer-Gans 2004, S. 377) zugrunde, die belegen, dass ein innerhalb der Familie weitergegebenes, hohes kulturelles Kapital zu Vorteilen in der Schule führt. Das wird damit erklärt, dass Schüler mit hohem kulturellem Kapital eher in der Lage seien, mit Lehrern zu kommunizieren und von diesen als intelligenter wahrgenommen werden (Jungbauer-Gans 2004, S. 377). Hieraus lässt sich also schließlich besagte These des „cultural reproduction model“ ableiten, wonach „das kulturelle Kapital den Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf den Schulerfolg vermittelt“ (Jungbauer-Gans 2004, S.377). Dieser wurde das „cultural mobility model“ gegenübergestellt, welches davon ausgeht, dass kulturelles und soziales Kapital sich auch unabhängig von sozioökonomischen Faktoren auf den Schulerfolg auswirken können. Insofern scheint es nach Monika Jungbauer-Gans möglich, kulturelles und soziales Kapital als eigenständige, also nicht allein familiäre, Effekte zu betrachten und „sogar zur Kompensation herkunftsgeprägter Nachteile“ einzusetzen (2004, S. 377). Dieser Ansatz ist auch für die vorliegende Arbeit von entscheidender Bedeutung.

### **2.3 James Coleman: Vertrauen, Normen und Ressourcen**

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sozialkapital steht, wie im Kapitel zum Stand der Forschung bereits erwähnt, insbesondere in der Tradition des US-amerikanischen Soziologen James Coleman. In seiner im Jahre 1990 erschienenen Arbeit „Foundations of Social Theory“ entwirft er einen Ansatz des Sozialkapitals, der trotz einiger Gemeinsamkeiten deutlich über die Bourdieu'sche Definition des Sozialkapitals als vorwiegend individueller Ressource hinausgeht.

Das steht im engen Zusammenhang mit seinem Versuch, die Prinzipien des aus der Ökonomie

stammenden Rational-Choice-Konzeptes auf die analytische Untersuchung sozialer Systeme zu übertragen. Vor dem Hintergrund kollektiver Zusammenhänge entwickelt er den Begriff des Sozialkapitals weiter und definiert ihn wie folgt (1990, S. 302):

„Social capital is defined by its function. It is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of a social structure and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure.“

Für Coleman stellt das Sozialkapital also eine Ressource dar, die es nicht nur Individuen, sondern auch kollektiven Akteuren erleichtert, ihre Interessen durchzusetzen. Mit dieser Definition übt Coleman Kritik an der institutionellen Ökonomie, die die Gesellschaft als ein System begreift, das aus unabhängig voneinander handelnden Individuen besteht. Er besteht darauf, dass persönliche Beziehungen besonders bedeutsam sind, wenn es um die Bildung von Vertrauen und Erwartungen sowie um das Zustandekommen und Durchsetzen von Normen geht. Besonders die Rolle von Vertrauen und Erwartungen führt er vor dem Hintergrund des für das Sozialkapital-Konzept sehr bedeutsamen Modells der Reziprozität aus, das hier nach Kriesi (2007, S.27) mit einem Beispiel untermalt werden soll: Wenn eine Person A einer Person B hilft, dann erwartet sie, dass die Person B ihre Hilfeleistung in Zukunft erwidern wird. Das heißt, der Erwartung von Person A entspricht die implizite Verpflichtung von Person B, die empfangene Hilfe eines Tages auch tatsächlich zu erwidern.

Für Coleman hat das soziale Kapital produktiven Charakter. Es hilft, in der Beziehungsstruktur zwischen Akteuren verankert, Ziele zu erreichen, die ohne diese Beziehungsstruktur nicht erreichbar wären: „Social capital is created when the relations among persons change in ways that facilitate action“ (Coleman 1990, S.593). Beziehungsstrukturen, die Individuen wechselseitig Ressourcen - bei Coleman sind das entweder private Güter, Ereignisse wie Handlungen oder spezifische Fertigkeiten und Informationen - verschaffen, können auch für die Gemeinschaft positiv wirken. Auch Dritte können also von einem sozialen Austausch innerhalb einer Gruppe profitieren, selbst wenn sie nicht direkt daran beteiligt sind. Damit können private Güter auch zu öffentlichen Gütern (Coleman 1990, S. 595) werden. Wichtig erscheint hier, dass sich soziales Kapital oft in Formen von moralischen Ressourcen äußert. Konkret bedeutet das, dass bestimmte Formen von Sozialkapital sich vermehren, wenn sie gebraucht werden, aber abnehmen, wenn sie nicht gebraucht werden.

Genau wie bei Bourdieu bringt das soziale Kapital also auch bei Coleman zunächst insbesondere für Individuen positive Effekte mit sich: Sozialkapital wirkt sich unterstützend, insbesondere auf die schwächeren Mitglieder einer Gruppe, aus. Beispielhaft nennt Coleman hier etwa die Unterstützung von Kindern durch Eltern, Verwandtschaft oder Nachbarn. Wichtig ist

dabei der Aspekt der Fungibilität: Soziales Kapital ist nicht immer gleich gewinnbringend, sondern nur in bestimmten Situation effektiv. Ferner ist auch der Beziehungsaspekt zu berücksichtigen, der besagt, dass soziales Kapital nicht vor allem von Eigenschaften der beteiligten Personen abhängt, sondern eher von der Beziehung, die zwischen diesen Akteuren besteht (Stecher 2001, 53).

Demnach wird deutlich, dass der Austausch einer spezifischen Ressource unmittelbar von der Qualität der zu Grunde liegenden Beziehungen zwischen den sozialen Akteuren beeinflusst wird. So wirkt das Sozialkapital hier als „Multiplikator“ für kulturelles und ökonomisches Kapital. Besonderes Interesse zeigt Coleman auch über diese allgemeinere Herangehensweise hinaus an jenem Sozialkapital, das für die Entwicklung von Kindern bedeutsam ist. Auch hier spielen die Intensität und die Qualität der Beziehungen, die ein Kind innerhalb und außerhalb einer Familie hat, eine tragende Rolle bei der Übertragung des sozialen Kapitals. Coleman definiert das soziale Kapital vor diesem Hintergrund (1990, S. 593) als „the norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child's growing up.“

Im Hinblick auf Jugendliche erscheinen Erwachsene als Mitglieder der Gesellschaft, die ihr Wissen und ihre Werte mit Akteuren teilen, die nach dem Erwachsenenstatus streben. Das können neben den Eltern auch Verwandte und Lehrer sein. Hierzu hebt Coleman hervor (1990, S. 590), dass die Intensität der Beziehungen sowie deren Langlebigkeit von großer Bedeutung für die Übertragbarkeit des Sozialkapitals seien. So lässt sich aus Colemans Theorie die sogenannte Kompensationsthese ableiten (Jungbauer-Gans 2004, S. 329), wonach geeignetes soziales Kapital in der Lage ist, spezifische Benachteiligungen auszugleichen.

## **2.4 Ernst Gelmacher: Zusammenhalt, Wohlstand und gesellschaftlicher Kitt**

Wie bereits ausgeführt (vgl. Kap.1), existiert im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis des Sozialkapital-Begriffes kein Konsens, obwohl die breite wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema bereits seit vielen Jahren läuft. Im Jahre 2004 haben die OECD (Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit) und die Weltbank als international agierende Organisationen vor dem Hintergrund des auch öffentlichen Durchbruchs des Sozialkapital-Konzeptes, den besonders Robert D. Putnam (2000) mit seiner These vom Niedergang der Gemeinschaft in Gang brachte, das Programm „Measuring Social Capital“ aufgelegt.

Damit ging auch der Versuch einher, die theoretischen Ansätze zum Sozialkapital aufzugreifen, zusammenzufassen, sie mit politischen und ökonomischen Gegebenheiten der globalisierten Welt zu verknüpfen und schließlich über Operationalisierungen zu einheitlichen Messinstrumenten zu gelangen. Vor allem der österreichische OECD-Sozialforschungs-Beauftragte Ernst Gehmacher (2003, 2005) hat sich in diesem Bereich stark engagiert: Wie er in seinen Aufsätzen deutlich macht, sind die Bemühungen von OECD und Weltbank auch auf die „wachsende Sorge um den Zusammenhalt der Gesellschaft“ zurückzuführen (Gehmacher 2003, S. 311). Der Begriff des Sozialkapitals beziehe sich auf solche Formen gesellschaftlichen Zusammenhalts, die politische, soziale und wirtschaftliche Vorteile mit sich brächten. Über die Kategorie sollen sowohl gesellschaftliche Netze an Bindungen in ihrer Eigenschaft als gewinnbringend für Politik und Wirtschaft als auch der Erfolg von Gemeinschaften erfasst werden. Dabei macht Gehmacher klar, dass vor allem die „unübersehbare Auflösung traditioneller Gemeinschaftsformen“, die im Zuge von Modernisierung und Globalisierung mit verstärkter Individualisierung und Emanzipation (Gehmacher 2003, 311) einhergehe, die Beliebtheit der Sozialkapital-Idee als Zusammenhalt und Wohlstand bedingende Komponente ausmache. Es gebe „alarmierende Zeichen, dass sich auch in den hochentwickelten Gesellschaften der traditionelle Kitt der Gesellschaft schneller auflöst, als neues Sozialkapital entsteht.“ (Gehmacher 2005, S. 1). Als Folge breiteten sich Vereinsamung, Bindungslosigkeit und Haltlosigkeit aus. Auch das bürgerschaftliche Engagement sowie das Vertrauen würden leiden.

So kann soziales Kapital nach Gehmacher (2003, 312) als „nutzenbringender Zusammenhalt innerhalb und zwischen Sozietäten“, wie etwa Verein, Schule, Familie, Interessensgemeinschaft, bestimmt werden. Noch genauer kann Sozialkapital vor dem Hintergrund des OECD-Programmes laut Radinger (2005, S. 317) als „das System sozialer Bindungen (ties) einer Sozietät mit den Bindungskräften der gemeinsamen Normen (norms) und des wechselseitigen Vertrauens (trust)“ definiert werden. Sozietäten sind dabei als gesellschaftliche Einheiten, die sich klar zu anderen abgrenzen und über eine eigene Identität verfügen, zu betrachten. Ausschlaggebend für Bindungen sind Emotionen, sie finden ihren Ausdruck in von Nähe bestimmten Beziehungen, aber auch in Mitgliedschaften und Kontakten. Normen lenken Emotionen und Verhalten und legen Regeln, Rituale und Leistungen einer Gemeinschaft fest (Radinger 2005, S. 317) und bauen so eine feste Ordnung. Das Vertrauen spielt dabei eine entscheidende Rolle: Es gibt den Bindungen die Stärke und verleiht den Normen ihre Kraft. Fehlt Vertrauen, ist es wahrscheinlich, dass Normen innerhalb einer Sozietät nicht eingehalten werden und Bindungen feindselig werden (Radinger 2005, S. 317).

Interessant erscheint hier, gerade auch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte, Gehmachers Feststellung, dass mangelndes Sozialkapital zunächst einzelne „Verlierer“ individuell treffe, dann kollektiv die Gemeinschaft. Der Sozialkapital-Ansatz nach Gehmacher unterscheidet ferner zwischen Kräften der „inneren Bindung (Bonding)“ und dem „Brückenschlag zwischen Sozietäten (Bridging)“ (2005, S.4). Bridging ist auch dann notwendig, wenn Verbundenheit zwischen Mitgliedern verschiedener Gemeinschaften, die zusammengeführt werden sollen, hergestellt werden soll. Die Schaffung, Mehrung und Erhaltung von Sozialkapital betrifft in jeder Gemeinschaft drei Ebenen: Erstens die Mikro-Ebene, die im Kreis der persönlichen Nahbeziehungen Gestalt annimmt, zweitens die Meso-Ebene, die Sozietäten insgesamt jeweils in ihrem eigenen Milieu (etwa Schulklima oder Betriebsklima) meint, sowie drittens die Makro-Ebene der für die Sozietät nur marginal beeinflussbaren Systeme wie den Staat (Radinger 2005, S. 318).

Existiert in einer Gemeinschaft ein hohes Sozialkapital, können sich deren Mitglieder auch eher vertrauen, „da die Netze der Gemeinschaft eine größere Chance dafür bieten, dass Verstöße vermieden werden“ (Radinger 2005, S. 318).

Gehmacher sieht den großen Vorteil der Sozialkapital-Theorie „gegenüber traditionellen Sichtweisen gesellschaftlichen Zusammenhalts in der Stringenz und Objektivität des damit verbundenen Kosten-Nutzen-Kalküls“ (Gehmacher 2003, S.3). Es sei aber auch notwendig, sich bewusst zu machen, dass Sozialkapital mühsam erworben, investiert und angelegt werden müsse, um Gewinn zu bringen. Genauso könne es aber auch vergeudet werden.

## ***2.5 Unterstützende Lernbedingungen als soziales Kapital von Schulen***

Die bereits wiedergegebene Feststellung von Monika Jungbauer-Gans, wonach „geeignetes soziales Kapital in der Lage ist, spezifische Benachteiligungen auszugleichen“ (Jungbauer-Gans 2004, S. 379), ist einer der Ausgangspunkte der seitens der am Forschungsprojekt „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule-Hochschule“ beteiligten Wissenschaftler aus Sicht der Lernenden durchgeführten Untersuchungen zum schulischen Sozialkapital in der gymnasialen Oberstufe. Ferner kommt Regina Radinger (2005) in ihrer anhand österreichischer Daten durchgeführten Mehrebenenanalyse „Soziales Kapital und PISA-Leistungen“ (2005) zu dem Ergebnis, dass gerade auch Vertrauen als förderliches Merkmal „der möglichen Beziehungskonstellationen innerhalb der sozialen Einheit Schule einen besonderen Stellenwert einnimmt“. Auch dieses Ergebnis greifen die Bielefelder Forscher, hier

Holzer, Marth, van de Wetering (2007) sowie Asdonk und Glässing (2008), auf und definieren vor dem theoretischen Hintergrund der Coleman'schen Kompensationsthese das Sozialkapital einer Schule als „unterstützende Lernbedingungen, die Schülerinnen und Schülern das Lernen erleichtern“ (Asdonk/Glässing 2008, S. 140). Dabei sehen sie die unterstützenden Lernbedingungen vor allem in der sozialen Einbindung, der Unterstützung beim Lernen, in der Partizipation von Schülern sowie in vertrauensbasierten Schüler-Schüler- und Lehrer-Schüler-Beziehungen (Asdonk/Glässing 2008, S. 140).

Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Schulen, die in ihr soziales Kapital investieren, eher in der Lage sind, ihre Schüler unabhängiger von soziostrukturellen Einflüssen familiärer, ökonomischer oder sozialer Hintergründe zu machen (Asdonk/Glässing 2008, S. 141). Schulen können demnach also ungleiche Voraussetzungen von Schülern zumindest teilweise kompensieren, wenn sie in der Lage sind, das Potential ihres sozialen Kapitals möglichst umfassend zu aktivieren und auszuschöpfen.

### **3 Lehrer-Schüler-Beziehung**

Jupp Asdonk und Gabriele Glässing definieren in ihrem Beitrag „Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Im Mittelpunkt stehen die Lernenden“ (2008) die vertrauensbasierte Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützende Lernbedingung im Rahmen des schulischen Sozialkapitals. Ausgehend von diesem Entwurf rückt die vorliegende Untersuchung vor dem Hintergrund des schulischen Sozialkapitalansatzes die Lehrer-Schüler-Beziehung als zentrale Einflussgröße auf die Einschätzung der Lernatmosphäre und des Schulklimas am Übergang zur Sekundarstufe II durch die Schüler in den Mittelpunkt. So soll im folgenden Kapitel nach dem Blick auf den Stand der Forschung zunächst die Lehrer-Schüler-Beziehung in ihren für die vorliegende Arbeit relevanten Einzelheiten prägnant theoretisch beleuchtet und später zusammen mit anschließenden Ausführungen zur Schul- und Klassenklimafor-schung genauer in den Kontext des Sozialkapitalansatzes eingebettet und auf den Lernort gymnasiale Oberstufe angewendet werden.

#### **3.1 Forschungsstand**

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist Gegenstand unzähliger theoretischer Arbeiten und empirischer Studien. Gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse der internationalen Leistungsstudie PISA, die den Bildungsbegriff über das Literacy-Konzept eher pragmatisch über verschiedene zu erwerbende Kompetenzen für Lebenswelt und Beruf abbildet (Bosse 2008, S. 23), und dem hier insgesamt auch nach der unlängst vorgenommenen Vorstellung der jüngsten Ergebnisse der Erhebung 2009 trotz einiger Verbesserungen noch immer eher enttäuschenden Abschneiden der deutschen Schüler, ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der nun vor dem Hintergrund konstruktivistischer Perspektiven als Interaktion entworfenen Lehrer-Schüler-Beziehung wieder besonders interessant.

So beschäftigen sich einige sehr junge Arbeiten mit dem Thema und beleuchten das Verhältnis von Lehrern und Schülern im wissenschaftlichen Streben nach Lösungen für das deutsche Bildungsproblem vor allem als Gegenstand der Unterrichtsforschung. Dazu gehören etwa Ludwig Stecher und Sabine Maschke (2010) sowie Angela Ittel, Diana Raufelder (2008) und Martin Schweer (2008). Letzterer legt mit seinem Band „Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge“ einen umfassenden und recht aktuellen Überblick über den Forschungsgegenstand vor. Die zugrunde liegenden theoretischen Modelle zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion gehen mit den ersten von Herman No-

hls (1933) fast über 80 Jahre zurück und finden ihren Niederschlag im transaktionalen Modell von Nickel (1976). Auch im englischsprachigen Raum finden sich viele Arbeiten, die die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler für erfolgreiche Bildungsprozesse zum Thema haben (etwa Hargreaves 2000, Osborne 1999). Alle Ansätze und Befunde, so verschieden sie als Erziehungsstil-Forschung, Pygmalioneffekt oder transaktionales Modell in ihren Ausprägungen auch ausfallen mögen, haben dabei eines gemeinsam: Sie betonen alle, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eine sehr bedeutsame Dimension des Bildungserfolges ist. Das ist immer wieder Ergebnis verschiedener empirischer Studien, die zu dem Themenbereich durchgeführt werden konnten. Zentral erscheint hier insbesondere Helmut Fend (1977), auf dessen Forschungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis als wichtigen Aspekt des Klassen- und Schulklimas sich viele spätere deutschsprachige Arbeiten berufen, etwa auch die zum schulischen Sozialkapital (etwa Holzer/Marth/van de Wetering 2007). Auch in dem von dem österreichischen Forscher Ferdinand Eder (1996, 1998) entworfenen Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis über das pädagogische Engagement des Lehrers, über Partizipationsmöglichkeiten der Schüler sowie das Strafverhalten des Lehrers gemessen. In einer umfangreichen Feldstudie konnte Raufelder (2007, auch 2010) jüngst nachweisen, dass sich sowohl Lehrer als auch Schüler ein auf Vertrauen, Respekt, Interesse und Anerkennung beruhendes Verhältnis wünschen und dass eine positive Interaktion sich direkt auf die Einschätzung der Lernatmosphäre und damit auch auf den Bildungsprozess auswirkt.

### ***3. 2 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Balanceakt zwischen Institution und Individuum***

Diana Raufelder (2010, S. 189) beschreibt das Lehrer-Schüler-Verhältnis in einer allgemeinen Herangehensweise als „ein Verhältnis zwischen Menschen mit je eigenen Bedürfnisse, die in einer Institution zu bestimmten Zwecken Beziehungen aufnehmen (müssen)“. Sie geht damit auf den Zwang ein, der mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis als durch die Institution Schule bedingter Beziehung einhergeht. Gleichzeitig unterstreicht sie diesen Zwang, der aus Schülerperspektive besonders wichtig erscheint, noch durch die asymmetrische Dimension des Verhältnisses, die durch die ungleiche Wissens- und Machtbalance (Maschke/Stecker 2010, S. 22) zu Ungunsten des Schülers ausfällt. Darauf geht weiter differenzierend auch Fend (1977, S. 65) ein. Für ihn ist der Lehrer stets Vermittler zwischen den institutionellen Erwartungen von Schule und Lehrplan sowie den Ansprüchen, Voraussetzungen und Interessen der einzel-

nen Schüler. Damit sei die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler von besonderer Art (Fend 2010, S. 76, zitiert nach Maschke/Stecher, S. 68):

*„Sie ist keine Liebesbeziehung, trotzdem enthält sie viele Elemente eines solchen Verhältnisses: Bewunderung, Nachahmungsbereitschaft, Anhänglichkeit, Ablehnung und Hass. Sie ist kein Eltern-Kind-Verhältnis, da sie kein unkündbar langes Verhältnis ist, trotzdem hat sie mit ihm viele Elemente gemeinsam: jene der Suche nach autorativem Urteil, nach Führung, nach Akzeptanz und auf Seiten der LehrerInnen den Wunsch, die Entwicklungsgeschichte eines Kindes positiv zu beeinflussen. Sie ist keine rein administrativ-autoritative Beziehung. Trotzdem ist sie ein Amtsverhältnis, in dem ohne Ansehen der Person jemand zu seinem Recht kommen will und kann, in dem aber jemand auch ohne Rücksicht auf persönliche Konstellationen einem objektiven Maßstab entsprechen muss.“*

Wie Angela Ittel und Diana Raufelder (2008, S.80) hervorheben, sei eine gute Beziehung zu Lehrern ausschlaggebend dafür, dass Schüler gerne zur Schule gehen. Wenn es gelinge, in Lerngruppen ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Klima des Vertrauens herzustellen, könnten sozial bedingte Störungen des Bildungsprozesses besser unterbunden werden. Demnach bestätigen Schüler nach Ittel/Raufelder (2008, S. 80), „dass ein positiv bewertetes Lehrerhandeln günstige Auswirkungen auf ihr individuelles Lernverhalten und auf die generelle Lernatmosphäre sowie das soziale Klima zwischen den Schülern in der Klasse sowie das Schulerleben im Allgemeinen hat.“

Entsprechend ist es aber auch möglich, dass sich ein nicht funktionierendes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern negativ auf die Lernatmosphäre und den Bildungsprozess der Schüler auswirkt. So bedingen nicht intakte Lehrer-Schüler-Beziehungen oft Konflikte, die in Enttäuschungen resultieren. Diese machen sich bei den Schülern insbesondere im Hinblick auf ihre Lernmotivation und ihre Einschätzung des Klimas direkt negativ bemerkbar. Gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen haben zur Folge, dass Schüler nicht mehr willens sind, eine angenehme, für die gesamte Lerngruppe förderliche Atmosphäre aufzubauen. Auch aus der Sicht der Lehrer ist die Qualität ihrer Beziehungen zu den Schülern als wichtige Größe für das Erleben ihres beruflichen Erfolges anzusehen. Für sie erscheinen intakte Beziehungen zu den Schülern zugleich als „Voraussetzung und Konsequenz beruflichen Handelns“ (Ittel/Raufelder 2008, S. 81). Diese, die menschliche Dimension der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern in den Vordergrund rückenden, eher ganzheitlichen Herangehensweisen werden von manchen Kritikern, etwa Zangerle (2004), als „Kuschelpädagogik“ verworfen.

