

Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Abteilung Pädagogische Psychologie

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Markus P. Neuenschwander
Walter Herzog
Martin Holder

Forschungsbericht Nr. 22

Schlussbericht z. Hd. des Schweizerischen Nationalfonds
Projekt Nr. 11-52730.97

Korrespondenzadresse:

Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

15. 3. 2001

Impressum

Titel: Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. des Nationalfonds. Identitätsentwicklung im Jugendalter wird finanziert durch den Schweizerischen Nationalfonds, Projekt-Nummer 11-52730.97;

Korrespondenzadresse: Dr. Markus Neuenschwander, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern; E-mail: Neuensch@sis.unibe.ch; Tel. 031 631 82 75

Bern; Druckerei der Universität Bern

© bei den Autoren, 2001

Auflage: 200 Stück

Vorwort

In vielen traditionellen Schul- und Unterrichtstheorien wird postuliert, dass die Identitätsentwicklung gefördert werden soll. Bei manchen Autoren bildet dieser personale Aspekt schulischer Bildung gemeinsam mit dem sozialen den konzeptuellen Überbau ihrer Unterrichtstheorie, welcher dem Kernanliegen, der Vermittlung von Sachkompetenzen, einen Rahmen gibt (z.B. bei Klafki, 1994). Andere Unterrichtskonzepte beschreiben die Persönlichkeitsbildung als eine Begleiterscheinung von Schulung, welche nicht explizit thematisiert werden muss (z.B. Schulz, 1980).

Analysiert man postmoderne Theorien des Jugendalters (Ziehe, 1997; Liebau, 1997), scheint die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Identität auf wachsende Schwierigkeiten zu stossen. In einer pluralen Gesellschaft mit vielfältigen Referenzen und Bezugssystemen, welche sich ständig verändern, wird die Wahl von Standpunkten und Lebensentwürfen für Jugendliche zum Problem und zugleich zum unabdingbaren Erfordernis. Will die Schule Jugendliche auf ein unabhängiges Leben in unserer Gesellschaft vorbereiten, dürfte das Bildungsziel der Selbstkompetenz und Identität wachsende Bedeutung erhalten. Die Unterstützung der Identitätsentwicklung von Jugendlichen wird zu einer Aufgabe der Schule, welche dieser ein neues Profil verleihen kann. Allerdings gibt es bisher nur sehr wenige empirische Untersuchungen, welche die Wirksamkeit der Schule am Kriterium der Identitätsentwicklung von Jugendlichen untersucht hätten. Weil einerseits das Problem in der Öffentlichkeit wachsende Bedeutung erhält, zugleich aber ein beträchtliches Forschungsdefizit besteht, nahmen wir uns die empirische Analyse dieser Frage vor.

Die Durchführung dieses Projekts gelang nur dank vielfältigen Unterstützungsquellen. Der Schweizerische Nationalfonds unterstützte das Projekt finanziell. Insgesamt 18 Studierende arbeiteten im Rahmen von drei einjährigen Forschungspraktika tatkräftig mit. Aus diesen Arbeiten entstanden zwei Zwischenberichte mit der Dokumentation der Forschungsmethoden, aber auch drei Broschüren für die beteiligten Lehrpersonen, in welchen erste Ergebnisse dargestellt sind. Besonderer Dank gebührt den Schulen, an welchen wir unsere Untersuchungen durchführen konnten. Die Schülerinnen und Schüler lieferten uns dank ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit das Datenmaterial, so dass wir überhaupt ihre Sichtweise der Frage systematisch untersuchen konnten. Schulleitungen und Lehrerschaft halfen uns substantiell bei der Organisation der Datenerhebungen. Überdies konnten wir dank der Auskunft vieler Lehrpersonen dieser Schulen auch deren Sicht unseres Themas erfassen. All diesen Personen danken wir bestens für die phasenweise sehr intensive und aufwändige Zusammenarbeit.

Bern, im März 2001

Markus P. Neuenschwander

Walter Herzog

Martin Holder

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Analyse der gesellschaftlichen Modernisierung, systemtheoretischer und konstruktivistischer Konzepte und Ansätzen einer Handlungstheorie wird der schulische Kontext, die Identitätsentwicklung im Jugendalter und deren Zusammenhänge untersucht. Im Hintergrund wird das Ziel verfolgt, eine Theorie des schulischen Unterrichts für Jugendliche auf der Basis theoretischer Analysen und empirischer Daten zu konzipieren. Der Unterricht wird dabei in Unterrichtskontext i.S. einer Lernumgebung und in Unterrichtssystem als soziales System von Lehrpersonen und Schulklasse differenziert. Konkret wird in diesem Bereich einerseits die Frage der Wirksamkeit des schulischen Unterrichts am Kriterium der Identitätsentwicklung problematisiert (Debatte um Schulqualität), andererseits werden Prozesse der Identitätsentwicklung und die Entwicklungsabhängigkeit der Wahrnehmung des schulischen Kontexts im Jugendalter (Jugendschule) untersucht (entwicklungspsychologischer Zugang). Es wurde vermutet, dass primär soziale Aspekte des Unterrichts und weniger fachliche oder Wissensaspekte einen nachweisbaren Beitrag zur Identitätsentwicklung leisten können.

Methode: Die empirische Untersuchung umfasste eine schriftliche standardisierte *längsschnittliche Befragung* von 462 Schülerinnen und Schülern mit drei Messungen über zwei Jahre (Jahre 1998 - 1999 - 2000). Die Schülerinnen und Schüler waren zum ersten Messzeitpunkt zwischen 14 und 20 Jahren (Kohorten-Sequenz-Design). Die Stichprobe war nach Kriterien zusammengestellt worden, dass sie die Analyse schulischer Übergänge (Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II und weiterführende Ausbildungen), aber auch Mehrebenenanalysen zulässt. 50 Schulklassen aus 16 Schulen der Schultypen Realschule, Sekundarschule, Gymnasium und Berufsschule der Kantone Bern, Solothurn und Aargau wurden so ausgewählt, dass jede Schule durch mindestens 2 Klassen vertreten ist und dass die Stichprobe für das Deutschschweizerische Mittelland repräsentativ ist. Zum ersten Messzeitpunkt wurden insgesamt 861 Jugendliche befragt. Das Geschlecht war etwa gleich verteilt. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde die Stichprobe ergänzt und umfasste insgesamt 998 Jugendliche, zum dritten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe 788 Jugendliche.

Mit 16 zum ersten Messzeitpunkt ausgewählten Jugendlichen wurden *Tiefeninterviews* durchgeführt. Die transkribierten Protokolle wurden inhaltsanalysiert und dienten der Generierung von Auswertungshypothesen und der Interpretation der statistischen Ergebnisse.

Zum dritten Messzeitpunkt wurden 95 Lehrkräfte, welche an den Schulen der Schülerbefragung unterrichteten, in einem standardisierten Fragebogen kontaktiert (*postalische Lehrerbefragung*). Befragungskonzepte waren subjektive Interpretationen des Lehrauftrags, Lehrerselbstbild und Burnout, Belastungen und Ressourcen, u.a.

In einer *Dokumentenanalyse* wurden Schulgesetze der ausgewählten Kantone, Schulleitbilder und Jahresberichte gesammelt und ausgewertet.

Ergebnisse: Die vielfältige Datenbasis ergab ein differenziertes und fazettenreiches Bild des schulischen Kontexts und dessen Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung.

Die Schulanalysen orientierten sich an den Ebenen Schule als Institution, gesellschaftliche Bildungsziele in Lehrer- und Schülersicht, Lehrpersonen, Klasse und Eltern. Ausgewählte Ergebnisse aufgezählt: Die Dokumentenanalyse erbrachte in Qualität und Umfang sehr unterschiedliche Profile der Volksschulgesetzgebung und der Schulleitbilder. Insbesondere zwischen den Schultypen differenzierten die schriftlichen Selbstdarstellungen erheblich. Auf den Ebenen der Wahrnehmung der Schule, der Bildungsziele und der Lehrperson wurden die Perspektiven der Lernenden wie auch der Lehrpersonen getrennt untersucht und eine erstaunlich geringe Übereinstimmung festgestellt. Generell wurden erwartungsgemäss grosse Unterschiede zwischen den vier Schultypen festgestellt. Die unterschiedlichen formalen Voraussetzungen (ungleiche Eintrittsbedingungen, Bildungsziele, Ausbildung der Lehrerschaft, schulorganisatorische Strukturen etc.) schlagen sich in den Schüler- und Lehrerwahrnehmungen nieder.

Identität wurde als Teil des Selbstkonzepts mit einem peripheren und einem zentralen Aspekt konzeptualisiert. Die Entwicklung der peripheren Identität wurde ausgehend von einer weiterbearbeiteten Konzeption von Erikson und Marcia operationalisiert und überprüft. Im

Sinne einer konstruktivistischen Entwicklungstheorie wurde Identitätsentwicklung als vierphasiger Prozess der Beähtigung von Entwicklungsaufgaben verstanden, welche die Phasen übernommene Identität, diffuse Identität, suchende Identität und erarbeitete Identität durchläuft. Das Phasenkonzept konnte in verschiedenen Lebensbereichen (Freizeit, Geld, Politik, Selbst, Beruf) recht gut belegt werden. Es wurde aber auch eine umfangreiche Gruppe von Jugendlichen identifiziert, welche im untersuchten Zeitraum im gleichen Zustand verharrten oder sich gegenläufig zum intendierten Phasenkonzept bewegten. Darüber hinaus wurden individuelle Bedingungen der Identitätsentwicklung postuliert und längsschnittlich überprüft. Aspekte der Kernidentität beschleunigen den Übergang von der übernommenen Identität in die diffuse Identität. Bedeutsame Lebensereignisse fördern den Übergang von der diffusen zur suchenden Identität. Selbstwert und Zufriedenheit unterstützen den Übergang von der suchenden zur erarbeiteten Identität.

Mit Hilfe von Strukturgleichungen und Mehrebenenanalysen sowie unter Beizug qualitativer Daten wurden Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des schulischen Kontexts, Leistungsmediatoren wie Motivation, Leistungsangst und Fähigkeitsselbstkonzept und schulischen Schülerleistungen (Zeugnisnoten) geprüft. Von den drei Mediatoren konnten Leistungen einzig durch das Fähigkeitsselbstkonzept vorhergesagt werden. Die Kontextvariablen erlauben keine direkten Vorhersagen schulischer Noten. Die Eltern-Schüler-Beziehung in der Sicht des Kindes war generell der stärkste Prädiktor für Leistungsmediatoren. Der subjektive Status in der Schulklasse erhöht das Fähigkeitsselbstkonzept (kausaler Trend). Wahrgenommene Lehrermerkmale sagen weder die Leistungsmediatoren, noch schulische Leistungen signifikant vorher.

Mit Hilfe von Varianzanalysen und multinomialen Analysen (querschnittlich und längsschnittlich) wurden Aspekte des schulischen Kontexts daraufhin geprüft, ob sie die Identitätsentwicklung fördern können. Erwartungsgemäss sind nicht Wissenskonzepte sondern Konzepte der sozialen Beziehung zur Lehrperson, in der Klasse und in der Schule zentral: Eine hohe Kommunikationskompetenz der Lehrpersonen fördert den Übergang von der übernommenen in die Phase der diffusen Identität. Eine hohe Klassenkohäsion unterstützt den Übertritt von der diffusen Identität zur suchenden Identität. Wenn die Schule so wahrgenommen wird, dass sie soziale Beziehungen normiert, wird der Übertritt von der suchenden zur erarbeiteten Identität gefördert. Ein hoher subjektiver Status in der Klasse schliesslich begünstigt das Verharren von Jugendlichen in der Phase der erarbeiteten Identität.

Insgesamt erbrachten die statistischen Analysen des schulischen Kontexts und der Schülermerkmale viele querschnittlichen Befunde. Längsschlittlich konnten aber nur sehr wenige und dann meist schwache kausale Trends nachgewiesen werden. Insgesamt dominiert der Eindruck, dass es - wie erwartet - wenige lineare kausale Trends gibt, und dass die Interpretation der Zusammenhänge als Kreisprozesse im Sinne des Systemansatzes einen plausiblen Interpretationsrahmen abgibt.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	II
1. Einleitung und theoretische Bezüge.....	1
1.1 Identitätsentwicklung und Selbstkonzept	2
1.1.1 Eine Theorie der Identitätsentwicklung.....	2
1.1.2 Selbstkonzept.....	3
1.2 Wirksamkeit von schulischem Unterricht.....	7
1.2.1 Modell zur Unterrichtsanalyse: Zehn Dimensionen des Unterrichts.....	8
1.2.2 Handlungssteuerung aufgrund von kurz- und langfristigen Zielen	10
1.3 Unterricht und Identitätsentwicklung.....	12
1.4 Fragestellung und Hypothesen.....	15
2 Methode.....	16
2.1 Die Längsschnittuntersuchung 1998-1999-2000	16
2.1.1 Die Mehrebenenanlage des Forschungsprojektes	17
2.1.2 Die Längsschnittuntersuchung	18
2.1.3 Die Beschreibung der Stichprobe auf der Schul-, Klassen- und Individualebene.	19
2.1.3.1 Prinzipien der Stichprobenzusammensetzung	19
2.1.3.2 Zusammensetzung der Stichprobe.....	19
2.1.4 Durchführung der Datenerhebung	21
2.1.4.1 Klassenbefragungen.....	21
2.1.4.2 Vorgehen und Rücklauf der postalischen Befragung	22
2.1.5 Merkmale der Stichproben	23
2.1.6 Demographische Angaben zur Stichprobe	27
2.1.7 Übertritt, Schulwechsel und Lehrabbruch	28
2.1.8 Instrumente	30
2.2 Interviewstudie 1998.....	30
2.2.1 Instrument.....	30
2.2.2 Stichprobe.....	31
2.2.3 Durchführung.....	31
2.2.4 Auswertung	32
2.3 Lehrerbefragung 2000	32
2.3.1 Stichprobe.....	32
2.3.2 Instrument.....	34
3 Schulanalysen.....	35
3.1 Schulmerkmale und deren Wahrnehmung aus Lehrer- und Schülersicht	36
3.1.1 Schulreglemente	36
3.1.2 Schulgrösse	40
3.1.3 Schulprofile.....	42
3.1.4 Schule in Lehrersicht.....	51
3.1.4.1 Wahrnehmung der Schule und der Schulleitung	51
3.1.4.2 Die Ausbildungstypen im Vergleich.....	53
3.1.5 Schule in Schülersicht.....	54

3.1.6 Fazit.....	59
3.2 Bildungsziele in Schüler- und Lehrersicht.....	60
3.2.1 Ergebnisse der Tiefeninterviews.....	60
3.2.2 Erwartungen an die Schule.....	61
3.2.3 Bildungsziele in Schülersicht.....	62
3.2.4 Bildungsziele der Lehrpersonen.....	65
3.2.5 Fazit.....	66
3.3 Lehrpersonen.....	66
3.3.1 Lehrpersonen in der Selbstwahrnehmung.....	67
3.3.2 Lehrpersonen in der Schülerwahrnehmung.....	69
3.3.3 Vergleich der Lehrer- und Schülerwahrnehmung.....	71
3.3.4 Fazit.....	72
3.4 Klasse.....	72
3.4.1 Strukturmerkmale der Schulklassen.....	72
3.4.1.1 Operationalisierung.....	73
3.4.1.2 Validierung.....	73
3.4.1.3 Exemplarische Klassensoziogramme verschiedener Schultypen.....	74
3.4.2 Klassenzusammensetzung.....	76
3.4.3 Fazit.....	76
3.5 Eltern.....	77
3.5.1 Funktionen des Elternverhaltens.....	77
3.5.2 Elternunterstützung und Elternerwartungen.....	78
3.5.3 Ergebnisse.....	79
3.5.4 Fazit.....	80
3.6 Fazit aus den präsentierten Schulanalysen.....	80
4. Entwicklung von Selbstkonzept und Identität.....	82
4.1 Selbstkonzept.....	82
4.1.1 Aufbau des evaluativen Selbstkonzepts.....	82
4.1.2 Stabilität des evaluativen Selbstkonzepts.....	83
4.2 Identität.....	86
4.2.1 Zentrale Identität.....	86
4.2.2 Entwicklung der zentralen Identität.....	88
4.2.3 Periphere Identität.....	91
4.2.4 Identität und Selbstkonzept.....	92
4.2.5 Entwicklung der peripheren Identität.....	93
4.2.6 Empirische Belege.....	95
4.2.6.1 Identitätstypen und Schultypen.....	102
4.2.6.2 Bedingungen der Identitätsentwicklung.....	106
5. Schulwirkungsanalysen.....	110
5.1 Schulkontext und leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen.....	110
5.1.1 Schule in Schülersicht und leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen.....	111
5.1.1.1 Schultypunterschiede.....	114

5.1.1.2	Strukturgleichungen.....	115
5.1.2	Ausgewählte Vertiefungen	118
5.1.2.1	Schule und leistungsbezogene Emotionen und Kognitionen in verschiedenen Schultypen.....	119
5.1.2.2	Leistungsbezogene Kognitionen, Emotionen und Noten.....	121
5.1.2.3	Subjektive Position und Fähigkeitsselbstkonzept	126
5.1.3	Schule in Lehrersicht und leistungsbezogene Schülerkognitionen.....	128
5.2	Schulkontext und Identität.....	130
5.2.1	Hypothesen zum Zusammenhang von Schulkontext und Identität.....	130
5.2.2	Querschnittliche Hypothesentestung	133
5.2.3	Längsschnittliche Hypothesentestung.....	142
5.2.4	Schlussfolgerungen.....	148
6.	Ausblick	150
7.	Literatur.....	153
Anhang	166

1. Einleitung und theoretische Bezüge

Heute gibt es noch recht wenige Untersuchungen, welche den Zusammenhang von schulischem Unterricht und Identitätsentwicklung im Jugendalter empirisch untersuchen. Die vorliegende Untersuchung bildet die erste Längsschnittstudie in Europa, welche diesen Zusammenhang systematisch unter Berücksichtigung der Schüler- wie auch der Lehrerperspektive beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und in die nachfolgenden Berufsfelder bzw. Ausbildungsinstitutionen erforscht.

Allerdings wird nicht eine unidirektionale Wirkrichtung von Schule zu Individuum postuliert, sondern es wird von einer Wechselwirkung ausgegangen, wonach ein aktives Individuum den Schulkontext gestaltet, dieser aber in bedeutsamer Weise auf die Entwicklung des Individuums rückwirkt (Scharmann, 1974; Bronfenbrenner, 1979; Hurrelmann & Ulich, 1991; Tillmann, 1993; Schneewind & Pekrun, 1994). Dieser weite Sozialisationsbegriff soll dem vorliegenden Forschungsprojekt zu Grunde liegen und den Begriffen der Enkulturation und der Personalisation (Weber, 1979) vorgezogen werden.

Jugendliche sind im Vergleich zu Kindern besonders stark von der Schule in Anspruch genommen, weil sie unter hohem Qualifikationsdruck stehen (Fend, 1981; Aster & Kuckartz, 1988). Zugleich bemühen sich Jugendliche typischerweise um Autonomie und experimentieren im psychosozialen Raum (Neuenschwander, 1996). Das alterstypische Motiv nach Experimentieren steht mit dem hohen Strukturierungsgrad und Leistungsdruck der Schule bei gleichzeitig niedrigem Alltagsbezug in Widerspruch, was zu Schulverdrossenheit bei gleichzeitig hoher Attraktivität der Schule führt (Helsper, 1988, Schweitzer & Thiersch, 1983; Schmoldt, 1989; Bonati, 1995). Hohe Leistungsanforderungen können für Jugendliche eine erhebliche Belastung darstellen vor allem dann, wenn sie aktuell mit schwierigen Entwicklungsaufgaben aus anderen Lebensbereichen gepaart werden, die ihre Aufmerksamkeit beanspruchen (Bergmann, 1984; Coleman, 1982).

Jugendliche bringen breites Vorwissen, viele Vorerfahrungen und zahlreiche Kompetenzen in den Unterricht mit. Jugendliche sind in höherem Masse als Kinder in der Lage, selbständig zu lernen. An Jugendlichen äussert sich die Vielfalt unserer Familienformen gerade auch im schulischen Kontext deutlich. Weil die Vorwissenstrukturen in Klassen individuell sehr unterschiedlich sind, wächst die Pluralität innerhalb der Schulklasse. An die Stelle der Normierung tritt heute immer mehr die Pluralität - auch in der Schule. Gleichwohl gehen die meisten didaktischen Ansätze davon aus, dass die gleiche Unterrichtskonzeption für 7jährige und 18jährige tauglich sei. Die Schulklasse, soweit sie überhaupt von didaktischen Theorien thematisiert wird, wird als uniform und homogen postuliert. Diese Voraussetzungen können aber während der fortschreitenden Modernisierung immer weniger Gültigkeit behalten. Vielmehr benötigen wir heute eine Unterrichtstheorie, welche das Verhältnis von Jugend und Schule in der postmodernen Gesellschaft klärt.

Die Problemstellung lässt sich auch schultheoretisch aus der Frage nach heute geforderten Bildungsgütern bzw. aus der Frage nach dem Auftrag der Schule begründen. Aus einer strukturenfunktionalen Perspektive hat Schule den Anspruch, die Gesellschaft durch Qualifikation, Selektion und Integration ihres Nachwuchses zu reproduzieren und gleichzeitig zum Aufbau der Persönlichkeit des Einzelnen beizutragen (Fend, 1981; 1990a; 1991a; Nölle, 1995). Unsere plurale postmoderne Gesellschaft erfordert Bewältigungsstrategien, Konflikte zu lösen und Risiken zu ertragen. Jeder einzelne kann und muss *eigene* Standpunkte und Rollen erarbeiten, denn sie sind nicht mehr von Familie, Schule oder Staat vorgegeben. Die Identitätserarbeitung stellt daher für Jugendliche heute eine besondere Herausforderung dar und muss von der Schule unterstützt werden.

Neben Sachwissen und Sozial- bzw. Kommunikationskompetenzen ist zunehmend eine differenzierte Persönlichkeit mit begründeten Meinungen gefordert (vgl. Mollenhauer, 1977; Schweitzer, 1985). Das Kompetenzdreieck findet sich ausserdem in den Bildungszielen vieler Lehrpläne der Sekundarstufen I und II wieder: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Lehrplan des Kantons Bern für Volks- und Mittelschulen; Brunner, Eigenmann, Mayer, Schmid, 1979; Roth, 1971, auch Hofer, 1986), aber auch im Rahmenlehrplan der Maturitätsschulen (EDK, 1994) und für den Allgemeinbildenden Unterricht der Gewerblich-Industriellen Berufsschulen in der Schweiz (BIGA, 1996).

Die heute existierende Literatur zur Identität im Jugendalter ist umfangreich, aber vorwiegend theorielastig. Während Wirksamkeit und Qualität von Schulen am Kriterium der Schulleistungen gut untersucht sind (Walberg, 1986; Aurin, 1990; Steffens & Bargel, 1993), ist die persönlichkeitsbildende Wirkung von Schule weniger gründlich erforscht (Übersichten in Pekrun & Fend, 1991; Fend, 1997; Neuenschwander & Böni, im Druck). Dabei sind entsprechende Zusammenhänge schon lange postuliert worden (z.B. Pestalozzi, 1983; Gaudig, 1922; Petersen, 1930), und die soziale, gesellschaftliche und schulpolitische Bedeutung der Thematik muss hoch eingeschätzt werden.

Neben der Schule ist die Familie ein zweiter wichtiger Lebenskontext im Jugendalter (Wurzbacher, 1977; Youniss & Smollar, 1990; Merkens, Classen & Bergs-Winkels, 1997; Melzer, 1987). Weitere wesentliche Kontexte von Jugendlichen (Übersicht z.B. in Schneewind, 1994) sind die Gleichaltrigengruppe (Oswald & Krappmann, 1991), Nachbarschaft, intime Freundschaften und Freizeitvereine (Baacke, 1987; Meeus & Dekovic, 1995) sowie Medien (Baacke, 1993). Nach Giesecke (1986) muss eine Vielzahl von Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen angenommen werden. Um die Rahmenbedingungen übersichtlich zu halten, beschränken wir uns hier aber auf den schulischen und familiären Kontext.

1.1 Identitätsentwicklung und Selbstkonzept

1.1.1 Eine Theorie der Identitätsentwicklung

Die Identität ist ein fazettenreiches Konzept und ihre Definition ist vielfältig. Welches sind die Dimensionen und Inhalte, mit denen die Identität beschrieben werden kann? Jede Theorie verfügt über ihre eigenen Definitionen (vgl. auch Neuenschwander, 1996). Seit James (1890) steht eine Vielzahl von Identitätsdefinitionen nebeneinander. (1) Die Psychoanalyse nach Freud (1923) und Erikson (1968) hat die Identität der Persönlichkeitsinstanz Ich in Abgrenzung zum Es und zum Über-Ich beigeordnet. (2) Es gibt viele kognitive Ansätze, die die Begriffe Selbstbild oder Selbstkonzept statt Identität verwenden. Zentral in diesen Ansätzen ist die Selbstbeschreibung und -bewertung. Oft wird für die Beschreibung der Identitätsentwicklung auch die Erfahrung von Kontrolle und Wirksamkeit beigezogen (Flammer, 1990; Stern, 1992). (3) Es gibt Persönlichkeitstheorien, die die Einmaligkeit des Individuums betonen und dafür die Identität verantwortlich machen (z.B. Allport, 1955). (4) Daneben gibt es zahlreiche sozialpsychologische Theorien, die mit dem Begriff der sozialen Identität arbeiten (z.B. Turner, Probasco, Pratkanis & Leve, 1992; Taifel & Turner, 1986). Die Identität bezeichnet hier in der Regel die Zugehörigkeit zu einer Gruppe als einer übergeordneten Einheit. Die Gruppe hat eine übergeordnete soziale Identität, durch welche sie sich von anderen abgrenzen kann (Wir-Gefühl). Menschen gehören vielen Gruppen an, und ihr Verhalten wird durch diese Mitgliedschaft situationsspezifisch und z.T. situationsübergreifend beeinflusst. (5) In soziologischen Theorien wird üblicherweise nicht die Selbstwahrnehmung fokussiert, sondern die Selbstdarstellung (englisch: self-presentation; Rodriguez, 1972; Krappmann, 1982; Goffman, 1983). Die Selbstdarstellung ist situationsspezifisch. Die Identität ist das, was wir im öffentlichen Bereich darstellen.

Werden diese Identitätsdefinitionen miteinander verglichen, lässt sich kein gemeinsamer Nenner ausmachen. Will gleichwohl weiterhin mit diesem Begriff gearbeitet werden - und diese Forderung wird hier mit Hausser (1983; 1995) ausdrücklich vertreten - bleibt als einziger Ausweg, die Definition von Identität explizit zu machen und von anderen Definitionen abzugrenzen. Die Identitätsdefinition, die hier vertreten wird, orientiert sich an Erikson (1968), versucht aber Aspekte anderer Theorien zu integrieren. Die Diskussion wurde von Neuenschwander (1996) ausführlich geführt und wird hier kurz zusammengefasst. Identität wird als zentraler Bereich des Selbstbildes verstanden. Selbstbild und Selbstkonzept werden hier gleichbedeutend verwendet. Das Selbstbild entsteht aus der Selbstwahrnehmung. Wenn sich jemand fragt: "Wer bin ich?", beschreibt die Antwort darauf das eigene Selbstkonzept (Neuenschwander & Detry, en prép.). Die Identität bildet eine Teilmenge des Selbstkonzepts und setzt sich aus den kognitiven Repräsentationen zusammen, die subjektiv als besonders zentral und wichtig bewertet werden. Ein Abgrenzungskriterium zwischen den beiden Begriffen könnte folgendes sein: Wenn eine Repräsentation neu bewertet und restrukturiert wird und eine Krise mit starken emotionalen Reaktionen resultiert, ist sie Teil der Identität. Wenn sie nicht Teil der Identität, aber des Selbstkonzepts ist, führt ihre Restrukturierung zu keinen

emotionalen Folgen. Ein Beispiel: Die Kleidung ist bei manchen Jugendlichen Teil des Selbstbildes aber nicht der Identität. Wenn jemand die Kleidermode wechselt, führt das bei ihnen zu keinen emotionalen Reaktionen, obwohl das Selbstbild sich neu strukturieren muss. "Identität" könnte aber darin bestehen, modisch gekleidet zu sein: "Ich bin jemand der modisch gekleidet ist". Ein Wechsel der Mode wäre dann von weitgehenden Veränderungen der Identität begleitet.

- Identität weist im *zentralen Bereich* einen kernhaften Charakter auf, der Stabilität gewährleistet. Blasi & Glodis (1995; auch Blasi & Milton, 1991) haben dieses Element bereits bei Erikson gefunden. Die Erfahrung eines innersten Bereichs im eigenen Selbstbild ist bereits im frühen Schulalter beobachtbar und bleibt bestehen. Diethelm (1997) hat faktorenanalytisch den Kernaspekt in zwei Dimensionen unterteilt: Zentrale Identität als Resilienz und zentrale Identität als Erinnerung an kritische Ereignisse, die schwach positiv korrelieren. In einer kulturvergleichenden Untersuchung zeigte Nakamura (1999), dass bei schweizerischen und japanischen Jugendlichen die gleiche Faktorenstruktur des Identitätskerns empirisch belegbar ist, dass aber die schweizerischen Jugendlichen auf den Skalen Kernresilienz und Kernlabilität je eine höhere Ausprägung erreichen als die japanischen Jugendlichen. Während die Kernresilienz mit dem Selbstwert zusammenhängt, eine personale Ressource bei der Krisenbewältigung darstellt und über das Alter stabil bleibt, tritt Kernlabilität nach Krisen i.S. einer Konstellation von zahlreichen bedeutsamen Lebensereignissen besonders stark auf. Die Skalenausprägungen verändern sich im Alter zwischen 12 und 25 Jahren unwesentlich (Neuenschwander, 1998).

- Die Identität weist im *peripheren Bereich* weniger stabile Überzeugungen, Standpunkte (englisch 'commitments'; vgl. Marcia, 1966; Fend, 1990b; 1991a) auf. Dabei handelt es sich um persönliche bereichsspezifische Werthaltungen, die teilweise von Vorbildern übernommen, teilweise selber erarbeitet worden sind (Perry, Perry, Rasmusen, 1986). Sie werden im Laufe des Lebens immer wieder überarbeitet und an die eigenen Lebenskontexte, in denen man sich befindet, angepasst. In dieser Lesart bedeutet Identitätsentwicklung den Aufbau von lebensweltlichen und moralischen Werten, persönlichen Ansichten im zwischenmenschlichen Bereich, die eigene Situierung in den sozialen Kontext. Die Struktur dieser Standpunkte erlaubt die Abgrenzung von Mitmenschen und die eigene Kennzeichnung als Individuum (öffentliche Identität). Damit wird eine Geschlechtsidentität, eine politische und eine Identität im Sinne abstrakter Überzeugungen, eine berufliche Identität usw. aufgebaut i.S. von Standpunkten in verschiedenen alterstypisch relevanten Lebensfragen, die sich in der globalen, bereichsübergreifenden Identität zusammenfassen lassen.

In der Literatur existieren je nach theoretischem Ansatz unterschiedlichste Beschreibungen der *Identitätsentwicklung* (Übersichten in Harter, 1983; Ludwig-Körner, 1992). Ausgehend von Eriksons (1959) Entwicklungstheorie (überprüft von Ochse & Plug, 1986 sowie Whitbourne, Zuschlag, Elliot & Waterman, 1992) und Havighursts (1948; 1972) Konzept der Entwicklungsaufgaben (weitergeführt von Dreher & Dreher, 1985; 1991; Flammer & Avramakis, 1992) entwickelt sich die Identität lebenslang nach dem Prinzip der Entwicklungsspirale (Kegan, 1986; Neuenschwander, 1996) beim Übergang von einem Lebenskontext in einen anderen durch Bewältigung von intra- oder extrapsychischen Aufgaben. Denn Identität ist eine Funktion der Wechselwirkung von Mensch und Umwelt. Identität entsteht aber nicht nur durch Anpassung an situative Bedingungen und Identifikation mit ausgewählten Objekten, sondern wird laufend reflektiert und umstrukturiert.

Während die meisten Theorien und Forschungen die Identitätsentwicklung dekontextualisiert beschreiben, wird kaum die Interaktion mit Kontextbedingungen untersucht. Eine erarbeitete Identität im Jugendalter ist einerseits das Ergebnis von Eigenaktivität i.S. eines Konstruktionsprozesses, andererseits aber Produkt von sozialisierenden Einwirkungen verschiedenster Instanzen (s. oben).

1.1.2 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept oder Selbstbild wurde als Oberbegriff der Identität eingeführt. Es bildet die Struktur aller Konstrukte, die mit der eigenen Person zusammenhängen. Die Darstellung des Forschungsstands der Selbstkonzeptforschung ist wohl aussichtslos. Bereits 1982 mussten Hansford & Hattie in ihrer Metaanalyse zwischen 14 verschiedenen Konstrukten des "self" differenzieren (self-concept, self-esteem, self-concept of ability, self-acceptance, self-per-

ception, ideal-self, self-assurance, self-sentiment, self-attitude, self-confidence, self-regard, self-actualization, identity, self-expectation). Weitere verwandte Begriffe sind Selbst-Schema (Markus, 1977; Markus & Wurf, 1986) und Selbstkonstrukt (zum Beispiel Kelly, 1955). Der Begriff des Selbstkonzepts wird von kognitiven Psychologen oft dem der Identität vorgezogen (Gergen, 1984). Die Selbstkonzept-Literatur ist in den letzten Jahren enorm angewachsen. Wylie und Mitarbeiter (1974; Wylie, Miller, Cowles, Wilson, 1979 und Wylie 1989), aber auch Harter (1983) und Hattie (1992) gaben eine beeindruckende Übersicht über die Literatur bis Anfang der 90er Jahre.

Das Selbstkonzept wird als stabiles Persönlichkeitskonstrukt mit deskriptiven und evaluativen Aspekten, aber auch als Prozessvariable untersucht. Wachsende Aufmerksamkeit erhält die Selbstkonzeptforschung im Rahmen der Attributionstheorie (z.B. Kurtz & Schneider, 1994; Marsh & Yeung, 1997) und der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1986; Pajares & Miller, 1994; Moriarty, Douglas, Punch, Hattie, 1995). Es werden sowohl die Determinanten des Selbstkonzepts gesucht, als auch die Wirkungen des Selbstkonzepts auf Leistungen oder Wohlbefinden zu bestimmen versucht.

Im Folgenden stehen drei Aspekte des Selbstkonzepts im Vordergrund: Der deskriptive (deklarative), der evaluative und der hierarchische Aspekt.

1. Das Selbstkonzept ist durch die Struktur der Selbstkonstruktionen gebildet. Eigene Verhaltensweisen, Gefühle, Motive, Fähigkeiten, Eigenschaften werden situativ wahrgenommen und gespeichert. Diese 'inneren' Wahrnehmungen sowie die Selbstbeobachtung aus der Sicht eines imaginierten externen Beobachters (vgl. zum Beispiel Bem, 1967) bilden die Grundlage für den Aufbau generalisierter Selbstkonstrukte mit deskriptivem Charakter. Konstrukte werden je nach Inhalt aus einem situativen Bedarf heraus ad hoc generalisiert oder Beobachtungen werden gründlich elaboriert und daraus werden stabile übersituative Konstrukte gebildet.

Mit Epstein (1973) wird davon ausgegangen, dass die Struktur des Selbstkonzepts mit zunehmendem Alter zu einer differenzierten "Theorie" wird, die mit Merkmalen wie Sparsamkeit, Extension, empirischer Validität, interner Konsistenz, Überprüfbarkeit, Nützlichkeit charakterisiert werden kann. Der Funktion dieser Selbst-Theorie liegt nach Epstein (1973) darin, das Lust/Unlust-Gleichgewicht zu optimieren, einen hohen Selbstwert zu garantieren und die Grundlage für eine wirksame Bewältigung von anstehenden Erfahrungen zu schaffen.

2. Selbstwahrnehmungen werden oft subjektiv bezüglich ihrer Zentralität und Wichtigkeit in der Selbstkonzeptstruktur (Thomas, 1989), ihres moralischen Gehalts (positiv - negativ; zum Beispiel Döbert & Nunner-Winkler, 1982), der Bewertung eigener Fähigkeiten und öffentlichen Bedeutung (vgl. Rosenberg, 1979) und ihrer emotionalen Konnotationen (angenehm - unangenehm) bewertet.

3. Es werden in Anlehnung an Marsh & Yeung (1998) sowie Hattie (1992) drei Hierarchieebenen des Selbstkonzepts unterschieden: (1) Das globale, bereichsübergreifende Selbstkonzept, (2) das schulische Selbstkonzept und (3) das fachspezifische Selbstkonzept. Auf der gleichen Ebene wie das schulische Selbstkonzept ist das Selbstkonzept auch in anderen Bereichen denkbar. Aus der eingeführten Fragestellung wird hier das globale und das schulische Selbstkonzept fokussiert. Auch wenn übergeordnete Konstrukte aufgrund von situativen Erfahrungen aufgebaut werden, bilden sie etwas anderes als die Summe der Elemente und jede Hierarchiestufe muss getrennt untersucht werden. Auf jeder Hierarchieebene können deskriptive und evaluative Aspekte auftreten. Im Folgenden wird die globale und die schulische Ebene des evaluativen Selbstkonzepts fokussiert (vgl. Abbildung 1.1).

1. Das **globale evaluative Selbstkonzept** wird hier mit den Konzepten Selbstwert, Zufriedenheit und Depressivität differenziert.

Der Selbstwert oder die Selbstbeurteilung bilden ein allgemeines evaluatives Produkt der Selbstwahrnehmung. Verschiedene Definitionen des Selbstwerts können unterschieden werden: (1) Der Selbstwert kann aus einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und einer hohen Kontrollmeinung entstehen (Flammer, 1990). (2) James (1890) definiert den Selbstwert als Quotient von Erfolg und Anspruch. (3) Rogers (1961) beschreibt den Selbstwert als Diskrepanz von realem und idealem Selbst. (4) Erikson (1968) versteht unter dem Selbstwert unter anderem, wie sehr sich jemand von Mitmenschen akzeptiert fühlt.

In der Folge der Definition von James (1890) und Rosenberg (1979) wird hier das Entstehen des Selbstwerts mit dem Verhältnis von Erfolg und Anspruch erklärt. Der Erfolg wird dabei als subjektive Interpretation einer Leistung verstanden. Die Kriterien für die subjektive Leistungsbeurteilung bilden insbesondere Beurteilungen von Experten (in der Schule zum Beispiel durch die Lehrperson) sowie das Erreichen gewünschter Wirkungen und Verstärkungen. Der Anspruch kann aufgrund von Erwartungen der eigenen Bezugsgruppe (Eltern, Geschwister, Lehrpersonen, Klassenkollegen, Freundinnen usw.), eigenen Erwartungen und selbstgesetzten Zielen sowie von früheren Erfolgen und Misserfolgen (vgl. Forschungsergebnisse zum Anspruchsniveau) sowie dem eingeschätzten Schwierigkeitsgrad der erbrachten Leistung wachsen oder sinken. Der Selbstwert steigt, wenn trotz hohem Schwierigkeitsgrad eine Leistung erbracht werden kann, die die eigenen oder fremden Erwartungen erfüllt oder übertrifft.

Ähnliche Entstehungsbedingungen wie der Selbstwert hat die Zufriedenheit und soll daher nicht in den Kontext der Gesundheitsforschung oder der Emotionsregulation gestellt werden, sondern in Beziehung zum Selbstkonzept diskutiert werden. Zufriedenheit hat einen emotionalen und einen kognitiven Aspekt. Sie ist subjektiv und angenehm (Diener, 1984) und kann als Fehlen einer Diskrepanz zwischen vorhandenen und angestrebten Zielzuständen interpretiert werden (Michalos, 1979; 1985). Bei der Zufriedenheit wird manchmal zwischen einem stabilen persönlichkeitspezifischen Aspekt und einem situativen Aspekt nach erfolgter Bedürfnisbefriedigung, bei Erfolg, Zielerreichung oder Konfliktfreiheit unterschieden (vgl. Fordyce, 1983). Grob (1995) gliedert das Wohlbefinden in die Teilaspekte Zufriedenheit und negative Befindlichkeit und subsumiert darunter aufgrund von Faktorenanalysen neben dem Selbstwert, die positive Lebenseinstellung als zentralen Faktor und die Lebensfreude. Unter die negative Befindlichkeit fallen Depressivität, Problembewusstsein und körperlichen Beschwerden. Der Selbstwert bildet also einen Unterbegriff des Wohlbefindens. Eine zusammenfassende Übersicht über die Wohlbefindensforschung geben zum Beispiel Abele & Brehm (1991).

Selbstwert, positive Lebenseinstellung (Zufriedenheit) und Depressivität sind Dimensionen der globalen Selbstbeurteilung, die ausdrücken, wie Menschen ihr Leben generell wahrnehmen und beurteilen. Ihnen soll im Folgenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während der Selbstwert stärker auf den Fähigkeits- und Leistungsaspekt ausgerichtet ist, fokussiert die Zufriedenheit stärker die subjektive Befindlichkeit im eigenen Leben. Die Depressivität hingegen ist auf negative emotionale Lagen ausgerichtet. Die Depressivität wird hier allerdings auf reaktive Formen eingegrenzt und neurotische und affektive Formen werden ausgeklammert. Die reaktive (im Gegensatz zur neurotischen) Depression wird hier als eine Reaktion auf Kontrollverlust oder als erlernte Hilflosigkeit interpretiert (Seligman, 1986; auch Flammer, 1990).

2. Zur Bestimmung des **schulbezogenen evaluativen Selbstkonzepts** werden im folgenden Leistungsangst und schulisches Fähigkeitsselbstkonzept ausgewählt.

