

6 Folgerungen und Fragestellungen

6.1 Zusammenführung der genannten Aspekte

6.1.1 Umgang mit Schule

Um den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit abzustecken, wurde das Modell der produktiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Fend (1990; 1997; 2003) vorgestellt, mit dem die Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ beschrieben wird. Diese impliziert die Herausbildung einer „Leistungsidentität“, die im deutschen Schulsystem untrennbar mit dem System der Leistungserwartung, -erbringung und -rückmeldung verbunden ist. Schüler/innen nehmen auf der Basis von Leistungsinformationen soziale Vergleiche mit den Mitschüler/innen ihrer Klasse vor und entwickeln dadurch ein Bild von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit, welches in der vorliegenden Arbeit als Selbstkonzept der Begabung operationalisiert wird und der persönlichen Ressource „Ich-Stärke“ im Fendschen Modell zugeordnet werden kann.

Neben den persönlichen Ressourcen sind auch die sozialen Ressourcen für die gelingende Bewältigung des Umgangs mit Schule als Entwicklungsaufgabe von Bedeutung. Dafür werden in dieser Arbeit zwei Merkmale des Klassenklimas – das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen und die wahrgenommene Konkurrenzorientierung unter den Schüler/innen – untersucht, von denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit der Häufigkeit und Bedeutsamkeit sozialer Vergleiche, welche die Schüler/innen innerhalb ihrer Klasse vornehmen, stehen. Fend (1989) geht davon aus, dass häufig durchgeführte und als bedeutsam erlebte soziale Vergleiche zu konkurrierendem Verhalten unter den Schüler/innen führen können. Leistungserfolge und -misserfolge werden dann stärker in Abhängigkeit der jeweiligen Persönlichkeit gesehen und führen bei Erfolgen vermehrt zu selbstaufwertenden und bei Misserfolgen vermehrt zu selbstabwertenden Denkprozessen. Ferner kommt dem Verhalten der Lehrer/innen dabei eine bedeutsame Rolle zu, da davon ausgegangen wird, dass Lehrer/innen mit ihrer Bezugsnormorientierung, ihrer Unterrichtsgestaltung und ihrem Interaktionsstil die Häufigkeit und Bedeutsamkeit sozialer Vergleiche sowohl verschärfen als auch mildern können (vgl. Abschnitt 4.2.3.1).

Das Zusammenwirken von persönlichen und sozialen Ressourcen trägt dem Fendschen Modell zufolge zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei. In dieser Arbeit wird die Attribuierung schulischer Misserfolge von Schüler/innen als Indikator für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ verwendet und

untersucht. Den Attributionsmustern als Erklärungsmuster für schulische Misserfolge kommt in der Entwicklungsaufgabe eine besondere Bedeutung zu, da nach Fend (1997) das Erlernen des Umgangs mit schulischen Misserfolgen ein zentraler Bestandteil der Entwicklungsaufgabe ist. Zwei theoretische Ansätze sollen dabei helfen, die Wirkungsbeziehungen zwischen den Ressourcen und der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe im für diese Arbeit modifizierten Fendschen Modell zu beschreiben: Die Konsistenztheorie geht davon aus, dass das Selbstkonzept die Attribuierung von Leistungserfolgen und -misserfolgen moderiert (vgl. Abschn. 5.2.1.6), und das Konzept der Bezugsnormorientierung sieht im Verhalten der Lehrer/innen eine wichtige Einflussgröße für die Entwicklung unterschiedlicher Attribuierungsmuster von Schüler/inne/n (vgl. Abschnitt 4.2.3.1).

