

9 Zusammenfassung und Diskussion

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen mit der Fragestellung, ob Sekundarschulen bzw. Schulformen der Sekundarstufe I differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. Ausgegangen wurde ferner von der Annahme, dass dabei das Klassenklima eine vermittelnde Funktion zwischen den schulorganisatorischen Merkmalen und den leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen übernimmt. Das für diese Arbeit modifizierte Fendsche Modell der produktiven Problembewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben diente als maßgeblicher theoretischer Bezugsrahmen. Der Umgang mit Schule wurde mit dem Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n operationalisiert, wobei die persönliche Ressource „Selbstkonzept der Begabung“ und die soziale Ressource „Klassenklima“ (wahrgenommenes Engagement der Lehrer/innen und wahrgenommene Konkurrenzorientierung in der Klasse) als Einflussfaktoren einbezogen wurden. Da der Umgang mit Schule unter institutionellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen steht, wurde die Bedeutung der Schulform (Gymnasium, Realschule, Gesamtschule), der einzelnen Schule sowie der einzelnen Klasse untersucht. Zusätzlich wurde der Bildungsgrad der Eltern als Hintergrundvariable berücksichtigt.

9.1 Zentrale Ergebnisse der Datenanalysen

Die zentralen Ergebnisse der Datenanalysen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- 1.) Bestimmte Wirkungsbeziehungen, die im für diese Arbeit modifizierten Fendschen Modell angenommen wurden, konnten bestätigt werden. Die persönliche Ressource „Selbstkonzept der Begabung“ und die soziale Ressource „Engagement der Lehrer/innen“ beeinflussen das Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n.
- 2.) Mit diesen Wirkungsbeziehungen wurde sowohl die Annahme der Konsistenztheorie, wonach Schüler/innen mit einem hohen Selbstkonzept schulische Misserfolge weniger auf mangelnde eigene Fähigkeit zurückführen als Schüler/innen mit einem niedrigen Selbstkonzept, als auch die Annahme des Konzepts der Bezugsnormorientierung, wonach ein engagiertes Lehrkraftverhalten für günstige Kausalattributionen der Schüler/innen einen Beitrag leisten soll, bekräftigt.
- 3.) Der Umgang mit Schule, wie er hier konzipiert und untersucht wurde, variiert maßgeblich auf Individualebene zwischen Schüler/inne/n innerhalb der Klassen, denn

Unterschiede in den untersuchten Variablen bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Klassen, Schulen und Schulformen sind gering oder nicht vorhanden, und differenzielle Entwicklungsverläufe von Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen, Schulen oder Klassen zeigen sich nur in geringem Ausmaß.

- 4.) Schulformeffekte zeigen sich in Form kleiner Bezugsgruppeneffekte. Von Klasse 7 zu Klasse 8 ist bei Gymnasiast/inn/en ein Anstieg der Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit zu beobachten, während die Realschüler/innen in Klasse 8 schulische Misserfolge weniger auf den Faktor Zufall attribuieren als in Klasse 7.
- 5.) Der Einfluss des Selbstkonzepts auf die beiden Attribuierungsmuster fällt in Abhängigkeit der Schulform unterschiedlich stark aus. Im Schulformvergleich zeigt sich der Zusammenhang bei den Gymnasialklassen in geringstem Maße und bei den Gesamtschulklassen in höchstem Maße. Zusätzlich zeigt sich der Zusammenhang etwas stärker in Klassen, in denen die Schüler/innen vermehrt ein Klima der Konkurrenz wahrnehmen.
- 6.) Entgegen der Annahme des für diese Arbeit modifizierten Fendschen Modells wirkt die wahrgenommene Konkurrenzorientierung nicht auf die Attribuierung, sondern auf das Selbstkonzept der Begabung. Wider Erwarten ist der Zusammenhang zwischen Konkurrenzorientierung und Selbstkonzept positiv.
- 7.) Die wahrgenommene Konkurrenzorientierung variiert über Klassen, Schulen und Schulformen zwar in geringem Ausmaß, aber bedeutsam. Ihre Entwicklung von Klasse 7 zu Klasse 8 wird jedoch nicht durch die Schulform bedingt, sondern beeinflusst durch die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen einer Schule, das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen auf Schulebene sowie das Selbstkonzept der Schüler/innen auf Individualebene. Die jeweiligen Einflussstärken dieser drei Variablen sind allerdings klein.

Die Ergebnisse sollten dazu dienen, die in Kapitel 6 formulierten Fragestellungen zu beantworten. Sie werfen jedoch auch neue Fragen auf. Beides soll im Folgenden diskutiert werden. Dabei folgt die Diskussion aus Gründen der Übersichtlichkeit weitgehend der Gliederung, nach der die Fragestellungen in Kapitel 6 aufgeführt wurden. Im Anschluss daran wird versucht, die zentrale Fragestellung, ob Sekundarschulen bzw. Schulformen der Sekundarstufe I differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, zu beantworten.

9.2 Anmerkungen zu den Wirkungsbeziehungen im Fendschen Modell

In Unterkapitel 8.2 wurde die ursächliche Beziehung der Klima- und Persönlichkeitsvariablen in längsschnittlichen Kausalmodellen untersucht. Einige der dominierenden Wirkungsbeziehungen fielen erwartungsgemäß aus: Der Einfluss des wahrgenommenen Engagements der Lehrer/innen als „soziale Ressource“ und der Einfluss des Selbstkonzepts der Begabung als Teil der „Ich-Stärke“ bzw. „persönliche Ressource“ auf die Entwicklung des Attribuierungsverhaltens von Schüler/inne/n, welches als Indikator für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ verwendet wurde, bestätigen zwei Annahmen des handlungstheoretischen Modells von Fend. Darüber hinaus konnten weitere Wirkungsbeziehungen analysiert werden, etwa die Wechselwirkung zwischen erlebter Konkurrenzorientierung und Selbstkonzept der Schüler/innen oder die Beeinflussung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung durch das erlebte Engagements der Lehrer/innen auf Schul- bzw. Klassenebene. Auf diese Ergebnisse soll im Folgenden näher eingegangen werden.