Gründe dafür sind auch in der bereits erwähnten Tradition der institutionellen Trennung von Schülern und Lehrern und ihrer Reduzierung auf die Rollen, die sie jeweils im Schulbetrieb einnehmen, zu finden. Zudem scheint, zumal in Zeiten der Kompetenz- und Output-Orientierung sowie Standardisierung, der bloße Wissenserwerb vor ganzheitlichen Ansätzen den Lernalltag in der Institution Schule zu beherrschen, was dazu beiträgt, die Schule nach dem bereits erwähnten „cultural reproduction model“ als Instanz der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erhalten. Denn in einem Klima, in dem der Schüler nicht in seiner seine potentiellen Ressourcen freilegenden Ganzheitlichkeit, sondern allein nach seinen kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf den angestrebten Wissenserwerb wahrgenommen wird, es also vor allem um sein bereits vorhandenes, familiär bedingtes kulturelles Kapital geht, kann Schule kaum das tatsächlich notwendige Potential entwickeln, zur Chancengleichheit beizutragen.

Der Lehrer hat also, wie bereits beschrieben, die schwierige Aufgabe, zwischen den institutionellen Vorgaben und den individuellen Bedürfnissen seiner Schüler zu vermitteln, sie gleichsam auszubalancieren. Fend (1977, S. 65) hält hierzu fest:

*„Institutionelle Regelungen, die sich in Gesetzestexten und Vorschriften anderer Art niederschlagen und durchaus unterschiedlich sein können, strukturieren vor, wie das Sozialisationsgeschäft in der Schule zu geschehen hat. Es wird nicht nur zufällig, sondern meist auch mit guten Gründen ein Interpretations- und Verhaltensspielraum vorgegeben. Dadurch entsteht die Möglichkeit, dass sich innerhalb derselben institutionellen Regelungen unterschiedliche Erscheinungsformen des Sozialisationsgeschäftes ergeben, wobei die Unterschiede teilweise daraus resultieren mögen, dass die Lehrer je nach ihrer Erziehungsphilosophie die institutionellen Vorgaben unterschiedlich interpretieren und damit den Schülern auf unterschiedliche Weise gegenübertreten.“*

Der „Handlungsspielraum“, von dem Fend im Jahre 1977 spricht, scheint heute angesichts des starken Strebens nach internationaler Vergleichbarkeit, Standards und Messbarkeit von Leistung und Fähigkeiten trotz aller postulierten „Schulautonomie“ (Vgl. Rürup 2007) deutlich minimiert. Besonders die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre stellt Lehrer, gerade auch solche in der gymnasialen Oberstufe, die den curricularen Schnelldurchlauf in der Sekundarstufe I auffangen und die Schüler gleichzeitig zum möglichst guten Zentralabitur bringen müssen, vor große Herausforderungen. Dennoch erscheint es gerade vor diesem Hintergrund unerlässlich, der Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützender Lernbedingung eine

tieferer Dimension der menschlichen Qualität zu verleihen.

Um den Schüler als Individuum über die Lehrer-Schüler-Beziehung im Sinne des schulischen Sozialkapitals und der Kompensationsthese dabei zu unterstützen, sich unabhängiger von soziostrukturellen Ressourcen entfalten zu können, stehen also vor allem Vertrauen, Interesse, Anerkennung und Aufgeschlossenheit zwischen Lehrer und Schüler als messbare Größen der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung im Vordergrund.

## **4 Schul- und Klassenklima**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt ein intaktes Lehrer-Schüler-Verhältnis als bedeutende Komponente der Lernatmosphäre, die in der Forschung vor allem über die Konstrukte Schul- und Klassenklima auf unterschiedlichen Ebenen beleuchtet wird, definiert werden konnte, soll nun prägnant das theoretische Verständnis der in dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragebogenerhebung verwendeten Items zu Lernatmosphäre, hier auf der Ebene des Klassen- beziehungsweise Unterrichtsklimas verstanden, sowie des Schulklimas – vor allem beruhend auf der gleichnamigen, noch immer zentralen Arbeit von Helmut Fend (1977) - dargelegt und mit empirischen Befunden in Verbindung gebracht werden. Zunächst soll auch hier der Forschungsstand wiedergegeben werden.

### **4.1 Forschungsstand**

Der Begriff der Lernatmosphäre wird in der Schul- und Klassenklimaforschung meist als Synonym für das auf den Unterricht bezogene Klassenklima verwendet, teilweise wird dieser auch als Sozialklima bezeichnet, in jedem Falle scheinen die definitorischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Klimabezeichnungen keinesfalls scharf gegeneinander abgegrenzt. Seit den 1970er Jahren zählen Untersuchungen zum Klima zu den Schwerpunkten in der Schul- und Unterrichtsforschung. Dabei wirkt das Unterrichtsklima, also die Lernatmosphäre, auf der Mikro-Ebene, das Schulklima aggregiert auf der Meso-Ebene. Zentrale Impulse gingen hier von den Arbeiten „Classroom Environment Scale Manual“ von Rudolf Moos und Edison Trickett (1979), „Schulklima“ des bereits zitierten Helmut Fend (1977) sowie „Landauer Skalen zum Sozialklima, LASSO“ von Matthias von Saldern und Kurt Ernst Littig (1987) aus.

In jüngerer Zeit werden die Forschungen fortgesetzt von Ferdinand Eder und seiner Arbeit „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK“ (1996) und Heinz-Günther Holtappels (2003) mit seinem Beitrag „Soziales Schulklima aus der Schülersicht - Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule“.

Wie Maschke und Stecher, deren in diesem Jahr erschienene Arbeit „In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule“ wohl eine der jüngsten Arbeiten zur Klimaforschung darstellt, betonen (S. 54) , hängen die Einstellungen der Schüler zur Schule, also etwa im Hinblick auf Schulzufriedenheit oder Schulinvolvement, mit dem erlebten Klima zusammen. Außerdem zeigte sich in verschiedenen Studien (etwa Holtappels 2003), dass es in einem po-

sitiven Klima seltener zu physischen und psychischen Gewalthandlungen kommt und Leistungsangst und Schulverdrossenheit geringer sind.

Was eine exakte Definition des Begriffes Klima betrifft, scheint es in der Forschung aufgrund unterschiedlicher Herangehensweise keine einheitliche Auffassung zu geben. Der Klimabegriff erscheint eher als Hilfskonstrukt, um soziale Interaktionen und Beziehungen im Zusammenspiel mit Lehr-Lern-Prozessen in ihren Bedingungen und Auswirkungen abbilden zu können. So stellt von Saldern (1996) etwa zwölf unterschiedliche, theoretische Klima-Ansätze vor. In der pädagogisch-psychologischen Forschung unterscheidet Eder (1996) zwischen drei Verwendungsweisen des Klimabegriffes: Erstens im Hinblick auf die pädagogische Gesamtatmosphäre mit der emotionalen Komponente im Vordergrund, zweitens mit Blick auf die erzieherisch vorherrschende Grundorientierung innerhalb des entsprechenden Werte- und Normensystems sowie drittens die wahrgenommene Lernumwelt durch das Individuum als subjektiven Repräsentanten objektiver Gegebenheiten unterstreichend.

## **4. 2 Klassenklima**

Klassenklima, in der Forschung je nach Ansatz nicht ganz klar von den Begriffen Unterrichtsklima, Lernatmosphäre oder Sozialklima abgegrenzt, ist als Begriff schwer fassbar, bildet aber einen für die Arbeit in der Institution Schule sehr bedeutsamen und unverzichtbaren auf den Unterricht bezogenen Faktor des Lehr-Lernprozesses. Dieser Faktor wird von verschiedenen Komponenten, vor allem aber über die beteiligten Individuen, also Lehrer und Schüler, beeinflusst. Außerdem spielen die pädagogische Grundhaltung der Schule, das Schulumfeld, die Schulausstattung und auch die jeweiligen didaktischen Ausrichtungen der Unterrichtsfächer hierbei eine entscheidende Rolle.

Das unterrichtliche Klima wird insbesondere bestimmt durch das Ausmaß der Selbstachtung, des wechselseitigen Respekts und der Kooperationsbereitschaft der Lehrer und Schüler sowie der Schüler untereinander. Hilbert Meyer (2004, S. 77) benennt entsprechend fünf Aspekte einer positiven Lernatmosphäre: Gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz, verantwortungsvoller Umgang mit Personen und Gegenständen, eine zufriedene und fröhliche Grundeinstellung, eine klar strukturierte Führung und Leitung sowie Höflichkeit und Respekt. Außerdem erscheint es wichtig, dass die Schule, hier repräsentiert durch das Klassenzimmer oder den Kursraum, für die Schüler einen Ort der Sicherheit darstellt, wo sie sich geborgen und willkommen fühlen. Hier werden Lernorte in ihren räumlichen Bedingungen also auch zu einer Art Lebensraum erhoben, der entsprechend gestaltet und ausgestattet sein muss, um zu

einer positiven Lernatmosphäre beitragen zu können. Fend hält folgende Dimensionen des Klassenklimas fest (1977, S. 41): der Grad der Ordnung und Disziplin, das Ausmaß an Leistungsforderungen und die Sozialverhältnisse zwischen den Schülern.

### **4.3 Schulklima**

In Anlehnung an die im Kapitel zur Lehrer-Schüler-Beziehung bereits ausgeführte Auffassung Fends, wonach die institutionelle Vorstrukturierung von sozialen Prozessen an einzelnen Schulen unterschiedlich verlebendigt wird (Fend 1977, S.214), definiert dieser das Schulklima über den Rahmen des Unterrichtsklimas hinaus in der Funktion der dem Klassenklima übergeordneten Meso-Ebene als „fachübergreifende Merkmale schulischer Kommunikationsprozesse und Interaktionen, die als Niederschlag der jeweiligen Ausgestaltung von Handlungsspielräumen und Interpretationsspielräumen anzusehen sind. Diese repräsentieren die personal bedingte Resubjektivierung der gesetzlichen Regelungen“ (Fend 1977, S. 215). Schulen stehen demnach in ihrem schulischen Alltag für eine „bestimmte Praxis des Umgangs mit der Freiheit des anderen, des Respektes gegenüber dem anderen sowie der Achtung vor ihm“ (Fend 1977, S. 215).

Ferner definiert er fünf verschiedene Komponenten des Schulklimas (Fend 1977, S. 232): Erstens die materielle und personelle Ausstattung mit den Merkmalen der physischen Umgebung, Ausstattung mit Arbeitsmitteln sowie Personal mit unterschiedlicher Qualifikation, zweitens die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen wie rechtliche Festlegungen, drittens die kulturellen, hier also curricularen Vorstrukturierungen von Inhalten, Normen, Interpretationsmustern und Kompetenzen, die sich der Schüler aneignen soll, viertens Merkmale der in der Institution lebenden Personen wie soziale Herkunft, Geschlecht, Professionalisierungsgrad, Verhaltensmuster, Einstellungen, Wertorientierungen, Meinungsmuster und Persönlichkeitsmerkmale sowie schließlich Merkmale des schulischen Interaktionssystems wie Erwartungsmuster und Beziehungsstrukturen.

Auch jüngere Arbeiten nehmen auf dieses Modell, das recht umfassend erscheint, noch immer Bezug, wenngleich keine einheitliche Definition dem Schulklima zugrunde liegender Merkmale und damit auch keine übereinstimmende Operationalisierung zur Messung des Schulklimas in empirischen Studien vorhanden ist. Die Forscher gehen nach einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen zum Schulklima, das vor allem über Fragen zur Schüler-Lehrer-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung und unterrichtlicher Merkmale erhoben wird (Maschke/Stecher 2010), übereinstimmend davon aus, dass die „atmosphärische Grundtönung“

(Maschke/Stecker 2010, S. 54) der sozialen Beziehungen in der Schule sich unmittelbar auf das Wohlfühlen der Schüler in der Klasse sowie in der Schule auswirkt und damit mittelbar auch auf das Leistungsvermögen.

Die Erhebungen gehen dabei von einem nicht exakt definierten Klimabegriff aus, der allgemein die kollektive Wahrnehmung der Lernatmosphäre in den Vordergrund rückt. Ein positives Schulklima erscheint für den Schulerfolg von Schülern zusammenfassend in mehrfacher Hinsicht bedeutsam, wirkt sich über das Wohlbefinden vor allem aber auch auf die Motivation, Leistung sowie die Bereitschaft, sich für Klassen- und Schulgemeinschaft zu engagieren und so selbst zu einer positiven Atmosphäre beizutragen (Meyer 2004, S. 82) , aus.

## **5 Die gymnasiale Oberstufe als Teil der Sekundarstufe II**

Im allgemeinbildenden Bereich des deutschen Bildungssystems finden die Bildungsgänge der Sekundarstufe I ihre Fortführung in der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen als Teil der Sekundarstufe II. Dabei kann in Folge der unterschiedlichen Länge der Schulzeit von zwölf oder 13 Jahren der Jahrgangsstufe 10 eine Doppelfunktion als letzter Schuljahrgang der Sekundarstufe I und als erster Jahrgang der Sekundarstufe II zukommen (Ständige Konferenz 2008<sup>3</sup>). Nachfolgend soll zunächst die gegenwärtige Gestaltung der gymnasialen Oberstufe, die seitens der als Institution ebenfalls näher beleuchteten Kultusministerkonferenz (KMK) über eine gemeinsame Vereinbarung in ihren Grundzügen und allgemeinen Zielsetzungen geregelt wird, wobei die tatsächliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe nach den einheitlich formulierten Richtlinien im Sinne der Kulturhoheit der Länder variieren kann und diese hier jeweils über eigene Verordnungen genauer gesetzlich beschrieben werden, vorgestellt werden. Den betreffenden gymnasialen Oberstufen obliegt dann im Sinne Fends (1977) die „Verlebendigung“ der jeweiligen Verordnung. In einem weiteren Kapitel wird der Übergang zur Sekundarstufe II als von der Forschung bislang kaum beachteter Forschungsgegenstand beleuchtet und vor diesem Hintergrund das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit unterstrichen. In einem nächsten Schritt soll die Jacob-Grimm-Schule (JGS) Kassel als Oberstufenschule vorgestellt und die hier auf der Grundlage der zum Schuljahr 2009/2010 in Kraft getretenen Hessischen Abitur- und Oberstufenverordnung (OAVO) gestaltete Einführungsphase als Teil des theoretischen Bezugsrahmen für den später folgenden empirischen Teil der Arbeit recht detailliert beschrieben werden, um ihn dann konkret in den Kontext des schulischen Sozialkapitals zu übertragen.

### ***5. 1 Zwischen Modernisierung und Rückführung: Die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in Deutschland***

Über die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, in der Kurzform als Kultusministerkonferenz (KMK) bekannt, regeln die Bundesländer,

---

3 Es gibt mittlerweile zwar eine neue Fassung der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe“ vom 01.10.2010, doch im Schuljahr 2009/2010, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, war noch die Fassung vom 24.08. 2010 gültig und wird hier daher herangezogen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die beiden Fassungen ohnehin nur in wenigen Punkten von einander abweichen, die zitierten Stellen aus 2008 entsprechen so im Wortlaut auch denen der aktuellen Fassung.

bei denen jeweils die eigentliche, länderbezogene Kulturhoheit liegt, über ihre eigenen Gesetzgebungskompetenzen hinaus die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe im Hinblick auf Belange von länderübergreifender Bedeutung. Damit soll für ein bestimmtes Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur Sorge getragen werden.

So sind gemeinsame Grundsätze in der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der jeweils gültigen Fassung) festgelegt, die – vornehmlich von Erziehungswissenschaftlern initiiert (Bosse 1998, S. 105) - ursprünglich eine mit „großen Erwartungen verbundene Reform der gymnasialen Oberstufe“ (Keuffer 2008, S. 7) darstellte. Seit einigen Jahren allerdings, so Josef Keuffer (2008, S. 8), werde die Oberstufe über immer neue Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu Strukturen zurückgeführt, die „als überwunden“ galten. Zusammen mit anderen Pädagogen (etwa Huber 2008) gilt Keuffer, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, als ein besonders kritischer Beobachter der sich vollziehenden Veränderungen in der Gestaltung der gymnasialen Oberstufe. Er kritisiert etwa den Verzicht vieler Bundesländer auf das Kursystem und die Rückkehr zum Klassenverband, die Wiedereinführung der Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch, die damit verbundene Unterscheidung zwischen „wichtigen und unwichtigen Fächern“ (Keuffer 2008, S. 7) und die Einschränkung der Fächervielfalt. Keuffer spricht in diesem Zusammenhang von einer „generellen Trendwende und der Abkehr von Prinzipien der reformierten Oberstufe“ (Keuffer 2008, S. 7). Die von ihm ferner als „Anzeichen der Modernisierung“ zusammengefassten, ebenfalls von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Neuregelungen in Bezug auf Standards, Kerncurriculum, Qualitätssicherung und Kompetenzorientierung kritisiert er vor allem dahingehend, dass sie „keine spezifisch für die Oberstufe entwickelten Lösungsansätze“ (Keuffer 2008, S.7) darstellten, sondern vielmehr Ausdruck genereller bildungspolitischer Leitlinien seien. Unverändert bleibt die Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe, sie gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifikationsphase. Dabei sollen die Länder laut Verordnung sicherstellen, „dass nur solche Schülerinnen und Schüler in die Einführungsphase aufgenommen werden, die aufgrund ihrer Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Einführungsphase erwarten lassen“ (Ständige Konferenz, 2008, S. 7). Falls die Aufnahme über den Mittleren Schulabschluss erfolgt, müssen die aufzunehmenden Schüler einen über diese Qualifikation hinausgehenden Leistungsstand nachweisen. Die gymnasiale Oberstufe schließt je nach Schulzeit, also entweder nach zwölf oder 13 Jahren, mit der Allgemeinen Hochschulreife, dem Abitur, ab. Dieses berechtigt als Abschlussqualifikation zum Studium und öffnet auch Wege in eine „vergleichbare berufliche Ausbildung“ (Ständige

Konferenz, S. 4). Die allgemeine Zielsetzung weist der gymnasialen Oberstufe eine „komplexe Trias“ (Asdonk/Glässing 2008, S. 140) zu: Sie soll vertiefte Allgemeinbildung vermitteln, wissenschaftspropädeutisch auf ein Universitätsstudium vorbereiten und die Studierfähigkeit der Abiturienten sicherstellen.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe soll beispielhaft in „wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden einführen, eine Erziehung zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung vermitteln und so zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung und zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft führen“ (Ständige Konferenz 2008, S. 5).

Ferner werden hier „Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien“ sowie „Lernstrategien, die Selbständigkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen“ als Unterrichtsziele genannt. Die genauere Ausgestaltung der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz regeln jeweils die einzelnen Bundesländer. Zusammenfassend lässt sich also mit Dorit Bosse (2008, S. 1) feststellen, dass sich die gegenwärtige Diskussion um die „Verortung des Bildungsauftrags des Gymnasiums {...} zwischen stoffbasierten Lehrplänen und kompetenzorientierten Bildungsstandards, zwischen individueller Förderung und Vergleichbarkeit sowie zwischen dem Erwerb fachlicher Basics für Studium und Beruf und der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden“ bewegt.

## ***5.2 Der Übergang in die Sekundarstufe II als Forschungslücke***

Längst hat sich innerhalb der Schulforschung auch der Zweig der sogenannten „Übergangsforschung“ etabliert (Koch 2004, S. 557). Dieser untersucht schon seit den 1960er Jahren aus vielfältigen Fragestellungen heraus die Wechsel, die Kinder beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und später als Schüler von der Grundschule zur Sekundarstufe I, und - je nach Abschlussqualifikation - vom Ende der Pflichtschulzeit in eine berufliche Ausbildung oder von den Einrichtungen der Sekundarstufe II zur Hochschule als sogenannte „Statuspassagen“ (Koch 2004, S. 557) bewältigen müssen. Ein schulischer Übergang aber fehlt in dieser Aufzählung, nämlich der von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Während es in Deutschland mittlerweile vor allem zum Wechsel in die Sekundarstufe I unzählige theoretische und empirische Studien gibt (Roeder 1997, S. 405) und auch der Übergang zwischen Schule und Universität vor dem Hintergrund der Umgestaltungen und Neuorientierungen in der Hochschullandschaft verstärkt in den Fokus der Forschung rückt (Jungbauer-Gans 2009),

bleiben der hier vorgeschaltete Wechsel in die allgemeinbildenden, also zur Allgemeinen Hochschulreife führenden gymnasialen Oberstufen und auch der Wechsel in die Institutionen der berufsbezogenen Gymnasien, als Forschungsgegenstände weitgehend unberücksichtigt. Es gibt zwar einige Untersuchungen, die mit in der gymnasialen Oberstufe erhobenen Daten arbeiten, wie etwa die Studien TOSCA (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren), TIMS (Third International Mathematics and Science Study) oder LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung). Diese werden aber eher vor dem Hintergrund der Messung von Leistungen im Hinblick auf die Studierfähigkeit von Oberstufenschülern vorgenommen, meist über sogenannte standardisierte Erhebungsinstrumente, die den Lernenden selbst kaum Möglichkeiten einräumen, ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Einstellungen im Hinblick auf die Oberstufe formulieren zu können. Die TOSCA-Studie fragt zwar immerhin, wie die Schüler der Sekundarstufe I auf ihre weitere Schullaufbahn vorbereitet werden, hat aber kein Interesse an qualitativen Messverfahren, die die Sicht der Schüler auf den Wechsel in die Sekundarstufe II berücksichtigen. Auch die bereits erwähnte LAU-Studie (Lehmann u.a. 2004), die mittels einer Längsschnittuntersuchung seit 1996 fast flächendeckend Schüler der damaligen fünften Klassen im Abstand von zwei Jahren, also in den Klassen 7, 9, 11 und 13 im Hinblick auf ihre Lernausgangslage und ihre Lernentwicklung untersucht hat, rückt nicht die Erfahrungen der Lernenden am Übergang in die Sekundarstufe II in den Mittelpunkt, wengleich auch schulbezogene Einstellungen - allerdings wieder nur über vorgegebene, geschlossene Items - erhoben wurden. Das wird daran deutlich, dass die auf die Schülereinschätzungen abhebenden Daten der Studie im Jahrgang 11 nicht einmal zur Veröffentlichung kamen (Hellmer 2006, S. 127). Vielmehr standen hier Aussagen über die Zusammenhänge zwischen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklung im Mittelpunkt. Der Übergang in die Sekundarstufe II an sich war also hier nicht explizit Gegenstand der Forschung, sondern resultierte eher aus dem Längsschnittdesign der LAU-Studie. In Österreich und der Schweiz, wo die Schüler grundsätzlich schon nach der neunten Klasse in die Sekundarstufe II, wechseln, stellt sich der wissenschaftliche Umgang mit der Statuspassage schon anders dar. Bereits im Jahr 2000 erhob die nationale Erweiterung PISA-Plus für Österreich Daten zu Befindlichkeit und Schulerfolg am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (vgl. Radinger 2005, S.316) und rückte damit, wengleich über geschlossene Items erhoben, die Perspektive der Lernenden gezielt in den Fokus. In der Schweiz hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – in dem Bewusstsein, dass es sich bei dem Übergang zur Sekundarstufe II um eine „kritische Phase des Bildungswesens“ (www.nahtstelle-transition.ch , 15.12.2010) gar ein eigenes Forschungsprojekt zu der Statuspassage in Auftrag

gegeben, das auf der Grundlage empirischer Forschungsarbeit „Maßnahmen zur Optimierung dieser für alle Jugendlichen wichtigen Nahtstelle“ entwickeln soll (www.nahtstelle-transition.ch, 15.12.2010):

Dass das Forschungsinteresse an besagter Statuspassage bislang nicht besonders groß ist, könnte damit erklärt werden, dass zumindest mit dem den allgemeinbildenden Teil der Sekundarstufe II betreffenden Übergang für die Schüler von durchgängigen Gymnasien und Gesamtschulen kein tatsächlicher, also räumlicher und im Hinblick auf das Schulumfeld spürbarer Wechsel der Institutionen verbunden ist und dieser damit anders als die anderen Übergänge im deutschen Bildungssystem seitens der Forschung nicht als so bedeutende Veränderung empfunden wird. Hier muss zunächst darauf verwiesen werden, dass mit der Übergangentscheidung in die Sekundarstufe II für eine nicht zu vernachlässigende Zahl deutscher Schüler, auch im Hinblick auf die hier im Fokus stehende gymnasiale Oberstufe (Vgl. Bildungsbericht 2010), sehr wohl ein tatsächlicher Wechsel der Schule verbunden ist, etwa dann, wenn das Bildungsangebot der jeweiligen im Sekundarbereich I besuchten Schule nur bis zum Jahrgang 10 reicht oder Schüler sich aus verschiedenen Überlegungen oder Zwängen heraus bewusst für einen Wechsel an eine sogenannte Oberstufenschule, ein Fachgymnasium oder ein ihren Talenten und Neigungen entsprechendes anderes Gymnasium oder eine andere Gesamtschule entscheiden. Zum anderen darf nicht übersehen werden, dass im Grunde unabhängig von der Tatsache, ob ein „tatsächlicher“ Wechsel erfolgt, der Übergang zur Sekundarstufe II immer einen Status- und Anforderungswechsel für die Schüler mit sich bringt, der über bloße Leistungsmessungen hinaus aus entwicklungspsychologischer, schulsoziologischer, aber auch aus biographischer und nicht zuletzt auch aus lehr-lerntheoretischer Sicht einen interessanten und vielversprechenden Forschungsgegenstand darstellt.

