

Livia Jesacher-Rößler, Claudia Schreiner, Fred Berger, Christian Kraler,
Susanne Roßnagl & Wolfgang Hagleitner

„Schaffen wir das?“

Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II

Zusammenfassung

*Im Beitrag wird das Ausmaß der empfundenen Unsicherheiten und Ängste im Kontext des pandemiebedingten Distanzunterrichts und des bevorstehenden Übertritts in die Sekundarstufe II anhand zweier Schüler*innengruppen kontrastiv beleuchtet: zum einen jene Gruppe, die den Ausbildungsweg „Lehrberuf“ einschlagen und zum anderen die Gruppe, die eine „weiterführende Schule“ besuchen wird. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass bei der letztgenannten Gruppe ein höheres Ausmaß an Unsicherheiten, aber auch ein hoher Leistungsanspruch vorliegt.*

Schlüsselwörter: Covid-19, Distanzunterricht, Umgang mit der Krise, Übergänge, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II

„Can We Handle This?“

Influences of the Pandemic on Students' Feelings of Insecurity at the
Transition Between Lower and Upper Secondary Education

Abstract

In this article, the extent of perceived insecurities and fears in the context of distance learning due to the pandemic and the imminent transition to upper secondary school is examined contrastively on the basis of two groups of students: on the one hand, the group that will take the path of “apprenticeship” and, on the other hand, the group that will attend an “upper secondary school”. The results show, among other things, that the latter group has a higher degree of uncertainty, but also a higher aspiration for academic achievement.

Keywords: Covid-19, distance learning, dealing with the crisis, transitions, lower secondary education, upper secondary education

1 Einleitung

Kaum eine Branche bzw. ein Bereich war während des bisherigen Verlaufs der Pandemie so lange von (Teil-)Schließungen betroffen wie Schulen. Schüler*innen zählen daher zu jener Gesellschaftsgruppe, die am häufigsten und wohl auch am längsten mit Alltagsrestriktionen umgehen musste und noch immer muss. Zudem war kaum eine gesellschaftliche Gruppe mit einer solchen Fülle an Attribuierungen hinsichtlich ihrer (negativen) Rolle in der Pandemie konfrontiert wie Schüler*innen.

Wirft man einen Blick auf die mediale Berichterstattung, so war dort zu lesen, dass Schulen bzw. Kitas „Brutstätten“ oder „Seuchenherde“ der Pandemie (Abendzeitung, 06.07.2020¹) seien, dass Schüler*innen durch ihren jugendlichen „Leichtsinn“ (BR24, 27.06.2020²) Ausbrüche befördern würden bzw. dass sie aufgrund der vielen ausgefallenen Schultage (sic!) zu einer „Generation Corona“ (3Sat, 11.11.2020³) zählten. Gerade letztgenannte Zuschreibung, dass Schüler*innen aufgrund der veränderten Unterrichtssituation Lernziele nicht erreichen konnten resp. einen hohen Nachholbedarf haben, erhielt besonders hohe mediale Aufmerksamkeit (vgl. Deutschlandfunk, 25.06.2021⁴; Focus.online, 30.09.2020⁵; Die Zeit, 23.06.2021⁶).

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese öffentlichen Diskurse nicht spurlos an den Kindern und Jugendlichen vorbeigehen, sondern diese hinsichtlich ihrer Sorgen und Ängste bezogen auf die schulische bzw. eigene Zukunft beeinflussen. Besonders betroffen, jedoch bis dato wenig thematisiert, sind Kinder und Jugendliche, die sich am Übergang in eine weiterführende Schule bzw. ins Berufsleben befinden (vgl. Dohmen, Hurrelmann & Yelubayeva, 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021).

In diesem Kontext stellen wir Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie vor, deren Untersuchungsziel unter anderem die Beforschung von Bildungswegen sowie deren Bewältigung in einer ländlichen Region ist (Rößler & Kraler, 2019). Bedingt durch die Pandemie wurden ergänzende Erhebungen in die quantitative Befragung integriert. Die Befunde basieren auf einer Befragung in der 8. Schulstufe, nach welcher in Österreich der Übertritt in weiterführende Schulen oder in ein berufsvorbereitendes Jahr stattfindet. Zentral werden die von den Jugendlichen empfundenen *Ängste*

- 1 <https://www.abendzeitung-muenchen.de/politik/seuchenherd-kita-wie-ansteckend-sind-kinder-art-553702>
- 2 <https://www.br.de/nachrichten/bayern/viele-verstoesse-gegen-abstandsregeln-in-regensburger-partyzonen,S5psf9q>
- 3 <https://www.3sat.de/gesellschaft/politik-und-gesellschaft/generation-corona-100.html>
- 4 https://www.deutschlandfunk.de/aufholpaket-fuer-schueler-wie-sich-coronabedingte.2897.de.html?dram:article_id=494938
- 5 https://www.focus.de/familie/eltern/kindergesundheit/emotionale-und-schulische-bildung-abgehaengt-geschlagen-unselbststaendig-wie-die-covid-19-krise-unsere-kinder-veraendert_id_12094820.html
- 6 <https://www.zeit.de/arbeit/2021-06/bildung-corona-krise-lernrueckstand-kinder-sommerferien-heimbeschulung-bildungssystem>

und Unsicherheiten im Kontext der Covid-19-Pandemie sowie ihre Erwartungen an die neue Schule beleuchtet.

In einem zweiten Schritt werden die Befragten entlang ihrer gewählten Ausbildungswege „Lehre“ bzw. „weiterführende Schule“ kontrastiv betrachtet. Dabei werden sowohl das Ausmaß an empfundenen Unsicherheiten und Ängsten als auch Faktoren, welche mit diesem in Zusammenhang stehen, berücksichtigt.

2 Pandemie als krisenhafte Erfahrung für Schüler*innen

Die Pandemie und ihre Auswirkungen können für Schüler*innen als krisenhafte Erfahrung interpretiert werden. Insbesondere zeichnet diese Erfahrung aus, dass Schüler*innen sowie sämtliche Akteure des Bildungssystems mit veränderten Erwartungshaltungen konfrontiert wurden, für die konkrete Handlungsrountinen fehlten (vgl. Forell, Matthes & im Brahm, 2021). Erschwerend kam hinzu, dass die Bewältigung der neuen Situation nicht im gewohnten sozialen schulischen Raum erfolgte (vgl. Krause, 2021), sondern Schüler*innen in dislozierten Settings vielmals auf sich allein gestellt waren und auf außerschulische Unterstützungsangebote (Eltern, Nachhilfe) (vgl. Porsch & Porsch, 2020) bzw. bis dato für den schulischen Alltag wenig genutzte personale Ressourcen zurückgreifen mussten (vgl. Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schober, 2021).