9.2.1 Die Beziehung zwischen den beiden Klimamerkmalen

In Ergänzung zum Fendschen Modell wurde in dieser Arbeit auch die Beziehung zwischen den beiden Klimamerkmalen „Engagement der Lehrer/innen“ und „Konkurrenzorientierung“ untersucht, da angenommen wurde, dass sich das erlebte Verhalten der Lehrer/innen auf die Wahrnehmung kompetitiver Strukturen in der Klasse niederschlägt. Ein entsprechender Zusammenhang konnte in Kausalanalysen auf Klassenebene, nicht aber auf Individualebene gefunden werden: Tatsächlich zeigte sich ein negativer Effekt des als kollektiv erlebten Engagements der Lehrer/innen auf die als kollektiv wahrgenommene Konkurrenzorientierung, d.h. je engagierter die Lehrer/innen wahrgenommen wurden, desto weniger erlebten die Schüler/innen auch ein Klima der Konkurrenz. In Mehrebenenanalysen, welche darüber hinaus Schul- von Klasseneffekten trennten, zeigte sich dieser Effekt letztlich nur auf Schulebene. Dies mag als Hinweis darauf verstanden werden, dass Merkmale der einzelnen Schule – etwa erlebte Qualitätsmerkmale des Lehrer/innen/kollegiums – sich in der kollektiven Wahrnehmung der Schüler/innen unterschiedlicher Klassen niederschlagen und eine Wirkung auf das Klima der einzelnen Klasse haben können. Dieser Befund könnte für die Diskussion um die Qualität der einzelnen Schule von Interesse sein, da er die Annahme stützt, dass die einzelne Schule als wichtige Handlungseinheit anzusehen ist (vgl. Abschnitt 3.3.1). Für die Klimaforschung mag der Befund in dreierlei Hinsicht von Bedeutung sein:

Erstens verweist die Beeinflussung einer Klimadimension durch eine andere darauf, dass die Determinanten und Auswirkungen der subjektiv wahrgenommenen Lernumwelt nicht nur in Merkmalen der Schüler/innen, der Lerngruppe oder der Schule bzw. Klasse zu suchen sind. Sondern die wahrgenommenen Klimamerkmale stehen untereinander in einem Bedingungsgefüge, welches in Modellen zum Schul- und Klassenklima wie das in Abschnitt 4.3.3 dargestellte allgemeine Kausalmodell von Eder (1996) stärker berücksichtigt werden könnte: Dort werden die Wahrnehmungen der Schul- und Klassenumwelt lediglich in einem Variablenblock gehandhabt. Wäre es aber nicht sinnvoll, über eine differenzierte Darstellung der einzelnen Klimadimensionen und -elemente nachzudenken? Zweitens zeigt sich der gefundene Wirkungszusammenhang nicht auf Individualebene, sondern auf Klassen- bzw. Schulebene. Dies spricht dafür, dass individuelle und kollektive Wahrnehmungen von Lernumweltmerkmalen unterschieden werden müssen, d.h. der Subjektbezug tatsächlich ein wesentliches Kriterium bei der Untersuchung der erlebten Lernumwelt darstellt (vgl. Abschnitt 4.1.2.3). Dies schließt auch die Notwendigkeit entsprechender mehrebenenanalytischer Auswertungsverfahren mit ein (vgl. Abschnitt 7.4.3). Drittens macht der Befund, dass das erlebte Engagement der Lehrer/innen die wahrgenommene Konkurrenzorientierung beeinflusst, darauf aufmerksam, dass das Klassenklima nicht nur als eine kontextuelle Größe anzusehen ist. Denn offensichtlich ist es Lehrer/inne/n zu einem gewissen Teil möglich, durch ihr Verhalten und Handeln die Schüler/in-Schüler/in-Beziehungen einer Klasse zu beeinflussen. Letztlich muss jedoch bei dem hier gefundenen Wirkungszusammenhang einschränkend berücksichtigt werden, dass es sich nur um einen kleinen Effekt handelt und das Ergebnis der Kausalanalyse mit Vorsicht interpretiert werden sollte, da das entsprechende Modell keine besonders gute Anpassung erfuhr (vgl. Abschnitt 8.2.2.1).

9.2.2 Die Beziehungen zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen

Die Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und der Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit lässt sich gut mit der Konsistenztheorie interpretieren und in empirische Untersuchungen zur Konsistenztheorie einordnen (vgl. Abschnitt 5.2.1.6): Die in der Konsistenztheorie angenommene und in mehreren Studien berichtete negative Korrelation zwischen beiden Variablen ließ sich auch in der vorliegenden Arbeit replizieren. Fraglich hingegen muss die Wirkungsbeziehung zwischen dem Selbstkonzept und der Attribuierung schulischer Misserfolge auf Zufall gesehen werden, da diese entgegen den Vorhersagen sowohl des Selbstaufwertungs- als auch des Konsistenz-Ansatzes ist (vgl. Abschnitt 5.2.1.6).

