

«Befragung von Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern»

Ergebnisbericht

Anja Gebhardt

Han Sam Quach

Michael Beck

15. März 2021





Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Bemerkungen zur vorliegenden Studie	9
2	Methodisches Vorgehen	10
2.1	Beschreibung der Datenerhebung	10
2.2	Beschreibung der befragten Kantonsschüler*innen	11
2.3	Beschreibung der Datenauswertung	14
3	Bildungs- und Berufsziele	16
4	Schwerpunktfach und Fächerangebot	20
4.1	Wahl des Schwerpunktfaches	20
4.2	Fächerangebot an der Schule	27
4.3	Matura-Navigator und Kanti-Navigator	29
5	Schule, Lehrpersonen und Klasse	30
5.1	Einschätzungen zur Schule und zur Klasse	30
5.2	Einschätzungen zu den Lehrpersonen	33
5.3	Rollen von Lehrpersonen	36
6	Ausserschulische und schulische Belastung	40
6.1	Ausmass der ausserschulischen Belastung	40
6.2	Ausserschulische Belastungsfaktoren	41
6.3 6.4	Ausmass der schulischen Belastung Ausmass der schulischen Belastung in verschiedenen Semestern	44 49
6.5	Schulische Belastungsfaktoren	57
7	Belastungsgrenzen – Präsenz- und Arbeitszeiten	74
7.1	Tatsächliche, ideale und maximale Präsenzzeit in der Schule	74
7.2	Tatsächliche, ideale und maximale Arbeitszeit für die Schule	84
7.3	Zusammenhänge zwischen Präsenz- und Arbeitszeit	100
8	Szenarien für das Gymnasium der Zukunft	104
8.1	Zeitpunkt der Maturaprüfungen	104
8.2	Dauer der gymnasialen Ausbildung	107
9	Herausforderungen	110
9.1	Herausforderungen in den privaten Lebenswelten der	
	Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler	110
9.2	Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten der	440
	Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler	119



10	Mitbestimmung	12/		
10.1	Ausmass der Mitbestimmung in verschiedenen Kontexten	127		
10.2	Ausmass der Mitbestimmung im schulischen Kontext	128		
10.3	Wunsch zur Mitbestimmung im schulischen Kontext			
11	Politik und Demokratie	132		
11.1	Politisches Interesse der Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler			
	sowie von deren Eltern	132		
11.2				
11.3	Politische Kompetenzen	136		
11.4	Einstellungen zur Demokratie	140		
12	Wertorientierungen	141		
13	Berufsbezogene Präferenzen	143		
14	Sorgen und Ängste	145		
15	Wohlbefinden	148		
16	Wahrnehmungen zur ausserordentlichen Lage infolge der Corona-Pandemie	154		
16.1	Ausmass der ausserschulischen Belastung infolge der Corona- Pandemie	154		
16.2	Vorzüge und Nachteile der ausserordentlichen Lage im	104		
	ausserschulischen Bereich	155		
16.3	Ausmass der schulischen Belastung infolge der Corona-Pandemie	158		
16.4	Vorzüge, Nachteile und Verbesserungspotenziale hinsichtlich des Fernunterrichts	159		
17	I iteraturverzeichnis	164		



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gewähltes Schwerpunktfach.	12
Abbildung 2: Gewähltes Ergänzungsfach.	13
Abbildung 3: Belegtes Ergänzungsfach.	13
Abbildung 4: Bildungsaspirationen.	16
Abbildung 5: Sicherheit bezüglich der Bildungsziele.	19
Abbildung 6: Sicherheit bezüglich der Berufsziele.	19
Abbildung 7: Schwierigkeit bei der Wahl des Schwerpunktfaches.	20
Abbildung 8: Einflussfaktoren auf die Wahl des Schwerpunktfaches.	21
Abbildung 9: Zufriedenheit mit der Schwerpunktfachwahl (1. und 2. Klassenstufe).	24
Abbildung 10: Zufriedenheit mit der Schwerpunktfachwahl (3. und 4. Klassenstufe).	24
Abbildung 11: Zufriedenheit mit Schwerpunkt – Unterschiede nach Schwerpunktfach (1. und 2. Klassenstufe).	26
Abbildung 12: Zufriedenheit mit Schwerpunktfach – Unterschiede nach Schwerpunktfach (3. und 4. Klassenstufe).	26
Abbildung 13: Bekanntheitsgrad Matura-Navigator bzw. Kanti-Navigator.	29
Abbildung 14: Einschätzungen zur Schule und zur Klasse.	31
Abbildung 15: Bedeutsamkeit der Schulfächer.	32
Abbildung 16: Bedeutsamkeit der Schulfächer – Unterschiede nach Klassenstufe.	33
Abbildung 17: Einschätzungen zu den Lehrpersonen.	34
Abbildung 18: Rollen von Lehrpersonen.	36
Abbildung 19: Rollen von Lehrpersonen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 2).	38
Abbildung 20: Rollen von Lehrpersonen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 2).	39
Abbildung 21: Ausmass der ausserschulischen Belastung.	40
Abbildung 22: Ausserschulische Belastungsfaktoren.	42
Abbildung 23: Ausmass der schulischen Belastung.	44
Abbildung 24: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach Geschlecht.	46
Abbildung 25: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach Migrationshintergrund.	47
Abbildung 26: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität.	48
Abbildung 27: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern.	49
Abbildung 28: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Geschlecht.	. 51



Abbildung 29: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (1. und 2. Semester).	55
Abbildung 30: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (3. und 4. Semester).	55
Abbildung 31: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (5. und 6. Semester).	56
Abbildung 32: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (7. und 8. Semester).	56
Abbildung 33: Schulische Belastungsfaktoren.	58
Abbildung 34: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 1 von 3).	62
Abbildung 35: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 2 von 3).	63
Abbildung 36: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 3 von 3).	64
Abbildung 37: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 3).	69
Abbildung 38: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 3).	70
Abbildung 39: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 3 von 3).	71
Abbildung 40: Reale Präsenzzeit.	75
Abbildung 41: Ideale Präsenzzeit.	76
Abbildung 42: Maximale Präsenzzeit.	77
Abbildung 43: Reale, ideale und maximale Präsenzzeit im Vergleich.	78
Abbildung 44: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach Geschlecht.	79
Abbildung 45: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach.	80
Abbildung 46: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität.	81
Abbildung 47: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach International Baccalaureate.	82
Abbildung 48: Reale Arbeitszeit (Normalwoche).	86
Abbildung 49: Reale Arbeitszeit (Prüfungswoche).	87
Abbildung 50: Ideale Arbeitszeit.	88
Abbildung 51: Maximale Arbeitszeit.	89
Abbildung 52: Zusammenführung der realen, idealen und maximalen Arbeitszeit.	90
Abbildung 53: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Geschlecht (Normalwoche).	92
Abbildung 54: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Geschlecht (Prüfungswoche).	92
Abbildung 55: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach (Normalwoche).	93
Abbildung 56: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach (Prüfungswoche).	93
Abbildung 57: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität (Normalwoche).	95
Abbildung 58: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität (Prüfungswoche).	95



Abbildung 59: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach International Baccalaureate (Normalwoche).	. 96
Abbildung 60: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach International Baccalaureate (Prüfungswoche	∍). 96
Abbildung 61: Reale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer Normalwoche.	100
Abbildung 62: Reale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer Prüfungswoche.	101
Abbildung 63: Ideale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer durchschnittlichen Woche.	101
Abbildung 64: Maximale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer durchschnittlichen Woche.	102
Abbildung 65: Zusammenführung der realen, idealen und maximalen Gesamtzeit.	103
Abbildung 66: Zeitpunkt der Maturaprüfungen.	104
Abbildung 67: Dauer der gymnasialen Ausbildung.	107
Abbildung 68: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Geschlecht.	116
Abbildung 69: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Migrationshintergrund.	117
Abbildung 70: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Differenznotenpunkten.	118
Abbildung 71: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Geschlecht.	124
Abbildung 72: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Migrationshintergrund.	125
Abbildung 73: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Differenznotenpunkten.	126
Abbildung 74: Mitbestimmung in verschiedenen Kontexten.	127
Abbildung 75: Mitbestimmung im schulischen Kontext.	128
Abbildung 76: Entscheidungsfindung in der Schule.	129
Abbildung 77: Wunsch zur Mitbestimmung im schulischen Kontext.	130
Abbildung 78: Wunschbereiche zur Mitbestimmung im schulischen Kontext.	131
Abbildung 79: Eigenes politisches Interesse und jenes der Eltern.	132
Abbildung 80: Eigenes politisches Interesse – Unterschiede nach Klassenstufe.	133
Abbildung 81: Politische Aktivitäten.	134
Abbildung 82: Politische Kompetenzen.	136
Abbildung 83: Politische Kompetenzen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 2).	138
Abbildung 84: Politische Kompetenzen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 2).	139
Abbildung 85: Einstellungen zur Demokratie.	140



Abbildung 86: Wertorientierungen.	142
Abbildung 87: Berufsbezogene Präferenzen.	144
Abbildung 88: Sorgen und Ängste.	146
Abbildung 89: Sorge um herkunftsbezogene Benachteiligung bei der Arbeitsplatzsuche – Unterschiede nach Migrationshintergrunds.	147
Abbildung 90: Wohlbefinden.	148
Abbildung 91: Wohlbefinden – Unterschiede nach Geschlecht.	150
Abbildung 92: Allgemeiner Gesundheitszustand.	152
Abbildung 93: Allgemeiner Gesundheitszustand – Unterschiede nach Geschlecht.	152
Abbildung 94: Ausmass der ausserschulischen Belastung durch die Corona-Pandemie.	154
Abbildung 95: Ausmass der schulischen Belastung durch die Corona-Pandemie.	158
Tabellenverzeichnis	
Tabelle 1: Angestrebte Studiengänge und Studienrichtungen.	17
Tabelle 2: Alternative Anschlusslösungen nach der Matura.	18
Tabelle 3: Weitere Personen und Faktoren mit Einfluss auf die Wahl des Schwerpunktfaches.	22
Tabelle 4: Fachangebot – Wünsche der Kantonsschüler*innen.	27
Tabelle 5: Korrelationen zwischen ausgewählten Einschätzungen zu den Lehrpersonen und der Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	n 35
Tabelle 6: Weitere Rollen von Lehrpersonen.	37
Tabelle 7: Weitere ausserschulische Belastungsfaktoren.	43
Tabelle 8: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern.	50
Tabelle 9: Unterschiede zwischen den verschiedenen Schwerpunktfächern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern.	52
Tabelle 10: Korrelationen zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	57
Tabelle 11: Weitere schulische Belastungsfaktoren.	59
Tabelle 12: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bezüglich des Ausmasses der schulischen Belastung durch verschiedene Faktoren.	61
Tabelle 13: Unterschiede zwischen Schüler*innen im ersten, zweiten, dritten und vierten Gymnasialjahr bezüglich des Ausmasses der schulischen Belastung durch verschied Faktoren.	dene 66



Tabelle 14: Korrelationen zwischen verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	72
Tabelle 15: Deskriptive Kennzahlen für die reale, ideale und maximale Präsenzzeit für verschiede Gruppen von Schüler*innen.	ene 83
Tabelle 16: Korrelationen zwischen der realen, idealen und maximalen Präsenzzeit und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	84
Tabelle 17: Deskriptive Kennzahlen für die reale (Normalwoche und Prüfungswoche) Arbeitszeit f verschiedene Gruppen von Schüler*innen.	für 97
Tabelle 18: Deskriptive Kennzahlen für die ideale und maximale Arbeitszeit für verschiedene Gruppen von Schüler*innen.	98
Tabelle 19: Korrelationen zwischen der realen (Normalwoche und Prüfungswoche), idealen und maximalen Arbeitszeit und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	99
Tabelle 20: Begründungen für die Durchführung der Maturaprüfungen vor den Sommerferien.	105
Tabelle 21: Begründungen für die Durchführung der Maturaprüfungen nach den Sommerferien.	106
Tabelle 22: Begründungen für eine gymnasiale Ausbildung von acht Semestern.	108
Tabelle 23: Begründungen für eine gymnasiale Ausbildung von neun Semestern.	109
Tabelle 24: Haupt- und Subkategorien in Bezug auf die Herausforderungen der Kantonsschüler*innen in den privaten Lebenswelten und deren relative Häufigkeiten in Prozent.	n 112
Tabelle 25: Haupt- und Subkategorien in Bezug auf die Herausforderungen der Kantonsschüler*innen in den schulischen Lebenswelten und deren relative Häufigkeiten in Prozent.	120
Tabelle 26: Weitere politische Aktivitäten.	135
Tabelle 27: Korrelationen zwischen verschiedenen Aspekten des Wohlbefindens und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.	151
Tabelle 28: Vorzüge der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im ausserschulischen Bereich.	155
Tabelle 29: Nachteile der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im ausserschulischen Bereich.	157
Tabelle 30: Vorzüge der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im schulischen Bereich.	160
Tabelle 31: Nachteile der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im schulischen Bereich.	161
Tabelle 32: Verbesserungspotenziale hinsichtlich des Fernunterrichts.	162



1 Einleitende Bemerkungen zur vorliegenden Studie

Der vorliegende Ergebnisbericht bezieht sich auf die Studie «Befragung von Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern». Im Fokus der Studie stehen Jugendliche, welche im Frühjahr 2020 ein Gymnasium im Kanton St.Gallen besuchten. Es geht darum, wie Kantonsschüler*innen verschiedene Aspekte in der Schule, in ihrem Alltag sowie in der Gesellschaft erleben und einschätzen. Die Befragung hat zwei Ziele: Erstens geht es darum, Erkenntnisse für das Projekt «Gymnasium der Zukunft» zu gewinnen; zweitens soll im Rahmen der Jugendforschung an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ein Beitrag zum Verständnis der Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener in der Ostschweiz geleistet werden.

Mit Blick auf den theoretischen Rahmen bezieht sich die vorliegende Studie auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sowie weitere, von der Lebensphase unabhängige Aufgaben und Herausforderungen, wie Alltagsprobleme und kritische Lebensereignisse (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 24). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst (1948) zurück, dem zufolge jeder Mensch unterschiedliche Lebensabschnitte durchläuft, in denen er mit jeweils spezifischen Entwicklungsaufgaben konfrontiert wird. In diesem Zusammenhang können Entwicklungsaufgaben als an die Lebensphase gebundene Herausforderungen interpretiert werden (Quenzel, 2010, S. 28; Flammer & Alsaker, 2002, S. 63). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist essenziell für die weitere Entwicklung einer Person und prägend für den weiteren Lebenslauf (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 25; Grob & Jaschinski, 2003, S. 22; Flammer & Alsaker, 2002, S. 56). In diesem Zusammenhang wird der Phase des Jugendalters besondere Bedeutung zugeschrieben, weil sie durch eine hohe Dichte und Vielfalt an Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 5). Somit «... stehen Jugendliche aufgrund der alterstypischen Entwicklungsprozesse vermehrt grossen Herausforderungen und Belastungen gegenüber» (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & von Wyl, 2018, S. 25). Die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen erwachsen aus sich verändernden persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Entwicklungsaufgaben, die mit der Jugendphase assoziiert werden, sind u. a. die Entwicklung eigener Werte und Überzeugungen sowie einer eigenen Identität und einer Geschlechterrolle, der Aufbau sozialer und romantischer Beziehungen, die emotionale Loslösung vom Elternhaus, die Entwicklung sozialverantwortlichen Handelns, die Berufsorientierung und der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen für den Übergang ins Erwerbsleben (Grob & Jaschinski, 2003, S. 28f.; Fend, 2003, S. 211). Vor dem Hintergrund, dass im Rahmen der vorliegenden Studie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Mittelpunkt stehen, spielen die Berufsorientierung, der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen und damit die Wahrnehmungen im Zusammenhang mit der gymnasialen Ausbildung eine zentrale Rolle.

Nachfolgend werden in Kapitel 2 die Datenerhebung, die befragten Kantonsschüler*innen (die Stichprobe) und die Datenauswertung beschrieben. Anschliessend sind die Kapitel 3 bis 16 dem Bericht der Resultate gewidmet. Dabei wird in jedem Kapitel ein spezifischer Themenbereich adressiert.



2 Methodisches Vorgehen

2.1 Beschreibung der Datenerhebung

Die Befragung der Kantonsschüler*innen wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens während des Zeitraums von 20. April bis 20. Mai 2020 im Kanton St.Gallen durchgeführt. Die Befragung fand während der ausserordentlichen Lage infolge der Corona-Pandemie statt. Diese war im schulischen und ausserschulischen Bereich vor allem durch den so genannten Lock-down gekennzeichnet, was mit Blick auf den schulischen Kontext insbesondere die Umstellung von Präsenz- auf Fernunterricht bedeutete. Als Reaktion auf die ausserordentliche Lage wurde ein entsprechender Themenblock in der Befragung ergänzt.

In der Online-Befragung wurden Daten zu folgenden Themenbereichen erhoben:

- Bildungs- und Berufsziele (vgl. Kapitel 3),
- Schwerpunktfach und Fächerangebot (vgl. Kapitel 4),
- Schule, Lehrpersonen und Klasse (vgl. Kapitel 5),
- Ausserschulische und schulische Belastung (vgl. Kapitel 6),
- Belastungsgrenzen Präsenz- und Arbeitszeiten (vgl. Kapitel 7),
- Szenarien für das Gymnasium der Zukunft (vgl. Kapitel 8),
- Herausforderungen (vgl. Kapitel 9),
- Mitbestimmung (vgl. Kapitel 10),
- Politik und Demokratie (vgl. Kapitel 11),
- Wertorientierungen (vgl. Kapitel 12),
- Berufsbezogene Präferenzen (vgl. Kapitel 13),
- Sorgen und Ängste (vgl. Kapitel 14),
- Wohlbefinden (vgl. Kapitel 15),
- Wahrnehmungen zur ausserordentlichen Lage infolge der Corona-Pandemie (vgl. Kapitel 16).

Aufgrund des grossen Umfangs des Fragebogens und in Anbetracht der Vielzahl an Themen, wurden die genannten Themenbereiche auf drei verschiedene Versionen aufgeteilt, so dass die Schüler*innen jeweils nur zu einem Teil der Themenbereiche befragt wurden. Die Zuteilung der Fragebogenversionen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern wurde zufällig vorgenommen, wobei eine Gleichverteilung der Versionen innerhalb der einzelnen Schulklassen angestrebt wurde.



Zusätzlich wurden durch den Fragebogen soziodemographische Merkmale der Kantonsschüler*innen sowie Angaben zur gymnasialen Ausbildung erhoben. Folgende soziodemographischen Merkmale wurden erfasst:

- Geschlecht,
- Jahrgang,
- Migrationshintergrund¹,
- Deutsch als Erstsprache,
- Beruf des Vaters und der Mutter (als Indikator der sozioökonomischen Stellung der Eltern)
 (Ehmke & Siegle, 2005, S. 527),
- Höchster Schul-/Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter (als Indikator der kulturellen Stellung der Eltern) (Ehmke & Siegle, 2005, S. 527).

Hinsichtlich den Angaben zur gymnasialen Ausbildung wurden folgende Informationen erfasst:

- Schwerpunktfach,
- Ergänzungsfach,
- Absolvieren der zweisprachigen Maturität,
- Absolvieren des International Baccalaureate²,
- Differenznotenpunkte (als Indikator f
 ür die schulischen Leistungen),
- Klassenstufe (erfasst über Login-Codes der Schüler*innen).

2.2 Beschreibung der befragten Kantonsschüler*innen

Die Grundgesamtheit der Studie umfasst alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche im Frühjahr 2020 eine Kantonsschule im Kanton St.Gallen besuchten. Daher werden 4'167 Kantonsschüler*innen zur Grundgesamtheit gezählt.³ An der Befragung nahmen 2'171 Schüler*innen aus fünf Kantonsschulen teil (bereinigte Stichprobe). Der Rücklauf beträgt entsprechend rund 52.1 %.⁴

Die teilnehmenden Jugendlichen verteilen sich wie folgt auf die Kantonsschulen: 594 (27.4 %) Schüler*innen besuchen die Kantonsschule am Burggraben, 292 (13.5 %) Schüler*innen die Kantonsschule Heerbrugg, 408 (18.8 %) Schüler*innen die Kantonsschule Sargans, 448 (20.6 %) Schüler*innen die Kantonsschule Wattwil und 429 (19.8 %) Schüler*innen die Kantonsschule Wil. Im Hinblick auf die gymnasiale Klassenstufe befinden sich 577 (26.6 %) Kantonsschüler*innen im ersten Jahr, 585 (26.9 %) im

¹ Um Informationen zum Migrationshintergrund zu generieren, wurden die Schüler*innen im Fragebogen gebeten, ihr Geburtsland sowie jenes von Vater und Mutter anzugeben. Auf Grundlage dieser Angaben werden bezüglich des Migrationshintergrunds drei Kategorien unterschieden: Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 1. Generation (Schüler*in nicht in der Schweiz geboren), Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 2. Generation (Schüler*in in der Schweiz geboren, mindestens ein Elternteil ausserhalb der Schweiz geboren) und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Schüler*in und beide Elternteile in der Schweiz geboren) (Beck & Edelmann, 2016, S. 171).

² Der International Baccalaureate ist ein international anerkannter Schulabschluss. Die Vorbereitung auf den Erwerb dieses Abschlusses kann im Kanton St.Gallen an der Kantonsschule am Burggraben belegt werden. N\u00e4here Informationen sind abrufbar unter https://www.ksbg.ch/gymnasium/zweisprachige-matura/#c293.

³ Diese Angabe wurde einer Klassenliste entnommen, die im Zuge der organisatorischen Vorbereitung der Online-Befragung vom Amt für Mittelschulen zur Verfügung gestellt wurde.

⁴ Im Zusammenhang mit dem Bericht von prozentualen Häufigkeiten sei darauf hingewiesen, dass die Summe der Häufigkeiten aller Antwortkategorien infolge von Rundungen nicht in jedem Fall 100 % beträgt.



zweiten Jahr, 552 (25.4 %) im dritten Jahr und 457 (21.1 %) im vierten Jahr. Von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern absolviert rund ein Drittel (33.9 %) die zweisprachige Maturität und 47 (2.2 %) erwerben den International Baccalaureate.

Abbildung 1 enthält eine Übersicht zum gewählten Schwerpunktfach der Kantonsschüler*innen. Am häufigsten wird Wirtschaft und Recht – nämlich von mehr als einem Viertel der Jugendlichen (28.5 %) – als Schwerpunktfach gewählt. Weiterhin belegen vergleichsweise viele Schüler*innen die Schwerpunktfächer Biologie und Chemie (18.1 %), Spanisch (14.3 %) sowie Physik und Anwendungen der Mathematik (13.2 %). Von etwas weniger Jugendlichen werden Bildnerisches Gestalten (7.7 %), Musik/Instrumentalunterricht (7.0 %) sowie die Sprachen Italienisch (5.7 %) und Latein (5.5 %) als Schwerpunktfach belegt.

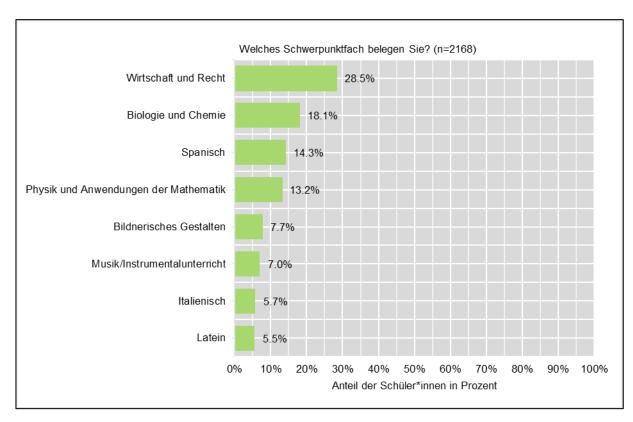


Abbildung 1: Gewähltes Schwerpunktfach.



Die Häufigkeiten des gewählten (Kantonsschüler*innen im 3. Gymnasialjahr) bzw. belegten (Kantonsschüler*innen im 4. Gymnasialjahr) Ergänzungsfachs sind in Abbildung 2 und Abbildung 3 dargestellt.

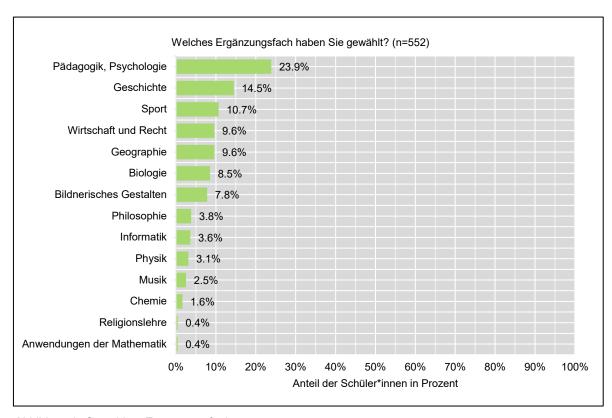


Abbildung 2: Gewähltes Ergänzungsfach.

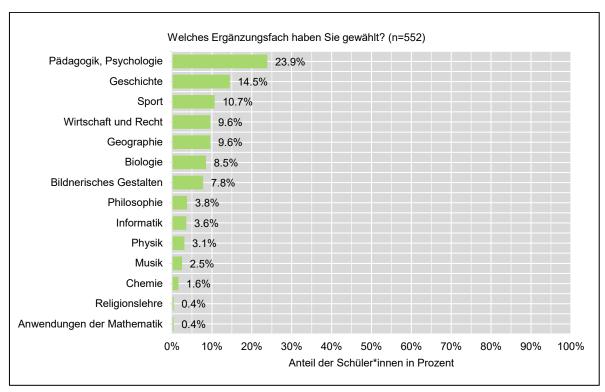


Abbildung 3: Belegtes Ergänzungsfach.



Schüler*innen im 3. Gymnasialjahr wählen am häufigsten Pädagogik, Psychologie (23.9 %) als Ergänzungsfach. Ebenso werden Geschichte (14.5 %), Sport (10.7 %), Geographie (9.6 %) und Wirtschaft und Recht (9.6 %) von verhältnismässig vielen Jugendlichen gewählt, während Chemie (1.6 %), Religionslehre (0.4 %) sowie Anwendungen der Mathematik (0.4 %) von relativ wenigen Schüler*innen als Ergänzungsfach ausgewählt werden. Auch bei den Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern im 4. Gymnasialjahr zählen Geographie (16.0 %), Pädagogik, Psychologie (12.3 %), Sport (11.8 %) und Geschichte (11.6 %) zu den am häufigsten belegten Ergänzungsfächern. Ferner wird Musik (8.3 %) relativ häufig belegt. «Schlusslichter» unter den Ergänzungsfächern bei den Schülerinnen und Schülern im 4. Jahr sind Physik (2.6 %), Chemie (2.2 %) und Anwendungen der Mathematik (0.0 %).

Über alle Kantonsschüler*innen hinweg errechnet sich für die schulische Leistung ein Durchschnittswert von 7.08 Differenznotenpunkten (Standardabweichung = 5.11).⁵ Der am häufigsten angegebene Wert (Modus) ist 8.00 Differenznotenpunkte. Der Median liegt bei 7.00 Differenznotenpunkten, d. h. die eine Hälfte der Jugendlichen erreicht einen kleineren und die andere Hälfte der Schüler*innen einen grösseren als den genannten Wert bei den Differenznotenpunkten. Der kleinste Wert gemäss Angaben der Kantonsschüler*innen liegt bei -20.5 Differenznotenpunkten, wohingegen 23.5 als Maximalwert angegeben wird. Mit rund 90 % erzielt die Mehrheit der befragten Kantonsschüler*innen einen Wert zwischen 0.0 und 15.5 Differenznotenpunkten.

Bezogen auf das Geschlecht besteht die Gruppe der Befragten zu rund 62.4 % aus Schülerinnen und zu 36.9 % aus Schülern. 14 Befragte (0.7 %) wählen bei der Frage nach dem Geschlecht die Option «*». Das Gros der Kantonsschüler*innen (95.3 %) ist zwischen 2001 und 2005 geboren. Weitere 3.8 % der Jugendlichen geben 2000 als ihr Geburtsjahr an, während die Jahrgänge 1998, 1999 und 2006 nur vereinzelt vorkommen. Von den befragten Schülerinnen und Schülern verfügen 43.7 % über einen Migrationshintergrund. Während rund ein Drittel der Schüler*innen (32.1 %) über einen Migrationshintergrund in der 2. Generation verfügt, haben rund 11.6 % einen Migrationshintergrund in der 1. Generation. Knapp mehr als die Hälfte der Jugendlichen (56.3 %) weist keinen Migrationshintergrund auf. Rund 89.7 % der Jugendlichen geben an, dass Deutsch zu ihren Erstsprachen zählt. 84.0 % der Schüler*innen berichten ausserdem, dass sie mit ihren Eltern vorwiegend Deutsch sprechen.

2.3 Beschreibung der Datenauswertung

Nach Abschluss der Datenerhebung wurden die Daten zunächst geprüft (z. B. in Bezug auf das Vorliegen unmöglicher oder unplausibler Werte, unplausible Werte wurden von den Analysen ausgeschlossen), aufbereitet (z. B. Bildung von neuen Variablen durch Umkodierung und zusammenfassen von mehreren Variablen zu einer Variablen) und bereinigt (Diekmann, 2007, S. 660f.).

Da es im vorliegenden Bericht vorrangig um die Beschreibung der Eigenschaften und Merkmale der Befragten im Hinblick auf die in Abschnitt 2.1 genannten Themenbereiche geht, wurden die Daten zunächst deskriptiv analysiert (vgl. z. B. Wirtz & Nachtigall, 2008, S. 29; Rost, 2007, S. 182). Für die Darstellung der Ergebnisse werden zum einen graphische Darstellungen mittels Kreis-, Balken- und

14

⁵ Die Summe der Differenznotenpunkte ergibt sich aus der doppelten Summe aller Notenabweichungen von 4 nach unten (Beispiel: Eine Schülerin erzielt in einem Fach die Note 3, sie erhält damit -2 Differenznotenpunkte für dieses Fach) und der Summe aller Notenabweichungen von 4 nach oben (Beispiel: Eine Schülerin erzielt in einem Fach die Note 5, sie erhält damit +1 Differenznotenpunkte für dieses Fach).



Säulendiagrammen, Histogrammen und Dichtekurven verwendet. Zum anderen werden herkömmliche statistische Kennzahlen (Mittelwert (M), Modus, Median, Standardabweichung (SD), Minimum, Maximum, Schiefe) berichtet (vgl. z. B. Fahrmeir et al., 2016; Wirtz & Nachtigall, 2008). Darüber hinaus wurden ausgewählte vertiefte Analysen durchgeführt. In diesem Zusammenhang wurden einzelne Themenbereiche mit diversen soziodemographischen Merkmalen der Schüler*innen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund) sowie mit Merkmalen der gymnasialen Ausbildung (z. B. Schwerpunktfach, zweisprachige Maturität, International Baccalaureate, Differenznotenpunkte, Klassenstufe) in Verbindung gebracht. Für die entsprechende Untersuchung von Zusammenhängen wurden Korrelationskoeffizienten – nach Spearman für Zusammenhänge zwischen ordinalskalierten Variablen sowie nach Pearson für Zusammenhänge zwischen intervallskalierten Variablen – berechnet. Ferner wurden Inferenzstatistiken für Mittelwertvergleiche für die Analyse von Gruppenunterschieden bei metrischen Variablen (t-Test, einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA), Rangsummentests bei Gruppenvergleichen ordinaler Variablen (Mann-Whitney-U-Test, Kruskal-Wallis-Test) und X²-Tests bei Gruppenvergleichen nominaler Variablen (Fahrmeir et al., 2016) berechnet. Berichtet werden Korrelationskoeffizienten, die Teststatistiken und Freiheitsgrade (df) der jeweiligen Tests sowie die dazugehörenden p-Werte.

Den Kantonsschüler*innen wurden im Online-Fragebogen ferner auch offene Fragen vorgelegt. Die schriftlich formulierten Antworten der Schüler*innen wurden durch Auszählungen oder mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 29ff.; Mayring, 2015, S. 50ff.) ausgewertet. Mit dem Ziel, die Antworten der Jugendlichen auch quantifizieren zu können, werden im Ergebnisbericht auch Häufigkeiten angegeben.

-

⁶ Diese werden häufig auch als «Signifikanztests» bezeichnet. Ein Signifikanztest gibt im Normalfall die Wahrscheinlichkeit wieder, einen zwischen zwei oder mehreren Gruppen festgestellten Unterschied in der gefundenen Grösse in einer Stichprobe zu finden, unter der Annahme, dass in der Grundgesamtheit kein Unterschied zwischen den Gruppen besteht. Ist diese Wahrscheinlichkeit (meist als «p-Wert» bezeichnet) unter einer bestimmten Schwelle (welche meist als «Signifikanzniveau» bezeichnet wird), dann spricht man häufig, stark vereinfachend, von einem «signifikanten» Unterschied zwischen den Gruppen. Dabei sagt ein «signifikantes» Resultat weder etwas über die Stärke des Unterschieds aus, noch darüber, wie «wahrscheinlich» dieser Unterschied in der Grundgesamtheit tatsächlich vorhanden ist. Analoges gilt für die Analyse von Zusammenhängen.



3 Bildungs- und Berufsziele

Die Kantonsschüler*innen wurden um Einschätzungen zu ihrer beruflichen Zukunft gebeten. In diesem Zusammenhang wurden sie mit Hilfe einer geschlossenen Frage zum angestrebten Bildungsabschluss nach der Matura (d. h. ihren Bildungsaspirationen) befragt. Die Frage lautet: «Wie soll es für sie nach der Matura weitergehen?». Die Jugendlichen konnten aus verschiedenen Antwortalternativen (Studium an einer Universität / Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH), Studium an einer Pädagogischen Hochschule, Studium an einer Fachhochschule, Berufslehre) eine auswählen sowie auch angeben, es (noch) nicht zu wissen oder etwas Anderes machen zu wollen. Mit dem Ziel, detailliertere Informationen zu den Zielen der Schüler*innen zu erhalten, konnten die Jugendlichen weitere Eintragungen vornehmen. All jene Schüler*innen, welche die Aufnahme eines Studiums planen, wurde die offene Frage «Welchen Studiengang möchten Sie belegen?» vorgelegt. In ähnlicher Weise konnten Jugendliche, die «etwas Anderes» planen, in einem offenen Feld ihr Vorhaben konkretisieren. Abbildung 4 zeigt die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten.

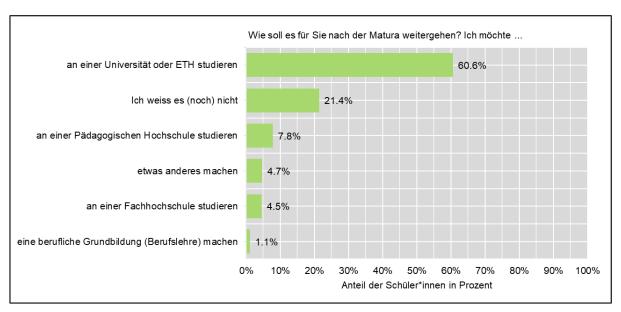


Abbildung 4: Bildungsaspirationen.

Annähernd drei Viertel der Schüler*innen (72.9 %) möchten im Anschluss an die Matura studieren. Die meisten Jugendlichen streben dabei ein Universitätsstudium oder eines an einer ETH an (60.6 %), während 7.8 % an einer Pädagogischen Hochschule und 4.5 % an einer Fachhochschule studieren möchten. Die Auswertung der offenen Frage zum Studiengang ist in Tabelle 1 zusammengefasst. Die Studiengänge resp. Studienrichtungen sind dabei – gemäss der Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Mit Abstand am häufigsten wird Humanmedizin (192 Nennungen) als Studienwunsch angegeben. Des Weiteren möchten viele Kantonsschüler*innen Jura (109) oder Wirtschaftswissenschaften (99) studieren. Auf den weiteren vorderen Plätzen der Studiengänge bzw. Studienrichtungen folgen das Lehramtsstudium (54), Psychologie (48), Informatik (38), Sprachen (25), Mathematik (25), Architektur (25) und Veterinärmedizin (22).



Tabelle 1: Angestrebte Studiengänge und Studienrichtungen.

	Studiengang / Studienrichtung	Anzahl Nennungen
1	Humanmedizin	192
2	Jura	109
3	Wirtschaftswissenschaften	99
4	Lehramtsstudium	54
5	Psychologie	48
6	Informatik	38
7	Sprachen	25
8	Mathematik	25
9	Architektur	25
10	Veterinärmedizin	22
11	Biologie	18
12	Physiotherapie	17
13	Maschinenbau	17
14	Sport	16
15	Geschichte	15
16	Physik	14
17	Chemie	14
18	Internationale Beziehungen	14
19	Kunst / Musik	13
20	Umweltwissenschaften	11
21	Biomedizin / Gesundheitswissenschaften	11
22	Philosophie	10
23	Heilpädagogik, Pädagogik, Sozialpädagogik, Logopädie	10
24	Ingenieurwissenschaften	10
25	Zahnmedizin	8
26	Innenarchitektur	8
27	Geographie	8
28	Medien / Kommunikation	8
29	Elektrotechnik	7
30	Theater / Film	7
31	Wirtschaftsinformatik	6
32	Umweltwissenschaften	6
33	Pflege / Hebammenausbildung	6
34	Soziologie	6
35	Politikwissenschaften	6
-	Andere	75



Mit 1.1 % plant nur ein kleiner Teil der Kantonsschüler*innen, eine Berufslehre zu absolvieren. Ein gutes Fünftel der Jugendlichen (21.4 %) war zum Zeitpunkt der Befragung noch unsicher in Bezug auf die weiterführende Bildung nach Abschluss der Matura. Weitere 4.7 % der Schüler*innen geben explizit an, etwas Anderes machen zu wollen. Die Antworten diesbezüglich wurden kategorisiert und in Bezug auf die Anzahl der Nennungen in absteigender Reihenfolge in Tabelle 2 zusammengefasst. Im oben erwähnten offenen Feld, in dem die Kantonsschüler*innen alternative Anschlusslösungen eintragen konnten, führen relativ viele Schüler*innen aus, ein (nicht näher spezifiziertes) Zwischenjahr (30 Nennungen), ein Praktikum (15) oder das Absolvieren des Militärdienstes (inkl. Pilotenschule) bzw. Zivildienstes (15) anzustreben. Einige Jugendliche planen, übergangsweise einer bezahlten Beschäftigung nachzugehen («jobben») (4), eine selbstständige Tätigkeit aufzunehmen (3) oder ein Brückenangebot zu besuchen (3). Mehrere Schüler*innen nehmen in ihren Ausführungen zudem auf weitere Alternativen (8) und auch auf längerfristige Pläne bzw. eine Abfolge an Ausbildungsschritten Bezug.

Tabelle 2: Alternative Anschlusslösungen nach der Matura.

	Alternative Anschlusslösung nach der Matura	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Zwischenjahr	30	«Zwischenjahr» «Zwischenjahr einlegen und dann studieren»
2	Militär / Zivildienst	15	«Militär» «Pilotenausbildung beim Militär»
3	Praktikum	15	«Praktikumsjahr als Klassenassistenz» «Praktikum Bank»
4	Arbeiten / «Jobben»	4	«Arbeiten, um Geld zu verdienen»
5	Selbständigkeit	3	«Selbstständig machen»
6	Brückenangebote	3	«Gestalterischer Vorkurs»
-	Andere	8	«Autorin werden» «Schauspielschule in Hamburg besuchen»

Die Kantonsschüler*innen wurden mit Hilfe von zwei geschlossenen Fragen dazu befragt, wie sicher sie sich sind, dass sie ihre Bildungs- und Berufsziele erreichen werden. Die beiden Fragen lauten: «Wie sicher sind Sie sich, dass Sie den Bildungsabschluss (Studium, Berufslehre, ...) erreichen, den Sie anstreben?» und «Wie sicher sind Sie sich, dass Ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen werden?». Die Jugendlichen wurden gebeten, die Sicherheit der Zielerreichung bei beiden Fragen auf einer vierstufigen Skala von «sehr unsicher» bis «sehr sicher» einzuschätzen. In Abbildung 5 und Abbildung 6 werden die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten dargestellt.



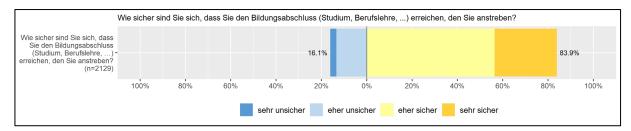


Abbildung 5: Sicherheit bezüglich der Bildungsziele.



Abbildung 6: Sicherheit bezüglich der Berufsziele.

Die Kantonsschüler*innen sind mit Blick auf die Erfüllung ihrer Bildungs- und Berufsziele insgesamt positiv gestimmt. Die Mehrheit (83.9 %) der Jugendlichen gibt an, eher oder sehr sicher zu sein, den angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen. Lediglich 2.8 % berichten, diesbezüglich sehr unsicher zu sein. Etwas geringer, aber immer noch gross fällt der Optimismus hinsichtlich der beruflichen Ziele aus. Rund zwei Drittel der Schüler*innen (67.1 %) bekunden, eher oder sehr sicher zu sein, dass ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen werden. Wenngleich annähernd ein Drittel der Jugendlichen (32.9 %) eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Zielerreichung beim Berufswunsch spürt, ist der Anteil derjenigen Schüler*innen, die sehr unsicher sind, mit 5.8 % verhältnismässig klein.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in Bezug auf die Erfüllung der Bildungs- und Berufsziele und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

Zwischen der Einschätzung der Erfüllung der Bildungsziele und den Differenznotenpunkten besteht ein gleichläufiger, schwacher signifikanter Zusammenhang (r_s = 0.217; p < .01). Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto sicherer sind sich die Kantonsschüler*innen, den von ihnen angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen. Ebenso besteht zwischen der Einschätzung der Erfüllung der Berufsziele und den Differenznotenpunkten ein gleichläufiger, sehr schwacher signifikanter Zusammenhang (r_s = 0.052; p < .05). Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto sicherer sind sich die Jugendlichen, ihre beruflichen Ziele zu erreichen. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Je besser die schulischen Leistungen der Jugendlichen sind, desto optimistischer sind sie bezüglich ihrer Bildungs- und Berufsziele.



4 Schwerpunktfach und Fächerangebot

4.1 Wahl des Schwerpunktfaches

Die Kantonsschüler*innen wurden mit einer geschlossenen Frage dazu befragt, wie schwer sie sich mit der Wahl des Schwerpunktfaches getan haben. Sie lautet: «Wie schwer ist Ihnen in der Oberstufe die Wahl Ihres Schwerpunktfaches gefallen?». Die Jugendlichen wurden gebeten, diesen Aspekt auf einer vierstufigen Skala von «sehr leicht» bis «sehr schwer» einzustufen. In Abbildung 7 werden die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten illustriert.

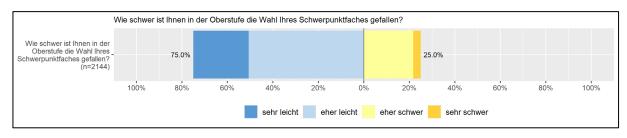


Abbildung 7: Schwierigkeit bei der Wahl des Schwerpunktfaches.

Von den befragten Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern berichten 24.3 %, dass ihnen die Wahl des Schwerpunktfaches sehr leicht gefallen sei. Weitere 50.7 % haben die Wahl als eher leicht empfunden. Im Gegensatz dazu fiel die Schwerpunktfachwahl 21.7 % der Jugendlichen eher und 3.3 % der Jugendlichen sehr schwer. Daraus folgt, dass drei Viertel der Kantonschüler*innen die Schwerpunktfachwahl mit einer gewissen Leichtigkeit assoziiert, während ein Viertel der Jugendlichen sie in einem gewissen Ausmass als schwer bezeichnet.

Die Kantonsschüler*innen wurden ausserdem zu Faktoren, welche die Wahl ihres Schwerpunktfaches beeinflusst haben, befragt. Die möglichen Einflussfaktoren wurden im Fragebogen durch 13 geschlossene Items erfasst. Die dazugehörige Frage lautet: «Welchen Einfluss hatten die unten genannten Personen und Faktoren bei der Wahl Ihres Schwerpunktfaches?». Im Anschluss wurden die 13 verschiedene Personen und Faktoren als potenzielle Einflussfaktoren aufgelistet. Die Jugendlichen wurden gebeten, das Ausmass an Einfluss der jeweiligen Person resp. des jeweiligen Faktors auf einer vierstufigen Skala von «sehr kleinen Einfluss» bis «sehr grossen Einfluss» einzustufen.

Abbildung 8 zeigt das Ausmass des Einflusses der verschiedenen Personen und Faktoren in Bezug auf die Wahl des Schwerpunktfaches aus Sicht der Kantonsschüler*innen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Personen und Faktoren sind geordnet nach der Bedeutsamkeit, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («eher grossen Einfluss», «sehr grossen Einfluss») zugrunde.

