

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 4, S. 36-49

Kompetenzen und Risiken in der Transition in die Hauptschule – eine Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufen

Thomas Hennemann¹, Clemens Hillenbrand², Jürgen Wilbert¹, Sebastian Franke¹, Ralf Spieß¹, Jana Jürgens¹, Gordian Görgens¹

¹Universität zu Köln; ²Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Hauptschulen stehen unter dem allgemeinen Verdacht, als „Restschule“ zahlreiche Risikofaktoren wie vergleichsweise hohe Prävalenz psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendliche sowie ein allgemein geringeres Bildungsniveau zu kumulieren. Dennoch liegen bislang in Deutschland wenig aussagekräftige Studien vor, mit welchen Risiken und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler die Transition in die Hauptschule vollziehen. Vor diesem Hintergrund wurden in Hauptschulen im Rheinland 514 Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Hauptschullaufbahn aus Sicht ihrer Klassenlehrer und -lehrerinnen im Hinblick auf ihre emotional-sozialen Kompetenzen, psychische Auffälligkeiten, ihre schulischen Leistungen sowie auf ihr Lern- und Arbeitsverhalten beurteilt. Hierzu wurden die LSL von Petermann & Petermann (2006) und der SDQ von Goodman (1997) eingesetzt. Zudem wurde die soziale Beliebtheit in einer peer-gestützten Soziometrie erhoben. Die vorliegende Studie konnte insgesamt vielfältige Risiken deutlich nachweisen, denen Schüler der Hauptschule schon zu Beginn der Sekundarstufe I ausgesetzt sind. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass entwicklungsabweichendes Verhalten in den fünften Klassen der untersuchten Hauptschulen weit verbreitet ist, eine hohe Korrelation zu schlechteren schulischen Leistungen sowie der allgemeinen Intelligenz aufweist. Interessant ist daneben der soziometrische Befund, der verdeutlicht, dass auch die Mitschüler Schüler mit erhöhten psychischen Auffälligkeiten negativ bewerten. Insgesamt weisen die Ergebnisse auch im Hinblick auf die entstehenden Probleme durch die Transition in die Hauptschule auf die Bedeutung einer evidenzbasierten Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen hin.

Schlüsselwörter: Verhaltensstörungen, Transition, emotionale Kompetenzen, Hauptschule, soziale Beziehungen

Competencies and Risks of the Transition to Secondary School – A Cross-sectional Study of Fifth Graders

The German school system provides a four-stage tracking in secondary school (“Gymnasium”, “Realschule”, “Hauptschule”, and Special Education Schools). The “Hauptschule” has been criticized to cumulate students with multiple risk factors as behavioral disorders and a low educational background. However, up to now only very few studies have been conducted to exactly evaluate risks and competencies of students at the beginning of their attendance to the Hauptschule. Therefore, 514 German students in the transition from primary school to the Hauptschule were assessed by their teachers concerning social-emotional competencies, behavioral disorders, academic achievement, and learning strategies. Additionally, sociometric data based on peer ratings were collected. The results revealed a considerable amount of deviations in behavioral development that are highly correlated to low academic achievement and low general intelligence. Sociometric data showed that these students were negatively appraised by their peers.

Key words: behavioral disorders, transition, emotional competence

Nicht nur seit den medienwirksamen Schlagzeilen der Rütli-Schule in Berlin im Jahr 2007, die mit einem öffentlichen Hilfeschrei ihre Ohnmacht vor der alltäglichen Gewalt an allgemeinen Schulen in Deutschland zum Ausdruck gebracht hat, wird über die Problematik „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ und somit auch über gezielte Präventionsmaßnahmen verstärkt diskutiert. Insbesondere in städtischen Hauptschulen sehen sich viele Lehrkräfte mit auftretenden Unterrichts- und Verhaltensstörungen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert.

Die Auswirkungen manifestierter Gefühls- und Verhaltensstörungen für schulische Kontexte sind erheblich: enorme Belastungen der Lehrkräfte, Verlust an effektiver Lern- und Unterrichtszeit, Mobbing unter Schülerinnen und Schülern, Gewalttätigkeiten im Klassenraum und in Pausensituationen, hohe Raten an Schulabsentismus und Dropout (Stamm, 2006) sowie erfolglose Schulkarrieren, die nicht selten in einer frustrierenden beruflichen Perspektive münden.

Nationale wie internationale epidemiologische Studien belegen bei etwa 7 - 20% aller Kinder und Jugendlichen manifeste Gefühls- und Verhaltensstörungen (Egger & Angold, 2006). Insbesondere externalisierende Störungsformen (aggressives, dissoziales Verhalten) sind dabei sehr stabil (Laucht, Esser & Schmidt, 2000) und weisen eine ungünstige Prognose auf. Frühe Gefühls- und Verhaltensstörungen zeigen einen starken Zusammenhang zur Devianz im Jugend- und Erwachsenenalter (Caspi, Elder & Ben, 1987). Hinzu kommt ein enger Zusammenhang zu schulischen Lern- und Leistungsproblemen (Klauer & Lauth, 1997).

Die Transition in die Sekundarstufe stellt für die Schülerinnen und Schüler eine Phase erhöhter Vulnerabilität dar, womit eine erhöhte Gefahr der Entwicklung oder Verfestigung psychischer Störungen bzw. Entwicklungsabweichungen besteht. Nicht selten wird der Übergang in die Sekundarstufe I von Schülerinnen und Schülern als Bruch oder als „Dis-

kontinuität im Lebenslauf“ (Büchner & Koch, 2001, 15) wahrgenommen, schließlich stellt er die Kinder vor spezifische Herausforderungen und umfassende Neuorientierungen (vgl. Sirsch, 2000).