6.1.2 Schulorganisatorische Einflüsse

Unberücksichtigt im beschriebenen Fendschen Modell bleibt jedoch die Tatsache, dass der Umgang mit Schule auch unter institutionellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen geschieht. Der Begriff der „Schulqualität“ steht für unterschiedliche Komponenten der Bedingungen und Prozesse von Schule (z. B. Klima) einerseits und der Wirkungen von Schule (z. B. Einfluss auf Persönlichkeitsmerkmale) andererseits (vgl. Abschnitt 3.1) und wird auf unterschiedlichen Ebenen gesehen: Gemessen an den Wirkungen im Leistungsbereich stellen die Schularten der Sekundarstufe I „differenzielle Entwicklungsmilieus“ dar (vgl. Abschnitt 3.2.2). Dagegen hat vor allem in der Diskussion um schulische Qualität die Einzelschule vermehrt an Bedeutung gewonnen (vgl. Abschnitt 3.3.1), empirische Befunde verweisen aber auch auf die Klasse als bedeutsame Varianzquelle (vgl. Abschnitt 3.3.2). Diese schulorganisatorischen Merkmale werden im transaktionalen Modell schulischer Klimawahrnehmung von Pekrun (1985) als Umweltfaktoren gesehen, die sich auf die innerschulische Umwelt sowie die Umweltwahrnehmungen von Schüler/inne/n auswirken (vgl. Abschnitt 4.1.2.3). Es ist anzunehmen, dass sie unterschiedliche bzw. unterschiedlich günstige Entwicklungsmilieus für die Schüler/inne/n konstituieren.

Tatsächlich unterscheiden sich Schüler/innen unterschiedlicher Klassen, Schulen und Schulformen in der Attribuierung schulischer Misserfolge (vgl. Abschnitt 5.2.2). Auch für die wahrgenommene Konkurrenzorientierung stellen solche schulorganisatorischen Merkmale eine bedeutsame Varianzquelle dar (vgl. Abschnitt 4.3.3.2). Damit ergibt sich die Frage, ob der Umgang mit Schule, wie er hier konzipiert wird, in den Klassen, Schulen und Schulformen der Sekundarstufe differenziell verläuft.

Um diese Frage bearbeiten zu können, wird das Fendtsche Modell durch das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun und Helmke (1991) ergänzt. Im Sinne der Forderungen der Schul- und Klassenklimaforschung (vgl. Dreesmann et al., 1992) unterscheidet das Modell zwischen objektiven Lernumweltmerkmalen (z. B. Schulform) und subjektiven Lernumweltmerkmalen (z. B. Klima). Das Klima wird als eine moderierende Variable zwischen schulorganisatorischen Merkmalen und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen aufgefasst. Darüber hinaus wird in diesem ergänzenden Modell sowie im transaktionalen Rahmenmodell zu schulischen Klimata von Pekrun (1985) in Übereinstimmung mit der ökologischen Perspektive in der Entwicklungspsychologie (vgl. Abschn. 4.1.1) von einer wechselseitigen Wirkungsbeziehung (Interaktion) zwischen Person und Umwelt ausgegangen. In der vorliegenden Arbeit wird somit der Frage nach den ursächlichen Beziehungen zwischen Person und Umwelt nachgegangen.

6.2 Offene Forschungsfragen und eigenes Vorgehen

6.2.1 Längsschnitt- und Mehrebenenanalysen

Wie bereits beschrieben, geht das Modell zur Persönlichkeitsentwicklung von Pekrun und Helmke (1991) übereinstimmend mit der ökologischen Perspektive in der Entwicklungspsychologie von einer wechselseitigen Wirkungsbeziehung (Interaktion) zwischen Person und Umwelt aus. Darüber hinaus unterscheidet es zwischen objektiven Lernumweltmerkmalen (z. B. Schulform) und subjektiven Lernumweltmerkmalen (z. B. Klima) und trägt damit auch der komplexen, geschachtelten Organisations- und Umweltstruktur von Schule Rechnung (vgl. Dreesmann et al., 1992). Betrachtet man allerdings die Befunde aus empirischen Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima sowie das dort gewählte methodische Vorgehen, kann grundsätzlich ein Fehlen von längsschnittlich und mehrebenenanalytisch angelegten Studien festgestellt werden (vgl. Dreesman et al., 1992; Gruehn, 2000; Jerusalem, 1997), so dass verschiedenen theoretischen Annahmen der Modelle, etwa zur wechselseitigen Beziehung zwischen Person und Umwelt oder zur Beeinflussung subjektiver Lernumweltmerkmale durch objektive Lernumweltmerkmale, bisher nur unzureichend nachgegangen worden ist. Denn in der Forschung zum Schul- und Klassenklima haben bisher nur einzelne Studien die Wechselwirkung von Person- und Umweltmerkmalen untersucht (vgl. z. B. Lange et al., 1983; Jerusalem & Schwarzer, 1991). In der Regel wird von der Beeinflussung der Persönlichkeitsmerkmale von Schüler/inne/n durch Merkmale der

