

Schulisches Selbstkonzept und Lern-Leistungsmotivation von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf ESE^a während schulischer Transition in die Sekundarstufe I

Daniel Mays, Lisa Schneider, Michelle Wichmann, Franka Metzner, Holger Zielemanns, Silke Pawils, Sebastian Franke

Hintergrund

Schulische Transitionen können insbesondere bei Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf (SmU) hinsichtlich sozialer / emotionaler Fähigkeiten zu Veränderungen des Selbstkonzeptes und der Lern-Leistungsmotivation führen.

Fragestellungen

- I. Welche Veränderungen in der Lern- und Leistungsmotivation sowie im schulischen Selbstkonzept lassen sich bei SmU während des **Übergangs** von der Grundschule (4. Klasse) in eine weiterführende Schule (5. Klasse) beobachten?
- II. Unterscheiden sich die SmU im **Übergang** von der Grundschule in eine weiterführende Schule in Bezug auf ihre **Lern-Leistungsmotivation** sowie in Bezug auf ihr **schulisches Selbstkonzept** von ihren Mitschüler*innen?

Methoden

Durchführung und Stichprobe

- **Prä-Post-Studiendesign**; Begleitung der SmU und Datenerhebung über ein Jahr
- **Stichprobe**: SmU (n=33, männlich=82%) vor und nach der Transition in die Sekundarstufe I
 - 69% im mind. grenzwertigen Bereich zur Verhaltensauffälligkeit lt. Teacher Report Form (TRF) [1]
- **Kontrollgruppe**: Mitschüler*innen der SmU in Klassenstufe 4 (n=541, männlich = 46%) bzw. 5 (n=611, männlich = 41%)

Instrumente

- Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (**SESSKO**) [2]
 - vier Skalen: 3 bezugsnormspezifische (kriterial, individuell, sozial) und 1 absolute Skala
- Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (**SELLMO**) [3]
 - vier Skalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Tendenz zur Arbeitsvermeidung)

Datenanalyse

- **Vorzeichentest** für den Prä-Post-Vergleich von SmU von T1 zu T2 (Fragestellung I)
- **Mann-Whitney-U-Test** für den Vergleich zwischen SmU und Mitschüler*innen (Fragestellung II)