Im Gegensatz zum Übergang in die Sekundarstufe II erscheint der Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus allen beteiligten Perspektiven, also denen von Schülern, Eltern und Lehrern, heraus theoretisch und empirisch umfassend beleuchtet (Koch 2004, S. 551), was sich auch an einer Vielzahl von „Ratgeberliteratur“ für Familien, die vor der Übergangentscheidung zur weiterführenden Schule stehen, bemerkbar macht.

Hier anknüpfend muss festgestellt werden, dass die Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit sich in der Forschung als derart „prognostisch wichtig“ (Schnabel/Schwippert 2000, S. 261) für den gesamten, weiteren Schulverlauf von Schülern erweisen zu scheint, dass der hier im Mittelpunkt stehende Wechsel zur gymnasialen Oberstufe vor dem Hintergrund soziostruktureller Determinanten von schulischen Entwicklungsverläufen neben den bereits angesprochenen Leistungsmessungen augenblicklich allenfalls noch dazu taugt, im Lichte der

indirekt kumulativ wirkenden Kraft dieser alle anderen möglichen Effekte von Entwicklungsmöglichkeiten überschattenden Entscheidung nach der Grundschulzeit beleuchtet zu werden.

Über die beschriebenen Zusammenhänge hinaus gibt es in Deutschland keine Untersuchungen zum besagten Übergang: Sowohl Schnabel und Schwippert (2000) als auch Walter Müller und Dietmar Haun (1994) sowie Peter-Martin Roeder und Bernhard Schmitz (1995) und Hartmut Ditton (1992) betrachten den Übergang in die Sekundarstufe II auch fast ausschließlich unter dem Aspekt der bis zu diesem Zeitpunkt getroffenen Schulentscheidungen und bringen Daten zur Bildungsbiographie mit standardisierten Leistungsmessungen in Verbindung.

Gerade vor dem Hintergrund sich gegenwärtig vollziehender, durchaus tiefgreifender Veränderungen in der deutschen Bildungslandschaft, vor allem auch im Bereich der Hochschulen, die sich ja direkt auch auf die Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und damit ebenfalls auf die subjektiven Ansprüche und Erwartungen der Schüler an ihre Vorbereitung auf ein mögliches Hochschulstudium oder eine entsprechend gleichwertige Ausbildung auswirken, sollte der Übergang zur gymnasialen Oberstufe als eigenständiges Problem in den Blick der Forschung geraten.

Immerhin gilt es hier, auch mit Blick auf G 8 und des damit einhergehenden unterschiedlichen Alters und Leistungsstandes von Oberstufenschülern in der Einführungsphase und weiterer Herausforderungen wie etwa der zunehmenden Output-Steuerung, im Sinne des schulischen Sozialkapitals verstärkt solche pädagogischen und organisatorischen Arrangements zu entwickeln, die Schülern den Übergang erleichtern und damit später auch zum Erreichen des Abiturs führen.

So erscheint es wünschenswert, hier zunächst vor allem zu untersuchen, wie Schüler am Übergang zur Sekundarstufe II ihre Lernumwelt erfahren, um ausgehend von den so gewonnenen Erkenntnissen entsprechende Vorschläge zur Umsetzung möglicher Schulentwicklungsprozesse unterbreiten zu können.

Auch hier setzt die vorliegende Untersuchung im empirischen Teil an.

### ***5.3 Die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule Kassel***

Unter dem Titel „Bewährtes fortsetzen, Zukunftsträchtiges stärken und Neues wagen“ hat die Jacob-Grimm-Schule Kassel, eine gymnasiale Oberstufenschule, im März 2007 ihr von der Schulkonferenz beschlossenes Schulprogramm veröffentlicht, das noch in dieser Fassung auf

der Homepage der Schule abrufbar<sup>4</sup> ist. Hieraus geht neben den allgemeinen Leitlinien der pädagogischen Arbeit, der umfassenden Darstellung besonderer Projekt- und Arbeitsvorhaben im Bezug auf handlungsorientiertes und interkulturelles Lernen sowie auf das Lernen mit neuen und alten Medien, Informationen zu Personalentwicklung, Vertretungs- und Fortbildungskonzepten für das Kollegium sowie Förderkonzepten für Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, unter dem Punkt „Profil“ auch detailliert hervor, wie die Jacob-Grimm-Schule als hessisches Oberstufengymnasium ihre Einführungsphase gestaltet. Zudem erstellt die Schule jeweils zum Beginn eines neuen Schuljahres eine „Informationsbroschüre für die Schülerinnen und Schüler der Einführungsphase“.

Auf der Grundlage dieser beiden Dokumente, verbunden mit einem zusätzlich geführten, in einem Protokoll festgehaltenen Informationsgespräch mit der stellvertretenden Schulleiterin der Jacob-Grimm-Schule<sup>5</sup> stellt sich die Gestaltung der Einführungsphase, die seit dem Schuljahr 2009/2010 auf der Grundlage der neuen hessischen Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) vorgenommen wird, wie nachfolgend beschrieben dar: Beginnend sollte gleich festgestellt werden, dass die OAVO als Konsequenz aus der Gymnasialzeitverkürzung für die Einführungsphase eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl mit sich bringt. 34 Wochenstunden sind zu absolvieren, wobei fünf dieser Stunden als sogenannte „Poolstunden“ (HKM, 2010) über die Schulleitung verteilt werden können. Konkret bedeutet das für die JGS, dass im Vergleich zur Situation vor Inkrafttreten der OAVO je eine Wochenstunde mehr für die beiden zu wählenden Orientierungskurse „ausgegeben“ werden, ferner werden eine Tutorenstunde sowie zwei Stunden für das frei zu wählende, sogenannte Profilmfach, das etwa Erdkunde, Wirtschaftswissenschaft, Spanisch, Informatik sein oder auch aus dem Bereich der Arbeitsgemeinschaften kommen kann, veranschlagt. Die stellvertretende Schulleiterin spricht in diesem Zusammenhang von einer Stärkung des Wahlprogramms, das sowohl zur individuellen als auch zur schulischen Profilbildung beitrage und bestätigt so die in den Erläuterungen des Hessischen Kultusministeriums zur OAVO genannte Zielsetzung der Erhöhung der Pflichtstundenzahl (HKM 2010).

Aber auch die zusätzlichen Stunden für die beiden von den Elftklässlern zu wählenden Orientierungskurse scheinen angesichts des Mottos, das die JGS der Gestaltung ihrer Einführungsphase zuschreibt, hilfreich: Unter der Überschrift „Integration und Kompensation“ soll das Jahr vor der Qualifikationsphase vor allem dazu dienen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen in der zumindest bezogen auf die Herkunftsschulen recht heterogenen Schülerschaft, die

---

4 Zuletzt geprüft am 07.12.2010

5 Das Gespräch wurde am Montag, 20. September 2010, geführt.

sich aus Abgängern von Gymnasial- und Realschulzweigen schulformbezogener Gesamtschulen, aus integrierten Gesamtschulen, Realschulen und grundständigen Gymnasien rekrutiert, zu kompensieren, aber auch gewährleisten, dass sich das soziale Miteinander innerhalb des entsprechenden Jahrgangs positiv entwickeln kann. Die JGS pflegt dabei schon seit vielen Jahren einen festen Schulverbund mit der Heinrich-Schütz-Schule Kassel, einer kooperativen Gesamtschule, an die auch manche Lehrkräfte mit einigen Stunden abgeordnet sind. Darüber hinaus existiert laut des Schulprogramms (2006, S.3) mit über 15 weiteren Herkunftsschulen aus dem Stadtgebiet sowie dem Landkreis Kassel eine „inhaltliche Kooperation“.

Mögliche Defizite im Hinblick auf fachliche Kompetenzen und methodische Schlüsselqualifikationen der verschiedenen Schülergruppen sollen laut stellvertretender Schulleiterin durch gezielte Wiederholungen zentralen Lernstoffs und entsprechender Übungen in den einzelnen Fächern zu Beginn der Einführungsphase ausgeglichen werden, um „solide fachliche Grundlagen“ für die Leistungskurs-Entscheidung in der Qualifikationsphase zu bieten und so möglichst viele Schüler erfolgreich zum Abitur zu führen. Dass das in den meisten Fällen gelingt, konstatiert die JGS selbstbewusst in ihrer Informationsbroschüre und hält mit dem Hinweis darauf, dass jedes Jahr etwa 190 Schüler das Abitur ablegen sowie über den Unterricht hinausgehende Projekte regelmäßig mit Preisen und Auszeichnungen bedacht werden, fest, dass die Schule „erfolgreich“ sei (Informationsbroschüre 2010, S.7).

Neben grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten im Hinblick auf das Fachwissen ist auch laut OAVO und der KMK-Vereinbarung (2008) Methodenkompetenz zu vermitteln (siehe Kapitel 5.1). So organisiert die JGS, nicht erst seit Inkrafttreten der OAVO, sondern schon seit einigen Jahren, gleich zu Beginn der Einführungsphase zwei Methodenkompetenztage sowie eine Führung durch die Bibliothek der Universität Kassel für die Elftklässler. Hierzu heißt es im Schulprogramm (Schulprogramm, S. 14): „Das Kollegium der JGS ist davon überzeugt, dass das Erlernen von Arbeitsmethoden hilfreich und notwendig ist, nicht zuletzt zur Förderung der schwächeren Schüler.“ Ferner solle das Beherrschen von Arbeitsmethoden die Lernenden dabei unterstützen, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Zielstrebigkeit zu entwickeln. So sollen die Schüler an den besagten zwei Methodenkompetenztagen im Rahmen von jeweils zwei dreistündigen Blöcken mit unterschiedlichen Methoden wissenschaftspropädeutischen Unterrichts an der gymnasialen Oberstufe vertraut gemacht werden. Dazu gehören laut Schulprogramm (Schulprogramm, S. 14) „Zitieren und Quellenangaben, Umgang mit Texten/Textverständnis (Markieren, Selektives Lesen, Lesestrategien, Strukturieren), Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht (Versuchsbeobachtung und -beschreibung, Erstellen eines Protokolls sowie Methoden im Fremdsprachenunterricht (Erstellen einer Mind-

map, Strategien zum Vokabellernen...).“ Die Methodentage werden im Klassenverband durchgeführt, darüber hinaus hat der Tutor auch die Aufgabe, seine Tutorenstunden zu nutzen, um die Methodenkompetenz der Schüler weiter zu vertiefen. Hier werden (Schulprogramm, S. 14) „Lerntypentest, Arbeitsorganisation, Mitschreiben/Protokollieren sowie Hausaufgaben/Prüfungsvorbereitung“ genannt. Im jeweiligen Fachunterricht sollen die methodischen Vorgehensweisen „in keinem Falle zeitlich oder thematisch isoliert“ (Schulprogramm, S. 15) behandelt werden. Auch über den Unterricht hinaus bietet die JGS ihren Schülern Unterstützung beim Lernen. So ist es möglich, sogenannte Unterstützungskurse zu besuchen, außerdem hat auch die Schülerversammlung ein Nachhilfeangebot entwickelt, das vorsieht, dass Schüler aus den Klassen 12 und 13 den Elftklässlern bei fachlichen und methodischen Fragen zur Seite stehen. Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwäche werden über einen eigens eingerichteten Kurs gefördert, besonders begabte Schüler haben die Möglichkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten über wissenschaftlich orientierte Arbeitsgemeinschaften, etwa das Forschungszentrum Naturwissenschaft oder das Engagement für Schülerwettbewerbe, einzubringen.

Im Hinblick auf sozialintegrative Maßnahmen steht vor allem die gleich in der ersten Woche der Einführungsphase unternommene dreitägige Klassenfahrt, die an der Schule als Kennenlernfahrt bezeichnet wird, im Vordergrund. Sie ist für alle Schüler verpflichtend. Wie der Informationsbroschüre zu entnehmen ist, liege der Sinn dieser Fahrten in ihrem „gemeinschaftsbildenden Charakter“ (Informationsbroschüre 2010, Seite 32). Außerdem wird auf Betreiben der Schülerversammlung hin das sogenannte „Elfer-Grillen“ organisiert, das alle Schüler der Einführungsphase zusammenbringen will. Ferner sollen sich sogenannte „Paten“ aus den Klassen 12 und 13 um die Neuzugänge kümmern und ihnen in den ersten Wochen auf der neuen Schule beratend zur Seite stehen. Die Lehrkräfte, die die Schüler laut stellvertretender Schulleiterin im Sinne einer „College-Atmosphäre“ des Respekts, der Toleranz und der Wertschätzung von Beginn an als selbstverantwortliche Erwachsene ernst nehmen und diese als Ausdruck dieser Tatsache etwa stets mit „Sie“ ansprechen, bieten darüber hinaus regelmäßig Sprechstunden an. Wie bereits erwähnt, werden die Elftklässler weitgehend in Klassenverbänden zusammengefasst. Die Einteilung der Klassen richtet sich nach den angestrebten zukünftigen zwei Leistungsfächern, die in der Einführungsphase über die gewählten Orientierungskurse abgebildet werden. Dazu wird in der Informationsbroschüre (2010, S. 7) Folgendes festgehalten: „Damit haben die Schülerinnen und Schüler in der Regel schon vom ersten Tage der Einführungsphase an die Gelegenheit, ihre zukünftigen Leistungskurslehrer und auch die Mitschülerinnen und Mitschüler kennen zu lernen, mit denen sie voraussichtlich in

diesen beiden Fächern bis zum Abitur zusammen sein werden.“ Darüber hinaus haben die Schüler auch die Möglichkeit, sich darüber zu äußern, mit wem sie gerne in eine Klasse gingen.

Der Klassenverband trage zur Bildung konstanter Gruppen bei, die ein besseres Kennenlernen untereinander beförderten. Darüber werde eine bessere Integration der Gruppe möglich und eine gute Lernatmosphäre geschaffen. Der weitaus größte Teil des Pflichtunterrichts wird also im Klassenverband erteilt. Ob der recht breit gefächerten Einwahlen im Grundkursbereich gilt das Klassenverbandsprinzip nicht für zweite, dritte und weitere Fremdsprachen, Religion, Erdkunde, Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Kunst, Musik, Darstellendes Spiel und die Arbeitsgemeinschaften, die von Orchester, Bigband, Theater und Geographie über Keramik bis hin zu Schülerzeitung und Rudern reichen. Hier werden klassenübergreifende Kurse angeboten. Auch eines der beiden Orientierungsfächer wird im Kurs unterrichtet.

Die beiden Orientierungsfächer sollen möglichst schon mit dem ersten Halbjahr der Einführungsphase beginnend so gewählt werden, dass sie in der Qualifikationsphase als Leistungsfächer fortgeführt werden können. Die Lehrpläne an der JGS sind aber so abgestimmt, dass Schüler grundsätzlich auch noch zu Beginn des zweiten Halbjahres der Einführungsphase die Orientierungsfächer wechseln können. Insgesamt ergibt sich an der JGS die Möglichkeit, die Orientierungsfächer aus über 50 Kombinationen zu wählen. Das soll, zusammen mit einem „facettierten Angebot an Wahlkursen im Bereich der Arbeitsgemeinschaften“ (Schulprogramm, S. 2), dazu beitragen, vielfältigen und unterschiedlichen Begabungen gerecht zu werden. Mit Ausnahme von Latein, Spanisch, Religion und Sport werden alle Fächer als Orientierungs- und Grundkurse angeboten. Darüber hinaus begründe sich die große Anziehungskraft, die die JGS auf Lernende ausübt, auch durch ein erweitertes Angebot in den musisch-ästhetischen und gesellschaftskundlichen Fächern. So sollen insbesondere jene Schüler aufgenommen werden, deren Fächerwünsche sich etwa auf Erdkunde, Wirtschaftswissenschaften, Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel beziehen. Die Aufnahme in die Einführungsphase der JGS ist mit einem Bewerbungsverfahren verbunden, da laut Vorgabe des Staatlichen Schulamtes pro Jahrgang maximal 200 Schüler vertreten sein dürfen. Jeder Bewerber hat sich persönlich beim Schulleiter vorzustellen und über den Nachweis von Zensuren auch deutlich zu machen, warum er oder sie die Jacob-Grimm-Schule besuchen will. Der Standort der Schule unweit des Kasseler Stadtzentrums mache sie besonders geeignet, ein „leistungsorientiertes, in allen Fachbereichen breit gefächertes, sozial- und laufbahngerechtes, attraktives Lernangebot für Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet und auch aus dem Landkreis Kassel anzubieten“ (Schulprogramm 2007, S. 2). Dieses Angebot sei von dem Schulträger und

der staatlichen Verwaltung langfristig zu sichern.

Auch das fächerübergreifende Arbeiten, das zum vernetzenden Denken führen soll, bildet einen weiteren Grundsatz der pädagogischen Arbeit der JGS. Allgemeiner werden die Leitziele im Schulprogramm (2007, Seite 2) beschrieben: So strebe die JGS neben der Befähigung zur staatsbürgerlichen Verantwortung ihrer Schüler auch die Chancengleichheit an. Das geschehe durch die bereits näher beleuchtete Kompensation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen im Jahrgang 11. Die JGS verstehe sich als lebendige Schulgemeinde, die ein „vertrauensvolles, auf gegenseitige Toleranz aufgebautes Verhältnis zwischen Schülern, Eltern und Lehrern herstelle, pflege und entwickle“ (Schulprogramm, S. 2). Ein differenziertes Beratungssystem sichere die individuelle Entwicklung und Kooperationsbereitschaft von Schülern und Lehrern. Wichtiges Bindemitglied ist hier die Schülerversretung, die auch Projekte und Veranstaltungen, etwa die Jugendzukunftskonferenz oder Podiumsdiskussionen, eigenständig organisiert und die Schülerschaft in den einzelnen Konferenzen und Lehrerarbeitsgruppen vertritt. Außerdem wird die „Cafete“, die schuleigene Cafeteria (Informationsbroschüre 2010, S. 59), über die Schülerversretung eigenständig bewirtschaftet und verwaltet. Das rege Schulleben werde durch Projektstage, Kunstausstellungen, Konzerte, Aufführungen, Exkursionen, Berufsinformationstage, Sportveranstaltungen sowie weitere Aktivitäten auch nach außen getragen

Die hinreichende personelle wie auch materielle und räumliche Ausstattung der Schule durch das Land Hessen und den Schulträger sei dabei unerlässlich. In der Informationsbroschüre (2010, S.6) werden besonders die Medienausstattung, die funktionellen Fachräume sowie die darüber hinaus mit moderner Unterrichtstechnologie ausgestatteten Räume hervorgehoben. Auch die Turnhalle, das Kleinsportfeld, die Bibliothek, ein Fotolabor, eine Töpferei sowie ein Clubraum und die Cafeteria werden als Ergänzungen des Raum- und Nutzungsangebotes der JGS genannt. Zusammenfassend seien hier noch einmal die Adjektive genannt, die die Verfasser der Informationsbroschüre (2010), die ja den künftigen Elftklässlern ausgehändigt wird, als charakteristisch für die Schule unterstreichen: Demnach sei die 1869 als „Höhere Töchterschule“ gegründete Jacob-Grimm-Schule traditionsreich, aber auch entwicklungsfähig und reformwillig, attraktiv, lebendig und erfolgreich. Außerdem erfreue sie sich einer verkehrsgünstigen Lage und ermögliche Chancengleichheit für Schüler aller „abgebenden“ Schulen über die Kompensierung möglicher Defizite in der Einführungsphase.

## **5. 4 Unterstützende Lernbedingungen als soziales Kapital am Übergang zur Sekundarstufe II am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule Kassel**

Anhand des vorgestellten theoretischen Bezugsrahmens, sowohl im Hinblick auf die verschiedenen Ansätze zum Sozialkapital-Konzept als auch in Bezug auf die seitens der Jacob-Grimm-Schule formulierten pädagogischen Leitziele, lässt sich der Sozialkapitalansatz wie folgt auf die Gestaltung der Einführungsphase des Oberstufengymnasiums übertragen, wobei die hier teilweise im Indikativ formulierten Festsetzungen keinen Ist-, sondern eher einen sich aus dem Schulkonzept und den gesetzlichen Regelungen ergebenden, angestrebten Soll-Zustand wiedergeben.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass alle vorgestellten Dimensionen des schulischen Sozialkapitals mit dem Konzept zur Einführungsphase an der JGS angesprochen werden: Die soziale Einbindung der Schüler erfolgt insbesondere über den Klassenverband: Mit verschiedenen Kennenlernveranstaltungen und weiteren sozialintegrativen Maßnahmen, die zunächst im Sinne des „Bridging“, später des „Bonding“ wirken, wird für feste Beziehungsstrukturen im Nahebereich, also „ties“ auf der Mikro-Ebene, gesorgt. Damit werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich innerhalb dieser Gruppe, sowohl zwischen Schülern und Schülern als auch zwischen Lehrern und Schülern, ein intensiver sozialer Austausch entwickeln kann, der sich über entstehende Normen und Erwartungen sozialintegrativ und damit auch erleichternd auf den Lernprozess auswirken kann.

Unterstützung beim Lernen erfahren die Schüler der JGS unterrichtlich etwa durch das auch im Motto der Einführungsphase formulierte Ziel der Kompensation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, außerdem will die JGS auch über die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsmethoden gerade den schwächeren Schülern Instrumente an die Hand geben, die ihnen das Lernen erleichtern.

Darüber hinaus gibt es spezielle Kompensationskurse, Förderkonzepte für Schüler mit Leserechtschreib-Schwäche, Beratungssprechstunden der Lehrer sowie die durch die Schülerversammlung organisierte Nachhilfe. Letzteres Unterstützungsangebot kann dabei selbst als Ausdruck vorhandenen Sozialkapitals betrachtet werden: Weil die Schulleitung und auch die anderen Schüler ihnen mit Vertrauen und Respekt begegnen, sind die Schülerversreter eher bereit, sich einzusetzen und eigenständig Unterstützungssysteme für die schwächeren Mitglieder ihrer Gruppe, hier auf der Meso-Ebene der Sozietät Schule betrachtet, bereitzustellen und damit Strukturen zu schaffen, die ihnen das Lernen erleichtern.

