universität wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen, Schulfreude und Freizeitverhalten bei Ganztags- und Halbtagsschülern im Vergleich einer entwicklungspsychologischen Untersuchung

Verfasserin

Gloria Rajtora

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl:	298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuer:	o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die an dieser Arbeit beteiligt waren und mich bei der Durchführung unterstützt haben.

Ganz besonders möchte ich mich bei o. Univ. Prof. Dr. Rollett für ihre umfangreiche Betreuung, vor allem aber für ihre menschlichen und fachlichen Ratschläge bedanken.

Auch Frau Kugler vom Stadtschulrat gebührt mein Dank, die mir die Bewilligung dieses Projektes erteilte.

Besonderen Dank möchte ich Frau Direktor Reindl, Frau Direktor Postmann, Frau Mag. Zeiler, Herrn Direktor Hengl, Herrn Direktor OSR Frank, Herrn Direktor Meißl und Herrn Direktor Hartl für die Erlaubnis der Durchführung an ihren Schulen und für ihre hilfsbereite Unterstützung, ohne die ich die Untersuchung nicht hätte durchführen können, aussprechen. Ebenso möchte ich mich bei allen beteiligten Lehrkräften herzlich bedanken.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei all den vielen Schülerinnen und Schülern bedanken, die sich bereit erklärten, an der Studie mitzumachen und die schlussendlich für die Realisierung der Untersuchung ausschlaggebend waren.

Danke!

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG **7**

I THEORETISCHER TEIL **9**

1 ADOLESZENZ UND PUBERTÄT **10**

1.1 VERÄNDERUNGEN IN DER ADOLESZENZ 10

1.2 JUGENDLICHE LEBENSWELTEN 12

2 SCHULE **13**

2.1 SCHULSYSTEM IN ÖSTERREICH 13

2.1.1 Bildungswege und Ausbildungsmöglichkeiten *13*

2.1.2 Bildungsziele und Lehrpläne *14*

2.2 SCHULE ALS LEBENSRAUM 16

2.2.1 Schule als Ort für soziale Kontakte *16*

2.2.2 Freundschaften in der schulischen Umwelt *17*

2.3 GANZTAGSSCHULEN 18

2.3.1 Kennzeichen der Ganztagsschulen *18*

2.3.2 Bisherige Forschung: Vergleich von Ganztags- und Halbtagsschulen *20*

2.3.3 Kontroversen über Ganztagsschulen *21*

2.3.3.1 Sozialisationsfaktoren 21

2.3.3.2 Schulleistungen 22

2.3.3.3 Institutionalisierung und Verschulung der freien Zeit 23

2.3.3.4 Chancengleichheit 24

2.3.3.5 Nachmittagsbetreuung 24

2.3.3.6 Wirtschaftliche Aspekte 25

2.3.3.7 Familienleben 26

2.3.4 Zusammenfassung: Pro und Kontra *27*

3 ELTERN **28**

3.1 BEDEUTUNG DER ELTERN IN DER ADOLESZENZ 28

3.1.1 Veränderungen in der Beziehung *28*

3.1.2 Auswirkungen auf das soziale und emotionale Wohlbefinden *30*

3.1.3 Auswirkungen auf Selbständigkeit und Autonomie *31*

3.1.4 Auswirkungen auf das Schul- und Sozialverhalten *32*

3.1.5 Auswirkungen auf die Schule und leistungsbezogene Verhaltensweisen *32*

3.1.6 Zusammenfassung *33*

3.2 GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE 34

4 GLEICHALTRIGE, FREUNDE UND PEERS **37**

4.1 BEDEUTUNG VON GLEICHALTRIGEN 37

4.1.1 Veränderungen in der Beziehung zu Gleichaltrigen ... 38
4.1.2 Freundschaften mit Gleichaltrigen ... 39
4.1.3 Auswirkungen auf emotionales und soziales Wohlbefinden ... 40
4.1.4 Aufbau und Struktur von Gleichaltrigenbeziehungen und deren Kommunikationsmuster ... 41
4.2 GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE ... 42

5 FREIZEITVERHALTEN ... 44

5.1 FREIZEITBEGRIFF ... 44
5.2 DAS FREIZEITVERHALTEN JUGENDLICHER ... 45
5.3 VERÄNDERUNGEN IM FREIZEITVERHALTEN IN DER ADOLESZENZ ... 47
5.3.1 Veränderungen aufgrund des Alters ... 47
5.3.2 Veränderungen aufgrund finanzieller und sozialer Bedingungen ... 48
5.4 EINFLÜSSE UND ZUSAMMENHÄNGE ... 49
5.4.1 Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden, auf Schulnoten und lernbezogene Merkmale ... 49
5.4.2 Autonomie, Kontrolle und die Bedeutung von Erwachsenen ... 50
5.5 GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE ... 52

6 ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN ... 54

II EMPIRISCHER TEIL ... 55

7 ZIELE DER UNTERSUCHUNG ... 56

8 METHODE ... 57

8.1 UNTERSUCHUNGSPLAN ... 57
8.2 BESCHREIBUNG DER UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE ... 57
8.3 MESSINSTRUMENTE ... 58
8.3.1 Soziodemographische Variablen ... 58
8.3.2 Übersetzte Form des Inventory of Parent and Peer Attachment IPPA ... 58
8.3.2.1 Beschreibung der vier Subskalen des IPPA ... 59
8.3.3 Schulunzufriedenheitskala des Angstfragebogens für Schüler ... 60
8.3.4 Gekürzte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten ... 60
8.3.5 NEO-Fünf-Faktoren-Inventar- Kurzform ... 61
8.3.6 Zusätzliche Skalen und Items ... 61
8.3.6.1 Beurteilung der Freizeitangebote ... 61
8.3.6.2 Anzahl der Freunde ... 62
8.3.6.3 Geborgenheit ... 63
8.3.6.4 Lesverhalten ... 63
8.3.6.5 Schulische Leistung und Zeugnis ... 63
8.4 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG ... 63

8.5 ARBEITSHYPOTHESEN 64
8.5.1 Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen 65
8.5.1.1 Freunde und Peers 65
8.5.1.2 Eltern 65
8.5.1.3 Schulfreude 65
8.5.1.4 Persönlichkeit 65
8.5.1.5 Leseverhalten 66
8.5.1.6 Geborgenheit 66
8.5.1.7 Zeugnis und Leistung 66
8.5.1.8 Freizeitverhalten 66
8.5.1.9 Soziale Schicht 66
8.5.2 Beziehungen der Variablen untereinander 67
8.5.2.1 Freunde und Peers 67
8.5.2.2 Eltern 67
8.5.2.3 Schulfreude 67
8.5.2.4 Persönlichkeit 67
8.5.2.5 Freizeitverhalten 67

9 ERGEBNISSE 68

9.1 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE 68
9.1.1 Schulform 68
9.1.2 Alter 68
9.1.3 Geschlecht 68
9.1.4 Wohnsituation 69
9.1.5 Schulbildung der Eltern 69
9.1.6 Geschwisteranzahl 70
9.1.7 Leseverhalten 70
9.1.8 Anzahl guter Freunde 71
9.1.9 Bester Freund oder Beste Freundin 72
9.2 SKALENZUSAMMENSETZUNG UND RELIABILITÄTEN 72
9.2.1 IPPA- Inventory of Parent and Peer Attachment 72
9.2.2 Gekürzte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten 74
9.2.3 SU-Skala des Angstfragebogens für Schüler 77
9.2.4 Gekürzte und adaptierte Skalen zur Beurteilung der Freizeitaktivitäten an den Ganztagsschulen 78
9.3 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN GANZTAGSSCHÜLERN UND HALBTAGSSCHÜLERN UND GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE 80
9.3.1 Freunde und Peers 80
9.3.1.1 Unterschiede in der Bindung an Freunde und Gleichaltrige 80
9.3.1.2 Geschlechtsunterschiede in der Bindung an Freunde 81
9.3.1.3 Bester Freund/Beste Freundin 82

9.3.1.4 Anzahl der guten Freunde 84
9.3.2 Bindung an die Eltern 85
9.3.2.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 85
9.3.2.2 Geschlechtsunterschiede 87
9.3.3 Schulfreude 89
9.3.3.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 89
9.3.3.2 Geschlechtsunterschiede 89
9.3.3.3 Freizeitangebote und Schulfreude 89
9.3.4 Persönlichkeit 90
9.3.4.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 90
9.3.4.2 Geschlechtsunterschiede 92
9.3.5 Leseverhalten 93
9.3.5.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 93
9.3.5.2 Geschlechtsunterschiede 93
9.3.6 Geborgenheit 94
9.3.6.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 94
9.3.7 Zeugnis und Leistung 95
9.3.7.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 95
9.3.7.2 Geschlechtsunterschiede 96
9.3.8 Freizeitverhalten 96
9.3.8.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 96
9.3.8.2 Geschlechtsunterschiede 98
9.3.9 Soziale Schicht- Schulbildung 100
9.3.9.1 Unterschiede zwischen den Schulformen 100
9.4 BEZIEHUNGEN DER VARIABLEN UNTEREINANDER 100
9.4.1 Freunde und Peers 100
9.4.1.1 Freunde und Geborgenheit in der Schule 100
9.4.1.2 Bindung an Freunde und Geborgenheit 101
9.4.2 Eltern 102
9.4.2.1 Bindung an die Eltern und Geborgenheit 102
9.4.2.2 Bindung an die Eltern und Wissen über Schulbildung 103
9.4.3 Schulfreude 105
9.4.3.1 Schulfreude und Geborgenheit 105
9.4.4 Persönlichkeit 105
9.4.4.1 Persönlichkeit und Bindung an Eltern 105
9.4.4.2 Persönlichkeit und Bindung an Freunde 106
9.4.5 Freizeitverhalten 107
9.4.5.1 Freizeitverhalten und Bindung an Freunde 107
10 DISKUSSION 109
10.1 UNTERSCHIEDE ZWISCHEN GANZTAGS- UND HALBTAGSSCHÜLERN 109

10.2 GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE 113
10.3 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KRITISCHE ANMERKUNGEN 116

11 ZUSAMMENFASSUNG 118

12 ABSTRACT 120

13 LITERATURVERZEICHNIS 122

14 TABELLENVERZEICHNIS 135

15 ABBILDUNGSVERZEICHNIS 137

Einleitung

Im Zuge der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion taucht immer wieder das Schlagwort „Ganztagsschule“ in den Medien auf. Jedoch scheint es darüber keine einheitliche Meinung, sondern heftige Debatten darüber zu geben und Unklarheit darüber zu herrschen, wie wertvoll und nutzbringend eine ganztägige schulische Betreuung ist. Die Befürworter nennen Chancengleichheit, Förderung und Beaufsichtigung der Kinder von professionellen Erziehern auf der einen Seite, die Gegner kritisieren eine zu starke Einmischung in das Privatleben der Schüler durch Schule und Staat auf der anderen Seite. Dass das Thema nicht nur Experten und Wissenschaftler interessiert, sondern auch die breite Öffentlichkeit, zeigte sich am Bildungsvolksbegehren im November 2011, an dem über 330 000 Österreicher teilnahmen und sich damit für ein flächendeckendes Angebot an ganztägigen Betreuungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche, für optimale und individuell angepasste Förderungsmöglichkeiten und für eine flexiblere Gestaltung von Lerneinheiten, in der nicht nur sachbezogenes Wissen, sondern auch soziale oder künstlerische Fähigkeiten vermittelt werden, aussprechen. All diese Forderungen sind in den Angeboten von Ganztagsschulen schon impliziert und in Deutschland bereits vielfach untersucht. Wie es diesbezüglich in Österreich, speziell in der Hauptstadt Wien aussieht, damit beschäftigt sich diese Arbeit.

Es geht dabei um den Vergleich von Ganztags- und Halbtagsschülern in Bezug auf wichtige lebensnahe Aspekte der Schüler: die Beziehung zu den Eltern, die Beziehung zu Freunden, die Schule und Schulmotivation und das Freizeitverhalten. Da es in Wien zwar im Bereich der Volksschulen viele Ganztagsangebote gibt, bei den allgemein bildenden Pflichtschulen jedoch derzeit nur wenige Schulen als offizielle Ganztagsschulen geführt werden, wird in dieser Arbeit speziell auf Jugendliche im Pflichtschulbereich eingegangen. Im ersten Teil dieser Arbeit werden bereits existierende Untersuchungen und Studien und deren Ergebnisse in Bezug zu Ganztagsschulen vorgestellt und die Wichtigkeit der Untersuchungsvariablen, wie Bindung an die Eltern und Gleichaltrige, Freizeitverhalten und Schulfreude erläutert. Im Anschluss an diesen theoretischen

Teil werden das Ziel und der Ablauf der Studie erklärt und die verwendeten Messinstrumente beschrieben. Im empirischen Teil werden schließlich die Stichprobe beschrieben und die Ergebnisse detailliert dargestellt. Schlussendlich folgen eine Diskussion und Interpretation der Ergebnisse in Bezugnahme der im theoretischen Teil beschriebenen und relevanten Fachliteratur. Der letzte Teil dieser Arbeit besteht aus einer kurzen Zusammenfassung mit den wichtigsten Punkten.

Die gesamte Arbeit wurde aufgrund der vereinfachten Lesbarkeit in der männlichen Form geschrieben, jedoch werden in jedem Fall beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen.

I Theoretischer Teil

1 Adoleszenz und Pubertät

1.1 Veränderungen in der Adoleszenz

Die Phase der Pubertät wird von Eltern, Lehrern und anderen erwachsenen Bezugspersonen oft als schwierig und voller Probleme bezeichnet. In medizinischer, psychologischer und pädagogischer Hinsicht stellt die Jugendzeit eine Zeitspanne vieler signifikanter Veränderungen dar, die für Entwicklung und Reifung wichtig sind. Pubertät bezeichnet jedoch nur das Einsetzen der sexuellen Reife und die einhergehenden Veränderungen körperlicher Natur und ist in die Adoleszenz, welche sich vom Ende der Kindheit bis ins Erwachsenenalter erstreckt, eingebettet (Weichold & Silbereisen, 2008, S. 3). Im Allgemeinen wird die Zeit der Adoleszenz oft in mehrere Stadien untergliedert (vgl. Steinberg, 2008, S.7; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011):

- 10 bis 13 Jahre: frühe Adoleszenz
- 14 bis 17 Jahre: mittlere Adoleszenz
- 18 bis 21 Jahre: späte Adoleszenz

Der genaue Zeitpunkt, ab dem die Pubertät einsetzt, wird von verschiedenen Disziplinen und Fachrichtungen unterschiedlich definiert. So wird der Beginn der Pubertät in medizinischer Hinsicht mit der Aktivierung des Hypothalamus-Hypophysen-Gonaden-Achsen-Systems gleichgesetzt (Brämswig & Dübbers, 2009). Dieses ist zwar für kurze Zeit schon während der Schwangerschaft aktiv, stellt danach aber seine Aktivität ein. Mit Beginn der Pubertät wird es schließlich wieder aktiviert. In Folge der daraus entstehenden Hormonausschüttung kommt es zur Manifestation der pubertären Merkmale, wie Zuwachs an Körperfett, Ausbildung der sekundären Geschlechtsorgane und allgemeines rasches Körperwachstum. (Brämswig & Dübbers, 2009; Weichold & Silbereisen, 2007, S. 5f). Der Beginn der Pubertät bedeutet in medizinischer Hinsicht daher den Beginn endokrinologischer, hormoneller und in Folge physischer Veränderungen. Betrachtet man die psychologische Sichtweise, so spielen neben den körperlichen Veränderungen auch emotionale und kognitive Faktoren eine wesentliche Rolle. In Bezug auf die kognitive Reifung wird in der Literatur sehr oft auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung zurückgegriffen. Nach dieser Theorie

entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten stufenförmig, wobei angenommen wird, dass die letzte Stufe mit ca. 11 Jahren erreicht wird. Ab diesem Stadium sind die Heranwachsenden schließlich fähig, abstrakt zu denken und auch ohne konkretes Material, das sie vor Augen haben, Hypothesen in Gedanken zu prüfen. (vgl. Piaget, 1966). Jedoch ist die kognitive Entwicklung damit nicht abgeschlossen sondern bis ins hohe Erwachsenenalter veränderbar und trainierbar, wie viele Studien bewiesen haben (z.B. Richards & Deary, 2005; Richards & Sacker, 2003; Schaie, 1994; Steinberg & Morris, 2001).

In der Zeit der Adoleszenz ist auch die emotionale Entwicklung von großer Bedeutung. Hierbei spielt die Suche nach der eigenen Identität, nach eigenen Werten und Einstellungen eine große Rolle. Nach Eriksons Theorie der Identitätsentwicklung über die Lebensspanne hinweg beginnt in der Pubertät eine Phase der Neuorientierung, in der Jugendliche versuchen, ihre eigenen, sozialen Rollen und Identitäten zu festigen und neu zu ordnen. Dabei wird versucht, bereits bestehende, schon in der Kindheit entwickelte, Einstellungen und Werte in neue Erfahrungen zu integrieren und dabei aktuelle und gegenwärtige Ideale mit einzubeziehen. Oft finden Jugendliche neue Bezugssysteme, denen sie sich zugehörig fühlen wollen, wie Cliquen oder bestimmte Subkulturen und generell werden Gleichaltrige ein immer wichtig werdender Bestandteil des jugendlichen Alltags. (vgl. Erikson, 1973, 1988). Dabei jedoch verlieren die Eltern nicht an Bedeutung, die Beziehung zu ihnen wird nur neu gestaltet und konstruiert in dem Sinne, dass sie gleichberechtigter und dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angepasst wird (Youniss, 1994, S.111f).

1.2 Jugendliche Lebenswelten

Jugendliche bewegen sich in vielen verschiedenen sozialen Systemen und verbringen, je älter sie werden, vermehrt Zeit außerhalb des familiären Umfeldes. Im sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich wurden die wichtigsten Lebensbereiche der Jugendlichen erfragt. Dabei zeigte sich, dass Freunde und Bekannte an erster Stelle genannt werden. Für rund 70% der Befragten stellt diese Gruppe den wichtigsten Lebensbereich dar. Die Wichtigkeit der Familie ist jedoch mit 69% fast gleichwertig und für die Jugendlichen trotz Wunsch nach Ablösung von enormer Bedeutung. Danach folgen Freizeit (60%), Arbeit und Schule fast gleichwertig mit rund 46%, Religion (10%) und Politik mit rund 6%. (Jugend-Wertstudie, 2006/07, zitiert nach Kromer, 2011, S. 185).

In Abbildung 1 sind die wichtigsten Lebensbereiche aus Sicht der Jugendlichen dargestellt. Sie werden nun in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

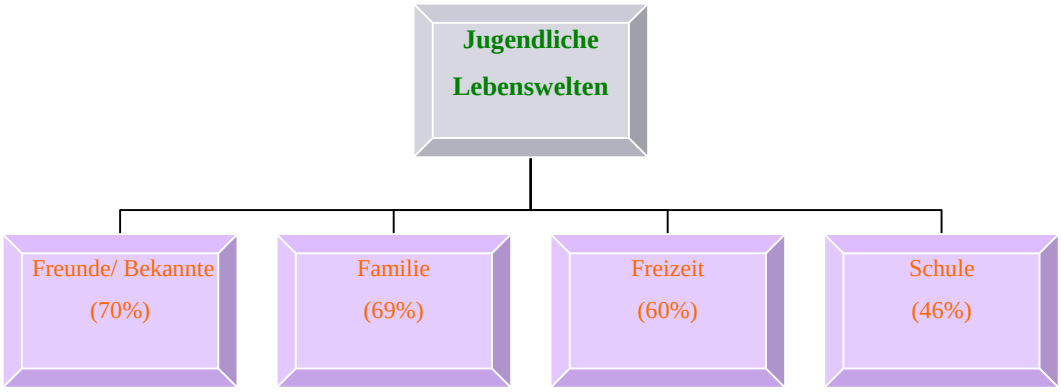

Abb. 1: Jugendliche Lebenswelten (vgl. Kromer, 2011, S. 185)

2 Schule

2.1 Schulsystem in Österreich

2.1.1 Bildungswege und Ausbildungsmöglichkeiten

Für Schüler stehen in Österreich nach Abschluss der Volks- bzw. Sonderschule mehrere Bildungswege offen, sofern die neunjährige Schulpflicht erfüllt wird. Dabei ist anzumerken, dass die Schüler nicht verpflichtet sind, eine Institution aufzusuchen, der Unterricht kann auch zu Hause stattfinden. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten.

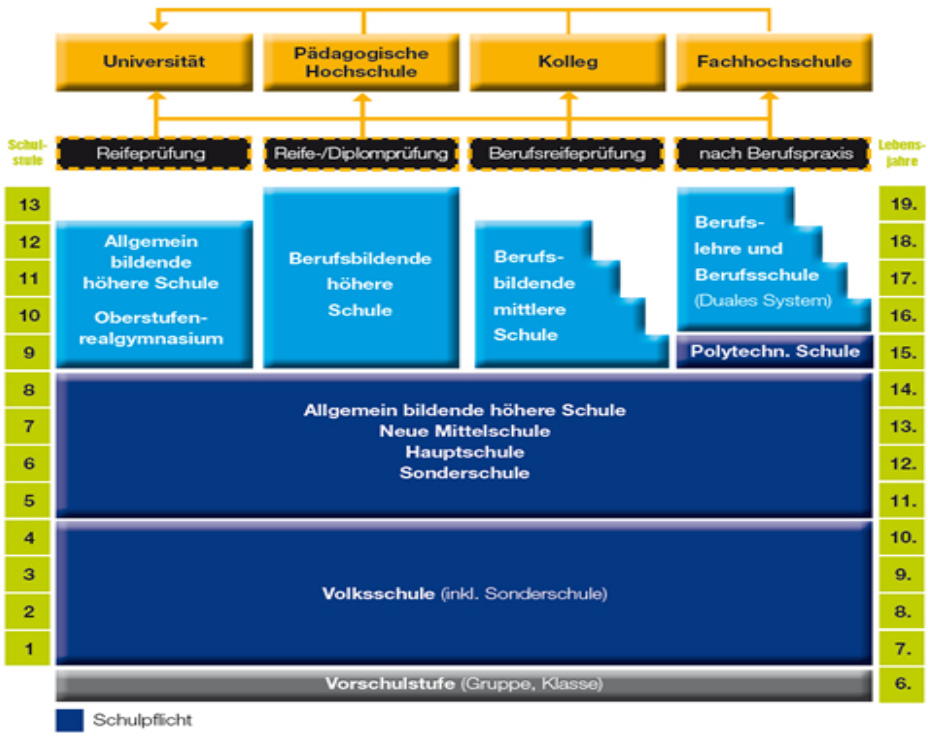

Abb. 2: Bildungssystem in Österreich (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf den Pflichtschulbereich eingegangen. Zum besseren Überblick und Verständnis ist daher in Tabelle 1 die

Anzahl der Schüler, die eine Pflichtschule bis zur 9. Schulstufe im Schuljahr 2009/2010 besucht haben, angegeben.

Tab. 1: Schülerzahlen im Schuljahr 2009/2010

Schultyp	**Österreich**	**Wien**
Volksschulen	329 440 (56,9%)	62 475 (64,3%)
Hauptschulen	217 338 (37,5%)	28 872 (29,7%)
Sonderschulen	13 22 (2,3%)	2879 (3%)
Polytechnische Schulen	19 315 (3,3%)	2911 (3%)
Allgemein bildende Pflichtschulen insgesamt	579 314 (100%)	97 137 (100%)

(Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Statistik Austria, 2011)

Nach Abschluss der Volksschule (beziehungsweise Sonderschule) teilten sich die Schüler im Jahr 2009/10 folgendermaßen auf, indem sie in andere Schulformen wechselten oder in alten verblieben (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Statistik Austria 2011):

- Volksschule: 0,1%
- Hauptschule: 49%
- Sonderschule: 1,8%
- Neue Mittelschule: 15,9%
- AHS- Unterstufe: 33,2

Die zwei dominierenden Schultypen nach der Volksschule sind demnach also die AHS-Unterstufe und die Hauptschule, wobei fast die Hälfte der Kinder, die die Volksschule abschließen, in eine Hauptschule überwechselt.

2.1.2 Bildungsziele und Lehrpläne

Da ein großer Teil der ehemaligen Volksschüler ihre Schulpflicht in entweder einer Hauptschule oder einer AHS- Unterstufe erfüllt, nämlich insgesamt rund 82% der ehemaligen Volksschüler, (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst

und Kultur; Statistik Austria 2011), stellt sich die Frage, welche Ziele und Funktionen diese beiden Schulformen erfüllen sollen.

Im gesetzlichen Auftrag des Allgemeinen Bildungsziels des Lehrplans der Hauptschule ist folgendes vermerkt:

> *„Die Hauptschule hat im Sinne des § 2 und des § 15 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen."* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2003).

Daraus ist abzulesen, dass neben dem sachbezogenen Wissen auch persönliche Kompetenzen, beispielsweise Eigenständigkeit und soziale Werte vermittelt werden sollen. Fast die gleiche Formulierung findet sich im gesetzlichen Auftrag der AHS- Unterstufe (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2000).

Für beide Schulformen gilt, dass persönlichen Stärken, die Fähigkeit zur Reflexion und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung gefördert werden sollen.

Ebenso soll der Vermittlung sozialer Kompetenzen, der Beteiligung am öffentlichen Leben und der Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen und Initiative zu entwickeln, entsprechenden Wert beigemessen werden. Toleranz und Achtung voreinander sollen vermittelt werden, besonders im Hinblick auf die Geschlechter, die verschiedenen Ethnien und Religionsgemeinschaften. Ziel ist, die Schüler auf die Arbeitswelt und die außerschulische Umwelt vorzubereiten, sie mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, am gesellschaftlichen Geschehen teilzuhaben, sich zu integrieren und verantwortungsvolles, selbstbewusstes und kritisches Denken zu entwickeln (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2000, 2003).

Aus diesen Zielen ist herauszulesen, dass es in der Schule mehr als um nur Sachwissensvermittlung geht. Im Gegenteil sollen Kinder und Jugendliche in ihrer

Entwicklung unterstützt und auf vielfältige Weise gefördert und unterstütz werden, um die für das „Leben danach“ notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Schule stellt daher für Kinder und Jugendliche einen sehr wichtigen Lebensbereich da, auf den in den folgenden Kapiteln, besonders im Hinblick auf die sozialen Aspekte, eingegangen wird.

2.2 Schule als Lebensraum

2.2.1 Schule als Ort für soziale Kontakte

Neben dem bereits erwähnten Ziel der Sachwissensvermittlung, unterliegt die Schule auch der Aufgabe, die sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler fördern. (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Der Kontakt zu den Peers ist dabei nach den Autoren besonders wichtig, da hier sowohl positive als auch negative Folgen entstehen können. Denn je nach Qualität der Interaktion mit und Beziehung zu den Mitschülern können zwar einerseits soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten trainiert werden, andererseits kann es aber auch zu Ablehnung, Isolation und Außenseitertum kommen, was wiederum emotionale, soziale und Verhaltensprobleme begünstigen kann. Außerdem existieren mehrere Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und schulischen Leistungen belegen, wobei hierfür noch keine eindeutigen Erklärungen beziehungsweise Kausalzusammenhänge gefunden werden konnten. (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Beispielsweise wäre es möglich, dass Schüler, die über gute soziale Fertigkeiten wie Kooperationsbereitschaft verfügen, eher die Unterstützung von Lehrer und Mitschülern bekommen und somit Probleme beim Lernstoff besser bewältigen können. Andererseits können Probleme mit Mitschülern oder Lehrern zu einem negativen Selbstbild führen und dies wiederum zu schlechtern Noten in der Schule (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Weinstein, 1991). Die Schule hat bezüglich der Entwicklung sozialer Kompetenzen großen Einfluss. Kunter und Stanat (2002) konnten zeigen, dass es zwischen einzelnen Schulen zwar zu Unterschieden im sozialen Klima und den Umgangsformen kommen kann, dass jedoch prinzipiell die Schulform an sich nur

einen sehr kleinen bis gar keinen Einfluss auf soziale Verhaltensweisen hat. (Kunter & Stanat, 2002).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der, dass die Kinder und Jugendlichen im schulischen Kontext lernen, sich an verschiedene Situationen anzupassen und angemessenes Verhalten zu zeigen. Denn je nachdem, ob eine Interaktion mit einer Autoritätsperson, zum Beispiel dem Lehrer, oder mit gleichberechtigten Mitschülern stattfindet, sind andere Verhaltens- und Kommunikationsstile angebracht. So sind beispielsweise Gruppendiskussionen unter Gleichaltrigen hilfreich für die Entwicklung von Kooperation, Toleranz und Anerkennung. Ebenso lernen Schüler den Umgang mit anderen Kulturen und anderen sozialen Gesellschaftsschichten (Weinstein, 1991).

2.2.2 Freundschaften in der schulischen Umwelt

Durch den täglichen Umgang in der Schule mit Gleichaltrigen werden soziale Fertigkeiten, wie im oberen Kapitel beschrieben, gefördert und trainiert. Dies wiederum begünstigt die Entstehung von Freundschaften innerhalb der Klasse oder Schule. Im sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich aus dem Jahr 2011 wurden verschieden Jugendstudien vorgestellt und analysiert. Dabei zeigte sich unter anderem, dass Freundschaften überwiegend durch den Besuch der gleichen Schule, durch Nachbarschaft oder gleiche Freizeitinteressen geschlossen werden (BMSG- Jugendstudie 2006, zitiert nach Kromer, 2011, S. 187).

Für Kinder und Jugendliche stellt die Schule einen wichtigen Ort dar, an dem sie mit Gleichaltrigen in Kontakt kommen, Freundschaften bilden können und ihre sozialen Bedürfnisse erfüllt werden (Tillmann, 1992, S. 15; Holtappels, 1992). Nach Preuss-Lausitz (1999) ist aus Sicht der Schüler der Aspekt, dass sie in der Schulzeit ihre Freunde treffen können, eines der wesentlichsten Ziele ihres Schulbesuches, wobei ihnen in diesen Freundschaften Solidarität und Unterstützung, Vertrauen, emotionale Wärme und gemeinsame Aktivitäten als besonders wichtig erscheinen. Insgesamt besuchen fast drei Viertel der Freunde, mit denen sich Schüler regelmäßig am Nachmittag treffen, die gleiche Schule, wobei von diesen rund 59% aus der gleichen Klasse und 14% aus der gleichen Schule stammen (Preuss-Lausitz, 1999).