Lernumwelt ausgegangen und dementsprechend werden unabhängige und abhängige Variablen a priori spezifiziert. In der vorliegenden Arbeit soll diesen Problemen mit der Durchführung von sowohl Längsschnitt- als auch Mehrebenenanalysen begegnet werden. Auch die Überlegungen zur Schulqualität beziehen sich auf die unterschiedlichen schulorganisatorischen Ebenen (vgl. Fend, 1998; Holtappels, 2003a), so dass auch sie ein mehrebenenanalytisches Vorgehen nahe legen. Da nur wenige Studien vorliegen, die Analysen auf Individual-, Klassen-, Schul- und Schulformebene vornehmen, sollte der Frage, welche Organisations- oder Handlungseinheit als milieudefinierender Organisationsrahmen für z. B. Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen anzusehen ist, nachgegangen werden.

6.2.2 Attribuierung und Klima

Während Zusammenhänge zwischen Klimavariablen und Selbstkonzept in der Literatur berichtet werden, stehen im deutschsprachigen Raum Untersuchungen zum Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n in Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Klima noch weitgehend aus (vgl. Dreesmann et al., 1992). Zwar gibt es Untersuchungen zur wahrgenommenen Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen, die zeigen, dass eine Orientierung am individuellen Vergleichsstandard positive Effekte auf sowohl das Selbstkonzept als auch das Attribuierungsverhalten hat. Doch Klimaelemente wie das wahrgenommene pädagogische Engagement der Lehrer/innen sind bislang kaum in Zusammenhang mit der Attribuierung schulischer Misserfolge untersucht worden. Da angenommen wird, dass die Güte des Effekts der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen von der Stärke ihres Engagements abhängig ist (vgl. Jerusalem, 1997; Rheinberg & Krug, 1993), dürfte das wahrgenommene pädagogische Engagement der Lehrer/innen im Zusammenhang mit dem Attribuierungsverhalten der Schüler/innen stehen. Darauf verweisen auch die in Abschnitt 4.3.3.1 berichteten Befunde.

6.2.3 Unterschiedliche soziale Ressourcen

Gegen das Fendsche Modell kann eingewendet werden, dass die verschiedenen sozialen Ressourcen als ein Variablenblock gehandhabt werden, obwohl davon ausgegangen werden muss, dass sich auch soziale Ressourcen wechselseitig bedingen können. In der Klimaforschung wurde bisher – abgesehen von Faktorenanalysen – nur vereinzelt die Beziehung von Klimaaspekten unterschiedlicher Dimensionen untersucht. So sehen Dreesmann et al. (1991) die Analyse kausaler Strukturen innerhalb des Klimas als offene Forschungsfrage an. Helmke (1983) berichtet bivariate Korrelationen auf Klassenebene zwischen unterschiedlichen Klimaskalen. Die Arbeitsgruppe um Schwarzer (vgl. Kuliga &

Schwarzer, 1984; Jerusalem & Schwarzer, 1991) zeigt in einem Strukturmodell den bedeutsamen Einfluss des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen auf das wahrgenommene Klassenklima auf. Allerdings werden in dem Strukturmodell weder konkurrierende Pfade im Ansatz des Cross-Lagged-Panel-Designs noch der Mehrebenencharakter von Lernumweltmerkmalen (beim Klassenklima insbesondere die Klassenebene) berücksichtigt. In der vorliegenden Arbeit soll daher auch der Frage nachgegangen werden, in welcher Beziehung die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung mit der Schüler/in-Schüler/in-Beziehung steht.