Da die Bewältigung den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes beeinflusst und besonders die frühen Übergänge einen prototypischen Charakter besitzen, liegt die Frage nach den Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang nahe. Damit rücken die Ressourcen, über die das Kind und deren Umgebung verfügen müssen, in den Fokus der Betrachtungen. Um diese herleiten zu können, ist eine möglichst passgenaue und umfassende Analyse der Bedingungen nötig, die für die jeweilige Transition vorliegen. Im Kontext der hier vorgestellten Studie wird der Blick auf die Transition in die Sekundarstufe der Hauptschule gerichtet.

Die Schulform Hauptschule

Die Hauptschule, die als Schule für mehr als die Hälfte aller Kinder geplant war, wurde im Verlauf der Jahre zur „Restschule“ und schließlich zum „Sorgenkind des Schulwesens“ (Liegmann & Lumer, 2004, 105). Faktisch sind für alle Bundesländer, in denen eine Hauptschule angeboten wird (Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen führen keine Hauptschulen), die Übergangsquoten an diese Schulart zum Schuljahr 2006/07 gesunken (vgl. Klieme, Döbert, Baethge et al., 2008). In der Tabelle 1 sind die Schülerzahlen der Jahrgangsstufe 5 in NRW im Überblick zusammengestellt.

Die Qualität des Schulabschlusses korreliert in Deutschland hoch mit der sozialen Herkunft (vgl. Solga & Wagner, 2001; Bach, 2003). Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten Schichten sind wesentlich stärker in Hauptschulen vertreten (Schümer, 2005). Fast 40 Prozent der Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen, stammen aus Arbei-

Tab. 1: Schülerzahlen der Jahrgangsstufe 5 des Schuljahres 2009/2010 in Nordrhein-Westfalen (Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 2009)

Geschlecht	Schülerzahl	
	Hauptschule	Alle Schulformen
Männlich	16771 (56.2)	101727 (51.1)
Weiblich	13025 (43.7)	97076 (48.8)
Gesamt	25057 (15.0)	201525 (100.0)

Anmerkung: In Klammern ist der Anteil in Prozent angegeben

terfamilien, aber nur gut 10 Prozent der Jugendlichen aus der Oberschicht (vgl. Stanat et al., 2002). Auch der Bundesbildungsbericht (Klieme et al., 2008) bestätigt den Zusammenhang des sozioökonomischen Status und der Schulbesuchsquoten. Der Bericht spricht von einer „ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft“ und zeichnet das Problempotential vor, das in bestimmten Hauptschulen für „eine erhebliche Beeinträchtigung der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung“ gegeben ist (ebd., 63). Diese von dem Bildungssystem begünstigte Homogenität veranlasst Solga und Wagner (2001) von einer doppelten Benachteiligung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu sprechen, welche zum einen im Hinblick auf das Elternhaus gegeben ist und zum anderen die Hauptschule als Schulform meint.

Hauptschulen werden von einer ganzen Reihe von Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Bildungsrisiko besucht. Der Anteil von Kindern aus Familien mit Risikofaktoren wie etwa ein niedriges Einkommen, Gewalt im Elternhaus und geringer Bildungsstand ist besonders hoch. Für die Kinder aus sozioökonomisch kritischem Umfeld kann durch das Schulumfeld der Hauptschule oftmals kein positiver Ausgleich zu herkunftsbedingten Verhaltensmustern geschaffen werden. Die Hauptschule bietet somit kein soziales Erfahrungsfeld, welches die Gesamtgesellschaft repräsentiert und zu einer positiveren Zukunftsorientierung beitragen würde. Es wird von einem „creaming-out“-Effekt (Solga & Wagner,

2001) gesprochen, der die Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher Herkunft reproduziert und stabilisiert.

Die PISA-Untersuchung von 2000 (Baumert et al., 2001) konnte zeigen, dass bundesweit etwa 20% der Hauptschulen in problematischen Lernkontexten arbeiten. Die Kontexte zeichnen sich durch einen „sehr hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen“ (Klieme et al., 2008, 62) aus.

In der Bilanz der PISA-Studie werden die Hauptschulen mittels eines clusteranalytischen Verfahrens in drei Typen unterteilt, die vor allem hinsichtlich des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund variieren (vgl. Baumert et al., 2003). Zirkum 66% der Schulen sind dem ersten Typ zuzuordnen. Diese zeichnen sich durch eine relativ unproblematische Schülerschaft aus, wobei 19% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. An diesem Typ der Hauptschulen sind die Schülerinnen und Schüler eher zufrieden mit ihrer Schule. Die weiteren Hauptschul-Typen sind durch einen höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen Familien und einen bedeutend höheren Anteil mit Migrationshintergrund gekennzeichnet. Die Schulzufriedenheit sinkt im zweiten Cluster deutlich. In dem dritten Cluster umfasst der Migrationsanteil nahezu 75% der gesamten Schülerschaft.

Um die Lebens- und Lernbedingungen der untersuchten Stichprobe zu verdeutlichen, können verschiedene empirische Untersuchungen herangezogen werden. Wie sich der Shell-Jugendstudie 2002 (Hurrelmann & Albert, 2002) entnehmen lässt, gehen nur etwa 33% der Schülerschaft gerne oder sehr gerne in die Schule. Demgegenüber gibt es etwa 20%, die sich in der Schule explizit unwohl fühlen. Die Rate an der Hauptschule ist hierbei etwa doppelt so hoch wie am Gymnasium (Linszen, Reven & Hurrelmann, 2002). Die Shell-Jugendstudie zeigt zudem eine niedrige Zukunftserwartung innerhalb der Hauptschule: 40% der Schülerschaft sind sich nicht sicher, ob ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen.

Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Gesamtbelastung ist für die Schulform Hauptschule deutlich höher als in den weiteren Regelschulen.

Leschinsky (2008) zählt außerdem noch eine hohe Gewaltbereitschaft, hohe Delinquenzraten und verbreiteten Absentismus als weitere Symptome der Hauptschule auf. Schulzufriedenheit und Schullust sind bei jugendlichen Hauptschülern und -schülerinnen deutlich geringer ausgeprägt als bei ihren Altersgenossen, die andere Schulformen besuchen (Engelhardt, 2000). Die negative Einstellung zur Schule und zur Klasse kann als weiteres Merkmal der Hauptschule attestiert werden. „In Hauptschulen sind die Beziehungen untereinander – gemessen am wahrgenommenen Klassenklima – weniger dicht und solidarisch“ (Fend, 1991, 234).

Das Klima in der Schule und in der Klasse kann einen wichtigen Bezugspunkt für einen Schüler darstellen, der in seiner sonstigen Umwelt häufig mit Konflikten konfrontiert wird. Auch im präventiven Verständnis wird die Wichtigkeit des Klassen- und Schulklimas unterstrichen. „Im Gegensatz zu Risikoschulen werden effektive Schulen als sichere Schulen mit gutem Klima und mit hohen Erwartungen an die Leistung und das soziale

Verhalten der Schüler skizziert“ (Keogh, 1999).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Hauptschule in Bezug auf Voraussetzungen und Einstellungen der Schüler ein besonderes Problempotential aufweist. Im Bildungsgang der Hauptschule gehen Schülerinnen und Schüler zur Schule, die oftmals bereits eine Karriere schulischen Misserfolgs erlebt haben und auch außerhalb der Schule mit erschwerten Lebenslagen zurecht kommen müssen (Fink, 2003).

Während insbesondere für die Hauptschule im Allgemeinen zahlreiche Befunde zum schulischen Erfolg versus Misserfolg existieren, liegen bislang nur wenige aussagekräftige Untersuchungen vor, die sich mit psychischen Auffälligkeiten und gleichzeitig den Kompetenzen von Hauptschülern zu Beginn der Hauptschulkarriere auseinandersetzen (Kuhlmann, 1997). Die vorliegende Studie bietet einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat.

Fragestellungen und Hypothesen

Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Fokus:

1. Wie stark sind die Belastungen und Risikofaktoren zur Entwicklung sozial-emotionaler und kognitiver Störungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I an Hauptschulen?
2. Gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen der Risikoausprägung und den kognitiven (Schul)Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
3. Gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen der Risikoausprägung und der sozialen Stellung (Beliebtheit) der Schülerinnen und Schüler in der Peereinschätzung?

Im Hinblick auf die weiter oben beschriebene Befundlage stellen wir folgende Hypothesen auf:

1. Hauptschüler und -schülerinnen zeigen schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn an der Hauptschule deutliche Risikofaktoren zur Entwicklung von a) Verhaltensauffälligkeiten und b) kognitiven Defiziten.
2. Die Risikofaktoren sind bei männlichen Schülern häufiger vorhanden als bei weiblichen Schülern.
3. Sozial-emotionale und kognitive Risikofaktoren gehen mit schlechteren Schulleistungen einher.
4. Risikoschüler sind unter ihren Mitschülern unbeliebter und werden als aggressiver eingeschätzt.

Methoden

Stichprobe

Insgesamt konnten 544 Schüler aus 14 Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen für die Studie rekrutiert werden, wobei die Schülerinnen und Schüler aus zufällig ausgewählten Klassen gezogen wurden. Die Datenerhebung fand im April 2008 statt. Die erfassten Schulen befinden sich im Raum Köln/Bonn/Solingen. 289 Schüler waren männlich (53%) und 255 weiblich (47%). Zum Messzeitpunkt waren die Schüler im Mittel 11.2

Jahre alt (SD = 0.75, Min = 10.1, Max = 14.2). In Tabelle 2 ist die Altersverteilung getrennt für männliche und weibliche Schüler und die Gesamtstichprobe dargestellt.

Erhebungsinstrumente

Soziale Stellung in der Klasse. Zur Erfassung der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler in der Klasse wurde eine Soziometrie nach Petillon (1980) durchgeführt. Dieses Verfahren erfasst Gruppenstrukturen und Beziehungen (Beliebtheit, Macht und Ansehen) innerhalb einer Gruppe. Dabei treffen die Mitglieder einer Gruppe für eine konkret beschriebene Situation (positive) Wahlen bzw. Ablehnungen und geben so indirekt Auskunft über Sympathien (Anzahl der Wahlen) und Antipathien (Anzahl der Ablehnungen) innerhalb der Gruppe. Die Anzahl der Nennungen wurde numerisch nicht beschränkt. Neben den drei bereits genannten Wahlkriterien wurden vier weitere Fragen erhoben, die auf das Aggressivitätsniveau der Schülerinnen und Schüler eingingen. Die Fragen bezogen sich auf die Nennung von Mitschülern, die ständig in Ärger verwickelt sind, zu Mitschülern gemein sind, die grundlos Streit beginnen und die am häufigsten den Unterricht stören, die dem Peer Assessment Inventory entnommen sind (PAI) (Hymel et al., 1990). In der Darstellung der Ergebnisse sind einer-

Tab. 2: Alter und Geschlechterverteilung der Stichprobe

Alter	Anteil in Prozent		
	Männlich	Weiblich	Gesamt
10	13.8	15.7	14.7
11	51.9	53.3	52.6
12	28.4	25.1	26.8
13	5.2	5.1	5.1
14	0	0.4	0.2
Fehlende Altersangabe	0.7	0.4	0.6

seits die Positivnennungen und Negativnennungen in der Summe der ersten drei Fragen zusammenaddiert und zum anderen die Summe der Nennungen der vier Aggressivitäts-Fragen aufgeführt.