2.1 Unsicherheitsempfinden und Zukunftsängste

Erste Untersuchungen zeigen bereits, dass Unsicherheitsgefühle bzw. Zukunftsängste der Kinder und Jugendlichen im Laufe der Pandemie zunahmen (Baier & Kamenowski, 2021; Schnetzer, Herczeg, Hurrelmann & Leibovici-Mühlberger, 2020). So konnten Baier und Kamenowski (2021) in einer Wiederholungsstudie in der Schweiz nachzeichnen, dass während des ersten Lockdowns 8,6 Prozent der befragten Jugendlichen eine ausgeprägte Zukunftsangst aufwiesen, wohingegen zum zweiten Befragungszeitpunkt bereits eine Steigerung auf 14,2 Prozent zu beobachten war. Dabei wiesen befragte Gymnasialschüler*innen einen leicht höheren Wert (14,4%) im Vergleich zu den Sekundarschüler*innen (13,9%) auf. Bereits zum ersten Befragungszeitpunkt zeigten Mädchen (9,6%) mehr Angst als Jungen (5,8%). Zudem war bei Mädchen eine stärkere Steigerung (auf 17,8%) zu beobachten als bei den männlichen Alterskollegen (auf 7,0%). Schnetzer et al. (2020) stellten im Rahmen einer Sonderauswertung für Jugendliche in Österreich ebenfalls fest, dass sich die wahrgenommene Zukunftsperspektive der Befragten deutlich verschlechtert habe. Zwar gaben die Jugendlichen an, trotz Pandemie kaum Veränderungen in ihrem Verhältnis zu ihrer Heimat, ihren Familien und Freund*innen, bezogen auf schulische und berufliche Aspekte jedoch eine erhöhte Unsicherheit zu empfinden. Jeweils

über 30 Prozent der Befragten gaben an, dass sich ihre „finanzielle Situation“, die „Perspektive für die Zukunft“ sowie die „schulische/berufliche Zukunft“ im Speziellen durch die Pandemie *verschlechtert* habe (Schnetzer et al., S. 6). Ein differenzierter Blick in diese Studie verweist überdies darauf, dass gerade Befragte unter 25 Jahren, die noch nicht im beruflichen Leben verankert sind, deutlich häufiger Angst vor der eigenen schulischen/beruflichen Zukunft empfanden (38 %).

2.2 Bewältigung des Distanzunterrichts

Über diese Befunde zur allgemeinen Zukunftsangst bzw. Unsicherheitsempfinden hinaus belegen Studienergebnisse die Wichtigkeit personaler und sozialer Ressourcen, die Schüler*innen bei der Bewältigung des Distanzunterrichts unterstützten. Unter anderem kam es laut Schnetzer und Hurrelmann (2021) zu einem Einbruch in der Lernmotivation, welche eine entscheidende personale Ressource darstellt. 62 Prozent der befragten Jugendlichen gaben an, dass sich die eigene Lernmotivation verschlechtert habe und 46 Prozent der Befragten erlebten eine Verschlechterung im Bereich „Belastung durch schulischen Leistungsdruck“ (Schnetzer & Hurrelmann, 2021, S. 13). Im Vergleich dazu gaben nur 29 Prozent der Jugendlichen, die sich in einer Ausbildung befinden, an, dass sich die „Belastung durch Leistungsdruck“ bei ihnen vergrößert habe (ebd., S. 16).

Ebenfalls wurde in vielen Studien hervorgehoben, dass die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen (vgl. Berger, Schreiner, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Roßnagl & Kraler, 2021; Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020) die Bewältigung des Distanzunterrichtes positiv beeinflusste. Pelikan et al. (2021) stellten fest, dass

„alle Schüler*innen mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind (z. B. selbstständiges Lernen, Zeit- und Aufgabenmanagement, Lernen am Computer, mangelnder Kontakt mit Lehrer*innen und Gleichaltrigen), jene Schüler*innen, die sich selbst als hochkompetent wahrnehmen, [damit jedoch] besser zurechtkommen und weniger Unterstützung benötigen“ (S. 394).

Ältere Studien verweisen ebenfalls darauf, dass Schüler*innen mit einem hohen Leistungsselbstkonzept höhere Anstrengungsbereitschaft zeigen, dadurch ein gezieltes Lernengagement an den Tag legen (vgl. Helmke, 1992) und somit besser mit schulischen Lernsituationen umgehen können.

Zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen Studien im Hinblick darauf, welche Rolle das Geschlecht in Bezug auf die Leistungsbereitschaft bzw. die Lernmotivation während des Distanzunterrichts spielt. Korlat et al. (2021) fanden keine signifikanten Zusammenhänge, wohingegen die Daten aus der Studie von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner und Zierow (2020) darauf verweisen, dass Mädchen

und leistungsstarke Schüler*innen während des Distanzunterrichts mehr Zeit mit schulischen Belangen verbrachten und somit höhere Motivation in der Auseinandersetzung mit schulischen Themen nahegelegt werden kann.

Neben den genannten personalen Ressourcen konnten Studien auch aufzeigen, dass soziale Ressourcen, etwa die Unterstützung durch die Familie (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020; Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021) und Freund*innen (Rathgeb, 2020) bzw. schulische Ressourcen, in Form von Unterstützung durch die Lehrpersonen (Wacker, Unger & Rey, 2020), für die Bewältigung des Distanzunterrichts relevant waren.

2.3 Übertritte und lebensweltliche Veränderungen

Ein besonderes Augenmerk ist im Zusammenhang mit der Bewältigung der pandemiebedingten schulischen Situation auf jene Schüler*innengruppen zu richten, die sich am Übergang in weiterführende Schulen bzw. ins Berufsleben befinden. Übertritte und damit verbundene lebensweltliche Veränderungen sind per se herausfordernd für die Akteure. Auch bei deren Bewältigung spielen personale und soziale Ressourcen eine entscheidende Rolle, wie Filipp (1995) konstatiert. Unter anderem hebt die Autorin das Geschlecht hervor, das Einfluss darauf nehmen kann, welche kritischen Lebensereignisse gehäuft auftreten bzw. wie mit diesen umgegangen wird. Hinsichtlich des Schulübertritts zeigen Studien, dass Mädchen (am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule) den Übergang als bedrohlicher wahrnehmen (vgl. Chung, Elias & Schneider, 1998; Hössl, 2015). Konkret machen sich Mädchen bezüglich potenzieller Leistungsveränderungen bzw. bezogen auf Freundschaften mehr Sorgen, während männliche Befragte sich eher Gedanken über ihre soziale Integration machen (vgl. Berndt & Mekos, 1995).

Soziale Ressourcen wie die Unterstützung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten können ebenso ausschlaggebend für das Unsicherheitsempfinden am Übergang sein (vgl. Knoppick, Dumont, Becker, Neumann & Maaz, 2018). Nach Berger und Fend (2015) lässt sich elterliche Unterstützung in Dimensionen untergliedern, die die Responsivität, das Verständnis sowie das Maß an Streitigkeiten in der Beziehung umfassen. Neben der elterlichen Unterstützung wird auch der Einsatz bzw. die Begleitung des Übertritts durch Lehrpersonen als soziale Ressource zur Bewältigung betrachtet (Bru, Stomes, Munthe & Thuen, 2010). Die Unterstützung durch Lehrpersonen umfasst nach unserem Verständnis das Interesse der Lehrkraft am Fortschritt der Schüler*innen sowie didaktische Maßnahmen, die ergriffen werden, um Schüler*innen in ihrem Lernen zu begleiten.

Unabhängig von der Pandemie können Transitionen Unsicherheit und Angst bei Kindern und Jugendlichen verursachen, insbesondere wenn es um das schulische

Lernen und Leisten an der künftigen Schule geht (vgl. Sirsch, 2000). Hildebrandt (2015, S. 129) zeigt in ihrer Studie zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, dass „Hauptschüler im Vergleich zu Schülern höherer Bildungsgänge die geringsten Herausforderungen und die höchste Bedrohung erlebten“ und vice versa – ein Ergebnis, das sich auch durch Forschungen von Valentin und Wagner (2004) bzw. Finsterwald (2006) bestätigen lässt, wobei zukünftige Hauptschüler*innen im Vergleich zu zukünftigen Gymnasiast*innen die höchste Leistungsangst artikulierten.

Diesbezüglich spielen auch personale Ressourcen wie das Leistungselbstkonzept eine Rolle. Unter diesem Konzept versteht man schulfachunabhängig die Selbstsicht von Schüler*innen „hinsichtlich der Bewältigung von (schwierigen) Aufgaben, wobei der Vergleich mit anderen und die Geschwindigkeit der Aufgabenbewältigung wichtige Kriterien bilden“ (Eder, 2007, S. 59). Roos und Schöler (2013) zeigen in ihren Ausführungen, dass Fähigkeitsselbstkonzepte – auch schulfachabhängig – einen Einfluss auf das Erleben von Übergängen haben können. Philipp (2006) verweist ferner darauf, dass auch die Studien- und Berufswahl dadurch beeinflusst werden kann.