Aus Sicht der Kantonschüler*innen spielt das Interesse am Fach in Bezug auf die Wahl des Schwerpunktfaches die mit Abstand grösste Rolle. 92.9 % der Jugendlichen berichten, dass das Fachinteresse einen eher oder sehr grossen Einfluss für ihre Entscheidung hatte. Auch von der Abwägung persönlicher Stärken und Schwächen und der damit verbundenen Aussicht auf bessere Noten als in anderen Schwerpunktfächern ging für einen vergleichsweise grossen Teil der Schüler*innen (59.6 %) ein eher oder sehr grosser Einfluss aus. Ferner besitzen der Studien- (46.9 %) und der Berufswunsch (44.8 %) verhältnismässig grosse Relevanz bei der Wahl des Schwerpunktfäches. Im Gegensatz dazu nehmen



schulische Akteure wie Mitschüler*innen und Lehrpersonen in der Oberstufe relativ wenig Einfluss auf die Schwerpunktfachwahl. Diesbezüglich geben 82.9 % bzw. 83.2 % der Jugendlichen an, dass die betreffenden Personengruppen eher oder sehr kleinen Einfluss ausübten. Analoges gilt für den Berufswahlunterricht / die berufliche Orientierung in der Oberstufe, deren Einfluss ebenfalls vergleichsweise gering bemessen ist (für 89.2 % mit eher oder sehr kleinem Einfluss). Die beiden letzten Rangplätze werden von den Internetangeboten und der Berufsberatung, d. h. externen Unterstützungsangeboten, belegt. Mit 95.3 % und 96.0 % bekundet die grosse Mehrheit der Schüler*innen, dass diese Faktoren eher oder sehr kleinen Einfluss bei der Wahl des Schwerpunktfaches hatten.

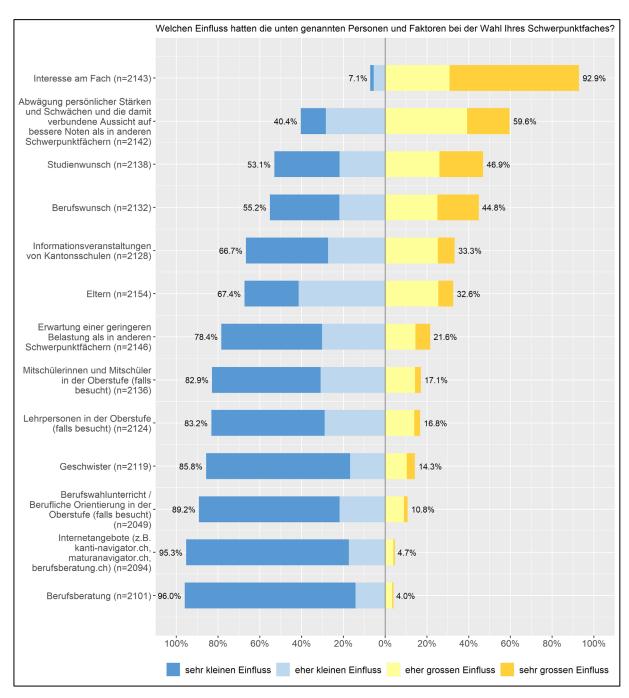


Abbildung 8: Einflussfaktoren auf die Wahl des Schwerpunktfaches.



Zusätzlich wurden die Jugendlichen durch eine offene Frage aufgefordert, weitere Einflussfaktoren zu ergänzen. Sie lautet: «Gibt es noch andere Personen und Faktoren, die die Wahl Ihres Schwerpunktfaches beeinflusst haben? Welche?». Die Antworten der Kantonsschüler*innen auf diese Frage sind in Tabelle 3 zusammengefasst aufgelistet. Die gebildeten Kategorien sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten berichten die Schüler*innen, dass verschiedene Personen Einfluss auf die Wahl des Schwerpunktfaches nahmen (51 Nennungen). In diesem Zusammenhang nennen die Jugendlichen Bekannte, Freundinnen und Freunde sowie – etwas seltener – Nachbarn. Ferner werden Verwandte (40) und Lehrpersonen der Kantonsschule (22) vergleichsweise häufig als Personengruppen mit Einfluss auf die Schwerpunktfachwahl angegeben. Bei den Lehrpersonen der Kantonsschulen sind deren Ruf und deren Wirkung, z.B. im Rahmen von Gelegenheiten des Kennenlernens, ausschlaggebende Aspekte. Gemäss den Ausführungen der Kantonsschüler*innen sind zudem allgemeine Interessen, Stärken und Hobbies (31) sowie die (individuelle) Relevanz verschiedener Sprachen (22) bedeutsam für die Schwerpunktfachwahl. In Bezug auf die Sprachen werden vor allem Spanisch und Italienisch in den Antworten der Jugendlichen adressiert. Relativ häufig beschreiben die Jugendlichen ausserdem, nach dem «Ausschlussverfahren» vorgegangen zu sein (26). Darüber hinaus nehmen die Kantonsschüler*innen mit Blick auf die Einflussfaktoren der Wahl des Schwerpunktfaches auf bisherige Erfahrungen (12), den Nutzen für ihr (zukünftiges) Berufs- und Privatleben (10), Eindrücke aus Film, Musik und Kultur (9), die Möglichkeit, eine zweisprachige Maturität zu erwerben (8), Mitschüler*innen (4) und verschiedene Veranstaltungen der Kantonsschulen (4) Bezug.

Tabelle 3: Weitere Personen und Faktoren mit Einfluss auf die Wahl des Schwerpunktfaches.

	Personen / Faktoren	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Andere Personen	51	«Nachbar, welcher bereits an der Kanti war und auch Schwerpunkt Musik hatte» «Meine Kollegin, die bereits ein Jahr vor mir zur Kanti ging» «Empfehlungen von Bekannten»
2	Verwandtschaft	40	«Meine Cousine» «Meine Tante, welche Medizin studiert hat, hat mir gesagt, dass der Schwerpunktfach Bio & Chemie nützlich dafür ist» «Verwandte, welche italienisch sprechen»
3	Allgemeine Interessen und Stärken sowie Hobbies	31	«Freude an der Musik» «Musik ist ein sehr wichtiges Hobby von mir»
4	«Ausschlussverfahren»	26	«Es war eher eine Wahl nach Ausschlussprinzip» «Die anderen Schwerpunkfächer waren einfach nichts für mich, also habe ich mich für meines ent- schieden. Sozusagen die beste Option. Nicht, weil ich es unbedingt wollte»
5	Lehrpersonen in der Kantonsschule	22	«Die Spanischlehrerin hatte einen sehr guten Ruf» «Am Informationsabend wirkte der Lehrer für mein Schwerpunktfach sehr sympathisch»



6	Relevanz von Spra- chen	22	«Ich habe Spanisch gewählt, weil ich zu einem Viertel Spanierin bin, die Sprache aber nicht sprechen und nur einigermassen verstehen konnte» «Neue Sprache, man lernt etwas nützliches»
7	Bisherige Erfahrungen	12	«Der Lateinunterricht in der Oberstufe hat mein Interesse an Sprachen zusätzlich geweckt» «Talentschule Musik, welche ich besucht habe, hat mir die Entscheidung leicht gemacht»
8	Nutzen für (zukünftiges) Berufs- und Privatleben	10	«Ich hatte das Gefühl, dass dieses Fach mir später im Leben einen grösseren Mehrwert bringt als die an- deren» «Die meisten offenen Möglichkeiten nach Abschluss mit diesem Schwerpunkt»
9	Eindrücke aus Film / Musik / Kultur	9	«Eine Ärzte-Serie, welche mich dazu bewegt hat, dass ich Chirurgin werden will. Und von dem her passt Biologie und Chemie am besten» «Land und Kultur Italiens»
10	Möglichkeit der zwei- sprachigen Maturität	8	«Möglichkeit eine bilinguale Matura abzuschliessen» «Ich hätte "Physik & Anwendungen der Mathematik" gewählt, aber es gab keine bilinguale Option dafür»
11	Mitschüler*innen	4	«Meine Mitschülerin und ich wollten unbedingt in die selbe Klasse. Anfangs wollte sie ein anderes Schwerpunktfach auswählen, hat sich aber schliess- lich umentschieden» «Ein Faktor, der für mich damals wichtig war: Ich wollte ein Schwerpunkt, in dem es viele Jungs hat, um neue Freunde zu gewinnen»
12	Besuchstag / Veran- staltungen	4	«Schnupperanlass an der Kanti Heerbrugg» «Der Besuchstag an der Kanti»
-	Andere	12	«Gutes Angebot an Sprachaufenthaltsmöglichkeiten» «Abwechslungsreicher Schulalltag, Ausgleich zu den anderen Fächern, Ausweitung des Wissens in die- sem Fach»
-	Keine	285	«Keine weiteren Beeinflussungen» «Keine»

Zur Wahl des Schwerpunktfaches und der damit einhergehenden Zufriedenheit wurde den Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern eine dichotome Ja-Nein-Frage vorgelegt. Sie wurde in Abhängigkeit von der Klassenstufe unterschiedlich formuliert. Für Schüler*innen im ersten und zweiten Gymnasialjahr lautet die Frage: «Wenn Sie das Schwerpunktfach erst jetzt wählen müssten: Würden Sie ein anderes Schwerpunktfach wählen?». Für Schüler*innen im dritten und vierten Jahr lautet die Frage: «Wenn Sie davon ausgehen, was Sie heute wissen: Würden Sie rückblickend das gleiche Schwerpunktfach wiederwählen?».



Abbildung 9 illustriert, ob die Kantonschüler*innen im ersten und zweiten Gymnasialjahr bei einer erneuten Wahl ein anderes Schwerpunktfach wählen würden. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der beiden Antwortmöglichkeiten «Ja» und «Nein». Von den Jugendlichen, die im ersten und zweiten Gymnasialjahr sind, antworten 18.5 % auf die oben genannte Frage mit «Ja» und 81.5 % mit «Nein».

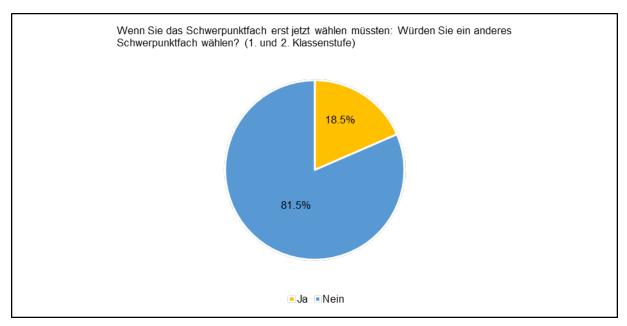


Abbildung 9: Zufriedenheit mit der Schwerpunktfachwahl (1. und 2. Klassenstufe).

Abbildung 10 veranschaulicht, ob die Schüler*innen im dritten und vierten Gymnasialjahr rückblickend das gleiche Schwerpunktfach erneut belegen würden. Dargestellt sind auch hier die relativen Häufigkeiten der beiden Antwortmöglichkeiten «Ja» und «Nein». Von den Jugendlichen im dritten und vierten Gymnasialjahr antworten 74.6 % auf die oben genannte Frage mit «Ja» und 25.4 % mit «Nein».

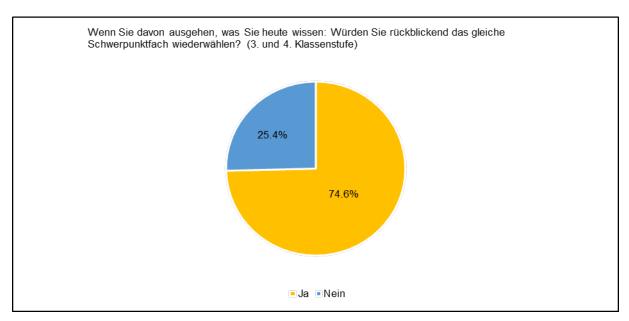


Abbildung 10: Zufriedenheit mit der Schwerpunktfachwahl (3. und 4. Klassenstufe).



Dementsprechend kann festgehalten werden, dass der Anteil derjenigen Schüler*innen, die sich bezüglich der Wahl des Schwerpunktfaches anders entscheiden würden, im dritten und vierten Jahr leicht höher ist als im ersten und zweiten Jahr (25.4 % vs. 18.5 %). Denn rund ein Fünftel der Schüler*innen im ersten und zweiten Jahr würde sich bei einer erneuten Wahl für ein anderes Schwerpunktfach entscheiden, während rund ein Viertel der Jugendlichen im dritten und vierten Jahr in der Retrospektive ein anderes Schwerpunktfach wählen würde.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach Unterschiede nach **Schwerpunktfach** bestehen.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach Schwerpunktfach zeigt sich für die Kantonsschüler*innen im ersten und zweiten Gymnasialjahr ein signifikanter Unterschied ($X^2(7) = 14.123$; p < .05). Abbildung 11 illustriert die Unterschiede zwischen den einzelnen Schwerpunktfächern. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten für die Antworten «Ja» und «Nein». Die Schwerpunktfächer sind geordnet nach der Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Schwerpunktfachwahl, d. h. der Häufigkeit der Antwort «Nein» (absteigende Reihenfolge). Demnach bereuen die Schüler*innen mit den Schwerpunktfächern Italienisch (89.7 %) und Latein (88.1 %) ihre Wahl vergleichsweise am wenigsten. Dahingegen würden Jugendliche, die sich für das Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik (73.8 %), Biologie und Chemie (78.9 %) sowie Spanisch (80.0 %) entschieden haben, bei einer erneuten Wahl bevorzugt ein anderes Fach als Schwerpunkt belegen. Für die Schüler*innen im dritten und vierten Gymnasialjahr ist dahingegen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Schwerpunktfachwahl kein bedeutsamer Unterschied zwischen den Schwerpunktfächern zu verzeichnen (X²(7) = 5.389; p > .05). Abbildung 12 veranschaulicht die relativen Häufigkeiten der beiden Antworten «Ja» und «Nein» für die einzelnen Schwerpunktfächer. Diese sind geordnet nach der Zufriedenheit, sprich der Häufigkeit der Antwort «Ja» (absteigende Reihenfolge). Im dritten und vierten Gymnasialjahr sind die Jugendlichen mit dem Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten (78.9 %) und jene mit Wirtschaft und Recht (78.6 %) tendenziell zufriedener als andere. Rund vier Fünftel dieser Schüler*innen würden - rückblickend betrachtet - das gleiche Schwerpunktfach wiederwählen. Im Gegensatz dazu berichten Jugendliche, die sich für die Fächer Latein (70.0 %), Spanisch (71.2 %) sowie Physik und Anwendungen der Mathematik (71.4 %) entschieden haben, von relativ geringer Zufriedenheit mit dem gewählten Schwerpunkt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Zufriedenheit mit dem Schwerpunktfach Latein, die während der ersten beiden Jahre vergleichsweise hoch und in den beiden letzten Jahren relativ gering ausfällt (2. Platz vs. 8. Platz in der Rangliste der Zufriedenheit; Zufriedenheit zu 88.1 % vs. 70.0 %).



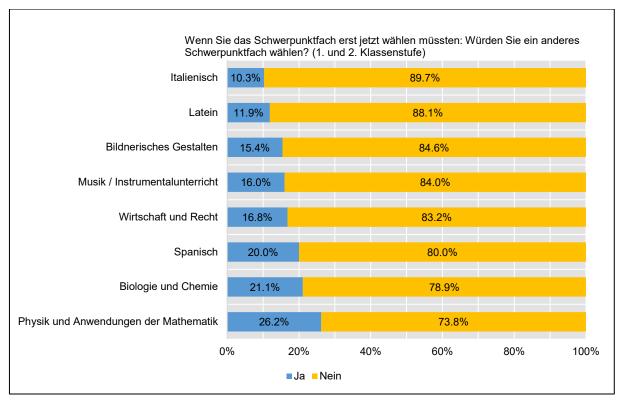


Abbildung 11: Zufriedenheit mit Schwerpunkt – Unterschiede nach Schwerpunktfach (1. und 2. Klassenstufe).

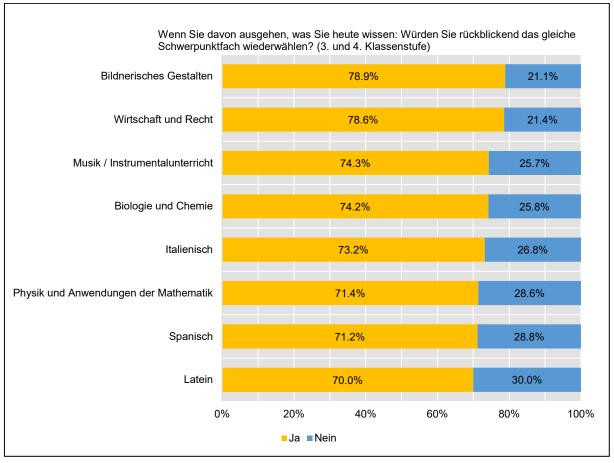


Abbildung 12: Zufriedenheit mit Schwerpunktfach – Unterschiede nach Schwerpunktfach (3. und 4. Klassenstufe).



4.2 Fächerangebot an der Schule

Inwiefern das Fächerangebot aus Sicht der Kantonsschüler*innen an der jeweiligen Schule erweitert werden sollte, wurde mit Hilfe einer offenen Frage erfasst. Sie lautet: «Gibt es Fächer, die Sie grundsätzlich gerne gewählt hätten, die aber nicht zur Wahl standen? Welche?» In der Frage wurde bewusst nicht näher spezifiziert, ob Grundlagen-, Schwerpunkt-, Ergänzungs- oder Freifächer angesprochen werden, so dass die Schüler*innen ihre Antworten unabhängig vom System der Maturafächer geben konnten. Die Antworten der Schüler*innen auf diese Frage sind in Tabelle 4 zusammengefasst aufgelistet. Die gebildeten Kategorien sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten vermissen die Kantonsschüler*innen ein allgemein breiteres Sprachangebot und verschiedene Sprachfächer an ihrer Schule (160 Nennungen). Bezug genommen wird dabei auf eine breite Palette an Sprachen, relativ häufig werden beispielsweise Englisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Portugiesisch und Griechisch sowie skandinavische (z. B. Schwedisch) und asiatische Sprachen (z. B. Japanisch, Chinesisch, Koreanisch) aufgeführt. Zudem hätten viele Schüler*innen gern Sport (97), Psychologie, Pädagogik und/oder Philosophie (91) sowie Geschichte und/oder Geographie (70) als Schwerpunktfach gewählt. Vergleichsweise viele Jugendliche bekunden darüber hinaus den Wunsch nach einer grösseren Auswahl an bilingualen Fächern (52). In einem Teil der Antworten werden in diesem Zusammenhang konkrete Fächer angegeben. Vergleichsweise häufig werden dabei Biologie und Chemie sowie Bildnerisches Gestalten und etwas seltener Musik und Physik und Anwendungen der Mathematik genannt. Ferner befürworten die Kantonsschüler*innen Angebote in den Bereichen Naturwissenschaften (48), Informatik (34), Hauswirtschaft und Lebenskunde (33), Kunst (26), Politik (16), Medien und Kommunikation (6), Technik (5) und Nachhaltigkeit (3). Daneben werden in den Ausführungen der Schüler*innen auch verschiedene Kombinationsmöglichkeiten thematisiert. Zum einen wünschen sich einige Jugendlichen die Möglichkeit, Recht als eigenständiges Fach, d. h. ohne Wirtschaft zu wählen (8). Zum anderen würden Kantonsschüler*innen, die Musik als Schwerpunktfach belegen, gern Sport als Ergänzungsfach wählen dürfen (4).

Tabelle 4: Fachangebot – Wünsche der Kantonsschüler*innen.

	Fächer / Fachbereiche	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Weitere Sprachen	160	«Russisch oder Japanisch (allg. mehr Sprachen)» «Mehr Sprachen wie z.B. Rätoromanisch oder Skandinavische Sprachen hätte ich toll gefunden»
2	Sport	97	«Sport als Schwerpunktfach» «Sport»
3	Psychologie / Pädagogik / Philosophie	91	«Psychologie und Pädagogik als Schwerpunkt- fach» «Psychologie, Philosophie, Pädagogik»
4	Geschichte / Geographie	70	«Geschichte als Schwerpunktfach» «Geschichte und Geographie»
5	Mehr Auswahl bei den bi- lingualen Fächern	52	«Biologie und Chemie bilingual» «Weitere Schwerpunkte mit bilingualer Option»
6	Naturwissenschaften	48	«Zytologie und Anatomie» «Medizin»



7	Informatik	34	«Informatik nicht nur als Freifach» «Informatik»
8	Hauswirtschaft / Lebens- kunde	33	«Handarbeit, Kochen» «Ich denke es sollte Fächer geben, die beibringen, wie man schlussendlich alleine im Leben klar kommt. Das heisst, Versorgung der finanziellen Mittel, Steuererklärung korrekt ausfüllen (auch schauen, wie man am besten legal spart), Gartenanbau, Erziehungswissenschaft, Kommunikation, Menschlichkeit, Politik, Weltoffenheit, Ethik so ziemlich alles, was man wirklich im Leben braucht»
9	Kunst	26	«Theater oder Schauspiel» «Creative writing»
10	Politik	16	«Politikwissenschaft» «Politik, aktuelles Geschehen»
11	Recht ohne Wirtschaft	8	«Recht an sich, ohne Wirtschaft» «Ich hätte eher nur Recht gewählt, das gibt es aber nicht, es gibt nur Wirtschaft und Recht»
12	Medien und Kommunika- tion	6	«Medien und Kommunikation» «Kommunikationswissenschaft»
13	Technik	5	«Elektronik» «Motortechnik»
14	Kombination Sport und Musik	4	«Ja, als Ergänzungsfach sehr gerne Sport, aber das darf man als Musiker nicht wählen, was ich nicht sehr fair finde» «Für uns Musikschüler war die Möglichkeit für das EF Sport untersagt, weil die Matura dann "zu einfach" wäre, was zum einen eine Beleidigung für das EF Sport ist, zum anderen hat gerade der Musik Schwerpunkt den wahrscheinlich grössten Aufwand …»
15	Nachhaltigkeit	3	«Nachhaltig leben» «Nachhaltigkeit und umweltspezifische Fächer»
-	Andere	11	«Ein Fach über Immobilien oder Mode» «Ein Fach, in dem man debattiert»
-	Keine	445	«Nein, eigentlich nicht» «Nein»



4.3 Matura-Navigator und Kanti-Navigator

Den Kantonsschüler*innen wurde zum Bekanntheitsgrad des Matura-Navigators bzw. des Kanti-Navigators folgende Ja-Nein-Frage (dichotomes Antwortformat) vorgelegt: «Kennen Sie den Matura-Navigator bzw. den Kanti-Navigator?».

Abbildung 13 illustriert, ob die Kantonschüler*innen den Matura-Navigator bzw. Kanti-Navigator kennen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der beiden Antwortmöglichkeiten «Ja» und «Nein». Auf die oben genannte Frage antworten 43.0 % der Kantonsschüler*innen mit «Ja» und 57.0 % mit «Nein». Dementsprechend kennt der grössere Teil der Schüler*innen den Matura-Navigator bzw. den Kanti-Navigator nicht.

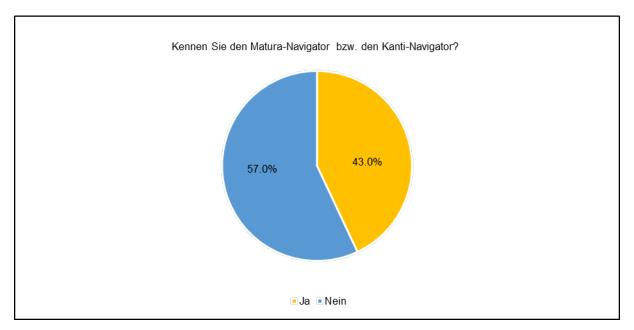


Abbildung 13: Bekanntheitsgrad Matura-Navigator bzw. Kanti-Navigator.



5 Schule, Lehrpersonen und Klasse

5.1 Einschätzungen zur Schule und zur Klasse

Die Kantonsschüler*innen wurden zu verschiedenen Aspekten rund um die Schule und das Klassengefüge befragt. Hierfür wurden den Schüler*innen im Fragebogen 14 geschlossene Items vorgelegt und sie wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen jeweils auf einer vierstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen.

Abbildung 14 zeigt das Ausmass der Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen sind geordnet nach dem Ausmass an Zustimmung (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

Auf Seiten der Schüler*innen fällt ein gewisser Ehrgeiz auf, denn ein Grossteil der Jugendlichen gibt an, dass es ihnen wichtig ist, in der Schule gut mitzukommen (Rangplatz 1). 96.4 % der Jugendlichen stimmen der entsprechenden Aussage eher oder völlig zu. Zudem berichten 92.0 %, dass ihnen gute Leistungen wichtig sind (Rangplatz 3). Des Weiteren ist den Resultaten eine positive Grundeinstellung der Schüler*innen gegenüber der Schule zu entnehmen. So stimmen 96.0 % der Kantonsschüler*innen der Aussage «Schule ist nützlich für meine Zukunft» eher oder völlig zu. Diese Aussage belegt den zweiten Rang. Untermauert wird die positive Grundeinstellung zudem dadurch, dass die Aussage «In der Schule lerne ich zu wenig für meinen zukünftigen Beruf / mein Studium» den letzten Rang belegt. 60.5 % der Jugendlichen geben an, dass dies gar nicht oder eher nicht stimme. Im Widerspruch hierzu steht, dass 60.9 % der Schüler*innen eher oder völlig zustimmen, in der Schule viele unnütze Dinge zu lernen. Die grosse Mehrheit der befragten Kantonschüler*innen fühlt sich in der eigenen Klasse wohl, 91.5 % stimmen der entsprechenden Aussage eher oder völlig zu. Zudem geben rund zwei Drittel der Befragten (67.7 %) an, möglichst viel Zeit mit der eigenen Klasse verbringen zu wollen (anstatt in altersdurchmischten Klassen). Gleichzeitig schätzen vergleichsweise viele Jugendliche aber auch den Austausch mit (81.2 %) und das Kennenlernen von Schülerinnen und Schülern ausserhalb der eigenen Klasse (77.5 %). Dennoch würden lediglich 45.4 % gerne von älteren Schüler*innen lernen. Die betreffende Aussage rangiert hinsichtlich der Zustimmung auf dem vorletzten Platz.



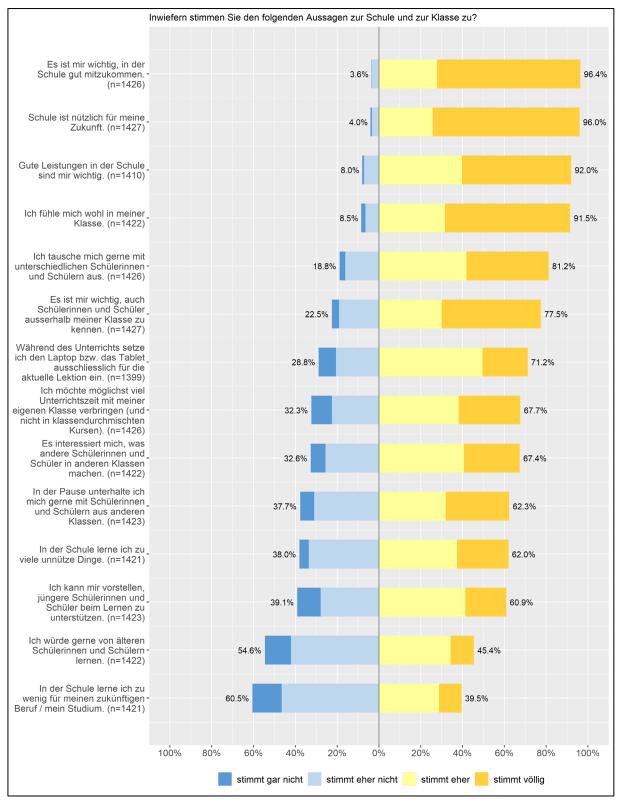


Abbildung 14: Einschätzungen zur Schule und zur Klasse.



Die Kantonsschüler*innen wurden des Weiteren mit Hilfe von zwei geschlossenen Items noch etwas konkreter zur Bedeutsamkeit der Inhalte der einzelnen Fächer befragt. Beide Items sind als Aussagen formuliert. Die Jugendlichen wurden gebeten, einzuschätzen, für wie viele ihrer Fächer die jeweilige Aussage zutrifft. Sie konnten hierfür in beiden Fällen die aus ihrer Sicht passende Antwort auf einer vierstufigen Skala von «keines / fast keines» bis «alle / fast alle» auswählen.

Abbildung 15 zeigt, für wie viele Fächer die beiden Aussagen zutreffen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten.

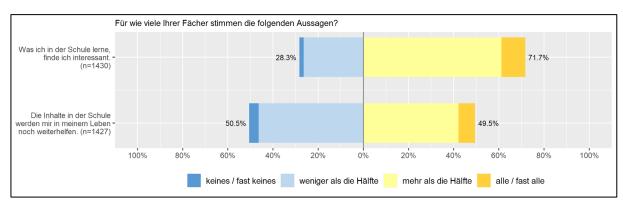


Abbildung 15: Bedeutsamkeit der Schulfächer.

Verhältnismässig viele Schüler*innen (71.7 %) bezeichnen die Inhalte der Mehrheit der Fächer aus ihrer Sicht als interessant. Während 61.2 % angeben, dass dies für mehr als die Hälfte der Fächer zutrifft, bekunden 10.5 % dass dies sogar für alle oder fast alle Fächer der Fall sei. Rund ein Viertel der Jugendlichen (26.4 %) findet, dass die Inhalte von weniger als der Hälfte der Fächer interessant sind. In Bezug auf die Nützlichkeit der schulischen Inhalte sind die Kantonsschüler*innen kritischer. Rund die Hälfte der Schüler*innen (49.5 %) schätzt, dass die Inhalte von mehr als der Hälfte (42.1 %) bzw. allen oder fast allen Fächern (7.4 %) im weiteren Leben hilfreich sein werden. 46.4 % sind der Ansicht, dass die Inhalte von weniger als der Hälfte der Fächer fürs weitere Leben hilfreich sind.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der Bedeutsamkeit der Inhalte der Schulfächer Unterschiede nach **Klassenstufe** bestehen. Sowohl in Bezug auf das Interesse an den Inhalten der Fächer (X²(3) = 39.293; p < .001) als auch mit Blick auf die Nützlichkeit der schulischen Inhalte (X²(3) = 45.436; p < .001) werden signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Kantonsschüler*innen im ersten, zweiten, dritten und vierten Gymnasialjahr festgestellt. Abbildung 16 illustriert – separat für die vier Klassenstufen – für wie viele Fächer die beiden Aussagen zutreffen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Der Abbildung 16 ist zu entnehmen, dass der Anteil der Schüler*innen, welche die Inhalte der Mehrheit der Fächer interessant finden, im ersten Gymnasialjahr (80.7 %) im Vergleich zum zweiten (72.0 %), dritten (67.5 %) und vierten Gymnasialjahr (64.6 %) am höchsten ausfällt. Auch die Beurteilung der Nützlichkeit scheint während der gymnasialen Ausbildung abzunehmen, da der Anteil der Jugendlichen, die die Mehrheit der Fächer als nützlich einstufen, ebenfalls im ersten Gymnasialjahr (61.1 %) im Vergleich zum zweiten (51.4 %), dritten (42.0 %) und vierten Gymnasialjahr (41.0 %) am höchsten bemessen ist. Vertiefenden statistischen Analysen zufolge, heben sich hinsichtlich beider Aspekte vor allem die Einschätzungen der Jugendlichen im ersten Jahr der gymnasialen Ausbildung von den Einschätzungen der «älteren» Schüler*innen bedeutsam ab.



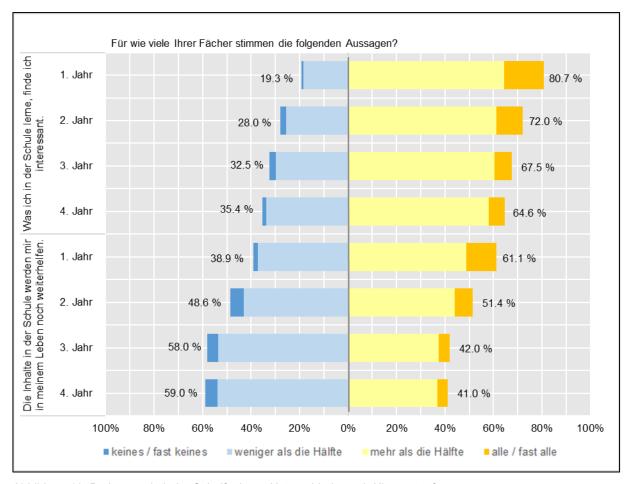


Abbildung 16: Bedeutsamkeit der Schulfächer – Unterschiede nach Klassenstufe.

5.2 Einschätzungen zu den Lehrpersonen

Die Kantonsschüler*innen wurden zu verschiedenen Aspekten mit Blick auf ihre Lehrpersonen befragt. Sie wurden im Fragebogen durch 22 geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert. Die Jugendlichen wurden gebeten, einzuschätzen, für wie viele ihrer Lehrpersonen die jeweilige Aussage zutrifft. Sie konnten hierfür die aus ihrer Sicht passende Antwort auf einer vierstufigen Skala von «keine / fast keine» bis «alle / fast alle» auswählen.

Abbildung 17 zeigt, für wie viele Lehrpersonen die Aussagen zutreffen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen zu den Lehrpersonen sind geordnet nach dem Anteil der Lehrpersonen, für welche die Aussagen zutreffend sind. Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («mehr als die Hälfte», «alle / fast alle») zugrunde.



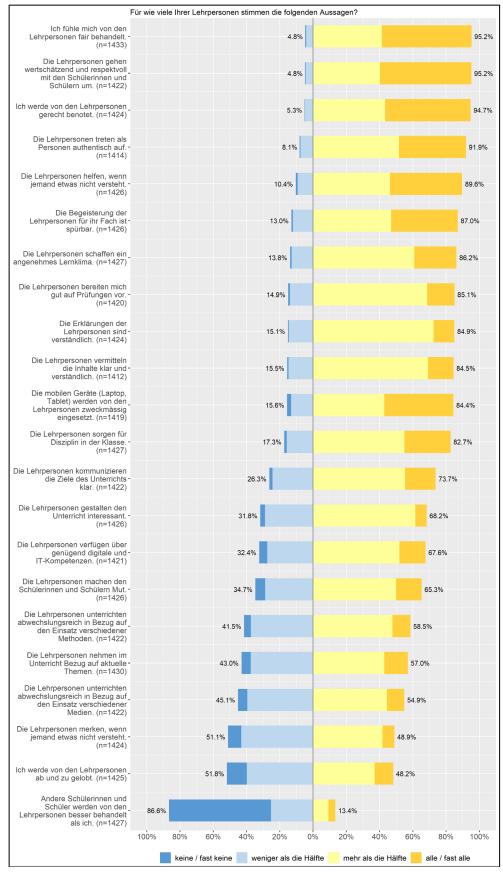


Abbildung 17: Einschätzungen zu den Lehrpersonen.



Die Kantonsschüler*innen bewerten das Auftreten der Lehrpersonen und den Umgang der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich positiv. So belegt beispielsweise die Aussage «Ich fühle mich von den Lehrpersonen fair behandelt» den ersten Rangplatz. 95.2 % der Jugendlichen geben an, dass dies für mehr als die Hälfte der Lehrpersonen oder alle / fast alle zutreffend sei. Ähnlich hoch fällt die Zustimmung auch für den wertschätzenden und respektvollen Umgang der Lehrpersonen mit den Jugendlichen (95.2 %), die gerechte Benotung (94.7 %), das authentische Auftreten der Lehrpersonen (91.9 %), deren Hilfsbereitschaft bei Verständnisproblemen (89.6 %), deren Begeisterung für ihr Fach (87.0 %) und das durch die Lehrpersonen geschaffene angenehme Lernklima (86.2 %) aus. Im Vergleich dazu wird die Methoden- und Medienvielfalt im Unterricht tiefer bewertet. 58.5 % bzw. 54.9 % der Schüler*innen geben an, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen oder (fast) alle Lehrpersonen abwechslungsreich im Methoden- bzw. Medieneinsatz sind. Dass die Mehrheit der oder (fast) alle Lehrpersonen im Unterricht auf aktuelle Themen Bezug nehmen, wird von 57.0 % der Schüler*innen berichtet. Weniger als die Hälfte der befragten Kantonsschüler*innen ist der Ansicht, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen oder (fast) alle Lehrpersonen merken, wenn Schüler*innen im Unterricht etwas nicht verstehen (48.2 %). Ebenfalls gibt weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an, dass sie von den Lehrpersonen ab und zu gelobt werden (48.2 %). Auf dem letzten Platz rangiert die Ungleichbehandlung von Schüler*innen. Lediglich 13.4 % der Jugendlichen fühlen sich von der Mehrheit der Lehrpersonen ungerecht behandelt.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern Zusammenhänge zwischen ausgewählten Einschätzungen zu den Lehrpersonen und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

Tabelle 5 enthält eine Übersicht zu den entsprechenden Korrelationen. Sie zeigt, dass zwischen den Einschätzungen zu den Lehrpersonen und den Differenznotenpunkten gleichläufige, (sehr) schwache signifikante Zusammenhänge bestehen. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto stärker nehmen die Jugendlichen wahr, dass die Lehrpersonen die Schüler*innen ermutigen und loben sowie bemerken, wenn Schüler*innen etwas nicht verstehen. Zusammengefasst bedeutet das: Je besser die schulischen Leistungen der Jugendlichen, umso positiver schätzen sie die Lehrpersonen ein.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen ausgewählten Einschätzungen zu den Lehrpersonen und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Einschätzungen zu den Lehrpersonen	Korrelation mit Differenznotenpunkten	
	rs	р
Die Lehrpersonen machen den Schülerinnen und Schülern Mut.	0.099	< .01
Ich werde von den Lehrpersonen ab und zu gelobt.	0.175	< .01
Die Lehrpersonen merken, wenn jemand etwas nicht versteht.	0.121	< .01

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.



5.3 Rollen von Lehrpersonen

Die Kantonsschüler*innen wurden zu möglichen Rollen, die Lehrpersonen übernehmen können, befragt. Die möglichen Rollen der Lehrpersonen wurden im Fragebogen durch sieben geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut «Lehrpersonen sollten folgende Rollen übernehmen …» beginnt und im Anschluss jeweils eine spezifische Rolle adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, ihre Zustimmung zu den resultierenden Aussagen, d. h. inwiefern die Lehrpersonen die genannte Rolle übernehmen sollten, jeweils auf einer vierstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen.

In Abbildung 18 ist dargestellt, welche Rollen die Lehrpersonen aus Sicht der Schüler*innen übernehmen sollten. Abgebildet sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die möglichen Rollen der Lehrpersonen sind geordnet nach der Bedeutsamkeit, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

Die Kantonsschüler*innen sehen Lehrpersonen primär in der Rolle als Wissensvermittler*in. Nahezu alle Jugendlichen (99.0 %) stimmen der entsprechenden Aussage eher oder völlig zu. Darüber hinaus ist eine grosse Zustimmung der Schüler*innen hinsichtlich der Lehrpersonenrollen Motivator/in (85.4 %), Coach (78.4 %) und Prüfer/in (77.3 %) zu verzeichnen. Ungefähr die Hälfte der Kantonsschüler*innen (52.6 %) ist der Ansicht, dass Lehrpersonen eine Vorbildfunktion übernehmen sollten. Deutlich weniger Jugendliche befürworten, dass Lehrpersonen in der Rolle als Regisseur/in und Erzieher/in agieren. Die eher gegebene oder völlige Zustimmung bezüglich dieser beiden Rollen fällt mit 25.4 % und 14.5 % relativ gering aus.

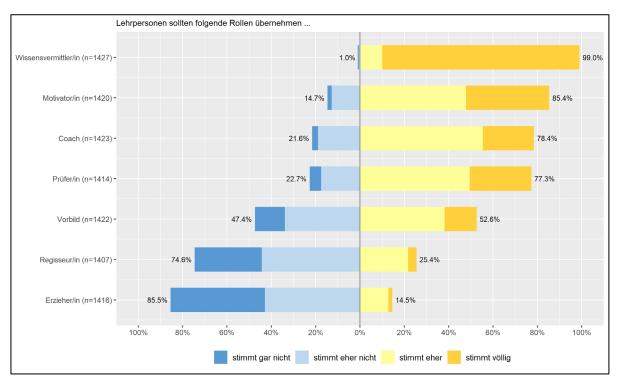


Abbildung 18: Rollen von Lehrpersonen.



Zusätzlich wurden die Jugendlichen durch ein offenes Feld aufgefordert, weitere Rollen von Lehrpersonen zu ergänzen. In Tabelle 6 sind die Antworten zusammengefasst aufgelistet. Die gebildeten Antwortkategorien sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. In der Mehrheit der Antworten thematisieren die Kantonsschüler*innen, dass Lehrpersonen auch eine Rolle als Vertrauensperson einnehmen sollten (32 Nennungen). Ferner befürworten die Schüler*innen, dass Lehrpersonen als Unterstützer*in (12), «Menschliche» Person (6), Autoritätsperson (3) und Organisator*in (2) agieren. Unter der Kategorie «Menschliche» Person wurden alle Antworten subsumiert, in denen die Jugendlichen auf Charakteristika wie Fürsorge, Empathie und Verständnis als wünschenswerte Eigenschaften auf Seiten der Lehrpersonen verweisen.

Tabelle 6: Weitere Rollen von Lehrpersonen.

	Rollen von Lehrpersonen	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Vertrauensperson	32	«Vertrauensperson» «Ansprechpartner»
2	Unterstützer*in	12	«Unterstützer» «Helfer/in»
3	«Menschliche» Person	6	«Person, die Jugendliche versteht» «Die Lehrpersonen sollten sich auch um die Schüler als Personen kümmern»
4	Autoritätsperson	3	«Autoritätsperson» «Polizist, der für Ruhe und Ordnung im Klassenzimmer sorgt»
5	Organisator*in	2	«Organisator» «Organisatorische Rolle»
-	Andere	9	«Entertainer» «Begeisterer für sein Fach»
-	Keine	69	«Keine»

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der verschiedenen Rollen der Lehrpersonen Unterschiede nach **Klassenstufe** bestehen.

In Abbildung 19 und Abbildung 20 ist veranschaulicht, welche Rollen die Lehrpersonen aus Sicht der Schüler*innen der vier Klassenstufen übernehmen sollten. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die möglichen Rollen der Lehrpersonen sind analog zu Abbildung 18 geordnet. In Bezug auf die möglichen Rollen von Lehrpersonen werden mehrheitlich keine bedeutsamen Unterschiede in den Ansichten der Schüler*innen der verschiedenen Klassenstufen registriert. Lediglich für die Lehrpersonenrolle Coach differieren die Auffassungen der Jugendlichen in den vier Klassenstufen signifikant (F(3) = 4.969; p < .01). So schreiben Kantonsschüler*innen im vierten Jahr (M = 3.10; SD = 0.75) den Lehrpersonen die Rolle als Coach in stärkerem Ausmass zu als Schüler*innen im dritten (M = 3.01; SD = 0.71), zweiten (M = 2.98; SD = 0.74) und ersten Jahr (M = 2.88; SD = 0.69). Demzufolge scheinen die Jugendlichen die Rolle des Coachs mit zunehmender Dauer der gymnasialen Ausbildung mehr und mehr zu schätzen. Das zeigt sich auch im Anteil der zustimmenden Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig»). Dieser ist bei den Schülerinnen und Schülern im ersten



Gymnasialjahr (75.3 %) niedriger bemessen als bei jenen im zweiten (78.6 %), dritten (80.2 %) und vierten Gymnasialjahr (80.0 %).

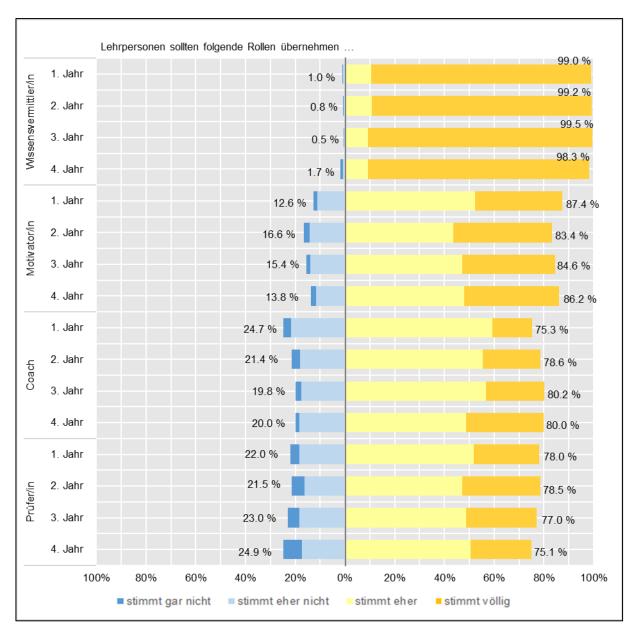


Abbildung 19: Rollen von Lehrpersonen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 2).



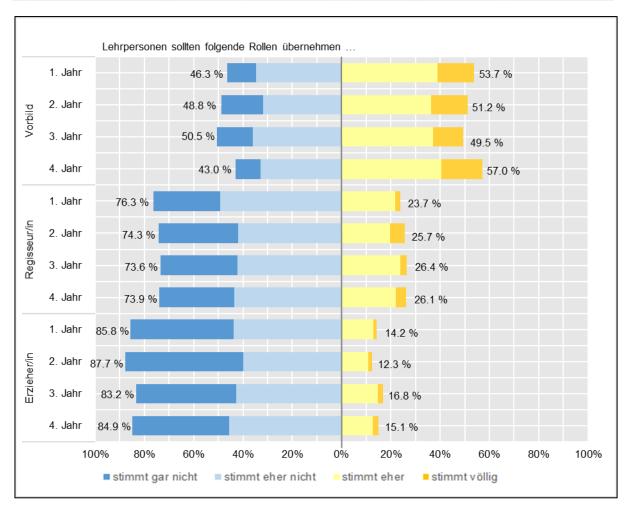


Abbildung 20: Rollen von Lehrpersonen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 2).