Das hat auch viel mit den Schüler-Schüler-Beziehungen an der JGS zu tun, die offenbar in

einem Klima des Vertrauens und der Offenheit tatsächlich so weit gefestigt werden konnten, dass verbindliche Erwartungen und Verpflichtungen sich auch innerhalb der Schülerschaft im Hinblick auf das Engagement für die Gemeinschaft, etwa in der „Cafete“, bei der Organisation von Veranstaltungen oder anderen außerunterrichtlichen Aktivitäten, auswirken.

Die Partizipation der Schülerschaft wird zum Beispiel über die Teilnahme der Schülervvertretung in den verschiedenen Schulgremien abgedeckt. Auch im Hinblick auf die Evaluation unterrichtlicher Prozesse und daraus resultierender Schulentwicklungsperspektiven können die Schüler regelmäßig ihre Auffassungen äußern, was auch dazu beiträgt, Selbstachtung und Selbstwertgefühl sowie wechselseitige Anerkennung zwischen Schülern und Lehrern zu fördern. Schließlich finden sich gerade im Hinblick auf die in dieser Arbeit im Fokus stehenden Lehrer-Schüler-Beziehungen als schulischem Sozialkapital ergiebige Anknüpfungspunkte zu den Theorien: Wie bereits festgehalten, lassen sich auch Lehrer-Schüler-Beziehungen als auf der Mikro-Ebene anzusiedelnde „ties“ definieren, die über ihre kollektiv wahrgenommene Qualität, aber auch auf der Meso-Ebene der Schule über das empfundene Klima wirken. Mit Coleman (1990, S. 593) können die Lehrer der JGS als solche Erwachsenen beschrieben werden, die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, also ihr kulturelles Kapital, außerhalb familiärer Strukturen mit jungen Akteuren teilen, die nach dem Erwachsenenstatus streben. Damit gehören sie zu jenen Erwachsenen, die im Sinne der Kompensationsthese über die Qualität ihrer Beziehungen maßgeblich auf die kognitive und soziale Entwicklung von Schülern Einfluss nehmen. Qualität meint hier insbesondere die Intensität sowie die Langlebigkeit von Beziehungen. Letzteres Merkmal ist im Hinblick auf Lehrkräfte insgesamt nur bedingt gegeben, an der JGS sind es maximal drei Jahre, die die Schüler und Lehrer „miteinander“ verbringen. Aber es wird versucht, die Klassen so zu gestalten, dass dieser Zeitraum auch voll ausgeschöpft werden kann und es nicht so viele Lehrerwechsel gibt.

Im Hinblick auf das von den Lehrern ebenfalls individuell zu „verlebendigende“ Postulat der Gewährung der Chancengleichheit ist vor dem Hintergrund der von Bourdieu (1983) aufgestellten These der Reproduktion der sozialen Ungleichheit und zahlreicher empirischer Befunde Vorsicht geboten. Nur wenn Lehrer sich immer wieder bewusst machen, dass sie ob ihres eigenen kulturellen und sozialen Kapitals dazu neigen, Kinder mit entsprechenden sozioökonomischen Merkmalen unter dem Deckmantel der objektiven Leistungsbewertung zu bevorzugen (Jungbauer-Gans 2004, S. 377), scheint es möglich, herkunftsgeprägte Nachteile über die Bereitstellung von Strukturen, die das Lernen erleichtern, zu kompensieren. Gerade Lehrer-Schüler-Beziehungen, sofern sie von Vertrauen, Anerkennung, Interesse und Aufgeschlossenheit geprägt sind, spielen dabei eine entscheidende Rolle. Hier muss dann genau wie

im Hinblick auf die Chancengleichheit vorausgehen, dass Lehrer ihren Status der Überlegenheit, abgebildet durch ihr kulturelles Kapital und die durch die Institution Schule bedingten Machtsymmetrie bewusst dazu einsetzen, die Schüler im Sinne von Unterstützungsstrukturen zu fördern und ihnen als Bildungspartner zur Seite stehen. Positive Beziehungen zum Lehrer wirken sich bei den Schülern direkt auf die Motivation und vor allem die Bereitschaft aus, sich unter Einhaltung der mit Vertrauen und Ressourcenaustausch einhergehenden Normen selbst für die Gemeinschaft zu engagieren und zu einer positiven Atmosphäre beizutragen, von der schließlich alle profitieren.

Das Konzept des schulischen Sozialkapitals, wie es sich für die JGS Kassel hier anwenden lässt, führt in diesem Sinne sogar bis hinauf zur Makro-Ebene, wenn das allgemeine Erziehungsziel zur „staatsbürgerlichen Verantwortung“ in den Blick genommen wird, und lenkt den Blick auch auf die Ausführungen Ernst Gehmachers (Vgl. Kapitel 2.4), wonach kollektiv vorhandenes soziales Kapital als „Kitt der Gesellschaft“ wirkungsvoll werden kann.

## II Empirischer Teil

### 6 Fragestellungen und Hypothesen

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit setzt sich nach den theoretischen Vorüberlegungen zum schulischen Sozialkapital und deren Übertragung in den Kontext des Übergangs zur Sekundarstufe II am Beispiel der Jacob-Grimm-Schule Kassel sowie der Feststellung, dass besagter Übergang in der deutschen Schul- und Bildungsforschung bislang im Hinblick auf die Schülerperspektive noch nicht hinreichend als eigenständiger Untersuchungsgegenstand betrachtet wird, entsprechend aus zwei Teilen zusammen.

So soll einerseits vor dem Hintergrund der mit Hilfe verschiedener theoretischer Ansätze als maßgeblicher Dimension des schulischen Sozialkapitals definierten Lehrer-Schüler-Beziehung anhand der Ergebnisse einer im Jahrgang 11 des Kasseler Oberstufengymnasiums Jacob-Grimm-Schule (JGS) durchgeführten Fragebogenerhebung mittels geeigneter Verfahren der statistischen Datenanalyse der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Bewertung der Lernatmosphäre durch die Schüler ermittelt werden, um so evaluativ-quantitativ Aufschluss darüber zu gewinnen, inwieweit es der Jacob-Grimm-Schule hier gelingt, in ihr soziales Kapital zu investieren.

Andererseits sollen Daten zu ausgewählten, offenen Items des eingesetzten Erhebungsinstrumentes, die sich auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe aus Sicht der Schüler beziehen, in einer explorativ-qualitativen und daher notwendigerweise sehr offenen Herangehensweise in Anlehnung an das nur bedingt theoriegeleitete Verfahren der induktiven Kategorienbildung ausgewertet, beschrieben und ebenfalls interpretiert werden.

Das Forschungsinteresse gilt hier also im Hinblick auf das schulische Sozialkapital zum einen der Überprüfung einer theoriebasierten Hypothese, zum anderen der Gewinnung grundlegender Erkenntnisse darüber, wie sich der Übergang in die Sekundarstufe II aus Schülersicht darstellt. Beide Ansätze können dabei als Wunsch verstanden werden, auf der Basis der hier gewonnenen Erkenntnisse weitere Forschungen in Gang zu bringen. So kann auf der Grundlage der im theoretischen Teil miteinander verbundenen Bezugsrahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützender Lernbedingung im Sinne des schulischen Sozialkapitals und der durch die Schulkonferenz der JGS festgelegten Vorgaben der pädagogischen Leitziele im Hinblick auf die Gestaltung der Einführungsphase folgende, gerichtete Zusammenhangshypothese aufgestellt werden:

Hypothese: Zwischen der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Einschätzung der Lernatmosphäre durch die befragten Elftklässler der Jacob-Grimm-Schule besteht ein Zusammenhang.

Die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung wird hier also als unabhängige Variable verstanden, die Bewertung der Lernatmosphäre als abhängige Variable. Es soll genauer untersucht werden, inwieweit sich der im theoretischen Teil mehrfach angesprochene Zusammenhang zwischen der erlebten Qualität der Beziehung zum Lehrer als Ausdruck schulischen Sozialkapitals auf die Einschätzung der Lernatmosphäre an der JGS auswirkt. Vor diesem Hintergrund ist die Hypothese, trotz der bereits aus der Schul- und Klimaforschung bekannten Befunde insofern als zu „neuen Erkenntnissen“ führend zu betrachten, als dass ihr hier explizit die zum theoretischen Konstrukt des schulischen Sozialkapitals operationalisierte Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützende Lernbedingung zu Grunde liegt. Das Ergebnis soll also Aufschluss darüber geben, ob es an der JGS gelingt, die Lehrer-Schüler-Beziehung gemäß der im Schulprogramm „verlebendigten“ Vorgaben so zu gestalten, dass sie sich über gegenseitiges Vertrauen, Interesse, Aufgeschlossenheit und Anerkennung bei den Schülern auf das Wohlbefinden und damit auch auf das subjektive Empfinden der Lernatmosphäre bemerkbar machen. Die Hypothesenüberprüfung gilt damit der Feststellung einer allgemeinen Aussage über die Wirkungskraft der Schüler-Lehrer-Beziehung am Übergang zur Sekundarstufe II und soll hier als grundlegender Befund für weiter differenzierende Untersuchungen verstanden werden.

Das bereits formulierte Forschungsinteresse im Hinblick auf die Schüleraussagen zum Übergang in die Sekundarstufe II basiert auf folgender Fragestellung evaluativ-explorativen Charakters:

Fragestellung: Welche Dimensionen der Lernumwelt werden angesprochen, wenn Schüler aus ihrer Sicht beschreiben, welche Hoffnungen und Befürchtungen für sie mit dem Übergang in die Sekundarstufe II, hier beispielhaft vertreten durch die Einführungsphase der JGS Kassel, verbunden waren, welche positiven und negativen Erfahrungen sie während der ersten Monate in der gymnasialen Oberstufe gemacht haben und wenn sie Vorschläge unterbreiten, um die Gestaltung der Einführungsphase noch besser zu gestalten?

Ausgehend von der Feststellung, dass hier bislang kaum Befunde vorliegen, könnten dann auch die über die vorliegende Untersuchung gewonnenen Ergebnisse als Vorwissen für mögliche weitere Studien in diesem Bereich dienen.

## **7 Methode**

Das folgende Kapitel dient der Vorstellung des methodischen Vorgehens, das der Untersuchung zugrunde liegt. Hierzu werden sowohl das Untersuchungsdesign, das Erhebungsinstrument, die Stichprobenkonstruktion, die Untersuchungsdurchführung als auch die Datenaufbereitung und die angewendeten Auswertungsverfahren genauer beschrieben.

### **7.1 Untersuchungsdesign**

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine evaluativ-explorative Untersuchung im Querschnittsdesign, die, beruhend auf einer schriftlichen Befragung, sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Verfahren der Datenanalyse zurückgreift. Das liegt daran, dass das Forschungsinteresse sich über einfach deskriptive Verfahren hinaus einmal explanativ der Überprüfung einer gerichteten Zusammenhanghypothese widmet und sich zum anderen über offene Items vorwiegend explorativ zur Gewinnung von Befunden in einem bislang eher vernachlässigten Bereich der Schul- und Bildungsforschung bewegt, um inhaltlich am Material gewonnene Daten in Kategorien wiederum deskriptiv-quantitativ darstellen zu können und so möglicherweise Grundlagen für sich daraus ergebende, weitere Forschungsfragen liefern zu können.

### **7.2 Erhebungsinstrument**

Bei evaluativen Studien geht es vor allem darum, Meinungen, Einstellungen, Positionen oder Erfahrungen zu einem bestimmten Thema oder Sachverhalt zu gewinnen. Insofern eignete sich auch für die vorliegende Untersuchung grundsätzlich insbesondere der Fragebogen als passendes Instrument der Datenerhebung.

Gerade für die Befragung mittlerer bis großer homogener Gruppen, wie sie auch der Jahrgang 11 der Jacob-Grimm-Schule darstellt, kommt der Fragebogen als kostengünstiges und praktikables Verfahren in Frage. Dafür erfordert er aber eine hohe Strukturierbarkeit des Befragungsinhaltes und die Erhebungssituation muss gut kontrollierbar sein. Das heißt also, dass Bedingungen geschaffen werden müssen, die dazu führen, möglichst viele Mitglieder der zu befragenden Gruppe unter standardisierten Bedingungen gleichzeitig schriftlich zu befragen.

So basiert die vorliegende Untersuchung auf einem Fragebogen, der während der Tutorenstunde, also innerhalb der im Klassenverband organisierten Unterrichtszeit, über das Internet

im schuleigenen Computerraum per durch den anwesenden Lehrer mitgeteilten Passwort zugänglich gemacht wurde. Damit sollte neben der geforderten Kontrollierbarkeit der Erhebungssituation auch sichergestellt werden, dass möglichst viele Schüler der zu Grunde liegenden Stichprobenauswahl unabhängig von technischen Voraussetzungen außerhalb der Schule an der Erhebung teilnehmen können und es zu einer guten Rücklaufquote kommt. Außerdem spielten hier auch verfahrenstechnische Erwägungen eine Rolle. Durch die elektronische Eingabe der Antworten gestaltete sich die Übertragung der Daten in die verwendete Auswertungssoftware deutlich weniger aufwendig.

Die Konstruktion des Fragebogens ergab sich zum einen aus dem Anliegen der Jacob-Grimm-Schule selbst, die Gestaltung ihrer Einführungsphase im Spiegel der Lernenden zu betrachten, zum anderen aus dem bereits konkret formulierten Forschungsinteresse an unterstützenden Lernbedingungen als schulischem Sozialkapital und dem Wunsch, den Übergang zur Sekundarstufe II aus Sicht der Schüler zunächst explorativ in den Blick der Forschung zu rücken. So wurden, in Ergänzung der bereits durch das Projektteam der Schule erstellten Items, einige bereits existierende Fragen modifiziert und weitere aufgenommen.

So sollten die Teilnehmer anhand des teilstandardisierten Erhebungsinstrumentes insgesamt 29 entwickelte Fragen zur Gestaltung der Einführungsphase, wie sie sie seit ihrem Wechsel in die Sekundarstufe II im August 2009 bis zum Erhebungszeitpunkt im April 2010 erlebt haben, beantworten, davon 13 offen und 16 geschlossen<sup>6</sup>. Die Fragen teilen sich dabei in die Bereiche „Allgemeine Fragen“, „Fragen zum Übergang“, „Lernatmosphäre an der JGS“, „Umgang mit Lernproblemen“ sowie „Unterrichtspraxis“ und „Abschließende Fragen“ auf. Die recht hohe Zahl der offenen Items, die besonders wegen des hohen Auswertungsaufwandes für einen Fragebogen eigentlich untypisch ist, lässt sich durch den stark explorativen Charakter der Untersuchung erklären, der die Gewinnung möglichst reicher Erkenntnisse aus der Erfahrungswelt der Schüler zum Ziel hatte. Nur bei offenen Fragen haben die Befragten die Möglichkeit, Antworten selbst zu formulieren. Sie müssen sich nicht wie bei geschlossenen Items an vorgegebene Antwortkategorien halten und können so eher Aufschluss über subjektive Erfahrungen, Einstellungen und Beurteilungen liefern. Allerdings bringen offene Items auch die Gefahr mit sich, dass Befragte sich etwa aufgrund von fehlendem Verbalisierungsvermögen oder nicht ausreichender Motivation zur selbständigen Beantwortung von Fragen, die ja mit Denken und Schreiben verbunden sind, schwer mit ihnen tun. Bei den geschlossenen Items handelt es sich sowohl um nominalskalierte Antwortformate als auch um Items des mehrkategorialen Antwortformates, bei denen die Befragten meist über unipolare Intervallratingskalen

---

6 Ein Exemplar der schriftlichen Vorlage des Online-Fragebogens liegt im Anhang bei.

mehr als zwei abgestufte Antwortkategorien zur Beantwortung heranziehen können. Insbesondere das zur Überprüfung der gerichteten Zusammenhangshypothese dienende Item zur Schüler-Lehrer-Beziehung als unterstützender Lernbedingung musste so operationalisiert werden, dass eine möglichst exakte Messung der ihr im theoretischen Teil zugeordneten Konstrukte möglich erschien.

So wird die Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zum schulischen Sozialkapital über Anerkennung, Aufgeschlossenheit, Interesse und Vertrauen abgebildet. Wie erwähnt, sollten im Hinblick auf die formulierte evaluativ-explorative Fragestellung der Untersuchung ferner die Fragen zum Übergang möglichst offen gehalten werden.

Schließlich soll hier noch kurz auf Tendenzen der Verfälschbarkeit eingegangen werden, die bei einer Untersuchung auftreten können. So sind Fragebögen empfindlich im Hinblick auf absichtliche Verfälschungen durch Befragte. Es kann etwa dazu kommen, dass Teilnehmer einer Erhebung die Fragen gemäß sozialer Normen, also der sozialen Erwünschtheit, beantworten. Zusätzliche Verfälschungen sind auch durch Akquiesenz, also der Bevorzugung extremer oder unbestimmter Antwortmöglichkeiten oder schlicht durch den Wunsch des Befragten bestimmt, die Beantwortung des Fragebogens möglichst schnell hinter sich zu bringen. Es gibt zwar Versuche, Techniken zur Reduktion besagter Verfremdungseffekte zu reduzieren, doch die stellen laut der einschlägigen Literatur (Vgl. etwa Bortz/Döring 2002) keine hinreichenden Lösungen für das Problem dar.

### **7.3 Stichprobenauswahl**

Bei der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Stichprobenauswahl auf der Grundlage der Überlegung, dass die theoretisch hergeleitete, zunächst allgemein formulierte Hypothese, wonach gymnasiale Oberstufen, die besonders in der Einführungsphase über die Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützende Lernbedingung in ihr soziales Kapital investieren, Schülern damit den Übergang zur Sekundarstufe II erleichtern, verbunden mit der Gewinnung von Daten zum Erleben dieser Statuspassage aus Sicht der Lernenden, ausschnitthaft an einer Stichprobe der zu Grunde liegenden Population aller Schüler, die gerade den Wechsel zur gymnasialen Oberstufe erlebt haben, überprüft werden sollte.

Hier konnte über den von Prof. Dr. Dorit Bosse vertretenen Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Universität Kassel eine Zusammenarbeit mit der Jacob-Grimm-Schule Kassel hergestellt werden, die ihrerseits die wissenschaftlich betreu-

te Evaluation ihrer Einführungsphase wünschte. Die Stichprobenauswahl entfiel demnach auf jene 200 Elftklässler, die im Schuljahr 2009/2010 den Wechsel zur Jacob-Grimm-Schule vollzogen hatten.

#### **7. 4 Untersuchungsdurchführung**

Der reibungslose Ablauf der Fragebogenerhebung unter den Elftklässlern der Jacob-Grimm-Schule konnte im Vorfeld der tatsächlichen Untersuchungsdurchführung gut vorbereitet werden: Nach Treffen und elektronischen Absprachen mit einem Projektteam der Schule und Prof. Dr. Dorit Bosse wurde das seitens der Lehrkräfte entwickelte Erhebungsinstrument im Sinne der verschiedenen Forschungsinteressen im Februar und März 2010 überarbeitet und unter der Maßgabe der Einhaltung wissenschaftlicher Kriterien um weitere Items ergänzt. Auf der Grundlage einer so entstandenen Vorlage konnte der Fragebogen dann über einen vom Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe der Universität Kassel bereitgestellten Zugang zu einer entsprechenden Umfrageplattform und der Unterstützung eines studentischen Mitarbeiters in eine Online-Version umgewandelt werden.

Es folgten mehrere Testläufe durch Studierende, auf deren Rückmeldungen hin die Online-Fassung des Erhebungsinstrumentes im Hinblick auf Fehlerhaftigkeit und mangelnde Übersichtlichkeit in einer Art Pre-Test weiter optimiert werden konnte. Innerhalb der Schule sorgte im April 2010 die stellvertretende Schulleiterin für die entsprechende Koordinierung der tatsächlichen Untersuchungsdurchführung, die wie bereits beschrieben, jeweils an den Terminals des schuleigenen Computerraumes während der Tutorienstunden der zehn Klassen im Zeitraum zwischen dem 19. und 30. April stattfand

Anwesend war jeweils der Tutor, der den Lernenden die entsprechende Internetadresse der Umfrageplattform und die Zugangsdaten mitteilte und sie auch über die Intentionen der Untersuchung aufklärte. Auch in der Einleitung des Fragebogens wurde noch einmal deutlich gemacht, dass die Auswertung in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel erfolge und Ergebnisse zur Besprechung in den Tutorienstunden auch direkt an die Lernenden zurückfließen würden. Auch die vollständige Gewährung der Anonymität im Hinblick auf die getroffenen Aussagen wurde den Schülern zugesichert. Die über die Untersuchung gewonnenen Daten konnten über die Umfrageplattform gleich in entsprechenden Dateien heruntergeladen werden.

## **7.5 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren**

Auch in der empirischen Schul- und Bildungsforschung ist es mittlerweile üblich, Untersuchungen anhand der Kombination qualitativer und quantitativer Analyseverfahren auszuwerten. Diese Herangehensweise liegt auch der vorliegenden Untersuchung zu Grunde. Das evaluativ-explorative Forschungsdesign mit seiner zu überprüfenden Hypothese einerseits und dem Wunsch nach der Erfassung von Schüleraussagen zum Übergang in die Sekundarstufe II andererseits machte sowohl eine bivariate Korrelationsanalyse als Verfahren der quantitativen Datenanalyse nach Pearson notwendig als auch an Mayring angelehnte Verfahren der induktiven Kategorienbildung, die den qualitativen Forschungsmethoden zuzurechnen ist. Dabei stellt gerade dieses Verfahren selbst wiederum ein Beispiel für die sogenannten Mixed-Methodology-Ansätze dar: Die Vorgänge der am Material erfolgenden Kategorienbildung und die Zuordnung einzelner Antwortvariablen zu diesen Kategorien können als qualitative Zugänge zur Analyse offener Items beschrieben werden, während die Darstellung der entsprechenden Häufigkeiten der verschiedenen Antworten in den jeweiligen Kategorien und deren Analyse wiederum in den quantitativen Bereich gehören.

Zur Erfassung der sozialen Wirklichkeit, wie sie hier subjektiv über Schüleraussagen zum Übergang zur Sekundarstufe II abgebildet wird, eignet sich die induktive Kategorienbildung ob ihres explorativen und damit sehr offenen Charakters besonders gut. Das Verfahren beschränkt sich nämlich nicht auf das reine Auszählen von Textmerkmalen, sondern deutet die Daten in Richtung der Kategorien, die Zuordnung stellt also eine interpretative Vorgehensweise dar. Diese soll sich aber, auch in der vorliegenden Arbeit wurde das berücksichtigt, möglichst konkret und materialnah vollziehen. Wenngleich die induktive Herangehensweise grundsätzlich sehr offen ist, kann die Kategorienbildung nicht völlig losgelöst von theoretischen Dimensionen erfolgen. So spielten in der vorliegenden Arbeit auch die im Theorieteil vorgestellten Bezugsrahmen der von der Schule „verlebendigten“ Gestaltung der Einführungsphase, des schulischen Sozialkapitals sowie der definierten Dimensionen des erlebten Schulklimas in die Kategorienbildung hinein. Bevor aber die tatsächlichen Auswertungsverfahren angewendet werden konnten, mussten zunächst die Daten aufbereitet werden. Das geschah mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). So wurden die über die Online-Fragebogenerhebung gewonnenen Daten importiert und in einen SPSS-Datensatz umgewandelt. Nach der Bereinigung des Datensatzes, der noch einige nicht zur Stichprobe gehörenden Daten des Pre-Tests enthielt, konnten die Wertelabels für die geschlossenen Items festgelegt werden und für einen ersten Überblick, je nach Skalenniveau, mittels der einfachen deskriptiven Datenanalyse etwa im Hinblick auf Häufigkeiten, Mittel-

wert und Standardabweichung analysiert werden.