Bezogen auf die Pandemie heben Anger und Sandner (2021) besonders die negativen Folgen für Schüler*innen in Abschlussklassen hervor. So musste etwa eine eigenständige Vorbereitung auf Abschlussprüfungen erfolgen. Zudem führte versäumter Stoff in Abschlussklassen zu erhöhten Belastungen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich das Unsicherheitserleben dieser Übergangsphase durch die Pandemie als „epochal-normiertes Ereignis“ (Filipp, 1995, S. 21) verstärkt.

3 Fragestellungen

Im Hinblick auf die dargelegte Studienlage beleuchtet der vorliegende Beitrag die Situation von Schüler*innen, deren Transition in die Sekundarstufe II in die Zeit der Pandemie fiel. Während sie gerade in ihrem letzten Semester in der Mittelschule dabei waren, sich auf diesen wichtigen Übergang vorzubereiten, musste das Schulsystem pandemiebedingt zuerst auf Distanz- und später auf Wechselunterricht umstellen. Im Zentrum des Interesses stehen mit dieser doppelten Unsicherheitssituation – Übergang in eine neue Schule sowie die völlig neue Situation von Lockdown und Distanzunterricht – verbundene Ängste und Verunsicherungen der Jugendlichen. Einleitend gehen wir sowohl der Frage nach, wie die Jugendlichen ihre Situation während des Distanzunterrichts beschreiben, als auch, wie erfolgreich sie sich bei der Bewältigung der Anforderungen des Lernens zuhause erlebt haben. Wir richten die Aufmerksamkeit auf die Sorgen der Jugendlichen, die mit ihren Erwartungen an die Anforderungen der neuen Schule verbunden sind.

Die zentrale Forschungsfrage dieses Beitrags beschäftigt sich damit, welche Faktoren mit dem Ausmaß an empfundener Unsicherheit in Zusammenhang stehen und

wie sich Schüler*innen, die in die duale Ausbildung wechseln, diesbezüglich von Schüler*innen unterscheiden, die eine weiterführende Schule besuchen werden. Als mögliche Einflussfaktoren werden, ausgehend von der theoretischen Herleitung, Variablen zur Situation während des Lockdowns, *Leistungsselbstkonzept* (vgl. Helmke, 1992) und *Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen* des Distanzunterrichts (Fischer et al., 2020; Berger et al., 2021) sowie zur *Unterstützung durch Lehrpersonen* (Bru et al., 2010) bzw. *Eltern* (Knoppick et al., 2018), berücksichtigt. Ferner werden Faktoren, die generell das Erleben des Übergangs beeinflussen, in das Modell mitaufgenommen. Hierunter fallen die potenzielle *Bedrohung im Leistungsbereich* durch den Wechsel in die neue Schule (Hildebrandt, 2015) sowie Personenvariablen (vgl. Filipp, 1995) wie *Geschlecht*, *Erstsprache* und *Bildung der Eltern*.

4 Methoden

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Studie ist Teil des Projekts „Modellregion Bildung Zillertal“. Dieses durch das Land Tirol geförderte Projekt untersucht neben Fragen der regionalen Schulentwicklung auch typische Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen in einer ländlich-alpinen Region. Insgesamt sind in das Projekt 38 Schulen des Zillertals eingebunden, die fast alle Schulformen des österreichischen Bildungssystems abbilden. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die Befunde der Befragung in der 8. Schulstufe. Die befragten Schüler*innen besuchten alle eine der sieben Mittelschulen des Tals.

Die den Analysen zugrunde liegenden Daten wurden im Kontext einer quantitativen Längsschnittstudie erhoben. Die konkreten Daten dieses Beitrags stammen vom zweiten Erhebungszeitpunkt (T2), der am Ende des Schuljahres 2019/20 (Juli) in die Zeit der Pandemie fiel. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Schüler*innen in der 8. Schulstufe und standen somit unmittelbar vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II.

In Österreich gelten eine Schulpflicht von neun Jahren und eine Ausbildungspflicht bis zum Alter von 18 Jahren. Die Mittelschule endet mit dem 8. Schuljahr. Schüler*innen, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden (Lehre), müssen daher, sofern sie nicht durch andere Umstände bereits neun Schuljahre absolviert haben, ein berufsvorbereitendes Jahr (Polytechnische Schule⁷) bzw. ein weiteres Pflichtschuljahr an einer weiterführenden Schule absolvieren. Neben der dualen

7 Die Polytechnische Schule (PTS) ist eine einjährige, allgemeinbildende Pflichtschule und schließt an die 8. Schulstufe an. Sie fokussiert darauf, Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr (9. Schulstufe) in ihrer Entscheidung für den Einstieg ins Berufsleben (im Sinne einer dualen Berufsausbildung; Lehre) oder für die Fortsetzung eines weiterführenden Bildungswegs (weiterführende mittlere und höhere Schulen) zu unterstützen (vgl. BMBWF, 2021).

Ausbildung gibt es die Möglichkeit, in ein differenziertes System aus mittleren und höheren weiterführenden Schulen zu wechseln, die entweder den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS – 4 Jahre) oder den berufsbildenden mittleren (BMS – 3 Jahre) bzw. höheren Schulen (BHS – 5 Jahre) zugeordnet werden können.

Die Befragung zu T2 wurde im Juli 2020 als Vollerhebung der Schüler*innen der 8. Schulstufe der Region durchgeführt. 234 Schüler*innen haben insgesamt teilgenommen (Rücklaufquote: 75 %). Aufgrund von Covid-19 mussten Kinder und Jugendliche in Österreich von Mitte März bis Mitte Mai 2020 in Form von Distanzunterricht und für den Rest des Schuljahres (bis Mitte Juli 2020) im Wechselunterricht lernen. Die Paper-and-Pencil-Erhebung fand daher zu einem Zeitpunkt statt, zu dem sich die Schüler*innen nach wie vor im Wechselunterricht befanden.

Die Schüler*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung (T2) im Schnitt 14,48 Jahre alt. 54 Prozent der befragten Jugendlichen sind weiblich und 46 Prozent männlich. Neun Prozent der Schüler*innen gaben an, Deutsch nicht als Erstsprache zu sprechen. Die Stichprobe ist in Bezug auf die Zusammensetzung nach Bildungsniveau der Eltern und Erstsprache repräsentativ für die untersuchte Region sowie für andere ländlich-alpine Regionen in Österreich.

4.2 Erhebungsinstrument und methodische Vorgehensweise

Der eingesetzte Fragebogen für Schüler*innen der 8. Schulstufe umfasste neben soziodemografischen Informationen Items zu schulischer und familiärer Unterstützung, personalen Ressourcen, dem Befinden der Schüler*innen und ihrem Erleben des Covid-19-bedingten Distanzunterrichts sowie zum bevorstehenden Übergang in die Sekundarstufe II (zur detaillierten Übersicht der Variablen und zugrundeliegenden Konstrukte vgl. Anhang 1).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden zuerst deskriptive Analysen auf Einzelitembasis zu Ängsten und Unsicherheiten der Schüler*innen im Kontext der Covid-19-Pandemie sowie zu weiteren zentralen Konstrukten des Beitrags präsentiert. Sie dienen der Beschreibung der Situation der Schüler*innen in der Pandemie und illustrieren konkrete Wahrnehmungen der Schüler*innen. Um Einflüsse der verschiedenen Faktoren auf das Ausmaß an empfundener Unsicherheit zu analysieren, wurden lineare multifaktorielle Regressionsmodelle berechnet. Die demografischen Merkmale wurden als Dummy-Variablen aufgenommen, das Bildungsniveau der Eltern fließt aufgrund des Ordinalskalenniveaus in Form von drei Dummy-Variablen (Referenzkategorie max. Pflichtschulabschluss) ein. Aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der Transition zwischen den beiden großen Ausbildungswegen wurde jeweils ein Regressionsmodell je Ausbildungsweg berechnet. Dadurch ist es möglich, nicht nur ein unterschiedliches Ausmaß an Unsicherheit zwischen den

Ausbildungswegen zu identifizieren, sondern auch eventuell unterschiedliche Wirkungsgefüge. Um mögliche Unterschiede in den β -Koeffizienten zwischen den beiden Ausbildungswegen zu ermitteln, wurde eine Multigroup-Analyse in Mplus durchgeführt (Muthén & Muthén, 2017). Die Standardfehler und Konfidenzintervalle wurden dabei mittels des Bootstrapping-Verfahrens geschätzt.