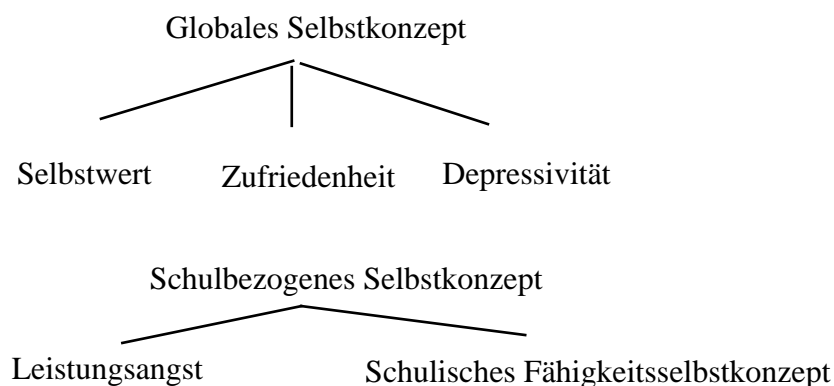


Abbildung 1.1: Schulisches und globales evaluatives Selbstkonzept

Das **Fähigkeitsselbstkonzept** (Buff, 1991) thematisiert die Wahrnehmung und Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und den Selbstwert im schulischen Leistungsbereich. Es bildet das Konstrukt aufgrund der Selbstbeurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit im Vergleich mit den gestellten Anforderungen (zum Beispiel durch die Lehrperson) und mit der Referenzgruppe (zum Beispiel Mitlernende in der Klasse). Das Fähigkeitsselbstkonzept kann weiter in fachspezifische Selbstkonzepte differenziert werden (Marsh & Yeung, 1998), die sich deutlich unterscheiden können, im folgenden aber nicht untersucht werden.

Folgt man dem Arbeitsmodell von Helmke (1992), lassen sich die Determinanten des Fähigkeitsselbstbildes in Variablen des *situativen Kontexts* (z.B. Schulklasse, Merkmale der Aufgabe), *Informationsbasis* (z.B. Schulleistungsniveau, Bewertungen durch andere, allgemeine Förderung des Selbstwerts), *Personmerkmale* (individuelle Lerngeschichte, persönlicher Standard, Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und sozialer Anerkennung) gliedern, die durch spezifische *Mediationsprozesse* mit dem Fähigkeitsselbstbild vermittelt werden. Zu den Mediationsprozessen gehören die Perzeption und Interpretation des Handelns signifikanter Anderer, Bewertung der Aufgabenrelevanz, Aufwands- und Ertragsschätzungen, Attributionsprozesse, soziale, kriteriale und intraindividuelle Vergleichsprozesse sowie selbstwertdienliche Defensivstrategien. Helmke (1992) bezieht das Fähigkeitsselbstkonzept bzw. genauer das leistungsbezogene Selbstvertrauen auf einzelne Fächer, z.B. auf die Mathematik, weil es sich gemäss der Untersuchung von Marsh (1986) zwischen einzelnen Fächern stark unterscheiden könne. Es muss davon ausgegangen werden, dass das Fähigkeitsselbstkonzept bereits im Grundschulalter recht stabil ist.

Der Forschungsstand zur **Leistungsangst** wird von Schwarzer, van der Ploeg, Spielberger (1982; 1983; 1984) bis Anfang 80er Jahre zusammengefasst. Zeidner (1998) gibt eine Übersicht über die neueren Forschungslinien in den USA.

Zeidner (1998) führt die Bedeutung der Diskussion zur Leistungsangst so ein, dass Menschen bis Mitte des 20. Jahrhunderts sich vor Naturkatastrophen und Kriegen fürchteten, dass aber diese Gefahren mit wachsender Technologisierung sich vermindert haben. An ihre Stelle ist in der Moderne der öffentliche Druck getreten, sich in Leistungssituationen behaupten zu können. In Aufnahmeprüfungen und Testsituationen werden berufliche Weichen gestellt, welche für den beruflichen Erfolg zentral sind. Testsituationen werden für die berufliche Karriere immer wichtiger, weshalb sie Angst auslösen können. Obwohl nach Zeidner (1998) Prävalenzstudien von Angst und Leistungsangst noch selten sind, muss doch aufgrund dieser Überlegungen vermutet werden, dass die Verbreitung von Leistungsangst eher zunimmt.

Angst gilt als Grundemotion von Menschen, welche Unsicherheit in einer bedrohlichen Situation signalisiert und als prominente Reaktion auf Stress interpretiert werden kann. Sie bildet ein subjektives Erlebnis mit einer eigenen Qualität. In der deutschen Literatur wird neben dem Begriff der Leistungsangst auch von Prüfungsangst (Pekrun, 1991a) gesprochen. Während sich die Leistungsangst auf beliebige Leistungssituationen in Schulsituationen bezieht, ist die Prüfungsangst enger definiert und auf eine besondere Leistungssituation, die Prüfung, beschränkt. Entsprechend unterscheiden sich die Operationalisierungen in Fragebogenitems. Pekrun (1988) ergänzt das Konzept der Prüfungsangst mit sog. worry-Kognitionen und Prüfungsaufregung (physiologische Komponente).

Die Leistungsangst (Helmke, 1983; Fend, 1997; Zeidner, 1998) oder Prüfungsangst (Pekrun, 1991b) bezeichnet emotionale Erlebnisanteile kombiniert mit physiologischer Aktivierung (Schwitzen, erhöhte Herz- und Atemfrequenz) in spezifischen Situationen. Pekrun (1991a) beschreibt die Angst mit drei Komponenten: Affekt, Kognition und physiologisch-perzeptive Anteilen. Sorgenvolle Gedanken vor, während und nach Leistungs- oder Prüfungssituationen, über mögliche Misserfolge und ihre Konsequenzen und über mangelnde Kompetenzen und Prüfungsvorbereitung können zu einer Verschlechterung der gezeigten Leistung führen. Leistungsangst kann situativ, wiederkehrend oder habituell-chronisch auftreten. Sie hat personinterne sowie kontextuelle Gründe. Die personinternen Gründe können in einer allgemeinen Neigung zu Depression und negativen Gefühlen und Stimmungen liegen. Kognitiv kann die Erwartung eines Misserfolgs, der mit hoher Valenz verbunden ist, zu Angst führen. Zeidner (1998) beschreibt vier psychologische Erklärungsansätze zum Entstehen von Leistungsangst: Triebmodelle, Defizitmodelle, kognitiv-motivationale Modelle sowie transaktionale Modelle. Externe Gründe für Leistungsangst liegen sowohl in der Unterrichtssituation

(zum Beispiel Unterrichtsstil der Lehrperson, Unterrichtsklima) wie auch in der Struktur der Familie.

1.2 Wirksamkeit von schulischem Unterricht

Schule als Mesosystem stellt einen wichtigen Lebenskontext von Jugendlichen dar (Bronfenbrenner, 1979). Fend (1981) definiert Schule funktional mit Qualifikation, Selektion, Legitimation und gesellschaftlicher Kontrolle. Pekrun (1994) ergänzt die Funktion Bereitstellung von Gleichaltrigengruppen. Schule wird als Institution von der Gesellschaft eingesetzt zu ihrer Reproduktion. Als Konstellierung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stellen Schulen einen Mediator von gesellschaftlichen Einflüssen auf die Individuen dar (Melzer, 1987). Daneben beschreiben kritisch-kommunikative Ansätze Schule mit dem lebensweltlichen Alltagshandeln und fordern ausdrücklich den Verzicht auf die Beschränkung auf reine Wissensvermittlung und ihre Ausformung als Lebens- und Erfahrungsraum, in dem sich Jugendliche wohlfühlen und sich auf das Leben vorbereiten können (Kleber, 1985; Helsper, 1988). Sie rekurrieren dabei auf die Tradition der kindorientierten Reformpädagogik (Kerschesteiner, 1982; Petersen, 1930). In psychoanalytischer Manier, einem weiteren Zugang, wird der Schüler/die Schülerin unter lebensgeschichtlicher Perspektive fokussiert, dessen Lebensgeschichte in unbewussten Szenen und Beziehungsdynamiken fundiert ist (Wellendorf, 75).

Die Schule bildet eine Institution, welche in der postmodernen Gesellschaft zur Lösung spezifischer Probleme eingesetzt wird. Schulische Bildungsziele werden daher aus Konzepten der gesellschaftlichen Modernisierung abgeleitet. Der Modernisierungsprozess wird bei Herzog, Böni & Guldemann (1996) mit Individualisierung, Pluralisierung und Dynamisierung zusammengefasst: (1) Die gesellschaftliche Entwicklung orientiert sich seit der vorindustriellen Zeit zunehmend am Individuum, welches an Autonomie und Eigenständigkeit mit damit verbundener Verantwortung gewonnen hat. (2) Während der Modernisierung hat das einzelne Individuum an Wahlmöglichkeiten und Optionen gewonnen (Welsch, 1988). Ein allgemeines gesellschaftliches Wertesystem löst sich zunehmend auf zu Gunsten von gruppenspezifischen Werten und einer Vielfalt sich konkurrierender Werte und Möglichkeiten. (3) Im Laufe der Modernisierung beschleunigt sich der soziale Wandel. Beispiele: An die Stelle der Kernfamilie tritt bei einer hohen Scheidungsquote (1998 rund 42% in der Schweiz) immer häufiger die Fortsetzungsfamilie; statt der Arbeitsstelle auf Lebenszeit ist der flexible und mobile Arbeitnehmer zur Norm geworden. Nicht nur der technische Fortschritt und der rasante Wandel im Informatikbereich, sondern die Beschleunigung und die Instabilität sozialer Verhältnisse überhaupt bestimmen das soziale Leben.

Eine Konzeption schulischer Bildung muss diese Veränderungen berücksichtigen, will sie nicht bloss die Tradierung überholter gesellschaftlicher Werte garantieren. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schule auf ein unabhängiges und selbständiges Leben in unserer heutigen Gesellschaft vorbereiten soll, werden Sozialkompetenzen und Identität wichtige Bildungsziele. An Stelle von deklarativem Wissen erfordert die dynamisch sich wandelnde Gesellschaft zunehmend Strategien, um rasch anstehende Probleme lösen zu können. Begriffe wie Metakognition und Heuristiken werden zu Programmen. Auch wenn erfolgreiche Problemlösungen ein solides Vorwissen voraussetzen, kann der Aufbau von "objektivem" Wissen nach Landwehr (1997) i.S. von wissenschaftlich gewonnenem öffentlich akzeptiertem Wissen nicht mehr das zentrale Bildungsziel sein, andere Wissensformen treten an dessen Stelle.

Analoge Forderungen an eine Bildungskonzeption wurden im Rahmen von konstruktivistischen Erkenntnistheorien formuliert (Glaserfeld, 1996; Reich, 1997; Landwehr, 1997). Nicht stabiles deklaratives, sondern prozedurales Wissen und Schlüsselqualifikationen erhalten dabei besondere Aufmerksamkeit. Der aktive und autonome Lernende im sozialen Kontext rückt ins Zentrum des Unterrichts (vgl. Lernkultur im Wandel nach Weinert, 1997). Allerdings findet auch in diesen Ansätzen die Frage wenig Beachtung, wie im schulischen Unterricht die Identitätsentwicklung unterstützt werden kann. Im vorliegenden Ansatz wird etwa im Sinne von Rumpf (1976) davon ausgegangen, dass Wissen aufgebaut werden soll, das die Lernenden verstanden und mit ihrem Vorwissen integriert haben, und welches damit zu "subjektivem Wissen" (Landwehr, 1997) geworden ist, welches eine Basis der Identität bildet. Vor diesem Hintergrund wird die Identität zu einer spezifischen Wissensform, welche

sich dadurch auszeichnet, dass es mit dem Wissen über die eigene Person stark verknüpft ist und auf viele Situationen anwendbar ist.

Neben einer Gesellschaftstheorie der Modernisierung, einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie und einer Handlungstheorie bildet ein systemorientierter Zugang das vierte Grundelement für die Konzeption von Unterricht (zum Beispiel Huschke-Rhein, 1992). Im Schulkontext kann nicht von einer unidirektional-deterministischen und zielgerichteten Erziehung der Schülerinnen und Schüler gesprochen werden, sondern von einer gegenseitigen Interaktion. Im Mesosystem Schule stehen Personen auf verschiedenen Hierarchieebenen, Organisationsstrukturen und -abläufen sowie räumliche Merkmale in enger Wechselwirkung.

Es gibt eine umfangreiche Forschungsliteratur zu Schulqualität und Schulentwicklung, in welcher eine Vielzahl von Eigenschaften guter Schulen identifiziert worden ist (Fend, 1981; 1998; Tillmann, 1989; Haenisch, 1989; Aurin, 1990; Rolff, 1994; 1995; Ditton & Kreyer, 1995; Apel, 1995). Allerdings konzentriert sich ein grosser Teil dieser Forschung auf schulorganisatorische Strukturen, auf Führung und Partizipation, Entscheidungsprozesse, Information und Kommunikation, Kooperation und Konflikt und auf das Schulklima (Übersicht in Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, von Saldern, Wolf, 1992; Bauer, 1997). Die Schülerperspektive wird erst in letzter Zeit häufiger berücksichtigt (Hany, Helmke, Jerusalem, Krapp, Pekrun, Rheinberg, Wagner, 1992; Nölle, 1995). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler Klientel, aber auch Mitgestalter und Träger des Schullebens. Selten sind Untersuchungen, welche die Lehrer- und Schülerperspektive miteinander verbinden (vgl. zum Beispiel eine Ausnahme von Saldern, 1991). Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1979) beschrieben englische Sekundarschulen in Schülersicht, Czerwenka (1990) französische Schulen. Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff (1990) führten Schuluntersuchungen in der Schülersicht in USA, Schweden, Frankreich und Deutschland durch. Daneben gibt es einige deutsche Studien (Haecker & Werres, 1983; Hagstedt & Hildebrand-Hilshon, 1980; Hagstedt, Hildebrand-Hilshon, Reilly, 1980). Das vorliegende Projekt will die Schule in der Schülerperspektive untersuchen und mit der Lehrerperspektive konfrontieren.

1.2.1 Modell zur Unterrichtsanalyse: Zehn Dimensionen des Unterrichts

Wir unterscheiden aufgrund der Analyse einer Vielzahl von Studien zu Schulqualität und Schulwirkung zehn Dimensionen von Unterricht, die sowohl Bedingungen wie auch Wirkungsbereiche schulischen Unterrichts darstellen. Damit soll zugleich einsichtig werden, dass Schule und Unterricht sehr komplexe Systeme sind, die nicht als einfache Modelle beschreibbar sind und in denen einfache Ursache-Wirkungs-Beziehungen keine ausreichenden Erklärungen bieten können. Überdies soll Unterricht mehrperspektivisch erfasst werden und nicht auf die Lehrer- bzw. die Schülerperspektive reduziert werden.

In Abbildung 1.2 sind links die zehn Dimensionen dargestellt: Es sind Familie, Schüler, Klasse, Fach, Lehrperson, Raum, Zeit, Schulkontext, Schulsystem und gesellschaftlicher Rahmen. Wir gehen davon aus, dass die Ebenen für Unterricht bedeutsam sind. Schulwirkungsforschung hat immer wieder die Bedeutung aller dieser zehn Dimensionen belegt. Unterricht wird also mehrperspektivisch betrachtet aus der Überzeugung, dass je nach Perspektive Unterricht ein neues Gesicht erhält.

Im Zentrum des Unterrichts steht der Schüler bzw. die Schülerin und dessen Handeln (zum Beispiel Lernen oder soziales Handeln). Das übergeordnete Ziel der Schule ist, den Schüler/die Schülerin zu bilden. Der Schüler bzw. die Schülerin soll Qualifikationen erwerben, also Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sich erarbeiten. Wenn Fend (1981) vier Funktionen von Schule erwähnt, nämlich Qualifikation, Legitimation, Selektion und gesellschaftliche Kontrolle, fokussieren alle diese Funktionen den Schüler bzw. die Schülerin und nicht die Lehrperson. Im Unterschied zu manchen didaktischen Konzeptionen, die Unterrichten mit Lehrerhandeln gleichsetzen, wird hier das Schülerhandeln in das Zentrum gerückt. Denn der Zweck der Schule liegt nicht im Lehrerhandeln, sondern im Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dabei soll aber der mehrperspektivische Zugang nicht aus den Augen verloren gehen.

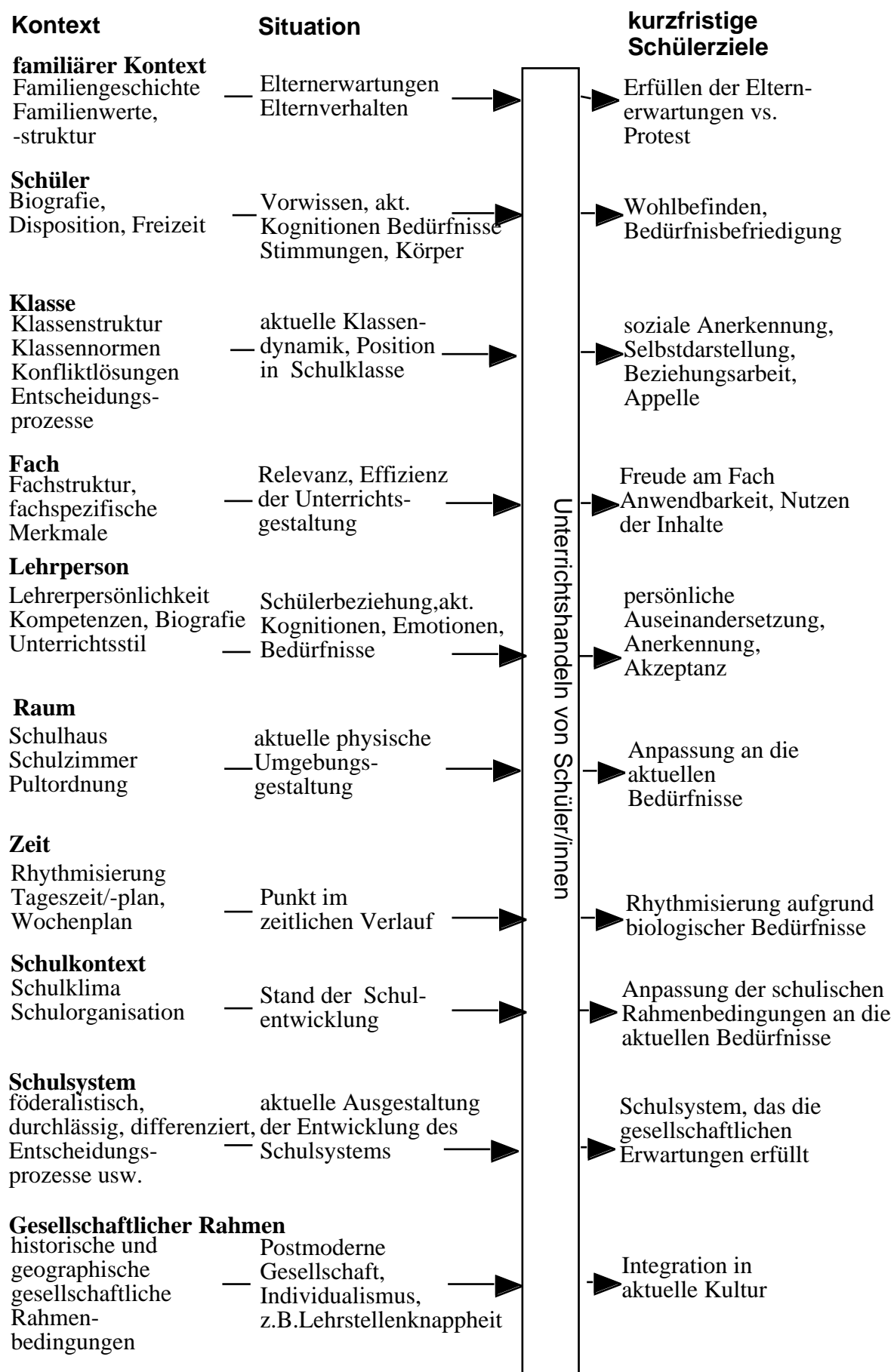


Abbildung 1.2: Modell zur Erklärung des Schülerverhaltens im Unterricht

Auf allen zehn Dimensionen wird zwischen auslösenden Bedingungen und Zielen unterschieden. Bedingungen und Ziele erklären allerdings Verhalten nicht in einem kausalen Sinn, sondern werden im vorliegenden systemtheoretischen Kontext als Referenz der Handlungssteuerung verstanden. Zuerst möchten wir auf die zeitlich vorangestellten Bedingungen (Auslöser) eingehen. Es werden zwei Typen von Bedingungen für das Schülerverhalten im Unterricht unterschieden: Es gibt einerseits übersituative überdauernde Rahmenbedingungen (Kontext), die eine Neigung zu bestimmten Verhaltensweisen fördern, aber in der Regel noch kein konkretes Verhalten erklären. Daneben gibt es andererseits spezifische Situationen, die konkrete Verhaltensweisen direkt auslösen.

- Verhaltensneigungen haben ihre Wurzeln oft in der eigenen Biografie oder sind mit stabilen Kontexten begründet. Sie haben für das Verhalten im Unterricht Konsequenzen, wenn ein Schüler von Kindheit an eine sehr gute Beziehung zu den Eltern hatte. *Überdauernde stabile Bedingungen* auf einer dieser zehn Dimensionen schaffen eine Bereitschaft für ein bestimmtes Verhalten. Oder ein Beispiel zur Dimension Raum: Ein karges, unfreundliches Schulhaus mit vielen Ecken und Winkeln kann zu einer negativen Einstellung gegenüber Schulen beitragen, welche sich auch in Vandalismus konkretisieren kann¹. Stabile und überdauernde Rahmenbedingungen schaffen eine Neigung zu einem bestimmten Verhalten, ohne dieses Verhalten direkt auszulösen.

- Unmittelbare Verhaltensauslöser liegen hingegen in konkreten Situationen. Zu allen vorgeschlagenen zehn Dimensionen können konkrete Situationen angeführt werden, die ein bestimmtes Verhalten im Unterricht nahelegen. Zum Beispiel in der Dimension der Familie haben die Elternerwartung und die Elternbeziehung sich als sehr wichtig für Motivation und Leistung herausgestellt. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind dann gross, wenn die Eltern den Kindern gute Leistungen zutrauen und von ihnen erwarten. Wie die Eltern zu Hause über Lehrpersonen und die Schule reden, wohlwollend-stützend oder kritisch, beeinflusst das Schülerverhalten stark. Eltern und ihre Erwartungen sind also direkte Referenzen für das Unterrichtshandeln von Schülerinnen und Schülern, obwohl die Eltern physisch in der konkreten Unterrichtssituation abwesend sind. Dieser Zusammenhang gilt nicht nur in der Volksschule, sondern trotz fortgeschrittener Elternablösung auch im Jugendalter, d.h. in Gymnasium und Berufsschule. Die Wirkung der Elternerwartungen auf das Unterrichtsverhalten von Lernenden im Unterricht hat eine hohe Bedeutung.

Nun soll aber die Differenziertheit des Modells nicht relativiert werden. Schülerleistungen und Schülerverhalten hängen natürlich nicht nur von den Eltern ab, sondern wir finden auf allen diesen zehn Dimensionen auslösende Bedingungen. Wenn das Kind keine ausreichende Intelligenz mitbringt, kann es trotz hohen Elternerwartungen keine überdurchschnittliche Leistung erbringen. Oder trotz guter Elternbeziehung kann es in einer Klasse wegen einer ungünstigen Klassenzusammensetzung sehr viele Unterrichtsstörungen geben.

Diese Dimensionen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Es kann nicht allgemein beantwortet werden, welche dieser zehn Dimensionen die wichtigste und welche die unwichtigste ist. Die Bedeutsamkeit der einzelnen Dimensionen hängt vom Kriterium ab, das angesetzt ist (Leistung, Motivation, Unterrichtsstörungen, Klassenklima, Identitätsentwicklung, Sozialkompetenz usw.).

Zusammenfassend postulieren wir Bedingungen von Schulerfolg auf allen zehn Dimensionen, sowohl überdauernde Bedingungen wie auch situative Auslöser, die direkt konkretes Verhalten auslösen.

1.2.2 Handlungssteuerung aufgrund von kurz- und langfristigen Zielen

Handeln wird durch Ziele gesteuert. Übergeordnet sind in der gesellschaftlichen Perspektive die formalen langfristigen Bildungsziele und Kompetenzen und ihre Teilziele: Lebens-/Berufskompetenzen, Schulabschluss, genügende Leistungen in Promotionsbereichen. Aus diesen übergeordneten Zielen lassen sich Unterziele ableiten: Die Gesellschaft in der Institution des Staates erlässt Lehrpläne, in denen die allgemeinen Zielvorgaben des Unterrichts reglementiert sind. Lehrpläne bilden Brücken zwischen Gesetzen, staatlichen Ver-

¹Umgekehrt soll das Entstehen von Vandalismus aber natürlich nicht alleine auf architektonische und räumliche Merkmale von Schulen zurückgeführt werden.

ordnungen und konkreten Unterrichtszielen. Die Bestimmung der übergeordneten Bildungsziele ist ein normativer Prozess, der aufgrund von gesellschaftlichen, bildungspolitischen und moralischen Argumenten ausgehandelt wird. Die Oberziele des Unterrichts sind also staatlich verfügt und normieren den Unterricht. Sie thematisieren mit den Lehrplänen insbesondere die fachliche Dimension des Unterrichts und definieren damit die Referenz. Der Stellenwert der personalen und sozialen Dimensionen ist tendenziell geringer, wurde aber in den Lehrplanarbeiten der letzten Jahre in allen Stufen aufgewertet. Üblicherweise wird in der Lehrplanarbeit argumentiert (vgl. z.B. Möller, 1980), dass aus Richt- und Grobzielen Lehrziele deduktiv abgeleitet werden, welche schliesslich als Lernziele dienen. Damit wird der lineare Transfer zwischen subjektiven Perspektiven (Staat - Lehrpersonen - Lernende) vorausgesetzt und postuliert. Allerdings wurde diese Deduktion schon von Meyer (1971) als unbefriedigend kritisiert. Die konstruktistische Theoriebildung schliesslich entlarvte die direkte Ableitung und Abbildung von übergeordneten Bildungszielen zu Lehrzielen und zu Lernzielen als pädagogischen Mythos. Lehrpläne sind nach Künzlis (1998) Untersuchungen für Lehrpersonen deutlich weniger handlungsleitend, als dies sich Bildungspolitiker wünschen. Mehr noch: Die "Vermittlung" von Lehrzielen zu Lernzielen gelingt nur sehr eingeschränkt. Viele Schülerinnen und Schüler kennen die Lehrziele unvollständig. Als autonome Lerner konstruieren sie sich ihr eigenes Wissen, das mehr oder weniger mit den Lehrzielen übereinstimmt.

In einem schülerorientierten Unterricht sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen ein wenig grösser als im traditionellen Klassenunterricht. Wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung gut ist, werden die Schülerinnen und Schüler wohl eher bereit und fähig sein, diese Zielvorgaben zu rekonstruieren, so dass die "Vermittlung" von Lehrzielen eher gelingen mag. Wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson nicht zufrieden sind, werden sie die Zielvorgaben weniger gern und rasch rekonstruieren ("verinnerlichen"), d.h. zu ihren eigenen machen.

Unabhängig von diesen Transferproblemen wird davon ausgegangen, dass Lernende handlungsleitende Ziele formulieren, die ihren Handlungs- und Konstruktionsprozess im Sinne von Referenzen bei der Handlungsplanung mitsteuern. Solche Ziele werden auf allen zehn Ebenen des Unterrichts formuliert. Curriculare Zielvorgaben treten damit in Konkurrenz zu vielen anderen Zielen, welche für Lernende handlungsleitend sind.

- Schülerinnen und Schüler wollen zum Beispiel ihre kurzfristigen Bedürfnisse befriedigen und handeln entsprechend (Beispiele: lieber ins Schwimmbad gehen statt zu lernen).
- Auf der Klassenebene können wir Ziele nach sozialer Anerkennung finden. Schülerinnen und Schüler verhalten sich während des Unterrichts so, dass sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Anerkennung erhalten oder sie senden Appelle an ihre Mitschüler/-innen. Schülerhandeln während des Unterrichts ist in vielen Situationen nicht fachbezogen, sondern sozial motiviert und unterliegt dem Ziel, eine bestimmte Position im Klassenverband zu wahren oder anzustreben.
- Auf der familiären Ebene streben Schülerinnen und Schüler oft nach dem Ziel, die Erwartungen der Eltern erfüllen zu können bzw. diese nicht zu erfüllen.

Es gibt kurzfristige Schülerziele auf allen zehn Ebenen des Unterrichts, die handlungswirksam werden können. Oftmals entsprechen sich die Ziele auf den verschiedenen Dimensionen, indem Ziele auf der einen Dimension die Zielerreichung in anderen Dimensionen unterstützen oder zumindest nicht hemmen. Manchmal konkurrieren sich Ziele aber in konkreten Situationen (zum Beispiel Lernen vs. Gruppenanerkennung). Welches Ziel setzt sich schliesslich durch und wird handlungsrelevant? Es ist ein komplexer Prozess, wie Jugendliche die verschiedenen Ziele in einer Situation bewerten, gewichten und schliesslich für ihr Verhalten bestimmend werden lassen. Jedenfalls wird daraus deutlich, dass die vorgegebenen Ziele der Lehrpersonen nur insoweit bedeutsam sind, als sie von den Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden und sich gegen andere konkurrierende Ziele durchzusetzen vermögen. Denn nur solche Ziele werden handlungsrelevant. Gerade im Jugendalter planen Jugendliche immer selbständiger und autonomer ihr Handeln, indem sie eigene Zielpräferenzen setzen. Nicht-curriculare Ziele erhalten damit eine steigende Bedeutung (heimlicher Lehrplan).

1.3 Unterricht und Identitätsentwicklung

Während im klinischen Bereich und insbesondere im Kontext der Psychoanalyse die Wirkung von Interventionen auf Identität und Selbstkonzept häufig diskutiert werden (z.B. Marcia, 1989; Waterman, 1989; Rogers, 1989; Übersicht in Ludwig-Körner, 1992), sind Arbeiten aus dem pädagogischen Kontext seltener. Kampshoff (1996) beschreibt Zusammenhänge von Schule und Identität im Kontext des symbolischen Interaktionsmus in der Folge von Wellendorf (1975) und Goffmann (1971; 1983): Identität konstellierte sich in schulischen Ritualen.

Im pädagogischen Kontext wird manchmal der Begriff Selbstkonzept demjenigen der Identität vorgezogen (vgl. Kapitel 1.1). In Zusammenhang mit Schulleistungen werden schulischer Selbstwert, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit untersucht (Fend, Knörzer, Nagl, Specht, Vöth-Szudziara, 1976; Fend, 1991b; Alsaker & Olweus, 1986; Filipp, 1984; Jerusalem, 1983; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Pekrun & Helmke, 1991). Mehrere Arbeiten zum Jugendalter existieren zu fachspezifischen Selbstkonzepten (z.B. Shavelson & Bolus, 1982; Helmke, 1992; Tiedemann & Faber, 1995).

Daneben stellt sich die Frage der Bereichsspezifität von Identität und Selbst-Konzept: Nach Rosenberg (1979) kann von der spezifischen Ebene nicht auf die globale geschlossen werden. Gibt es aber Generalisierungseffekte von schulischen Erfahrungen auf das globale Selbstkonzept oder die Identität? Oder kann von der schulischen Sozialisation bloss auf die fachspezifische und berufliche Identität gefolgert werden (vgl. Meeus, 1993; Pekrun, 1983; 1994)? Insgesamt dürfte die Schule nach Pekrun (1994) in direkter Weise die schulbezogene Persönlichkeit beeinflussen (z. B. Prüfungsangst; Helmke, 1983; Pekrun, 1991b; Übersicht in Hany et al., 1992; Zeidner, 1998, Fähigkeitsselbstkonzepte, Wissen, soziale Selbstkonzepte, Empathie, etc.) und das generalisierte Selbstkonzept erst in zweiter Linie (Fend, 1997). Unklar ist heute, wie verschiedene Aspekte der Schule mit der Identitätsentwicklung wechselwirken und welchen Stellenwert darin intentionale Erziehungsansprüche von Lehrpersonen in Konkurrenz zu nicht-intentionalen Aspekten einerseits und zu ausserschulischen Instanzen andererseits haben.

Allerdings vermitteln schulisches und globales Selbstkonzept Erwartungen, die die sozialisierende Wirkung der Schulen modifizieren. Jugendliche vermögen ihre Umwelt mitzugestalten und zu schaffen (Lerner, 1985). Zum Beispiel ist die relative Bedeutung der Schule neben anderen Sozialisationsinstanzen von Werten abhängig, die die Schülerinnen und Schüler in der vorangehenden Sozialisation aufgebaut haben. Schule und Identität stehen daher in ständiger Wechselwirkung.

Der Schulkontext soll hier in zehn Dimensionen erfasst werden, die in Wechselwirkung miteinander stehen (vgl. Kapitel 1.2.1). Der Schüler/die Schülerin bildet eine dieser Dimensionen, die Verbindung zu den einzelnen Ebenen gebracht wird, nachfolgend aber nicht besonders aufgeführt wird. Räumliche und zeitliche Aspekte sowie die Gesellschaft werden nicht thematisiert, dafür wird die Sachebene (Wissensformen) von Didaktik/Methodik getrennt. Das Schulsystem wird mit der Variable Schultyp (Realschule, Sekundarschule, Gymnasium, Berufsschule) erfasst. Die erwarteten Zusammenhänge zur Schüleridentität werden nun zusammengefasst.

1. *Sachebene des Unterrichts (Fachinhalte bzw. Fachwissen)*: Wird Unterricht als kommunikatives Geschehen aufgefasst, kann nach Watzlawik et al. (1990) von der Beziehungsebene eine Inhaltsebene gesondert werden. Mehr noch: Die zentrale Funktion von Unterricht besteht im Aufbau von Wissen und Erkenntnis. Wissen ist eine Voraussetzung von Identität. Die kritische Frage sucht nach denjenigen Wissensformen, welche am ehesten mit der Identitätsentwicklung zusammenhängen. Die eingeführte Unterscheidung von Landwehr (1997) in subjektives und objektives Wissen kann durch andere Wissensformen ergänzt werden: Vorwissen, intuitives Wissen (Krist, 1999), Alltagswissen, metakognitives Wissen, Expertenwissen usw. Darüber hinaus gibt es Wissen in verschiedenen Medien: Klassisch ist Bruners Einteilung in ikonisches, symbolisches und enaktives Wissen. Weitere sinnesspezifische Medien des Wissens könnten ergänzt werden (vgl. etwa Engelkamp, 1990).

Sachwissen schafft die Grundlage, um persönliche identitätsrelevante Standpunkte insbesondere in Fachdiskursen zu erarbeiten, ist aber selber kaum direkt identitätsstiftend. Durch Wissen werden Jugendliche in neue Lebensbereiche eingeführt, die sie kennenlernen

und beginnen zu verstehen. Wissensstrukturen werden durch neue Informationen differenziert, wodurch auch die Schemastrukturen der Selbstwahrnehmung elaborierter werden (Markus, 1977; Markus & Wurf, 1986). Unterricht kann zu eigenen elaborierten Meinungen und Standpunkten in Fachdiskursen führen und wird insofern identitätsrelevant. Unterrichtsinhalte werden über die eigenen Fachgrenzen hinaus sozialisierend, wenn Offenheit und Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff vorliegt bzw. wenn zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ermuntert wird.

Studienpläne verlangen insbesondere vom Fach Deutsch die Förderung der Selbstkompetenz. Die Auseinandersetzung mit muttersprachlichen Texten sowie mit aktuellen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Themen dürfte besonders stark mit der Identitätsentwicklung zusammenhängen (vgl. Brunner et al. 1979).

Während des Unterrichts erfolgen viele Rückmeldungen über das eigene Leistungsverhalten. Schulen qualifizieren und eröffnen Berufschancen mit entsprechendem Status, gesellschaftlicher Wertschätzung, Einkommen mit Folgen für das eigene Selbstkonzept, sie vermitteln die Norm der Leistung. Sie beeinflussen den individuellen Lebensweg (z.B. für die Schweiz: Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988). Insbesondere Leistungsrückmeldungen aufgrund von mündlichen oder schriftlichen Tests oder von Verhalten während des Unterrichts oder im Schulkontext generell führen zu einem konkreten Konzept der eigenen (intellektuellen, sozialen, körperlichen) Fähigkeiten und durch sozialen Vergleich zum entsprechenden globalen und spezifischen Selbstwert (Rosenberg, 1979).

2. Didaktik und Methodik in den Fächern Deutsch und Geschichte: Unterricht wurde traditionell in einer didaktischen Perspektive beschrieben. Damit wird in der Regel die Lehrerperspektive eingenommen und es werden aufgrund von Theorien und Ideologien Normen abgeleitet, wie Lehrpersonen den Unterricht organisieren sollen (Doyle, 1986) bzw. wie sie optimal Lernprozesse steuern sollen. Mit Didaktik und Methodik wird die Technik verstanden, wie Lehrpersonen ihren Unterricht planen, durchführen und auswerten, wie sie Unterrichtsmaterialien auswählen und wie sie diese im Unterricht präsentieren. Während die Unterrichtswirkungsforschung traditionell die Wirksamkeit didaktischer Modelle und spezifischer Unterrichtsmethoden nicht belegen konnte (vgl. z.B. Walberg, 1986), waren neuere Versuche erfolgreicher (z.B. Helmke & Weinert, 1997a; Helmke & Weinert, 1997b), wobei auch hier die Effekte schwach waren. Es entsteht daher die Vermutung, dass didaktische Modelle sich weniger über ihre Wirksamkeit legitimieren lassen, denn als Instrument, Lehrpersonen Sicherheiten beim Unterrichten zu vermitteln.

Auch wenn die Legitimität direkter Instruktion weiterhin gegeben ist, wurden in den letzten Jahren Unterrichtskonzepte entwickelt, welche der Lehrperson eine neue Rolle zuweisen und die Schüler im Klassenkontext ins Zentrum stellen (Weinert, 1997). Didaktik und Methodik mutieren zur Frage, in welchen Kontextbedingungen Schülerinnen und Schüler optimale Lernleistungen erbringen konnten.

Allerdings gibt es kaum Untersuchungen, welche den Stellenwert von Didaktik und Methodik für die Identitätsentwicklung untersuchen. Im vorliegenden Projekt wird davon ausgegangen, dass der Unterricht dann zur Identitätsentwicklung beiträgt, wenn er sich an den Alltagserfahrungen der Jugendlichen orientiert und zur persönlichen Reflexion mit den Unterrichtsinhalten ermuntert. Während die Schulwirkungsforschung belegte, dass für Schulleistungen entscheidend ist, ob ein Unterrichtsinhalt besprochen worden ist (Walberg, 1986), womit die hohe Bedeutung von Fragen der Auswahl von Unterrichtsinhalten legitimiert wird, liegen keine klaren Befunde für die Bedeutung der Didaktik für die Förderung der Identitätsentwicklung vor. Möglicherweise ist hierfür weniger die Auswahl von Inhalten entscheidend, sondern inwiefern die Unterrichtsinhalte als Anlass zur Selbstreflexion genommen werden. Das Primat der Didaktik vor der Methodik (vgl. etwa Klafki, 1994) wird damit bei Fragen um die Förderung der Identitätsentwicklung in Übereinstimmung mit neueren didaktischen Trends relativiert. Im Geschichtsunterricht dürfte zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten in der Geschichte, aber auch mit heutigen Staaten zur Entwicklung der politischen Identität beitragen, wenn sie als Anlass genommen werden, die eigenen politischen Standpunkte zu klären.

3. Lehrperson: Die Schule vermittelt Beziehungsangebote. Lehrpersonen erziehen zielgerichtet durch Führung, aber auch unintentional durch die Vorbildfunktion und die Arrangements von Unterrichtsbedingungen (heimlicher Lehrplan, z.B. Jackson, 1975). Damit hängt

die Qualität der Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im Sinne von Sympathie und Wertschätzung der Lehrperson zusammen. Wie löst die Lehrperson die Ambivalenz zwischen ihrer Selektionsaufgabe (autoritäre Lehrer-Schüler-Beziehung) und ihrer Beraterrolle auf der zwischenmenschlichen Ebene (partnerschaftliche Beziehung)? Während ein autoritärer Führungsstil, der Jugendliche zu Anpassung an schulische Normen und zur einseitigen Leistungsorientierung verpflichtet, Ablehnung und Widerstand hervorruft, hat sich ein schülerorientierter Unterricht als interesseförderlich und leistungssteigernd erwiesen (Kounin, 1976; Bietau, Beyvogel, Helsper, 1981; Herzog et al., 1997a; zu Führung und Unterricht von Jugendlichen auch Smetana & Asquith, 1994; Smetana & Bitz, 1996; Tulodziecki, 1994). Dabei darf aber die Bedeutung des Unterrichtsstils der Lehrperson für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Lernenden nicht überschätzt werden (Helmke & Weinert, 1997).

4. *Soziale Beziehungen in der Schulklasse*: Die Gleichaltrigen der Schulklasse aber auch die Mitschülerinnen und Mitschüler der ganzen Schule sind mögliche Beziehungspartner, die alternative Erfahrungen zur familiären Lebenswelt vermitteln. Wichtig sind Beziehungsmuster und Subgruppenbildung bzw. Klassenkohäsion, ebenso die Verteilung von Positionen, Einfluss von Führerpersonen, Innovationsmöglichkeiten von Minoritäten/Aussenseiter (Ulich, 1976; Jahnke, 1982; von Saldern, 1985; Jerusalem, 1997). Das Entstehen einer sozialen Identität in einer Schulklasse oder in darin enthaltenen Subgruppen beeinflusst die globale und bereichsspezifische Selbstwahrnehmung (Moscovici, 1984; Tajfel & Turner, 1986). Die Gleichaltrigen in der Klasse stellen eine reiche Quelle von Erfahrungen dar, die sich entwicklungsförderlich oder -hemmend auswirken können (Pekrun, 1994). Sie werden umso wichtiger, als die Jugendlichen in den letzten Jahren zunehmend länger vom Berufsleben fernbleiben und trotz beträchtlicher Schulverdrossenheit in der Schülerrolle verharren müssen.