In einem nächsten Schritt wurde die zur Überprüfung der Hypothese notwendige Indexbildung der Items „Lernatmosphäre insgesamt“ und „Schüler-Lehrer-Verhältnis insgesamt“ über die Zusammenfassung der jeweils zu dem Fragebereich gehörenden Items vollzogen, um den entsprechenden Korrelationskoeffizienten nach Pearson ermitteln zu können. Das Signifikanzniveau, das etwas über die Wahrscheinlichkeit aussagt, ob ein Testergebnis eher zufällig entstanden ist oder als wahrer Wert angesehen werden kann, wurde entsprechend auf  $\alpha=0,05$  festgelegt. Ergebnisse, die einen Signifikanzwert von  $p=0,05$  aufweisen, sind somit als signifikant anzusehen. Ein p-Wert von 0,01 kann als sehr signifikant, ein p-Wert von 0,1 als marginal signifikant gedeutet werden.

Deutlich zeitaufwendiger gestaltete sich die Auswertung der Antworten zu den offenen Fragen. Item für Item wurden die verschiedenen Aussagen der Schüler zunächst schrittweise datenreduzierend, inhaltlich aber jede Einzelaussage qualitativ berücksichtigend codiert, in entsprechende Variablen umgewandelt und die Häufigkeiten der Nennungen schließlich jeweils nach dem System „genannt“, „nicht genannt“, „nicht beantwortet“ und „mit keine oder ähnlich geantwortet“ entsprechend übertragen, wobei alle sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehenden Aussagen der Teilnehmer über mögliche Mehrfachnennungen Berücksichtigung fanden.

Die so entstandenen Variablenausprägungen wurden dann nach mehreren Materialdurchgängen jeweils einer der entsprechenden Kategorien zugeteilt. Diese konnten im Zusammenspiel von als Selektionskriterien herangezogenen theoretischen Vorüberlegungen der Komponenten des Schulklimas nach Fend (Vgl. Kapitel 5) und den Materialdurchgängen schließlich wie folgt festgelegt werden: Leistung, Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen, Sozialer Umgang/Soziale Aspekte, Organisation/Schulstruktur, Ausstattung der Schule sowie Erreichbarkeit/Lage.

Die Kategorie Leistung enthält dabei solche Aussagen, die sich explizit auf den im Sinne des Erwerbs institutionalisierten kulturellen Kapitals als Multiplikator ökonomischen Kapitals richten, erfassen die Schülerantworten aber auch über Aussagen zum eigenen Leistungsvermögen und den damit verbundenen Auswirkungen. Über die Kategorie Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen werden Antworten gefasst, die sich im Sinne Fends sowohl auf „kulturelle, also curriculare Vorstrukturierungen von Inhalten, Normen, Interpretationsmustern und Kompetenzen, die der Schüler sich anzueignen hat“ (Fend 1977, S. 232) als auch auf die jeweils resubjektivierten, zum Unterricht gehörenden Komponenten wie fachliche, methodische, didaktische und organisatorische Aspekte und die Wirkung dieser auf die Lernatmosphä-

re und das wahrgenommene Schulklima beziehen. Die Kategorie Sozialer Umgang/ Soziale Lage setzt sich grundsätzlich zusammen aus allen Antwortmöglichkeiten, die sich konkret auf das Interaktionssystem und die Beziehungsstrukturen der „in der Institution lebenden Personen“ (Fend 1977, S. 232) beziehen. Die Kategorie Organisation/Schulstruktur bildet jene Antworten ab, die einmal auf der Meso-Ebene durch die Schulleitung resubjektiverte, gesetzliche Regelungen, die sich auf den Schulalltag auswirken, beschreiben, aber auch nicht mehr ausgestaltbare Bedingungen der Institution Schule ansprechen. Antworten, die auf der Ebene der physischen Umgebung Merkmale der materiellen, aber auch personellen Situation der Schule beschreiben, werden unter der Kategorie Ausstattung der Schule zusammengetragen. Schließlich gilt die Kategorie Erreichbarkeit/Lage all jenen Antworten, die sich etwa auf die Anbindung der Schule durch öffentliche Verkehrsmittel oder die Länge des Schulweges beziehen.

## **7.6 Stichprobenbeschreibung**

An der im Rahmen einer Tutorienstunde klassenweise organisierten Online-Fragebogenerhebung nahmen insgesamt  $n=163$  Elftklässler der im entsprechenden Jahrgang insgesamt 200 vertretenen Schüler der Jacob-Grimm-Schule teil, davon 72 männlich (44,2%) und 91 weiblich (55,8%). Die Zusicherung der Anonymität im Hinblick auf die Datenauswertung erfolgte schriftlich in der Einleitung des Erhebungsinstrumentes, das für die Befragten der Jacob-Grimm-Schule mittels eines entsprechenden Passwortes über eine Internetseite zugänglich war. Im Hinblick auf die Angaben zum jeweils höchsten Bildungsabschluss der Mutter lässt sich feststellen, dass neun (5,5 %) einen Hauptschulabschluss haben, 52 (31,9 %) einen Realschulabschluss und 102 (62,6 %) Abitur. Bei den Vätern haben zwölf (7,4%) einen Hauptschulabschluss, 42 (25,8%) einen Realschulabschluss, sowie 99 (60,7%) das Abitur, wobei zehn Schüler keine Angaben zum höchsten Bildungsabschluss ihres Vaters machten. Von den 163 Teilnehmern gaben sieben (4,3%) an, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache sei. Mit 90 (55,2%) Schülern wechselte der größte Teil der Stichprobe vom Gymnasialzweig einer Gesamtschule zur Jacob-Grimm-Schule, vom Realschulzweig kamen drei (1,8%). 45 (27,6%) der Schüler waren vor dem Besuch der gymnasialen Oberstufenschule an einer Integrierten Gesamtschule. Von einem grundständigen Gymnasium wechselten 16 (9,8%). Sechs (3,7%) kamen von einer Realschule. Drei (1,8%) Schüler gaben an, von „anderen Schulformen“ zu kommen.

Der erste Orientierungskurs liegt bei 52 (31,9%) Schülern im sprachlichen Bereich, bei 17

(10,4%) im musisch-künstlerischen Bereich, bei 27 (16,6%) im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich sowie bei 67 (41,1 %) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Die Verteilung der Auswahl des zweiten Orientierungskurses lässt sich wie folgt beschreiben: Im sprachlichen Bereich wählten 59 (36,2%) Schüler ihr Leistungsfach, für den musisch-künstlerischen Bereich entschieden sich 16 (9,8%), für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich 33 (20,2%) sowie für Mathematik oder eine der Naturwissenschaften 55 (33,7%) Schüler.

## 8 Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient insbesondere der Darstellung der Ergebnisse zur Überprüfung der aufgestellten Zusammenhangshypothese sowie jener zur Beantwortung der formulierten Fragestellung (Kapitel 6) im Hinblick auf Schüleraussagen zum Übergang in die Sekundarstufe II. Letztere sollen im Sinne einer nachvollziehbaren Systematik der Einordnung detailliert über Tabellen und jeweils zusammenfassend noch einmal über Diagramme<sup>7</sup> vorgestellt werden.

### 8.1 Überprüfung der Hypothese

Die zur Überprüfung der aufgestellten gerichteten Zusammenhangshypothese zwischen der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Bewertung der Lernatmosphäre gebildeten Indexvariablen setzen sich zusammen aus den einzelnen Einschätzungen der operationalisierten Dimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung einerseits und den Einschätzungen zur Lernatmosphäre andererseits. So sollen hier zunächst die einzelnen statistischen Daten zu den jeweiligen intervallskalierten Variablen vorgestellt werden.

Im Hinblick auf die erfahrene Anerkennung lässt sich festhalten, dass auf einer umgepolten Intervallskala von 6 („erfahre Anerkennung“) bis 1 („erfahre keine Anerkennung“) der Mittelwert bei  $M=4,4$  liegt, die Standardabweichung (SD) beträgt hier 1,1. Bei der Einschätzung der Natur der Beziehung in Bezug auf Aufgeschlossenheit von 6 („das Verhältnis ist persönlich und aufgeschlossen“) bis 1 („das Verhältnis ist nicht persönlich und nicht aufgeschlossen“) beträgt der Mittelwert  $M=4,2$  ( $SD=1,0$ ). Bei der Einschätzung des Interesses des Lehrers an den Schülern kommt bei der intervallskalierten Aufteilung von 6 („Lehrer interessieren sich für mich“) bis 1 („Lehrer interessieren sich nicht für mich“) ein Mittelwert von  $M=4,3$  ( $SD=1,1$ ) zustande, bei der Einschätzung des dem Lehrer entgegen gebrachten Vertrauens (von 6= „ich habe großes Vertrauen bis 1= „ich habe kein Vertrauen“) beläuft sich der Mittelwert auf  $M=4,1$  ( $SD=1,1$ ). Bei allen Rechnungen betrug  $n=162$ . Im Hinblick auf die Einschätzung der Arbeits- und Lernatmosphäre ergab sich auf einer Intervallskala von 6 als positivstem Wert und 1 als negativstem Wert ein Mittelwert von  $M=4,9$  ( $SD=1,0$ ), die Zufriedenheit mit der Lernumgebung brachte bei gleicher Intervallskalierung einen Mittelwert von  $M=4,2$  ( $SD=1,1$ ) die Einschätzung der Bedeutung des Schulklimas für den Schulerfolg brachte, bei

---

<sup>7</sup> Tabellen und Diagramme werden als Darstellungen aufgefasst.

6=sehr wichtig bis 1=unwichtig einen Mittelwert von  $M=4,9$  ( $SD=1,0$ ) hervor.

Für die gebildeten Indexvariablen „Lehrer-Schüler-Beziehung insgesamt“ bei einer Fallzahl von  $n=162$  beträgt der Mittelwert  $4,3$  ( $SD=0,84$ ), für die „Lernatmosphäre insgesamt“  $4,7$  ( $SD=0,98$ ).

Um nun herauszufinden, ob die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung sich auf die Einschätzung der Lernatmosphäre auswirkt, wurde eine bivariate Korrelationsanalyse nach Pearson vorgenommen.

Die Ergebnisse werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

**Darstellung 1: Zusammenhang „Lernatmosphäre insgesamt“ und Lehrer-Schüler-Verhältnis insgesamt“, bivariate Korrelationsanalyse**

		Lernatmosphäre insgesamt	Lehrer-Schülerverhältnis insgesamt
Lernatmosphäre insgesamt	Korrelation nach Pearson	1	,436
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	162	162
Lehrer-Schülerverhältnis insgesamt	Korrelation nach Pearson	,436**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	162	162

Anmerkungen:  $n=162$ ; Lernatmosphäre insgesamt:  $M=4,7$  ( $SD=0,82$ ),  
Lehrer-Schüler-Verhältnis insgesamt:  $M=4,3$  ( $SD=0,98$ )

Die Tabelle zeigt einen positiven Korrelationskoeffizienten von  $r=.44$  auf einem Signifikanzniveau von  $p<0,01$ . Die Variablen „Lehrer-Schüler-Beziehung insgesamt“ und „Lernatmosphäre insgesamt“ zeigen also einen geringen Zusammenhang, welcher auf dem Niveau  $p=0,01$  als einseitig signifikant zu bezeichnen ist. Daher kann hier angenommen werden, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit eher gering ist und hypothesenkonform festgestellt werden, dass hier tatsächlich ein, wenngleich eher schwacher, Zusammenhang existiert.

## 8.2 Beantwortung Fragestellung

Nachfolgend wird für jedes analysierte offene Item zunächst eine Gesamtübersicht über die datenreduzierend festgelegten Variablenausprägungen und deren Häufigkeiten gegeben. Deren Einordnung in eine bestimmte Kategorie soll dann anhand weiterer, den sechs zu jedem Item gehörenden Kategorien entsprechenden Tabellen deutlich gemacht werden. Falls es in Anbe-

tracht von sehr geringen oder gleichförmigen Daten nicht zu einer Kategorisierung kam, sind die Antworten in nur einer Tabelle dargestellt. Blieben bestimmte Kategorien bei einer offenen Frage gänzlich unberücksichtigt, weil keine Antworten zugeordnet werden konnten, wird das ebenfalls entsprechend deutlich gemacht. Auf zusätzliche Erläuterungen im Fließtext wird im Hinblick auf die in ihrem deskriptiven Wert leicht erfassbaren Darstellungen der weitgehend verzichtet. Unter dem Punkt „Weitere Befunde“ sollen Ergebnisse vorgestellt werden, die ebenfalls interessant erscheinen, aber nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung standen.

## 8.2.1 Hoffnungen Wechsel

### Darstellung 2: Welche Hoffnungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS ? (Frage 7 im Fragebogen)

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
Erreichen Abi	56	92
bessere, nettere Lehrer	34	114
sozialer Neuanfang	31	117
mehr Spaß, besserer Unterricht	29	119
gute Lernatmosphäre	22	126
bessere Leistung	21	127
keine Kids mehr, reines OG	16	132
gutes Schulklima	16	132
Spezialisierung LK	12	136
schulischer Neuanfang	8	140
mehr Selbständigkeit beim Lernen	8	140
Angleichung Wissen	5	143
mehr Offenheit	3	145
engagierte SV	2	146
kurzer Schulweg	2	146
in der Stadt zur Schule gehen	2	146
Auslandsreise	1	147
besserer Stundenplan	1	147
bisherige Lehrer behalten	1	147
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>270</b>	

#### Kategorien

Leistung	102	37,8%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	75	27,8%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	82	30,4%
Organisation/Schulstruktur	7	2,6%
Ausstattung Schule	0	0,0%
Erreichbarkeit/Lage	4	1,5%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>270</b>	<b>100,0%</b>

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 3: Hoffnungen Wechsel, Kategorie Leistung

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
Erreichen Abi	56	92
bessere Leistung	21	127
Spezialisierung LK	12	136
schulischer Neuanfang	8	140
Angleichung Wissen	5	143
	<u>102</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 4: Hoffnungen Wechsel, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
mehr Spaß, besserer Unterricht	29	119
gute Lernatmosphäre	22	126
gutes Schulklima	16	132
mehr Selbständigkeit beim Lernen	8	140
	<u>75</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 5: Hoffnungen Wechsel,  
Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
bessere, nettere Lehrer	34	114
sozialer Neuanfang	31	117
keine Kids mehr, reines OG	16	132
bisherige Lehrer behalten	1	147
	<u>82</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 6: Hoffnungen Wechsel,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
mehr Offenheit	3	145
engagierte SV	2	146
Auslandsreise	1	147
besserer Stundenplan	1	147
	<u>7</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

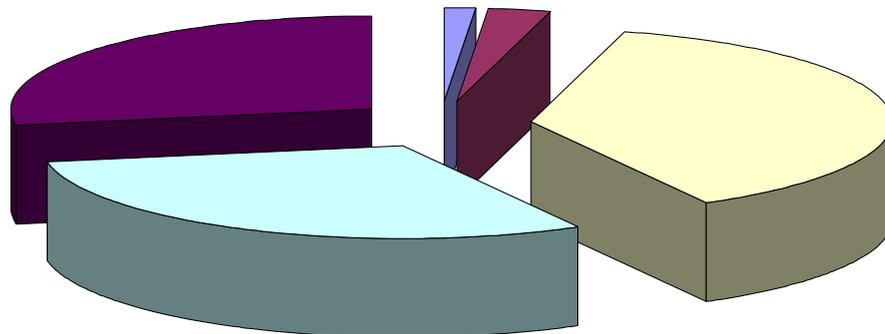
Zu der Kategorie Ausstattung der Schule ließen sich keine Antworten zuordnen.

### Darstellung 7: Hoffnungen Wechsel, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	7	
mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
kurzer Schulweg	2	146
in der Stadt zur Schule gehen	2	146
	<u>4</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 8: Hoffnungen Wechsel, kategoriale Verteilung der Antworten



Anmerkungen:  
n= 163;  
Mehrfachnennungen möglich

■ Erreichbarkeit / Lage; 4 ; 1,5%	■ Organisation / Schulstruktur; 7; 2,6%
■ Leistung; 102; 37,8%	■ Sozialer Umgang / Soziale Aspekte; 82; 30,4%
■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 75; 27,8%	

## 8.2.2 Befürchtungen Wechsel

### Darstellung 9: Welche Befürchtungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS ? (Frage 8 im Fragebogen)

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
hoher Leistungsdruck	46	91
Notenverschlechterung	24	113
Probleme mit neuen Klassenkameraden	23	114
schwererer, neuer Stoff	20	117
schlechte Lehrer	18	119
Abitur nicht schaffen	11	126
Probleme in bestimmtem Fach	10	127
Lernrückstand nicht ausgleichbar	10	127
Schwierigkeiten mit neuer Schulform	9	128
falsche LK gewählt	6	131
zu viel Aufwand	4	133
anderer, schwererer Unterricht	4	133
Aufnahme an JGS	3	134
Konkurrenzkampf unter Schülerinnen/Schüler	3	134
schlechte Lernbedingungen	2	135
schlechtere Erreichbarkeit	2	135
understanding the language	1	136
mit bisherigen Klassenkameraden in eine Klasse kommen	1	136
nicht mit bisherigen Klassenkameraden in eine Klasse kommen	1	136
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>198</b>	

#### Kategorien

Leistung	101	51,0%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	36	18,2%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	47	23,7%
Organisation/Schulstruktur	12	6,1%
Ausstattung Schule	0	0,0%
Erreichbarkeit/Lage	2	1,0%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>198</b>	<b>100,0%</b>

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 10: Befürchtungen Wechsel, Kategorie Leistung

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
hoher Leistungsdruck	46	91
Notenverschlechterung	24	113
Abitur nicht schaffen	11	126
Probleme in bestimmtem Fach	10	127
Lernrückstand nicht ausgleichbar	10	127
	<u>101</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 11: Befürchtungen Wechsel, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
schwererer, neuer Stoff	20	117
falsche LK gewählt	6	131
zu viel Aufwand	4	133
anderer, schwererer Unterricht	4	133
schlechte Lernbedingungen	2	135
	<u>36</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 12: Befürchtungen Wechsel,  
Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Probleme mit neuen Klassenkameraden	23	114
schlechte Lehrer	18	119
Konkurrenzkampf unter Schülerinnen/Schüler	3	134
understanding the language	1	136
mit bisherigen Klassenkameraden in eine Klasse kommen	1	136
nicht mit bisherigen Klassenkameraden in eine Klasse kommen	1	136
	<u>47</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 13: Befürchtungen Wechsel,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Schwierigkeiten mit neuer Schulform	9	128
Aufnahme an JGS	3	134
	<u>12</u>	

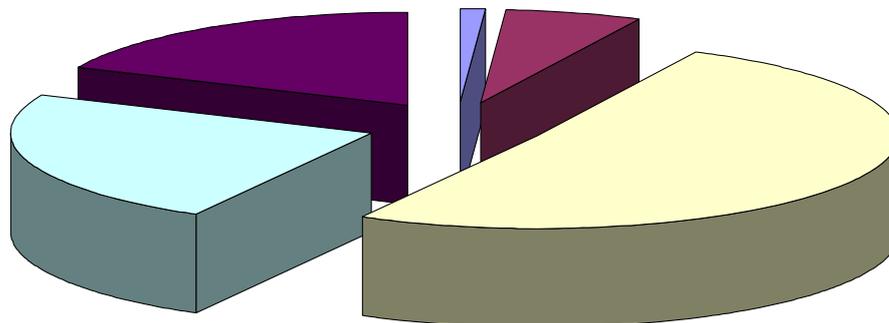
Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu der Kategorie Ausstattung der Schule ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 14: Befürchtungen Wechsel,  
Kategorie Erreichbarkeit / Lage**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	9	
mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
schlechtere Erreichbarkeit	<u>2</u>	135
	<u><u>2</u></u>	

**Darstellung 15: Befürchtungen Wechsel,  
kategoriale Verteilung der Antworten**



Anmer-  
kungen:  
n=163;  
Mehr-  
fachnen-  
nungen  
möglich

Erreichbarkeit / Lage; 2 ; 1,0%	Organisation / Schulstruktur; 12; 6,1%
Leistung; 101; 51%	Sozialer Umgang / Soziale Aspekte; 47; 23,7%
Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 36; 18,2%	

### 8.2.3 Probleme erste Monate

**Darstellung 16: Bitte schreiben Sie mit ein paar Sätzen auf, welche Probleme sich Ihnen in den ersten Wochen und Monaten auf der JGS im Unterricht und in der Schule insgesamt stellen. (Frage 9 im Fragebogen, Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich)**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	20	
davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Orientierung Gebäude zu schwer	36	90
Anpassung an neue Lernsituation	26	100
grundlegende Gewöhnung	19	107
sehr anspruchsvoller Unterricht	14	112
zu strenge Lehrer, Probleme mit Lehrern	11	115
Unterrichtsgestaltung	9	117
Kennenlernen Lehrer schwierig	9	117
Angleichung Wissensstand zu schwierig	8	118
Anschluss an neue Freunde finden	8	118
Erreichbarkeit	6	120
Kurswechsel	5	121
Leistungsdruck	5	119
höhere Selbstverantwortlichkeit	4	122
unfähige, uninteressierte Lehrer	4	122
Unzufriedenheit mit Stundenplan	4	122
zu hohes Niveau	3	123
eigene Faulheit	3	123
mündliche Leistung zu stark bewertet	3	123
Klausuren zu schwer	3	123
keine Lehrervertretung	3	123
Lehrerwechsel in Mathe	2	124
Tutor nicht Lehrer	2	124
Rundgang zu Beginn schlecht	2	124
Lernaufwand zu hoch	1	125
zu früher Schulbeginn	1	125
Paten haben sich nicht gekümmert	1	125
besser als andere	1	125
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>193</b>	

#### Kategorien

Leistung	28	14,5%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	52	26,9%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	52	26,9%
Organisation/Schulstruktur	55	28,5%
Ausstattung Schule	0	0,0%
Erreichbarkeit/Lage	6	3,1%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>193</b>	<b>100,0%</b>

## Darstellung 17: Probleme erste Monate, Kategorie Leistung

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	20	
davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Angleichung Wissensstand zu schwierig	8	118
Leistungsdruck	5	119
höhere Selbstverantwortlichkeit	4	122
zu hohes Niveau	3	123
eigene Faulheit	3	123
mündliche Leistung zu stark bewertet	3	123
Lernaufwand zu hoch	1	125
besser als andere	1	125
	<u>28</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 18: Probleme erste Monate, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	20	
davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Klausuren zu schwer	3	123
Unterrichtsgestaltung	9	117
sehr anspruchsvoller Unterricht	14	112
Anpassung an neue Lernsituation	26	100
	<u>52</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 19: Probleme erste Monate,  
Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	20	
davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
grundlegende Gewöhnung	19	107
zu strenge Lehrer, Probleme mit Lehrern	11	115
Kennenlernen Lehrer schwierig	9	117
Anschluss an neue Freunde finden	8	118
unfähige, uninteressierte Lehrer	4	122
Paten haben sich nicht gekümmert	1	125
	<u>52</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 20: Probleme erste Monate,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	20	
davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet	17	
	genannt	nicht genannt
Orientierung Gebäude zu schwer	36	90
Kurswechsel	5	121
Unzufriedenheit mit Stundenplan	4	122
keine Lehrervertretung	3	123
Lehrerwechsel in Mathe	2	124
Tutor nicht Lehrer	2	124
zu früher Schulbeginn	1	125
Rundgang zu Beginn schlecht	2	
	<u>55</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu der Kategorie Ausstattung der Schule ließen sich keine Antworten zuordnen.

