

Alexander Grob • August Flammer

Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme



Impressum:

Bern und Aarau, 1998

Herausgeber: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

ISBN 3-908117-24-2

Gestaltung: Harriet Höppner, Grafikerin, Zürich

Umbruch: Miriam Dalla Libera, Basel

Druckerei: Fasler Druck AG, Aarau

NFP 33

Pädagogisches Institut der Universität Bern

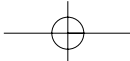
Muesmattstrasse 27

CH-3012 Bern

SKBF

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau



Alexander Grob • August Flammer

Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern

U m s e t z u n g s b e r i c h t



Nationales Forschungsprogramm 33

Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Die Umsetzungsberichte des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» wollen einem breiten Publikum die wichtigsten Ergebnisse, vor allem aber die Folgerungen und Umsetzungsperspektiven der einzelnen Projekte verdeutlichen.

Sie gliedern sich in die folgenden Kapitel:

- 1 Projektkoordinaten**
- 2 Ziele und zentrale Fragestellungen**
- 3 Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems**
- 4 Vorgehen und Methoden**
- 5 Wichtigste Ergebnisse**
- 6 Umsetzungstätigkeiten**
- 7 Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge**
- 8 Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit**
- 9 Veröffentlichungen aus dem Projekt**
- 10 Kontaktinstitutionen und -personen**
- 11 Buchveröffentlichungen des NFP 33**
- 12 Umsetzungsberichte**

Zu diesem Projekt ist das Buch erschienen:

Alexander Grob (Hrsg.): «Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?»
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Dieser Umsetzungsbericht wird ab Dezember 1998 auch in französischer Sprache unter dem Titel «Vie scolaire et contraintes des élèves en Suisse et en Norvège» erhältlich sein.

1. Projektkoordinaten

Titel: Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen (SNF-Projekt-Nr. 4033-35779)

Institution: Institut für Psychologie der Universität Bern; Pädagogisches Institut der Universität Bern; Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst der Universität Bern

Bearbeiter/Bearbeiterinnen: Prof. August Flammer, Hauptgesuchsteller; Prof. Françoise D. Alsaker, Mitgesuchstellerin; Prof. Wilhelm Felder, Mitgesuchsteller; Prof. Walter Herzog, Mitgesuchsteller; PD Dr. Alexander Grob, Mitgesuchsteller; Nancy M. Bodmer, Assistentin; Urs Tschanz, Assistent; Isabel Gilli, Mitarbeiterin; David Schmid, Mitarbeiter; Melanie Struss, Mitarbeiterin

Laufzeit: November 1993 – September 1996

2. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Kinder und Jugendliche sind heute mehr denn je zwischen Schule und Freizeit hin- und hergerissen. Die Ansprüche der Schule an die Schülerinnen und Schüler sind vielfältig und komplex, und das kaum zu überschaubare Freizeitangebot steht oftmals in Konkurrenz zur Schule. Dies kann dazu führen, dass auch die Freizeit der Schülerinnen und Schüler durchorganisiert und verplant ist. Um die Zeit der Kinder und Jugendlichen werben Eltern, Schule, Freunde, Sportclubs, Fernsehen, Musiklehrer, Tanzlehrer, Discos, die Freizeit-Konsumindustrie, überhaupt die ganze Gesellschaft. Die Vorstellung, dass der Schüleralltag aus Lernen in der Schule und Erholung ausserhalb der Schule besteht, ist heute zu einfach. Wir wollten verlässlicher wissen, *wer zusätzlich zur Schule Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler stellt und wieviel Zeit bzw. Energie die Schülerinnen und Schüler wofür aufwenden.* Eine zentrale Frage war, inwieweit ein *hoher Anspruch an die Zeit von Kindern und Jugendlichen auch zu Stresssymptomen* und zu einer Beeinträchtigung des physischen und psychischen Funktionierens führen kann. Die Funktionsfähigkeit von Kindern und Jugend-

lichen wird allerdings nicht nur durch den Zeitgebrauch erklärt, sondern auch durch die den Tätigkeiten zugemessene Bedeutung, durch die emotionale Involviertheit, durch Risikowahrnehmung, aber auch durch die persönlichen und sozialen Ressourcen sowie durch die Umweltgegebenheiten. Um diesen Fragenkomplex zu beantworten, untersuchten wir *die wahrgenommene und die tatsächliche Belastung* von Kindern und Jugendlichen und die persönlichen und sozialen Ressourcen, über die sie verfügen. Welche Aktivitäten gehören mit welchem Gewicht in den Schülerinnen- und Schüleralltag?

- Wie viele Stunden schlafen Kinder und Jugendliche?
- Wieviel Zeit wird für Hausaufgaben aufgewendet?
- Wieviel Zeit wird für das außerschulische Bildungsangebot eingesetzt?
- Wieviel Zeit wird – wenn überhaupt – für Mithilfe im Haushalt eingesetzt?

Wie wirken sich bestimmte Muster der Zeitverwendung im Alltag auf das subjektive Befinden bzw. die psychische und somatische Gesundheit aus?