Freundschaften sind unter anderem deshalb so wichtig, da sie eine wichtige Voraussetzung für emotionales Wohlbefinden sind. Nach Deci und Ryan ist für die psychisches Gesundheit und das emotionale Wohlbefinden die Erfüllung dreier Grundbedürfnisse von Bedeutung. Diese Bedürfnisse sind Kompetenz, Autonomie und soziale Zugehörigkeit. Sie spielen eine wichtige Rolle in der Selbstbestimmungstheorie, und haben alle drei einen hohen Stellenwert, da die Nicht-Erfüllung auch nur einer dieser drei schwerwiegende Folgen in der psychischen Anpassung und Funktion haben kann. Um die psychische Gesundheit zu erhalten, ist daher die Erfüllung aller drei Bedürfnisse gleichermaßen notwendig (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Wird das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Nähe nicht erfüllt, beispielsweise durch soziale Isolation oder dem Mangel an vertrauensvollen Freundschaftsbeziehungen, schlägt sich das auf das psychische Wohlbefinden nieder und kann zu psychosomatischen Beschwerden, wie Kopfschmerzen, Konzentrationsproblemen oder Traurigkeit führen (Rohlfs, 2010, S. 65; Bergh, Hagquist & Starrin, 2010).
Eine nicht zu unterschätzende Funktion in der Bildung und Erhaltung von Freundschaften fällt auch den Lehrern zu. So hat die Art der Instruktionen und des Unterrichtens Einfluss auf Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse. Werden den Schülern genug Möglichkeiten gegeben, in kleineren Gruppen zu lernen und miteinander auch unter der Schulstunde zu interagieren, wirkt sich dies positiv auf das Klima und Freundschaften aus. (Hallinan & Tuma, 1978).

2.3 Ganztagsschulen

2.3.1 Kennzeichen der Ganztagsschulen

Das Konzept der Ganztagsschule sieht eine optimale, dem Lernrhythmus der Schüler angepasste Balance zwischen Unterricht, Freizeitaktivitäten und Ruhephasen und eine ganztägige und professionelle Betreuung vor. Ziel ist, Leben und Lernen in den Schultag zu integrieren (vgl. Rollett, Holtappels & Bergmann, 2008). Dabei werden häufig folgende Formen unterschieden: (Holtappels, 1992, 2006; Scheipl, 2005; Wolf, 2005)

1. Die verschränkte Form sieht eine regelmäßige Abfolge von regulären Unterrichtsstunden, Ruhepausen und Freizeitstunden vor. Dies hat den Sinn, die Lernzeiten an den natürlichen Rhythmus der Kinder anzupassen und eine Überforderung durch starre Trennung von Lernen und Erholung zu vermeiden. In solchen Formen entfallen meistens die Hausübungen.
2. Bei der offenen Form wird der Unterricht im herkömmlichen Sinn am Vormittag gehalten. Nach dessen Ende besteht die Möglichkeit, eine Nachmittagsbetreuung in Anspruch zu nehmen, in der oftmals verschiedene Freizeitaktivitäten wie Sport oder Musik angeboten werden.

Unabhängig davon, ob es sich um offene oder gebundene Formen von Ganztagsschulen handelt, können allgemeine Richtlinien und Ziele dieser Schulform formuliert werden. Holtappels (2006) fasst diese zusammen:

1. Qualitativ hochwertige Betreuung, die sich an unterschiedliche Arbeitszeiten von Müttern und Vätern und an die Bedürfnisse von Alleinerziehern nach Betreuungsmöglichkeiten anpasst, soll zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig soll der Benachteiligung von sozioökonomisch schwächeren Gesellschaftsschichten durch das Angebot einer hochwertigen Betreuung mit einem vielfältigen Kultur- und Freizeitangebot, das sonst nur schwer oder gar nicht zugänglich wäre, vorgebeugt werden.
2. Soziale Kontaktmöglichkeiten sollen sichergestellt und Eltern zumindest teilweise von ihren erzieherischen Aufgaben entlasten werden. Außerdem sollen die Schüler zu Selbstständigkeit, Abwechslung, sozialer Verantwortung, kritischem Denken und Demokratiebewusstsein angeregt werden.
3. Auf die Vermittlung wichtiger Kompetenzen für das Alltags- und Arbeitsleben, welche durch die Komplexität mehr Zeit in Anspruch nehmen und daher nur in Ganztagsschulen optimal gelehrt werden können, soll Wert gelegt werden.

4. Auf Stärken und Schwächen im Sinne von Förderung im oberen und unteren Leistungsbereich soll individuell und optimal eingegangen werden. (Holtappels, 2006).

Um diese Ziele zu erreichen, beziehungsweise einzuhalten, müssen Ganztagsschulen bestimmte Charakteristika aufweisen. Holtappels (2006) fasst zusammen, dass auf den Lernrhythmus der Schüler eingegangen werden muss und daher die Unterrichts- und Erholungszeiten variabel gestaltet werden müssen. Um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und das soziale Lernen zu fördern, werden spezielle Räume, auch Flächen im Freien, benötigt, auf denen gespielt, sich erholt und gelernt werden kann. Außerdem müssen Mahlzeiten sichergestellt sein. Besonders sinnvoll ist das Zusammenarbeiten von Lehrkräften und sozialpädagogischen Personal um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler eingehen und eine optimale Betreuung sicherstellen zu können (Holtappels, 2006).

2.3.2 Bisherige Forschung: Vergleich von Ganztags- und Halbtagsschulen

Durch die besonderen Merkmale von Ganztagsschulen stellt sich die Frage, ob diese besondere Effekte mit sich bringen durch sie die Ganztagsschulen von Halbtagsschulen unterscheiden. Holtappels (2006) fasst einige wichtige Ergebnisse von Untersuchungen zum Vergleich dieser beiden Schulformen zusammen. So zeigte die bisherige Forschung keine wesentlichen Unterschiede in Bezug auf schulische Leistungen, Abneigung gegenüber der Schule oder Angst vor der Schule. Die individuelle Förderung und das Eingehen auf Stärken und Schwächen, sowie die Nutzung des Freizeitangebotes in Ganztagsschulen können aber positive Auswirkungen auf das Lernen und die Motivation haben, jedoch existieren noch keine hinreichenden Erkenntnisse zur optimalen Abfolge von Lern- und Erholungsphasen und den Lernrhythmus der Schüler. Unterschiede konnten jedoch im sozialen Bereich gefunden werden: so zeigte sich, dass in Ganztagsschulen das soziale Verhalten der Schüler, das Gemeinschaftsgefühl, der soziale Umgang miteinander und das Schulklima positiver ist als in Halbtagsschulen. (Ipfling, 1981, S.6f, zitiert nach Holtappels, 2006). Des

Weiteren wurden in Österreich noch eine verstärkte Schulfreude im Zusammenhang mit Ganztagsschulen gefunden (vgl. Holtappels, 2006).

Die Ergebnisse der ersten zwei Erhebungswellen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) decken sich jedoch nicht in allen Punkten. So konnte in den StEG- Untersuchungswellen gezeigt werden, dass eine langfristige Teilnahme am ganztägigen Angebot zu besseren Noten führt als bei Schülern, die diese Angebot nicht nutzen (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010). Ebenso wirkt sich der Besuch einer Ganztagsschule positiv auf die Lernmotivation aus. Die Teilnahme an ganztägigen Schulangeboten reduziert den typischerweise auftretenden Motivationsabfall beim Übertritt in die Sekundarstufe. Übereinstimmend mit den Ergebnissen, die von Holtappels (2006) berichtet werden, wirken sich Ganztagsschulen positiv auf das Sozialverhalten, insbesondere auf aggressive Verhaltensweisen aus. Dies ist vor allem auf die Teilnahme von Freizeitaktivitäten und Arbeitsgruppen zurückzuführen. In Bezug auf die freie Zeit und die Freizeitgestaltung außerhalb der Schule ergeben sich bei Ganztags- und Halbtagsschüler keine wesentlichen Unterschiede, jedoch kann aus den StEG- Ergebnissen vorsichtig geschlossen werden, dass es innerhalb der Familie zu einem harmonischeren Klima bei Ganztagsschüler kommt. Hierbei ist unter anderem das Gefühl der Entlastung seitens der Eltern von Bedeutung. (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Besuch einer Ganztagsschule positive Auswirkungen auf die Lernmotivation, das Sozialverhalten und teilweise auf Schulnoten und Familienleben hat. (Holtappels, 2006; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010).

2.3.3 Kontroversen über Ganztagsschulen

2.3.3.1 Sozialisationsfaktoren

Da, wie in den oberen Kapiteln beschrieben, die Schule einen wichtigen Ort für soziale Begegnungen und Freundschaften darstellt, wird die Frage aufgeworfen, wie und ob die Beziehungen zu Gleichaltrigen in solchen Schulformen verändert werden beziehungsweise wie sie aufgebaut sind. Da die Gruppe der Gleichaltrigen

für Kinder und Jugendliche eine wichtige Sozialisierungsfunktion übernimmt, bedeutet gleichzeitig das Fehlen von Peer-Kontakten die eingeschränkte Möglichkeit, soziale Kompetenzen, wie Kompromissbildung oder angemessenes Verhalten bei Auseinandersetzungen, zu erwerben (Krüger & Grunert, 2008). Die Ganztagsschule bedingt nun in verstärkter Form den Zugang zu Gleichaltrigen, da die Schüler einen großen Teil des Tages miteinander verbringen. Somit bietet sie die Möglichkeit, mangelnde Sozialkontakte und Integrationsmöglichkeiten auszugleichen und diese zu fördern. (Holtappels, 2006; Rollett, Holtappels & Bergmann, 2008). Dass das Sozialverhalten durch den Besuch von Ganztagsschulen positiv beeinflusst wird, konnte in einigen Untersuchungen bestätigt werden (Holtappels, 2006; Fischer et al., 2010). Dabei könnte auch der Umstand eine Rolle spielen, dass Freunde und Gleichaltrige eventuelle negative familiäre Aspekte, beispielsweise Armut und geringe finanzielle Mittel, kompensieren können (vgl. Krüger & Grunert, 2008). Ebenso können Freundschaften intensiviert werden, da sich die Schüler schlicht und einfach sehr häufig sehen- ein Umstand, der die Entstehung und Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen begünstigt (Crosnoe, 2000).

2.3.3.2 Schulleistungen

Eine häufig diskutierte Frage ist die, ob eine Verlängerung des Schultages zu Verbesserungen der schulischen Leistung führt. Ausgehend von der Analyse der Länge und Anzahl der Schulstunden verschiedener Schulsysteme im internationalen Vergleich, wurde eine Studie in Chile durchgeführt, deren Ergebnisse belegen, dass eine Verlängerung des Schultages, insbesondere der formalen Schulstunden, mit besseren Leistungen in Mathematik und Sprachen zusammenhängt (Bellei, 2009). In einem zusammenfassendem Review aus dem Jahr 2010 (Patall, Cooper & Allen, 2010), kommen die Autoren jedoch zu dem Schluss, dass eine Verlängerung der Schulzeit, egal ob dies eine Verlängerung des einzelnen Schultages oder des gesamten Schuljahres bedeutet, zu einer besseren Schulleistung führen kann, jedoch nicht zwingend notwendig ist. Förderlich ist eine Verlängerung vor allem für Schüler, die bereits Schwächen und Probleme fachlicher Natur in der Schule haben. Für Schüler ohne solche Probleme jedoch, kann eine Verlängerung der Schulzeit eine Einschränkung ihrer Möglichkeiten

zum informellen und außerschulischen Lernen bedeuten. (Patall, Cooper & Allen, 2010).

2.3.3.3 Institutionalisierung und Verschulung der freien Zeit

Die Debatte, ob die Institution Schule sich bereits zu viel in das Familien- und Privatleben einmischt oder ob im Gegenteil eine Verlängerung der Schulzeit zu Verbesserungen verschiedenster Art führt, wird in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft viel diskutiert. Holtappels, (1992), Wolf, (2005) und Lönz (2005) fassen einige dieser Streitpunkte zusammen. Die wichtigsten Gegenargumente sind demnach nach die starre und unflexible Weise der Wissensvermittlung in den Schulen, die nicht den Lebenswelten und der Realität entspräche und wenig auf die Interessen und Bedürfnisse des Schülers, abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand, eingehe. Ebenso würden wenige Möglichkeiten zur Mit- und Selbstbestimmung gegeben; die Schüler müssten sich mehr oder weniger nach den Instruktionen der Schulleiter und Lehrer richten. Dies reduziere unter anderem auch die Möglichkeiten zum sozialen Lernen und Eigenständigkeit. Durch den Ausbau von Ganztagsschulen bestehe daher die Gefahr einer Verschulung des Nachmittages und einer Verstaatlichung der Erziehung, da die Kinder mehr Zeit in einer Institution und weniger mit den Eltern verbringen würden. Die Befürchtung ist daher, dass die Erziehung in die Schule verlagert würde. Durch die Strukturierung der Freizeitangebote würden weiters die Selbstbestimmung und Autonomie der Schüler eingeschränkt und ihnen wenige Möglichkeiten zur freien Wahl zur Gestaltung ihrer freien Zeit gelassen (Holtappels, 1992; Lönz, 2005; Wolf, 2005).

Auf der anderen Seite wird von der Schule grundlegendes Allgemeinwissen bereitgestellt, das für Orientierung und Anpassung im gesellschaftlichen Leben notwendig ist. Holtappels führt an, dass es sonst keine Alternativen in entsprechender Form gäbe, die diese Funktionen erfüllen und für alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen zugänglich wäre. (Holtappels, 1992). In Ganztagsschulen sollen daher nicht primär die Unterrichtseinheiten verlängert, sondern vielmehr Freizeit und Sozialkontakte gewährleistet werden. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben, verschiedenen Freizeitaktivitäten, die

möglicherweise sonst schwer zugänglich wären, unter pädagogischer Anleitung und Unterstützung kennen zu lernen. (vgl. Holtappels, 1992, 2006).

2.3.3.4 Chancengleichheit

Ein großes Ziel der Ganztagsschulen ist die Chancengleichheit für alle Schüler, unabhängig von Herkunft, Einkommen und Familiensituation. Durch die verstärkte Betreuung durch professionelle Lehrkräfte und Pädagogen können erzieherische, kulturelle und soziale Mängel von ökonomisch benachteiligten Familien ausgeglichen werden und Ganztagsschulen somit mehr zur sozialen Gerechtigkeit beitragen, indem sie Unterschiede in kulturellen, erzieherischen und sozialen Möglichkeiten zur Bildung ausgleichen können (Holtappels, 2006; Rollett et al., 2008). Durch das Angebot vielfältiger Freizeitaktivitäten, welche über Sport bis hin zu Kunst und Kultur reichen, ist auch für Kinder und Jugendliche, welchen der Zugang zu solchen Aktivitäten aus sozialen und finanziellen Gründen nicht möglich wäre, die Chance zur Teilnahme gegeben (Holtappels, 2006). Durch die Möglichkeit intensiver Betreuung und Förderung können Defizite in Erziehung und Förderung im kognitiven und sozialen Bereich kompensiert werden. Damit besteht die Chance, für alle Kinder und Jugendliche die gleichen Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten zukommen zu lassen. (Oerter, 2004).

2.3.3.5 Nachmittagsbetreuung

Ein wichtiger Punkt, der im Zuge der Ganztagsschule oft zur Sprache kommt, ist die Möglichkeit einer verantwortungsvollen, professionellen und sinnvollen Nachmittagsbetreuung. Es existieren viele Studien, welche die Zusammenhänge von Verhaltensproblemen und unstrukturierten Nachmittagsbeschäftigungen belegen. So zeigen Jugendliche, welche den Großteil ihrer freien Zeit unstrukturierten Beschäftigungen (zum Beispiel mit Freunden auf der Straße spielen oder herumhängen) nachgehen, einen erhöhten Drogen- und Alkoholkonsum und Verhaltensprobleme in der Schule (Coley, Morris & Hernandez, 2004). Ein weiterer Aspekt ist, dass vor allem Jugendliche aus sozial schwächeren Familien mit niedrigem Einkommen und erhöhter Arbeitslosenrate ihre Freizeit in nicht-formalen oder außerschulischen Umwelten verbringen und

somit das Risiko weiter erhöht wird, antisoziales Verhalten zu entwickeln (Coley, Morris & Hernandez, 2004). Doch nicht nur auf der Verhaltensebene wirken sich formale, organisierte und beaufsichtigte Nachmittagsprogramme günstig aus, auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen, Schulnoten und emotionale Angepasstheit stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Teilnahme an Freizeitaktivitäten, die von der Schule am Nachmittag angeboten werden, wie zum Beispiel Lerngruppen, Sport, Musik, Tanz oder Kunst. (Posner & Vandell, 1994). Auch aus der Sicht von Jugendlichen haben Jugendorganisationen und Aktivitäten mit Gleichaltrigen großes Potential zur persönlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung. Durch die Teilnahme kann Kontakt mit Peers stattfinden, die Möglichkeit zur eigenen Identitätsfindung gegeben und das Denken über das eigenes Selbst gefördert werden. Außerdem bieten Aktivitäten mit Gleichaltrigen die Möglichkeit, den angemessenen Umgang mit Angst oder Ärger zu lernen (Hansen, Larson & Dworkin, 2003).

Auf der anderen Seite muss berücksichtigt werden, dass auch gerade die außerschulischen und informellen Lernprozesse für die Entwicklung unverzichtbar sind. (Tully, 2007). So sind Lernumwelten, die außerhalb der Schule angesiedelt sind, mindestens ebenso bedeutsam wie das Lernen in der Schule. Dazu können Sport, der Umgang mit Medien, freiwillige Teilnahmen an Clubs oder Organisationen, oder aber auch ein Nebenjob zählen. Das Besondere an dieser Art des Lernens ist die Beiläufigkeit, es wird nicht nach Instruktion gelernt, sondern situationsbedingt und daher sehr lebensnah. Das Zurechtfinden in vielen verschiedenen sozialen Bereichen, die neben der Schule und Familie entstehen, ist unter anderem für Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit und Flexibilität wichtig und unabdingbar (Tully, 2007).

2.3.3.6 Wirtschaftliche Aspekte

In der Debatte um Ganztagsschulen taucht häufig das Argument auf, dass wirtschaftliche, anstatt sozialpädagogische Aspekte und Interessen im Vordergrund stünden. Durch die Möglichkeit einer ganztägigen Betreuung der Kinder wird es berufstätigen Eltern tatsächlich jedoch erleichtert, Familie und Beruf zu vereinbaren (Holtappels 2006; Scheipl, 2005; Rollet et al., 2008; Wolf, 2005). In einer IFES- Studie zum Thema Nachmittagsbetreuung im Auftrag der

Arbeiterkammer Wien, Oberösterreich und der Steiermark zeigte sich, dass 62% der Befragten in Wien gerne eine schulische Nachmittagsbetreuung für ihr Kind hätten, wobei rund ein Drittel Öffnungszeiten bis zumindest 18 Uhr bevorzugen würde. Zwei Drittel der Wiener gaben zudem an, dass sie durch die Nachmittagsbetreuung (unabhängig davon ob diese privat oder durch die Schule organisiert wird) schon berufliche Nachteile, zum Beispiel verkürzte Arbeitszeiten oder längere, ungewollte Arbeitsunterbrechungen, gehabt hätten, nur ein Drittel verneint dies. Darüber hinaus sind 35% der befragten Wiener der Meinung, dass in ihrer Gemeinde genug für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf getan werde, 37% meinen, dass eher zu wenig und 22%, dass viel zu wenig getan werde (Feistritzer, 2003). Aus diesen Daten ist abzulesen, dass die Frage nach einer verlässlichen Nachmittagsbetreuung im Zuge der Erwerbstätigkeit große Bedeutung hat. Ganztagsschulen bieten aufgrund ihrer Organisation und Struktur Möglichkeiten zur Betreuung an und unterstützen somit die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2008).

2.3.3.7 Familienleben

In einer Untersuchung in Kärnten im Jahr 2005 (Obergrießnig & Popp, 2005) wurden die Meinungen von Eltern bezüglich Ganztagschulen erfragt. Ein häufiges Argument für ganztägige Angebote war eine Verbesserung des Familienlebens. Die Befragten gaben an, dass der Wegfall der Hausübungen, der in Ganztagsschulen häufig impliziert ist, zu einem harmonischeren Familienklima führen kann, da die Zeit, die Kinder und Eltern in ihrer freien Zeit gemeinsam verbringen, somit von schulischen Sorgen befreit wäre. Der lange Aufenthalt in der Schule wird jedoch von vielen Eltern auch schädlich für das Familienleben gesehen, da sie befürchten, die Kontrolle über ihre Kinder zu verlieren, ihre Erziehung an die Öffentlichkeit abgeben zu müssen und zu wenig Zeit mit ihren Kindern verbringen zu können (Obergrießnig & Popp, 2005).

2.3.4 Zusammenfassung: Pro und Kontra

In nachfolgender Tabelle sind die diskutierten Vor- und Nachteile, die in den vorangegangenen Abschnitten besprochen wurden, noch einmal zusammengefasst.

Tab. 2: Pro- und Kontra- Argumente

Ganztagsschule:	
vs.	
Pro	**Kontra**
Optimale Balance zwischen Lernen, Ruhe und Freizeit	Verschulung des Nachmittages
Professionelle Betreuung des ganzen Tages in geschützter Umgebung	Verstaatlichung der Erziehung
Vielfältiges Freizeitangebot unter pädagogischer Leitung	Fremdbestimmtheit/ Autonomieeinschränkung
Erleichterung für berufstätige (Allein)-Erzieher	Wirtschaftliche Interessen im Vordergrund
Familienleben erleichtert: keine Hausübungen, Zeit frei von schulischem Stress	Familienleben gestört: Schüler aus Familie entrissen
Sozialisierungsfunktion, Kontakt mit Gleichaltrigen erleichtert und intensiviert	Informelles, alternatives Lernen behindert, Lernen außerhalb des schulischen Kontextes erschwert
Chancengleichheit für alle Schichten	

3 Eltern

3.1 Bedeutung der Eltern in der Adoleszenz

3.1.1 Veränderungen in der Beziehung

Die Familie stellt für Jugendliche, trotz ihrer zunehmenden altersbedingten Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, einen der wichtigsten Lebensbereiche dar, der für ihre Entwicklung große Bedeutung hat.

Der Stellenwert der Familie ist für Jugendliche, werden sie direkt danach befragt, auch dementsprechend groß. So gaben 69% der Jungen und 76% der Mädchen in der 15. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2006 an, dass sie eine Familie brauchen, um glücklich zu sein. Nur 20% der Jungen und 15% der Mädchen glauben, dass sie auch ohne Familie glücklich sein könnten (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 50). Auch das Verhältnis zu den Eltern wird als mehrheitlich positiv bewertet (siehe Abbildung 3). So bezeichnen insgesamt fast 90% der Befragten das Verhältnis zu ihren Eltern als bestens, oder zumindest als gut mit gelegentlichen Meinungsverschiedenheiten. Nur ein sehr kleiner Teil, nämlich 1% der Mädchen und 3% der Jungen beschreiben ihre Beziehung zu den Eltern als schlecht mit ständigen Meinungsverschiedenheiten (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 59).

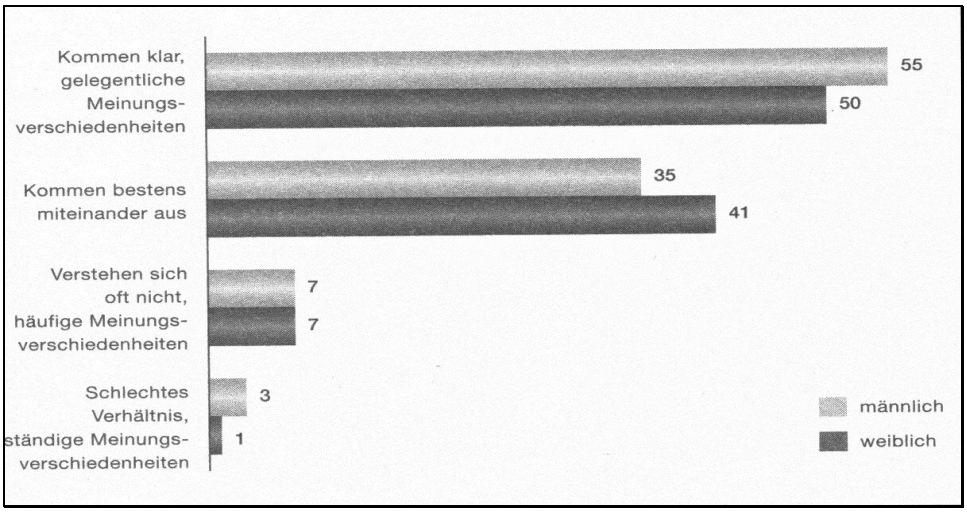

Abb. 3: Beziehung zu den Eltern (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 59)

Obwohl diese Daten für ein generell positives Familienklima sprechen, erlebt die Beziehung dennoch in der Zeit der Adoleszenz einen Wandel in Qualität und Quantität. Je älter Kinder werden und je mehr sie sich von Kindern zu Jugendlichen entwickeln, desto häufiger werden auch die Konflikte innerhalb der Familie. Ein Grund dafür ist, dass sich die Bedürfnisse der Jugendlichen langsam verändern, vor allem in Bezug auf Beziehungen innerhalb und außerhalb ihrer Familien.

So zeigte sich in der Shell Studie, dass ältere Jugendliche, je mehr sie ins Erwachsenenalter kommen, tendenziell wieder ein besseres Verhältnis zu ihren Eltern haben als jüngere und es zu weniger Meinungsverschiedenheiten kommt, je eher sie der Adoleszent wieder entwachsen (Langness et al, 2006, S. 60). Ebenso zeigte sich, dass sich Eltern von älteren Jugendlichen weniger in deren Entscheidungen einmischen und sie öfter selbst bestimmen lassen (Langness et al, 2006, S. 61f).

Ein Grund für diese Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung ist der Wunsch nach mehr Autonomie und Eigenverantwortlichkeit mit Eintritt in die Adoleszenz. Da die Beziehungen zu den Eltern in der Kindheit noch stark von Asymmetrie in Bezug auf Macht und Kontrolle gekennzeichnet sind, wächst mit zunehmendem Alter das Bedürfnis nach Beziehungen, die gleichberechtigter und symmetrischer sind (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993). Solche Bedürfnisse können von Personen außerhalb der Familie, beispielsweise Freunde und Peers, in dieser Phase eher erfüllt werden, da die Parteien einander ähnlicher sind. Im optimalen Fall können Eltern auf die Wünsche ihrer Kinder in einem angemessen Rahmen eingehen und ihre Kontrolle zugunsten mehr Autonomie der Jugendlichen entsprechend lockern. (Eccles et al., 1993).

Auch andere Erwartungen und Wünsche an die Eltern verändern sich in der Pubertät. In einer Untersuchung von Lempers und Clark-Lempers (1992) konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Bedürfnisse des Jugendlichen nach Nähe, Vertrauen oder Stabilität von jeweils unterschiedlichen Bezugspersonen erfüllt werden. Während Freunde und Gleichaltrige vor allem für Nähe und Kameradschaft wichtig sind, stellen die Eltern die wichtigste Quelle für

Zuneigung, Rückhalt und praktische Hilfeleistungen dar. Je älter Jugendliche werden, desto mehr jedoch wächst auch die Bedeutung der Eltern als Konflikt- und Streitquelle: mit zunehmendem Alter berichten sie häufiger über Konflikte und Diskussionen mit ihren Eltern. Da in solchen Konflikten oft verschiedene Meinungen vertreten werden, postulieren die Autoren, dass diese schließlich zum Prozess der Individuation und Ablösung beitragen. Durch sie werden Jugendlichen die Gelegenheit gegeben, ihre eigenen Interessen, Meinungen und Standpunkte zu verteidigen und zu rechtfertigen. (Lempers & Clark-Lempers, 1992).

3.1.2 Auswirkungen auf das soziale und emotionale Wohlbefinden

Obwohl Konflikte und Streitereien in der Pubertät zunehmen, behalten Eltern dennoch ihre enorme Bedeutung für Wohlbefinden und emotionaler und sozialer Zufriedenheit.

Es konnte gezeigt werden, dass Kinder im Alter zwischen 10 und 11 Jahren, also noch vor der Adoleszenz, über einen höheren Selbstwert verfügen, sich selbst sozial kompetenter erleben und weniger Verhaltensprobleme zeigen, wenn sie über eine gute Beziehung zu den Eltern, die auf Vertrauen und Unterstützung aufbaut, verfügen. (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor, 2004). Diese positiven Effekte einer guten Eltern-Kind-Beziehung setzen sich auch in der Adoleszenz fort.

Wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, ihren Eltern im hohen Maß vertrauen und mit ihnen über Probleme und Sorgen reden können, wirkt sich dies auf eine positive Lebensauffassung und Lebenszufriedenheit in vielen Bereichen, wie zum Beispiel Familie, Freundeskreis oder Schule aus. Ebenso stehen ein hohes Vertrauen zu den Eltern und eine hohe positive Bindung an sie mit einem positiven Selbstbild und hohen Problemlösungs- Fähigkeiten in Zusammenhang (Nickerson & Nagle, 2004; Paterson, Pryor & Field, 1994). Im Gegensatz dazu bewirkt ein Gefühl der emotionalen Entfremdung von den Eltern eine geringere allgemeine Lebenszufriedenheit. (Nickerson & Nagle, 2004).

3.1.3 Auswirkungen auf Selbständigkeit und Autonomie

Ebenso wie auf das emotionale Wohlbefinden, wirken sich die Beziehungen zu den Eltern auch auf die Entwicklung von Autonomie, Eigenständigkeit und Identitätsfindung aus. Für Jugendliche beginnt in der Adoleszenz ein Prozess der Individuation in dem Sinne, dass sie beginnen, sich von ihren elterlichen Einfluss zu lösen, eigenständig neue Erfahrungen sammeln und unabhängiger zu werden.

Individuation beinhaltet dabei nach Grotevant und Cooper einerseits Unabhängigkeit und Eigenständigkeit von Meinung und Einstellungen, und andererseits auch emotionale Verbundenheit zu Eltern und Bezugspersonen (Grotevant & Cooper, 1985). Eine optimale Balance zwischen Nähe und Distanz ist daher von großer Bedeutung für die Entwicklung von Autonomie und Individuation. Hier spielt die Art der Kommunikation mit und zwischen den Eltern eine entscheidende Rolle. Jugendliche explorieren eher und testen verschiedene Individuationsmöglichkeiten aus, wenn die Kommunikation mit ihren Eltern durch Toleranz, Wertschätzung und Respekt vor gegensätzlichen Meinungen gekennzeichnet ist. Dies trägt dazu bei, dass die Jugendlichen eigene Werte und Eigenständigkeit entwickeln können (Grotevant & Cooper, 1985).