6.3 Ziele der Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Umgangs mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen mit der Fragestellung, ob Sekundarschulen bzw. Schulformen der Sekundarstufe I differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, in denen das Klassenklima die schulbezogene Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n moderiert. Als Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen werden das Selbstkonzept der Begabung und die Attribuierung schulischer Misserfolge (auf Fähigkeit und auf Zufall) untersucht. Die beiden allgemeinen Ziele der Arbeit bestehen darin,

1. den im Fendischen Modell konzipierten und für diese Arbeit modifizierten Umgang mit Schule in seinen Wirkungsbeziehungen zu untersuchen und
2. den Bezug zu schulorganisatorischen Merkmalen (Schulform, Schule, Klasse), die dabei einen milieudefinierenden Organisationsrahmen darstellen, zu bestimmen.

Das Modell der produktiven Problembewältigung von Fend (1990; 1997; 2003) mit der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ und das Modell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun und Helmke (1991) bilden den übergreifenden theoretischen Bezugsrahmen. Dieser wird mit dem Modell zu schulischen Klimata von Pekrun (1985), dem Konzept der Bezugsnormorientierung von Lehrer/innen, der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse, der Bezugsgruppentheorie sowie der Konsistenztheorie differenziert.

6.4 Zentrale Fragestellungen der Arbeit

6.4.1 Analyse der Wirkungsbeziehungen im Fendschen Modell

Die im Fendschen Modell angenommenen Wirkungsbeziehungen bilden einen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Dabei geht es um Fragen zu den Beziehungen, in denen die Klima- und Persönlichkeitsmerkmale untereinander stehen. Diese lassen sich gliedern in

1. Fragen zur Beziehung zwischen den beiden Klimamerkmale,
2. Fragen zu Beziehungen zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und
3. Fragen zu Beziehungen zwischen Klima- und Persönlichkeitsmerkmalen

6.4.1.1 Frage und Hypothese zur Beziehung zwischen den beiden Klimamerkmale

Auch wenn das Fendsche Modell auf ein mögliches Bedingungsgefüge der einzelnen sozialen Ressourcen nicht eingeht, soll in dieser Arbeit die Beziehung der beiden Klimamerkmale „Engagement der Lehrer/innen“ und „Konkurrenzorientierung“ untersucht werden. Dies soll unter der Frage geschehen, ob das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen auf die wahrgenommene Konkurrenzorientierung einen Einfluss hat.

Zugrunde liegt dabei die Annahme, dass ein als unterstützend und engagiert wahrgenommenes Verhalten der Lehrer/innen zu weniger wahrgenommener Konkurrenz unter den Schüler/innen führen kann. Denn mit ihrer Bezugsnormorientierung, ihrer Unterrichtsgestaltung und ihrem Interaktionsstil sind Lehrer/innen in der Lage, die Häufigkeit und Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse sowohl zu verschärfen als auch zu mildern und damit Einfluss auf das Auftreten von kompetitiven Strukturen zu nehmen (vgl. Abschn. 4.2.3.2).

6.4.1.2 Fragen und Hypothesen zu den Persönlichkeitsmerkmalen

Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale interessiert die Frage, wie sich das Zusammenspiel von Selbstkonzept der Begabung und Attribuierung schulischer Misserfolge (auf Fähigkeit und auf Zufall) gestaltet.