6 Ausserschulische und schulische Belastung

6.1 Ausmass der ausserschulischen Belastung

Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Bilanzfrage gebeten, das generelle Ausmass an ausserschulischer Belastung einzustufen. Die entsprechende Frage lautet: «Gesamthaft betrachtet: Wie stark schätzen Sie Ihre ausserschulische Belastung insgesamt auf einer Skala von 1 bis 10 ein?».

Abbildung 21 illustriert, wie belastet sich die Jugendlichen im ausserschulischen Bereich fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10.

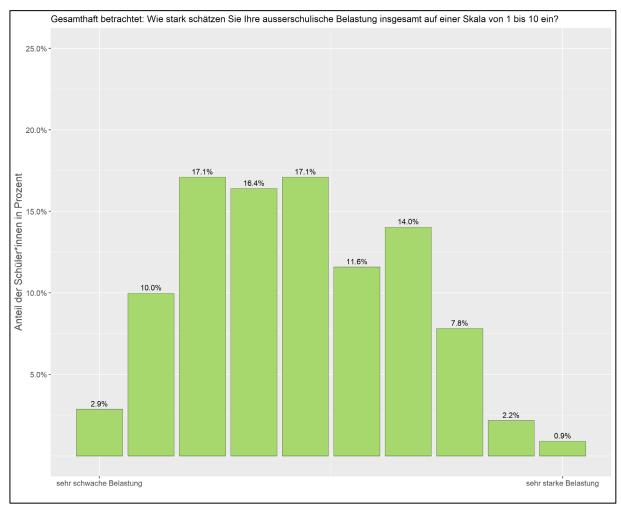


Abbildung 21: Ausmass der ausserschulischen Belastung.

Mit 63.5 % wählen annähernd zwei Drittel der Schüler*innen eine Belastungsstufe zwischen 1 und 5, sprich eine Belastungsstufe unterhalb der Mitte der Skala. Entsprechend stuft mit 36.5 % etwas mehr als ein Drittel der Schüler*innen die Belastung auf einer Stufe zwischen 6 und 10, und somit oberhalb der Mitte der Skala, ein. Somit liegt eine linkssteile Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = 0.21). Ein Grossteil der Jugendlichen (76.2 %) stuft die ausserschulische Belastung auf der Skala zwischen 3 und 7 ein. Die am häufigsten gewählten ausserschulischen Belastungsstufen sind die 3 und die 5, sie werden von jeweils 17.1 % der Jugendlichen gewählt. Mit Blick auf Abbildung 21 und unter Bezug auf die erläuterten



Kennwerte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die ausserschulische Belastung – über alle Kantonsschüler*innen hinweg betrachtet – im unteren Mittelfeld der Skala bewegt. Der Mittelwert beträgt 4.84 (SD = 2.03).

6.2 Ausserschulische Belastungsfaktoren

Ergänzend zum Ausmass der ausserschulischen Belastung wurden die Kantonsschüler*innen detaillierter zu ihren ausserschulischen Belastungsfaktoren befragt. Diese wurden im Fragebogen durch 17 geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut «Ich fühle mit belastet / gestresst durch …» beginnt und im Anschluss jeweils einen spezifischen ausserschulischen Belastungsfaktor adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung in Bezug auf das Vorliegen der einzelnen ausserschulischen Belastungsfaktoren jeweils auf einer Skala von 1 = «stimmt gar nicht» bis 4 = «stimmt völlig» einzustufen.

Abbildung 22 zeigt, durch welche Faktoren sich die Kantonsschüler*innen im ausserschulischen Bereich wie stark belastet fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die ausserschulischen Belastungsfaktoren sind geordnet nach der Stärke der Belastung, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

Die Kantonsschüler*innen fühlen sich mit Abstand am meisten durch die eigenen Erwartungen und Ansprüche belastet. Annähernd zwei Drittel der Jugendlichen (63.9 %) stimmen eher oder ganz zu. Den zweiten Rang belegt mit 42.3 % der Ansprüch, gesellschaftlichen Idealen zu entsprechen, während der Ansprüch, einen gesunden Lebensstil zu pflegen mit 41.1 % knapp dahinter auf dem dritten Rang folgt. Des Weiteren geht von der Nutzung des Smartphones (39.6 %) und den Social Media (35.8 %) sowie dem Zeitaufwand für Hobbies (37.7 %) und jenem für die Verwendung der digitalen Medien (36.3 %) ein gewisses Belastungspotenzial für jeweils mehr als ein Drittel der Jugendlichen aus. Im Gegensatz dazu ergibt sich im zwischenmenschlichen Bereich, z. B. durch Konflikte mit Freunden und Freundinnen (10.8 %), deren Erwartungen und Ansprüche (11.6 %) sowie den Erwartungen des Partners resp. der Partnerin (5.4 %) und durch die Wohnsituation (8.8 %) vergleichsweise wenig Belastung.



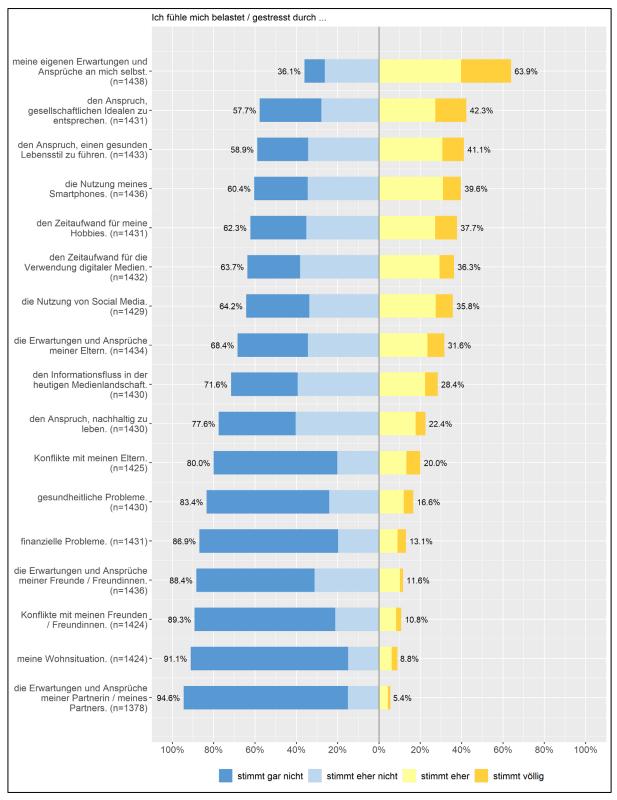


Abbildung 22: Ausserschulische Belastungsfaktoren.



Zusätzlich wurden die Jugendlichen durch ein offenes Feld aufgefordert, weitere ausserschulische Belastungsfaktoren zu ergänzen. In Tabelle 7 sind die Antworten zusammengefasst aufgelistet. Die gebildeten Antwortkategorien sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert.

Tabelle 7: Weitere ausserschulische Belastungsfaktoren.

	Ausserschulische Belas- tungsfaktoren	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Schule	20	«Hausaufgaben und Lernen (allgemein Schule)» «Leistungsstress der Schule in Prüfungsphasen und die Erwartung der Lehrer, dass ihr Fach das wichtigste sei» «Konflikte mit Lehrpersonen und Rektorat»
2	Familie	17	«Sorge um Familienmitglieder» «Tod meines Vaters» «Probleme mit Geschwistern»
3	Zukunft(spläne)	12	«Ich fühle mich gestresst, weil ich nicht weiss, was ich nach der Kantonsschule machen will» «Unsere Zukunft auf ganzer Ebene»
4	Eigene Ansprüche	8	«Ich belaste mich selbst sehr, da ich durch und durch Angst habe, zu versagen» «Ich möchte, dass meine Eltern und meine Part- nerin stolz auf mich sind»
5	Zeitmanagement	7	«Zeitmanagement; alles "unter einen Hut" zu be- kommen (z.B. Schule, Hobby, Zeit für mich, Zeit mit Freunden/Ausgang» «Meine ineffiziente Zeiteinteilung»
6	Psychische Probleme	6	«Psychische Belastung, nehme Antidepressiva ein» «Zu viel Nachdenken, evtl. Depression»
7	Nebenjob	4	«Mein Nebenjob stresst mich am meisten» «Nebenjob»
8	Extracurriculare Aktivitäten	4	«Das Üben der Instrumente mache ich gerne, nimmt aber auch viel Zeit in Einspruch und führt manchmal zu Stress» «Ich betreibe Leistungssport. Mein Stresslevel ist daher eher hoch, aber ich mache alles freiwillig und weil es mir sehr gefällt»
-	Andere	11	«Teenager-Probleme» «Dieses frühe Aufstehen»
-	Keine	41	«Nichts» «Ich bin nicht gestresst»

Bei Betrachtung der Antworten fällt zunächst auf, dass die Kantonsschüler*innen in ihren Ausführungen vielfach Themen ansprechen, die bereits im Rahmen der geschlossenen Items thematisiert wurden. Allenfalls kann diese doppelte Bezugnahme auf bestimmte Belastungsfaktoren als Betonung eben jener Belastungsfaktoren interpretiert werden. Vor dem Hintergrund dieser Annahme ist überdies interessant,



dass die Jugendlichen am häufigsten schulische Aspekte (20 Nennungen) im Rahmen der ausserschulischen Belastungsfaktoren ansprechen. So erwähnen sie vor allem Prüfungen, Lernen, Hausaufgaben und Konflikte mit verschiedenen schulischen Akteuren. An zweiter Position rangieren familiäre Aspekte (17). In den Ausführungen der Kantonsschüler*innen geht es primär um familiäre Schicksalsschläge und Konflikte. Ausserdem fühlt sich ein Teil der Jugendlichen im ausserschulischen Bereich belastet durch die Zukunft bzw. die eigenen Zukunftspläne (12), eigene Ansprüche (8) und ein herausforderndes Zeitmanagement (7). Einzelne Schüler*innen verweisen im Zusammenhang mit den ausserschulischen Belastungsfaktoren zudem auf Probleme mit der psychischen Gesundheit (6), ihren Nebenjob (4) und weitere extracurriculare Aktivitäten und den damit verbundenen Zeitaufwand (4).

6.3 Ausmass der schulischen Belastung

Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Bilanzfrage gebeten, das generelle Ausmass an schulischer Belastung einzustufen. Die entsprechende Frage lautet: «Gesamthaft betrachtet: Wie stark schätzen Sie Ihre schulische Belastung insgesamt auf einer Skala von 1 bis 10 ein?».

Abbildung 23 illustriert, wie belastet sich die Jugendlichen im schulischen Bereich fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10.

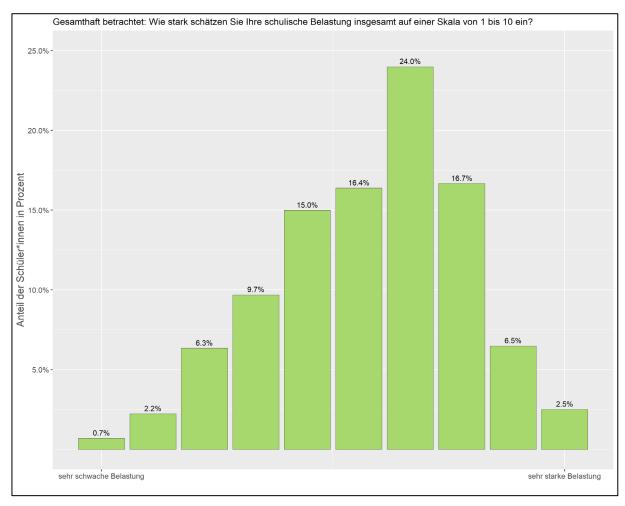


Abbildung 23: Ausmass der schulischen Belastung.



Mit 33.9 % wählt rund ein Drittel der Schüler*innen eine Belastungsstufe zwischen 1 und 5, sprich eine Belastungsstufe unterhalb der Mitte der Skala. Entsprechend stufen mit 66.1 % rund zwei Drittel der Schüler*innen die Belastung auf einer Stufe zwischen 6 und 10, und somit oberhalb der Mitte der Skala, ein. Es liegt eine rechtssteile Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = -0.34). Ein Grossteil der Jugendlichen (72.1 %) stuft die schulische Belastung auf der Skala zwischen 5 und 8 ein. Die am häufigsten gewählte schulische Belastungsstufe ist die 7, sie wird von rund einem Viertel der Jugendlichen (24.0 %) gewählt. Mit Blick auf Abbildung 23 und unter Bezug auf die erläuterten Kennwerte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die schulische Belastung – über alle Kantonsschüler*innen hinweg betrachtet – im oberen Mittelfeld der Skala bewegt. Der Mittelwert beträgt 6.21 (SD = 1.87).

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung Unterschiede nach **Geschlecht**, **Migrationshintergrund** und dem Absolvieren der **zweisprachigen Maturität** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen besteht.



Bei einer differenzierten Betrachtung nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) zeigt sich, dass die Schülerinnen (M = 6.45; SD = 1.75) von einer signifikant (t(978.592) = 5.827; p < .001) stärkeren Belastung berichten als die Schüler (M = 5.84; SD = 1.96). Abbildung 24 illustriert, wie belastet sich Schülerinnen und Schüler im schulischen Bereich fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10. Ihr kann entnommen werden, dass 42.4 % der Schüler und 28.6 % der Schülerinnen – und damit ein deutlich kleinerer Teil – eine Belastungsstufe zwischen 1 und 5 wählen, während 57.5 % der Schüler und 71.4 % der Schülerinnen – und damit ein deutlich grösserer Teil – die Belastung auf einer Stufe zwischen 6 und 10 einstufen.

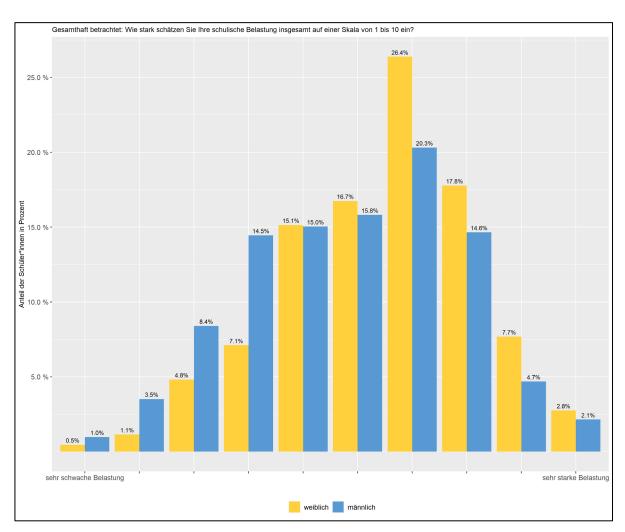


Abbildung 24: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach Geschlecht.



Mit Blick auf den Migrationshintergrund der Kantonsschüler*innen ist ebenfalls ein signifikanter Unterschied zu verzeichnen (F(2) = 5.342; p < .05). Demnach erleben Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 1. Generation durchschnittlich (M = 6.50; SD = 1.94) ein grösseres Ausmass an schulischer Belastung als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 2. Generation (M = 6.37; SD = 1.87) und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (M = 6.09; SD = 1.83). Abbildung 25 illustriert, wie belastet sich die Kantonsschüler*innen ohne und mit Migrationshintergrund in der 1. und 2. Generation fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10. Sie zeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 1. (30.6 %) und 2. Generation (30.2 %) im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (36.2 %) die schulische Belastung seltener auf einer Stufe zwischen 1 und 5 einstufen. Entsprechend wählen Schüler*innen mit Migrationshintergrund (1. Generation: 69.3 %; 2. Generation: 69.6 %) häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (63.9 %) eine Belastungsstufe zwischen 6 und 10.

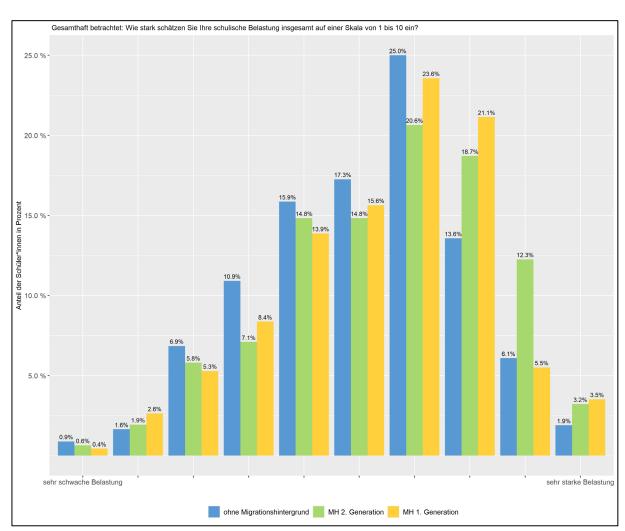


Abbildung 25: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach Migrationshintergrund.



Im Hinblick auf das Absolvieren der zweisprachigen Maturität werden keine bedeutsamen Unterschiede (t(1431) = 0.506; p > .05) zwischen Kantonsschüler*innen mit (M = 6.17; SD = 1.94) und ohne zweisprachiger Maturität (M = 6.23; SD = 1.83) festgestellt. Abbildung 26 veranschaulicht, wie belastet sich die Kantonsschüler*innen mit und ohne zweisprachige/r Maturität in schulischer Hinsicht fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10.

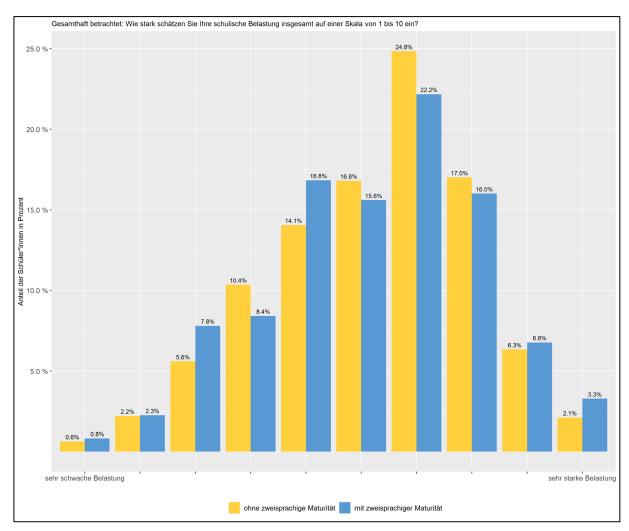


Abbildung 26: Ausmass der schulischen Belastung – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität.

Zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung und den **Differenznotenpunkten** besteht ein gegenläufiger, sehr schwacher signifikanter Zusammenhang ($r_s = -0.086$; p < .01). Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto geringer ist das Ausmass an schulischer Belastung.



6.4 Ausmass der schulischen Belastung in verschiedenen Semestern

Die Kantonsschüler*innen wurden zudem differenziert zum Ausmass der schulischen Belastung befragt, indem diese für die einzelnen Semester separat erfasst wurde. Hierfür gab es im Fragebogen acht geschlossene, nahezu identische Items. Die Frage beginnt jeweils mit «Wie gross war die schulische Belastung für Sie im …» und adressiert im Anschluss jeweils ein Semester (vom ersten bis zum achten Semester). Die Jugendlichen wurden gebeten, die schulische Belastung für die einzelnen Semester jeweils auf einer vierstufigen Skala von «sehr niedrig» bis «sehr hoch» einzustufen.

In Abbildung 27 ist die durch die Schüler*innen wahrgenommene Belastung in den einzelnen Semestern dargestellt. Abgebildet sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Semester sind chronologisch angeordnet.

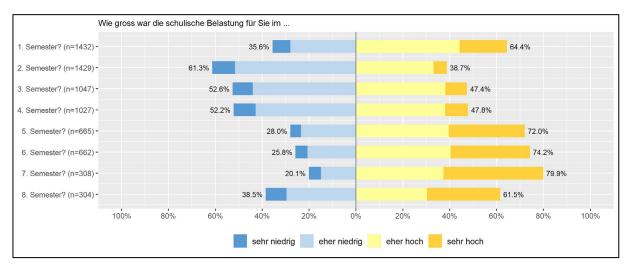


Abbildung 27: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern.

Die vergleichsweise grösste subjektive Belastung besteht gemäss den Antworten der Jugendlichen während des fünften, sechsten und siebten Semesters. Für diese berichten 72.0 %, 74.2 % resp. 79.9 % von einer eher oder sehr hohen Belastung. Auch das erste Semester (64.4 %) und das Abschlusssemester (61.5 %) werden von einem grossen Teil der Schüler*innen als eher oder sehr belastend wahrgenommen. Dahingegen bezeichnet mit 38.7 % ein verhältnismässig kleiner Teil der Schüler*innen das zweite Semester als eher oder sehr belastend. Das zweite Gymnasialjahr wird von rund der Hälfte der Jugendlichen als belastend erlebt (drittes Semester: 47.4 %, viertes Semester: 47.8 %).

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern Unterschiede nach **Geschlecht** und **Schwerpunktfach** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen besteht.

49

⁷ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Schüler*innen ausschliesslich zu den bereits «erlebten» Semestern befragt wurden. Die Items wurden entsprechend der besuchten Klassenstufe gefiltert.



Bei einer differenzierten Betrachtung der schulischen Belastung in den einzelnen Semestern nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) werden für fast alle Semester – Ausnahme ist das 7. Semester – signifikante Unterschiede zwischen den Kantonschülerinnen und den Kantonsschülern festgestellt. Die Übersicht in Tabelle 8 hält die Kennwerte für die weiblichen und männlichen Jugendlichen sowie jene der Signifikanztests fest. Sie belegen, dass die Schülerinnen in allen Semestern von einer grösseren schulischen Belastung berichten als die Schüler. In Abbildung 28 ist die durch Schülerinnen und Schüler wahrgenommene schulische Belastung in den einzelnen Semestern dargestellt. Abgebildet sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortoptionen. Die Semester sind chronologisch angeordnet. Ein Blick auf die Häufigkeitsverteilungen bestätigt, dass der Anteil der Schülerinnen, die von einer eher oder sehr hohen schulischen Belastung übersteigt.

Tabelle 8: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern.

Wie gross war	die schulische Be-	Des	skriptive Ma	sse	t-Test			
lastung für Sie		n	М	SD	t-Wert	df	р	
1. Semester?	männlich	509	2.64	0.87	4.501	1037.532	< .001	
1. Semester?	weiblich	876	2.86	0.84	4.501	1037.332	1 00.	
2. Semester?	männlich	505	2.28	0.74	2.863	1379	< .01	
2. Semester?	weiblich	876	2.40	0.72	2.003	1379	\ .01	
3. Semester?	männlich	361	2.36	0.77	3.769	1013	< .001	
3. Semester?	weiblich	654	2.55	0.77	3.709	1013	1 00.	
4. Semester?	männlich	353	2.39	0.78	2.853	993	< .01	
4. Semester?	weiblich	642	2.54	0.80	2.000	993	7.01	
5. Semester?	männlich	227	2.80	0.89	4.416	427.267	< .001	
5. Semester?	weiblich	417	3.11	0.81	4.410	427.207	1.001	
6. Semester?	männlich	228	2.91	0.92	2.531	426.464	< .05	
o. Semester?	weiblich	414	3.10	0.82	2.551	420.404	× .03	
7. Semester?	männlich	115	3.04	0.91	1.879	299	> .05	
7. Semester?	weiblich	186	3.24	0.84	1.079	299	7.05	
8. Semester?	männlich	115	2.69	1.01	2.067	228.572	< .05	
o. Semester?	weiblich	183	2.93	0.94	2.007	220.312	\ .03	

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Unterschied ist signifikant.



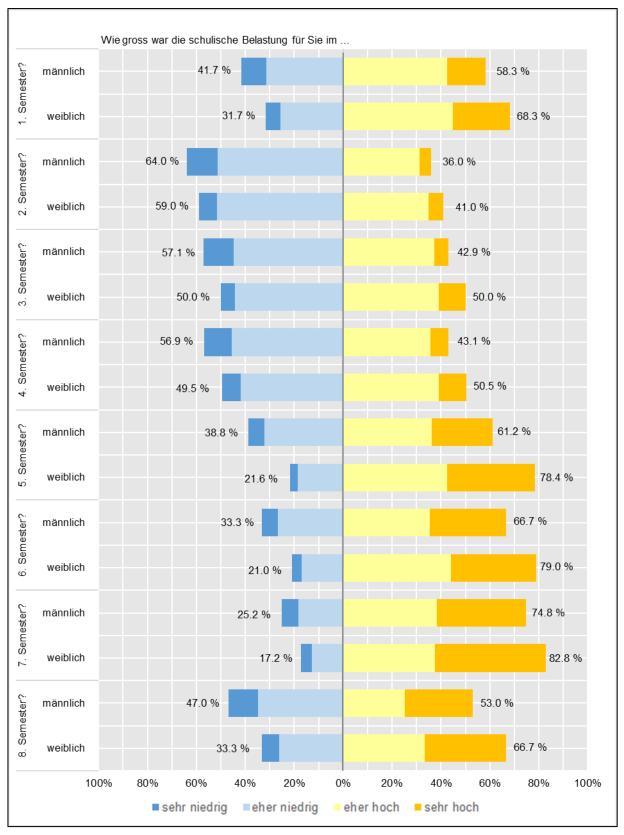


Abbildung 28: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Geschlecht.



Bei einer differenzierten Betrachtung der schulischen Belastung in den einzelnen Semestern nach dem gewählten Schwerpunkt der Kantonsschüler*innen werden signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Schwerpunktfächern für die schulische Belastung im zweiten, dritten, vierten, fünften und achten Semester verzeichnet. Die Übersicht in Tabelle 9 enthält die Kennwerte für die einzelnen Semester und Schwerpunktfächer sowie jene der Signifikanztests. In Abbildung 29, Abbildung 30, Abbildung 31 und Abbildung 32 ist die durch die Schüler*innen der einzelnen Schwerpunkfächer empfundene schulische Belastung in den acht Semestern dargestellt. Abgebildet sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortoptionen. Die Semester sind chronologisch angeordnet. Anhand der Kennwerte und der Häufigkeitsversteilungen sind nur bedingt allgemeingültige Schlussfolgerungen ableitbar. Es lässt sich jedoch festhalten, dass Schüler*innen, die das Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten belegen, von vergleichsweise hoher Belastung in den genannten Semestern berichten. Daneben scheint die Belastung im Schwerpunktfach Spanisch vom zweiten bis zum fünften Semester ebenfalls relativ hoch zu sein. Im zweiten Gymnasialjahr (drittes und viertes Semester) informieren auch Jugendliche, die Biologie und Chemie als Schwerpunktfach gewählt haben, über eine verhältnismässig hohe schulische Belastung. Im Gegensatz dazu weisen die Kennwerte und Häufigkeitsverteilungen für das zweite bis fünfte Semester – zumindest teilweise – auf eine vergleichsweise geringe schulische Belastung in den Schwerpunktfächern Physik und Anwendungen der Mathematik, Latein und Italienisch hin. Im achten Semester berichten Jugendliche mit den Schwerpunkten Bildnerisches Gestalten und Latein von der höchsten schulischen Belastung, während Schüler*innen mit den Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht sowie Musik/Instrumentalunterricht die Belastung relativ gering einstufen.

Tabelle 9: Unterschiede zwischen den verschiedenen Schwerpunktfächern bezüglich des Ausmasses an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern.

Wie gr	Wie gross war die schulische Belastung für Sie im		Deskriptive Masse			ANOVA		
			М	SD	F-Wert	df	р	
	Bildnerisches Gestalten	113	2.78	0.86				
	Biologie und Chemie	253	2.75	0.87				
9F :>	Italienisch	84	2.82	0.87				
Semester?	Latein	86	2.51	0.78	1.786	7	> .05	
Sem	Musik/Instrumentalunterricht	91	2.90	0.88	1.700	/	7.05	
<u>~</u>	Physik und Anwendungen der Mathematik	187	2.72	0.82				
	Spanisch	208	2.84	0.86				
	Wirtschaft und Recht	409	2.78	0.87				



	Bildnerisches Gestalten	114	2.43	0.79			
۸.	Biologie und Chemie	253	2.34	0.75			
۲.	Italienisch	84	2.38	0.67			
este	Latein	86	2.15	0.62	0.440	7	. 01
2. Semester?	Musik/Instrumentalunterricht	91	2.46	0.81	3.116	7	< .01
	Physik und Anwendungen der Mathematik	185	2.18	0.71			
	Spanisch	208	2.41	0.69			
	Wirtschaft und Recht	407	2.37	0.73			
	Bildnerisches Gestalten	87	2.85	0.74			
	Biologie und Chemie	179	2.53	0.74			
er?	Italienisch	64	2.34	0.76			
este	Latein	66	2.38	0.72	E 065	7	- 001
Semester?	Musik/Instrumentalunterricht	70	2.37	0.84	5.065		< .001
လ လ	Physik und Anwendungen der Mathematik	125	2.31	0.80			
	Spanisch	173	2.58	0.76			
	Wirtschaft und Recht	283	2.43	0.79			
	Bildnerisches Gestalten	83	2.83	0.71			
	Biologie und Chemie	176	2.59	0.84			
ر - ا	Italienisch	63	2.40	0.75			
Semester?	Latein	67	2.40	0.72	4.941	7	- 001
Sem	Musik/Instrumentalunterricht	69	2.42	0.74	4.941	/	< .001
4.	Physik und Anwendungen der Mathematik	123	2.27	0.82			
	Spanisch	171	2.56	0.75			
	Wirtschaft und Recht	275	2.41	0.81			
	Bildnerisches Gestalten	49	3.18	0.78			
	Biologie und Chemie	123	2.97	0.85			
ج- ج-	Italienisch	40	2.95	0.93			
Semester?	Latein	46	2.76	0.82	2.256	7	< .05
Sem	Musik/Instrumentalunterricht	44	3.23	0.89	2.230	,	< .05
5.	Physik und Anwendungen der Mathematik	76	2.80	0.85			
	Spanisch	109	3.13	0.85			
	Wirtschaft und Recht	178	2.99	0.87			



	Bildnerisches Gestalten	48	3.19	0.67			
	Biologie und Chemie	121	3.03	0.87			
نے :	Italienisch	40	2.93	0.97			
Semester?	Latein	46	2.91	0.84	4 007	7	. 05
Sem	Musik/Instrumentalunterricht	43	3.30	0.80	1.237	7	> .05
9.	Physik und Anwendungen der Mathematik	76	2.92	0.80			
	Spanisch	109	3.05	0.91			
	Wirtschaft und Recht	179	3.01	0.90			
	Bildnerisches Gestalten	14	3.29	0.73			
	Biologie und Chemie	55	3.35	0.78		7	> .05
<u>ا</u> خ	Italienisch	16	3.13	1.09			
Semester?	Latein	26	3.35	0.63	1.252		
Sem	Musik/Instrumentalunterricht	20	3.25	0.79	1.232		· .05
7.	Physik und Anwendungen der Mathematik	36	3.25	0.77			
	Spanisch	45	3.16	0.90			
	Wirtschaft und Recht	96	2.98	0.97			
	Bildnerisches Gestalten	14	3.21	0.89			
	Biologie und Chemie	55	3.09	0.91			
۶۲ :	Italienisch	16	3.06	0.93			
este	Latein	26	3.19	0.75	3.351	7	< .01
Semester?	Musik/Instrumentalunterricht	20	2.60	0.88	3.351	,	< .01
ω.	Physik und Anwendungen der Mathematik	35	2.83	0.92			
	Spanisch	43	2.93	1.01			
	Wirtschaft und Recht	95	2.52	1.01			

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Unterschied ist signifikant.



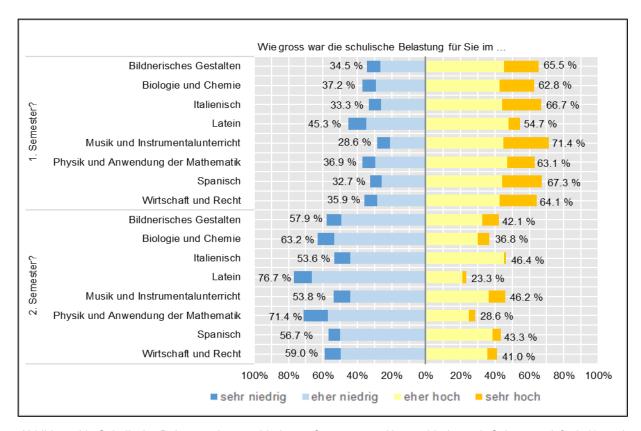


Abbildung 29: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (1. und 2. Semester).

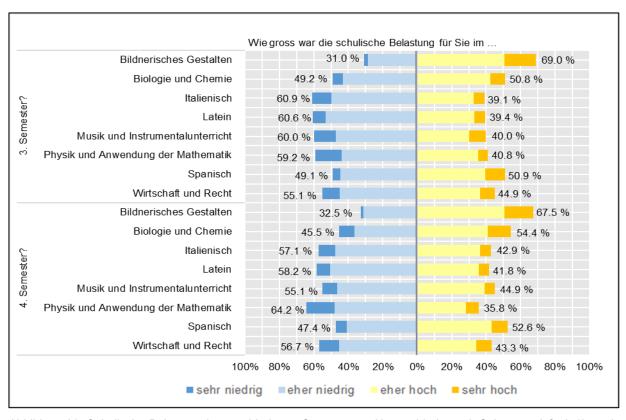


Abbildung 30: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (3. und 4. Semester).



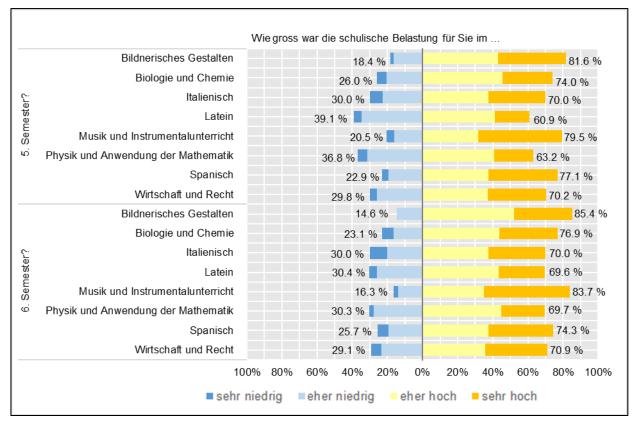


Abbildung 31: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (5. und 6. Semester).

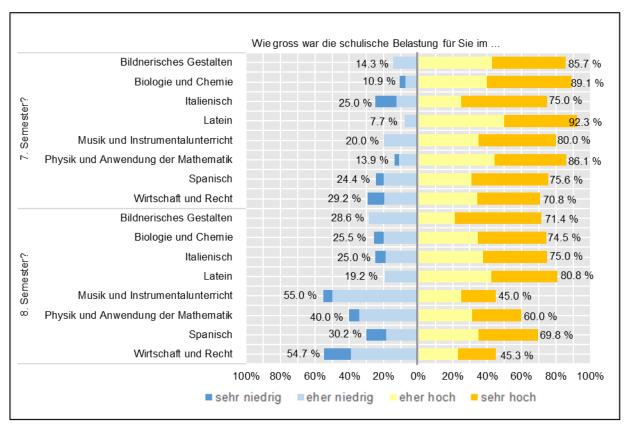


Abbildung 32: Schulische Belastung in verschiedenen Semestern – Unterschiede nach Schwerpunktfach (7. und 8. Semester).



Tabelle 10 enthält eine Übersicht zu den Korrelationen zwischen dem Ausmass der Belastung in den einzelnen Semestern und der schulischen Leistung, bemessen in Differenznotenpunkten. Zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern und den **Differenznotenpunkten** bestehen gegenläufige Zusammenhänge. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto geringer ist die schulische Belastung der Jugendlichen in den einzelnen Semestern. Für das 1., 2., 3., 4. und 6. Semester handelt es sich um (sehr) schwache signifikante Zusammenhänge, während die Zusammenhänge für das 5., 7. und 8. Semester nur tendenziell bestehen, d. h. praktisch nicht bedeutsam sind.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen dem Ausmass an schulischer Belastung in den einzelnen Semestern und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Ausmass der schulischen Belastung in den einzelnen Semestern	Korrelation mit Differenznotenpunkten		
	rs	р	
1. Semester	-0.074	< .01	
2. Semester	-0.107	< .01	
3. Semester	-0.075	< .05	
4. Semester	-0.123	< .01	
5. Semester	-0.020	> .05	
6. Semester	-0.128	< .01	
7. Semester	-0.020	> .05	
8. Semester	-0.064	> .05	

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.

6.5 Schulische Belastungsfaktoren

Ergänzend zum Ausmass der schulischen Belastung wurden die Kantonsschüler*innen detaillierter zu ihren schulischen Belastungsfaktoren befragt. Diese wurden im Fragebogen durch 18 geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut «Ich fühle (fühlte) mich belastet / gestresst durch ...» beginnt und im Anschluss jeweils einen spezifischen schulischen Belastungsfaktor adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung in Bezug auf das Vorliegen der einzelnen schulischen Belastungsfaktoren jeweils auf einer vierstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen.

Abbildung 33 zeigt, durch welche Faktoren sich die Kantonsschüler*innen im schulischen Bereich wie stark belastet fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die schulischen Belastungsfaktoren sind geordnet nach der Stärke der Belastung, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.



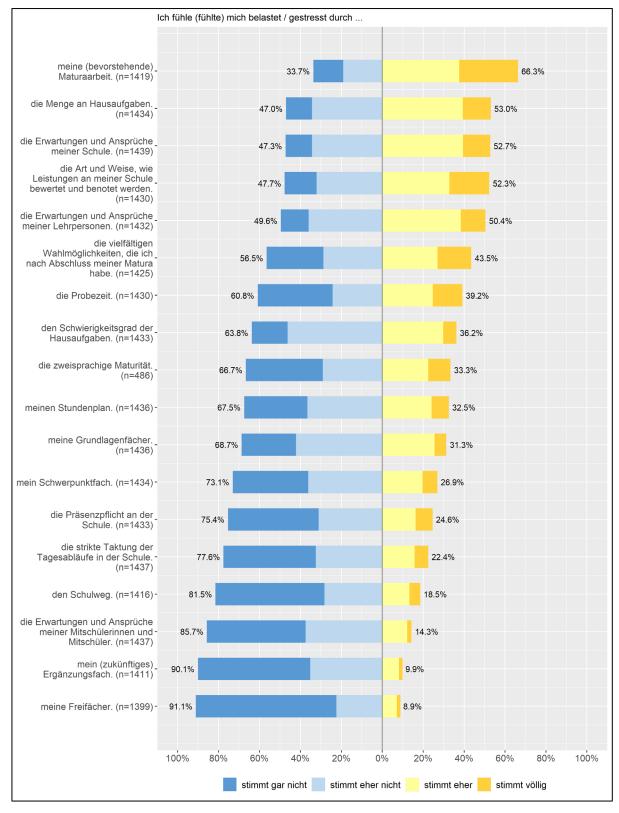


Abbildung 33: Schulische Belastungsfaktoren.



Die Kantonsschüler*innen fühlen sich mit Abstand am meisten durch die (bevorstehende) Maturaarbeit belastet. Rund zwei Drittel der Jugendlichen (66.3 %) stimmen eher oder ganz zu. Darüber hinaus ist rund die Hälfte der befragten Schüler*innen in einem gewissen Ausmass belastet durch die Menge an Hausaufgaben (53.0 %), die Erwartungen und Ansprüche der Schule (52.7 %), die Art und Weise der Leistungsbewertung an der Schule (52.3 %) sowie die Erwartungen und Ansprüche der Lehrpersonen (50.4 %). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vergleichsweise grössten schulischen Belastungsfaktoren aus bestimmten schulischen Aufgaben und den damit einhergehenden Erwartungen und Ansprüchen resultieren. Das geringste Belastungspotenzial geht demgegenüber von den Ergänzungs- und Freifächern aus. Lediglich 9.9 % bzw. 8.9 % der Schüler*innen berichten diesbezüglich von einer Belastung. Auch die Präsenzpflicht (24.6 %) und die Taktung der Tagesabläufe (22.4 %) ist für verhältnismässig wenige Jugendlichen belastend. Gleiches gilt für den Schulweg (18.5 %) sowie die Erwartungen und Ansprüche der Mitschüler*innen (14.3 %).

Zusätzlich wurden die Jugendlichen durch ein offenes Feld aufgefordert, weitere schulische Belastungsfaktoren zu ergänzen. In Tabelle 11 sind die Antworten zusammengefasst aufgelistet. Die gebildeten Antwortkategorien sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Bei Betrachtung der Antwortkategorien fällt zunächst auf, dass diese teilweise mit Kategorien der ausserschulischen Belastungsfaktoren übereinstimmen oder korrespondieren. Hinsichtlich den schulischen Belastungsfaktoren berichten die Kantonsschüler*innen am häufigsten von Lern- und Leistungssituationen (27 Nennungen). Primär geht es dabei um Prüfungen. Auch eigene Ansprüche (10) und die Lehrpersonen (9) erleben die Schüler*innen teilweise als belastend. Ausserdem nehmen die Jugendlichen im Zusammenhang mit der schulischen Belastung vereinzelt auf Aspekte der Kommunikation (5), die (eigene) Zukunft (5), Probleme mit der psychischen Gesundheit (4), den International Baccalaureate (3) und den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern Bezug (2).

Tabelle 11: Weitere schulische Belastungsfaktoren.

	Schulische Belastungsfaktoren	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Lern- und Leistungssituati- onen	27	«Die Menge an Prüfungen» «Prüfungen, zum Teil Grösse des Themenum- fangs (der Prüfung)»
2	Eigene Ansprüche	10	«Meine eigenen Ansprüche» «Eigener Ehrgeiz»
3	Lehrpersonen	9	«Die Inkompetenz/Unzuverlässigkeit mancher Lehrperson» «Die Einmischung der Lehrer in mein Privatle- ben»
4	Kommunikation	5	«Nicht ausreichende Kommunikation zwischen Schulleitung und Schüler*innen» «Kommunikation an unserer Schule»
5	Zukunft(spläne)	5	«Die Zukunft nach der Kanti» «Druck der Studienwahl»
6	Psychische Probleme	4	«Depressionen» «Versagensängste»



7	International Baccalaureate	3	«International Baccalaureate, welches ich zu- sätzlich besucht habe, belastet mich am meis- ten» «IB»
8	Vergleich mit Mitschülerin- nen und Mitschülern	2	«Vergleichen mit anderen Schülern, z. B. Noten» «Der Vergleich mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern»
-	Andere	19	«Das dauernde Sitzen in den Klassenzimmern (zu wenig Bewegung)» «Eigentlich wäre mein Stundenplan sehr gut, aber Mittags haben wir teilweise nur 20 Minuten Zeit zu essen, was mich sehr stresst»
-	Keine	6	«Nichts» «Ich bin nicht gestresst»

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren Unterschiede nach **Geschlecht** und **Klassenstufe** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen dem Ausmass der verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

Bei einer differenzierten Betrachtung der schulischen Belastungsfaktoren nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) werden zahlreich signifikante Unterschiede zwischen den Kantonschülerinnen und den Kantonsschülern festgestellt. Die Übersicht in Tabelle 12 hält die Kennwerte für die weiblichen und männlichen Jugendlichen sowie jene der Signifikanztests fest. Sie belegen, dass sich die Schülerinnen signifikant stärker als Schüler durch die Erwartungen seitens der Schule, der Lehrpersonen und der Mitschüler*innen, die Probezeit, die Menge und den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben, den Stundenplan, die Grundlagenfächer und das Schwerpunktfach, die (bevorstehende) Maturaarbeit, die zweisprachige Maturität, die Art der Leistungsbewertung sowie die Wahlmöglichkeiten im Anschluss an die Matura belastet fühlen. Nur wenige schulische Faktoren werden von Schülerinnen und Schülern in annähernd gleichem Ausmass als belastend wahrgenommen. Dies betrifft Rahmenbedingungen wie die Präsenzpflicht an der Schule, die Taktung der Tagesabläufe und den Schulweg sowie die Belastung durch das Ergänzungsfach und die Freifächer und damit vor allem Faktoren, mit denen die Schüler*innen vergleichsweise wenig schulische Belastung assoziieren. In Abbildung 34, Abbildung 35 und Abbildung 36 ist illustriert, durch welche Faktoren sich die Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler im schulischen Bereich wie stark belastet fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortoptionen. Die schulischen Belastungsfaktoren sind analog zu Abbildung 33 geordnet. Auch die Häufigkeitsverteilungen offenbaren eine mehrheitlich höhere Belastung der weiblichen Jugendlichen (gemessen an der Summe der zustimmenden Antworten «stimmt eher» und «stimmt völlig»).



Tabelle 12: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bezüglich des Ausmasses der schulischen Belastung durch verschiedene Faktoren.

