

## **2 Die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern**

Die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n ist Gegenstand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen wie der Pädagogik, der Soziologie, der Pädagogischen Psychologie oder der Entwicklungspsychologie, in denen es unterschiedliche theoretische Erklärungsperspektiven zum Verhältnis von Schule und Persönlichkeitsentwicklung gibt (vgl. Pekrun & Helmke, 1991). Demnach sind auch zahlreiche theoretische Grundlagen entwickelt worden, die jedoch im Folgenden nicht erschöpfend und kritisch dargestellt werden sollen. Hingegen werden zwei Modelle vorgestellt, die dazu dienen, den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit abzustecken. Es handelt sich dabei um das Modell der produktiven Problembewältigung von Fend (1990; 1997; 2003), mit dem u.a. die altersspezifische Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ beschrieben werden kann, sowie ein Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun & Helmke (1991), das die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden in den Kontext der Schule stellt. Zuvor soll jedoch kurz auf die Begriffe „Persönlichkeit“ und „Entwicklung“ eingegangen werden.

### **2.1 Persönlichkeit und Entwicklung**

#### **2.1.1 Persönlichkeitsmerkmale**

Unter „Persönlichkeit“ eines Menschen lässt sich allgemein das Gesamtsystem seiner relativ zeitstabilen, individuellen Merkmale fassen (vgl. Pekrun, 1983; 1988). Die Persönlichkeitsmerkmale können auf unterschiedliche Weise gruppiert werden: anhand ihres zeitlichen Bestehens, anhand ihrer Zuordnung zum körperlichen oder psychischen Bereich sowie anhand ihrer Bereichsspezifität, z. B. in ihrem Bezug zu schulischen Abläufen. Für die Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung in der Schule sind schulbezogene Persönlichkeitsmerkmale von besonderem Interesse, da davon ausgegangen wird, dass Schule primär die schulbezogene Persönlichkeit ihrer Schüler/innen und erst in zweiter Linie die allgemeine Persönlichkeit der Heranwachsenden beeinflusst (vgl. Pekrun & Helmke, 1991). Unter den schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen werden leistungsbezogene Merkmale der Schüler/innen hervorgehoben. Hier ist der Begriff der „Kognition“ zu nennen: Unter „Kognitionen“ werden interne psychische Repräsentationen von Sachverhalten der Umwelt

(umweltbezogene Kognitionen) und der eigenen Person (selbst bezogene Kognitionen) verstanden, die auf der Aktivierung überdauernd gespeicherter Repräsentationen basieren (vgl. Pekrun, 1988). Zu den Kognitionsarten, die in schulischen Leistungssituationen eine bedeutsame Rolle spielen, zählen neben Erwartungen und Valenzkognitionen auch Fähigkeitsselbstkonzepte und Kausalattributionen (vgl. Pekrun & Jerusalem, 1996).

### **2.1.2 Entwicklungseinflüsse und Entwicklungsverflechtungen**

Generell bezeichnet der Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ die Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen über die Zeit (vgl. Pekrun, 1983; 1988). Die Persönlichkeitsentwicklung hängt maßgeblich von zwei Einflussgrößen ab: personeninterne Bedingungen wie genetische Entwicklungsdispositionen, aber auch bereits erworbene Bereitschaften der Leistungserbringung oder des Verhaltens und personenexterne Bedingungen, wie sie z. B. durch Umwelten in der Familie, der Peer-Group oder der Schule für die Heranwachsenden bereitgestellt werden. Neben personinternen und personenexternen Entwicklungseinflüssen wird in aktuellen theoretischen Konzeptionen der sich entwickelnden Person Eigenaktivität zugeschrieben: Es wird davon ausgegangen, dass das Subjekt Gestalter seiner Entwicklung ist, dass es selbst „die Dinge in die Hand nimmt“ und dass es darüber hinaus sogar seine Umwelt prägt – wobei die Abhängigkeiten von biologischen Vorgaben und äußeren Einflüssen nicht unberücksichtigt bleiben. Eine solche Konzeption nimmt z. B. Hurrelmann (1983) in seinem „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ vor. Die Umwelt arbeitet an der Entwicklung einer Person aktiv mit, Person und Umwelt stehen also in Interaktion. Umwelten, wie sie beispielsweise durch die Familie oder die Schule bereitgestellt werden, haben jeweils ihre eigene Geschichte, sie sind vom Menschen gestaltet und historisch gewachsen und damit auch veränderbar. Zu dieser interaktionistischen Konzeption gibt es mehrere Varianten, denen gemeinsam ist, dass die Teilsysteme Mensch und Umwelt ein Gesamtsystem bilden, im Austausch stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Montada, 1998). So wird beispielsweise nicht einseitig gefragt, welchen Einfluss das Elternhaus auf ein Kind ausübt, sondern auch, welchen rückwirkenden Einfluss das Kind auf die familiäre Umwelt hat. Die Analyse von Entwicklungsprozessen wird heute daher von theoretischen Modellen zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion geführt (vgl. Fend, 2003).