Der Konsistenztheorie und einschlägigen Forschungsbefunden zufolge wird bei einem niedrigen Begabungskonzept Misserfolg mehr auf Fähigkeitsmangel zurückgeführt als bei einem hohen Begabungskonzept (vgl. Kapitel 5), was der Einfachheit halber im Folgenden als „Konsistenz-Effekt“ bezeichnet werden soll. Es ist also eine negative Korrelation zwischen Selbstkonzept der Begabung und Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene

Fähigkeit zu erwarten, wie es sich in verschiedenen Studien gezeigt hat (z. B. Fend et al., 1976; Pekrun, 1983).

Dabei bleibt jedoch die Wirkungsbeziehung zwischen Selbstkonzept und Attribuierung schulischer Misserfolge ungeklärt. Die meisten Untersuchungen spezifizieren das Selbstkonzept als unabhängige und die Attribuierung als abhängige Variable (z. B. Meyer, 1984) oder berichten bivariate Korrelationen (z. B. Pekrun, 1983). Wird, wie in der vorliegenden Arbeit, das Attribuierungsverhalten als Indikator für die erfolgreiche Bewältigung des Umgangs mit Schule verwendet, so steht dem Fendschen Modell zufolge das Selbstkonzept in Wechselwirkung mit der Attribuierung schulischer Misserfolge: Schüler/innen mit einem hohen Selbstkonzept attribuieren schulische Erfolge weniger als Schüler/innen mit einem niedrigen Selbstkonzept auf ihre Fähigkeit, und diese selbstwertdienliche Strategie wirkt sich wiederum positiv auf ihre Selbsteinschätzung aus (vgl. auch Jerusalem (1992) zur Annahme der Wechselwirkung von Selbstkonzept und Attribution). Außer einer Studie von Kurtz-Costes und Schneider (1994), in der die Wechselwirkung zwischen Selbstkonzept und der Attribuierung schulischer Erfolge bei Schüler/inne/n in der Primarstufe (2. und 4. Klasse) untersucht wurde, liegen m. W. im deutschsprachigen Raum keine längsschnittlichen Untersuchungen zur Wechselwirkung der beiden Persönlichkeitsmerkmale vor. Die Autoren berichten einen signifikanten Pfad vom Selbstkonzept auf die Attribuierung, während der entgegen gesetzte Cross-Lagged-Pfad statistisch nicht bedeutsam ist.

Ferner stellt sich die Frage, in welcher Beziehung das Selbstkonzept mit der Attribuierung schulischer Misserfolge auf Zufall steht. Der Konsistenztheorie zufolge müsste das Selbstkonzept mit der Attribuierung auf Zufall positiv korreliert sein (vgl. Abschnitt 5.2.1.6). Meyer (1984) folgert aus seinen Untersuchungen, dass Personen mit einem hohen Selbstkonzept Misserfolge auf Zufall attribuieren. Schwarzer und Jerusalem (1982) konnten hingegen keine Muster für externale Attributionen finden. Abgesehen von den wenig eindeutigen Forschungsbefunden wurde die Attribuierung schulischer Misserfolge auf den Faktor Zufall – verglichen mit anderen Faktoren (z. B. Fähigkeit) – in Felduntersuchungen bislang nur wenig untersucht, so dass es schwierig erscheint, eine Vermutung über die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Attribuierung auf Zufall zu formulieren.