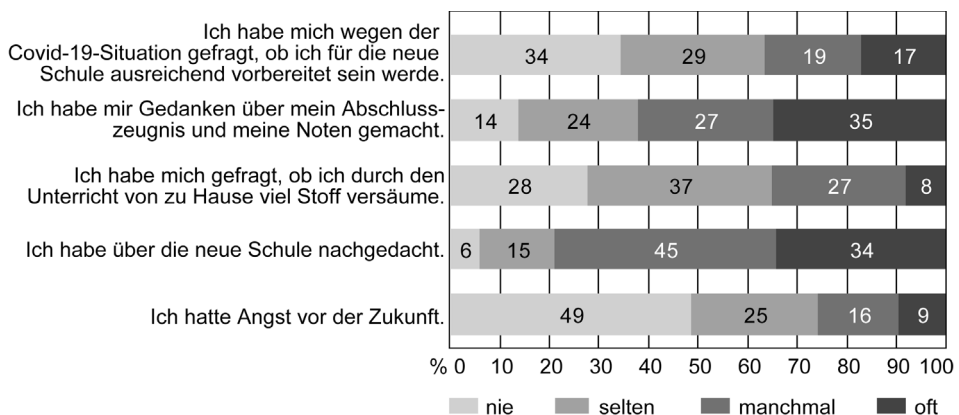
5 Ergebnisse

Im Folgenden beschreiben wir basierend auf unseren Befunden, wie die Schüler*innen ihre aktuelle Situation während des Lockdowns und Distanzunterrichts sowie die Perspektive auf das nachfolgende Schuljahr wahrgenommen haben. Abbildung 1 zeigt, wie sehr sich die Jugendlichen während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 Gedanken über ihre aktuelle und zukünftige schulische Situation gemacht haben.

Die fünf Items zu Ängsten und Unsicherheiten im Kontext der Covid-19-Pandemie waren Teil einer längeren Liste an Items zum Erleben des Distanzunterrichts. Diese wurde mit der Frage eingeleitet, wie oft bestimmte Aspekte bei den Schüler*innen in der Zeit des Lockdowns vorgekommen sind. Aufgrund dieser Einbettung kann davon ausgegangen werden, dass das geäußerte Unsicherheitsempfinden sehr eng mit der pandemiebedingten Situation verbunden ist.

Wie erwähnt, stand der Übergang in eine neue Schule oder Ausbildung für die Befragten unmittelbar bevor. Besonders oft haben sich die Jugendlichen Gedanken

Abb. 1: Wahrgenommene Unsicherheiten und Ängste bezogen auf die schulische Zukunft im Kontext der Covid-19-Pandemie

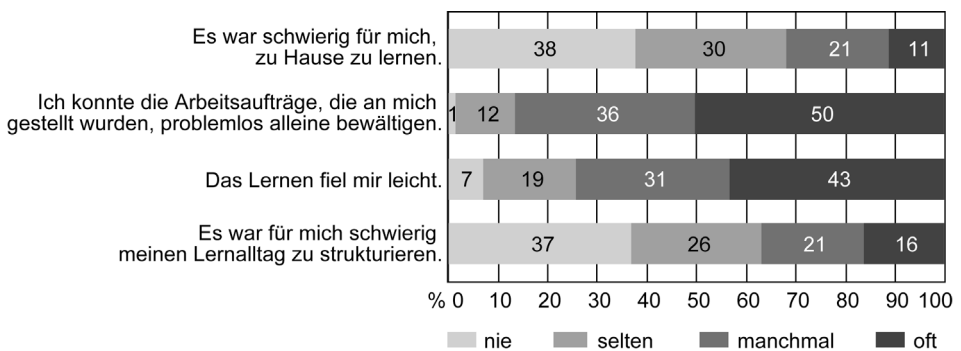


Quelle: eigene Darstellung

über ihr Abschlusszeugnis sowie die neue Schule gemacht. Mehr als ein Drittel haben sich über diese beiden Themen *oft* Gedanken gemacht. Die von der Politik sowie medial sehr stark diskutierte Frage nach versäumtem Stoff durch das Lernen zu Hause hat die Schüler*innen weniger stark beschäftigt. Dies war nur für 8 Prozent der Schüler*innen *oft* Thema. *Oft* allgemein Angst vor der Zukunft gehabt zu haben, berichten nur 9 Prozent der Schüler*innen. Für fast die Hälfte war das kein Thema in der Zeit des ersten Lockdowns.

Insgesamt berichten die Schüler*innen zwar davon, mit den Anforderungen gut zurechtgekommen zu sein, allerdings konnten auch individuelle Unterschiede festgestellt werden (vgl. Abb. 2). So liegt der Anteil an Lernenden, die nach eigener Wahrnehmung problemlos mit diesen Anforderungen zurechtgekommen sind, in Bezug auf alle Items bei deutlich über einem Drittel: Zwischen 37 und 50 Prozent berichten davon, dass es *nie* schwierig gewesen sei, zu Hause zu lernen oder den Lernalltag zu strukturieren bzw. dass ihnen das Lernen *oft* leichtfiel und sie die Arbeitsaufträge, die an sie gestellt wurden, *oft* allein bewältigen konnten. Auf der anderen Seite stehen Schüler*innen, für die das Lernen zu Hause nach eigener Wahrnehmung *oft* schwierig war (11%) oder die das Strukturieren des Lernens zu Hause *oft* als Herausforderung erlebten (16%).

Abb. 2: Selbsteinschätzung der Schüler*innen zur Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts

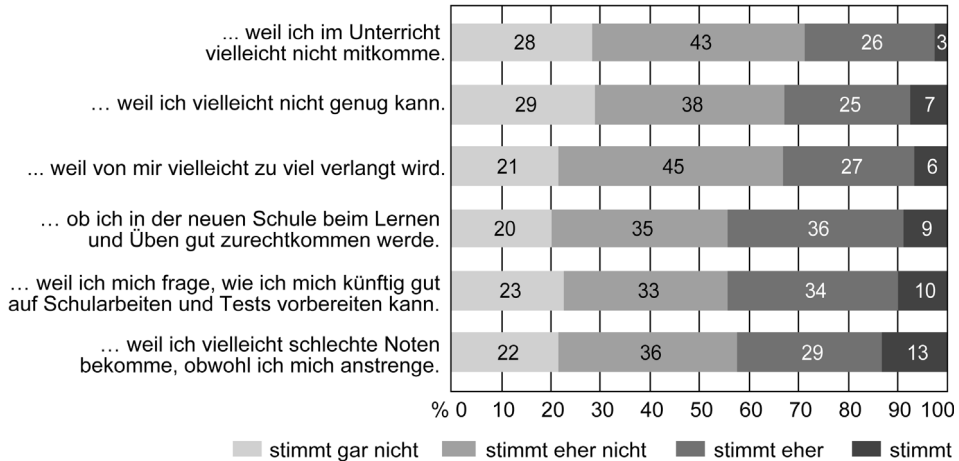


Quelle: eigene Darstellung

Neben der zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung aktuellen Situation von Distanzunterricht, schulischem Wechselunterricht und der Einschränkung von Kontakten aufgrund des Lockdowns haben sich die befragten Schüler*innen Sorgen bzgl. der Leistungsanforderungen der neuen Schule gemacht (vgl. Abb. 3). Zwischen knapp 30 und etwa 45 Prozent *stimmen* zumindest *eher zu*, sich Sorgen darüber gemacht zu haben, mit den Anforderungen der zukünftigen Schule nicht zurechtzukommen.