Ich fühle (fühlte) mich belastet / ge	estresst	Desk	riptive N	lasse	l	t-Test		
durch		n	М	SD	t-Wert	df	р	
meine (bevorstehende) Matu-	männlich	503	2.57	1.00	6.064	1022.040	z 004	
raarbeit.	weiblich	866	2.95	0.98	6.861	1032.949	< .001	
die Menge an Hausaufgaben.	männlich	508	2.43	0.90	3.755	1382	< .001	
	weiblich	876	2.61	0.86	3.733	1302	7 .001	
die Erwartungen und Ansprüche	männlich	510	2.40	0.87	4.221	1387	< .001	
meiner Schule.	weiblich	879	2.60	0.87	4.221	1307	× .001	
die Art und Weise, wie Leistun-	männlich	508	2.48	0.98	0.000	4070	. 04	
gen an meiner Schule bewertet und benotet werden.	weiblich	872	2.62	0.96	2.663	1378	< .01	
die Erwartungen und Ansprüche	männlich	508	2.35	0.89	4.828	1200	< .001	
meiner Lehrpersonen.	weiblich	874	2.58	0.85	4.020	1380	V .001	
die vielfältigen Wahlmöglichkei-	männlich	504	2.07	0.97	7.007	4405.045	. 004	
ten, die ich nach Abschluss meiner Matura habe.	weiblich	871	2.48	1.06	7.397	1135.015	< .001	
die Probezeit.	männlich	508	2.05	1.03	0.004	2 204	1116 100	- 01
	weiblich	873	2.24	1.10	3.284	1116.498	< .01	
den Schwierigkeitsgrad der	männlich	508	2.13	0.80	4 200	1080.962	- 001	
Hausaufgaben.	weiblich	876	2.33	0.82	4.389		< .001	
die zweisprachige Maturität.	männlich	158	1.91	0.99	2.467	465	< .05	
	weiblich	309	2.15	1.02	2.407		~ .03	
meinen Stundenplan.	männlich	508	2.04	0.91	2.089	1005 060	< .05	
	weiblich	878	2.14	0.95	2.009	1095.960	V .00	
meine Grundlagenfächer.	männlich	508	2.03	0.83	2.747	1102.319	< .05	
	weiblich	878	2.15	0.87	2.141	1102.519	٧.0٥	
mein Schwerpunktfach.	männlich	508	1.89	0.88	2.652	1383	< .01	
mem ochwerpunktiach.	weiblich	877	2.03	0.95	2.002	1303	١٠.٠	
die Präsenzpflicht an der	männlich	508	1.94	1.00	-1.460	1382	> .05	
Schule.	weiblich	876	1.86	0.95	-1.400	1302	7.00	
die strikte Taktung der Tagesab-	männlich	509	1.83	0.91	0.488	1385	> .05	
läufe in der Schule.	weiblich	878	1.85	0.94	0.400	1000	۶.00	
den Schulweg.	männlich	500	1.66	0.87	1.078	1365	> .05	
asii oolialiiog.	weiblich	867	1.72	0.89	1.070	1000		
die Erwartungen und Ansprüche	männlich	511	1.59	0.73	2 274	1205	- 001	
meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	weiblich	876	1.74	0.79	3.374	1385	< .001	
mein (zukünftiges) Ergänzungs-	männlich	500	1.53	0.71	1.536	1360	> .05	
fach.	weiblich	862	1.59	0.72	1.550	1000	us	



meine Freifächer.	männlich	498	1.37	0.64	1.785	1132.054	> .05
mente Frenacher.	weiblich	851	1.44	0.72	1.765	1132.034	- .03

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Unterschied ist signifikant.

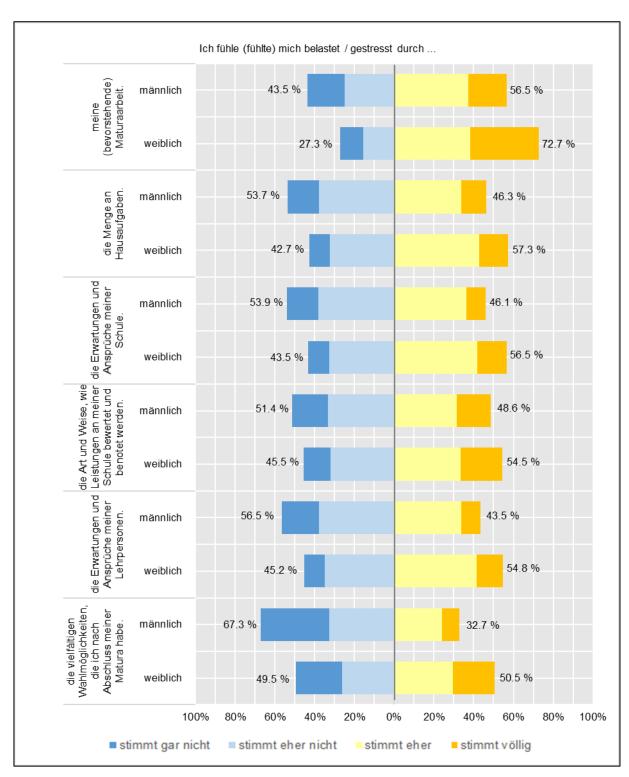


Abbildung 34: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 1 von 3).



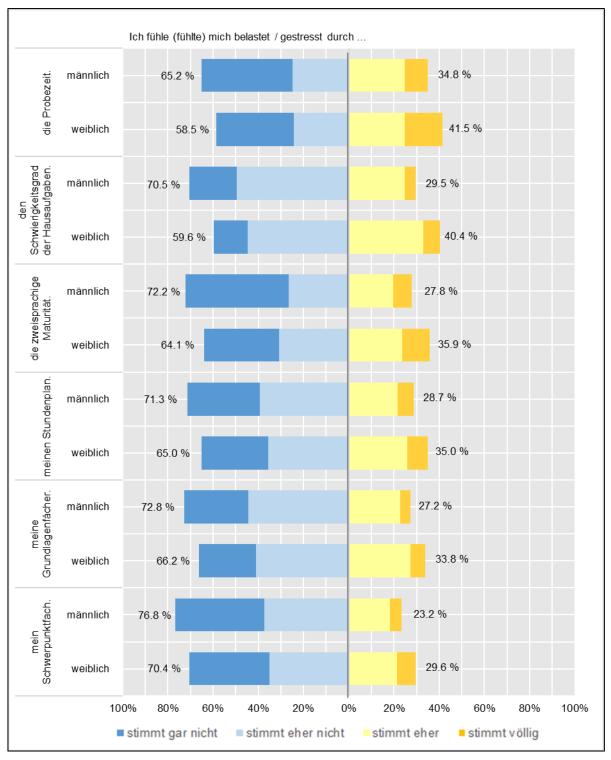


Abbildung 35: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 2 von 3).



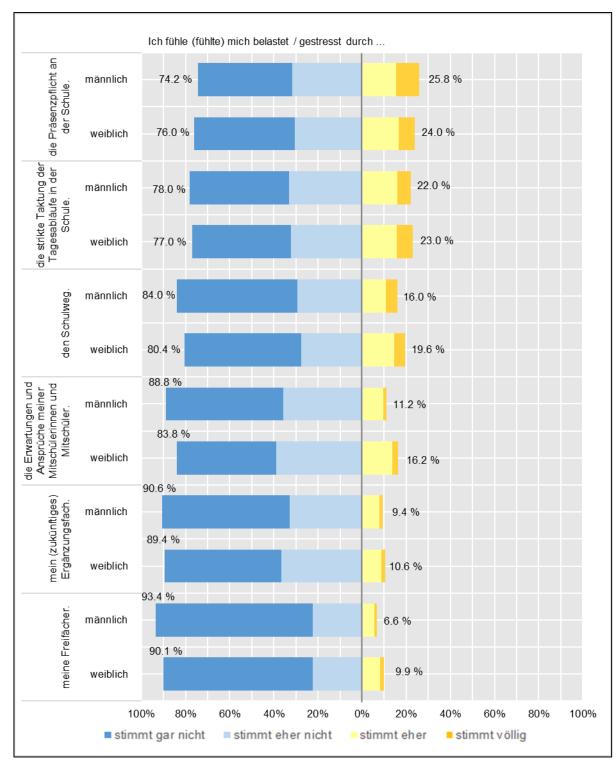


Abbildung 36: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Geschlecht (Teil 3 von 3).



Mit Blick auf Klassenstufe werden hinsichtlich der schulischen Belastungsfaktoren zahlreich signifikante Unterschiede zwischen Schüler*innen im ersten, zweiten, dritten und vierten Gymnasialjahr registriert. Die Übersicht in Tabelle 13 hält die Kennwerte für Kantonsschüler*innen der verschiedenen Klassenstufen sowie jene der Signifikanztests fest. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass das Ausmass der Belastung in Bezug auf die meisten schulischen Faktoren vom ersten bis zum dritten Gymnasialjahr zu steigen und dann im vierten Jahr wieder zu fallen scheint. So berichten die Jugendlichen im ersten Jahr von einer geringen Belastung als die Jugendlichen im zweiten und im dritten Jahr. Die Schüler*innen im vierten Gymnasialjahr schätzen die Belastung wiederum geringer ein als die Schüler*innen im dritten Jahr. Dieses «Muster» tritt bei der schulischen Belastung durch die Erwartungen der Schule und der Lehrpersonen, die Menge und den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben, die strikte Taktung des Tagesablaufs, den Stundenplan, die Grundlagenfächer, das Ergänzungsfach, die Maturaarbeit und die Wahlmöglichkeiten im Anschluss an die Matura auf. Anders stellen sich die Abweichungen hinsichtlich der Belastung durch die Präsenzpflicht an der Schule, das Schwerpunktfach sowie die Art und Weise der Leistungsbewertung dar. Bei diesen schulischen Belastungsfaktoren scheint die Belastung während der gymnasialen Ausbildung anzusteigen, da die Belastung aus der Perspektive der Jugendlichen umso höher eingeschätzt wird, je höher die Klassenstufe ist. Vertiefende Analysen geben weiteren Aufschluss. In Bezug auf die Belastung durch die Präsenzpflicht und das Schwerpunktfach unterscheiden sich vor allem die Einschätzungen der Schüler*innen im ersten und zweiten Jahr von jenen der Schüler*innen im dritten und vierten Jahr. Demzufolge ist die Belastung durch die Präsenzpflicht und das Schwerpunktfach im ersten und zweiten Gymnasialjahr bedeutend geringer als im dritten und vierten Jahr der gymnasialen Ausbildung. Bezüglich der Art und Weise der Leistungsbewertung grenzen sich primär die Einschätzungen der Kantonsschüler*innen im ersten Jahr von jenen der Schüler*innen im zweiten, dritten und vierten Jahr ab. Entsprechend ist die Belastung durch die Art und Weise der Bewertung von Leistungen aus Sicht der Jugendlichen im ersten Jahr vergleichsweise gering, während sie aus Perspektive der Schüler*innen im zweiten, dritten und vierten Jahr relativ hoch eingeschätzt wird. Inwiefern sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durch die Probezeit belastet fühlen bzw. fühlten, scheint dahingegen während der Ausbildung abzunehmen, weil das Ausmass der Belastung umso kleiner ist, je weiter die Jugendlichen in ihrer gymnasialen Ausbildung fortgeschritten sind. Diesbezüglich zeigen vertiefende Analysen, dass Schüler*innen im ersten und im vierten Gymnasialjahr Besonderheiten aufweisen, dahingehend, dass sie sich in relativ hohem resp. verhältnismässig kleinem Ausmass durch die Probezeit belastet fühlen bzw. fühlten. Im Hinblick auf die schulische Belastung durch die zweisprachige Maturität fallen in vertiefenden Analysen die Jugendlichen im vierten Gymnasialjahr auf, weil sie vergleichsweise gering von der zweisprachigen Maturität belastet sind. Schüler*innen im ersten, zweiten und dritten Jahr berichten im Vergleich dazu von einem grösseren Ausmass an Belastung. Am stärksten sind Schüler*innen im zweiten Jahr durch die zweisprachige Maturität belastet. Lediglich drei schulische Belastungsfaktoren scheinen über die vier Gymnasialjahre hinweg ein konstantes Belastungsniveau aufzuweisen. So gibt es keine bedeutsamen Unterschiede nach Klassenstufe für die Belastung durch die Erwartungen der Mitschüler*innen, die Freifächer und den Schulweg. In Abbildung 37, Abbildung 38 und Abbildung 39 ist illustriert, durch welche Faktoren sich die Schüler*innen im ersten, zweiten, dritten und vierten Jahr im schulischen Bereich wie stark belastet fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortoptionen. Die schulischen Belastungsfaktoren sind analog zu Abbildung 33 geordnet. Auch die Häufigkeitsverteilungen bestätigen – mehr oder weniger – die skizzierten Unterschiede zwischen den Jugendlichen in den vier Gymnasialjahren.



Tabelle 13: Unterschiede zwischen Schüler*innen im ersten, zweiten, dritten und vierten Gymnasialjahr bezüglich des Ausmasses der schulischen Belastung durch verschiedene Faktoren.

Ich fühle (fühlte) mich belastet / ge	estresst	Desk	riptive N	lasse	ANOVA			
durch		n	М	SD	F-Wert	df	р	
meine (bevorstehende) Matu-	1. Jahr	366	2.35	1.05				
raarbeit.	2. Jahr	379	2.78	0.96	40 EE9	2	- 001	
	3. Jahr	366	3.21	0.82	49.558	3	< .001	
	4. Jahr	308	2.88	1.03				
die Menge an Hausaufgaben.	1. Jahr	376	2.51	0.82				
	2. Jahr	384	2.60	0.88	3.874	2	< .01	
	3. Jahr	368	2.62	0.91	3.074	3	< .01	
	4. Jahr	306	2.41	0.91				
die Erwartungen und Ansprüche	1. Jahr	377	2.42	0.80				
meiner Schule.	2. Jahr	386	2.52	0.87	5.567	2	< .01	
	3. Jahr	367	2.68	0.91	5.567	3	7.01	
	4. Jahr	309	2.51	0.91				
die Art und Weise, wie Leistun-	1. Jahr	375	2.38	0.91		3		
gen an meiner Schule bewertet und benotet werden.	2. Jahr	383	2.60	0.97	6.118		< .001	
	3. Jahr	365	2.64	1.00			\ .001	
	4. Jahr	307	2.65	1.01				
die Erwartungen und Ansprüche	1. Jahr	376	2.37	0.83		3		
meiner Lehrpersonen.	2. Jahr	382	2.54	0.84	4.065		< .01	
	3. Jahr	366	2.58	0.91	4.065		7.01	
	4. Jahr	308	2.46	0.91				
die vielfältigen Wahlmöglichkei-	1. Jahr	372	2.06	0.93				
ten, die ich nach Abschluss meiner Matura habe.	2. Jahr	379	2.28	1.05	14.128	3	< .001	
	3. Jahr	367	2.53	1.10	14.120		< .001	
	4. Jahr	307	2.44	1.06				
die Probezeit.	1. Jahr	373	2.49	1.05				
	2. Jahr	382	2.18	1.11	19.663	3	< .001	
	3. Jahr	367	2.06	1.07	19.003	3	\ .001	
	4. Jahr	308	1.90	0.99				
den Schwierigkeitsgrad der	1. Jahr	375	2.24	0.76				
Hausaufgaben.	2. Jahr	385	2.33	0.84	7 270	3	- 001	
	3. Jahr	365	2.33	0.82	7.370	3	< .001	
	4. Jahr	308	2.07	0.83				



die zweisprachige Maturität.	1. Jahr	127	2.09	1.01	7.825	3	< .001
	2. Jahr	126	2.33	0.95			
	3. Jahr	125	2.08	1.07			
	4. Jahr	108	1.70	0.93			
meinen Stundenplan.	1. Jahr	376	1.83	0.79	25.321	3	< .001
	2. Jahr	386	2.12	0.93			
	3. Jahr	368	2.40	1.00			
	4. Jahr	306	2.05	0.92			
meine Grundlagenfächer.	1. Jahr	377	1.92	0.82	0.500	З	< .001
	2. Jahr	385	2.12	0.85			
	3. Jahr	367	2.21	0.85	8.529		
	4. Jahr	307	2.18	0.88			
mein Schwerpunktfach.	1. Jahr	377	1.75	0.81		3	< .001
	2. Jahr	384	1.89	0.90	16 520		
	3. Jahr	366	2.13	0.95	16.529		
	4. Jahr	307	2.16	0.98			
die Präsenzpflicht an der	1. Jahr	375	1.69	0.86	16.420	3	< .001
Schule.	2. Jahr	386	1.76	0.88			
	3. Jahr	365	2.04	1.02			
	4. Jahr	307	2.10	1.04			
die strikte Taktung der Tagesab-	1. Jahr	376	1.68	0.78	7.917	3	< .001
läufe in der Schule.	2. Jahr	385	1.81	0.90			
	3. Jahr	368	2.00	0.97			
	4. Jahr	308	1.88	1.01			
den Schulweg.	1. Jahr	371	1.71	0.85	0.940	3	> .05
	2. Jahr	379	1.73	0.90			
	3. Jahr	365	1.74	0.92			
	4. Jahr	301	1.63	0.88			
die Erwartungen und Ansprüche meiner Mitschülerinnen und Mit- schüler.	1. Jahr	376	1.61	0.74	1.475		
	2. Jahr	385	1.69	0.79		3	> .05
	3. Jahr	367	1.71	0.75		3	· .03
	4. Jahr	309	1.72	0.78			
mein (zukünftiges) Ergänzungsfach.	1. Jahr	363	1.50	0.67	2 205		< .05
	2. Jahr	374	1.52	0.69		2	
						3.295 3	
	3. Jahr	366	1.64	0.74	3.295	3	< .03



meine Freifächer.	1. Jahr	365	1.34	0.60			
	2. Jahr	376	1.45	0.74	2.000	3	> 0E
	3. Jahr	361	1.44	0.71	2.090	3	> .05
	4. Jahr	297	1.44	0.74			

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Unterschied ist signifikant.



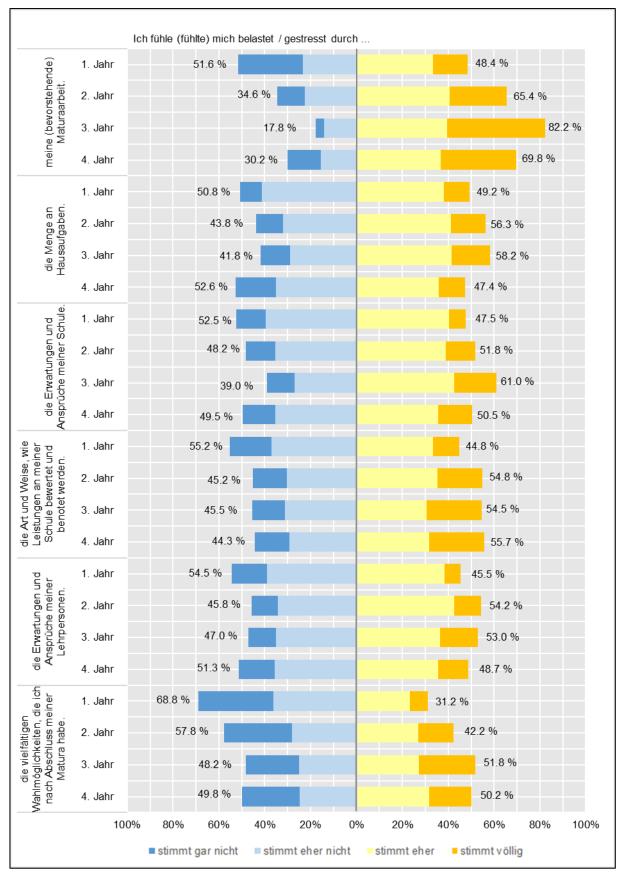


Abbildung 37: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 3).



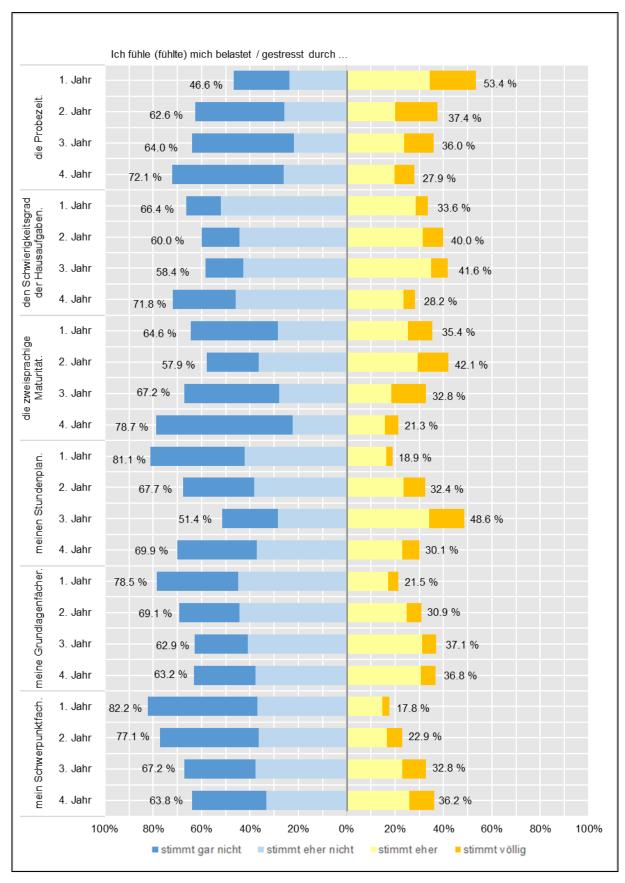


Abbildung 38: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 3).



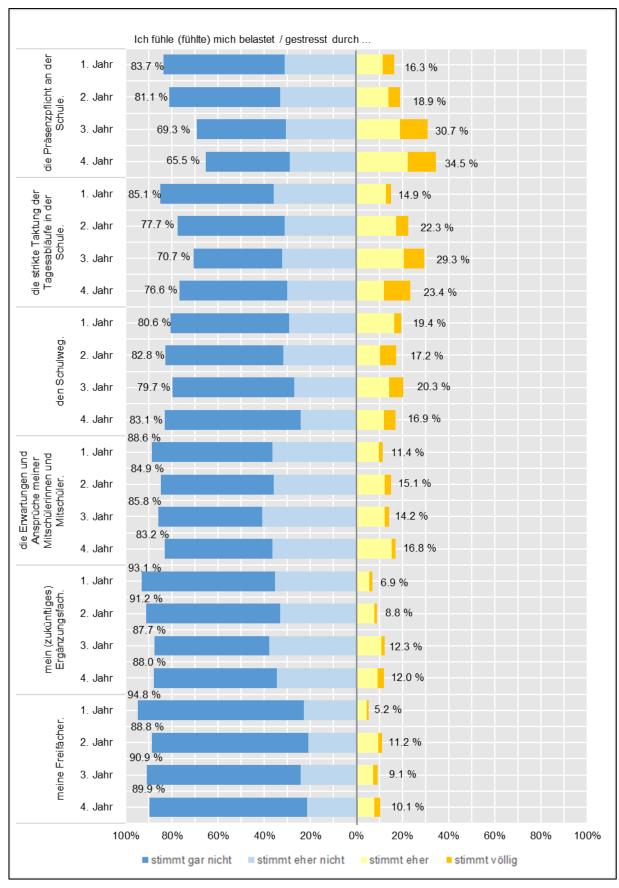


Abbildung 39: Schulische Belastungsfaktoren – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 3 von 3).



Tabelle 14 enthält eine Übersicht zu den Korrelationen zwischen den verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren und der schulischen Leistung, bemessen als Differenznotenpunkte.

Tabelle 14: Korrelationen zwischen verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Ich fühle (fühlte) mich belastet / gestresst durch	Korrelation mit Differenznotenpunkten		
	rs	р	
die Erwartungen und Ansprüche meiner Schule.	-0.213	< .01	
die Erwartungen und Ansprüche meiner Lehrpersonen.	-0.129	< .01	
die Erwartungen und Ansprüche meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	-0.015	> .05	
die Probezeit.	-0.335	< .01	
die Menge an Hausaufgaben.	-0.074	< .01	
den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben.	-0.146	< .01	
die Präsenzpflicht an der Schule.	-0.044	> .05	
die strikte Taktung der Tagesabläufe in der Schule.	-0.034	> .05	
meinen Stundenplan.	0.056	< .05	
meine Grundlagenfächer.	-0.098	< .01	
mein Schwerpunktfach.	-0.094	< .01	
mein (zukünftiges) Ergänzungsfach.	-0.015	> .05	
meine Freifächer.	0.038	> .05	
meine (bevorstehende) Maturaarbeit.	0.046	> .05	
die zweisprachige Maturität.	-0.114	< .05	
die Art und Weise, wie Leistungen an meiner Schule bewertet und benotet werden.	-0.231	< .01	
den Schulweg.	0.004	> .05	
die vielfältigen Wahlmöglichkeiten, die ich nach Abschluss meiner Matura habe.	0.161	< .01	

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.

Zwischen vielen schulischen Belastungsfaktoren und den Differenznotenpunkten bestehen gegenläufige, signifikante Zusammenhänge. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto geringer ist die schulische Belastung durch die Erwartungen und Ansprüche auf Seiten der Schule und der Lehrpersonen, die Menge und den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben, die Probezeit, das Schwerpunktfach, die Grundlagenfächer, die zweisprachige Maturität sowie die Art und Weise der Leistungsbewertung an der Schule. Während die skizzierten Zusammenhänge mehrheitlich von (sehr) schwacher Effektstärke sind, ist für den Zusammenhang zwischen der Belastung durch die Probezeit und die schulische Leistung ein mittelstarker Effekt zu verzeichnen. Demgegenüber bestehen zwischen wenigen schulischen Belastungsfaktoren und den Differenznotenpunkten gleichläufige, (sehr) schwache signifikante Zusammenhänge. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte,



desto grösser ist die schulische Belastung durch den Stundenplan und die antizipierte Vielfalt hinsichtlich den Wahlmöglichkeiten im Anschluss an die Matura. Keine bedeutsamen Zusammenhänge werden zwischen den Differenznotenpunkten und der schulischen Belastung durch die Erwartungen und Ansprüche der Mitschüler*innen, die Präsenzpflicht, die Taktung der Tagesabläufe, das Ergänzungsfach, die Freifächer, die (bevorstehende) Maturaarbeit und den Schulweg festgestellt. Im Fazit gilt folglich, dass bessere schulische Leistungen eher mit geringerer Belastung einhergehen. Lediglich die Belastung durch den Stundenplan und durch die Vielfalt an Zukunftsoptionen ist grösser, je besser die schulischen Leistungen sind.



7 Belastungsgrenzen – Präsenz- und Arbeitszeiten

7.1 Tatsächliche, ideale und maximale Präsenzzeit in der Schule

Die Kantonsschüler*innen wurden zur Präsenzzeit, die sie in einer typischen Schulwoche in der Schule verbringen, sowie zu der aus ihrer Sicht idealen und maximalen Präsenzzeit befragt. Die tatsächliche Präsenzzeit wurde durch eine offene Frage erfasst. Sie lautet: «Wie viele Stunden verbringen Sie in einer typischen Schulwoche in der Schule (Präsenzzeit)?». Mit Blick auf die ideale und maximale Präsenzzeit wurden zwei entsprechende Items als Aussagesätze formuliert («Die Präsenzzeit in einer typischen Schulwoche sollte idealerweise ... Stunden betragen», «Die Präsenzzeit in einer typischen Schulwoche sollte maximal ... Stunden betragen»). Die Jugendlichen wurden aufgefordert, den Satz jeweils durch Eintragung der entsprechenden Stundenanzahl zu vervollständigen. Zuvor wurden die Schüler*innen instruiert, dass sie sich bei der Beantwortung an einer typischen bzw. durchschnittlichen Schulwoche orientieren sollen und dass mit Stunde ein Zeitraum von 60 Minuten gemeint ist. Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden alle Stundenangaben über 60 Stunden aus Plausibilitätsgründen ausgeschlossen.

Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten der Schüler*innen bezüglich der realen, idealen und maximalen Präsenzzeit sind Abbildung 40, Abbildung 41 und Abbildung 42 zu entnehmen. Die Abbildungen enthalten ausserdem jeweils eine Dichtekurve, welche die geglättete Häufigkeitsverteilung der Stundenzahl darstellt.

Durchschnittlich verbringen die Kantonsschüler*innen 34.29 Stunden pro Woche (SD = 7.71) in der Schule. Der am häufigsten angegebene Wert (Modus) ist 40.00 Stunden pro Woche, 11.2 % der Schüler*innen trugen diese Stundenanzahl ein. Der Median liegt bei 35.00 Stunden pro Woche, d. h. die eine Hälfte der Jugendlichen trug eine Stundenanzahl ein, die kleiner als der genannte Wert ist und die andere Hälfte der Schüler*innen trug eine Stundenanzahl ein, die grösser als der genannte Wert ist. Aus Sicht der befragten Schüler*innen sollte die ideale Präsenzzeit ca. 30 Stunden pro Woche (M = 29.32; SD = 7.53; Modus = 30.00; Median = 30.00) und die maximale Präsenzzeit ca. 35 Stunden pro Woche (M = 35.16; SD = 8.27; Modus = 40.00; Median = 35.00) betragen.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Präsenzzeit resümiert werden, dass die Jugendlichen ca. 35 Stunden pro Woche in der Schule verbringen und dass dies – aus ihrer Sicht – gleichzeitig in etwa der Obergrenze an Präsenzzeit vor Ort entspricht. Als Idealfall betrachten die Schüler*innen eine Präsenzzeit von ca. 30 Stunden pro Woche, d. h. sie würden eine – gemessen an der tatsächlichen Präsenzzeit – reduzierte Präsenzzeit präferieren. Die Zusammenführung der tatsächlichen, idealen und maximalen Präsenzzeit sowie die skizzierten Schlussfolgerungen werden in Abbildung 43 illustriert.



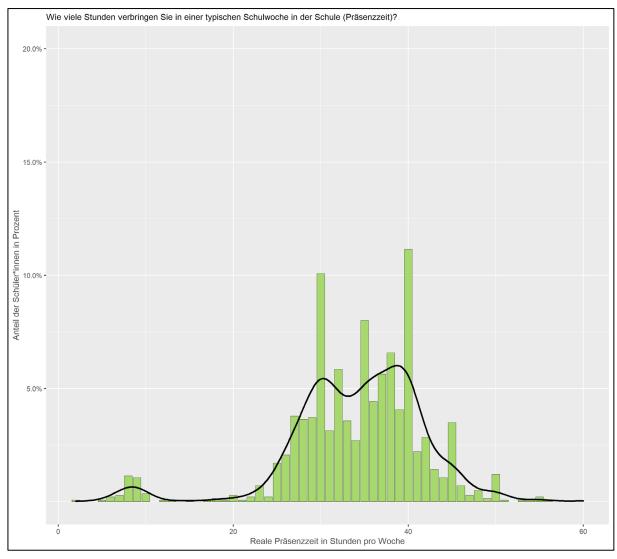


Abbildung 40: Reale Präsenzzeit.



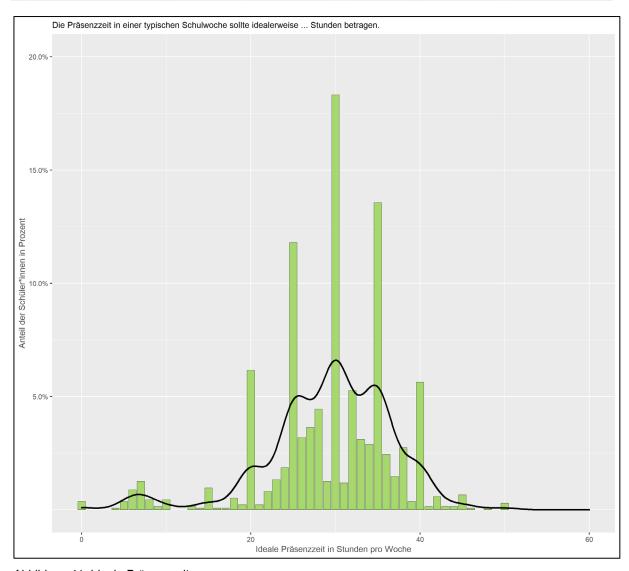


Abbildung 41: Ideale Präsenzzeit.



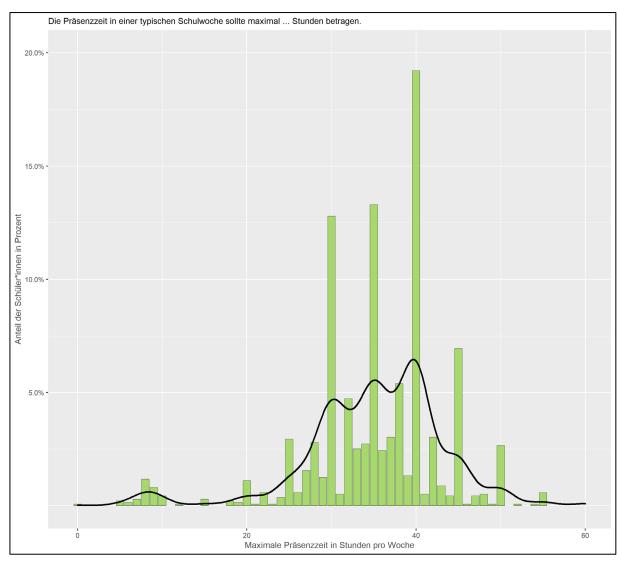


Abbildung 42: Maximale Präsenzzeit.



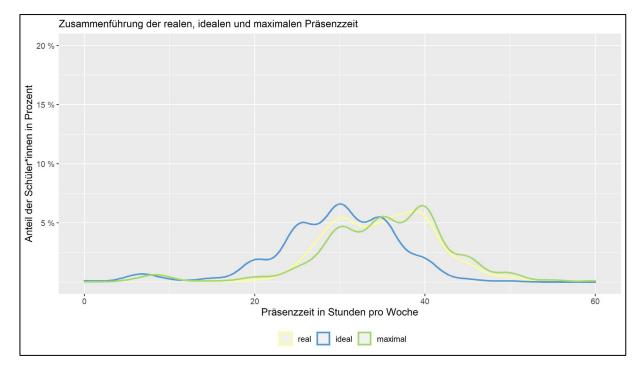


Abbildung 43: Reale, ideale und maximale Präsenzzeit im Vergleich.



Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der tatsächlichen, der idealen und der maximalen Präsenzzeit Unterschiede nach **Geschlecht**, **Schwerpunktfach**, dem Absolvieren der **zweisprachigen Maturität** und des **International Baccalaureate** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen der tatsächlichen, idealen und maximalen Präsenzzeit und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

Tabelle 15 informiert über die deskriptiven Kennzahlen für die einzelnen Gruppen an Jugendlichen (Schülerinnen und Schüler, Schüler*innen unterschiedlicher Schwerpunktfächer, mit und ohne Absolvierung der zweisprachigen Maturität, mit und ohne Absolvierung des International Baccalaureate) in Bezug auf die reale, ideale und maximale Präsenzzeit.

Bei einer differenzierten Betrachtung der realen (t(1350) = 0.212; p > .05), idealen (t(943.704) = 1.861; p > .05) und maximalen Präsenzzeit (t(1312) = -0.497; p > .05) nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) werden keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern registriert. Für die reale Präsenzzeit wird das auch von Abbildung 44 veranschaulicht. Sie enthält zwei Dichtekurven, d. h. zwei geglättete Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, die Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler in einer Woche in der Schule verbringen.

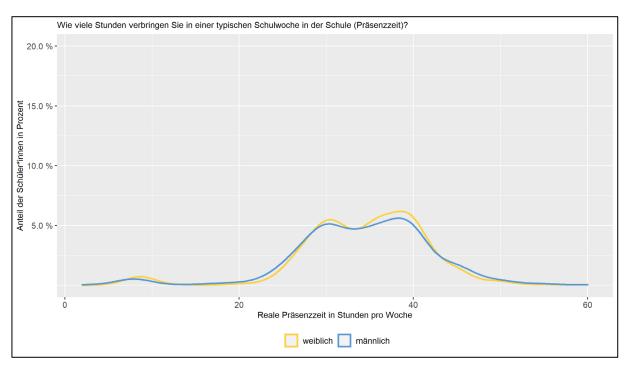


Abbildung 44: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach Geschlecht.



Mit Blick auf die Schwerpunktfächer werden hinsichtlich der realen (F(7) = 1.485; p > .05), idealen (F(7) = 1.154; p > .05) und maximalen (F(7) = 1.343; p > .05) Präsenzzeit ebenso keine bedeutsamen Unterschiede in den Angaben der Schüler*innen der einzelnen Schwerpunktfächer ermittelt. Abbildung 45 enthält die Dichtekurven der tatsächlichen Präsenzzeit der Kantonsschüler*innen der verschiedenen Schwerpunktfächer. Sie stellen die geglätteten Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, die die Jugendlichen in einer Woche in der Schule verbringen, für die einzelnen Schwerpunkte dar.

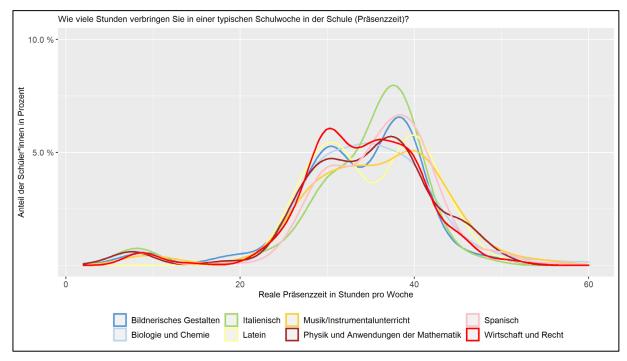


Abbildung 45: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach.



Im Hinblick auf das Absolvieren der zweisprachigen Maturität werden ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede in der tatsächlichen (t(1396) = -1.131; p > .05), idealen (t(1345) = 0.093; p > .05) und maximalen Präsenzzeit (t(1350) = 0.108; p > .05) zwischen Kantonsschüler*innen mit und ohne zweisprachige/r Maturität festgestellt. Für die tatsächliche Präsenzzeit Illustriert Abbildung 46 die beiden Dichtekurven, d. h. die geglätteten Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, die Schüler*innen mit und ohne zweisprachige/r Maturität in einer Woche in der Schule verbringen.

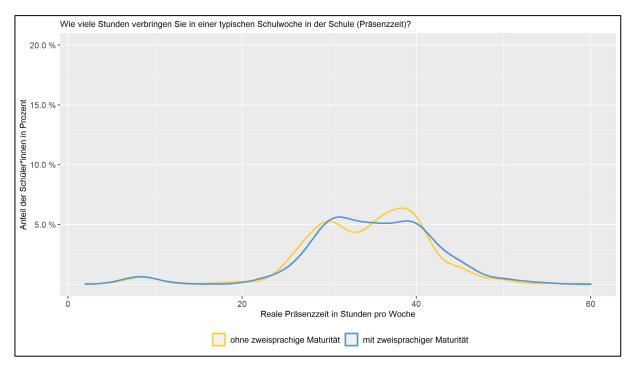


Abbildung 46: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität.



Beim Vergleich zwischen Kantonsschüler*innen, die den International Baccalaureate erwerben, und Schüler*innen, die dies nicht tun, werden gleichermassen keine bedeutsamen Abweichungen in Bezug auf die tatsächliche (t(1397) = 1.490; p > .05), die ideale (t(1346) = 0.358; p > .05) und die maximale (t(1351) = 0.857; p > .05) Präsenzzeit verzeichnet. Abbildung 47 zeigt die beiden Dichtekurven für die reale Präsenzzeit, d. h. die geglätteten Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, welche die Jugendliche mit und ohne Erwerb des International Baccalaureate in einer Woche in der Schule weilen. Wenngleich die Abweichungen zwischen den Jugendlichen mit und ohne Erwerb des International Baccalaureate kein Signifikanzniveau erreichen, deuten die deskriptiven Kennwerte (vgl. Tabelle 15) sowie Abbildung 47 an, dass Schüler*innen, die den International Baccalaureate erwerben (M = 32.28; SD = 7.57; Modus = 30.00; Median = 32.00), tendenziell etwas weniger Zeit in der Schule verbringen als Kantonsschüler*innen, die den International Baccalaureate nicht absolvieren (M = 34.34; SD = 7.71; Modus = 40.00; Median = 35.00).

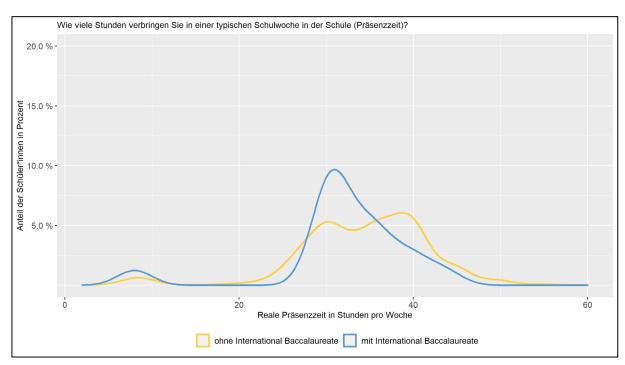


Abbildung 47: Reale Präsenzzeit – Unterschiede nach International Baccalaureate.



Tabelle 15: Deskriptive Kennzahlen für die reale, ideale und maximale Präsenzzeit für verschiedene Gruppen von Schüler*innen.

Maylonada		Re	ale Prä	senzzeit			lde	ale Prä	senzzeit		Maximale Präsenzzeit				
Merkmale	n	М	SD	Modus	Median	n	М	SD	Modus	Median	n	М	SD	Modus	Median
Geschlecht															
weiblich	855	34.32	7.51	40.00	35.00	817	29.68	7.16	30.00	30.00	821	35.11	8.08	40.00	35.00
männlich	497	34.23	7.95	40.00	35.00	491	28.86	8.01	30.00	30.00	493	35.35	8.34	40.00	35.00
Schwerpunktfach															
Bildnerisches Gestalten	110	33.30	7.66	30.00 38.00	35.00	106	28.27	7.08	30.00	30.00	108	33.74	8.07	40.00	35.00
Biologie und Chemie	254	34.18	8.60	35.00	35.00	244	29.23	8.50	35.00	30.00	244	35.33	9.04	40.00	36.00
Italienisch	83	34.10	7.67	38.00	36.00	82	29.12	6.96	30.00	30.00	81	34.25	7.12	35.00	35.00
Latein	84	35.30	6.19	40.00	35.00	78	30.41	6.25	30.00	30.00	79	35.70	7.91	40.00	35.00
Musik/Instrumentalunterr.	86	35.23	8.21	40.00	35.00	82	29.88	7.43	30.00	30.00	84	35.85	8.43	40.00	36.50
Physik und Anw. Mathem.	183	34.13	8.15	37.00	35.00	177	28.76	7.96	30.00	30.00	179	35.64	8.89	40.00	36.00
Spanisch	200	35.37	7.42	40.00	36.00	194	30.21	7.49	30.00	30.00	192	36.08	7.85	40.00	37.00
Wirtschaft und Recht	398	33.78	7.20	30.00	35.00	384	29.16	7.18	30.00	30.00	385	34.70	7.94	40.00	35.00
Absolvieren der zweisprach	igen Ma	aturität													
mit	475	34.61	7.77	40.00	35.00	458	29.29	7.60	30.00	30.00	458	35.13	8.37	40.00	35.00
ohne	923	34.12	7.68	40.00	35.00	889	29.33	7.50	30.00	30.00	894	35.18	8.22	40.00	35.00
Absolvieren des Internation	Absolvieren des International Baccalaureate														
mit	32	32.28	7.57	30.00	32.00	31	28.84	6.63	30.00	29.00	31	33.90	7.45	40.00	35.00
ohne	1367	34.34	7.71	40.00	35.00	1317	29.33	7.55	30.00	30.00	1322	35.19	8.29	40.00	35.00



Tabelle 16 enthält eine Übersicht zu den Korrelationen zwischen den Präsenzzeiten und den Differenznotenpunkten. Sie verdeutlicht, dass zwischen der tatsächlichen, der idealen und der maximalen Präsenzzeit und den Differenznotenpunkten keine bedeutsamen Zusammenhänge bestehen.

Tabelle 16: Korrelationen zwischen der realen, idealen und maximalen Präsenzzeit und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Präsenzzeit	Korrelation mit Differenznotenpunkt		
	rs	р	
Reale Präsenzzeit	0.003	> .05	
Ideale Präsenzzeit	-0.031	> .05	
Maximale Präsenzzeit	-0.030	> .05	

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.

7.2 Tatsächliche, ideale und maximale Arbeitszeit für die Schule

Die Kantonsschüler*innen wurden zur Arbeitszeit, die sie in einer typischen Schulwoche (Normalwoche) und in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen (Prüfungswoche) zu Hause mit der Arbeit für die Schule verbringen, sowie zu der aus ihrer Sicht idealen und maximalen Arbeitszeit befragt. Die tatsächliche Arbeitszeit (typische Schulwoche und Schulwoche mit vielen Prüfungen) wurde durch zwei offene Frage erfasst. Sie lauten: «Wie viele Stunden verbringen Sie in einer typischen Schulwoche zu Hause mit der Arbeit für die Schule?» und «Wie viele Stunden verbringen Sie in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen zu Hause mit der Arbeit für die Schule?». Mit Blick auf die ideale und maximale Arbeitszeit wurden zwei entsprechende Items als Aussagesätze formuliert («Die Arbeitszeit für die Schule zu Hause in einer typischen Schulwoche sollte idealerweise ... Stunden betragen», «Die Arbeitszeit für die Schule zu Hause in einer typischen Schulwoche sollte maximal ... Stunden betragen»). Die Jugendlichen wurden aufgefordert, den Satz jeweils durch Eintragung der entsprechenden Stundenanzahl zu vervollständigen. In Bezug auf die Normalwoche wurden die Schüler*innen zuvor instruiert, dass sie sich bei der Beantwortung an einer typischen bzw. durchschnittlichen Schulwoche orientieren sollen. Zudem wurde erläutert, dass mit Stunde ein Zeitraum von 60 Minuten gemeint ist. Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden alle Stundenangaben über 60 Stunden aus Plausibilitätsgründen ausgeschlossen.

Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten der Schüler*innen bezüglich der realen (typische Schulwoche sowie Schulwoche mit vielen Prüfungen), idealen und maximalen Arbeitszeit sind Abbildung 48, Abbildung 49, Abbildung 50 und Abbildung 51 zu entnehmen. Die Abbildungen enthalten ausserdem jeweils eine Dichtekurve, welche die geglättete Häufigkeitsverteilung der Stundenzahl darstellt.