- Geht sportliche Betätigung mit subjektivem Wohlbefinden einher?
- Sind psychosomatische Symptome bei Kindern und Jugendlichen, die viel Zeit für Hausaufgaben einsetzen oder einsetzen müssen, häufiger als bei anderen?
- Zeigen Schülerinnen und Schüler entsprechend dem zeitlichen Aufwand für Hausaufgaben mehr psychosomatische Symptome als Schülerinnen und Schüler gleicher Schulleistungsniveaus mit geringerem Aufwand für Hausaufgaben?

Welche Ressourcen stehen den Schülerinnen und Schülern im Fall von Schwierigkeiten zur Verfügung, und mit welchem Erfolg nutzen sie sie?

- In welchem Mass moderiert der Freundeskreis die Auswirkung von persönlichen Belastungen?
- Welche Auswirkungen hat altersrelativ verfrühte oder verspätete Pubertät auf Identität, Freundschaftsbeziehungen, Wohlbefinden?
- Über welche Möglichkeiten, ihr Befinden zu regulieren, verfügen Kinder und Jugendliche überhaupt? Unterscheiden sich Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Familientypen diesbezüglich?

Es wurden auch die Lehrkräfte befragt, und zwar zur Unterrichtsgestaltung, zum Unterrichtsklima und zu verschiedenen anderen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit.

- Welches berufliche Selbstverständnis haben die Lehrerinnen und Lehrer?
- Mit welchen Mitteln beurteilen sie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer die Lehrer-Schüler-Beziehung wahr?

3. Untersuchungsfeld und betroffene Stufen des Bildungssystems

Die Studie wurde in der Schweiz und in Norwegen durchgeführt. Das Projekt in Norwegen wurde vom norwegischen Forschungsfonds finanziert und stand unter der Leitung von Frau Prof. Alsaker. In der Schweiz wurden Kinder und Jugendliche der Deutschschweiz, vertreten durch Schülerinnen und Schüler der Gemeinden Köniz (Kanton Bern) und Solothurn (Kanton Solothurn), und der Suisse romande, vertreten durch Schülerinnen und Schüler der Gemeinden Sion und Sierre (Kanton Wallis), befragt. In Norwegen wurden Kinder und Jugendliche in der Region um die Stadt Bergen befragt. In jeder Region wurden Schülerinnen und Schüler der Bildungstufen 4 bis 9 ausgewählt.

4. Vorgehen und Methoden

Es handelt sich bei dieser Untersuchung um eine Längsschnittstudie. Insgesamt wurden 3535 Kinder und Jugendliche der Klassen 4 bis 9 befragt. Mehr als 1600 Schülerinnen und Schüler stammten aus der Deutschschweiz, 600 aus der Suisse romande und 1300 aus Norwegen. Die

meisten Schülerinnen und Schüler in der Deutschschweiz und in Norwegen wurden mehrmals befragt. Die Befragungen begannen im Frühling 1994 und fanden viermal in einem Abstand von jeweils einem halben Jahr statt.

Bei der Auswahl der einzelnen Klassen für die Erstbefragung wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe für die bestehende öffentliche Schultypenaufgliederung repräsentativ war. In der Schweizer Stichprobe betragen die Anteile 48 Prozent Primarstufe (Grundanforderungsniveau), 37 Prozent Sekundarstufe I (mittleres Anforderungsniveau) und 17 Prozent Maturitätsschulen (gehobenes Anforderungsniveau).

Das Schulsystem in Norwegen ist im Gegensatz zum schweizerischen einheitlich geregelt. Die ersten sechs Schuljahre besuchen die Schülerinnen und Schüler in Norwegen in der Regel in der gleichen Klasse. Das norwegische Schulsystem kennt im Gegensatz zum schweizerischen weder Differenzierung nach Anforderungsniveau noch klassen- oder schulinterne Differenzierungsmaßnahmen.

Beim Erhebungsinstrument handelt es sich um einen für diese Untersuchung neu zusammengestellten Fragebogen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Frühjahr 1994 wurden den Schülerinnen und Schülern rund 300 Fragen gestellt. Die folgenden drei Fragebogen im Herbst 1994, Frühling 1995 und Herbst 1995 umfassten jeweils rund 170 Fragen. Der unterschiedliche Umfang der Fragebogen hat damit zu tun, dass wir für die Erstbefragung zwei Schulstunden beanspruchen konnten, für die folgenden drei Befragungen in der Schweiz hingegen mit einer einzigen Schulstunde auskommen mussten.

Es wurden folgende Bereiche mit unterschiedlich vielen Fragen und in unterschiedlicher Detailliertheit erfasst: Zeitaufwand (für Mahlzeiten, Schule, Hausaufgaben, Nachhilfeunterricht, Sport, Ausgang, Schlaf usw.), Schule (Einstellung gegenüber der Schule, Bewertung der Schulfächer, Beliebtheit in der Klasse usw.), sozialer Bereich (Anwesenheit von Bezugspersonen, Familienklima, Beziehungen zu Freundinnen und Freunden usw.), somatischer Bereich (psychosomatische Symptome, Körperbild usw.), psychischer Bereich (Wohlbefinden, Ängstlichkeit usw.) und Verhalten (Plagen und Geplagtwerden, normbrechende Verhaltensweisen, Lebensereignisse usw.). Die Fragebogen liegen in deutscher, französischer, norwegischer und englischer Sprache vor.