Abb. 3: Sorgen der Jugendlichen, den Leistungsanforderungen der zukünftigen Schule nicht gewachsen zu sein

Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehen werde, mache ich mir Sorgen, ...



Quelle: eigene Darstellung

Die Angaben zu empfundenen Unsicherheiten und Ängsten während des pandemiebedingten Distanzunterrichts sowie dem bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe II bzw. das berufsvorbereitende Jahr oder eine Lehre variieren sehr stark in Abhängigkeit von der zukünftigen Ausbildung (vgl. Abb. 4). Für Schüler*innen, die eine duale berufliche Ausbildung anstreben, ist der Übergang mit einem geringeren Ausmaß an Unsicherheiten verbunden. Das betrifft die beiden ersten Gruppen in Abbildung 4:

- 1) PTS: Schüler*innen, die im folgenden Schuljahr den Besuch einer Polytechnischen Schule planen;
- 2) Lehre: Jugendliche, die unmittelbar nach Abschluss der Mittelschule in die duale Ausbildung einsteigen.

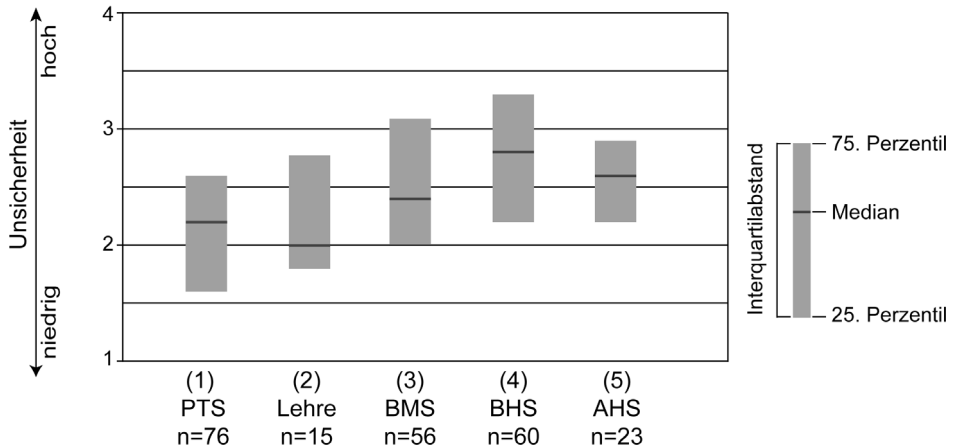
Schüler*innen, die in weiterführende Schulen wechseln werden, machen sich häufiger bzw. mehr Gedanken, insbesondere unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, über den bevorstehenden Wechsel sowie darüber, ob sie den Anforderungen gewachsen sind. Das betrifft die drei weiteren Gruppen in Abbildung 4 auf der folgenden Seite, insbesondere Schüler*innen, die eine maturaführende Schule⁸ anstreben:

⁸ Unter maturaführenden Schulen versteht man Schulformen, in welchen Schüler*innen die Möglichkeit haben, am Ende der 12. bzw. 13. Schulstufe die Matura (das Abitur) abzulegen.

- 3) berufsbildende mittlere Schule (BMS – keine Matura);
- 4) berufsbildende höhere Schule (BHS – Matura);
- 5) allgemeinbildende höhere Schule (AHS – Matura).

Zwischen diesen beiden grundsätzlichen Arten von Ausbildungswegen wird in der Folge in den Analysen unterschieden: Ausbildungsweg „Lehrberuf“ (Polytechnische Schule oder Lehre) und Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ (BMS, BHS oder AHS). Sie unterscheiden sich nicht nur – wie auf Basis der vorliegenden Daten zu beobachten ist – in Bezug auf das Ausmaß an Unsicherheit. Unterschiede können auch in den Umständen, durch die die Transition geprägt ist, festgemacht werden. Aufgrund des unterschiedlichen Bedingungsgefüges für das Erleben und Bewältigen des Übergangs in diesen beiden Ausbildungswegen wird die folgende Analyse getrennt für diese beiden Gruppen von Schüler*innen durchgeführt.

Abb. 4: Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit abhängig vom gewählten Ausbildungsweg für die Sekundarstufe II



Quelle: eigene Darstellung

Um das unterschiedliche Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit in der Phase des Distanzunterrichts zu erklären, wurden – getrennt für die beiden Ausbildungswege der Sekundarstufe II – Regressionsmodelle berechnet.

Insgesamt können für beide Ausbildungswege – „Lehrberuf“ und „weiterführende Schule“ – statistisch signifikante Regressionsmodelle berechnet werden, die Varianzaufklärung ist jedoch für den Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ mit 33,2 Prozent deutlich höher als für den Ausbildungsweg „Lehrberuf“ (19,3%). In Tabelle 1 sind die Ergebnisse aus den Regressionsanalysen dargestellt.

Tab. 1: Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unsicherheit und familiären und individuellen Faktoren (getrennt nach den für die Sekundarstufe II gewählten Ausbildungswegen)

	Ausbildungsweg „Lehrberuf“	Ausbildungsweg „weiterführende Schule“
	β	β
Geschlecht (Mädchen)	,16	,39***
Erstsprache (Deutsch)	-,06	-,14
Bildung der Eltern (Berufsbildung)	,10	,08
Bildung der Eltern (Matura)	,08	,10
Bildung der Eltern (Universität o.Ä.)	,02	-,00
Leistungsselbstkonzept	-,05	,24***
Bewältigung des Distanzunterrichts	-,22*	-,27**
Vertrauen und Unterstützung durch Eltern	-,11	,03
Unterstützung durch Lehrpersonen	,16	,09
Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der neuen Schule	,36**	,30***
N	86	137
F-Wert	3,036**	7,754***
R ²	0,193	0,332

Anm.: Eingetragen sind die standardisierten β -Koeffizienten aus getrennt berechneten Regressionsmodellen je Ausbildungsweg. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Quelle: eigene Darstellung

Der sozioökonomische Hintergrund der Familie, gemessen durch die höchste Ausbildung der beiden Elternteile, erweist sich für beide Ausbildungswege als nicht relevant für das Ausmaß an empfundener Unsicherheit, ebenso wie auch die Erstsprache der Jugendlichen. Dabei ist anzumerken, dass die Gruppe der Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, in der untersuchten Region klein ist (9%) und deshalb auch in unserer Stichprobe nur eine kleine Gruppe umfasst.

Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an wahrgenommener Unsicherheit und dem Geschlecht sind ausschließlich bei jenen Schüler*innen festzumachen, die sich für eine weiterführende Schule entschieden haben (die Differenz zwischen den β -Koeffizienten der beiden Ausbildungswege ist statistisch nicht signifikant). Während sich beim Ausbildungsweg „Lehrberuf“ Mädchen und Jungen in Bezug auf die Unsicherheit nicht signifikant unterscheiden, äußern die Mädchen des Ausbildungswegs „weiterführende Schule“ deutlich mehr Unsicherheit in Bezug auf ihre Zukunft als die Jungen aus dieser Gruppe (Details dazu finden sich in Abb. 5 auf Seite 115).

