

## 4 Klassenklima

Ziel dieses Kapitels ist es, theoretische Aspekte des Klassenklimas sowie Forschungsbefunde zum Klassenklima zu nennen, die für die Darstellung und Analysen im empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sind. Zunächst findet die ökologische Perspektive der Entwicklungspsychologie Erwähnung. Der Begriff des Klassenklimas bzw. Schulklimas wird vor allem in Anlehnung an Fend (1977), Pekrun (1983; 1985a; 1985b) und Eder (1996) erörtert und für die vorliegende Arbeit spezifiziert. Daraufhin werden Klimadimensionen und –instrumente genannt sowie einschlägige Forschungsbefunde referiert.

### 4.1 Begriff

#### 4.1.1 Die ökologische Perspektive der Entwicklungspsychologie

Die im zweiten Kapitel bereits aufgeführten Modelle zur Persönlichkeitsentwicklung verweisen auf zwei bedeutsame Einflussgrößen der Entwicklung von Schüler/inne/n: 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. In der Entwicklungspsychologie wird der Begriff des „menschlichen Ökosystems“ verwendet, um die für die menschliche Entwicklung einbezogenen Umwelteinflüsse zu verstehen und zu beschreiben. Der Begriff schließt neben biologischen Lebensbedingungen auch die kulturspezifischen Bestandteile der Lebensweise ein: die in einer Kultur erzeugten Gegenstände, Regeln des Zusammenlebens oder Institutionen wie die Schule (vgl. Oerter, 1998). Geprägt wurde das ökologische Verständnis menschlicher Entwicklung u.a. durch die Theorien Lewins (1936), Barkers (1968) und Bronfenbrenners (1981).

Lewin (1936) thematisiert in seiner Feldtheorie den Begriff des „Lebensraums“. Dieser repräsentiert den für das Individuum bedeutsamen Ausschnitt aus der objektiven Umwelt, er stellt die durch die Person subjektiv erlebte Umwelt dar. In seiner Formel über menschliches Verhalten  $V = f(P, U)$  postuliert Lewin, dass das Verhalten eine Funktion von Person, Umwelt und ihrer Wechselwirkung sei. Während der Lebensraum die subjektive Bedeutung für das Individuum stärker akzentuiert, werden mit dem Begriff des „setting“ vermehrt objektive Aspekte des ökologischen Verständnisses menschlicher Entwicklung berücksichtigt.

Barker (Barker, 1968; Barker & Gump, 1964) erweitert den Ansatz Lewins um den kollektiven Lebensraum „behavior settings“. Ein setting stellt beispielsweise das Klassenzimmer mit der zugehörigen Klasse und dem Klassenlehrer dar. Diese eher „behavioral orientierte Umweltpsychologie“ versucht, die Umwelten von Individuen möglichst objektiv zu erfassen und zu beschreiben, wobei Auswirkungen auf die in den Umwelten lebenden Personen gemessen werden. Kritisiert an diesem Ansatz wird seine Eingrenzung auf die objektiven Umweltmerkmale. Die Beantwortung vieler Fragen zur Person-Umwelt-Interaktion erfordern es, die subjektive Wahrnehmung der Umwelt mit einzubeziehen (vgl. von Saldern, 1987).

Bronfenbrenner (1981) setzt den Grundgedanken der Feldtheorie Lewins fort mit der ökologischen Entwicklungspsychologie. Nach Bronfenbrenner erfolgt die menschliche Entwicklung eingebettet in Umweltsystemen auf der Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene. Jede der vier verschiedenen Systemebenen ist umfassender und größer als die vorausgegangene. Damit wird der Umweltbegriff mit einer inneren Hierarchie differenziert. Das Mikrosystem als die kleinste Einheit beinhaltet das unmittelbare Erleben des Individuums und kann durch Elemente wie Ort, Zeit, Tätigkeit oder Rolle charakterisiert werden, während z. B. Familie, Gleichaltrige oder Schule unterschiedliche settings des Mesosystems darstellen. Das Exosystem wiederum ist die Ausweitung des Mesosystems und umfasst Strukturen wie Nachbarschaft oder Regierungsinstitutionen, und das Makrosystem als das vollständig übergeordnete System markiert die Kultur, Politik oder Wirtschaft einer Zivilisation. Mit den Theorien zum Lebensraum, zum setting und zum Ökosystem sind wesentliche Aspekte angesprochen, die auch für die Erforschung des Klimas von Bedeutung sind. Ferner ist das Klima in Klassen und Schulen Gegenstand weiterer Forschungsrichtungen. Eder (1996) nennt bis zu acht wissenschaftstheoretische und sozialphilosophische Traditionen, die sich mit dem Klimabegriff und der Erfassung des Klimas auseinandergesetzt haben. Von Saldern (1987) beschreibt neun „Umwelttheorien“, d.h. Theorien, welche zum Ziel haben, menschliches Verhalten durch die Umwelt zu erklären. Pekrun (1985b) konstatiert jedoch, dass die Forschungstraditionen zum Klima weniger durch spezifische theoretische Modelle als vielmehr durch die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten charakterisiert werden können. Auch Jerusalem (1997) beurteilt die Klimaforschung kritisch, insofern er auf eine fehlende theoretische Grundlegung hinweist (vgl. zum Theoriedefizit auch Dreesmann et al., 1992). Auf die Entwicklung der Klimaforschung wird daher in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der Darstellung der Dimensionen und Erhebungsinstrumente des Klimas

eingegangen. Zuvor soll jedoch der Begriff des Klimas erläutert und für die vorliegende Arbeit eingegrenzt werden.

#### **4.1.2 Klimabegriff**

Forschungen zum Schul- und Klassenklima werden seit etwa fünf Jahrzehnten betrieben und Begriffe wie „Betriebsklima“ oder „Arbeitsklima“ sind in der Umgangssprache geläufig. Doch fällt es nicht leicht, eine völlig eindeutige Definition des Klimabegriffs zu geben. So sehen z. B. Camp et al. (1997) im Klima ein Konstrukt, das intuitiv und umgangssprachlich benutzt wird, wissenschaftlich jedoch nur schwer präzise zu definieren ist.

In der pädagogischen Psychologie ist hauptsächlich der Ansatz zu finden, Klima als die „subjektiv wahrgenommene Lernumwelt“ zu verstehen (vgl. Arbinger & von Saldern, 1984; Dreesmann, 1980; 1982; Dreesmann et al., 1992; Eder, 1996; Lange et al., 1983; Pekrun, 1983; von Saldern, 1987). Klima bezieht sich hier auf die subjektive Repräsentation objektiver Gegebenheiten; es rückt das Individuum und sein Erleben in den Mittelpunkt der Betrachtung. Klima als subjektives Umwelterleben ist dann vergleichbar mit dem psychologischen Lebensraum nach Lewin. Neben diesem Ansatz nennt Eder (1996) noch zwei weitere globale Verwendungsweisen des Klimabegriffs: die „pädagogische Gesamtatmosphäre“ und die „in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen“. Bei der ersteren Verwendungsweise des Begriffs als pädagogische Gesamtatmosphäre stehen überdauernde emotionale Konstellationen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n sowie innerhalb der Klasse im Vordergrund. Bei der letzteren Verwendungsweise bezieht sich das Klima auf die Normen und Werte eines Systems und damit auf seine Kultur; der Klimabegriff überschneidet sich hier mit Begriffen wie „Schulethos“ oder „Schulkultur“.

In der Diskussion um den Klimabegriff als subjektiv wahrgenommene Lernumwelt werden verschiedene Unterscheidungen getroffen, aus denen eine Vielfalt an Begriffen resultiert. Eder (1998a) hat in einer Übersicht die Facetten des Klimas in schulischen Organisationen herausgearbeitet (vgl. Abbildung 4.1). Im Folgenden soll auf die unterschiedlichen Facetten des Klimabegriffs eingegangen werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Da die Frage nach der Aggregierungsebene in der vorliegenden Arbeit einerseits im Zusammenhang mit dem Organisationsbezug und andererseits im Zusammenhang mit dem Subjektbezug bzw. der Wahrnehmung gesehen wird, wird dieser Aspekt im Folgenden nicht gesondert dargestellt.

Abbildung 4.1: Übersicht über die Facetten des Klimabegriffs nach Eder (1998a, S. 40)

Inhalt	Organisationsbezug	Subjektbezug	Aggregierungsebene	Datenquelle
Sozialklima	Klassenklima	psychologisches Klima	Individualklima	Schülerklima
Unterrichtsklima	Schulklima	kollektives Klima	aggregiertes Klima	Lehrerklima
Werteklima	Lehrkörperklima			Elternklima

#### 4.1.2.1 Inhalt

Die deutschsprachige Klimaforschung wurde stark geprägt durch den sozialisationstheoretischen Ansatz von Fend (1977). Er geht davon aus, dass Schule als Institution mit bestimmten Zielstellungen verbunden ist. Die Schule übernimmt bestimmte gesellschaftliche Funktionen wie die Qualifikation, Integration und Selektion. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen vollziehen sich die Prozesse des Aushandelns zwischen den Vertreter/inne/n des Systems Schule – den Lehrer/inne/n – und der heranwachsenden Generation – den Schüler/inne/n. In diesem Sinne definiert Fend (1977, S. 64) das Schulklima als

„die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“.

Ebenfalls geprägt durch den sozialisationstheoretischen Ansatz sind die Untersuchungen von Eder (1996) zum Schul- und Klassenklima. Eder (1996, S. 26) definiert das Klima inhaltlich

„als die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene Ausprägung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnissen der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt.“

In diesen Definitionen zur inhaltlichen Seite des Klimas handelt es sich bei Klimawahrnehmungen primär um die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n sowie um die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Schüler/inne/n. Die Klimawahrnehmungen werden somit von anderen Umweltwahrnehmungen, etwa Wahrnehmungen der organisatorischen Struktur des Schulsystems, weitgehend abgegrenzt.

Von der inhaltlichen Seite aus gesehen beziehen sich Klimawahrnehmungen aber auch auf unterschiedliche Aspekte eines Organisationsbereichs, z. B. auf die Sozialbeziehungen einer Personengruppe oder bestimmte Arbeitsbedingungen. Eder trifft dabei die Unterscheidung

zwischen Sozialklima (z. B. von Saldern, 1987) und Unterrichtsklima (z. B. Dreesmann, 1982). Von Saldern (1987, S. 17) definiert das Sozialklima von Schulklassen als

„ein auf die Schulklasse bezogenes, differenzierendes, relativ überdauerndes, molares und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z. B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst.“

Von Saldern (1987) stellt den Aspekt des Gruppenphänomens in das Zentrum seiner Überlegungen zum Klima und grenzt in dieser Hinsicht das Unterrichtsklima vom Sozialklima ab. Das Sozialklima sei eine weniger restriktive Bezeichnung als das Unterrichtsklima, da auch Dimensionen wie die Beziehungen der Schüler/innen untereinander, die nicht nur dem Unterricht zuzurechnen sind, vom Sozialklima berücksichtigt werden (vgl. von Saldern, 1987). Auf die Inhalte des Klimas wird noch konkret im Zusammenhang mit den Klimainstrumenten eingegangen (vgl. Unterkapitel 4.2).