## 2.2 Das handlungstheoretische Modell von Fend

Im Folgenden wird das handlungstheoretische Modell von Fend (1990; 2003) vorgestellt sowie die für diese Arbeit wichtige Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“, die mit dem Modell beschrieben werden kann. In diesem Kapitel wird das Modell hauptsächlich dazu verwendet, auf einer Makroebene die in dieser Arbeit zu untersuchenden Konstrukte (Klassenklima und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen) einzuordnen. Auf die inhaltliche Bedeutung der einzelnen Konstrukte sowie ihre Wirkbeziehungen wird in den nachfolgenden Kapiteln mit Hilfe weiterer Modelle und theoretischer Ansätze differenziert eingegangen.

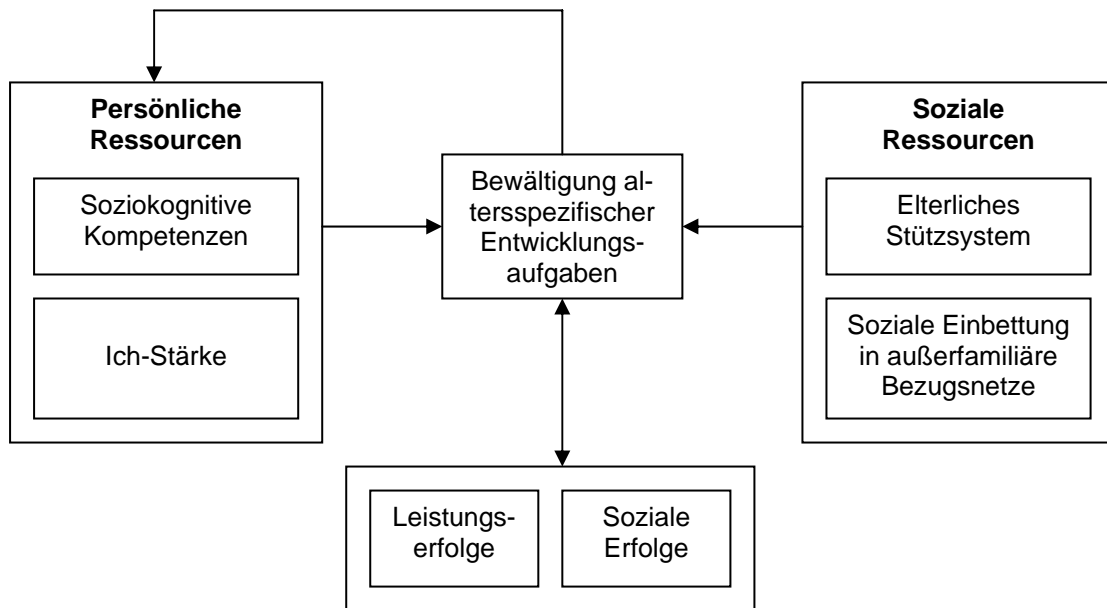
### 2.2.1 Das Modell

Im deutschsprachigen Raum wurden verschiedene Ansätze entwickelt, welche Entwicklungsaufgaben in Modelle der modernen Entwicklungspsychologie einbetten (vgl. Fend, 2003). In dem Konzept der Entwicklungsaufgabe, das zuerst bei Havighurst (1948) zu finden ist, wird Entwicklung als lebenslanger Lernprozess aufgefasst, in dem sich das Individuum mit seiner Außenwelt auseinandersetzt. Entwicklungsaufgaben lassen sich gut strukturieren, und bisher wurden zahlreiche Entwicklungsaufgaben für jede Lebensperiode spezifiziert. Sie gliedern den Lebenslauf und geben Sozialisationsziele vor (vgl. Montada, 1998). Sie stehen aber auch für ein allgemeines Konzept, das das Aufeinandertreffen von innerer Entwicklung und äußeren Anforderungen bezeichnet (vgl. Fend, 2003).<sup>1</sup> Fend (1990; 2003) entwickelte im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchungen ein Modell der produktiven Problembewältigung, das die „Ressourcen“ fokussiert, welche förderlich für eine günstige Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz sind. Er unterscheidet zwischen „persönlichen Ressourcen“ und „sozialen Ressourcen“ und definiert darüber hinaus auch Leistungserfolge und soziale Erfolge als Ressource (vgl. Abbildung 2.1). Damit sind drei Bestimmungsgrößen gelingender Problembewältigung in der Adoleszenz genannt.

---