Neben der Kommunikation spielt auch die wahrgenommene Unterstützung und Gewährung der Autonomie in der Lebensführung für die Entwicklung eine wichtige Rolle. (Lekes, Gingras, Philippe, Koestner & Fang, 2010). Je mehr Jugendliche das Gefühl haben, von ihren Eltern in ihrer Entwicklung und in ihrem Wunsch nach mehr Autonomie unterstützt zu werden, desto eher und intensiver konzentrieren sie sich auf intrinsische anstatt auf extrinsische Lebensziele. Solche intrinsischen Ziele können zum Beispiel die persönliche Weiterentwicklung, der Aufbau von erfüllenden sozialen Beziehungen oder die Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen sein. Dies ist deswegen von großer Bedeutung, da ein signifikanter Zusammenhang zwischen intrinsischen Lebenszielen und persönlichem Wohlbefinden und Selbstkonzept besteht. Eine positive Eltern-Kind-Beziehung, die auf Vertrauen, Unterstützung und Gewährung von Autonomie beruht, steht also in einem komplexen Zusammenhang mit Lebenszielen und Selbstkonzept (Lekes et al., 2010).

3.1.4 Auswirkungen auf das Schul- und Sozialverhalten

Die Interaktion mit den Eltern hat, neben emotionalem Wohlbefinden, auch Auswirkungen auf andere Lebensbereiche der Jugendlichen. In einer Studie von Hutt, Wang und Evans (2009) konnte gezeigt werden, dass Jugendliche, deren Interaktion und Kommunikation mit den Eltern durch Kooperation, Geduld und Verständnis gekennzeichnet ist, ein positiveres Verhalten in der Schule zeigen. Sie kommen besser mit ihren Klassenkollegen zurecht und stören den Unterricht weniger. Demgegenüber zeigen Jugendliche, deren Interaktion und Kommunikation mit den Eltern durch das genaue Gegenteil, also Ungeduld oder Konflikte charakterisiert ist, eher ein antisoziales Verhalten. Des Weiteren stehen positive Eltern-Kind-Interaktionen, in denen Unterstützung und Bestätigung im Vordergrund stehen, in einem positiven Zusammenhang mit dem Durchhaltevermögen der Jugendlichen bei schwierigen Aufgaben. Daraus schließen die Autoren, dass diese Aspekte sich positiv auf aufgabenbezogene Persönlichkeitsstile und Merkmale, wie Hilflosigkeitsgefühle und Durchhaltevermögen auswirken (Hutt et al., 2009).

Zusammenhänge bestehen auch zwischen der Bindung an die Eltern und sozialem Verhalten. Jugendliche, die aus ihrer Sicht über eine sichere, positive Bindung an die Eltern verfügen, zeigen weniger problematische Verhaltensweisen in der Schule oder zuhause, wie beispielsweise zu spät zum Unterricht zu erscheinen, schwänzen oder aggressives Verhalten gegenüber den Eltern. (Scott, Briskman, Woolgar, Humayun & O'Connor, 2011).

3.1.5 Auswirkungen auf die Schule und leistungsbezogene Verhaltensweisen

Die Bindung an die Eltern hat, neben den bereits erwähnten Auswirkungen auf das psychische und emotionale Wohlbefinden, auch einen Einfluss auf kognitive Aspekte und Leistungen in der Schule.

Dabei spielt nach Granot und Mayseless der Bindungstyp eine besondere Rolle. So besteht bei Kindern und Jugendlichen zwischen einer sicheren, positiven Bindung an die Eltern und ihren schulischen Leistungen, ihren lernbezogenen Einstellungen und ihren Sozialverhalten ein positiver Zusammenhang. Je wärmer,

stabiler, wertschätzender und unterstützender die Beziehung zu den Eltern empfunden wird und je mehr diese Beziehung auf Gegenseitigkeit und Vertrauen beruht, desto bessere Noten erzielen Kinder in der Schule, desto positivere lernbezogene Merkmale wie Ehrgeiz, Durchhaltevermögen oder Selbstvertrauen weisen sie auf und desto geringere antisozialen Verhaltensweisen legen sie an den Tag (Granot & Mayseless, 2001).

Ebenso wie die Beziehung zu den Eltern, steht auch der Erziehungsstil in Zusammenhang mit schulbezogenen Aspekten. Besonders der autoritative Stil hat Auswirkungen auf Schulnoten und schulbezogene Leistungen. (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989) Ein solcher Erziehungsstil lässt den Jugendlichen einerseits genügend Freiraum und Eigenständigkeit, andererseits werden auch klare und bestimmte Regeln und Grenzen gesetzt. Schüler, die empfinden, dass ihre Eltern ihnen genügend Autonomie gewähren, Wärme und auch Kontrolle in angemessenen Rahmen zeigen, weisen durchschnittlich bessere Noten in der Schule auf als jene Jugendlichen, deren Eltern weniger Autonomie gewähren, weniger Wärme zeigen und zu starke oder zu wenig Kontrolle ausüben. Dieser Zusammenhang entsteht nach Ansicht der Autoren vor allem durch die vermittelnde Rolle des psychosozialen Reifungsgrades der Jugendlichen: ein autoritativer Erziehungsstil fördert die soziale und psychosoziale Reifung der Adoleszenten, deren Autonomie und Vertrauen zu sich selbst und die Entwicklung konstruktiver Arbeitseinstellungen. Diese wiederum begünstigen positive Lernerfahrungen und Erfolge und stehen in positiven Zusammenhang mit guten Noten (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

3.1.6 Zusammenfassung

Die folgende Grafik (Abbildung 4) fasst die verschiedenen Einflüsse der Eltern-Kind-Beziehung im Jugendalter, die in den oberen Abschnitten beschrieben wurden, noch einmal anschaulicher zusammen.

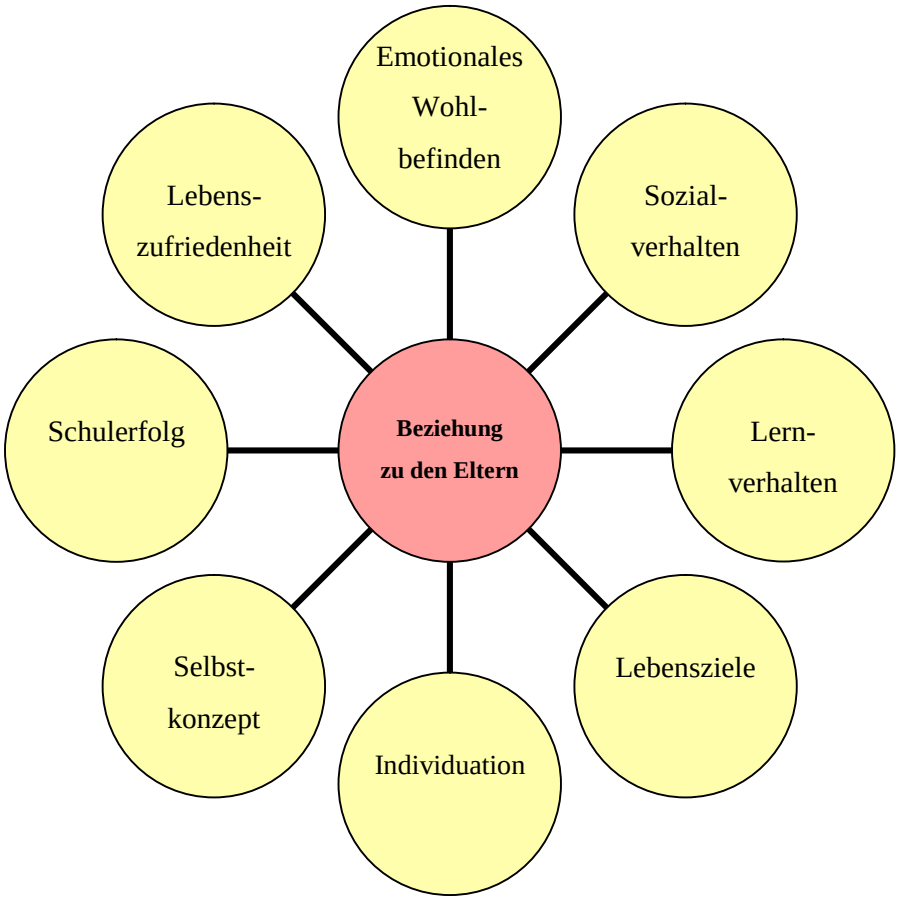

Abb. 4: Beziehung zu den Eltern und ihre Auswirkungen

3.2 Geschlechtsunterschiede

In vielen Studien konnten Geschlechtsunterschiede bezüglich der Beziehung zu den Eltern von Kindern und Jugendlichen gefunden werden.

Beispielsweise fanden Granot und Mayseless (2001), dass Jungen eher vermeidende und desorganisierte Bindungen an ihre Eltern haben als Mädchen. Ein vermeidender Bindungstyp ist durch Distanziertheit zu den Eltern, emotionale Entfremdung und Vermeidungsverhalten bei Konflikten gekennzeichnet, während ein desorganisierter Bindungstyp durch untypisches Rollenverhalten in der Eltern-Kind-Beziehung, Ängstlichkeit und Realitätsferne charakterisiert ist. Im

Gegensatz dazu weisen Mädchen eher sichere und ambivalente Bindungen zu ihren Eltern auf. In sicheren Bindungen herrschen Wärme, Vertrauen, Gegenseitigkeit und Unterstützung vor, in ambivalenten Bindungen überdurchschnittliche Abhängigkeit zu den Eltern trotz mangelnder Erreichbarkeit, Verfügbarkeit und einem Gefühl der Ablehnung dieser (Granot & Mayseless, 2001).

Ebenso bestehen Geschlechtsunterschiede in der Art der Beziehung zu beiden Elternteilen. Mädchen haben öfter das Gefühl, dass ihre Mütter sie besser verstehen können und sie und ihre Probleme kennen als ihre Väter. Jungen hingegen empfinden diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den beiden Elternteilen. Dies deutet auf eine offenere und intimere Kommunikation zwischen jugendlichen Mädchen und ihren Müttern hin, als dies bei Jungen der Fall ist (Youniss & Ketterlinus, 1987).

Generell sind die Beziehungen zwischen Mädchen und ihren Müttern eher durch Nähe gekennzeichnet als die zwischen Söhnen und Vätern (Starrels, 1994). So ist die Beziehung zwischen Töchter und Mütter durch mehr Vertrauen, Wertschätzung, Interesse und Unterstützung charakterisiert. Ebenso suchen Mädchen eher Rat und Hilfe, wenn sie Probleme haben bei ihren Müttern als bei ihren Vätern. Jungen hingegen verbringen eher ihre Zeit mit den Vätern als Mädchen, identifizieren sich eher mit ihnen und sind ihnen im Allgemeinen näher verbunden. Im Gegensatz zu Mädchen sind die Beziehungen zu den beiden Elternteilen bei Jungen ausgeglichener und einander ähnlicher. Die Beziehung zu den Vätern ist bei ihnen eher durch instrumentale, als durch emotionale und affektive Unterstützung gekennzeichnet (Starrels, 1994).

Mädchen fühlen in Bezug zu ihrer Mutter mehr Herzlichkeit und Wärme als Jungen. Jungen wiederum fühlen in Bezug zu ihren Vätern mehr Herzlichkeit und Wärme in Sinne von Akzeptanz, Vertrauen und dem Gefühl, verstanden zu werden (Shanahan, McHale, Crouter & Osgood, 2007).

Die Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsunterschiede wurden auch in der 15. Shell Studie aus Deutschland gefunden. Die Autoren kommen ganz allgemein zu dem Schluss, dass Mädchen signifikant öfter von einem harmonischen Verhältnis zu ihren Eltern berichten als Jungen und dass sie, im Gegensatz zu männlichen

Jugendlichen, auch über ein partnerschaftlicheres Verhältnis zu ihnen verfügen. Dies zeigt sich darin, dass sie bei Entscheidungen und Problemen häufiger mit ihren Eltern gemeinsam zu einer Entscheidung kommen, währen Jungen öfter allein entscheiden (Langness et al., 2006, S. 60ff).

Auch im aktuellsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich aus dem Jahr 2011 zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Ergebnisse der BMSG- Jugendstudie 2006, die in diesem Bericht vorgestellt werden, zeigen ebenfalls, dass Mädchen eine engere und positivere Beziehung zu ihren Müttern aufweisen als Jungen, und dass sich Mädchen mit ihren Müttern stärker identifizieren. Jungen weisen ein etwas schlechteres Verhältnis zu ihren Eltern auf, dennoch wird von beiden Geschlechtern die Beziehung zu den Eltern als sehr positiv bewertet (BMSG-Jugendstudie, 2006, zitiert nach Kromer, 2011, S. 186).

4 Gleichaltrige, Freunde und Peers

4.1 Bedeutung von Gleichaltrigen

Im Laufe der Adoleszenz verändern sich die Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen; die Gruppe der Peers gewinnt zunehmend an Bedeutung, währenddessen es zu einer verstärkten Ablösung von den Eltern kommt. Diese Ablösung findet nach Hurrelmann (2005, S. 118) auf mehreren Ebenen statt und kann sich über mehrere Jahre vollstrecken. Dabei vollzieht sich die Ablösung auf der:

- psychischen Ebene: Jugendlichen orientieren sich zusehends an Gleichaltrigen in Bezug auf Einstellungen und Handlungen
- emotionalen und intimen Ebene: Jugendliche wenden sich von den Eltern ab und suchen gleichberechtigte Partner
- kulturellen Ebene: Jugendliche entwickeln einen eigenen unabhängigen Persönlichkeitsstil
- materiellen Ebene: Jugendliche werden finanziell unabhängig
- räumliche Ebene: Jugendliche verlassen das Elternhaus (Hurrelmann, 2005, S. 118).

Im Zuge dieser Ablösung und Entwicklung besitzt die Gruppe der Gleichaltrigen einen besonderen Stellenwert. Wurde in der Kindheit noch die Familie als wichtigstes Bezugssystem angesehen, so gewinnen Freunde und Gleichaltrige während der Adoleszenz zunehmend an Bedeutung. Durch sie verfügen Jugendliche über ein außerfamiliäres Bezugssystem, das für ihre Sozialisation wichtig ist (vgl. Großegger, 2011; Hurrelmann, 2005; Youniss, 1994; Zinnecker et al., 2003).

Die Besonderheit an Gleichaltrigen liegt darin, dass die Interaktion untereinander durch mehr Symmetrie in Bezug auf Macht und Kontrolle gekennzeichnet ist und die Parteien einander viel ähnlicher und gleichberechtigter sind. Dies fördert den Erwerb sozialer Kompetenzen, denn da die Jugendlichen füreinander nicht verantwortlich sind, im Gegensatz zu den Eltern, können sie ihre Meinungen und Ansichten viel direkter und „schonungsloser“ kundtun. Dies wiederum fördert

Kooperation und die Bildung von Kompromisse untereinander, da die Beziehung sonst Gefahr läuft, auseinander zu brechen (Hurrelmann, 2005, S. 128).

4.1.1 Veränderungen in der Beziehung zu Gleichaltrigen

Kinder und Jugendliche verbringen mit zunehmendem Alter immer weniger Zeit mit ihren Eltern und lösen sich auch in emotionaler Hinsicht mehr und mehr von ihnen ab. Im Gegensatz dazu kommt es zu einer Zunahme der Interaktion mit Gleichaltrigen. (Larson & Richards, 1991). Dies liegt einerseits daran, dass Jugendliche während der Schulzeit viel mit Gleichaltrigen in Kontakt sind, andererseits suchen Jugendlich auch in ihrer freien Zeit aktiv immer öfter den Kontakt zu Gleichaltrigen (Larson & Richards, 1991). Waren es mit 10 oder 11 Jahren meist noch die Eltern, welche die Bedürfnisse nach Kameradschaft und Nähe erfüllten, so werden es mit zunehmenden Alter und mit Eintritt in die Pubertät mit 12 oder 13 Jahren vermehrt die Gruppe der Gleichaltrigen. (Buhrmester & Furman, 1987).

Doch nicht nur die Quantität, auch die Qualität der Peer-Beziehungen und der Freundschaft zu Gleichaltrigen verändert sich mit zunehmendem Alter. So sind Freundschaften von Kindern in jüngeren Jahren eher durch Kontrolle und Konformität gekennzeichnet. In Kinderfreundschaften sind die Partner vor allem darum bemüht, einander anzupassen und es dem anderen recht zu machen. Dabei wird auch häufig versucht, über den anderen Kontrolle auszuüben, beziehungsweise, sich kontrollieren zu lassen, um die Freundschaft aufrecht zu erhalten und nicht zu gefährden. Mit zunehmendem Alter jedoch verlieren diese Aspekte immer mehr an Bedeutung und stattdessen rücken Toleranz und Gleichberechtigung in den Vordergrund. (Shulman, Laursen, Kalman & Karpovsky, 1997).

Ebenso verändern sich die Bedürfnisse, die von Freundschaften unter Gleichaltrigen erfüllt werden, wie in einer Studie von Lempers und Clark-Lempers (1992) gezeigt werden konnte. Von Beginn der Adoleszenz mit ungefähr 12 oder 13 Jahren bis zu deren Ende mit 18 oder 19 Jahren stellen Freunde eine der wichtigsten Quellen für Entwicklung, Aufbau und Aufrechterhaltung von Nähe, Intimität und Kameradschaft dar. Mit zunehmendem Alter werden von

Freunden außerdem vermehrt auch praktische Hilfe und Unterstützung bereitgestellt. (Lempers & Clark-Lempers, 1992).

Die Gruppe der Gleichaltrigen trägt überdies zur persönlichen Weiterentwicklung und Entfaltung bei. Denn durch die Mitgliedschaft in Cliquen oder Freundschaftsgruppen, die in der Adoleszenz besondere Bedeutung gewinnen, können verschiedene Rollen ausprobiert, soziale Regeln durch die Interaktion mit Gleichaltrigen gelernt und ausgebaut und eigene Einstellungen und Wertvorstellungen entwickelt werden, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden. (Großegger, 2011; Hurrelmann, 2005; Zinnecker et al., 2003).

4.1.2 Freundschaften mit Gleichaltrigen

Wenn die eher losen und kameradschaftlichen Beziehungen unter Jugendlichen intimer und persönlicher werden, können daraus Freundschaftsbeziehungen zwischen zwei oder mehr Gleichaltrigen entstehen. Diese Form der Beziehung erfüllt andere Bedürfnisse, wie beispielsweise gegenseitiges Vertrauen, Nähe und Verbindlichkeit (vgl. Großegger, 2011; Hurrelmann, 2005; Zinnecker et al., 2003).

Nach Crosnoe (2000) sind Freundschaften aber keine stabilen Beziehungen, denn sie wandeln und verändern sich mit den verschiedenen Rollen, die Kinder und Jugendliche und schließlich auch Erwachsenen, im Laufe ihres Lebens einnehmen. Je älter Jugendliche werden, desto vielschichtiger und vielfältiger werden ihre sozialen und physischen Umwelten. Daraus ergeben sich komplexere Rollen und Regeln, die wiederum die Freundschaften beeinflussen. So müssen beispielsweise Kinder beim Schuleintritt neue Regeln und Verhaltensweisen lernen, die sich auch auf die Beziehungen auswirken. Freundschaften unter Jugendlichen werden daher als interaktiv und ständig in Bewegung und Veränderung angesehen. (Crosnoe, 2000). Ein weiteres Merkmal von Freundschaften ist, dass sie meist innerhalb einer Gemeinschaft, zum Beispiel in der gleichen Nachbarschaft oder örtliche Gemeinde, entstehen und sie daher in enger Verbindung und wechselseitiger Beziehung zu dieser stehen können. Ungünstige Vorraussetzungen wie zum Beispiel Armut oder Gewalt innerhalb einer solchen Gesellschaft können einen negativen Einfluss auf die Freundschaft

haben. Umgekehrt besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass intakte Freundschaften solche negativen Einflüsse abschwächen. (Crosnoe, 2000).

Aus diesen Gründen haben Freundschaften von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter einen sehr großen Einfluss auf die Entwicklung und das Wohlbefinden (Hartup & Stevens, 1997). Dabei spielt jedoch nicht nur die Tatsache eine Rolle, ob jemand prinzipiell Freunde hat, sondern auch, wer diese Freunde sind, aus welchem Umfeld sie kommen und welche Merkmale die Freundschaftsbeziehung aufweist (Hartup 1996; Hartup & Stevens, 1997). So kann der bloße Umstand, dass ein Kind Freunde hat, dabei helfen, normative Veränderungen, wie zum Beispiel Schuleintritt oder Schulwechsel besser zu bewältigen, ungeachtet dessen, wer diese Freunde sind. Dennoch spielen auch die Identität und Persönlichkeit der Freunde eine große Rolle. Kinder suchen sich meist Gleichaltrige als Freunde aus, die in bestimmten Merkmalen große Ähnlichkeiten mit ihnen selbst aufweisen. Diese Merkmale können sehr stark variieren, jedoch sind es meist solche, über die sich Kinder selbst definieren, oder solche, die populär sind, wie zum Beispiel Attraktivität oder Beliebtheit (Hartup, 1996). Auch in Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen herrscht unter Freunden eine höhere Ähnlichkeit vor als unter Gleichaltrigen, die nicht befreundet sind, wie zum Beispiel Schüchternheit oder Hilfsbereitschaft, aber auch deviante Verhaltensweisen (Hartup, 1996). Dabei spielen soziodemographische Variablen, wie zum Beispiel Nachbarschaft oder soziale Schicht eine Rolle, da diese dazu führen, dass Personen in der gleichen Wohngegend leben, die gleichen Schulen besuchen und in ähnlichen Verhältnissen arbeiten, was wiederum Freundschaften gewissermaßen vorbestimmt (Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997). Außerdem können häufige Kontakte dazu führen, dass sich Freunde einander anpassen und sich dadurch immer ähnlicher werden (Hartup, 1996).

4.1.3 Auswirkungen auf emotionales und soziales Wohlbefinden

Die Qualität von Freundschaften spielt eine große Rolle, da sie positive und negative Konsequenzen mit sich ziehen kann. So konnte in einer Studie von Nickerson und Nagle (2004) gezeigt werden, dass eine enge und positive Bindung

an Freunde mit einer allgemeinen höheren Lebenszufriedenheit einhergeht. Hier spielen besonders das Gefühl, einander vertrauen zu können und eine positive Gesprächs- und Kommunikationskultur eine Rolle. Besteht in einer Freundschaft ein besonders hohes Vertrauen, so wirkt sich dies beispielsweise positiv auf die Sicht des eigenen Selbst aus. Umgekehrt jedoch stehen negative Aspekte wie Entfremdung oder das Gefühl von Isolation im negativen Zusammenhang mit Lebenszufriedenheit. Kinder und Jugendliche, die über eine hohe Entfremdung von ihren Freunden berichten, sind auch mit der Schule, ihrem Zuhause, ihrer Nachbarschaft oder der Gemeinde, in der sie leben, unglücklicher. (Nickerson & Nagle, 2004).

Eine positive Freundschaftsbeziehung, die durch Nähe, Vertrauen, Wertschätzung und Mitgefühl gekennzeichnet ist, steht in Zusammenhang mit einem positiven allgemeinen Selbstkonzept und einem hohen Selbstwert. (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess & Rose-Krasnor, 2004). Überdies fühlen sich Jugendliche, deren Freundschaften diese Charakteristika aufweisen, sozial kompetenter (Paterson, Pryor & Field, 1994), und zeigen weniger emotionale Probleme wie Schüchternheit oder sozialem Rückzug. Außerdem besteht eine erhöhte Gefahr, von der Peergruppe ausgeschlossen oder schikaniert zu werden, wenn die Beziehung zu den Freunden durch Konflikte, Enttäuschungen und Entfremdungsgefühle gekennzeichnet ist (Rubin et al., 2004).

4.1.4 Aufbau und Struktur von Gleichaltrigenbeziehungen und deren Kommunikationsmuster

Da Freundschaften, wie oben beschrieben, positive Einflüsse auf psychische Gesundheit und prosoziales Verhalten ausüben können, stellt sich die Frage, ob Jugendliche aktuell überhaupt Zugang zu sozialen Netzwerken haben und wie diese aufgebaut sind.

Im sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich aus dem Jahr 2011 konnte festgestellt werden, dass die meisten der österreichischen Jugendlichen über ein festes soziales Netzwerk verfügen. Dabei gibt ein Großteil der 11 bis 14-jährigen Jugendlichen an, nicht nur einen, sondern durchschnittlich 7 sehr gute Freunde zu haben, denen sie vertrauen und mit denen sie über Probleme reden können. Nur

durchschnittlich 1,7% der Befragten in dieser Altersgruppe haben keinen besten Freund (Institut für Jugendkulturforschung, 2007, zitiert nach Großegger, 2011, S: 210).

Die Faktoren, die für Freundschaftsbeziehungen aus Sicht der Jugendlichen am wichtigsten sind, wurden ebenfalls untersucht. So zeigte sich, dass für 11 bis 14-Jährige „miteinander Spaß haben“ und Sympathie ein sehr wichtiger Bestandteil von Freundschaften ist. Fast zwei Drittel geben an, dass sie ihre Freunde entweder von der Schule, oder vom Arbeitsplatz kennen, dies unterstreicht die wichtige Funktion der Schule als Ort für Sozialkontakte. Für mehr als die Hälfte ist der gleiche Musikgeschmack ein wichtiger Aspekt, denselben Sport betreiben für knapp die Hälfte, wobei dies für Jungen weitaus mehr Bedeutung hat als für Mädchen. Dass Freunde in denselben Jugendorganisationen aktiv sind, hat nur für einen sehr kleinen Teil (rund 8,7%) eine Bedeutung (Institut für Jugendkulturforschung, 2007, zitiert nach Großegger, 2011, S. 213).

Auch das Kommunikationsverhalten weist Besonderheiten auf, in der sich die zunehmende Abnabelung und Autonomie, die in der Adoleszenz angestrebt werden, widerspiegeln. Die Gespräche unter Gleichaltrigen haben sehr oft die direkten Erfahrungen der Jugendlichen als Inhalt. So sind Freizeit, Musik, Klatsch und Tratsch, aber auch persönlichere Dinge wie Probleme in der Schule oder mit den Eltern, Liebeskummer und Sex die meist diskutierten und besprochenen Themen innerhalb des Freundeskreises. Sowohl bei kleineren als auch bei intimen und persönlichen Problemen wird verstärkt die Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde für Rat und Unterstützung herangezogen. (Institut für Jugendkulturforschung, 2007, zitiert nach Großegger, 2011. S. 217).

4.2 Geschlechtsunterschiede

Mehrere Studien konnten belegen, dass das Geschlecht einen Einfluss auf unterschiedliche Aspekte der Bindung an Freunde und Gleichaltrige hat.

Bereits im Altern von zehn Jahren, also noch vor Beginn der Adoleszenz, empfinden Mädchen einen höheren Grad an Intimität und Vertrauen in ihren gleichgeschlechtlichen Freundschaften als Buben und sehen in ihnen eine

wichtige Quelle zur Bereitstellung dieser. Dieses Gefühl wird im Laufe der Zeit immer größer und wächst bis zur Pubertät (Buhrmester & Furman, 1987). Dieser Umstand könnte nach Ansicht der Autoren mit den vorherrschenden Stereotypen in Bezug auf die Verhaltensweisen und Eigenschaften der beiden Geschlechter zusammenhängen. So gelten Männer eher als zurückhaltender, reservierter und an sachlichen Dingen interessierter während Frauen eher offener und emotionaler charakterisiert werden (Buhrmester & Furman, 1987). Doch nicht nur in Bezug auf Freunde, auch innerhalb der Familie, berichten Mädchen über einen höheren Grad an Intimität und Vertrautheit als Buben. (Shulman, Laursen, Kalman & Karpovsky, 1997). Obwohl die Autoren anführen, dass sowohl Mädchen als auch Buben die Aspekte Nähe und Vertrautheit als wichtigste Merkmale ihrer Freundschaften ansehen, bestehen dennoch Geschlechtsunterschiede in anderen Aspekten. So zeigen Mädchen eine höhere Toleranz angesichts unterschiedlicher Meinungen. In Freundschaften unter Buben hingegen herrschen eher Konformität und Kontrolle übereinander vor. Generell berichten Mädchen über mehr Nähe, Vertrautheit und die Fähigkeit, sich dem anderen zu öffnen und Individualität als Buben. (Shulman, Laursen, Kalman & Karpovsky, 1997).

Auch in den Kommunikationsformen innerhalb von Freundschaften bestehen Geschlechtsunterschiede. So werden unter Mädchen während Streitgesprächen oder Diskussionen eher rationale Gründe beim Versuch, sich durchzusetzen, angeführt, unter Buben jedoch finden sich seltener rationale Begründungen. (Hartup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993).

5 Freizeitverhalten

5.1 Freizeitbegriff

Da, wie aus dem sechsten Bericht zur Lage der Jugend hervorgeht, die Freizeit einen hohen Stellenwert, neben Familie, Freunde und Schule, besitzt, wird im folgenden Kapitel näher darauf eingegangen.

Was genau hinter dem Begriff „Freizeit“ steckt, wird von den jeweiligen Disziplinen und Fachrichtungen anders definiert. Nach Opaschowski (1996) existieren mehrere Theorien, welche Freizeit und deren Funktionen erklären sollen. So besagt beispielsweise die Erholungstheorie, dass die primäre Aufgabe der Freizeit die Erholung und Entspannung ist. Im Gegensatz dazu wird nach der Ventiltheorie Freizeit vor allem dazu genutzt, überschüssige Energien und Kräfte abreagieren zu können. Jedoch wird nach Opaschowski das Freizeitverhalten nicht von nur einer Ursache oder einem Zusammenhang bestimmt. Viele verschieden Aspekte, die untereinander in wechselseitiger Beziehung stehen können, beispielsweise die Arbeits- oder Wohnsituation, das Alter, Geschlecht oder der Gesundheitszustand haben Einfluss auf das Freizeitverhalten. Je nach individueller Lage und Situation werden auch unterschiedliche Ansprüche an die Freizeit gestellt. Generell lassen sich acht Bedürfnisse in der Freizeit unterscheiden (Opaschowski, 1996, S. 82f), welche in Tabelle 3 angeführt sind.

Tab. 3: Bedürfnisse in der Freizeit (Opaschowski, 1996, S. 82f)

Bedürfnis	Erklärung
Rekreation	Erholung, Entspannung, Gesundheit
Kompensation	Zwanglosigkeit, Ausgleich von (Arbeits-) Belastungen, Zerstreuung
Edukation	Anregungen, Weiterentwicklung, Selbstbestätigung, Ich-Stärke fördern
Kontemplation	Ruhe, Besinnung, Zeit für sich selbst
Integration	Mit anderen, Gruppen, zusammen sein, soziale und emotionale Sicherheit
Partizipation	Mitbestimmung, soziale Beteiligung und Selbstdarstellung
Enkulturation	Produktivität, kreative Teilhabe am kulturellen Geschehen
Kommunikation	Kontakte, Gespräche, Zeit für andere haben

Im dritten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1999) lag einer der Schwerpunkte in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen. In diesem Bericht werden die Bedürfnisse in der Freizeit von Opaschowski (1996) aufgegriffen. Demnach haben die Ansprüche an die Freizeit unter anderem Auswirkungen auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen. Denn je nach dem, inwieweit diese Bedürfnisse von Anbietern, beispielsweise Jugendorganisationen, erfüllt werden können, werden sie von Jugendlichen als Quelle für Aktivitäten und Freizeitnutzung angesehen, geschätzt und schließlich genutzt (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1999).