5. Wichtigste Ergebnisse

Kinder und Jugendliche gehen ihrer Hauptbeschäftigung, dem Besuch der Schule, mehrheitlich gerne nach. Hausaufgaben sind ein häufiges Ärgernis; diese ziehen sich mitunter weit in die Freizeit hinein.

Fast zwei Drittel der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler gaben an, sie gingen gerne zur Schule. Dies traf für die befragten Schülerinnen und Schüler in der Suisse romande weniger deutlich zu. Nur 42 Prozent der Befragten gaben an, gerne zur Schule zu gehen. Sowohl in der französischsprachigen wie in der Deutschschweiz bekundeten Mädchen *mehr Schullust* als Jungen. Zudem gehen jüngere Jugendliche lieber zur Schule als ältere Jugendliche. Bezog man zusätzlich den Schultyp in die Analysen ein, berichteten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vergleichsweise über weniger Schulunlust als Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarschule. Norwegische Schülerinnen und Schüler gehen weniger gern zur Schule als die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Schweiz. Sie waren im Antwortmuster zu dieser Frage mit den Schülerinnen und Schülern aus der Suisse romande vergleichbar. 47 Prozent der norwegischen Schülerinnen und Schüler gaben an, sie gingen gerne zur Schule. 55 Prozent berichteten, es gäbe in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die ihnen wirklich Spass machten.

Ob ein Schüler oder eine Schülerin gerne zur Schule geht, mag damit zusammenhängen, wieviel Druck er oder sie entweder sich selber auferlegt oder ihm bzw. ihr vom sozialen Umfeld auferlegt wird. Ein Hinweis auf diesen Druck kann der Wunsch sein, gute Leistungen in der Schule zu erbringen. Sowohl in der Deutschschweiz wie in der Westschweiz und in Norwegen gaben mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, noch bessere Leistungen in der Schule erbringen zu wollen, als sie gegenwärtig schon erreichten.

Der Arbeitsplatz Schule verlagert sich temporär in die Freizeit der Schülerinnen und Schüler – nicht für alle gleich stark und, was die Hausaufgaben anbelangt, je nach Wochentag unterschiedlich lange. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler beklagten sich über zuviel Hausaufgaben, ein Fünftel empfanden die Hausaufgaben als zu schwierig, zwei Fünftel machten sich darüber Sorgen, in der Schule etwas nicht gewusst zu haben, 15 Prozent gaben an, ihre Eltern hätten sich über eine schlechte Note aufgeregt, und 10 Prozent berichteten über grosse Probleme mit einem Lehrer oder einer

Lehrerin. Diese Angaben weisen darauf hin, dass die Schule weit in die Freizeit hineinreicht.

Hinsichtlich des Aufwands für Hausaufgaben liegen uns genauere Zeitangaben vor: Die schweizerischen Viert- bis Sechstklässler wenden laut unserer Untersuchung im Durchschnitt täglich etwa drei Viertelstunden für ihre Hausaufgaben auf – an Schultagen mit einem freien Nachmittag fast eine Stunde, Samstag und Sonntag je etwa eine Viertelstunde. Siebt- bis Neuntklässler aller Schultypen wenden an regulären Schultagen etwa eine Stunde für die Hausaufgaben auf; an Schultagen mit einem freien Nachmittag allerdings die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unter ihnen knapp anderthalb Stunden. An den Wochenenden fallen wieder vor allem die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf, indem sie z. B. am Sonntag im Durchschnitt ebenfalls anderthalb Stunden für die Hausaufgaben einsetzen; die Sekundarschülerinnen und -schüler wenden an Sonntagen eine gute halbe Stunde auf und die Primarschülerinnen und -schüler der 7. bis 9. Klasse nur zehn Minuten, wobei die Mehrheit der letzteren am Sonntag gar keine Hausaufgaben macht (machen muss).

Der Unterricht und das Unterrichtsklima erscheinen den meisten Lehrerinnen und Lehrern konfliktfrei und harmonisch; aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler sieht dies etwas weniger rosig aus.

Auch wenn die Schule sich in die Freizeit verlängert, verbringen Kinder und Jugendliche den grössten Teil ihrer (schulischen) Zeit in der Schule. Es ist daher von Interesse, wie sie die Stimmung in der Schule wahrnehmen. Fast alle Schülerinnen und Schüler berichteten in unserer Befragung von einer guten Stimmung in ihrer Klasse. Da wir in der Schweizer Stichprobe sowohl die Klassenlehrerinnen und -lehrer wie auch die Schülerinnen und Schüler nach dem Klassenklima fragten, konnten wir die Wahrnehmung aus beiden Perspektiven miteinander vergleichen. 85 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler glaubten, dass sich die meisten ihrer Kameradinnen und Kameraden in der Klasse wohl fühlen. Dem stimmten mit noch grösserem Nachdruck die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu. Demgegenüber meinten vergleichsweise weniger Sekundarschülerinnen und -schüler, ihre Kameradinnen und Kameraden würden sich in der Klasse wohl fühlen. Die Einschätzung der Klassenlehrer und -lehrerinnen zu derselben Frage ergab, dass *alle Befragten* meinten, ihre Schülerinnen und Schüler würden sich in der Klasse wohl fühlen.

Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler gaben an, sie seien mit ihrem Klassenlehrer oder ihrer Klassenlehrerin zufrieden. Bezieht man zusätzlich

den Schultyp in diese Frage mit ein, so zeigt sich, dass es vergleichsweise mehr Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind, die mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zufrieden sind, als Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarschule. Andererseits glaubten fast alle befragten Lehrerinnen und Lehrer (95 Prozent), ihre Schüler und Schülerinnen seien mit ihnen zufrieden. Vier Fünftel der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie sich gegenseitig in der Klasse ohne Aufforderung helfen. Erneut zeigte sich dieses Verhalten am ausgeprägtesten in den Gymnasien, vergleichsweise weniger deutlich ausgeprägt in Sekundarschulklassen.

In Klassenzimmern herrscht allerdings nicht nur Freude und Friede: Immerhin gaben 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass ihre Mitschüler und Mitschülerinnen einander auslachen, wenn sie falsche Antworten geben; 31 Prozent der Befragten glaubten, dass der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin nicht bei allen Schülerinnen und Schülern dieselbe Messlatte ansetze, und 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler waren der Ansicht, dass sich der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin eigentlich nicht um die Probleme seiner bzw. ihrer Schülerinnen und Schüler kümmere.

«Kleine» Regelüberschreitungen sind in der Schule an der Tagesordnung. Die Rollenerwartung des «typischen» Schülers und der «typischen» Schülerin mag auch den folgenden Befund erklären, wonach die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz bei Klassenarbeiten mogelt oder spickt. In der Schweiz gaben 55 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, im letzten halben Jahr mindestens einmal gespickt zu haben, in Norwegen waren es hingegen nur gerade 27 Prozent. Es könnte allerdings auch sein, dass die norwegischen Jugendlichen in der Schule deshalb weniger mogeln oder spicken, weil der Leistungsdruck im norwegischen Schulsystem kleiner ist als im schweizerischen. In Norwegen gibt es beispielsweise in den ersten sechs Schuljahren keine Schulnoten.

Zu einigen weiteren normbrechenden Verhaltensweisen im Schulbereich: In der Schweiz und in Norwegen gaben 13 Prozent der Befragten an, im vergangenen Jahr mindestens einmal die Schule geschwänzt zu haben. Deutlichere Unterschiede zwischen den beiden Ländern lagen hinsichtlich des absichtlichen Demolierens von Gegenständen in der Schule vor: 6 Prozent der Schweizer Jugendlichen gaben an, in der Schule «Dinge» mit Absicht kaputt gemacht zu haben, hingegen waren es 12 Prozent in Norwegen. Anders sieht das Bild bezüglich Stehlen aus: 8 Prozent der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler gaben an, die Mitschülerinnen oder Mitschüler bzw. Lehrerinnen oder Lehrer je bestohlen zu haben, im Ver-

gleich zu 4 Prozent in der Westschweiz und in Norwegen. Was das Waffentragen anbelangt, schwingen auch hier die Schweizer Schülerinnen und Schüler obenauf. 11 Prozent der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler und gar 16 Prozent derjenigen aus der Suisse romande gaben an, gelegentlich ein Stelmesser, einen Schlagstock oder einen Schlagring auf sich zu tragen (in Norwegen 7 Prozent).

Die Freizeit der Kinder und Jugendlichen ist ausgelasteter, als Erwachsene landläufig meinen.

Kinder und Jugendliche verbringen an einem Vollschohtag rund 25 Prozent der Gesamtzeit von 24 Stunden in der Schule, für Hausaufgaben setzen sie 7 Prozent ein und 35 Prozent für den Schlaf. Demnach sind rund zwei Drittel des Alltags durch Schule und Regeneration «fest vergeben»; ein Drittel bleibt zur «freien Verfügung». Die Schweizer Schülerinnen und Schüler weichen vom internationalen Durchschnitt kaum ab.

Angesichts der Anforderungen, mit denen Schüler und Schülerinnen in der Schule konfrontiert werden, stellt sich die Frage, ob sie sich in der Freizeit erholen und wohl fühlen. Unsere Studie zeigt, dass laut Selbstbericht ein grosser Teil der Freizeit von Kindern und Jugendlichen mit den vielfältigsten Freizeittätigkeiten «besetzt» ist. Allerdings stellt der dicht besetzte «Freizeitplan» für die meisten Kinder und Jugendlichen keine Belastung dar. Sportlich und musikalisch aktive Schülerinnen und Schülern verfügten im allgemeinen sogar über ein noch besseres Befinden als diejenigen, die weniger oder keine Freizeitaktivitäten ausübten.

Kinder und Jugendliche fühlen sich im allgemeinen wohl.

Die Kinder und Jugendlichen in unserer Stichprobe berichteten im allgemeinen über ein ausgeprägt gutes Befinden. Die meisten Jugendlichen gaben an, dass ihre Zukunft gut aussehen würde, dass sie sich am Leben freuten und dass ihr Leben auf der rechten Bahn verlaufe. Mädchen und Jungen unterschieden sich hinsichtlich des Wohlbefindens nicht voneinander. Die Schülerinnen und Schüler der 4. bis 6. Klasse waren vergleichsweise noch zufriedener als die Schüler und Schülerinnen der 7. - 9. Klasse. Die Kinder und Jugendlichen in der französischsprachigen Schweiz berichteten über ein vergleichsweise tieferes Wohlbefinden als jene in der Deutschschweiz und in Norwegen. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass auch die Kinder und Jugendlichen in der Suisse romande im allgemeinen über ein hohes Wohlbefindensniveau verfügten.