Erfassung der Intelligenz. Zur Messung der schulstoffunabhängigen, kognitiven Leistungsfähigkeit wurde der *Culture Fair Test 20* (CFT 20) von Weiß (1998) eingesetzt. Dieses Verfahren wurde gewählt, da es konzeptionell den Einfluss sozio-kultureller Faktoren ausschließt. Der CFT-20-R beinhaltet vier Subtests, welche aus sprachfreien, in zeichnerischer Form dargestellten und nach Schwierigkeiten geordneten Einzelaufgaben bestehen.

Erfassung von Verhaltensstörungen. Prosoziales Verhalten und Verhaltensstörungen wurden mit dem Screeningverfahren *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997) erfasst. Der SDQ umfasst 25 Items, die fünf Skalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten, Prosoziales Verhalten) und den übergeordneten Faktor „Gesamtwert“ abbilden.

Erfassung emotional-sozialer Kompetenzen sowie Kompetenzen des Lern- und Arbeitsverhaltens. Die hier eingesetzte Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) wurde von Petermann und Petermann (2006) veröffentlicht. In der LSL wird das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern auf insgesamt 6 Skalen von ihren Lehrkräften beurteilt: Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, Angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt. Zudem wird das Lernverhalten auf 4 Skalen eingeschätzt: Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen.

Durchführung

Die Studie wurde im April 2008 parallel mit Hilfe der beteiligten Lehrkräfte sowie durch die Unterstützung von zuvor geschulten Studierenden in den ausgewählten Schulen durchgeführt. Dabei füllten die Lehrkräfte zunächst die Ratingbögen SDQ und LSL aus. Im Anschluss führten die Studierenden den CFT 20 sowie die Soziometrie als Gruppentestungen durch.

Auswertungsstrategie

Zur Identifikation von Kindern mit Risikofaktoren wurden anhand der jeweiligen Normdaten des SDQ und LSL drei Kategorien gebildet: „normal“ beschreibt Schülerinnen und Schüler mit einem Prozentrang von 20% oder höher im Vergleich zur Normierungstichprobe, „grenzwertig“ einen Prozentrang zwischen 10 und 20% und „auffällig“ einen Prozentrang von 10% oder geringer.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden einfaktorielle ANOVAs gerechnet, die die Kategorien *normal*, *grenzwertig* und *auffällig* hinsichtlich des jeweiligen Zielkriteriums miteinander vergleichen sollten. Die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Varianzhomogenität wurden überprüft und soweit nicht anders erwähnt ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Zusätzlich wurden zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen dem Gesamtwert und den kognitiven Leistungen Korrelationen berechnet. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung wurde von einer multivariaten Analyse der Daten abgesehen. Für die univariaten Analysen wurden bei Bedarf Bonferroni-Korrekturen ermittelt.

Ergebnisse

Belastungs- und Risikoeinschätzungen der Lehrkräfte

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Belastungs- und Risikoeinschätzungen der Lehrkräfte zu Beginn der Hauptschulkarrieren ihrer Schülerinnen und Schüler unterschieden nach Mädchen und Jungen angegeben. Es zeigt sich eine signifikant höhere Einschätzung von Verhaltstörungen und -auffälligkeiten bei männlichen Schülern im Vergleich zu weiblichen. Die Differenzierung in die Unterskalen verweist darauf, dass dieser Unterschied vor allem auf eine erhöhte Einschätzung der Hyperaktivität und der Verhaltensprobleme von männlichen Schülern zurückgeht.

Auf Grundlage der weiter oben beschriebenen Kriterien zur Bestimmung von Risikokindern werden auf Grundlage des Gesamtscores des SDQ 26.1% der Schüler und Schülerinnen als auffällige und 15.6 % als grenzwertig eingestuft.

In den Skalen „Gesamtproblemwert“, „Hyperaktivität“ sowie „Verhaltensprobleme“ werden etwa 50% aller männlichen Schüler als „von der Norm abweichend“ eingestuft, jedoch nur etwa 25% aller weiblichen Schüler (siehe Tabelle 4). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in diesen Skalen sind durchgehend signifikant. In den Ska-

len „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ und „Emotionale Probleme“ hingegen werden männliche und weibliche Schüler gleichermaßen zu ca. 25% als *grenzwertig* bzw. *auffällig* eingeschätzt und es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Kompetenzeinschätzungen durch die Lehrkräfte

Die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich des Sozial- und Lernverhaltens zeigen ein deutlich anderes Bild. Hier werden weit weniger Schüler und Schülerinnen als problematisch eingestuft als bei den Belastungs- und Risikoeinschätzungen. Insgesamt werden ca. 20 - 25% der Schüler als *grenzwertig* bzw. *auffällig* bewertet (siehe Tabelle 4). Obwohl die prozentuale Verteilung der Kategorien hier zum Teil weit ähnlicher ist, bestehen zwischen den Geschlechtern – ausgenommen der Unterskala „Kooperation“ – in allen Skalen signifikante Mittelwertsunterschiede mittlerer Effektstärke (siehe Tabelle 5). Interessanterweise sind in den prozentualen Anteilen der Kategorien gerade in der Skala der „Kooperation“ die deutlichsten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu sehen: Dort werden Schüler zu 93% als normal eingestuft, Schülerinnen zu 78%. Dadurch, dass weibliche Schüler jedoch innerhalb der Kate-