In einer typischen Schulwoche verbringen die Kantonsschüler*innen durchschnittlich 8.67 Stunden pro Woche (SD = 6.81) zu Hause mit der Arbeit für die Schule. Der am häufigsten angegebene Wert (Modus) ist 10.00 Stunden pro Woche, 11.9 % der Schüler*innen trugen diese Stundenanzahl ein. Der Median liegt bei 7.00 Stunden pro Woche, d. h. die eine Hälfte der Jugendlichen trug eine Stundenanzahl ein, die kleiner als der genannte Wert ist und die andere Hälfte der Schüler*innen trug eine Stundenanzahl ein, die grösser als der genannte Wert ist. In einer Schulwoche mit vielen Prüfungen verbringen die



Kantonsschüler*innen durchschnittlich 12.12 Stunden pro Woche (SD = 7.25) zu Hause mit der Arbeit für die Schule. Der am häufigsten angegebene Wert (Modus) ist 10.00 Stunden pro Woche, 12.7 % der Schüler*innen trugen diese Stundenanzahl ein. Der Median liegt bei 10.00 Stunden pro Woche, d. h. die eine Hälfte der Jugendlichen trug eine Stundenanzahl ein, die kleiner als der genannte Wert ist und die andere Hälfte der Schüler*innen trug eine Stundenanzahl ein, die grösser als der genannte Wert ist. Aus Sicht der befragten Schüler*innen sollte die ideale Arbeitszeit zu Hause für die Schule ca. 6 Stunden pro Woche (M = 6.37; SD = 5.84; Modus = 5.00; Median = 5.00) und die maximale Arbeitszeit zu Hause für die Schule ca. 10 Stunden pro Woche (M = 10.35; SD = 7.46; Modus = 10.00; Median = 8.00) betragen.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Arbeitszeit resümiert werden, dass die Jugendlichen in einer typischen Schulwoche ca. 7 bis 9 Stunden pro Woche und in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen ca. 9 bis 11 Stunden pro Woche zu Hause mit der Arbeit für die Schule verbringen. Die Obergrenze an Arbeitszeit liegt aus Sicht der Schüler*innen ungefähr bei 10 Stunden pro Woche. Diese maximale Arbeitszeit wird in einer typischen Schulwoche eingehalten, während sie in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen zum Teil überschritten wird. Die ideale Arbeitszeit sollte gemäss den Jugendlichen ca. 5 bis 6.5 Stunden pro Woche betragen. Daraus folgt, dass die Kantonsschüler*innen – gemessen an der tatsächlichen Arbeitszeit – eine reduzierte Arbeitszeit präferieren würden. Die Zusammenführung der tatsächlichen (Normalwoche und Prüfungswoche), idealen und maximalen Arbeitszeit sowie die skizzierten Schlussfolgerungen werden in Abbildung 52 illustriert.



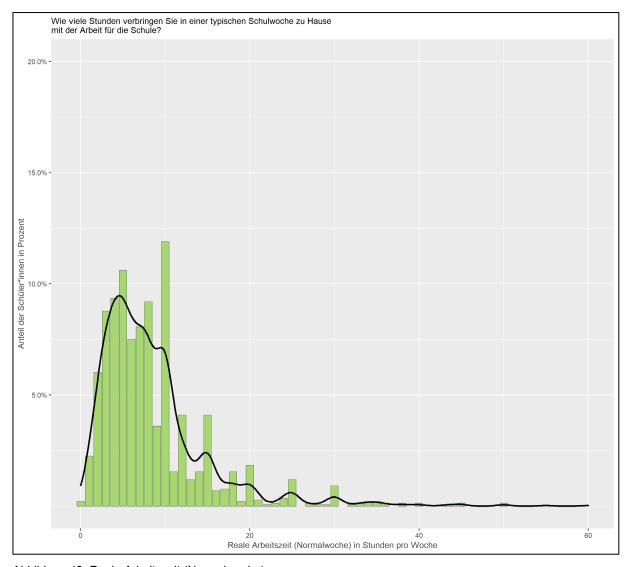


Abbildung 48: Reale Arbeitszeit (Normalwoche).



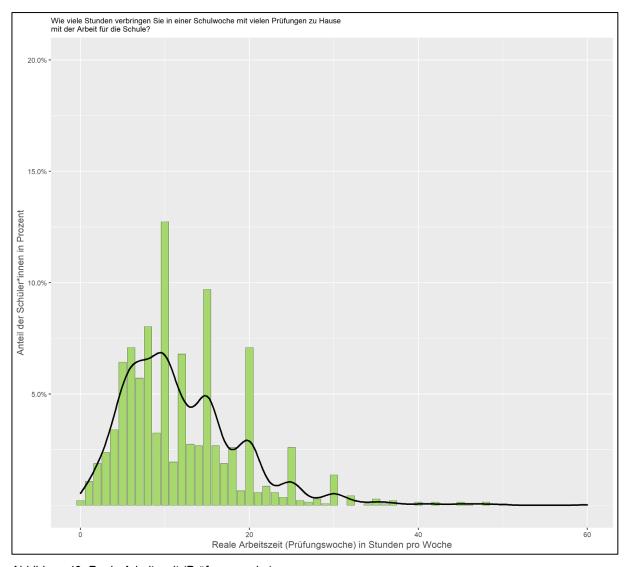


Abbildung 49: Reale Arbeitszeit (Prüfungswoche).



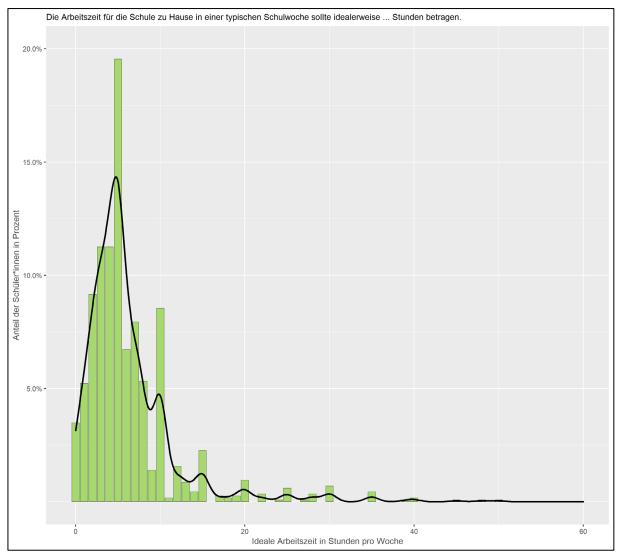


Abbildung 50: Ideale Arbeitszeit.



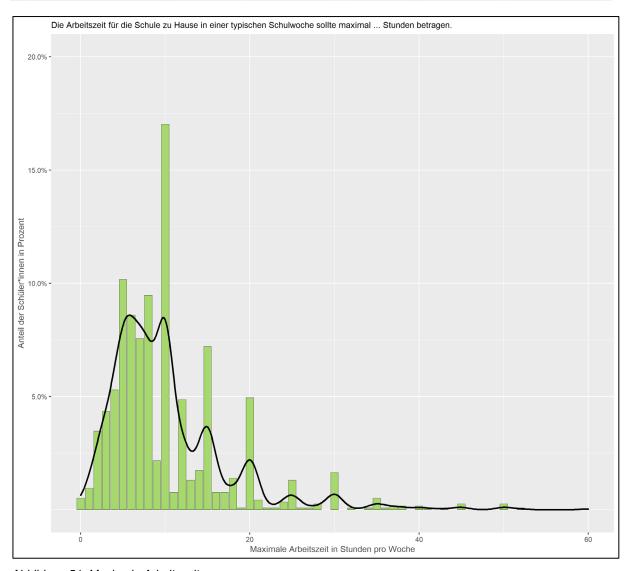


Abbildung 51: Maximale Arbeitszeit.



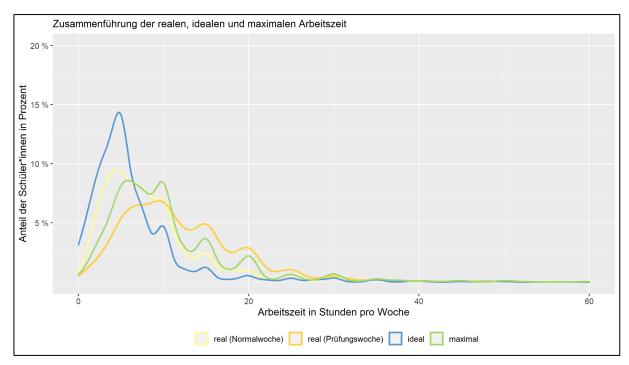


Abbildung 52: Zusammenführung der realen, idealen und maximalen Arbeitszeit.



Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der tatsächlichen (Normalwoche und Prüfungswoche), der idealen und der maximalen Arbeitszeit Unterschiede nach **Geschlecht**, **Schwerpunktfach**, dem Absolvieren der **zweisprachigen Maturität** und des **International Baccalaureate** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen der tatsächlichen (Normalwoche und Prüfungswoche), idealen und maximalen Arbeitszeit und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

Tabelle 17 und Tabelle 18 informieren über die deskriptiven Kennzahlen für die einzelnen Gruppen an Jugendlichen (Schülerinnen und Schüler, Schüler*innen unterschiedlicher Schwerpunktfächer, mit und ohne Absolvierung der zweisprachigen Maturität, mit und ohne Absolvierung des International Baccalaureate) in Bezug auf die reale (Normalwoche und Prüfungswoche), ideale und maximale Arbeitszeit.

Bei einer differenzierten Betrachtung der realen Arbeitszeit in einer Normalwoche (t(1366) = 4.620; p < .001) und der tatsächlichen Arbeitszeit in einer Prüfungswoche (t(1335) = 5.861; p < .001) nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) werden signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern festgestellt. In beiden Fällen wenden die Kantonsschülerinnen (Normalwoche: M = 9.28; SD = 6.93; Prüfungswoche: M = 13.04; SD = 7.18) zu Hause deutlich mehr Zeit für die Arbeit für die Schule auf als ihre Mitschüler (Normalwoche: M = 7.57; SD = 6.04; Prüfungswoche: M = 10.66; SD = 7.09). Für die reale Arbeitszeit in einer typischen Schulwoche wird das auch von Abbildung 53 veranschaulicht. Sie enthält zwei Dichtekurven, d. h. zwei geglättete Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, die Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler in einer Normalwoche zu Hause mit der Arbeit für die Schule verbringen. Die Abbildung 54 enthält analoge Informationen für die tatsächliche Arbeitszeit in einer Prüfungswoche. Ihr ist der skizzierte Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern ebenfalls zu entnehmen. Für die Angaben zur wöchentlichen Arbeitszeit, welche die Kantonsschüler*innen als ideal erachten, sind die Abweichungen zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht bedeutsam (t(733.619) = 1.902; p > .05). Dahingegen variieren die Angaben zur maximalen Arbeitszeit signifikant (t(1119) = 2.394; p < .05). Demnach dürfte die wöchentliche Arbeitszeit für die Schule zu Hause aus Sicht der weiblichen Jugendlichen maximal 10.78 Stunden (SD = 6.98) betragen. Die Schüler bevorzugen im Vergleich dazu eine niedrigere maximale Arbeitszeit (M = 9.69; SD = 8.08).



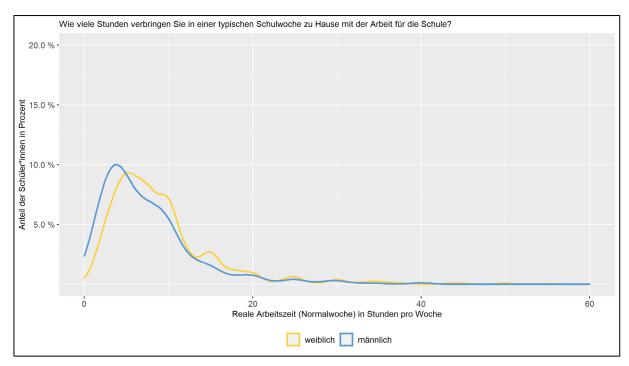


Abbildung 53: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Geschlecht (Normalwoche).

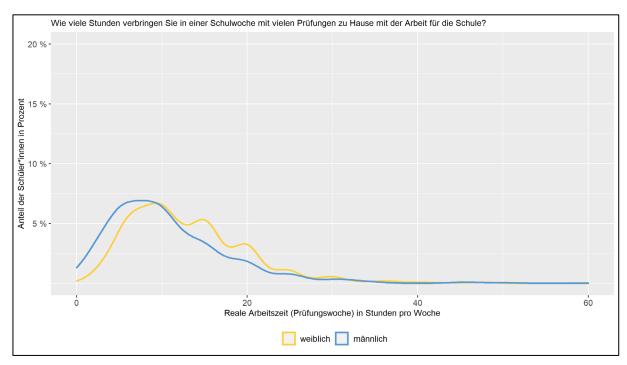


Abbildung 54: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Geschlecht (Prüfungswoche).



Mit Blick auf die Schwerpunktfächer werden hinsichtlich der tatsächlichen Arbeitszeit in einer Normalwoche (F(7) = 39.443; p > .05), der eingesetzten Arbeitszeit in einer Prüfungswoche (F(7) = 28.151; p > .05) sowie der idealen (F(7) = 1.749; p > .05) und der maximalen (F(7) = 30.746; p > .05) Arbeitszeit zu Hause keine bedeutsamen Unterschiede in den Angaben der Schüler*innen der einzelnen Schwerpunktfächer verzeichnet. Abbildung 55 enthält die Dichtekurven der realen Arbeitszeit in einer typischen Schulwoche für die verschiedenen Schwerpunktfächer. Sie stellen die geglätteten Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, die die Jugendlichen in einer Normalwoche mit der Arbeit für die Schule zu Hause verbringen, für die einzelnen Schwerpunkfächer dar. Analoge Informationen werden von Abbildung 56 für die Arbeitszeit zu Hause in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen veranschaulicht.

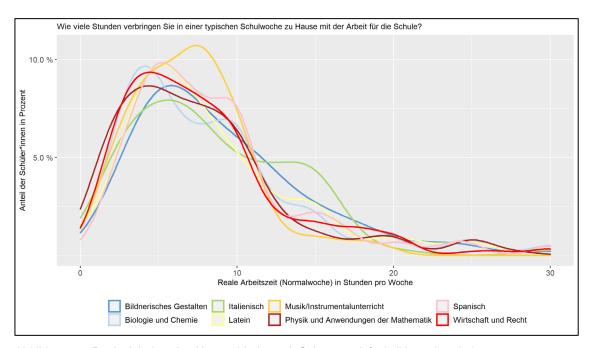


Abbildung 55: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach (Normalwoche).

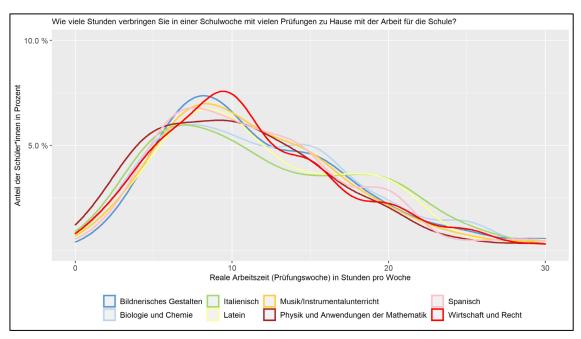


Abbildung 56: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach Schwerpunktfach (Prüfungswoche).



Im Hinblick auf das Absolvieren der zweisprachigen Maturität sind signifikante Abweichungen bezüglich der real aufgewendeten Arbeitszeit zu Hause für die Schule sowohl in einer Normalwoche (t(1153.246) = 3.884; p < .001) als auch in einer Prüfungswoche (t(1037.373) = 3.214; p < .01) zu verzeichnen. Demnach wenden Kantonsschüler*innen, die die zweisprachige Maturität erwerben (M = 7.75; SD = 5.94), in einer Normalwoche zu Hause weniger Zeit für die Arbeit für die Schule auf, als dies Jugendliche ohne zweisprachige Maturität tun (M = 9.14; SD = 7.19). Abbildung 57 veranschaulicht das in Form der beiden Dichtekurven. Auch in Prüfungswochen arbeiten die Schüler*innen mit zweisprachiger Maturität (M = 11.28; SD = 6.74) zu Hause durchschnittlich weniger Stunden als jene ohne zweisprachige Maturität (M = 12.55; SD = 7.47), wie Abbildung 58 anhand der entsprechenden Dichtekurven illustriert. Darüber hinaus unterscheiden sich die Schüler*innen mit und ohne Erwerb der zweisprachigen Maturität auch hinsichtlich der Angaben zur idealen (t(934.720) = 3.164; t(1149) = 2.451; t(1149)

Kantonsschüler*innen, die den International Baccalaureate erwerben, unterscheiden sich von Schüler*innen, die den International Baccalaureate nicht absolvieren, nicht bedeutsam hinsichtlich der Arbeitszeit, die sie in einer typischen Schulwoche zu Hause für die Schule aufwenden (t(1411) = -0.149; p > .05). Gleiches gilt für die Arbeitszeit in einer Woche mit vielen Prüfungen (t(1380) = -0.764; p > .05) sowie bezüglich der Angaben zur idealen (t(1144) = -1.161; p > .05) und maximalen Arbeitszeit (t(1149) = -1.738; p > .05). Abbildung 59 zeigt die beiden Dichtekurven für die Arbeitszeit zu Hause in einer Normalwoche, d. h. die beiden geglätteten Häufigkeitsverteilungen der Stundenzahl, welche die Jugendlichen mit und ohne Erwerb des International Baccalaureate in einer normalen Schulwoche zu Hause für die Schule aufwenden. Ferner illustriert Abbildung 60 die beiden Dichtekurven für die Zeit, welche die Schüler*innen mit und ohne Erwerb des International Baccalaureate in einer Prüfungswoche zu Hause mit der Arbeit für die Schule verbringen.



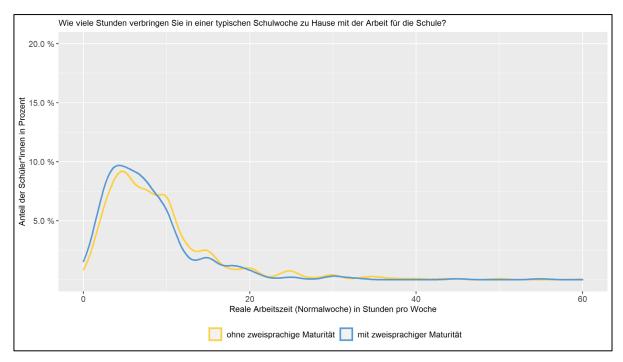


Abbildung 57: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität (Normalwoche).

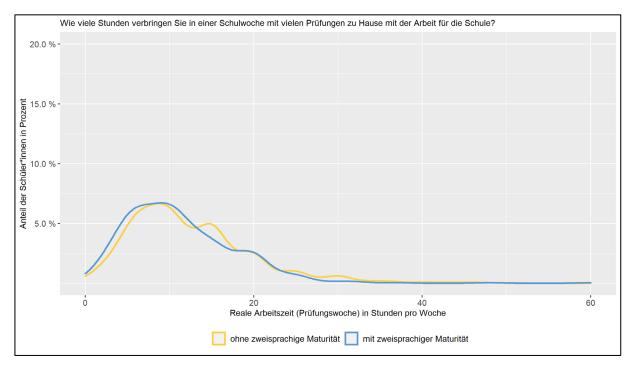


Abbildung 58: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach zweisprachiger Maturität (Prüfungswoche).



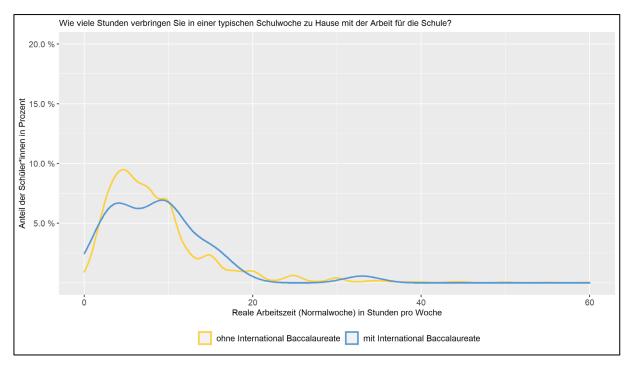


Abbildung 59: Reale Arbeitszeit - Unterschiede nach International Baccalaureate (Normalwoche).

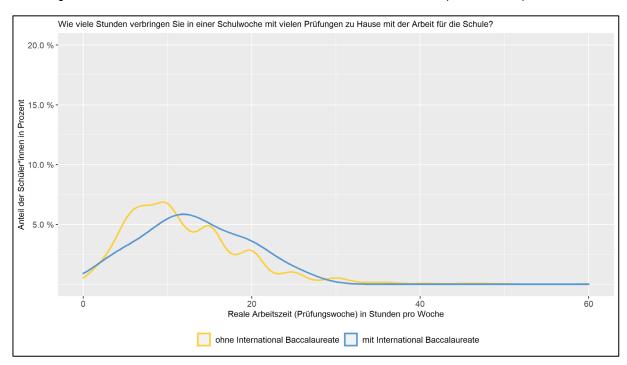


Abbildung 60: Reale Arbeitszeit – Unterschiede nach International Baccalaureate (Prüfungswoche).



Tabelle 17: Deskriptive Kennzahlen für die reale (Normalwoche und Prüfungswoche) Arbeitszeit für verschiedene Gruppen von Schüler*innen.

Merkmale		Reale A	Arbeitszeit (Normalwocl	ne)	Reale Arbeitszeit (Prüfungswoche)				he)
Merkmale	n	М	SD	Modus	Median	n	М	SD	Modus	Median
Geschlecht										
weiblich	867	9.28	6.93	10.00	8.00	850	13.04	7.18	10.00	12.00
männlich	501	7.57	6.04	3.00	6.00	487	10.66	7.09	10.00	10.00
Schwerpunktfach			•							
Bildnerisches Gestalten	111	9.74	6.82	5.00	8.00	112	12.77	7.63	10.00	10.00
Biologie und Chemie	252	8.81	6.96	10.00	7.00	249	12.58	7.52	10.00	12.00
Italienisch	83	8.48	5.13	15.00	7.00	83	12.31	6.96	5.00	10.00
Latein	83	8.51	5.81	5.00	7.00	82	12.16	6.40	10.00	10.00
Musik/Instrumentalunterricht	89	8.47	7.54	8.00	7.00	88	11.93	6.50	10.00	10.00
Physik und Anwendungen der Mathematik	184	8.21	6.79	10.00	7.00	179	11.47	7.55	10.00	10.00
Spanisch	203	9.18	7.41	10.00	7.00	194	12.13	7.03	10.00 20.00	10.50
Wirtschaft und Recht	407	8.34	6.76	10.00	7.00	394	11.92	7.35	10.00	10.00
Absolvieren der zweisprachigen Maturität										
mit	484	7.75	5.94	3.00	7.00	470	11.28	6.74	10.00	10.00
ohne	928	9.14	7.19	10.00	8.00	911	12.55	7.47	10.00	10.00
Absolvieren des International Baccalaureate										
mit	32	8.84	6.32	10.00	8.50	29	13.14	6.16	20.00	12.00
ohne	1381	8.66	6.83	10.00	7.00	1353	12.10	7.27	10.00	10.00



Tabelle 18: Deskriptive Kennzahlen für die ideale und maximale Arbeitszeit für verschiedene Gruppen von Schüler*innen.

Merkmale			Ideale Arbe	eitszeit			M	aximale Ark	eitszeit	
		М	SD	Modus	Median	n	М	SD	Modus	Median
Geschlecht										
weiblich	686	6.64	5.07	5.00	5.00	691	10.78	6.98	10.00	10.00
männlich	430	5.93	6.70	5.00	4.00	430	9.69	8.08	10.00	7.00
Schwerpunktfach										
Bildnerisches Gestalten	96	6.35	5.32	5.00	5.00	98	9.96	6.47	8.00	8.00
Biologie und Chemie	200	6.33	5.09	5.00	5.00	203	10.73	7.31	10.00	10.00
Italienisch	65	6.11	4.39	5.00	5.00	64	10.19	6.66	5.00 10.00	8.50
Latein	51	6.35	5.22	5.00	5.00	52	10.13	6.20	6.00	8.00
Musik/Instrumentalunterricht	66	6.58	5.85	5.00	5.00	66	10.21	7.17	10.00	9.00
Physik und Anwendungen der Mathematik	150	6.52	6.37	5.00	5.00	150	11.17	8.42	10.00	10.00
Spanisch	181	6.29	5.10	5.00	5.00	181	10.45	6.67	10.00	10.00
Wirtschaft und Recht	337	6.39	6.82	5.00	5.00	337	9.92	8.13	10.00	8.00
Absolvieren der zweisprachigen Maturität										
mit	371	5.65	4.75	5.00	5.00	373	9.58	6.75	10.00	8.00
ohne	775	6.71	6.27	5.00	5.00	778	10.72	7.75	10.00	9.50
Absolvieren des International Baccalaureate	Absolvieren des International Baccalaureate									
mit	17	8.00	7.97	10.00	6.00	17	13.47	8.15	10.00 15.00 20.00	14.00
ohne	1129	6.34	5.80	5.00	5.00	1134	10.31	7.44	10.00	8.00



Tabelle 19 enthält eine Übersicht zu den Korrelationen zwischen den Arbeitszeiten und den Differenznotenpunkten. Zwischen der tatsächlichen Arbeitszeit, die die Kantonsschüler*innen in einer Prüfungswoche aufwenden, und den Differenznotenpunkten besteht ein gleichläufiger, sehr schwacher signifikanter Zusammenhang. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto mehr
Stunden verbringen die Jugendlichen in einer Prüfungswoche zu Hause mit der Arbeit für die Schule.
Dahingegen werden keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Differenznotenpunkten und
der tatsächlichen Arbeitszeit in einer Normalwoche, der idealen und maximalen Arbeitszeit verzeichnet.

Tabelle 19: Korrelationen zwischen der realen (Normalwoche und Prüfungswoche), idealen und maximalen Arbeitszeit und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Arbeitszeit	Korrelation mit Differenznotenpunkter		
	rs	р	
Reale Arbeitszeit (Normalwoche)	0.049	> .05	
Reale Arbeitszeit (Prüfungswoche)	0.094	< .01	
Ideale Arbeitszeit	0.038	> .05	
Maximale Arbeitszeit	0.058	> .05	

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.



7.3 Zusammenhänge zwischen Präsenz- und Arbeitszeit

Zusätzlich wurden die Zusammenhänge zwischen den Präsenz- und Arbeitszeiten analysiert.

Erstens wurden in diesem Kontext die Summen der Präsenz- und Arbeitszeiten für alle Jugendlichen ermittelt, um Aufschluss über die in einer typischen Schulwoche resp. einer Prüfungswoche gesamthaft aufgewendete Zeit für die gymnasiale Ausbildung zu erhalten. Gleiches gilt für die ideale und maximale Gesamtzeit in einer durchschnittlichen Schulwoche. Die Häufigkeitsverteilungen bezüglich der tatsächlichen, idealen und maximalen Gesamtzeit sind Abbildung 61, Abbildung 62, Abbildung 63 und Abbildung 64 zu entnehmen. Die Abbildungen enthalten ausserdem jeweils eine Dichtekurve, welche die geglättete Häufigkeitsverteilung der Stundenzahl darstellt.

In einer typischen Schulwoche wenden die Kantonsschüler*innen durchschnittlich 42.93 Stunden pro Woche (SD = 10.56) für die Schule auf. Der am häufigsten vorkommende Wert (Modus) ist 45.00 Stunden pro Woche, 5.9 % der Schüler*innen investieren diese Stundenanzahl in die gymnasiale Ausbildung. Der Median liegt bei 42.00 Stunden pro Woche, d. h. die Hälfte der Jugendlichen wendet weniger Gesamtzeit auf, während die andere Hälfte der Schüler*innen mehr Gesamtzeit einsetzt. In einer Schulwoche mit vielen Prüfungen wenden die Kantonsschüler*innen durchschnittlich 46.37 Stunden pro Woche (SD = 10.92) für die Schule auf. Der am häufigsten vorkommende Wert (Modus) ist 45.00 Stunden pro Woche, 6.3 % der Schüler*innen investieren diese Stundenzahl in die gymnasiale Ausbildung in einer Woche mit vielen Prüfungen. Der Median liegt bei 46.00 Stunden pro Woche, d. h. die Hälfte der Jugendlichen setzt weniger und die andere Hälfte der Schüler*innen setzt mehr Gesamtzeit für die Schule ein. Aus Sicht der Schüler*innen sollte die ideale Gesamtheit für die gymnasiale Ausbildung ca. 36 Stunden (M = 35.79; SD = 9.87; Modus = 40.00; Median = 36.00) und die maximale Gesamtzeit für die Schule ca. 45 Stunden pro Woche (M = 45.81; SD = 12.07; Modus = 50.00; Median = 45.00) betragen.

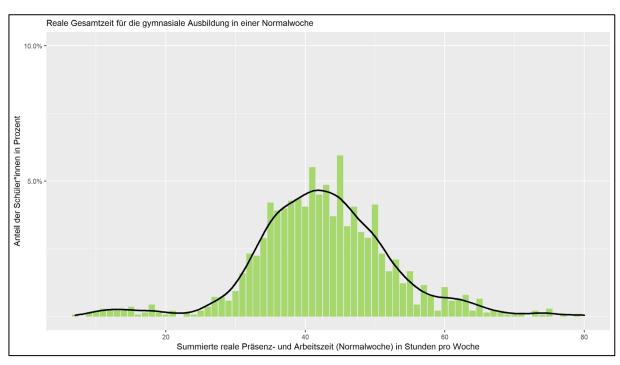


Abbildung 61: Reale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer Normalwoche.



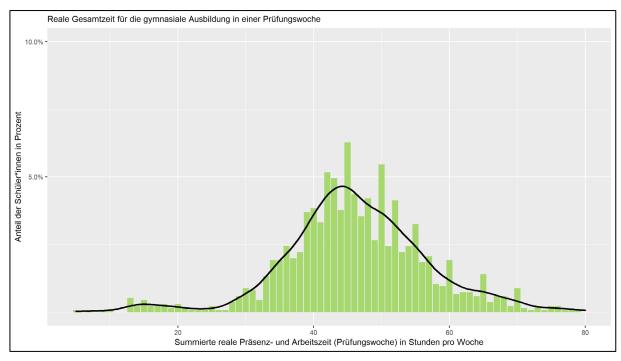


Abbildung 62: Reale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer Prüfungswoche.

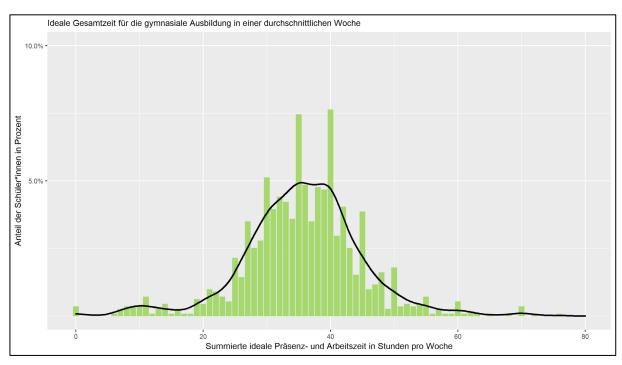


Abbildung 63: Ideale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer durchschnittlichen Woche.



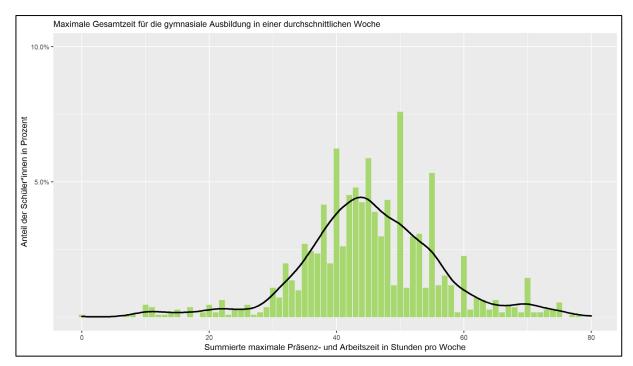


Abbildung 64: Maximale Gesamtzeit für die gymnasiale Ausbildung in einer durchschnittlichen Woche.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Gesamtzeit resümiert werden, dass die Jugendlichen in einer typischen Schulwoche ca. 42 bis 43 Stunden pro Woche und in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen ca. 46 bis 47 Stunden pro Woche in ihre gymnasiale Ausbildung investieren. Die Obergrenze an Gesamtzeit liegt aus Sicht der Schüler*innen ungefähr bei 45 Stunden pro Woche. Diese maximale Gesamtzeit wird in einer typischen Schulwoche eingehalten, während sie in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen zum Teil überschritten wird. Die ideale Gesamtzeit sollte gemäss den Jugendlichen ungefähr 36 Stunden pro Woche betragen. Daraus folgt, dass die Kantonsschüler*innen – gemessen an der tatsächlich aufgewendeten Gesamtzeit – eine reduzierte Gesamtzeit präferieren würden. Die Zusammenführung der tatsächlichen (Normalwoche und Prüfungswoche), idealen und maximalen Gesamtzeit sowie die skizzierten Schlussfolgerungen werden in Abbildung 65 illustriert.



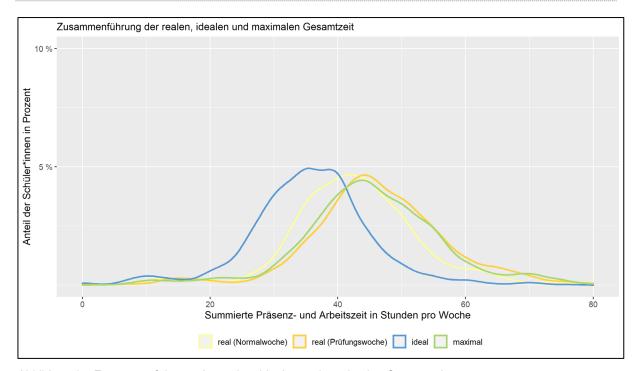


Abbildung 65: Zusammenführung der realen, idealen und maximalen Gesamtzeit.

Zweitens wurde analysiert, inwiefern Zusammenhänge zwischen der tatsächlichen Präsenzzeit in der Schule, der tatsächlichen Arbeitszeit in einer normalen Schulwoche und der tatsächlichen Arbeitszeit in einer Schulwoche mit vielen Prüfungen bestehen.

Zwischen der realen Arbeitszeit, die in einer normalen Schulwoche von den Jugendlichen zu Hause für die Schule aufgewendet wird, und der realen Arbeitszeit in einer Prüfungswoche besteht ein gleichläufiger, starker signifikanter Zusammenhang (r = 0.606; p < .01). Demnach gilt: Je mehr Zeit die Schüler*innen in einer normalen Woche zu Hause für die Schule aufwenden, desto mehr Zeit wenden sie in einer Prüfungswoche zu Hause für die Schule auf. Zwischen der Präsenzzeit und der Arbeitszeit in einer Normalwoche (r = 0.067; p < .05) sowie zwischen der Präsenzzeit und der Arbeitszeit in einer Prüfungswoche (r = 0.057; p < .05) bestehen gleichläufige, sehr schwache signifikante Zusammenhänge. Demnach gilt: Je mehr Zeit die Kantonsschüler*innen in der Schule verbringen, desto mehr Zeit wenden sie zu Hause für die Schule auf.



8 Szenarien für das Gymnasium der Zukunft

8.1 Zeitpunkt der Maturaprüfungen

Zum Zeitpunkt der Maturaprüfungen wurden den Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern zwei Fragen gestellt. Ihnen wurde zum einen folgende Ja-Nein-Frage (dichotomes Antwortformat) vorgelegt: «Würden Sie es bevorzugen, wenn die Maturaprüfungen nach den Sommerferien (statt vor den Sommerferien) stattfinden würden?». Abbildung 66 zeigt die relativen Häufigkeiten der beiden Antwortmöglichkeiten «Ja» und «Nein». Auf die genannte Frage antworten 12.7 % der Kantonsschüler*innen mit «Ja» und 87.3 % mit «Nein». Dementsprechend befürwortet die grosse Mehrheit der Schüler*innen, dass die Maturaprüfungen (weiterhin) vor den Sommerferien stattfinden. Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen würde Maturaprüfungen nach den Sommerferien schätzen.

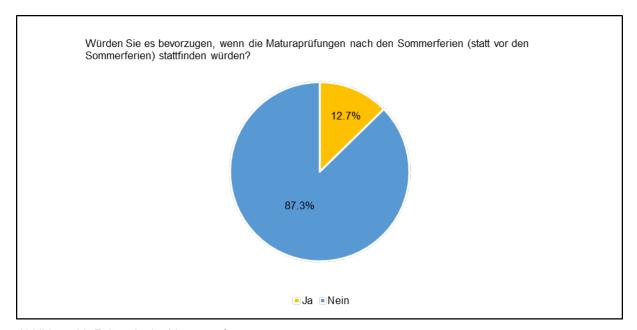


Abbildung 66: Zeitpunkt der Maturaprüfungen.

Zum anderen wurden die Jugendlichen durch eine offene Frage aufgefordert, die zuvor getroffene Entscheidung zu begründen. Die Antworten der Kantonsschüler*innen wurden kategorisiert und entsprechend verdichtet.

Die Begründungen für eine Durchführung der Maturaprüfungen vor den Sommerferien, die von der Mehrheit der Jugendlichen favorisiert wird, sind in Tabelle 20 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Begründungen sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Der grösste Teil der Antworten bezieht sich auf die Belastung während der Sommerferien (508 Nennungen), die die Durchführung der Maturaprüfungen nach den Sommerferien mit sich bringen würde. Die Kantonsschüler*innen führen in diesem Zusammenhang hauptsächlich die fehlende Erholungszeit während des Sommers und die resultierende Anspannung ins Feld. Zudem befürchten viele Schüler*innen, die Lerninhalte während der Sommerferien – zumindest teilweise – zu vergessen (135). Sie schätzen die in Bezug auf den Unterricht zeitnahe Durchführung der Maturaprüfungen. Ferner argumentieren viele Jugendliche mit Terminkollisionen (121). Die Verlegung



der Maturaprüfungen auf einen Zeitpunkt nach den Sommerferien könnte mit dem Beginn des Militärdienstes, eines Studiums, eines Brückenangebots oder eines anderen Zwischenjahrs in Konflikt stehen. Etwas seltener wird die abnehmende Lernmotivation im Verlauf des Sommers als Begründung herangezogen (34). Weiterhin führt ein Teil der befragten Schüler*innen explizit aus, dass aus ihrer Sicht kein Handlungsbedarf für eine zeitliche Verlagerung der Maturaprüfungen besteht (15).

Tabelle 20: Begründungen für die Durchführung der Maturaprüfungen vor den Sommerferien.

	Begründung	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Belastung während der Sommerferien	508	«Man hätte nur das Gefühl, dass man die ganzen Sommerferien lang lernen muss» «So kann man in den Sommerferien die freie Zeit geniessen» «Wenn die Prüfungen nach den Sommerferien stattfinden würden, dann wäre man die ganzen Fe- rien am Lernen und hätte immer eine Anspannung aufgrund der bevorstehenden Prüfung»
2	Erschwerter Abruf von Lernstoff	135	«Über die Ferien vergisst man alles» «Nach den Sommerferien wäre für mich der behan- delte Stoff viel zu weit weg» «Weil man dann sehr vieles auch vergessen kann über die Sommerferien»
3	Konflikt mit (bestehenden) Plänen und Anschlusslösungen	121	«Es würde den Einstieg in ein Zwischenjahr bzw. die Arbeitswelt erschweren, da vieles bereits Anfang August beginnt» «Die Studiengänge beginnen oft nach den Sommerferien, deshalb könnte das zur Überbelastung führen» «Das passt nicht für die Leute, die ins Militär müssen und in dieser Zeit muss man sich bei den Universitäten anmelden»
4	Fehlende Lernmotivation	34	«Während des Sommers sich zu motivieren, damit man genügend lernt, ist meiner Meinung nach ziemlich schwierig» «Sonst lerne ich nicht in den Ferien, weil keine Mo- tivation» «Man hat davor vermutlich noch mehr Biss»
5	Kein expliziter Verände- rungsbedarf	15	«Sehe in diesem Bereich keine Not zur Verände- rung» «Guter Zeitpunkt wie es jetzt ist» «Wieso aufschieben, wenn man abschliessen kann»

Die Begründungen für eine Durchführung der Maturaprüfungen nach den Sommerferien, die lediglich von einem kleinen Teil der Jugendlichen favorisiert wird, sind in Tabelle 21 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Begründungen sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Im Wesentlichen verweisen die Kantonsschüler*innen in ihren Begründungen auf die Vorteile durch die zusätzliche Zeit. Vor allem die zusätzliche Vorbe-



reitungszeit über den Sommer würde von den Jugendlichen geschätzt (74 Nennungen). Sie argumentieren zum einen, dass dann mehr Zeit fürs Lernen zur Verfügung stünde. Zum anderen bestehen während der Sommerferien keine anderweitigen schulischen Verpflichtungen, welche die Vorbereitung auf die Maturaprüfungen konkurrenzieren. In einem Teil der Antworten gehen die Schüler*innen auf die zusätzliche Erholungszeit über den Sommer ein (13). In diesem Zusammenhang beschreiben sie, dass die Pause nach dem Schuljahr der Erholung dienlich wäre und das Stresslevel während des Schuljahres reduziert würde. Diese Aussagen können auch mit der dritten Begründungskategorie in Verbindung gebracht werden. Demnach stört die Vorbereitung auf andere Leistungsnachweise (z. B. Eignungstest für das Medizinstudium (EMS), schulische Prüfungen), die ebenfalls vor den Sommerferien stattfinden, das Lernen und Arbeiten für die Maturaprüfungen (4).

Tabelle 21: Begründungen für die Durchführung der Maturaprüfungen nach den Sommerferien.

	Begründung	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Zusätzliche Vorbereitungszeit	74	«da man die Sommerferien durch lernen könnte» «dann hätte man mehr Zeit, sich vorzubereiten, ohne andere Verpflichtungen» «Die Sommerferien sind eine Zeit, in welcher man gut lernen könnte»
2	Zusätzliche Erholungs- zeit	13	«Ich denke, dass man vor den Ferien mehr Stress hat» «Dann hätte ich in den Sommerferien Zeit, mich zu erholen» «Keinen Stress das ganze Schuljahr»
3	Sonstige Leistungsnach- weise	4	«Dann ist man nicht abgelenkt von irgendwelchen anderen Tests» «Vor den Sommerferien sind auch noch Aufnahme- prüfungen wie der EMS» «Man hat noch bis vor den Prüfungen Schule mit normalen Prüfungen»



8.2 Dauer der gymnasialen Ausbildung

Zur Dauer der gymnasialen Ausbildung wurden den Kantonsschülerinnen und Kantonsschülern zwei Fragen gestellt. Ihnen wurde zum einen folgende Ja-Nein-Frage (dichotomes Antwortformat) vorgelegt: «Sollte Ihrer Ansicht nach das Gymnasium – bei gleichbleibender Anzahl an Lektionen – auf 9 Semester verlängert werden?». Abbildung 67 zeigt die relativen Häufigkeiten der beiden Antwortmöglichkeiten «Ja» und «Nein». Auf die genannte Frage antworten 23.2 % der Kantonsschüler*innen mit «Ja» und 76.8 % mit «Nein». Dementsprechend befürwortet rund ein Viertel der Schüler*innen die Verlängerung der gymnasialen Ausbildungsdauer, während drei Viertel der Jugendlichen dieser Idee ablehnend gegenüberstehen.

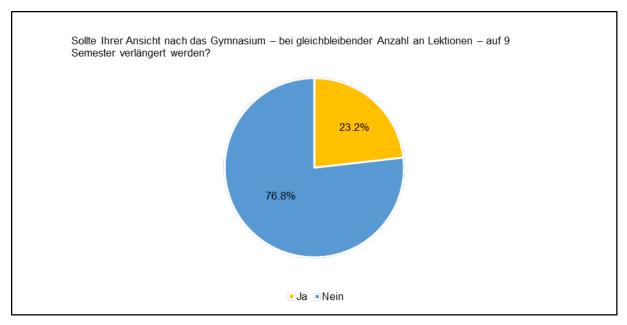


Abbildung 67: Dauer der gymnasialen Ausbildung.

Zum anderen wurden die Jugendlichen durch eine offene Frage aufgefordert, die zuvor getroffene Entscheidung zu begründen. Die Antworten der Schüler*innen wurden kategorisiert und verdichtet.

Die Begründungen für eine Beibehaltung der Dauer der gymnasialen Ausbildung von acht Semestern, die von der Mehrheit der Jugendlichen favorisiert wird, sind in Tabelle 22 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Begründungen sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten nehmen die Schüler*innen in ihren Ausführungen auf eine Vermeidung der Verlängerung der Schulzeit, die eine Ausdehnung der Dauer der gymnasialen Ausbildung mit sich bringen würde, Bezug. Sie kennzeichnen diese – im Kontext der aus ihrer Perspektive ohnehin lang dauernden schulischen Ausbildung – als unnötig (350 Nennungen). Des Weiteren bekunden relativ viele Jugendliche explizit, dass aus ihrer Sicht kein Handlungsbedarf für eine Ausdehnung der gymnasialen Ausbildungsdauer besteht (169). Zudem argumentiert ein Teil der Kantonsschüler*innen mit Konflikten bezüglich verschiedener Anschlusslösungen (128). So würde beispielsweise für Schüler*innen, die nach Abschluss der Matura ein Studium resp. eine Berufslehre beginnen oder den Militärdienst absolvieren möchten, ein halbes Jahr Wartezeit bis zum Start der Anschlusslösung resultieren, da viele Studiengänge, Lehrverträge und sonstige Anschlusslösungen im August bzw. September starten. Ein Teil der Kantonsschüler*innen erachtet die kürzere Dauer von acht Semestern und den damit einhergehenden Zeitdruck auf Seiten der Schüler*innen als wertvoll, um die



Jugendlichen auf die Anforderungen und Herausforderungen im Studium vorzubereiten (101). Sie sehen in einer gewissen «Härte» der gymnasialen Ausbildung die Möglichkeit, die Resilienz und Studierfähigkeit der Schüler*innen zu stärken. Einige Schüler*innen begründen die Ablehnung der Ausdehnung der gymnasialen Ausbildungsdauer auch mit ungenutzten Potenzialen, die ihrer Ansicht nach als Alternativen in Betracht kommen (79). Statt einer Verlängerung der Ausbildungszeit würden sie es bevorzugen, wenn bestimmte Lerninhalte gestrichen und/oder der Unterricht effizienter gestaltet würde.