5. *Einzelsschule*: Die Struktur der Institution Schule ist durch eine Variablenvielfalt definiert. Objektive Besonderheiten des Ausbildungstyps (i.S. der Beobachterperspektive) sind: Selektionsmechanismen, Bildungsauftrag des Ausbildungstyps, Eintrittsbedingungen in die Schule und berufliche Zukunftschancen nach Austritt, Möglichkeiten der Schülerpartizipation und Mitbestimmung, Schulanlässe. Neben diesen objektiven Merkmalen lassen sich Schulen über subjektive kollektive Konstruktionen verschiedener Gruppen (z.B. Lehrpersonal, Schülerschaft, Elternschaft) erfassen (Konzeption von Mehrebenenstrukturen und deren methodisch angemessene Erforschung werden zum Beispiel in von Saldern, 1985, diskutiert). Solche Konstrukte können die Schule als pädagogische Institution (Reglementierung der Schule, Engagement von Schule und Lehrpersonal) oder aber als Arbeitsplatz für Lehrkräfte (Beispiele sind: Lehrkollegium, Lehrauftrag, Schulentwicklung) betreffen. Wir vermuten, dass kollektiven Schulstrukturen eine moderierende Funktion haben dürften. Die Schulwirkungsforchung belegte die hohe Bedeutung dieser Mesoebene (Einzelsschule) für die Erklärung von Schulleistungen (Aurin, 1990). Neuenschwander & Böni (im Druck) zeigten pfadanalytisch, dass die kollektive Schulwahrnehmung über leistungsbezogene Schülerkognitionen indirekt mit fremd- und selbstgefährdendem Verhalten zusammenhängt. Es soll im vorliegenden Projekt geprüft werden, ob eine analog hohe Wirksamkeit auch für Identitätsmerkmale gefunden werden können.

6. *Erwartungen der Eltern*: Die Forschung belegte wiederholt die hohe Bedeutung der Eltern für Schülermotivation und Schülerleistung. Krumm (1996) vermutete aufgrund seiner österreichischen Studien und Bezug nehmend auf US-amerikanischen Untersuchungen (Eccles 1993) und Meta-Analysen (Fraser & Walberg 1991), dass die Eltern die wichtigste Kontextbedingung für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schulstufen darstellen. Darüber hinaus scheint sich bereits die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung auf Lernmotivation und Leistung auszuwirken (Neuenschwander 1999). Herzog, Neuenschwander, Violi, Labudde & Gerber (1999) replizierten die hohe Wirksamkeit der Elternerwartungen für den gymnasialen Unterricht.

Fasst man die einschlägigen Forschungsergebnisse zusammen, scheinen nicht nur Schichtzugehörigkeit und Ausbildung der Eltern Prognosen zu erlauben, sondern insbesondere die Elterneinstellung in der Schülerwahrnehmung. Entscheidend ist also, wie Kinder die Einstellung ihrer Eltern zu ihren eigenen Schulleistungen wahrnehmen und beurteilen.

Elterneinstellungen und -erwartungen dürften aber nicht nur für Leistungsmotivation und Schulleistung Vorhersagen zulassen, sondern gerade auch für das Selbstvertrauen. Elternerwartungen bilden Standards, an welchen Kinder ihre Leistungserfolge in der Schule messen - mit Folgen für ihr Fähigkeitsselbstkonzept (Holder, 1999). Hohe Vergleichsstandards dürften sich zwar leistungssteigernd auswirken, wodurch das Fähigkeitsselbstkonzept steigt. Allerdings vergrößern hohe Leistungsstandards die Gefahr des Scheiterns und der Überforderung, weshalb das Fähigkeitsselbstkonzept sinken kann und die Aufgabenschwierigkeiten hoch eingeschätzt werden.

7. *Schulsystem*: Im Unterschied zur Sekundarstufe I lassen sich auf der Sekundarstufe II zwei grundsätzlich verschiedene Ausbildungstypen unterscheiden: Vollzeitschulen (Maturitätsschulen und andere Mittelschulen) und berufsbildender Unterricht. Eintrittsbedingungen, Zukunftsperspektiven, Status, Auftrag und Bedeutung der praktischen Arbeit unterscheiden sich zwischen diesen Ausbildungstypen grundlegend. Während Gymnasien die Institution der Volksschule fortsetzen und in der Regel auf eine weiterführende Ausbildung vorbereiten, ist der Übergang in die Berufsbildung schwieriger (Bertram, Bien, Gericke, Höckner, Lappe, Schröpfer, 1994; Krieger, 1985). Bereits der Begründer der Berufsbildung, Kerschensteiner (1982), hat sich die Berufsbildung als Fortbildung während der Arbeit auf dem Beruf gedacht. Dabei muss die Berufsbildung branchenspezifisch weiter differenziert werden, weil sich die Art der Anforderungen zwischen den einzelnen Berufen stark unterscheidet (Süss, Neuenschwander & Dumont, 1996; Neuenschwander, 1997). Es wird vermutet, dass Berufsbildung im Vergleich mit dem Gymnasium zwar auch hoch strukturiert ist, aber einen höheren Praxis-/Alltagsbezug hat und daher bei den Jugendlichen vergleichsweise beliebt ist. Ausserdem sind Lehrlinge stärker in das Erwerbsleben eingebunden, haben Lohn und sind damit zumindest finanziell autonom. Ihre Ausbildung in der Lehrstelle ist für sie neben der Berufsschule sehr bedeutsam und von zusätzlichen Kontaktpersonen wie Lehrmeister, Mitarbeiter des Lehrbetriebs sowie anderen Lehrlingen beeinflusst.

Nach Burkert (1994) sind Gymnasien stärker leistungs- und wissenschaftsorientiert als Berufslehren. Die Leistungsorientierung konkurrenziert die Erfahrungs- und Erlebnisbezogenheit von Schule. Weber (1979) zeigt in seiner historischen Analyse, dass die reformpädagogische Erfahrungsorientierung nicht die maximale Leistung der Schülerschaft hervorbringt, dafür alltagsbezogener wahrgenommen wird, was die Schülerakzeptanz vergrößert (auch Aster & Kruckartz, 1988).

Ausgehend von der These, dass Identität und spezifische Kontextbedingungen in engen Wechselbeziehungen stehen (Cairns, McWhirter, Duffy, & Barry, 1990; Neuenschwander, 1997), müssen bedeutende sozialisierende Unterschiede bei Lehrlingen und Gymnasiasten erwartet werden. Während die Berufsbildung berufsunspezifisch eher für wirtschaftliche und ökonomische Aspekte sensibilisiert, führen Vollzeitschulen, die in distanzierterem Verhältnis zur Berufsarbeit stehen, eher zu einer Erarbeitung und Differenzierung von allgemeinen und abstrakten Identitätsinhalten (vgl. Neuenschwander, Hess & Keller, 1997). Dagegen erwarten wir geringe sozialisierende Wirkungen von didaktischen und unterrichtsmethoden Variablen für die globale Identität (Gergen, 1990; Herzog et al. 1997b).

1.4 Fragestellung und Hypothesen

Ausgehend von einer Beschreibung des Schulkontextes auf verschiedenen Ebenen soll überprüft werden, inwiefern Schule mit der bereichsspezifischen und globalen Identität von Schülerinnen und Schülern und ihrer Entwicklung zusammenhängt. Kann unsere leistungsorientierte Schule überhaupt die Selbstkompetenz und die Identität bereichsübergreifend beeinflussen, wie sie es von sich fordert? Oder vermag Schule bestenfalls bloss schulbezogene Aspekte der Identität zu bestimmen? Gibt es Unterschiede in Zielsetzung und Umsetzungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Ausbildungstypen? Ist die Wahrnehmung der Schule und ihre Wechselwirkung mit der Identität altersspezifisch?

Aus den eingangs entwickelten Theorieansätzen werden folgende allgemeine Leithypothesen abgeleitet, die der empirischen Untersuchung den Rahmen geben und in der weiteren Argumentation konkretisiert werden:

1. Der Zusammenhang von Institution zu ihren Mitgliedern kann insbesondere funktional erfasst werden. Eine zunehmend häufiger geforderte Funktion von Schule ist die Förderung der

Identitätsentwicklung. Das Ausmass, wie sehr Schule effektiv zur Identitätsentwicklung beiträgt, kann als Qualitätskriterium von Schulen betrachtet werden.

2. Die Wechselwirkung Schule-Schüler kann schulseitig auf verschiedenen Dimensionen beschrieben werden: (1) Sachinhalte im Unterrichtsfach Deutsch, (2) Didaktik und Methodik (3) Wahrnehmung der Lehrpersonen und ihre Beziehung/Interaktion mit den Schülern, (4) die Beziehung zu den Klassenkameraden bzw. Klassenklima, (5) Schulstruktur/Schulklima/Ausbildungstyp, (6) Elternschaft, (7) Schulsystem, (8) die Lernenden, (9) räumliche Unterrichtsaspekte, (10) zeitliche Aspekte des Unterrichts.

Zentrale Hypothesen auf dem Prüfstand sind zum Beispiel: (a) Lehrlinge haben einen durchschnittlich höheren Identitätszustand in beruflichen und ökonomischen Belangen (i.S. von Marcia, 1966) als die gleichaltrigen Gymnasiasten, weil Berufslehren einen höheren Alltags- und Lebensbezug aufweisen als Gymnasien. Gymnasiasten nehmen in ihrem Leben eher eine Kontinuität wahr als Berufslehrlinge, weil ihre Ausbildung keinen Bruch nach der obligatorischen Schulzeit (Praxisschock) erleidet. (b) Selbstwert und Fähigkeitsselfstkonzept von Gymnasiasten sind höher als von Lehrlingen. (c) Das Ausmass der Kommunikationskompetenz und Schülerorientierung von Lehrpersonen hängt mit der globalen Identität von Schülerinnen und Schülern zusammen. Das Ausmass an Autorität korreliert hingegen negativ. (d) Ein hoher Zusammenhalt von Schulklassen unterstützt die Identitätsentwicklung. (e) Unterrichtsinhalte im Fach Deutsch fördern besonders dann die Identitätsentwicklung, wenn häufig persönliche Auseinandersetzungen mit Fachinhalten stattfinden. (f) Ein Staatskundeunterricht, in welchem zur persönlichen Reflexion mit den Unterrichtsinhalten aufgefordert wird, fördert die Entwicklung der politischen Identität.

3. Schulen beeinflussen primär schulbezogene Inhalte der Identität und diese wirken auf die Wahrnehmung und Gestaltung der Schule zurück. Gute Schulen vermögen analog dazu auch mit der globalen Identität zu interagieren (Generalisierungseffekt).

Neben der Überprüfung der Wechselwirkung von Schule und Identität wird eine entwicklungspsychologische Argumentationslinie verfolgt:

4. Die Wahrnehmung von Unterricht, sozialen Identifikationsobjekten und Schulstruktur verändert sich mit dem Alter. Insbesondere nimmt die Zufriedenheit mit dem Schulkontext mit zunehmendem Alter ab.

5. Periphere Anteile der Identität verändern sich mit dem Alter, nicht aber zentrale Anteile. Die eigene Identität wird mit zunehmendem Alter differenzierter wahrgenommen.

6. Mit zunehmendem Alter nimmt die relative Bedeutung des Schulkontexts für die Identitätsentwicklung ab, weil sie zunehmend von anderen Lebenskontexten konkurrenziert wird.

2 Methode

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden standardisierte Fragebogen für Schüler (zu allen drei Messzeitpunkten) und Lehrpersonen (zu einem Messzeitpunkt) eingesetzt und einmalige Interviews mit 16 Jugendlichen durchgeführt. In diesem Kapitel sollen die Stichproben, die Messinstrumente und die Durchführung der Längsschnittuntersuchung 1998-1999-2000, der Interviewstudie 1998 und die Lehrerbefragung 2000 beschrieben werden.

2.1 Die Längsschnittuntersuchung 1998-1999-2000

In diesem Teil sollen in einem ersten Schritt die Grundlagen der Mehrebenenanlage und der Längsschnittuntersuchung erläutert werden (Kap. 2.1.1 und 2.1.2). In einem zweiten Schritt erfolgt die Beschreibung der Stichprobe auf der Schul-, Klassen- und Individualebene (Kap. 2.1.3). Die Prinzipien und tatsächliche Zusammensetzung der Stichprobe werden vorgestellt. In Kapitel 2.1.4 wird die Durchführung der Klassenbefragungen und der postalischen Befragungen erörtert, da im weiteren Text darauf Bezug genommen wird. Die detaillierte Beschreibung der Stichproben unter Berücksichtigung des Kohorten-Designs erfolgt unter Kapitel 2.1.5. Auf demografische Aspekte wie Wohn- und Schulort sowie auf den sozioökonomischen Status aufgrund der Bildungsniveaus der Eltern wird in Kapitel 2.1.6 näher eingegangen. In Kapitel 2.1.7 werden die formalen und individuellen Schulübertritte, Schulwechsel und Schul- und Lehrabbrüche thematisiert. In Kapitel 2.1.8 wird auf die

Beschreibung der Instrumente in den beiden bereits bestehenden Forschungsberichten verwiesen.

2.1.1 Die Mehrebenenanlage des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt Schule und Identität wurde in seiner Anlage so konzipiert, dass statistische Analysen auf den drei Gruppierungsebenen Schule, Schulklasse und Individuen möglich sind (vgl. Abbildung 2.1). Auf der Schulebene interessiert insbesondere die Schule als Ausbildungstyp mit seinem spezifischen Bildungsauftrag, aber auch die Schule als Institution mit ihrem je schulspezifischen Profil wie Grösse, Infrastruktur, institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus u.a.m. Wie werden die Schulen aus Lehrer- und Schülersicht wahrgenommen und inwieweit unterscheidet sich deren Wahrnehmung zwischen den verschiedenen Schulen und Ausbildungstypen?

Auf der Klassenebene sind insbesondere Strukturmerkmale der Klasse, Klassenzusammensetzungen, das Klassenklima und die wahrgenommene Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson zu analysieren. Aus diesen Analysen sollten Anhaltspunkte resultieren, inwiefern sich Klassenvariablen entwicklungsförderlich oder -hemmend auswirken, und ob diese eine Alters-, Geschlechts- und/oder Ausbildungsspezifität aufweisen. Wir gingen davon aus, dass Klassen je spezifische Kontexte bilden, die sich deutlich voneinander unterscheiden.

Auf der Individualebene werden demographische Schülervariablen, globale und schulbezogene Identitätsmerkmale einander gegenüber gestellt, Entwicklungen über das Alter verfolgt und mit Klassen- und Schulvariablen in Beziehung gesetzt. Insbesondere die Leitfragen der Untersuchung, inwieweit der schulische Kontext mit der Identität interagiert, inwieweit sich die Wahrnehmung der Schule und die Interaktion mit dieser über das Alter verändert, werden mehrebenenanalytisch untersucht.

Gruppierungseinheiten

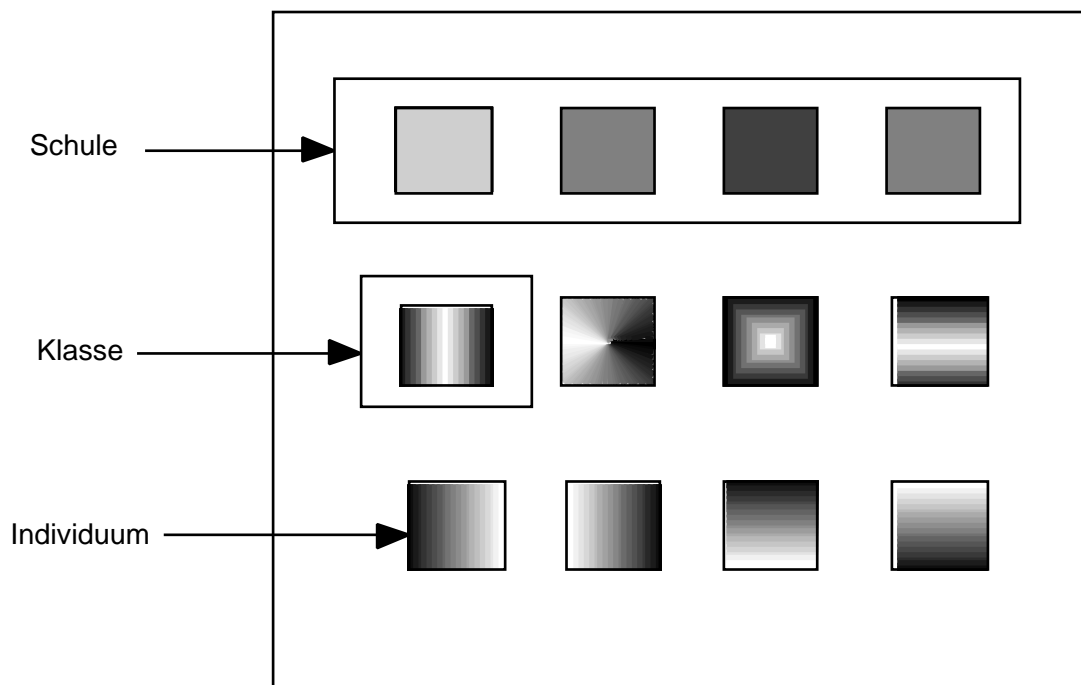


Abbildung 2.1: Mehrebenenanlage mit den drei Gruppierungsebenen Schule, Klasse und Individuum

2.1.2 Die Längsschnittuntersuchung

Nach Laaz (1993) wird in sozialwissenschaftlichen Studien immer wieder querschnittlich versucht, Kausalbeziehungen durch den Vergleich verschiedener Gruppen zu einem Messzeitpunkt zu untersuchen. Dies ist mit den Nachteilen verbunden, dass einerseits Entwicklungsveränderungen, sozialer Wandel wie auch die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nicht nachvollziehbar sind und andererseits die Wirkungsrichtungen kausaler Zusammenhänge nicht ohne die Berücksichtigung der zeitlichen Abfolge geklärt werden können. Längsschnittuntersuchungen können diese beiden Nachteile aufheben, da bei der mehrmaligen Untersuchung derselben Versuchspersonen Veränderungen entlang der Zeitachse verfolgt und ursächliche Variablen in der zeitlichen Abfolge von den Effektivariablen unterschieden werden können.

Der Faktor Zeit hat nach Laaz (1993) in den meisten sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen zwei Aspekte, die sich in den Daten vermischen. Alter und epochaler Zeitwandel stellen normative Indikatoren für ontogenetische, lebenszyklische Einflüsse (Alterseffekt), für historisch-gesellschaftliche Einflüsse (Zeitwandel-effekte/Periodeneffekte). Daraus wird deutlich, dass die Kohorteneffekte durch das Alter und den Messzeitpunkt konfundiert sind. Dazu Nesselroad & Baltes (1979: 67): "When it comes to explanation, our primary position is that neither age, cohort, nor time of measurements carries with it any unique information about distinct influences on development".

In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, die Stichprobe so anzulegen und die Daten so zu analysieren, dass die Wechselwirkungen zwischen Kohorte und Zeit, Alter und Zeit sowie Kohorte und Alter in bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale und in bezug auf die Einschätzung und Bewertung von Schule und Unterricht berechnet werden können. Das Sequenzdesign von Baltes et al. (1979) erlaubt es festzustellen, ob Veränderungen altersbedingt sind, ob sie einem Zeitwandel unterliegen und ob sie sich zwischen den verschiedenen Kohorten unterscheiden. Um einen Befund überhaupt als Entwicklungseffekt interpretieren zu dürfen, muss nach Neuenschwander (1996) sowohl im Längsschnittdesign wie auch im Zeitsequenzdesign ein signifikanter Alterseffekt vorliegen. Entsprechend liegen Zeitsequenzeffekte resp. Kohorteneffekte erst dann vor, wenn eine entsprechende Signifikanz im Längsschnitt *und* in der Quersequenz vorliegen. Dabei wird erwartet, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale wie auch die Wahrnehmungen und Bewertungen von Schule und Unterricht zwischen Alter, Messzeitpunkt (Zeitwandel) und Kohorte unterscheiden.

Tabelle 2.1: Kohortendesign

Jahrgang/Kohorte	Jahr		
	1998	1999	2000
1984	14	15	16
1983	15	16	17
1982	16	17	18
1981	17	18	19
1980	18	19	20
1979	19	20	21
1978	20	21	22

Legende: QS: Quersequenz (Kohorte x Zeit); LS: Längsschnitt (Alter x Kohorte); ZS: Zeitsequenz (Alter x Zeit)

Die untenstehende Tabelle 2.1 zeigt das neunfach gestufte Alter der Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren, die dreifach gestuften Messzeitpunkte und die siebenfachgestufte Kohorte mit den Geburtsjahrgängen 1978 bis 1984. Auf den ersten Blick werden mit dem Jahrgang resp. der Kohorte und den drei Messzeitpunkten nur gerade zwei Effekte ersichtlich. Möchte man den dritten Effekt des Zeitwandels resp. der Periodeneffekte verfolgen, kann man beispielsweise die Gruppe der 18-jährigen betrachten, die 1998, 1999 und 2000 dieses Alter

hatte. Da nicht alle Geburtsjahrgänge vollständig vorliegen, können Zeitwandelexeffekte nur für die 16- bis 20-jährigen Jugendlichen über drei Jahre hinweg untersucht werden.

2.1.3 Die Beschreibung der Stichprobe auf der Schul-, Klassen- und Individualebene

2.1.3.1 Prinzipien der Stichprobenzusammensetzung

Nach folgenden Prinzipien wurde die Stichprobe zusammengestellt:

1. Kanton
2. Schultyp: Realschule, Sekundarschule, Berufsschule, Gymnasium
3. Stadt - Land - Verteilung
4. Gymnasium: Maturitätstypen bzw. Schwerpunktfächer
5. Berufsschulen: Spektrum von häufigen Berufen (Männer-/Frauen-/gemischtgeschlechtliche Berufe)
6. Alter / Schulklasse ausgeglichen (versetzte Übergänge)

Grundsätzlich wurde die Stichprobe aufgrund der Auswahl von Schulklassen zusammengestellt. Es wurde versucht, Klassen aus den vier Schultypen Real-, Sekundar-, Berufsschulen und Gymnasien der drei Kantone Bern, Aargau und Solothurn zu rekrutieren. Die Anzahl der Klassen wurde auf die Kantonsgrösse abgestimmt. Innerhalb der Gymnasien sollten verschiedene Maturitätstypen resp. Fachschwerpunkte berücksichtigt werden, innerhalb der Berufsschulen das Spektrum der häufigsten geschlechtertypischen und gemischtgeschlechtlichen Berufe vertreten sein. Neben diesen ausbildungsspezifischen Aspekten der Stichprobenzusammensetzung sollte überdies versucht werden, dass möglichst alle Klassenstufen gleich häufig vertreten sind, da dies insbesondere für die Analysen der Auswirkungen von Schulübertritten, aber auch für die Berechnung der Alterseffekte von Bedeutung ist. Ferner sollten bezüglich des Schulstandortes ländliche und städtische Schulen sowie Schulen in Kleinstädten ausgewählt werden.

2.1.3.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Tabelle 2.2 zeigt auf, wie viele Klassen aus den Kantonen Bern Solothurn und Aargau pro Schultyp tatsächlich befragt werden konnten. Daraus wird ersichtlich, dass eine ausgeglichene verteilte Stichprobe recht gut realisiert werden konnte. Insgesamt wurden 10 Realschulklassen, 21 Sekundarschulklassen, eine Bezirksschulklasse, 18 Berufsschulklassen und 15 Gymnasialklassen befragt. Die unterschiedlichen Klassenzahlen sind durch die Abstimmung der Stichprobe auf die Kantonsgrössen und die unterschiedlich hohen Schülerzahlen je Klasse in diesen Schultypen begründet.

Wie die Stichprobe nach den Schultypen und Klassenstufen zusammengesetzt ist, veranschaulicht Abbildung 2.2. Daraus wird ersichtlich, dass die Stichprobe 1999 um sieben Klassen der siebten Klassenstufe, um eine Klasse der neunten Klassenstufe und um fünf Klassen der zehnten Klassenstufe aufgefüllt wurde, um den Altersquerschnitt zu vervollständigen. Aus der Abbildung wird auch ersichtlich, dass auf der Schulebene zwei Realschulen, vier Sekundarschulen, fünf Gymnasien und fünf Berufsschulen in die Untersuchung einbezogen wurden. Dabei gehören Schulnummer 15 und 16 örtlich und verwaltungstechnisch gesehen zu derselben Schule, Schulnummer 03 und 04 sind zwei örtlich wie auch berufsgruppenspezifisch voneinander getrennte Filialen derselben gewerblich-industriellen Schule. Je Schule ist jede befragte Klassenstufe, wie sie zum ersten Messzeitpunkt bestand resp. 1999 neu dazugekommen ist, aufgeführt. Für jede Klasse steht ein Kasten.

Tabelle 2.2: Zusammensetzung der Stichprobe nach Schultypus und Kanton (Klassenebene)

Schultyp	gymnasialer Typ / Beruf	Anz. Klassen BE	Anz. Klassen SO	Anz. Klassen AG	Summe
Real		6		4	10
Sekundar		7	10	4	21
Berufsschule	Schreiner	2			2
	Hochbauzeichner	1			1
	Polymechaniker		1		1
	Elektromonteur		1		1
	Maler		3		3
	Coiffeusen	1	1		2
	Floristinnen	1			1
	Kosmetikerinnen	1			1
	Drogisten		1		1
	Bäcker	1			1
	Köche		1		1
	KV			3	3
Gymnasium	Typus A*	1			1
	Typus B				
	Typus C	2	3	1	6
	Typus D	3		1	4
	Typus E		2	1	3
	PPP			1	1
Summe		26	23	15	64

*Im Gymnasium setzten sich die Klassen des Literargymnasiums aus verschiedenen Typen bzw. Schwerpunktfächern zusammen. Es wurde aber jede Klasse nur einem Maturitätstyp zugeordnet, weshalb das Fehlen von Klassen im Typus B missverständlich ist. 27% der Gymnasiast/-innen kann den Typen A/B/D zugeordnet werden.

Schule	Real- schule		Sekundarschule				Gymnasium					Berufsschule					
	01	21	02	22	11	12	05	15	16	24	25	03	04	13	14	23	
Klassen stufen	7.	7.	7.	7.	7.	7.	10.	10.	9.	10.	10.	10.	11.	10.	11.	10.	
	7.	8.	8.	8.	7.	7.	10.	11.	13.	12.	11.	10.	13.	10.	13.	10.	
	8.	9.	8.	9.	8.	8.	11.					11.		13.		10.	
	8.		9.		9.	9.	12.										
	9.		9.				13.										
99: neu	7.	7.	7.	7.	7.	7.	10.		9.			10.	10.	10.	10.		10.

Legende: Schulnummer 0X: Kanton Bern; Schulnummer 1X: Kanton Solothurn; Schulnummer 2X: Kanton Aargau. Ein Kästchen steht für eine Klasse; Zahlen in den Kästchen entsprechen dem Schuljahr.

Abbildung 2.2: Zusammensetzung der Stichprobe 1998 mit den ergänzten Klassen 1999 differenziert nach Schultypus und Klassenstufe

2.1.4 Durchführung der Datenerhebung

Da die Methodenkombination von qualitativen und quantitativen Verfahren erklärterweise angestrebt wurde, sind in der Befragung 1998, wie unter Kapitel 2.1 beschrieben, Tiefeninterviews durchgeführt worden. Ergänzend dazu wurden die formalen und demographischen Merkmale der Schulen und Ausbildungstypen durch die Analyse von Texten (Gesetzestexte, Lehrpläne, Leitbilder) und die Befragung von administrativen und pädagogischen Leitern und Angestellten der jeweiligen Schulen erschlossen. Die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung der Mesosysteme Schule, Klasse und Unterricht wurde durch die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe standardisierter Fragebogen quantitativ, teilweise auch qualitativ erfasst. Wie diese Befragungen erfolgten, soll in den nächsten beiden Abschnitten kurz ausgeführt werden.

2.1.4.1 Klassenbefragungen

In dieser Untersuchung fanden zu den drei Messzeitpunkten Anfang 1998, 1999 und 2000 Klassenbefragungen mit standardisierten Fragebogen statt. Grundsätzlich wurde versucht, möglichst viele Schülerinnen und Schüler der ersten Befragung in ihrer Schulklasse ein zweites und ein drittes Mal zu befragen. Dies hat den Vorteil, dass mit dieser Befragungsform einerseits am meisten Jugendliche erreicht werden können, und dass andererseits die Befragung aufgrund gesetzter Rahmenbedingungen (Instruktion, Zeitrahmen, Sozialform, Kontrolle usw.) ähnlich gestaltet werden konnten. Dadurch konnte die Repräsentativität der Stichprobe gesteigert werden. Dies wurde insbesondere auch durch die standardisierten Instruktionsanweisungen erreicht. Die Klassenbefragungen wurden von Studierenden im Fach Pädagogik im Rahmen eines Forschungspraktikums durchgeführt.

Das Ziel, möglichst viele Klassen im Verband zu befragen, konnte umgesetzt werden. Einzig in der dritten Befragung konnten die Schülerinnen und Schüler von zwei Klassen einer Sekundarschule und von vier Klassen eines Gymnasiums wegen zeitlicher Überlastung der beiden Schulen nicht mehr in ihrer Klasse befragt werden und wurden von uns brieflich befragt.

Vorgängig zur Klassenbefragung wurden über die Klassenlehrpersonen Briefe an die Jugendlichen resp. deren Eltern abgegeben, in denen sie über unser Anliegen, die Durchführung der Untersuchung und die Wahrung der Anonymität ins Bild gesetzt wurden.

1998 konnten 50 Klassen, 1999 52 Klassen im Klassenverband befragt werden. In der dritten Untersuchung von 2000 konnten 32 Klassen im Klassenverband befragt werden.

2.1.4.2 Vorgehen und Rücklauf der postalischen Befragung

Bedingt durch Schulübertritte mussten 1999 die Schülerinnen und Schüler von 12 Klassen postalisch befragt werden, im Jahr 2000 waren es SchülerInnen von 26 Klassen. Hinzu kamen die sechs Klassen zweier Schulen, die zum Messzeitpunkt 2000 postalisch angeschrieben werden mussten. Sie begründeten ihre Absage mit zeitlicher Überlastung durch vielfältige Reformarbeiten. Auf der Individualebene wurden folglich 1999 291 Jugendliche und im Jahr 2000 644 Jugendliche angeschrieben. Neben den formalen Schulübertritten nach dem 9. Schuljahr bzw. dem letzten Jahr des Gymnasiums resp. der Berufslehre waren Schul- oder Wohnortwechsel, Schul- oder Lehrabbruch oder Klassenwiederholung Gründe, warum Jugendliche angeschrieben werden mussten. Eine kleine Gruppe von Jugendlichen war im Moment der Klassenbefragung krank oder aus anderen Gründen abwesend. Auch diesen Jugendlichen wurde der Fragebogen zugeschickt, um die Dropout-Quote möglichst klein zu halten.

Allen diesen 291 resp. 644 Jugendlichen wurde unser Fragebogen zugeschickt mit der Bitte, ihn umgehend zurückzusenden. Wir mahnten zweimal. Mit der zweiten Mahnung wurden in der Befragung von 1999 erneut 261 leere Fragebogen zugestellt, wobei davon lediglich 15% zurückgeschickt wurden. Deshalb verzichteten wir bei der Befragung 2000 auf den Versand eines zweiten Fragebogens bei der zweiten Mahnung. Wir interpretieren die Rücklaufquote so, dass sie nur mit unverhältnismässigem Aufwand hätte gesteigert werden können.

Die in den Tabellen 2.3 und 2.4 dargestellten Rückläufe lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

In der Gruppe der postalisch Befragten haben 1999 57%, im Jahr 2000 41% den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt, 35% haben 1999 und 49% im Jahr 2000 den Fragebogen nicht retourniert, 4% haben 1999 und 2% im Jahr 2000 die Antwort verweigert. 1999 waren 2% und im Jahr 2000 6% der zugeschickten Fragebogen nicht zustellbar, rund 2% weilten 1999 und 1% im Jahr 2000 im Ausland. Der Rücklauf differierte zwischen den Schultypen z.T. beträchtlich: Während 1999 rund 93% der Gymnasiasten und 68% der Sekundar- und Bezirksschüler den Fragebogen ausgefüllt retournierten, waren es bei den Real- und Berufsschülern nur rund ein Drittel.

Tabelle 2.3: Beschreibung des Rücklaufs der postalischen Befragung (Erhebung 1999)

	Total	in %
verschickte Fragebogen	291	100%
ausgefüllte Fragebogen	165	57%
Absagen	11	4%
nicht zustellbare Fragebogen	7	2%
Auslandaufenthalte	7	2%
keine Antwort	101	35%

Tabelle 2.4: Beschreibung des Rücklaufs der postalischen Befragung (Erhebung 2000)

	Total	in %
verschickte Fragebogen	644	100%
ausgefüllte Fragebogen	265	41%
Absagen	16	3%
nicht zustellbare Fragebogen	39	6%
Auslandaufenthalte	6	1%
keine Antwort	318	49%

2.1.5 Merkmale der Stichproben

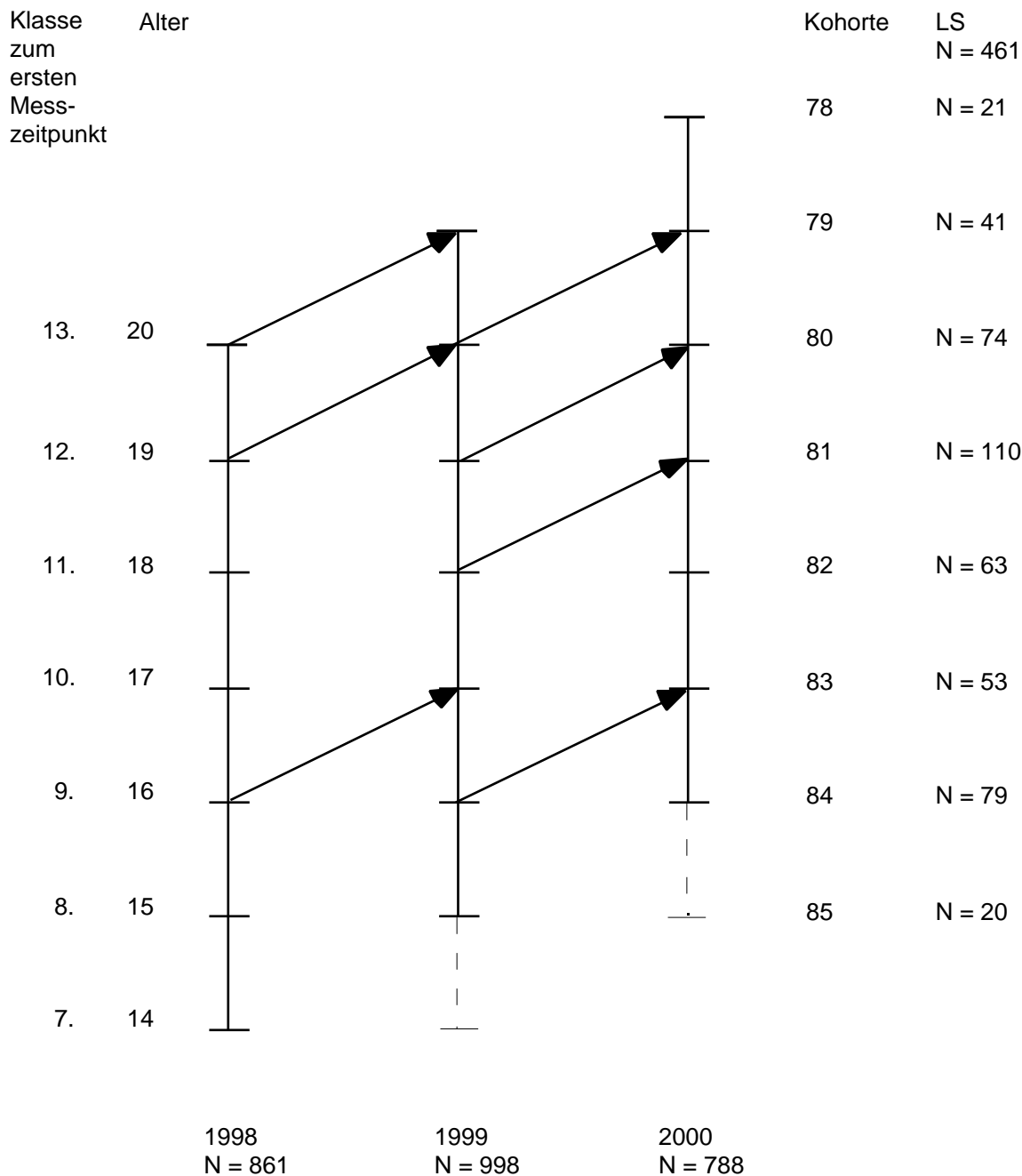
An der Untersuchung haben 1998 insgesamt 861 Schülerinnen und Schüler teilgenommen, 1999 waren es 998 und in der Untersuchung von 2000 waren es 788. Die Stichprobe hat sich 1999 im Vergleich zum Vorjahr um 137 Personen vergrößert, weil 14 Klassen neu in die Stichprobe aufgenommen wurden. Die Ergänzung durch siebte und zehnte Klassen wurde vorgenommen, um den Altersquerschnitt wegen Schulübertritten zu vervollständigen. Die Reduktion der Stichprobe 2000 um 110 Personen zum Vorjahr ist deshalb zu verzeichnen, weil einerseits keine neuen Klassen in die Untersuchung aufgenommen wurden und andererseits der Rücklauf der 32 postalisch befragten Klassen und derjenigen Jugendlichen, die bei der Klassenbefragung abwesend waren und deshalb auch postalisch befragt wurden, bei 41% lag.

Tabelle 2.5 gibt Auskunft über die Stichprobengrößen der einzelnen Querschnitte, Teillängsschnitte und des Längsschnittes. Mit Querschnitt ist die Teilstichprobe der Jugendlichen gemeint, die nur einmal befragt worden sind, mit Teillängsschnitt sind die Teilstichproben der Jugendlichen gemeint, die zu zwei Messzeitpunkten befragt werden konnten. Demnach wurden 142 Jugendliche einzig im Jahr 1998 befragt, 68 Jugendliche einzig im Jahr 1999 und 73 Jugendliche einzig im Jahr 2000. 481 Jugendliche konnten zu zwei Messzeitpunkten befragt werden, 218 davon in den Jahren 1998 und 1999, 236 Jugendliche in den Jahren 1999 und 2000 und 27 Jugendliche in den Jahren 1998 und 2000. Die Anzahl der Jugendlichen, die zu drei Messzeitpunkten befragt werden konnten, beläuft sich auf 462. Von den zum ersten Messzeitpunkt befragten 861 Jugendlichen konnten demnach rund 80% auch zum zweiten Messzeitpunkt und 54% zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt befragt werden.

Tabelle 2.5: Stichprobengrößen

	Anzahl Jugendliche	Anzahl Klassen
Stichprobe 1998	861	50
Stichprobe 1999	998	64
Stichprobe 2000	788	64
N98: Querschnitt 1998	142	13
N99: Querschnitt 1999	68	0
N00: Querschnitt 2000	73	0
L12: Längsschnitt 1998/1999	218	13
L23: Längsschnitt 1999/2000	236	14
L13: Längsschnitt 1998/2000	27	0
L123: Längsschnitt 1998-1999-2000	462	24

Was die Anzahl der Klassen anbelangt ist zu bemerken, dass 1998 ursprünglich 50 Klassen befragt wurden, die Stichprobe 1999, wie oben erwähnt, aus Gründen der Vervollständigung des Altersquerschnitts um 14 Klassen erhöht wurde. 13 Klassen konnten einzig 1998 im Verband befragt werden, da es sich dabei um Abschlussklassen handelte, die ein Jahr später nicht mehr bestanden.



Legende: Pfeil: normative Schulübertritte; gestrichelte Linien: 1999 aufgefüllte Stichprobe; Ls: Längsschnitt

Abbildung 2.3: Das Kohorten - Sequenzdesign

Zur Veranschaulichung des Kohorten-Sequenzdesigns zeigt Abbildung 2.3 die in die Untersuchung einbezogenen Klassenstufen mit dem durchschnittlichen Alter unter Berücksichtigung der drei Messzeitpunkte. Die Grössen der einzelnen Kohorten beziehen sich auf die Längsschnittstichprobe, d.h. nur auf die zu allen drei Zeitpunkten befragten Jugendlichen. Die

gestrichelten Linien stehen für die im Jahr 1999 aufgefüllte Stichprobe, die neben der siebten auch die zehnte Klassenstufe betrifft. Die Pfeile geben an, zu welchen Zeitpunkten normative Schulübertritte erfolgten und zwar nach der obligatorischen Schulzeit (9. Klassenstufe), nach dem Gymnasium (je nach Kanton nach der 12. oder 13. Klassenstufe) und nach der Berufslehre (Austritt aus der 11. Klassenstufe bei zweijährigen Lehren - in unserer Stichprobe nur im Jahr 1999 vorhanden -, aus der 12. Klassenstufe bei dreijährigen Lehren und aus der 13. Klassenstufe bei vierjährigen Lehren). In der Kohorte 85 hat es deshalb nur 20 Jugendliche, da sich die Siebtklässler aufgrund des Stichdatums der Einschulung aus zwei Jahrgängen zusammensetzen, d.h., neben dem eigentlichen Jahrgang 84 finden sich noch 20 Jugendliche mit Jahrgang 85.