Das Bewältigen von und der Umgang mit Konflikten zwischen Eltern und Kindern ist ein besserer Prädiktor für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen als der Familientyp.

Die vorliegende Studie bestätigt Befunde der Scheidungsforschung neueren Datums, wonach *nicht der Familientyp, sondern Familienprozesse* das Wohlbefinden der Jugendlichen hauptsächlich bestimmen. Denn wenn das Wohlbefinden der Jugendlichen unter Einbezug des Familientyps *und* des Familienklimas betrachtet wurde, ergab sich, dass vor allem das in der Familie vorherrschende Klima das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen vorauszusagen erlaubt. Einschränkend für diese Analyse mit einer spezifisch ausgewählten Teilstichprobe sei festgehalten, dass ausschliesslich Jugendliche einbezogen wurden, die im Untersuchungszeitraum – inklusive das der Erstbefragung vorangegangene Jahr – keine familiäre Umstrukturierungen wie Scheidung oder Trennung der Eltern oder Tod eines Elternteils erlebt hatten und dass sämtliche Jugendliche bei der biologischen Mutter lebten.

Aber auch unter Einbezug dieser Einschränkungen ist es beachtlich, dass das *Familienklima* eine der wichtigsten Ressourcen zur Aufrechterhaltung des Wohlbefindens in allen untersuchten Familienstrukturen ist. Als weitere wichtige Ressource für die Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen schienen die vielfältigen Beziehungen zu Gleichaltrigen auf.

6. Umsetzungstätigkeiten

Über die gesamte Laufzeit wurde das Wissenschaftsteam von einer Konsultationsgruppe begleitet. Der Konsultationsgruppe gehörten Vertreterinnen und Vertreter von Elternvereinigungen, Lehrerinnen- und Lehrervereinen, Schulinspektoraten, Bildungsforschung, Sozial- und Gesundheitspolitik, Erziehungsberatung, schulpsychologischen und schulärztlichen Diensten an. Durch die regelmässig stattfindenden Treffen entstand ein reger und bereichernder Austausch von Erfahrungen und Informationen.

Die beteiligten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte wurden laufend über die Ergebnisse der Untersuchung informiert. Zu diesem Zweck

erstellte die Projektgruppe im Anschluss an jede Befragung eine Faltbrochure mit einigen wichtigen Resultaten zuhanden der Beteiligten.

Es zeigte sich, dass ein breites Publikum Interesse an diesen Broschüren bekundete. Entsprechend trat das Projekt wiederholt an die Öffentlichkeit (Printmedien, Fernsehen und Radio).

Des weiteren dienten die Resultate dieses Projektes als Grundlage zur Formulierung von zwei neuen Forschungsprojekten im Rahmen des NFP 40, nämlich «Plagen im Kindergarten» (Prof. Alsaker) und «Vandalismus» (Prof. Flammer). In beiden Projekten werden insbesondere auch Interventionsprogramme in Zusammenarbeit mit Lehrkräften in der Schule durchgeführt.

7. Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge

Nachfolgend führen wir vier Empfehlungen auf, die sich zum gegenwärtigen Auswertungsstand als gerechtfertigt erweisen. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass die Analysen im Projekt noch nicht abgeschlossen sind und dass weitere Schlussfolgerungen und Empfehlungen auch später noch folgen werden.

Aufgabenstunde(n) zum Wochenbeginn

Die Zeitaufwendungen für Hausaufgaben sind nicht gering, wenn man bedenkt, dass die Schulzeit bereits zwischen 30 und 36 Lektionen wöchentlich umfasst. Und sie wären auch verkraftbar, wenn alle Schülerinnen und Schüler dem Durchschnitt entsprächen. Die individuellen Zeiten variieren aber beträchtlich. Es finden sich Schüler und Schülerinnen, die kaum je Zeit für Hausaufgaben aufwenden müssen, und andere, die häufig *täglich auf mehrere Stunden* kommen – an Einzeltagen bis auf vier Stunden. Man kann annehmen, dass die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler mehr Zeit für die Hausaufgaben aufwenden müssen. Möglicherweise heisst dies, dass gerade jene, die ohnehin weniger Motivation für die Schule aufbringen, auch in ihrer Freizeit durch schulisches Lernen zusätzlich belastet sind. Unsere Daten belegen diese Vermutung: Jene Schülerinnen und Schüler, die

schlechtere Noten erreichen, sitzen länger an den Hausaufgaben als Schülerinnen und Schüler mit guten Noten.

Die Studie zeigte auch, dass Schülerinnen und Schüler, die an ihre berufliche Zukunft besonders hohe Erwartungen stellen, generell mehr Zeit für ihre Hausaufgaben einsetzen als die weniger ehrgeizigen. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler aus dem Gymnasium und der Sekundarschule. Aber auch Primarschülerinnen und -schüler der 4. bis 6. Klasse, die den Übergang an eine weiterführende Schule anstreben, sind besonders bereit, zusätzliche Zeit – vor allem sonntags – für die Hausaufgaben zu investieren.