5.2 Das Freizeitverhalten Jugendlicher

Freizeit hat bei Jugendlichen einen großen Stellenwert, wobei anzumerken ist, dass die freie Zeit, die Jugendlichen zur Verfügung steht, unter Schülern am geringsten ausfällt. Die durchschnittliche freie Zeit in dieser Gruppe beträgt

ungefähr 4,1 Stunden an Wochentagen, wie aus dem dritten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1999) hervorgeht. Im sechsten und aktuellsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich wurde das Freizeitverhalten von 11 bis 18-jährigen Jugendlichen untersucht. Die häufigsten Freizeitaktivitäten sind demnach (elf/18-die Jugendstudie, 2005, zitiert nach Heinzlmaier, 2011, S.242):

- Mit Freunden etwas unternehmen (rund 90%)
- Musik hören (rund 90%)
- Fernsehen/Video/DVD schauen (rund 70%)
- Ins Kino gehen (rund 65%)
- Internet (rund 63%)
- Sport betreiben (rund 58%)
- SMS schreiben und versenden (rund 55%)
- Computer- und Videospiele (rund 52%)
- Radio hören (rund 51%)

Generell beschäftigen sich Jugendliche in ihrer freien Zeit mehr mit Freunden und ihrer Peer-Gruppe als mit der Familie (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1999), wobei die Mitgliedschaft in Vereinen oder Tätigkeiten in organisierten Gruppen eher eine untergeordnete Rolle spielen. So sind zwar fast ein Drittel der befragten Jugendlichen in einem Sportverein (32%), aber nur 16% in einer kirchlichen Organisation oder 12% in einem Musikverein. Nur 3% geben an, bei den Pfadfindern zu sein, in sonstigen Vereinen sind circa 8% der Befragten (Dornmayer & Nemeth, 1996, zitiert nach Österreichisches Institut für Jugendforschung 1996, S.12).

Auch die Orte, an denen Jugendliche ihre freie Zeit verbringen, wurden in der oberösterreichischen Jugendstudie analysiert. Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der freien Zeit zuhause (41,2%), mit Freunden (17,7%) oder auf der Straße, in Parks oder im Hof (16,7%) verbracht wird. Wenig Zeit wird in Lokalen (1,7%) oder in Jugendzentren (1,1%) verbracht. (Dornmayer & Nemeth, 1995, zitiert nach Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1999, S. 15).

In der 15. Shell Jugendstudie aus Deutschland aus dem Jahr 2006 wurden ähnliche Ergebnisse gefunden. Auch in dieser Studie zählen Musik hören und

Fernsehen zu den häufigsten Freizeitaktivitäten (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 78). Auffallend dabei ist, dass es, im Vergleich zu den Untersuchungen in den Jahren zuvor, zu einer starken Zunahme von Internet- und Mediennutzung wie im Internet surfen oder Videos und DVD gekommen ist. (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 78).

5.3 Veränderungen im Freizeitverhalten in der Adoleszenz

5.3.1 Veränderungen aufgrund des Alters

Das Freizeitverhalten und die Art der Aktivitäten, die Kinder und Jugendliche in ihrer schul- und verpflichtungsfreien Zeit ausführen, verändern sich mit zunehmendem Alter. International gesehen, stehen unstrukturierte Aktivitäten wie zum Beispiel Fernsehen oder Computerspielen ganz oben auf der Häufigkeitsskala (vgl. McHale et al, 2001; Posner & Vandell, 1999). Mit zunehmendem Alter jedoch nehmen diese Aktivitäten ab und Kinder und Jugendliche beschäftigen sich zunehmend mit Gleichaltrigen, knüpfen mehr Kontakte und zeigen eher soziale und gemeinschaftliche Interessen in ihrem Freizeitverhalten (Posner & Vandell, 1999). Dies konnte auch im dritten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich anhand der Studien „Jungsein in Deutschland“, „Jugend 97“ und der Oberösterreichischen Jugendstudie 1996 festgestellt werden. Mit zunehmendem Alter kommt es demnach zu einer Abnahme von Aktivitäten im häuslichen Umfeld und stattdessen rücken soziale Komponenten mehr und mehr in den Vordergrund, wie zum Beispiel vermehrte Interaktion mit Gleichaltrigen, Fortgehen oder neue Leute kennen lernen (Österreichisches Institut für Jugendforschung., 1999, S. 19f). In der 15. Shell Jugendstudie zeigte sich ebenfalls, dass die unterschiedlichen Freizeittypen in verschiedenen Altersklassen anzutreffen sind. So lassen sich jüngere Jugendliche eher dem technikinteressiertem Freizeittyp, der sich gerne mit Technik, Medien und Internet beschäftigt, zuordnen, wohingegen die kreativ interessierten und geselligen Jugendlichen eher älter sind (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 79ff).

Weiters zeigen Jugendliche mit zunehmendem Alter weniger Interesse an ihren Freizeitaktivitäten und sind zunehmend weniger intrinsisch motiviert, diese nur wegen des Vergnügens an sich oder der persönlichen Weiterentwicklung auszuführen (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006).
Ein Grund dafür könnte ein Zeitproblem sein. Jugendliche haben generell, je älter sie werden, immer weniger freie Zeit zur Verfügung haben, beispielsweise durch andere Verpflichtungen wie Job oder vermehrter Zeit- und Arbeitsaufwand für die Schule, und verspüren immer mehr Zeitdruck (Hilbrecht, Zuzanek & Mannell, 2008).

5.3.2 Veränderungen aufgrund finanzieller und sozialer Bedingungen

Die Wahl der Hobbys und Freizeitaktivitäten hängt jedoch, neben dem Alter, auch vom familiären Hintergrund, vom Bildungsniveau und vom Einkommen der Eltern ab. Je höher die abgeschlossene Ausbildung der Eltern ist, desto weniger sehen deren Kinder fern und desto mehr und öfter lesen oder lernen sie für die Schule. Das gleiche gilt für Kinder, deren Mütter nur halbtags, statt ganztags arbeiten und somit mehr Zeit zu Hause verbringen (Bianchi & Robinson, 1997; McHale, Crouter & Tucker, 2001). Ebenso spielen das Familieneinkommen und das Ansehen der Berufe der Eltern eine Rolle. Je höher das Einkommen und das Ansehen sind, desto weniger oft sehen die Kinder fern, „hängen herum“, tun nichts Bestimmtes und desto eher betreiben sie Sport wie Fußball, Gymnastik oder Volleyball (McHale et al., 2001). Generell sind eher unstrukturierte und passive Aktivitäten wie Herumhängen oder Fernsehen, vor allem in den unteren und benachteiligten sozialen Schichten populär, während kreative und aktive Tätigkeiten wie lesen, sich kreativ beschäftigen oder an Projekten teilnehmen, eher in gehoberen Gesellschaftsschichten beliebter sind (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 79ff).

5.4 Einflüsse und Zusammenhänge

5.4.1 Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden, auf Schulnoten und lernbezogene Merkmale

Da Jugendliche immer mehr Zeit alleine, beziehungsweise von Eltern oder Institutionen unbeaufsichtigt verbringen (Larson & Richards, 1991), stellt sich die Frage, wie sie diese freie Zeit verbringen und welche möglichen Konsequenzen sich daraus ergeben können. In einer Längsschnittstudie aus dem Jahr 2001 (McHale, Crouter & Tucker, 2001) konnte belegt werden, dass die verschiedenen Arten des Freizeitverhaltens Auswirkungen auf Schulnoten und das emotionale Wohlbefinden von Kindern haben. So haben 10-jährige Mädchen und Buben, die in ihrer Freizeit öfter den allgemein typischen Hobbys, wie zum Beispiel tanzen, mit Tieren beschäftigen, Musik, Kunst, Handwerk oder Jugendclubs, nachgehen, bessere Noten in der Schule und weisen nach ein oder zwei Jahren niedrigere depressive Symptomatiken auf. Das gleiche gilt für Kinder, die viel Sport betreiben. Umgekehrt stehen eher unstrukturierte Tätigkeiten im Freien wie Skateboarden oder Radfahren oder das so genannte „Herumhängen“ in einem negativen Zusammenhang mit guten Schulnoten und in einem positiven Zusammenhang mit depressiven Merkmalen und Verhaltensproblemen. Doch noch mehr als die Tätigkeiten an sich, hat die Beaufsichtigung des Freizeitverhaltens einen großen Einfluss Je eher Kinder ihre freie Zeit mit ihren Eltern oder anderen Erwachsenen anstatt alleine verbringen, desto bessere Noten haben sie und desto weniger depressive Symptomatiken und Verhaltensauffälligkeiten weisen sie auf. (McHale, Crouter & Tucker, 2001).

Weiters stehen die verschiedenen Arten der Freizeitaktivitäten im Zusammenhang mit schulischem Erfolg (Cooper, Valentine, Nye & Lindsay, 1999). Hier sind es wieder vor allem die unstrukturierten Aktivitäten, die außerhalb der Schule stattfinden, wie zum Beispiel Fernsehen, die mit schlechteren Noten zusammenhängen. Auch das Ausüben eines Nebenjobs steht in einem negativen Zusammenhang mit schulischen Leistungen. Die Autoren führen diesen Umstand darauf zurück, dass beispielsweise durch den Nebenjob die Identifikation mit der Schule nicht mehr so hoch ist und dies wiederum in schlechteren Leistungen

mündet. Demgegenüber fördern extracurriculare Aktivitäten, die oftmals von der Schule (vor allem im nordamerikanischem Raum) nach dem regulären Unterricht angeboten werden, wie zum Beispiel Sport oder die Teilnahme an Schulclubs, die Identifikation mit der eigenen Schule und stehen in Zusammenhang mit guten Noten. Aber auch die Teilnahme an anderen strukturierten Freizeitangeboten außerhalb der Schule wie Sport, Pfadfinder- oder religiöse Gruppen weist einen Zusammenhang mit besseren Schulleistungen auf (Cooper et al., 1999).

5.4.2 Autonomie, Kontrolle und die Bedeutung von Erwachsenen

Der oben beschriebene positive Einfluss von Erwachsenen zeigt sich auch darin, dass Jugendliche, die ihre freie Zeit, die ihnen nach der Schule bis zum Abend zur Verfügung steht, unbeaufsichtigt und unkontrolliert mit Gleichaltrigen und Freunden verbringen, zu mehr aggressiven und delinquentem Verhalten neigen als jene, welche in ihren freien Stunden von einem Elternteil oder einem anderen Erwachsenen beaufsichtigt werden. Ebenso ist auch der Konsum von Alkohol und Drogen bei diesen Jugendlichen signifikant höher und sie sind eher gefährdet, dem Druck ihrer Peers nicht standhalten zu können. (Flannery, Williams & Vazsonyi, 1999). Die Anwesenheit eines Erwachsenen oder zumindest das Wissen der Eltern, wo ihre Kinder sich befinden, haben einen positiven Einfluss auf deviante und problematische Verhaltensweisen (Caldwell & Smith, 2006; Flannery et al., 1999).

Jedoch ist wichtig, festzuhalten, dass eine ausgewogene Balance zwischen Kontrolle der Eltern und Eigenständigkeit der Kinder und Jugendlichen für die positiven Effekte, die Freizeitaktivitäten und Hobbies haben können, von Bedeutung ist, und dass eine angemessene Selbstständigkeit positiv und notwendig ist. Hierfür spielt die wahrgenommene und tatsächliche Autonomie, die Kindern gewährt wird, eine wesentliche Rolle. (Bidjerano & Newman, 2010). Je eher Kinder und Jugendliche ihre Aktivitäten in ihrer freien Zeit selbst aussuchen können und nicht von den Eltern bestimmt werden, desto mehr Gefallen und Freude empfinden sie beim Ausüben dieser. Die Autonomie in Bezug auf die Freizeitgestaltung geht außerdem mit niedrigeren

Ängstlichkeitsgefühlen in Bezug auf physiologische, körperliche und soziale Aspekte einher (Bidjerano & Newman, 2010).

Haben Jugendliche das Gefühl, dass ihre Eltern zwar über ihre Aktivitäten und Hobbies in der Freizeit Bescheid wissen, aber nicht versuchen, diese zu stark zu kontrollieren, desto mehr Interesse und intrinsische Motivation verspüren sie. (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006). Jugendliche, deren Eltern in einem hohen Ausmaß ihre Freizeitgestaltung bestimmen und kontrollieren, wie und wo sie ihre freie Zeit verbringen, sind weniger motiviert, ihre Hobbies und ihre Aktivitäten auszuführen. Dies könnte nach Ansicht der Autoren damit zusammenhängen, dass sich diese Jugendlichen aufgrund der elterlichen Kontrolle weniger kompetent fühlen und sich daher weniger oft zutrauen, verschiedene Dinge auszuprobieren und eigene Interessen zu entwickeln (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006). In Abbildung 5 sind die Beziehungen von Kontrolle und Wissen der Eltern und Motivation und Interesse der Jugendlichen bezüglich Freizeitverhalten vereinfacht dargestellt (vgl. Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006).

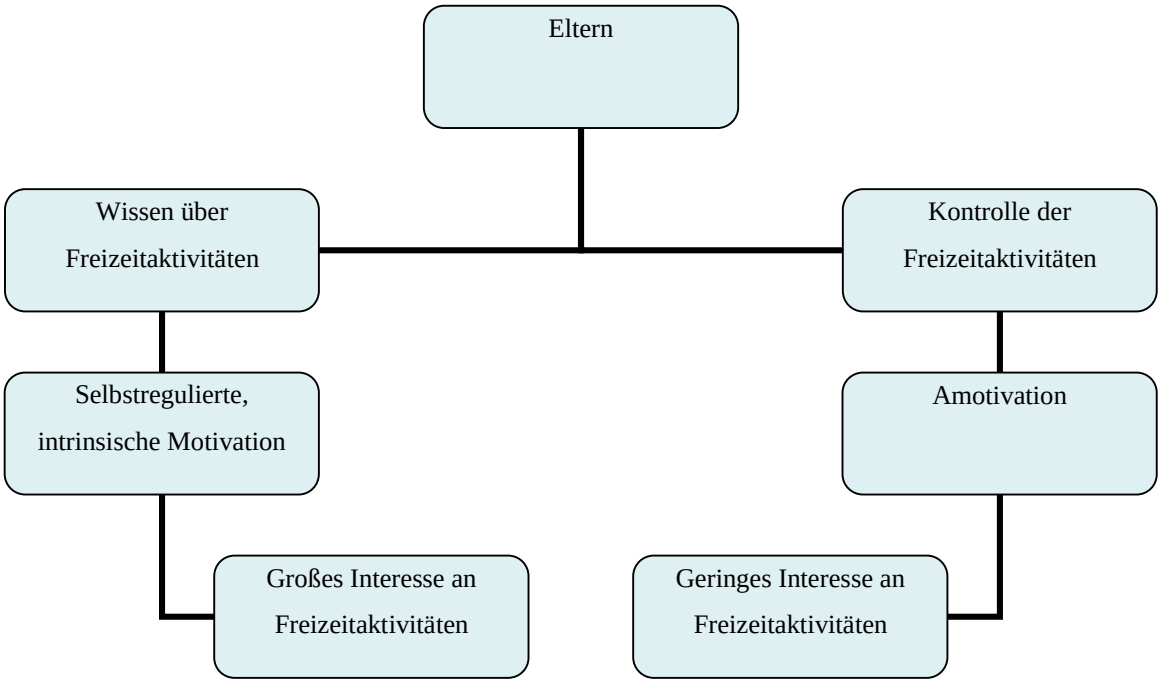

Abb. 5: Elterliche Einflussvariablen auf das Freizeitinteresse von Jugendlichen (vgl. Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006, modifiziert)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unstrukturierte Freizeitaktivitäten, die vor allem von Jugendlichen aus sozioökonomisch schwächeren Familien ausgeführt werden, mit einer Reihe von negativen sozialen, emotionalen, psychischen und leistungsbezogenen Aspekten in Verbindung stehen.

5.5 Geschlechtsunterschiede

Es existieren viele Untersuchungen und Studien, die Unterschiede im Freizeitverhalten von Mädchen und Jungen bestätigen.

Mädchen beispielsweise beschäftigen sich in ihrer freien Zeit mehr mit schul- und wissensbezogenen Dingen, lesen häufiger, verbringen mehr Zeit mit Hausübungen und gehen öfter Hobbies wie Sammeln von verschiedenen Dingen, Kunst, Tanz, Gärtnern oder mit Tieren beschäftigen nach als Jungen. Jungen wiederum betreiben mehr Sport und sind in ihrer Freizeit körperlich aktiver (McHale, Crouter & Tucker, 2001; Posner & Vandell, 1999; Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995). Jungen sehen häufiger fern, bewegen sich jedoch auch häufiger als Mädchen, während diese vermehrt sozialen Interessen nachgehen, wie Freunde treffen oder etwas mit der Familie unternehmen. Außerdem beschäftigen sich Mädchen signifikant häufiger mit ihrem Aussehen und ihrem Körper, gehen öfter häuslichen und schulischen Pflichten nach, haben dementsprechend weniger Freizeit und verspüren mehr Zeitdruck als Jungen. Diese Geschlechtsunterschiede treten an schulfreien Tagen und am Wochenende am deutlichsten hervor, da der Tagesablauf dann weniger strukturiert und vorbestimmt ist und die Jugendlichen sich mehr an den traditionellen Geschlechterrollen orientieren (Hilbrecht, Zuzanek & Mannell, 2008). In der 15. Shell Jugendstudie konnte außerdem festgestellt werden, dass Jugend sich eher mit Technik und Medien (Internet, Computer, DVD) beschäftigen, während Mädchen in ihre Freizeit häufiger mit der Familie verbringen oder shoppen gehen (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 81).

Dass die Interessen stark geschlechtsbezogen sind, zeichnet sich schon vor der Pubertät ab. So interessieren sich Mädchen signifikant häufiger für Kunst, Musik, Bücher und Magazine, Tanz oder Gymnastik, während sich Jungen eher für Sport,

besonders Mannschaftssport wie Fußball oder Basketball, aber auch Einzelsport wie Skifahren interessieren (McHale, Kim, Whiteman & Crouter, 2004).

Doch nicht nur in den Interessen und in der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten unterscheiden sich die Geschlechter voneinander. Auch in ihrer Autonomie und Selbstbestimmung bezüglich Hobbys und Freizeit bestehen Unterschiede. So verbringen Mädchen weniger oft ihre freie Zeit in Aktivitäten, die sie selbst aussuchen, wie zum Beispiel mit Freunden treffen, und die nicht von ihren Eltern oder andere Erwachsene bestimmt werden (Bidjerano & Newman, 2010; Newman, Bidjerano, Özdogru, Kao, Özköse-Biyik & Johnson, 2007). Jungen wiederum beschäftigen sich weniger oft selbstständig mit schulischen Dingen wie Hausübungen machen oder lernen (Bidjerano & Newman, 2010). Generell kontrollieren Eltern von Mädchen eher das Freizeitverhalten und wissen darüber Bescheid wo und wie ihre Kinder sich in ihrer freien Zeit beschäftigen als Eltern des anderen Geschlechts. (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006).

6 Ableitung der Forschungsfragen

Wie aus den vorangegangen Kapiteln ersichtlich, stellen Familienbeziehungen, die Bindung an Freunde, die Schule und das Freizeitverhalten sehr wichtige Lebensbereiche von Jugendlichen dar. In Bezug zu Ganztagsschulen wurden diese in Deutschland bereits viel beforscht und es konnten einige positive Einflüsse, zum Beispiel verbessertes Sozialverhalten, von Ganztagsschulen gezeigt werden. Da in Wien jedoch noch nicht viele Untersuchungen zu dem Thema durchgeführt worden sind, geht diese Studie der Frage nach, ob sich Ganztagsschülern von Halbtagsschülern in ihren relevanten Lebensbereichen unterscheiden und ob die Ergebnisse, die in Deutschland gefunden wurden, auch für Wiener Ganztagsschulen zutreffen.

II Empirischer Teil

7 Ziele der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern in Bezug auf ihre Bindungen an Eltern und Gleichaltrige, auf Schulfreude und auf das Freizeitverhalten zu untersuchen.

Dabei soll die Frage geklärt werden, ob der Besuch einer Halbtags- bzw. Ganztagsschule mit diesen Aspekten, die wie aus der Literatur hervorgeht, im alltäglichen Leben und für die Entwicklung der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen, in einem Zusammenhang steht beziehungsweise Auswirkungen auf diese hat.

8 Methode

8.1 Untersuchungsplan

Die Studie wurde als einmalige Querschnittsuntersuchung angelegt. Die Stichprobe besteht aus Ganztags- und Halbtagsschülern, welche eine öffentliche Pflichtschule in Wien besuchen. Allen Teilnehmern wurden, nach Absprache mit den jeweiligen Direktoren und Lehrern, während einer regulären Unterrichtsstunde die Fragebögen- getrennt nach Schulform- vorgelegt. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit pro Fragebogen lag zwischen 20 und 30 Minuten und erfolgte selbstständig durch die Schüler. Die Bewilligung durch den Stadtschulrat Wien, sowie die schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern wurden vor Beginn der Untersuchung eingeholt und nur jene Schüler befragt, deren Eltern der Untersuchung schriftlich zustimmten. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich von April bis Juni 2011.

8.2 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt 212 Schülern aus dem Pflichtschulbereich zusammen. Von diesen 212 Schülern besuchten 92 eine Halbtagsschule und 120 eine Ganztagsschule. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Schulen und Schüler untereinander zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, dass jeweils eine Ganztags- und eine Halbtagsschule aus dem gleichen Wiener Gemeindebezirk für die Schülerbefragungen ausgewählt wurden. Es wurden ausschließlich Schüler aus der 8. Schulstufe (4. Klasse) befragt, die jüngsten Teilnehmer waren 13, die ältesten 16 Jahre alt.

Sowohl die Ganztags- als auch die Halbtagsschulen wurden als Kooperative Mittelschulen geführt, an den Ganztagsschulen wurden Nachmittags- und Freizeitprogramme angeboten, die von den Schülern frei wählbar waren.

8.3 Messinstrumente

Je nach Schultyp- Ganztags- oder Halbtagsschule- wurden den Schülern zwei verschiedene Versionen des Fragebogens vorgelegt. Die beiden Versionen unterschieden sich nur geringfügig dahingehend, dass bei den Fragebögen für die Ganztagsschüler zusätzlich die Freizeitaktivitäten, die an der Schule angeboten werden, von den Schülern beurteilt wurden. Im Folgenden werden die verwendeten Instrumente näher beschrieben.

8.3.1 Soziodemographische Variablen

Im ersten Teil des Fragebogens wurden das Geschlecht, die Anzahl der Geschwister, die höchste abgeschlossene Schulbildung von Vater und Mutter, sowie das Alter in Jahren und Monaten erfasst. In die Berechnungen ging schlussendlich jedoch nur das Alter in Jahren ein, da ein Großteil der Schüler Schwierigkeiten hatte, die Monate anzugeben, und hier die Fehler- bzw. Auslassungsquote sehr hoch war. Da das genaue Alter auf die Fragestellungen keinen Einfluss hat, wurde auf die Monate verzichtet.
Zusätzlich wurde noch gefragt, wo die Schüler zurzeit leben. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten hierzu waren: „Bei beiden Elternteilen“, „Bei Vater“, „Bei Mutter“ und „Sonstiges“.

8.3.2 Übersetzte Form des Inventory of Parent and Peer Attachment IPPA (Armsden & Greenberg, 1987)

Das Inventory of Parent and Peer Attachment erfasst die Bindung an Eltern und Freunde. Die hier verwendete adaptierte und ins Deutsche übersetzte Form wurde von der Studie Familienentwicklung im Lebenslauf- FIL (Rollett & Werneck, 2008) übernommen. Sie enthält insgesamt 26 Items zur Erfassung der Beziehung zu den Eltern, welche getrennt für Vater und Mutter zu bearbeiten, sind und 25 Items, welche die Beziehungen zu den Freunden erfassen. Das Antwortformat ist fünfkategoriell mit den Abstufungen immer- oft- manchmal- selten- nie. In der ursprünglichen Version von Armsden und Greenberg (1987) wurden die Skalen „Trust“, „Communication“ und „Alientation“ gebildet. Es zeigte sich jedoch

mittels Faktorenanalyse in den einzelnen Erhebungswellen der FIL-Studie, dass die Bildung einer zusätzlichen Skala „Negative Emotionale Beziehung“ sinnvoll ist. (vgl. Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005; Rollett & Werneck, 2008) Für diese Studie wurden daher die vier Skalen übernommen.

8.3.2.1 Beschreibung der vier Subskalen des IPPA

Im Folgenden werden die vier Skalen, übernommen von den FIL-Studien (vgl. Rollett & Werneck, 2008; Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005) näher beschrieben. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich zwar auf die Version für die Eltern, treffen inhaltlich jedoch genauso für die der Freunde zu.

Skala Vertrauen

Diese Skala beschreibt das Gefühl des wechselseitigen Vertrauens, das zwischen Eltern und Kindern aus Sicht der Jugendlichen vorherrscht. Höhere Werte in dieser Skala bedeuten ein höheres Vertrauensgefühl. Außerdem wird die subjektive Einschätzung des elterlichen Verständnisses, der Empathie und Akzeptanz erfasst. Beispielitems für diese Skala sind: „Meine Eltern akzeptieren mich, wie ich bin“ oder „Wenn ich etwas alleine unternehme, können sich die Eltern auf mich verlassen“.

Skala Entfremdung

Diese Skala erfasst die subjektive Einschätzung der Jugendlichen, wie wenig sie sich ihren Eltern anvertrauen können, sie das Gefühl haben, von ihnen entfremdet zu sein und sich bei ihnen emotional ungeborgen fühlen, wenn sie Probleme und Schwierigkeiten haben. Höhere Werte bedeuten dabei ein höheres Gefühl der emotionalen Entfremdung. Beispielitems sind „Meine Eltern wissen gar nicht, dass ich mir über viele Dinge Sorgen mache“ oder „Ich bin auf mich selbst gestellt, wenn ich ein Problem zu lösen habe“.

Skala Kommunikation

Mithilfe dieser Skala wird die Bereitschaft zur und die Art und Weise der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern erfasst. Dies besonders bei schwierigen Situationen, bei Problemen die das Kind hat oder bei Diskussionen zwischen Eltern und Kindern. Höhere Werte sprechen für eine positive Kommunikations- und Diskussionskultur. Beispielitems sind „Wenn ich mit

meinen Eltern diskutiere, berücksichtigen sie meinen Standpunkt“ oder „Bei Dingen, die mich beschäftigen, höre ich mir gerne die Meinung meiner Eltern an“.

Skala Negative Emotionale Beziehung

Diese vierte Skala wurde von der FIL-Studie (vgl. Rollett & Werneck, 2008) übernommen. Sie besteht aus insgesamt fünf Items und erfasst einerseits die ambivalente Beziehung zu den Eltern und andererseits die emotionale Einstellung zu ihnen. Beispielitems sind „Manchmal liebe und hasse ich meine Eltern zugleich“ oder „Ich ärgere mich über meine Eltern“

(vgl. Rollett & Werneck, 2008; Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005)

8.3.3 Schulunzufriedenheitskala des Angstfragebogens für Schüler (Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1979)

Um eine globale Einschätzung der Schüler gegenüber der Schule zu erfassen, wurde die Subskala „Schulunzufriedenheit“ vom Angstfragebogen für Schüler (Wieczerkowski et al., 1979) vorgegeben. Sie enthält 10 Items und misst die emotionale Einstellung, Motivation und Abwehr gegenüber der Schule. Die entsprechenden negativ formulierten Items wurden umkodiert und somit die Schulfreude erfasst, wobei höhere Werte auf dieser Skala auf eine höhere Schulfreude schließen lassen.

8.3.4 Gekürzte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten (Rollett & Werneck, 2008)

Um das Freizeitverhalten der Jugendlichen außerhalb der Schule zu erfassen, wurde eine gekürzte und adaptierte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten (Rollett & Werneck, 2008) vorgegeben, der im Rahmen der FIL-Studie entwickelt wurde. Da die Schüler nur eine Schulstunde für das Ausfüllen des Fragebogens zur Verfügung hatten, musste darauf geachtet werden, dass diese den gesamten Fragebogen innerhalb dieser Zeit auch tatsächlich ausfüllen konnten ohne unter Zeitdruck zu geraten. Aus diesem Grund wurden von den ursprünglichen 41 Items nur 25 ausgewählt und vorgegeben. Diese beschreiben unterschiedliche Arten des Freizeitverhaltens. Die fünf möglichen Antworten waren: „nie“, „selten“,

„gelegentlich“, „häufig“ und „sehr häufig“. Höhere Werte pro Skala bedeuten, dass dieses Freizeitverhalten öfter ausgeführt wird. Auf die genaue Skalenzusammensetzung inklusive Reliabilitäten wird in Kapitel 9.2.2. eingegangen.

8.3.5 NEO-Fünf-Faktoren-Inventar-Kurzform (Borkenau & Ostendorf, 2008)

Für die vorliegende Studie wurde die adaptierte und gekürzte Form des NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 2008) verwendet. Von den ursprünglichen Items wurden nur die 30 Items aufgenommen, welche die höchsten Trennschärfen aufwiesen und daraus die Kurzform gebildet. Sie enthält wie das Original die Persönlichkeitsskalen „Neurotizismus“, „Extraversion“, „Offenheit für Erfahrungen“, „Gewissenhaftigkeit“ und „Verträglichkeit“. Die fünf Abstufungen im Antwortformat lauteten: „starke Ablehnung“, „Ablehnung“, „Neutral“, „Zustimmung“ und „starke Zustimmung“. Höhere Werte sprechen für eine höhere Ausprägung der entsprechenden Persönlichkeitseigenschaften. Anzumerken ist, dass einige Items vereinfacht, beziehungsweise für die Schüler verständlicher formuliert wurden. So wurde beispielsweise das ursprüngliche Item „Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch“ leicht geändert und das Wort zynisch durch misstrauisch ersetzt.