#### 4.1.2.2 Organisationsbezug

Institutionelle und organisatorische Einheiten bilden einen weiteren Bezugsrahmen für den Klimabegriff. Die wohl am häufigsten getroffene Unterscheidung ist jene zwischen Schulklima und Klassenklima (vgl. z. B. Eder, 1996; Fend, 1977; 1998). Das Schulklima umfasst thematisch andere Bereiche, etwa die Schulleitung, und ist eine hierarchisch höhere Organisationsform als das Klassenklima. Das Klassenklima wiederum kann nicht nur als bloßer Ausschnitt des Schulklimas betrachtet werden, sondern besitzt eine eigenständige Qualität (vgl. Pekrun, 1983). Eng mit der Unterscheidung zwischen Schul- und Klassenklima ist auch die Betrachtung des Klimas auf Schüler-, Klassen- und Schulebene zu sehen (vgl. Eder, 1996). Klima als wahrgenommene Lernumwelt kann auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden, wobei es sich meist um die Individual-, die Klassen- und die Schulebene handelt. Die Individualebene bezeichnet die Ebene des einzelnen Schülers innerhalb seiner Klasse und bildet die individuelle Wahrnehmung ab. Auf der Klassenebene steht das Klima der Gruppe von Schüler/inne/n im Vordergrund, die die gleiche Klasse einer Schule besuchen. Auf der Ebene der Schule wird das Klima wiederum der einzelnen Schule betrachtet und dann auch als „Schulklima“ bezeichnet. Eine weitere, noch höher angelegte Ebene in dieser Hierarchie bildet die Schulform.

Mit der Typologie von Lazarsfeld und Menzel (1961, vgl. auch Engel, 1998) kann die unterschiedliche Bedeutung der Variablen auf Individual-, Klassen- und Schulebene dargestellt werden. Die Schule wird als ein System hierarchisch geordneter Ebenen

aufgefasst, in welchem Variablen auf unterschiedlichen Ebenen lokalisiert sein können. Absolute Variablen kennzeichnen auf ihrer natürlichen Ebene die Eigenschaften von Einheiten derselben Ebene, z. B. eine Persönlichkeitsvariable wie die Leistungsangst, die sich weder auf das Kollektiv der Klasse noch auf andere Mitglieder des Kollektivs, d.h. die Mitschüler/innen, bezieht. Globale Variablen beziehen sich wie absolute Variablen auf die Einheiten ihrer natürlichen Ebene, sie sind jedoch auf einer überindividuellen Ebene, z. B. auf der Klassenebene, angesiedelt. Ein Beispiel dafür ist die Klassengröße. Wird die Klassengröße durch Disaggregation jedem einzelnen Schüler zugewiesen, dann spricht man von einer kontextuellen Variable. Analytische Variablen beziehen sich auf die Verteilung von globalen oder absoluten Variablen, z. B. eine Variable, die durch Mittelwertbildung der Umweltwahrnehmung einer ganzen Klasse erzeugt wird. Eine analytische Variable ist nicht auf der Ebene lokalisiert, auf welcher die Daten erhoben wurden.

#### 4.1.2.3 Subjektbezug

Bei der Verwendung des Klimabegriffs als subjektiv wahrgenommene Lernumwelt werden von Eder (1996; 1998b) zwei Merkmale als konstitutiv angesehen: Erstens besteht der Gegenstand des Klimas aus Wahrnehmungen der Lernumwelt sowie Überzeugungen eines Individuums, und zweitens wird der Gegenstand über Berichte des Individuums erfasst. Nach Pekrun (1983; 1985b) sind die Wahrnehmungen der Lernumwelt durch vier Bedingungen geprägt: objektive Merkmale (z. B. Anzahl der Lehrer/innen einer Schule, Größe des Schulgebäudes), Wahrnehmungen anderer Mitglieder (z. B. Mitschüler/innen der Klasse), kognitive Schemata der wahrnehmenden Person, die z. B. über die Kategorisierung von Sinnesinformationen bestimmen, und intrapsychische Prozesse (z. B. emotionale und motivationale Stimmungen). Ferner weist Pekrun (1985b) auf eine Unterscheidung von subjektiv wahrgenommenen und objektiven Umweltgegebenheiten unter Rekurs auf Stapf (1978) hin: Für das Verhalten und die Entwicklung betroffener Personen (z. B. Schüler/innen) sind Merkmale der Lernumwelt besonders dann von Bedeutung, wenn diese auch von den Personen selbst wahrgenommen werden. Nicht wahrgenommene Klimamerkmale (z. B. der renovierungsbedürftige Zustand eines Schulgebäudes) werden keine oder weniger bedeutungsvolle Wirkungen ausüben.

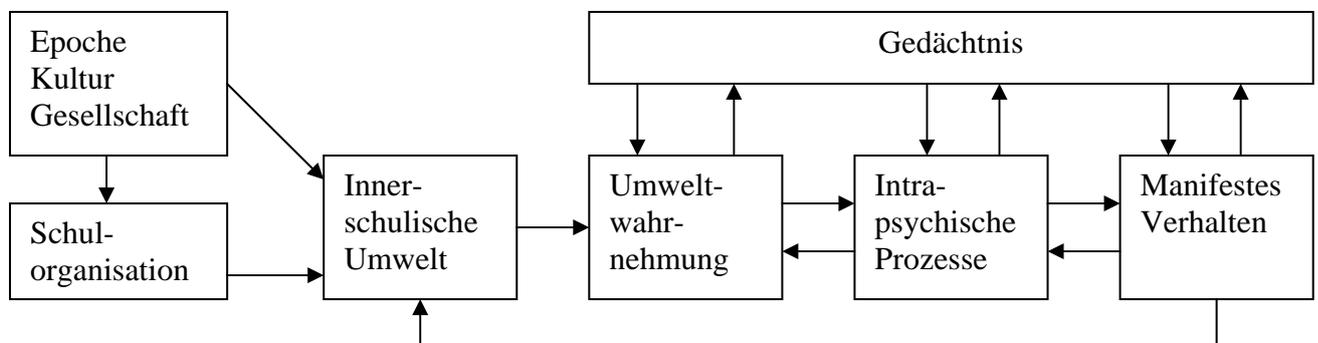
Pekrun (1985b) zeigt in seinem „transaktionalen<sup>2</sup> Rahmenmodell zu schulischen Klimata“, das anschlussfähig an das in Kapitel 2 vorgestellte Rahmenmodell zur

---

<sup>2</sup> Interaktionistische Entwicklungstheorien sprechen dem Entwicklungssubjekt und dem Entwicklungskontext gestaltende Funktion zu, d.h. Mensch und Umwelt stehen im Austausch und beeinflussen sich wechselseitig. Dieser Tatbestand wird u.a. mit transaktionalen Entwicklungsmodellen charakterisiert (vgl. Montada, 1998).

Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun und Helmke (1991) ist, die Komplexität der Beziehung zwischen Umwelt und Person. Im Mittelpunkt des Modells stehen die Umweltwahrnehmungen, die eine vermittelnde Rolle einnehmen: Diese sind auf der einen Seite abhängig von der objektiven innerschulischen Umwelt, welche bestimmt wird durch den historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen sowie durch die Schulorganisation. Auf der anderen Seite sind die Umweltwahrnehmungen abhängig von intrapsychischen Prozessen, auf welche sie jedoch auch einwirken. Wiederum in einer Wechselwirkung stehen die Umweltwahrnehmungen und die intrapsychischen Prozesse mit dem Gedächtnis: Beispielsweise bestimmen im Gedächtnis gespeicherte kognitive Schemata, welche Umweltabläufe wahrgenommen werden und wie sie interpretiert werden. Das beobachtbare Verhalten steht in Wechselwirkung mit den intrapsychischen Prozessen und wirkt ein auf die objektive innerschulische Umwelt, z. B. das Verhalten eines Schülers auf seine Klasse als soziale Umwelt.

Abbildung 4.2: Vereinfachte Darstellung des transaktionalen Rahmenmodells zu schulischen Klimata von Pekrun (1985b, S. 529)



Bei der Erfassung des Klimas ist der Subjektbezug eine zentrale Frage, d.h. ob das Klima die Wahrnehmung der Umwelt durch ein Individuum bezeichnet (psychologisches Klima) oder ob das Klima durch das gemeinsame Erleben von Individuen gekennzeichnet ist (kollektives Klima) – also ob und inwieweit die Wahrnehmung der Lernumwelt als individuelle Erfahrung anzusehen ist oder ob es sich dabei um ein vermehrt kollektives Phänomen handelt. Auf der einen Seite erscheint es sinnvoll, den Schwerpunkt auf die Individualebene zu legen, da Befunde auf dieser Ebene zeigen, dass Schüler/innen das Klassenklima sehr unterschiedlich

wahrnehmen (vgl. z. B. Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Eder, 1996). Nach Pekrun (1985b) transaktionalem Modell sind Klimawahrnehmungen abhängig von der innerschulischen Umwelt und von innerpsychischen Vorgängen. Schüler/innen bilden innerhalb von Klassen Gruppen, Cliques und soziale Geflechte aus, welche die individuellen Wahrnehmungen der Lernumwelt entscheidend mitbestimmen können. Ames (1992) weist darauf hin, dass die Aufmerksamkeit auf die individuelle Wahrnehmung und Interpretation der Lernsituation durch den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin gerichtet werden sollte, wenn es darum geht, Kognition, Emotion und Verhalten von Schülern zu verstehen. Auch Eder (1996) zieht den generellen Schluss aus seinen Analysen, dass sich Klimaeffekte vor allem auf Individualebene zeigen:

„Als globales Ergebnis aus den bisherigen Analysen lässt sich festhalten, dass sich die Wirkungen von Schule auf Verhaltens- und Befindensmerkmale außerordentlich gut, auf Persönlichkeitsmerkmale und Leistung zumindest signifikant, wenn auch nicht in besonders bedeutsamer Höhe aus dem Klima in Klasse und Schule vorhersagen lassen. Für diese Veränderungen ist in erster Linie das individuell wahrgenommene Klima bedeutsam; das kollektive Klima ist in erheblich geringerem Maße direkt für die Ausprägung der Effektvariablen wirksam.“ (Eder, 1996, S. 239).

Andererseits wird auf der Ebene von organisatorischen Einheiten (z. B. der Klassenebene) das Klima als geteilte Umweltwahrnehmung (vgl. Pekrun & Helmke, 1991) oder auch als gemeinsamer Erlebnisanteil (Dreesmann, 1980) aufgefasst. Von Saldern und Littig (1987, S. 13) weisen in diesem Zusammenhang auf einen für das Gruppenphänomen notwendigen Konsens individuellen Erlebens hin:

„Das soziale Klima bezieht sich auf die subjektiven Wahrnehmungen, die subjektive Beurteilung und das subjektive Erleben schul- und unterrichtsbezogener Aspekte durch den Schüler. Von sozialem Klima wird erst dann gesprochen, wenn ein gewisses Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Angaben der Schüler festzustellen ist.“

Eder (1996) unterscheidet in diesem Zusammenhang verschiedene Typen von Klimata. Das „Individuumklima“ (auch „psychologisches Klima“) bezeichnet die Wahrnehmung der Umwelt durch ein Individuum. Vermehrt durch die subjektive Sichtweise geprägt, gibt dieser Klimatyp auch weniger die objektiven Umweltmerkmale wieder. Das psychologische Klima wird auch von Pekrun (1985b) als „Klimakognition“ bezeichnet. Das „kollektive Klima“ (auch als „Klassenklima“ bezeichnet) ist durch das gemeinsame Erleben von Individuen gekennzeichnet. Dieser Klimatyp berücksichtigt, dass es in Institutionen wie der Schule Personengruppen gibt, die aufgrund ähnlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt diese auch auf ähnliche Weise wahrnehmen. Das aggregierte Klima ist ein Klimatyp, der durch statistische Auswertung (meist durch Mittelwertbildung) zustande kommt. Es stellt die

durchschnittliche Wahrnehmung von Merkmalen der Lernumwelt durch die Mitglieder einer bestimmten Einheit, etwa der Schulklasse, dar.