Meyer (1984) fand – entsprechend der Annahme der Konsistenztheorie – in seinen Untersuchungen, dass Personen mit hohem Selbstkonzept schulische Misserfolge auf Zufall attribuierten (vgl. Abschnitt 5.2.1.6). Demnach wäre eine positive Korrelation zwischen Selbstkonzept und der Attribuierung schulischer Misserfolge auf Zufall zu erwarten gewesen. Andere Untersuchungen hingegen (z. B. Schwarzer & Jerusalem, 1982) konnten kein externes Attributionsmuster für Misserfolge herausstellen. Die Tatsache, dass in dieser Arbeit jedoch ein ähnlicher längsschnittlicher Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der Attribuierung auf Zufall gefunden wurde wie zwischen dem Selbstkonzept und der Attribuierung auf mangelnde eigene Fähigkeit, lässt vermuten, dass beide Attributionsmuster auch generell das Attribuierungsverhalten von Schüler/innen erfassen. Demnach nehmen Schüler/innen mit einem höheren Selbstkonzept auch insgesamt weniger als Schüler/innen mit einem niedrigerem Selbstkonzept Ursachenerklärungen vor. Dies würde übereinstimmen mit dem Ergebnis, zu dem Möller und Köller (1995) in ihrer Untersuchung zum Auftreten von Attribuierungen bei Schüler/innen in Abhängigkeit des Selbstkonzepts kommen (vgl. Abschnitt 5.2.1.2).

In Kausalanalysen konnte ferner die dominierende Wirkungsrichtung vom Selbstkonzept auf die Attribuierung herausgestellt werden. Schüler/innen mit einem hohen Selbstkonzept in Klasse 7 führten ihre schulischen Misserfolge in Klasse 8 seltener auf die beiden Faktoren Fähigkeit und Zufall zurück. Auch diese Wirkungsrichtung entspricht der Annahme der Konsistenztheorie, wonach Attribuierungen in Abhängigkeit des individuellen Selbstkonzepts vorgenommen werden, d.h. das Selbstkonzept als unabhängige und die Attribuierung als abhängige Variable spezifiziert werden. Entgegen der Annahme des Fendischen Modells sowie der Annahme der Wechselwirkung von Selbstkonzept und Attribution (vgl. z. B. Jerusalem, 1992) zeigte sich jedoch keine Wirkungsbeziehung von der Attribuierung auf das Selbstkonzept. Fraglich bleibt dabei, ob das Ergebnis der Kausalanalyse zu Selbstkonzept und Attribuierung durch die Spezifität der Variablen bedingt ist: In dieser Arbeit wurde lediglich das allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept im Zusammenhang mit Attributionsmustern für schulischen Misserfolg, d.h. bereichsspezifischen Attributionsmustern, untersucht. Um also weiteren Einblick in die Kausalrichtung zwischen Selbstkonzept und Attribuierung zu erhalten, sollten auch Kausalanalysen durchgeführt werden, welche die Spezifität der Variablen stärker berücksichtigen, indem z. B. schulbezogene Selbstkonzepte und Attribuierungsmuster gleichermaßen untersucht werden. Darüber hinaus muss auch in Betracht gezogen werden, dass Cross-Lagged-Panel-Analysen über mehr als nur zwei

Messzeitpunkte durchgeführt werden sollten, um der Frage nach Wechselwirkung noch eingehender nachzugehen, als es in der vorliegenden Arbeit möglich war.

9.2.3 Die Beziehung zwischen Klassenklima und Persönlichkeitsmerkmalen

Die Untersuchung der Person-Umwelt-Beziehungen bildete einen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Es zeigten sich teils erwartete Zusammenhangs- und Wirkungsbeziehungen zwischen dem erlebten Verhalten der Lehrer/innen und den Attribuierungen der Schüler/innen. Die negative Wirkungsbeziehung zwischen erlebtem Lehrkraftengagement und der Attribuierung schulischer Misserfolge auf mangelnde eigene Fähigkeit zeigt entsprechend der Annahmen aus dem Konzept der Bezugsnormorientierung, dass das erlebte Engagement der Lehrer/innen dieses ungünstige Attribuierungsverhalten mindern kann. Hinsichtlich der Attribuierung auf Zufall macht das Konzept der Bezugsnormorientierung darüber keine Aussage, in welchem Zusammenhang das Lehrerverhalten mit diesem Attributionsmuster steht. Dass in dieser Arbeit eine ähnliche Wirkungsbeziehung wie zwischen Lehrerverhalten und Attribuierung auf mangelnde Fähigkeit zu berichten ist, könnte – ähnlich wie im vorherigen Abschnitt die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Attribuierung schulischer Misserfolge auf Zufall – dahingehend interpretiert werden, dass bei erlebtem Engagement der Lehrer/innen die Schüler/innen insgesamt seltener schulische Misserfolge attribuieren bzw. schulische Misserfolge weniger als solche wahrgenommen werden.

Dem Fendtschen Modell zufolge waren zwischen erlebter Konkurrenzorientierung und den Attribuierungen schulischer Misserfolge weitere Beziehungen zu erwarten gewesen, die sich in Strukturmodellen jedoch nicht zeigten. Zwar waren die erlebte Konkurrenzorientierung und die Attribuierungsskalen zu beiden Zeitpunkten positiv korreliert, d.h. mit stärker wahrgenommenen kompetitiven Strukturen in der Klasse stimmten die Schüler/innen auch den beiden Attribuierungsskalen vermehrt zu. In Kausalmodellen konnte jedoch keine Wirkungsbeziehung herausgestellt werden, weder von der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung auf das Attribuierungsverhalten noch umgekehrt. So ist nicht auszuschließen, dass sowohl die wahrgenommene Konkurrenzorientierung als auch das Attribuierungsverhalten durch eine dritte Variable gleichermaßen beeinflusst werden und kovariieren. Als eine solche dritte Variable könnte das wahrgenommene Verhalten der Lehrer/innen in Betracht gezogen werden, da es sowohl das Attribuierungsverhalten als auch die Konkurrenzorientierung beeinflusst. Allerdings geschieht dies auf unterschiedlichen Ebenen (erstes auf Individual-, zweites auf Klassenebene), so dass das Erachten des

wahrgenommenen Engagements der Lehrer/innen als dritte Variable nur eine vorsichtige Annahme darstellen kann.