Die Häufigkeiten der Klassen pro Klassenstufe in den einzelnen Querschnitten, den Teillängsschnitten und im Längsschnitt wird in der untenstehenden Tabelle 2.6 festgehalten. Die angegebenen Klassenzahlen beziehen sich jeweils auf den ersten möglichen Befragungszeitpunkt und auf die vor Ort durchgeführten Klassenbefragungen ohne die postalisch befragten Klassen. So wurden beispielsweise neun Klassen ab der 7. Klassenstufe dreimal nacheinander lückenlos (L123) im Klassenverband befragt. Oder im Jahre 1998 konnten sieben Klassen der neunten Klassenstufe nur ein einziges Mal im Klassenverband befragt werden, bevor sich die Klasse auflöste. Damit wird auch verständlich, dass es für die Vervollständigung des Altersquerschnittes nötig war, im darauffolgenden Jahr Klassen der siebten und zehnten Klassenstufe neu in die Stichprobe aufzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den insgesamt 64 befragten Klassen 24 Klassen zu allen drei Messzeitpunkten, 27 Klassen zu zwei Messzeitpunkten und 13 Klassen zu lediglich einem Messzeitpunkt befragt werden konnten.

Entsprechend den Ausführungen zu den Häufigkeiten der Klassen pro Klassenstufe (Tabelle 2.6) sind die Häufigkeiten der Jugendlichen pro Klassenstufe in der untenstehenden Tabelle 2.7 zu lesen. So konnten beispielsweise 117 Jugendliche ab der siebten Klassenstufe dreimal nacheinander befragt werden. Von den insgesamt 1224 befragten Jugendlichen (bei 17 fehlt die Angabe der Klassenstufe) konnten 462 zu allen drei Messzeitpunkten, 481 Jugendliche zu zwei Messzeitpunkten und 264 Jugendliche nur zu einem Messzeitpunkt befragt werden.

Tabelle 2.6: Häufigkeiten der Klassen je Klassenstufe differenziert nach den verschiedenen Stichproben (jeweils erster möglicher Zeitpunkt in der jeweiligen Stichprobe)

Klassenstufe	L123	L12	L23	L13	N98	N99	N00	Summe
7.	9	0	7	0	0	0	0	16
8.	0	8	0	0	0	0	0	8
9.	1	0	1	0	7	0	0	9
10.	11	1	6	0	0	0	0	18
11.	3	2	0	0	0	0	0	5
12.	0	2	0	0	3	0	0	5
13.	0	0	0	0	3	0	0	3
Summe	24	13	14	0	13	0	0	64

Legende: L123: Daten des Längsschnitts zum 1., 2., 3. Messzeitpunkt; L12: Daten des Teillängsschnitts zum 1. und 2. Messzeitpunkt; L13: Daten des Teillängsschnitts zum 1 und 3. Messzeitpunkt; L23: Daten des Teillängsschnitts zum 2. und 3. Messzeitpunkt; N98: Querschnittsdaten 1998; N99: Querschnittsdaten 1999; N00: Querschnittsdaten 2000

Tabelle 2.7: Häufigkeiten der Jugendlichen je Klassenstufe (jeweils erster möglicher Zeitpunkt in der Stichprobe, differenziert nach den verschiedenen Stichproben)

Klassenstufe	L123	L12	L23	L13	N98	N99	N00	Summe
7.	117	29	101	5	8	26	0	286
8.	53	65	13	2	11	2	10	156
9.	46	33	20	1	47	11	18	176
10.	159	33	88	10	17	16	5	328
11.	66	25	9	2	5	7	15	129
12.	14	18	3	3	32	3	7	80
13.	7	13	1	4	20	3	0	48
14.	0	2	1	0	0	0	1	4
Summe	462	218	236	27	140	68	56	1207

Legende: L123: Daten des 1., 2., 3. Messzeitpunkts; L12: Daten des 1. und 2. Messzeitpunkts; L13: Daten des 1 und 3. Messzeitpunkts; L23: Daten des 2. und 3. Messzeitpunkts; N98: Querschnittsdaten 1998; N99: Querschnittsdaten 1999; N00: Querschnittsdaten 2000

Wie aus Tabelle 2.8 hervorgeht, besuchten von den 466 Jugendlichen des Längsschnittes (resp. 462 mit vier missing auf der Klassenstufe) im Jahr 2000 rund 15% eine Realschule, rund 10% eine Sekundarschule oder Bezirksschule und je rund 30% eine Berufsschule oder ein Gymnasium. Je rund 3% besuchten das 10. Schuljahr oder eine andere weiterführende Schule, 2% eine Hochschule.

Tabelle 2.8: Häufigkeiten der Jugendlichen je Ausbildungstyp im Jahr 2000 (Längsschnitt)

Ausbildungstyp	Häufigkeiten	in %
Real	67	14.4
Sekundar/Bezirksschule	49	10.5
Berufslehre	146	31.3
Gymnasium	135	29.0
10. Schuljahr	12	2.6
weiterführende Schule	15	3.2
Hochschule	9	1.9
Fremdsprachenaufenthalt	1	0.2
fehlende Angaben	32	6.9
Summe	466	100.0

Während die Geschlechterverteilung in den Stichproben 1998, 1999 und 2000 konstant bei rund 47% Knaben gegenüber rund 53% Mädchen liegt, zeigt die Längsschnittstichprobe von 1998 bis 2000 eine Untervertretung der Knaben mit 41% gegenüber den Mädchen mit 59% (Tabelle 2.9). Dieser Effekt ist dadurch zu erklären, dass Mädchen nach Schulaustritt oder -übertritt häufiger den postalisch zugeschickten Fragebogen ausgefüllt retournierten, als dies Knaben taten. Von den im Jahre 2000 postalisch Befragten haben rund 38% Knaben gegenüber 62% Mädchen den Fragebogen beantwortet. Für die weiteren Auswertungen ist ferner zu beachten, dass die Kohorten der Jahrgänge 85 und 78 mit 20 resp. 21 Jugendlichen

relativ schwach vertreten sind und Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe mit einer gewissen Zurückhaltung interpretiert werden müssen.

Tabelle 2.9: Häufigkeiten je Jahrgang und Geschlecht (Längsschnitt mit 5 missing)

Jahrgang	Häufigkeiten		Summe
	Knaben	Mädchen	
85	11	9	200
84	37	42	79
83	24	29	53
82	27	36	63
81	46	64	110
80	25	49	74
79	12	29	41
78	8	13	21
Summe	190	271	461

2.1.6 Demographische Angaben zur Stichprobe

Wie aus der Tabelle 2.10 hervorgeht, wohnen die meisten der befragten Jugendlichen entweder in einem Dorf oder einer kleineren Stadt. So geben zum ersten Messzeitpunkt 1998 über die Hälfte der befragten Jugendlichen an, entweder in einem kleineren oder grösseren Dorf zu wohnen, 35% gaben an, in einer kleineren Stadt und nur 1% in einer Stadt mit über 60'000 Einwohnern zu leben. Davon gehen rund ein Viertel in eine Schule an einem ländlichen Standort, knapp 70% in eine Schule in einer Kleinstadt und 7% in eine Schule in einer Grossstadt. Die Lebensräume der Jugendlichen weiten sich somit aufgrund der Ausbildungsstandorte in Richtung Klein- resp. Grossstadt aus, wo entsprechende Bildungsangebote insbesondere für Berufsschülerinnen und -schüler gemacht werden.

Tabelle 2.10: Häufigkeiten Schüler je Wohnort und Schulort (erster Messzeitpunkt)

Wohnort	Häufigkeiten	
	Wohnort	Schulort
Grosse Stadt (mehr als 60'000 Einwohner)	9	64
Kleinstadt (10'000 bis 60'000 Einwohner)	300	592
Land (Dörfer bis 10'000 Einwohner)	445	205
keine Angaben	107	
Summe	861	861

Von den 16 zum ersten Messzeitpunkt befragten Schulen mit 50 befragten Klassen sind 10% der Schulen resp. 12.5% der Klassen an einem städtischen Standort, 66% der Schulen resp. 62.5% der Klassen in einer Kleinstadt und 24% der Schulen resp. 25% der Klassen in kleineren oder grösseren Dörfern (Tabelle 2.11).

Tabelle 2.11: Häufigkeiten Klassen und Schulen je Schulstandort (erster Messzeitpunkt)

	Häufigkeiten	
	Klassen	Schulen
Grosse Stadt (mehr als 60'000 Einwohner)	5	2
Kleinstadt (10'000 bis 60'000 Einwohner)	33	10
Land (Dörfer bis 10'000 Einwohner)	12	4
keine Angaben		
Summe	50	16

Der sozioökonomische Status der befragten Jugendlichen wurde über die Angaben zur Schulbildung der Eltern erschlossen. Wie aus Tabelle 2.12 hervorgeht haben nach Angaben der Jugendlichen 16 % der Eltern die obligatorischen Schulen besucht, rund 40% verfügen über einen Schulabschluss der Sekundarstufe II und 18% über eine tertiäre Ausbildung. Rund ein Viertel der Schülerangaben sind nicht eindeutig zuordenbar. Die Mittelwerte beziehen sich dabei auf den innerhalb einer Familie höchsten Abschluss. Aufgrund der Analysen nach Schultyp fällt auf, dass generell mit der Höhe der Ausbildungsniveaus der Eltern die Höhe der Schulbildung der Jugendlichen zunimmt. Der Anteil Eltern, die lediglich die obligatorischen Schulen besucht haben, ist bei Schülern der Realschulen am höchsten, während in Gymnasien der Anteil der Eltern mit tertiärer Ausbildung am höchsten ist. Die Zahl der Eltern mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II ist bei Sekundar- resp. Bezirksschülern, Berufsschülern und Gymnasiasten ausgeglichen und liegt bei rund 12%. Werden die Ausbildungstypen Berufsschule und Gymnasium miteinander verglichen, so zeigen sich bei den tiefsten und höchsten Ausbildungsniveaus die deutlichsten Unterschiede. Der Anteil Eltern mit Abschluss der obligatorischen Schulzeit ist bei Berufsschülern dreimal grösser, wohingegen der Anteil der Eltern mit tertiärer Ausbildung bei Gymnasiasten viermal grösser ist als bei Berufsschülern.

Tabelle 2.12: Sozioökonomischer Status der Schüler nach Schultyp (erster Messzeitpunkt)

Schulbildung der Eltern	Häufigkeiten		Verteilung auf Schultypen			
	1998	Real	Sek/Bez	Beruf	Gym	Mittelwert
Obligatorische Schulen	128	8.8 %	6.5 %	4.0 %	1.4 %	15.5 %
Abschluss Sek II	333	4.2 %	11.5 %	12.4 %	12.1 %	40.2 %
Tertiäre Ausbildungen	151	0.5 %	4.5 %	2.0 %	11.3 %	18.2 %
nicht zuordenbar	216	4.0 %	12.0 %	5.7 %	4.5 %	26.1 %
keine Angaben	33					
Summe	861					100.0 %

2.1.7 Übertritt, Schulwechsel und Lehrabbruch

Von den 466 Jugendlichen, die zu allen drei Messzeitpunkten befragt werden konnten, sind 65% im gleichen Schultyp verblieben, 33% haben einen oder zwei Wechsel vorgenommen (vgl. Tabelle 2.13). Da unter Wechsel nicht nur Übertritte in andere Ausbildungsgänge, sondern auch Schul- oder Ausbildungsunter- oder abbrüche subsumiert sind, handelt es sich bei diesen Jugendlichen um eine äusserst heterogene Gruppe, deren Angaben gesamthaft schwierig zu interpretieren sind. Tatsache ist, dass es Schul- und Lehrabbrüche gibt, die neben den formalen Übertritten als individuelle Schicksale einschneidende Ereignisse darstellen. Bezugnehmend auf Neuenschwander et al. (1999) haben gemäss der Stichprobe 1999 3% der befragten Jugendlichen, in der Stichprobe 2000 rund 2% ihren Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst. Eine Schule vorzeitig abgebrochen haben 1999 2.5% und 2000 1.2% der befragten Jugendlichen. Neben allgemeinen und schulbezogenen Identitätskonzepten sind in diesem Projekt Gesundheitsaspekte, Drogenkonsum und deviantes Verhalten mitberücksichtigt worden, die unter dem Aspekt verschiedener Übertrittserfahrungen differenziert analysiert werden sollen.

Tabelle 2.13: Art der Übertritte (Längsschnitt)

	Häufigkeiten	in %
Verbleib im gleichen Schultyp	302	64.8
Wechsel 98-99, stabil 99-00	24	5.2
stabil 98-99, Wechsel 99-00	114	24.5
2 Wechsel	16	3.4
nicht zuordenbar	10	2.1
Summe	466	100.0

In der Tabelle 2.14 sind diejenigen Jugendlichen (Individualebene) aufgeführt, die in die Sekundarstufe II übergetreten sind, eine Lehre begonnen oder abgeschlossen haben oder aus dem Gymnasium ausgetreten sind. Entsprechend sind auf der Klassenebene diejenigen Klassen aufgeführt, die offiziell nach einem vollendeten Ausbildungsgang (Abschluss Sekundarstufe I oder Lehrabschluss) aufgelöst wurden. Auffallend auf der Individualebene sind, abgesehen von den Übertritten nach dem neunten Schuljahr, die kleinen Stichproben. Wir vermuten, dass nach einem Austritt aus der bisherigen Schule die Motivation stark gesunken ist, sich weiterhin an der Untersuchung zu beteiligen. Deshalb konnten nur wenige Jugendliche nach Abschluss der ersten Ausbildung über weitere zwei resp. drei Jahre befragt werden. Dessen ungeachtet sind diese Jugendlichen, die wir über ihre Schulübertritte hinweg begleiten konnten, für uns von grosser Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass kaum Untersuchungen vorliegen, die Schulübertritte längsschnittlich erfasst haben.

Tabelle 2.14: Schulübertritte nach Erhebungszeitraum: Häufigkeiten auf Individual- und Klassenebene

	individuelle Ebene		Klassenebene	
	98/99	99/00	98/99	99/00
Übertritt 9.-10. Schuljahr:	62	53	7	8
Übertritt 10.-11. Schuljahr - (BWK, Werkjahr):		12	0	
Übertritt 2. Lehrjahr - - Austritt (Bürolehre)		8	0	1
Übertritt 3. Lehrjahr - 5 Austritt		9	2	1
Übertritt 4. Lehrjahr - 5 Austritt		4	2	0
Übertritt 12.-13. Schuljahr 2 Gymnasium - Austritt (ohne Oberprima)		1	1	1
Übertritt 13.-14. Schuljahr 8 Gymnasium - Austritt (mit Oberprima)		9	1	2

2.1.8 Instrumente

Die Herkunft der Messinstrumente, der Fragebogen, die Kategorienschemata zu den offenen Fragen, die Variablenlisten sowie die Itemdeskriptionen und -analysen sind unter Neuenschwander et al. (1998) einsehbar. Unter Neuenschwander et al. (1999) sind die geringfügigen Veränderungen des Fragebogens zum Vorjahr, die Variablenlisten, Itemdeskriptionen und -analysen der Stichprobe 1999 festgehalten. In Ergänzung dazu geben die Korrelationen die Stabilität der Itemwerte zwischen den beiden Messzeitpunkten 1998 und 1999 an. Aufgrund der umfassenden und umfangreichen Beschreibung der Instrumente in den beiden ersten Berichten wird an dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet.

2.2 Interviewstudie 1998

Im Rahmen des Forschungsprojektes "Schule und Identität im Jugendalter" wurden insgesamt 16 Tiefeninterviews durchgeführt. Ziel war es, die inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten auf zwei Arten mit den quantitativen Ergebnissen zu verknüpfen:

- Die Ergebnisse der Tiefeninterviews sollten der Generierung von Hypothesen dienen, die anhand der quantitativen Fragebogendaten überprüft werden konnten.
- Die Ergebnisse der Tiefeninterviews konnten bei der Interpretation der quantitativen Fragebogendaten beigezogen werden.

2.2.1 Instrument

Der Interviewleitfaden umfasst dieselben Themen, die auch im Fragebogen angesprochen werden. Die relevanten Themen sind in geeigneter Reihenfolge angesprochen und mit Hilfe von Kern- und Ergänzungsfragen eingeleitet resp. differenziert worden (siehe dazu Neuenschwander et al. 1998). Es sind dies folgende Themen:

- **Freizeit und Hobbies**
- **Identität**
 persönliche Probleme und allgemeine Probleme von Jugendlichen
 persönliche Wünsche/Bedürfnisse und allgemeine Wünsche/Bedürfnisse von Jugendlichen
 Selbstbild: Selbstbeschreibung, Selbstbild als persönliches Ideal, Erwartungen des Umfeldes
 Selbstdarstellung in verschiedenen Umfeldern
 zentrale und periphere Persönlichkeitsmerkmale; Individualität, Vorbilder
 Lebenslauf: Kontinuität, Veränderungen, Brüche, Krisen
 Werte; Zukunftsperspektiven; Lebensplan
 Stärken - Schwächen - Profil (schulisch und ausserschulisch)
 Einflussinstanzen (Eltern, Schule, Geschwister, Freunde, besondere Ereignisse etc.)
 Experimentieren im Jugendalter
- **Erwartungen und Zufriedenheit mit Schule und Unterricht**
 Beschreibung einer Schule, die zufrieden stellt (Schule, Lehrkraft, Klasse, Fächer, Unterrichtsformen)
 Eigenschaften einer "jugendgerechten" Schule
 Mitbestimmung, Alltagsbezug und Handlungsbezug (Status quo und Ideal)
 Vollzeitschule vs. Berufsbildung
 Klassenverband vs. Niveauunterricht
 Stellenwert der Schule für die Identitätsentwicklung
- **Bildungsziele**
 allgemeine und fachliche Bildungsziele

- **Familie**
Beziehung, Erziehung, Erwartungen
- **Offene Bereiche**
was im Interview im Zusammenhang mit Schule und Identität nicht angesprochen wurde

2.2.2 Stichprobe

Im Fragebogen der ersten Klassenbefragung konnten die Jugendlichen angeben, ob sie zu einem persönlichen Gespräch bereit wären. Auf Grund dieser Rückmeldungen konnte die Stichprobe gebildet werden. Bei der Auswahl der Jugendlichen wurde angestrebt, dass die Probanden gleichmässig auf die drei Kantone Bern, Aargau und Solothurn, auf die vier Schultypen Real-, Sekundar-, Berufsschule und Gymnasium und die Geschlechter verteilt sind. Bei den Sekundarschulen I wurde ferner darauf geachtet, dass Jugendliche aus Klassen mit Niveau- resp. ohne Niveauunterricht und bei den Berufsschulen Jugendliche mit resp. ohne Drogenkonsum befragt werden konnten. In Tabelle 2.15 ist die Stichprobe der Tiefeninterviews differenziert nach Schultyp, Kanton, Niveauunterricht, Geschlecht und Drogenkonsum aufgeführt

Die Kantone Bern und Solothurn sind mit sieben resp. sechs Jugendlichen bei den Tiefeninterviews etwa gleich stark vertreten, der Kanton Aargau nur mit drei Jugendlichen. Insgesamt wurden zwei Realschüler, sechs Sekundarschüler und je vier Gymnasiasten und Berufsschüler befragt. Die Geschlechterverteilung erfolgte mit je acht Knaben und Mädchen hälftig. Was den Niveauunterricht auf der Sekundarstufe I anbelangt, konnten fünf Jugendliche mit Niveauunterricht und drei Jugendliche ohne Niveauunterricht befragt werden. Bei den Berufsschülern wurden neben zwei Jugendlichen ohne Drogenkonsum zwei befragt, die im Fragebogen angaben, Drogen zu konsumieren.

Tabelle 2.15: Stichprobenplan Tiefeninterviews

Schultyp	gym. Typ /Beruf	Kanton			Niveau- unterricht		Geschlecht		Drogen- konsum		Sum- me
		BE	AG	SO	ja	nein	m	w	ja	nein	
Real		2			2		1	1			2
Sekundar		2	2	2	3	3	3	3			6
Gymnasium	Typus B	2					1	1			2
	Typus C			1			1				1
	Typus E			1				1			1
Berufsschule	Bäcker	1					1			1	1
	KV		1				1			1	1
	Maler			1				1	1		1
	Coiffeuse			1				1	1		1
Spalten- summen		7	3	6	5	3	8	8	2	2	16

2.2.3 Durchführung

Die Tiefeninterviews wurden im Frühling 1998 von drei Studierenden des Forschungspraktikums "Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter I" am Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, durchgeführt und ausgewertet. Die Interviews fanden in der jeweiligen Schule, in öffentlichen Lokalitäten oder bei den Befragten zu Hause statt. Die Interviews dauerten 45-90 Minuten und wurden mit Hilfe des oben erwähnten Interviewleitfadens thematisch gegliedert. In einem kurzen Briefing wurden die Bereitschaft, am Interview teilzunehmen, verdankt und der Zeitrahmen und die zentralen Themen

abgesteckt. Als "Warming Up" versuchten die InterviewerInnen, die zu befragenden Personen über ihre Freizeitaktivitäten und Hobbies besser kennenzulernen und auf Fragen der Identität überzuleiten. Der Interviewleitfaden wurde in dem Sinne flexibel eingesetzt, als die befragten Personen die Möglichkeit hatten, das Gespräch auch selbst zu strukturieren. Als Abschluss der Befragung wurde das Gespräch verdankt, Fragen zur Untersuchung beantwortet, auf einer Metaebene das Interview gemeinsam bewertet und allenfalls Adressen von Beratungsstellen bei spezifischen Problemen vermittelt. Nach jedem Interview wurden Rahmeninformationen zur Befragung (Interviewsituation, Ort, Auftreten und besondere Merkmale der befragten Person, Verhalten, Interaktion, Beobachtungen und Gefühle des Interviewers/der Interviewerin) vom Interviewleiter/von der Interviewleiterin auf einem Formular festgehalten.

2.2.4 Auswertung

Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und nahe am Wortlaut transkribiert und aufgrund des Interviewleitfadens nach Themen geordnet zusammengestellt. Aus den Transkriptionen sind erstens sogenannte Falldarstellungen (lange Zusammenfassungen) erstellt worden, die als Basis für mögliche Quervergleiche zu allen Themen und Unterthemen zusammengefasste Aussagen enthalten und zweitens sogenannte Personenportraits (Kurzzusammenfassungen) abgefasst worden, welche die Interviews zusammenfassen und prägnante Aussagen zu den Themen Identität und Schule auf einer A4-Seite festhalten. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde entsprechend den Hinweisen von Mayring (1990) vorgenommen, indem alle Äusserungen zu einem Thema untereinander kopiert und danach mit Oberbegriffen über die Personen hinweg zusammengestellt wurden. Diese Auswertung erlaubte es, angesprochene Aspekte aufgrund von Interviewzitatzen rasch finden und danach in hermeneutischen Zirkeln deuten zu können.

2.3 Lehrerbefragung 2000

2.3.1 Stichprobe

Ziel der Lehrerbefragung war es, die Schülerbefragung in dem Sinne zu ergänzen, dass ein Perspektivvergleich punkto Wahrnehmung der Schule, Bildungsziele und Lehrpersonen möglich wurde. Der Umfang der Zielstichprobe betrug 150 Lehrkräfte, die in den Schulen unterrichteten, in welchen die gleichzeitig laufende Schülerbefragung durchgeführt wurden. In den Quotenplan der Stichprobe wurden die 16 befragten Schulen der Kantone Bern, Solothurn und Aargau einbezogen. Bei der Festlegung der Erhebungseinheit wurden folgende Schichtungsmerkmale berücksichtigt (Neuenschwander & Kunz, 2000):

- a) **Klassen der Schülerbefragung:** Wir interessierten uns vor allem für Lehrkräfte, die im Januar/Februar 2000 an einer der 39 Klassen der Schülerbefragung unterrichteten. Die Auswahl der Klassen der Schülerbefragung ist im Kapitel 2.1 dokumentiert.
- b) **Unterrichtsfach:** Die Stichprobe sollte in erster Linie diejenigen Lehrkräfte enthalten, die in den Klassen der Schülerbefragung den Unterricht in den Fächern Deutsch und Geschichte und im Falle der Berufsschulen die Lehrkräfte, welche allgemeinbildenden Unterricht erteilen.
- c) **Schulgrösse:** Zusätzlich sollten weitere Lehrkräfte in den gleichen Schulen die Stichprobe erweitern, so dass die Informationen über die Schulen, ihr Klima und ihre Organisation, besser abgestützt waren. In grossen Schulen wurde eine grössere Stichprobe angestrebt als in kleinen Schulen. In einer Schulen wurden die beiden einzigen Lehrpersonen der Schule befragt.
- d) **Schulstufe:** Realschulklassen werden von wenigen, in der Regel 1 bis 3 Lehrkräften unterrichtet, während gymnasiale Klassen in der Regel von etwa zehn Lehrkräften unterrichtet werden. Es wurden daher insgesamt weniger Lehrkräfte der Realschule als des Gymnasiums befragt.

Tabelle 2.16: Fragebogenrücklauf: Anzahl verschickter und erhaltener auswertbarer Fragebogen je Schule

Schultyp	verschickt	erhalten	erhalten %
Realschule	10	4	20%
Realschule	2	0	0%
Summe	12	4	33%
Sekundarschule	7	4	57%
Sekundar- /Bezirksschule	6	4	67%
Bezirksschule	4	2	50%
Summe	17	10	59%
Gymnasium	20	18	90%
Gymnasium	20	17	85%
Gymnasium	9	9	100%
Gymnasium	20	13	65%
Summe:	69	57	83%
Berufsschule	9	2	22%
Berufsschule	11	6	55%
Berufsschule	8	7	88%
Berufsschule	8	5	63%
Berufsschule	10	4	20%
Summe	46	24	52%
Gesamtsumme	144	95	66%

Im ersten Schritt wurden die Schulleiter der betreffenden Schulen mit einem Brief über die geplante Befragung informiert. Nach zwei Wochen wurde telefonisch abgeklärt, ob die geplante Befragung durch die Schulleitung unterstützt wird. Mit Ausnahme eines Gymnasiums begrüßten alle Schulleitungen die Untersuchung.

Aufgrund von Listen der unterrichtenden Lehrkräfte an der Schule wurde die Stichprobe bestimmt und die ausgewählten Lehrkräfte wurden telefonisch angefragt, ob sie den Fragebogen ausfüllen würden. Alle angefragten Lehrkräfte stimmten zu. In wenigen Schulen verteilte der Rektor die Fragebogen an Lehrkräfte aufgrund unserer Auswahlprinzipien. Die Lehrkräfte schickten uns den ausgefüllten Fragebogen direkt zu. Der Fragebogenrücklauf wird in der Tabelle 2.16 beschrieben.

Die gesamte Stichprobe umfasst 95 Lehrkräfte. Die Differenz der Summenwerte in den nachfolgenden Tabellen zur gesamten Stichprobengröße entsteht aufgrund von fehlenden Angaben (missing-values) bei den jeweiligen Variablen. In den Tabellen 2.17 bis 2.19 sind die Merkmale dieser Stichprobe zusammengefasst.

Tabelle 2.17: Häufigkeiten je Altersstufen und Geschlecht

Alter in Jahren	Frauen	Männer	Summe
25 - 34	9	13	22
35 - 44	8	16	24
45 - 54	8	21	29
55 - 65	3	17	20
Summe	28	67	95

Tabelle 2.18: Häufigkeiten je Schultyp

Schulen	Häufigkeiten
Realschule, Oberschule	2
Sekundarschule	7
Bezirksschule, Untergymnasium, spez. Sekundarschule	4
Gymnasium	57
Berufsschule	24
keine Antwort	1
Summe	95

Tabelle 2.19: Häufigkeiten Unterrichtsfach (Mehrfachnennungen)

Deutsch	N=19	Wirtschaftsfächer	N= 3
Französisch	N=13	Informatik	N= 2
Italienisch	N= 4	Pädagogik/ Psychologie	N= 1
Englisch	N= 9	Philosophie	N= 1
Latein/ Altgriechisch	N= 0	Musik/ Singen	N= 2
Andere Fremdsprachen	N= 1	Kunst/ Zeichnen	N= 9
Mathematik	N=15	Sport/ Turnen	N= 7
Chemie/ Physik	N=17	Handarbeit	N= 1
Biologie	N= 9	Werken	N= 1
Geographie	N=14	Allgemeinbildende Fächer in der Berufsschule	N=11
Geschichte	N=14	Fachunterricht in der Berufsschule	N=14
Religion	N= 4		

2.3.2 Instrument

Für die Lehrerbefragung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, welcher sich aus bestehenden und neuen Skalen zusammensetzt. In verschiedenen Pretests wurde er optimiert. Er wird von Neuenschwander & Kunz (2000) einschliesslich Quellenangaben, Item- und Skalendeskriptionen und Validierungen beschrieben.

3 Schulanalysen

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Schulreglemente der Kantone Bern, Aargau und Solothurn und die gesetzlich verankerten Lehraufträge resp. Pflichten der Lehrkräfte an den Volks- und Mittelschulen der drei Kantone beschrieben und einander gegenübergestellt. In einem weiteren Schritt werden die Profile der 16 in die Untersuchung einbezogenen Schulen tabellarisch aufgeführt und kurz kommentiert. Basierend auf den Analysen der Schüler- und Lehrerbefragungen werden die Schulen aus Lehrer- und Schülersicht beschrieben und die Gymnasien mit der Berufsbildung verglichen. In Kapitel 3.2 werden die Ergebnisse zu den Lehrpersonen dargestellt. Wie nehmen diese sich selbst wahr und wie werden sie von den Schülern wahrgenommen? In Kapitel 3.3 findet die Leserin / der Leser Angaben zu den Strukturmerkmalen der befragten Klassen, zu den Klassenzusammensetzungen, zum Klassenklima und zur Unterrichtsgestaltung. In Kapitel 3.4 werden die Lehrpläne und die Fächer beschrieben, in Kapitel 3.5 Angaben zur Elternschaft gemacht, deren Wahrnehmung der Schule wird in Kapitel 3.6. beschrieben.

Begrifflich soll zwischen Schulsystem (Struktur verschiedener Einzelschulen) und Schule als System bzw. Schulorganisation unterschieden werden. Das Schulsystem ist der Schulorganisation also übergeordnet. Auf der gleichen Ebene wie Schulorganisation liegen die Begriffe Einzelschule und Schule als lernende Organisation. Für die Beschreibung der Schulorganisation soll grundsätzlich zwischen "objektiven" Schulmerkmalen und kollektiven Konstruktionen einzelner Subjekte unterschieden werden:

1. *"Objektive" Schulmerkmale* sind zum Beispiel Schulgrösse, geografischer Standort, bauliche Merkmale, Schulanlässe, Zusammensetzung der Schülerschaft und familiärer Hintergrund der Schüler, Zusammensetzung, Aus- und Weiterbildung der Lehrerschaft. Der Begriff objektiv mag in einer konstruktivistischen Argumentation heikel sein. Gemeint sind mit diesem Begriff Schulmerkmale, die von Beobachtern, Schülern sowie Lehrpersonen in hohem Ausmass übereinstimmend wahrgenommen werden (Intersubjektivität). Die Schulgrösse zum Beispiel, definiert über die Anzahl Schüler in der Schule oder über die Anzahl angestellter Lehrkräfte, ist auf der Basis einschlägiger Zahlen mit sehr hoher Übereinstimmung zwischen verschiedenen Personen bestimmbar. Objektive Merkmale sind oft nur marginal durch die Lehrerschaft oder im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten beeinflussbar. Es sind schulspezifische, oft sehr stabile Merkmale. Die Schülerzusammensetzung ist ein gutes Beispiel dafür. Je nach Schulstandort unterscheidet sie sich zwischen einzelnen Schulen stark.

2. *Kollektive (subjektive) Konstruktionen* der Schule sind wahrgenommene Aktivitäten der Schulorganisation und deren Steuerung. Nach Wilensky & Resnick (1999) können übergeordnete Ebenen aufgrund der Interaktionen zwischen Individuen entstehen. In vielen Interaktionen stimmen Gruppenmitglieder ihre Sicht solange aufeinander ab, bis eine "corporate identity" entsteht.

Unabhängig von der Funktionsbestimmung der Schule wird immer häufiger ein systemtheoretischer Ansatz zur Beschreibung der Komplexität gewählt, die für innerschulische Prozesse kennzeichnend ist (z.B. Purkey & Smith, 1990). Die Komplexität des schulischen Geschehens lässt sich am angemessensten mit systemtheoretischen Begriffen beschreiben. Denn in Schulen gibt es oft nicht einfache Ursache-Wirkungs-Ketten, sondern Kreisprozesse und Interaktionen. Wenn beispielsweise Lehrpersonen eines Kollegiums ein gutes Verhältnis untereinander haben, verbessert sich das Wohlbefinden vieler Lehrkräfte in der Schule, wodurch die bürokratischen Abläufe vereinfacht werden können. In der Folge steigt wiederum die Qualität der Beziehungen zwischen den Lehrpersonen. Im Mesosystem Schule stehen Personen, Organisationsstrukturen und -abläufe sowie räumliche Merkmale in engen Wechselwirkungen.

3.1 Schulmerkmale und deren Wahrnehmung aus Lehrer- und Schülersicht

Staatliche Bildungsaufträge geben den normativen Rahmen ab, an den sich der Unterricht zu richten hat. Sie sind bei öffentlichen Schulen auf Gesetzesebene geregelt und bilden die Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen. Die Zweckartikel der kantonalen Schulgesetze formulieren verbindliche Idealvorstellungen, auf die sich schulische Bildung und Erziehung auszurichten haben.

Die schulischen Rahmenbedingungen sind durch den Ausbildungstyp mitdefiniert. Dazu gehören Selektionsmechanismen, Bildungsauftrag des Ausbildungstyps, Eintrittsbedingungen in die Schule und berufliche Zukunftschancen nach Austritt, Curriculum, Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte. Diese Argumentation legt nahe, dass die Schule ein offenes System ist, dessen Referenzen nicht ausschliesslich in ihm enthalten sind, sondern durch übergeordnete Instanzen wie zum Beispiel die Bildungspolitik vorgegeben werden. Diese Rahmenbedingungen sollen im Folgenden beschrieben werden. Zuerst werden die Schulreglemente bezüglich Aufgaben und Zielen der Volksschule und bezüglich der Lehraufträge für Lehrkräfte an Volks- und Mittelschulen tabellarisch aufgelistet. In einem zweiten Schritt erfolgt die Beschreibung der Schulgrössen bezüglich Anzahl Lehrpersonen und Anzahl Schüler. In Kapitel 3.1.3 sind die Profile der 16 Projektschulen anonymisiert zum Vergleich aufgelistet. Nach diesen einführenden Beschreibungen folgt ein erster Ergebnisteil: In Kapitel 3.1.4 wird die Schule aus Lehrersicht beschrieben und in Kapitel 3.1.5 die Schule aus Schülersicht. Dabei werden insbesondere die einzelnen Schultypen miteinander verglichen.

3.1.1 Schulreglemente

In den Tabellen 3.1, 3.2 und 3.3 finden sich die kantonal geregelten allgemeinen Bestimmungen zu den Aufgaben und Zielen der Volksschulen der Kantone Bern, Aargau und Solothurn. Es sind drei Kantone des deutschschweizer Mittellandes mit unterschiedlichen Strukturen. Bern ist ein grosser Landkanton mit einer (für Schweizer Verhältnisse) grossen Stadt. Solothurn ist ein katholischer Kanton; Aargau ist ein religiös gemischter Mittellandkanton. Gemeinsam ist allen drei Gesetzestexten das zentrale Anliegen, den Kindern in Verbindung mit den Erziehungsberechtigten eine ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung zu gewährleisten und die Entwicklung ihrer körperlichen, geistigen, schöpferischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern. Die Volksschule soll dabei an die christlichen und demokratischen Überlieferungen anknüpfen und so helfen, die Schülerinnen und Schüler zu selbständigen, verantwortungsbewussten, toleranten und zur Zusammenarbeit fähigen Menschen zu erziehen.

Tabelle 3.1: Aufgaben der Volksschule im Kanton Bern

BE	<p>Volksschulgesetz vom 19. März.1992</p> <p>Aufgabe der Volksschule</p> <p>Art.2 ¹ Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.</p> <p>² Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten des jungen Menschen bei.</p> <p>³ Sie weckt in ihm den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen.</p> <p>⁴ Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen</p> <p>Art. 4 Die öffentliche Volksschule ist konfessionell neutral. Sie darf die Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die im Zivilgesetzbuch geordneten Elternrechte nicht beeinträchtigen.</p>
----	---

Tabelle 3.2: Aufgaben der Volksschule im Kanton Aargau

AG	<p>Schulgesetz vom 17. März 1981</p> <p>Ziele der Volksschule</p> <p><i>Der Grosse Rat des Kantons Aargau gestützt auf die §28-35 der Kantonsverfassung, in der Absicht, dem Kanton Aargau Schulen zu geben</i></p> <ul style="list-style-type: none">· in denen die Jugend zur Ehrfurcht vor dem Göttlichen und zur Achtung vor Mitmensch und Umwelt· zu selbständigen und verantwortungsbewussten Bürgern,· zu gemeinschaftsfähigen, an Geist und Gemüt reifenden Menschen erzogen wird,· in denen die Jugend ihre schöpferischen Kräfte entfalten mag und wo sie mit der Welt des Wissens und der Arbeit vertraut gemacht wird <p><i>beschliesst:</i></p> <p>[...]</p> <p>§ 10 Aufgaben der Volksschule</p> <p>Die Volksschule unternimmt alles, damit das Kind gesund heranwachsen kann. Sie fördert jeden einzelnen Schüler und legt dabei gleiches Gewicht auf die Entwicklung des Geistes, seines Gemütes und seiner körperlichen Fähigkeiten. Sie vermittelt dem Schüler die Grundausbildung.</p>
----	--

Tabelle 3.3: Aufgaben der Volksschule im Kanton Solothurn

SO	<p>Volksschulgesetz vom 14. September 1969</p> <p>§ 1. Ziele der Volksschule</p> <ul style="list-style-type: none"> · Die solothurnische Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder zu Menschen, die sich vor Gott und gegenüber dem Nächsten verantwortlich wissen und danach handeln. · Sie entfaltet die seelischen, geistigen und körperlichen Kräfte in harmonischer Weise, erzieht sie zu selbständigem Denken und Arbeiten und vermittelt grundlegende Kenntnisse zur Bewährung im Leben. · Die Volksschule respektiert die Glaubens- und Gewissensfreiheit. Sie führt die Kinder von unterschiedlicher Herkunft zur Gemeinschaft, fördert die Erziehung zur Mitverantwortung in unserem demokratischen Staatswesen und weckt die Achtung vor der heimatlichen Eigenart.
----	--

Wie die Lehraufträge für die Lehrkräfte an Volksschulen geregelt sind, geben die Tabellen 3.4, 3.5 und 3.6 Auskunft. Während in den Kantonen Bern und Solothurn die Rechte und Pflichten der Lehrkräfte im Schulgesetz festgehalten sind, finden sich entsprechende Regelungen des Kantons Aargau im Dekret über das Dienstverhältnis und die Besoldung der Lehrer an öffentlichen Schulen von 1971, im Schulgesetz von 1981 und in der Verordnung über die Volksschule von 1985. Inhaltlich lassen sich auch bei den Dienstaufträgen zwischen den Kantonen Bern, Solothurn und Aargau nur geringe Unterschiede feststellen. Gemeinsam ist den kantonalen Gesetzestexten, dass die Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere der Lehrpläne wahrzunehmen sind und dass die Lehrkräfte zu beruflicher Fortbildung verpflichtet sind. Während die Berufspflichten im Kanton Aargau sehr allgemein formuliert sind, wird in den Lehraufträgen der Kantone Bern und Solothurn ein deutlicher Akzent auf die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, im bernischen Volksschulgesetz zusätzlich auf die Zusammenarbeit mit Berufskollegen und Behörden gelegt. Die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium ist im Schulgesetz des Kantons Aargau unter §47 in dem Sinne geregelt, als Lehrer berechtigt und verpflichtet sind, sich in Konferenzen mit Schul- und Erziehungsfragen zu befassen.