Insgesamt zeigen die Resultate demnach, dass die *leistungsschwachen* Schülerinnen und Schüler besonders viel Zeit für ihre Hausaufgaben aufwenden *müssen*, während es die strebsamen *wollen*. Beachtlicherweise ergaben sich andererseits keine Anzeichen dafür, dass Kinder besonders leistungsorientierter Eltern länger an den Hausaufgaben sitzen (Ausnahme Gymnasium). Die Schweizer Ergebnisse zur Hausaufgabenzeit sind nur mit Vorsicht mit denjenigen der norwegischen Schülerinnen und Schüler zu vergleichen. Da Norwegen die Einrichtung der Tagesschule kennt, kommen die Schülerinnen und Schüler dort am Nachmittag früher nach Hause als in der Schweiz. Sie kennen am Mittag nur eine kurze Essenspause und verbringen diese im Schulhaus. Auch ist die Gesamtschulzeit in Norwegen kürzer als in der Schweiz (25 bis 29 Lektionen pro Woche), dafür ist aber die durchschnittliche Hausaufgabenzeit länger als die schweizerische.

Empfehlung: Schülerinnen und Schüler wenden vor allem dann besonders viel Zeit für Hausaufgaben auf, wenn sie vor dem Übergang zu weiterführenden Schulen stehen. Des weiteren zeigen unsere Daten, dass die Schlafenszeit vom Sonntag auf den Montag im Wochenvergleich die kürzeste ist. Wir vermuten, dass viele Schülerinnen und Schüler am Sonntag abend Zeit dafür verwenden, Hausaufgaben «nachzuholen». Eine erste Möglichkeit besteht darin, Hausaufgaben früh in der Woche zu geben und vor dem Wochenende einzufordern. Wir meinen aber auch, dass diese spezielle Belastungssituation mit einer Veränderung der Stundentafel zu entschärfen wäre. Man könnte beispielsweise die Schule zum Wochenanfang nicht mit Fachunterricht, sondern – je nach Stufe und Anforderungsniveau differenziert – mit einer oder mehreren Aufgabenstunden (im Sinne des Wochenplanunterrichts) beginnen. Sowohl Klassenlehrerinnen bzw. -lehrer und Fachlehrkräfte wie auch Mitschülerinnen und -schüler wären in diesen Planungsstunden als Lernhelfer ansprechbar.

Man kann sich von einer Einführung dieser Massnahme erhoffen, dass Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrerinnen und Lehrer) die neue Woche entlastet und erholt beginnen.

Klassische Prüfungen um neue Formen der Leistungsbeurteilung erweitern
In dieser Untersuchung berichteten Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klasse häufiger über Mogeln und Schulschwänzen als Schüler und Schülerinnen der 4. bis 6. Klasse. Es mag bei den grossen Leistungsanforderungen im Gymnasium auch nicht verblüffen, dass es vor allem die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind, die vergleichsweise häufig spicken (77 Prozent) oder die Schule schwänzen (18 Prozent) – und sei es nur, um eine Klausurarbeit auszulassen. Die weiterführenden Analysen im Rahmen dieser Studie werden weisen, ob andere normbrechende Verhaltensweisen im Gefolge schulischen Versagens zunehmen, inwiefern normbrechende Verhaltensweisen mit dem Ausüben, aber auch dem eigenen Erfahren von Gewalt einhergehen, oder ob – und wenn, in welchen Gruppen – normbrechende Verhaltensweisen einen Statusgewinn oder -verlust mit sich bringen.

Empfehlung: Wir folgern aus diesen Resultaten, dass Mogeln (Spicken) und unerlaubtes Fernbleiben (Schwänzen) als eine Reaktion auf eine Überforderung von Schülerinnen und Schülern verstanden werden können. Schülerinnen und Schüler verschaffen sich durch Mogeln und Schwänzen Luft. Ein Teil dieser Überlastung kann durch Absprache zwischen Fachlehrkräften hinsichtlich des Terminierens von Klassenarbeiten aufgefangen werden. Dies wird in vielen Schulen so gehandhabt. Zusätzlich, so meinen wir, könnte die Belastung vermindert werden, indem neue Formen der Leistungsprüfung wie etwa Lernberichte und Facharbeiten eingeführt würden. Für diese Formen der Leistungsprüfungen sind Verhaltensweisen wie Mogeln und Schulabsenz nicht funktional. Somit könnte man erwarten, dass diese unerwünschten Verhaltensweisen alleine durch die Tatsache, dass sie keinen Verstärkungswert mehr erhalten, weniger häufig auftreten. Ein weiterer positiver Nebeneffekt wäre, dass dadurch die Lehrer-Schüler-Beziehung um eine spezifische Disziplinierungsproblematik entlastet würde.

Zuständigkeit in Belastungssituationen

Unabhängig von der allgemein guten physischen und psychischen Befindlichkeit verweisen die Resultate dieser Studie darauf, dass Ungereimtheiten im sozialen Umfeld, das Widerfahren negativer Lebensereignisse und Alltagssorgen das Befinden der Kinder und Jugendlichen deutlich beein-

trächtigen können. Jede dieser Belastungen trägt als einzelne und vor allem in der Kumulation zu einer massiven Wohlbefindenseinbusse bei. Kinder und Jugendliche mit hohen Belastungsgraden berichteten über ein Befinden, das rund zwanzig Prozentpunkte tiefer lag als dasjenige von Kindern und Jugendlichen ohne Belastung. Dieser Zusammenhang zwischen Belastung und Befindlichkeit galt gleichermassen für Jungen und Mädchen, jüngere und ältere, schweizerische und norwegische Schülerinnen und Schüler.