Tab. 3: Mittlere Belastungs- und Risikoeinschätzung durch ihre Lehrkräfte mittels des SDQ, aufgeteilt nach Geschlecht der Schüler

	Männlich	Weiblich	t	d
SDQ Gesamtproblemwert	12.01 (6.73)	9.83 (6.66)	3.80	0.33**
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	2.16 (2.17)	2.18 (2.20)	0.13	0.01
Hyperaktivität	5.14 (2.78)	3.58 (2.60)	6.69	0.55**
Verhaltensprobleme	2.64 (2.45)	1.83 (2.36)	3.95	0.33**
Emotionale Probleme	2.01 (2.15)	2.24 (2.26)	0.88	0.08

Anmerkungen: Angegeben sind die Mittelwerte und in Klammern die Standardabweichung nach Geschlecht, sowie der Kennwert t und die Effektstärke d der Differenz zwischen den Geschlechtern; ** p < .01

Tab. 4: Prozentuale Verteilung der SDQ- und LSL-Skalen nach Auffälligkeit und Geschlecht

Skala	Männlich			Weiblich		
	Normal ³	Grenzwertig ²	Auffällig ¹	Normal ³	Grenzwertig ²	Auffällig ¹
SDQ Gesamtproblemwert	49.2	17.6	33.2	69.1	12.9	18.0
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	76.1	7.3	16.6	76.4	11.4	12.2
Hyperaktivität	55.0	12.1	32.9	78.8	6.3	14.9
Verhaltensprobleme	54.7	13.1	32.2	70.6	9.8	19.6
Emotionale Probleme	86.5	5.5	8.0	83.9	6.7	9.4
LSL Sozialverhalten						
Sozialkontakt	88.8	6.2	5.1	81.1	7.0	11.9
Angem. Selbstbehauptung	79.3	11.6	9.1	70.8	12.3	16.9
Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft	86.9	9.1	4.0	83.2	9.0	7.8
Selbstkontrolle	86.6	5.8	7.6	73.7	11.5	14.8
Selbstwahrnehmung	87.8	6.1	6.1	70.7	16.5	12.8
Kooperation	92.5	3.2	4.3	77.5	9.4	13.1
LSL Lernverhalten						
Sorgfalt beim Lernen	89.1	2.5	8.4	75.7	13.6	10.7
Selbständigkeit beim Lernen	79.6	13.5	6.9	77.4	7.4	15.2
Konzentration	81.1	10.2	8.7	77.4	5.3	17.3
Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer	88.1	5.4	6.5	76.6	11.5	11.9

Anmerkungen: ¹ Prozentrang im Vergleich zur Normierungsstichprobe $\leq 10\%$; ² Prozentrang im Vergleich zur Normierungsstichprobe zwischen 10 und 20%; ³ Prozentrang im Vergleich zur Normierungsstichprobe $\geq 20\%$.

gorien tendenziell höhere Werte erzielen als männliche, gleichen sich die Mittelwerte bezogen auf die Gesamtskala „Kooperation“ jedoch so weit an, dass keine Unterschiede diesbezüglich mehr bestehen, die Gültigkeit der Kategorien aufgrund der von der Norm abgeleiteten Grenzwerte aber in ihrer Unterschiedlichkeit bestehen bleibt.

Kognitive Leistung

Die mit dem CFT ermittelten Intelligenzwerte lagen zwischen 51 und 129 IQ-Punkten. Tabelle 6 zeigt, dass 34% der untersuchten Schüler und Schülerinnen Intelligenztestwerte von 85 IQ-Punkten und niedriger aufweisen.

Tab. 5: Mittlere Kompetenzeinschätzung durch ihre Lehrkräfte mittels des LSL, aufgeteilt nach Geschlecht der Schüler

Skala	Männlich	Weiblich	t	d
LSL Sozialverhalten				
Sozialkontakt	10.66 (3.05)	11.62 (3.13)	3.44	0.31**
Angem. Selbstbehauptung	9.84 (3.55)	11.14 (3.71)	4.04	0.35**
Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft	9.99 (3.53)	11.87 (3.41)	6.14	0.52**
Selbstkontrolle	9.13 (4.02)	10.84 (3.82)	4.88	0.43**
Selbstwahrnehmung	9.69 (3.40)	10.76 (3.46)	3.51	0.31**
Kooperation	11.18 (3.05)	11.63 (3.16)	1.66	0.15†
LSL Lernverhalten				
Sorgfalt beim Lernen	9.43 (3.99)	11.57 (3.88)	6.20	0.52**
Selbständigkeit beim Lernen	8.92 (3.69)	10.17 (3.93)	3.74	0.32**
Konzentration	7.94 (3.80)	9.33 (4.11)	4.02	0.35**
Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer	9.04 (3.54)	10.36 (3.75)	4.17	0.36**

Anmerkungen: Angegeben sind die Mittelwerte und in Klammern die Standardabweichung nach Geschlecht, sowie der Kennwert t und die Effektstärke d der Differenz zwischen den Geschlechtern; † $p < .10$; ** $p < .01$

Tab. 6: Verteilung der IQ-Punkte

IQ-Punkte	Anteil in Prozent
< 86	34%
86 bis 99	41%
100 bis 114	15%
115 bis 130	3%
Keine Angabe	7%

Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, dass es deutliche Zusammenhänge zwischen kognitiven Leistungsvariablen einerseits (Notendurchschnitt und Intelligenz) und dem Gesamtproblemwert des SDQs gibt. Der Gesamtproblemwert des SDQ hängt bei Schülerinnen noch stärker mit dem Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses zusammen als bei den Schülern ($r = .60$ und $r = .32$). Beim Vergleich der Kategorien des Gesamtproblemwertes mittels einer ANOVA werden deutliche Unterschiede sichtbar ($F(2, 475) = 54.75$; $p < .001$; $\eta^2 = .19$): Einzelvergleiche zwischen den Kategorien *normal* und *auffällig*

($t_c = 9.82$; $p < .001$; $d = 1.06$) sowie zwischen den Kategorien *normal* und *grenzwertig* ($t_c = 6.07$; $p < .001$; $d = 0.78$) lokalisieren den Effekt an diesen Stellen. Auch bei einer Bonferroni-Korrektur des Alpha-Niveaus bleiben die Unterschiede signifikant.