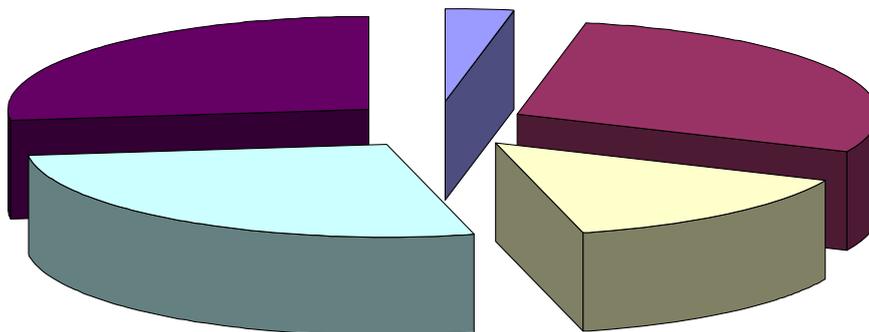
**Darstellung 21: Probleme erste Monate,  
Kategorie Erreichbarkeit / Lage**

n= 163  
 davon diese Frage gar nicht beantwortet 20  
 davon mit "keine" oder ähnlich geantwortet 17

	genannt	nicht genannt
Erreichbarkeit	<u>6</u>	120
	<u>6</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 22: Probleme erste Monate,  
kategoriale Verteilung der Antworten**



■ Erreichbarkeit / Lage; 6 ; 3,1%	■ Organisation / Schulstruktur; 55; 28,5%
■ Leistung; 28; 14,5%	■ Sozialer Umgang / Soziale Aspekte; 52; 26,9%
■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 54; 27,0%	

Anmerkungen: n= 163; Mehrfachnennungen möglich

## 8.2.4 Vorschläge Verbesserung Einführungsphase

### Darstellung 23: Welche Vorschläge haben Sie, um die Einführungsphase an der JGS noch besser zu gestalten ?

(Frage 10 im Fragebogen. Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich)

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	6	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
mehr Kennenlernveranstaltungen	16	71
Paten sollen sich besser kümmern	5	82
Räume Schule besser vorstellen	5	82
besserer Einstieg	4	83
Kennenlernfahrt länger	4	83
PC-Raum stets zugänglich	4	83
Anforderungen langsam steigern	3	84
Wissenstest zu Beginn	3	84
häufigere Gespräche zum Leistungsstand	3	84
Lehrer sollten netter und interessierter sein	3	84
bessere Einbindung in SV und Projekte	3	84
Lehrer sollten SchülerInnen besser betreuen	3	84
11er und Eltern besser informieren	3	83
Schüler besser mitarbeiten	3	84
sich Klassenkameraden aussuchen	3	84
Orientierungskurs mehr Stunden	3	84
Kurswechsel ermöglichen	3	84
Lehrer sollten ausführlicher bei Fragen helfen	2	85
Kennenlernfahrt später	2	85
Kennenlerntag mit allen 11ern	2	85
Referate statt Klausuren	2	85
Klassen sollten kleiner sein	2	85
mündliche Mitarbeit nicht so stark bewerten	1	86
gute Schüler besser fördern	1	86
offenere Unterrichtsgestaltung	1	86
mehr Zeit für Arbeit am Stoff	1	86
Kennenlernfahrt früher	1	86
Lehrer zentral vorstellen	1	86
alle Stufen sollen bekannt gemacht werden	1	86
Verschönerung Clubraum	1	86
Schließfächer müssen her	1	86
Tutor sollte Lehrer sein	1	86
mehr Pausen	1	86
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>92</b>	

#### Kategorien

Leistung	0	0,0%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	24	26,1%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	24	26,1%
Organisation/Schulstruktur	38	41,3%
Ausstattung Schule	6	6,5%
Erreichbarkeit/Lage	0	0,0%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>92</b>	<b>100,0%</b>

Zu der Kategorie Leistung ließen sich keine Antworten zuordnen.

### **Darstellung 24: Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	6	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
besserer Einstieg	4	83
Anforderungen langsam steigern	3	84
Wissenstest zu Beginn	3	84
häufigere Gespräche zum Leistungsstand	3	84
Schüler besser mitarbeiten	3	84
Lehrer sollten ausführlicher bei Fragen helfen	2	85
Referate statt Klausuren	2	85
mündliche Mitarbeit nicht so stark bewerten	1	86
gute Schüler besser fördern	1	86
offenere Unterrichtsgestaltung	1	86
mehr Zeit für Arbeit am Stoff	1	86
	<u>24</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### **Darstellung 25: Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	6	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
Paten sollen sich besser kümmern	5	82
Kennenlernfahrt länger	4	83
Lehrer sollten netter und interessierter sein	3	84
bessere Einbindung in SV und Projekte	3	84
Lehrer sollten SchülerInnen besser betreuen	3	84
Kennenlernfahrt später	2	85
Kennenlerntag mit allen 11ern	2	85
Kennenlernfahrt früher	1	86
alle Stufen sollen bekannt gemacht werden	1	86
	<u>24</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 26: Vorschläge Verbesserung Einführungsphase,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163		
davon diese Frage gar nicht beantwortet	6		
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30		
		genannt	nicht genannt
mehr Kennenlernveranstaltungen	16	71	
Räume Schule besser vorstellen	5	82	
11er und Eltern besser informieren	3	83	
sich Klassenkameraden aussuchen	3	84	
Orientierungskurs mehr Stunden	3	84	
Kurswechsel ermöglichen	3	84	
Klassen sollten kleiner sein	2	85	
Lehrer zentral vorstellen	1	86	
Tutor sollte Lehrer sein	1	86	
mehr Pausen	1	86	
	<u>38</u>		

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

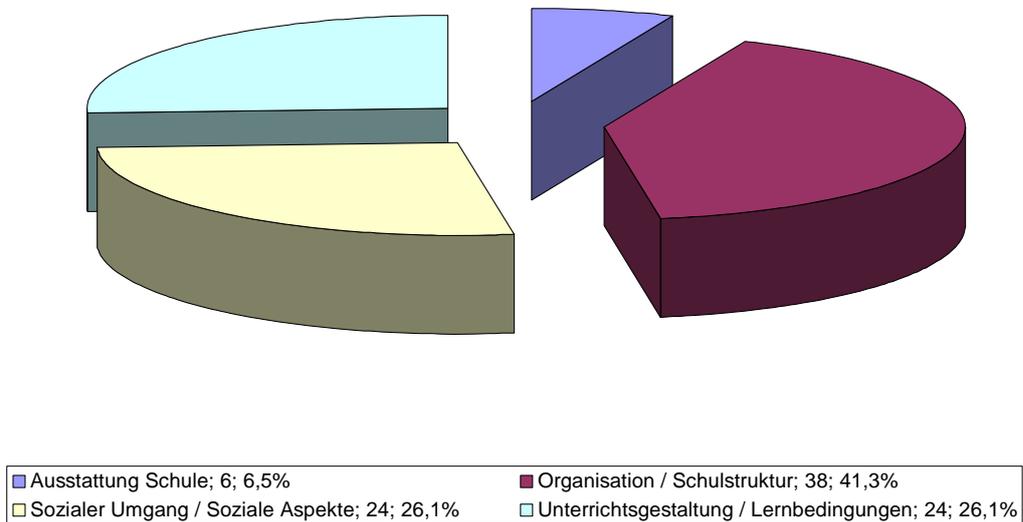
**Darstellung 27: Vorschläge Verbesserung Einführungsphase,  
Kategorie Ausstattung der Schule**

n=	163		
davon diese Frage gar nicht beantwortet	6		
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30		
		genannt	nicht genannt
PC-Raum stets zugänglich	4	83	
Verschönerung Clubraum	1	86	
Schließfächer müssen her	1	86	
	<u>6</u>		

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu der Kategorie Erreichbarkeit / Lage ließen sich keine Antworten zuordnen.

### Darstellung 28: Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, kategoriale Verteilung der Antworten



Anmerkungen: n=163; Mehrfachnennungen möglich

## 8.2.5 Gründe Wechsel JGS

**Darstellung 29: Gab es Gründe, weshalb es für Sie wichtig war auf die Jacob-Grimm-Schule zu gehen? Falls ja, schreiben Sie diese bitte auf (Frage 12 im Fragebogen).**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
guter Ruf	61	67
breites Angebot	20	108
reines OG	19	109
Freunde gehen auf JGS	17	111
Wiwi und Musik als LK	15	113
Verbundschule	12	116
flexible LK-Wahl	11	117
gute Zukunftsaussichten	10	118
gutes Klima	9	119
höheres Niveau	7	121
zentrale Lage	7	121
Spanisch im Angebot	6	122
gute Anbindung	6	122
schulischer Neuanfang	5	123
angenehme Schüler	3	125
nahe am Wohnort	3	125
mich beweisen zu wollen	3	125
gute Vorinformationen	2	126
mehr Selbständigkeit	1	127
nette Lehrer	1	127
wenig Ausländern	1	127
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>219</b>	

Kategorien

Leistung	87	39,7%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	9	4,1%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	41	18,7%
Organisation/Schulstruktur	66	30,1%
Ausstattung Schule	0	0,0%
Erreichbarkeit/Lage	16	7,3%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>219</b>	<b>100,0%</b>

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 30: Gründe Wechsel JGS, Kategorie Leistung

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
guter Ruf	61	67
gute Zukunftsaussichten	10	118
höheres Niveau	7	121
schulischer Neuanfang	5	123
mich beweisen zu wollen	3	125
mehr Selbständigkeit	1	127
	<u>87</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 31: Gründe Wechsel JGS, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
gutes Klima	<u>9</u>	119
	<u>9</u>	

### Darstellung 32: Gründe Wechsel JGS, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
reines OG	19	109
Freunde gehen auf JGS	17	111
angenehme Schüler	3	125
nette Lehrer	1	127
wenig Ausländer	1	127
	<u>41</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 33: Gründe Wechsel JGS,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
breites Angebot	20	108
Wiwi und Musik als LK	15	113
Verbundschule	12	116
flexible LK-Wahl	11	117
Spanisch im Angebot	6	122
gute Vorinformationen	2	126
	<u>66</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

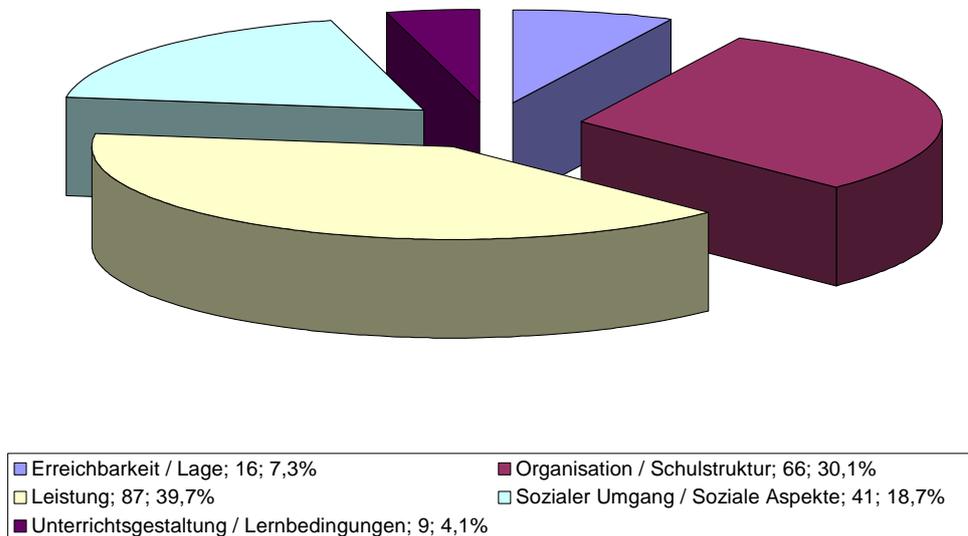
Zu der Kategorie Ausstattung der Schule ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 34: Gründe Wechsel JGS, Kategorie Erreichbarkeit / Lage**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	30	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	5	
	genannt	nicht genannt
zentrale Lage	7	121
gute Anbindung	6	122
nahe am Wohnort	3	125
	<u>16</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 35: Gründe Wechsel JGS,  
kategoriale Verteilung der Antworten**



Anmerkungen: n= 163; Mehrfachnennungen möglich

## 8.2.6 Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre

**Darstellung 36: Haben Sie Wünsche oder Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Arbeits- und Lernatmosphäre an der JGS? (Frage 17 im Fragebogen. Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich)**

n=	163
davon diese Frage gar nicht beantwortet	71
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	38

	genannt	nicht genannt
PC-Raum soll immer zugänglich sein	13	41
mehr Räume für Freistunden, Stillarbeit	6	48
Ausstattung Räume allgemein	6	48
Räume sollten renoviert werden	5	49
Überprüfung d. Sozialkompetenz d. Lehrer	3	51
Schließfächer	3	51
bessere Medienausstattung	3	51
Kicker und Billard zum Entspannen	2	52
Clubraum sauber machen	2	52
mehr Sonnenlicht in den Räumen	2	52
WLAN funktionsfähig machen	2	52
mehr Ausländer	1	53
Heizung und Toiletten sanieren	1	53
Schüler sollten Räume selber gestalten	1	53
mehr Bänke im Außenbereich	1	53
kleinere Klassen	1	53
weniger Frontalunterricht	1	53
längere Pausen	1	53
mehr Unterricht mit PC und Film	1	53
besserer Unterricht	1	53
Spaßatmosphäre	1	53
Lehrer sollen Störungen besser unterbinden	1	53
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>58</b>	

Kategorien

Leistung	0	0,0%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	5	8,6%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	4	6,9%
Organisation/Schulstruktur	15	25,9%
Ausstattung Schule	34	58,6%
Erreichbarkeit/Lage	0	0,0%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>

Zu der Kategorie Leistung ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 37: Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre**  
**Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen**

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

n=	163		
davon diese Frage gar nicht beantwortet	71		
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	38		

genannt	nicht genannt
---------	---------------

n=	163
davon diese Frage gar nicht beantwortet	71
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	38

genannt	nicht genannt
---------	---------------

Überprüfung d. Sozialkompetenz d. Lehrer	3	51
mehr Ausländer	1	53
	<u>4</u>	

**Darstellung 38: Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre,**  
**Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 39: Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	71	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	38	
	genannt	nicht genannt
PC-Raum soll immer zugänglich sein	13	41
kleinere Klassen	1	53
längere Pausen	1	53
	<u>15</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

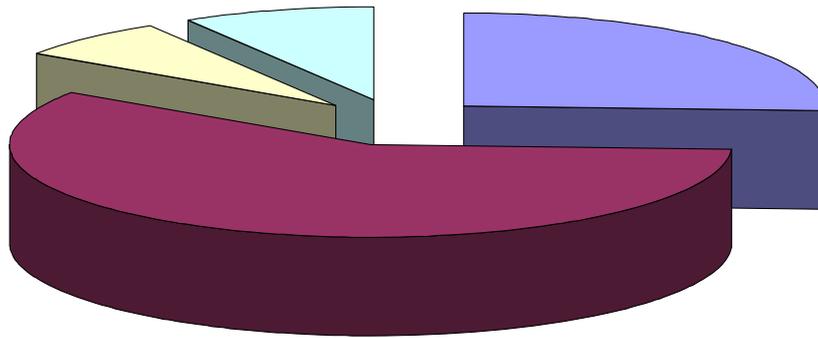
**Darstellung 40: Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre,  
Kategorie Ausstattung der Schule**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	71	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	38	
	genannt	nicht genannt
mehr Räume für Freistunden, Stillarbeit	6	48
Ausstattung Räume allgemein	6	48
Räume sollten renoviert werden	5	49
Schließfächer	3	51
bessere Medienausstattung	3	51
Kicker und Billard zum Entspannen	2	52
Clubraum sauber machen	2	52
mehr Sonnenlicht in den Räumen	2	52
WLAN funktionsfähig machen	2	52
Heizung und Toiletten sanieren	1	53
Schüler sollten Räume selber gestalten	1	53
mehr Bänke im Außenbereich	1	53
	<u>34</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu der Kategorie Erreichbarkeit / Lage ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 41: Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre,  
kategoriale Verteilung der Antworten**



Anmerkungen:  
n=163;  
Mehrfachnennungen möglich

■ Organisation / Schulstruktur; 15; 25,9%	■ Ausstattung Schule; 34; 58,6%
■ Sozialer Umgang / Soziale Aspekte; 4; 6,9%	■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 5; 8,6%

## 8.2.7 Benennung Lernprobleme

### Darstellung 42: Womit haben Sie beim Lernen die meisten Probleme?

#### Benennen Sie Ihre Schwierigkeiten. (Frage 17 im Fragebogen)

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	40	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
Stoff zu schwer und zu viel	21	94
mangelnde Konzentration	15	100
Motivation fehlt	13	102
Präzisierung Klausurthema fehlt	10	105
Einteilung Stoff	10	105
unklare Arbeitsaufträge	9	106
zu viel Druck, Überforderung	8	107
Aufschieberei	8	107
Faulheit	7	108
Auswendig lernen	5	110
zu viele Hausaufgaben	5	110
Methoden umzusetzen ist schwer	5	110
Stoff nicht sinnhaft	4	111
selbständige Recherche	4	111
Arbeit mit schwierigen Texten	2	113
keine Struktur im Unterricht	2	113
Frontalunterricht	2	113
Strukturieren von Texten	1	114
Sprachverständnis	1	114
	<u>132</u>	

#### Kategorien

Leistung	51	38,6%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	81	61,4%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	0	0,0%
Organisation/Schulstruktur	0	0,0%
Ausstattung Schule	0	0,0%
Erreichbarkeit/Lage	0	0,0%
<u>Anzahl der Nennungen gesamt</u>	<u>132</u>	<u>100,0%</u>

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

### Darstellung 43: Benennung Lernprobleme, Kategorie Leistung

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	40	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
mangelnde Konzentration	15	100
Motivation fehlt	13	102
zu viel Druck, Überforderung	8	107
Aufschieberei	8	107
Faulheit	7	108
	<u>51</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

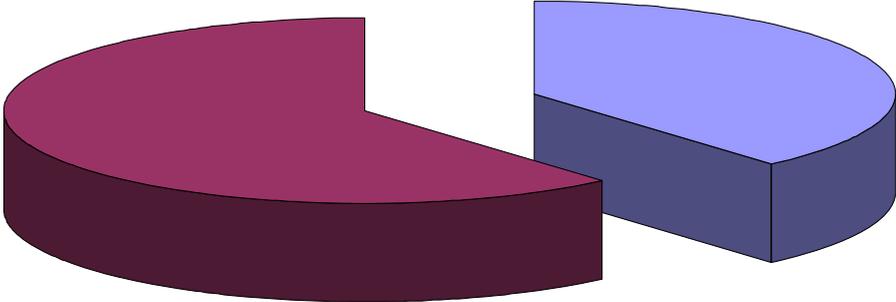
### Darstellung 44: Benennung Lernprobleme, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	40	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	8	
	genannt	nicht genannt
Stoff zu schwer und zu viel	21	94
Präzisierung Klausurthema fehlt	10	105
Einteilung Stoff	10	105
unklare Arbeitsaufträge	9	106
Auswendig lernen	5	110
zu viele Hausaufgaben	5	110
Methoden umzusetzen ist schwer	5	110
Stoff nicht sinnhaft	4	111
selbständige Recherche	4	111
Arbeit mit schwierigen Texten	2	113
keine Struktur im Unterricht	2	113
Frontalunterricht	2	113
Strukturieren von Texten	1	114
Sprachverständnis	1	114
	<u>81</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu den Kategorien Sozialer Umgang / Soziale Aspekte, Organisation / Schulstruktur, Ausstattung der Schule, sowie Erreichbarkeit / Lage ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 45: Benennung Lernprobleme, kategoriale Verteilung der Antworten**



■ Leistung; 51; 38,6% ■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 81; 61,4%

Anmerkungen:  
n=163;  
Mehrfachnennungen  
möglich

## 8.2.8. Gewünschte Form individueller Förderung

Hier erfolgte keine Kategorisierung.

### Darstellung 46: Welche Form individueller Förderung wünschen Sie sich? (Frage 23 im Fragebogen)

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	76	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	33	
	genannt	nicht genannt
Lehrer sollten mehr auf Schüler eingehen	20	34
mehr Unterstützungskurse und Förderunterricht	11	43
regelmäßige Fördergespräche mit Zielformulierung	9	45
Unterrichtsinhalte bei Problemen nochmal erläutern	8	46
Lehrer sollten Material mit Lösungen reichen	6	48
Lehrer soll genaues Feedback geben	6	48
kleinere Klassen	4	50
mehr Fächerspezialisierungen	2	52
Einrichtung Nachhilfegruppen	1	53
Hausaufgabenkontrolle regelmäßig	1	53
Einsatz Selbsteinschätzungsbogen	1	53
	<u>69</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## 8.2.9 Positive Eigenschaften JGS

**Darstellung 47: Welche positiven Eigenschaften können Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen der JGS zuordnen? (Frage 29 im Fragebogen)**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	9	
	genannt	nicht genannt
gutes Klima, gute Atmosphäre	72	81
kompetente und freundliche Lehrer	38	115
gutes Verhältnis Lehrer und Schülerinnen/Schüler	35	118
guter Unterricht	25	128
mehr Selbständigkeit	19	134
breites Angebot von Fächer- und AG-Aktivitäten	17	136
gute Schulstruktur	14	139
guter Stundenplan	10	143
Schülern wird vertraut	8	145
viele Rückzugsmöglichkeiten	8	145
Methodenvielfalt	7	146
respektvoller Umgang	7	146
Schule liegt nahe	5	148
es gibt einen PC-Raum	4	149
neue Leute kennenlernen	4	149
Selbstbewusstsein größer	2	151
Lehrer sind erreichbar	2	151
Mitbestimmung durch Schülerschaft	1	152
nur noch reines OG	1	152
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>279</b>	

Kategorien

Leistung	0	0,0%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	123	44,1%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	96	34,4%
Organisation/Schulstruktur	43	15,4%
Ausstattung Schule	12	4,3%
Erreichbarkeit/Lage	5	1,8%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>279</b>	<b>100,0%</b>

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Zu der Kategorie Leistung ließen sich keine Antworten zuordnen.