6.4.1.3 Fragen und Hypothesen zur Beziehung zwischen Klima und Persönlichkeitsmerkmalen

Zentral für die vorliegende Arbeit ist die Frage nach der Beziehung zwischen dem wahrgenommenen Klassenklima und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen. Dem Modell der produktiven Problembewältigung von Fend (vgl. Kapitel 2) zufolge beeinflussen die sozialen Ressourcen, d.h. das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen und die wahrgenommene Qualität der Sozialbeziehungen unter den Schüler/innen, die Entwicklungsaufgabe, mit der Schule umgehen zu lernen. Auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit übertragen heißt das, dass sich das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen und die wahrgenommene Konkurrenzorientierung auf das Attribuierungsverhalten der Schüler/innen auswirken sollte: Je günstiger die Ressourcen sind (d.h. je stärker die Schüler/innen ihre Lehrer/innen als engagiert erleben und je geringfügiger sie kompetitive Strukturen in ihrer Klasse wahrnehmen), desto weniger werden schulische Misserfolge mit mangelnder eigener Fähigkeit erklärt. Außerdem sollte dem Fendschen Modell zufolge die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ – in dieser Arbeit operationalisiert über das Attribuierungsverhalten – zurückwirken auf die persönliche Ressource Selbstkonzept. Die sozialen Ressourcen wirken sich folglich indirekt auch auf das Selbstkonzept der Begabung aus.

Die Annahme hinsichtlich des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen wird auch in der Forschung zur wahrgenommenen Bezugsnormorientierung vertreten, welche von der Bedeutsamkeit des wahrgenommenen Verhaltens der Lehrer/innen für das Attribuierungsverhalten sowie die Selbstkonzepte der Schüler/innen ausgeht. Da angenommen wird, dass der Effekt der wahrgenommenen individuellen Bezugsnormorientierung mit dem pädagogischen Engagement der Lehrer/innen an Stärke gewinnt (vgl. Abschnitt 4.2.3.1), sind somit auch Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen und dem Attribuierungsverhalten der Schüler/innen zu erwarten.

Ferner ist anzunehmen, dass die erlebte Konkurrenzorientierung das Attribuierungsverhalten und das Selbstkonzept von Schüler/innen bedingt: Das Wettbewerbsverhalten beeinflusst die sozialen Vergleichsprozesse mit der eigenen Bezugsgruppe (Klasse), auf deren Grundlage sich eine klasseninterne Verteilung der Selbsteinschätzungen etabliert, die zeitlich relativ überdauernd ist. Erleben die Schüler/innen einen scharfen Wettbewerb, so unterstreicht das die Stabilität von Fähigkeitsunterschieden und begünstigt entsprechende Kausalattributionen (z. B. die Attribution schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit). Eine nicht-

kompetitive Klassenatmosphäre müsste dagegen günstig für die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen sein (vgl. Abschn. 4.2.3.2). Denn bei ausbleibenden oder nur milden sozialen Vergleichen kommt es auch nicht zu deren unangenehmen Folgen (vgl. Abschn. 5.1.2.2). Darüber hinaus wird im Modell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n von Pekrun und Helmke (vgl. Kapitel 2) von einer wechselseitigen Wirkungsbeziehung zwischen Umwelt und Person ausgegangen. Denkbar ist beispielsweise, dass je nach Zusammensetzung der Schüler/innen einer Klasse die Häufigkeit und Bedeutung sozialer Vergleiche variiert, etwa aufgrund der besonderen Leistungsheterogenität der Lerngruppe oder den Bedürfnissen der Schüler/innen nach Selbstaufwertung oder Selbstwertschutz. Da soziale Vergleiche auch zu Konkurrenzverhalten unter den Schüler/inne/n führen können (vgl. Abschnitt 4.2.3.2), ist anzunehmen, dass sich dies auch darin abzeichnet, dass Merkmale der Schüler/innen einen Effekt auf das Klassenklima ausüben. Daher sollte sowohl danach gefragt werden, welche Auswirkungen das Klima auf die Persönlichkeitsmerkmale hat, als auch welche Persönlichkeitsmerkmale das Klima determinieren.