Tabelle 22: Begründungen für eine gymnasiale Ausbildung von acht Semestern.

	Begründung	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Vermeidung einer Ver- längerung der Schulzeit	350	«Dann wird man gar nicht mehr fertig» «Dann müssten wir noch länger in die Kanti gehen» «Ich möchte nicht noch länger in der Schule sein»
2	Kein expliziter Verände- rungsbedarf	169	«Ich bin nicht überlastet mit der Schulzeit und fände das so eher unnötig» «Ich finde für mich geht es so, wie es ist gut» «Es haben schon enorm viele die Matura mit vier Jahren gemacht. Das heisst, es ist machbar»
3	Konflikt mit (bestehen- den) Plänen und An- schlusslösungen	128	«weil man dann nicht direkt mit dem Studium beginnen kann, sondern für ein halbes Jahr eine Alternative suchen muss» «Noch ein Semester, das würde all meine Pläne zerstören» «Man verliert ein halbes Jahr, in dem man schon studieren könnte oder den Militärdienst absolvieren könnte»
4	Förderung von Resilienz und Studierfähigkeit	101	«Das Gymnasium ist nicht mit dem Studium zu vergleichen, wenn man also eine Wohlfühlzone kreiert, wird das Studium kaum zu bewältigen sein» «Wem die Belastung zu hoch ist, der gehört nicht an ein Gymnasium» «Die Matura soll eine Herausforderung bleiben»
5	Effizientere Semester- planung als Alternative	79	«Ich fände es besser, «unnötige» (Striche austauschen) Lektionen zu streichen» «wenn man die Unterrichtszeiten effizienter nutzen würde, geht es gut in acht Semestern» «Das Problem wird damit nicht beseitigt! Es gibt so viel Unterrichtszeit, die einfach nicht effizient genug genutzt wird. Damit meine ich nicht, dass man mehr Fakten in eine Lektion packen müsste, sondern, dass man vernetzter und vertiefter lernt»

Die Begründungen für eine Ausdehnung der gymnasialen Ausbildungsdauer auf neun Semester, die lediglich von einem kleinen Teil der Jugendlichen favorisiert wird, sind in Tabelle 23 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Begründungen sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. In der Mehrheit der Aussagen argumentieren die Kantonsschüler*innen mit einer antizipierten Entlastung und Stressreduktion, welche die Ausdehnung der gymnasialen Ausbildungsdauer mit sich bringen könnte (126). Es fällt auf, dass die Ausführungen,



die dieser Begründungskategorie zugeordnet werden, eher allgemein gehalten sind und Stichworte wie «Druck» und «Stress» relativ häufig verwendet werden. Dahingegen sind die zu den Kategorien «Geringere Belastung pro Tag / Woche» und «Weniger Belastung pro Semester (weniger Lernstoff / Prüfungen)» gehörenden Erläuterungen detaillierter, weshalb sie auch Hinweise liefern, inwiefern Entlastung und Stressreduktion resultieren könnten. Dabei adressieren die Schüler*innen in ihren Antworten zwei zeitliche Ebenen. Zum einen beziehen sie sich auf einen täglichen bzw. wöchentlichen Horizont (76) und ergänzen in vielen Aussagen, dass sie die freiwerdende Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten einsetzen würden. Zum anderen blicken die Jugendlichen auch auf einen halbjährlichen Horizont (31). Ihre Begründungen fokussieren dabei ausschliesslich den schulischen Bereich, z. B. argumentieren sie mit Blick die gesamte Ausbildung mit einer besseren Verteilung der Lerninhalte und Leistungsnachweise. Etwas seltener gehen die Jugendlichen auf die zusätzliche Vorbereitungszeit für Anschlusslösungen ein (16). Sie führen aus, dass durch die Verlängerung der gymnasialen Ausbildungszeit die Matura im Winter abgeschlossen würde. Da die meisten Anschlusslösungen jeweils im Sommer bzw. Frühherbst starten (z. B. Studium, Berufslehre, Militärdienst) wäre ein halbes Jahr Zeit gewonnen, das in die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung auf die jeweilige Anschlusslösung und/oder Erholung investiert werden kann.

Tabelle 23: Begründungen für eine gymnasiale Ausbildung von neun Semestern.

	Begründung	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Entlastung / Stressre- duktion	126	«Würde den Druck senken» «Viel weniger Stress» «Wenn man insgesamt ein weniger anstrengendes Tempo anstrebt, dann kann die Schulzeit weniger Stress verursachen»
2	Geringere Belastung pro Tag / Woche	76	«Wenn man wöchentlich weniger Lektionen Schule hat, hat man mehr Freizeit und kann auch andere Dinge machen, für die man so weniger Zeit hat» «Weniger Lektionen pro Woche wäre angenehm und würde sicher etwas entlasten (vor allem, wenn man neben der Schule noch in vielen Vereinen etc. tätig ist)» «dann könnte man neben der Schule seinen Hobbies nachgehen, was zurzeit oft nicht möglich ist»
3	Geringe Belastung pro Semester (weniger Lern- stoff / Prüfungen)	31	«Dann müsste man nicht so viel Stoff in eine sehr kurze Zeit reinquetschen» «man könnte den Schulstoff besser verteilen» «So kann man Prüfungen etwas mehr verteilen und die Lehrer haben auch ein Semester länger Zeit, um den gesamten Schulstoff durchzunehmen»
4	Zusätzliche Vorbereitungszeit nach dem neunten Semester	16	«Das übrige halbe Jahr kann dann perfekt für einen Sprachaufenthalt oder Arbeit verwendet werden» «Ausserdem hat man dann ein halbes Jahr Pause, bevor man mit dem Studium beginnt und muss nicht unbedingt ein Zwischenjahr machen» «Die Schüler hätten mehr Zeit um sich ungestresst auf das Universitätsleben (Anmeldung, Numerus Clausus etc.) vorzubereiten und ein halbes Jahr um sich auf Wohnungssuche zu begeben»



9 Herausforderungen

9.1 Herausforderungen in den privaten Lebenswelten der Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler

Die individuellen Herausforderungen der Kantonsschüler*innen im ausserschulischen Bereich wurden mit Hilfe einer offenen Frage erfasst. Sie lautet: «Welches sind die 3 grössten Herausforderungen, die sich Ihnen in Ihrem Privatleben (im Alltag, d. h. abseits der Schule) stellen?».

Hinsichtlich der wahrgenommenen Herausforderungen in den privaten Lebenswelten der Schüler*innen ist zunächst bemerkenswert, dass rund 59 % der Jugendlichen, die an der Befragung teilnahmen, Textantworten formulierten und demgemäss von Herausforderungen im privaten Bereich berichten.

Diese wurden 13 Hauptkategorien – sprich Herausforderungen – zugeordnet, welche sowohl unter Bezug auf theoretische Bezugspunkte als auch auf Grundlage der Antworten der Jugendlichen gebildet wurden. Tabelle 24 zeigt die Hauptkategorien der Herausforderungen in den privaten Lebenswelten der Jugendlichen und deren prozentuale Häufigkeiten. Die Prozentzahl in der ersten Spalte der Tabelle 24 gibt folglich an, wie viele Antworten der Schüler*innen (ausgedrückt als relative Häufigkeit in Prozent) der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet werden. Zudem informiert Tabelle 24 über die Untergliederung der Hauptkategorien bzw. Herausforderungen in Subkategorien und über die prozentualen Häufigkeiten der Subkategorien (bezogen auf die jeweilige Hauptkategorie). Ferner werden in Tabelle 24 Textantworten der Kantonsschüler*innen zitiert, die den Inhalt und die Bedeutung der jeweiligen Kategorie illustrieren.

In Bezug auf die grössten Herausforderungen in den privaten Lebenswelten thematisieren die Schüler*innen am häufigsten die Entwicklung verschiedener Kompetenzen (30.7 %). In den entsprechenden Aussagen der Jugendlichen geht es mehrheitlich um einen Mangel in Bezug auf bestimmte Wissenselemente, Einstellungen und Fertigkeiten oder um die Absicht, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Auf Basis der Antworten der Kantonsschüler*innen und in Anlehnung an Hahne (2007, S. 14) werden vier Subkategorien gebildet, namentlich die Entwicklung der Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen. Ein Grossteil der Aussagen bezieht sich auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen (59.3 %), sprich auf Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Umgang mit der eigenen Person (Euler & Hahn, 2007, S. 134). Dabei werden von den Jugendlichen verschiedene Aspekte wie Selbstdisziplin, Selbstbewusstsein, Perfektionismus, Umgang mit Stress und Emotionen, Überwindung von Faulheit sowie Aufrechterhaltung von Konzentration und Aufmerksamkeit angesprochen. Vergleichsweise häufig nehmen die Schüler*innen in ihren Ausführungen auch auf die Entwicklung von Methodenkompetenzen Bezug (34.9 %). Methodenkompetenzen umfassen Wissenselemente, Einstellungen und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen (Pastoors, 2018, S. 71). Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Methodenkompetenzen fällt auf, dass die meisten Antworten der Jugendlichen lediglich Schlagworte enthalten und dass diese das Zeitmanagement und ferner Aspekte der Planung und Organisation adressieren. Seltener erwähnen die Schüler*innen die Entwicklung von Sozialkompetenzen (4.8 %), d. h. Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Umgang mit anderen (Euler & Hahn, 2007, S. 134). Häufig werden allgemeine Aussagen getroffen (z. B. «soziale Interaktionen»). Noch seltener wird die Entwicklung von Sachkompetenzen (1.1 %) als Herausforderung genannt. Diese sind immer dann angesprochen, wenn die Ausführungen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Umgang mit materiellen oder symbolischen Objekten betreffen (Euler & Hahn, 2007, S. 134). Auch hier sprechen die Jugendlichen Unterschiedliches an. Einerseits geht es in den Ausführungen um die unspezifische



Erweiterung der Allgemeinbildung, andererseits werden konkrete Inhalte (z. B. Sprachen, Technik, Autofahren) genannt.

Auch im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Aspekten nehmen viele Kantonsschüler*innen Herausforderungen wahr (15.6 %). Dabei sprechen die Jugendlichen vor allem Konflikte und Schwierigkeiten in der Familie oder in Freundschaften sowie Zeitmangel für die Pflege der familiären, freundund partnerschaftlichen Beziehungen und der sozialen Kontakte allgemein an. Die Untergliederung in Subkategorien orientiert sich an den verschiedenen Personengruppen, welche die Jugendlichen in ihren Aussagen nennen. Vergleichsweise häufig werden Konflikte, Schwierigkeiten oder Herausforderungen mit den Eltern und/oder den Geschwistern (42.5 %) sowie mit Freundinnen und Freunden (35.6 %) beschrieben. Neben Konflikten gehen die Schüler*innen in ihren Ausführungen vielfach auf Zeitmangel ein, der die Kontaktpflege zu den verschiedenen Bezugspersonen gefährdet. Seltener – in lediglich 5.9 % der Aussagen – thematisieren die Jugendlichen die (fehlende) Beziehung zu einem Partner bzw. zu einer Partnerin. Auch hier geht es einerseits um Streits und andererseits um herausfordernde Situationen wie die räumliche Trennung vom Partner bzw. der Partnerin. Weitere 16.0 % der Ausführungen beziehen sich ebenfalls auf Herausforderungen im zwischenmenschlichen Bereich, nicht aber konkret auf eine bestimmte Personengruppe, weshalb sie unter der Subkategorie «nicht spezifizierte Herausforderungen im zwischenmenschlichen Bereich» subsumiert werden.

15.2 % der Antworten der Kantonsschüler*innen stehen in Zusammenhang mit der Umsetzung einer zufriedenstellenden School-Life-Balance. Die Jugendlichen schildern Schwierigkeiten, «alles unter einen Hut zu bringen» und einen «Ausgleich zwischen Schule und Alltag» zu finden. Anhand weiterer Beschreibungen der Schüler*innen wird ersichtlich, dass die Vereinbarkeit von Schule, Freizeit, Sport, Hobbies, Regeneration, Pflege und Aufrechterhaltung von familiären, partnerschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen sowie sonstigen privaten Verpflichtungen (z. B. Vereinstätigkeit, Unterstützung im Haushalt) als herausfordernd und stressauslösend erlebt wird. Gemäss den Ausführungen der Jugendlichen zeichnen hierfür vor allem die hohe Belastung durch schulische Verpflichtungen (z. B. Lernen, Hausaufgaben) und zeitaufwendige Hobbies und Sportaktivitäten verantwortlich.

In 10.2 % ihrer Antworten deklarieren die Jugendlichen riskante Verhaltensweisen als Herausforderung. Dabei lassen sich die Antworten der Schüler*innen drei Subkategorien zuweisen, die drei der vier aus der Theorie bekannten Formen des Risikoverhaltens (gesundheitsbezogenes, delinquentes, finanzielles und ökologisches Risikoverhalten) entsprechen (Raithel, 2011, S. 27ff.). In einem Grossteil der Ausführungen (98.0 %) thematisieren die Kantonsschüler*innen gesundheitsbezogenes Risikoverhalten. Primär geht es um Schlafmangel, den Schlafrhythmus und Schlafstörungen, ungesunde Ernährung sowie mangelnde körperliche bzw. sportliche Aktivität. Weitere 1.7 % der Antworten nehmen Bezug auf ökologisches Risikoverhalten. Diesbezüglich schildern die Jugendlicher weniger die Umsetzung riskanter Verhaltensweisen, vielmehr drehen sich die Aussagen um den Wunsch nach einem umweltbewussten und nachhaltigen Leben. Das finanzielle Risikoverhalten spielt eine vergleichsweise untergeordnete Rolle, lediglich eine Aussage (0.2 %) widmet sich «Geldproblemen». Ferner ist anzumerken, dass die Schüler*innen keine Aussagen zum delinquenten Risikoverhalten festhielten.

Aus Sicht der Kantonsschüler*innen scheinen Herausforderungen in Verbindung mit der Nutzung von Medienangeboten eher nachgelagerte Bedeutung zu haben. Gerade einmal 3.5 % der Antworten nehmen Bezug darauf. Wenngleich die verhältnismässig geringe Anzahl an Antworten eine Aufteilung in Subkategorien verunmöglicht, weisen die Antworten der Jugendlichen vor allem auf die exzessive Nutzung des Smartphones und anderer elektronischer Endgeräte hin.



Des Weiteren nehmen 2.8 % der Antworten Bezug auf Schicksalsschläge. Anhand der Antworten wurden drei Subkategorien identifiziert. So berichten die Jugendlichen mehrheitlich von eigenen physischen oder psychischen Erkrankungen (91.2 %) sowie ferner von Krankheiten (6.2 %) und Todesfällen (2.7 %) im persönlichen Umfeld. Ausserdem weisen die Ausführungen der Schüler*innen auf Herausforderungen in Bezug auf den Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit (2.5 %), die berufliche Zukunft (2.4 %), die Persönlichkeitsentwicklung (1.9 %), die Erwartungen im privaten Umfeld (1.9 %) und ihren Nebenjob (0.7 %) hin.

Darüber hinaus wurden zwei Hauptkategorien ohne (konkrete) Inhaltsbezüge gebildet. Zum einen geben die Jugendlichen in 3.0 % der Antworten explizit an, keine Herausforderungen in ihren privaten Lebenswelten wahrzunehmen. Zum anderen liessen sich 9.6 % der Aussagen keiner der oben erläuterten Hauptkategorie zuteilen. Die entsprechenden Inhalte wurden jedoch zu selten genannt, als dass sie die Bildung einer eigenen Hauptkategorie gerechtfertigt hätten. Festzuhalten ist trotzdem, dass in einem Teil der Antworten auf Herausforderungen bezüglich verschiedener Hobbies eingegangen wird.

Tabelle 24: Haupt- und Subkategorien in Bezug auf die Herausforderungen der Kantonsschüler*innen in den privaten Lebenswelten und deren relative Häufigkeiten in Prozent.

Hauptkategorien und prozentuale Häufigkeiten	Subkategorien und prozentuale Häufigkeiten	Beispiele	
Kompetenzent- wicklung 30.7 %	Entwicklung von Selbstkompeten- zen 59.3 %	«Selbstdisziplin» «Überwindung der Faulheit» «Meine Emotionen. Ich werde manchmal sehr schnell wü- tend, manchmal bin ich grundlos traurig»	
	Entwicklung von Methodenkompe- tenzen 34.9 %	«Zeitmanagement» «Planen und die Planung auch umsetzen» «Meine Freizeit organisieren (abseits vom Training)»	
	Entwicklung von Sozialkompeten- zen 4.8 %	«Mit Menschen reden, kommunizieren und interagieren» «Mit fremden Personen in Kontakt treten» «Auf Menschen zugehen»	
	Entwicklung von Sachkompeten- zen 1.1 %	«Auch ausserhalb der Schule Bücher lesen, Wissen er- weitern» «Mehrere Sprachen zu lernen» «Umgang mit Technik»	
Zwischenmensch- liche Aspekte 15.6 %	Eltern und/oder Geschwister 42.5 %	«Streit mit den Eltern» «Fehlende Unterstützung und Verständnis der Eltern im Allgemeinen» «Eine schlechte Beziehung zu meiner Schwester»	
	Freundinnen und Freunde 35.6 %	«Neben der Schule noch genug Zeit für meine Freunde zu haben unter der Woche (da muss ich meist lernen)» «Konflikte mit einer Freundin» «Freunde, die nicht aus der Kanti sind, nicht vernachlässi- gen»	
	Partnerin oder Partner 5.9 %	«Streit mit meinem Partner» «Fernbeziehung» «Ganz mega fest Liebeskummer»	



	Nicht spezifizierte Herausforderun- gen im zwischen- menschlichen Be- reich 16.0 %	«Gute Beziehungen zu Mitmenschen führen» «Alle sozialen Kontakte pflegen (niemanden wegen Zeit- mangel vernachlässigen)» «Mit allen in Kontakt bleiben»
School-Life-Ba- lance 15.2 %		«Musik, Sport, Schule, Nachhilfe und Arbeiten unter einen Hut bringen» «nie richtig Feierabend oder Wochenende, da man immer lernen sollte» «Obwohl ich lernen muss, auch einmal Zeit für mich zu haben»
Risikoverhalten 10.2 %	Gesundheitsbezo- genes Risikover- halten 98.0 %	«Genug zu schlafen» «Ausgewogene Ernährung» «Körperlich und psychisch gesund bleiben»
	Ökologisches Risikoverhalten 1.7 %	«Umweltbewusstes Leben und auf Dinge zu verzichten, welche mir eigentlich gefallen, der Umwelt zuliebe» «Umweltbewusst leben. Möglichst nicht der Umwelt scha- den» «Nachhaltig leben»
	Finanzielles Risi- koverhalten 0.2 %	«Geldprobleme»
Umgang mit Medienangeboten 3.5 %		«Weniger Zeit am Smartphone verbringen» «Den Konsum von Handy/Tablet/Computer/Fernsehen in Grenzen zu halten» «Ablenkung durch Internet, Games, Social Media»
Schicksals- schläge 2.8 %	Eigene physische oder psychische Erkrankungen 91.2 %	«Essstörung» «Depressionen» «Ich habe sehr oft Rückenschmerzen vom ganzen Tag sitzen»
	Krankheiten im persönlichen Um- feld 6.2 %	«Magersucht meiner Schwester» «Drogen-/Suchtmittelkonsum meiner besten Freunde und meines Freundes» «Gesundheitliche Situation eines Elternteils»
	Todesfälle (inkl. Suiziden) im per- sönlichen Umfeld 2.7 %	«Selbstmordversuch des Onkels» «Vater bei Unfall gestorben» «Verlust von Familienmitgliedern»
Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit 2.5 %	Wohnsituation und (eigene) Haushaltsführung 68.0 %	«Pflichten im Haushalt einhalten» «Wohnsituation» «Heimweh»
	Umgang mit Geld 32.0 %	«Mich finanziell unabhängig von meinen Eltern zu machen. Dass ich mein Privatleben selbst in die Hand nehmen kann und für mich (und meine Familie in Zukunft) selber sorgen kann» «Finanziell schönes Leben» «Nicht zu viel Kleider kaufen»



Berufliche Zukunft 2.4 %	«Zeit nach der Kanti aufgleisen» «Eine genaue Studien-/Berufswahl machen» «Druck wegen der Frage, was ich in Zukunft machen will»
Persönlichkeits- entwicklung 1.9%	«Reifer werden» «Entwicklung der eigenen Persönlichkeit» «Herausfinden, wer ich bin, was ich will und wen ich dabei haben will»
Erwartungen im privaten Umfeld 1.9 %	«Wie ich es allen recht machen kann» «Meine eigenen Ansprüche an mich selbst» «Eltern stolz machen»
Nebenjob 0.7 %	«Nebenjob ausführen» «Zusätzlich jede Woche arbeiten gehen, um Geld zu ver- dienen» «Sackgeld verdienen (Ferienjobs finden etc.)»
Andere Heraus- forderungen im privaten Bereich 9.6 %	«Im Fussball Fortschritte machen» «Vor meinen Dorfleuten vertreten, dass die Kanti und ein Studium was bringen und nicht einfach nur «Schoggileben» sind» «Homophobie in der Aussenwelt und in der Familie»
Keine Herausfor- derungen im pri- vaten Bereich 3.0 %	«Keine» «Mir fällt nichts Wesentliches ein» «Im Alltag gibt es eigentlich keine grösseren Herausforderungen oder Probleme, die mich belasten würden»



Mit dem Ziel, etwas differenziertere Erkenntnisse zu gewinnen, werden mit Blick auf die Herausforderungen in den privaten Lebenswelten die Unterschiede nach dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und der schulischen Leistung der Kantonsschüler*innen beleuchtet.⁸

Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen werden in Abbildung 68 dargestellt. Es zeichnet sich ab, dass Schüler*innen häufiger als Schüler von Herausforderungen im zwischenmenschlichen Bereich und bezüglich der School-Life-Balance berichten. Insbesondere hinsichtlich der School-Life-Balance ist der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen gross. Demgegenüber nehmen die Kantonsschüler in ihren Textantworten häufiger als die Schülerinnen auf Herausforderungen im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung und anderen Herausforderungen Bezug.

Bei einer vergleichenden Betrachtung von Kantonsschüler*innen mit Migrationshintergrund in der 1. und 2. Generation sowie Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zeigen sich relativ geringe Unterschiede, wie auch Abbildung 69 illustriert. Jugendliche ohne Migrationshintergrund thematisieren vergleichsweise häufig Herausforderungen bezüglich der School-Life-Balance. Des Weiteren scheinen Schüler*innen, die selbst im Ausland geboren wurden, im Verhältnis zu Jugendlichen, die in der Schweiz geboren wurden, stärker von der Kompetenzentwicklung herausgefordert zu sein.

Mit Blick auf die schulischen Leistungen wurden die Jugendlichen in drei Gruppen eingeteilt: Schüler*innen mit schwachen schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist kleiner als 0), mit mittleren schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist grösser oder gleich 0, aber kleiner als 10) und starken schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist grösser oder gleich 10). Die detaillierte Betrachtung der Herausforderungen im privaten Bereich in Kombination mit den schulischen Leistungen ist in Abbildung 70 veranschaulicht. Sie zeigt, dass Kantonsschüler*innen mit schwachen schulischen Leistungen – im Vergleich zu Schüler*innen mit mittleren und starken schulischen Leistungen – seltener herausfordernde zwischenmenschliche Aspekte thematisieren, aber häufiger von Herausforderungen im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung, riskanten Verhaltensweisen, Schicksalsschlägen und dem Erwerb von ökonomischer Unabhängigkeit berichten. Ausserdem bekunden Jugendliche mit starken schulischen Leistungen vergleichsweise häufig, Herausforderungen im Bereich der School-Life-Balance zu haben.

-

⁸ Berichtet werden ausschliesslich Gruppenunterschiede von mehr als 2 %.



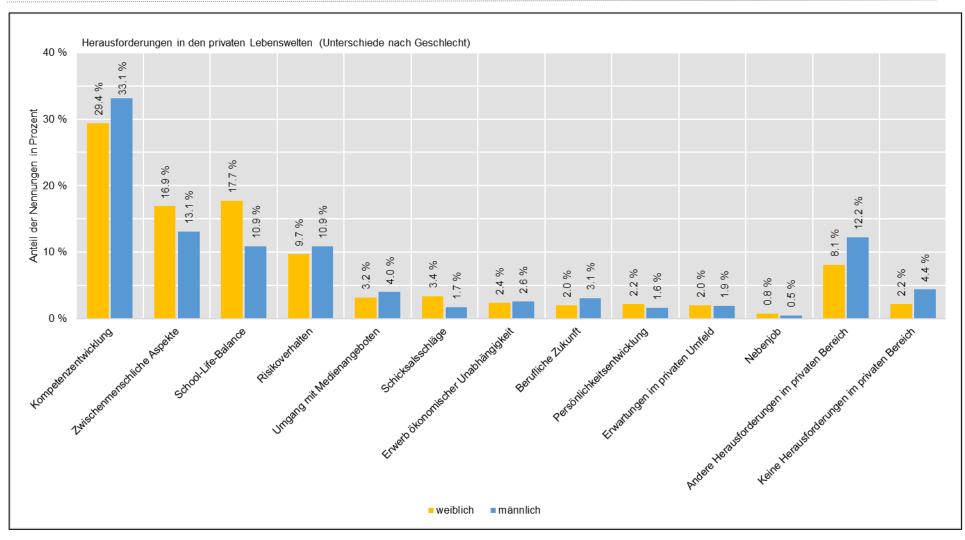


Abbildung 68: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Geschlecht.



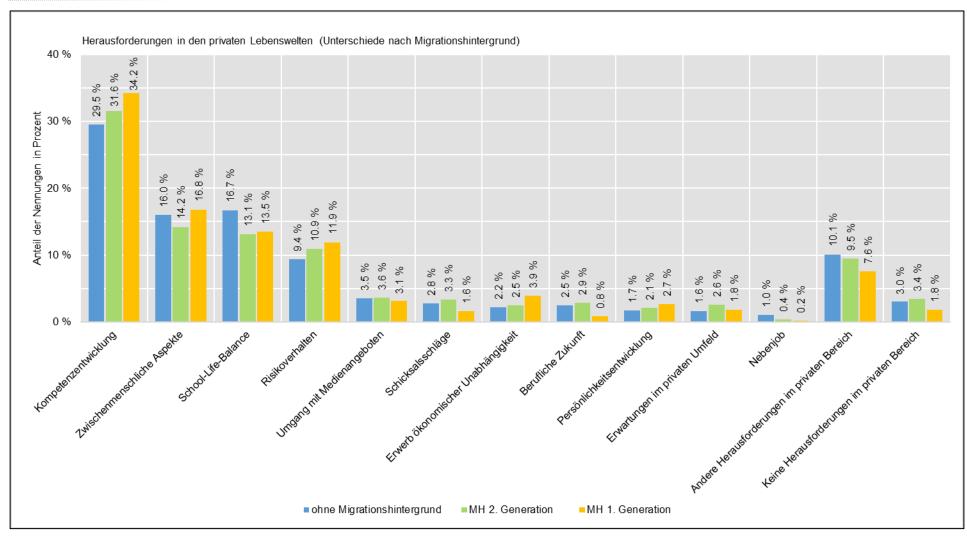


Abbildung 69: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Migrationshintergrund.



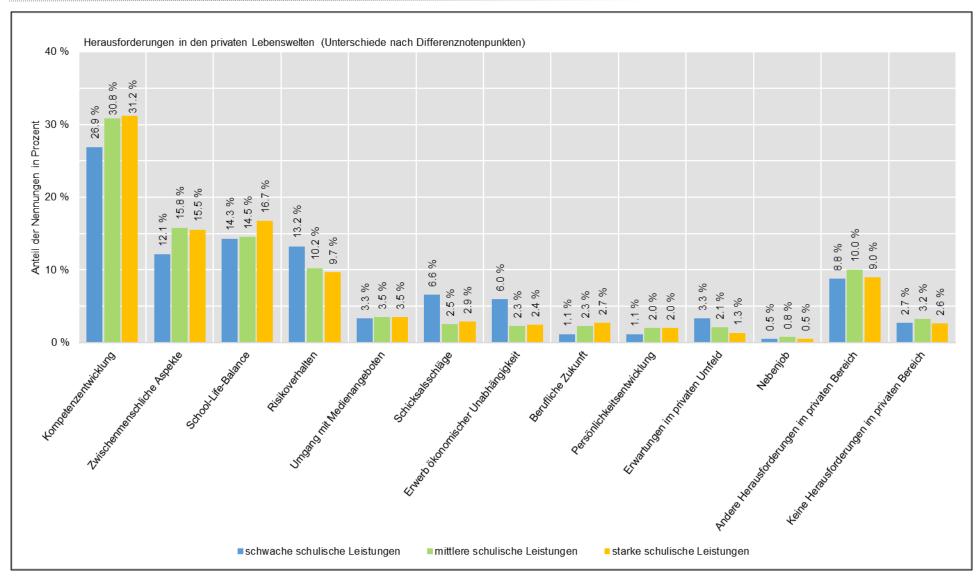


Abbildung 70: Herausforderungen in den privaten Lebenswelten – Unterschiede nach Differenznotenpunkten.



9.2 Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten der Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler

Die individuellen Herausforderungen der Kantonsschüler*innen im schulischen Bereich wurden mit Hilfe einer offenen Frage erfasst. Sie lautet: «Welches sind die 3 grössten Herausforderungen, die sich Ihnen im Zusammenhang mit der Schule stellen?».

Mit rund 63 % berichtet ein grosser Teil der an der Befragung teilnehmenden Kantonsschüler*innen von Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten. Die Schüler*innen führen deren Inhalt in den entsprechenden Antworten aus.

Diese Antworten verteilen sich auf 14 Hauptkategorien an Herausforderungen, die auf Basis der Antworten der Jugendlichen generiert wurden. In Analogie zu Tabelle 24 sind der Tabelle 25 die Hauptund Subkategorien sowie deren prozentuale Häufigkeiten zu entnehmen. Zur Veranschaulichung der Bedeutung bzw. Inhalte der Kategorien enthält Tabelle 25 zudem Beispielzitate der Schüler*innen.

Mit Blick auf die grössten Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten nehmen die Jugendlichen am häufigsten auf das Lernen Bezug, 17.5 % der Aussagen lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Anhand der Antworten der Kantonsschüler*innen wurden drei Subkategorien identifiziert. So thematisieren die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in 39.1 % ihrer Ausführungen eine quantitative Belastung im Zusammenhang mit dem Lernen. Diesbezüglich geht es um die grosse Menge an Lernstoff und häufig auch um frühzeitiges Lernen, das vermutlich wegen der Fülle des Lernstoffs erforderlich wird und als herausfordernd erlebt wird. Ein weiteres knappes Drittel der Antworten (31.6 %) widmet sich einer qualitativen Belastung im Kontext des Lernens. In den entsprechenden Aussagen sprechen die Schüler*innen die Kompliziertheit des Lernstoffs und mangelnde Möglichkeiten zum ungestörten Lernen an. Darüber hinaus wird in vielen Antworten das Lernen als Schlagwort genannt (29.3 %), ohne dass die Herausforderungen näher spezifiziert werden.

In 16.0 % ihrer Textantworten beziehen sich die Jugendlichen auf Herausforderungen rund um Prüfungen und Leistungsnachweise. Diese Kategorie weist eine Verwandtschaft zu der zuvor erläuterten Kategorie des Lernens auf. In Abgrenzung zu den Aussagen bezüglich des Lernens, die sich auf die Lerntätigkeit selbst oder den Lernstoff beziehen, geht es in den Ausführungen zu Prüfungen und Leistungsnachweisen spezifischer um die Prüfungen und Leistungsnachweise als solche. In rund zwei Drittel (65.8 %) der Antworten werden (konkret benannte) Prüfungen oder Leistungsnachweise von den Jugendlichen als Herausforderung deklariert. Dabei wird nicht näher erläutert, welche Aspekte als herausfordernd wahrgenommen werden. Ferner weisen die Antworten auf eine quantitative Belastung im Zusammenhang mit den Prüfungen und Leistungsnachweisen hin (28.4 %). Es geht mehrheitlich um die grosse Anzahl an Prüfungen und Leistungsnachweisen und deren hohe Taktung. Vergleichsweise selten berichten die Jugendlichen mit Blick auf die Prüfungen und Leistungsnachweise von einer qualitativen Belastung wie beispielsweise einem hohen Schwierigkeitsgrad dieser (5.8 %).

Des Weiteren werden die Hausaufgaben als Herausforderung bezeichnet (8.3 %). Die Hälfte der entsprechenden Aussagen thematisiert die Hausaufgaben in unspezifischer Weise (50.0 %), während die Schüler*innen in rund einem Drittel der Ausführungen von einer zu grossen Menge an Hausaufgaben, sprich von einer quantitativen Belastung berichten (36.2 %). Dahingegen werden qualitative Belastungen im Zusammenhang mit den Hausaufgaben – z. B. infolge schwieriger oder unklar gestellter Aufgaben – relativ selten als Herausforderung genannt (13.8 %).



Dass die Jugendlichen generell Stress und Leistungsdruck ausgesetzt sind, berichten diese in 8.1 % der Aussagen. Daneben werden – ebenfalls in vergleichsweise wenigen Ausführungen – der Unterricht (7.1 %) sowie die Promotion und der Abschluss der gymnasialen Ausbildung (6.0 %) als herausfordernd beschrieben.

Ferner erleben die Jugendlichen herausfordernde Beziehungen im Kontext der Schule (5.7 %). Die Untergliederung in Subkategorien orientiert sich an verschiedenen Personengruppen, die die Schüler*innen in ihren Beschreibungen nennen. Mit 71.1 % bezieht sich ein Grossteil der Aussagen auf Herausforderungen, die in Zusammenhang mit den Lehrpersonen entstehen. Während in einigen Ausführungen Konflikte mit Lehrpersonen beschrieben werden, ist ein Teil der Aussagen auch auf (zu hohe) Erwartungen seitens der Lehrpersonen gerichtet. Hinzu kommen Schwierigkeiten mit Mitschüler*innen (27.6 %). Bemerkenswert ist dabei, dass mehrheitlich das gesamte Klassengefüge in den Blick genommen wird und Konflikte mit einzelnen Mitschüler*innen nur selten im Fokus der Beschreibungen stehen. Ergänzend dazu werden vereinzelt andere schulische Akteure als herausfordernd wahrgenommen (1.3 %).

Über die erörterten Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten hinaus, berichten die Kantonsschüler*innen von Herausforderungen im Zusammenhang mit diversen Rahmenbedingungen (5.3 %) und dem Schulweg (2.6 %). Auch thematisieren sie die mangelnde Motivation für bestimmte schulische Inhalte (4.8 %) und bestimmte Schulfächer (4.1 %). Auffällig oft werden dabei naturwissenschaftliche Fächer, Mathematik und Französisch als Herausforderung deklariert. Wenige Aussagen beziehen sich ausserdem auf die Schule im Allgemeinen (0.9 %).

Es wurden ausserdem zwei Hauptkategorien ohne (konkrete) Inhaltsbezüge gebildet. So ist einem Teil der Antworten (0.4 %) explizit zu entnehmen, dass die Jugendlichen keinen Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten begegnen. Zudem beinhalten 13.2 % der Antworten Themen, die weder einer der erläuterten Hauptkategorien zugeordnet werden können noch die Bildung einer eigenen Hauptkategorie legitimiert hätten.

Tabelle 25: Haupt- und Subkategorien in Bezug auf die Herausforderungen der Kantonsschüler*innen in den schulischen Lebenswelten und deren relative Häufigkeiten in Prozent.

Hauptkategorien und prozentuale Häufigkeiten	Subkategorien und prozentuale Häufigkeiten	Beispiele	
Lernen 17.5 %	Quantitative Belastung 39.1 %	«Sehr viel lernen, um gute Noten zu erzielen» «Genug früh anfangen zu lernen» «Es ist zu viel Stoff, da wir zu viele Fächer auf einmal ha- ben»	
	Qualitative Belastung 31.6 %	«Alles zu verstehen, was sehr oft sehr kompliziert ist» «Verständnis im Stoff» «Zu Hause in Ruhe lernen können»	
	Unspezifische Herausforderun- gen in Bezug auf das Lernen 29.3 %	«Für die Schule Iernen» «Lernen» «Lernfähigkeit»	



Prüfungen und Leistungsnach- weise 16.0 %	Unspezifische Herausforderun- gen in Bezug auf Prüfungen und Leistungsnach- weise 65.8 % Quantitative Be- lastung 28.4 % Qualitative Belas-	«Prüfungen» «Prüfungsphasen» «Maturaarbeit generell» «Viele Prüfungen» «Anzahl Prüfungen in einer Woche» «Fast jede Woche zwei Prüfungen. Also sicher jede Woche eine» «Schwierige Prüfungen»		
	tung 5.8 %	«Das hohe Niveau von Stoff in den Prüfungen» «Manche Lehrer stellen zu schwierige Fragen bei Prüfungen»		
Hausaufgaben 8.3 %	Unspezifische Herausforderun- gen in Bezug auf die Hausaufgaben 50.0 %	«Hausaufgaben» «Bewältigung der Hausaufgaben» «Die Hausaufgaben nach der Schule»		
	Quantitative Belastung 36.2 %	«Zu viele Hausaufgaben» «Der Zeitaufwand für die Hausaufgaben ist relativ gross» «Unnütze / übermässig viel Hausaufgaben während Prü- fungszeiten»		
	Qualitative Belastung 13.8 %	«Schwere Hausaufgaben» «Unklare Hausaufgaben» «Alle Hausaufgaben sorgfältig zu erledigen»		
Stress und eigener Leistungsdruck 8.1 %		«Stress» «Dem Stress standhalten» «Mir nicht zu viel Druck machen (wegen den Noten)»		
Unterricht 7.1 %		«Langweiliger, eintöniger Unterricht» «Im Unterricht aktiv mitmachen» «Die ganze Zeit aufmerksam zuhören (Konzentration)»		
Promotion und Abschluss 6.0 %		«Promotion schaffen» «Das Bestehen der Promotionen und der Matura» «Die Kanti gut abzuschliessen»		
Beziehungen im schulischen Kon- text 5.7 %	Lehrpersonen 71.1 %	«Wenn Lehrer sich schnell persönlich angegriffen fühlen, obwohl man es gar nicht so gemeint hat und sie sich dann vor der ganzen Klasse über einen beschweren, manchmal sogar leicht beleidigend werden» «Einigen Lehrern gegenüber, die mir auf die erzieherische Tour kommen wollen, nicht unhöflich zu werden» «Mit den Lehrern auskommen, auch wenn sie sich verhal- ten, als wäre man der schlimmste Mensch auf Erden»		
	Mitschüler*innen 27.6 %	«Mit der Klasse zurechtkommen (Klassenklima)» «Das Lernklima in der Klasse und die gegenseitige Unterstützung der Mitschüler fehlen mir. Sie sind deshalb für mich eine Herausforderung» «Unser Klassenzusammenhalt existiert nicht»		
	Andere schuli- sche Akteure 1.3 %	«Rektorat»		



Rahmenbedin- gungen 5.3 %	«Selbständiges, konzentriertes Lernen in der Schule (es ist oft sehr laut)» «Zu kurze Mittagspause» «Das Absenzwesen ist komplizierter als nötig»
MangeInde Motivation für bestimmte Inhalte 4.8 %	«Motivation für Sprachfächer» «Motivation zu haben, Dinge zu lernen, die mich nicht in- teressieren» «Sich auch für uninteressante Inhalte zu motivieren, z. B. Literaturanalyse»
Bestimmte Schul- fächer 4.1 %	«Das Fach Mathematik» «Französisch» «Physik»
Schulweg 2.6 %	«Schulweg ist sehr lang» «Stundenplan ist nicht auf den SBB-Fahrplan abgestimmt. Jeden Morgen und nach der Schule müssen zahlreiche Schüler längere Zeit auf den Schulbeginn bzw. den Zug warten» «Mein Schulweg ist sehr mühsam, weil die Bus- und Zug- verbindungen nicht sehr ideal sind, dementsprechend muss ich auch relativ früh aufstehen»
Schule als unspezifische Herausforderung 0.9 %	«Schule im Generellen» «Das Eingewöhnen Anfangs Kanti» «Unser Schulsystem»
Andere Heraus- forderungen im schulischen Be- reich 13.2 %	«Keine Vorbereitung aufs echte Leben, z. B. Steuererklärung in Wirtschaft und Recht. Was bringt mir Strafrecht, wenn ich keine Steuer ausfüllen kann?» «Absenzenprobleme» «Ich frage mich, ob ins Gymnasium zu gehen, der richtige Lebensentscheid war»
Keine Herausfor- derungen im schulischen Be- reich 0.4 %	«Ich habe eigentlich keine Herausforderungen» «Grundsätzlich habe ich keine Probleme mit dem Ver- ständnis und Lernen des Stoffes» «Weiss ich nicht»



Mit dem Ziel, etwas differenziertere Erkenntnisse zu gewinnen, werden mit Blick auf die Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten die Unterschiede nach dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und der schulischen Leistung der Kantonsschüler*innen beleuchtet.⁹

Bezüglich der Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Jugendlichen, die in Abbildung 71 illustriert sind, zeigt sich, dass die Schülerinnen häufiger als ihre Mitschüler von Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lernen sowie mit Stress und Leistungsdruck berichten. Umgekehrt thematisieren die jungen Männer in ihren Ausführungen zu den schulischen Herausforderungen Prüfungen und Leistungsnachweise sowie bestimmte Schulfächer häufiger als die jungen Frauen.

Bei einer differenzierten Betrachtung der schulischen Herausforderungen nach Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 72) zeigt sich, dass Kantonsschüler*innen ohne Migrationshintergrund häufiger auf Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lernen und mangelnde Motivation für bestimmte Inhalte Bezug nehmen als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der 1. und 2. Generation. Dabei wird der Mangel an Motivation vor allem von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der 2. Generation relativ selten berichtet. Dahingegen bezeichnen Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der 2. Generation vergleichsweise häufig Aspekte rund um die Promotion und den Abschluss als herausfordernd.

Mit Blick auf die schulischen Leistungen wurden die Jugendlichen in drei Gruppen eingeteilt: Schüler*innen mit schwachen schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist kleiner als 0), mittleren schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist grösser oder gleich 0, aber kleiner als 10) und starken schulischen Leistungen (Summe der Differenznotenpunkte ist grösser oder gleich 10). Die detaillierte Betrachtung der Herausforderungen in Kombination mit den schulischen Leistungen ist in Abbildung 73 veranschaulicht. Sie zeigt, dass Kantonsschüler*innen mit schwachen Leistungen seltener Prüfungen und Leistungsnachweise thematisieren, aber häufiger von Herausforderungen im Zusammenhang mit der Promotion und dem Abschluss und den Beziehungen im schulischen Kontext berichten. Auch deklarieren sie die Schule im Allgemeinen häufiger als herausfordernd als dies Jugendliche mit mittleren und starken Leistungen tun. Festgestellt wird zudem, dass Schüler*innen mit starken Leistungen in ihren Antworten vergleichsweise selten auf die Promotion und den Abschluss, aber verhältnismässig häufig auf Stress und Leistungsdruck sowie mangelnde Motivation bezüglich bestimmter Inhalte eingehen.

⁹ Berichtet werden ausschliesslich Gruppenunterschiede von mehr als 2 %.



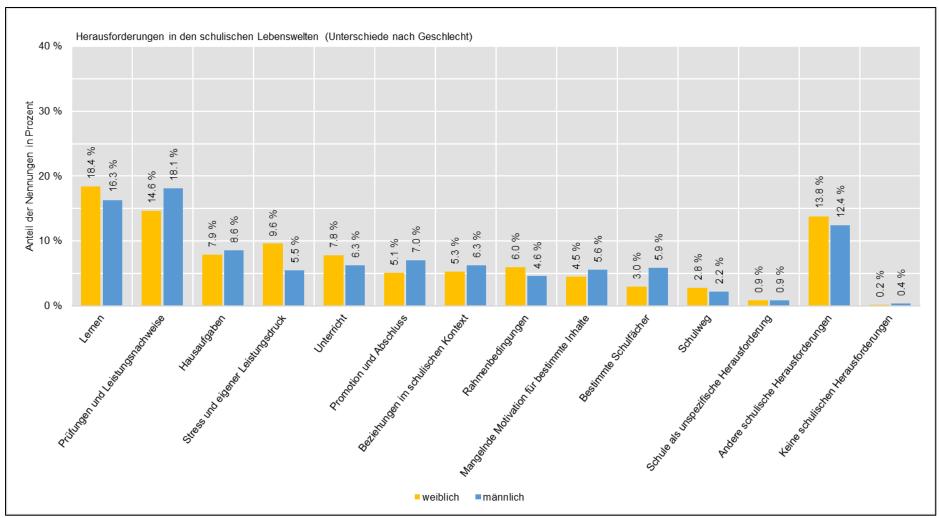


Abbildung 71: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Geschlecht.