<sup>1</sup> Entwicklungsaufgaben werden auch von dem Konzept des „kritischen Lebensereignisses“ (vgl. Filipp, 1990) abgegrenzt. Während unter Entwicklungsaufgaben solche Aufgaben verstanden werden, die die Mehrheit einer Population unter bestimmten kulturellen Umständen und in einer bestimmten Altersspanne zu bewältigen hat, z. B. die Loslösung vom Elternhaus in der Adoleszenz, sind unter normalen Lebensumständen nur Einzelne von kritischen Lebensereignissen betroffen, z. B. von dem Verlust eines Elternteils in der Kindheit durch Tod. Während ein kritisches Lebensereignis eher unerwartet auftritt, zeichnen sich Entwicklungsaufgaben auch dadurch aus, dass sie die menschliche Entwicklung als Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse erklären können (vgl. Montada, 1998).

Abbildung 2.1: Ressourcen produktiver Problembewältigung (Fend, 1990, S. 18)



Die persönlichen Ressourcen bestehen einerseits aus soziokognitiven Kompetenzen und andererseits aus dem Konstrukt „Ich-Stärke“. Der Indikator „soziokognitive Kompetenzen“ erfasst Analyse- und Urteilsfähigkeiten und setzt sich aus vier Komponenten zusammen: die allgemeine sprachliche Kompetenz, das Verständnis zur Rollenübernahme, die Kenntnis demokratischer Institutionen und das Verständnis demokratischer Prinzipien (vgl. Fend, 1990). Die persönliche Ressource „Ich-Stärke“ beschreibt das positive Verhältnis einer Person zu sich selbst. Fend (1990) operationalisiert dieses Konstrukt über unterschiedliche Maße selbstbezogener Kognitionen, die sich zu den drei Dimensionen „positives Selbstbild“, „Kompetenzbewusstsein“ und „psychische Stabilität“ zusammenfassen lassen (vgl. Abbildung 2.2).

Abbildung 2.2: Die hierarchische Struktur der Ich-Stärke nach Fend (1990, S. 29)

Selbstkonzept des Aussehens	Positives Selbstbild	Ich-Stärke
Selbstkonzept der Begabung		
Selbstakzeptanz		
Kompetenzbewusstsein: Lehrer und Schulerfolg	Kompetenzbewusstsein	
Kompetenzbewusstsein: Zukunftsbewältigung		
Kompetenzbewusstsein: Handlungskontrolle		
Emotionskontrolle	Psychische Stabilität	
Schulische Leistungsangst		