**Darstellung 48: Positive Eigenschaften JGS,  
Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	9	
	genannt	nicht genannt
gutes Klima, gute Atmosphäre	72	81
guter Unterricht	25	128
mehr Selbständigkeit	19	134
Methodenvielfalt	7	146
	<u>123</u>	

Anmerkungen: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 49: Positive Eigenschaften JGS,  
Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	9	
	genannt	nicht genannt
kompetente und freundliche Lehrer	38	115
gutes Verhältnis Lehrer und Schülerinnen/Schüler	35	118
Schülern wird vertraut	8	145
respektvoller Umgang	7	146
neue Leute kennenlernen	4	149
Selbstbewusstsein größer	2	151
Lehrer sind erreichbar	2	151
	<u>96</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 50: Positive Eigenschaften JGS,  
Kategorie Organisation / Schulstruktur**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	9	
	genannt	nicht genannt
breites Angebot von Fächer- und AG-Aktivitäten	17	136
gute Schulstruktur	14	139
guter Stundenplan	10	143
Mitbestimmung durch Schülerschaft	1	152
nur noch reines OG	1	152
	<u>43</u>	

Anmerkungen: Mehrnennungen möglich

**Darstellung 51: Positive Eigenschaften JGS,  
Kategorie Ausstattung der Schule**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	9	
	genannt	nicht genannt
viele Rückzugsmöglichkeiten	8	145
es gibt einen PC-Raum	4	149
	<u>12</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

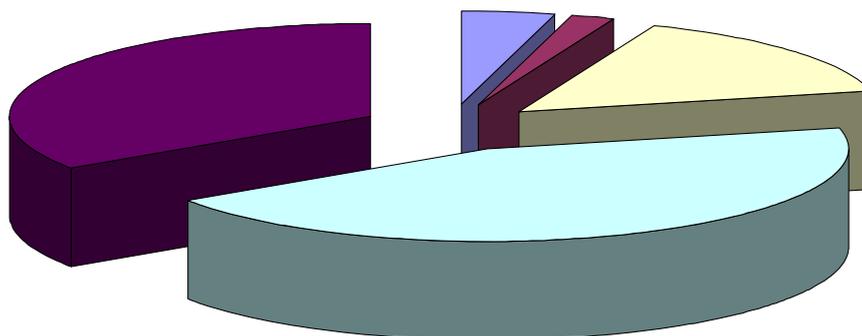
**Darstellung 52: Positive Eigenschaften JGS,  
Kategorie Erreichbarkeit / Lage**

n= 163  
 davon diese Frage gar nicht beantwortet 1  
 davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet 9

	genannt	nicht genannt
Schule liegt nahe	<u>5</u>	148
	<u>5</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

**Darstellung 53: Positive Eigenschaften JGS,  
kategoriale Verteilung der Antworten**



Anmer-  
 kungen:  
 n= 163;  
 Mehr-  
 fachnen-  
 nungen  
 möglich

■ Ausstattung Schule; 12; 4,3%	■ Erreichbarkeit / Lage; 5; 1,8%
■ Organisation / Schulstruktur; 43; 15,4%	■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 123; 44,1%
■ Sozialer Umgang / Sozialer Aspekt; 96; 34,4%	

## 8.2.10 Negative Eigenschaften JGS

**Darstellung 54: Welche negativen Eigenschaften können Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen der JGS zuordnen? (Frage 29 im Fragebogen.**

**Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich)**

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
Probleme mit Lehrern	23	109
inkompetente Lehrer	16	116
zu viel Druck, Streß	15	117
zu wenig Info an Eltern und Schüler	9	123
Ausstattung Schule	9	123
zu viel Unterrichtsausfall	7	125
technische Ausstattung schlecht	7	125
zu wenig Unterstützung durch Lehrer	6	126
Cafeteria schlecht	6	126
zu hohes Niveau	5	127
Feedback nicht ausreichend	5	127
Methoden sind ineffektiv	5	127
Frontalunterricht ist langweilig	3	129
PC-Raum nicht zugänglich	3	129
zu kurze Pausen	3	129
zu wenig Sportangebote	3	129
Selbstverwirklichung kommt zu kurz	3	129
Leistungen schlechter geworden	3	129
zu viele Hausaufgaben	3	129
Probleme mit Mitschülern	3	129
Klausurenfolge zu dicht	3	129
fehlende Motivation	2	130
mündliche Mitarbeit zu hoch bewertet	2	130
Toiletten sind schmutzig	2	130
beschränkte LK-Wahl und Kombination	2	130
zu viele Aufgaben im Unterricht	1	131
zu wenig Pausen	1	131
zu wenig Info über SV	1	131
Stundenplan	1	131
zu viele Lehrerwechsel	1	131
schlechte Lern- und Konzentrationsbedingungen	1	131
anfangs schlechte Orientierung	1	131
<b>Anzahl der Nennungen insgesamt</b>	<b>155</b>	

Kategorien

Leistung	25	16,1%
Unterrichtsgestaltung/Lernbedingungen	32	20,6%
Sozialer Umgang/Soziale Aspekte	42	27,1%
Organisation/Schulstruktur	29	18,7%
Ausstattung Schule	27	17,4%
Erreichbarkeit/Lage	0	0,0%
<b>Anzahl der Nennungen gesamt</b>	<b>155</b>	<b>100,0%</b>

## Darstellung 55: Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Leistungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
zu viel Druck, Streß	15	117
zu hohes Niveau	5	127
Leistungen schlechter geworden	3	129
fehlende Motivation	2	130
	<u>25</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 56: Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
zu wenig Unterstützung durch Lehrer	6	126
Feedback nicht ausreichend	5	127
Methoden sind ineffektiv	5	127
Selbstverwirklichung kommt zu kurz	3	129
Frontalunterricht ist langweilig	3	129
zu viele Hausaufgaben	3	129
Klausurenfolge zu dicht	3	129
mündliche Mitarbeit zu hoch bewertet	2	130
zu viele Aufgaben im Unterricht	1	131
schlechte Lern- und Konzentrationsbedingungen	1	131
	<u>32</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 57: Negative Eigenschaften JGS, Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
Probleme mit Lehrern	23	109
inkompetente Lehrer	16	116
Probleme mit Mitschülern	3	129
	<u>42</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

## Darstellung 58: Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Organisation / Schulstruktur

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
zu wenig Info an Eltern und Schüler	9	123
zu viel Unterrichtsausfall	7	125
zu kurze Pausen	3	129
zu wenig Sportangebote	3	129
beschränkte LK-Wahl und Kombination	2	130
zu wenig Pausen	1	131
zu wenig Info über SV	1	131
Stundenplan	1	131
zu viele Lehrerwechsel	1	131
anfangs schlechte Orientierung	1	131
	<u>29</u>	

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

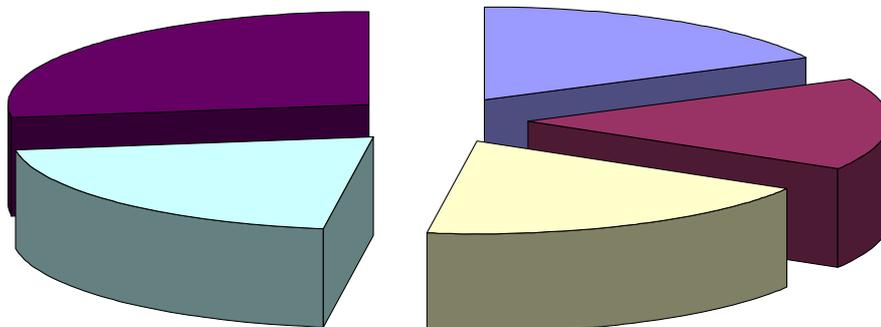
## Darstellung 59: Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Ausstattung der Schule

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

n=	163	
davon diese Frage gar nicht beantwortet	1	
davon mit "Keine" oder ähnlich geantwortet	30	
	genannt	nicht genannt
Ausstattung Schule	9	123
technische Ausstattung schlecht	7	125
Cafeteria schlecht	6	126
PC-Raum nicht zugänglich	3	129
Toiletten sind schmutzig	2	130
	<u>27</u>	

Zu der Kategorie Erreichbarkeit / Lage ließen sich keine Antworten zuordnen.

## Darstellung 60: Negative Eigenschaften JGS, kategoriale Verteilung der Antworten



Anmerkungen:  
n= 163;  
Mehrfachnennungen möglich

■ Ausstattung Schule; 27; 17,4%	■ Leistung; 25; 16,1%
■ Organisation / Schulstruktur; 29; 18,7%	■ Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen; 32; 20,6%
■ Sozialer Umgang / Sozialer Aspekt; 42; 27,1%	

### **8.3 Weitere Befunde**

Im Folgenden sollen weitere Befunde, die sich aus der statistischen Datenanalyse weiterer ausgewählter Items des Fragebogens ergeben haben, kurz beschrieben werden.

Im Hinblick darauf, wie sich die Schüler in den verschiedenen Arbeitsbereichen fachlich auf die jetzigen Anforderungen in der Sek. II vorbereitet fühlen, ergaben sich auf einer Intervall-Skala von 1 = nicht genügend bis 6 = gut folgende Mittelwerte:

Im Hinblick auf die Vorbereitung im sprachlichen Bereich betrug der Mittelwert  $M= 3,87$  ( $SD=1,6$ ) bei  $n=162$ .

Im Hinblick auf die Vorbereitung im gesellschaftskundlichen Bereich betrug der Mittelwert  $M= 4,1$  ( $SD= 1,33$ ) bei  $n=162$ .

Im Hinblick auf die Vorbereitung im künstlerisch-musischen Bereich betrug der Mittelwert  $M= 3,4$  ( $SD= 1,6$ ) bei  $n=161$ .

Im Hinblick auf die Vorbereitung im mathematischen Bereich betrug der Mittelwert  $M= 4,2$  ( $SD= 1,6$ ) bei  $n=162$ .

Im Hinblick auf die Vorbereitung im naturwissenschaftlichen Bereich betrug der Mittelwert  $M= 4,04$  ( $SD= 1,45$ ) bei  $n=162$ .

Bei der Frage nach der Unterrichtsgestaltung ergaben sich auf einer Intervall-Skala von 1 = sehr häufig bis 6 = nie folgende Mittelwerte:

Lehrervortrag

$M= 2,54$  ( $SD= 1,02$ )

Lehrergelenktes Unterrichtsgespräch

$M= 2,1$  ( $SD= 0,96$ );  $n=162$

Gruppen- und Partnerarbeit

$M=2,48$  ( $SD=1,00$ );  $n=162$

Projektarbeit

M=3,72 (SD=1,09); n=159

Offene Arbeits- und Lernformen wie Stationenlernen, Lernzirkel

M=3,8 (SD=1,13); n=161

Bei der Frage nach der Wichtigkeit auf einem Oberstufengymnasium vorwiegend mit Gleichaltrigen zusammen sein zu können, ergab sich auf einer Intervall-Skala von 1 =trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft vollkommen zu der Mittelwert M=4,5 (SD=1,38) bei n=161.

Bei der Frage nach der Wichtigkeit auf einem Oberstufengymnasium größere Kurswahlmöglichkeiten zu haben, ergab sich auf einer Intervall-Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 6=trifft vollkommen zu der Mittelwert M=4,82 (SD=1,26) bei n=160.

## 9 Diskussion der Ergebnisse

Allein der Blick auf die Stichprobenbeschreibung ( $n=163$ ) ermöglicht bereits interessante, grundlegende Aussagen in Bezug auf die soziale Zusammensetzung des befragten Jahrgangs: Nur neun Mütter und zwölf Väter haben demnach einen Hauptschulabschluss, aber 102 Mütter und 99 Väter konnten mit dem (Fach-) Abitur den höchsten schulischen Bildungsabschluss erreichen und vereinen damit auch das höchste, hier gemessene institutionalisierte kulturelle Kapital auf sich. Diese Zahlen, verbunden mit der über die Muttersprache erhobenen geringen Anzahl von nur sieben in der Stichprobe vertretenen Schülern mit Migrationshintergrund, lassen darauf schließen, dass die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems, die auch vor Gesamtschulen, aus der sich die vorliegende Stichprobe vorwiegend rekrutiert, keineswegs Halt macht, sich in der Zusammensetzung des Jahrgangs durchaus niederschlägt. Insofern müssen Annahmen im Hinblick auf eine besonders heterogene Schülerschaft dahingehend differenziert betrachtet werden, als dass diese hier eher bloß strukturell auf die Vielzahl der verschiedenen Herkunftsschulen und nicht unbedingt vermehrt auf bildungsgangbezogene Unterschiede zurückgeführt werden können.

Im Hinblick auf die mittels der bivariaten Korrelationsanalyse überprüften Hypothese, wonach zwischen der Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Einschätzung der Lernatmosphäre ein Zusammenhang bestehe, kann eine Wirkungskraft zwischen den Variablen zwar bestätigt werden, diese fällt aber eher gering aus. Insofern ist im Zusammenspiel mit der Deutung der jeweils einzelnen statistischen Werte zu den zum Index „Schüler-Lehrer-Beziehung“ gehörenden Dimensionen Vertrauen, Interesse, Aufgeschlossenheit und Anerkennung als Komponenten operationalisierten schulischen Sozialkapitals festzustellen, dass hier insgesamt jeweils Mittelwerte zwischen  $M=4,1$  und  $M=4,4$  erreicht werden konnten, wobei der Wert 6 jeweils die positivste Ausprägung darstellte. So erscheint die Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem ihr hier zugrunde liegenden Konzept des schulischen Sozialkapitals durchaus effektiv, wenngleich in Richtung der durch die Schüler erlebten Lernatmosphäre noch ausbaufähig. Trotz dieser Feststellung liegt der Mittelwert bei der Einschätzung der Arbeits- und Lernatmosphäre mit  $M=4,9$  ( $SD=1,0$ ) recht hoch und ist offenbar auf in dieser Untersuchung nicht berücksichtigte Effekte, etwa besonders gute Peerbeziehungen, zurückzuführen. Auch das Bewusstsein für die Bedeutung des Schulklimas auf den Lernerfolg scheint bei einem ebenfalls recht hohen Mittelwert von  $M=4,9$  ( $SD=1,0$ ) gegeben, was dafür spricht, dass die Schüler der Stichprobe im Schulalltag im Sinne des schulischen Sozialkapitals eher darum bemüht sein könnten, das Schulklima über möglichst intakte Beziehungsstrukturen und per-

sönliches Engagement im Sinne der Gemeinschaft aufrecht erhalten zu wollen.

Im Hinblick auf die Fragestellung zu der Auswertung der offenen Items, die hier nicht in all ihren Facetten diskutiert werden kann, lässt sich feststellen, dass sich das angelegte, sehr offen gehaltene Kategorienschema als hilfreich und ausreichend erwies, als es darum ging, die Antworten möglichst aufschlussreich auszuwerten.

Es zeigte sich, dass soziale Aspekte des schulischen Lebens sich bei der Bewältigung der Statuspassage des Übergangs in die Sekundarstufe II, in die die Dimensionen des schulischen Sozialkapitals aufgrund ihrer Abhängigkeit von Beziehungsstrukturen einzuordnen sind, als durchaus wichtig erwiesen, wenngleich leistungs- und unterrichtsbezogene Aspekte insgesamt eine deutlich größere Rolle spielten, was wohl auch auf die veränderte Bildungslandschaft und die als Merkmal ausgewiesene Leistungsorientiertheit der JGS sowie den sozioökonomischen Hintergrund vieler Schüler und den damit an sie gestellten Erwartungen zurückzuführen ist. Dabei zeigten sich zwei Tendenzen: Einerseits befürchteten recht viele Schüler vor dem Wechsel in die JGS, dem Leistungsdruck nicht standhalten zu können, andererseits war der Wunsch, das Abitur an einer Schule mit „gutem Ruf“ und „hohem Niveau“ zu machen, mindestens ebenso stark. Im Hinblick auf mit dem Wechsel verbundene Hoffnungen lassen sich neben der häufigen Antwort zum Erreichen des Abiturs als Ziel der gymnasialen Oberstufe zwei weitere häufig genannte Antworten ausmachen: Nettere, bessere Lehrer und ein sozialer Neuanfang verbunden mit besserem Unterricht sollten her. Die Befürchtungen im Hinblick auf den Wechsel konzentrierten sich mehrheitlich auf die Angst vor besagtem Leistungsdruck, Notenverschlechterung und Problemen mit neuen Klassenkameraden, was einmal mehr die Dominanz der leistungsorientierten und sozialen Aspekte deutlich macht, aber auch mit der ganz neuen, noch nicht bekannten Zusammensetzung der Jahrgangsstufe aus so vielen unterschiedlichen Herkunftsschulen zu begründen ist. Noch konkreter fielen die Antworten aus, als die Schüler ihre Probleme in den ersten Monaten an der neuen Schule schilderten: Hier nahm die Kategorie Organisation/Schulstruktur den Spitzenwert ein, was vor allem auf die vielfach nicht geglückte Orientierung im Gebäude und die „grundlegende“ Anpassung an die neue Lernumwelt zurückzuführen ist. Aber auch zu strenge Lehrer, schwerer Stoff und schwer zu erschließende neue Nahebeziehungen machten den Elftklässlern vor allem Probleme. Immerhin 17 Schüler gaben an, gar keine Probleme gehabt zu haben. Die Zahl der „Keine-Antworten“ stieg beim nächsten offenen Item noch einmal kräftig an. 30 der 163 Schüler gaben an, „keine Verbesserungsvorschläge“ zur Gestaltung der Einführungsphase zu haben, was als recht aussagekräftige Größe zur Schulzufriedenheit herangezogen werden kann. Immerhin besteht ein großer Unterschied darin, ob ein Schüler eine solche Frage einfach unbeantwortet

lässt oder eben mit „keine“ antwortet.

Dennoch wünschen sich die anderen Schüler vor allem eine größere Anzahl von Kennenlernveranstaltungen, darüber hinaus fächert sich die Antwort in insgesamt 32 verschiedene Variablen auf, was noch einmal den stark subjektiven Charakter von Wahrnehmungen und entsprechenden Optimierungswünschen zeigt. Das macht sich auch deutlich an den Antworten zu den beiden abschließenden Fragen des Erhebungsinstrumentes bemerkbar: Wiederum antworteten 30 Schüler scheinbar bewusst mit „keine“, als es darum ging, auf der Grundlage der ersten Monate an der JGS gesammelte negative Erfahrungen niederzuschreiben. Allerdings nahm hier in auffälliger Weise die Kritik an den Lehrkräften zu: 23 Nennungen beinhalteten „Probleme mit Lehrern“ sowie 16 „inkompetente Lehrer“. Auch zu viel Druck und Stress kamen hier als Antworten im Vergleich recht häufig vor. „Keine“ positiven Eigenschaften wiesen neun Schüler der JGS zu, dafür relativierte sich aber die Kritik an den Lehrern mit dem hier erfolgten Lob: 38 Nennungen bezogen sich auf „kompetente und freundliche Lehrer“, sowie 72 auf das als positiv erlebte Schulklima sowie die Lernatmosphäre, 35 Nennungen beinhalteten explizit die guten Lehrer-Schüler-Verhältnisse. Als sehr interessant erweist sich die Tatsache, dass gerade bei der Frage nach den positiven Eigenschaften der JGS keine Nennung in den Bereich Leistung fiel, was dafür sprechen könnte, dass die eingangs betonte Leistungsorientiertheit bei den Antworten zu Hoffnungen und Befürchtungen sich für die Schüler eher als Bedingung aus der gegenwärtigen Gestaltung der Bildungslandschaft ergibt.

Bezogen auf das Design des Erhebungsinstrumentes muss festgestellt werden, dass zu viele offene Items die Fragebogenstruktur dominierten, was dazu führte, dass die Motivation der Teilnehmer, die Fragen tatsächlich ausführlich zu beantworten, nicht durchgehend aufrecht erhalten werden konnte, was sich besonders an der fehlenden Beantwortung der offen angelegten Fragen zeigt. Die gestellten Fragen aber und auch die Operationalisierung des schulischen Sozialkapitals erwiesen sich für das angelegte, eher als Basis weiterer Untersuchungen zu verstehende, Forschungsinteresse als zielführend und aussagekräftig. Im Hinblick auf mögliche weitere Untersuchungen wäre es aber empfehlenswert, das schulische Sozialkapital nicht allein in seiner Auswirkung auf die erlebte Lernatmosphäre erheben zu wollen, sondern einen Schritt weiter zu gehen und auch die Leistung der Schüler als mögliche, messbare Größen der Wirkungskraft unterstützender Lernbedingungen heranzuziehen, möglichst im Zusammenspiel mit weitergreifenden Instrumenten zur Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds, um die Stichprobe nach verschiedenen Merkmalen differenzieren zu können und so zu noch aussagekräftigeren Ergebnissen zu gelangen.

## 10 Abschließende Betrachtungen

Die vorliegende Untersuchung rückte neben dem Interesse an der als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben dienenden Gewinnung von ersten Erkenntnissen darüber, wie sich der Übergang in die Sekundarstufe II aus Schülersicht darstellt, insbesondere die vertrauensbasierte Lehrer-Schüler-Beziehung als unterstützende Lernbedingung im Sinne des schulischen Sozialkapitals in den Fokus. Als Ausgangspunkt der Untersuchung kann die in Anlehnung an das „cultural mobility model“ formulierte Annahme gelten, wonach Schulen, die in ihr soziales Kapital investieren, dazu beitragen können, Schüler unabhängiger von ihrem soziokulturellen Hintergrund zu machen und so zur Chancengleichheit beizutragen. Von besonderer Bedeutung war hier im Hinblick auf das soziale Kapital als in Beziehungsstrukturen verankerter Ressource die Überlegung, dass gerade die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die als eine der wichtigsten außerfamiliären Dimensionen zur Weitergabe und zum Austausch von Fertigkeiten und Wissen betrachtet werden kann, sich grundsätzlich gut dazu eignet, im Sinne der Coleman'schen Kompensationsthese unabhängig vom Elternhaus kulturelles und soziales Kapital weiterzugeben.

Das allerdings setzt voraus, dass Lehrer sich der laut Bourdieu gerade auch in der Institution Schule vollziehenden Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit bewusst werden und in diesem Bewusstsein gezielt versuchen, eben diese Mechanismen auszuschalten und stattdessen in einem Klima des Vertrauens und der Kooperationsbereitschaft dazu beitragen, ihre Überlegenheit, die sich über die in der Schule wirkende Machtasymmetrie und ihren Wissensvorsprung äußert, dazu zu nutzen, mögliche herkunftsgeprägte Nachteile ihrer Schüler einer trotz aller die Bildungslandschaft dominierenden Leistungsorientiertheit im Sinne einer „individuellen Verlebendigung“ der institutionellen Rahmenbedingungen auszugleichen und auch darüber hinaus im Hinblick auf lernerleichternde Strukturen zu wirken. Nun erscheint dieser Ansatz gerade im Lichte des hier genauer untersuchten für Schüler als Statuspassage zu betrachtenden Wechsels zur Sekundarstufe II als bereit gestellte Übergangsressource von besonderer Wichtigkeit, da er grundsätzlich dazu geeignet scheint, sich über eine positive Interaktion zwischen Schülern und Lehrern direkt auf die wahrgenommene Lernatmosphäre und damit in einem nächsten Schritt auch auf Motivation, Leistung und soziale Integration der Schüler auszuwirken. Zumindest konnte mittels der hier angestellten Untersuchungen eine gewisse Wirkungskraft der über die Konstrukte Vertrauen, Anerkennung, Interesse und Aufgeschlossenheit konkret als Ausprägung schulischen Sozialkapitals operationalisierten Lehrer-Schüler-Beziehung nachgewiesen werden, die allerdings weiter differenzierende Untersu-

chungen zum Sozialkapital-Ansatz als möglicher Antwort auf Probleme von Schule und Bildung notwendig macht. Schließlich kann und soll sich eine Investition in das soziale Kapital nicht nur für die direkt in den entsprechenden Strukturen verankerten beteiligten Personen auswirken, sondern auch kollektiv gewinnbringend für die Gemeinschaft.

Gerade auch in der Schule kann das gelingen, wenn sich über Vertrauen und Anerkennung und damit einhergehenden Erwartungen und Verpflichtungen ein Normensystem etablieren kann, das sich positiv auf die Stabilität von Netzwerken auswirkt und so stetig zur Vermehrung des sozialen Kapitals beiträgt. Soziales Kapital schafft soziales Kapital und stellt so im Sinne des „cultural mobility models“ auch einen Ansatz dar, das sich stets selbst befeuernde System der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu durchbrechen und für eine tatsächlich wirksam werdende Chancengleichheit zu sorgen. Dann kann es möglich werden, dass in einigen Jahren mehr Schüler mit Migrationshintergrund oder Schüler deren Eltern „nur“ einen Hauptschulabschluss haben, es überhaupt bis in die gymnasiale Oberstufe schaffen. Erst dann wird nicht mehr vorwiegend das Elternhaus als entscheidende Größe des Bildungserfolgs in Deutschland wirken.