Darüber hinaus nimmt das für diese Arbeit modifizierte Fendsche Modell die Beeinflussung des Selbstkonzepts durch Merkmale der Lernumwelt über das Attribuierungsverhalten der Schüler/innen an. Da jedoch keine Beeinflussung des Selbstkonzepts durch die Attribuierungsmuster gefunden wurde, kann auch keine indirekte Beeinflussung der Lernumwelt über das Attribuierungsverhalten auf das Selbstkonzept nachgezeichnet werden. Aber auch eine direkte Beziehung zwischen dem erlebten Engagement der Lehrer/innen und dem Selbstkonzept der Schüler/innen konnte in der vorliegenden Arbeit nicht gefunden werden. Die bisherige Forschung zu Klima und Selbstkonzept zeigt Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Verhalten der Lehrer/innen, die in Abhängigkeit der Spezifität des untersuchten Selbstkonzepts mehr oder weniger stark ausfallen (vgl. Abschnitt 4.3.2.1). Es ist somit durchaus verwunderlich, warum in der vorliegenden Arbeit nicht einmal kleine signifikante Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten gefunden werden konnten. Dagegen zeigte sich eine Wechselwirkung zwischen der erlebten Konkurrenzorientierung und dem Selbstkonzept der Begabung: auf Individualebene wirkte das Selbstkonzept auf dieses Lernumweltmerkmal, und auf Klassenebene beeinflusste die Konkurrenzorientierung das Selbstkonzept. Beide Wirkungsbeziehungen bestehen aus positiven Koeffizienten, d.h. Schüler/innen mit einem hohen Selbstkonzept nehmen auch vermehrt Konkurrenzorientierung wahr als Schüler/innen mit einem niedrigeren Selbstkonzept, und das mittlere Selbstkonzept einer Klasse steigt mit der kollektiven Wahrnehmung kompetitiver Strukturen in einer Klasse an. Legt man das Fendsche Modell als theoretischen Bezugsrahmen zugrunde, wonach Schüler/innen ein positives Selbstbild entwickeln, je günstiger sich die sozialen Ressourcen erweisen, so mag dieser Befund erwartungswidrig erscheinen. Wie lässt er sich daher interpretieren?

Betrachtet man die hier verwendete Selbstkonzept-Skala, so fällt auf, dass sie – im Vergleich mit anderen Selbstkonzept-Skalen – ausschließlich aus Items besteht, deren Aussage explizit eine soziale Vergleichsperspektive beinhalten (vgl. Abschnitt 7.2.2). Eine stärkere Zustimmung in dieser Skala geht somit unmittelbar aus dem sozialen Vergleich mit anderen hervor, d.h. die Schüler/innen mussten für die Beantwortung dieser Items einen sozialen Vergleich vornehmen.¹ Sofern mit diesem Instrument also implizit ein sozialer Vergleich

¹ Dass für diesen sozialen Vergleich vornehmlich die Mitschüler/innen der eigenen Klasse herangezogen wurden, verdeutlichen die hierarchischen Varianzzerlegungen der Selbstkonzept-Skala, in denen mehr als 90% der Varianz zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der Klassen besteht. In den HLM-Schätzungen sind es sogar 99% in Klasse 8.

erfasst wurde, liegt es nahe, dass die Zustimmung dieser Skala in Abhängigkeit der erlebten Häufigkeit und Bedeutsamkeit sozialer Vergleiche in einer Klasse stehen kann. In einem konkurrenzorientierten Klassenklima können Schüler/innen sozialen Vergleichen vermutlich weniger einfach ausweichen, d.h. dort treten soziale Vergleiche häufiger auf und erhalten eine größere Bedeutsamkeit als in Klassen mit weniger erlebter Konkurrenz unter den Schüler/inne/n. Dass verstärkte Vergleiche dann in einem etwas höheren Klassen-Selbstkonzept resultieren, könnte damit zusammenhängen, dass Schüler/innen bei sozialen Vergleichen tendenziell positive Selbstbeurteilungen vorziehen (vgl. Fend et al., 1976; Fend, 1997), um ihrem Bedürfnis nach Selbstwertschutz oder Selbstwerterhöhung nachzukommen (vgl. Abschnitt 5.1.3.1), aber auch damit, dass die Items der verwendeten Selbstkonzept-Skala positiv formuliert sind (vgl. Abschnitt 7.2.2) und die Schüler/innen somit eher zur Zustimmung aufgefordert wurden. Diese Interpretation bleibt jedoch eine vage Vermutung. Es müssten differenzierte Analysen zu sozialen Vergleichsprozessen mit dieser Skala unternommen werden, um genauere Einsicht zu erhalten, warum die erlebte Konkurrenzorientierung auf Klassenebene einen positiven Einfluss auf das mittlere Selbstkonzept der Klasse besitzt.