Empfehlung: Es wäre deshalb wünschenswert, dass Lehrerinnen und Lehrer auf schulische und ausserschulische Belastungen von Schülerinnen und Schülern sensibel reagieren. Insbesondere wenn ein Schüler oder eine Schülerin gleichzeitig oder kurz nacheinander mehrere Problemsituationen erfährt, ist es wahrscheinlich, dass er oder sie allein nicht damit zurecht kommt. Wir meinen, dass in einer solchen Situation Lehrkräfte am besten helfen, indem sie Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern auf zuständige Fachstellen hinweisen (Familien- und Erziehungsberatungsstellen, schulpсихologische Dienste, Sozialdienst usw.). Das setzt allerdings voraus, dass Lehrkräfte «Institutionenkenntnis» haben. Sie sollten wissen, welche kommunalen und kantonalen psychosozialen Einrichtungen welche Leistungen anbieten. Mit diesem Wissen müssten Lehrkräfte im Verlaufe der Ausbildung vertraut gemacht werden, und sie müssten des weitern in der Praxis vor Ort mit den häufigst kontaktierten Institutionen in Kontakt stehen.

Training von sozialen Fertigkeiten

Trotz deutlicher Hinweise, dass einzelne besonders markante Lebensereignisse oder das gleichzeitige Auftreten verschiedener Stressoren und deren Bewertung das psychische und soziale Befinden der Kinder und Jugendlichen massiv beeinträchtigen können, ist eine Analyse der psychosozialen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen unter Ausschluss der persönlichen und sozialen Kompetenzen unzureichend. Die Studie hat gezeigt, dass es Jugendliche gibt, die Mehrfachbelastung gut meistern, andere nicht. Die als resilient bezeichneten Jugendlichen zeigten sowohl ausgeprägtes problem- und emotionsorientiertes wie auch ablenkungsorientiertes Bewältigungsverhalten und nahmen sich in verschiedensten Lebensbereichen kompetent wahr. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es zwischen Jugendlichen mit demselben Belastungsmuster enorme Unterschiede gibt. Die Unterschiede bezogen sich auf relativ zeitstabile persönliche und soziale Kompetenzen.

Empfehlung: Diese Resultate lassen den Schluss zu, dass die Schule zusätzlich zu den Fachinhalten auch soziale Fertigkeiten vermitteln sollte. Somit würde der Bildungsauftrag der Schule erweitert: Es gehörte dann zu ihrem Auftrag, die psychosozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu stärken («Personal Empowerment»). Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Erteilen eines solchen Fachs eine spezifische Ausbildung erfordern würde.

8. Vorschläge für weitere Forschungstätigkeit

Unsere Untersuchung war als Längsschnittuntersuchung über zwei Jahre angelegt. Zwei Jahre sind ein beachtlich langer Zeitraum. Längerfristige Veränderungen und Adaptationsprozesse im Gefolge von Übergängen sind allerdings vielfach erst in bedeutend längeren Zeiträumen feststellbar. Daraus ergibt sich der Wunsch, eine Studie mit demselben Forschungsinhalt über einen bedeutend längeren Zeitraum durchzuführen. Beispielsweise könnte ein Jahrgang von Kindern einer mittelgrossen Gemeinde ab Kindergarten über die ganze Schullaufbahn – und darüber hinaus – hinsichtlich Belastungen und psychosozialen Befindens wiederholt untersucht werden. Interessant wäre es auch zu erfahren, inwiefern familiäre und ökonomische Bedingungen auf die individuelle Entwicklung Einfluss nehmen (beispielsweise anhand von Umzug, beruflicher Veränderung der Eltern, Geschwisterkonstellationen usw.). Des weitern könnte eine derart ausgerichtete Studie die Infrastruktur auf Gemeindeebene miterfassen (Schulen, Jugendclubs, Kinderkrippen usw.) und daraufhin untersuchen, inwiefern die bereitgestellten Ressourcen genutzt werden und welche Effekte sie auf die Entwicklung haben. Schliesslich wäre es wünschenswert, diese Informationen nicht nur über Selbstberichte zu erhalten, sondern auch von den Eltern, den Lehrern und Lehrerinnen sowie anderen wichtigen Bezugspersonen.

9. Veröffentlichungen aus dem Projekt

Alsaker, F. D., & Brunner, A. (in press). Bully/victim problems in Switzerland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* 1998 (pp. 250-263). London: Routledge

Alsaker, F. D., & Brunner, A. (1998). Das Problem des Plagens in Schweizer Schulen. Forschungsbericht Nr.98-1. Universität Bern: Institut für Psychologie

Alsaker, F. D., Flammer, A., & Tschanz, U. (in press). Time use in adolescence. Manuscript. In A.-N. Perret-Clermont, J. M. Barrelet, A. Flammer, D. Miéville, J.-F. Perret & W. Perrig (Eds.). *Mind and time*. Göttingen: Hogrefe

Bodmer, N. M. (1998). Impact of pet ownership on the well-being of adolescents with few familial resources. In S. C. Wilson & D. C. Turner (Eds.). *Companion animals in human health* (pp. 237-247). Thousand Oaks, CA: Sage

Grob, A. (1996). Arbeitsplatz Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Schweizer Schule*, 3, 19-25

Grob, A. (Hrsg.) (1997). *Kinder und Jugendliche heute: belastet – belastet?* Chur/Zürich: Rüegger.

