

# 1 Einleitung

„Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus“ – dieses Phänomen bildet einen wichtigen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. In PISA 2000 (vgl. Baumert & Schümer, 2001a; 2001b) und in der BIJU-Studie<sup>1</sup> (vgl. Baumert & Köller, 1998; Baumert et al., 2000) werden die Schularten des deutschen Schulsystems der Sekundarstufe I im Leistungsbereich als Milieus herausgestellt, in denen sich die Schüler/innen stark unterschiedlich entwickeln. Das Gymnasium stellt sich dabei als vergleichsweise günstiger Entwicklungskontext dar, gefolgt von der Realschule, während Gesamt- und Hauptschulen das Schlusslicht in der Schulartlandschaft bilden und sich nicht bedeutsam unterscheiden. Dieser Befund legt eine kritische Sichtweise des gegliederten Schulsystems nahe, das offensichtlich nicht imstande ist, Schüler/innen unabhängig von ihren kognitiven Voraussetzungen oder ihrem sozialen Hintergrund ähnlich gute Entwicklungschancen zu bieten. Stattdessen steht das gegliederte Schulsystem sogar im Verdacht, soziale Disparitäten eher zu verschärfen (vgl. Baumert & Schümer, 2001a).

Drei Fragen stellen sich im Anschluss an diese Befundlage:

1. Internationale Vergleichsstudien wie PISA nehmen vorwiegend kognitive Leistungen in zentralen Schulfächern in den Blick. Es stellt sich aber auch die Frage nach den Konsequenzen der Selektivität des deutschen Schulsystems für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen. Die Folgen der Leistungsgruppierungen für Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen in der Sekundarstufe I werden im deutschsprachigen Raum seit etwa drei Jahrzehnten untersucht und z. B. mit der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse von Festinger (1954) und ihren Modifikationen sowie der Bezugsgruppentheorie erklärt: Schüler/innen nehmen auf der Basis von schulischen Leistungsinformationen soziale Vergleiche mit ihrer Bezugsgruppe – meist die eigene Klasse – vor und gelangen so zu Einschätzungen über die eigene Person. In der Regel gehen bessere relative Leistungen innerhalb einer bestimmten Lern- bzw. Bezugsgruppe nicht nur mit günstigen Ausprägungen in Fähigkeitsselbsteinschätzungen, sondern auch mit günstigen Ausprägungen in weiteren leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen einher. Im Zusammenhang mit Leistungsgruppierungen wurden dabei im deutschsprachigen Raum die Muster subjektiver Ursachenerklärungen, welche

---

<sup>1</sup> „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ ist eine Kohorten-Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.

Schüler/innen für ihre schulischen Misserfolge verantwortlich machen, bislang nur wenig untersucht. Aus zwei Gründen ist dies bemerkenswert: Auf der einen Seite stellt die produktive Verarbeitung schulischer Misserfolge eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen dar (vgl. Fend, 1997; 2003). Auf der anderen Seite verweisen Befunde zum Attribuierungsverhalten von Schüler/innen der Sekundarstufe I auf bedeutsame Schulformunterschiede in der Attribuierung schulischer Misserfolge hinsichtlich der beiden Faktoren „mangelnde eigene Fähigkeit“ und „Zufall“ (vgl. Kirschmann & Röhm, 1991; Köller, 1998). Gymnasiast/innen zeigen in diesen Befunden günstigere Ausprägungen als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Fraglich bleibt bei diesen Unterschieden, ob die Schulform für die differenzielle Entwicklung der Attribuierung schulischer Misserfolge verantwortlich ist.

2. Die Schulform ist zwar ein wichtiges, jedoch nicht das einzige Organisationsmerkmal der Sekundarstufe: Die meisten Schüler/innen besuchen über Jahre dieselbe Klasse in derselben Sekundarschule einer bestimmten Schulform. Es gibt bisher nur wenige Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, die sämtliche Ebenen – Schüler/innen, Klassen, Schulen und Schulformen – gleichermaßen in ihre Analysen einbeziehen. Wie wichtig die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen hinsichtlich des Leistungsbereichs und der Einstellung der Schüler/innen jedoch ist, konnten bereits Ditton und Kreckler (1995) mit einer hierarchischen Aufgliederung der Daten von Schüler/innen der siebten Klasse zeigen. Ähnlich wie PISA 2000 berichten sie gravierende Unterschiede im Schulleistungsniveau, die auf die Schulart zurückzuführen sind. Für Variablen sowohl des psychosozialen Bereichs (z. B. Leistungsangst) als auch der Wahrnehmung des Unterrichts (z. B. Identifikation mit dem Unterricht) stellt die Schulklasse jedoch die größte Varianzquelle dar. Köller (1998) stellt in hierarchischen Varianzzerlegungen auch für die Skalen zur Misserfolgsattribuierung für eine Stichprobe von Schüler/innen der siebten Klasse bedeutsame Varianzanteile für die Schulform, die Schule und die Klasse heraus. Somit erscheint die Frage berechtigt, ob die Schule oder die Klasse nicht auch als milieudefinierende Organisationsrahmen in Betracht zu ziehen sind.
3. Aus der Klimaforschung sind substanzielle Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen aus dem psychosozialen Bereich und der wahrgenommenen Lernumwelt bekannt. Es stellt sich die Frage, wie in theoretischen Modellen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen bereits seit längerer Zeit