Tabelle 3.4: Lehrauftrag für Lehrkräfte an Volksschulen im Kanton Bern

BE	<p>Volksschulgesetz vom 19.März.1992</p> <p>Der Lehrauftrag</p> <p>Art. 34 ¹ Die Lehrerschaft unterrichtet und erzieht die Schülerinnen und Schüler nach den in Artikel 2 festgelegten Grundsätzen. Sie achtet die Persönlichkeit des Kindes.</p> <p>² Sie hat den Unterricht im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere des Lehrplanes, vorzubereiten, zu gestalten und auszuwerten sowie an der Organisation und Verwaltung der Schule teilzunehmen. Im übrigen ist sie in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit selbständig.</p> <p>³ Die Lehrkräfte arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden und weiteren Personen im Umfeld der Schule zusammen.</p> <p>⁴ Die Lehrerschaft hat das Recht und die Pflicht, sich für ihren Beruf regelmässig fortzubilden. ...</p>
----	--

Tabelle 3.5: Lehrauftrag für Lehrkräfte an Volksschulen im Kanton Aargau

AG	<p>Dekret über das Dienstverhältnis und die Besoldung der Lehrer an öffentlichen Schulen vom 24 November 1971</p> <p>§7 Berufspflichten</p> <p>¹ Die Lehrer haben ihrer Schule die volle Arbeitskraft zu widmen und ihre Pflichten gewissenhaft zu erfüllen. Sie haben alles zu tun, was die Interessen der Schule fördert und alles zu unterlassen, was sie beeinträchtigt.</p> <p>Schulgesetz vom 17. März 1981:</p> <p>§45</p> <p>Die Unterrichtsfreiheit in der Wahl des Stoffes und der Lehrverfahren ist im Rahmen der Lehrpläne gewährleistet.</p> <p>§49</p> <p>Die Lehrer sind zur beruflichen Fortbildung verpflichtet; der Erziehungsrat fördert sie und erlässt die Vorschriften. Der Regierungsrat legt die Beiträge des Kantons fest.</p> <p>Verordnung über die Volksschule vom 29. April 1985:</p> <p>§28</p> <p>¹ Der Lehrer übernimmt notwendige administrative und organisatorische Arbeiten. ...</p>
----	---

Tabelle 3.6: Lehrauftrag für Lehrkräfte an Volksschulen im Kanton Solothurn

SO	<p>Volksschulgesetz vom 14. September 1969</p> <p>§60 Pflichten der Lehrer</p> <p>a) Grundsatz</p> <p>¹ Der Lehrer soll bestrebt sein, den Unterricht mit der erzieherischen Führung der ihm anvertrauten Kinder zu verbinden.</p> <p>² Er vermittelt den Schülern nach bestem Wissen und Gewissen die der Stufe gemässen Kenntnisse und Fertigkeiten, wobei er den unterschiedlichen Begabungen Rechnung trägt.</p> <p>³ Er pflegt die Verbindung zwischen Schule und Elternhaus.</p> <p>⁴ Der Pflichtkreis der Lehrer wird im einzelnen durch die Schulgesetzgebung, die darauf beruhenden Regelungen und die im Bildungsplan festgesetzten Unterrichtsziele bestimmt.</p> <p>§61 b) weitere Pflichten</p> <p>¹ Die Lehrer sind verpflichtet, den Unterricht zu den festgesetzten Zeiten zu halten und ohne wichtige Gründe keine Stunden ausfallen zu lassen.</p> <p>² Sie haben das ihnen anvertraute Schulmaterial und die Schulbibliothek zu verwalten.</p> <p>³ Die Lehrer können zur Erteilung des Unterrichts an der allgemeinen Fortbildungsschule verpflichtet werden.</p> <p>§67 b) Durchführung der Weiter- und Fortbildung</p> <p>Das Erz.-Dep. kann die Lehrer sowohl während der Schulzeit als auch während den Ferien zu obligatorischen Fortbildungskursen verpflichten. ...</p>
----	--

Die Dienstaufträge für Lehrkräfte an Mittelschulen sind in den folgenden Tabellen 3.7, 3.8 und 3.9 aufgeführt. Während im Kanton Bern die Rechte und Pflichten für alle Lehrkräfte ins-

besondere auch für Lehrkräfte an kantonalen Diplommittelschulen und öffentlichen Maturitätsschulen gleich formuliert sind, bestehen in den Kantonen Aargau und Solothurn gesonderte Verordnungen für Lehrkräfte an Mittelschulen.

Tabelle 3.7: Dienstauftrag für Lehrkräfte an Mittelschulen im Kanton Bern

BE	<p>Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20. Januar 1993</p> <p>Lehrerauftrag Art. 17</p> <p>¹ Die Lehrkräfte erfüllen einen Gesamtauftrag gemäss den Bildungszielen und den weiteren Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen.</p> <p>² Dieser umfasst insbesondere</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. unterrichten und erziehen 2. zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden sowie mit weiteren Personen im Umfeld der Schule; 3. planen, organisieren und verwalten; 4. die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule; 5. sich fortbilden in allen Tätigkeitsbereichen

Tabelle 3.8: Dienstauftrag für Lehrkräfte an Mittelschulen im Kanton Aargau

AG	<p>Verordnung über die Mittelschulen vom 28. Juni 1995</p> <p>§20 ¹ Lehrkräfte an Mittelschulen sind Fachlehrkräfte. Für ihre Lehrtätigkeit sind die im Lehrplan niedergelegten allgemeinen und fachlichen Richtlinien verbindlich.</p> <p>² Zur gewissenhaften Erfüllung ihrer Berufspflichten im Sinne der Personalgesetzgebung gehören u.a. die ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den Eltern und Behörden sowie die aktive Beteiligung an Veranstaltungen und der Entwicklung der Schule.</p>
----	--

Tabelle 3.9: Dienstauftrag für Lehrkräfte an Mittelschulen im Kanton Solothurn

SO	<p>Dienstauftrag für Lehrkräfte an den Mittelschulen vom 5. Januar 1995</p> <p>Der Dienstauftrag wird ausführlich in einer Präambel unter sechs Punkten beschrieben. Im Rahmen der Verordnung über das Dienstverhältnis der Lehrkräfte an den Mittelschulen fallen den Lehrkräften Aufgaben in folgenden Teilbereichen zu, die ausführlich über knapp vier Seiten umschrieben sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterricht und Erziehung 2. Organisation und Administration; Veranstaltungen 3. Betreuung und Beratung 4. Schulentwicklung 5. Fort- und Weiterbildung
----	---

3.1.2 Schulgrösse

Obwohl Merkmalen der materiellen Lernumwelt seit langem, insbesondere zur Zeit der Reformpädagogik, Beachtung geschenkt wird, greift die wissenschaftlich ausgerichtete Pädagogische Psychologie nach Dressmann (1994) erst seit den späten sechziger Jahren die Ökologie des schulischen Lernens auf. Obwohl die Alltagserfahrung nahelegt, dass Schulgrösse, Schularchitektur und Raumgestaltung Einfluss auf das Verhalten und die schulischen Leistungen nehmen kann, ist nach Pekrun (1985) zum Einfluss der materiellen Schulumwelt

auf die Wahrnehmung innerschulischer Umwelt nur sehr wenig bekannt. Bezogen auf die Auswirkungen der materiellen Lernumwelt der Schule auf die Schulleistungen finden Helmke und Weinert (1997b), dass es nicht das Schulsystem als solches ist, das sich leistungsförderlich resp. leistungshemmend auswirkt, sondern die damit systematisch verbundenen Lernbedingungen der Schüler. Helmke und Weinert (1997b) führen insbesondere den in der Gesamtschuldiskussion häufig übersehenen Faktor "Schulgrösse" an, der beim Vergleich verschiedener Schulsysteme zur Konfundierung der Effekte führt. Nach Helmke und Weinert (1997b) gibt es "theoretische und empirische Hinweise, dass sich der Besuch grosser und kleiner Schulen zwar nicht direkt auf die Leistungen auswirkt, sehr wohl aber auf das Verhalten, die Einstellungen und die Zufriedenheit der Schüler" (Helmke & Weinert, 1997b, 94). Dass kleinere Schulen sich positiv auf das schulische Engagement ihrer Schüler auswirken, konnten Barker & Gump schon 1964 empirisch belegen. In ihrer Untersuchung konnten die Forscher die Hypothesen weitgehend bestätigen, dass Schüler in kleineren Schulen sich häufiger an extracurricularen Aktivitäten der Schulen beteiligen und ein grösseres Bedürfnis und Verantwortungsgefühl zur Gestaltung des schulischen Lebens haben. Dieses Ergebnis betrifft insbesondere auch leistungsschwache Schüler und Schüler aus unterprivilegierten Schichten. Barker & Gump stellen ferner fest, dass Schüler an kleinen Schulen gegenüber der Schule komplexere Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster entwickeln, als dies Schüler an grösseren Schulen tun.

Tabelle 3.10: Schulgrössen (anonymisierte Schulnummern)

Schule	Anz. Lp	Anz. Lp 100%	Anz. Klassen	Anz. Schüler	Schultyp
Kanton 1					
1	33	21	14	270	Realschule
2	30	21	12	225	Sekundarschule
3	36	16	52	735	GIB
4	30	22	75	1000	GIB
5	83	58	32	596	Gymnasium
Kanton 2					
11	20	11	11	180	Sekundarschule
12	30	15	14	350	Bezirksschule
13	330	110	110	2000	GIB
14	122	32	128	2009	GIB
15	271	103	21	416	Gymnasium
16	271	103	14	258	Gymnasium
Kanton 3					
21	2	2	2	46	Realschule
22	40	23	23	500	Sekundarschule
23	26	7	16	325	GIB
24	100	70	48	1175	Gymnasium
25	126	47	37	850	Gymnasium

Legende: GIB: Gewerblich-industrielle Berufsschulen; Anz.: Anzahl; Lp: Lehrperson

Tabelle 3.10 zeigt auf, wie viele Lehrpersonen an den einzelnen Schulen unserer Stichprobe arbeiten, wie viele davon ein Vollpensum bekleiden und wie viele Schüler sich auf wie viele Klassen verteilen. Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass nur eine kleine Schule mit

weniger als 100 Schülern vorliegt, sechs Schulen zählen mehr als 700 Schüler und die restlichen neun Schulen zählen zwischen 100 - 700 Schülern. Aufgrund der kleinen Stichprobe auf der Schulebene und des breiten Spektrums an unterschiedlich grossen Schulen ist es nicht möglich, die Wirkungen von kleinen, mittleren und grossen Schulen auf die Wahrnehmungen und Einstellungen ihrer Schüler zu analysieren.

3.1.3 Schulprofile

Schulen sind durch eine Reihe von "objektiven" Merkmalen charakterisierbar (vgl. Definition in der Kapiteleinführung) und lassen sich entsprechend nach verschiedenen Kriterien gruppieren. Schulen können nach dem Bildungstyp (Primar-, Real-, Sek-, Berufsschule, Gymnasium), nach der Trägerschaft (privat / staatlich; Beziehung zu Behörden), nach der Region (Stadt - Kleinstadt - Land), der Schulgrösse (Anzahl Schülerinnen und Schüler, Anzahl Klassen, Anzahl unterrichtende Lehrpersonen), der Zusammensetzung der Schülerschaft (z.B. Schichtzugehörigkeit), Zusammensetzung der Lehrerschaft (z.B. Ausbildungsniveau), nach Schulprofilen usw. gruppiert oder typologisiert werden. Es sind Merkmale, welche die Rahmenbedingungen von Schulen festlegen und sich auf Prozesse der Schulorganisation auswirken.

Zur Veranschaulichung werden am Beispiel der 16 Projektschulen der Schülerbefragung (Kapitel 2.2) Möglichkeiten gezeigt, wie Schulen anhand von "objektiven" Merkmalen beschrieben werden können (vgl. Tabellen 3.11 bis 3.26).

Tabelle 3.11: Realschule 01

Schulnummer: 01		Standort: Kleinstadt	
Anzahl Lehrpersonen:	33	Anzahl Hauptlehrer:	21
Anzahl Schüler	270	Anzahl Klassen	14
Schülerrat	ja, im Aufbau	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	integrierter Bestandteil	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	1	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	keine Regelung
Berufsberatung	Unterrichtsfach, Informationsveranstaltungen für Klassen, persönliche Beratungsangebote	Aufgabenhilfe	ja
Infrastruktur	PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Arbeitsplätze; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Musik/Chor		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	4 - 6	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	nein
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, diverse Projekte
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	nein		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	mindestens 4	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	mehrere
schulspezifische Besonderheiten	Westschweizer Schwesterschule: Zusammenarbeit mit Schule aus dem französisch sprechenden Teil der Schweiz mit Schüleraustausch		

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 3.12: Realschule 21

Schulnummer: 21		Standort: Land	
Anzahl Lehrpersonen:	2	Anzahl Hauptlehrer:	2
Anzahl Schüler	46	Anzahl Klassen	2
Schülerrat	nein	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	nach Bedarf	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	nach Bedarf
Berufsberatung	als Unterrichtsfach	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang		
Freifachangebote	Sprachen; Sport; Musik/Chor		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	10	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	nein
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja; Schilf
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	nein		
Schulordnung	Umfang: 3 A4 Seiten; Ausgabejahr: 1999		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	1	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	2-3
schulspezifische Besonderheiten	keine		

Tabelle 3.13: Sekundarschule 02

Schulnummer: 02		Standort: Land	
Anzahl Lehrpersonen:	30	Anzahl Hauptlehrer:	21
Anzahl Schüler	225	Anzahl Klassen	12
Schülerrat	nein	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	mind. eines	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	mind. eines
Berufsberatung	in den Unterricht integriert; Informationsveranstaltung für Klassen	Aufgabenhilfe	ja
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Zeichnen/Theater; Sport; Musik/Chor; Diverses		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	10 - 15	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Fachgruppen
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, ELF, Schilf
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	mind. 1	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	2 - 3
schulspezifische Besonderheiten			

Tabelle 3.14: Sekundarschule 22

Schulnummer: 22	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	40	Anzahl Hauptlehrer:	23
Anzahl Schüler	500	Anzahl Klassen	23
Schülerrat	nein	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	nach Bedarf	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	nach Bedarf
Berufsberatung	Unterrichtsfach "Berufswahlkunde"	Aufgabenhilfe	ja
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Religion; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Musik/Chor		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	8	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	keine Angaben
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja; Prävention, Schulteam
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	ca. 4	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	1-2
schulspezifische Besonderheiten			

Tabelle 3.15: Sekundarschule 11

Schulnummer: 11	Standort: Land		
Anzahl Lehrpersonen:	20	Anzahl Hauptlehrer:	11
Anzahl Schüler	180	Anzahl Klassen	11
Schülerrat	nein	Klassenstunde	keine Angaben
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	1 - 2	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	2 - 4
Berufsberatung	Unterrichtsfach, Informationsveranstaltung für Klassen	Aufgabenhilfe	ja
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek für Lehrkräfte; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Lehrerarbeitsplätze; Fotolabor; Musikzimmer		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; naturwissenschaftliches Praktikum; Sport; Musik/Chor; Schülerband; Informatik/Internet		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	20; 4 - 6 Stufensitzungen	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Fachgruppen
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja; Schulleitungsreglemente, geleitete Schule, 10. Schuljahr
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	3 - 5	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	3

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

schulspezifische Besonderheiten	Videüberwachung aufgrund erfolgter Sabotageakte
---------------------------------	---

Tabelle 3.16: Sekundarschule 12

Schulnummer: 12	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	ca. 30	Anzahl Hauptlehrer:	15
Anzahl Schüler	350	Anzahl Klassen	14
Schülerrat	nein	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	einmalig	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	
Berufsberatung	in das Unterrichtsfach Deutsch integriert; Informationsveranstaltung für Klassen; Projektwoche	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Lehrerarbeitsplätze; Turnplatz; Ping Pong		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Religion; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Musik/Chor		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	12	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	nein
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	Schilf
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	nur Daten und Schülerlisten		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	2-3	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	Projektwoche, Kino, zwei Wanderungen; Schulabgängerfest; Abschlussfest alle 2-3 Jahre
schulspezifische Besonderheiten			

Tabelle 3.17: Berufsschule 04

Schulnummer: 04	Standort: Stadt		
Anzahl Lehrpersonen:	30	Anzahl Hauptlehrer:	22
Anzahl Schüler	ca. 800	Anzahl Klassen	
Schülerrat	nein	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	Frei- und Stützkurse	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	einmalig im ersten Lehrjahr	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	
Berufsberatung	nein	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Aufenthaltsräume; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Diverses		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	6-10; plus 6 Arbeitskonferenzen plus 4-6 Berufsgruppenkonferenzen	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Mentorat

Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, ELF
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	ca. 2	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	keine Angaben
schulspezifische Besonderheiten	keine Vollzeitschule		

Tabelle 3.18: Berufsschule 03

Schulnummer: 03	Standort: Stadt		
Anzahl Lehrpersonen:	36	Anzahl Hauptlehrer:	16
Anzahl Schüler	735	Anzahl Klassen	52
Schülerrat	nein	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	Frei- und Stützkurse	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	einmalig im ersten Lehrjahr	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	
Berufsberatung	nein	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Aufenthaltsräume; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Diverses		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	6-10; plus 6 Arbeitskonferenzen plus 4-6 Berufsgruppenkonferenzen	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Mentorate
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, ELF
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	ca. 2	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	keine Angaben
schulspezifische Besonderheiten	keine Vollzeitschule		

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 3.19: Berufsschule 13

Schulnummer: 13		Standort: Kleinstadt	
Anzahl Lehrpersonen:	100 - 120	Anzahl Hauptlehrer:	ca. 330
Anzahl Schüler	ca. 2000	Anzahl Klassen	110
Schülerrat	ja aber inaktiv	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	ja, im Rahmen der Projektwoche Tag der offenen Tür
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	nach Bedarf	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	selten, bei Schwierigkeiten nach Bedarf
Berufsberatung	nein	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Mensa; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Tatsaturschreiben/Textverarbeitung; Mathematik/Naturwissenschaften; Vorbereitungskurse für Fachhochschule		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	2	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Fachgruppen
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, Lehrplan
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	eine Projektwoche klassenintern oder -übergreifend	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	eine Projektwoche klassenintern oder -übergreifend
schulspezifische Besonderheiten	Sparmassnahmen		

Tabelle 3.20: Berufsschule 14

Schulnummer: 14		Standort: Kleinstadt	
Anzahl Lehrpersonen:	122	Anzahl Hauptlehrer:	32
Anzahl Schüler	2009	Anzahl Klassen	128
Schülerrat	ja, KlassenvertreterInnen mit Präsident, Aktuar und Statuten	Klassenstunde	z.T.
Dt. für Fremdsprachige	ja, Stütz- und Integrationskurse	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	nach Bedarf	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	nach Bedarf
Berufsberatung	Informationsveranstaltung für Klassen der Berufsmatura	Aufgabenhilfe	nur in gewissen Klassen
Infrastruktur	Mediothek: Bibliothek, PC-Arbeitsplätze, Internetzugang; Arbeitsplätze im Flur; Mensa		
Freifachangebote	Sprachen; Zeichnen/Theater; Gestaltung; Mathematik/Naturwissenschaften; SIZ-Kurse; Airbrush		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	2	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	nein
Leitbild	ja, als Prozess mit Supervisor	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, erweitertes Methodenrepertoire

Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	nein		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	eine Projektwoche klassenintern oder -übergreifend	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	eine Projektwoche klassenintern oder -übergreifend
schulspezifische Besonderheiten			

Tabelle 3.21: Berufsschule 23

Schulnummer: 23	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	26	Anzahl Hauptlehrer:	7
Anzahl Schüler	325	Anzahl Klassen	16
Schülerrat	nein	Klassenstunde	nein
Dt. für Fremdsprachige	nein	Besuchstage	nein
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	einmalig, aber nur für Berufsmaturklassen:	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	nach Bedarf
Berufsberatung	nein	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	1	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	nein
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	1	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	1
schulspezifische Besonderheiten	Erwachsenenbildungsangebote		

Tabelle 3.22: Gymnasium 05

Schulnummer: 05	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	83	Anzahl Hauptlehrer:	58
Anzahl Schüler	596	Anzahl Klassen	32
Schülerrat	ja, Teilnahme an Lehrerkonferenz	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	nein	Besuchstage	ja, einmal pro Jahr
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	Quarta: Elternabend Terzia/Sekunda: Klassenlehrerdiskussion	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	freiwillige Klassenteamdiskussionen mit 2-5 Lehrpersonen
Berufsberatung	Unterrichtsfach; Informationsveranstaltungen für Klassen; persönliche Beratungsangebote ab Sekunda	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Mensa; Lehrerarbeitsplätze; Musikzimmer		

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Musik/Chor; Big Band; Diverses		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	2 - 4	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Klassenkonferenz, Fachschaften, interne Weiterbildung
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, Schilf, Umsetzung MAR
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	zwei Wochen Klassenlager, Klassenreise (Sport und Kultur)	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	Spezialprojekt während mündl. Matur: Kultur und Ökologie in der Region
schulspezifische Besonderheiten	zweisprachige Klassen mit Unterricht in Deutsch und Französisch		

Tabelle 3.23: Gymnasium 15

Schulnummer: 15	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	271	Anzahl Hauptlehrer:	103
Anzahl Schüler	416	Anzahl Klassen	21
Schülerrat	nein	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	1. Kl. Elternabend	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	individuell
Berufsberatung	Informationsveranstaltung für Klassen	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Mensa; Lehrerarbeitsplätze; Fachschaftszimmer		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Musik/Chor/Orchester; Konfirmandenunterricht		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	mind. 2	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Fachgruppen, Lefo
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	nein	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	alle zwei bis drei Jahre Kantifest
schulspezifische Besonderheiten	Studienwoche		

Tabelle 3.24: Gymnasium 16

Schulnummer: 16	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	271	Anzahl Hauptlehrer:	103
Anzahl Schüler	258	Anzahl Klassen	14
Schülerrat	ja	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	nein	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	keine Angaben	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	keine Angaben

Berufsberatung	Informationsveranstaltungen für Klassen; Besuchstage an Universitäten	Aufgabenhilfe	von Schülern organisiert
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Mensa; Musikzimmer; Fitnessraum; Lehrerarbeitsplätze; Vorbereitungszimmer; Vivarium; Sternwarte		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Religion, Fotolabor; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Sport; Musik/Chor		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	2	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja; Fachgruppen, Mentorat
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, Verschiedenes
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	Exkursionen, Schriftstellerlesungen, Filmtage, Spezial- und Studienwochen	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	Orchester; Big Band; Freitagskonzerte, freiwillige Sportturniere
schulspezifische Besonderheiten	Schulhaus zusammen mit Wirtschaftsgymnasium		

Tabelle 3.25: Gymnasium 24

Schulnummer: 24	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	100	Anzahl Hauptlehrer:	70
Anzahl Schüler	1150-1200	Anzahl Klassen	48
Schülerrat	ja	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	nein	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	ca. einmal	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	regelmässig
Berufsberatung	nein	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Mensa; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Religion, Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Musik/Chor/Orchester		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	5-6	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	nein
Leitbild	nein	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, ELF, Schilf
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	1	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	1
schulspezifische Besonderheiten	ausgedehnter Projektunterricht (4 Semester)		

Tabelle 3.26: Gymnasium 25

Schulnummer: 25	Standort: Kleinstadt		
Anzahl Lehrpersonen:	126	Anzahl Hauptlehrer:	47

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Anzahl Schüler	850	Anzahl Klassen	37
Schülerrat	ja	Klassenstunde	ja
Dt. für Fremdsprachige	ja	Besuchstage	ja
Anzahl Lehrer-Eltern-Gespräche pro Eltern/J	nach Bedarf:	Anzahl Lehrer-Schüler-Gespräche pro Schüler/J	nach Bedarf
Berufsberatung	Unterrichtsfach für DMS	Aufgabenhilfe	nein
Infrastruktur	Bibliothek; PC-Arbeitsplätze; Internetzugang; Mediothek; Aufenthaltsräume; Arbeitsplätze; Mensa; Lehrerarbeitsplätze		
Freifachangebote	Sprachen; Tastaturschreiben/Textverarbeitung; Religion; Zeichnen/Theater; Mathematik/Naturwissenschaften; Musik/Chor; Instrumentalunterricht		
Anzahl Lehrerkonferenzen pro Semester	4	institutionalisierte Lehrerzusammenarbeit	ja, Fachgruppen
Leitbild	ja	laufende Schulentwicklungsprojekte	ja, ELF
Jahresbericht / Rechenschaftsbericht	ja		
klasseninterne Anlässe pro Jahr	Klassenlager in erster und vierter Klasse I	klassenübergreifende Anlässe pro Jahr	5
schulspezifische Besonderheiten	PSG-Projekte; Landdienst		

3.1.4 Schule in Lehrersicht

Ein verbreiteter Ansatz zur Beschreibung von Schulen und Schulqualität bildet der Schulkulturansatz. Er fokussiert die Schule als Organisation in Struktur, Prozess, Werten und Normen sowie Klima (Purkey & Smith, 1990). Schule und Schulentwicklung orientieren sich an den Lehrpersonen und deren Zusammenarbeit. Die wichtigsten Variablen der Organisationsstruktur sind nach Purkey & Smith (1990): Schulleitung, unterrichtsbezogene Führung, Stabilität des Kollegiums, Artikulation und Organisation des Curriculums, Weiterbildung des Kollegiums, Unterstützung und Mitarbeit der Eltern, schulweite Anerkennung fachunterrichtlicher Leistungserfolge, wirksam genutzte Unterrichtszeit, Unterstützung durch die regionale Schulbehörde. Die wichtigsten Variablen des Prozesses sind: Gemeinsame Planungen und kollegiale Beziehungen, Zusammengehörigkeitsgefühl, klare Ziele und hohe Erwartungen, die von allen geteilt werden, Ordnung und Disziplin. Im Folgenden werden in der Sicht von Lehrpersonen Aspekte der Schulkultur beschrieben, welche sich auf die Schulleitung und die sozialen Interaktionen im Kollegium beziehen.

3.1.4.1 Wahrnehmung der Schule und der Schulleitung

Die Wahrnehmung der Schulleitung durch die Lehrpersonen wird auf die Dimensionen Fürsorglichkeit und Organisation fokussiert.

- *Fürsorglichkeit* bezeichnet das Ausmass, wie sehr die Schulleitung die Anliegen der Lehrpersonen aufnimmt und deren Arbeit unterstützt und fördert (Bessoth, 1989). Von einer fürsorglichen Schulleitung wird zum Beispiel erwartet, dass sie Gesundheitsproblemen (z. B. Burnout) von Lehrpersonen vorbeugen kann.

- Daneben ist die Art der wahrgenommenen *Schulorganisation* zentral (Rolff, 1996): Eine Schule kann initiativ-visionär und kommunikativ geführt werden oder die Schulleitung ist gegenüber der Schule und den Lehrpersonen relativ gleichgültig. Damit ist der Stil angesprochen, wie administrative und organisatorische Aufgaben in der Schule angepackt und erledigt werden. Schulorganisation wird hier also als Führungsstil der Schulleitung verstanden im Unterschied zur eingeführten Definition als Bezeichnung der Einzelschule als System.

Die Schule als System kann in Lehrersicht mit "objektiven" und subjektiven Konzepten beschrieben werden. In der lehrersubjektiven Sicht sind einerseits pädagogische Konzepte des

Umgangs mit der Schülerschaft und andererseits kollektive Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Schule zentral.

- *Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals*: Dieser Aspekt fokussiert das wahrgenommene Engagement der Personen des Lehrerkollegiums und wie es gegenüber den Schülerinnen und Schülern auftritt. Er bezieht sich auf die wahrgenommene Motivation und das sichtbare Verhalten des Kollegiums. Sprechen sich die Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung ab, sind sie qualitätsbewusst, persönlich engagiert? Mit dem administrativen Begriff "Personal" wird das Kollegium im Kontrast zu einzelnen Lehrpersonen bezeichnet.

- *Normierung des Schülerverhaltens*: Dieser Aspekt bezieht sich auf die wahrgenommene soziale Kontrolle und Strenge (i.S. von Aufsicht über die Schülerschaft) sowie auf Art und Ausmass, wie sehr das Schülerverhalten reglementiert und normiert wird.

Lehrereinstellungen gegenüber der Schule werden in drei Aspekte gegliedert: Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule, Interesse an der Schule und Gemeinschaft der Lehrpersonen.

- *Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule*: Die Einstellung von Lehrpersonen gegenüber ihrer Schule unterscheidet sich im Ausmass, wie sie sich mit ihrer Schule identifizieren, sich darin wohlfühlen, auf ihre Schule stolz sind und weiterhin darin arbeiten möchten.

- *Interesse an der Schule*: Damit ist die Motivationslage von Lehrpersonen angesprochen, mit der sie ihre Arbeit in der Schule verrichten (Bessoth, 1989). Diese Dimension widerspiegelt, wie engagiert Lehrpersonen ihren Lehrauftrag ausführen. Gemeint ist das Ausmass der emotionalen Verbundenheit mit der Schule.

- *Gemeinschaft der Lehrpersonen*: Dieser Aspekt der Lehrereinstellung richtet sich auf den sozialen Zusammenhalt eines Lehrerkollegiums aus. Er zeigt, wie die sozialen Beziehungen und die soziale Struktur im Kollegium sich gestalten (Bessoth, 1989).

Schulen werden in der Sicht der Lehrpersonen im Hinblick auf ihre pädagogische Aufgabe und als Berufsfeld von Lehrpersonen mehrdimensional gedacht. Mit dieser Konzeption wird der Schulkulturansatz verlassen und ein Brückenschlag zu pädagogischen Schulkonzepten versucht. Es stellt sich die Frage, wie sehr die Schulleitung einerseits mit der Schulwahrnehmung der Lehrpersonen zusammenhängt, und wie sehr die kollegiale Zusammenarbeit im Kollegium bzw. die Einstellung von Lehrkräften zu ihrer Schule mit deren pädagogischen Konzepten korrespondiert.

Aus diesem Grunde wurden die eingeführten Konzepte für eine Lehrerbefragung operationalisiert (Stichprobe und Instrumente sind in Neuenschwander & Kunz, 2000, vgl. Kapitel 2 beschrieben).

Tabelle 3.27 gibt die Interkorrelationen zwischen den oben beschriebenen Faktoren wieder. Die Dimensionen der Schulleitung korrelieren recht hoch miteinander. Wird die Schulleitung bei der Lehrerschaft als unterstützend und fördernd wahrgenommen, so geht diese Wahrnehmung einher mit einer hoch eingeschätzten initiativen, engagierten und kommunikativen Haltung derselben. Die Dimensionen der Schulleitung korrelieren etwas weniger hoch mit den Schuldimensionen. Hier fällt auf, dass eine initiativ und kommunikativ wahrgenommene Schulleitung mit einem hohen Interesse der Lehrkräfte an der Schule korrespondiert ($r=.66$). Innerhalb der Dimensionen der Schule korreliert die Gemeinschaft der Lehrpersonen mit der Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule am höchsten ($r=.67$). M.a.W. identifizieren sich Lehrpersonen dann am meisten mit ihrer Schule, wenn ein guter sozialer Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums besteht. Eine starke Identifikation mit der Schule korrespondiert zudem mit der Höhe der Motivation, mit der die Lehrpersonen ihre Arbeit verrichten ($r=.58$).

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die persönliche Berufszufriedenheit und Motivationslage nicht nur mit der Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule sondern auch mit der Initiativität und der Kooperationsfähigkeit der Schulleitung stark zusammenhängt. Aufgrund dieser Analysen kann jedoch noch nicht abschliessend etwas über die Richtung der Effekte ausgesagt werden. Ob eine innovative und kommunikative Schulleitung die Motivationslage der einzelnen Lehrpersonen beeinflusst, oder ob ein engagiertes Lehrerkollegium positive Auswirkungen auf die Schulleitung hat, kann nur durch eine längsschnittliche Untersuchung festgestellt werden.

Tabelle 3.27: Pearson-Korrelationen zwischen der Wahrnehmung der Schulleitung und der Schule (N=95)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Schulleitung								
1. Fürsorglichkeit und Rücksichtnahme	1	.70	.64	.43	.32	.35	.52	.40
2. Schulorganisation: initiativ und kommunikativ		1	.72	.46	.36	.49	.66	.43
3. Engagement Schulleitung			1	.43	.22	.43	.49	.38
Schule								
4. Normierung/Strenge				1	.28	.29	.45	.35
5. Engagement der Schule					1	.23	.55	.40
6. Identifikation mit der Schule						1	.58	.67
7. Interesse an der Schule							1	.37
8. Gemeinschaft der Lehrpersonen								1

3.1.4.2 Die Ausbildungstypen im Vergleich

Im nächsten Schritt interessieren Unterschiede zwischen den Schultypen. Aufgrund früherer Untersuchungen (z.B. Eder, 1996) wird vermutet, dass sich die Wahrnehmung von Schulleitung und Schule zwischen den Schultypen deutlich unterscheidet. Weil die Stichproben in den Schultypen der Sekundarstufe I klein sind, müssen die Lehrpersonen der Sekundarschule und der Realschule zu einer Gruppe (N=13) zusammengefasst werden.

Was die Bewertung der Schulleitung anbelangt, zeigen sich zwischen den Schultypen keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 3.28). Die Fürsorglichkeit und Rücksichtnahme der Schulleitung wird in Schulen der Sekundarstufe I und in Berufsschulen etwa gleich hoch, in Gymnasien etwas tiefer eingeschätzt. Nach Meinung der Lehrpersonen aller Schultypen werden nicht immer, *aber oft* die persönlichen Anliegen der Lehrpersonen sofort bearbeitet bzw. weitergeleitet, persönliche Wünsche berücksichtigt, angenehme Arbeitsbedingungen geschaffen, die Interessen mit Nachdruck nach aussen vertreten und die Belastungen und Beanspruchungen fair im Kollegium verteilt. Einen signifikanten Effekt ist bei der Initiativität und Kommunikativität der Schulleitung zu verzeichnen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Lehrpersonen aufgefordert wurden, zwischen polarisierten Antwortvorgaben auf einer fünffach gestuften Ratingskala anzukreuzen. Da der Skalenwert 3 eine Unentschiedenheit, eine Weder-noch-Bewertung, zum Ausdruck bringt, kann der Mittelwert der Gymnasien von 3.40 als gemässigte Zustimmung gewertet werden, d.h. dass auch die Lehrpersonen an Gymnasien der Schulleitung eine innovative und kommunikative Haltung zugestehen. Schliesslich kann betreffend dem Engagement der Schulleitung eine entgegengesetzte Polarisierung zwischen den Schultypen festgestellt werden, obwohl keine statistisch signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. So wird die Schulleitung in Berufsschulen in dem Sinne wahrgenommen, als diese *tendenziell* feste Normen durchsetzt, Stundenausfälle systematisch vermeidet, auf die Lösung anstehender Probleme bedacht ist, ein klares Konzept für die Fort- und Weiterbildung hat und das Kollegium selektiv informiert. Im Gegensatz dazu wird in Schulen der Sekundarstufe I und an Gymnasien die Schulleitung in dem Sinne wahrgenommen, als sie tendenziell keine festen Normen durchsetzt und die Lehrpersonen tun lässt, was er/sie für richtig hält, Stundenausfälle nicht systematisch vermeidet, eher konzeptlos die Fort- und Weiterbildung organisiert und das Kollegium nicht selektiv sondern breit informiert.

Tabelle 3.28: Wahrnehmung von Schulleitung und Schule in Lehrersicht differenziert nach Schultyp (N=95)

	Sek I	Gymnasium	Berufsschule	p
Schulleitung				
1. Fürsorglichkeit und Rücksichtnahme	4.13	3.86	4.14	ns.
2. Schulorganisation: initiativ und kommunikativ	3.77	3.40	3.82	*
3. Engagement der Schulleitung	3.72	3.59	3.83	ns.
Schule				
4. Normierung/Strengung	2.73	2.25	2.48	***
5. Pädagogisches Engagement der Lp	2.92	2.88	2.93	ns.
6. Identifikation mit der Schule	3.08	3.11	3.44	*
7. Interesse an der Schule	3.61	3.48	3.73	ns.
8. Gemeinschaft der Lehrpersonen	3.28	3.29	3.30	ns.

Legende: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$;

Werden die Dimensionen der Schule zwischen den Schultypen verglichen, fällt auf, dass die Normierung/Strengung in Schulen der Sekundarstufe I von den Lehrpersonen als signifikant höher wahrgenommen wird als von den Lehrpersonen der Sekundarstufe II ($F=8.26$; $df=2, 91$; $p < .001$). In Real- und Sekundarschulen wird demnach eher als in Gymnasien und Berufsschulen die Position vertreten, dass klare Regeln gelten und durchgesetzt werden, wie sich Schüler und Schülerinnen zu verhalten haben. Hingegen ist die Identifikation mit der Schule bei Lehrpersonen an Schulen der Sekundarstufe I gegenüber Lehrpersonen an Berufsschulen signifikant geringer. Lehrpersonen der Berufsschulen identifizieren sich demnach verglichen mit den Lehrpersonen aller anderen Schultypen am stärksten mit der eigenen Schule ($F=3.31$; $df=2, 90$; $p < .05$).

3.1.5 Schule in Schülersicht

Schulen lassen sich soziologisch als Institutionen mit einem gesellschaftlichen Auftrag, aber auch psychologisch (bottom-up) von den Individuen (Lehrpersonen, Lernende) her beschreiben. Die Schülerperspektive wird insbesondere in einer pädagogischen Schulkonzeption wichtig, um zu überprüfen, inwiefern die Schule die Bildungsanliegen der Lernenden erfüllt. Entsprechend fokussieren die meisten Studien zur Schulqualitäts- und Schulwirkungsfor-schung, aber auch Evaluationsstudien die Schülerperspektive. Umgekehrt fehlt in der Schulorganisation und Schulplanung in der Regel die Stimme der Lernenden, der Zielgruppe, mit der gearbeitet wird. Ziele und organisatorische Regelungen werden unter Auslassung der Jugendlichen definiert und begründet. Als Rechtfertigung dafür mögen die hohe Komplexität der curricularen Entscheidungen und die Interessevielfalt der Lehrpersonen und Behörden angeführt werden. Jugendliche und ihre Eltern sind möglicherweise überfordert von der Komplexität der Entscheidungen. Gleichwohl oder zur Kompensation dieses Defizits soll im Folgenden genauer betrachtet werden, wie sich Jugendliche eine ideale Schule vorstellen.

Im Rahmen der unter Kapitel 2.2 beschriebenen Tiefeninterviews wurde u.a. die Frage nach der idealen Schule gestellt. Die Schüler/-innen wurden aufgefordert zu beschreiben, wie eine ideale Schule oder Traumschule charakterisiert werden kann. Als ideal aus Schülersicht soll hier eine Schule bezeichnet werden, wenn die Schüler/-innen mit ihr zufrieden sind. Die Tabelle 3.29 gibt dazu eine Übersicht.

Sechs der 16 Jugendlichen wünschten eine freundliche bauliche Gestaltung von Schulhaus und Klassenzimmer. Dieses Oberflächenmerkmal bestimmt die räumliche Atmosphäre, die wiederum das Schulklima nachhaltig beeinflusst.

Tabelle 3.29: Qualitäten der idealen Schule in der Schülersicht

-
1. Bauliches: freundliches Schulhaus und Klassenzimmer, Sportmöglichkeiten
 2. Schulstruktur: Fachlehrpersonen statt eine Lehrperson für viele Fächer
 3. Curriculum: Möglichst freie Fächerwahl, fächerübergreifender Unterricht
 4. Verhaltenserwartungen: nicht zu viele Regeln, aber Klarheit, was zu tun ist
 5. Leistungsanforderungen: Wunsch nach hoher Qualifikation (z.B. Schulabschluss), aber nicht zu viel Leistungsdruck
 6. Infrastruktur, Medien: Bibliothek, Arbeitsmöglichkeiten am Computer
-

Auf der Ebene der Schulstruktur werden Merkmale zur Stundenplangestaltung oder zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten bei schulorganisatorischen Fragen genannt. Implizit ist das Merkmal "Mitbestimmung" in vielen Äusserungen gefallen. So wünschte zum Beispiel ein Jugendlicher Möglichkeiten, den Computerraum mitgestalten zu können. In der Kategorie freie Fächerwahl/fächerübergreifender Unterricht wird der Wunsch nach mehr Selbstbestimmung durch ein grosses Angebot von Fakultativfächern von mehreren Jugendlichen ausgedrückt. Damit wird ein Ausbildungsgang gewünscht, der spezifischer auf die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Jugendlichen ausgerichtet ist.

Ein weiterer Themenkreis (Verhaltenserwartungen) betrifft die Strenge bzw. Lockerheit, mit der die Schule auftreten soll. Die Stellungnahmen sind hierzu allerdings kontrovers. Während eine Jugendliche aus einer Bezirksschule mehr Strenge und Führung wünscht, beklagen sich andere Jugendliche über zu viel Steifheit und Regeln und wünschen mehr Lockerheit. Damit hängt auch die Beurteilung der Leistungsanforderungen zusammen. Diese wachsen aufgrund der curricularen Vorgaben mit zunehmendem Alter. Dem Wunsch nach einer möglichst guten Qualifikation steht das Klagen über zu viel Leistungs- und Notendruck entgegen. Im Sinne der Bequemlichkeit und Lockerheit wünscht sich mancher Jugendliche offenbar geringere Leistungsanforderungen. Auf der anderen Seite sind viele zum Lernen motiviert und möchten sich möglichst gute Startbedingungen für das Berufsleben im Sinne einer Qualifikation verschaffen. Diese Ambivalenz wird durchaus von vielen Jugendlichen wahrgenommen und formuliert, kann aber von den Jugendlichen selber nicht aufgelöst werden.

Auf der Ebene von Infrastruktur und Medien werden insbesondere eine gute Bibliothek und ausreichend Computerarbeitsplätze genannt. Die Jugendlichen wollen arbeitstechnisch und fachlich den Anschluss an die neuen Technologien nicht verpassen und scheinen motiviert zu sein, sich entsprechend einzuarbeiten.

Diese Daten widerspiegeln zwar interessante qualitative Einsichten, erlauben aber keine generalisierbaren Aussagen im Vergleich zwischen verschiedenen Alterstufen, Geschlecht oder Schultypen. Aus diesem Grund wurden die Jugendlichen der Längsschnittstichprobe (Kapitel 2.1) gebeten anzugeben, wie zufrieden sie mit ihrer Schule sind. Items wie "in der Schule gefällt es mir", "ich bin stolz auf meine Schule" oder "die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte" wurden vorgelegt, auf welche auf einer 4-Punkte-Rating-Skala reagiert werden konnte. Die Items wurden aufgrund von Faktorenanalysen gruppiert ($\text{Alpha}=.84$).