Wie gut die Jugendlichen nach eigenem Ermessen mit den selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 zurechtgekommen sind, hat wesentliche Auswirkungen darauf, wie unsicher sie sich in Bezug auf ihre Zukunft zeigen. Jugendliche, die sich im Distanzunterricht erfolgreich erlebt haben, weisen im Schnitt ein geringeres Ausmaß an Unsicherheitsempfinden auf. Dies gilt für alle Schüler*innen unabhängig davon, für welchen Ausbildungsweg sie sich entschieden haben.

Das Leistungsselbstkonzept der Jugendlichen ist nur im Modell der Gruppe „schulische Ausbildung“ von Bedeutung. Die β -Koeffizienten der beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant ($p < .01$). In der Gruppe „schulische Ausbildung“ zeigt sich der interessante Sachverhalt, dass die wahrgenommene Unsicherheit bei höherem Leistungsselbstkonzept größer ist.

Weder die Unterstützung durch Eltern noch jene durch die Lehrpersonen erweisen sich in den Regressionsmodellen als signifikant. Das bedeutet, dass das Ausmaß an Vertrauen und Unterstützung im Erziehungsverhalten der Eltern sowie das allgemeine Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen (jeweils aus der Perspektive der Schüler*innen) keine Erklärungskraft für das Ausmaß empfundener Unsicherheiten aufweisen, die über die Wirkung der anderen im Modell berücksichtigten Faktoren hinausgeht. Dies gilt für beide Ausbildungswege.

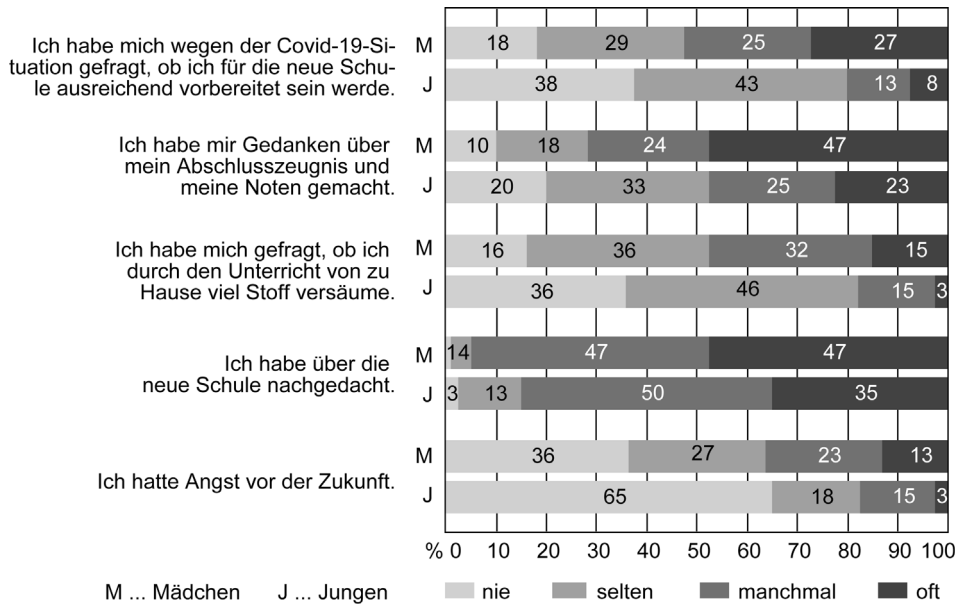
Als letzter Faktor in den Regressionsmodellen erweisen sich konkrete Sorgen über erwartete Anforderungen der zukünftigen Schule im Leistungsbereich als Prädiktor dafür, dass sich Jugendliche vermehrt Gedanken über ihre schulische Zukunft und negative Konsequenzen aus der Phase des Distanzunterrichts vor dem Übergang machen. Je mehr sich Schüler*innen Sorgen darüber machen, den Anforderungen der zukünftigen Schule eventuell nicht gewachsen zu sein, desto mehr haben sie auch in der Zeit des Lockdowns darüber nachgedacht, ob das Lernen zu Hause zu schulischen Nachteilen für sie führen könnte.

Abschließend wird in Abbildung 5 auf der folgenden Seite der im Regressionsmodell gezeigte Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der wahrgenommenen Unsicherheit für den Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ dargestellt. Die Mädchen, die einen schulischen Ausbildungsweg einschlagen, haben sich in den Wochen des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 vor dem Wechsel in die Sekundarstufe II deutlich öfter Gedanken über ihre aktuelle Situation, verbunden mit möglichen Konsequenzen für ihre unmittelbare schulische Zukunft, gemacht als die Jungen aus dieser Gruppe.

Das zeigt sich grundsätzlich bei allen Items der Skala. Besonders deutlich ist der Unterschied jedoch bezüglich der Gedanken darüber, ob die Jugendlichen für die neue Schule ausreichend vorbereitet sein würden, über eventuell versäumten Stoff

und Zukunftsängste ganz allgemein. Fünfmal mehr Mädchen haben *oft* über versäumten Stoff nachgedacht, als das bei den Jungen der Fall war. Mehr als ein Viertel der Mädchen gibt an, während des Lockdowns *oft* darüber nachgedacht zu haben, ob sie für die neue Schule ausreichend vorbereitet sein würden, im Vergleich zu 8 Prozent bei den Jungen.

Abb. 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf wahrgenommene Unsicherheiten bei Jugendlichen mit schulischem Ausbildungsweg für die Sekundarstufe II



Quelle: eigene Darstellung

6 Diskussion

Die präsentierten Ergebnisse geben erste Einblicke in die Situation von Schüler*innen, die nach dem ersten Lockdown in weiterführende Schulen oder eine duale Ausbildungsschiene übertraten. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf eine in besonderer Weise von der Pandemie betroffene Gruppe gerichtet. Mittels des gewählten Zugangs sind wir der Frage nachgegangen, welche Faktoren mit dem Ausmaß an empfundener Unsicherheit zusammenhängen und inwieweit sich Schüler*innen mit unterschiedlicher Ausbildungswahl unterscheiden.

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass der Übertritt in die nachfolgende Schule für die Jugendlichen der Abschlussklassen der Mittelschule in der Zeit von Lockdown und Distanzunterricht ein wichtiges Thema war. Dass Schüler*innen in Abschlussklassen

vermehrt an die neue Schule denken, ist pandemie-unabhängig (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2016). Dass jedoch ergänzend dazu über ein Drittel (35%) der Schüler*innen sich *manchmal* oder *oft* Gedanken darüber gemacht haben, ob sie durch den Distanzunterricht Stoff versäumt haben, lässt vermuten, dass die Pandemie einen unsicherheitsverstärkenden Effekt auf die Abschlusschüler*innen hatte. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Jugendlichen im ersten Lockdown nur zu einem geringen Prozentsatz (9%) *oft* Angst vor der Zukunft hatten. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien (vgl. Baier & Kamenowski, 2021) und könnte damit zusammenhängen, dass zum Erhebungszeitpunkt (Anfang Juli 2020) noch nicht absehbar war, wie die weitere pandemische Entwicklung sein würde; alle Zeichen deuteten damals auf eine Entspannung im Sommer und einen regulären Schulbetrieb im Herbst hin.

Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass jene Gruppen eine höhere Bedrohung empfinden bzw. Leistungsangst äußern, die auf mittlere oder höhere weiterführende Schulen wechseln werden. Es zeigen sich zwischen Jugendlichen je nach gewähltem weiterem Bildungsweg „Lehre“ oder „weiterführende Schule“ deutliche Unterschiede im Erleben von Unsicherheiten im Kontext von Distanzlernen und Übergang. Schüler*innen, die planen, eine Lehre zu beginnen bzw. das berufsvorbereitende Jahr zu absolvieren, sind von weniger Unsicherheit empfinden betroffen als Schüler*innen, die vorhaben, eine weiterführende Schule zu besuchen. Damit kehren sich Befunde zum Übergang zwischen Grundschule und Hauptschule bzw. Gymnasium um (Hildebrandt, 2015; Valentin & Wagner, 2006).