Selbstbezogene Kognitionen sind vor dem Hintergrund des dargestellten handlungstheoretischen Modells von Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass sie ein Resultat des aktiven Bewältigungsprozesses sind. Während der Mensch aktiv seine Umwelten interpretiert und die Entwicklungsaufgaben bewältigt, entwickelt er auch ein Verhältnis zu sich selbst. Er setzt sich mit der eigenen Person handelnd und interpretierend auseinander. Beispielhaft dafür sind die Selbsteinschätzungen, die ein Schüler über soziale Vergleiche mit einer schulischen Bezugsgruppe vornimmt. Auf der anderen Seite implizieren die Maße der Ich-Stärke das Bewusstsein einer Person, „Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein“ (Fend, 1990, S. 27). Ein positives Selbstbild und hohes Kontrollbewusstsein verhelfen z. B. einer Person dazu, Aufgaben zu übernehmen, sich auf Risiken einzulassen, Zielsetzungen mit Ausdauer zu verfolgen oder Misserfolge produktiv zu verarbeiten.<sup>2</sup> Unter soziale Ressourcen fallen soziale Bezugssysteme der Eltern, der Schule sowie der Freunde und Gleichaltrigen. Die Modellannahme geht von Umweltkonstellationen aus, die „das größte Entwicklungspotential für eine optimale Persönlichkeitsgenese“ haben (Fend, 1990, S. 34). Die Kontextmerkmale werden somit daran gemessen, wie sie zur Stärkung der Person und ihrer Kompetenzen in der Bewältigung altersspezifischer Anforderungen beitragen. Dabei sind der Anregungsgehalt, der Freiheitsspielraum und die Qualität der Beziehungen sozialer Umwelten von besonderer Bedeutung. Fend (1990) gliedert die Erfassung sozialer Ressourcen in das „elterliche Stützsystem“, das „Stützsystem Lehrer“ und die „Klassengemeinschaft“. Letztlich steht die Entwicklung in der Adoleszenz in Abhängigkeit der Erfolge, welche die Jugendlichen sowohl im Leistungsbereich als auch im Bereich der sozialen Anerkennung erfahren.

## **2.2.2 Der Umgang mit Schule als Entwicklungsaufgabe**

Eine für die vorliegende Arbeit bedeutsame Entwicklungsaufgabe, die Fend (1990; 1997; 2003) mit seinem handlungstheoretischen Modell beschreibt, ist der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. In modernen Gesellschaften, so Fend (1997; 2003), haben sich Lebens- und Arbeitsbedingungen entwickelt, die erfordern, dass die an diesen Gesellschaften

---

<sup>2</sup> Die drei unter die Dimension „Positives Selbstbild“ fallenden Indikatoren können m.E. am ehesten zu den kognitiven Repräsentationen über die eigene Person gezählt und mit dem Begriff „Selbstkonzepte“ bezeichnet werden. Vergewenwärtigt man sich z. B. das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, vgl. Abschnitt 5.1.1 dieser Arbeit), so kann das Selbstkonzept der Begabung unter dem „Akademischen Selbstkonzept“ und das Selbstkonzept des Aussehens unter dem „Physischen Selbstkonzept“ verbucht werden. Die Selbstakzeptanz – dies spiegeln auch die von Fend (1990) genannten Items wider – entspricht weitgehend dem „Selbstwert“ nach Rosenberg (1979). Die unter der Dimension „Kompetenzbewusstsein“ aufgeführten Indikatoren können der Selbstwirksamkeitsforschung zugeordnet werden (vgl. Fend, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 1999).

teilnehmenden Menschen ein bestimmtes Leistungsverhalten erlernen. Die Berufs- und Arbeitswelt, aber auch der Erwerb von Qualifikationen setzt einen diszipliniert arbeitenden „Sozialcharakter“ voraus, den Fend (1997; 2003) unter Rekurs auf Mannheim (1928) folgendermaßen beschreibt:

„Dieser Menschentypus ist gewohnt, Probleme rational zu analysieren, sich Ziele zu setzen, den Fortgang der Zielerreichung mit klarem Verstand zu überwachen, Gegner und Hindernisse im Auge zu haben und sich für das Ergebnis selbst verantwortlich zu fühlen.“ (Fend, 2003, S. 330f.)