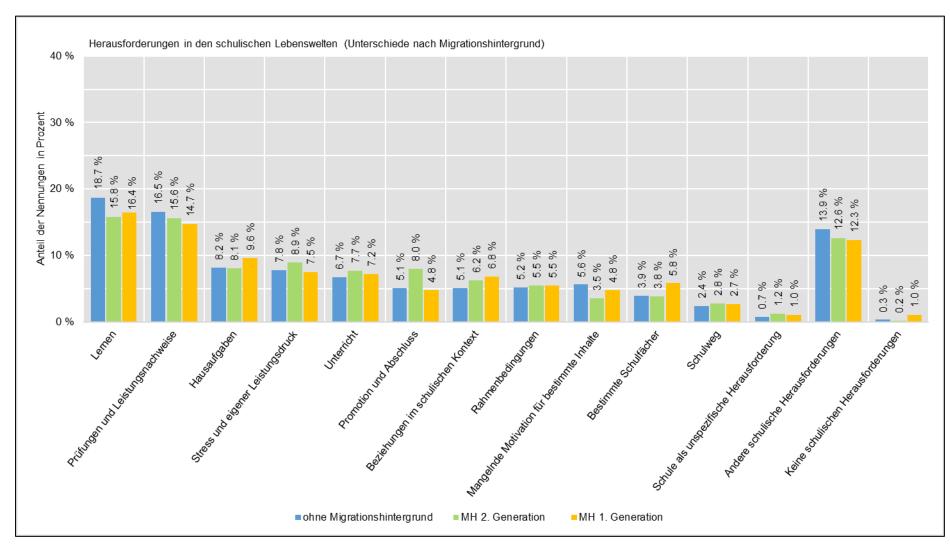


Abbildung 72: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Migrationshintergrund.



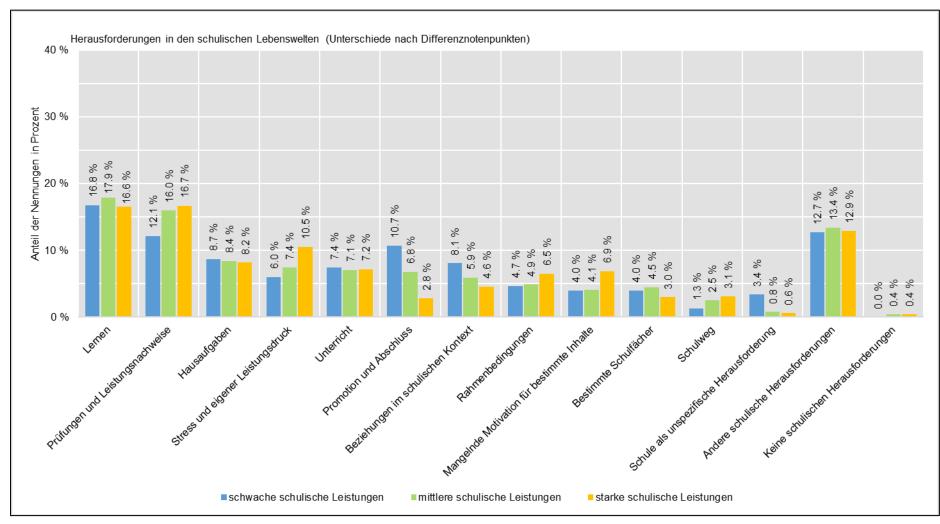


Abbildung 73: Herausforderungen in den schulischen Lebenswelten – Unterschiede nach Differenznotenpunkten.



10 Mitbestimmung

10.1 Ausmass der Mitbestimmung in verschiedenen Kontexten

Die Kantonsschüler*innen wurden dazu befragt, inwiefern sie in verschiedenen Bereichen bzw. Kontexten ihres Lebens mitbestimmen können. Das Ausmass der Mitbestimmung wurde im Fragebogen durch fünf geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Frage formuliert, die mit dem Wortlaut «Gesamthaft betrachtet: In welchem Ausmass können Sie mitbestimmen …» beginnt und im Anschluss jeweils einen spezifischen Kontext adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, das Ausmass der Mitbestimmung in den einzelnen Bereichen jeweils auf einer fünfstufigen Skala von «sehr wenig» bis «sehr viel» einzustufen.

Abbildung 74 zeigt das Ausmass der Mitbestimmung in den verschiedenen Bereichen aus Sicht der Kantonsschüler*innen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Kontexte sind geordnet nach dem Ausmass an Mitbestimmung, das die Jugendlichen im jeweiligen Bereich wahrnehmen (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («eher viel», «sehr viel») zugrunde.

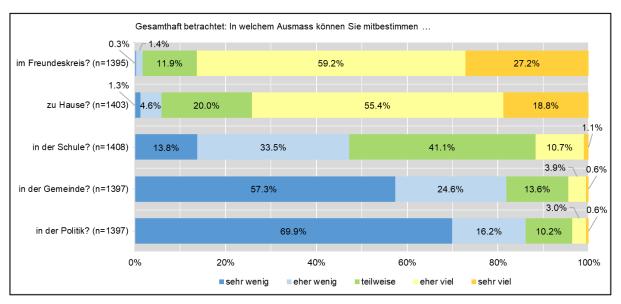


Abbildung 74: Mitbestimmung in verschiedenen Kontexten.

Das vergleichsweise grösste Ausmass an Mitbestimmung erleben die Jugendlichen im Freundeskreis: 86.4 % der befragten Kantonsschüler*innen geben an, im Freundeskreis eher oder sehr viel mitbestimmen zu können. Auch zu Hause ist die wahrgenommene Mitbestimmung der Schüler*innen relativ hoch. Rund drei Viertel der Jugendlichen (74.2 %) berichten von eher oder sehr viel Mitbestimmung. Im Gegensatz dazu fällt die Mitbestimmung der Schüler*innen in der Schule deutlich geringer aus. Lediglich 11.8 % der befragten Jugendlichen sind der Ansicht, in der Schule eher oder sehr viel mitbestimmen zu dürfen. Noch geringer schätzen die Kantonsschüler*innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gemeinde und in der Politik ein. Der Anteil der Schüler*innen, der in diesen Kontexten von eher oder sehr viel Mitbestimmung ausgeht, beträgt 4.5 % bzw. 3.6 %.



10.2 Ausmass der Mitbestimmung im schulischen Kontext

Die Kantonsschüler*innen wurden dazu befragt, wie häufig sie in Bezug auf verschiedene schulische Aspekte mitbestimmen können. Die Häufigkeit der Mitbestimmung in der Schule wurde im Fragebogen durch sechs geschlossene Items erfasst. Die dazugehörige Frage lautet: «Wie häufig können Sie in den folgenden Bereichen in Ihrer Schule mitbestimmen?». Anschliessend wurden verschiedene schulische Aspekte aufgelistet. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Häufigkeit der Mitbestimmung für die einzelnen schulischen Bereiche jeweils auf einer vierstufigen Skala von «nie» bis «immer» einzustufen.

Abbildung 75 illustriert, wie häufig die Kantonsschüler*innen in den verschiedenen schulischen Bereichen mitbestimmen können. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten resp. Häufigkeitskategorien. Die schulischen Bereiche sind geordnet nach der Häufigkeit der Mitbestimmung (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Summe der Häufigkeiten der Antworten «oft» und «immer» zugrunde.

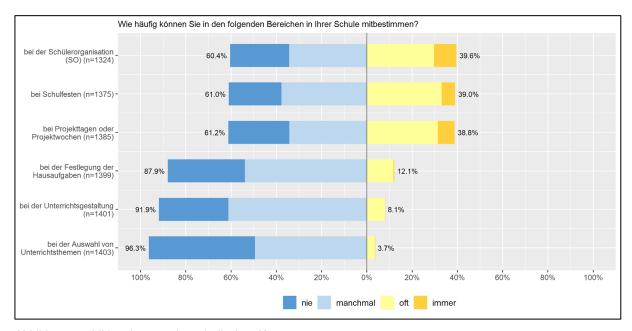


Abbildung 75: Mitbestimmung im schulischen Kontext.

Nach eigenen Aussagen können die Schüler*innen am häufigsten bei der Schülerorganisation mitbestimmen. 39.6 % der Jugendlichen sind der Ansicht, diesbezüglich oft oder immer mitbestimmen zu können. Ähnliche Prozentwerte werden auch für die Mitbestimmung bei Schulfesten (39.0 %) sowie bei Projekttagen oder Projektwochen (38.8 %) verzeichnet. Deutlich seltener haben die Schüler*innen den Eindruck, bei der Festlegung von Hausaufgaben (12.1 %), der Unterrichtsgestaltung (8.1 %) sowie bei der Auswahl von Unterrichtsthemen (3.7 %) mitbestimmen zu dürfen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gemäss Angaben der Schüler*innen Unterschiede zwischen curricularen und aussercurricularen Aspekten in Bezug auf die Häufigkeit der Mitbestimmung bestehen. In diesem Zusammenhang ist die Mitbestimmung im curricularen Bereich kleiner als jene im aussercurricularen Bereich.

Darüber hinaus wurden die Kantonsschüler*innen zur Entscheidungsfindung in der Schule befragt. Der Einfluss der Schüler*innen bei der Entscheidungsfindung im schulischen Kontext wurde im Fragebogen durch acht geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert. Die Jugendli-



chen wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen jeweils auf einer fünfstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen. Vorgängig bzw. einleitend wurde die Frage «Wie werden Entscheidungen an Ihrer Schule getroffen?» im Fragebogen platziert.

Abbildung 76 zeigt, in welchem Ausmass die Kantonsschüler*innen den verschiedenen Aussagen zustimmen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen sind geordnet nach dem Ausmass an Zustimmung (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

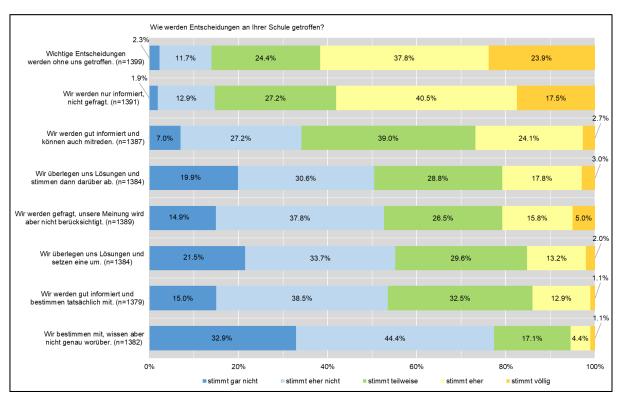


Abbildung 76: Entscheidungsfindung in der Schule.

In Bezug auf die Aussage «Wichtige Entscheidungen werden ohne uns getroffen» wählen 61.7 % der Schüler*innen stimmt eher oder stimmt völlig als passende Antwort aus. In ähnlicher Weise berichten 58.0 % der Jugendlichen, dass es eher oder völlig zutreffend sei, dass die Schüler*innen bei Entscheidungen an der Schule informiert, aber nicht gefragt werden. Alle anderen Items beinhalten eine stärkere Form der Mitbestimmung. Für diese ist der Anteil der zustimmenden Antworten jeweils deutlich niedriger gelegen. So stimmt lediglich rund ein Viertel der Jugendlichen (26.8 %) eher oder völlig zu, bei Entscheidungen gut informiert zu werden und mitreden zu können. Der letzte Rangplatz wird von der Aussage «Wir bestimmen mit, wissen aber nicht genau worüber» belegt, der lediglich 5.5 % der Jugendlichen eher oder völlig zustimmen.



10.3 Wunsch zur Mitbestimmung im schulischen Kontext

Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Bilanzfrage gebeten, den generellen Wunsch nach Mitbestimmung im schulischen Kontext einzustufen. Die entsprechende Frage lautet: «Gesamthaft betrachtet: In welchem Ausmass würden Sie auf einer Skala von 1 bis 10 in der Schule gern mitbestimmen?».

Abbildung 77 illustriert, inwiefern auf Seiten der Jugendlichen der Wunsch zur Mitbestimmung im schulischen Kontext besteht. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Stufen der Mitbestimmung von 1 bis 10.

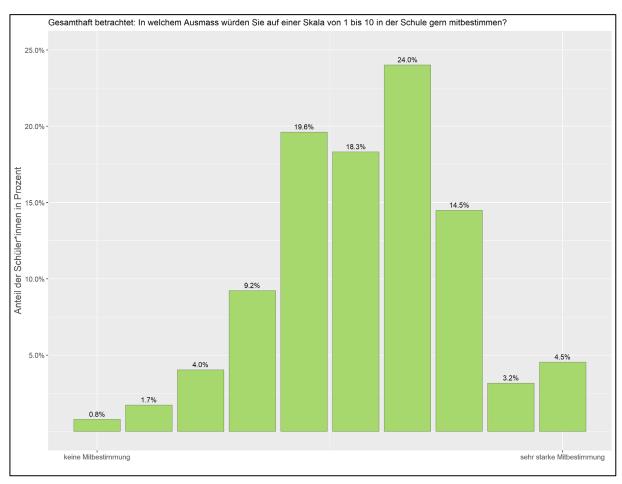


Abbildung 77: Wunsch zur Mitbestimmung im schulischen Kontext.

Mit 35.3 % wählt etwas mehr als ein Drittel der Schüler*innen eine Mitbestimmungsstufe zwischen 1 und 5, sprich eine Mitbestimmungsstufe unterhalb der theoretischen Mitte. Entsprechend stufen mit 64.5 % rund zwei Drittel der Schüler*innen den Wunsch zur Mitbestimmung auf einer Stufe zwischen 6 und 10, und somit oberhalb der theoretischen Mitte, ein. Es liegt eine rechtssteile Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = -0.149), rund drei Viertel der Jugendlichen (76.4 %) stufen den eigenen Wunsch nach Mitbestimmung im schulischen Kontext auf der Skala zwischen 5 und 8 ein. Die am häufigsten gewählte Stufe der gewünschten Mitbestimmung ist die 7, sie wird von rund einem Viertel der Jugendlichen (24.0 %) gewählt. Mit Blick auf Abbildung 77 und unter Bezug auf die erläuterten Kennwerte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich der Wunsch nach Mitbestimmung im schulischen Kontext – über alle Kantonsschüler*innen hinweg betrachtet – im oberen Mittelfeld bewegt. Diese Aussage



wird auch durch den Mittelwert gestützt, welcher den durchschnittlichen Wunsch nach Mitbestimmung repräsentiert und einen Wert von 6.20 (SD = 1.79) erreicht.

Die Kantonsschüler*innen wurden durch eine Frage mit Mehrfachwahl (Mehrfachnennungen zugelassen) differenziert befragt, in welchen schulischen Bereichen das Bedürfnis nach stärkerer Mitbestimmung besteht. Die entsprechende Frage lautet: «In welchen Bereichen möchten Sie gern mehr mitbestimmen?». Anschliessend wurden sieben verschiedene schulische Bereiche genannt. Die Schüler*innen wurden informiert, dass Mehrfachnennungen möglich sind.

Abbildung 78 zeigt, wie viele Kantonsschüler*innen in den einzelnen schulischen Bereichen gern mehr mitbestimmen möchten. Dargestellt ist der prozentuale Anteil an Jugendlichen, welche den Wunsch nach mehr Mitbestimmung für den entsprechenden Bereich geäussert haben. Die schulischen Bereiche sind geordnet nach diesem prozentualen Anteil (absteigende Reihenfolge).

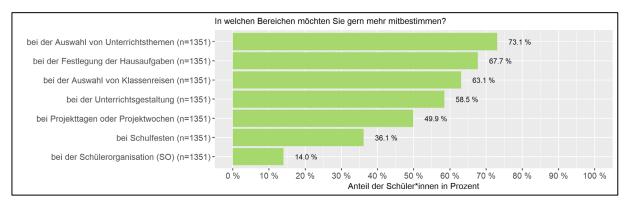


Abbildung 78: Wunschbereiche zur Mitbestimmung im schulischen Kontext.

Auf dem ersten Platz rangiert die Auswahl von Unterrichtsthemen. Mit 73.1 % wünscht sich ein Grossteil der Jugendlichen mehr Mitbestimmung diesbezüglich. Gleichermassen wünschen sich verhältnismässig viele Schüler*innen, stärker bei der Festlegung von Hausaufgaben (67.7 %), der Auswahl von Klassenreisen (63.1 %) und der Unterrichtsgestaltung (58.5 %) mitbestimmen zu können. Während rund die Hälfte der Jugendlichen (49.9 %) ein Bedürfnis zu stärkerer Mitbestimmung bei Projekttagen oder Projektwochen äussert, ist der Anteil derjenigen Schüler*innen mit Wunsch zu stärker ausgeprägter Mitbestimmung mit Blick auf Schulfeste (36.1 %) und die Schülerorganisation (14.0 %) eher klein.



11 Politik und Demokratie

11.1 Politisches Interesse der Kantonsschülerinnen und Kantonsschüler sowie von deren Eltern

Die Kantonsschüler*innen wurden zu ihrem politischen Interesse sowie zum politischen Interesse ihrer Eltern befragt. Das politische Interesse wurde im Fragebogen durch drei geschlossenen Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert. Die Jugendlichen wurden gebeten, das eigene Interesse an Politik sowie jenes der Eltern einzuschätzen, in dem sie den Grad ihrer Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen auf einer vierstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einstufen konnten.

Abbildung 79 zeigt, wie ausgeprägt das eigene Interesse an Politik sowie jenes der Eltern aus Sicht der Kantonsschüler*innen ist. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Personen sind geordnet nach ihrem politischen Interesse (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

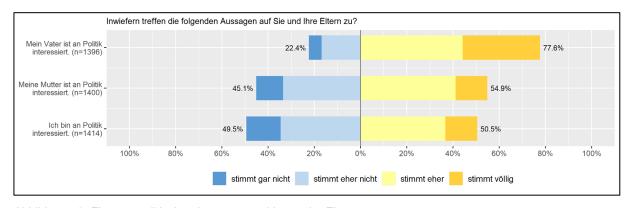


Abbildung 79: Eigenes politisches Interesse und jenes der Eltern.

Rund die Hälfte der Kantonsschüler*innen gibt an, in einem gewissen Ausmass an Politik interessiert zu sein, da 50.5 % der entsprechenden Aussage eher oder völlig zustimmen. Dementsprechend ist die andere Hälfte (49.5 %) der Jugendlichen gar nicht oder eher nicht an Politik interessiert. Hinsichtlich des politischen Interesses der Eltern sehen die Schüler*innen Unterschiede zwischen Mutter und Vater. So stimmen 77.6 % der Jugendlichen der Aussage, dass ihr Vater an Politik interessiert ist, eher oder völlig zu. Das politische Interesse der Mutter wird geringer eingestuft, die eher gegebene oder gänzliche Zustimmung beträgt 54.9 %. Dabei zeichnet sich der Unterschied zwischen der Mutter und dem Vater primär bei der vollständigen Zustimmung ab (Antwortkategorie «stimmt völlig»). Während 33.5 % der Jugendlichen diese Antwortalternative für das politische Interesse des Vaters wählen, entfallen für das politische Interesse der Mutter lediglich 13.7 % der Antworten auf die Option «stimmt völlig». Für die Antwortkategorie stimmt eher sind dahingegen nur kleine Abweichungen zu verzeichnen (44.2 % für das politische Interesse des Vaters und 41.1 % für das politische Interesse der Mutter).



Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich des eigenen politischen Interesses der Kantonsschüler*innen Unterschiede nach **Klassenstufe** bestehen.

Hinsichtlich des eigenen politischen Interesses besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den vier Klassenstufen (F(3) = 14.329; p < .001). In diesem Zusammenhang berichten Jugendliche im ersten Jahr vom geringsten Ausmass an politischem Interesse (M = 2.29; SD = 0.92) im Vergleich zu Schüler*innen im zweiten (M = 2.44; SD = 0.88), dritten (M = 2.57; SD = 0.90) und vierten (M = 2.73; SD = 0.88) Gymnasialjahr. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das politische Interesse der Kantonsschüler*innen während der gymnasialen Ausbildung zunimmt. Abbildung 80 veranschaulicht, wie ausgeprägt das politische Interesse der Kantonsschüler*innen in den vier Klassenstufen ist. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Auch anhand der Häufigkeitsverteilung wird der skizzierte Unterschied ersichtlich. Während im ersten Gymnasialjahr mit 38.9 % vergleichsweise wenig Jugendliche bekunden, eher oder völlig an Politik interessiert zu sein, sind im zweiten Jahr (48.4 %), im dritten Jahr (56.9 %) und im vierten Gymnasialjahr (59.7 %) deutlich mehr Schüler*innen eher oder völlig politisch interessiert.

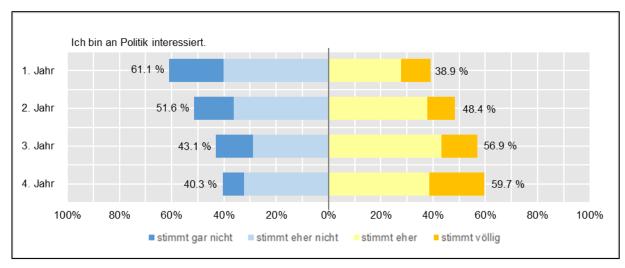


Abbildung 80: Eigenes politisches Interesse – Unterschiede nach Klassenstufe.



11.2 Politische Aktivitäten

Die Kantonsschüler*innen wurden mit einer Frage mit Mehrfachwahl (Mehrfachnennungen zugelassen) zu ihren politischen Aktivitäten befragt. Sie lautet: «Welche der folgenden politischen Aktivitäten haben Sie in der Vergangenheit schon einmal umgesetzt?». Anschliessend wurden 13 verschiedene politische Aktivitäten genannt. Die Schüler*innen wurden informiert, dass Mehrfachnennungen möglich sind.

Abbildung 81 zeigt, wie viele Kantonsschüler*innen die einzelnen politischen Aktivitäten in der Vergangenheit bereits umgesetzt haben. Dargestellt ist der prozentuale Anteil an Jugendlichen, welche die entsprechende politische Aktivität in der Vergangenheit mindestens einmal realisiert haben. Die politischen Aktivitäten sind geordnet nach diesem prozentualen Anteil (absteigende Reihenfolge).

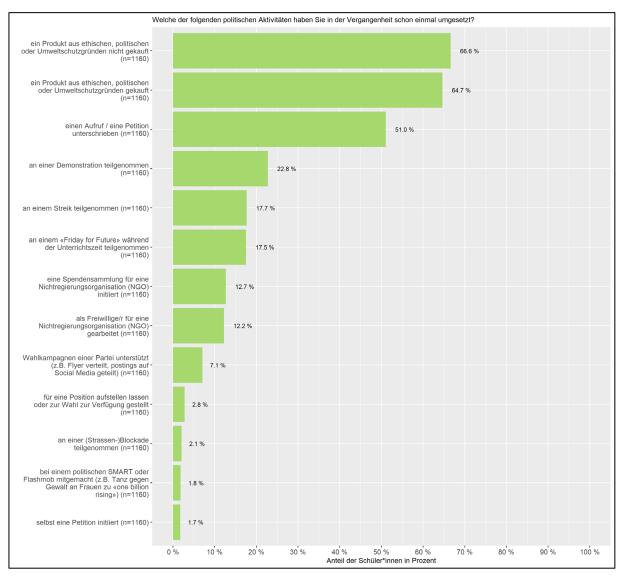


Abbildung 81: Politische Aktivitäten.

Auf den beiden ersten Rangplätzen befinden sich Aktivitäten, die als bewusster Konsum bezeichnet werden können. Jeweils rund zwei Drittel der Jugendlichen berichten, schon einmal ein Produkt aus ethischen, politischen oder Umweltschutzgründen nicht (66.6 %) oder bewusst gekauft zu haben (64.7 %). Etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (51.0 %) hat zudem mindestens einmal eine



Petition oder einen Aufruf unterzeichnet. Im Vergleich dazu fällt der Anteil derer, die bereits einmal an einer Demonstration (22.8 %), einem Streik (17.7 %) oder einem Friday for Future (17.5 %) teilgenommen haben, deutlich geringer aus. Ferner schildern 12.7 % bzw. 12.2 % der Jugendlichen, dass sie in der Vergangenheit mindestens einmal eine Spendensammlung für eine Nichtregierungsorganisation initiiert oder für eine Nichtregierungsorganisation gearbeitet haben. Alle weiteren aufgelisteten politischen Aktivitäten wurden lediglich von einem kleinen Teil der Schüler*innen umgesetzt. Zusammenfassend kann resümiert werden, dass die Umsetzung politischer Aktivitäten – gesamthaft betrachtet – eher gering bemessen ist. Die Häufigkeit der Realisierung politischer Aktivitäten scheint dabei umso grösser zu sein, je niederschwelliger sie erfolgen kann.

Zusätzlich wurden die Jugendlichen durch ein offenes Feld aufgefordert, weitere politische Aktivitäten zu nennen, die sie in der Vergangenheit bereits realisiert haben. Die Antworten der Jugendlichen wurden kategorisiert und in Tabelle 26 zusammengefasst. Die politischen Aktivitäten sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten berichten die Kantonsschüler*innen in ihren Antworten von der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen (15 Nennungen) sowie von Spenden (7). Hinsichtlich der Kategorie Spenden ist zu bemerken, dass die Antworten teilweise der Option «eine Spendensammlung für eine Nichtregierungsorganisation (NGO) initiiert» aus der zuvor erläuterten geschlossenen Frage zugeordnet werden könnten, so dass diesbezüglich keine Überschneidungsfreiheit besteht. Vereinzelt thematisieren die Jugendlichen darüber hinaus die Teilnahme an verschiedenen politischen Veranstaltungen (4), die Mitgliedschaft in einer Partei oder politischen Gruppierung (3) sowie die Teilnahme an einem Jugendparlament (2).

Tabelle 26: Weitere politische Aktivitäten.

	Politische Aktivitäten	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Teilnahme an Wahlen / Ab- stimmungen	15	«Ich habe gewählt» «Abstimmen gegangen»
2	Spenden	7	«Gespendet für eine Spendensammlung (z. B. Muffins gebacken, verkauft und Erlös gespen- det)» «Für Frauenschutzorganisation gespendet»
3	Teilnahme an politischen Veranstaltungen	4	«Anwesenheit an der Gemeindeversammlung» «Klimadialog mit Abgeordneten des Parlaments in der Stadt»
4	Mitgliedschaft in einer Partei oder politischen Gruppe	3	«Mitglied bei einer Jungpartei» «Parteimitglied geworden»
5	Teilnahme an einem Ju- gendparlament	2	«Jugendparlament»
-	Andere	17	«Mit Politikern getroffen» «Gegen den Bau von Skianlagen gekämpft» «Wahlkampagne meiner Familie unterstützt»
-	Keine	6	«Nichts»



11.3 Politische Kompetenzen

Die Kantonsschüler*innen wurden zu ihren politischen Kompetenzen befragt. Diese wurden im Fragebogen durch sechs geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert. Die Jugendlichen wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen auf einer vierstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen.

Abbildung 82 zeigt die Ausprägung der subjektiv eingeschätzten politischen Kompetenzen der Kantonsschüler*innen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen zu den politischen Kompetenzen sind geordnet nach dem Grad der Zustimmung der Jugendlichen (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

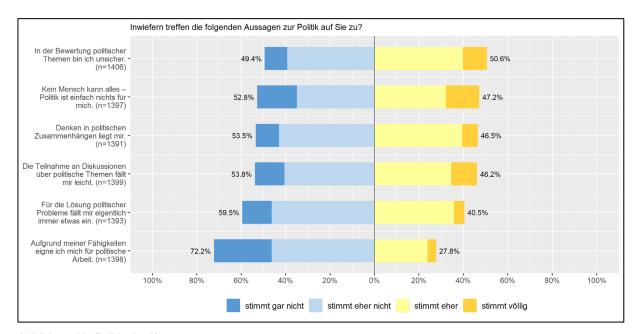


Abbildung 82: Politische Kompetenzen.

Wie Abbildung 82 illustriert, schätzt ungefähr die Hälfte die Kantonsschüler*innen die eigenen politischen Kompetenzen eher kritisch ein. So berichten 50.6 % der Jugendlichen, bei der Bewertung politischer Themen eher oder völlig unsicher zu sein. Ausserdem stimmen 47.2 % der befragten Schüler*innen der Aussage «Politik ist einfach nichts für mich» eher oder völlig zu. Auch hinsichtlich des Denkens in politischen Zusammenhängen (46.5 %), der Teilnahme an Diskussionen zu politischen Themen (46.2 %) und der Lösung politischer Probleme (40.5 %) ist der Anteil der Schüler*innen mit eher gegebener oder völliger Zustimmung vergleichsweise klein. Noch weniger Zustimmung ist bezüglich der Aussage «Aufgrund meiner Fähigkeiten eigne ich mich für politische Arbeit» zu verzeichnen. 27.8 % der Jugendlichen stufen diese Aussage als eher oder völlig zutreffend ein.



Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der politischen Kompetenzen der Kantonsschüler*innen Unterschiede nach **Klassenstufe** bestehen.

In Bezug auf die selbsteinschätzten politischen Kompetenzen bestehen bei drei Items, also einem Teil der Aspekte, signifikante Unterschiede zwischen den vier Klassenstufen. Bedeutsame Abweichungen gibt es hinsichtlich der Bewertung politischer Themen (F(3) = 7.417; p < .001), der Teilnahme an politischen Diskussionen (F(3) = 5.594; p < .001) und dem Denken in politischen Zusammenhängen (F(3) = 6.825; p < .001).

Abbildung 83 und Abbildung 84 illustrieren die Einschätzungen der politischen Kompetenzen der Kantonsschüler*innen in den vier Klassenstufen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen zu den politischen Kompetenzen sind analog zu Abbildung 82 geordnet. Bezüglich der Bewertung politischer Themen grenzen sich vor allem die Schüler*innen im vierten Gymnasialjahr (M = 2.32; SD = 0.83) von jenen im ersten (M = 2.58; SD = 0.82), zweiten (M = 2.59; SD = 0.77) und dritten (M = 2.51; SD = 0.83) Jahr ab. Das ist auch anhand der Häufigkeitsverteilung erkennbar. So berichten im vierten Gymnasialjahr deutlich weniger Jugendliche, bei der Bewertung politischer Themen eher oder völlig unsicher zu sein (39.3 %) im Vergleich zu Kantonsschüler*innen im ersten (53.0 %), zweiten (56.3 %) und dritten Jahr (51.4 %). Sich an politischen Diskussionen zu beteiligen scheint den Schülerinnen und Schülern während ihrer gymnasialen Ausbildung zunehmend leichter zu fallen. So steigt der Anteil derjenigen, denen die Teilnahme an politischen Diskussionen eher oder völlig leichtfällt, vom ersten (41.6 %), über das zweite (44.6 %) und dritte (47.8 %) bis zum vierten Gymnasialjahr (51.9 %) kontinuierlich an. Gleiches gilt für die Mittelwerte (1. Jahr: M = 2.32; SD = 0.87; 2. Jahr: M = 2.43; SD = 0.86; 3. Jahr: M = 2.48; SD = 0.86; 4. Jahr: M = 2.58; SD = 0.84). Ein ähnliches Bild ergibt sich mit Blick auf das Denken in politischen Zusammenhängen. Sowohl die Mittelwerte als auch der Anteil an Jugendlichen, die bekunden, dass ihnen das Denken in politischen Zusammenhängen eher oder völlig liegt, zeigen, dass Schüler*innen im vierten Jahr (M = 2.56; SD = 0.77; 53.0 %) das vergleichsweise grösste Zutrauen in ihre politische Kompetenz haben als Kantonsschüler*innen im dritten (M = 2.45; SD = 0.78; 47.6 %), zweiten (M = 2.43; SD = 0.74; 48.4 %) und vor allem ersten Gymnasialjahr (M = 2.30; SD = 0.78; 38.1 %). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die politischen Kompetenzen der Jugendlichen während der gymnasialen Ausbildung zunehmen, das gilt zumindest für einen Teil der Aspekte. Für andere Facetten der politischen Kompetenz (Eignung für politische Arbeit, Lösung politischer Probleme, «Politik ist einfach nichts für mich») werden jedoch keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schüler*innen der verschiedenen Klassenstufen verzeichnet.



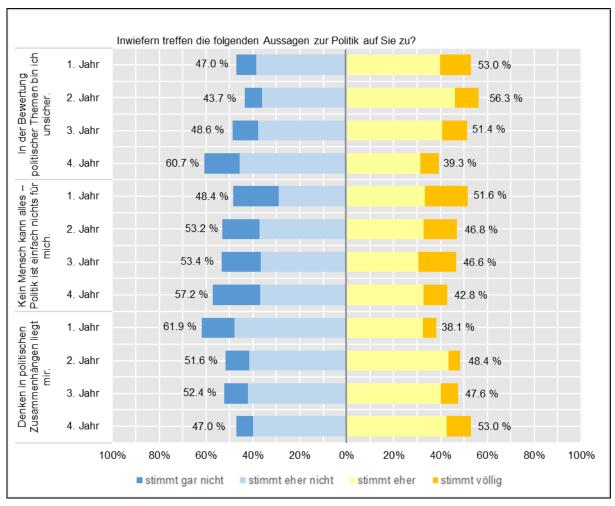


Abbildung 83: Politische Kompetenzen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 1 von 2).



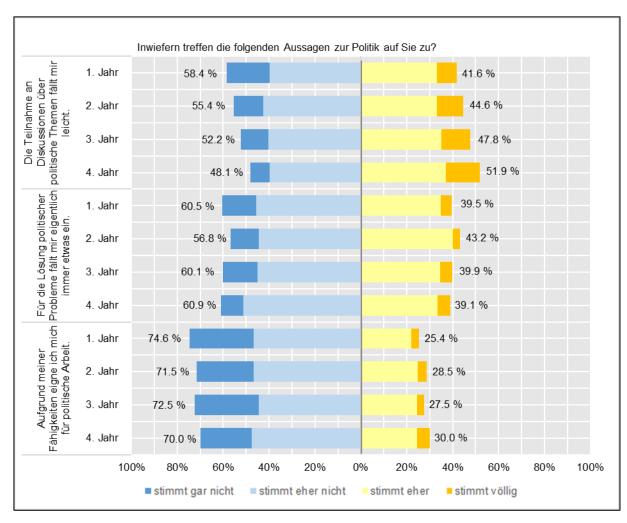


Abbildung 84: Politische Kompetenzen – Unterschiede nach Klassenstufe (Teil 2 von 2).



11.4 Einstellungen zur Demokratie

Die Kantonsschüler*innen wurden zu ihren Einstellungen im Hinblick auf die Demokratie befragt. Diese wurden im Fragebogen durch sechs geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert. Die Jugendlichen wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von «stimmt gar nicht» bis «stimmt völlig» einzustufen.

Abbildung 85 illustriert das Ausmass der Zustimmung der Kantonsschüler*innen mit Blick auf die einzelnen Aussagen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Aussagen sind geordnet nach dem Grad der Zustimmung der Jugendlichen (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («stimmt eher», «stimmt völlig») zugrunde.

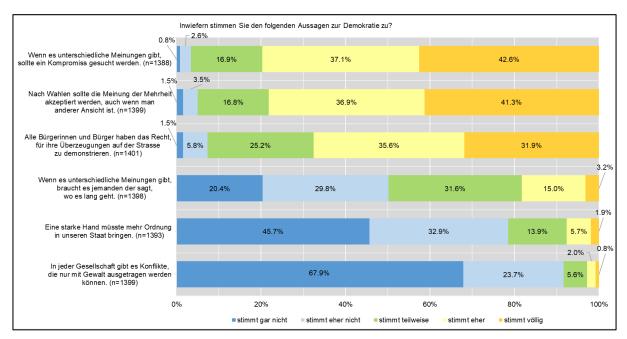


Abbildung 85: Einstellungen zur Demokratie.

Die Mehrheit der Kantonsschüler*innen (79.7 %) vertritt eher oder völlig die Meinung, dass – im Falle unterschiedlicher Ansichten – Kompromisse angestrebt werden sollten. Auch stimmen 78.2 % der Jugendlichen eher oder völlig zu, wenn es darum geht, dass nach Wahlen die Mehrheitsmeinung zu akzeptieren ist. Dass alle Bürger*innen ein Anrecht haben, für ihre Überzeugungen zu demonstrieren, ist für 67.5 % der befragten Schüler*innen eher oder völlig stimmig. Demgegenüber erfährt die Aussage «In jeder Gesellschaft gibt es Konflikte, die nur mit Gewalt ausgetragen werden können» von sehr wenigen Kantonsschüler*innen Zustimmung. 2.8 % geben an, dass diese Aussage eher oder völlig zutreffend sei. Auch hinsichtlich regulierender Eingriffe ist die Zustimmung der Jugendliche verhältnismässig gering (18.2 % resp. 7.6 %). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Grundüberzeugungen der Demokratie von einem grossen Teil der Jugendlichen geteilt werden.



12 Wertorientierungen

Die Kantonsschüler*innen wurden dazu befragt, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist. Diese Wertorientierungen wurden im Fragebogen durch 26 geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut «Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, dass ich …» beginnt und im Anschluss jeweils eine spezifische Wertorientierung adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Wichtigkeit der einzelnen Wertorientierungen jeweils auf einer vierstufigen Skala von «völlig unwichtig» bis «sehr wichtig» einzustufen.

Abbildung 86 zeigt, wie wichtig die verschiedenen Wertorientierungen für die Kantonsschüler*innen sind. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Wertorientierungen sind geordnet nach der Bedeutsamkeit, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («eher wichtig», «sehr wichtig») zugrunde.

In Bezug auf die wichtigen Aspekte im Leben antworten mit 99.1 % fast alle Kantonsschüler*innen, dass ihnen gute Beziehungen zu für sie bedeutsamen Menschen eher oder sehr wichtig sind. Auch die Akzeptanz von Freundinnen und Freunden (98.3 %) und diesen zu helfen oder sich für sie einzusetzen (98.0 %) sind Werte, die aus Sicht der Jugendlichen hohe Relevanz besitzen. Zusammenfassend kann demzufolge festgehalten werden, dass zwischenmenschliche Aspekte die vorderen Rangplätze einnehmen und daher für die Kantonsschüler*innen besondere Bedeutung haben. Des Weiteren ist für 97.6 % der Jugendlichen die Möglichkeit, eine gute Ausbildung machen zu können, eher oder sehr bedeutsam. Gleichermassen ist eigenverantwortliches Leben und Handeln (95.4 %) ein vergleichsweise wichtiger Wert aus Sicht der Jugendlichen. Im Gegensatz dazu ist das Durchsetzen der eigenen Bedürfnisse (50.0 %), die Orientierung an Traditionen (38.6 %), politisches Engagement (32.5 %) sowie das Ausüben von Macht und Einfluss (31.7 %) für relativ wenig Jugendliche eher oder sehr bedeutend. Mit deutlichem Abstand entfällt der letzte Rangplatz darauf, das zu tun, «was die anderen auch tun». Dieser Aspekt ist lediglich für 9.3 % der Kantonsschüler*innen eher oder sehr wichtig.



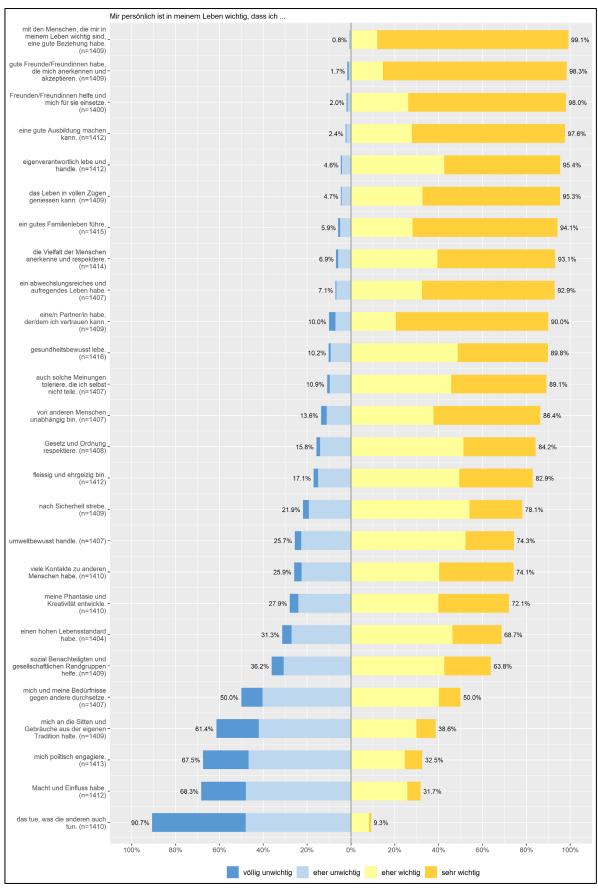


Abbildung 86: Wertorientierungen.



13 Berufsbezogene Präferenzen

Die Kantonsschüler*innen wurden dazu befragt, was ihnen bei ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit wichtig ist. Diese so genannten berufsbezogenen Präferenzen wurden im Fragebogen durch 21 geschlossene Items erfasst. Jedes Item ist in Form einer Aussage formuliert, die mit dem Wortlaut «Mir persönlich ist für meine zukünftige berufliche Tätigkeit wichtig, dass …» beginnt und im Anschluss jeweils eine spezifische berufsbezogene Präferenz adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Wichtigkeit der einzelnen berufsbezogenen Präferenzen jeweils auf einer vierstufigen Skala von 1 «völlig unwichtig» bis «sehr wichtig» einzustufen.

Abbildung 87 zeigt, wie wichtig die verschiedenen berufsbezogenen Präferenzen für die Kantonsschüler*innen sind. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die berufsbezogenen Präferenzen sind geordnet nach der Bedeutsamkeit, die ihnen die Jugendlichen zuschreiben (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («eher wichtig», «sehr wichtig») zugrunde.

Den Kantonsschüler*innen ist mit Blick auf eine zukünftige berufliche Tätigkeit vor allem wichtig, dass sie Spass macht (für 99.2 % eher oder sehr wichtig) und zu den eigenen Interessen (98.9 %) und Fähigkeiten (98.2 %) passt. Neben diesen intrinsisch orientierten Aspekten, ist auch eine gewisse freizeit-orientierte Schonhaltung von Bedeutung. Denn mit 93.3 % resp. 93.0 % gibt ein Grossteil der befragten Kantonsschüler*innen an, dass Zeit für Hobbies und die Familie zu haben eher oder sehr wichtig ist. Vergleichsweise wenig wichtig ist den Jugendlichen dahingegen die soziale Anerkennung ihres Berufs, sprich, dass sie einen Beruf haben, den die Eltern (28.1 %) oder Freunde und Freundinnen (11.9 %) schätzen. Auch die Vermeidung physischer Belastung spielt eine untergeordnete Rolle. In diesem Zusammenhang bekundet lediglich rund ein Viertel der Jugendlichen, dass es für sie eher oder sehr wichtig ist, eine Arbeit zu haben, die körperlich nicht anstrengend ist (27.0 %) bzw. bei der man nicht dreckig wird (26.9 %). Auf dem letzten Rangplatz rangiert die Präferenz für einen Beruf, den Freundinnen und Freunde auch ausüben. Nur 3.8 % der Jugendlichen finden diesen Aspekt eher oder sehr wichtig.



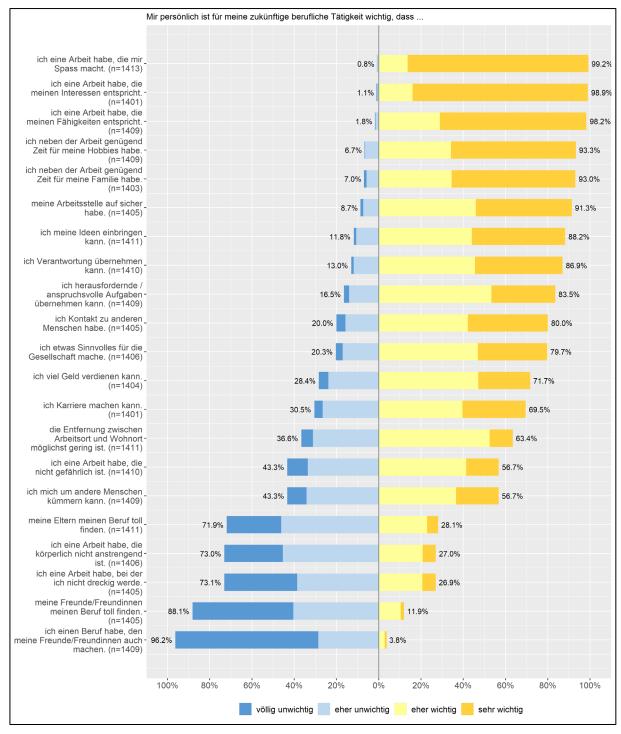


Abbildung 87: Berufsbezogene Präferenzen.



14 Sorgen und Ängste

Die Kantonsschüler*innen wurden durch 18 geschlossene Items dazu befragt, in welchem Ausmass ihnen verschiedene Entwicklungen und Situationen Sorge bzw. Angst bereiten. Die dazugehörige Frage lautet: «Wie sehr machen Ihnen persönlich folgende Entwicklungen oder Situationen Angst?». Anschliessend wurden verschiedene Entwicklungen und Situationen aufgelistet. Die Jugendlichen wurden gebeten, das Ausmass der Sorge jeweils auf einer vierstufigen Skala von «macht mir keine Angst» bis «macht mir grosse Angst» einzustufen.

Abbildung 88 zeigt, wie stark sich die Kantonsschüler*innen bezüglich verschiedener Entwicklungen und Situationen sorgen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Die Entwicklungen und Situationen sind geordnet nach dem Ausmass an Sorge, das die Jugendlichen mit der jeweiligen Entwicklung resp. Situation verbinden (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Häufigkeit der «zustimmenden» Antworten («macht mir eher Angst», «macht mir grosse Angst») zugrunde.