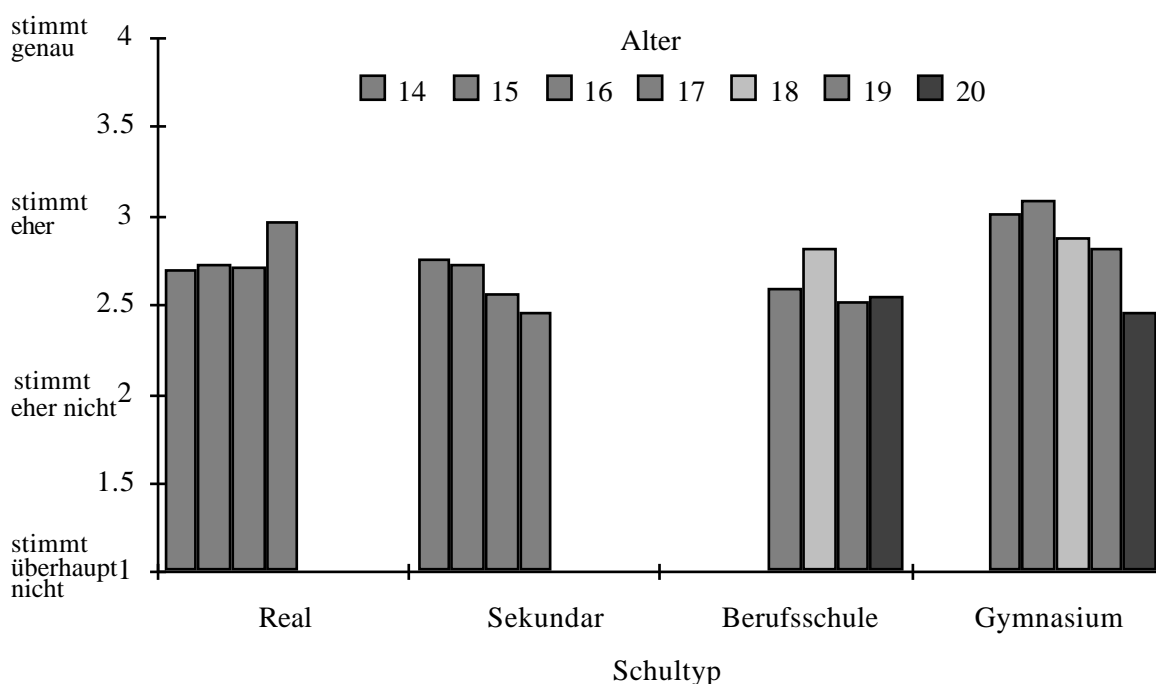


Abbildung 3.1: Zufriedenheit mit der Schule (Mittelwerte) nach Schultyp und Alter der Befragten

Die Schülerinnen und Schüler in den vier Schultypen Realschule, Sekundarschule, Berufsschule und Gymnasium beurteilen ihre Schule in einer dreifaktoriellen Varianzanalyse signifikant unterschiedlich ($F=7.1$; $df=3, 791$; $p<.001$). Tendenziell höhere Zufriedenheitswerte finden wir bei der Realschule (2.7) und beim Gymnasium (2.9), relativ geringere bei der Sekundarschule (2.6) und der Berufsschule (2.6).

Diese Beurteilung unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Geschlechtern. Betrachten wir das Alter der Jugendlichen, finden wir mit zunehmendem Alter innerhalb der Sekundarschule abnehmende Zufriedenheitswerte (Haupteffekt Alter: $F=3.64$; $df=3,791$; $p<.01$; Interaktion Alter * Schultyp: $F=2.87$; $df=3,791$; $p<.01$). Nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II sind die Zufriedenheitswerte zu Beginn relativ hoch, nehmen aber mit zunehmender Ausbildungszeit wiederum deutlich ab. Der Anreiz der neuen Institution nach dem Schulübertritt macht bald einer gewissen Sättigung und Unzufriedenheit Platz. Dieser Trend kann in der Längsschnittstichprobe bestätigt werden (Abbildung 3.2): Die beiden Haupteffekte Schultypverlauf (gleicher Schultyp vs. Schultypwechsel) und Zeit (within) sind nicht signifikant, aber die Interaktion Schultypverlauf * Zeit ($F=2.58$; $df=1, 637$; $p<.05$): Mit dem Schultypwechsel (zum Beispiel Übertritt Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) nimmt der Zufriedenheitswert zu; bei Jugendlichen, welche im gleichen Zeitintervall im gleichen Schultyp bleiben, nimmt der Zufriedenheitswert leicht ab.

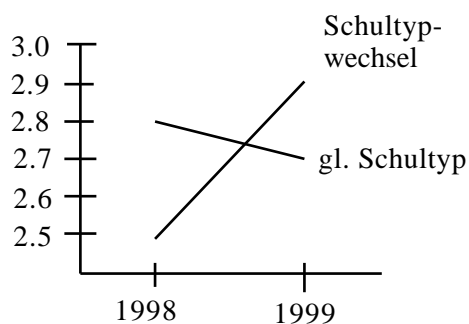


Abbildung 3.2: Schulzufriedenheit im Längsschnitt differenziert nach Schultypwechsel und Verbleib im gleichen Schultyp

In der Tabelle 3.30 ist die Häufigkeit über alle vier Schultypen hinweg dargestellt, mit der ausgewählte Schulanlässe angeboten werden. Im Durchschnitt berichten die Jugendlichen in der Realschule aus einer Liste von elf Anlässen über 5.6 Anlässe pro Jahr, in der Sekundarschule sind es 5.3 Anlässe, in der Berufsschule 2.2 und im Gymnasium 6.0 Anlässe pro Jahr.

Tabelle 3.30: Häufigkeiten von Schulanlässen

Schulanlässe	ja	nein
1. Habt ihr auch schon eine Klassenlehrerstunde gehabt?	540	292
6. Macht ihr eine mehrtätige Schulreise oder eine Landschulwoche?	537	302
7. Gibt es bei euch ein Skilager?	492	353
5. Wird bei euch in der Schule Weihnachten gefeiert?	489	355
9. Gibt es zum Schuljahresende jeweils ein kleines Fest?	406	424
3. Gibt es in eurer Schule einen Schülerrat?	359	466
8. Finden in euren Schulräumen manchmal Feste statt?	327	514
10. Trefft ihr manchmal eure Lehrer ausserhalb des Unterrichts in der Schule?	289	553
2. Gibt es bei euch einen Klassenrat?	262	576
11. Gibt es andere Anlässe in eurer Schule?	259	432
4. Wird bei euch in der Schule das Semesterende gefeiert?	192	640

Die Zufriedenheit und Identifikation mit seiner Schule hängt mit dem pädagogischen Engagement des Lehrpersonals zusammen (Pearson Korrelation $r=.35$; $p<.001$), aber auch mit dem schulischen Engagement ($r=.50$; $p<.001$) und den Anlässen, die organisiert werden. Die Pearson-Korrelation zwischen der Anzahl Schulanlässe und der Zufriedenheit mit der Schule beträgt $r=.20$ ($p<.001$). Schulanlässe fördern ein angenehmes Schulklima, in dem sich Jugendliche wohl fühlen.

In der Tabelle 3.31 sind auf der Schulebene die Mittelwerte zum eingeschätzten Engagement der Schule und der Lehrpersonen, zum Schulklima, der Identifikation mit der Schule und die angegebene Anzahl Absenzen aufgeführt. Für diese Analysen wurden die Daten der Untersuchung von 1999 beigezogen, da zu diesem Messzeitpunkt einerseits alle Informationen zu den einzelnen Schulen vorhanden sind und andererseits die Stichprobe am grössten ist. Bei diesen Analysen wurde stufenweise vorgegangen. In einem ersten Schritt wurde die Wahrnehmung der Schule über die drei Variablen 'Engagement der Schule', 'Pädagogisches Engagement der Lehrperson' und 'Normierung der sozialen Beziehungen' zwischen den einzelnen Schulen geprüft. In einem zweiten Schritt wurden diese drei Variablen als Moderatoren zur Erklärung der Schuleffekte auf die Identifikation und die Absenzen eingesetzt (stufenweises Vorgehen). Es wurde vermutet, dass sich aus Sicht der Jugendlichen die Wahrnehmung der Einzelschulen bedeutsam unterscheiden. Ferner wurde angenommen, dass je nach Höhe des Engagements und der Normierung der sozialen Beziehungen, die Identifikation mit der Schule unterschiedlich gross ist und allenfalls auch Auswirkungen auf das Verhalten punkto Absenzen und das Zuspätkommen festgestellt werden können.

Tabelle 3.31: Schulanalysen zum Engagement und zur Zufriedenheit (zweiter Messzeitpunkt)

Schule	Engagement der Schule	Päd. Engagement der Lehrpersonen	Schulklima: Normierung der sozialen Beziehungen	Identifikation mit der Schule	Absenzen (unentschuldigtes Fehlen)	Absenzen (zu spät kommen)
Real- und Sekundarschulen						
1	2.75	3.12	3.01	2.87	5.62	5.38
2	2.49	2.85	2.88	2.88	6.50	6.01
11	2.40	2.93	3.23	2.82	6.34	6.22
12	2.25	2.80	3.02	2.79	6.38	5.80
21	2.27	2.91	2.87	2.58	6.59	6.34
22	2.52	3.01	3.08	2.64	6.02	5.13
Gymnasien						
5	2.40	2.30	2.12	2.67	6.21	4.63
15	2.18	2.19	2.55	2.61	6.13	4.32
16	2.52	2.78	2.53	3.05	6.53	4.83
24	2.70	2.51	2.12	2.67	4.26	3.13
25	2.88	2.45	2.55	2.89	6.22	4.68
Berufsschulen						
3	2.01	2.77	2.64	2.68	6.47	6.22
4	2.07	2.81	2.79	2.69	6.52	5.61
13	1.90	2.69	2.61	2.51	6.45	5.82
14	2.11	2.79	2.77	2.75	6.56	6.06
23	2.00	2.58	2.43	2.52	6.32	6.15
R2	.22	.17	.33	.31	.12	.22
p - Schule	***	***	***	***	***	***
p - Engagement der Schule				***	n.s.	*
p - Pädagogisches Engagement der Lehrperson				***	n.s.	**
p - Normierung der sozialen Beziehungen				n.s.	n.s.	n.s.

Legende: *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$; n.s.: nicht signifikant

Interessant an diesen Analysen ist das Ergebnis, dass sich das wahrgenommene Engagement der Schule und der Lehrpersonen, das wahrgenommene Schulklima aber auch die Identifikation mit der Schule und die angegebene Anzahl Absenzen hochsignifikant zwischen den einzelnen Schulen unterscheiden. Was das Engagement der Schule anbelangt muss vorausgeschickt werden, dass die Berufsschulen hier eine Sonderstellung einnehmen. Aufgrund des dualen Berufsbildungssystems findet der Unterricht hier nur tageweise statt, was ausserunterrichtliche und ausserschulische Aktivitäten einschränkt. Vor diesem Hintergrund sind die tiefen Mittelwerte beim Engagement der Berufsschulen zu interpretieren.

Hinsichtlich der ausserunterrichtlichen und ausserschulischen Aktivitäten lassen sich zwischen den Einzelschulen zwar signifikante Unterschiede festzustellen, jedoch erkennt man keine generellen schultypenspezifischen Unterschiede zwischen den Real- resp. Sekundarschulen und den Gymnasien. Hingegen wird das pädagogische Engagement der Lehrpersonen an Real- und Sekundarschulen am höchsten eingestuft, an Gymnasien am tiefsten. Umgekehrte Effekte zeigen sich hinsichtlich der Normierung der sozialen Beziehungen. Dass Schüler genau beaufsichtigt werden, und dass auf Disziplin und Ordnung sehr geachtet wird,

bestätigen v.a. Schüler aus Real- und Sekundarschulen, am wenigsten jedoch Schüler aus Gymnasien.

Unter Berücksichtigung der Aspekte Engagement der Schule, Engagement der Lehrpersonen und der Normierung als Kovariaten, wurde die Identifikation mit der Schule und die Bereitschaft, unentschuldig zu fehlen oder zu spät zu kommen, analysiert. Dabei zeigt sich, dass die Identifikation mit der Schule in hochsignifikanter Weise von dem wahrgenommenen Engagement der Schule und den Lehrpersonen abhängig ist, nicht aber von der wahrgenommenen Normierung der sozialen Beziehungen (vgl. Tabelle 3.31). Bei den Absenzen zeigt sich, dass einzig das Zuspätkommen in signifikanter Weise vom pädagogischen Engagement der Lehrpersonen und der Schule abhängig ist.

Die Analysen der Regressionskoeffizienten der Kovariaten ergaben folgendes Bild: Je grösser das Engagement der Schule resp. der Lehrperson ist, desto stärker ist die Identifikation mit dieser. Zwischen dem Zuspätkommen und dem Engagement der Lehrpersonen besteht ein positiver Zusammenhang, zwischen dem Zuspätkommen und dem Schulengagement ist hingegen ein negativer Zusammenhang zu identifizieren. In Schulen, in welchen sich die Lehrpersonen stark engagieren, erscheinen die Lernenden oft zu spät im Unterricht. Dieses auf den ersten Blick erstaunliche Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, dass Lehrpersonen, die von ihren Schülerinnen und Schülern als engagiert eingestuft werden, möglicherweise grösseres Verständnis für das Zuspätkommen aufbringen und dieses eher tolerieren. Umgekehrt sinkt mit steigendem Engagement der Schule als Institution die Anzahl der Absenzen. In Schulen mit häufigen ausserunterrichtlichen und ausserschulischen Aktivitäten erscheinen die Schüler deutlich weniger oft zu spät zum Unterricht.

3.1.6 Fazit

Schule wurde in drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: Anhand von "objektiven" Merkmalen (vor allem anhand schriftlicher Dokumente), in der Sicht von Lehrpersonen und von Schülerinnen und Schülern.

- Die schriftlichen Schuldokumente thematisieren Aufgaben, Ziele und Pflichten von Schulen und Lehrpersonen, aber auch Merkmale der Schulorganisation und Schulstruktur. Sie verdeutlichen erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen, Schultypen und Schulen.

- In der Lehrersicht wird die Schule mit Merkmalen der Schulleitung und des Lehrerkollegiums beschrieben. Es sind Konstruktionen der Lehrpersonen über ihre Schule und deren Funktionieren.

- In der Schülersicht beschränkt sich die vorliegende Darstellung auf Konzepte, welche zur Bewertung der eigenen Schule (Schulzufriedenheit) beigezogen werden.

Es wurden drei Beschreibungszugänge bzw. Perspektiven statt nur ein Zugang gewählt, um die Vielfalt von Aspekten einer Schule besser erfassen zu können. In der Tat unterschieden sich die interessierenden Konzepte zwischen den drei Perspektiven deutlich. Schule erhält in den drei Perspektiven eine unterschiedliche Qualität.

Am Beispiel dreier Konzepte (die wahrgenommene Normierung und Strenge der Schule, das pädagogische Engagement des Lehrpersonals und die Zufriedenheit mit der Schule), welche sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schülern zur Beurteilung ihrer Schule vorgegeben wurden, lässt sich darüber hinaus die Ähnlichkeit bzw. Verschiedenheit der Wahrnehmungen quantifizieren. Wenn die individuellen Werte der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler auf der Schulebene aggregiert werden, korrelieren weder die Zufriedenheit mit der Schule noch das wahrgenommene pädagogische Engagement des Lehrpersonals zwischen den beiden Perspektiven. Einzig die wahrgenommene Normierung / Strenge korreliert mit $r=.69$ ($p<.01$; $N=13$ Schulen). Die Einschätzung des pädagogischen Engagements der Lehrpersonen wie auch die Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule werden zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern nicht geteilt.

Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen, welche die Schulwahrnehmungen zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft miteinander vergleichen. Die vorliegenden Ergebnisse erwecken den Eindruck, dass Schulen in verschiedenen Perspektiven sowohl in qualitativer wie auch in quantitativer Hinsicht sehr unterschiedlich wahrgenommen werden und miteinander nur gering korrespondieren. Es unterscheiden sich sowohl die Konzepte, mit welchen Lehrper-

sonen und Schülerinnen und Schüler ihre Schule wahrnehmen, wie sich auch die Situationen unterscheiden, auf welche sich die beteiligten Personen bei der Beschreibung ihrer Schule beziehen. Als Konsequenz resultiert, dass sich die Aussagen über die Wirksamkeit von Schulen je nach Beschreibungsperspektive deutlich unterscheiden. Es bleibt weiteren Analysen überlassen zu entscheiden, in welcher Perspektive Schuloutputs besser vorhergesagt werden können.

3.2 Bildungsziele in Schüler- und Lehrersicht

Unterricht wurde begrifflich als soziales System eingeführt, in welchem Sachinhalte kommuniziert werden. Meistens wird im Unterricht nicht über soziale Beziehungen diskutiert (Metakommunikation), sondern über Fachinhalte. Die Inhalte bilden den expliziten und formalen Kern des Unterrichts. Darin besteht auch die Funktion des Unterrichts, die Konstruktion von Fachwissen durch die Lernenden.

Das Curriculum bildet den inhaltlichen 'Überbau', in welchem Bildungsziele und Prinzipien der Auswahl und Vermittlung von Inhalten festgehalten sind. Die Begriffe Curriculum resp. Lehrplan, die hier synonym verwendet werden, werden verstanden als das staatliche Regelinstrument, wie Fachinhalte in Schulen organisiert und strukturiert werden sollen. Neben den fachlichen Zielvorgaben sind in den Lehrplänen Inhalts-, Methoden- und Organisationsentscheidungen enthalten, die in einen begründeten Zusammenhang gesetzt werden.

Es ist anzunehmen, dass staatlich definierte Zielvorgaben nicht nur für Lehrpersonen, sondern indirekt auch für Schülerinnen und Schüler einen Orientierungsrahmen für ihre persönlichen Bildungsziele darstellen, obwohl belegt ist, dass nur wenige Lehrpersonen die fachlichen Richtlinien der Lehrpläne lesen, geschweige denn sich damit kritisch auseinandersetzen. Vielmehr kommen die staatlichen Vorgaben indirekt über die staatlich geprüften und obligatorisch erklärten Schulbücher zum Tragen, da diese die für Lehrpersonen massgebliche Entscheidungsgrundlage für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts darstellen. Deshalb soll an dieser Stelle nicht eine Analyse der Lehrpläne erfolgen, sondern versucht werden, über die Schüler- und Lehrerbefragungen die zentralen Bildungsziele zu ergründen und allenfalls Entsprechungen oder Diskrepanzen feststellen zu können.

Welche schultypenspezifischen Erwartungen und Wünsche Schülerinnen und Schüler bezüglich der Bildungsziele haben, soll in einem ersten Schritt aufgezeigt werden (Kap. 3.2.1 und 3.2.2). Damit bewegt sich die Diskussion einerseits auf der gesellschaftlichen Ebene, andererseits auf der Ebene des Schulsystems (vgl. Mehrdimensionalität des Unterrichts). In einem zweiten Schritt soll aus Schülersicht aufgezeigt werden, welchen Stellenwert Lehrpersonen bestimmten Bildungszielen beimessen und welche Erwartungen seitens der Schülerinnen und Schüler der vier Schultypen bestehen. In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse der Lehrerbefragung beigezogen und abschliessend den Ergebnissen der Schülerbefragungen gegenübergestellt.

3.2.1 Ergebnisse der Tiefeninterviews

Zum ersten Messzeitpunkt wurden mit 16 Jugendlichen Tiefeninterviews durchgeführt, wobei insbesondere auch die allgemeinen und fachlichen Bildungsziele erörtert wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten Jugendlichen die Aneignung von Fachkompetenz, die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben, eine gute Ausbildung hinsichtlich der künftigen Ausbildungen oder Berufstätigkeit zu ihren zentralen Bildungszielen zählen. Was die Fachkompetenz angeht stellen die befragten Jugendlichen häufig die Frage nach dem künftigen Nutzen bestimmter Themen. Dazu die Meinung einer Berufsschülerin im ersten Lehrjahr: "Ich möchte alles das lernen, was ich eigentlich brauche. Damit ich nicht so viele Probleme habe, wenn ich aus der Schule bin, dass ich dann das gelernt habe, was ich wissen müsste. Überflüssiges kann man weglassen, dass sie uns Sachen lernen, die wir nachher gar nicht brauchen können." Dabei ist nicht nur der künftige Verwendungszweck sondern auch der vermutete Bildungsanspruch weiterführender Ausbildungen von Bedeutung, ob ein Fach oder Themenbereich als nützlich resp. unnützlich bewertet wird. Was die Einschätzung der Lehrziele des Lehrpersonals angeht, fallen die Bewertungen kritisch aus. Den Lehrpersonen wird unterstellt, dass sie v.a. den Stoff durchbringen wollen, ohne auf individuelle fachliche und persönliche Schwierigkeiten eingehen zu wollen. Dazu

die Meinung einer Schülerin des Wirtschaftsgymnasiums: "Die wollen hauptsächlich den Stoff durchbringen. Sie gehen nicht darauf ein, wenn jemand Schwierigkeiten hat. Das Persönliche interessiert die nicht. Die wollen die Proben durchbringen und die Noten geben. Ob die Schüler ein Thema begreifen oder nicht ist ihnen egal."

Was die fachspezifischen Bildungsziele anbelangt, wurde u.a. nach den Lernzielen und Interessen in den Fächern Deutsch und Geschichte gefragt. Im Fachbereich Deutsch sind es die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit und die Rechtschreibung, die als Zielbereiche genannt werden, im Geschichtsunterricht das Verständnis für die aktuelle politische Situation und die Hilfe bei der Bildung einer eigenen politischen Meinung.

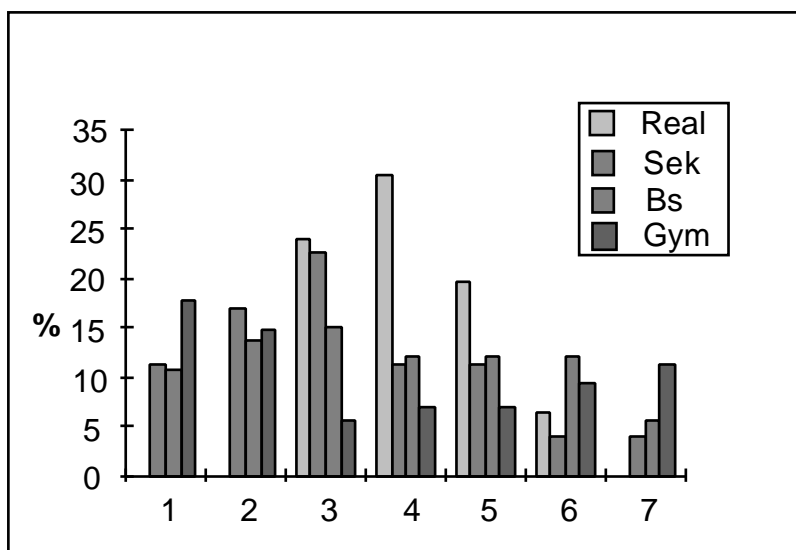
3.2.2 Erwartungen an die Schule

In der ersten Erhebung von 1998 wurde den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben aufzuschreiben, was sie von Schule und Unterricht erwarten und was sie daran stört. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurde ein umfangreiches Kategoriensystem entwickelt, mit dem die Schülerantworten kategorisiert und gruppiert wurden. In einer Analyse zur Bestimmung der Interraterreliabilität zeigte sich, dass zwei Personen diese Kategorisierung mit einer sehr hohen Übereinstimmung vornehmen konnten. 97.5% der Kodierungen, die von zwei Personen unabhängig und im Doppelblindverfahren vorgenommen wurden, waren exakt gleich. Die Auswertung erfolgte also mit hoher Zuverlässigkeit.

Es wurden fünf Hauptkategorien gebildet, nämlich: Schule, Lehrpersonen, Klasse, Bildungsziele und Fachunterricht, die je in weitere insgesamt 72 Unterkategorien unterteilt wurden. Ausgewertet wurden je Schüler alle im Text gemachten Aussagen, wobei zwischen Merkmalen mit explizit positiven resp. negativen Wertungen und Merkmalen ohne explizite Wertung unterschieden wurde.

Die auffälligsten Unterschiede zwischen den Schultypen zeigen sich innerhalb der Kategorie *Bildungsziele* (Abbildung 3.3). Zwar sind über die gesamte Stichprobe das Allgemeinwissen resp. das Wissen für die künftigen Ausbildungen (meine Schule lehrt mich vieles, was ich später brauchen kann; mehr Neues lernen; für den Alltag lernen; mehr Praxiswissen und weniger Theorie u.a.m.), Aussagen zur Berufsvorbereitung und Berufswahl (ich erwarte, dass mir meine Schule bei der Berufswahl hilft; Schule soll mich gut aufs Gymnasium vorbereiten; auf Schlussprüfung gut vorbereiten u.a.m.) und Aussagen zu persönlichen Bildungszielen (ich möchte etwas Interessantes lernen; mich interessiert Politik überhaupt nicht; ich will bessere Noten u.a.m.) die häufigsten Themen, die angesprochen werden, die Verteilung der Aussagen nach Häufigkeiten unterscheidet sich zwischen den Schultypen z.T. beträchtlich.

Realschüler sprechen in erster Linie das persönliche Bildungsziel "Sozialkompetenz" an (ich möchte einen besseren Umgang mit den Mitschülern anstreben; ich möchte in den Pausen nicht alleine sein u.a.m.), ferner machen sie allgemeine Aussagen über eigene Erwartungen und Bildungsziele und über Fachkompetenz (ich lerne gerne etwas Neues; dass ich das Gelernte behalten und später einsetzen kann; ich möchte mehr über meine Zukunft erfahren; ich will viel lernen u.a.m.). Die Sekundarschüler machen am häufigsten Aussagen zu persönlichen Bildungszielen, zur Berufsvorbereitung und Berufswahl und an dritter Stelle mit gleicher Anzahl Nennungen Aussagen zum Allgemeinwissen und zu den persönlichen Bildungszielen "Sozialkompetenz" und "Fachkompetenz". Den Berufsschülern sind entsprechend der Aussagehäufigkeit die persönlichen Bildungsziele, die Berufsvorbereitung und die Berufswahl die grössten Anliegen gefolgt von den persönlichen Bildungszielen "Sozialkompetenz" und "Fachkompetenz". Die Gymnasiasten äussern sich am häufigsten zum Allgemeinwissen, zur Berufsvorbereitung und Berufswahl und zu der Vermittlung von Selbstkompetenzen (wir haben viele Freiheiten und müssen für uns selbst Verantwortung tragen; in der Schule sollte man seine Fähigkeiten und starken Seiten entdecken können; mehr Freiheiten, die Fächer selbst zu wählen; ich möchte, dass ich gehen oder kommen kann, wann ich will u.a.m.).



Legende:

- 1: Allgemeinwissen; Wissen für die künftigen Ausbildungen
- 2: Berufsvorbereitung und Berufswahl
- 3: allgemeine Aussagen über eigene Erwartungen und Bildungsziele
- 4: persönliches Bildungsziel "Sozialkompetenz"
- 5: persönliches Bildungsziel "Fachkompetenz"
- 6: allgemeine Aussagen über Bildungsziele
- 7: Vermittlung von Selbstkompetenz

Abbildung 3.3: Erwartungen/Kritik zu den Bildungszielen: Häufigkeiten differenziert nach Schultyp

3.2.3 Bildungsziele in Schülersicht

Zu allen drei Messzeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren Bildungsinteressen befragt, die sie selber verfolgen, und die sie ihren Lehrpersonen zuschreiben. Die Bildungsinteressen in Lehrersicht bezogen sich auf die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, woran die Lehrer interessiert sind ("Lehrpersonen sind daran interessiert ..."), die Bildungsinteressen in Schülersicht bezogen sich auf Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, wonach sich die Lehrpersonen zu richten hätten ("Lehrpersonen sollten ..."). Es wurden 10 Bildungsziele vorgegeben, wobei zur Beantwortung der Fragen eine vierstufige Skala der Zustimmung verwendet wurde. Bei der Einschätzung der Bildungsinteressen der Lehrpersonen konnten mit 'Persönliche Unterstützung' und 'Allgemeinbildung vermitteln' zwei Faktoren, bezüglich der erwarteten Bildungsinteressen der Lehrpersonen konnten die drei Faktoren 'Vorbereitung für das Leben', 'Beschäftigen und Grammatik lehren' und 'Persönliche Unterstützung' gebildet werden.

Abbildung 3.4 stellt grafisch die Beurteilung der Bildungsziele in Lehrersicht den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber und veranschaulicht so die Bereiche der Übereinstimmungen resp. Diskrepanzen.

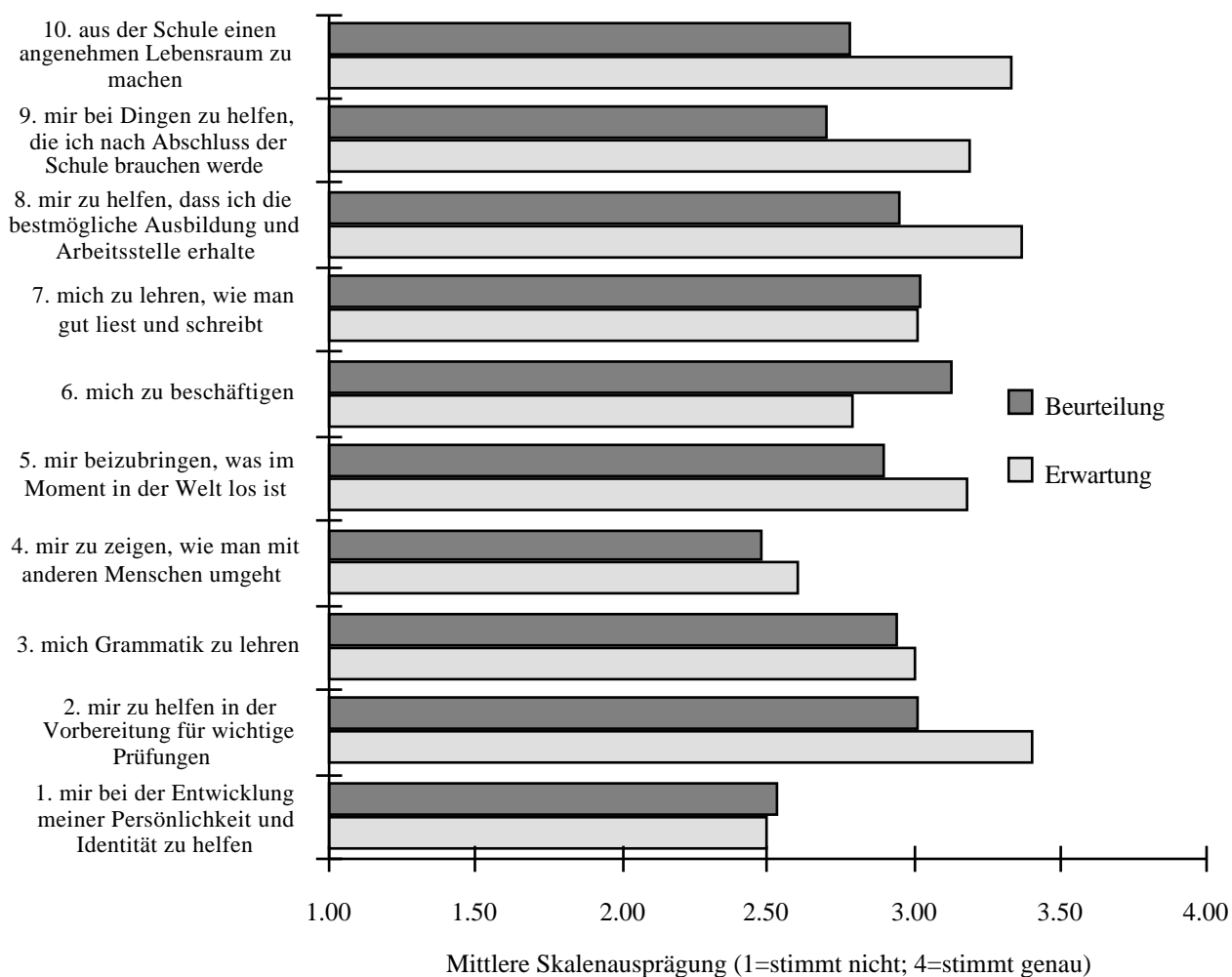


Abbildung 3.4: Bildungsziele: Vergleich von Schülererwartungen an ihre Lehrpersonen (“Die Lehrpersonen sollten...”) und Beurteilung (“Die Lehrpersonen sind daran interessiert ...”)

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Erwartungen mehrheitlich höher ausfallen als die Beurteilung. D.h., dass die Schüler/-innen in der Frage nach den erwarteten Bildungszielen dem jeweiligen Aspekt deutlich mehr zustimmten als in ihrer Beurteilung des Interessens der Lehrpersonen daran. Offenbar werden bei einigen Bildungszielen die Erwartungen der Schüler/-innen nicht ganz erfüllt. Dies betrifft die Aspekte 2. (Vorbereitung), 4. (Umgang), 5. (Weltgeschehen), 8. (Ausbildung), 9. (Fähigkeit) und 10. (Lebensraum). Positiver als die Erwartung wird dabei nur der Aspekt 6. (Beschäftigung) wahrgenommen. Bei den Aspekten 1. (Entwicklung), 3. (Grammatik) und 7. (Lesen/Schreiben) lässt sich kein (signifikanter) Unterschied feststellen. Hohe Übereinstimmung lässt sich somit bei den fachlichen Zielvorstellungen aber auch beim Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, finden.

Tabelle 3.32 zeigt den Vergleich der Bildungsinteressen zwischen Real-, Sekundar-, Berufsschülerinnen und -schülern und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und zwischen den Geschlechtern. Die Ergebnisse basieren auf den Daten der ersten Befragung von 1998.

Tabelle 3.32: Wahrgenommene Bildungsziele der Lehrpersonen in Schülersicht: Erwartung und Beurteilung nach Schultyp und Geschlecht

	Schultyp					Geschlecht		
	Real	Sek	Be-ruf	Gym	sign.	männl.	weibl.	sign.
Erwartungen: Meine Lehrperson sollte ...								
1. mir bei der Entwicklung meiner Persönlichkeit und Identität helfen	2.59	2.65	2.22	2.57	***	2.57	2.45	*
2. mir helfen in der Vorbereitung für wichtige Prüfungen	3.35	3.38	3.44	3.45	ns.	3.39	3.42	ns.
3. mich Grammatik lehren	3.17	3.13	2.87	2.89	***	2.95	3.07	*
4. mir zeigen, wie man mit anderen Menschen umgeht	2.68	2.81	2.28	2.67	***	2.64	2.58	ns.
5. mir beibringen, was im Moment in der Welt los ist	2.99	3.17	2.93	3.56	***	3.18	3.15	ns.
6. mich beschäftigen	2.90	2.91	2.86	2.56	***	2.82	2.80	ns.
7. mich lehren, wie man gut liest und schreibt	3.24	3.26	2.65	2.97	***	2.99	3.06	ns.
8. mir helfen, dass ich die bestmögliche Ausbildung und Arbeitsstelle erhalte	3.42	3.43	3.21	3.45	**	3.42	3.34	ns.
9. mir bei Dingen helfen, die ich nach Abschluss der Schule brauchen werde	3.16	3.26	3.13	3.23	ns.	3.21	3.19	ns.
10. aus der Schule einen angenehmen Lebensraum machen	3.33	3.34	3.13	3.51	***	3.33	3.33	ns.
Beurteilung: Lehrer sind daran interessiert ...								
1. mir bei der Entwicklung meiner Persönlichkeit und Identität zu helfen	2.89	2.66	2.33	2.32	***	2.59	2.51	ns.
2. mir zu helfen in der Vorbereitung für wichtige Prüfungen	3.30	3.07	3.05	2.74	***	3.04	3.01	ns.
3. mich Grammatik zu lehren	3.16	3.11	2.74	2.83	***	2.91	3.01	*
4. mir zu zeigen, wie man mit anderen Menschen umgeht	2.78	2.72	2.26	2.26	***	2.54	2.47	ns.
5. mir beizubringen, was im Moment in der Welt los ist	2.92	3.00	2.75	2.97	**	2.93	2.89	ns.
6. mich zu beschäftigen	3.17	3.17	3.06	3.17	ns.	3.15	3.13	ns.
7. mich zu lehren, wie man gut liest und schreibt	3.33	3.26	2.65	2.91	***	3.01	3.07	ns.
8. mir zu helfen, dass ich die bestmögliche Ausbildung und Arbeitsstelle erhalte	3.29	3.15	2.82	2.67	***	3.03	2.93	ns.
9. mir bei Dingen zu helfen, die ich nach Abschluss der Schule brauchen werde	2.95	2.79	2.92	2.29	***	2.79	2.69	ns.
10. aus der Schule einen angenehmen Lebensraum zu machen	3.08	2.88	2.72	2.52	***	2.79	2.81	ns.

(Signifikanzniveau der beiden einfaktorischen Varianzanalysen: ns.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Erwartungen und Beurteilungen zwischen den Geschlechtern in der Regel nicht unterscheiden, hingegen zwischen den Schultypen praktisch durchwegs signifikante Unterschiede bestehen. Wird die Diskrepanz zwischen Erwartung und Beurteilung innerhalb der Schultypen betrachtet, so sind die Differenzen bei den Gymnasiasten/-innen am grössten (die Erwartungen übertreffen die Beurteilungen im Schnitt um mehr als eine halbe Kategorienbreite). Am kleinsten sind diese Differenzen bei den Realschüler/-innen, die praktisch keine Differenz zwischen Erwartung und Beurteilung bekunden. Offenbar werden die Erwartungen der Gymnasiasten/-innen im Vergleich zu den Jugendlichen in den anderen Schultypen am wenigsten erfüllt.

3.2.4 Bildungsziele der Lehrpersonen

In der Lehrerbefragung des letzten Messzeitpunktes 2000 wurden 95 Lehrpersonen aufgefordert, insgesamt 13 Bildungsziele auf einer sechsfach gestuften Skala nach ihrer Wichtigkeit

Tabelle 3.32: Bildungsziele

	N	M	S
F: Bildungsziele (Items 1-13, $a=.80$)	95	4.63	0.45
F3: Problemlösen und verstehen (Items 2, 3, 4, 6, $r=.69$)	95	5.04	0.48
F2: personale und soziale Kompetenz (Items 7, 9, 10, 11, 13, $r=.88$)	95	4.71	0.84
F1: Berufswissen vermitteln (Items 5, 8, $r=.21$)	90	3.33	0.70
Die Lernenden sollen .			
2. die Fähigkeit entwickeln, das erworbene Fachwissen mit dem Wissen aus anderen Fächern zu verbinden.	94	5.22	0.74
6. die Fähigkeit erwerben, fachliche Probleme zu lösen.	95	5.17	0.77
3. gute Lernstrategien entwickeln.	94	5.05	0.77
4. den Unterrichtsstoff gründlich verstehen.	95	4.94	0.73
9. ein hohes Selbstvertrauen aufbauen.	95	4.83	0.87
11. eine persönliche Identität aufbauen.	95	4.83	1.13
1. systematisches Fachwissen aufbauen.	91	4.80	0.69
10. sozial kompetent werden.	94	4.80	1.02
13. eine adäquate Selbstbeurteilung entwickeln.	95	4.75	0.87
12. lernen, wie sie die persönlichen Lebensanforderungen bewältigen können.	93	4.62	1.08
7. die eigene Lebenssituation reflektieren.	93	4.46	1.15
8. Wissen für die eigene spätere Berufstätigkeit erwerben.	94	4.28	1.01
5. exemplarisches Wissen aufbauen. (-)	91	2.40	0.94

Skalenpositionen: 6= äusserst wichtig, 5= sehr wichtig, 4= eher wichtig, 3= eher unwichtig, 2= sehr unwichtig, 1= völlig unwichtig; N: Anzahl Nennungen; M: Mittelwert; S: Standardabweichung, (-)= Umpolung

zu beurteilen. Werden die Items faktorenanalytisch gruppiert, wird die Förderung des Problemlösens und Verstehens am wichtigsten eingestuft, gefolgt vom Bildungsziel personale und soziale Kompetenzen und der Vermittlung von Berufswissen. Werden die einzelnen

Items betrachtet, so wird die Vernetzung von Wissen mit anderen Fachbereichen, der Erwerb von Problemlösefähigkeiten und gute Lernstrategien als sehr wichtig bewertet.

3.2.5 Fazit

Werden die Ergebnisse der Tiefeninterviews den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zu den Erwartungen und Wünschen an die Schule gegenübergestellt, entsprechen sich die Grundanliegen weitgehend. Die Schule soll vornehmlich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Fachkompetenz fördern und dies v.a. im Hinblick auf die weitere Ausbildung und Berufstätigkeit. Bewertungsmaßstab für Lerninhalte ist somit der künftige ausbildungsbezogene Nutzen. An dieser Stelle ist auf die signifikanten schultypenspezifischen Unterschiede hinzuweisen, die bei der inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Fragen wie auch bei den standardisierten Fragen zu den Erwartungen und Beurteilungen der Bildungsziele festgestellt werden konnten. Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an Schule und Lehrpersonen und der Beurteilung der Schulsituation bezüglich Bildungszielen ist v.a. bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten z.T. eklatant. Offenbar werden die Bildungserwartungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der anderen Schultypen am wenigsten erfüllt.

Werden die schülerseitigen Erwartungen und Beurteilungen den Bildungszielen der Lehrpersonen gegenübergestellt, fällt die Perspektivediskrepanz zwischen Schülerbewertung und Lehrerabsicht auf. Die von den Lehrpersonen hoch gewichtete Bildungsabsicht, die Schülerinnen und Schüler in ihren Problemlösefähigkeiten und Verstehen zu fördern, kann bei den Schülerinnen und Schülern nicht gefunden werden. Auch in den offenen Fragen (Interview, Inhaltsanalyse) wird dieses Bildungsziele von den Jugendlichen nicht genannt. Stattdessen erwarten die Jugendlichen primär von ihren Lehrkräften persönliche Unterstützung: Unterstützung bei der Suche einer Arbeitsstelle, bei der Prüfungsvorbereitung, einen Beitrag zur Gestaltung der Schule als angenehmen Lebensraum. Diese Bildungsziele werden von Lehrpersonen als besonders wenig wichtig beurteilt. Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler verwenden offenbar verschiedene Konzepte und Kategorien, um ihre Bildungsziele zu charakterisieren. Diese Konzepte sind zu unterschiedlich, als dass sie leicht miteinander quantitativ verglichen werden könnten. Die Bildungserwartungen unterscheiden sich zwischen Lehrkräften und Lernenden nicht bloss quantitativ, sondern auch qualitativ.

Für die Konzeption von Schule und Unterricht liessen sich daraus viele Konsequenzen ableiten, wenige Andeutungen sollen hier genügen. Die unterschiedlichen Zielsetzungen und Zweckbestimmungen von Schule und Unterricht führen zu einer Vielzahl von Spannungen und Missverständnissen zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Aus den unterschiedlichen Zielsetzungen und Erwartungen werden verschiedene Unterrichtskonzepte abgeleitet. Während die Lehrkräfte stoffimmanente Ziele formulieren, sehen die Jugendlichen den Zweck des Unterrichts ausserhalb dessen, in der Vorbereitung einer Berufstätigkeit usw. Wissensaufbau dient nicht dem Verstehen des Sachinhalts, sondern wird an einem Aussenkriterium gemessen. Für Lehrkräfte ist das Unterrichtssystem eher selbstreferentiell, die Schülerinnen und Schüler betonen ausserschulische Referenzen, die Schule hat nur eine vorbereitende Funktion und ist nicht Selbstzweck.