Weit weniger auffällig ist der Zusammenhang des Gesamtproblemwertes des SDQ mit dem IQ. Hier bestehen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern (jeweils $r = -.19$; $p < .01$). Dass jedoch ein negativer Zusammenhang besteht, geht konform mit unserer Hypothese. Auch hier weist das Ergebnis der ANOVA einen globalen Effekt zwischen den Kategorien auf ($F(2, 502) = 7.25$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .028$). Allerdings zeigen die a priori formulierten Kontraste, dass der Effekt sich auf den Vergleich der Kategorien *normal* und *auffällig* beschränkt ($t_c = 3.80$; $p < .001$; $d = 0.4$). Auch bei diesem Einzelvergleich ändert das Anpassen des Signifikanzniveaus durch die Bonferroni-Korrektur nicht das statistische Ergebnis.

Tab. 7: Mittlere Schulnoten und IQ aufgeteilt nach Verhaltensauffälligkeit der Schülerinnen und Schüler (SDQ-Gesamtscore)

	Gesamtproblemwert SDQ		
	normal	grenzwertig	auffällig
Schulnoten	2.7 (0.5)	3.1 (0.4)	3.3 (0.5)
IQ	92.0 (12.9)	90.2 (12.9)	86.9 (12.0)

Anmerkung: In Klammern sind die Standardabweichungen angegeben

Soziometrische Daten

Bei der Analyse der Soziometrie ergaben sich signifikante Unterschiede bei der Überprüfung der Varianzhomogenität. Daher wurden zusätzlich Rangsummen-Varianzanalysen nach Kruskal und Wallis (Bortz, 2005) berechnet, die jedoch aufgrund der deutlichen Unterschiede zwischen den Kategorien und wegen der Robustheit des Testverfahrens dieselben signifikanten Ergebnisse aufwiesen. Bei der Interpretation der Einzelvergleiche wurden die Werte berücksichtigt, die bei Annahme von Varianzheterogenität zustande kamen.

In Abbildung 1 ist die soziometrische Position der Schülerinnen und Schüler abgebildet. Es zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt der Kategorien des SDQ-Gesamtscores auf den Wahlstatus ($F(2, 541) = 45.30$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .14$). Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der Verhaltensstörungen auffällige oder grenzwertige Werte erhielten, hatten einen signifikant geringeren Wahlstatus als Schülerinnen und Schüler mit normaler Einstufung (*normal* vs. *grenzwertig*: $t = 3.14$; $p < .01$; $d = 0.41$ und *normal* vs. *auffällig* $t = 8.85$; $p < .001$; $d = 0.96$).

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Analyse der Einschätzung der Aggressivität durch

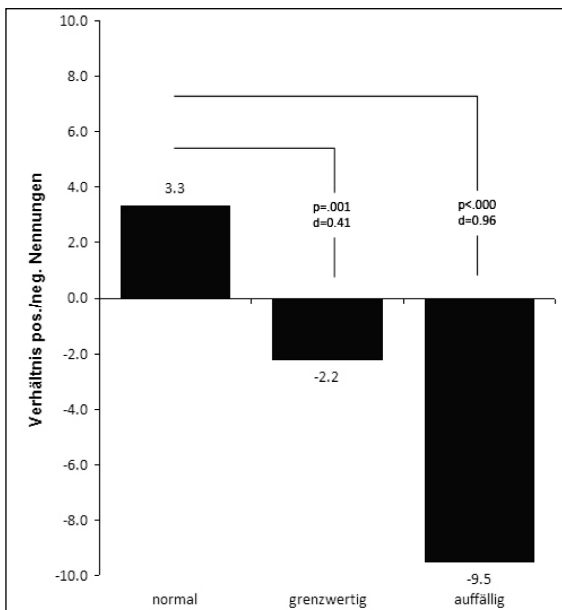


Abb. 1: Soziometrische Daten zum Wahlstatus der Schülerinnen und Schüler durch ihre Peers, aufgeteilt nach Verhaltensauffälligkeit (SDQ-Gesamtscore) der Schüler.