angenommen wird (vgl. z. B. Pekrun, 1985b; Pekrun & Helmke, 1991), ob nicht die wahrgenommene Lernumwelt eine vermittelnde Funktion zwischen der objektiven Lernumwelt und der Persönlichkeitsentwicklung einnimmt. Aus der Schul- und Klassenklimaforschung liegen zwar vielseitige Zusammenhangsbefunde zu unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen vor, doch ist ein weitgehendes Fehlen an Längsschnittanalysen, mit denen Fragen nach der Person-Umwelt-Interaktion nachgegangen werden kann, sowie Mehrebenenanalysen, die die Organisation von Lerngruppen betreffende Merkmale (Schulform, Schule, Klasse) in ihrer Vielschichtigkeit berücksichtigen, zu konstatieren (vgl. Dreesmann et al., 1992; Gruehn, 2000). Ferner steht die Untersuchung von Leistungsattributionen im Zusammenhang mit dem Schul- und Klassenklima bisher noch weitgehend aus (vgl. Dreesmann et al., 1992).

Diese drei Problembereiche sollen in der vorliegenden Arbeit behandelt werden. Als maßgeblicher theoretischer Bezugsrahmen wird in der Arbeit das Modell der produktiven Problembewältigung von Fend (1990; 1997; 2003) in einer modifizierten Fassung verwendet, mit dem die altersspezifische Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ beschrieben werden kann. Als Indikator für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe wird das Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n verwendet, da der Umgang mit schulischen Misserfolgen zentraler Bestandteil dieser Entwicklungsaufgaben ist. „Persönliche Ressourcen“ und „soziale Ressourcen“ sind dem Modell zufolge für die Entwicklung der Heranwachsenden förderlich. Als persönliche Ressource wird das Selbstkonzept der Schüler/innen und als soziale Ressource wird das Klassenklima unter dem Aspekt des wahrgenommenen Engagements der Lehrer/innen und dem Aspekt der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung in der Klasse untersucht. Fend (1990; 2003) geht davon aus, dass die Bewältigung altersspezifischer Anforderungen umso günstiger gelingt, je förderlicher sich die persönlichen und sozialen Ressourcen erweisen. In der vorliegenden Arbeit wird dies durch Annahmen weiterer theoretischer Ansätze gestützt: Die Konsistenztheorie geht davon aus, dass die Attribuierung von Leistungserfolgen und -misserfolgen in Abhängigkeit des Selbstkonzepts der Begabung steht (vgl. Meyer, 1984). Das Konzept der Bezugsnormorientierung von Lehrer/innen sieht im (erlebten) Verhalten der Lehrer/inne/n eine wichtige Einflussgröße für das Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n (vgl. Rheinberg & Krug, 1993). Erlebte Konkurrenz in der Klasse stellt dagegen einen Indikator für ein negatives Klassenklima dar, da davon auszugehen ist, dass mit dem Erleben von kompetitiven Strukturen unter den Schüler/inne/n auch die Häufigkeit und Bedeutsamkeit

sozialer Vergleiche an Stärke gewinnt. Schulische Erfolge und Misserfolge werden dann stärker mit stabilen Fähigkeitszuschreibungen in Verbindung gebracht und führen vermehrt zu selbstaufwertenden bzw. selbstabwertenden Denkprozessen bei den Schüler/inne/n (vgl. Fend, 1989).

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist somit die Untersuchung des Umgangs mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen mit der Fragestellung, ob Sekundarschulen bzw. Schulformen der Sekundarstufe I differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. Ferner wird der Frage nachgegangen, ob das Klassenklima die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen von Schüler/inne/n moderiert. Damit ordnet sich die Arbeit maßgeblich in die Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie in die Schul- und Klassenklimaforschung ein. Die Datenbasis für den empirischen Teil dieser Arbeit stammt aus dem Forschungsprojekt AIDA (Adaptation in der Adoleszenz), welches von Prof. Dr. Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin geleitet wurde. Der Datensatz wurde mir freundlicherweise für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt. Er ermöglicht quantitative Analysen im Längsschnitt unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Bereiche: in einen theoretischen (Kapitel 2 bis 5) und in einen empirischen (Kapitel 6 bis 10). In den Kapiteln 2 bis 5 werden theoretische Modelle und Ansätze, welche die zu untersuchenden Konstrukte und Zusammenhänge betreffen, dargestellt und wichtige Forschungsbefunde referiert. Zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit abgesteckt (Kapitel 2). Daraufhin werden wichtige schulorganisatorische Bedingungen genannt und ihre Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n angesprochen (Kapitel 3). Die beiden nachfolgenden Kapitel 4 und 5 widmen sich dann den in dieser Arbeit zu untersuchenden Merkmalen des Klassenklimas und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen. Die Kapitel 6 bis 10 stellen den Untersuchungsteil der vorliegenden Arbeit dar. Er besteht zunächst in der Präzisierung der zu bearbeitenden Fragestellung (Kapitel 6) und der Darstellung der Datengrundlage sowie der Erläuterung des gewählten methodischen Vorgehens (Kapitel 7). Darauf folgt die Darstellung der erzielten Ergebnisse (Kapitel 8). In den beiden letzten Kapiteln der Arbeit werden die Ergebnisse der Datenanalysen zusammenfassend dargestellt und diskutiert (Kapitel 9) sowie Vorschläge für die weitere Forschung gemacht (Kapitel 10).