8.3.6 Zusätzliche Skalen und Items

8.3.6.1 Beurteilung der Freizeitangebote (nur für Ganztagsschüler)

Um die Einstellung der Schüler zu den angebotenen Freizeitaktivitäten an den Ganztagsschulen zu erfassen, beinhaltete deren Fragebogen einige zusätzliche Items. Diese Items wurden vom Fragebogen zum Schulklima (Fend, 1977, S.181 ff; 1998, S. 65ff) entnommen und adaptiert. Es wurden drei Fragen zur Einschätzung der Disziplin, die die Betreuer während der Freizeitangeboten verlangen, sechs Fragen zum subjektiven persönlichen Vertrauen zu den Betreuern und sechs Fragen zur Möglichkeit der Mitbestimmung formuliert. Das

Antwortformat war wieder fünfkategoriell, die möglichen Antwortalternativen waren „starke Ablehnung“, „Ablehnung“, „Neutral“, „Zustimmung“ und „starke Zustimmung“. Die Schüler wurden aufgefordert, bei der Beantwortung der Fragen nur an diejenigen Lehrer zu denken, welche die Workshops, beziehungsweise die Freizeitaktivitäten beaufsichtigen. Im Folgenden werden die einzelnen Skalen beschrieben, auf die Reliabilitäten wird in Kapitel 9.2.4 eingegangen.

Skala Mitbestimmung

Die Items des Originals (Fend, 1977) beziehen sich auf die Mitbestimmung und Entscheidungsfreiheiten der Schüler bezüglich Unterricht, Normen und Regeln. Da in dieser Studie vor allem die Mitbestimmung der Ganztagschüler in Bezug auf die angebotenen Freizeitaktivitäten interessierten, wurden die Items umformuliert. Sie erfassen das subjektive Gefühl der Schüler, inwieweit sie die Gestaltung und die Regeln der Freizeitangebote ihrer Schule mitgestalten können. Höhere Werte auf dieser Skala bedeuten ein höheres Gefühl der Mitbestimmung.

Skala Persönliches Vertrauen

Die Skala erfasst das persönliche Vertrauen der Schüler in die Lehrer, und das Einfühlungsvermögen, das sie ihnen zuschreiben. Höhere Werte bedeuten ein höheres persönliches Vertrauen in die Lehrer.

Skala Disziplin

Für diese Skala wurden nur drei Items des Originals von Fend (1977) übernommen. Sie erfasst den Grad der funktionalen Disziplin, den die Lehrer verlangen. Nachdem die Reliabilitätsanalyse zeigte, dass das Item „Bei den Workshops, Freizeitaktivitäten ist es wichtiger, ruhig zu sein, als mit Spaß mitzumachen“ eine sehr niedrige Trennschärfe aufwies, wurde es nicht in die Skala aufgenommen. Höhere Werte auf dieser Skala bedeuten eine höhere funktionale Disziplin.

8.3.6.2 Anzahl der Freunde

Um festzustellen, ob es Unterschiede in der Anzahl von guten Freunden bei Halbtags- und Ganztagsschülern gibt, beinhaltete der Fragebogen für beide Schulformen drei einzelne Fragen diesbezüglich. Die erste Frage lautete: „Hast du eine beste Freundin oder einen besten Freund?“ Das Antwortformat war dichotom mit den Möglichkeiten „Ja“ beziehungsweise „Nein“. Die zweite Frage hatte ein

offenes Antwortformat. Hier wurde gefragt, wie viele gute Freunde die Schüler haben. Bei der dritten Frage wurden die Schüler aufgefordert, anzugeben, wie viele ihrer guten Freunde a) in die gleiche Klasse b) in die gleiche Schule, aber in eine andere Klasse und c) in eine andere Schule gehen.

8.3.6.3 Geborgenheit

Da es möglicherweise Unterschiede gibt, wo sich Ganztags- und Halbtagsschüler wohler fühlen, wurde gegen Ende des Fragebogens das Item formuliert: „Wo fühlst du dich eher wohl und geborgen?“ Die zwei Antwortalternativen waren: „in der Schule“ und „zu Hause“.

8.3.6.4 Lesverhalten

Zwei einzelne Items bezogen sich auf das Leseverhalten der Schüler. Das erste Item wurde so formuliert, dass die Schüler die Anzahl der Tage angeben sollten, an denen sie im letzten Monat ein Buch zu ihrem Vergnügen gelesen hatten. Beim zweiten Item sollten sie die Titel der Bücher, sofern sie sich erinnerten, angeben.

8.3.6.5 Schulische Leistung und Zeugnis

Die zwei letzten Fragen beinhalteten die Themen schulische Leistung und Zeugnis. Dabei sollten die Schüler ihre Leistungen in der Schule mithilfe eines fünfkategoriellen Antwortschemas einschätzen. Die Antwortalternativen waren: „sehr gut“, „eher gut“, „mittel“, „eher schlecht“ und „sehr schlecht“. Hohe Werte bedeuten, dass die Einschätzung schlecht ist. Zu letzt wurden sie gefragt, wie zufrieden sie mit ihrem letzten Zeugnis waren. Die Antwortmöglichkeiten waren: „sehr zufrieden“, „eher zufrieden“, „mittelmäßig zufrieden“, „eher unzufrieden“ und „sehr unzufrieden“. Je höher die Werte hier sind, desto höher ist die Unzufriedenheit.

8.4 Durchführung der Untersuchung

Um eine Erhebung an Wiener Schulen im Pflichtschulbereich durchführen zu können, war es notwendig, vorab eine Bewilligung des Stadtschulrats für Wien einzuholen. Um diese zu erlangen, wurde eine detaillierte Beschreibung des

Ablaufes vorgelegt. Die Bewilligung wurde Ende März 2011 schriftlich per Mail erteilt. Die einzelnen Schulen, die sich für eine Teilnahme bereit erklärten, wurden informiert und nach Absprache mit den Direktoren wurden die Erhebungstermine fixiert. Da die Schüler minderjährig waren, musste außerdem eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern oder Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Dazu wurde den Schülern ein kurzer Informationsbrief an die Eltern oder Erziehungsberechtigten mit nach Hause gegeben, in dem der Zweck, der Ablauf und der Inhalt der Befragung erklärt wurden. Außerdem wurden Kontaktdaten angeführt, für den Fall, dass zusätzliche Fragen zu klären oder weitere Informationen gewünscht waren. Dies wurde aber nicht in Anspruch genommen. An der Befragung nahmen ausschließlich Schüler teil, deren Erziehungsberechtigte die Einverständniserklärung unterschrieben hatten. Um eine gute Vergleichbarkeit von Ganztags- und Halbtagsschulen gewährleisten zu können wurde darauf geachtet, dass jeweils eine Ganztags- und eine Halbtagsschule aus dem gleichen Bezirk in Wien befragt wurden. Es konnten schließlich vier Halbtagsschulen aus dem 3., 14., 16., und 22. Bezirk und drei Ganztagsschulen aus dem 14., 16. und 22. Bezirk für die Untersuchung gewonnen werden. Insgesamt nahmen 212 Schüler teil, davon besuchten 92 eine Halbtags- und 120 eine Ganztagsschule. Die Erhebungen fanden von Anfang April bis Ende Juni 2011 statt. Nach Absprache mit den Direktoren und Lehrern wurden die Fragebögen zu Beginn der Schulstunde ausgeteilt. Es wurde der Ablauf, das Antwortformat sowie der Sinn der Untersuchung den Schülern erklärt. Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte dann selbstständig durch die Teilnehmer. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag zwischen 20 und 50 Minuten, je nach individueller Lese- und Schreibgeschwindigkeit. Nach Beendigung wurden die Fragebögen abgesammelt und den Schüler ein kleines Dankeschön in Form von Süßigkeiten überreicht.

8.5 Arbeitshypothesen

Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse wurden folgende Arbeitshypothesen abgeleitet:

8.5.1 Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen

8.5.1.1 Freunde und Peers

- Ganztagsschüler unterscheiden sich in ihrer Bindung an Freunde von Halbtagsschülern (H1)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in der Bindung an Freunde (H2)
- Ganztags- und Halbtagsschüler haben unterschiedlich oft einen besten Freund (H3)
- Buben und Mädchen haben unterschiedlich oft einen besten Freund/ eine beste Freundin (H4)
- Ganztags- und Halbtagsschüler unterscheiden sich in der Anzahl ihrer guten Freunde (H5)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in der Anzahl der guten Freunde (H6)

8.5.1.2 Eltern

- Ganztagsschüler unterscheiden sich in ihrer Bindung an die Eltern von Halbtagsschülern (H7)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede bezüglich der Bindung an die Eltern (H8)

8.5.1.3 Schulfreude

- Ganztagsschüler unterscheiden sich in ihrer Schulfreude von Halbtagsschülern (H9)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in der Schulfreude (H10)
- Je besser die Schüler die Freizeitgestaltung an ihrer Schule in Bezug auf Mitbestimmung, persönliches Vertrauen in die Erzieher und Disziplin beurteilen, desto höher ist ihre Schulfreude (H11)

8.5.1.4 Persönlichkeit

- Ganztagsschüler weisen eine höhere soziale Verträglichkeit und eine höhere Extraversion auf als Halbtagsschüler (H12)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in den Persönlichkeitsskalen (H13)

8.5.1.5 Leseverhalten

- Halbtagsschüler und Ganztagsschüler lesen unterschiedlich oft etwas zu ihrem Vergnügen (H14)
- Mädchen und Jungen lesen unterschiedlich oft etwas zu ihrem Vergnügen (H15)

8.5.1.6 Geborgenheit

- Ganztagsschüler und Halbtagsschüler fühlen sich unterschiedlich oft in der Schule wohl und geborgen (H16)

8.5.1.7 Zeugnis und Leistung

- Zwischen Ganztags- und Halbtagsschüler bestehen Unterschiede in der Zufriedenheit mit ihrem letzten Zeugnis (H17)
- Zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern bestehen Unterschiede in der Einschätzung ihrer schulischen Leistung (H18)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in der Zufriedenheit mit dem letzten Zeugnis (H19)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede in der Einschätzung der schulischen Leistung (H20)

8.5.1.8 Freizeitverhalten

- Ganztags- und Halbtagsschüler unterscheiden sich in ihrem Freizeitverhalten (H21)
- Es bestehen Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten (H22)

8.5.1.9 Soziale Schicht

- Eltern von Ganztags- und Halbtagsschülern unterscheiden sich in ihrer Schulbildung (H23)

8.5.2 Beziehungen der Variablen untereinander

8.5.2.1 Freunde und Peers

- Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, unterscheiden sich in der Anzahl ihrer guten Freunde von jenen, die sich zu Hause wohler fühlen (H24)
- Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, unterscheiden sich in der Bindung an ihre Freunde von jenen, die sich zu Hause wohler fühlen (H25)

8.5.2.2 Eltern

- Schüler, die sich eher zu Hause wohler fühlen, unterscheiden sich in ihrer Bindung an die Eltern von jenen, die sich in der Schule wohler fühlen (H26)
- Schüler, welche nicht über die Schulbildung ihrer Eltern Bescheid wissen, unterscheiden sich in Bindung an sie von jenen, welche über die Schulbildung Bescheid wissen (H27)

8.5.2.3 Schulfreude

- Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, unterscheiden sich in ihrer Schulfreude von jenen, die sich zu Hause wohler fühlen (H28)

8.5.2.4 Persönlichkeit

- Es bestehen Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsskalen und der Bindung an die Eltern (H29)
- Es bestehen Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsskalen und der Bindung an die Freunde (H30)

8.5.2.5 Freizeitverhalten

- Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Art des Freizeitverhalten und der Bindung an die Freunde (H31)

9 Ergebnisse

9.1 Beschreibung der Stichprobe

9.1.1 Schulform

Von den insgesamt 212 befragten Schülern besuchten 120 (56,6%) eine Ganztagsschule und 92 eine Halbtagsschule (43, 4%). Alle Teilnehmer besuchten die 4. Klasse (8. Schulstufe).

9.1.2 Alter

Das durchschnittliche Alter der Teilnehmer lag bei 14, 15 (*SD*= 0,71) Jahren, wobei der jüngste Teilnehmer 13 und der älteste 16 war. Abbildung 6 zeigt die Altersverteilung der Schüler.

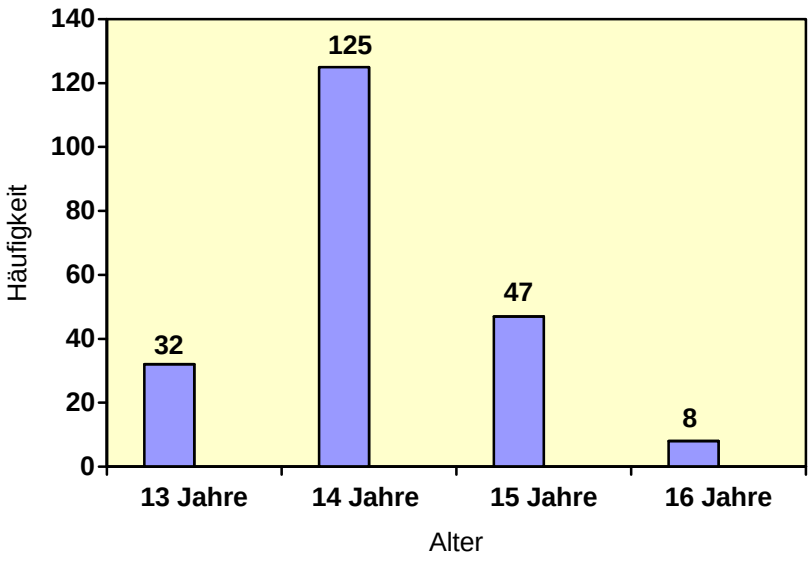

Abb. 6: Altersverteilung

9.1.3 Geschlecht

98 der Teilnehmer waren weiblich, 114 männlich. Dies entspricht einem Prozentwert von 46,2, beziehungsweise 53,8.

9.1.4 Wohnsituation

144 der befragten Teilnehmer und somit ein Großteil gaben an, bei beiden Elternteilen zu wohnen. Von denjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung bei nur einem Elternteil wohnten, gaben 12 Schüler an beim Vater, und 53 bei der Mutter zu wohnen. Ein sehr kleiner Teil, nämlich nur 3 Personen, wohnten nicht bei ihren Eltern, sondern bei anderen Verwandten, Wohngemeinschaften oder ähnliches. Abbildung 7 gibt die jeweiligen Prozentzahlen wieder.

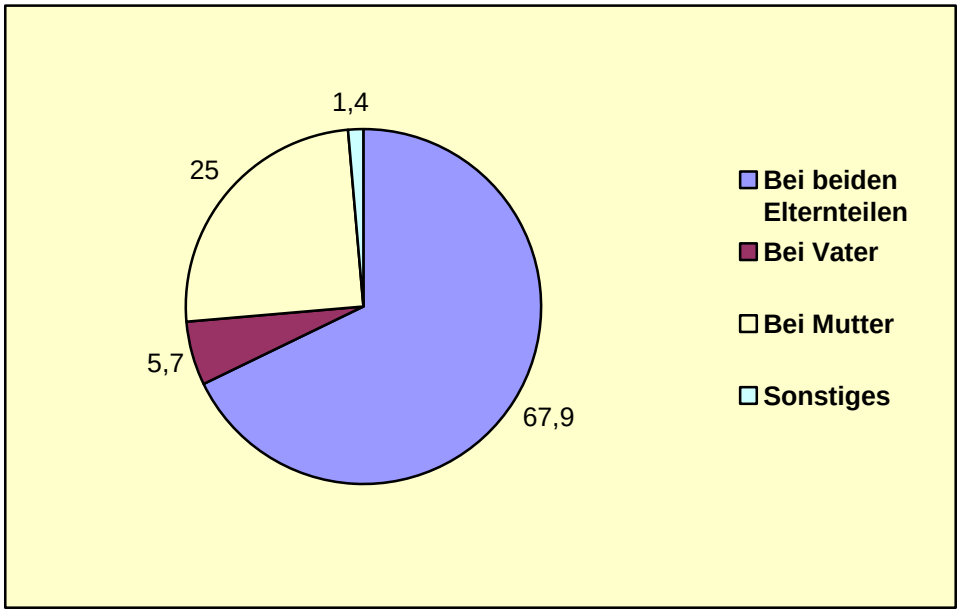

Abb. 7: Prozentzahlen Wohnsituation

9.1.5 Schulbildung der Eltern

Die Schulbildung der Eltern wurde für Vater und Mutter getrennt erfasst. Hier zeigte sich jedoch eine sehr große Übereinstimmung, in dem Sinne, dass die Elternpaare sehr ähnliche Schulbildungen aufwiesen. (r= 0,612, p= .000). Je höher die Schulbildung des einen Elternteils, desto höher auch die Schulbildung des anderen Elternteils. In Tabelle 4 sind die Prozentzahlen und die absoluten Häufigkeiten der Schulbildung für Vater und Mutter angegeben. Es handelt sich hierbei um die höchste abgeschlossene Schulausbildung.

Tab. 4: Schulausbildung der Eltern

Schulbildung	**Häufigkeit**		**Prozent**	
	Vater	Mutter	Vater	Mutter
Hauptschule	42	40	19,8%	18,9%
Polytechnische Schule	10	9	4,7%	4,2%
Abgeschlossene Lehre	44	37	20,8%	17,5%
Abgeschlossene berufsbildende Schule	16	21	7,5%	9,9%
AHS/BHS ohne Matura	10	7	4,7%	3,3%
AHS/BHS mit Matura	19	21	9,0%	9,9%
Abgeschlossenes Studium	12	11	5,7%	5,2%
Unbekannt	59	66	27,8%	31,1%
Gesamt	**212**	**212**	**100**	**100**

9.1.6 Geschwisteranzahl

Die durchschnittliche Geschwisteranzahl der Schüler liegt bei 1, 58, (*SD*= 1,55) die Spannweite beträgt 7, die höchste Geschwisteranzahl liegt bei 7 und die niedrigste bei 0.

9.1.7 Leseverhalten

Das Leseverhalten wurde mithilfe der Anzahl der Tage, an denen die Schüler im letzten Monat etwas zu ihrem Vergnügen gelesen hatten, erfasst. Fast zwei Drittel (61,3%) gaben an, an keinem Tag im letzten Monat etwas gelesen zu haben und fast ein Viertel (21,7%) las an zumindest 1 bis 5 Tagen etwas. Die genauen

Häufigkeiten und Prozentanteile der Schüler an den jeweiligen Tagen sind in Tabelle 5 angeführt.

Tab. 5: Leseverhalten der Schüler

Anzahl Tage, an denen etwas gelesen wurde	**Häufigkeit Schüler**	**Prozentanteil Schüler**
0	130	61,3%
1 bis 5	46	21,7%
6 bis 10	14	6,7%
11 bis 15	5	2,4%
16 bis 20	5	2,4%
21 bis 25	3	1,4%
26 oder mehr	9	4,1%
Gesamt	**212**	**100%**

9.1.8 Anzahl guter Freunde

In Bezug auf die Freunde wurden deren Anzahl allgemein, in der gleichen Klasse, in der gleichen Schule, aber nicht in der gleichen Klasse und in einer anderen Schule erfragt. Die Kennwerte der Häufigkeiten sind in Tabelle 6 zusammengefasst.

Tab. 6: Anzahl Freunde

	Freunde allgemein	**Freunde gleiche Klasse**	**Freunde gleiche Schule, aber andere Klasse**	**Freunde andere Schule**
Mittelwert	25,44	5,42	4,30	10,45
Median	10	4	2	5
Standard-Abweichung	66,29	4,58	8,23	16,47
Minimum	0	0	0	0
Maximum	900	24	70	104
Spannweite	900	24	70	104

9.1.9 Bester Freund oder Beste Freundin

203 Personen gaben an, einen besten Freund oder eine beste Freundin zu haben, dies sind 95,8% der Gesamtstichprobe. Die restlichen 9 Personen (4,2%) gaben an, keinen besten Freund oder eine beste Freundin zu haben.

9.2 Skalenzusammensetzung und Reliabilitäten

9.2.1 IPPA- Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987)

Wie bereits erwähnt, wurde auf eine Faktorenanalyse der adaptierten und übersetzten Form des Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987) verzichtet und es wurden die vier Skalen Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung und Negative Emotionale Beziehung aus den FIL-Studien (vgl. Rollett & Werneck, 2008; Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005) übernommen. Es ist jedoch anzumerken, dass für die Skala „Entfremdung“ sowohl bei den Eltern als auch bei den Freunden das Item „Wenn ich mit meinen Eltern (bzw. Freunden) über Gefühle rede, schäme ich mich oder fühle mich dumm“ weggelassen wurde. Grund dafür war einerseits eine niedrige

Trennschärfe und andererseits die Tatsache, dass Mädchen und Buben dieses Item sehr unterschiedlich bewerteten und die Reliabilitäten daher für beide Geschlechter sehr unterschiedlich ausfielen. Da die Skalen jedoch für beide Geschlechter gleich reliabel sein sollten, wurde das Item entfernt. In den folgenden Tabellen sind die Reliabilitätsstatistiken für die vier Skalen der Eltern und der Freunde angegeben.

Tab. 7: Reliabilitäten Eltern

Skala	**Itemanzahl (Itemnummer)**	**Cronbach-Alpha (Vater)**	**Cronbach-Alpha (Mutter)**
Vertrauen	8 (21, 22, 25, 26, 32, 37, 39, 42)	0,872	0,841
Entfremdung	4 (23, 27, 30, 33)	0,563	0,563
Kommunikation	8 (24, 31, 34, 35, 38, 41, 44, 46)	0,881	0,849
Negative Emot. Beziehung	5 (28, 36, 40, 43, 45)	0,660	0,637

Tab. 8: Reliabilitäten Freunde

Skala	**Itemanzahl (Itemnummer)**	**Cronbach- Alpha**
Vertrauen	6 (52, 54, 59, 63, 66, 67)	0,847
Entfremdung	3 (56, 68, 69)	0,517
Kommunikation	11 (47, 48, 49, 53, 58, 60, 61, 62, 65, 70, 71)	0,889
Negative Emotionale Beziehung	3 (51, 57, 64)	0,719

9.2.2 Gekürzte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten (Rollett & Werneck, 2008)

Die gekürzte und adaptierte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten (Rollett & Werneck, 2008) erfasst die unterschiedlichen Freizeitaktivitäten der Jugendlichen außerhalb der Schule. Um zu gewährleisten, dass alle Schüler den gesamten Fragebogen innerhalb einer Schulstunde ausfüllen konnten, wurde die ursprüngliche Version mit 41 Items auf 25 Items gekürzt und diese einer Faktorenanalyse unterzogen. Dabei kristallisierten sich faktorenanalytisch und auch inhaltlich sechs Faktoren heraus, nach denen schließlich die Skalen gebildet wurden. Diese sechs Faktoren beschreiben unterschiedliche Arten des Freizeitverhaltens. In Anlehnung an die Ergebnisse der FIL- Studie (vgl. Rollett & Werneck, 2008, Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005) wurde Faktor 1 als „Jugendtypisches Freizeitverhalten“, Faktor 2 als „Kreatives und Kulturelles Freizeitverhalten“, Faktor 3 als „Medienkonsum als Freizeitverhalten“, Faktor 4 als „Sportliches Freizeitverhalten“, Faktor 5 als „Traditionelles Freizeitverhalten“ und Faktor 6 als „Passives Freizeitverhalten bezeichnet. Tabelle 9 gibt die Ergebnisse der Faktorenanalyse wieder. Angegeben sind die einzelnen Items sowie deren Faktorenladungen zu den sechs Faktoren. Faktorenladungen geben den Grad der Beeinflussung des jeweiligen Faktors zu dem entsprechenden Item an. Je höher die Ladung, desto stärker wird das Item durch diesen Faktor bestimmt. In der Tabelle sind die Faktorenladungen in absteigender Reihenfolge angeführt. Insgesamt können durch die Bildung dieser 6 Faktoren 54,58% der Gesamtvarianz erklärt werden.

Tab. 9: Faktorenladungen Freizeitfragebogen

Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Telefonieren	0,743	0,081	0,235	0,107	0,206	0,061
SMS schreiben	0,703	-0,125	0,123	0,105	0,205	0,211
Kosmetik, Styling	0,687	0,305	-0,061	-0,101	-0,102	0,060
Fotografieren, selbst Videos machen	0,580	0,411	0,134	-0,082	0,178	0,010
Shopping	0,530	0,066	0,000	0,170	-0,145	-0,197
Mit Freunden treffen, mit der Clique etwas unternehmen	0,489	-0,257	-0,032	0,187	0,364	0,295
Selbst Theater spielen	0,107	0,725	0,030	0,070	-0,056	0,029
Theater, Museen, Galerien besuchen	0,052	0,652	0,056	0,097	0,146	-0,052
Schreiben (Tagebuch, Gedichte,..)	0,030	0,619	-0,247	-0,160	0,161	0,245
Malen, Modellieren, künstlerisch tätig sein	0,049	0,563	-0,079	-0,071	0,043	0,016
Magazine lesen	0,181	0,498	0,061	-0,023	0,309	0,359
Basteln, Heimwerken, Handarbeiten	-0,153	0,475	0,309	0,220	-0,031	-0,013
Mit Tieren beschäftigen	0,092	0,293	0,130	0,283	0,027	0,016
Computer spielen	-0,086	0,002	0,774	0,214	0,027	0,124
Fernsehen, Video schauen	0,192	0,013	0,719	-0,060	0,328	-0,033
Im Internet surfen	0,383	-0,121	0,603	0,075	-0,057	0,315
Ins Kino gehen	0,274	0,177	0,475	0,164	0,334	0,077
Sportveranstaltungen besuchen	0,027	0,039	0,049	0,831	0,194	0,184
Sport/Fitness	0,060	-0,127	0,131	0,784	0,220	0,050
In einen Verein, ins Jugendzentrum gehen	0,326	0,323	0,138	0,496	-0,136	-0,289
Mit der Familie etwas unternehmen	0,087	0,073	0,145	0,138	0,760	0,015
Spazieren gehen, wandern, Ausflüge	0,028	0,292	0,134	0,203	0,654	-0,056
Gar nichts tun, Ausruhen	-0,064	0,065	0,177	0,093	-0,215	0,727
Konzerte besuchen	0,050	0,307	-0,027	0,211	0,104	0,563
Musik hören	0,338	-0,099	0,198	-0,163	0,158	0,509

Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden die Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, um die Item-Skalen-Zuordnungen nochmals zu überprüfen. Das Item „Mit Tieren beschäftigen“ wurde aufgrund seiner niedrigen Trennschärfe (r= 0,19) nicht in Faktor 2 (Kreatives und Kulturelles Freizeitverhalten) aufgenommen. Ebenso wurde das Item „In einen Verein, ins Jugendzentrum“ aufgrund seiner niedrigen Trennschärfe (r= 0,32) und inhaltlicher Überlegungen aus Faktor 4 (Sportliches Freizeitverhalten) entfernt. Tabelle 10 zeigt die endgültigen Skalenzusammensetzungen inklusive deren Reliabilitäten.

Tab. 10: Reliabilitäten und Items der Freizeitskalen

Skala	**Cronbach-Alpha**	**Items (Itemnummer)**
Jugendtypisches Freizeitverhalten	0,65	Telefonieren (120); SMS schreiben (121); Kosmetik, Styling (133); Fotografieren, selbst Videos machen (122); Shopping (128); Mit Freunden treffen, mit der Clique etwas unternehmen (112)
Kreatives und Kulturelles Freizeitverhalten	0,68	Theater, Museen, Galerien besuchen (134); Selbst Theater spielen (135); Schreiben-Gedichte, Tagebuch (124); Malen, Modellieren, künstlerisch tätig sein (125); Magazine lesen (123); Basteln, Heimwerken, Handarbeiten (129)
Medienkonsum als Freizeitverhalten	0,70	Am PC spielen (116); Im Internet surfen (117); Ins Kino gehen (119); Fernsehen, Video schauen (118)
Sportliches Freizeitverhalten	0,77	Sportveranstaltungen besuchen (126); Sport, Fitness (127)
Traditionelles Freizeitverhalten	0,56	Mit der Familie etwas unternehmen (113); Spazieren gehen, wandern, Ausflüge (131)
Passives Freizeitverhalten	0,42	Gar nichts tun, ausruhen (136); Musik hören (114); Konzerte besuchen (115)

9.2.3 SU-Skala des Angstfragebogens für Schüler (Wieczerkowski et al., 1979)

Da in der Studie die Schulfreude und nicht die Schulunlust, wie im Original des Angstfragebogens für Schüler (Wieczerkowski et al., 1979) interessierte, wurden die entsprechenden, negativ formulierten Items umkodiert und somit die Schulfreude erfasst. In Tabelle 11 sind die Trennschärfen der Items angeführt, die Reliabilität ist mit einem Cronbach- Alpha von 0,73 zufrieden stellend.

Tab. 11: Schulfreude Trennschärfen (Wieczerkowski et al., 1979)

Items	Trennschärfe
Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann	0,36
Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig	0,57
Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen bräuchte	0,51
Ich gehe gern zur Schule	0,50
Oft bin ich in der Schule schlecht gelaunt	0,52
Es gibt in der Schule eigentlich nur wenig Dinge, die einem wirklich Spaß machen	0,51
Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so schön waren	0,30
Das meiste, was man in der Schule lernen muss, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen	0,32
Wenn der Lehrer/die Lehrerin jemanden nach vorne an die Tafel rufen will, denke ich meistens: Hoffentlich nimmt er/sie nicht mich	0,21
Meistens ist es etwas ungerecht, dass gerade ich ausgeschimpft werde	0,10

9.2.4 Gekürzte und adaptierte Skalen zur Beurteilung der Freizeitaktivitäten an den Ganztagsschulen (Fend, 1998)

Um die Einstellung der Schüler zu den von den Ganztagsschulen angebotenen Freizeitaktivitäten zu erfassen, wurden die Skalen Mitbestimmung, Persönliches Vertrauen und Disziplin vom Fragebogens zum Schulklima (Fend, 1998) entnommen, gekürzt und adaptiert.

Skala Mitbestimmung

Die Skala Mitbestimmung enthält sechs Items und ist mit einem Cronbach- Alpha von 0,63 zufrieden stellend. In Tabelle 12 sind die Items und deren Trennschärfen angeführt.

Tab. 12: Mitbestimmung Trennschärfen

Item (Itemnummer)	**Tennschärfe**
Bei uns können sich die Schüler mit Erfolg gegen Ungerechtigkeiten wehren (3)	0,18
Bei uns hat es wenig Sinn, mit den Lehrern über Regeln zu reden, da man doch nichts erreicht (4)	0,44
Wenn wir gute Vorschläge machen, können wir unsere Workshops, Freizeitaktivitäten wirklich in unserem Sinn beeinflussen (5)	0,31
In unserer Schule haben die Schüler kaum Einfluss auf die entscheidenden Dinge (6)	0,36
In unserer Schule bleibt uns nichts anderes übrig, als die Gestaltung der Freizeitaktivitäten so hinzunehmen, wie sie ist (7)	0,42
Wenn sich die Schüler bei uns für etwas einsetzen, dann können sie in der Schule selber vieles verändern (8)	0,45

Skala Persönliches Vertrauen

Höhere Werte auf dieser Skala bedeuten ein höheres Vertrauen der Schüler in die Lehrer, welche die Freizeitaktivitäten beaufsichtigen. Sie enthält sechs Items,

Cronbach´s Alpha beträgt 0,62 und ist ebenfalls zufrieden stellend. Die Trennschärfen sind in Tabelle 13 angegeben.