Die entgegengesetzte Wirkungsrichtung, der zufolge kompetitive Strukturen innerhalb der Klasse stärker erlebt werden, je höher die individuellen Selbstkonzepte der Schüler/innen sind, lässt sich dagegen leichter interpretieren. Die Schüler/innen sind bestrebt, ihre Selbsteinschätzung beizubehalten und versuchen daher ihren Leistungsrang in der Klasse zu bewahren und zu verteidigen. Mit der Vergabe von Noten unter der Akzentuierung einer sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen kann jedoch nicht die ganze Klasse, sondern nur ein Teil der Schüler/innen (im übertragenen Sinn) den Item-Aussagen der hier verwendeten Selbstkonzept-Skala entsprechen. Ist die eigene Selbsteinschätzung hoch, werden sich Schüler/innen dadurch auch eher herausgefordert fühlen und die schulische Situation als eine konkurrierende empfinden. Ist dagegen die eigene Selbsteinschätzung weniger auf die schulische Leistungssituation bezogen, wird auch weniger Konkurrenzdruck wahrgenommen.

Neben der Interpretation dieses erwartungswidrig aufgetretenen Zusammenhangs erscheint die Vergegenwärtigung bisher in der Literatur berichteter Befunde sinnvoll. Die Befunde zum Zusammenhang zwischen Konkurrenzorientierung und Selbstkonzept sind eher uneinheitlich: In manchen Untersuchungen zeigen sich nicht-signifikante Zusammenhänge (z. B. bei Dreesmann, 1982), in anderen schwache positive Zusammenhänge (z. B. bei Pekrun, 1985), darüber hinaus auch positive und negative Zusammenhänge auf unterschiedlichen Ebenen (z.

B. bei Eder, 1996). Die Autoren bieten m.E. jedoch keine zufriedenstellenden Interpretationen an. Vermutlich liegt die wenig einheitliche Befundlage nicht zuletzt an den verschiedenen Instrumenten, die in den Untersuchungen zum Einsatz kamen. Die Untersuchung der Wechselwirkung kompetitiver Strukturen in der Schulklasse mit der Selbstkonzeptentwicklung von Schüler/inne/n bleibt damit eine noch zu bearbeitende Forschungsaufgabe.

9.3 Anmerkungen zu schulorganisatorischen Einflüssen

9.3.1 Der Einfluss auf Persönlichkeitsmerkmale

Die Schulformen werden in PISA 2000 und in der BIJU-Studie als „differenzielle Entwicklungsmilieus“ herausgestellt. Der institutionelle Einfluss bezieht sich dabei vor allem auf die Entwicklung der Schüler/innen im Leistungsbereich (vgl. Abschnitt 3.2.2). Dieses Phänomen bildete einen wichtigen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Im Unterschied zu den dort in Bezug auf Leistungstests berichteten Befunde spielt bei den hier untersuchten leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen die Schulform als institutionelle Rahmenbedingung eine erheblich geringere Rolle. Geringe Schulformunterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen fanden sich lediglich in Klasse 7 in den beiden Attribuierungsskalen (1,2% und 2,2%). Die Gymnasiast/inn/en stimmten beiden Skalen in geringerem Maße zu als die Real- und Gesamtschüler/innen. Die Werte glichen sich in Klasse 8 an, so dass dann keine Schulformunterschiede mehr vorlagen. Im Selbstkonzept der Begabung lagen zu beiden Zeitpunkten keine bedeutsamen Schulformunterschiede vor. Die Ergebnisse können mit der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse und ihren Ergänzungen sowie der Bezugsgruppentheorie interpretiert werden. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung am Ende der siebten Klasse hatten die Schüler/innen vermutlich hinreichend viele Leistungsvergleiche mit den Mitschüler/inne/n ihrer Klasse durchgeführt, so dass das erhobene Selbstkonzept der Begabung vorwiegend die Selbsteinschätzung der Schüler/innen in Bezug auf ihre Klasse als Lerngruppe in der Sekundarstufe widerspiegelt. Dies würde auch den großen Varianzanteil von über 90% im Selbstkonzept zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der Klassen erklären. Köller (2004) geht davon aus, dass nach dem Wechsel der schulischen Bezugsgruppe die entsprechenden Leistungsvergleiche innerhalb der neuen Lerngruppe spätestens bis zur Vergabe der ersten Zeugnisse abgeschlossen sind (vgl. Abschnitt 5.1.3.1) – ein Zeitpunkt also, der mit der Vergabe von Zwischenzeugnissen in Klasse 7 bei der Erhebung bereits einige Monate zurück lag. Da davon auszugehen ist, dass

die Klassen sich in ihrer Zusammensetzung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten eher nicht veränderten, blieben auch die Fähigkeitseinschätzungen der Schüler/innen weitgehend unverändert und in hohem Maße stabil. Die bezugsgruppentheoretische Interpretation könnte durch die von Jerusalem (1984) berichtete Selbstkonzeptentwicklung bekräftigt werden: In seiner Untersuchung kam ebenfalls die Skala von Meyer (1972) zu Anwendung, in der sich Schulformunterschiede nur zu Beginn des ersten Schuljahres nach dem Übergang von der Grundschule zeigten, bereits aber zum nächsten Messzeitpunkt in der Mitte des Schuljahres verschwunden waren. Auch im darauf folgenden Schuljahr zeigten sich keine Schulformunterschiede mehr (vgl. Abschnitt 5.1.3.4).