#### 4.1.2.4 Datenquelle

Die von den Schüler/inne/n wahrgenommene Lernumwelt kann einen wichtigen Beitrag zur Erklärung und zum Verständnis des Schülerverhaltens leisten kann (vgl. Eder, 1996, von Saldern, 1992). Ferner können aber auch die Aussagen zum Klima von anderen Personengruppen stammen, z. B. von den Lehrer/inne/n oder den Eltern. Damit ist die Datenquelle der Klimawahrnehmungen als eine weitere Facette des Klimabegriffs angesprochen.

### 4.1.3 Verwendung des Klimabegriffs in der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des Klassenklimas für die Beschreibung und Darstellung der subjektiv wahrgenommenen Lernumwelt durch die Schüler/innen verwendet. Mehrere Gründe sprechen dafür:

- a) Zunächst erscheint es für die Präzisierung der Beschreibung der Lernumwelt sinnvoll, das Klima begrifflich in einen Zusammenhang zu stellen. Dafür eignet sich am ehesten die Referenz zur Schulklasse.
- b) Die Befragung der Schüler/innen zum Klima in der AIDA-Studie bezieht sich zum überwiegenden Teil auf Aspekte des Klassenlebens (vgl. die Darstellung der Erhebungsinstrumente in Abschnitt 7.2). Verschiedene Studien und Konzeptionen des Klimas verweisen auf die Schulklasse als den maßgeblichen Bezugsrahmen für das persönliche Handeln der Schüler/innen (vgl. z. B. Eder, 1998a).
- c) Die Verwendung des Begriffs des Unterrichtsklimas erscheint hingegen wenig zweckmäßig, da es die Beziehungen zwischen den Schüler/inne/n in einer Klasse nur marginal berücksichtigt. Diese Sozialbeziehungen bilden jedoch in der AIDA-Studie einen Schwerpunkt der Befragung.
- d) Der Begriff des Sozialklimas schließt genau diesen Aspekt stärker mit ein, insofern würde dieser Begriff neben dem Klassenklima ebenfalls für das eigene Vorgehen in Frage kommen. Für dieses wird jedoch der Organisationsbezug, wie er im Begriff des Klassenklimas zur Geltung kommt, präferiert.
- e) Der in der vorliegende Arbeit verwendete Datensatz ermöglicht, die auf der Ebene der Schüler/innen erhobenen Daten auf der Individual-, der Klassen- und der Schulebene auszuwerten und somit Schul- von Klasseneffekten zu unterscheiden. Der Begriff des Schulklimas verweist jedoch auf andere thematische Bereiche, wie die Qualität der Schulleitung oder das Klima des Lehrer/innen/kollegiums. Da zu solchen Bereichen in der vorliegenden Arbeit keine Daten zur Verfügung stehen, wird im Folgenden auf den Organisationsbezug zur Schulebene verzichtet und der Begriff des Schulklimas nicht verwendet.

## 4.2 Dimensionen

Die unterschiedlichen Einzelmerkmale des Klassenklimas können zu Dimensionen zusammengefasst werden. Dies kann sowohl über den theoretischen als auch über den empirischen Zugang geschehen, wobei in der Klimaforschung die Entwicklung der Dimensionen weniger durch eine theoretische Verankerung als durch die Konzeption von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung des Klimas bestimmt wurde (vgl. Dreesman et al., 1992; Pekrun, 1985b).

### 4.2.1 Dimensionen des Klassenklimas

In der Literatur finden sich unterschiedliche Ansätze zu den Dimensionen des Klassenklimas. Eine wichtige Unterscheidung in drei Dimensionen trafen Moos und Mitarbeiter (Moos, 1974; 1979; Hearn & Moos, 1978), deren Forschungsansatz für die US-amerikanische Klimaforschung in den 1970er Jahren wegweisend war (vgl. Gruehn, 2000):

- Die „Relationship Dimensions“ kennzeichnen die Intensität der persönlichen Beziehungen innerhalb einer organisatorischen Einheit.
- Die „Personal Development Dimensions“ beziehen sich auf das Ausmaß an Aufgabenorientierung, Konkurrenz und Entwicklungsmöglichkeiten.
- Die „System Maintenance and System Change Dimensions“ reflektieren das Vorhandensein von Ordnungsstrukturen, Erwartungen, Kontrolle und Innovationen.

Diese Dimensionen werden als deskriptive Konstrukte zur Beschreibung des Klimas eingesetzt. Sie wurden von anderen Forschergruppen aufgegriffen (vgl. Fisher & Fraser, 1991). Im deutschsprachigen Raum liegen ebenfalls einige Dimensionsunterscheidungen zum Klima vor, die für die vorliegende Arbeit von eigentlicher Bedeutung sind. Um das Erfahrungsfeld „Schule“ bzw. das Schulklima als soziale Umwelt zu beschreiben, unterschied Fend (1977) in seiner Untersuchung drei Aspekte: den Inhaltsaspekt, den Interaktionsaspekt und den Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt berücksichtigt die allgemeinen normativen Erwartungen und Werte, denen die Schüler/innen in ihrer Schule begegnen, z. B. Leistungsdruck oder Disziplindruck. Der Interaktionsaspekt beinhaltet die Diskussion über adäquate Formen von Autorität und Mitbestimmung in der konkreten Interaktion zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n. Er gliedert sich auf in Interaktionsformen, die die Lehrperson betreffen (z. B. erzieherisches Verhalten und Führungsstile), und solche, die die Schüler/innen (Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten) betreffen, sowie institutionelle Regelungen der Mitbestimmung und Partizipation. Der Beziehungsaspekt schließlich bezieht

sich auf die für den schulischen Sozialisationsprozess wichtigen sozialen Beziehungen zwischen Lehrer/in und Schüler/in, etwa die emotionale Qualität oder die Konfliktaustragung zwischen den handelnden Personen. Eine ähnliche Unterteilung des Klimas in verschiedene Dimensionen findet man bei von Saldern und Littig (1987):

- Merkmale der Lehrer-Schüler-Beziehungen: Kennzeichnend dafür sind u.a. die Lehrerfürsorglichkeit, die Lehrerbezugsnorm oder Aggressionen der Schüler/innen gegen den Lehrer/die Lehrerin.
- Merkmale der Schüler-Schüler-Beziehungen: Hilfsbereitschaft, Aggressionen der Schüler, Cliquenbildung.
- Merkmale des Unterrichts: Leistungsdruck, Disziplin, Unterrichtszufriedenheit.

Diese Dreiteilung konnte in explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen empirisch belegt werden (von Saldern, 1987). Eder (1996; 1998b) hat eine Aufstellung der bekannten Klimainstrumente vorgenommen. Er ordnete die Skalen acht unterschiedlicher Verfahren den Kategorien Schüler/in-Lehrer/in-Beziehung, Schüler/in-Schüler/in-Beziehung, Merkmale des Unterrichts und Lernhaltungen der Schüler/innen zu.<sup>3</sup> In Abbildung 4.3 sind die deutschsprachigen Instrumente aus der Übersicht von Eder (1996; 1998b) aufgeführt.<sup>4</sup> Auf die Instrumente der US-amerikanischen Klimaforschung wird im Folgenden nicht eingegangen, da die deutschsprachigen Instrumente weniger Adaptationen der amerikanischen Vorlagen, sondern vorwiegend Eigenentwicklungen darstellen (vgl. Jerusalem, 1997).

#### **4.2.2 Messinstrumente des Klassenklimas**

Fend (1977) entwickelte als einer der ersten im deutschsprachigen Raum Skalen zum Klima. Ausgehend von seinem sozialisationstheoretischen Ansatz sollten die an den Schulen herrschenden Verhältnisse unter den Aspekten Inhalt, Beziehung und Interaktion erfasst werden. Die zu erhebenden Klimamerkmale wurden in Bezug auf die erzieherische Aufgabe der Schule ausgewählt. Die von Fend und Mitarbeitern entwickelten Instrumente dienten als Grundlage zur Weiterentwicklung der Arbeitsgruppe um Schwarzer (vgl. Jerusalem, 1984; Lange et al., 1983; Schwarzer, 1983; 1984).

---

<sup>3</sup> Eder (1996) erweiterte unter Rekurs auf Moos die von von Saldern und Littig (1987) vorgenommene Differenzierung um die Lernhaltung. Darunter versteht er die Beteiligung und Mitarbeit im und am Unterricht oder die Identifikation der Schüler im Unterricht.

<sup>4</sup> Die Kategorie „Lernhaltungen“ fehlt in der Abbildung, da vier der aufgeführten Verfahren keine Instrumente zur Erfassung der Lernhaltungen der Schüler/innen bereitstellen. Zudem ist es fraglich, warum die Lernhaltungen der Schüler/innen zu den Dimensionen des Klimas gezählt werden sollen (vgl. Gruehn, 2000).

Abbildung 4.3: Instrumente deutschsprachiger Verfahren zur Erfassung des Klimas, dargestellt in Anlehnung an Eder (1996, S. 52f.; 1998b, S. 427)

Verfahren	Schüler/in-Lehrer/in-Beziehung	Schüler/in-Schüler/in-Beziehung	Merkmale des Unterrichts
LST Lern-Situations-Test Kahl et al., 1977	Identifikation mit Unterrichtsarbeit	Kohäsion	Leistungsanforderungen im Unterricht Betonung von Wettbewerb und Orientierung Identifikation mit Unterrichtsarbeit <sup>a)</sup>
FUK Fragebogen zum Unterrichtsklima Dreesmann, 1979	Kooperation zwischen Lehrer und Schüler	Kameradschaft Konkurrenz	Schwierigkeit Verständlichkeit Erfahrungsnähe Individualisierungsmangel Erfolgsaussicht von Anstrengung Disziplin
FEND Klima-Skalen Fend, 1977	Restriktive Kontrolle Mitbestimmung Lehrerengagement Anonymität		Leistungsdruck Disziplinruck Unterrichtsverlauf
MSK <sup>b)</sup> Münchener Skalen zum Klassenklima Pekrun, 1983	Unterrichtsanstrengung Bestrafung Unterstützung	Wettbewerb Kooperation Affiliation	Leistungsdruck Lernanstrengung Aufgabenbezogenheit
LASSO Landauer Skalen zum Sozialklima von Saldern & Littig, 1987	Fürsorglichkeit des Lehrers Aggression gegen den Lehrer Zufriedenheit mit dem Lehrer Autoritärer Führungsstil des Lehrers Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer	Ausmaß der Cliquenbildung Hilfsbereitschaft der Mitschüler Aggression gegen Mitschüler Diskriminierung von Mitschülern Zufriedenheit von Mitschülern Konkurrenzverhalten von Mitschülern	Leistungsdruck Zufriedenheit mit dem Unterricht Disziplin und Ordnung Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten Resignation Reduzierte Unterrichtsteilnahme
Wiener Klimaskalen Oswald et al., 1989	Engagement Toleranz Anonymität Vertrauen Mitbestimmung	Kohäsion Konkurrenz Toleranz	Betonung von Disziplin Leistungsüberforderung
LFSK <sup>c)</sup> Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima Eder, 1996	Pädagogisches Engagement Restriktivität Mitsprache Gerechtigkeit Komparation	Gemeinschaft Rivalität	Leistungsdruck Unterrichtsdruck Vermittlungsqualität Schülerbeteiligung Kontrolle der Schülerarbeit

Anmerkungen:

<sup>a)</sup> Dieses Merkmal ordnet Eder (1996; 1998a) der Dimension „Lernhaltung der Schüler“ zu.