Diese Unterschiede sind vor dem Hintergrund des Ausmaßes an Veränderungen, das mit dem Wechsel in die Sekundarstufe II einhergeht, zu interpretieren. Beim Besuch des berufsvorbereitenden Jahres sind die zukünftigen Mitschüler*innen größtenteils bekannt und die Schulen in geografischer Nähe zum Wohnort. Die weiterführenden Schulen liegen größtenteils außerhalb des Tals und bringen mehr Unbekanntes mit sich – sowohl was die geografische Lage und den Schulweg angeht, als auch in Bezug auf das Verhältnis von bekannten und neuen Gesichtern und die Schulkultur in der neuen Schule. Insofern ist davon auszugehen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungswegen „Lehre“ und „weiterführende Schule“ nicht allein durch die Situation der Pandemie bedingt sind, sondern durch diese eventuell verstärkt und sichtbar gemacht wurden.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Transition wurde die zentrale Forschungsfrage, welche Faktoren das Ausmaß an Unsicherheit beeinflussen, getrennt für die beiden Ausbildungswege analysiert. Dabei zeigen sich in Teilen Ähnlichkeiten in den Effekten einiger Faktoren und in Teilen deutliche Unterschiede. Als relevante Einflussfaktoren auf das Ausmaß an empfundener Unsicherheit erweisen sich für beide Ausbildungswege erwartungskonform die Bewältigung des Distanzunterrichts und die Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der neuen Schule.

Je erfolgreicher sich die Jugendlichen selbst in der Zeit des Distanzunterrichts erlebt haben, desto weniger Ängste verbinden sie mit dem Wechsel in die neue Schule. Darüber hinaus spielt die Erwartung der Jugendlichen an die Leistungsanforderungen der neuen Schule eine Rolle dafür, wie sehr sie befürchten, durch die Umstände der Pandemie dem Wechsel nicht gewachsen zu sein.

Dabei stehen die beiden Konstrukte – Unsicherheitswahrnehmen während des Distanzlernens und wahrgenommene Bedrohungen im Leistungsbereich in der zukünftigen Schule – in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. So ist davon auszugehen, dass die Erwartung, dass die zukünftige Schule hohe Anforderungen im Leistungsbereich stellen wird, dazu führt, dass Schüler*innen sich eher Gedanken darüber machen, ob in der Zeit davor (im konkreten Fall während des pandemiebedingten Distanz- und des Wechselunterrichts) genug gelernt wird. Gleichzeitig kann die Wahrnehmung, dass der Distanzunterricht vielleicht weniger ertragreich ist, dazu führen, sich Gedanken darüber zu machen, ob man den Anforderungen der zukünftigen Schule gewachsen sein wird.

Bezogen auf soziale Ressourcen hatten bei beiden Ausbildungswegen weder die Unterstützung der Eltern noch jene der Lehrkräfte einen Einfluss auf das Unsicherheitsempfinden. Im Zusammenhang mit Übergangentscheidungen zeigen andere Studien zwar, dass die Unterstützung bzw. der Einfluss von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an der Nahtstelle zur beruflichen Bildung sehr wohl relevant ist (Neuenschwander, 2008), jedoch hat sie – anders als an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe (vgl. Knoppick et al., 2018) – keinen Einfluss auf das (Unsicherheits-) Erleben durch die Jugendlichen. Eine mögliche Begründung liegt für uns im Alter der befragten Schüler*innen und einer damit einhergehenden gesteigerten Autonomie (Berger & Fend, 2005).

Unterschiede im Bedingungsgefüge, das mit dem Unsicherheitsempfinden in Zusammenhang steht, zeigen sich abhängig vom Ausbildungsweg insbesondere bezogen auf das Leistungsselbstkonzept sowie tendenziell bezüglich des Geschlechtes. Nur beim Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ stehen das Leistungsselbstkonzept und das Geschlecht im Zusammenhang mit dem Ausmaß an Unsicherheit. Mädchen, die für die Sekundarstufe II eine schulische Ausbildung gewählt haben, empfinden im Schnitt ein höheres Maß an Unsicherheit als die Jungen. Eine Begründung könnte in geschlechtsspezifischen Unterschieden zum Ausmaß empfundener und geäußerter Befürchtungen und Unsicherheiten (z.B. Robichauda, Dugas & Conway, 2002) liegen, welche mit genderstereotypen Rollenerwartungen, gesellschaftlichen Geschlechterrollen oder der Tendenz zur stärkeren Internalisierung von Problemen durch Frauen erklärt werden (ebd.).

Mit steigendem Leistungsselbstkonzept geht im Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ zudem im Schnitt ein höheres Unsicherheitsempfinden einher. Dies könn-

te damit zusammenhängen, dass ein hohes Leistungsselbstkonzept oft auch mit hohen Erwartungen an sich selbst verbunden ist, was wiederum eine größere Unsicherheit bedingen könnte. Hierin bestätigen unsere Ergebnisse jene von Schnetzer und Hurrelmann (2021). Nachvollziehbar ist, dass gerade Schüler*innen, die einen Wechsel in eine maturaführende Schule anstreben, ein besonderes Unsicherheitsempfinden bezogen auf ihre Leistung aufweisen. Um auf den gewählten Schulen bestehen zu können, bedarf es einer konstant guten Leistung, und etwaige Versäumnisse durch den pandemiebedingten Distanzunterricht müssen von ihnen dort eher kompensiert werden als von Schüler*innen im berufsvorbereitenden Jahr (dort wird vielfach Stoff der Sekundarstufe I wiederholt).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schüler*innen an Übergängen im Schulsystem in Zeiten der Pandemie besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Hier kumulieren verschiedene potenzielle Quellen für Unsicherheit: Unsicherheiten, die mit dem Unbekannten des Übergangs selbst und der neuen Schule zusammenhängen; Unsicherheiten, die aus der neuen Situation von Lockdown und Distanzunterricht entstehen; und die Kombination daraus. So bekommen (auch durchaus durch die mediale Diskussion befeuerte) Bedenken zum eigenen Lernfortschritt während des Distanzunterrichts im Kontext des Wechsels in eine neue Schule ein höheres Gewicht.

7 Limitation und Ausblick

Die zugrundeliegenden Daten stammen aus einer Erhebung in einer ländlich-alpinen Region. Die hier betrachteten Übertrittserfahrungen sind entsprechend von spezifischen regionalen Faktoren geprägt und die Ergebnisse im Kontext dieser zu lesen.