## 11 Literaturverzeichnis

- Asdonk, Jupp/Glässing, Gabriele (2008): Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria: Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung, selbstständiges Lernen. Weinheim, Basel, 137-156.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehman, Rainer (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Berlin u.a.
- Bosse, Dorit (1998): Gestaltungsformen einer veränderten gymnasialen Oberstufe. In: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard, Bosse, Dorit (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe – Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung. Weinheim, Basel, 101-125.
- Bosse, Dorit (2009): Zur Zukunft des allgemeinbildenden Gymnasiums. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, 15-28.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, 183-198.

- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt a. M.
- Burt, Ronald S. (1988): The Stability of American Markets. In: The American Journal of Sociology 94, 356-395.
- Coleman, James (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology 94: Supplement, 95-120.
- Coleman, James (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000: ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Diekmann, Andreas (1993): Sozialkapital und das Kooperationsproblem in sozialen Dilemmata. In: Analyse & Kritik 15, 22-35.
- Diekmann, Andreas (2007): Dimensionen des Sozialkapitals. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital - Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden, 47-65.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim
- Dika, Sandra/ Singh, Kusum (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature: A critical synthesis. In: Review of Educational Research 72, 31-60.
- Diewald, Martin (1986): Sozialkontakte und Hilfeleistungen in informellen Netzwerken. In: Glatzer, W./Berger-Schmitt, R. (Hrsg.): Haushaltsproduktion und Netzwerkhilfe. Frankfurt, 51-84.
- Eder, Ferdinand (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck.

- Eder, Ferdinand (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen.
- Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim, Basel.
- Franzen, Axel/Freitag, Markus (2007): Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital - Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden, 7-22.
- Freitag, Markus (2004): Das Konzept des Sozialkapitals und Ansätze zu seiner Messung. In: Wilbers, Karl (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld, 7-24.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 585-601.
- Gehmacher, Ernst (2003): Sozialkapital - Theoretische Grundlagen. Bericht über die Tagung „Measuring Social Capital“. Budapest. 21.-23. Mai 2003. In: SWS-Rundschau (43. Jg.) Heft 3/2003, 311-320.
- Gehmacher, Ernst (2004): Sozialkapital zwischen Wirtschaftsliberalismus und sozialer Romantik. Tagung Sozialkapital und nachhaltige Entwicklung.  
<http://www.umwelt.net.at/article/articleview/26514/1/8025> (20.10.2010)
- Gehmacher, Ernst (2005): Sozialkapital – Eine Einführung.  
<http://www.umwelt.net.at/article/articleview/26519/1/7804> (20.10.2010)

- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology 78, 1360-1380.
- Granovetter, Mark (1974): Getting a Job. Chicago.
- Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.) (2001): PISA-Plus 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck.
- Hanifan, L. J. (1916): The rural school community center. In: Annals of the American Academy of Political and Social Science 67, 130-138.
- Hargreaves, A. (2000): Mixed Emotions: Teacher's Perceptions of their Interactions with Students. In: Teaching and Teacher Education, 16 (8), 811-826.
- Hellmer, Julia (2004): Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. Hamburg.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2009): Oberstufen- und Abiturverordnung vom 24. Juli 2009. Wiesbaden.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2009): Abitur in Hessen - Ein guter Weg. Eine Informationsbroschüre zur OAVO für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums. Wiesbaden.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Soziales Schulklima aus der Schülersicht – Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In: Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen, 173-196.
- Holzer, Brigitte/ Marth, Julia, van de Wetering, Denis (2007) (Hrsg.): Partizipation als Indikator für schulisches Sozialkapital in der Oberstufe? Versuch einer methodischen Annäherung an das Konstrukt des schulischen Sozialkapitals. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel, 103 – 117.
- Huber, Ludwig (2008): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sol-

- len Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, 107-124.
- Ittel, Angela/Raufelder, Diana (2008): Lehrer und Schüler als Bildungspartner – Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen.
- Jacob-Grimm-Schule (2010): Informationsschrift für die Einführungsphase der JGS 2010. Kassel
- Jacob-Grimm-Schule (2007) Schulprogramm.  
<http://www.jgs-kassel.de> (07.12.2010)
- Jacobs, Jane (1961): The Uses of City Neighbourhoods. In: The Death and Life of Great American Cities. London, 29-54.
- Jungbauer-Gans, Monika (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie 33, 375-397.
- Jungbauer-Gans, Monika (2009): Kulturelles und soziales Kapital als Übergangsressource. In: TriOS, (4) 2009, 1, 119-133.
- Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (2008): Zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – Eine Einleitung. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim, Basel, 7-17.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (2008): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.08.2008. Bonn.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) / BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.

- Koch, Katja (2004): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 549-567.
- Köller,Olaf/Watermann,Rainer/Trautwein,Ulrich/Lüdtke,Oliver (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA- Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen.
- Kriesi, Hanspeter (2007): Sozialkapital. Eine Einführung. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital - Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden, 23-47.
- Lehmann,Rainer/ Hunger,Susanne/ Ivanov, Stanislaw/ Gänsfuß, Rüdiger (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg.
- Loury, Glenn C. (1977): A Dynamic Theory of Racial Income Differences. In: Wallace, Phyllis/La Monde, Annette (Hrsg.): Women, Minorities and Employment Discrimination. Lexington, 153-186.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Moos, Rudolf H./Trickett, Edison J. (1979): Classroom Environment Scale Manual. Palo Alto.
- Morgan, Stephen L./Sørensen, Aage B. (1999): Parental Networks, Social Closure and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. In: American Sociological Review 64, 661-681.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Psychologie
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Homepage.

unter <http://www.uni-bielefeld.de/OSK/> (12.12.2010)

Osborne, Margery D. (1999): *Examining Science Teaching in Elementary School from the Perspective of a Teacher and Learner*. New York, London.

Preisendörfer, Peter/Voss, Thomas (1988): *Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke. Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen*. In: *Soziale Welt* 39, 104–119.

Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton.

Putnam, Robert D. (1995): *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. *Journal of Democracy* 6, 65-78.

Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York.

Radinger, Regina (2005): *Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse*. In: *Statistische Nachrichten* 4/2005. *Statistik Austria*, 316-328.

Raufelder, Diana (2007): *Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess*. Marburg.

Raufelder, Diana (2010): *Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit*. In: Ittel, Angela/Merkens, Hans/Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 2008/9*. Wiesbaden, 183-199.

Ream, Robert (2003). *Counterfeit social Capital and Mexican American Underachievement*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Fall, 2003, Vol. 25, No. 3, 237-262.

Roeder, Peter M./ Schmitz, Bernhard (1995): *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Berlin.

Roeder, Peter M. (1997): *Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundar-*

stufe. In: Weinert, Franz E. / Helmke A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 405-423.

Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden.

Saldern, Matthias von/Littig, K.E. (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima. Weinheim.

Schnabel, Kai Uwe/Schwippert, Kurt (2000): Schichtenspezifische Einflüsse am Übergang auf die Sekundarstufe II. In: Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehman, Rainer (Hrsg.): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen, 261-281.

Schultheis, Franz (2008): Pierre Bourdieus Konzeptualisierung von „Sozialkapital“. Sozialkapital: Zur Genealogie des Gedankens. In: Jahrbuch für Ökonomie und Gesellschaft 20, 17-42.

Schweer, Martin (2008) (Hrsg.). Lehrer- Schüler- Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (2. völlig überarbeitete Aufl.) Wiesbaden.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Homepage Forschungsprojekt Nahtstelle Transition.  
<http://www.nahtstelle-transition.ch> (12.12.2010)

Seeley, John/Sim, A.R./Loosely, E.W. (1956): Crestwood Heights: A Study of the Culture of Suburban Life. New York.

Stecher, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen – Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden, 135-154.
- Uslaner, Eric M. (1999a): Trust But Verify: Social Capital and Moral Behavior. In: Social Science Information 38, 29-56.
- Uslaner, Eric M. (1999b): Morality Plays: Social Capital and Moral Behavior in Anglo-American Democracies. In: Van Deth, Jan/Maraffi, Marco/Newton, Kenneth/Whiteley, Paul (Hrsg.): Social Capital and European Democracy. London, 1997-220.
- Wellman, Barry/Wortley, Scot (1990): Different Strokes from different Folks: Community Ties and Social Support. In: The American Journal of Sociology 96, 558-588.
- Whitely, Paul F. (2000): Economic Growth and Social Capital. In: Political Studies 48, 443-466.
- Wilbers, Karl (2004a): Schule und Sozialkapital - Eine Übersicht über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Konzept Sozialkapital unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung. In: Wilbers, Karl (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen – Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von Schulen. Bielefeld, 25-44.
- Wilbers, Karl (2004b): Die Bedeutung von Berufsbildnetzwerken – Lehr-/lerntheoretische, institutionell-systemische, ökonomische Perspektiven auf ein aktuelles Konzept der Berufsbildungsforschung. In: Wilbers, Karl (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen – Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von Schulen. Bielefeld, 67-90.
- Zangerle, Heinz (2004): Einfach erziehen. Die Alternative zu Kuschelpädagogik und Psycho-boom. Wien.

## 12 Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1 (Seite 61):

Zusammenhang "Lernatmosphäre insgesamt und Lehrer-Schüler-Verhältnis insgesamt", bivariate Korrelationsanalyse

Darstellung 2 (Seite 63):

Welche Hoffnungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS ?  
(Frage 7 im Fragebogen)

Darstellung 3 (Seite 64):

Hoffnungen Wechsel, Kategorie Leistung

Darstellung 4 (Seite 64):

Hoffnungen Wechsel, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 5 (Seite 65):

Hoffnungen Wechsel, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 6 (Seite 65):

Hoffnungen Wechsel, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 7 (Seite 66):

Hoffnungen Wechsel, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

Darstellung 8 (Seite 66):

Hoffnungen Wechsel, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 9 (Seite 67):

Welche Befürchtungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS ? (Frage 8 im Fragebogen)

Darstellung 10 (Seite 68):

Befürchtungen Wechsel, Kategorie Leistung

Darstellung 11 (Seite 68):

Befürchtungen Wechsel, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 12 (Seite 69):

Befürchtungen Wechsel, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 13 (Seite 69):

Befürchtungen Wechsel, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 14 (Seite 70):

Befürchtungen Wechsel, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

Darstellung 15 (Seite 70):

Befürchtungen Wechsel, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 16 (Seite 71):

Bitte schreiben Sie mit ein paar Sätzen auf, welche Probleme sich Ihnen in den ersten Wochen und Monaten auf der JGS im Unterricht und in der Schule insgesamt stellen.

(Frage 9 im Fragebogen)

Darstellung 17 (Seite 72):

Probleme erste Monate, Kategorie Leistung

Darstellung 18 (Seite 72):

Probleme erste Monate, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 19 (Seite 73):

Probleme erste Monate, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 20 (Seite 73):

Probleme erste Monate, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 21 (Seite 74):

Probleme erste Monate, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

Darstellung 22 (Seite 74):

Probleme erste Monate, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 23 (Seite 75):

Welche Vorschläge haben Sie, um die Einführungsphase an der JGS noch besser zu gestalten ?  
(Frage 10 im Fragebogen)#

Darstellung 24 (Seite 76):

Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 25 (Seite 76):

Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 26 (Seite 77):

Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 27 (Seite 77):

Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, Kategorie Ausstattung der Schule

Darstellung 28 (Seite 78):

Vorschläge Verbesserung Einführungsphase, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 29 (Seite 79):

Gab es Gründe, weshalb es für Sie wichtig war auf die Jacob-Grimm-Schule zu gehen? Falls ja, schreiben Sie diese bitte auf (Frage 12 im Fragebogen)

Darstellung 30 (Seite 80):

Gründe Wechsel JGS, Kategorie Leistung

Darstellung 31 (Seite 80):

Gründe Wechsel JGS, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 32 (Seite 80):

Gründe Wechsel JGS, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 33 (Seite 81):

Gründe Wechsel JGS, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 34 (Seite 81):

Gründe Wechsel JGS, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

Darstellung 35 (Seite 82):

Gründe Wechsel JGS, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 36 (Seite 83):

Haben Sie Wünsche oder Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Arbeits- und Lernatmosphäre an der JGS? (Frage 17 im Fragebogen)

Darstellung 37 (Seite 84):

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre,  
Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 38 (Seite 84):

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre, Kategorie Sozialer Umgang /  
Soziale Aspekte

Darstellung 39 (Seite 85):

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre, Kategorie Organisation /  
Schulstruktur

Darstellung 40 (Seite 85):

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre, Kategorie Ausstattung der  
Schule

Darstellung 41 (Seite 86):

Vorschläge zur Verbesserung der Arbeits- und Lernatmosphäre, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 42 (Seite 87):

Womit haben Sie beim Lernen die meisten Probleme? Benennen Sie Ihre Schwierigkeiten.  
(Frage 17 im Fragebogen)

Darstellung 43 (Seite 88):

Benennung Lernprobleme, Kategorie Leistung

Darstellung 44 (Seite 88):

Benennung Lernprobleme, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 45 (Seite 89):

Benennung Lernprobleme, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 46 (Seite 90):

Welche Form individueller Förderung wünschen Sie sich?  
(Frage 23 im Fragebogen)

Darstellung 47 (Seite 91):

Welche positiven/negativen Eigenschaften können Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen der JGS zuordnen? (Frage 29 im Fragebogen)

Darstellung 48 (Seite 92):

Positive Eigenschaften JGS, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 49 (Seite 92):

Positive Eigenschaften JGS, Kategorie Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 50 (Seite 93):

Positive Eigenschaften JGS, Kategorie Organisation / Schulstruktur

Darstellung 51 (Seite 93):

Positive Eigenschaften JGS, Kategorie Ausstattung der Schule

Darstellung 52 (Seite 94):

Positive Eigenschaften JGS, Kategorie Erreichbarkeit / Lage

Darstellung 53 (Seite 94):

Positive Eigenschaften JGS, kategoriale Verteilung der Antworten

Darstellung 54 (Seite 95):

Welche positiven/negativen Eigenschaften können Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen der JGS zuordnen?

(Frage 29 im Fragebogen)

Darstellung 55 (Seite 96):

Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Leistungen

Darstellung 56 (Seite 96):

Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Unterrichtsgestaltung / Lernbedingungen

Darstellung 57 (Seite 97):

Negative Eigenschaften JGS, Sozialer Umgang / Soziale Aspekte

Darstellung 58 (Seite 97):

Negative Eigenschaften JGS, Kategorie Ausstattung der Schule

Darstellung 59 (Seite 98):

Negative Eigenschaften JGS, kategoriale Verteilung der Antworten

## 13 Abkürzungsverzeichnis

Folgende Abkürzungen werden im Textteil der Arbeit, in den Abbildungen und im Anhang verwendet:

JGS = Jacob-Grimm-Schule, Kassel

KMK = Kultusministerkonferenz

LAU = Aspekte der Lernausgangslage

OAVO = (hessische) Oberstufen- und Abiturverordnung

OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

PISA = Programme for International Student Assessment

SPSS = Statistical Package for the Social Sciences

SSCI = Social Science Citation Index

## „11er-Fragebogen JGS“

*Bitte nehmen Sie sich etwas Zeit und versuchen Sie, die nachfolgenden Fragen ausführlich zu beantworten.*

*Der Fragebogen wird in Kooperation mit der Universität Kassel ausgewertet. Selbstverständlich können Sie sich darauf verlassen, dass Ihre Antworten nicht Ihrer Person zugeordnet werden und somit der Datenschutz vollständig gewahrt ist. Das Ergebnis der Gesamtbefragung der Jahrgangsstufe 11 wird den Tutoren zur Verfügung gestellt und soll in der Tutorienstunde besprochen werden.*

### **I. Allgemeine Fragen**

1. Geschlecht:       männlich                       weiblich
  
2. Geben Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Eltern an:  
Mutter:  Hauptschulabschluss  Realschulabschluss  (Fach-)Abitur  
Vater:  Hauptschulabschluss  Realschulabschluss  (Fach-)Abitur
  
3. Ist Deutsch Ihre Muttersprache?  
 ja       nein, sondern: \_\_\_\_\_
  
4. Geben Sie bitte an, von welcher Herkunftsschule (Schultyp) Sie kommen:  
 Gesamtschule, G-Zweig       Gesamtschule, R-Zweig  
 integrierte Gesamtschule       Realschule       andere Schulform
  
5. Mit welchen Noten haben Sie ihre Herkunftsschule in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik verlassen?  
Deutsch: \_\_\_\_      Englisch: \_\_\_\_      Mathematik: \_\_\_\_
  
6. Meine Orientierungskurse an der JGS sind aus dem ...  
 Aufgabenfeld I (Sprachen)                       Aufgabenfeld I (Musisch-Künstlerisch)  
 Aufgabenfeld II (Gesellschaftswissenschaften)  
 Aufgabenfeld III (Mathematik/Naturwissenschaften)

### **II. Fragen zum Übergang**

7. Welche Hoffnungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS?
  
8. Welche Befürchtungen hatten Sie in Bezug auf den Wechsel zur JGS?
  
9. Bitte schreiben Sie mit ein paar Sätzen auf, welche Probleme sich Ihnen in den ersten Wochen und Monaten auf der JGS im Unterricht und in der Schule insgesamt stellten.
  
10. Welche Vorschläge haben Sie, um die Einführungsphase an der JGS noch besser zu gestalten?

11. Mir war es besonders wichtig, dass ich auf ein Oberstufengymnasium gehen konnte,

A) ... da ich hier vorwiegend mit Gleichaltrigen zusammen sein kann,

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

B) ... um größere Kurswahlmöglichkeiten zu haben

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

12. Gibt es Gründe, weshalb es für Sie wichtig war, auf die Jacob-Grimm-Schule zu gehen? Falls ja, schreiben Sie diese bitte auf:

13. Wenn Sie an die verschiedenen Arbeitsbereiche denken: Wie gut fühlen Sie sich durch die Sek. I fachlich auf die jetzigen Anforderungen in der Sek. II vorbereitet?

A) im sprachlichen Bereich

nicht genügend	1	2	3	4	5	6	gut
----------------	---	---	---	---	---	---	-----

B) im gesellschaftskundlichen Bereich

nicht genügend	1	2	3	4	5	6	gut
----------------	---	---	---	---	---	---	-----

C) im künstlerisch-musischen Bereich

nicht genügend	1	2	3	4	5	6	gut
----------------	---	---	---	---	---	---	-----

D) im mathematischen Bereich

nicht genügend	1	2	3	4	5	6	gut
----------------	---	---	---	---	---	---	-----

E) im naturwissenschaftlichen Bereich

nicht genügend	1	2	3	4	5	6	gut
----------------	---	---	---	---	---	---	-----

### III. Die Lernatmosphäre an der JGS

14. Die Arbeits- und Lernatmosphäre an der JGS empfinde ich im Allgemeinen als...

sehr angenehm.	1	2	3	4	5	6	sehr unangenehm.
----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

15. Mit der Lernumgebung (Räume, Ausstattung, Sauberkeit etc.) bin ich...

sehr zufrieden.	1	2	3	4	5	6	unzufrieden.
-----------------	---	---	---	---	---	---	--------------

16. Das Schulklima an der JGS schätze ich für meinen persönlichen Lernerfolg ein als...

sehr wichtig.	1	2	3	4	5	6	völlig unwichtig.
---------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

17. Haben Sie Wünsche oder Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Arbeits- und Lernatmosphäre an der JGS?

18. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

a) Welche der folgenden Aussagen trifft für Ihr persönliches Lehrer-Schülerverhältnis an der JGS **überwiegend** zu?

	1	2	3	4	5	6	
Ich erfahre Anerkennung.							Ich erfahre keine Anerkennung.
Das Verhältnis ist persönlich und aufgeschlossen.							Das Verhältnis ist unpersönlich und abweisend.
Die L. interessieren sich für mich und meine Leistungsfähigkeit.							Die Lehrkräfte sind desinteressiert.

b) Wie würden Sie generell das Verhältnis zu ihren Lehrerinnen und Lehrern bezeichnen?

Ich habe großes Vertrauen.	1	2	3	4	5	6	Ich habe kein Vertrauen.
----------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------

### IV. Umgang mit Lernproblemen

19. Womit haben Sie beim Lernen die meisten Probleme? Benennen Sie Ihre Schwierigkeiten.

20. Wenn ich Lernprobleme habe, wende ich mich in erster Linie an...

- meinen Tutor/ meine Tutorin.
- die Schulleitung.
- meine Mitschülerinnen und Mitschüler.
- meine jeweiligen Fachlehrer und Fachlehrerinnen.
- die SV-Verbindungslehrerinnen und -lehrer.
- andere.
- Ich weiß nicht, an wen ich mich wenden kann.

21. Welche der folgenden Aussagen trifft **überwiegend** zu?

Meine Lehrerinnen und Lehrer sind meiner Einschätzung nach über meinen allgemeinen Leistungsstand...

sehr gut informiert.	1	2	3	4	5	6	schlecht informiert.
Möglichkeiten der Leistungsverbesserung werden...							
genau benannt.	1	2	3	4	5	6	nicht benannt.
Über Verschlechterungen meiner Leistungen werde ich...							
umgehend informiert.	1	2	3	4	5	6	nicht informiert.
Wenn ich Probleme oder Schwierigkeiten im Hinblick auf Lerninhalte haben, werden diese...							
präzise analysiert.	1	2	3	4	5	6	nicht analysiert.

22. Welche Anregungen und Wünsche haben Sie im Hinblick auf ein Feedback zu Ihren Leistungen im mündlichen und schriftlichen Bereich?

23. Welche Form individueller Förderung wünschen Sie sich?

24 A) Mir persönlich wäre es wichtig, dass es in einem Fach bzw. in Fächern, in dem ich schwach bin, Unterstützungskurse gibt, in denen ich meine Defizite ausgleichen kann.

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

24 B) Wenn ja, in welchen Fächern? .....

## V. Unterrichtspraxis

25. Wie wird Ihr Unterricht gestaltet?

Lehrervortrag							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie
Lehrgelenktes Unterrichtsgespräch							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie
Gruppen- und Partnerarbeit							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie
Projektarbeit							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie
Offene Arbeits- und Lernformen wie Stationenlernen, Lernzirkel							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie
Mischung verschiedener Arbeits- und Sozialformen in einer Unterrichtseinheit							
sehr häufig	1	2	3	4	5	6	nie

26 A) Die Anforderungen im Hinblick auf meine Arbeitsmethoden sind an der JGS deutlich höher als in der Sek. I.

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

26 B) Die Anforderungen im Hinblick auf meine Fachkompetenz sind an der JGS deutlich höher als in der Sek. I.

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

27. Ich muss in der Sek. II selbstständiger arbeiten als ich das in der Sek. I gewohnt war.

trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	trifft vollkommen zu
---------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

28 A. Haben Sie an der JGS bereits Erfahrungen mit virtuellen Lernangeboten (z.B. virtuelles Klassenzimmer, Lehrer-Homepage, Softwareeinsatz im Unterricht, Unterrichtsmaterialien online) gemacht?

O ja

O nein

28 B) Wenn ja,  
...welche positiven Erfahrungen?

...welche negativen Erfahrungen?

## **VI. Abschließende Fragen**

29. Welche positiven/negativen Eigenschaften können Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen der JGS zuordnen?

positive Eigenschaften:

negative Eigenschaften:

***Vielen Dank für die Mitarbeit!***