<sup>b)</sup> In Eders Übersicht wird der MSK nicht erwähnt, so dass er hier den drei Dimensionen zugeordnet wurde.

<sup>c)</sup> Die vierte Kategorie „Lernhaltungen der Schüler“ fehlt in dieser Darstellung.

Ebenfalls in der Tradition sozialisations-schultheoretischer Ansätze steht der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK) (Eder, 1996; 1998a). Pekrun (1983) entwickelte im Rahmen einer Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung von

Schüler/inne/n die „Münchener Skalen zum Klassenklima“ (MSK). Umfassende Instrumente stellen der „Fragebogen zur Erfassung des Unterrichtsklimas“ (FUK) von Dreesmann (1982), welcher vermehrt in der angloamerikanischen Forschungstradition steht, und die „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO) von von Saldern und Littig (1987) dar.

### **4.2.3 Klimaaspekte in der vorliegenden Arbeit**

Die Verfahren zur Erhebung des Klimas beanspruchen, die wichtigen Aspekte des Klimas zu erfassen. Problematisch erscheint an ihnen jedoch die geringe Übereinstimmung. So kritisiert Gruehn (2000), dass innerhalb der Dreiteilung in die Dimensionen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, Schüler/in-Schüler/in-Beziehung und Merkmale des Unterrichts die einzelnen Instrumente den Schwerpunkt auf unterschiedliche Aspekte des Klimas legen. Folglich führen die Ergebnisse unterschiedlicher Studien weniger zur Replikation bereits erforschter Zusammenhänge als vielmehr zur Anhäufung unterschiedlich bedeutsamer Klimaaspekte. In der vorliegenden Arbeit soll diesem Problem damit begegnet werden, dass nicht eine Vielzahl von Klimamerkmale untersucht wird, sondern der Schwerpunkt auf die Untersuchung von lediglich zwei bestimmten Klimaaspekten gelegt wird. Eine Durchsicht der Klimainstrumente macht deutlich, dass eine erkennbare Übereinstimmung der Items und Skalen wenigstens in den beiden Klimaaspekten „Engagement der Lehrer/innen“ als Merkmal der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung und „Konkurrenzorientierung“ bzw. „Rivalität“ als Merkmal der Schüler/in-Schüler/in-Beziehung gegeben ist (vgl. Unterkapitel 7.2).

#### **4.2.3.1 Engagement der Lehrer/innen**

Die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung wird bis auf den LST (Kahl et al., 1977) in allen in Abbildung 4.3 aufgeführten Verfahren mit einem Instrument gemessen, das die wahrgenommene Qualität des pädagogischen Engagements, mit dem die Lehrer/innen ihrem Beruf nachgehen, abbilden soll. Fend (1977, S. 111) nennt es den „Lehrerethos“, den „Sachverhalt, ‚mit Leib und Seele Lehrer zu sein‘“ und operationalisiert es mit der Skala „Lehrerengagement“. In welchem Umfang die Schüler/innen eine/n Lehrer/in als unterstützend, hilfsbereit und an persönlichen Problemen interessiert erleben, wird von der Skala „Fürsorglichkeit der Landauer Skalen zum Sozialklima“ des LASSO (von Saldern & Littig, 1987) erfasst. Der „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK) erhebt zu diesem Bereich mit der Skala „Pädagogisches Engagement“ ebenfalls persönlich-förderliches, bemühtes Verhalten der Lehrer/innen (vgl. Eder, 1998a).

Hinsichtlich der für den schulischen Sozialisationsprozess wichtigen sozialen Beziehungen zwischen Lehrer/in und Schüler/in hebt Fend (1977) den Beziehungsaspekt hervor.<sup>5</sup> Dabei erachtet Fend (1977), dass Unterricht immer eine soziale Beziehung beinhaltet, wobei es sich beim Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis um eine zielorientierte Zweckbeziehung handelt. Diese Zweckbeziehung impliziert emotionale Konflikte, welche wiederum unterschiedlich bewältigt werden können. Fend (1977) nutzt zwei Dimensionen, um den Beziehungsaspekt zwischen Lehrer/in und Schüler/in zu erfassen: „Lehrerengagement“ und „Anonymität“. Mit der Dimension „Lehrerengagement“ soll eine emotional engagierte Haltung abgebildet werden, ob und wie sich Lehrer/innen mit ihrer Persönlichkeit für das Erreichen der Lehr- und Lernziele einsetzen. Mit der zweiten Dimension „Anonymität“ soll das Ausmaß erfasst werden, um welches Lehrer/innen die institutionelle Zweckbeziehung zu ihren Schüler/inne/n um persönliche Aspekte erweitern – oder nicht. Eder (1998a, S.14) betrachtet ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement von Lehrer/inne/n als Merkmal beruflicher Professionalität, während fehlendes Engagement „als Hinweis auf routinemäßiges oder ‚ausgebranntes‘ Verhalten“ gewertet werden kann. Das pädagogische Engagement der Lehrer/innen und deren besondere Zuwendung zu leistungsschwachen Schüler/inne/n wird generell auch als Qualitätsmerkmal von „guten“ Schulen angesehen (z. B. Bohnsack, 1989). Angrenzend an den Klimaaspekt „pädagogisches Engagement“ ist das wahrgenommene Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen im (Fach-)Unterricht sowie die wahrgenommene (individuelle) Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen zu nennen. Beide Konstrukte bzw. Konzepte werden zwar in der jüngeren Zeit vermehrt der Unterrichtsforschung zugeordnet (vgl. Köller, 2004; Rheinberg & Krug, 1993; Tillmann & Meier, 2001), stehen aber auch in der Nähe zum wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen. Die Überschneidung von Konstrukten aus der Klima- und Unterrichtsforschung kann für die eindeutige Abgrenzung unterschiedlicher Lernumweltmerkmale problematisch sein und wird z. B. bei Gruehn (2000) diskutiert. Im empirischen Teil der Arbeit kann eine solche Abgrenzung letztlich nicht vorgenommen werden, da nur die Skala „Engagement der Lehrer/innen“, welche sich vorwiegend an das Instrumentarium von Fend (1977) anlehnt, Verwendung findet (vgl. Unterkapitel 7.2). Um im Folgenden jedoch die Überschneidungen deutlich zu machen, soll kurz auf das Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen im (Fach-)Unterricht sowie auf die wahrgenommene (individuelle) Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen eingegangen werden.

---

<sup>5</sup> Um das Erfahrungsfeld „Schule“ bzw. das Schulklima als soziale Umwelt zu beschreiben, unterscheidet Fend (1977) in seiner Untersuchung drei Aspekte: den „Inhaltsaspekt“, den „Interaktionsaspekt“ und den „Beziehungsaspekt“.

Die Erfassung des wahrgenommenen Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen ist Teil des Verfahrens zur Erfassung der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung (z. B. im MSK; vgl. Pekrun, 1983), sie drückt sich aber auch in einzelnen Items aus, die dem Engagement der Lehrer/innen zugeschrieben werden. Beispielsweise heißt in der Fendschen Skala „Lehrerengagement“ ein Item „Unsere Lehrer bemühen sich sehr, dass alle Schüler wirklich etwas lernen“ (Fend, 1977, S. 184). In der Unterrichtsforschung wird das Unterstützungsverhalten von Lehrer/inne/n vor allem im Zusammenhang mit der (günstigen) Leistungsentwicklung von Schüler/inne/n als ein wichtiges Prozessmerkmal des Unterrichts (z. B. in Form von individueller Hilfestellung) untersucht (vgl. Helmke, 1992a; 1992b).

Das Konzept der Bezugsnorm bezieht sich auf Vergleichsstandards, die aus qualitativ unterschiedlichen Bezugssystemen stammen, wobei vor allem die individuelle von der sozialen Bezugsnormorientierung unterschieden wird. Die deutschsprachige Forschung zur Bezugsnormorientierung fokussiert vorwiegend die von den Lehrer/inne/n bevorzugten bzw. angewendeten Vergleichsstandards, um die Leistung der Schüler/innen innerhalb einer Klasse zu bewerten (vgl. Jerusalem, 1984; Köller, 2004; Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 1999). Orientieren sich Lehrer/innen an der sozialen Bezugsnorm, nehmen sie querschnittliche Leistungsvergleiche zwischen den Schüler/inne/n vor. Im Sinne der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (vgl. Abschnitt 5.1.3.1) stehen dann soziale Vergleiche im Vordergrund. Die Lehrer/innen führen z. B. bei der Bewertung einer Klassenarbeit soziale Vergleiche (normalerweise innerhalb der Klasse) durch, indem sie den Schüler/inne/n gleiche bzw. gleich schwere Aufgaben erteilen. Ist mit der Konstanthaltung der Aufgaben auch ein Glaube an die Stabilität von Fähigkeitsunterschieden zwischen den Schüler/inne/n verbunden, erfolgt die Attribuierung schulischer Leistungserfolge und –misserfolge auf Fähigkeitsunterschiede zwischen den Schüler/inne/n. Orientieren sich Lehrer/innen hingegen an der individuellen Bezugsnorm, ziehen sie die Leistungsvergleiche vorwiegend individuell für jeden Schüler/jede Schülerin im zeitlichen Längsschnitt (vgl. Rheinberg, 1980). Rheinberg und Krug (1999) geben einen Überblick über empirische Arbeiten zu positiven Effekten auf affektive, kognitive und motivationale Variablen der Schüler/innen, die mit der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen verbunden sind. Orientieren sich Lehrer/innen bei der Leistungsbeurteilung an der individuellen Bezugsnorm, können sie beispielsweise Schüler/innen stärker motivieren, die eigene Leistung durch Anstrengung zu verbessern. Daher wird in der Motivationspsychologie der motivationale Primat der individuellen Bezugsnormorientierung betont (vgl. Rheinberg & Krug, 1999). Ferner steht die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen im Zusammenhang

mit dem wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen, da angenommen wird, dass die Güte des Effekts dieses Vergleichsstandards in Abhängigkeit von der Stärke des Lehrerengagements steht (vgl. Jerusalem, 1997; Rheinberg & Krug, 1999). Auch das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen müsste sich demnach direkt oder indirekt auf Merkmale der Schüler/innen, etwa deren Selbstkonzepte oder Attribuierungsverhalten, auswirken.

#### 4.2.3.2 Konkurrenzorientierung

Mit Ausnahme der Klima-Skalen von Fend (1977) beinhalten die in Abbildung 4.3 aufgeführten verschiedenen Verfahren Instrumente zur Erfassung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung unter den Schüler/inne/n einer Klasse. Im LST (Kahl et al., 1977) ist dieses Merkmal als Unterrichtsmerkmal verbucht. Eder (1996; 1998a) nennt es „Rivalität“.<sup>6</sup> Darunter versteht Eder (1996, S. 102) das „Ausmaß, in dem in einer Klasse individueller Erfolg und individuelles Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler dominiert“. Lange et al. (1983) gehen davon aus, dass mit der Erfassung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung in der Klasse der Frage nachgegangen werden kann, inwieweit die Lernumwelt kompetitiv erlebt wird. Jerusalem und Schwarzer (1991, S. 121) fassen das Konkurrenzverhalten grundsätzlich negativ auf: Es wird nicht als „eine Art sportlicher Wettstreit um gute Noten“, sondern als „missgünstiger und rivalisierender Wettbewerb“ unter den Schüler/inne/n verstanden.