Tab. 13: Persönliches Vertrauen Trennschärfen

Item (Itemnummer)	**Trennschärfe**
Ich würde mich trauen, mit einigen von unseren Lehrern auch persönliche Probleme zu besprechen (9)	0,30
In unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter (10)	0,28
Ich habe das Gefühl, die meisten Lehrer würden uns helfen, wenn wir in Schwierigkeiten sind (11)	0,56
Die meisten Lehrer bemühen sich, uns auch persönlich kennen zu lernen (12)	0,37
Ich glaube, die meisten Lehrer haben wenig Verständnis für unsere persönlichen Probleme (13)	0,46
Die meisten unserer Lehrer kümmern sich höchstens um Leistungen (14)	0,15

Skala Disziplin

Diese Skala erfasst das Ausmaß der Disziplin, welche die Lehrer, die die Freizeitaktivitäten beaufsichtigen, verlangen. Sie enthält nur zwei Items und da ihr Cronbach- Alpha mit 0,58 niedrig ausfällt, müssen die Ergebnisse, welche auf dieser Skala basieren, vorsichtig interpretiert werden. Tabelle 14 gibt die Trennschärfen der Items an.

Tab. 14: Disziplin Trennschärfen

Item	**Trennschärfe**
Unsere Lehrer glauben, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit sei das Wichtigste (15)	0,24
Disziplin ist für unsere Lehrer das Wichtigste (17)	0,34

9.3 Unterschiede zwischen Ganztagsschülern und Halbtagsschülern und Geschlechtsunterschiede

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Berechnungen angeführt. Dabei sind alle p-Werte zweiseitig angegeben, sofern dies nicht extra angemerkt ist.

9.3.1 Freunde und Peers

9.3.1.1 Unterschiede in der Bindung an Freunde und Gleichaltrige

Um festzustellen, ob es Unterschiede in der Bindung an Freunde zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern gibt, wurden T-Tests berechnet. Hierzu wurden alle vier Skalen der Bindung einzeln betrachtet. Wie aus Tabelle 15 hervorgeht, weisen die jeweiligen Mittelwerte keine signifikanten Unterscheide auf. Die Hypothese kann somit nicht bestätigt werden.

Tab. 15: T-Test Bindung an Freunde

Skala	**Schulform**	***M***	***SD***	**T-Wert (df)**	**p-Wert**
Kommunikation	GTS HTS	3,73 3,81	0,77 0,73	-0,69 (210)	0,490
Neg. Emotionale Beziehung	GTS HTS	1,87 2,14	0,69 1,06	-2,25 (210)	0,223
Vertrauen	GTS HTS	4,27 4,25	0,74 0,70	0,20 (210)	0,835
Entfremdung	GTS HTS	2,49 2,72	0,90 0,91	-1,81 (210)	0,071

Anmerkungen: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule

9.3.1.2 Geschlechtsunterschiede in der Bindung an Freunde

Um zu überprüfen, ob Geschlechtsunterschiede in der Bindung an Freunde bestehen, wurden ebenfalls T-Tests durchgeführt. Wie in Tabelle 16 angeführt, zeigten sich signifikant höhere Mittelwerte in den Skalen Kommunikation und Vertrauen bei den Mädchen. Die Effektgrößen, umgerechnet in den Korrelationskoeffizienten *r*, sind mit 0,11 (Vertrauen) nach Cohen´s Klassifizierung (1992) als klein und mit 0,32 (Kommunikation) als mittel einstufen. Mädchen berichten also über ein signifikant höheres Vertrauen und eine signifikant höhere Kommunikation bezüglich ihrer Freunde. Bei den restlichen Skalen konnten keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden und die Hypothese (H2) wird zumindest teilweise bestätigt. Zu beachten ist, dass die Skala Kommunikation in jedem Fall signifikant ausfällt, die Skala Vertrauen jedoch nicht, wenn man die Bonferroni-Korrektur durchführen würde. Auf die Interpretation wird im Diskussionsteil eingegangen.

Tab. 16: Geschlechtsunterschiede Bindung an Freunde

Skala	**Geschlecht**	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**	**EG**
Entfremdung	weiblich männlich	2,65 2,54	0,89 0,92	0,84 (210)	0,398	
Vertrauen	weiblich männlich	4,38 4,16	0,71 0,71	2,29 (210)	0,023	0,11
Neg. Emotionale Beziehung	weiblich männlich	1,93 2,04	0,91 0,86	-0,85 (210)	0,396	
Kommunikation	weiblich männlich	4,03 3,54	0,70 0,73	4,96 (210)	0,000	0,32

Anmerkung: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, EG= Effektgröße (Korrelationskoeffizient)

9.3.1.3 Bester Freund/Beste Freundin

Mittels Chi-Quadrat-Test wurde untersucht, ob Ganztags- und Halbtagsschüler unterschiedlich oft einen besten Freund oder eine beste Freundin haben. (H3) In Tabelle 17 sind die beobachteten sowie die erwarteten Werte inklusive Prozentzahlen und Residuen wiedergegeben. Aus ihr ist ersichtlich, dass von den 212 Schülern nur 9 Personen angaben, keinen besten Freund oder keine beste Freundin zu haben. Die restlichen 203 Schüler haben entweder einen besten Freund oder eine beste Freundin. Dies entspricht einem Prozentwert von 95,8. Somit gibt ein Großteil der Schüler, unabhängig von der Schulform an, einen besten Freund oder eine beste Freundin zu haben.

Tab. 17: Kreuztabelle Schulform - Bester Freund

			Schulform		
			GTS	**HTS**	**Gesamt**
Bester Freund	**Ja**	Anzahl	113	90	203
		Erwartete Anzahl	114,9	88,1	203
		% Bester Freund	55,7%	44,3%	100%
		% Schulform	94,2%	97,8%	95,8%
		% Gesamtzahl	53,3%	42,5%	95,8%
		Standardisierte Residuen	-0,2	0,2	
	Nein	Anzahl	7	2	9
		Erwartete Anzahl	5,1	3,9	9
		% Bester Freund	77,8%	22,2%	100%
		% Schulform	5,8%	2,2%	4,2%
		% Gesamtzahl	3,2%	0,9%	4,2%
		Standardisierte Residuen	0,8	-1,0	
Gesamt		Anzahl	120	92	120
		Erwartete Anzahl	120	92	120
		% Bester Freund	56,6%	43,4%	100%
		% Schulform	100%	100%	100%
		% Gesamtzahl	56,6%	43,4%	100%

Anmerkung: % Bester Freund = Prozent-Zahlen innerhalb von Bester Freund; % Schulform= Prozent-Zahlen innerhalb von Schulform; GTS= Ganztagsschule; HTS= Halbtagsschule

Der exakte Test nach Fischer ergab kein signifikanten Ergebnis (χ^2= 1,72, p= 0,305). Somit kann nicht angenommen werden, dass Ganztagsschüler und Halbtagsschüler unterschiedlich oft einen besten Freund/eine beste Freundin haben. Die Hypothese (H3) wird nicht bestätigt.

In Bezug auf die Geschlechter lautete die Hypothese, dass Buben und Mädchen unterschiedlich oft einen besten Freund beziehungsweise eine beste Freundin

haben. (H4) Hierzu wurde ebenfalls ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt. Es konnten jedoch keine signifikanten Häufigkeitsunterschiede festgestellt werden. (χ^2= 2,18, df= 1, p= 0,140). Die Hypothese (H4) wird somit nicht bestätigt.

9.3.1.4 Anzahl der guten Freunde

Die Hypothese hierzu lautet, dass Ganztagsschüler und Halbtagsschüler sich in der Anzahl ihrer guten Freunde unterscheiden (H5). Die Ergebnisse des T-Tests legen jedoch nahe, diese Hypothese nicht anzunehmen, da die Mittelwerte in beiden Schulformen keine signifikanten Unterschiede aufweisen. (p= 0,740) Die durchschnittliche Anzahl der guten Freunde von Ganztagsschülern liegt bei 24,12 (*SD*= 30,49), die von Halbtagsschülern bei 27,17 (*SD*= 94,71). Der *t*- Wert beträgt -0,33 (210).

In Bezug auf die Geschlechter wurde der Mann-Whitney- Test durchgeführt, da die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen nicht gegeben war. Hier zeigten sich zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede dahingehend, dass die männlichen Teilnehmer signifikant mehr gute Freunde haben als Mädchen. In Tabelle 18 sind die wichtigsten Werte des U-Tests angegeben. Die Hypothese (H6) wird somit bestätigt.

Tab. 18: Geschlechtsunterschiede Anzahl gute Freunde

Median	8 (Mädchen) 19 (Buben)
U-Wert	3491,5
z-Wert	-4,71
p-Wert	0,000
Effektgröße r	0,32

9.3.2 Bindung an die Eltern

9.3.2.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Mittels T-Tests wurde die Hypothese, dass sich Ganztagsschüler in ihrer Bindung an die Eltern von Halbtagsschülern unterscheiden (H7) überprüft. Dabei wurden alle vier Skalen der Bindung für Mutter und Vater einzeln in die Berechnung miteinbezogen und aufgrund der beschriebenen Ergebnisse im Theorieteil auf einseitige Signifikanz überprüft. Wie aus den Tabellen 19 und 20 hervorgeht, weisen die Mittelwerte der Skala Entfremdung sowohl zum Vater als auch zur Mutter signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen auf, die auch signifikant bleiben, wenn man die Bonferroni-Korrektur durchführen würde. Die Entfremdung ist bei den Halbtagsschülern sowohl in Bezug auf den Vater als auch auf die Mutter signifikant höher. Die Effektgröße *r* (Korrelationskoeffizient nach Person), als Maß für die Stärke dieses signifikanten Unterschiedes liegt bei 0,32 in Bezug zur Mutter und 0,23 in Bezug zum Vater. Dies entspricht nach Cohen (1992), einem kleinem bis mittleren Effekt. Cohen (1992) klassifizierte Effektgrößen von *r*= 0,10 als klein, von *r*= 0,30 als mittel und *r*=0,50 als groß ein. Bei den restlichen Skalen konnten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede festgestellt werden. Die Hypothese kann daher teilweise bestätigt werden.

Tab. 19: T-Test: Bindung an den Vater

Skala	Schulform	Mittel-wert	Standard-Abweichung	t- Wert (df)	p-Wert
Vertrauen	GTS HTS	4,03 4,14	0,89 0,75	-0,95 (210)	0,342
Kommunikation	GTS HTS	3,39 3,48	1,02 0,88	-0,64 (210)	0,523
Neg. Emotionale Beziehung	GTS HTS	2,28 2,31	0,77 0,83	-0,29 (210)	0,775
Entfremdung	GTS HTS	2,64 3,03	0,88 0,79	-3,35 (209)	0,001

Anmerkung: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule

Tab. 20: T-Test: Bindung an die Mutter

Skala	Schulform	Mittel-wert	Standard-abweichung	t-Wert (df)	p-Wert
Vertrauen	GTS HTS	4,26 4,19	0,70 0,72	0,80 (210)	0,436
Kommunikation	GTS HTS	3,68 3,63	0,84 0,87	0,42 (210)	0,673
Neg. Emotionale Beziehung	GTS HTS	2,25 2,38	0,73 0,86	-1,18 (210)	0,238
Entfremdung	GTS HTS	2,58 3,13	0,82 0,79	-4,89 (210)	0,000

Anmerkung: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule

Abbildung 8 veranschaulicht die Mittelwertsunterschiede der vier Bindungs-Skalen zwischen den beiden Schultypen in Bezug zur Mutter.

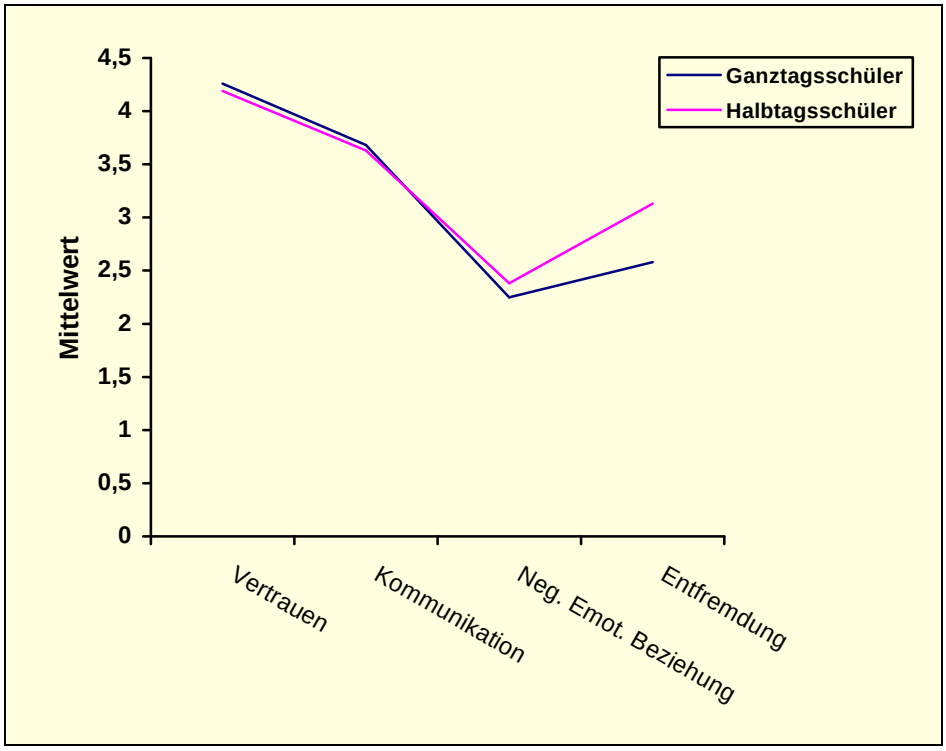

Abb. 8: Unterschiede in der Bindung an die Mutter zwischen den Schultypen

9.3.2.2 Geschlechtsunterschiede

Es wurden wiederum T-Tests, beziehungsweise U-Tests, durchgeführt, um Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der Bindung an die Eltern zu untersuchen. Da in Bezug zur Mutter die beiden Skalen Kommunikation und Vertrauen und in Bezug zum Vater die Skala Vertrauen nicht die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen erfüllt waren, wurden für diese drei Skalen U-Tests berechnet. Sowohl bei den T-Tests als auch bei den U-Tests konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Hypothese, dass in der Bindung zu den Eltern Geschlechtsunterschiede bestehen (H8), kann also nicht bestätigt werden. In Tabelle 21 sind die wichtigsten Werte der T-Tests und in Tabelle 22 die wichtigsten Werte der U-Tests angegeben.

Tab. 21: Geschlechtsunterschiede Bindung an die Eltern

Skalen in Bezug zur Mutter					
Skala	**Geschlecht**	***M***	***SD***	**T-Wert (df)**	**p-Wert**
Neg. Emotion. Beziehung	weiblich männlich	2,36 2,25	0,86 0,73	0,96 (210)	0,337
Entfremdung	weiblich männlich	2,86 2,79	0,86 0,84	0,64 (210)	0,524
Skalen in Bezug zum Vater					
Kommunikation	weiblich männlich	3,38 3,47	1,03 0,90	-0,68 (210)	0,496
Neg. Emotion. Beziehung	weiblich männlich	2,34 2,24	0,84 0,75	0,87 (210)	0,377
Entfremdung	weiblich männlich	2,81 2,81	0,88 0,85	0,04 (209)	0,965

Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, Neg. Emotion. Beziehung= Negative Emotionale Beziehung

Tab. 22: Geschlechtsunterschiede Bindung an die Eltern

Skalen in Bezug zur Mutter					
	Geschlecht	*Md*	U-Wert	z-Wert	p-Wert
Vertrauen	weiblich männlich	4,38 4,50	5074,0	-1,15	0,249
Kommunikation	weiblich männlich	3,88 3,69	5299,5	-0,64	0,519
Skalen in Bezug zum Vater					
Vertrauen	weiblich männlich	4,38 4,38	5218	-0,83	0,407

Anmerkung: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.3.3 Schulfreude

9.3.3.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Zur Beantwortung der Frage, ob sich Ganztagsschüler in ihrer Schulfreude von Halbtagsschülern unterscheiden (H9), wurde ein T-Test berechnet. Es zeigte sich, dass sich die Mittelwerte auf der Skala Schulfreude zwischen den beiden Schulformen nicht signifikant unterscheiden. Die Hypothese kann somit nicht bestätigt werden. Tabelle 23 gibt die genauen Kennwerte des T-Tests an.

Tab. 23: T-Test Schulfreude

	Schulform	***M***	***SD***	**t-Wert**	**p-Wert**
Schulfreude	GTS HTS	2,88 3,02	0,71 0,59	-1,47 (210)	0,144

Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule

9.3.3.2 Geschlechtsunterschiede

Um festzustellen, ob es Geschlechtsunterschiede in der Schulfreude gibt (H10), wurde wiederum ein T-Test durchgeführt. Zwischen den Mittelwerten der Mädchen (*M*= 3,00, *SD*= 0,64) und der Buben (*M*= 2,89, *SD*= 0,68) konnte auf der Skala Schulfreude kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Der t-Wert beträgt 1,26 (df=210) und ist nicht signifikant. (p= 0,210). Die Hypothese wird aus diesem Grund nicht bestätigt.

9.3.3.3 Freizeitangebote und Schulfreude

Die Hypothese in Bezug zu den Freizeitangeboten lautete, dass, je besser Ganztagsschüler die Freizeitangebote an ihrer Schule beurteilen, desto höher auch ihre Schulfreude ist (H11) Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Freizeitaktivitäten und der Schulfreude zu untersuchen, wurden Korrelationen nach Pearson berechnet. Da die Beurteilung aus insgesamt drei Skalen bestand, wurden diese drei Skalen (Mitbestimmung, Persönliches Vertrauen und Disziplin) einzeln in Bezug zur Schulfreude gesetzt. Hier zeigten sich zwei deutliche Zusammenhänge. Und zwar korreliert einerseits die Skala

Mitbestimmung positiv mit der Skala Schulfreude (r= 0,37, p= 0,000). Dieses signifikante Ergebnis bedeutet, dass, je höher die Werte auf der Skala Mitbestimmung, desto höher auch die Werte auf der Skala Schulfreude sind. Ein hohes Maß an Mitbestimmung korreliert also positiv mit einem hohen Maß an Schulfreude. Der Korrelationskoeffizient mit 0,37 entspricht damit nach Cohen´s Einteilung (Cohen, 1992) einem mittlerem Effekt. Zweitens korreliert auch die Skala Persönliches Vertrauen positiv mit der Skala Schulfreude. (r= 0,28, p= 0,002). Hohe Werte auf der Skala Persönliches Vertrauen gehen also mit hohen Werten auf der Skala Schulfreude einher. Die Effektgröße kann hier ebenfalls als mittel eingestuft werden. Die dritte Skala Disziplin korreliert schwach negativ mit Schulfreude (r= -0,02, p= 0,801) Je höher die Werte auf der Skala Disziplin, desto geringer die Schulfreude. Diese Korrelation ist jedoch nur sehr gering und nicht signifikant. Die Hypothese (H11) kann somit teilweise bestätigt werden.

9.3.4 Persönlichkeit

9.3.4.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland (StEG) (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Fischer, 2011), die ein besseres Sozialverhalten bei Ganztagsschülern belegen, wurde die Hypothese gerichtet formuliert: Ganztagsschüler weisen höhere Werte auf den Skalen Extraversion und Verträglichkeit auf als Halbtagsschüler (H12). Um diese zu überprüfen wurden t-Tests für jede einzelne Skala berechnet. Hier zeigten sich deutliche Unterschiede in den Persönlichkeitsskalen Extraversion und Verträglichkeit. Es ist zu beachten, dass die Skala Extraversion sowohl auf einseitigem, wie auch auf zweiseitigem Signifikanzniveau signifikant höher bei Ganztagsschülern ausfällt. Die Skala Verträglichkeit jedoch ist nur auf einseitigem Niveau signifikant. Aufgrund der StEG-Ergebnisse jedoch, die belegen, dass das Sozialverhalten bei Ganztagsschüler signifikant positiver ist als bei Halbtagsschülern, erscheint hier die einseitige Betrachtungsweise gerechtfertigt. Der p-Wert würde in diesem Fall 0,04 betragen und wäre signifikant. Somit kann die Hypothese H12 teilweise

bestätigt werden. Bei den restlichen Persönlichkeitsskalen sind die jeweiligen Mittelwertsunterschiede nur minimal und nicht signifikant. Tabelle 24 zeigt die Kennwerte der T-Tests an, wobei hier aufgrund der Einheitlichkeit die zweiseitigen p-Werte wie in allen anderen Tabellen angegeben sind.

Tab. 24: Persönlichkeitsunterschiede Schulformen

Skala	**Schulform**	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Neurotizismus	GTS HTS	2,74 2,76	0,67 0,56	-0,23 (209)	0,822
Extraversion	GTS HTS	3,75 3,50	0,74 0,83	2,34 (210)	0,020
Offenheit f. E.	GTS HTS	2,93 3,06	0,64 0,54	-1,50 (210)	0,135
Verträglichkeit	GTS HTS	3,66 3,51	0,57 0,60	1,75 (209)	0,081
Gewissenhaftigkeit	GTS HTS	3,54 3,40	0,83 0,83	1,23 (210)	0,219

Anmerkung: Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule, Offenheit f. E.= Offenheit für Erfahrungen

In Abbildung 9 sind die Mittelwertsunterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zwischen den beiden Schulformen anschaulich dargestellt.

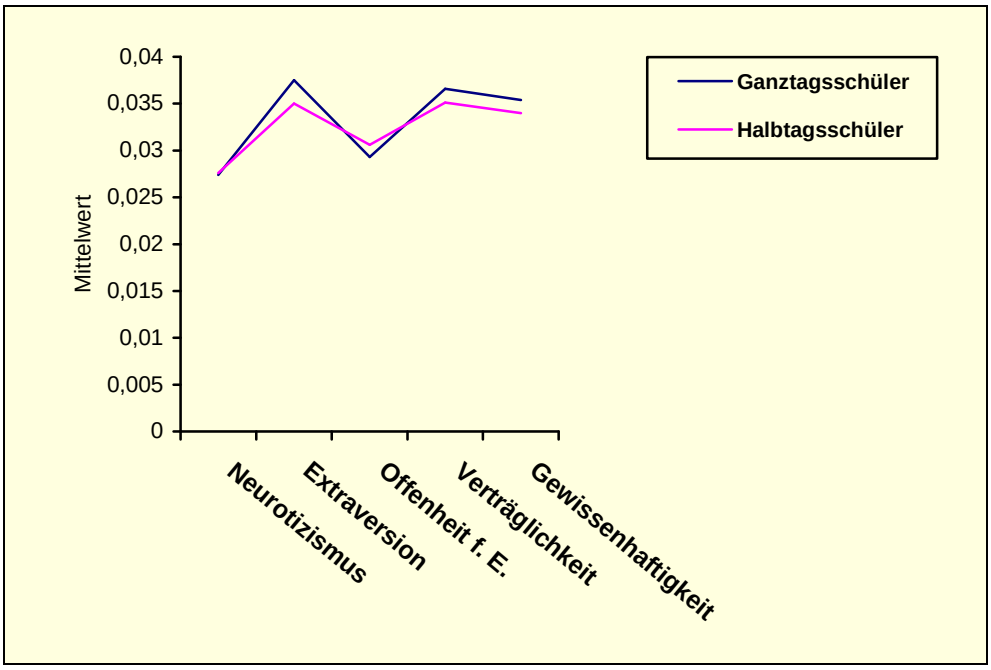

Abb. 9: Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zwischen den Schulformen

9.3.4.2 Geschlechtsunterschiede

Um herauszufinden, ob in den NEO-FFI-Skalen Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen (H13), wurden T-Tests für jede der fünf Skalen berechnet. Wie aus Tabelle 25 hervorgeht, weisen die weiblichen Schüler auf der Skala Neurotizismus signifikant höhere Werte auf. Dies selbst dann, wenn die Bonferroni-Korrektur durchgeführt würde. Dies bedeutet, dass bei ihnen das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus stärker ausgeprägt ist als bei den männlichen Schülern. Die Größe des Effekts, umgerechnet in *r*, liegt bei 0,18 und kann als klein eingestuft werden. (vgl. Cohen, 1992). Bei den restlichen vier Skalen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Die Hypothese (H13) wird somit nur teilweise bestätigt.

Tab. 25: Geschlechtsunterschiede Persönlichkeit

Skala	**Geschlecht**	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Neurotizismus	weiblich männlich	2,87 2,65	0,60 0,63	2,61 (209)	0,010
Extraversion	weiblich männlich	3,67 3,62	0,85 0,73	0,43 (210)	0,665
Offenheit für Erfahrungen	weiblich männlich	3,06 2,93	0,65 0,55	1,62 (210)	0,106
Verträglichkeit	weiblich männlich	3,62 3,58	0,68 0,50	0,46 (209)	0,645
Gewissenhaftigkeit	weiblich männlich	3,43 3,52	0,83 0,83	-0,79 (210)	0,431

Anmerkung Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.3.5 Leseverhalten

9.3.5.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Um die Hypothese „Halbtagsschüler und Ganztagsschüler lesen unterschiedlich oft etwas zu ihrem Vergnügen“ (H14) zu überprüfen, wurde die durchschnittliche Anzahl der Tage im letzten Monat, an denen die Schüler freiwillig etwas gelesen haben, mit einem t-Test verglichen. Dabei konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Schulformen festgestellt werden. Der Mittelwert liegt bei den Halbtagsschülern bei 3,53 Tagen (*SD*= 6,99) und bei den Ganztagsschülern bei 3,58 Tagen (*SD*= 7,37). Der t-Wert (*df*= 210) von 0,042 ergibt einen p-Wert von 0,966 und somit kein signifikantes Ergebnis. Die Hypothese kann daher nicht bestätigt werden.

9.3.5.2 Geschlechtsunterschiede

Mittels U-Test wurde die Hypothese, dass Buben und Mädchen unterschiedlich oft etwas zu ihrem Vergnügen lesen, (H15) überprüft. Dabei konnte festgestellt werden, dass Mädchen signifikant häufiger lesen als Buben. Der Effekt ist mit *r*=

0,16 nach Cohen (1992) als klein einzustufen. In Tabelle 26 sind die wichtigsten Werte des U-Tests dargestellt.

Tab. 26: Leseverhalten von Jungen und Mädchen

	Geschlecht	***Md***	***M***	**U-Wert**	**z-Wert**	**p-Wert**
Tage	weiblich männlich	0 0	4,9 2,3	4704	-2,26	0,024

Anmerkung: Tage= Anzahl der Tage im letzten Monat, an denen freiwillig etwas gelesen wurde (offenes Antwortformat)

9.3.6 Geborgenheit

9.3.6.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Die Hypothese zum Aspekt der Geborgenheit lautet: „Ganztagsschüler und Halbtagsschüler fühlen sich unterschiedlich oft in der Schule wohl und geborgen“ (H16). Um dies zu überprüfen, wurde ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt. Insgesamt fühlen sich, unabhängig von der Schulform, 22 Schüler eher in der Schule wohl und geborgen als zu Hause. Von diesen besuchen 15 eine Ganztagsschule. Von den insgesamt 190 Schülern, die sich zuhause wohler fühlen, besuchen 105 eine Ganztagsschule. In Tabelle 27 sind die beobachteten und erwarteten Werte angegeben. Der χ^2- Wert beträgt 1,340, dies bedeutet ein nicht signifikantes Ergebnis (p= 0,247). Die Hypothese kann somit nicht bestätigt werden.

Tab. 27: Kreuztabelle Geborgenheit- Schulform

			GTS	HTS	Gesamt
Wo fühlst du dich eher wohl und geborgen	In der Schule	Anzahl	15	7	22
		Erwartete Anzahl	12,5	9,5	22,0
		% Gesamtzahl	7,1%	3,3%	10,4%
		Stand. Residuen	-0,7	-0,8	
	zuhause	Anzahl	105	85	190
		Erwartete Anzahl	107,5	82,5	190,0
		% Gesamtzahl	49,5	40,1	89,6
		Stand. Residuen	-0,2	0,3	
Gesamt		Anzahl	120	92	120
		Erwartete Anzahl	120	92	120
		% Gesamtzahl	56,6%	43,4%	100%

Anmerkung: stand. Residuen= standardisierte Residuen, GTS= Ganztagsschule, HTS= Halbtagsschule

9.3.7 Zeugnis und Leistung

9.3.7.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Um die Hypothese zu prüfen, dass es zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem letzten Zeugnis (H17) und der Einschätzung der schulischen Leistung (H18) gibt, wurden zwei T-Tests durchgeführt. Es konnten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede festgestellt werden, wie Tabelle 28 zeigt. Die Hypothese wird somit nicht bestätigt.

Tab. 28: T-Tests- Zeugnis und Leistung

	Schulform	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Zufriedenheit Zeugnis	GTS	2,58	1,16	1,28 (210)	0,204
	HTS	2,39	1,14		
Einschätzung Leistung	GTS	2,44	0,92	0,40 (210)	0,690
	HTS	2,39	0,89		

Anmerkung Skala: 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden; 1= sehr gut, 5= sehr schlecht

9.3.7.2 Geschlechtsunterschiede

Die Hypothese, dass es Geschlechtsunterschiede in der Zufriedenheit mit dem Zeugnis (H19) und der Einschätzung der schulischen Leistung (H20) gibt, wurde mittels T-Test untersucht. Dabei konnten, wie Tabelle 29 zeigt, keine Unterschiede festgestellt werden. Mädchen und Buben schätzen sich demnach nicht signifikant unterschiedlich in der Schule ein und weisen keine Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Zeugnis auf. Die Hypothesen (H19 und H20) können nicht bestätigt werden.