Möglicherweise liegt hier ein Grund für die erheblichen Motivationsprobleme der Jugendlichen in der Sekundarstufe II, wie sie auch die vorliegende Untersuchung belegt. Der Wert der Unterrichtsinhalte wird von Lehrkräften und Lernenden gänzlich unterschiedlich beurteilt, weil sich die Beurteilungsgrundlagen gänzlich unterscheiden. Eine Annäherung der Sichtweisen dürfte das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz des Unterrichts durch die Jugendlichen steigern, die Motivationsprobleme der Jugendlichen reduzieren.

Konsequenterweise werden Lehrkräfte nach anderen Kriterien von den Schülerinnen und Schülern beurteilt, als sie sich selber beurteilen. Scheinbar erstaunliche Ergebnisse von Lehrerevaluationen durch Schülerinnen und Schüler, welche gelegentlich von den Lehrkräften selber nicht nachvollzogen werden können, werden vor diesem Hintergrund einsichtig. Denn die Jugendlichen beurteilen ihre Lehrkräfte nach den eigenen Zielen und mit den eigenen Konzepten und nicht mit denjenigen ihrer Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.3).

3.3 Lehrpersonen

Wie Lehrpersonen ihren Lehr- und Bildungsauftrag, aber auch ihre persönlichen Einflussmöglichkeiten im Unterricht, ihre Ressourcen und Belastungen wahrnehmen, soll in einem ersten Schritt beschrieben werden. Dabei soll insbesondere danach gefragt werden, ob schultypen- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lehrerselbstwahrnehmung zu verzeichnen sind. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse aus den Schülerbefragungen vorgestellt. Inwieweit herrscht Zufriedenheit mit den Lehrpersonen, werden die Lehrpersonen als Kommunikationspartner wahrgenommen, ist die Schülerorientierung ausgeprägt, ermutigen die Lehrpersonen zur Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten, strahlen sie Autorität aus? Auch hier interessieren schultypen- und geschlechtsspezifische Wahrnehmungsunterschiede. In einem letzten Schritt sollen Aspekte der Lehrerselbstwahrnehmung der Schülerwahrnehmung gegenübergestellt werden und unter dem Fokus der Perspektivediskrepanz analysiert werden.

3.3.1 Lehrpersonen in der Selbstwahrnehmung

Befragt nach der Wichtigkeit verschiedener Aspekte der beruflichen Tätigkeit geben Lehrpersonen an, dass das Unterrichten selbst, die Reflexion über die eigene berufliche Arbeit, die persönliche Fortbildung sowie die Betreuung und Beratung von Schülern/-innen zu den wichtigsten Aspekten zu zählen sind. Als eher unwichtig wird die Eltern- und Behördenzusammenarbeit sowie die Verwaltungsarbeit eingestuft. Lehrpersonen gewichten jedoch verschiedene Aspekte der beruflichen Tätigkeit je nach Schultyp signifikant unterschiedlich. So wird der Erziehung, der Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden sowie den Verwaltungs- und Organisationsaufgaben auf der Sekundarstufe I bedeutend mehr Gewicht beigemessen als in Gymnasien und Berufsschulen. Dabei ist anzumerken, dass die Zusammenarbeit in Berufsschulen mit den Behörden deutlich wichtiger eingestuft wird wie in Gymnasien. Was das Geschlecht anbelangt, lassen sich generell keine Unterschiede zwischen der Wichtigkeit der einzelnen Aspekte des Lehrauftrags feststellen. Einzig die Betreuung und Beratung von Schülerinnen und Schülern schätzen weibliche Lehrpersonen signifikant wichtiger ein als ihre männlichen Kollegen.

Ferner wurde das gewünschte und das tatsächliche Lehrerselbstbild untersucht und einander gegenübergestellt. Untenstehende Abbildung 3.5 zeigt das Stärke-Schwäche-Profil und die eingestufte Wichtigkeit dieser Fähigkeiten. Interessant dabei ist die abgesehen von zwei Ausnahmen generelle Übereinstimmung der Rangreihe von persönlichen Stärken und der ihnen zugestandenen Wichtigkeit. Ausnahme bilden die Aspekte Wissensvermittlung und eigene Fachkompetenz. Während diese beiden Aspekte im eigenen Profil als Schwächen deklariert werden, wird ihnen doch grosse Wichtigkeit zugesprochen.

Schultypenspezifische wie auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind im Lehrerselbstbild zwischen den Lehrpersonen der Sekundarstufe I, des Gymnasiums und der Berufsschule nicht zu verzeichnen.

Die Items zur Messung der Kontrollmeinung der Lehrpersonen im Sinne ihrer Einflussmöglichkeiten wurden faktorenanalysiert und in fünf Bereiche gruppiert: Personaler und sozialer Bereich, Fachwissen, Leistungsangst und Selbstwert, Motivation und Unterrichtsverhalten sowie Gewalt und Absenzen (methodische Details in Neuenschwander & Kunz, 2000). Die Werte unterscheiden sich zwischen den Bereichen deutlich. Während die Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen im personalen und sozialen Bereich eher gering eingeschätzt werden, wird der Einfluss über das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler deutlich höher eingeschätzt. Zudem zeigen sich beim letztgenannten Aspekt signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen: Der Einfluss über das Fachwissen der zugewiesenen Schülerinnen und Schüler wird bei Berufsschullehrern am höchsten eingestuft, bei Lehrpersonen der Sekundarstufe I am geringsten. Es sind mit einer Ausnahme keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Kontrollmeinungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer festzustellen. Die Ausnahme betrifft die Kontrollüberzeugung über die Einflussmöglichkeiten bei gewalttätigem Verhalten bzw. Absenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht: Lehrerinnen sind mehr als Lehrer davon überzeugt, dass sie angemessen auf verletzendes und gewalttätiges Verhalten reagieren und dieses beeinflussen können.

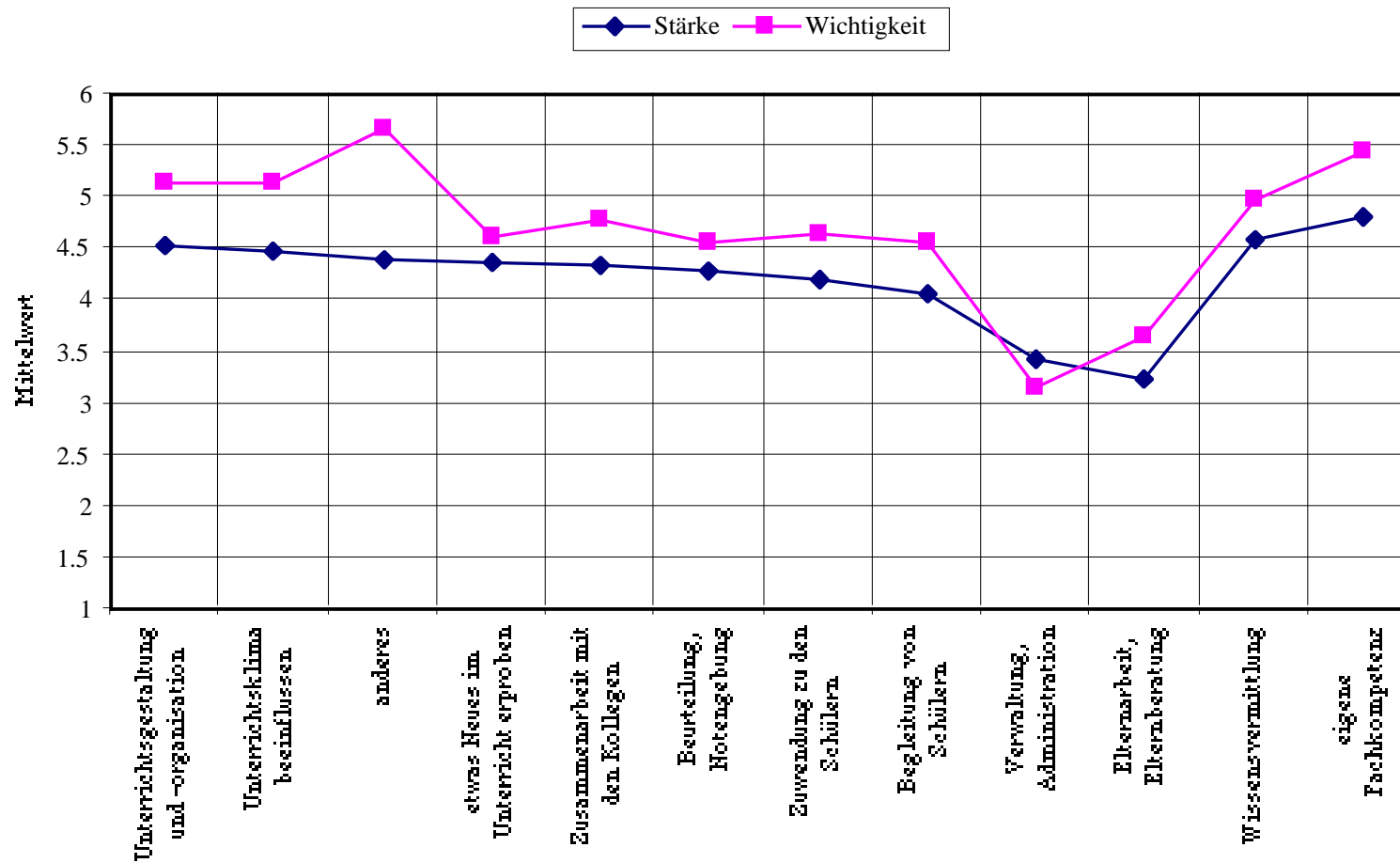
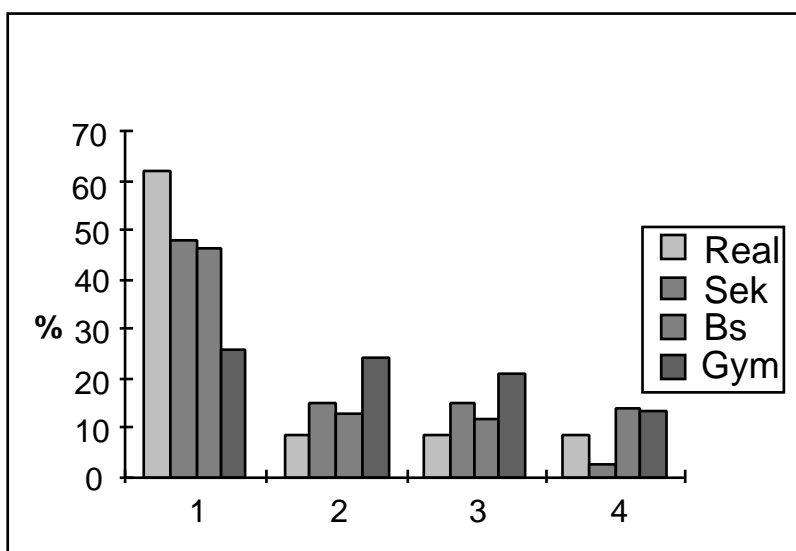


Abbildung 3.5: Stärke-Schwäche-Profil von Lehrpersonen in der Selbstdarstellung

3.3.2 Lehrpersonen in der Schülerwahrnehmung

Wie bereits in Kapitel 3.2.2 erwähnt, wurde in der ersten Erhebung von 1998 den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben aufzuschreiben, was sie von Schule und Unterricht erwarten und was sie daran stört. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und den fünf Hauptkategorien Schule, Lehrpersonen, Klasse, Bildungsziele und Fachunterricht zugewiesen. Ausgewertet wurden je Schüler alle im Text gemachten Aussagen, wobei zwischen Merkmalen mit explizit positiven resp. negativen Wertungen und Merkmalen ohne explizite Wertung unterschieden wurde.

Die drei häufigsten Aussagen, die über die *Lehrkräfte* gemacht werden, beziehen sich gemäss Abbildung 3.6 auf allgemeine Beurteilungen (super Lehrer; er spricht immer zuviel; will uns seine Meinung aufdrängen; will immer Recht haben; Noten als Machtmittel; streng; nett; veraltete Ansichten; streitet Fehler ab u.a.m.) und auf den wahrgenommenen Einsatz der Lehrperson (mehr Zeit für die Schüler; Lehrer sollen den Unterricht gut vorbereiten und interessant ausführen; Lehrer sollten sich besser absprechen u.a.m.). Äusserungen thematisieren überdies das Verständnis resp. die Geduld der Lehrperson (mehr Verständnis; mehr Geduld; dass er uns nicht gleich anmotzt, wenn wir; dass er uns nicht wie kleine Kinder behandelt; mehr eingehen auf Schüler; Schüler ernst nehmen u.a.m.).



Legende:

- 1: allgemeine Aussagen über die Lehrperson
- 2: Motivation und Einsatz der Lehrperson; lehrerbezogene Aussagen über die Organisation und Qualität des Unterrichts
- 3: Verständnis und Geduld der Lehrperson gegenüber Schülern und ihren Problemen
- 4: Aussagen über die Beziehung der Lehrkräfte zu den Schülern; Lehrer-Schüler-Interaktionen

Abbildung 3.6: Erwartungen und Kritik an Lehrkräften. Häufigkeiten differenziert nach den Schultypen

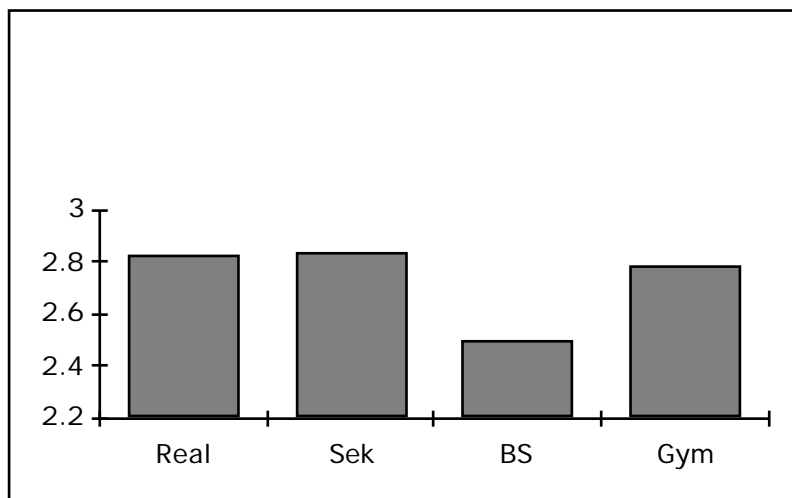
Die Reihenfolge der häufigsten Nennungen trifft für die Sekundarschüler und die Gymnasiasten zu, wobei zu bemerken ist, dass sich Sekundarschüler sehr selten zu den Lehrer-Schüler-Interaktionen äussern. Realschüler machen v.a. allgemeine Bemerkungen zur Lehrperson. Daneben werden mit je rund 9% der Einsatz der Lehrperson, das Verständnis, resp. die Geduld und die Lehrer-Schüler-Beziehungen (Lehrer sollte die Wut nicht an uns auslassen; Bevorzugung von Schülern u.a.m.) angesprochen. Den Berufsschülern sind neben allgemeinen Anliegen entsprechend der Häufigkeiten der Nennungen die Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Einsatz der Lehrperson und das Verständnis resp. die Geduld ein Anliegen.

Bei der Überprüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede zeigt sich betreffend der Lehrperson nur bei einer Unterkategorie ein substanzieller Unterschied. Während bei Mädchen innerhalb der Kategorie Lehrperson 21% der Bemerkungen das Verständnis resp. der Geduld der Lehrperson betreffen, sind es bei den Jungen lediglich 7%.

Auf der Datenbasis der standardisierten Fragebogen unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Lehrpersonen hochsignifikant zwischen den Schultypen. Die Deutschlehrpersonen werden

von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mehr als in den anderen Schultypen als Kommunikationspartner wahrgenommen, wobei der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern dementsprechend weniger machtbetont (signifikant auf dem 0.1%-Niveau) eingestuft wird. Zudem fühlen sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mehr als Schülerinnen und Schüler anderer Schultypen von der Deutschlehrperson zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigt.

Was bei den Berufsschülerinnen und -schülern im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der anderen Schultypen auffällt, ist die geringe Schülerorientierung (Abbildung 3.7), die sie dem Deutschunterricht attestieren ($p < .001$). Es ist anzunehmen, dass die Spielräume bei der Gewichtung der Unterrichtsinhalte in den Berufsschulen deutlich kleiner sind, so dass es für die Lehrpersonen kaum möglich ist, die schülerseitigen Meinungen, Anliegen und Ideen angemessen zu berücksichtigen. Ein in diesem Sinne schülerorientierter Deutschunterricht scheint nach Angaben der Schülerinnen und Schüler in den Real- und Sekundarschulklassen am ehesten verwirklicht zu sein.

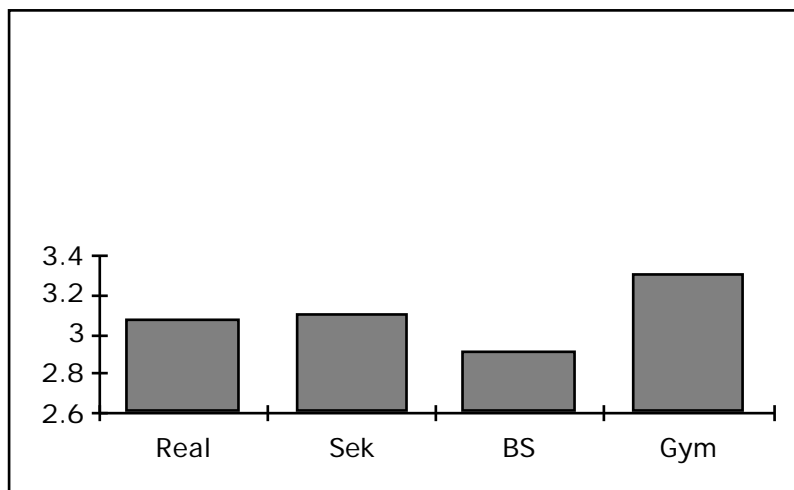


Legende: Real: RealschülerInnen; Sek: SekundarschülerInnen; BS: BerufsschülerInnen; Gym: GymnasiastenInnen

Abbildung 3.7: Schülerorientierung im Deutschunterricht nach Schultyp

Abbildung 3.8 zeigt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am ehesten den Eindruck haben, dass sie zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigt werden, in der Berufsschule ist der entsprechende Wert am geringsten.

Die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen unterscheidet sich ebenfalls zwischen den vier Schultypen. Sie ist in der Realschule am höchsten, gefolgt von der Sekundarschule, dem Gymnasium und der Berufsschule. Dieser Befund könnte mit der Zeit zusammenhängen, welche Lehrpersonen und Schüler/-innen zusammen verbringen. In der Real- und der Sekundarschule verbringen Lehrpersonen und Lernende viel gemeinsame Zeit, in der Berufsschule nur wenig. Die Kontakte in der Berufsschule sind entsprechend unpersönlich/distanziert.



Legende: Real: RealschülerInnen; Sek: SekundarschülerInnen; BS: BerufsschülerInnen; Gym: GymnasiastenInnen

Abbildung 3.8: Ermutigung zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten nach Schultyp

3.3.3 Vergleich der Lehrer- und Schülerwahrnehmung

Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen, in welchen die Lehrpersonen in der Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung verglichen werden. Auf der Unterrichtsebene zeigte von Saldern (1991), dass die Unterrichtswahrnehmung zwischen Lehrpersonen und Schülern recht stark differiert.

Die vorliegende Datenlage erlaubt zum Messzeitpunkt 2000, die Ähnlichkeit der Selbstwahrnehmung von 18 Deutschlehrkräften mit derjenigen der Schülerinnen und Schüler, aggregiert auf der Klassenebene, zu korrelieren. Die Werte der Schüler/-innen der 18 Klassen, zu welchen Daten des Deutschlehrers verfügbar waren, wurden über die Klassen aggregiert und mit den Konzepten der korrespondierenden Lehrpersonen korreliert (Tabelle 3.33). Gemäss Tabelle 3.33 sind die entsprechenden Korrelationen gering. Es muss beachtet werden, dass kein Konzept sowohl den Lehrpersonen wie auch den Schülerinnen und Schülern vorgelegt worden ist.

Tabelle 3.33: Deutschlehrer in Lehrer- und Schülersicht (N=18): Pearson-Korrelationen

Lehrersicht	Schülersicht (Klassenaggregat)						
	Komm.	Komp.	Schülerorientierung	Autorität	Ermutigung, zur Aus.	Zf I	Zf II
Kontrollmeinung	.25		.37	-.41+	.49*	.27	.36
Kontrolle im U.	-.40+		-.18	.17	-.20	-.32	-.27
Wärme im U.	-.03		-.05	-.19	.33	-.09	-.02
Forderungen im U.	.31		.15	-.15	.32	.48*	.47+
Extraversion	.17		-.35	.28	.07	.16	.20
Burn-out	-.22		-.19	.02	-.45+	-.24	-.19
Emot. Erschöpfung	-.03		.00	-.30	-.28	-.12	-.16
Depersonalisation	-.38		-.34	.44+	-.50*	-.34	-.15

Legende: *: $p < .05$; +: $p < .10$

Lesehilfe: Mit Lehrpersonen, welche gemäss ihrer Selbstwahrnehmung hohe Forderungen im Unterricht stellen, sind Schülerinnen und Schüler zufrieden.

Lehrpersonen, die sich eine hohe Kontrollmeinung attribuieren, werden von den Lernenden so wahrgenommen, dass sie sich zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigt fühlen. Sie fühlen sich auch dann zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigt, wenn sich die Lehrpersonen wenig ausgebrannt fühlen im Sinne einer depersonalisierten Schülerbeziehung (Maslach & Jackson, 1981).

Je mehr Lehrpersonen ihren Unterrichtsstil als fordernd beschreiben, desto eher sind die Lernenden mit ihnen zufrieden. Nicht primär Wärme im Unterricht, sondern ein Forderungen im Unterricht (vgl. Baumrind, 1991) scheinen mit hoher Lehrerezufriedenheit zu korrespondieren.

3.3.4 Fazit

Insgesamt korrelieren die Konzepte der Lehrerselbstwahrnehmung deutlich weniger hoch als die Konzepte der Lehrerwahrnehmung in Schülersicht (hier nicht dargestellt, vgl. aber Neuenschwander et al. 1999). Möglicherweise nehmen sich Lehrpersonen deutlich differenzierter selber wahr, als sie von den Lernenden gesehen werden. Aufgrund der recht hohen Korrelationen (um $r=.50$ bei $N=861$) zwischen den Lehrerkonzepten in der Schülersicht entsteht vielmehr die Vermutung, dass die Lernenden möglicherweise ein undifferenziertes Lehrerbild besitzen; es lassen sich nur wenige unabhängige Dimensionen identifizieren. Schülerinnen und Schüler sind dann mit ihren Deutschlehrpersonen zufrieden, wenn diese fordernd und ermutigend, aber nicht autoritär-kontrollierend und steuernd, schülerorientiert und vor allem kommunikativ, aber nicht ohne Linie, permissiv unterrichten.

Vor diesem Hintergrund wird noch deutlicher, dass sich Lehrpersonen selber insgesamt anders wahrnehmen, als dass sie von ihren Schülerinnen und Schülern gesehen werden. Nur gerade die Wahrnehmung, wie fordernd der eigene Unterrichtsstil Lehrpersonen beurteilen, korrespondiert in den präsentierten Daten signifikant mit der Schülersicht. Was für die Schulwahrnehmung gezeigt worden ist, kann für die Lehrerwahrnehmung grundsätzlich repliziert werden: die Betrachtungsperspektive (Lehrperson vs. Schüler) erklärt die Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrperson wesentlich.

3.4 Klasse

Im schulischen Kontext stellt die Schulklasse *die* traditionelle Organisationsform von Unterricht dar, wobei diesem "Zwangsaggregat" bedeutsame Effekte insbesondere auf die kognitiven, motivationalen, sozialen und emotionalen Bereiche des Lerners zugeschrieben werden. Die Erfahrungen des Lerners sind nach Jerusalem (1997) eingebettet in den spezifischen Klassenkontext, der einerseits durch strukturelle Merkmale wie Klassengrösse, Raumgestaltung, Geschlechterverteilung, Anteil Fremdsprachiger, Leistungsniveau und -verteilung, Anteil Kinder mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten, aber auch durch subjektive Merkmale wie Arbeits-, Leistungs- oder Kooperationsbereitschaft ausgestaltet wird. Dabei ist einerseits auf die transaktionale Beziehungsstruktur zwischen der Schulklasse und den Lehrpersonen wie auch der Schulklasse und den SchülerInnen hinzuweisen, die sich wechselseitig beeinflussen und adaptieren. Andererseits wirken einzelne Klassenmerkmale in der Regel nur in Verbindung mit anderen Lernbedingungen (Helmke & Weinert 1997b; Jerusalem 1997). So konnte beispielsweise empirisch nachgewiesen werden, dass kleine Klassen nicht per se positive Effekte im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich zeigen, sondern erst in Verbindung mit der pädagogischen Nutzung durch die Lehrperson. Ein weiteres Beispiel für die Interaktion von Schulklassenmerkmalen mit anderen Lernbedingungen stellt die Raumgestaltung dar: Flexible Raumorganisationen können zwar durch erhöhtes Erleben von Autonomie und Aktivationsmöglichkeiten günstige Effekte auf affektiv-emotionale Bereiche erzielen, bei jüngeren Schülern möglicherweise aufgrund mangelnder Orientierung zu erhöhten Störneigungen führen. Diese könnten ihrerseits die Leistungsentwicklung bestimmter Schüler negativ beeinträchtigen.

3.4.1 Strukturmerkmale der Schulklassen

In der Schülerbefragung von 1998 wurde jeder Schüler/jede Schülerin gefragt, wen er/sie als Banknachbar/in wählen möchte bzw. wen ausdrücklich nicht. Anschliessend wurden die

gewonnenen Daten so bearbeitet, dass aufgrund der Anzahl erhaltener positiver und negativer Nennungen Aussagen über (1) die Stellung von einzelnen Schülern und (2) den "Charakter" einer Klasse als Ganzes möglich wurden. Hier soll *eine* mögliche Art des Umgangs mit soziometrischen Daten vorgestellt werden.

3.4.1.1 Operationalisierung

Den 861 Schülern in unserer ersten Untersuchung wurden folgende Fragen gestellt: "Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern Deiner Klasse möchtest Du am liebsten sitzen?" "Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern Deiner Klasse möchtest Du am wenigsten gerne sitzen?" Die Befragten hatten darauf die Möglichkeit, maximal je zwei Namen von Klassenkameraden aufzuschreiben. Die Anzahl Nennungen pro Schüler für jede dieser beiden Fragen wurde anschliessend relativ zur Klassengrösse verrechnet.²

Ausgehend von den fünf Statusgruppen *Ausgestossene*, *Unbeachtete*, *Unauffällige*, *Ambivalente* und *Stars* wurde jeder Schüler bzw. jede Schülerin einer dieser fünf Gruppen zugeordnet (siehe Tabelle 3.34). Diese Typologie deckt sich mit der in der Literatur gebräuchlichen Einteilung von Coie, Coppotelli & Dodge (1982), die zwischen *average*, *rejected*, *neglected*, *controversial* und *popular* unterscheidet.

Tabelle 3.34: Zuordnung zu verschiedenen Statusgruppen auf Grund positiver und negativer relativer Wahlkennzahl: Anzahl Personen je Gruppe

		positive Wahlen			Summe
		0	0 < x < .20	> .20	
negative Wahlen	0	478 unbeachtet		51 Stars	465
	0 < x < .20		211 unauffällig		296
	> .20	51 ausgestossen		65 ambivalent	100
Summe		216	572	73	861

Die Gruppen und ihre Kennzeichen:

Der *Ausgestossene* erhält wenig positive Wahlen, wird aber sehr oft ausdrücklich abgewählt. (N=51)

Der *Unbeachtete* wird weder besonders häufig abgelehnt, noch wird er gerne gewählt. (N=478)

Der *Unauffällige* wird in positiver und negativer Richtung durchschnittlich oft gewählt. (N=211)

Der *Ambivalente* zeichnet sich durch hohe Wahlzahl in positiver *und* negativer Richtung aus, scheint die Gruppe gewissermassen zu spalten. (N=65)

Der *Star* erhält viele positive, hingegen keine oder nur wenige negative Wahlen. (N=51)

3.4.1.2 Validierung

Die Literatur beschränkt sich in der Regel auf die Untersuchung von 6 bis 14-jährigen Schülern. Für Jugendliche fehlen weitgehend Vergleichsdaten. Es wurde aber verschiedent-

² Jeder Person wurde ein relativer positiver Wahlstatus und ein relativer negativer Wahlstatus zugeordnet und zwar nach der Formel "Anzahl Nennungen absolut/Anzahl maximal mögliche Nennungen". Jeder Schüler erhielt so je einen positiven und einen negativen Wahlwert x im Bereich 0 ≤ x ≤ 1 zugewiesen. Diese Relativierung an der Klassengrösse war notwendig, um Personen aus verschiedenen Klassen miteinander vergleichen zu können.

lich die Tendenz festgestellt, dass die Komplexität der Gründe für die Zugehörigkeit zur einen oder anderen Status-Gruppe mit dem Alter beträchtlich zunimmt. Zur Validierung der Typologie wurde der Faktor "Schulklasse" eingesetzt, weil (1) Schulklassen sehr verschiedene Werte vertreten können, (2) damit ein möglicher Alterseffekt kontrolliert werden kann, und (3) weil viele mögliche Prüfvariablen aus der Untersuchung klassenabhängig sind (Lehrperson, Führungsstil, Kohäsion, Zeugnisnoten etc.).

Als Kronzeuge der Validierung kann die Variable "wahrgenommene Anerkennung durch die Mitschüler" betrachtet werden. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich Schüler sehr wohl über ihre Stellung innerhalb einer Klasse im Klaren sind, obwohl status-niedere Schüler dazu neigen, ihre Stellung "besser" zu sehen als sie wirklich ist. Der hochsignifikante Effekt $p < .001$ darf daher als besonders starkes Indiz für die Güte der Gruppierung betrachtet werden. Dies gilt umso mehr, als die Mittelwerte der Status-Gruppen in ihrer Verteilung den Erwartungen entsprechen: Stars nehmen die grösste, Ausgestossene die kleinste Anerkennung wahr. In der Mitte gruppieren sich die anderen Kategorien nahe beieinander. Der hohe Wert der Unbeachteten dürfte zu einem guten Teil mit obenerwähnter Selbstüberschätzung zu erklären sein.

3.4.1.3 Exemplarische Klassensoziogramme verschiedener Schultypen

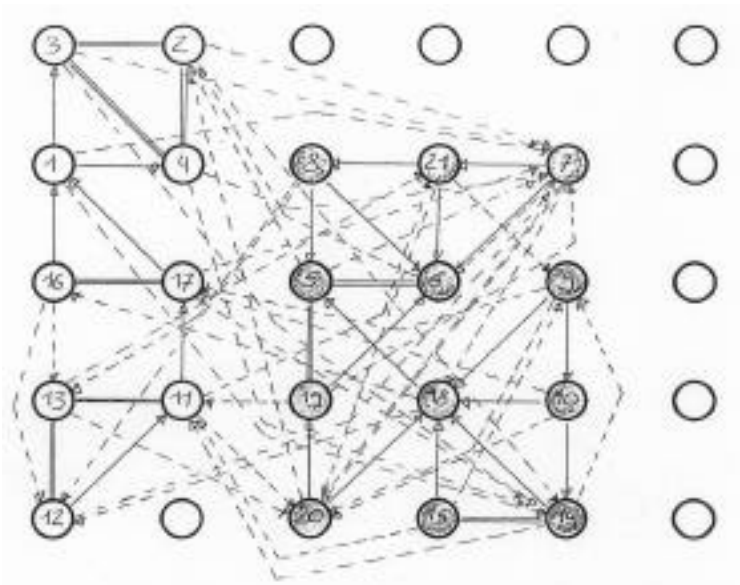
Neben der Analyse der Stellung einzelner Schüler innerhalb einer Klasse (Individualebene) wurde versucht, aufgrund der positiven und negativen Nennungen etwas über den Charakter einer Klasse auszusagen. Insbesondere sollte der Frage nachgegangen werden, ob schultypenspezifische Muster zu erkennen sind, und ob sich hinsichtlich der Beziehungen unter den Geschlechtern schultypenspezifische Auffälligkeiten zeigen. Pro Klasse wurde ein Soziogramm erstellt, das Wahlen und Abwahlen sowie gegenseitige Wahlen und Abwahlen festhielt. Aufgrund dieser Soziogramme wurden die gegenseitigen Wahlen innerhalb und zwischen den Geschlechtern, einseitige geschlechtsübergreifende Wahlen, sowie Aussenseiterpositionen (mehr als drei Abwahlen ohne eine einzige Wahl) ausgezählt.

Vorwegzunehmen ist, dass aufgrund der kleinen Stichprobe mit sieben Realschulklassen, 16 Sekundarschulklassen und je 13 Klassen der Gymnasien und Berufsschulen die Ergebnisse mit einer gewissen Zurückhaltung interpretiert werden müssen. Schultypenübergreifend kann festgestellt werden, dass Aussenseiter gleichmässig auf beide Geschlechter verteilt sind und mehrheitlich von beiden Geschlechtern abgelehnt werden. Ausser in den Berufsschulen wählen Knaben über alle Schultypen hinweg Mädchen häufiger als bevorzugte Banknachbarn als dies Mädchen tun. Beim Vergleich der Gymnasien mit den Berufsschulen ist zu berücksichtigen, dass in Berufsschulen rund 30% geschlechtergetrennte Klassen bestehen und auch in gemischtgeschlechtlichen Klassen nur ein Teil davon ausgeglichene Anteile der Geschlechter ausweisen.

Werden die Soziogramme der Real- und Sekundarschüler betrachtet, lassen sich zwischen den Schultypen einige Unterschiede feststellen. So werden in Sekundarschulklassen mehr reziproke Wahlen innerhalb und zwischen den Geschlechtern getroffen, wobei auch einseitige geschlechtsübergreifende Wahlen häufiger vorkommen als in Realschulklassen. Ferner finden sich in Realschulklassen deutlich seltener Dreiecksbeziehungen (alle drei Schülerinnen oder Schüler wählen sich gegenseitig) und Kettenbeziehungen (drei Schülerinnen oder Schüler sind durch die gegenseitige Wahl von einer Schülerin/einem Schüler miteinander verbunden).

Abgesehen von diesen grundsätzlichen Unterschieden in der Klassenstruktur fällt auf, dass in gymnasialen Klassen über alle Schultypen hinweg ungleich mehr Kettenbildungen unter den Mädchen festzustellen sind. Werden die Kettenstrukturen zwischen den Sekundarschulen und den Gymnasien verglichen, finden sich in den Gymnasien vornehmlich Ketten mit vier Schülerinnen, wobei auch geschlechterübergreifende Ketten vorkommen. Hingegen finden sich in gemischtgeschlechtlichen Berufsschulen ungleich mehr Dreiecksbeziehungen unter Mädchen.

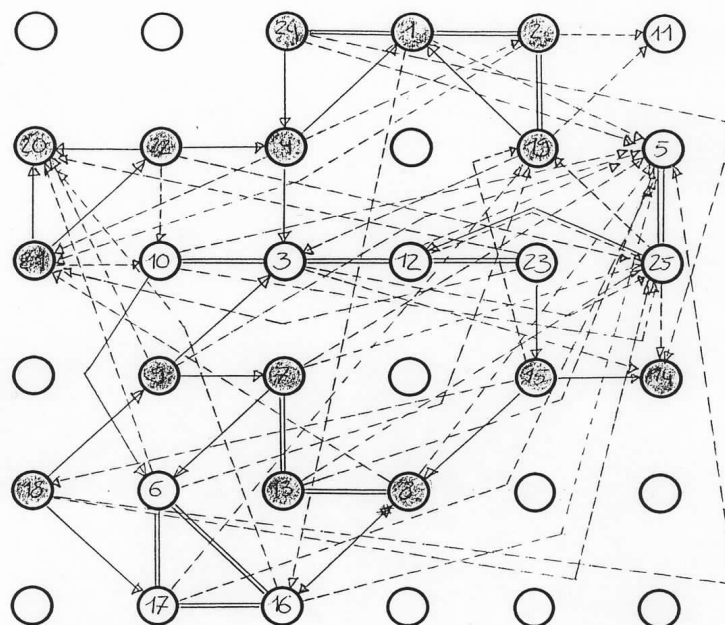
Untenstehende Abbildung 3.9 zeigt das Soziogramm einer siebten Sekundarschulklasse. In diesem Beispiel wird die starke Trennung der Geschlechter dadurch ersichtlich, dass weder Mädchen noch Knaben das andere Geschlecht wählen und Abwahlen v.a. das andere Geschlecht betreffen.



Legende: helle Punkte: Mädchen; dunkle Punkte: Knaben; ausgezogene Pfeile: positive Wahlen; gestrichelte Pfeile: negative Wahlen; Doppellinien: gegenseitige Wahlen resp. Abwahlen

Abbildung 3.9: Soziogramm einer Sekundarschulklasse (1222)

Untenstehende Abbildung 3.10 zeigt das Soziogramm einer Terzia C eines Gymnasiums, das mit seiner Vierer-Kettenbildung und Dreiecksbeziehung unter Mädchen als typisch für diesen Schultyp angesehen werden kann.



Legende: helle Punkte: Mädchen; dunkle Punkte: Knaben; ausgezogene Pfeile: positive Wahlen; gestrichelte Pfeile: negative Wahlen; Doppellinien: gegenseitige Wahlen resp. Abwahlen

Abbildung 3.10: Soziogramm einer Gymnasialklasse (6241)

3.4.2 Klassenzusammensetzung

Hinsichtlich der Klassenzusammensetzung wurde u.a. der Frage nachgegangen, inwieweit die Zufriedenheit mit der Klasse, die wahrgenommene Anerkennung durch die Mitschüler, die Störneigungen und die Kohäsion untereinander, mit dem schulischen Selbstkonzept und mit der Klassenstruktur zusammenhängen. Dabei kann festgestellt werden, dass zwischen den Klimavariablen einzig zwischen der Zufriedenheit mit der Klasse und dem Zusammenhalt (Kohäsion) ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht. Die Zufriedenheit innerhalb der Schulklasse ist dann am höchsten, wenn die einzelnen Klassenmitglieder ihre Klasse nach aussen verteidigen, sich für einander zwischenmenschlich und im Leistungsbereich einsetzen. Negative aber nur schwache Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Störneigungen einer Klasse und der Zufriedenheit mit derselben. Demnach kann nicht daraus geschlossen werden, dass die Zufriedenheit mit der Klasse dann am grössten ist, wenn wenig Störungen auftreten. Weiter kann belegt werden, dass die Zufriedenheit mit der Schulklasse und der Zusammenhalt innerhalb einer Schulklasse mit einer hohen Leistungsmotivation für den Unterricht einhergeht. Hingegen korreliert die Leistungsangst negativ mit der Anerkennung, d.h. dass die Leistungsangst innerhalb einer Schulklasse dann am grössten ist, wenn auch keine Anerkennung durch die Mitschüler wahrgenommen wird. Schliesslich korreliert das Fähigkeitsselbstkonzept auf dem 5%-Signifikanzniveau mit der Anerkennung durch die Mitschüler.

Was die Klassenstruktur anbelangt, wurden der Knabenanteil, der Ausländeranteil, der Anteil Schülerinnen und Schüler, die mit beiden Elternteilen zusammenleben, der Anteil Problemkinder in einer Klasse in die Analysen einbezogen. Die Ergebnisse bezüglich Klimavariablen zeigen, dass der Knabenanteil einer Schulklasse wie auch der Anteil Schüler einer Schulklasse, die mit einem Elternteil zusammenleben, mit höheren Störneigungen innerhalb einer Schulklasse einhergehen. Unterrichtsstörungen treten m.a.W. in denjenigen Schulklassen am meisten auf, wo der Knabenanteil hoch ist oder wo viele Kinder nur mit einem Elternteil zusammenleben. Was der Ausländeranteil einer Schulklasse anbelangt zeigt sich, dass dieser signifikant mit der Anerkennung unter den Mitschülerinnen und Mitschülern einer Klasse korreliert. Je höher der Ausländeranteil einer Schulklasse ist, desto mehr wird gegenseitige Anerkennung unter den Schülern wahrgenommen. Was der Anteil Problemkinder innerhalb einer Klasse betrifft, kann wider der weit verbreiteten Meinung belegt werden, dass weder die Zufriedenheit mit der Schulklasse, noch die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler untereinander, noch die Kohäsion im zwischenmenschlichen und im Leistungsbereich darunter leiden. Auch die Störneigungen einer Klasse hängen nicht mit dem Anteil Problemschüler einer Klasse zusammen.

3.4.3 Fazit

Methodisch wurde die Klassenstruktur in drei Varianten analysiert:

1) Auf der individuellen Ebene wurde die "objektive" Position der einzelnen Lernenden in ihren Klassen mit Hilfe des Soziogramms bestimmt und mit der subjektiven Position in der Klasse gegenübergestellt. Stars im Soziogramm nehmen eine hohe soziale Anerkennung wahr, Ausgestossene eine geringe. Interessanterweise neutralisieren sich positive und negative Wahlen weitgehend unabhängig von ihrer Anzahl in der subjektiven Sicht des sozialen Status.