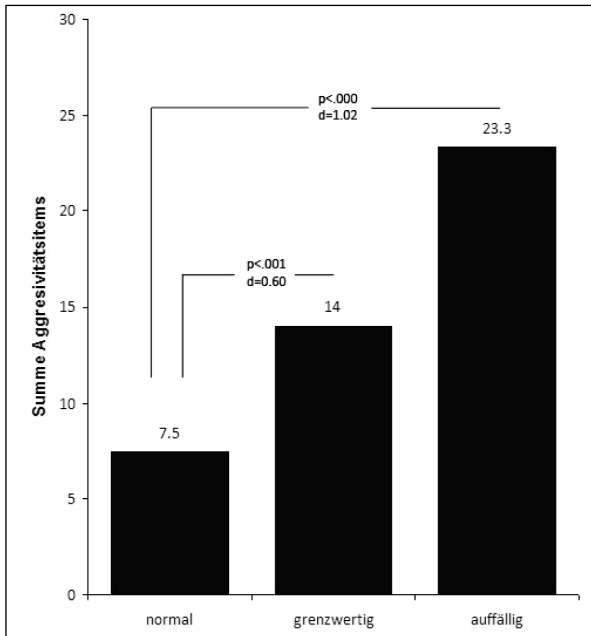


Abb. 2: Soziometrische Daten zur Einschätzung der Aggressivität der Schülerinnen und Schüler durch ihre Peers, aufgeteilt nach Verhaltensauffälligkeit (SDQ-Gesamtscore).

die Peers (siehe Abbildung 2). Die auf den Urteilen der Lehrkräfte beruhende Einstufung des Ausmaßes einer Verhaltensstörung (SDQ-Gesamtscore) geht mit der Einstufung der Aggressivität der Schüler durch ihre Peers einher ($F(2, 540) = 51.18; p < .001; \eta_p^2 = .16$). Sowohl der Kontrast zwischen normal und grenzwertig ($t = 3.24; p < .01; d = 0.60$) als auch zwischen den Kategorien normal und auffällig ($t = 8.20; p < .001; d = 1.02$) ist signifikant. Diese Ergebnisse bleiben auch bei einer Bonferroni-Korrektur bestehen.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass entwicklungsabweichendes Verhalten in den fünften Klassen der untersuchten Hauptschulen weit verbreitet ist. Lediglich 59% der Stichprobe wurden als „normal“ klassifiziert. 15% sind nach SDQ-Einteilung „grenzwertig“ und sogar 26% „auffällig“. Die knappe Mehrheit aller männlichen

Testteilnehmer (51%) wird nach SDQ-Risiko-einteilung außerhalb des normalen Bereichs eingestuft. Die Tatsache, dass die Mädchen seltener risikobelastet und signifikant seltener als auffällig eingestuft sind (32% der auffälligen Kinder), bestätigt die Einschätzung, dass das weibliche Geschlecht als Resilienzfaktor gelten kann. Die abweichenden Quoten werden auch durch entwicklungspsychologische Studien belegt (Remschmidt, 1998). Auch in den Kategorien Hyperaktivität und Verhaltensprobleme sind für die männlichen Teilnehmer mit jeweils ca. 55% deutlich weniger normale Werte zu verzeichnen, als für ihre weiblichen Klassenkameradinnen (79% bzw. 71%). Die soziometrischen Nennungen für Aggressivität liegen am deutlichsten auseinander. Der Mittelwert der Jungen liegt fast dreimal höher.

Die Quoten sind verglichen mit weiteren Prävalenzstudien außerordentlich brisant. Die groß angelegte KiGGS-Studie (Hölling et al., 2007) stuft 12% aller untersuchten Mädchen zwischen 8 und 13 Jahre auf Basis von Einschätzungen der Eltern als risikobehaftet

ein, was im deutlichen Kontrast zu den 31% der vorliegenden Studie steht.

Eine hohe Intelligenz ist ein klar identifizierter Resilienzfaktor, während niedrige Intelligenz einen psychologischen Risikoeinfluss darstellt. Der SDQ-Gesamtproblemwert bestätigt, dass hohe Intelligenz eine Risikoeinstufung unwahrscheinlicher macht. Beachtenswert ist ebenfalls die hohe Korrelation zwischen SDQ-Gesamtproblemwert und Notendurchschnitt. Der Gesamtproblemwert des SDQ hängt bei Schülerinnen noch stärker mit dem Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses zusammen als bei den Schülern.

Interessanterweise stehen den dargestellten Risikoausprägungen der untersuchten Stichprobe im Mittel eher unauffällige Werte in den Kompetenzbereichen Lern- und Arbeitsverhalten sowie Sozialverhalten gegenüber. Das Niveau der Normierungsgruppe der LSL (Petermann & Petermann, 2006) liegt in den übergeordneten Kategorien Sozialverhalten und Lernverhalten etwas über den Werten dieser Untersuchung. Die Analyse der einzelnen Unterkategorien nach LSL-Risikoerteilung zeigt, dass die Kinder der Stichprobe durchaus über ausbaufähige Ressourcen verfügen. „Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer“ und „Sorgfalt beim Lernen“ stellen Kategorien des Lernverhaltens dar, in denen sie seltener in die Risikogruppe eingeordnet werden, als dies in der Normierungsgruppe geschieht. „Sozialkontakt“, „Kooperation“ und Einfühlvermögen/Hilfsbereitschaft“ sind im Sozialverhalten seltener auffällig. Die Prävalenz innerhalb der einzelnen Unterkategorien liegt insgesamt auf dem Niveau der Norm.

Auch die Hypothese, dass Risikoschüler eine schlechtere soziale Stellung innerhalb der Gruppe ihrer Peers innehaben, konnte bestätigt werden. Risikokinder haben einen höheren Ablehnungsstatus und sie werden von ihren Peers als aggressiv eingestuft.