Die allgemein bildende Schule ist dabei jene Institution, in der das Ziel verfolgt wird, die Kennzeichen modernen Leistungsverhaltens wie Disziplin, Fleiß, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und Zielsetzungsfähigkeit einzuüben – das Ziel also, den heranwachsenden Menschen zum diszipliniert arbeitenden Sozialcharakter zu erziehen. Das Einüben dieses Verhaltens findet in Situationen statt, in denen die Heranwachsenden ein Bild über sich selbst entwickeln: ein Bild darüber, was sie können und was sie nicht können, was sie interessiert und was sie weniger interessiert. Auch diese Einschätzungsprozesse gelten als wichtige berufliche Orientierung und Vorbereitung.

Das Erlernen eines engagierten und disziplinierten Leistungsverhaltens – die Herausbildung einer „Leistungsidentität“ (Fend, 2003, S. 330) – vollzieht sich in einem System, in dem Leistung erwartet, erbracht und bewertet wird. An die Schüler/innen werden Leistungsansprüche formuliert. Die Schüler/innen kommen den Ansprüchen nach – bzw. erfüllen sie nicht oder nicht vollständig – und erhalten insbesondere von den Lehrer/inne/n Rückmeldungen über ihre erbrachten Leistungen. Da sich der Prozess von Leistungserwartung, -erbringung und -rückmeldung quasi ohne Unterlass über die gesamte Schulzeit ständig erneut vollzieht, spricht Heckhausen (zitiert nach Fend, 2003, S. 331) von „unzähligen Interaktionsschleifen“ und Fend (2003, S. 331) von „jahrelanger ‚Spiegelung‘ des individuellen Lernverhaltens in Urteilen der Institution im Rahmen des Leistungsprinzips“.

Dem gesellschaftlich, kulturell und historisch determinierten Sachverhalt, dass heranwachsende Menschen in ihrer schulischen Sozialisation eine Leistungsidentität herausbilden, um dem nachschulischen Leben gewachsen zu sein, schreibt Fend (2003) gemäß seines Ansatzes der produktiven Problembewältigung eine positive Zielstruktur zu: Der „ideale Schüler“ verfügt nach erfolgreicher Bewältigung schulischer Anforderungen über ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Selbstverantwortung, er hat diszipliniertes und selbstbestimmtes Lernen internalisiert. Die Entwicklungsaufgabe besteht somit darin,

„einen Habitus der Lernanstrengung aufzubauen, der diszipliniertes und selbst reguliertes Lernen und Arbeiten ermöglicht, und ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Stärken und Schwächen zu entwickeln.“ (Fend, 2003, S. 335).

Dabei sollte, so Fend (2003, S. 335), die Bewältigung schulischer Anforderungen zu einer allgemeinen Stärkung der Selbstachtung und Identität des Jugendlichen beitragen und in einer Weise in soziale Beziehungen eingebettet sein, dass Solidarität gestärkt und entwickelt wird. Ein zentraler Bestandteil der Entwicklungsaufgabe, mit Schule umgehen zu lernen, ist dabei der Umgang mit schulischem Erfolg und Misserfolg: „'Mit Schule umgehen zu lernen' bedeutet somit heute für alle Schüler, mit Erfolg und Misserfolg umgehen zu lernen.“ (Fend, 1997, S. 204). Einen Indikator für den Umgang mit schulischen Misserfolgen stellen beispielsweise die Attribuierungsmuster für schulische Misserfolge dar, die die Schüler/innen in ihrer Schulzeit entwickeln. Mit ihnen kann die aktive Bewältigung von schulischen Anforderungen beschrieben werden (vgl. Fend, 1997, S. 8). Diese sollen in der vorliegenden Arbeit als Bestandteil der Entwicklungsaufgabe untersucht werden.