Das Aufkommen von Wettbewerbs- und Kooperationsverhalten resultiert aus schulischen Prozessen, die dem von Schulsystem und Lehrer/inne/n gesetzten pädagogischen Zielstrukturen verpflichtet sind (vgl. Fend et al., 1976). Zentraler Bestandteil schulischer Sozialisation ist die „Herausbildung einer Leistungsidentität“ (vgl. Fend, 2003 und Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit). Dieser Entwicklungsprozess ist im deutschen Schulsystem maßgeblich durch die häufigen und regelmäßigen Leistungsrückmeldungen bedingt, wobei z. B. Schulnoten einen wichtigen Indikator darstellen (vgl. Fend, 1997; 2003). Pekrun (1985a, S. 232) weist darauf hin, dass die Vergabe von Schulnoten, die vornehmlich bezogen auf die Klassennorm erfolgt (vgl. Ingenkamp, 1995), eine kompetitive Zielstruktur innerhalb der Klasse impliziert: „Nur derjenige erhält gute Noten, der andere in seiner Klasse überflügelt“. Die Erreichung individueller Leistungsziele eines Schülers hängt dann davon ab, dass seine Mitschüler/innen ihre Ziele nicht erreichen. Allerdings gibt es neben solchen kompetitiven

---

<sup>6</sup> „Rivalität“ wird von Eder (1996, S. 106) darüber hinaus neben „Gemeinschaft“ und „Cliquenbildung“ als ein Klima-Element aufgefasst und auf der Grundlage von Befunden aus Faktorenanalysen sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene dem Faktor „Kohäsion“ zugeordnet.

Strukturen innerhalb der Klassengemeinschaft auch kooperative und individualisierende Strukturen (vgl. Johnson et al., 1981, nach Pekrun, 1985a): Bei kooperativen Strukturen hängt die Zielerreichung davon ab, dass die Mitschüler/innen der Klasse ebenfalls ihre Ziele erreichen, und bei individualisierenden Zielstrukturen sind die Zielerreichungen der einzelnen Schüler/innen einer Klasse unabhängig voneinander. Welche Strukturen in einer Klasse letztlich dominieren, wird vermutlich vom (wahrgenommenen) Verhalten der Lehrer/innen beeinflusst. Mit ihrer Bezugsnormorientierung, ihrer Unterrichtsgestaltung sowie ihrem Interaktionsstil können Lehrer/innen die Häufigkeit und die Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse sowohl verschärfen als auch entschärfen (vgl. Jerusalem, 1997; Rheinberg, 1982) und somit einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung von kompetitiven Strukturen innerhalb der Lerngruppe nehmen (vgl. Fend, 1989). Erleben die Schüler/innen einen scharfen Wettbewerb, so unterstreicht das die Stabilität von Fähigkeitsunterschieden und begünstigt entsprechende Kausalattributionen (z. B. Misserfolgsattribution auf mangelnde eigene Fähigkeit), da schulische Misserfolge zu selbstabwertenden Denkprozessen führen. Eine nicht-kompetitive Klassenatmosphäre wird dagegen als günstig für die Entwicklung der Selbsteinschätzungen der Schüler/innen angesehen (vgl. Marshall & Weinstein, 1984).

### **4.3 Forschungsstand**

Im Folgenden sollen vor allem solche Forschungsbefunde referiert werden, die für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind.<sup>7</sup> Theoretisch wird mit dem transaktionalen Rahmenmodell zu schulischen Klimata von Pekrun (1985b) davon ausgegangen, dass die Schulorganisation, wie sie sich z. B. in Form der verschiedenen Schulformen manifestiert, die innerschulische Umwelt mitbestimmt. Demnach kann gefragt werden, ob Schüler/innen verschiedener Schulformen ihre Lernumwelt unter den Aspekten des Engagements der Lehrer/innen und der Konkurrenz in der Klasse unterschiedlich wahrnehmen. Da die Umweltwahrnehmungen in Wechselwirkung mit intrapsychischen Prozessen stehen, ergibt sich auch die Frage, welche Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Lernumwelt und der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen bestehen. Auf der anderen Seite ist von Bedeutung, welche Merkmale der Schüler/innen das wahrgenommene Klima determinieren. Daher werden im Folgenden zunächst Befunde zum Einfluss des Schulsystems sowie der Schulform auf das Klima und daraufhin Befunde zum

---

<sup>7</sup> Für eine umfangreiche Darstellung zum Stand der Schul- und Klassenklimaforschung sei auf Eder (1996) verwiesen.

Zusammenhang zwischen den hier untersuchten Klima- und Persönlichkeitsmerkmalen vorgestellt. Zuvor wird jedoch auf Mittelwerte vergleichbarer Skalen aus verschiedenen Untersuchungen eingegangen.

#### 4.3.1 Mittelwerte in den Skalen

Die Tabelle 4.1 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen von Klimaskalen zu den Aspekten „Engagement der Lehrer/innen“ und „Konkurrenzorientierung“, die in verschiedenen Studien berichtet werden. Es handelt sich dabei um eine Stichprobe von Hauptschüler/innen der 7. Klasse aus einer Befragung in den 1980er Jahren (von Saldern, 1987), eine Stichprobe von Schüler/innen der 7. und 8. Jahrgangsstufe in Niedersachsen, die im Winter 2000 befragt wurden (Holtappels, 2003b), die Eichstichprobe von Eder (1996) in Österreich und die Stichprobe des Haupttests von PISA 2000 (Kunter et al., 2002). Die Mittelwerte zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrer/innen liegen insgesamt nahe dem Skalenmittelwert.

Tabelle 4.1: Mittelwerte und Standardabweichung von Klimaskalen zu den Aspekten wahrgenommenes Lehrerengagement und wahrgenommene Konkurrenzorientierung aus unterschiedlichen Untersuchungen

	N	Klasse/ Alter	Skala	M	SD	Skalenrange
von Saldern, 1987	>1200	Anfang Kl. 7	Fürsorglichkeit des Klassenlehrers	2.91	-	1 – 5
		Ende Kl.7		2.88	-	1 – 5
		Anfang Kl. 7	Konkurrenzverhalten von Mitschülern	2.41	-	1 – 5
		Ende Kl.7		2.37	-	1 – 5
Holtappels, 2003b	2212	Kl. 7 und 8	Lehrer-Schüler-Beziehung	3.27	.65	1 – 5
		Kl. 7 und 8	Konkurrenz	2.94	.87	1 – 5
Eder, 1996	1676	Kl. 9 und 10	Pädagogisches Engagement	2.89	.60	1 – 5
		Kl. 9 und 10	Rivalität	2.00	.72	1 – 5
PISA 2000 (Kunter et al., 2002)	4712	15-Jährige	Interesse des Lehrers am Lernen und der Person	2.83	.76	1 - 5
	4711	15-Jährige	Konkurrenz und soziale Desintegration	2.90	.69	1 - 5

Anmerkung: - nicht berichtet.

Die Mittelwerte zum wahrgenommenen Konkurrenzverhalten lassen vermuten, dass die Schüler/innen dieser Skala weniger stark als den Skalen zum Lehrkraftverhalten zustimmen. Dies wird besonders deutlich in der Skala „Rivalität“ aus der Untersuchung von Eder (1996).

Von Saldern (1987) berichtet Mittelwerte in der Skala „Fürsorglichkeit des Klassenlehrers“ sowie der „Konkurrenzorientierung“ zu zwei Zeitpunkten (Anfang und Ende der 7. Klasse) in einer Stichprobe von Hauptschüler/inne/n, die sich beide über den Zeitraum jedoch nicht signifikant verändern.<sup>8</sup> Sieht man einmal davon ab, dass die Kennwerte der verschiedenen Studien aufgrund der verschiedenen Instrumente nur schwer vergleichbar sind, mag auffallen, dass die Zustimmung in der wahrgenommenen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung in Klasse 7 und 8 etwas höher ausfällt als bei den Befragungen der älteren Schüler/innen bei PISA 2000 sowie bei Eder (1996). Auch die Projektgruppe Belastung (1998) berichtet aus einer Querschnittstichprobe des 6. und 8. Jahrgangs, dass die Schüler/innen des höheren Jahrgangs schlechtere Urteile über ihre Lehrer/innen abgeben als die jüngeren Schüler/innen. Fend (2003) macht darauf aufmerksam, wie eng die Bewältigung schulischer Anforderungen mit den sozialen Beziehungen verwoben ist. In der Adoleszenz kommt es zu einer Reorganisation sozialer Beziehungen und damit zu einer Änderung der Autoritätsverhältnisse, die sich in der Distanzierung der Schüler/innen von den Lehrer/inne/n äußern kann („Entzauberung“ der Lehrer“, vgl. Fend, 2003, S. 350). Dagegen gewinnen die Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Schule an Bedeutung (vgl. Czerwenka et al., 1990).

#### **4.3.2 Einfluss des Schulsystems und der Schulform**

Die Arbeitsgruppen um Fend und Schwarzer (vgl. Fend et al., 1976; Fend, 1977, 1982; Helmke, 1983; Jerusalem, 1984; Lange et al., 1983; Schwarzer & Lange, 1980) konzentrierten sich auf Klimaunterschiede zwischen Gesamtschulen und traditionellem Schulwesen sowie zwischen den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Gesamtschüler/innen berichteten im Vergleich zu den Schüler/inne/n der traditionellen Schulformen deutlich geringeren Disziplin- und Leistungsdruck, geringere Konformitätserwartungen und größere Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Fend, 1977). Interpretiert wurden diese Schulsystemunterschiede jedoch als Folge von Neuigkeits- und Erwartungseffekten, die sich durch die neu eingeführten Gesamtschulen ergaben (vgl. Haenisch & Lukesch, 1980; Fend, 1982). Innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen den drei Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium in der Klimadimension Leistungsdruck (vgl. Fend 1977), wobei die Gymnasiast/inn/en den höchsten Leistungsdruck angaben. Fend (1977) erklärt diesen Befund

---

<sup>8</sup> Dagegen ist eine Qualitätsminderung der wahrgenommenen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im Zeitraum innerhalb des 7. Jahrgangs in der Stichprobe zu verzeichnen: Am Ende des Schuljahres waren die Schüler/innen (N > 1200) signifikant unzufriedener mit ihren Lehrer/inne/n und nahmen eine höhere Aggression gegen die Lehrer/innen wahr ( $p \leq .05$ ).

mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Leistungserwartungen, die an die Schüler/innen gestellt werden und die mit den Schulformen verbunden sind. Lange et al. (1983) zeigen in einer längsschnittlichen Studie mit zwei Kohorten im Raum Aachen und Köln, dass sowohl Gymnasiast/inn/en als auch Realschüler/innen hohen Leistungsdruck wahrnahmen, wobei die Höhe in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe variierte.<sup>9</sup> Die Gesamtschüler/innen berichteten dagegen konsistent von einer vergleichsweise positiven Lernumwelt.