In Kausalmodellen konnte der Einfluss des Selbstkonzepts der Begabung auf die Attribuierung schulischer Misserfolge von Klasse 7 zu Klasse 8 herausgestellt werden. Somit kann vermutet werden, dass die Bezugsgruppe über das Selbstkonzept der Begabung die Entwicklung der Misserfolgsattribution zeitlich verzögert beeinflusst. Das würde zumindest erklären, warum in Klasse 7 noch geringe Schulformunterschiede in den Attribuierungsskalen vorliegen, wie sie am Ende der sechsjährigen Grundschule erwartet werden können: Zukünftige Gymnasiast/inn/en weisen vor dem Übergang in die weiterführende Schule günstigere Attribuierungsmuster als Schüler/innen auf, die aufgrund ihrer schlechteren schulischen Leistungen einer niedrigeren Schulform zugewiesen werden (vgl. Valtin & Wagner, 2004). Bei den Schulformunterschieden in Klasse 7 könnte es sich somit um Unterschiede handeln, die noch aus den sozialen Vergleichen mit den Mitschüler/inne/n der Grundschulklasse resultieren, dann jedoch u.a. durch die Wirkung des aktuellen Selbstkonzepts der Begabung, das auf der Basis sozialer Vergleichsprozesse mit der neuen Bezugsgruppe in der Sekundarstufe entstanden ist, in Klasse 8 eingeebnet werden: Zu diesem Zeitpunkt stimmen die Gymnasiast/inn/en beiden Attribuierungsskalen vermehrt zu als in Klasse 7, während die Realschüler/innen den Attribuierungsskalen in unverändertem oder geringerem Maße zustimmen. Einschränkend muss allerdings dabei berücksichtigt werden, dass es sich lediglich um schwache Tendenzen handelt, da sowohl die Schulformunterschiede als auch die Veränderungen keine oder nur geringe praktische Bedeutsamkeit aufweisen. Insgesamt überraschen die nur geringen oder ausbleibenden Schulformunterschiede in der Attribuierung schulischer Misserfolge auf Fähigkeit und Zufall sowie die nur wenig differenzielle Entwicklung dieser Attributionsmuster bei Schüler/inne/n unterschiedlicher Schulformen. Denn die in Abschnitt 5.2.2 aufgeführten Studien berichten doch von erheblich größeren Unterschieden im Attribuierungsverhalten von Schüler/inne/n: Aus der BIJU-Studie, in denen die gleichen Instrumente zur Erfassung der Attribuierung schulischer Misserfolge

wie in AIDA zum Einsatz kamen, werden für eine Untersuchungsstichprobe von N = 1941 Schüler/inne/n, die zu Beginn des siebten Jahrgangs befragt wurden, für die Attribuierungsskala „Fähigkeit“ 5,2% und für die Attribuierungsskala „Zufall“ 10,7% Varianzanteil, der auf die Schulform fällt, berichtet (vgl. Köller, 1998). Auch Kirschmann und Röhm (1991) berichten für die Attribuierungsskala „Fähigkeit“ 18% Schulformvarianz für Schüler/innen im sechsten und achten Schuljahr. Da es sich dabei um Stichproben von Schüler/inne/n handelt, deren Bezugsgruppenwechsel zum Zeitpunkt der Befragung weit mehr als ein Jahr zurück lag, kann kaum eingewendet werden, dass diese Unterschiede allein aus den sozialen Vergleichen mit einer früheren Bezugsgruppe, nämlich der jeweiligen Grundschulklasse, und dem daraus sich ergebenden Selbstkonzept resultieren.² Vielmehr war anzunehmen, dass weitere Einflüsse zu solch starken Schulformunterschieden führen müssen, etwa – wie in dieser Arbeit herausgestellt werden konnte – der Einfluss des Lehrkraftverhaltens. Somit stellt sich die Frage, warum für die Untersuchungsstichprobe der vorliegenden Arbeit nicht ähnlich große Schulformunterschiede verzeichnet werden konnten. Naheliegend ist die Vermutung, dass in dieser Arbeit mit dem Ausschluss der Hauptschüler/innen von der Untersuchungsstichprobe aufgrund einer zu geringen Fallzahl eine Gruppe von Schüler/inne/n unberücksichtigt geblieben ist, die für die Untersuchung der Fragestellung, ob Sekundarschulen differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, von besonderer Bedeutung gewesen wäre: Kirschmann und Röhm (1991) verglichen in ihrer Untersuchung ausschließlich Gymnasiast/inn/en und Hauptschüler/innen. In der Untersuchung von Köller (1998) sind Hauptschüler/innen ebenfalls Bestandteil der Stichprobe; dort stimmten die Hauptschüler/innen der Attribuierungsskala „Zufall“ in höchstem Maße und die Gymnasiast/inn/en in geringstem Maße zu. Möglicherweise hat also das Fehlen einer Hauptschüler/inne/n/stichprobe in dieser Arbeit die Schulformvarianz in den Attribuierungsmustern erheblich kleiner ausfallen lassen (vgl. Abschnitt 5.2.2). Nicht auszuschließen ist, dass es dadurch auch weniger möglich war, schulformspezifische Entwicklungen herauszuarbeiten.

² Die Stichprobe aus der BIJU-Studie enthält Daten von N = 1941 Schüler/inne/n aus Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, die Stichprobe von Kirschmann und Röhm (1991) beinhaltet Daten von Schüler/inne/n aus Baden-Württemberg. Folglich besuchten die befragten Schüler/inne/n nur bis zur vierten Klasse die Grundschule.