Aus den erhobenen Daten heraus wird deutlich, dass multiple risikoerhöhende Bedingungen vorliegen. Die vielfältigen Risiko-

und Vulnerabilitätsfaktoren, die außerhalb der erhobenen Diagnostik liegen, gilt es zusätzlich zu berücksichtigen. Typischerweise sind für Hauptschüler und -schülerinnen die sozioökonomischen Verhältnisse dabei als Risikofaktor zu nennen. Die Atmosphäre in der Schule ist als Resilienzfaktor wichtig und kann unter Umständen positiv wirken. Nach den Ergebnissen der 24 Hauptschulklassen zu urteilen, ist es jedoch wahrscheinlich, dass das schulische Umfeld risikoerhöhend wirkt. Der positive Effekt, den der Schulwechsel in die Hauptschule für die Schüler in dieser Hinsicht haben sollte, kann eine positive Perspektive bieten. „Daten sprechen dafür, dass [...] auch der Beginn der Sekundarstufe I Möglichkeitsräume für Entwicklungen darstellt“, während die meisten Bereiche der Schülerpersönlichkeit „in Jahrgängen der Sekundarstufe vermutlich eher durch Stabilität gekennzeichnet sind“ (Pekrun & Fend, 1991, 326). Diese Einschätzung ist auf Basis der dargestellten Ergebnisse eher pessimistisch zu betrachten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie attestieren deutlich, dass in der Transition für viele Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Hauptschulkarriere kumulierende Risiken vorhanden sind.

Problematisch ist darüber hinaus die Kumulation der Risiken innerhalb der Studie. Die ermittelten hohen psychischen Belastungen von Hauptschülern und -schülerinnen aus Sicht ihrer Lehrkräfte sowie die damit in engem Zusammenhang stehenden schlechteren schulischen Leistungen werden auch von den Mitschülern im Rahmen der Soziometrie negativ widerspiegelt.

Zusammenfassend ergeben sich daher vier zentrale Aufgaben insbesondere für die Institution Hauptschule:

1. Es stellt sich also gerade für die Schulform Hauptschule die drängende Frage der gezielten Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen.
2. Gleichzeitig sollten auch die vorhandenen Ressourcen der Hauptschüler und -schülerinnen zu Beginn der 5. Klasse in eine För-

- derung konsequent einbezogen werden. Gemäß der Resilienzforschung muss die Lehrkraft dabei die „Stärken stärken“.
3. Um einer weiteren, schleichenden sozialen Ablehnung durch die Mitschüler entgegenzuwirken, muss aktiv eine Förderung des positiven sozialen Klimas schon zu Beginn der Hauptschulzeit von Seiten der Lehrkräfte initiiert werden. In der Studie wird deutlich, wie schon nach der Transition von der Grundschule in die Hauptschule Klasse 5 die für die höheren Altersstufen gut replizierten Negativentwicklungen in den Bereichen Lernen, Verhalten und akademische Erfolge kombiniert mit schlechten Berufsaussichten auf dem ersten Arbeitsmarkt ihren Anfang nehmen.
 4. Somit stellt auch ein verbessertes Transitionsmanagement von der Grundschule im Übergang zur weiterführenden Schule eine bedeutsame Bildungsaufgabe dar.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. & Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Caspi, A., Elder, G. H. & Bem, D.J. (1987). Moving against the world. Life-course patterns of explosive children. *Development Psychology*, 23, 308-313.
- Egger, H.L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Engelhardt, H. (2000). Die Hauptschule. Standortbestimmung und Perspektiven. Zur Einschätzung der Situation durch Lehrer. Eine soziologische Analyse. Ein Beitrag zu den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die aktuelle pädagogische Situation der Hauptschule in Bayern. Hamburg: Kovac.
- Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 9-32). Stuttgart: Enke.
- Fink, M. (2003). Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde. In L. Duncker (Hrsg.), Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik (S. 200-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hölling, H. E., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGG). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784-793.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2002). Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Keogh, B. (1999). Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 191-203). München: Reinhardt.
- Klauer, K. J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie D.1.3 (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Döbert, H., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rauschenbach, T., Rockmann, U. & Wolter (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeprägter Bericht

- mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhlmann, A. (1997). Veränderungen im Bereich prosozialen Verhaltens bei Hauptschülern – Eine Befragung der Lehrkräfte im Regierungsbezirk Unterfranken. *Wissenschaftliche Hausarbeit: Universität Würzburg*.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 59-69.
- Leschinsky, A. (2008). Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky & K. Mayer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 375-406). Reinbek: Rowohlt.
- Liegmann, A. & Lumer, B. (2004). Zukunft oder Zukunft? Zum Übergang von der Grundschule zur Hauptschule. In E. Schumacher (Hrsg.), *'Übergänge' in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen* (S. 103-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Linssen, R., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 53-90). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pekrun, R. & Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Schlußfolgerungen und offene Fragen. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 325-332). Stuttgart: Enke.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1980). *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7)*. Weinheim: Beltz
- Remschmidt, H. (1998). Bedeutung der Entwicklungspsychopathologie für die Psychotherapie. In H. Remschmidt (Hrsg.), *Praxis der Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Störungsspezifische Behandlungsformen und Qualitätssicherung* (S. 34-48). Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). *Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. Kindheit und Entwicklung*, 12, 84-99.
- Schümer, G. (2005). Schule und soziale Ungleichheit. *Die Deutsche Schule*, 97, 266-284.
- Sirsch, U. (2000). Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster: Waxmann.
- Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 107-129.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 285-302.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *Pisa 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Statistisches Bundesamt (2009). *Das Statistische Jahrbuch 2009*. Wiesbaden: Bonifatius.
- Weiß, R.H. (1998). *Grundintelligenztest. CFT-20 (Culture Fair Intelligence Test) Skala 2*. Braunschweig: Westermann.

Korrespondenzanschrift:

VERTR.-PROF. DR. THOMAS HENNEMANN
 Lehrstuhl für Erziehungshilfe und
 sozial-emotionale Entwicklungsförderung
 Department Heilpädagogik und
 Rehabilitation
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Universität zu Köln
 Klosterstr. 79c
 50931 Köln
 hennemann@hrf.uni-koeln.de