Inhalt:

- August Flammer, Alexander Grob und Françoise D. Alsaker. *Belastung von Schülerinnen und Schülern: Das Zusammenwirken von Anforderungen, Ressourcen und Funktionsfähigkeit.*
- Alexander Grob und David Schmid. *Stichprobe und Untersuchungsanlage des Projektes.*
- August Flammer, Urs Tschanz. *Ein typischer Schülertag.*
- Urs Tschanz. *Was tun Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit?*
- Nancy M. Bodmer. *Befindlichkeit Jugendlicher verschiedener Familienstrukturen.*

- Wilhelm Felder. *Wie gesund sind unsere Jugendlichen?*
- Françoise D. Alsaker. *Pubertät als Belastung*
- Alexander Grob. *Stressresistente Kinder und Jugendliche.*
- Walter Herzog. *Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes.*
- Alexander Grob. *Kinder und Jugendliche: Belastet ja, überlastet kaum.*

10. Kontaktperson

Alexander Grob, Institut für Psychologie, Universität Bern,
Muesmattstrasse 45, 3000 Bern 9, Tel. 031 / 631 39 81;
email: Alexander.Grob@psy.unibe.ch

11. Buchveröffentlichungen des NFP 33

Stand: August 1998

Aebi, Doris: *Weiterbildung zwischen Markt und Staat*
Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen
Bildungsspirale
Chur/Zürich, Rüegger, 1995

Balthasar, Andreas: *Vom Technologietransfer zum Netzwerkmanagement*
Grundlagen zur politischen Gestaltung der Schnittstelle zwischen
Wissenschaft und Industrie
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Grin, François: *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation*
Aarau, SKBF/CSRE, 1994

Grin, François; Sfreddo, Claudio: *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*
Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Grob, Alexander (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?* Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *Lehrlingsausbildung in der Schweiz*
Kosten und Finanzierung
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *Die Berufsmatur*
Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*
Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Leu, Andrea; Rütter, Heinz; de Bary, Antoine: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*
Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Mendelsohn, Patrick; Jermann, Patrick: *Les technologies de l'information appliquées à la formation/Die Informationstechnologien im Bildungswesen*
Rapport de tendances/Trendbericht
Aarau, SKBF/CSRE, 1997

Meyer, Thomas: *Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen*
Eine Strukturanalyse
Bern, Bundesamt für Statistik, 1996

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja: *Schule auf dem Prüfstand*
Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin: *Leitfaden Bildungsqualität/ Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro*
(inkl. Mappe mit 35 Arbeitsblättern)
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Schöni, Walter; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: *Arbeit und Bildungsqualität*
Studien in der Textil- und Chemieindustrie
Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Schräder-Naef, Regula: *Warum Erwachsene (nicht) lernen*
Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Sheldon, George: *Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich mit Hilfe der Data Envelopment Analysis*
Basel, WWZ, 1995 (WWZ-Studie, Nr. 47)

Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Favre, Bernard: *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement*
Trendbericht/rapport de tendances
Aarau, SKBF/CSRE, 1996

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen/Analyse de l'efficacité des systèmes de formation*
Aarau, SKBF/CSRE, 1995 (2. Auflage: 1997)

12. Umsetzungsberichte

Stand: August 1998

In deutscher Sprache erschienen

Balthasar, Andreas: *Funktionen von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen im Innovationsprozess*, 1998.

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*, 1998

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: *Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen*, 1997.

Schräder-Naef, Regula: *Bildungsbiographien Erwachsener*, 1997.

Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans; Serra Oesch, Cecilia: *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, 1998

In französischer Sprache erschienen

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *La maturité professionnelle comme illustration de la politique suisse en matière de formation professionnelle* 1998

Py, Bernard; Matthey, Marinette; Gajo, Laurent : *L'école, les copains, la famille ... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*, 1997.

Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans; Serra Oesch, Cecilia: *Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire*, 1998

Alle herausgegeben von der Programmleitung NFP 33, Bern, in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Zu beziehen bei:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 062/835 23 90, Fax 062/835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch

Thema des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP33) ist die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz. Gegenstand der Forschungsarbeit sind Bildungsinstitutionen und Prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte. An Beispielen wird gezeigt, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten.

Dieser Umsetzungsbericht zum gleichnamigen Projekt greift zentrale Fragestellungen des Projekts auf, informiert in Kürze über das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse und bringt Vorschläge und Empfehlungen für die Praxis und für weitere Forschungsarbeit.

*Zu diesem Projekt ist das Buch erschienen:
Alexander Grob (Hrsg.): «Kinder und Jugendliche
heute: belastet – überlastet?»
Verlag Rüegger, Chur/Zürich, 1997*

ISBN 3-908117-24-2