Wie erwähnt stammen die vorgestellten Daten aus einer Längsschnitterhebung, im Zuge derer auch im Schuljahr 2020/21 eine Erhebung (nach dem Übergang) durchgeführt wurde. Erste Analysen dieser Daten zeigen, dass das Unsicherheitsempfinden stark zugenommen hat und sich die Situation der Jugendlichen in den neuen Schulen, unter anderem auch bedingt durch noch massivere Restriktionen (sehr lange Phasen des Distanzunterrichts; kaum direkten Kontakt zu neuen Klassenmitgliedern und Lehrpersonen etc.) deutlich zugespitzt hat. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, Jugendliche, die sich an Übergängen befinden, zu begleiten und entsprechende Unterstützungsstrukturen zu schaffen. Die vorliegende Studie gibt Anhaltspunkte dafür, dass es sich bei Jugendlichen an Übergängen um eine in spezieller Weise von der Pandemie und ihren Folgen betroffene Gruppe handelt. Zukünftige Forschungsarbeiten im Kontext der Pandemieforschung sollten daher Jugendliche an Übergängen des Schulsystems vermehrt in den Blick nehmen und die Befundlage zu leistungsstärkeren Schüler*innen, sowie im Besonderen zu leistungsstarken Mädchen, weiter ausbauen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., & Sandner, M. (2020). Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge. *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 3–7. Zugriff am 01.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/-DocDL/sd-2020-09-anger-sandner-et-al-corona-generation-ohne-zukunft.pdf>.
- Baier, D., & Kamenowski, M. (2021). *Jugend in Zeiten der Covid19-Pandemie: Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung von Jugendlichen im Kanton Zürich*. Zugriff am 01.07.2021. Verfügbar unter: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/22094/3/2021_Baier-Kamenowski_Jugend-in-Zeiten-der-Covid19-Pandemie.pdf.
- Berger, F., & Fend, H. (2005). Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (1), 8–21. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5663.
- Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., & Kraler, C. (2021). Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 12:701255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255>
- Berndt, T., & Mekos, D. (1995). Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 123–142. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0501_6
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2021). *Polytechnische Schule*. Zugriff am 29.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/pts.html>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology*, 36, 83–101. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Dohmen, D., Hurrelmann, K., & Yelubayeva, G. (2021). *Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Vol. 20. Innsbruck: Studienverlag.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselfkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 65–72. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.65>
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang. Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs auf weiterführende Schulen*. Berlin: Logos.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbst-reguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Forell, M., Matthes, P., & im Brahm, G. (2021). Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise. Eine explorative Studie zu Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm

- (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 261–278). Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, J. (2015). *Das Erleben von Herausforderung und Bedrohung am Grundschulübergang. Analysen zu Validität, Leistungsentwicklung und Ressourcen*. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/7389/Hildebrandt_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Hössl, C. (2015). Der Einfluss der Bindung auf den bevorstehenden Schulübertritt. *Re&E-SOURCE*, 4, 31–44.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48 (3). <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000152>
- Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12, 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Krause, S. (2021). Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889-06>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kind-sein_Corona_Erste_-Ergebnisse.pdf. 22/01/21.
- Muthén & Muthén (2017). *Mplus Version 8 User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135–154). Zürich: LIT-Verlag.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M., & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während und nach der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world_9789264006416-en.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The Role of Self-regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). *Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule* (Die Deutsche

- Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Rathgeb, T. (2020). JIMplus 2020. *Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Zugriff am 04.08.2021. Verfügbar unter: http://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf.
- Robichauda, M., Dugas, M. J., & Conway, M. (2002). Gender Differences in Worry and Associated Cognitive-behavioral Variables. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 501–516. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00237-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00237-2)
- Roos J., & Schöler, H. (2013) Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes durch den Übergang. In: J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie* (S. 121–152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93269-9_5
- Rößler, L., & Kraler, C. (2019). 2. Zwischenbericht Modellregion Bildung Zillertal. Universität Innsbruck. Zugriff am 15.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.mbz-tirol.at/2020/12/02/2-zwischenbericht/>.
- Schnetzer, S., Herczeg, H., Hurrelmann, K., & Leibovici-Mühlberger, M. (2020). *Jugend und Corona in Österreich: Junge Österreicher im Lockdown und Wege aus der Corona-Krise. Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Österreicher 2021“*. Kempten: DATAJOCKEY.
- Schnetzer, S., & Hurrelmann, K. (2021). *Jugend und Corona. Wie rücksichtsvoll verhalten sich die jungen Generationen? Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Deutsche 2021“*. Kempten: DATAJOCKEY.
- Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., Berger, F., & Kraler, C. (2020). *MoBiZi – Schüler*innen-Befragung 2020 (8. Schulstufe). Bewältigung des Distanzunterrichts während COVID-19 in der Modellregion Bildung Zillertal*. Universität Innsbruck.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Valentin, R., & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (1), 52–68.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>.

Livia Jesacher-Rößler, Mag. Ph. D., geb. 1987, Projektmitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
E-Mail: livia.roessler@uibk.ac.at

Claudia Schreiner, Ass.-Prof. Mag. Dr., geb. 1973, Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck

Fred Berger, Univ.-Prof. Dr., geb. 1963, Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Generationenverhältnisse und Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft, Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck

Christian Kraler, Univ.-Prof. Dr., geb. 1972, Professor für LehrerInnenbildung und Lernforschung am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck

Susanne Roßnagl, Mag. Dr., geb. 1973, Universitätsassistentin (Post-Doc) am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: susanne.rossnagl@uibk.ac.at

Wolfgang Hagleitner, Mag. geb. 1966, Universitätsassistent (Prä-Doc) am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

E-Mail: wolfgang.hagleitner@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft, Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck, Österreich

Anhang: Übersicht der Variablen und zugrundeliegenden Konstrukte

Variablen und Konstrukte	Beschreibung	Eigenschaften
Demografische Informationen	Geschlecht	N = 234
	Erstsprache: Deutsch und ggf. andere Sprachen/ausschließlich andere Sprachen als Deutsch	N = 234
	Bildung der Eltern: höchster Formalabschluss der beiden Elternteile in vier Ausprägungen: maximal Pflichtschulabschluss, berufliche Ausbildungen auf mittlerem Formalniveau, Schule mit Maturaabschluss, universitäre und vergleichbare Abschlüsse	N = 232
Für die Sekundarstufe II gewählter Ausbildungsgang	Der Ausbildungsweg „Lehrberuf“ umfasst Schüler*innen, die direkt in die duale Ausbildung einsteigen werden, sowie Schüler*innen, die im Übergang von Mittelschule zur Lehre eine Polytechnische Schule besuchen werden; der Ausbildungsweg „weiterführende Schule“ umfasst berufsbildende mittlere und höhere sowie allgemeinbildende höhere Schulen.	N = 230
Skala „Wahrgenommene Unsicherheiten und Ängste bezogen auf die schulische Zukunft im Kontext der COVID-19-Pandemie“	Die Skala wurde in der ersten Phase des Distanzunterrichts von den Autor*innen selbst entwickelt. Sie besteht aus fünf Items, die Abb. 1 entnommen werden können.	N = 233; $\alpha = .75$
Skala „Bewältigung der selbstregulatorischen Anforderungen des Distanzunterrichts“	Die Skala besteht aus 4 Items, die Abb. 2 entnommen werden können (Scheiner et al., 2020).	N = 233; $\alpha = .79$
Skala „Sorgen bzgl. Leistungsanforderungen der zukünftigen Schule“	Die sechs Items der Skala (eigene Entwicklung angelehnt an Sirsch, 2000) messen das Ausmaß an von den Schüler*innen antizipierter Bedrohung im Leistungsbereich durch die zukünftige Schule. Die Itemtexte sind in Abb. 3 nachzulesen.	N = 231; $\alpha = .89$
Skala „Leistungsselbstkonzept“	Die Skala (Eder, 2007) misst das schulische Selbstkonzept bezogen auf die Leistung und wurde aus sieben Items gebildet (z. B. „Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen.“).	N = 234; $\alpha = .88$
Skala „Vertrauen und Unterstützung durch die Eltern“	Die Skala (Berger & Fend, 2005) misst die von den Schüler*innen wahrgenommene Responsivität (Verständnis, Vertrauen und Feinfühligkeit) der Eltern und besteht aus acht Items, jeweils vier für Mutter bzw. Vater.	N = 232; $\alpha = .89$
Skala „Unterstützung durch Lehrpersonen“	Die Skala (Teacher Support, angelehnt an OECD, 2004) besteht aus fünf Items und misst das von den Schüler*innen wahrgenommene allgemeine Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen der Schule.	N = 234; $\alpha = .77$