6.4.2 Schulorganisatorische Einflüsse

Die in dieser Arbeit verfolgte Frage nach schulorganisatorischen Einflüssen zielt zunächst darauf ab, ob es Schulformunterschiede in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ gibt. Konkret soll untersucht werden, ob Schulformen, Sekundarschulen oder Klassen Organisationsrahmen darstellen, in denen die Entwicklung der Attribuierung schulischer Misserfolge auf die Faktoren Fähigkeit und Zufall unterschiedlich verläuft. Darüber hinaus ist aber auch festzustellen, ob die persönlichen und sozialen Ressourcen, die das Attribuierungsverhalten der Schüler/innen bestimmen, kontextabhängig variieren, sich kontextspezifisch entwickeln und wiederum eine vermittelnde Funktion für die anderen Variablen übernehmen. Somit stellen sich Fragen nach schulorganisatorischen Einflüssen, die sich gliedern in

1. Fragen zum Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale,
2. Fragen zum Einfluss auf das Klima und
3. Fragen zum Klima als vermittelnde Variable.

6.4.2.1 Frage und Hypothesen zum Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale

Zentral für die Arbeit ist die Frage nach der Entwicklung leistungsbezogener Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit von der Schulform: Sind differenzielle Entwicklungen in den Persönlichkeitsmerkmalen Selbstkonzept und Attribuierung bei

Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen von Klasse 7 zu Klasse 8 zu beobachten oder verläuft die schulformspezifische Entwicklung dieser Merkmale eher gleichförmig?

Der Bezugsgruppentheorie zufolge sollten sich die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen vorwiegend innerhalb der eigenen Klasse und möglicherweise auch innerhalb der einzelnen Schule ausprägen. Die einzelne Schulform des dreigliedrigen Schulsystems müsste demnach Unterschiede, die noch aus der Grundschule resultieren (günstigere Attribuierung und höheres Selbstkonzept der Begabung bei (zukünftigen) Gymnasiast/inn/en als bei den Schüler/inne/n, die auf eine der anderen Schulformen gehen) mit der Zeit ausgleichen. In der Gesamtschule müssten sich – wie bereits Fend et al. (1976) herausgestellt haben – die Einschätzungen der Schüler/innen auf ein größeres Spektrum des Altersjahrgangs beziehen, als es in der einzelnen Schulform des dreigliedrigen Schulsystems der Fall ist. Im Durchschnitt unterscheiden sich dann die Gesamtschüler/innen von den Schüler/inne/n der anderen Schulformen nicht im Selbstkonzept, die Varianz innerhalb der Schularten dürfte jedoch in der Gesamtschule größer als in einer Schulform des dreigliedrigen Schulsystems sein. Dagegen spricht die jüngere Befundlage aus der BIJU-Studie, dass Gesamtschulen hinsichtlich ihrer Schüler/innen/schaft eher Haupt- und Realschulen ähnlich sind, als dass sie repräsentativ für die Schüler/innen/schaft eines Altersjahrgangs sind. So gesehen unterscheiden sich die Gesamtschüler/innen vermutlich nicht bedeutsam im Selbstkonzept oder in der Attribuierung von den Schüler/inne/n der anderen Schulformen.

Der Theorie sozialer Vergleichsprozesse und ihren Modifikationen zufolge werden vor allem Fähigkeitsselbsteinschätzungen innerhalb der eigenen Leistungsgruppe, also der Klasse oder der Schule, vorgenommen. Spätestens nach den ersten Zeugnissen ist das Bedürfnis nach Selbsteinschätzung jedoch abgeschlossen und wird vom Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung abgelöst (vgl. Köller, 2004). Demzufolge müssten am Ende des ersten Schuljahres in der weiterführenden Schule bedeutsame Unterschiede in der Fähigkeitseinschätzung lediglich innerhalb von Klassen anzutreffen sein.

Vermutet werden kann aber auch, dass das Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung in den Schularten unterschiedlich stark ausfällt, da die Schulformen im Leistungsbereich differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. Im Gymnasium werden wesentlich höhere Leistungsanforderungen an den einzelnen Schüler gestellt als in den anderen Schulformen. Wenn dies insgesamt ein vergleichsweise größeres Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung unter den Gymnasiast/inn/en hervorruft, können auch Fähigkeitsselbsteinschätzungen und das Attribuierungsverhalten (z. B. von schulischen Misserfolgen auf mangelnde Fähigkeit) davon betroffen sein.