Tab. 29: Geschlechtsunterschied Zeugnis und Leistung

	Geschlecht	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Zufriedenheit Zeugnis	weiblich männlich	2,43 2,55	1,25 1,06	-0,78 (210)	0,435
Einschätzung Leistung	weiblich männlich	2,43 2,42	0,96 0,86	0,130 (210)	0,897

Anmerkung Skala: 1= sehr zufrieden, 5= sehr unzufrieden; 1= sehr gut, 5= sehr schlecht

9.3.8 Freizeitverhalten

9.3.8.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Um zu untersuchen, ob sich Ganztags- und Halbtagsschüler in ihrer Freizeit unterschiedlich beschäftigen (H21), wurden t-Tests berechnet. Dazu wurden alle sechs Skalen des adaptierten Fragebogens zum Freizeitverhalten (Rollett & Werneck, 2008) einzeln berechnet. Es zeigte sich, dass sich Ganztags- und Halbtagsschüler im kreativen und kulturellen Bereich unterscheiden. Auf die Interpretation wird im Diskussionsteil eingegangen. Halbtagsschüler weisen signifikant höhere Mittelwerte (*M*= 2,41) auf dieser Skala auf als Ganztagsschüler (*M*= 2,12) und führen somit häufiger kulturelle und kreative Freizeitaktivitäten aus. Die Stärke des Effekts lässt sich, umgerechnet in den Korrelationskoeffizienten *r*, mit 0,16 angeben und nach Cohen (1992) als klein einstufen. Es ist jedoch zu beachten, dass dieser Unterschied nicht mehr signifikant ausfällt, wenn die Bonferroni-Korrektur durchgeführt wird, da hier das

neue Signifikanzniveau 0,008 wäre. Darauf wird im Diskussionsteil eingegangen. Bei den anderen fünf Skalen konnten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede festgestellt werden. Die Hypothese kann damit zumindest teilweise bestätigt werden. In Tabelle 30 sind die Kennwerte der T-Tests angegeben. Abbildung 10 veranschaulicht die Mittelwertsunterschiede.

Tab. 30: T-Test Freizeitverhalten

Skala	**Schulform**	***M***	***SD***	***t*- Wert (df)**	**p-Wert**
Jugendtypisches FV	GTS HTS	3,46 3,49	3,16 0,90	-0,18 (207)	0,854
Kreatives u. Kulturelles FV	GTS HTS	2,12 2,41	0,81 0,95	-2,41 (210)	0,017
Medienkonsum als FV	GTS HTS	3,84 3,91	0,76 0,91	-0,64 (210)	0,525
Sportliches FV	GTS HTS	3,07 3,04	1,24 1,23	0,16 (210)	0,873
Traditionelles FV	GTS HTS	3,32 3,51	0,95 1,12	-1,30 (210)	0,196
Passives FV	GTS HTS	3,18 3,33	0,72 0,94	-1,36 (210)	0,177

Anmerkung Skala: 1= nie, 5= sehr häufig, FV= Freizeitverhalten

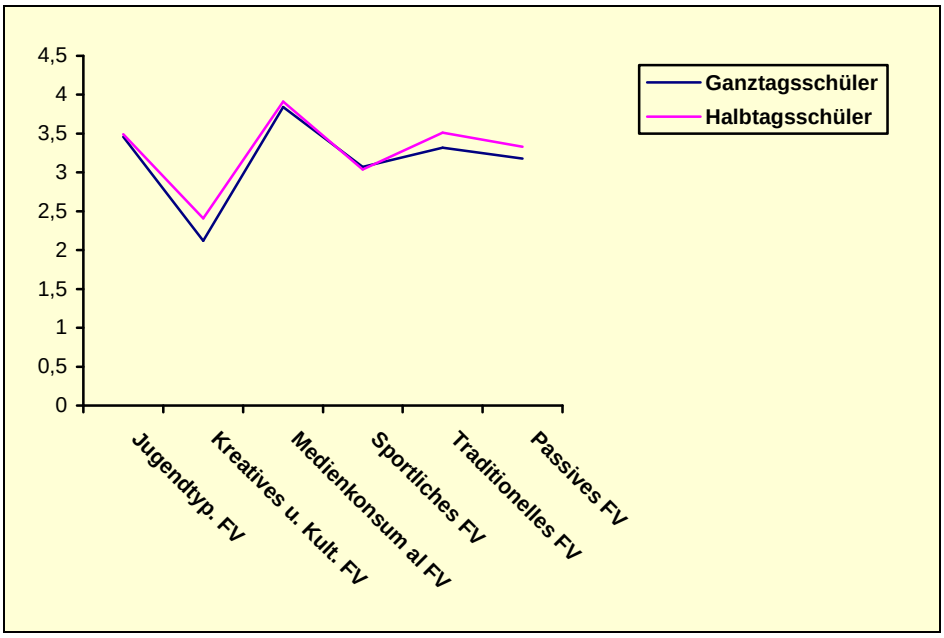

Abb. 10: Unterschiede zwischen den Schultypen: Freizeitverhalten

9.3.8.2 Geschlechtsunterschiede

Um die Hypothese „Es bestehen Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten“ (H22) zu überprüfen, wurden t-Tests berechnet. Hier zeigte sich, dass beim Jugendtypischen, beim Kreativen und Kulturellen und beim Sportlichen Freizeitverhalten signifikante Unterschiede (selbst bei der Bonferroni-Korrektur) zwischen Jungen und Mädchen bestehen. So führen Mädchen signifikant öfter Jugendtypisches und Kreativ und Kulturelles Freizeitverhalten aus als Jungen. Die Effektgrößen betragen 0,25 bis 0,23 und sind als mittel einzustufen. In Bezug zum Sportlichen Freizeitverhalten zeigte sich, dass dies signifikant öfter die Jungen ausführen (Effektgröße= 0,37). Die Hypothese kann somit teilweise bestätigt werden. In Tabelle 31 sind die Kennwerte der t-Tests angegeben.

Tab. 31: Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten

Skala	**Geschlecht**	***M***	***SD***	***t*- Wert (df)**	**p-Wert**
Jugendtypisches FV	weiblich männlich	3,76 3,23	0,88 1,13	3,66 (207)	0,000
Kreatives u. Kulturelles FV	weiblich männlich	2,56 1,99	0,92 0,76	4,88 (210)	0,000
Medienkonsum als FV	weiblich männlich	3,77 3,95	0,85 0,80	-1,58 (210)	0,115
Sportliches FV	weiblich männlich	2,57 3,48	1,15 1,15	-5,73 (210)	0,000
Traditionelles FV	weiblich männlich	3,45 3,36	1,17 0,90	0,70 (210)	0,487
Passives FV	weiblich männlich	3,29 3,20	0,78 0,86	0,82 (210)	0,411

Anmerkung Skala: 1= nie, 5= sehr häufig, FV= Freizeitverhalten

In Abbildung 9 sind die Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten dargestellt.

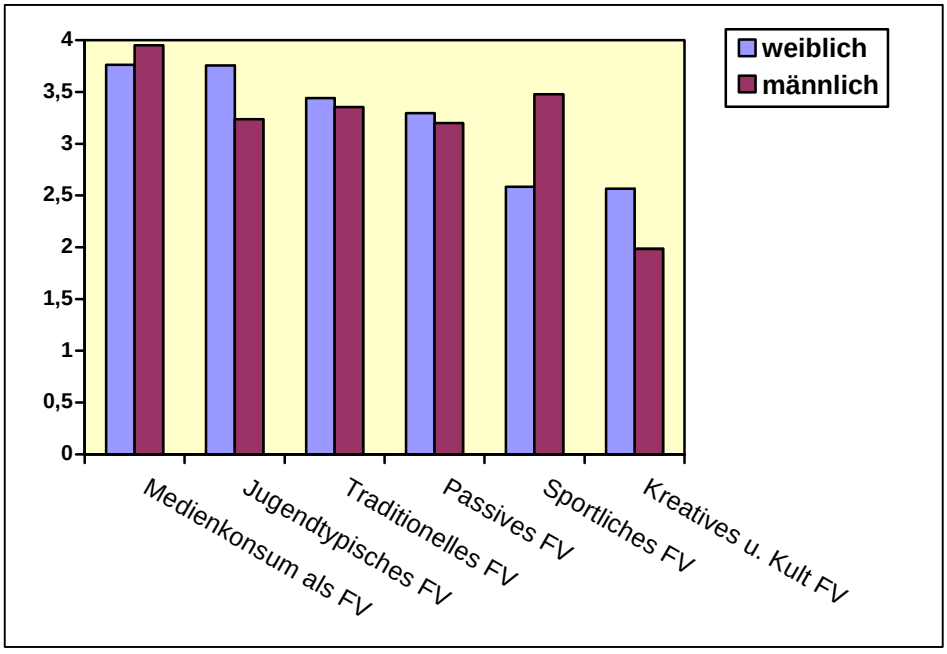

Abb. 11: Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten

9.3.9 Soziale Schicht- Schulbildung

9.3.9.1 Unterschiede zwischen den Schulformen

Um die Frage zu klären, ob sich die Eltern von Ganztags- und Halbtagsschülern in ihrer höchsten abgeschlossenen Schulbildung unterscheiden (H23), wurden- getrennt nach Vater und Mutter- zwei Chi-Quadrat-Tests nach Pearson durchgeführt. Dabei konnte jedoch kein Unterschied festgestellt werden. Sowohl in der Schulbildung der Väter (χ^2= 11,65, df= 7, p= 0,113), als auch in der Schulbildung der Mütter (χ^2= 12,183, df= 7, p= 0,095) gibt es zwischen den beiden Schulformen keinen signifikanten Unterschiede. Die Hypothese kann daher nicht bestätigt werden.

9.4 Beziehungen der Variablen untereinander

9.4.1 Freunde und Peers

9.4.1.1 Freunde und Geborgenheit in der Schule

Die Hypothese hierzu lautet, dass Schüler sich, die sich in der Schule wohler fühlen als zu Hause, in der Anzahl ihrer guten Freunde von jenen unterscheiden, die sich zu Hause wohler fühlen (H24). Um diese zu überprüfen, wurde zwischen der Anzahl an Freunden in der gleichen Klasse und in der gleichen Schule unterschieden und für beide T-Tests berechnet. Die Ergebnisse sind aus Tabelle 32 ersichtlich. Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, haben nicht mehr gute Freunde in der gleichen Klasse oder in der gleichen Schule als Schüler, die sich zuhause wohler fühlen. Die Hypothese wird somit nicht bestätigt.

Tab. 32: Anzahl Freunde und Geborgenheit

	Wo fühlst du dich eher wohl und geborgen?	***M***	***SD***	**t-Wert**	**p-Wert**
Anzahl Freunde gleiche Klasse	In der Schule Zuhause	5,05 5,46	4,08 4,64	-0,41 (210)	0,686
Anzahl Freunde gleiche Schule	In der Schule Zuhause	3,18 4,43	4,45 8,62	-0,67 (210)	0,504

Anmerkung: Anzahl Freunde gleiche Klasse/gleiche Schule: offenes Antwortformat

9.4.1.2 Bindung an Freunde und Geborgenheit

Die nächste Hypothese in Bezug zur Frage, wo sich Schüler wohler fühlen, lautet: Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, unterscheiden sich in ihrer Bindung an Freunde von jenen, die sich zu Hause wohler fühlen (H25). Um diese zu überprüfen, wurden T-Tests für jede einzelne der vier Bindungsskalen berechnet. Wie aus Tabelle 33 ersichtlich, zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern, die sich zu Hause wohler fühlen und denen, die sich in der Schule wohler fühlen. Die Hypothese wird aus diesem Grund nicht bestätigt.

Tab. 33: Bindung an Freunde und Geborgenheit

Skala	**Wo fühlst du dich eher wohl und geborgen?**	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Kommunikation	In der Schule Zuhause	3,66 3,79	0,82 0,75	-0,72 (210)	0,475
Negative Emot. Beziehung	In der Schule Zuhause	1,79 2,01	0,60 0,91	-1,12 (210)	0,262
Vertrauen	In der Schule Zuhause	4,17 4,27	0,72 0,72	-0,60 (210)	0,548
Entfremdung	In der Schule Zuhause	2,50 2,60	0,69 0,93	-0,50 (210)	0,613

Anmerkung Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.4.2 Eltern

9.4.2.1 Bindung an die Eltern und Geborgenheit

Im Gegensatz zur vorangegangenen Hypothese wird nun überprüft, ob Schüler, die sich zu hause wohler fühlen als in der Schule, sich in ihrer Bindung an die Eltern unterscheiden (H26). Dies wurde ebenfalls mit T-Tests für die Eltern-Bindungsskalen untersucht. Hier zeigten sich deutliche Unterschiede dahingehend, dass Schüler, die sich zu Hause wohler fühlen signifikant höhere Werte in den Skalen Vertrauen aufweisen. Die Hypothese wird somit teilweise bestätigt. Die genauen Kennwerte der T-Tests sind in Tabelle 34 wiedergegeben.

Tab. 34: Bindung an die Eltern und Geborgenheit

Bindung an die Mutter					
Skala	**Wo fühlst du dich eher wohl und geborgen**	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Vertrauen	In der Schule Zuhause	3,85 4,28	0,85 0,68	-2,72 (210)	0,007
Kommunikation	In der Schule Zuhause	3,19 3,71	0,82 0,84	-2,74 (210)	0,007
Negative Emot. Beziehung	In der Schule Zuhause	2,55 2,27	0,79 0,79	1,53 (210)	0,128
Entfremdung	In der Schule Zuhause	3,01 2,80	0,90 0,85	1,12 (210)	0,138
Bindung an den Vater					
Vertrauen	In der Schule Zuhause	3,57 4,14	0,99 0,79	-3,13 (210)	0,002
Kommunikation	In der Schule Zuhause	2,90 3,49	1,08 0,93	-2,78 (210)	0,006
Negative Emot. Beziehung	In der Schule Zuhause	2,60 2,25	0,93 0,77	1,96 (210)	0,052
Entfremdung	In der Schule Zuhause	3,00 2,79	0,96 0,85	1,08 (209)	0,281

Anmerkung Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.4.2.2 Bindung an die Eltern und Wissen über Schulbildung

Da eine sehr große Anzahl der Schüler, nämlich im Schnitt 29,5%, nicht über die höchste abgeschlossene Schulbildung ihrer Eltern Bescheid wusste, stellt sich die Frage ob sich diese in der Bindung an ihre Eltern unterscheiden (H27). Daher wurden die Schüler in zwei Gruppen geteilt, und zwar in jene, die über die Schulbildung ihrer Eltern Bescheid wussten und jene, welche nicht Bescheid wussten. Anschließend wurden T-Tests berechnet, um Mittelwertsunterschiede in

den Bindungsskalen zu erfassen. Dabei konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gefunden werden. Die Hypothese, dass Schüler, welche nicht über die Schulbildung ihrer Eltern Bescheid wissen, eine niedrigere Bindung an sie haben, kann daher nicht bestätigt werden. In Tabelle 35 sind die Ergebnisse der T-Tests angeführt.

Tab. 35: Wissen über Schulbildung und Bindung an die Eltern

	Ausbildung	***M***	***SD***	**t-Wert (df)**	**p-Wert**
Bindung an die Mutter					
Vertrauen	unbekannt bekannt	4,18 4,25	0,63 0,74	-0,72 (210)	0,470
Kommunikation	unbekannt bekannt	3,54 3,71	0,91 0,82	-1,33 (210)	0,184
Neg. Emotion. Beziehung	unbekannt bekannt	2,39 2,26	0,82 0,77	1,05 (210)	0,293
Entfremdung	unbekannt bekannt	2,96 2,76	0,86 0,84	1,60 (210)	0,109
Bindung an den Vater					
Vertrauen	unbekannt bekannt	4,01 412	0,91 0,80	-0,79 (210)	0,431
Kommunikation	unbekannt bekannt	3,39 3,44	1,05 0,93	-0,37 (210)	0,716
Neg. Emotion. Beziehung	unbekannt bekannt	2,26 2,30	0,89 0,76	-0,31 (210)	0,754
Entfremdung	unbekannt bekannt	2,97 2,75	0,95 2,75	1,63 (209)	0,106

Anmerkung Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.4.3 Schulfreude

9.4.3.1 Schulfreude und Geborgenheit

Um Unterschiede in der Schulfreude zwischen Schülern, die sich zu Hause und Schülern, die sich in der Schule wohler fühlen (H28) zu erfassen, wurde ein T-Test berechnet. Hier konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülern festgestellt werden. Der Mittelwert auf der Skala Schulfreude beträgt bei den Schülern, die sich in der Schule wohler fühlen 3,19 (*SD*= 0,74) und bei jenen, die sich zu Hause wohler fühlen 2,91 (*SD*= 0,65). Der t-Wert beträgt 1,87 (df= 210). Dieser Mittelwertsunterschied ist signifikant. (p= 0,032). Schüler, die sich in der Schule wohler fühlen, berichten also auch über eine höhere Schulfreude als jene, die sich zu Hause wohler fühlen. Die Hypothese wird somit bestätigt. Die Effektgröße, umgerechnet in *r* kann nach Cohen´s Klassifizierung (Cohen, 1992) mit 0,13 als klein eingestuft werden.

9.4.4 Persönlichkeit

9.4.4.1 Persönlichkeit und Bindung an Eltern

Die Hypothese lautet, dass Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsskalen und der Bindung an die Eltern (H29) bestehen. Um diese zu überprüfen, wurden Korrelationen nach Pearson berechnet. Dabei konnten sehr viele signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen festgestellt werden. So korreliert beispielsweise die Skala Neurotizismus negativ mit den Bindungsskalen Vertrauen und Kommunikation, aber positiv mit den Skalen Negative Emotionale Beziehung und Entfremdung. Die Skala Offenheit für Erfahrung korreliert jedoch mit keiner der Bindungsskalen. Die Ergebnisse sind in Bezug zu beiden Elternteilen- Vater und Mutter- sehr ähnlich. Die gesamten Korrelationen sowie deren p-Werte sind in Tabelle 36 angegeben.

Tab. 36: Korrelationen Bindung und Persönlichkeit

		Vertrauen	Kommunikation	Neg. Emot. Beziehung	Entfremdung
Bindung an den Vater					
N	**Korrelation**	-0,31	-0,20	0,26	0,25
	p-Wert	0,000	0,004	0,000	0,000
E	**Korrelation**	0,30	0,24	-0,27	-0,33
	p-Wert	0,000	0,000	0,000	0,000
O	**Korrelation**	-0,00	0,04	-0,03	0,02
	p-Wert	0,982	0,537	0,678	0,797
G	**Korrelation**	0,21	0,18	-0,27	-0,22
	p-Wert	0,002	0,009	0,000	0,001
V	**Korrelation**	0,09	0,04	-0,03	-0,16
	p-Wert	0,182	0,613	0,649	0,019
Bindung an die Mutter					
N	**Korrelation**	-0,36	-0,25	0,25	0,31
	p-Wert	0,000	0,000	0,000	0,000
E	**Korrelation**	0,28	0,24	-0,23	-0,36
	p-Wert	0,000	0,001	0,001	0,000
O	**Korrelation**	0,08	0,13	-0,02	-0,02
	p-Wert	0,228	0,055	0,833	0,924
G	**Korrelation**	0,23	0,25	-0,30	-0,27
	p-Wert	0,001	0,000	0,000	0,000
V	**Korrelation**	0,24	0,16	-0,08	-0,20
	p-Wert	0,000	0,024	0,258	0,003

Anmerkung: N= Neurotizismus, E= Extraversion, O= Offenheit für Erfahrungen, G= Gewissenhaftigkeit, V= Verträglichkeit; Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.4.4.2 Persönlichkeit und Bindung an Freunde

Ebenso wie in Bezug zur Bindung an die Eltern, wurden Korrelationen in Bezug zur Bindung an Freunde und den Persönlichkeitsskalen berechnet. Dabei konnten sehr viele signifikante Zusammenhänge, die denen in Bezug zu den Eltern sehr ähnlich sind, festgestellt werden. Tabelle 37 gibt die Korrelationen zwischen der Bindung an Freunde und den Persönlichkeitsskalen wieder. Die Hypothese (H30) kann aufgrund vieler signifikanter Zusammenhänge teilweise bestätigt werden.

Tab. 37: Korrelationen Bindung und Persönlichkeit

		Vertrauen	Kommunikation	Neg. Emot. Beziehung	Entfremdung
N	**Korrelation**	-0,37	-0,28	0,36	0,16
	p-Wert	0,000	0,000	0,000	0,017
E	**Korrelation**	0,36	0,33	-0,33	-0,23
	p-Wert	0,000	0,000	0,000	0,000
O	**Korrelation**	0,08	0,07	0,03	0,03
	p-Wert	0,237	0,339	0,696	0,733
G	**Korrelation**	0,18	0,04	-0,25	-0,36
	p-Wert	0,010	0,594	0,000	0,000
V	**Korrelation**	0,35	0,22	-0,24	-0,12
	p-Wert	0,000	0,002	0,000	0,012

Anmerkung: N= Neurotizismus, E= Extraversion, O= Offenheit für Erfahrungen, G= Gewissenhaftigkeit, V= Verträglichkeit; Skala: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung

9.4.5 Freizeitverhalten

9.4.5.1 Freizeitverhalten und Bindung an Freunde

Um zu untersuchen, ob zwischen der Art des Freizeitverhaltens und der Bindung an Freunde ein Zusammenhang besteht (H31), wurden Korrelationen zwischen den sechs Skalen des Freizeitverhaltens und den vier Bindungsskalen in Bezug zu den Freunden berechnet. So besteht zwischen dem Jugendtypischem Freizeitverhalten und der Kommunikation sowie zum Vertrauen ein positiver Zusammenhang, zwischen Jugendtypischem Freizeitverhalten und Negativer Emotionaler Beziehung jedoch ein signifikant negativer Zusammenhang. Das bedeutet, je öfter Jugendtypisches Freizeitverhalten ausgeführt wird, desto höher sind die Werte auf den Skalen Kommunikation und Vertrauen und desto niedriger die Werte auf der Skala Negative Emotionale Beziehung. Ebenso besteht zwischen dem Traditionellem Freizeitverhalten und der Kommunikation und dem Vertrauen ein signifikant positiver Zusammenhang. Zwischen dem Passivem

Freizeitverhalten und der Skala Negative Emotionale Beziehung. besteht ein negativer Zusammenhang. Da nur einige Skalen miteinander signifikant korrelieren, kann die Hypothese teilweise bestätigt werden. Die genauen Korrelationen sind in Tabelle 38 angeführt.

Tab. 38: Korrelationen Freizeitverhalten und Bindung an Freunde

Skala		**Kommunikation**	**Vertrauen**	**Neg. Em. Beziehung**	**Entfremdung**
Jugendtypisches FV	Korrelation	0,40	0,30	-0,26	-0,07
	p-Wert	0,000	0,000	0,000	0,312
Kreatives und Kulturelles FV	Korrelation	0,10	0,00	-0,05	0,12
	p-Wert	0,142	0,995	0,515	0,126
Medienkonsum als FV	Korrelation	0,07	0,10	-0,06	-0,01
	p-Wert	0,347	0,165	0,398	0,899
Sportliches FV	Korrelation	-0,04	-0,03	0,04	0,04
	p-Wert	0,583	0,669	0,534	0,583
Traditionelles FV	Korrelation	0,15	0,16	-0,09	-0,03
	p-Wert	0,035	0,019	0,199	0,665
Passives FV	Korrelation	-0,01	0,00	-0,19	-0,08
	p-Wert	0,883	0,999	0,005	0,221

Anmerkung: FV= Freizeitverhalten, Bindungsskalen: 1= starke Ablehnung, 5= starke Zustimmung; Freizeitskalen: 1= nie, 5= sehr häufig

10 Diskussion

Im folgenden Teil der Arbeit sollen die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung in Bezug zu den Forschungsergebnissen, die im Literaturteil beschrieben worden sind, diskutiert und interpretiert werden. Zum besseren Überblick werden zuerst die Ergebnisse bezüglich der Unterschiede zwischen den Schulformen und anschließend die Unterschiede zwischen den Geschlechtern besprochen. Abschließend wird auf die Grenzen dieser Untersuchung und Ausblicke auf mögliche nachfolgende Studien eingegangen.

10.1 Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern

Im Jahr 2005 zeigten Obergrießnig und Popp, dass die Überzeugung, Ganztagsschulen würden die Beziehungen zwischen Kindern und Eltern beeinträchtigen, stark ausgeprägt ist (Obergrießnig & Popp, 2005). Die vorliegende Studie jedoch kommt zu einem gegenteiligen Ergebnis: Ganztagsschüler berichteten über eine signifikant niedrigere Entfremdung ihren Eltern gegenüber als Halbtagsschüler. Dies steht im Einklang mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen- StEG, die ebenfalls belegen, dass der Besuch einer Ganztagsschule das Familienleben verbessern kann (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010). Die Begründung der Autoren liegt in der Entlastung der Eltern in Bezug auf schulische und erzieherische Aspekte, da die Schule einen Teil der Verantwortung übernimmt. Ein weiterer Grund für die niedrigere Entfremdung bei Ganztagsschülern könnte der Entwicklungsstand der Jugendlichen sein. Mit einem Durchschnittsalter von 14 Jahren befanden sich die Schüler inmitten der Pubertät, die mit häufigen Diskussionen einhergeht. Da Ganztagsschüler nun einen großen Teil des Tages außerhalb der elterlichen Aufsicht verbringen, könnten diese reduziert werden, da es nicht so viele Reibungspunkte im Alltag gibt und die Schüler das Gefühl haben, autonomer zu sein. Die Annahmen von Eccles et al. könnten diese Erklärung unterstützen, da sie postulieren, dass für eine positive Eltern-Kind-Beziehung wichtig ist, den Autonomie- und Ablösungswünschen der Jugendlichen in angemessener Weise

nachzukommen und dass auch die Schule durch Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung einen Beitrag dazu leisten kann (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993).

In Bezug zur Bindung an Gleichaltrige wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schultypen gefunden, jedoch zeigten sich Trends in der erwarteten Richtung: so berichteten Ganztagsschüler über eine niedrigere Entfremdung gegenüber ihren Freunden und Gleichaltrigen und über eine niedrigere negative emotionale Beziehung zu ihnen, die durch Ambivalenz und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Obwohl diese Unterschiede nicht signifikant ausfielen, lassen sie sich dennoch mit einigen Ergebnissen der Literatur in Zusammenhang bringen. So stimmen sie einerseits mit dem von Larson und Richards' (1992) berichteten Umstand überein, dass Jugendliche vermehrt Zeit mit Gleichaltrigen verbringen wollen, was durch den Besuch einer Ganztagsschule gewährleistet ist, und andererseits mit den Ergebnissen einer Schülerbefragung aus dem Jahr 1999, welche aussagen, dass es aus Sicht der Schüler ganz besonders wichtig ist, in der Schule ihre Freunde zu treffen und mit ihnen Zeit zu verbringen (Preuss-Lausitz, 1999).

Angelehnt an diesen Umstand zeigt die StEG-Untersuchung, dass Ganztagsschüler ein besseres Sozialverhalten, insbesondere in Bezug auf aggressive Verhaltensweisen, aufweisen. Dieser Unterschied konnte in der vorliegenden Arbeit repliziert werden: Ganztagsschüler wiesen eine höhere soziale Verträglichkeit und Extraversion auf als Halbtagsschüler. Die Autoren von StEG bringen diese Effekte unter anderem mit der Angebotsqualität in Zusammenhang, wonach sich vor allem die Teilnahme an den pädagogischen Ganztags- und Freizeitangeboten förderlich auf das Sozialverhalten auswirkt (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Fischer, 2011). Darüber hinaus wurde in der Literatur vielfach berichtet, dass der Schulbesuch ermöglicht, soziale Fähigkeiten zu fördern und weiter zu entwickeln (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kunter & Stanat, 2002). Ganztagsschulen könnten diese Effekte verstärken.

Bezüglich Schulfreude geht aus der Forschungsliteratur hervor, dass der Besuch einer Ganztagsschule mit einer höheren Schul- und Lernmotivation einhergeht (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Holtappels, 2006). Dies konnte in der vorliegenden Studie jedoch nicht repliziert werden. Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschülern in der Schulfreude. Möglicherweise spielen dafür die oft angeführten Kritikpunkte der Fremdbestimmtheit durch Ganztagsschulen und Reduzierung der Freizeit eine Rolle.

Doch abgesehen davon konnten einige Ergebnisse bezüglich Schulfreude gefunden werden, die sich mit bisherigen Forschungsergebnissen decken. Denn wie StEG belegt hat, steht Schulmotivation einerseits mit der Möglichkeit der Schüler zur Mitbestimmung und Mitgestaltung der Freizeitangebote und andererseits mit einer vertrauensvollen Beziehung zu ihren Betreuern in einem positiven Zusammenhang (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Fischer, 2011; Holtappels, 2006). Dies spiegelt sich auch in der vorliegenden Arbeit wider, in der die gleichen positiven Zusammenhänge gefunden werden konnten. Je eher die Ganztagsschüler das Gefühl haben, auf die Gestaltung der Freizeitaktivitäten einen Einfluss zu haben und je mehr sie ihren Betreuern Vertrauen entgegenbringen, desto höher ist ihre Schulfreude.

Mit der Ganztagsschuldiskussion einher geht die Annahme, dass Ganztagsschüler in ihrer freien Zeit eingeschränkt würden und sie sich demnach anders in ihrer Freizeit verhielten. In dieser Untersuchung konnten jedoch, bis auf die Skala „Kreatives und Kulturelles Freizeitverhalten“ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schultypen gefunden werden. Somit kommt sie zu den gleichen Ergebnissen wie StEG, wonach sich Ganztagsschüler in ihrer Freizeit ähnlich verhalten und beschäftigen wie Halbtagsschüler (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010). Der hier gefundene einzige Unterschied im künstlerischen und kreativen Verhalten muss aus diesem Grund mit Vorsicht interpretiert werden, zumal das Ergebnis nicht signifikant ausfiele, wenn eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt würde. So könnte eine Interpretation schlicht eine Frage der (Öffnungs-)Zeiten sein. Da die Skala Items wie „Ins Theater gehen“ oder

„Museen besuchen“ enthält, könnten die niedrigeren Werte der Ganztagsschüler darauf zurückzuführen sein, dass sie erst dann die Schule verlassen, wenn diese Einrichtungen schon bald wieder zusperren. Ein anderer Grund könnte die Angebotsvielfalt der Ganztagsschulen sein, in der kreative Workshops oder Kurse integriert sind. Möglicherweise wird daher der Bedarf nach künstlerischem Handeln soweit gedeckt und gesättigt, dass kein Bedürfnis mehr danach in der Freizeit besteht.