Ergebnisse

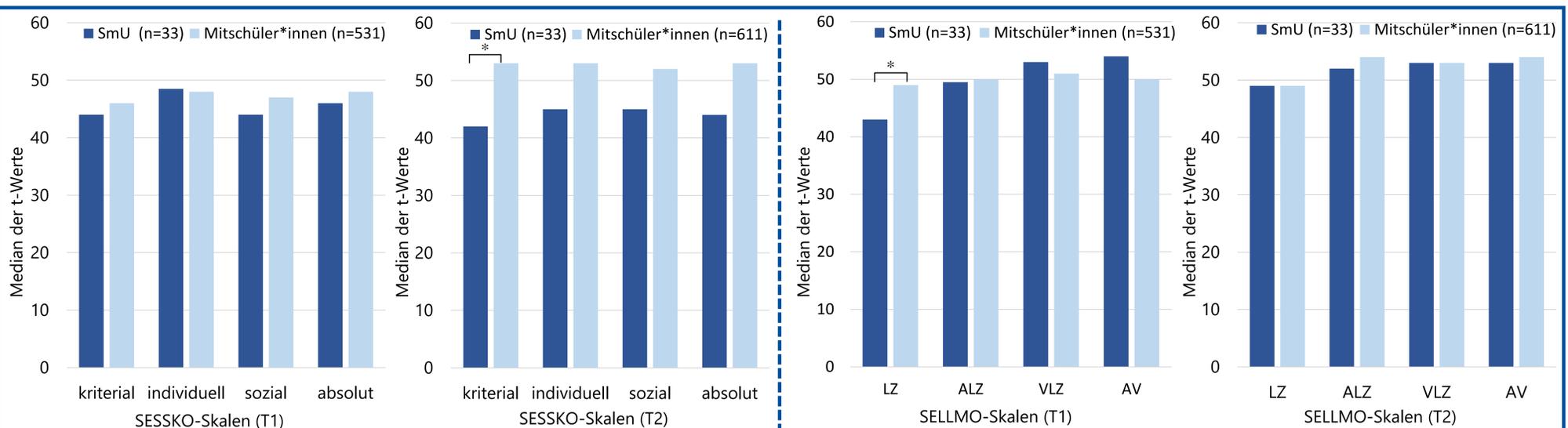


Abb. 1 Vergleiche der SmU und ihrer Mitschüler*innen hinsichtlich des schulischen Selbstkonzeptes zu T1 und T2.

Anmerkungen: SmU = Schüler mit Unterstützungsbedarf; * = signifikant.

Abb. 2 Vergleiche der SmU und ihrer Mitschüler*innen hinsichtlich der Lern-Leistungsmotivation zu T1 und T2.

Anmerkungen: SmU = Schüler mit Unterstützungsbedarf; * = signifikant; LZ = Lernziele, ALZ = Annäherungs-Leistungsziele, VLZ = Vermeidungs-Leistungsziele, AV = Arbeitsvermeidung.

- **schulisches Selbstkonzept**: signifikanter Unterschied zwischen SmU und Mitschüler*innen auf **kriterialen** Ebene zu T2 ($p \leq 0,001$; $d = 0,59$)
- **Lern-Leistungsmotivation**: signifikanter Unterschied zwischen SmU und Mitschüler*innen auf Ebene der **Lernziele** ($p \leq 0,001$; $d = 0,57$)
- **Prä-Post-Vergleich der SmU**: kein signifikanter Unterschied der Lern-Leistungsmotivation & des schulischen Selbstkonzeptes von T1 zu T2

Fazit

- **Keine signifikanten Unterschiede** bei schulischem Selbstkonzept und Lern-Leistungsmotivation innerhalb eines Jahres => **stabiles Phänomen**.
- **Gefühl, mit Anforderungen der Schule nicht zurechtzukommen**, ist bei SmU schon zu Beginn der Sekundarstufe I stärker ausgeprägt als bei Mitschüler*innen
- SmU weisen schon zu Beginn der Sekundarstufe I eine **negativere Selbsteinschätzung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit** auf
- **Weitere Untersuchungen notwendig** hinsichtlich schulischem Selbstkonzept und Lern-Leistungsmotivation während Transitionsprozessen von SmU

Transfer

- Entwicklung eines **Transitions-Plans** nach angloamerikanischen Vorbild wünschenswert => **Informationsaustausch** zwischen Schulen
- Modifikation der Begleitung von SmU im Projekt „InSteps!“: **individuelle Förderung auf fachlicher und emotionaler Ebene** im Transitionsprozess
- **Folgeartikel in Arbeit**: Stress(-bewältigung) der SmU, analog zum schulischem Selbstkonzept und der Lern-Leistungsmotivation

Weiterführende Literatur

Mays et al. (2018). Schulisches Selbstkonzept sowie Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern mit einem prognostizierten ungünstigen Entwicklungsverlauf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung während der Transition in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 133-146.

Mays et al. (im Druck). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung. Ein Blick in die Forschung und Praxis. In: Porsch, R. (Hrsg.). *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung und Praxis an Schulen*. Münster: Waxmann (UTB).

Literatur

- [1] Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach*. Göttingen: Hogrefe.
- [2] Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- [3] Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

^a ESE = emotionale und soziale Entwicklung

Kontakt

Jun.-Prof. Dr. Daniel Mays
Universität Siegen – Fakultät II
Professur für Förderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen
Telefon: *49 271 740.4013
Email: Daniel.Mays@uni-siegen.de
Homepage: <http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/mays/>