Was die Kantonsschüler*innen am meisten sorgt, ist die Befürchtung, dass die Umweltverschmutzung steigt. 70.1 % der befragten Jugendlichen geben an, eher oder grosse Angst davor zu haben. Fast genauso viele Schüler*innen haben eher oder grosse Angst vor dem Klimawandel (68.6 %). Neben den genannten, auf die Umwelt fokussierten Aspekte, sorgen sich verhältnismässig viele Kantonsschüler*innen um eine potenzielle Zunahme der sozialen Ungleichheit (60.9 %) und der Ausländerfeindlichkeit (56.1 %). Die Befürchtung, später keinen Arbeitsplatz zu finden, nimmt den fünften Rangplatz ein. Mit 52.8 % berichtet rund die Hälfte der Jugendlichen von einem gewissen Ausmass an Angst diesbezüglich. Demgegenüber ist das Ausmass an Sorge in Bezug auf potenzielle Terroranschläge und Kriege in Europa relativ gering bemessen. Lediglich rund ein Drittel der Jugendlichen (32.6 % bzw. 31.6 %) bekundet, davor eher oder grosse Angst zu haben. Des Weiteren befindet sich die Angst vor Überfällen (30.6 %) und Einbrüchen (26.6 %) auf den hinteren Rangplätzen. Zudem sorgen sich relativ wenig Jugendliche darum, dass sie aufgrund ihrer Herkunft bei der Arbeitsplatzsuche im Nachteil sein könnten. Nur 15.8 % berichten in diesem Zusammenhang von Angst, während 84.2 % der befragten Schüler*innen keine oder wenig Angst diesbezüglich haben. Auch, dass die Einwanderung in die Schweiz steigt, macht den meisten Jugendlichen keine oder wenig Angst (84.5 %).



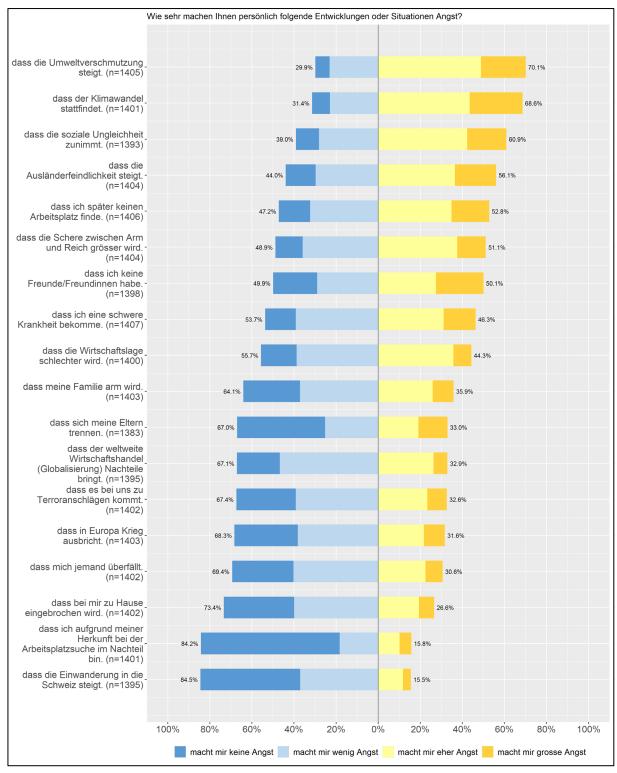


Abbildung 88: Sorgen und Ängste.



Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der Sorge, aufgrund der Herkunft bei der Arbeitsplatzsuche im Nachteil zu sein, abweichende Einschätzungen nach **Migrationshintergrund** bestehen. Ein entsprechender Signifikanztest zeigt, dass mit Blick auf die Sorge einer benachteiligten Arbeitsplatzsuche signifikante Unterschiede (X²(2) = 199.693; p < .001) nach Migrationshintergrund existieren. Abbildung 89 illustriert, wie stark sich die Kantonsschüler*innen ohne und mit Migrationshintergrund in der 1. und 2. Generation um eine herkunftsbezogene Benachteiligung bei der Arbeitsplatzsuche sorgen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Demnach und gemäss vertiefenden Analysen heben sich vor allem die Schüler*innen ohne Migrationshintergrund von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ab. So ist der Anteil der Jugendlichen, die eher oder grosse Angst vor einer herkunftsbedingen Benachteiligung bekunden, bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verhältnismässig klein (4.1 %). Im Vergleich dazu ist der entsprechende Anteil bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der 1. Generation (30.0 %) und in der 2. Generation (32.1 %) deutlich höher.

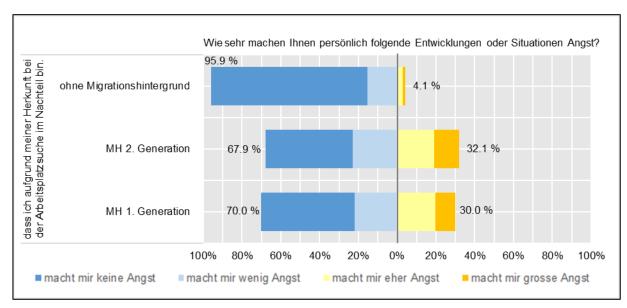


Abbildung 89: Sorge um herkunftsbezogene Benachteiligung bei der Arbeitsplatzsuche – Unterschiede nach Migrationshintergrunds.



15 Wohlbefinden

Die Kantonsschüler*innen wurden zu ihrem Wohlbefinden befragt. Dieses wurde im Fragebogen durch neun geschlossene Fragen erfasst. Die Jugendlichen wurden einleitend instruiert, dass sie sich bei der Beantwortung der Fragen an einer typischen oder durchschnittlichen Schulwoche orientieren sollen. Jede Frage beginnt mit dem Satzanfang «Wie häufig …» und endet mit jeweils einem spezifischen Gefühl oder Gemütszustand. Dabei werden sowohl positive Gefühle als auch negative Gemütszustände adressiert. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Häufigkeit der einzelnen Gefühle in einer typischen Schulwoche jeweils auf einer fünfstufigen Skala von «nie» bis «immer» anzugeben.

Abbildung 90 illustriert, wie häufig die Kantonsschüler*innen die verschiedenen Gefühle in einer typischen Schulwoche erleben. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten resp. Häufigkeitskategorien. Die Gefühle sind geordnet nach ihrer Häufigkeit (absteigende Reihenfolge). Der Erstellung der Rangfolge liegt dabei die Summe der Häufigkeiten der Antworten «oft» und «immer» zugrunde.

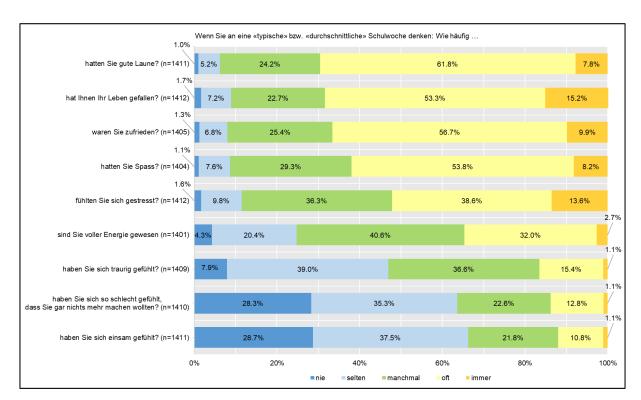


Abbildung 90: Wohlbefinden.

Die Antworten in Bezug auf das Wohlbefinden sowie ein Blick auf Abbildung 90 zeigen, dass relativ viele Jugendliche den positiven Aussagen zustimmen. So geben 69.6 % der Schüler*innen an, oft oder immer gut gelaunt zu sein. Auf den Rangplätzen 2 bis 4 folgen ebenfalls Gemütszustände, die positiv assoziiert sind: Freude am Leben (oft oder immer empfunden von 68.5 %), Zufriedenheit (66.5 %) und Spass (62.0 %). Trotzdem berichtet über die Hälfte der Jugendlichen (52.2 %), oft oder immer gestresst zu sein. 36.3 % der Schüler*innen fühlen sich zudem zumindest manchmal gestresst. Lediglich 11.4 % der befragten Kantonsschüler*innen sind nie oder selten gestresst. Auf die Frage, inwiefern sich die Jugendlichen in einer typischen Schulwoche voller Energie fühlen, antwortet rund ein Drittel der Befrag-



ten (34.7 %) mit oft oder immer. Ein Grossteil der Schüler*innen (40.6 %) fühlt sich manchmal energetisch, während rund ein Viertel der Schüler*innen (24.7 %) angibt, nie oder nur selten voller Energie zu sein. Die letzten Rangplätze werden von negativen Gefühlen besetzt. Wenngleich der Anteil der Schüler*innen, die von diesen Gefühlen in einem gewissen Ausmass berichten, verhältnismässig klein ist, gibt es Jugendliche, die oft oder immer von negativen Gemütszuständen begleitet werden. So fühlen sich 16.5 % der Schüler*innen in einer typischen Schulwoche oft oder immer traurig, 13.9 % fühlen sich oft oder immer antriebslos und 11.9 % bekunden, sich oft resp. immer einsam zu fühlen.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich des Wohlbefindens Unterschiede nach **Geschlecht** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten des Wohlbefindens und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen bestehen.

In Abbildung 91 ist veranschaulicht, wie häufig die verschiedenen Gefühle und Gemütszustände, sprich Aspekte des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in einer typischen Schulwoche erlebt werden. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortkategorien resp. Häufigkeitskategorien. Die Aspekte des Wohlbefindens sind analog zu Abbildung 90 geordnet.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) zeigen sich fünf signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bezüglich des Wohlbefindens. Es besteht eine signifikante Differenz (U = 206953.000; Z = -3.385; p < .001) zwischen den Kantonsschülern (Median = 4.00) und den Kantonsschülerinnen (Median = 4.00) bezüglich der Freude am Leben. Diesen positiven Gemütszustand empfinden die weiblichen Jugendlichen zu 66.0 % oft oder immer und dementsprechend seltener als ihre Mitschüler (72.4 %). Zudem berichten die Schülerinnen (Median = 3.00) signifikant (U = 161166.000; Z = -9.821; p < .001) häufiger als Schüler (Median = 2.00) davon, sich traurig zu fühlen. Jede fünfte Schülerin (20.0 %) gibt an, oft oder immer traurig zu sein. Bei den Mitschülern ist es nur rund jeder Zehnte (10.6 %). Auch von Einsamkeit berichten die jungen Frauen (Median = 2.00) signifikant (U = 190325.000; Z = -5.590; p < .001) häufiger als die jungen Männer (Median = 2.00). Während 14.1 % der Kantonsschülerinnen oft oder immer von Gefühlen der Einsamkeit begleitet werden, trifft dies für einen kleineren Anteil der Kantonsschüler zu (8.6 %). Sich oft oder immer gestresst zu fühlen gehört für 59.1 % der weiblichen und 41.0 % der männlichen Jugendlichen zu einer typischen Schulwoche. Auch diese Diskrepanz zwischen den Schülerinnen (Median = 4.00) und Schülern (Median = 3.00) ist signifikant (U = 176624.000; Z = -7.661; p < .001). Auf die Frage, wie oft sich die Jugendlichen so schlecht gefühlt haben, dass sie nichts mehr machen wollten, antworten 17.0 % der Gymnasiastinnen und 8.2 % der Gymnasiasten mit oft oder immer. Der skizzierte Unterschied, demzufolge sich die Kantonsschülerinnen (Median = 2.00) häufiger schlecht fühlen als die Mitschüler (Median = 2.00, ist ebenfalls praktisch bedeutsam, d. h. von Signifikanz (U = 186377.500; Z = -6.073; p < .001). Im Gegensatz zu den erläuterten Differenzen werden für das Vorhandensein von Energie, guter Laune, Spass und Zufriedenheit keine bedeutsamen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen registriert. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die jungen Frauen – im Vergleich zu ihren Mitschülern – seltener von Lebensfreude und häufiger von negativen Gemütszuständen wie Traurigkeit, Einsamkeit, Stresserleben und Antriebslosigkeit berichten. Die Schülerinnen bekunden folglich ein niedrigeres Wohlbefinden als die Schüler.



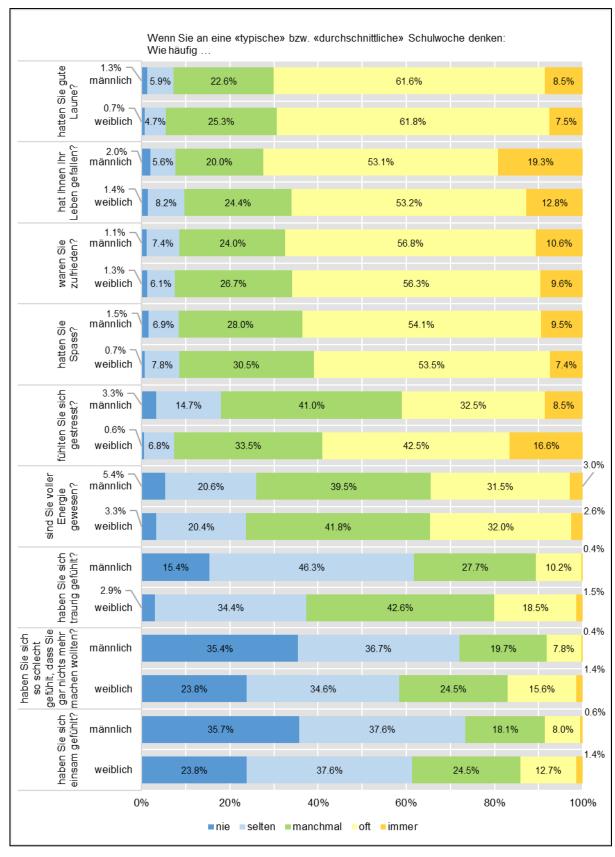


Abbildung 91: Wohlbefinden - Unterschiede nach Geschlecht.



Tabelle 27 enthält eine Übersicht zu Korrelationen zwischen den verschiedenen Aspekten des Wohlbefindens und der schulischen Leistung, bemessen durch die Differenznotenpunkte. Sie zeigt, dass zwischen mehreren Gemütszuständen und den Differenznotenpunkten gleichläufige, (sehr) schwache signifikante Zusammenhänge bestehen. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto häufiger berichten die Jugendlichen von Energie, Gefallen am Leben, guter Laune, Spass und Zufriedenheit. Gegenläufige, (sehr) schwache signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen wenigen Gemütszuständen und den Differenznotenpunkten. Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto seltener berichten die Kantonsschüler*innen von Traurigkeit und Stress sowie Tagen, an denen sie sich so schlecht fühlen, dass sie nichts unternehmen wollen. Lediglich für das Auftreten von Einsamkeit konnte kein Zusammenhang mit den Differenznotenpunkten festgestellt werden. Zusammenfassend ist festzuhalten: Je besser die schulischen Leistungen der Kantonsschüler*innen sind, desto besser ist ihr Wohlbefinden.

Tabelle 27: Korrelationen zwischen verschiedenen Aspekten des Wohlbefindens und den Differenznotenpunkten der Schüler*innen.

Wenn Sie an eine «typische» bzw. «durchschnittliche»	Korrelation mit Differenznotenpunkten	
Schulwoche denken: Wie häufig	rs	р
sind Sie voller Energie gewesen?	0.125	p < .01
hat Ihnen Ihr Leben gefallen?	0.140	p < .01
hatten Sie gute Laune?	0.116	p < .01
hatten Sie Spass?	0.095	p < .01
haben Sie sich traurig gefühlt?	-0.062	p < .05
haben Sie sich so schlecht gefühlt, dass Sie nichts mehr machen wollten?	-0.205	p < .01
haben Sie sich einsam gefühlt?	-0.033	p > .05
waren Sie zufrieden?	0.197	p < .01
fühlten Sie sich gestresst?	-0.085	p < .01

Anmerkung: Lila Markierung bedeutet: Dieser Zusammenhang ist signifikant.



Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Frage gebeten, ihre allgemeine Gesundheit auf einer fünfstufigen Skala von «schlecht» bis «ausgezeichnet» einzuschätzen.

Abbildung 92 zeigt, wie die Jugendlichen ihren allgemeinen Gesundheitszustand beschreiben. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten.

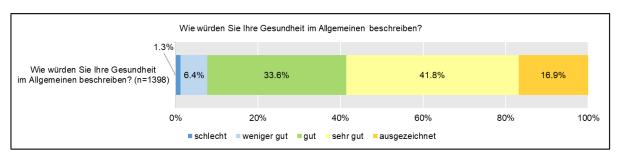


Abbildung 92: Allgemeiner Gesundheitszustand.

Die Mehrheit der Schüler*innen (58.7 %) beschreibt ihre allgemeine Gesundheit als sehr gut oder ausgezeichnet. Rund ein Drittel der Jugendlichen (33.6 %) berichtet zudem von einem guten allgemeinen Gesundheitszustand. Lediglich 1.3 % der befragten Kantonsschüler*innen stufen die allgemeine Gesundheit als schlecht ein, während 6.4 % angeben, dass ihre Gesundheit weniger gut sei.

Zusätzlich wurde analysiert, inwiefern bezüglich der allgemeinen Gesundheit Unterschiede nach **Geschlecht** bestehen. Ferner wurde untersucht, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Gesundheit und den **Differenznotenpunkten** als Indikator für die schulischen Leistungen besteht.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach Geschlecht (in Anbetracht der geringen Fallzahlen für die Option «*» bezieht sich der Vergleich lediglich auf die Kategorien weiblich und männlich) zeigt sich, dass die Kantonsschülerinnen (Median = 4.00) ihre allgemeine Gesundheit signifikant (U = 198800.500; Z = -3.730; p < .001) schlechter einschätzen als die Mitschüler (Median = 4.00). Abbildung 93 illustriert, wie die Schülerinnen und Schüler ihren allgemeinen Gesundheitszustand beschreiben. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortmöglichkeiten. Während mit 64.3 % fast zwei Drittel der männlichen Jugendlichen ihren allgemeinen Gesundheitszustand mit sehr gut oder ausgezeichnet beurteilen, bezeichnet ein kleinerer Anteil der Schülerinnen (55.2 %) die Gesundheit als sehr gut oder ausgezeichnet.

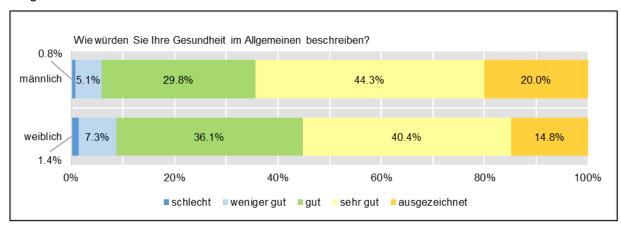


Abbildung 93: Allgemeiner Gesundheitszustand – Unterschiede nach Geschlecht.



Zwischen der Einschätzung des allgemeinen Gesundheitszustands und den Differenznotenpunkten besteht ein gleichläufiger, sehr schwacher signifikanter Zusammenhang ($r_s = 0.080$; p < .01). Demnach gilt: Je grösser die Summe der Differenznotenpunkte, desto positiver beschreiben die Jugendlichen ihren allgemeinen Gesundheitszustand.



16 Wahrnehmungen zur ausserordentlichen Lage infolge der Corona-Pandemie

16.1 Ausmass der ausserschulischen Belastung infolge der Corona-Pandemie

Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Frage gebeten, die Belastung durch die Corona-Pandemie in Bezug auf ausserschulische Aspekte einzustufen. Die entsprechende Frage lautet: «Wie stark belastet Sie die aktuelle Situation in Bezug auf ausserschulische Aspekte insgesamt auf einer Skala von 1 bis 10 ein?».

Abbildung 94 illustriert, wie belastet sich die Jugendlichen durch die Corona-Pandemie im ausserschulischen Bereich fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10.

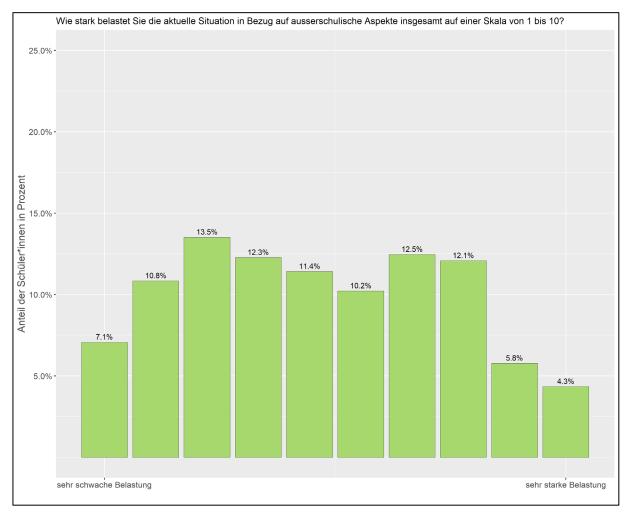


Abbildung 94: Ausmass der ausserschulischen Belastung durch die Corona-Pandemie.

Wie anhand der Abbildung 94 ersichtlich wird, verteilen sich die Antworten – relativ gleichgewichtig – über die gesamte Bandbreite an Antwortalternativen. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen (55.1 %) wählt eine Belastungsstufe zwischen 1 und 5, sprich eine Belastungsstufe unterhalb der theoretischen Mitte. Entsprechend stufen 44.9 % die Belastung auf einer Stufe zwischen 6 und 10, und somit



oberhalb der theoretischen Mitte ein. Es liegt eine linkssteile Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = 0.11). Der Grossteil der Jugendlichen (82.8 %) stuft die ausserschulische Belastung durch die Corona-Pandemie auf der Skala zwischen 2 und 8 ein. Die am häufigsten gewählte ausserschulische Belastungsstufe ist die 3, sie wird von 13.5 % der Jugendlichen gewählt. Aufgrund der breiten und relativ gleichgewichtigen Häufigkeitsverteilung der Antworten ergibt sich mit 5.16 ein Mittelwert im mittleren Antwortbzw. Belastungsbereich. Die vergleichsweise grosse Standardabweichung von 2.54 unterstreicht jedoch die grosse Variabilität in den Antworten. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass das coronabedingte ausserschulische Belastungsempfinden eine höchst individuelle Wahrnehmung darstellt.

16.2 Vorzüge und Nachteile der ausserordentlichen Lage im ausserschulischen Bereich

Inwiefern die ausserordentliche Lage durch die Corona-Pandemie aus Sicht der Kantonsschüler*innen im ausserschulischen Bereich Vorzüge bietet und Nachteile mit sich bringt, wurde mit Hilfe von zwei offenen Fragen erfasst. Sie lauten: «Welche Vorteile bringt Ihnen die aktuelle Situation in ausserschulischer Hinsicht?» und «Was belastet Sie an der aktuellen Situation in ausserschulischer Hinsicht besonders?». Die Antworten der Kantonsschüler*innen wurden kategorisiert und entsprechend verdichtet.

Die aus Sicht der Schüler*innen bestehenden Vorzüge der ausserordentlichen Lage im ausserschulischen Bereich sind in Tabelle 28 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Vorzüge sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten nehmen die Kantonsschüler*innen in ihren Ausführungen auf einen Zugewinn an Zeit Bezug. Dabei thematisieren die Jugendlichen zum einen die zusätzliche Freizeit (639 Nennungen), die sie in verschiedene Aktivitäten investieren können. Zum anderen schätzen die Schüler*innen die Ausdehnung der Familienzeit (226). Darüber hinaus bekunden viele Jugendliche, sich besser und ausgiebiger erholen zu können (180). Ein möglicher Grund für den wahrgenommenen Zugewinn an Zeit und Erholung dürfte das Wegfallen von Wegzeiten sein. Auch dieser Vorzug wird von einigen Jugendlichen angesprochen (68). Sie beziehen sich dabei vorrangig auf den Schulweg sowie teilweise auf den Weg zu Freizeitaktivitäten und Nebenjobs. In einem Teil der Antworten gehen die Kantonsschüler*innen zudem auf finanzielle Vorzüge ein (13). Sie berichten davon, weniger Geld ausgeben und (darum) mehr sparen zu können.

Tabelle 28: Vorzüge der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im ausserschulischen Bereich.

	Vorzüge im ausserschu- lischen Bereich	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Mehr Freizeit	639	«Mehr Freizeit» «Ich habe mehr Zeit, Sport zu machen» «Ich habe mehr Freizeit, kann mehr geniessen, ko- che und backe viel; Sachen tun, für dich sonst keine Zeit hätte, Sachen, die mir sehr viel Spass machen»



2	Mehr Familienzeit	226	«Mehr Familienzeit» «Ich verbringe mehr Zeit mit meiner Familie» «Im Allgemeinen verbringe ich viel mehr Zeit mit meiner Familie. Früher waren gemeinsame Mahl- zeiten eher selten und fanden vor allem am Wo- chenende statt.»
3	Mehr Erholung	180	«Ich bin ausgeruhter» «Man kann sich etwas erholen und die Ruhe geniessen» «Ich bin weniger gestresst und nehme viele Dinge mit viel mehr Ruhe und Gelassenheit»
4	Wegfallen von Wegzeiten	68	«Schulweg fällt weg» «Ich verbringe weniger Zeit mit dem Weg zu meinen ausserschulischen Aktivitäten» «Durch das Home-Schooling spare ich mir den Schulweg»
5	Finanzielle Vorzüge	13	«Man spart Geld» «Ich gebe weniger Geld aus» «Kein Geld für Mittagessen ausgeben»
-	Andere	133	«Man darf endlich mal introvertiert sein» «Die alltäglichen Dinge wieder wertschätzen» «Die Umweltverschmutzung nimmt dank dem Coronavirus ab, weil weniger Autos und Flugzeuge Abgase ausstossen»

Die aus Sicht der Schüler*innen bestehenden Nachteile der ausserordentlichen Lage im ausserschulischen Bereich sind in Tabelle 29 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Nachteile sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Primär widmen sich die Aussagen der Kantonsschüler*innen zwischenmenschlichen Aspekten (559 Nennungen). In diesem Zusammenhang thematisieren sie vor allem den Mangel an sozialen Kontakten, wobei vorrangig die Kontakte zu Freundinnen und Freunden sowie etwas seltener zu bestimmten Familienmitgliedern gemeint sind. Auch sprechen die Jugendlichen Konflikte oder stressige Situationen im Familienkreis an. Das eingeschränkte Freizeitangebot wird von vielen Jugendlichen ebenfalls als Nachteil benannt (408). Mehrheitlich wird dabei der Verzicht auf Hobbies und Sport beschrieben. Einen Teil der Schüler*innen belasten zudem Verunsicherungen und Sorgen (172). In Bezug auf die Verunsicherungen scheint die allgemeine Ungewissheit (des Ausgangs) der Situation eine Belastung zu sein, einige Jugendliche beziehen sich aber auch konkret auf den bevorstehenden Abschluss der gymnasialen Ausbildung. Sorgen machen sich die Kantonsschüler*innen vor allem um die Gesundheit von Angehörigen. Ferner erleben einige Schüler*innen die fehlenden Strukturen als Herausforderung (111).



Tabelle 29: Nachteile der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im ausserschulischen Bereich.

	Nachteile im ausser- schulischen Bereich	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Zwischenmenschliches	559	«Dass man seine Freunde nicht treffen kann» «Das Zusammensein mit der Familie die ganze Zeit kann ziemlich anstrengend sein» «Ich kann meine Grosseltern nicht sehen»
2	Eingeschränktes Frei- zeitangebot	408	«Ich kann meine Hobbies nicht ausüben» «Kein Handball» «Dass man nicht mehr rausgehen kann, dass die meisten Läden geschlossen haben»
3	Verunsicherung und Sorgen	172	«Grosseltern könnten krank werden» «Die Angst, dass meine Familie infiziert wird oder man selbst. Es belastet, dass man nicht weiss, was kommt. Für die Zukunft zu planen, fällt schwer, weil alles so unklar ist» «Ungewissheit, was noch kommen wird»
4	Fehlende Strukturen	111	«Keine Tagesstruktur ohne Präsenzunterricht» «Meinen Arbeitsrhythmus beizubehalten, meine Aufgaben nicht immer aufschieben und einen Ausgleich haben» «Jetzt gibt es keinen Unterschied mehr zwischen ausserschulisch und schulisch»
-	Andere	89	«Es belastet mich, dass aufgrund der besonderen Umstände Grundrechte der Bürger eingeschränkt werden» «Da ich allein wohne und anfällig für Depressionen bin, ist die Lage eher schwierig für mich» «Zu viel vor Bildschirmen»



16.3 Ausmass der schulischen Belastung infolge der Corona-Pandemie

Die Kantonsschüler*innen wurden in Form einer geschlossenen Frage gebeten, die Belastung durch die Corona-Pandemie in Bezug auf schulische Aspekte einzustufen. Die entsprechende Frage lautet: «Wie stark belastet Sie die aktuelle Situation in Bezug auf schulische Aspekte insgesamt auf einer Skala von 1 bis 10 ein?».

Abbildung 95 illustriert, wie belastet sich die Jugendlichen durch die Corona-Pandemie im schulischen Bereich fühlen. Dargestellt sind die relativen Häufigkeiten der einzelnen Belastungsstufen von 1 bis 10.

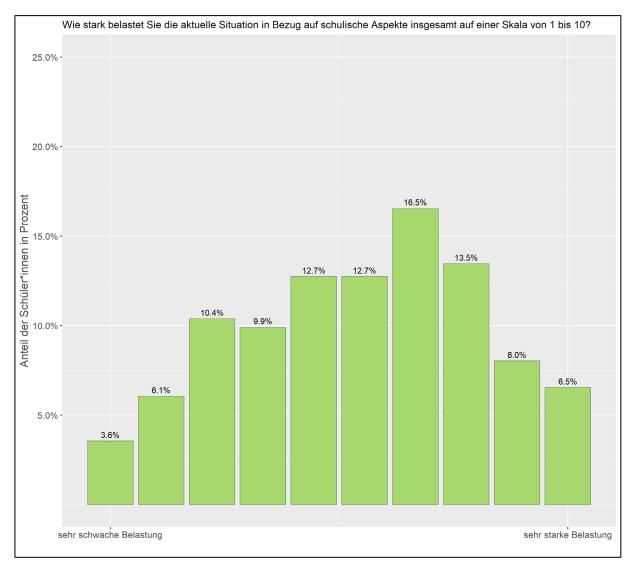


Abbildung 95: Ausmass der schulischen Belastung durch die Corona-Pandemie.

Wie anhand der Abbildung 95 ersichtlich wird, verteilen sich die Antworten – relativ gleichgewichtig – über die gesamte Bandbreite an Antwortalternativen. 42.7 % der Schüler*innen wählen eine Belastungsstufe zwischen 1 und 5, sprich eine Belastungsstufe unterhalb der theoretischen Mitte. Entsprechend stufen 57.2 % die Belastung auf einer Stufe zwischen 6 und 10, und somit oberhalb der theoretischen Mitte ein. Es liegt eine rechtssteile Häufigkeitsverteilung vor (Schiefe = -0.17). Ein Grossteil der Jugendlichen (75.7 %) stuft die ausserschulische Belastung durch die Corona-Pandemie auf der Skala zwischen 3 und 8 ein. Die am häufigsten gewählte schulische Belastungsstufe ist die 7, sie wird von



16.5 % der Jugendlichen gewählt. Aufgrund der breiten und relativ gleichgewichtigen Häufigkeitsverteilung der Antworten ergibt sich mit 5.88 ein Mittelwert im mittleren Antwort- bzw. Belastungsbereich. Die vergleichsweise grosse Standardabweichung von 2.40 unterstreicht jedoch die grosse Variabilität in den Antworten. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass das coronabedingte schulische Belastungsempfinden eine höchst individuelle Wahrnehmung darstellt.

16.4 Vorzüge, Nachteile und Verbesserungspotenziale hinsichtlich des Fernunterrichts

Inwiefern die ausserordentliche Lage durch die Corona-Pandemie aus Sicht der Kantonsschüler*innen im schulischen Bereich Vorzüge bietet und Nachteile mit sich bringt, wurde mit Hilfe von zwei offenen Fragen erfasst. Sie lauten: «Momentan findet der Unterricht als Fernunterricht («distance learning») statt. Welche Aspekte schätzen Sie daran am meisten?» und «Welche Aspekte des Unterrichts in der Schule fehlen Ihnen momentan (d. h. im Fernunterricht («distance learning»)) am meisten?». Die Antworten der Kantonsschüler*innen wurden kategorisiert und entsprechend verdichtet.

Die aus Sicht der Schüler*innen bestehenden Vorzüge der ausserordentlichen Lage im schulischen Bereich sind in Tabelle 30 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Vorzüge sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Am häufigsten sprechen die Jugendlichen in ihren Ausführungen die ihnen gewährten Möglichkeiten zur Selbststeuerung an (736 Nennungen). Sie schätzen es, den Tag und damit auch das Arbeiten für die Schule eigenständig planen und organisieren zu können. Hierdurch können sie dem eigenen Rhythmus, dem eigenen Tempo und der eigenen Motivation besser gerecht werden. Einen weiteren Vorzug sehen einige Jugendliche in den neuen Formen und Möglichkeiten des schulischen Arbeitens und Lernens (134). Während ein Teil der Schüler*innen allgemein berichtet, den Fernunterricht gegenüber dem Präsenzunterricht zu bevorzugen, erwähnen einige Kantonsschüler*innen konkrete Aspekte, die sie am Fernunterricht mögen (z.B. Videokonferenzen, Videochats, Lernvideos, Asynchronität, Arbeit am Laptop bzw. Tablet). Wie bei den wahrgenommenen Vorzügen im ausserschulischen Bereich, gehen auch bei den Vorzügen des Fernunterrichts einige Jugendliche auf das Wegefallen des Schulwegs und den damit verbundenen Zeitgewinn ein (122). Des Weiteren schätzen mehrere Kantonsschüler*innen das Engagement der Lehrpersonen (63) und den Verzicht auf Leistungsnachweise (58). Vereinzelt bekunden die Schüler*innen zudem, die Aufrechterhaltung des Unterrichts sowie des schulischen Arbeitens und Lernens gutzuheissen (33).



Tabelle 30: Vorzüge der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im schulischen Bereich.

	Vorzüge im schulischen Bereich	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Selbststeuerung	736	«Dass ich selbst einteilen kann, wann ich was mache und wann ich eine Pause machen will» «Dass man im eigenen Tempo arbeiten kann» «Ich finde es schön, mir den vorgegebenen Stoff selbst einteilen zu können, so kann ich beispielsweise an einem Tag erst ein Fach machen, das ich gar nicht mag, und dann, sozusagen als «Belohnung» ein Fach, das mir Spass macht»
2	Neue Formen und Mög- lichkeiten des schuli- schen Arbeitens und Lernens	134	«Man hat die Möglichkeit, Erklärungsvideos so oft anzuschauen, wie man es braucht, und kann sich viel stärker mit einem Thema auseinandersetzen» «Asynchroner Unterricht» «Die Möglichkeit, Videokonferenzen durchzufüh- ren»
3	Wegfallen des Schulwegs	122	«Ich spare mir ca. 2 Stunden Schulweg täglich» «Weniger Zeitverlust durch Schulweg» «Man kann länger schlafen, da man sich den Schulweg sparen kann»
4	Engagement der Lehr- personen	63	«Die Kommunikation und Hilfsbereitschaft der Lehrer» «Die Lehrpersonen geben sich grosse Mühe bei der Gestaltung des Unterrichts und stehen für Fragen immer zur Verfügung» «Den Aufwand einiger Lehrpersonen, welche sich den Arsch für uns aufreissen (z. B. Online-Besprechungen für Erklärungen etc.)»
5	Verzicht auf Leistungs- nachweise	58	«Keine Prüfungen» «Es finden keine Prüfungen mehr statt» «Weniger Prüfungsstress»
6	Aufrechterhaltung des schulischen Arbeitens und Lernens	33	«Dass wir trotzdem noch fast normal Schule ma- chen können» «Die Lehrer/innen versuchen, uns eine Struktur zu erhalten» «Dass es Teams gibt und man «normalen» Unter- richt hat»
-	Andere	79	«Keine laute Klasse» «Ich kann einfacher schwänzen» «Dass man nicht alles in die Schule tragen muss»

Die aus Sicht der Schüler*innen bestehenden Nachteile der ausserordentlichen Lage im schulischen Bereich sind in Tabelle 31 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Nachteile sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. In Analogie zu den Nachteilen im ausserschulischen Bereich fehlen den Jugendlichen im Fernunterricht am meisten die zwischenmenschlichen Aspekte (737 Nennungen), d. h. der Kontakt zu den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Austausch mit ihnen. Die ebenfalls bei den ausserschulischen Belastungen angesprochenen fehlenden Strukturen vermissen die Kantonschüler*innen auch im schulischen Kontext (223), hier werden sie sogar noch häufiger erwähnt. Im Detail geht es in



diesem Zusammenhang vielfach um die fehlende Tagesstruktur und die Vermischung der beiden Lebenswelten: Schule und Zuhause. Ausserdem berichten mehrere Schüler*innen, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Kanäle und Lernplattformen für die Kommunikation und den Versand von Aufgaben nutzen. Einigen Jugendlichen fehlen im Fernunterricht zudem Informationen (vor allem mit Blick auf die Maturaprüfungen und die Vorbereitung darauf) sowie die Erklärungen der Lehrpersonen bzw. stufen sie die Erklärungen im virtuellen Raum als qualitativ schlechter ein (110). Ferner gehen einige Jugendliche in ihren Ausführungen darauf ein, dass ein Teil der Lehrpersonen den Aufwand für die Bearbeitung von Aufträgen unterschätzt (43). So würden zu viele Aufgaben gestellt und für deren Bearbeitung zu wenig Zeit gewährt. Vereinzelt thematisieren die Kantonsschüler*innen ihre geringere Motivation im Fernunterricht (25).

Tabelle 31: Nachteile der ausserordentlichen Lage durch die Corona-Pandemie im schulischen Bereich.

	Nachteile im schulischen Bereich	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Zwischenmenschliches	737	«Der Kontakt mit den Lehrern und Mitschülern» «Der direkte Austausch und die Diskussionen mit den Mitschülern» «Der zwischenmenschliche Aspekt, zum Beispiel, dass ein Lehrer an unseren unsicheren Blicken sieht, dass wir eine Aufgabe nicht verstehen»
2	Fehlende Strukturen	223	«Fester Tagesablauf» «Man verliert leicht die Übersicht, da alle Lehrer ihre Aufträge über verschiedene Kanäle abgeben» «Ich kann besser Lernen, wenn ich Arbeitsplatz und zu Hause klar trennen kann»
3	Fehlende Erklärungen und Informationen	110	«Der Aspekt, dass einem die Lehrperson die Sachen schlechter erklären kann, als wenn man richtig zur Schule geht» «Die korrekte Vorbereitung auf die Maturaprüfungen und überhaupt Informationen darüber» «Die Möglichkeit unvermittelt Fragen stellen zu kön- nen, auch wenn es nur Kleinigkeiten sind»
4	Fehleinschätzungen der Lehrpersonen bezüglich des Aufwands auf Seiten der Schüler*innen	43	«Die Lehrpersonen geben zu viele und zu schwierige Aufträge. Man ist also länger an der Arbeit, als an einem normalen Schultag» «Man hat einen ständigen Stress mit der Abgabe von Arbeitsaufträgen und Lehrer geben längere Aufträge als man schaffen könnte» «Es gibt Lehrer, die es mit dem Schulstoff komplett übertreiben»
5	Mangelnde Motivation	25	«Motivation» «Motivation und Anstösse durch Lehrpersonen» «Gehe gerne in die Schule, das geht nun nicht, wodurch mir also viel Motivation fehlt»
-	Andere	137	«aufstrecken, wenn man etwas sagen möchte» «Sprachen, die gesprochen werden müssen, um sie zu lernen, könnten nicht auf dem gleichen Stand weitergelernt werden» «Experimente»



Ferner wurden Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich des Fernunterrichts eruiert. Hierfür wurde ein Satzanfang formuliert, der durch die Jugendlichen vervollständigt werden sollte: «In Bezug auf den Fernunterricht («distance learning») könnte die Unterstützung von uns Schülerinnen und Schülern in der aktuellen Situation verbessert werden durch / indem …». Die Antworten der Kantonsschüler*innen wurden kategorisiert und entsprechend verdichtet.

Die aus Sicht der Schüler*innen bestehenden Verbesserungspotenziale hinsichtlich des Fernunterrichts sind in Tabelle 32 zusammengefasst dargestellt und anhand von Beispielzitaten illustriert. Die Verbesserungspotenziale sind – bezogen auf die Anzahl an Nennungen – in absteigender Reihenfolge sortiert. Bei Betrachtung der Antworten fällt zunächst auf, dass die Verbesserungspotenziale mehrheitlich mit den Nachteilen bzw. fehlenden Aspekten und teilweise den Vorzügen des Fernunterrichts korrespondieren. So beziehen sich viele Aussagen der Kantonsschüler*innen auf die Strukturen (407 Nennungen). Während ein Teil der Jugendlichen die (stärkere) Etablierung von Strukturen (z. B. in Bezug auf Tages- und Wochenstruktur oder eine einheitliche Lernplattform) bevorzugen würde, präferieren andere Schüler*innen die Flexibilisierung bzw. Auflösung von festen Strukturen, damit die Vorzüge der Selbststeuerung besser genutzt werden können. Darüber hinaus thematisieren die Kantonsschüler*innen in ihren Ausführungen Verbesserungen hinsichtlich der Information und Kommunikation (158). Hinsichtlich der Informationen geht es häufig um die Maturaprüfungen. Auch die Anzahl der Arbeitsaufträge und die Einschätzung des Bearbeitungsaufwands werden von den Schülerinnen und Schülern bei den Verbesserungsmöglichkeiten erneut aufgegriffen (150). Darüber hinaus sehen die Jugendlichen auch Verbesserungspotenzial, das sie selbst und die Mitschüler*innen betrifft. So würde ihnen zufolge eine stärkere Selbstdisziplin auf Seiten der Schüler*innen ebenfalls zur Verbesserung des Fernunterrichts beitragen (119). Konkret beziehen sich die Antworten mehrheitlich auf eine aktivere Beteiligung in den virtuellen Lektionen und die zuverlässige Erfüllung der Aufträge. Vereinzelt sprechen die Jugendlichen ausserdem die IT- und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen in Bezug auf den Fernunterricht sowie deren technische Ausrüstung an (13).

Tabelle 32: Verbesserungspotenziale hinsichtlich des Fernunterrichts.

	Verbesserungsmöglich- keiten	Anzahl Nennungen	Beispiele
1	Etablierung bzw. Flexibilisierung von Strukturen	407	«Alle Lehrer könnten sich auf eine Plattform einigen, wo sie uns die Arbeitsaufträge verteilen» «Die Führung eines gemeinsamen Stundenplans, wo Lehrpersonen jeweils selbst die Aufträge und Aufgaben eintragen. So hat man jede Woche eine Übersicht über den Stoff und die Abgabetermine der Woche» «Arbeitsaufträge erstellen, die die Schüler nicht zu fest binden, dass man sich die Zeit selber einteilen kann und länger an einem Thema verharren kann, das einen interessiert»
2	Verbesserung der Kom- munikation und Informa- tion	158	«Wir Bescheid bekommen, ob und wie die Abschlussprüfungen stattfinden» «Das grösste Problem ist, dass wir viel zu wenig informiert sind, vor allem, was die Abschlussprüfungen angeht» «Aufgaben genauer erklärt werden»



3	Verbesserung hinsicht- lich der Einschätzungen der Lehrpersonen be- züglich des Aufwands auf Seiten der Schü- ler*innen	150	«Nicht zu viele Aufträge, in so kurzer Zeit Überlastung» «Dass die Lehrer die Materialien wirklich so lange machen, wie eine Lektion auch dauert. Denn wenn jeder Lehrer viel mehr aufgibt, wird man nie mehr fertig» «Angepasste Aufgaben, auch Anpassungen an die Situation Repetition, Verständnis, nicht Überhäufen mit Tests und Aufgaben»
4	Selbstdisziplin	119	«Wir Aufgaben pünktlich lösen und Verantwortung übernehmen» «Aktivere Beteiligung im Videochat» «Die Aufträge immer seriös und rechtzeitig erledigt und abgegeben werden, damit die Lehrer nicht dem hinterherrennen müssen»
5	«Fit machen» der Lehr- personen für Fernunter- richt	13	«Man die Lehrer besser ausbildet, wie sie mit der Technik umgehen müssen bzw. welche neuen Unterrichtsformen nun möglich sind, die vorher nicht möglich waren» «Man den Lehrern beibringt, wie Teams und andere Programme zu nutzen sind und was sinnvoll ist» «Wenn die Lehrer eine gute Ausrüstung besitzen (Mikrofon, Tablet mit Stift etc.)»
-	Andere	116	«Weniger Bildschirmzeit» «Keine Prüfungen während dieser Situation» «Klarere Entscheide der Erziehungsdirektion getrof- fen werden»



17 Literaturverzeichnis

- Beck, M. & Edelmann, D. (2016). Migrationshintergrund und Gender: Eine Überprüfung der statistischen Konstruktion von Differenz am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath & B. Riegraf (Hrsg.), Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung (S. 168–192). Münster: Westfälisches Dampfboot-Verlag.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8(4), 521–539.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). Wirtschaftsdidaktik (2. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (2016). *Statistik: Der Weg zur Datenanalyse*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Fend, H. (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske+Budrich.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Verlag Hans Huber.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Hahne, K. (2007). Benötigt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein erweitertes Verständnis von Kompetenzentwicklung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(5), 13–17.
- Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. Chicago: University of Chicago Press.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 23–39). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Pastoors, S. (2018). Berufliche Methodenkompetenzen. In: J. H. Becker, H. Ebert & S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen* (S. 71–79). Berlin, Heidelberg: Springer.



- Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 123–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten: Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C. (2008). Statistische Methoden für Psychologen (5. Auflage). Weinheim: Juventa