Bezüglich Schulleistungen existieren in der Literatur Widersprüchlichkeiten. Holtappels (2006) fasste zusammen, dass in vielen Studien keine signifikanten Unterschiede zwischen Ganztagsschülern und Halbtagsschülern gefunden werden konnten. Die StEG-Ergebnisse jedoch zeigten, dass der Besuch einer Ganztagsschule mit besseren Noten zusammenhängt (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Fischer, 2011). In der vorliegenden Arbeit wurden solche Unterschiede in Bezug zu schulischen Leistungen und Zufriedenheit mit dem eigenen Zeugnis nicht festgestellt. Da aber hier die subjektive Einschätzung, beziehungsweise die persönliche Zufriedenheit mit dem Zeugnis und der eigenen Leistung erfragt wurde, steht das Ergebnis nicht zwingend im Widerspruch zu den StEG-Ergebnissen. Möglicherweise unterscheiden sich Ganztags- und Halbtagsschüler in den Erwartungen und Anforderungen an die eigene Person, was sich in den eigenen, eventuell niedrigeren, Bewertungen niederschlägt. Diese Interpretation könnte durch den Befund des INGA-Projektes, einer deutschen Studie über die Auswirkungen von Ganztagsschulen, unterstützt werden. Aus diesem geht hervor, dass Eltern von Ganztagsschülern eine höhere Erwartung haben, dass ihre Kinder gute Noten bekommen und zu den besten Schülern in der Klasse zählen als Eltern von Halbtagsschülern (Stuck & Jäger, 2005).

In StEG wurde gezeigt, dass ein sehr großer Teil der Schüler mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozioökonomischen Status die Ganztagsangebote nutzen und demnach keine soziale Auslese stattfindet (Fischer, 2011). Dies konnte in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden, da sich Eltern von Ganztags- und Halbtagsschülern in ihrer formalen Schulbildung nicht

unterschieden. Das Ergebnis könnte somit als ein Indiz der Chancengleichheit an Ganztagsschulen herangezogen werden.

10.2 Geschlechtsunterschiede

Unabhängig von der Schulform konnten in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen einige Geschlechtsunterschiede gefunden werden.

Es stellte sich heraus, dass sich Mädchen signifikant häufiger künstlerisch und kreativ beschäftigen und öfter „Jugendtypisches Freizeitverhalten“ (zum Beispiel SMS schreiben oder mit Freunden treffen) ausführen als Jungen, die sich wiederum eher sportlich betätigen. Diese Ergebnisse entsprechen den einheitlichen Resultaten der Jugendfreizeitforschung, die vielfach belegen, dass Mädchen eher künstlerischen, handwerklichen oder anderen typischen Hobbies (z.B. Sammeln oder Tanzen) nachgehen, während Jungen in ihrer Freizeit vor allem sportliche Beschäftigung bevorzugen (vgl. Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 81; McHale, Crouter & Tucker, 2001; Posner & Vandell, 1999; Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995).

Des Weiteren weisen die Geschlechter Unterschiede in der Bindung an Gleichaltrige und Freunde, in der Anzahl von guten Freunden, im Leseverhalten und in Persönlichkeitsmerkmalen auf. Diese Unterschiede sind größtenteils identisch mit Forschungsergebnissen aus der Fachliteratur. So zeigte sich in der vorliegenden Studie, dass Mädchen signifikant höhere Werte in den Bindungsskalen „Vertrauen“ und „Kommunikation“ aufweisen. Hier ist aber wiederum zu beachten, dass die Skala Vertrauen nicht mehr signifikant ausfiele, wenn die Bonferroni-Korrektur durchgeführt würde. Dennoch ist daraus ein Trend abzulesen, der mit den Ergebnissen von Buhrmester und Furman (1987) und Shulman, Laursen, Kalman und Karpovsky, (1997) übereinstimmt, die zeigen, dass unter Mädchenfreundschaften ein höheres Maß an Intimität, Nähe und Vertrauen vorherrscht als unter Jungen. Dies zeigt sich, so wie in der vorliegenden

Studie, unter anderem im offeneren und toleranteren Kommunikationsverhalten (Buhrmester & Furman, 1987).
Bezüglich zur Bindung an die Eltern kommen die meisten Forschungsarbeiten zu dem Schluss, dass Mädchen zu ihren Eltern ein wärmeres und offeneres Verhältnis haben als Jungen. (Granot & Mayseless, 2001; Kromer, 2011; Langness et al., 2006, S. 60ff). Diese Geschlechtsunterschiede konnten in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden, hier unterschieden sich die Geschlechter zwar in der Bindung an ihre Freunde nicht aber in der Bindung an ihre Eltern.

Interessanterweise gaben trotz dem Umstand, dass Mädchen über eine engere Bindung an ihre Freunde berichteten, die Jungen eine signifikant höhere Anzahl an Freunden an, nämlich rund doppelt so viele. Jedoch ist bei der Interpretation der Zahlen Vorsicht geboten. Viele der männlichen Teilnehmer gaben an, 100 oder mehr gute Freunde zu haben (das Maximum war 900), was natürlich äußerst unrealistisch ist. So spielten sicherlich sozial erwünschte Antworttendenzen, „Angeberei“ und mangelnde Ernsthaftigkeit eine große Rolle. Eine Interpretation dieses Ergebnisses ist daher schwierig, besonders da aus dem 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich herauszulesen ist, dass sich Mädchen und Jungen in der Anzahl ihrer guten Freunde nicht wesentlich voneinander unterscheiden. (Großegger, 2011).

Ein weiterer Geschlechtsunterschied fand sich im Leseverhalten insofern, dass Mädchen fast doppelt so häufig lesen wie Jungen. Dabei ist jedoch die allgemein sehr geringe Lesehäufigkeit der gesamten Stichprobe zu beachten, denn fast zwei Drittel lesen praktisch nie etwas freiwillig zu ihrem Vergnügen. Solche Geschlechtsunterschiede lassen sich in vielen Untersuchungen finden. In Studien wie IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder PISA wurde aufgezeigt, dass Mädchen über ein besseres Leseverständnis und kompetentere Leseleistungen verfügen als Jungen desselben Alters (Schwippert, Bos & Lankes, 2004; Stanat & Kunter, 2002). Dies wiederum führt dann sehr wahrscheinlich zu unterschiedlichen Lesehäufigkeiten.

Neben dem Leseverhalten bestehen auch Geschlechtsunterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen. In der vorliegenden Studie wurden signifikant höhere Werte auf der Persönlichkeitsskala Neurotizismus bei Mädchen gefunden. Diese Ergebnisse passen zu jenen von Schulz et al. (2002), die belegen, dass Frauen im Gegensatz zu Männern eine vermehrte Besorgnisneigung aufweisen, welche dem Merkmal Neurotizismus in einigen Punkten wie Entmutigung oder Überforderungsgefühl sehr ähnlich ist (Schulz, Schlotz, Wolf & Wüst, 2002). Auch Lippa fand in seiner internationalen, kulturvergleichenden Studie höhere Neurotizismuswerte bei Frauen und zwar unabhängig von Herkunft und Kultur (Lippa, 2010).

Darüber hinaus wurden bei beiden Geschlechtern Zusammenhänge mit den Bindungsskalen gefunden. So stehen die Bindungsskala Vertrauen und die Persönlichkeitseigenschaften Extraversion und Gewissenhaftigkeit in einem positiven Zusammenhang. Dies könnte damit erklärt werden, dass Extraversion mit der Fähigkeit, auf andere offen zuzugehen und ihnen Optimismus entgegenzubringen einhergeht und damit die Chance erhöht wird, auf Leute zu treffen, denen man vertrauen kann. Kommunikation, Vertrauen und Verträglichkeit stehen ebenfalls in einem positiven Verhältnis zueinander, jedoch in einem negativen mit der Eigenschaft Neurotizismus. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits 1998 in einer großen Längsschnittstudie in Berlin gefunden, in der Zusammenhänge zwischen den Big Five- Persönlichkeitsmerkmalen und Beziehungsvariablen untersucht wurden (Asendorpf & Wilpers, 1998). Es stellte sich heraus, dass Extraversion mit der Häufigkeit sozialer Interaktionen und mit Vertrauen innerhalb sozialer Beziehungen zusammenhängt. Ebenso steht Gewissenhaftigkeit und die Beziehung zu den Eltern in einem positiven Zusammenhang, wie dies auch in der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte. Die Autoren nehmen an, dass sich gewissenhafte Personen eher verpflichtet fühlen, den Kontakt zu ihrer Familie in positiver Weise zu erhalten als weniger gewissenhafte. Sie fanden jedoch nur Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und Beziehung zur Familie, wohingegen in der vorliegenden Studie auch positive Zusammenhänge mit der Bindung an Freunde gefunden

wurden. Ein weiterer Unterschied fand sich bezüglich Neurotizismus. In der Längsschnittstudie wurden nur sehr schwache bis keine Zusammenhänge gefunden, während in der vorliegenden Studie signifikante, negative Korrelationen mit Vertrauen und Kommunikation aufgezeigt wurden. Asendorpf und Wilpers postulieren aufgrund des Längsschnitts-Designs und der Auswertungsmethoden in ihrer Untersuchung, dass die Persönlichkeit soziale Beziehungen beeinflusst, dies umgekehrt jedoch nicht der Fall ist (Asendorpf & Wilpers, 1998).

10.3 Schlussfolgerungen und kritische Anmerkungen

Im Zuge der hier dargestellten und diskutierten Ergebnisse kann zusammengefasst werden, dass der Besuch einer Ganztagsschule mit keinen negativen Konsequenzen, wie dies in der aktuellen Ganztagsschuldebatte von Eltern oder Kritikern oft befürchtet wird, einhergeht. Im Gegenteil konnte in dieser Studie eine niedrigere Entfremdung bei Ganztagsschülern zu ihren Eltern gezeigt werden. Darüber hinaus wirkt sich der Besuch einer Ganztagsschule positiv auf die soziale Verträglichkeit und Extraversion aus. All dies sind Fähigkeiten und Kompetenzen, von denen junge Menschen profitieren können, da sie es ihnen erleichtern, soziale Kontakte zu entwickeln, zu intensivieren und aufrechtzuerhalten. Dies gilt sowohl für ihren aktuellen Lebensabschnitt in der Schule, als auch für die Zeit nach der Schule und im späteren Berufsleben.

Jedoch muss beachtet werden, dass nur die Sicht der Schüler erfragt und daher interpretiert wurde. Interessant wäre für zukünftige Forschungen daher die Sichtweise der Eltern und Bezugspersonen sowie der Lehrkräfte, die tagtäglich mit den Schülern zusammen sind und sehr oft über gute Kenntnisse über deren Sozialverhalten und Persönlichkeiten verfügen. Außerdem muss hinzugefügt werden, dass aufgrund der durchgeführten statistischen Berechnungen und des Querschnittdesigns auf keine kausalen Wirkungszusammenhänge geschlossen werden kann. Beispielsweise könnte die höhere Verträglichkeit und Extraversion, die bei Ganztagsschülern gefunden wurde, auch darauf zurückzuführen sein, dass diese Schulform gewissermaßen nur Personen mit solchen Eigenschaften anzieht

und somit selektiert. Daher wären weitere Untersuchungen in diese Richtung sehr interessant.

11 Zusammenfassung

Aufgrund der aktuellen Debatte über einen weiteren Ausbau von Ganztagsschulen, speziell in Wien, war das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit, mögliche Vor- und Nachteile, die im Zuge dieser Diskussion immer wieder zur Sprache kommen, zu untersuchen. Da in Deutschland bereits viele Studien diesbezüglich existieren, allen voran die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), erschien die Frage interessant, wie es diesbezüglich in Wien aussieht. In vielen vorangegangenen Studien konnten zwar einerseits positive Effekte von Ganztagsschulen, wie zum Beispiel verbessertes Sozialverhalten oder erhöhte Schulmotivation, belegt werden, auf der anderen Seite gibt es jedoch immer noch viele Diskussionen über die Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit. Einige dieser Vorbehalte beziehen sich auf Befürchtungen einer zu starken Institutionalisierung des Alltagslebens von Schülern oder einer Störung des Familienlebens.

In der vorliegenden Arbeit wurden daher die wichtigsten Lebensbereiche von Jugendlichen, nämlich die Beziehungen zu Eltern, Freunden und Gleichaltrigen, die Schule und die Freizeit, herangezogen und im Zuge eines Vergleichs von Ganztags- und Halbtagsschülern untersucht.

Der Zugang zu den Schülern erfolgte über insgesamt sieben Wiener Pflichtschulen, davon 3 Ganztagsschulen, aus unterschiedlichen Gemeindebezirken. Da die Schüler minderjährig waren, wurden vorab die Eltern informiert und die Bewilligung des Wiener Stadtschulrates eingeholt. Insgesamt nahmen 212 Schüler aus der 8.Schulstufe, davon 120 Ganztagsschüler, an der schriftlichen Befragung teil. Dabei wurden bereits in der Forschung etablierte und bekannte Fragebögen verwendet: eine adaptierte Form des Inventory of Parent and Peer Attachment von Armsden und Greenberg (1987) zur Erfassung der Beziehung zu Eltern und Freunden, eine verkürzte Form des Fragebogens zum Freizeitverhalten von Rollett und Werneck (2008), das NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (2008) zur Messung der Persönlichkeitsmerkmale, sowie einige Skalen zur Erfassung der Schulfreude (Wieczerkowski et al., 1979).

Die Ergebnisse lassen auf positive Effekte eines Ganztagsschulbesuches schließen: Ganztagsschüler berichteten über eine höhere soziale Verträglichkeit und Extraversion und über eine positivere Beziehung zu ihren Eltern. Ebenso unterschieden sich Ganztagsschüler bezüglich ihres Freizeitverhaltens. Keine Unterschiede konnten in Bezug zu Schulleistungen, Schulfreude oder der Bindung an Gleichaltrige gefunden werden. Des Weiteren zeigten sich, unabhängig von der Schulform, einige Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, auf die Beziehung zu Gleichaltrigen und auf das Freizeitverhalten.

Zusammenfassend kann aus der Untersuchung geschlossen werden, dass der Besuch einer Ganztagsschule mit einigen positiven Aspekten in Zusammenhang steht.

12 Abstract

Triggered by the current debate on the expansion of all-day-schools, particularly in Vienna, the aim of this diploma thesis is to investigate eventual advantages and disadvantages which have been repeatedly mentioned throughout the debate. While numerous studies on the topic have been carried out in Germany, including a study on the development at all-day-schools (*Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG*), the question about the situation in Vienna remains. Although many studies have proved the positive effects of all-day-schools, such as improved social behaviour, higher motivation at school or higher grades, discussions about usefulness and reasonableness persist, as some fear excessive institutionalisation of pupils´ everyday life or interference with family life.

The aim of this diploma thesis is to explore these often discussed effects of all-day-schools in contrast to half-day-schools and their consequences. So this thesis focuses on teenagers´ most important areas of life, namely the relationship with their parents, peers and friends, their leisure behaviour and motivation at school, comparing all-day-school with half-day-school pupils.

Participants were recruited from seven compulsory schools in Vienna, including three all-day-schools and four half-day-schools. 212 pupils (mean age 14 years) in their last year of school took part, 120 of them attending all-day-schools. Because pupils were under-aged, their parent's and Vienna Schools Council's permissions were applied before testing.

The questionnaires used for this thesis were: an adapted version of the Inventory of Parent and Peer Attachment by Armsden and Greenberg (1987) for the measurement of relationships with parents and peers, a shortened version of the questionnaire on leisure behaviour by Rollett and Werneck (2008) to explore pupil's leisure activities, the NEO-FFI by Borkenau and Ostendorf (2008) for the measurement of personality traits, as well as the subscale named "Schulunlust" (aversion to school) of the Questionnaire of Pupils´ Fears (Angstfragebogen für Schüler) (Wieczerkowski et al., 1979). Supervised by teachers and instructor, all pupils completed the questionnaire during one school lesson on their own.

For statistical comparisons, the sample was split in two groups: pupils attending all-day-schools and pupils attending half-day-schools.

The results implied positive effects of all-day-schools: Pupils from all-day-schools reported on a higher level of social compatibility and extraversion and a better relationship with their parents. There were also differences regarding leisure behaviour of the two groups, while on the other hand they showed very similar results in terms of school performance, friends or pupils´ relationship with peers. Regardless from the type of school, there were also differences between male and female pupils concerning personality features, their relationship with peers and leisure behaviour.

In conclusion, the study reveals that visiting an all-day-school has several positive aspects.

13 Literaturverzeichnis

Armsden, G.C. & Greenberg, M.T., (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16(5),* 427-454.

Asendorpf, J.B. & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74(6),* 1531-1544.

Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase student´s academic achievement? Results from a natural experience in Chile. *Economics of Education Review, 28,* 629-640.

Bergh, D., Hagquist, C. & Starrin, B. (2010). Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents- the role of academic orientation. *European Journal of Public Health, 21(6),* 699-704.

Bidjerano, T. & Newman, J. (2010). Autonomy in after-school activity choice among preadolescents from Taiwan and the United States. *The Journal of Early Adolescence, 30(5),* 733-764.

Bianchi, S.M. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and Family, 59(2),* 332-344.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *Neo-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa & McCrae*. Göttingen: Hogrefe.

Brämswig, J. & Dübbers, A., (2009). Disorders of pubertal development. *Deutsches Ärzteblatt International, 106(17),* 295-304.

Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58(4),* 1101-1113.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [online]. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml [20.01.2012]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2000). Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. [online]. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf [20.01.2012].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2003). Lehrplan der Hauptschule. 1. Teil. Allgemeines Bildungsziel.[online]. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf [20.01.2012].

Caldwell, L.L. & Smith, E.A. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. The *Australian and New Zealand Journal of Criminology, 39(3),* 398-418.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112,* 155-159.

Coley, R.L., Morris, J.E. & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighbourhood characteristics as added risks. *Child Development, 75(3),* 948-965.

Cooper, H., Valentine, J., Nye, B. & Lindsay, J.J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91(2),* 369-378.

Crosnoe, R., (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly, 63 (4),* 377-391.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4),* 227-268.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence- The Impact of stage-environment fit on young adolescent’s experiences in schools and families. *American Psychologist, 48(2),* 90-101.

Erikson, E.H., (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Erikson, E.H., (1988). *Jugend und Krise*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Feistritzer, G. (2003). *Nachmittagsbetreuung. Steiermark, Oberösterreich, Wien. Eltern von Schulkindern im Altern von 6 bis 13 Jahren.* Wien: IFES- Institut für Empirische Sozialforschung GmbH [online] URL: http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d32/NMB_Vergleich.pdf [20.01.2012].

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II, 1*. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim: Juventa.

Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H.P. & Züchner, I. (2010). Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz, 15(2),* 38-39.

Fischer, N. (2011). Ganztagsschulen. Was sie leisten- was sie stark macht. *Schulmanagement, 2*, 28-30.

Flannery, D.J., Laura, L.W. & Vazsonyi, A.T. (1999). Who are they with and what are they doing? Delinquent behavior, substance use, and early adolescent's after- school time. *American Journal of Orthopsychiatry, 69(2),* 247-253.

Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25(6),* 530-541.

Großegger, B. (2011). Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend/ Sektion Familie und Jugend (Hrsg.), *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.* (S. 199-228). Wien [online]. URL: http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Teil_A_B.pdf [20.01.2012].

Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development, 56(2),* 415-428

Hallinan, M.T. & Tuma, N.B. (1978). Classroom effects on change in children´s friendships. *Sociology of Education, 51(4),* 270-282.

Hansen, D.M., Larson, R.W. & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported development experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13(1),* 25-55.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67(1),* 1-13.

Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptions in the life course. *Psychological Bulletin, 121(3),* 355-370.

Hartup, W.W., French, D.C., Laursen, B., Johnston, M.K. & Ogawa, J.R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development, 64(2),* 445-454.

Heinzlmaier, B. (2011). Jugendliche Freizeitkulturen in der Risikogesellschaft. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend/ Sektion Familie und Jugend (Hrsg.), *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. (S. 229-254). Wien [online]. URL: http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Teil_A_B.pdf [20.01.2012].

Hilbrecht, M., Zuzanek, J. & Manell, R. (2008). Time use, time pressure and gendered behavior in early and late adolescence. *Sex Roles, 58*, 342-357.

Holtappels, A.,G., (1992). Wie viel Schule brauchen wir? Untersuchung einer Grundsatzfrage am Beispiel der Ganztagsschule. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12 (4),* 341-364.

Holtappels, H.G. (2006). Stichwort: Ganztagsschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(1),* 5-29.

Hurrelmann, K. (2005). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

Hutt, R.L., Wang, Q. & Evan, G.W. (2009). Relations of parent–youth interactive exchanges to adolescent socioemotional development. *Social Development, 18(4),* 785-797so

Jerusalem, M., Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie, 210(4),* 164-174.

Kromer, I. (2011). Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend/ Sektion Familie und Jugend (Hrsg). *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.* (S. 183-197). Wien [online]. URL: http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Teil_A_B.pdf [20.01.2012].

Krüger, H.H. & Grunert, C. (2008). Peergroups. In T. Coelen & H.U. Otto. (Hrsg), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.* (S. 382-391). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5(1),* 49-71.

Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In K. Hurrelmann & M. Albert (Hrsg.), *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006* (S. 49-102). Frankfurt/Main: Fischer.

Larson, R. & Richards, M.H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development, 62(2),* 284-300.

Lekes, N., Gingras, I. Philippe, F.L., Koestner, R. & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in china and north america. *Journal of Youth and Adolescence, 39,* 858-869

Lempers, J.D. & Clark-Lempers, D.S. (1992). Young, middle, and late adolescent's comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 21(1),* 53-96.

Lippa, R.A. (2010). Sex differences in personality traits and gender related occupational preferences across 53 nations: Testing evolutionary and social-environmental theories. *Archives of Sexual Behavior, 39,* 619-636.

Lönz, M. (2005). Wozu ist die Schule da? Anmerkungen zur Ganztagsschuldebatte. *Erziehung und Unterricht, 7-8*, 662-669

McHale, S.M., Crouter, A.C. & Tucker, C.J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development, 72(6),* 1764-1778.

McHale, S.M., Kim, J., Whiteman, S. & Crouter, A.C. (2004). Links between sex-typed time use in middle childhood and gender development in early adolescence. *Developmental Psychology, 40(5),* 868-881.

Newman, J., Bidjerano, T., Özdogru, A.A., Kao, C., Özköse-Biyik, C. & Johnson, J.J. (2007). What do they usually do after school? A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan and the United States. *Journal of Early Adolescence, 27(4),* 431-456.

Nickerson, A.B. & Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66,* 35-60.

Obergrießnig, A. & Popp, U., (2005). Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. *Erziehung und Unterricht, 7-8,* 635-647.

Oerter, R. (2004). Ganztagsschule- Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg), *Jahrbuch Ganztagsschule 2004* (S. 10-24). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Opaschowski, H.W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske+ Budrich.

Österreichisches Institut für Jugendforschung (1999). *3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Themenauszug: Freizeit*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung [online]. URL: http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/freizeit.pdf [27.12.2011]

Patall, E.A., Cooper, H. & Allen, A., B. (2010). Extending the school day or the school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research, 80 (3).* 401-436

Paterson, J., Pryor, J. & Field, J. (1994). Adolescent's attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 24(3)*, 365-376.

Piaget, J., (1966). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher Verlag

Posner, J.K. & Vandell, D.L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development, 65(2)*, 440-456.

Posner, J.K. & Vandell, D.L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 35(3)*, 868-879.

Preuss-Lausitz, U., (1999) Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift der Soziologie der Erziehung und Sozialisation,19 (2)*163-187.

Richards, M. & Deary, I.J., (2005). A life course approach to cognitive reserve: A model of cognitive aging and development? *Annals of Neurology, 58(4)*, 617-622.

Richards, M. & Sacker, A., (2003). Lifetime determinants of cognitive reserve. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *25,* 614–624.

Rohlfs, C. (2010). Freundschaft und Zugehörigkeit- Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs, C. Palentien (Hrsg.). *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen.* (S. 61-71). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55(1),* 68-78.

Rollett, B. & Werneck, H. (2008). *Das Längsschnittprojekt Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL): Familienbezogene und individuelle Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung im Jugendalter* (Forschungsbericht). Wien: Universität, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.

Rollett, B., Werneck, H. & Hanfstingl, B. (2005). *Das Längsschnittprojekt Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL). Familienentwicklung im Schulübertritt*. Forschungsbericht 5. Wien: Universität, Institut für Psychologie, Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie.

Rollett, W., Holtappels, H.G. & Bergmann, K. (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.) *Grundbegriffe*

Ganztagsbildung. Das Handbuch. (S. 899- 909). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth-LaForce, C., Kim, A.H., Burgess, K.B. & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 24(4),* 326-356

Schaie, K.W., (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist, 49(4),* 304-313.

Sharp, E.H., Caldwell, L.L., Graham, J.W. & Ridenour, T.A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescent's experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence, 35(3),* 359-372.

Scheipl, J., (2005). Ganztags-nichts als Schule? *Erziehung und Unterricht, 7-8,* 616-625.

Schulz, P., Schlotz, W., Wolf, J. & Wüst, S. (2002). Geschlechtsunterschiede bei stressbezogenen Variablen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23(3),* 305-326.

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Lesen Mädchen anders? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2),* 219-234

Scott, S., Briskman, J., Woolgar, W., Humayun, S. & O'Connor, T.G. (2011). Attachment in adolescence: overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. 52(10),* 1052-1062.

Shanahan, L., McHale, S.M., Crouter, A.C. & Osgood, D.W. (2007). Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology, 43(3)*, 551-563.

Shaw, S.M., Kleiber, D.A. & Caldwell, L.L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research, 27(3),* 245-263.

Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z. & Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth and Adolescence, 26(5)*, 597-617.

Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4(1),* 28-48.

Starrels, M.E. (1994). Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues, 15(1),* 148-165.

Statistik Austria (2011). Bildung in Zahlen 2009/2010. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien [online] URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/index.html [20.01.2012].

Steinberg, L., (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw Hill.

Steinberg, L. & Morris, A.S., (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.

Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60(6),* 1424-1436.

Stuck, A. & Jäger, R. S. (2005). *Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagsschule besuchen?* Landau: Universität. [online] URL: http://www.inga.zepf.uni-landau.de/aktuell/hausaufgabe_befragung/Hausaufgaben_und_mehr.pdf [06.03.2012].

Tillmann, K. (1992). „Spielbubis und eingebildete Weiber" - 13-16jährige in Schule und peer-group. In Tillmann, K., (Hrsg.), *Jugend weiblich- Jugend männlich: Sozialisation, Geschlecht, Identität. Studien zur Jugendforschung* (S. 13-27). Opladen: Leske+ Budrich

Tully, C.J. (2007). Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten-Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. *Zeitschrift für Soziologie in der Erziehung und Sozialisation, 27,* 402-417

Weichold, K. & Silbereisen, R.K., (2008). Pubertät und Psychosoziale Anpassung. In R.K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie V (Entwicklungspsychologie), Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Göttingen: Hogrefe Verlag.

Weinstein, C.S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology, 42,* 493-525

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2008). Ganztagsschule- Eine Chance für Familien. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg), *Jahrbuch Ganztagsschule 2008* (S. 234-239). Schwalbach: Wochenschau Verlag

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1979). *Angstfragebogen für Schüler.* Göttingen: Hogrefe.

Wolf, P., (2005). Sündenbock Ganztagsschule? *Erziehung und Unterricht, 7-8,* 627-634.

Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Youniss, J. & Ketterlinus, R.D. (1987). Communication and connectedness in mother- and father- adolescent relationships. *Journal of Youth and Adolescence. 16(3)*, 265-280.

Zimmer-Gembeck, M.J. & Skinner, E.A., (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development, 35(1)*, 1-17

Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2003). *Null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske+ Budrich.

14 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schülerzahlen im Schuljahr 2009/2010 14
Tab. 2: Pro- und Kontra- Argumente 27
Tab. 3: Bedürfnisse in der Freizeit 45
Tab. 4: Schulausbildung der Eltern 70
Tab. 5: Leseverhalten der Schüler 71
Tab. 6: Anzahl Freunde 72
Tab. 7: Reliabilitäten Eltern 73
Tab. 8: Reliabilitäten Freunde 73
Tab. 9: Faktorenladungen Freizeitfragebogen 75
Tab. 10: Reliabilitäten und Items der Freizeitskalen 76
Tab. 11 Schulfreude Trennschärfen 77
Tab. 12 Mitbestimmung Trennschärfen 78
Tab. 13 Persönliches Vertrauen Trennschärfen 79
Tab. 14 Disziplin Trennschärfen 79
Tab. 15: T-Test Bindung an Freunde 80
Tab. 16: Geschlechtsunterschiede Bindung an Freunde 81
Tab. 17: Kreuztabelle Schulform - Bester Freund 83
Tab. 18: Geschlechtsunterschiede Anzahl gute Freunde 84
Tab. 19: T-Test: Bindung an den Vater 86
Tab. 20: T-Test: Bindung an die Mutter 86
Tab. 21: Geschlechtsunterschiede Bindung an die Eltern 88
Tab. 22: Geschlechtsunterschiede Bindung an die Eltern 88
Tab. 23: T-Test Schulfreude 89
Tab. 24: Persönlichkeitsunterschiede Schulformen 91
Tab. 25: Geschlechtsunterschiede Persönlichkeit 93
Tab. 26: Leseverhalten von Jungen und Mädchen 94
Tab. 27: Kreuztabelle Geborgenheit- Schulform 95
Tab. 28: T-Tests- Zeugnis und Leistung 95
Tab. 29: Geschlechtsunterschied Zeugnis und Leistung 96
Tab. 30: T-Test Freizeitverhalten 97

Tab. 31: Geschlechtsunterschiede im Freizeitverhalten 99
Tab. 32: Anzahl Freunde und Geborgenheit.....101
Tab. 33: Bindung an Freunde und Geborgenheit.....102
Tab. 34: Bindung an die Eltern und Geborgenheit 103
Tab. 35: Wissen über Schulbildung und Bindung an die Eltern.....104
Tab. 36: Korrelationen Bindung und Persönlichkeit 106
Tab. 37: Korrelationen Bindung und Persönlichkeit 107
Tab. 38: Korrelationen Freizeitverhalten und Bindung an Freunde 108

15 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Jugendliche Lebenswelten 12
Abb. 2: Bildungssystem in Österreich 13
Abb. 3: Beziehung zu den Eltern 28
Abb. 5: Elterliche Einflussvariablen auf das Freizeitinteresse 51
Abb. 8: Unterschiede in der Bindung an die Mutter zwischen den Schultypen ...87
Abb. 9: Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zw. den Schulformen ...92

Lebenslauf

Zur Person

Name	Gloria Rajtora
Geburtstag	27.11.1987
Geburtsort	Wien
Email	gloria.rajtora@gmx.at

Ausbildung

2006 bis 2012	Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
Juli bis August 2011	Universität, Wien/Institut für Entwicklungspsychologie, Projektmitarbeiterin
Oktober bis Dezember 2010	Caritas Wien Flüchtlingshilfe, Praktikantin
Dezember 2008 bis März 2009	AKH Wien, Univ. Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie/Psychodiagnostik, Praktikantin
Jänner 2008- April 2010	Jurist Dr. Nachtigall, Buchhaltungsassistenz
1998- 2006	Gymnasium, 2003, Purkersdorf