Zusammenfassend soll hier die Vermutung formuliert werden, dass sich die mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler/innen/schaften der verschiedenen Schulformen nicht unterscheiden, wenn der Übergang in die neue Lerngruppe bereits mehr als ein halbes Jahr (d.h. nach der ersten Zeugnisvergabe) zurück liegt. Dafür sprechen auch einige der in Abschnitt 5.1.3.4 aufgeführten empirischen Befunde. Ob dies allerdings auch für Ausprägungen in den Attribuierungsmustern gilt, bleibt fraglich. Denn die in Abschnitt 5.2.2 referierten Untersuchungen berichten von bedeutsamen Unterschieden in Attribuierungen schulischer Misserfolge auf die Faktoren Fähigkeit und Zufall bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen, deren Bezugsgruppenwechsel bereits deutlich länger als ein halbes Jahr zurück liegt.

6.4.2.2 Fragen und Hypothesen zum Einfluss auf das Klima

Dem Schul- und Klassenklima kommt – unabhängig von seinen Auswirkungen – ein eigenständiger Wert in der Diskussion um schulische Qualität zu (vgl. Fend, 1998). Daher wird in dieser Arbeit das Klima nicht nur als unabhängige, sondern auch als abhängige Variable untersucht. Dabei stellt sich die Frage, ob Klimamerkmale in kontextueller Abhängigkeit variieren: Macht die Schulform, die Einzelschule oder die Klasse hinsichtlich der Ausprägungen in den Klimavariablen etwas aus?

In der vorliegenden Arbeit werden Klimainstrumente benutzt, die sich primär auf die Klasse als Bezugsrahmen für die subjektive Wahrnehmung der Lernumwelt stützen. Demzufolge werden zwischen den Klassen größere Unterschiede im Klima vermutet als zwischen Schulen oder Schulformen. Ausgeschlossen werden kann jedoch nicht, dass sich bestimmte Merkmale auf Schulebene (z. B. Qualitätsmerkmale der Schulleitung und das daraus resultierende Klima im Lehrerkollegium) indirekt auf die Wahrnehmung des Klassenklimas niederschlagen und sich daher die einzelne Schule als bedeutsame Varianzquelle für das Klassenklima erweist. Zeigt sich die Schulform für eines der Klimamerkmale als bedeutsame Varianzquelle – etwa für die wahrgenommene Konkurrenzorientierung, wie die in Abschnitt 4.3.3 berichteten Forschungsbefunde vermuten lassen –, dann müsste der Frage nachgegangen werden, welche Bedingungen dafür verantwortlich gemacht werden können. Da die Wahrnehmung der Schüler/innen auch von ihnen selbst abhängig ist, liegt es nahe, Hintergrundvariablen hinzuziehen, die für die Schüler/innen/schaften der einzelnen Schulform relevant sind, etwa die soziale Herkunft der Schüler/innen.

6.4.2.3 Frage und Hypothesen zum Klima als vermittelnde Variable

In dieser Arbeit wird – entsprechend dem Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Pekrun und Helmke (1991) sowie dem transaktionalen Modell schulischer Klimawahrnehmung von Pekrun (1985b) – davon ausgegangen, dass sich Schulformunterschiede in den zu untersuchenden Klassenklima- und Persönlichkeitsmerkmalen zeigen und substanzielle Zusammenhänge zwischen Klima- und Persönlichkeitsmerkmalen bestehen. Damit stellt sich die Frage, ob das Klassenklima als subjektives Lernumweltmerkmal zwischen objektiven Lernumweltmerkmalen (z. B. der Schulform) und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen eine vermittelnde Funktion übernimmt. Für diese Frage kommen dann die in den Abschnitten 6.4.1.3 und 6.4.2.2 bereits formulierten Annahmen zum Tragen.