9.3.2 Der Einfluss auf Merkmale des Klassenklimas

Verglichen mit den Persönlichkeitsmerkmalen erwiesen sich die Schulform sowie die Schul- und Klassenebene als etwas größere Varianzquellen für die Merkmale des Klassenklimas. Dies traf vor allem auf die wahrgenommene Konkurrenzorientierung zu. Gymnasiast/inn/en berichteten zu beiden Zeitpunkten von weniger Konkurrenzorientierung als die Schüler/innen der beiden anderen Schulformen. Dieser Befund entspricht weitgehend den in der Literatur berichteten Schulformunterschieden (vgl. Abschnitt 4.3.3.2). Das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen hingegen variierte weniger stark zwischen den Schulformen. Auch hier stimmen die in dieser Arbeit erzielten Befunde zu Schulformunterschieden im Klima weitgehend mit jenen in der Literatur überein (vgl. Abschnitt 4.3.3.1): PISA 2000 berichtet von lediglich 1% Varianzanteil der Schulformen für die Skala „Interesse des Lehrers am Lernen und der Person“, die zum Teil die gleichen Items wie die hier verwendete Skala zum Lehrkraftverhalten beinhaltet (vgl. Abschnitt 7.2.1.1). Fend (1977) konnte ebenfalls keine bedeutsamen Schulformunterschiede im wahrgenommenen Engagement der Lehrer/innen finden. Auch Items aus der Fendschen Skala wurden in leicht veränderter Form in dieser Arbeit verwendet (vgl. Abschnitt 7.2.1.1).

Neben signifikanten Unterschieden mit geringer praktischer Bedeutsamkeit, die auf die Schulform zurückzuführen sind, zeigten sich jedoch keine Schulformunterschiede in der Veränderung des Klassenklimas von Klasse 7 zu Klasse 8. Stattdessen konnten auf Schulebene der Bildungsgrad der Eltern sowie das wahrgenommene Engagement der Lehrer/innen als Merkmale herausgestellt werden, die einen Einfluss auf die Entwicklung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung haben: Je höher der mittlere elterliche Bildungsgrad von den Schüler/inne/n einer Schule und je stärker die Lehrer/innen von ihren Schüler/inne/n einer Schule als engagiert erlebt wurden, desto weniger kompetitive Strukturen wurden von den Schüler/inne/n einer Schule wahrgenommen. Da der mittlere Bildungsgrad im Gymnasium von allen Schulformen am höchsten ist, wird dort folglich auch am geringsten Konkurrenzorientierung wahrgenommen. Letztlich besitzt jedoch der mittlere Bildungsgrad der Eltern als Prädiktor auf Schulebene mehr Gewicht als die Schulform. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob das Klassenklima weniger von Bestimmungen auf der Systemebene mit der Leistungsgruppierung von Lerngruppen als vielmehr von den Personen, die in der einzelnen Schule (z. B. aufgrund des Einzugsgebiets der jeweiligen Schule) aufeinandertreffen und interagieren, geprägt wird. Dies würde letztlich auch den inhaltlichen Definitionen des Schul- und Klassenklimas von Fend (1977) und Eder (1996) nahe kommen (vgl. Abschnitt 4.1.2.1),

in denen das Klima in erster Linie im Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen der Lehrer/innen und Schüler/innen gesehen wird.

Andererseits muss auch hier wieder angemerkt werden, dass die Schulformunterschiede in der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung vermutlich größer ausgefallen wären, wenn Hauptschüler/innen Bestandteil der Untersuchungsstichprobe gewesen wären: Helmke (1983), der ein sehr ähnliches Instrument zur Erfassung der Konkurrenzorientierung verwendete (vgl. Abschnitt 7.2.1.2), berichtet, dass Hauptschüler/inne/n dieser Skala in höchstem Maße und die Gymnasiast/inn/en in geringstem Maße zustimmten. Auch in der Untersuchung von Lange et al. (1983) erlebten die Hauptschüler/innen insgesamt den höchsten Konkurrenzdruck. Damit bleibt auch die Forschungsfrage offen, ob das in dieser Arbeit erzielte Ergebnis zur Entwicklung des Klassenklimas, nämlich dass nicht die Schulform, sondern eher die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen auf Schulebene einen Effekt auf die Veränderung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung von Klasse 7 zu Klasse 8 hat, auch erzielt worden wäre, wenn Hauptschüler/innen zur Untersuchungsstichprobe gehört hätten.

9.3.3 Das Klima als vermittelnde Variable

Mit den Auswertungen konnten einerseits Schulformunterschiede in den Variablen herausgearbeitet und andererseits Zusammenhänge zwischen Klima- und Persönlichkeitsmerkmalen analysiert werden. Fraglich bleibt jedoch, ob das Klima als vermittelnde Variable zwischen Schulform und Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen angemessen untersucht werden konnte, da sich die Schulform als Varianzquelle in den zu untersuchenden Variablen als gering zeigte bzw. Schulformunterschiede ausblieben. Mit den Datenanalysen konnte die wahrgenommene Konkurrenzorientierung auf Klassenebene als vermittelnde Variable zwischen Schulform und Selbstkonzept herausgestellt werden (vgl. Abschnitt 8.3.3.1). Demnach führt stärker erlebte Konkurrenzorientierung auf Klassenebene zu einem höheren mittleren Selbstkonzept, was in der Gesamtschule stärker auftritt als in den beiden anderen Schulformen. Der Effekt fiel jedoch sehr klein aus, so dass bestenfalls von einer sehr schwachen Tendenz die Rede sein kann. Der Effekt des wahrgenommenen Engagements der Lehrer/innen auf die Attributionsmuster zeigte sich vornehmlich auf Individualebene zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der Klassen. Hier konnte das Klima nicht als vermittelnde Variable zwischen Schulform und Attribuierung herausgestellt werden.