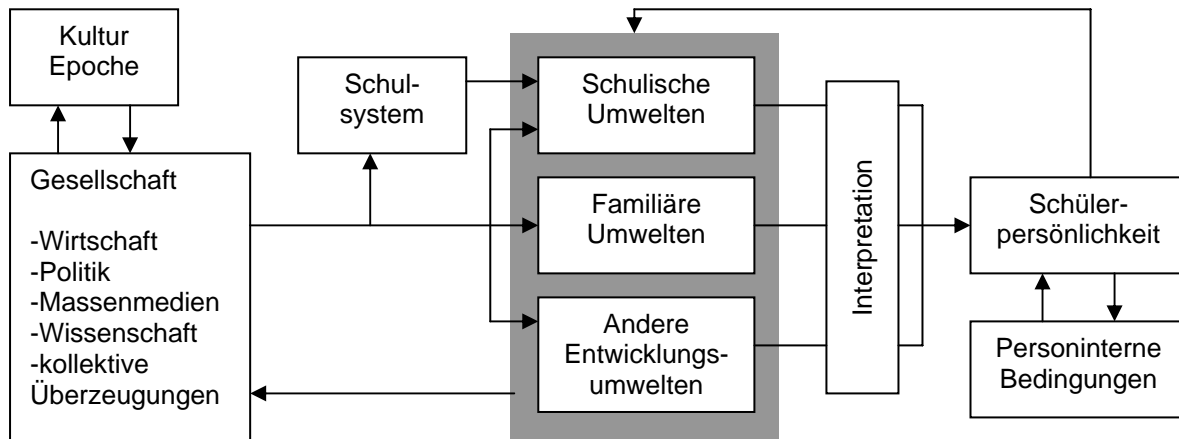
### **2.3 Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern von Pekrun und Helmke**

Pekrun und Helmke (1991) entwickelten ein Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n, das wie das Modell von Fend von personinternen und personexternen Bedingungen ausgeht, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen beeinflussen (vgl. Abbildung 2.3). Darüber hinaus werden in dem Rahmenmodell zwei wichtige Unterscheidungen getroffen: Einerseits wird zwischen objektiven und subjektiven Entwicklungsumwelten unterschieden (unter Rekurs auf Thomas, 1928). Unter der Voraussetzung, dass Umwelteinwirkungen nicht physikalischer, sondern informationeller Art sind, üben die jeweils vorhandenen Umweltgegebenheiten keinen direkten Einfluss auf die Persönlichkeit der Schüler/innen aus, sondern werden vielmehr über ihre subjektive Wahrnehmung und Interpretation vermittelt.

Andererseits wird zwischen direkt erlebten sozialen Umwelten und distalen Umweltbedingungen unterschieden (unter Rekurs auf die Einbettung der menschlichen Entwicklung in Umweltsysteme auf der Mikro- und Makroebene nach Bronfenbrenner, 1979). Während zum schulischen Mikrobereich z. B. die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung gehört, ist die Zugehörigkeit der betreffenden Schule zu einem Schulsystem oder zu einer Schulart auf einer Makroebene verortet. Der Einfluss einer Schulart als Umweltbedingung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen wird dann über die Faktoren des schulischen

Mikrobereichs vermittelt. Als weitere distale Umweltfaktoren kommen die Gesellschaft, die Kultur und die Epoche in Betracht.

Abbildung 2.3: Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n (Pekrun & Helmke, 1991, S. 43)



Anhand der in diesem Modell postulierten Wirkungszusammenhänge ist zu sehen, dass von einer wechselseitigen Einflussnahme zwischen Umwelt und Person ausgegangen wird. Die Schülerpersönlichkeit ist z. B. Bestandteil der schulischen Umwelt und kann auf diese Weise die schulische Umwelt beeinflussen. Unidirektionale Kausalität von der Umwelt auf die Person, wie sie der Wirkungspfad im Fendischen Modell von den sozialen Ressourcen auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben impliziert, wird in diesem Modell durch ein wechselseitiges Beziehungsgeflecht (Interaktion) ergänzt.