Im wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen konnte Fend (1977) keine signifikanten Unterschiede bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulsysteme und Schulformen finden. Aus seinen deskriptiven Befunden zog er allerdings den Schluss, dass die Mehrzahl der Schüler/innen die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung relativ gut beurteilte und dass die Gymnasiast/inn/en persönliche Kontakte zu ihren Lehrer/innen eher vermissen als die Schüler/innen der anderen Schulformen. Beispielsweise stimmten der Aussage „Die meisten Lehrer haben wenig Verständnis für unsere persönlichen Probleme“ 33% der Gymnasiast/inn/en, aber nur 27% der Realschüler/innen, 27% der Hauptschüler/innen und 21% der Gesamtschüler/innen zu (vgl. Fend, 1977, S. 125).

In der jüngeren Zeit finden sich die folgenden Befunde: Eine in Baden-Württemberg durchgeführte Studie zur Überforderung und Belastung in der Schule zeigt, dass von den unterschiedlichen Schulformen in Klasse 6 und 8 das Gymnasium den größten Anteil an Schüler/inne/n besitzt, die ein positives Bild ihrer Schule zeichnen, während sich die Schüler/inne/n an Hauptschulen am stärksten belastet fühlen (vgl. Projektgruppe Belastung, 1998). Hinsichtlich des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen zeigt sich allerdings, dass im Schulformvergleich die Hauptschullehrer/innen die besten Urteile von ihren Schüler/inne/n erhalten. Im Unterschied zum Gymnasium erleben Hauptschüler/innen vermehrt Hilfestellung seitens ihrer Lehrer/innen, während im Gymnasium die Schüler/innen mehr negatives Verhalten ihrer Lehrer/innen, vor allem unfaires und verletzendes Verhalten, wahrnehmen. Die Realschule nimmt in vielen Fällen eine Mittelposition zwischen den Schulformen ein (vgl. Projektgruppe Belastung, 1998).

Die Befunde zum Schulklima in PISA 2000 (vgl. Tillmann & Meier, 2001) machen deutlich, dass in allen Schulformen die Schüler/innen das Klima individuell unterschiedlich wahrnehmen (in allen Schulformen sind die Streuungen groß), während sich nur geringe schulformspezifische Unterschiede zeigen:

„Insgesamt überrascht bei diesen Ergebnissen, wie wenig sich bei den Schülerwahrnehmungen schulformspezifische Muster herausbilden.“ (Tillmann & Meier, 2001, S. 493)

---

<sup>9</sup> Die Studie von Lange et al. (1983) verfolgte zwei Kohorten jeweils über drei Jahre (Kohorte 1: 5.-7. Klasse und Kohorte 2: 8.-10. Klasse).

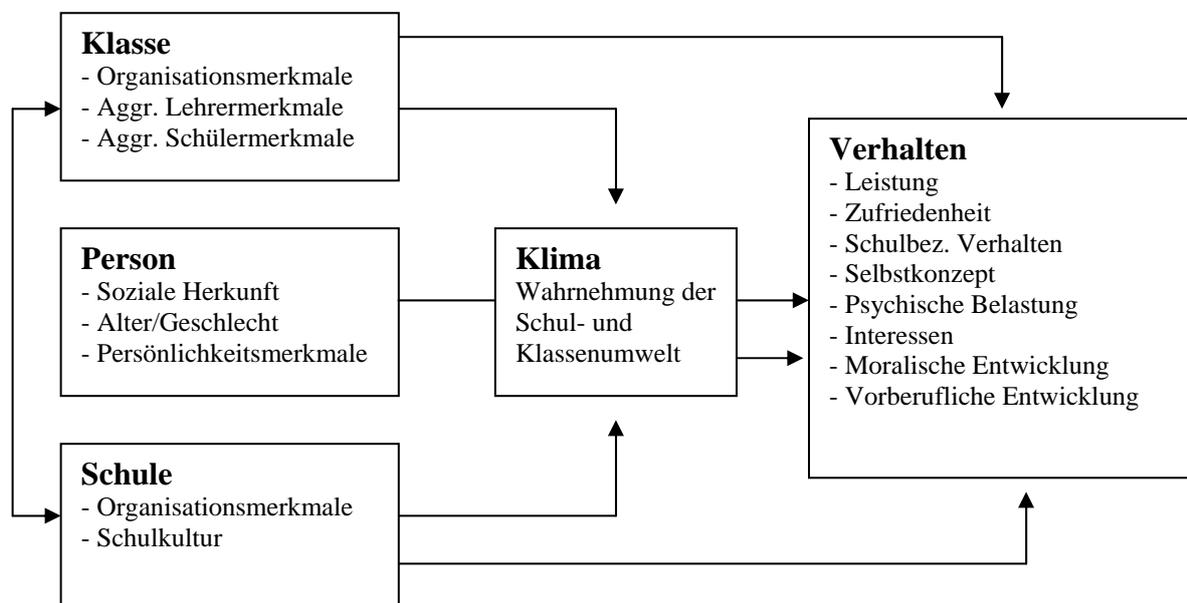
Beispielsweise liegt der Varianzanteil, der auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückgeführt werden kann, für die Skala „Interesse des Lehrers am Lernen und der Person“ bei lediglich 1% (vgl. Tillmann & Meier, 2001). Dabei schätzen die Hauptschüler/innen die Beziehungen zu den Lehrkräften etwas besser ein als die Schüler/innen der Realschulen und Gymnasien. Methodisch gesehen muss allerdings beachtet werden, dass sich die Auswertungen zum Schulklima auf die Schulform- und Individualebene beschränken, während Unterschiede zwischen Schulen oder Klassen dort nicht berichtet werden (in PISA 2000 können die Daten der Schüler/innen nicht auf die Klassen bezogen werden, vgl. Tillmann & Meier, 2001).

Lange et al. (1983) berichten Schulformunterschiede im wahrgenommenen Konkurrenzdruck von Klasse 5 bis 10. Nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ist mit Ausnahme des Gymnasiums in allen Schularten ein Absinken in der Skala von Klasse 5 zu Klasse 6, in Haupt- und Realschulen außerdem von Klasse 6 zu Klasse 7 anzutreffen. Im Gymnasium, das in Klasse 5 die niedrigsten Werte besitzt, zeigt sich keine Veränderung über die Zeit. Die Autoren interpretieren den Befund dahingehend, dass Gymnasiast/inn/en im Unterschied zu den Schüler/inne/n der anderen Schularten keine psychische Entlastung erleben. Im weiteren Verlauf zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang des wahrgenommenen Konkurrenzdrucks in der Gesamtschule, was die Autoren als „Sozialisationsvorteil der Gesamtschule“ interpretieren (vgl. Lange et al., 1983, S. 236). Auch Helmke (1983) berichtet Schulformunterschiede im Konkurrenzdruck: Gymnasiast/inn/en stimmen dieser Skala in geringstem Maße, Hauptschüler/innen in höchstem Maße zu. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Kahl et al. (1977) in ihrer Untersuchung, in der die Skala „Wettbewerb und Ordnung“ des LST (vgl. Abbildung 4.3) verwendet wurde: Hauptschüler/innen stimmten dieser Skala am stärksten und Gymnasiast/inn/en am schwächsten zu. Ditton und Kreckler (1995) zeigen in einer Untersuchung, in der ebenfalls die Skala „Wettbewerb und Ordnung“ des LST Verwendung fand, dass Schüler/innen der 7. Klasse unterschiedlicher Schulformen dieser Skala in stark unterschiedlichem Maße zustimmen. 9% Varianz können dabei durch die Schulart erklärt werden, während nur 2,6% auf die Schulebene und 3,9% auf die Klassenebene zurückzuführen sind (vgl. Unterkapitel 3.3). Die Orientierung an Wettbewerb und Ordnung, so die Autoren, variiert stark schulartspezifisch. Eder (1996) hat ebenfalls Unterschiede in der Klimawahrnehmung bei Schüler/inne/n unterschiedlichen Schularten in Österreich untersucht. Da es sich dabei jedoch um ein anderes Sekundarschulsystem handelt, sind die Befunde für die vorliegende Arbeit nicht von zentralem Interesse.

### 4.3.3 Klima und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen

In der Klimaforschung werden vor allem die mutmaßlichen Auswirkungen untersucht, welche die subjektiv wahrgenommen Lernumwelt auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen hat. Eder (1996) stellt ein allgemeines Modell zum Einfluss von Klima auf das Erleben und Verhalten der Schüler/innen vor, welches der Veranschaulichung von Forschungsfragen dienen soll (vgl. Abbildung 4.4). Das Klima ist in diesem Modell abhängig von Schul-, Klassen-, und Personenmerkmalen und zeigt die Vielfalt an Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen auf, welche in Abhängigkeit der wahrgenommenen Umwelt in Beziehung stehen. Im Folgenden soll der Forschungsstand zu jenen Aspekten dargestellt werden, welche auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind: das wahrgenommene pädagogische Engagement der Lehrer/innen und die wahrgenommene Konkurrenzorientierung in der Klasse als Merkmale des Klassenklimas und das Selbstkonzept der Begabung sowie die Attribuierung schulischer Misserfolge als Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen.

Abbildung 4.4: Allgemeines Kausalmodell nach Eder (1996, S. 100)



#### 4.3.3.1 Pädagogisches Engagement der Lehrer/innen

Die Bedeutung der erlebten individuellen Zuwendung und Unterstützung durch den/die Lehrer/in wird in vielen Studien hervorgehoben (vgl. z. B. deCharms, 1972; 1973; 1992; Ditton, 2002; Goudas & Biddle, 1994; Projektgruppe Belastung, 1998; Wentzel, 1997) und gilt als zentrale Schlüsselvariable schulischer Qualität (vgl. Holtappels, 2003a). Im Folgenden wird jedoch der Forschungsstand zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrer/innen und die Bedeutung für Persönlichkeitsmerkmale von Schüler/inne/n nur unter einem bestimmten Schwerpunkt vorgenommen. Die Auswahl beschränkt sich auf den Klimaaspekt des „pädagogischen Engagements“ der Lehrer/innen sowie zwei daran angrenzende Konstrukte: Einerseits die wahrgenommene Unterstützung der Lehrer/innen, ein Merkmal, das von manchen Autoren dem Klima zugeordnet wird (vgl. z. B. Pekrun, 1985a), m.E. aber eher ein Merkmal der Unterrichtsqualität und damit Gegenstand der Unterrichtsforschung ist (vgl. z. B. Tillmann & Meier, 2001). Andererseits die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung, die im engeren Zusammenhang mit der Unterrichtsforschung und der Instruktionspsychologie als mit der Klimaforschung steht, aber auch mit den in dieser Arbeit zu untersuchenden Persönlichkeitsmerkmalen Selbstkonzept der Begabung und Misserfolgsattribution untersucht wurde (vgl. z. B. Jerusalem, 1984; Rheinberg & Krug, 1999).

In Tabelle 4.2 sind bivariate Zusammenhänge aus der Literatur zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrer/innen dargestellt. Da das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen unterschiedlich operationalisiert wurde, sind auch die Bezeichnungen der jeweiligen Skala aufgeführt. Die dargestellten Korrelationen lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Instrumente nur bedingt miteinander vergleichen, können aber Tendenzen verdeutlichen. Insgesamt steht das als günstig wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen in einem schwachen positiven Zusammenhang mit Merkmalen des allgemeinen Selbstkonzepts, während es mit spezifischeren Selbstkonzepten stärker korreliert. Die Befunde von Eder (1996) sind nur bedingt im Sinne des wahrgenommenen Engagements interpretierbar, da die Skala „pädagogisches Engagement“ neben zwei weiteren Skalen zu der Dimension „Schülerzentriertheit“ zusammengefasst wurde. Ferner geht, wie die von Dreesmann (1982) berichteten Korrelationskoeffizienten zeigen, erlebte Kooperation zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n mit einem motivational günstigen Attributionsverhalten der Schüler/innen einher, nämlich der Attribuition schulischer Misserfolge auf mangelnde Anstrengung oder externale Faktoren (vgl. dazu auch Unterkapitel 5.2). Dagegen ist das

erlebte Kooperationsverhalten der Lehrer/innen mit der Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit nicht korreliert.