9.3.4 Schulformunterschiede im „Konsistenz-Effekt“

Die Analysen der Interaktionseffekte zwischen Schulform und Stärke des Selbstkonzepteinflusses auf die Attribuierung brachten hervor, dass im Schulformvergleich in Gesamtschulklassen dieser Zusammenhang in höchstem Maße und in Gymnasialklassen in geringstem Maße vorliegt. Möglicherweise ist dies als Effekt sozialer Vergleiche zu interpretieren, die in den Schulformen unterschiedlich bedeutsam und unterschiedlich häufig vorgenommen werden. In Gesamtschulklassen ist die Schüler/innen/schaft deutlich heterogener als in einer der Schulformen des dreigliedrigen Systems (vgl. Abschnitt 3.2.1). Soziale Vergleiche werden in Gesamtschulen mit einer Bezugsgruppe vorgenommen, die eine größere Variation des Leistungsspektrums der Altersgruppe darstellt als in einer Schulform des dreigliedrigen Systems (vgl. Abschnitt 5.1.2.5). Folglich könnte das Selbstkonzept in Gesamtschulen stärker variieren als in einer der anderen Schulformen und somit auch stärker mit Attribuierungsmustern korreliert sein. Für die in dieser Arbeit verwendete Untersuchungsstichprobe konnten auf Individualebene keine wesentlich größeren Standardabweichungen für die Gesamtschüler/innen im Selbstkonzept gefunden werden als für die Schüler/innen der anderen Schulformen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich auch bei den Gesamtschüler/inne/n um eine positive Auslese der Schüler/innen/schaft dieser Schulart handelt, so dass das Fehlen einer größeren Standardabweichung noch nicht heißen muss, dass diese nicht auch existieren kann. Außerdem kamen die weiteren Analysen mit Interaktionseffekten zu dem Ergebnis, dass in Klassen, in denen kollektiv vermehrt Konkurrenz wahrgenommen wird, die Ausprägung des Selbstkonzepts stärker auf die Attribuierung schulischer Misserfolge wirkt als in Klassen mit weniger erlebter Konkurrenzorientierung. Dies entspricht der Annahme von Fend (1989): In einem Klima der Konkurrenz finden soziale Vergleiche häufiger statt und erhalten größere Bedeutsamkeit – mit dem Ergebnis, dass schulische Erfolge und Misserfolge stärker mit stabilen Fähigkeitszuschreibungen in Verbindung gebracht werden und vermehrt zu selbstaufwertenden bzw. selbstabwertenden Denkprozessen bei den Schüler/inne/n führen. Letztlich muss jedoch einschränkend darauf aufmerksam gemacht werden, dass die analysierten Interaktionseffekte explorativen Charakter tragen und in weiteren Untersuchungsstichproben überprüft werden sollten.

9.4 Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus?

Mit den Ergebnissen der Datenanalysen, nach denen sich die Schulform nicht oder nur als geringe Varianzquelle gezeigt hat und keine oder nur schwache schulformspezifische Veränderungen zu verzeichnen waren, fällt es nicht leicht, die Schulformen als institutionelle Milieus anzusehen, in denen die Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen die Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“, wie er im für diese Arbeit modifizierten Fendtschen Modell konzipiert wurde, besonders unterschiedlich bewältigen. Dass eine Ursache für fehlende Schulformvarianz in der Besonderheit der Untersuchungsstichprobe vermutet werden kann, wurde in der bisherigen Diskussion der Befunde bereits angesprochen. Trotz aller sich möglicherweise dadurch ergebenden Probleme muss an dieser Stelle jedoch mit den in dieser Arbeit erzielten Befunden Vorlieb genommen werden, auch wenn sie statistisch keine oder eher geringe Bedeutsamkeit aufweisen und sich somit die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit nur eingeschränkt beantworten lässt.

Die Schulformen erwiesen sich für die Entwicklung der Attribuierung schulischer Misserfolge als differenzielle Entwicklungsmilieus, da hier Bezugsgruppeneffekte zu beobachten waren. Ferner deutete sich in den Mehrebenenanalysen mit Interaktionseffekten an, dass das Selbstkonzept der Begabung in Gymnasialklassen die Entwicklung der Attribuierung schulischer Misserfolge weniger stark bedingt als es in Real- und Gesamtschulklassen der Fall ist.

Zeigten sich die Schulformen in den Analysen dieser Arbeit als weniger wichtige Einflussgröße, so könnte die Vermutung aufgestellt werden, ob nicht die Schule oder Klasse als Einflussgrößen in Betracht zu ziehen sind. Die einzelne Schule als Analyseeinheit zeigte sich für die Entwicklung der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung bedeutsam und die Persönlichkeitsmerkmale variierten maßgeblich zwischen den Schüler/inne/n innerhalb der Klassen. Die Annahme liegt daher nahe, die Klasse für die Entwicklung der hier untersuchten leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen und die Schule für die Entwicklung der hier untersuchten Klimamerkmale als milieudefinierenden Organisationsrahmen in Erwägung zu ziehen.

Ferner ließe sich die Vermutung formulieren, dass das Verhalten der Lehrer/innen eine wichtige Einflussgröße bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ darstellt. Denn nicht nur die individuelle Wahrnehmung der Lehrer/innen durch die Schüler/innen, sondern auch die kollektive Wahrnehmung der Lehrer/innen durch die Schüler/innen einer Klasse oder Schule zeigte sich bedeutsam für Unterschiede und

Veränderungen im Attribuierungsverhalten der Schüler/innen bzw. in der wahrgenommenen Konkurrenzorientierung.

Letztlich darf aus den erzielten Ergebnissen dieser Arbeit nicht der Schluss gezogen werden, dass die Schulformen der Sekundarstufe I keine differenziellen Milieus hinsichtlich der hier untersuchten Variablen darstellen. Denn für eine solche Generalisierung müssten weitere Untersuchungen durchgeführt werden, die mit anderen Stichprobensammlungen arbeiten sowie weitere Variablen einbeziehen. Darauf soll im nachfolgenden Kapitel eingegangen werden.