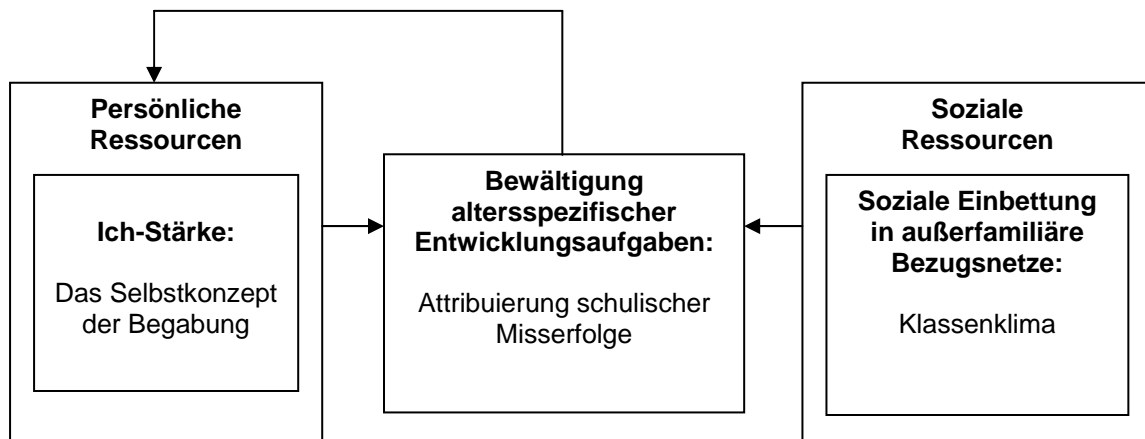
## 2.4 Verwendung der genannten Modelle in der eigenen Arbeit

Das Fendische Modell eignet sich zunächst dazu, die unterschiedlichen in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Konstrukte einzuordnen. So wird das zu untersuchende Klassenklima den sozialen Ressourcen zugeordnet, während das Selbstkonzept der Begabung als ein Maß der Ich-Stärke zu den persönlichen Ressourcen zählt. Ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ besteht nach Fend (1997) darin, mit Misserfolgen umgehen zu lernen. Daher soll in der vorliegenden Arbeit die Attribuierung schulischer Misserfolge als Indikator für die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe verwendet werden. Demnach kann das Fendische Modell für die vorliegende Arbeit modifiziert übernommen werden (Abbildung 2.4). Das Modell verdeutlicht somit eine Zielrichtung der Entwicklung, die auch von der vorliegenden Arbeit



untersucht werden soll: die erfolgreiche Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgabe, welche umso erfolgreicher verläuft, je günstiger die zur Verfügung stehenden persönlichen und sozialen Ressourcen sind.

Abbildung 2.4: Modifikation des Fendschen Modells als theoretischer Bezugsrahmen für die eigene Arbeit



Allerdings lässt das Fendsche Modell für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit zwei Fragen offen. Zunächst stellt sich die Frage nach einer differenzierten Betrachtungen der einzelnen Ressourcen: Untersucht man beispielsweise die Lernumwelt als soziale Ressource, kann diese in Merkmale der objektiven Lernumwelt (z. B. das durch einen externen Beobachter wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen) sowie in Merkmale der subjektiven Lernumwelt (z. B. das durch die Schüler/innen wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen) unterteilt werden. Die zweite Frage betrifft die im Fendschen Modell postulierten Wirkungszusammenhänge: In seinem Modell ist der Zusammenhang zwischen Umwelt und Persönlichkeit lediglich als unidirektionale Beziehung spezifiziert. Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung legen jedoch eine wechselseitige Einflussnahme (Interaktion) zwischen Umwelt und Person nahe. Für diese Aspekte soll daher das Fendsche Modell durch das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun & Helmke (1991) ergänzt werden. Darüber hinaus werden in den nachfolgenden Kapiteln weitere Modelle genannt, die auf die zu untersuchenden Aspekte und Zusammenhänge differenzierter eingehen wie z. B. das transaktionale Rahmenmodell zu schulischen Klimata von Pekrun (1985b).