Tabelle 4.2: Bivariate Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Verhalten der Lehrer/innen in der Klasse und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen

Autor	N	Klasse	Skala	r
Dreesmann, 1982	600	8	<i>Kooperation zwischen Lehrer und Schüler</i>	
			Selbstbewertung der Fähigkeit in Mathematik	ns
			Realistische Einschätzung eigener Fähigkeiten	.17*
			Misserfolgsattribution Fähigkeit	ns
			Misserfolgsattribution Anstrengungsaufwand	.16*
			Misserfolgsattribution Aufgabenschwierigkeit	ns
			Misserfolgsattribution Lehrer	-.26*
Misserfolgsattribution andere Schüler	-.25*			
Pekrun, 1985	450	5 und 6	<i>Unterstützung durch die Lehrer/innen</i>	
			Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept	.31***
			Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept	.22***
			Soziales Selbstkonzept (Lehrer)	.75***
			Soziales Selbstkonzept (Mitschüler)	.22***
Eder, 1996	1660		<i>Schülerzentriertheit</i>	
			Selbstkonzept (Individualebene)	.14***
			Selbstkonzept (Klassenebene)	-.01

Anmerkung: \*\*\* p <.001; \*\* p<.01; \*p<.05

Oswald et al. (1989) fanden in ihrer Untersuchung in österreichischen Schulen unterschiedlich günstige Attribuierungen von Erfolg und Misserfolg bei 13jährigen Schüler/inne/n in Abhängigkeit des erlebten Klassenklimas. Mit Clusteranalysen unterschieden sie Klassen mit „personorientiertem“ Klima, das sich u.a. durch gute persönliche und supportive Beziehungen zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n auszeichnete, von Klassen mit „funktionsorientiertem“ Klima, das eher durch geringes Engagement der Lehrer/innen sowie hohem Disziplin- und Leistungsdruck gekennzeichnet war. Im Vergleich mit Schüler/innen aus Klassen mit funktionsorientiertem Klima zeigten Schüler/innen, die in einem personorientierten Klima unterrichtet wurden, günstigere Attribuierungen von Erfolg und Misserfolge, da sie Misserfolge häufiger auf fehlende Anstrengung und seltener auf Glück bzw. Zufall oder mangelnde eigene Fähigkeit zurückführten. Wagner und Valtin (2004) konnten in Kausalanalysen den Einfluss des erlebten Engagements von Lehrer/innen auf den Selbstwert von Schüler/inne/n, der mit der Skala nach Rosenberg (1965) erhoben wurde, von

Klasse 8 zu Klasse 9 nachweisen. Die verwendete Stichprobe beinhaltet zum Teil Schüler/innen, die auch Teil der Untersuchungsstichprobe der vorliegenden Arbeit sind. Neben dem Engagement der Lehrer/innen wurde auch die Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen in Bezug auf die Selbstkonzeptentwicklung untersucht. Jerusalem (1984) verfolgte die Selbstkonzeptentwicklung von Schüler/innen, die in Klasse 6 unterschiedliche Bezugsnormen ihrer Lehrer/innen wahrgenommen hatten. Schüler/innen mit wahrgenommener individueller Lehrerbezugsnorm zeigten eine günstigere Entwicklung des Selbstkonzepts der Begabung als Schüler/innen mit wahrgenommener sozialer Bezugsnorm (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Mittelwerte der Skala „Selbstkonzept der Begabung“ für Schüler/innen mit unterschiedlich perzipierter Bezugsnormorientierung (Jerusalem, 1984, S. 317)

Wahrgenommene Bezugsnorm	N	Mzp1	Mzp2	Mzp3	Mzp4	Mzp5
sozial	208	6.8	6.7	6.5	6.6	6.3
individuell	192	6.8	6.8	6.8	6.9	7.0

Der Vergleich der Hauptschüler/innen und Gymnasiast/inn/en mit unterschiedlich wahrgenommener Bezugsnormorientierung zeigt vor allem, dass sich das Selbstkonzept der Gymnasiast/inn/en mit wahrgenommener sozialer Bezugsnormorientierung verschlechterte, während sich das Selbstkonzept der Hauptschüler/innen mit wahrgenommener individueller Bezugsnormorientierung verbesserte (vgl. Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4: Mittelwerte der Skala „Selbstkonzept der Begabung“ und Stichprobengrößen für Hauptschüler/innen und Gymnasiast/inn/en mit unterschiedlich perzipierter Bezugsnormorientierung (Jerusalem, 1984, S. 325)

Wahrgenommene Bezugsnorm	Hauptschüler/innen			Gymnasiast/inn/en		
	N	Mzp1	Mzp5	N	Mzp1	Mzp5
sozial	68	6.1	5.8	51	7.5	6.5
individuell	53	6.3	6.8	55	7.5	7.5

Köller (2004) untersuchte Effekte der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung in Mathematik im Zusammenhang des „Big-fish-little-pond effect“ (BFLPE) im mehrbenenanalytischen Ansatz zu zwei

Zeitpunkten (Mitte und Ende des 7. Jahrgangs). Die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung hat demnach auf Klassenebene einen signifikanten Effekt auf das fachspezifische Selbstkonzept (vgl. Modell 1 in Tabelle 4.5). Dieser Effekt bleibt, wenn auch in abgeschwächter Form, erhalten, wenn das Selbstkonzept zum vorherigen Messzeitpunkt einbezogen wird (Modell 2 in Tabelle 4.5), so dass der Regressionskoeffizient der wahrgenommene Bezugsnormorientierung auf Klassenebene im Sinne eines Veränderungseffekts auf das Selbstkonzept interpretiert werden kann (vgl. Köller, 2004).

Tabelle 4.5: Befunde zur Vorhersage des Selbstkonzepts in Mathematik am Ende der Klasse 7 (Köller, 2004, S.245)

Prädiktoren Mitte Klasse 7	Modell 1		Modell 2	
	$\beta$	p	$\beta$	p
Individualebene				
Individuelle Leistung	.39	<.01	.15	<.01
Individuelle Bezugsnormorientierung	.00	.78	-.01	.36
Fachspezifisches Selbstkonzept der Begabung in Mathematik	-	-	.53	<.01
Klassenebene				
Klassenmittelwert Leistung	-.37	<.01	-.13	<.01
Klassenmittelwert individuelle Bezugsnormorientierung	.21	<.01	.12	.01
Gymnasium	.12	.10	.09	.15
Hauptschule	.01	.85	.01	.79
$R^2$	.13		.37	

Die Effekte der individuellen Bezugsnormorientierung wurden auch auf die Kausalattributionen von Schüler/innen untersucht. Eine Studie von Ames und Archer (1988) zeigt, dass die Wahrnehmung einer individuellen Lehrerbezugsnorm und ausgeprägter Lehrerfürsorglichkeit bei Schülern die Wahl von herausfordernden Aufgaben förderte und zu einer motivational günstigen Attribution von Erfolg und Misserfolg führte (vgl. auch Rheinberg & Krug, 1993).

Komplexere Analysen zur Auswirkung des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen berichtet die Arbeitsgruppe um Schwarzer (vgl. Kuliga & Schwarzer, 1984; Jerusalem & Schwarzer, 1991). In einem Strukturgleichungsmodell, das in Abbildung 4.5 vereinfacht dargestellt ist, beziehen die Autoren das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen in Klasse 5 (operationalisiert mit sieben Skalen, darunter die individuelle Bezugsnormorientierung), auf das wahrgenommene Klassenklima in Klasse 5 und 6 (operationalisiert mit der Skala „Anonymität“). Dieses wird wiederum auf die Befindlichkeit

der Schüler/innen in Klasse 6 bezogen (Leistungsängstlichkeit, Schulunlust, Selbstwirksamkeitserwartung und Hilflosigkeit). Das Modell erreicht eine sehr gute Anpassung. Als wichtigsten Befund erachten die Autoren, dass das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen nicht direkt (nicht-signifikanter Pfad), sondern indirekt über das Klassenklima auf die Befindlichkeit der Schüler/innen wirkt (indirekter Effekt in Höhe von -.49).

Abbildung 4.5: Pfadmodell mit latenten Variablen (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 126; vereinfachte Darstellung)



Helmke (1983) berichtet Korrelationen zwischen der Zuwendung der Lehrer/innen (die der Skala „Lehrerengagement“ der Fendschen Klima-Skalen entspricht) und der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung auf Klassenebene. Für die 6. Klassenstufe (N = 96 Klassen) mit  $r = -.27$  und für die 9. Klassenstufe (N = 86)  $r = -.13$  sind die Zusammenhänge allerdings nur schwach.

Weitere bedeutsame Zusammenhangsbefunde zwischen wahrgenommenen Unterstützungsverhalten der Lehrer/innen und Variablen der Schüler/innen berichten z. B. Pekrun (1991) zur Prüfungsangst, Eder (1996) zur Zufriedenheit der Schüler/innen mit der Schule, die Projektgruppe Belastung (1998) zur Belastung in der Schule und Holtappels (2003b) zur Schuldevianz und Schulverdrossenheit. Ein als unterstützend wahrgenommenes Verhalten der Lehrer/innen bzw. wahrgenommenes Engagement der Lehrer/innen geht dabei stets mit günstigen Ausprägungen der Variablen auf Seite der Schüler/innen einher.

#### 4.3.3.2 Konkurrenz in der Klasse

In der Literatur werden bivariate Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Konkurrenzorientierung in der Klasse und Persönlichkeitsmerkmalen berichtet (vgl. Pekrun, 1985a; Pekrun, 1991; Eder, 1996). Darüber hinaus werden komplexere Analysen vorgestellt, in denen die wahrgenommene Konkurrenzorientierung und andere Klimamerkmale zusammen einen Klimawert bilden – etwa als latente Variable – und in Beziehung zu Persönlichkeitsmerkmalen gesetzt werden (vgl. Eder, 1996; Lange et al., 1983; Jerusalem & Schwarzer, 1991).

Tabelle 4.6: Bivariate Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Konkurrenz in der Klasse und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen

Autor	N	Klasse	Skala	r
Dreesmann, 1982	600	8	Selbstbewertung der Fähigkeit in Mathematik	ns
			Realistische Einschätzung eigener Fähigkeiten	-.11
			Misserfolgsattribution Fähigkeit	ns
			Misserfolgsattribution Anstrengungsaufwand	ns
			Misserfolgsattribution Aufgabenschwierigkeit	-.13
			Misserfolgsattribution Lehrer	.11
			Misserfolgsattribution andere Schüler	.24
Pekrun, 1985	450	5 und 6	Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept	-.14
			Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept	.08
			Soziales Selbstkonzept (Lehrer)	-.06
			Soziales Selbstkonzept (Mitschüler)	-.03
			Allgemeines Selbstwertgefühl	-.17
Eder, 1996	1660		Kohäsion	
			Selbstkonzept (Individualebene)	.07
			Selbstkonzept (Klassenebene)	-.08

Dreesmann (1982) berichtet signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) zwischen Merkmalen des Unterrichtsklimas und kognitiven Variablen der Schüler/innen aus einer Untersuchung mit  $N = 600$  Hauptschüler/innen aus 34 Klassen des achten Jahrgangs. Die Selbstbewertung der Fähigkeit in Mathematik wurde in Anlehnung an die Form des SKB von Meyer (1972) erfasst, während die realistische Einschätzung des eigenen Könnens als Diskrepanzwert zwischen einer Schätzung des Schülers, wie viel Aufgaben er in einem Rechentest in einer bestimmten Zeit lösen würde, und der Zahl der später tatsächlich gelösten Aufgaben operationalisiert wurde. Aufgrund der gefundenen Zusammenhänge, die in Tabelle 4.6 dargestellt sind, urteilt Dreesmann (1982, S.163), dass die Konkurrenz als Klimamerkmals „für die Lernmotivation eher blockierend sei“.

Pekrun (1985a) berichtet Korrelationen zwischen wahrgenommenem Wettbewerb innerhalb der Klassengemeinschaft und verschiedenen Maßen des Selbstkonzepts auf Individualebene. Seine Stichprobe umfasste 224 Schülerinnen und 226 Schüler der fünften und sechsten Klasse aus hessischen Förderstufen. Die Untersuchung erfolgte als querschnittlich angelegte Befragung (vgl. Pekrun, 1985a). Dabei zeigen sich nur schwach negative Zusammenhänge mit dem schulischen Fähigkeits-Selbstkonzept und mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl ( $p < .001$ ). Der Autor sieht seine Annahme, Wettbewerb im Klassenverband beeinflusse das Selbstkonzept negativ, nur tendenziell bestätigt. Auch in einer Bedingungsanalyse zeigt sich

zwischen Wettbewerb und Selbstkonzept nur ein sehr schwacher Zusammenhang (vgl. Pekrun, 1985a).

Eder (1996) berichtet Korrelationen zwischen der wahrgenommenen „Kohäsion“ (gebildet aus den drei Skalen „Rivalität“, „Gemeinschaft“ und „Cliquenbildung“) und dem Selbstkonzept (20 Items zu Aspekten des Selbstkonzepts und des Selbstwertes). Während auf Individualebene ein positiver Zusammenhang vorliegt, zeigt sich auf Klassenebene ein negativer Zusammenhang (beide Korrelationen  $p < .01$ ). In prädiktiven Analysen, in denen mit dem Klima Merkmale der Schüler/innen zeitlich versetzt vorhergesagt werden, zeigt sich auf Individualebene ebenfalls ein positiver Zusammenhang (der allerdings nur für die Schülerinnen vorliegt; für die Schüler wird kein Koeffizient berichtet). Eder (1996) interpretiert den Befund dahingehend, dass das Klimamerkmal „Kohäsion“ die Selbstkonzeptentwicklung fördere.

Schwarzer (1983; vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991) untersuchte mit einer Stichprobe von mehr als 2000 Schüler/innen der Sekundarstufe I die Qualität von unterschiedlichen Klimatypen. Die Umweltwahrnehmungen der Schüler wurden auf Klassenebene aggregiert und dichotomisiert. Es war möglich, mit einer Konfigurationsfrequenzanalyse klimapositive und –negative Klassen als Typen zu unterscheiden. In klimapositiven Klassen war weniger Leistungs- und Konkurrenzdruck, ein hohes Ausmaß an sozialer Unterstützung und Geborgenheit sowie Regelhaftigkeit im Unterricht zu verzeichnen. Schüler dieser Klassen wiesen auf Individualebene ein höheres Selbstwertgefühl und mehr Erfolgsszuversicht auf, während Kontrollverlust, Hilflosigkeit und Leistungsängstlichkeit geringer ausgeprägt waren. Die Unterschiede waren auch dann noch vorhanden, wenn die Ausprägungen zu einem früheren Messzeitpunkt einbezogen wurden (vgl. Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Mittelwertunterschiede in Dimensionen des Selbstkonzepts nach einem Jahr Unterricht in klimaverschiedenen Klassen in der Untersuchung von Schwarzer (nach Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 123)

	Klimanegative Klassen (N = 125)	Klimaneutrale Klassen (N = 558)	Klimapositive Klassen (N = 136)	F	p
Selbstwertgefühl	6.95	7.82	8.11	6.78	< .01
Erfolgsszuversicht	5.39	6.47	6.83	10.78	< .01
Kontrollverlust	1.14	.94	.68	4.02	< .02
Leistungsangst	8.54	7.31	5.71	15.31	< .01
Hilflosigkeit	4.48	3.42	3.37	7.81	< .01

In einem längsschnittlichen Strukturgleichungsmodell mit Schülern der 5. bis 7. Klasse wurde die Wirkung des Klimas auf das Selbstkonzept in einem Cross-Lagged-Panel-Design analysiert (Schwarzer, 1983; Jerusalem & Schwarzer, 1991). Das Klima wurde als latente Variable mit den aggregierten Indikatoren Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Chaos erfasst, während das Selbstkonzept als latente Variable mit den Indikatoren Selbstwertgefühl, Erfolgszuversicht und Kontrollverlust in die Gleichung einging. Der erwartungsgemäße Zusammenhang zwischen Klima und Selbstkonzept konnte belegt werden: Je negativer das Klassenklima ausgeprägt war, desto schwächer waren die Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen. Als eine der ersten Mehrebenenanalysen im deutschsprachigen Raum konnte diese Untersuchung den negativen Effekt eines ungünstigen Klimas für die hier untersuchten Selbstkonzeptvariablen aufzeigen.

Ferner konnten Lange et al. (1983) in einer Längsschnittuntersuchung den Einfluss der wahrgenommenen Konkurrenz (als einer von mehreren Indikatoren der latenten Variable „Lernumwelt“) auf die Leistungsängstlichkeit und die Schulunlust feststellen. Die Lernumwelt wurde als latente Variable über die Klimaskalen Leistungsdruck, Anonymität, Konkurrenzdruck und Chaos operationalisiert. Lange et al. (1983) kamen zu dem Befund, dass Leistungsängstlichkeit durch den erlebten schulischen Konkurrenz- und Leistungsdruck entsteht. In der älteren Kohorte der Untersuchung zeigte sich von der 8. zur 9. Klasse die Kausalrichtung eindeutig von der Lernumwelt auf die Schulunlust, von der 9. zur 10. Klasse ergab sich außerdem eine wechselseitige Beziehung zwischen Unlust und Umwelt. Die Beeinflussung durch Merkmale des Klimas zeigte auch Pekrun (1991) in einer Untersuchung zur Prüfungsangst. Die Prüfungsangst der Schüler/innen war stärker ausgeprägt, je restriktiver die Lehrer/innen vorgehen, je mehr Leistungsdruck erlebt wurde und je ausgeprägter das Konkurrenzdenken der Schüler war.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Ansätze der ökologischen Perspektive der Entwicklungspsychologie verweisen auf den Einfluss von personenexternen Bedingungen. Den Heranwachsenden wird mit der Institution Schule eine Umwelt bereitgestellt, von der anzunehmen ist, dass sie in Wechselwirkung mit der Persönlichkeitsentwicklung steht. Daran anknüpfend hat in der pädagogischen Psychologie der Klimabegriff als die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt Eingang gefunden. Die deutschsprachige Forschung zur Lernumweltwahrnehmung wurde geprägt

durch sozialisationstheoretische Ansätze, welche die Wahrnehmung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n und der Sozialbeziehungen unter den Schüler/inne/n zum Inhalt der Klimaforschung machen (vgl. Fend, 1977). Da in der bisherigen Forschung der Klimabegriff auf unterschiedliche Weise verwendet wird, weist dieser auch mehrere Facetten auf (vgl. Eder, 1996): Der inhaltliche Bezug gibt etwa an, ob vermehrt die Sozialbeziehungen oder das Unterrichtsklima im Mittelpunkt stehen; ferner stellt sich die Frage, auf welche organisatorischen Einheiten Bezug genommen wird (Klasse, Schule oder Lehrkörper); ob das Klima eher als individuelles Phänomen oder Gruppenphänomen (kollektives Klima) anzusehen ist, wobei auch die Aggregierungsebene als methodischer Aspekt angesprochen ist; und schließlich stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung jener Personengruppe, die als Datenquelle herangezogen wird (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, Beobachter/innen). In der deutschsprachigen Klimaforschung ist die Unterscheidung der Dimensionen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, Schüler/in-Schüler/in-Beziehung und Merkmale des Unterrichts geläufig (Eder, 1996; 1998a; von Saldern, 1987). Die wichtigsten Erhebungsinstrumente lassen sich somit auch diesen Dimensionen zuordnen. In der vorliegenden Arbeit wird als Merkmal der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung das wahrgenommene „pädagogische Engagement“ der Lehrer/innen und als Merkmal der Schüler/in-Schüler/in-Beziehung die wahrgenommene Konkurrenzorientierung unter den Schüler/inne/n einer Klasse untersucht.

Untersuchungen zum Bildungssystem fokussieren Einflüsse von Schulsystem und Schulform auf das Klima. Im Vergleich mit den Schüler/inne/n anderer Schulformen erleben Gymnasiast/inn/en den höchsten Leistungsdruck (vgl. Fend, 1977; Lange et al., 1983), während Hauptschüler/innen ihre Lehrer/innen in höherem Maße als engagiert erleben (vgl. Fend, 1977; Projektgruppe Belastung, 1998; Tillmann & Meier, 2001). Die Unterschiede sind allerdings gering. Ferner werden Schulformunterschiede im wahrgenommenen Konkurrenzverhalten berichtet (vgl. Ditton & Krecker, 1995; Helmke, 1983; Kahl et al., 1977; Lange et al., 1983).

Für die vorliegende Arbeit ist die Forschung zum Einfluss des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen und des wahrgenommenen Konkurrenzverhaltens auf das Selbstkonzept der Begabung und das Attribuierungsverhalten der Schüler/innen von Bedeutung. Für diese Bereiche werden aus verschiedenen Studien bivariate Zusammenhänge sowie komplexere Analysen (z. B. Strukturgleichungsmodelle), die Klima- und Persönlichkeitsvariablen gebündelt untersuchen, berichtet. Insgesamt steht ein als positiv wahrgenommenes Verhalten der Lehrer/innen im erkennbaren Zusammenhang mit günstigen Ausprägungen des

Selbstkonzepts (vgl. Dreesmann, 1982; Pekrun, 1985a; Eder, 1996) und einzelner Attribuierungsmuster (vgl. Dreesmann, 1982; Oswald et al., 1989). Dagegen ist die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung und dem Selbstkonzept weniger eindeutig, da die Zusammenhänge eher schwach sind und sowohl negative als auch positive Korrelationskoeffizienten berichtet werden (vgl. Dreesmann, 1982; Eder, 1996; Pekrun, 1985a). Die Einschätzung der empirischen Befunde sowie das Ziehen von allgemeinen Schlussfolgerungen wird allerdings dadurch erschwert, dass in nur wenigen Untersuchungen vergleichbare Klimainstrumente verwendet werden (vgl. Gruehn, 2000). Darüber hinaus liegen nur wenige längsschnittliche Analysen vor, so dass es in vielen Fällen unklar bleibt, ob es sich bei den berichteten Zusammenhängen tatsächlich um Klimaauswirkungen handelt (vgl. Dreesman et al., 1992; Jerusalem, 1997; Gruehn, 2000).