2) Mit Hilfe des Soziogramms wurden Muster sozialer Beziehungen in Schulklassen zwischen Schultypen verglichen. Diese Analysen vergleichen also nicht Individuen innerhalb von Klassen, sondern Schulklassen als soziale Systeme miteinander. Unterschiede zwischen Klassen sind einerseits altersbedingt, indem sich insbesondere die Beziehung zum anderen Geschlecht mit dem Alter während der Pubertät verändert. Andererseits scheint das Bildungsniveau des Schultyps mit der Klassenstruktur zusammenzuhängen: In Sekundarschulklassen gibt es mehr gegenseitige Wahlen und Dreiecksbeziehungen als in Realschulklassen. Möglicherweise wirkt sich in dieser Altersstufe der erweiterte Bildungsanspruch so aus, dass die Klassenstruktur stärker zergliedert wird, der Zusammenhalt eher gering ist, während Realschulklassen einen höheren Zusammenhalt haben. In gymnasialen Klassen sind Kettenbildungen (vor allem unter Mädchen) besonders häufig. Hier muss allerdings an die Restriktion erinnert werden, dass jedem Schüler und jeder Schülerin maximal zwei Wahlen erlaubt waren. Ohne diese Restriktion wäre das Netz komplexer geworden.

3) Neuenschwander et al. (1999) berichteten die Korrelation zwischen Kohäsion und Klassenzufriedenheit auf der Klassenebene von $r=.70$ ($p<.001$). Die Korrelation zwischen subjektivem Klassenstatus und Klassenzufriedenheit auf der individuellen Ebene beträgt $r=.21$ ($p<.001$). Insbesondere die Variable Klassenzusammenhalt, welche bisher kaum untersucht worden ist, scheint ein wichtiger Prädiktor für die Klassenzufriedenheit zu sein. Allerdings wurden die Bedingungen, welche zu hoher bzw. niedriger Klassenkohäsion führen, kaum untersucht. Strukturmerkmale wie Knabenanteil, Ausländeranteil, Anteil Problemschüler, Klassengrösse aber auch die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen hängen nicht mit der Kohäsion zusammen (Korrelationen aggregiert auf der Klassenebene). Möglicherweise bilden Qualität und Dynamik der Schüler-Schüler-Beziehungen den Ansatzpunkt, um die Klassenunterschiede zu erklären. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig sympathisch finden, wenn sie Freundschaften eingehen, Konflikte lösen können, ein hoher Zusammenhalt sich entwickelt, dann entsteht möglicherweise in der Klasse eine Dynamik, welche den Klassenzusammenhalt erhöht und die zu hohen Zufriedenheitswerten bei den Individuen führt.

3.5 Eltern

Die Eltern und die familiäre Umwelt spielen in der Sozialisation, in der kognitiven und motivationalen Entwicklung des Kindes eine herausragende Rolle. Nach Helmke & Weinert (1997b, 117) ist der allgemeine Konsens über diese allgemeine Bedeutungseinschätzung hinaus sehr beschränkt und der Forschungsstand extrem unübersichtlich. Grund dafür ist der Umstand, dass das Zusammenwirken von genetischen und sozialisatorischen Faktoren von der Sozialisationsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Verhaltensgenetik aus verschiedenen theoretischen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden untersucht wird.

So belegen beispielsweise verhaltensgenetische Untersuchungen, dass kognitive wie affektive Determinanten der Schulleistung zu 40-60% auf genetisch bedingte Unterschiede zurückzuführen sind (vgl. Helmke & Weinert 1997b). Allerdings sind die für die Verhaltensgenetik bedeutsamen Methoden der Zwillings- und Adoptionsstudien mit spezifischen Mängeln und Problemen verbunden wie die fragliche Repräsentativität für die Gesamtpopulation, die Annahme von gleichen Umweltvariationen bei ein- und zweieiigen Zwillingen und die ungenügende Berücksichtigung von reziproken Effekten von Anlage und Umwelt. Die populationsgenetischen Untersuchungen zur Erblichkeit haben nach Prenzel und Schiefele für die Frage nach der Veränderbarkeit von psychologischen Merkmalen keine neuen Erkenntnisse gebracht insofern, als wir nur wissen, "dass Gene und Umweltfaktoren an der Entwicklung und Ausprägung von Merkmalen wie Intelligenz beteiligt sind" (Prenzel & Schiefele 1994, 132).

Innerhalb der familiensoziologisch geprägten Sozialisationsforschung wird das Augenmerk vornehmlich auf strukturelle, soziodemographische und schichtspezifische Merkmale gerichtet. Neben den Statusvariablen wie Struktur, Grösse, Vollständigkeit und Schichtzugehörigkeit interessieren auch Prozessvariablen wie Elternverhalten und materielle Anregungsmerkmale der häuslichen Lernumwelt. Generelle Schwierigkeiten bei allen Untersuchungen zu den familiären Determinanten liegen darin, dass von reziproken Beeinflussungen und Adaptionen zwischen Eltern und Kindern auszugehen ist, elterliche Verhaltensweisen gegenüber ihren einzelnen Kindern differieren und die Präsenz einzelner Familienmitglieder wie auch deren Funktionen über die Lebenszeit einem Wandel unterliegen und nicht als Konstanten anzusehen sind. Da Untersuchungen von Prozessvariablen wie Elternverhalten meist querschnittlich angelegt sind, kann streng genommen nicht von ‚Determinanten‘ im Sinne gerichteter Zusammenhänge gesprochen werden. Die Vielfalt möglicher familiärer Einflussgrössen zwingt ferner zur Selektion einzelner Merkmalsgruppen oder Einzelvariablen, was inadäquate Einschätzungen einzelner Wirkfaktoren zur Folge haben kann.

3.5.1 Funktionen des Elternverhaltens

Nach Rheinberg & Minsel (1994: 305) sind neben der Art und Weise wie die Eltern mit dem Kind umgehen auch die Ziele und Motive, die zum Elternverhalten führen und der gesellschaftliche Hintergrund entscheidend. Das Elternverhalten kann deshalb nicht losgelöst vom gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Hintergrund betrachtet werden, da beispiels-

weise ein autoritärer Erziehungsstil in einer demokratisch orientierten Gesellschaft eine andere Bedeutung hat als in einer autoritären. So muss auch im Kontext Schule davon ausgegangen werden, dass ein autoritärer Unterrichtsstil eine andere Bedeutung für den Lerner hat, wenn dieser eine Entsprechung oder eine Gegenposition zum elterlichen Erziehungsstil darstellt. In diesem Zusammenhang ist ferner darauf hinzuweisen, dass die pädagogisch-psychologische Forschung zu den Erziehungsstilen allgemein mit den Nachteilen von Typenkonzepten behaftet ist: Die Typenzuordnung von Unterrichts- resp. Erziehungsverhalten gelingt deshalb nicht befriedigend, da selten reine Führungsstile (autoritär, demokratisch, laissez-faire, autoritativ) oder Einstellungsdimensionen (Wertschätzung vs. Geringschätzung, Lenkung vs. Kontrolle), sondern vielmehr Mischtypen vorliegen, die darüber hinaus eine hohe Situationsspezifität aufweisen. Pädagogische Situationen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass aufgrund der Komplexität der Situation das Lehr- resp. Erziehungsverhalten vielfach unreflektiert ad hoc konzipiert werden muss und daher ein auf der Verhaltensebene beobachtbarer Lehr- resp. Erziehungsstil sich sehr wohl vom kognitiven Konzept der Lehrperson resp. des Erziehers unterscheiden kann.

Helmke & Weinert (1997b) haben basierend auf dem theoretischen und empirischen Forschungsstand mit der *Stimulation*, der *Instruktion*, der *Motivation* und der *Imitation* vier Funktionen des Elternverhaltens unterschieden. Sie erachten die klassische Einteilung des Elternverhaltens in Erziehungsstile als zu global und blosser atheoretische Variablenauflistungen als zu beliebig, um motivations- und leistungsförderliche Merkmale zu identifizieren. Mit der *Stimulation* sind kognitive Anregungsbedingungen, aber auch die Bereitstellung einer anregenden materiellen Lernumwelt gemeint, die für die Entwicklung der Leistungsmotivation und Intelligenz eine herausragende Rolle spielen. Die elterliche schul- und schulleistungsbezogene direkte oder indirekte *Instruktion* umfasst die Hilfe bei den Hausaufgaben, die Korrektur, die Nachhilfe u.ä.. Der Einfluss auf die *Motivation* kann explizit wie implizit erfolgen, indem Erwartungen, Bildungsaspirationen und Leistungsstandards vermittelt werden, Interesse und Wertschätzung an schulischen Leistungen und Kompetenzen des Kindes gezeigt wird, bestimmte Attribuierungsmuster für schulische Erfolge resp. Misserfolge des Kindes dominieren oder indem verschiedene Sanktionen bei Erfolg resp. Misserfolg ergriffen werden. Schliesslich stellt die *Imitation* nach Helmke & Weinert (1997b, 123) "eine breite Einflussnische für leistungsrelevante Merkmale und Aktivitäten" dar, indem Eltern mit ihren persönlichen Kompetenzen, aber auch mit ihren leistungsbezogenen Einstellungen, Attribuierungspräferenzen, Problembewältigungs- und Lernstrategien "mächtige Modelle für ihre Kinder" (Helmke & Weinert, 1997b) repräsentieren.

3.5.2 Elternunterstützung und Elternerwartungen

Nach Ulich (1993, 19ff) hat die breit angelegte und interdisziplinär arbeitende Sozialisationsforschung ihr Interesse weitgehend institutionszentriert auf die einzelnen Sozialisationsinstanzen und kaum auf die Wechselwirkungen der einzelnen Einflussfaktoren gerichtet. So sind beispielsweise Leistungserfahrungen von den Bewertungen und Reaktionen durch die Lehrpersonen, Mitschüler und Eltern abhängig. Dies verweist darauf, dass Wahrnehmungen von Schule und Unterricht zwischen den einzelnen Sozialisationsinstanzen interagieren und somit nie voneinander getrennt betrachtet werden können. Im Beziehungsdreieck Schüler-Eltern-Lehrer beeinflussen die Eltern die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Schüler die Eltern-Lehrer-Beziehung und Lehrer die Schüler-Eltern-Beziehung. Dabei werden nicht nur Informationen, Erfahrungen und Wahrnehmungen ausgetauscht, sondern auch Erwartungen vermittelt, Beurteilungen und Bewertungen vorgenommen, Stereotype aufgebaut. So erfahren Eltern in Gesprächen mit Lehrern "Charakterisierungen und Beurteilungen ihrer Kinder, die das Verhältnis zu den Kindern modifizieren können; dies ist umso wahrscheinlicher, je wichtiger den Eltern das Lehrerurteil ist und je deutlicher es sich von ihrer eigenen Einschätzung unterscheidet" (Ulich 1993: 23). Nach Ulich fehlen bislang empirische Studien, in denen die Auswirkungen der wechselseitigen Informationsvermittlung zwischen Familie und Schule untersucht wurden.

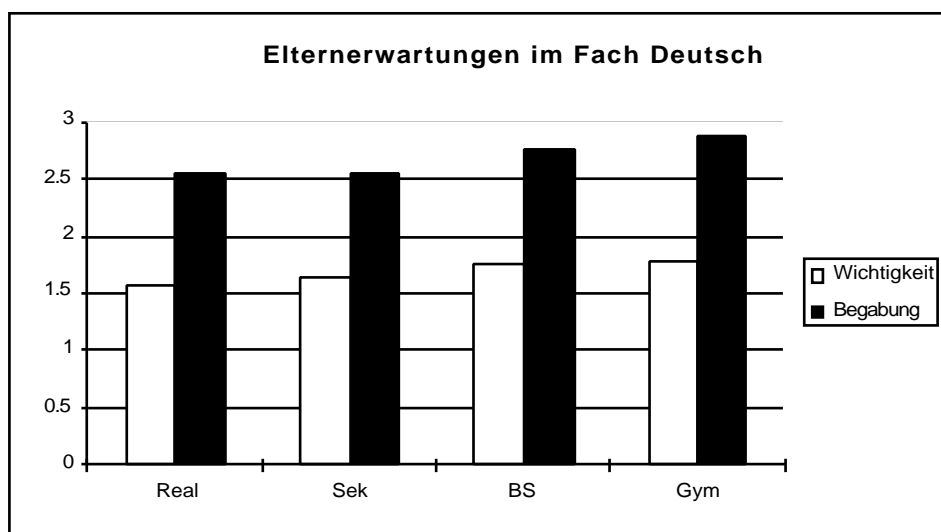
Die Wahrnehmung der Schule durch die Eltern ist neben dem Beziehungsdreieck Schüler-Eltern-Lehrer vor allem auch an die Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer gebunden. So nehmen leistungsorientierte, auf den Aufstieg oder den Erhalt des Sozialstatus bedachte Eltern einen stoff- und leistungsbetonten Unterricht positiver wahr als einen offenen,

individualisierten Unterricht. Der für das inner- wie auch das außerschulische Leben dominierende Leistungsaspekt von Schule beeinflusst bei guten und in erhöhtem Masse bei ungenügenden Leistungen die Wahrnehmung von Schule und Unterricht. Neben dem Leistungsaspekt, der die Beziehungen zwischen allen Beteiligten beeinflusst und z.T. stark belastet, nimmt die soziale Distanz zwischen Eltern und Lehrerschaft entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der Schule durch die Eltern. Daher sind insbesondere die Berufstätigkeit, die Berufsposition und der Bildungsgrad der Eltern bei der Betrachtung der Schulwahrnehmung zu berücksichtigen. Eltern nehmen mit unterschiedlichen Zeitbudgets und Kompetenzniveaus schulische Belastungen unterschiedlich wahr und reagieren dementsprechend unterschiedlich. So können schulische Belastungen durch die Reaktion der Eltern weiter erhöht werden oder aber auch dank angemessener Strategien zu Belastungsreduktionen führen.

3.5.3 Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung können die aus Sicht der Jugendlichen wahrgenommene Elternunterstützung und ihre Erwartungen im Fach Deutsch, d.h. die Wichtigkeit von Deutsch und die Begabung für Deutsch, zur Analyse beigezogen werden. Insbesondere soll der Frage nachgegangen werden, ob das Bildungsniveau der Eltern die Höhe der Elternunterstützung und der Elternerwartungen beeinflusst. Ferner soll geprüft werden, ob die Elternunterstützung und ihre Erwartungen im Fach Deutsch sich zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schultypen unterscheiden.

Es konnte festgestellt werden, dass sich die *Elternunterstützung* weder zwischen der Höhe des Bildungsniveaus des Vaters noch demjenigen der Mutter und auch nicht zwischen den einzelnen Schultypen bedeutsam unterscheiden. Hingegen gibt es signifikante Unterschiede der *Elternerwartungen* im Fach Deutsch zwischen den vier Schultypen (Abbildung 3.11).



Legende: Real: Realschule; Sek: Sekundarschule; BS: Berufsschule; Gym: Gymnasium

Abbildung 3.11: Elternerwartungen im Fach Deutsch, differenziert nach Schultyp

Für die Wichtigkeit des Fachs Deutsch wie auch für die eingeschätzte Begabung zeigt sich über alle vier Schultypen das gleiche Ergebnismuster: die geringsten Erwartungen zeigen sich bei den Eltern der Realschüler gefolgt von den Eltern der Sekundarschüler, der Berufsschüler und der Gymnasiasten. Die Eltern der Realschüler halten das Fach Deutsch in der Sicht ihrer Kinder am wenigsten für wichtig, die Eltern der Gymnasiasten hingegen am wichtigsten. Auch die *Begabung* für das Fach Deutsch wird entsprechend dem Bildungsniveau unterschiedlich hoch eingestuft: Während aus Sicht der Jugendlichen die Eltern der Realschüler die Begabung ihrer Kinder für das Fach Deutsch am geringsten einstufen, wird die Begabung von den Eltern der Gymnasiasten am höchsten eingeschätzt.

Schliesslich wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Elternerwartungen die sach- und personenbezogenen Erwartungen ihrer Kinder moderieren. Dabei wurde davon ausgegangen, dass hohe Elternerwartungen eher belastend auf die Kinder wirken, m.a.W. die angenommene kontraproduktive Wirkung hoher Elternerwartungen sich in negativen Zusammenhängen niederschlagen sollte. Umgekehrt sollten sich hohe elterliche Begabungseinschätzungen positiv auf die personen- und sachbezogenen Erwartungen ihrer Kinder auswirken. Die Korrelationsanalysen konnten beide Hypothesen stützen. Es konnten hochsignifikante Zusammenhänge zwischen den Elternerwartungen und den Schülererwartungen festgestellt werden ($r = -.23$ und $r = -.22$; je $p < .001$). Bei der Richtung der Effekte zeigt es sich, dass hohe Elternerwartungen im Fach Deutsch in negativem Zusammenhang mit den eigenen personen- und sachbezogenen Erwartungen stehen. Schüler, deren Eltern das Fach Deutsch als wichtig einstufen, halten selbst das Fach Deutsch für weniger wichtig und schätzen ihre Begabung für dieses Fach auch tiefer ein. Hingegen schätzen Schülerinnen und Schüler die Wichtigkeit des Fachs Deutsch und ihre Begabungen für Deutsch dann am höchsten ein, wenn ihre Eltern sie auch für begabt halten ($r = .48$; $r = .15$; $p < .001$).

3.5.4 Fazit

In diesem Kapitel wurden zuerst grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis der Eltern mit den Schülerinnen und Schülern und deren Lehrkräfte präsentiert. Es wurde die Vermutung abgeleitet, dass die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder für den Schulerfolg der Kinder entscheidend sind. Unter welchen Bedingungen sind die Elternerwartungen an ihre Kinder hoch ausgeprägt? Die Eltern-Kind-Beziehung unterscheidet sich in Schülersicht nicht abhängig von der Ausbildung der Eltern und deren sozio-ökonomischem Status. Dieses Ergebnis ist hoffnungsvoll, weil Unterschicht-Jugendliche die gleiche Chance einer guten Elternbeziehung besitzen wie Mittel- und Oberschicht-Jugendliche.

Wenig erstaunlich ist der Unterschied der wahrgenommenen Elternerwartungen zwischen dem Schultyp. Die Ausprägung der Elternerwartungen korrespondiert mit dem Anspruchsniveau des Schultyps. Dieser querschnittliche Befund darf nicht kausal interpretiert werden. Möglicherweise erklärt die Elternerwartung den Schultyp, möglicherweise passen sich die Elternerwartungen umgekehrt an die Anforderungen des Schultyps an. Längsschnittliche Analysen legen diese interaktionistische Sicht nahe. Für die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler ungünstig dürfte sich aber eine fehlende Korrespondenz auswirken.

Schliesslich wurde der Zusammenhang zwischen person- und sachbezogenen Schülererwartungen an den Deutschunterricht mit den wahrgenommenen Elternattributionen verglichen. Schülererwartungen sind gering ausgeprägt, wenn die Eltern das Fach wichtig einschätzen. Offenbar übernehmen die Jugendlichen diese Valenz der Eltern zu einem Unterrichtsfach nicht - durchaus eine plausible Vermutung. Vielmehr scheint mit der hohen Wichtigkeits-einschätzung der Eltern die Angst vor Überforderung verbunden zu sein. Wenn die Eltern ein Schulfach als wichtig einschätzen, sinken sodann die Erwartungen, gute Leistungen erbringen zu können.

Umgekehrt dazu korrespondieren fachbezogene Erwartungen der Schüler mit der wahrgenommenen Begabungsattribution durch die Eltern. Wenn Eltern ihren Kinder hohe Leistungen zutrauen und zumuten, steigen deren Erwartungen, diese auch erbringen zu können. Pädagogisch relevant dürfte aber der Hinweis sein, dass die Eltern ihre Kinder zwar positiv einschätzen, aber nicht überschätzen dürfen.

Einschränkend muss auf das Fehlen der Elternperspektive hingewiesen werden. Es kann aufgrund der aktuellen Datenlage nicht abgeschätzt werden, in welchem Ausmass die Elternsicht mit der Elternsicht in der Wahrnehmung ihrer Kinder übereinstimmt. Dieser Frage müsste in einem Anschlussprojekt Beachtung geschenkt werden.

3.6 Fazit aus den präsentierten Schulanalysen

Der schulische Kontext wurde im Hinblick auf die Aspekte Schule als Institution, Bildungsziele (Wissensaspekt), Lehrpersonen, Schulklasse und Eltern betrachtet. Es wurden Beschreibungskonzepte eingeführt und Ergebnisse qualitativer und quantitativer Analysen präsentiert. Daraus entstand ein komplexes Bild des schulischen Kontexts.

Eine *erste Leitidee* der Ergebnispräsentation war die Mehrperspektivität. Der schulische Kontext wurde zuerst unter jeder dieser fünf Perspektiven analysiert. Jede dieser Perspektiven wurde wiederum mehrperspektivisch betrachtet: Die Schule als Institution wurde unter drei Betrachtungsperspektiven, anhand von schriftlichen Dokumenten, in der Lehrer- und in der Schülerperspektive beschrieben. Die Bildungsziele wurden aufgrund der drei gleichen Informationsquellen analysiert. Die Lehrpersonen wurden in der Selbstwahrnehmung und in der Schülersicht beschrieben. Die Schulklasse wurde auf der Systemebene aber auch in der Sicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler untersucht. Einzig die Elternerwartungen wurden ausschliesslich in der Schülerperspektive analysiert. Generell führten die verschiedenen Betrachtungen zu erheblichen Unterschieden der Ergebnismuster.

Eine *zweite Leitidee* dieser Schulanalysen bestand im Aufbau einer Begrifflichkeit und in der Präsentation von empirischen Ergebnissen, welche die Beschreibung schulischer Komplexität ermöglichen sollte. Erst die explizite Beschreibung des schulischen Kontexts schafft die Voraussetzung, dessen Wirksamkeit zu analysieren.

Eine *dritte Leitidee* lag darin, dass sich die Analyse des schulischen Kontexts auf den Unterricht ausrichtet. Der schulische Kontext setzt im Wesentlichen seine Aufgabe im Unterricht um. Unterrichtsprozesse werden zwar durch schulische und ausserschulische Rahmenbedingungen beeinflusst. Aber im Unterricht lassen sich vielfältigen Prozesse des schulischen Kontexts am einfachsten bündeln, soll dessen Wirksamkeit untersucht werden.

Gemäss einer *vierten Leitidee* der Darstellung sollten die Spezifitäten der einzelnen Perspektiven ins Zentrum gestellt werden. Es wurden also nicht primär die Gemeinsamkeiten zweier Betrachtungsperspektiven (zum Beispiel Schule und Schulklasse) fokussiert, sondern es wurden diejenigen Konzepte gesucht, welche die Besonderheiten der einzelnen Perspektive angemessen erfassen können. Als Konsequenz resultiert ein sehr vielfältiges Bild des schulischen Kontexts, das sich kaum zusammenfassen lässt. Einschränkend muss angemerkt werden, dass Schultyp und Geschlecht zwei Analysekatoren sind, welche immer wieder eingesetzt wurden. Insbesondere der Schultyp erwies sich dabei immer wieder als sehr erklärungsstarkes Konzept. Schulische Kontexte unterscheiden sich in vielen verschiedenen Hinsichten stark zwischen den vier untersuchten Schultypen Realschule, Sekundarschule, Berufsschule und Gymnasium.

Eine *fünfte Leitidee* bestand darin, dass die fünf ausgewählten Betrachtungsperspektiven je für sich dargestellt werden sollten. Sie wurden aber nicht zueinander in Beziehung gestellt. Erste univariate Datenanalysen zur Beziehung der Konzepte zwischen diesen fünf Perspektiven wurden von Neuenschwander et al. (1998; 1999) präsentiert. Dabei wurde die Vermutung erhärtet, dass die Heterogenität der Konzepte je Perspektive zwar gross ist, die Unterschiedlichkeit der Konzepte zwischen diesen Perspektiven aber noch grösser ist. So korrelieren zum Beispiel Merkmale der Lehrperson in der Schülerperspektive recht hoch untereinander, ebenfalls die Merkmale der eigenen Schulklasse in der Schülerwahrnehmung; die Konzepte der Lehrperson und der Schulklassen korrelieren aber eher gering zwischen einander.

Diese Ergebnisse sind Argumente, welche die vorgeschlagene mehrperspektivische Sicht stützen. Wenn die Komplexität des schulischen Kontexts auf ein handhabbares Modell reduziert werden muss, um überhaupt zu Aussagen über die Wirksamkeit des schulischen Kontexts zu gelangen, dann ist es entscheidend, alle Dimensionen durch mindestens ein Konzept zu vertreten, selbst wenn dieses nicht mehr die Differenziertheit der Dimension abbilden kann. Es wird also die These vertreten, dass der schulische Kontext in allen diesen Dimensionen beschrieben werden muss. Diese These wird den Analysen zur Wirksamkeit des schulischen Kontexts in Kapitel 5 die Richtung weisen.

4. Entwicklung von Selbstkonzept und Identität

Bereits in Kapitel 1.1 sind Definitionen von Identität und Selbstkonzept eingeführt worden. In diesem vierten Kapitel sollen, basierend auf diesen Definitionen, diese Konzepte weiter ausgeführt werden. Insbesondere werden Aspekte der präsentierten Modelle und Hypothesen empirisch überprüft. Neben dem Begriff der Identität untersuchen wir auch Aspekte des schulischen Selbstkonzepts, mit dessen Diskussion wir anfangen wollen.

4.1 Selbstkonzept

4.1.1 Aufbau des evaluativen Selbstkonzepts

In der vorliegenden Argumentation erhält die Frage nach Aufbau und Entwicklung des Selbstkonzepts besondere Bedeutung. Aus der hierarchischen Konzeptualisierung drängt sich insbesondere die Frage auf, ob das globale Selbstkonzept induktiv aus bereichsspezifischen Selbstkonzepten aufgebaut werde, oder ob die bereichsspezifischen Selbstkonzepte deduktiv aus den globalen Konzepten in Verbindung mit situationsspezifischen Besonderheiten abgeleitet werden. Schliesslich ist eine Interaktion zwischen übergeordneten und untergeordneten Konzepten denkbar. Im zweiten Schritt wird dann die Frage nach der Stabilität des Selbstkonzepts während des Jugendalters gestellt.

Obwohl eine Vielzahl von Autoren das Selbstkonzept hierarchisch definiert hat, gibt es nur wenige empirische Befunde, welche die Prozesse zwischen den Hierarchieebenen aufhellen. Seit der klassischen Untersuchung von Rosenberg (1979) haben insbesondere Hattie (1992) und Marsh verschiedene Studien (zuletzt 1998) zum Aufbau hierarchischer Selbstkonzepte durchgeführt. Folgte man der Entwicklungslogik vom konkreten wahrgenommenen Ereignis zum abstrakten Konstrukt, würde sich das globale Selbstkonzept aus den situationsspezifischen Konzepten aufbauen. Mit Rosenberg (1979) werden aufgrund von Selbstwahrnehmungen in spezifischen Situationen bereichsspezifische und globale Selbstkonzepte konstruiert. Am Beispiel des Körperbildes konnten verschiedene Studien von Marsh diese induktiven Prozesse empirisch belegen. Brown (1993) hingegen argumentiert für ein top-down-Modell: Bereichsspezifische Selbstkonzepte werden aus dem globalen Selbstkonzept konkretisiert. Auf der Grundlage einer globalen Selbstbewertung werden modifizierte situationspezifische Selbstkonzepte abgeleitet.

Die vorliegenden Datenlage erlaubt glücklicherweise einen Beitrag zur Debatte für den schulischen Bereich. Wird das schulische Selbstkonzept aus dem globalen Selbstkonzept abgeleitet oder bildet das schulische Selbstkonzept ein Element, auf dessen Grundlage das globale Selbstkonzept konstruiert wird? Konkret: Können globaler Selbstwert, Depressivität und Zufriedenheit durch das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und die Leistungsangst längsschnittlich vorhergesagt werden oder werden letztere durch die Merkmale des globalen Selbstkonzepts bestimmt?

Gemäss Abbildung 4.1 stützen die Daten das induktive Modell. Allerdings kann nur zwischen 5% und 8% der Varianz der abhängigen Variablen erklärt werden, das Modell weist aber gute Modelleigenschaften auf. Das Gegenmodell, wonach das schulische Selbstkonzept, gemessen am Messzeitpunkt 2, durch das globale Selbstkonzept, gemessen am Messzeitpunkt 1, vorhergesagt würde, ergibt zwar vergleichbare Fit-Indices, doch gehen in diesem Modell keine signifikanten Pfade von Selbstwert und Zufriedenheit auf das schulische Selbstkonzept über. Die querschnittlichen Pearson-Korrelationen sind signifikant und liegen um $r=.30$. Damit verliert das Modell seine Erklärungskraft. Das schulische Selbstkonzept leistet demnach einen substantiellen Beitrag zur Konstruktion eines globalen Selbstkonzepts und stützt die Argumentationen von Rosenberg (1979) und Marsh in einem weiteren Lebensbereich, nämlich der Schule. Neben der Schule dürften allerdings weitere Lebensbereiche zur Konstruktion des globalen Selbstkonzepts einen Beitrag leisten. Überdies muss beachtet werden, dass die Selbstkonzepte hohe Stabilitätskoeffizienten aufweisen.

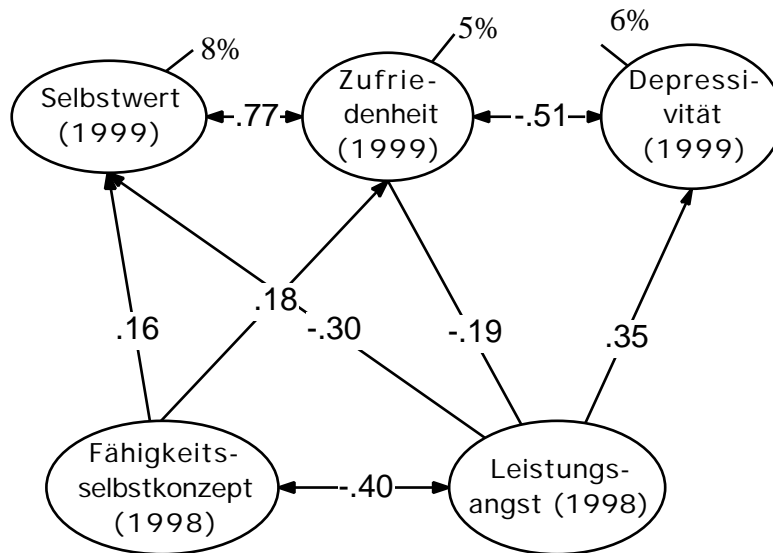


Abbildung 4.1: Aufbau des hierarchischen Selbstkonzepts

(Strukturgleichungsmodell; $\chi^2=166.3$; $df=81$; $p<.001$; $NFI=.946$; $NNFI=.963$; $CFI=.971$)

4.1.2 Stabilität des evaluativen Selbstkonzepts

Das evaluative Selbstkonzept wurde als Verhältnis zwischen den subjektiven Ansprüchen und den Wünschen und dem Ausmass, in dem sie realisiert werden können, definiert. Das Selbstkonzept entwickelt sich demnach in Funktion, wie präzise und differenziert in verschiedenen Lebensbereichen die eigenen Ansprüche und Fähigkeiten zu deren Realisierung wahrgenommen, beurteilt und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Im schulischen Bereich können Schülerinnen und Schüler mit dem Beginn des Jugendalters ihre Fähigkeiten in der Regel recht realistisch und gut einschätzen. Sie kennen aufgrund der ständigen Leistungsrückmeldungen ihr persönliches Stärke-Schwäche-Profil recht genau. Ihre Erwartungen und Ansprüche übernehmen sie von den Eltern, älteren Geschwistern und anderen Vorbildern in und ausserhalb der Klasse und modifizieren sie. Sie hängen aber auch von den aktuell vorliegenden Angeboten ab und können mit diesen steigen oder sinken. Bei Entscheiden um die Schulkarriere und bei der Berufswahl erhalten die Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeiten und Ansprüche unmittelbar praktische Relevanz. Wenn die wahrgenommenen Fähigkeiten und Ansprüche kongruent sind, dürften diese Entscheide besonders reliabel sein.

Selbstwert, Zufriedenheit und Depressivität drücken die Kongruenz zwischen den eigenen Ansprüchen und Fähigkeiten aus. Ihre Ausprägung dürfte im Jugendalter weniger eine Frage des Alters sein, als vielmehr von kontextuellen Übergängen abhängen. Zum Beispiel verändern sich mit einem Schulwechsel die gestellten Leistungsansprüche, und die soziale Referenzgruppe setzt sich neu zusammen. Während der Aufstieg in eine höhere Schule (zum Beispiel Gymnasium) aufgrund einer bestandenen Prüfung anfänglich zu einem höheren Selbstwert führt, dürfte sich dieser Anstieg bald wieder ausgleichen, weil die Bezugsgruppe der Schulklasse insgesamt ein höheres Leistungsniveau hat und diese Gruppe bald grosses Gewicht für die Ausprägung des eigenen Selbstwerts und der Zufriedenheit erreicht. Entscheidend für die Ausprägung des Selbstwerts ist dann nicht mehr die Schultypzugehörigkeit, sondern die neue relative soziale Position und Leistungsposition in der neuen Bezugsgruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Fend, 1997; Berndt, Hawkins, Jiao, 1999). Neuenschwander et al. (2000) konnten allerdings keinen Unterschied des Selbstwerts zwischen den Schultypen belegen.

Im Unterschied zu Selbstwert und Zufriedenheit bleibt aber der Entwicklungsverlauf der Depressivität in verschiedenen Altersstufen offen. Aufgrund von Autoren, die für eine Jugendkrise plädieren, muss mit zunehmendem Alter mit einer steigenden Depressionsneigung

gerechnet werden. Denn es wird vermutet, dass Jugendliche in Krise höhere Depressionswerte aufweisen als andere. Umgekehrt wurde diese (psychoanalytische) Sicht schon vor mehreren Jahren als Mythos entlarvt (z.B. von Offer, 1984) und an ihre Stelle die moderne Sicht einer aktiven Jugend gesetzt, die das Leben voller Optimismus in die Hand nimmt. Dieser Argumentation folgend müsste mit zunehmendem Alter eine sinkende Depressionsneigung erwartet werden.

Tabelle 4.1: Mittelwerte des globalen und schulischen Selbstkonzepts differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Messzeitpunkt

Globales Selbstkonzept

Selbstwert (r=.53)	Jahrgangskohorte								Geschlecht		K	G	Z	K*	K*	G*	K*
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w							
98	3.17	3.20	3.18	3.09	3.20	3.22	3.21	3.31	3.22	3.10							
99	3.10	3.09	3.07	3.22	3.30	3.21	3.25	3.18	3.27	3.14	n.s.	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.37	3.23	3.28	3.24	3.32	3.35	3.38	3.25	3.35	3.26							
Depressivität (r=.62)																	
98	2.33	2.30	2.42	2.28	2.15	2.16	2.27	2.10	2.06	2.37							
99	2.00	2.32	2.26	2.16	2.08	2.05	2.20	2.08	2.01	2.25	n.s.	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.08	2.23	2.33	2.18	2.08	2.09	2.05	2.01	2.06	2.20							
Zufriedenheit (r=.54)																	
98	3.12	3.13	3.12	3.11	3.16	3.06	3.16	3.21	3.22	3.06							
99	3.20	3.10	3.11	3.20	3.17	3.10	3.19	3.06	3.22	3.10	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	*	n.s.
00	3.34	3.19	3.19	3.18	3.22	3.20	3.28	3.26	3.24	3.20							

Schulisches Fähigkeitskonzept und Leistungsangst

Schulisches Fähigkeitskonzept (r=.61)	Jahrgangskohorte								Geschlecht		K	G	Z	K*	K*	G*	K*
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w							
98	2.97	2.91	2.85	3.02	2.96	2.95	2.92	2.85	3.03	2.87							
99	2.96	2.89	2.81	3.06	2.96	2.93	3.04	2.84	3.02	2.89	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**
00	2.97	2.88	2.91	2.94	2.91	3.01	3.15	3.13	2.98	2.95							
Leistungsangst (r=.62)																	
98	2.66	2.35	2.41	2.26	2.05	2.07	2.14	2.13	2.07	2.32							
99	2.23	2.36	2.43	1.99	1.89	1.96	1.94	2.09	1.94	2.19	***	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.28	2.30	2.22	2.01	1.93	2.02	1.94	2.07	2.00	2.14							

Legende: K: Jahrgangskohorte; G: Geschlecht; S: Geschlecht und Interaktionen; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$; n.s. nicht signifikant ohne F-Werte; r: Stabilitätskorrelation im Zeitraum eines Jahres

Tabelle 4.1 zeigt, dass Selbstwert, Depressivität und Zufriedenheit nicht systematisch mit dem Jahrgang sich verändern. Der Selbstwert unterscheidet sich zwischen den Kohorten nicht ($F=9.8$; $df=7,437$; ns), aber längsschnittlich ($F=9.3$; $df=2, 437$, $p < .001$) signifikant. Die Depressivität nimmt nicht zwischen den Kohortenstufen, aber längsschnittlich ab ($F=7.9$, $df=2, 438$, $p < .001$). Auch die Zufriedenheit steigt nicht zwischen den Kohortenstufen, aber

längsschnittlich ($F=7.4$; $df=2$, 437, $p<.001$) signifikant. Die Stabilitätskoeffizienten (Pearson-Korrelationen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt) liegen bei $r=.53$ und $r=.54$, für die Depression ein wenig höher, bei $r=.62$. Im Unterschied zur Mittelwertsveränderung im Längsschnitt müssen die Längsschnitt-Korrelationen als Stabilität der Rangplätze in der Stichprobe interpretiert werden (vgl. Asendorpf, 1989). Während bei der Depression der Mittelwert abnimmt, ist ihre Stabilität höher als bei Selbstwert und Zufriedenheit. Trotz hoher Stabilität nimmt die Depression in der gesamten Stichprobe mit zunehmendem Alter leicht, aber signifikant ab. Der Kohorteneffekt ist aber nicht signifikant geworden, weshalb der Längsschnitteffekt nicht als systematischer Alterseffekt interpretiert werden darf.

Zusammenfassend steigen Selbstwert und Zufriedenheit längsschnittlich, es gibt aber keinen Kohorteneffekt. Die Depression sinkt analog dazu längsschnittlich, unterscheidet sich aber nicht zwischen den Kohorten.

Neben diesen Entwicklungseffekten können mit den vorliegenden Daten schon früher gezeigte Geschlechtseffekte repliziert werden (Rosenberg, 1979; Harter, 1983, Grob, Flammer, Neuenschwander, 1992), wonach männliche Jugendliche einen höheren Selbstwert ($F=9.5$; $df=1$, 437; $p<.01$) und geringere Depressivitätswerte ($F=10.2$; $df=1$, 438; $p<.01$) aufweisen als weibliche Jugendliche. Obwohl diese Unterschiede unerwünscht sein mögen, werden sie immer wieder gefunden.

Verhält sich das schulische Selbstkonzept zwischen den Altersstufen analog zum globalen Selbstkonzept? Gemäss Tabelle 4.1 ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept wie der globale Selbstwert nicht zwischen den Kohortenstufen verschieden. Die Leistungsangst sinkt aber mit steigendem Alter quer- und längsschnittlich signifikant (Längsschnitteffekt ($F=10.8$; $df=2$, 429; $p<.001$; Kohorteneffekt: $F=4.8$; $df=1$, 429; $p<.001$). Die Abnahme ist besonders deutlich beim Übergang zwischen 16 und 17 Jahren, mit dem Abschluss der obligatorischen Schulbildung und beim Übertritt in die Sekundarstufe II. Möglicherweise sind diese Entwicklungseffekte als ökologische Übergänge zwischen verschiedenen schulischen Kontexten zu interpretieren. In der Sekundarstufe II scheinen Jugendliche trotz steigender Leistungsanforderungen mit drohendem Versagen besser umgehen zu können als während der obligatorischen Schulzeit. Dieser Effekt könnte mit steigender Liberalität und abnehmender Normierung der Schulen zusammenhängen. Neuenschwander et al. (1999) zeigten entsprechend eine positive Korrelation zwischen der wahrgenommenen Normierung der Schule und der Leistungsangst der Schüler.

In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen (z.B. Buff, 1991) und mit dem globalen Selbstwert unterscheidet sich das schulische Fähigkeitsselbstkonzept zwischen den Geschlechtern. Männliche Jugendliche erreichen höhere Werte als weibliche ($F=7.7$; $df=1$, 403; $p<.001$). Analog dazu gehören zum Geschlechtsstereotyp insgesamt höhere Ängstlichkeitswerte bei den weiblichen Jugendlichen. Die Leistungsangst von weiblichen Jugendlichen ist höher ausgeprägt als diejenige von männlichen Jugendlichen ($F=8.6$; $df=1$, 429; $p<.001$), wie zum Beispiel Helmke (1983) auch schon gezeigt hat.

Der Vergleich der Stabilitätskoeffizienten zwischen dem globalen und dem schulischen Selbstkonzept ergibt keine systematischen Unterschiede. Wenn das schulische Fähigkeitsselbstkonzept mit dem globalen Selbstwert verglichen wird, scheint das bereichsspezifische Konzept tendenziell eher stabiler zu sein. Marsh & Yeung (1998) vertreten übereinstimmend mit diesen Daten die These, dass das Selbstkonzept im Jugendalter insgesamt stabil ist. Sie erwarten allerdings, dass mit zunehmender Situationspezifität die Stabilität sinkt, weil die Besonderheiten der Situation immer stärker ins Gewicht fallen. Diesen Unterschied konnten die vorliegende Daten allerdings nicht belegen. Vielmehr liegt eine Tendenz zu einer höheren Stabilität des bereichsspezifischen Selbstkonzepts vor.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass sich das globale Selbstkonzept eher aus dem bereichsspezifischen Selbstkonzept aufbaut. Die Entwicklungsrichtung verläuft offenbar vom konkreten zum abstrakten Selbstkonstrukt. Allerdings sinken Selbstwert und Zufriedenheit im Längsschnitt tendenziell, der Kohorteneffekt wird nicht signifikant; für die Depression gilt Analoges, aber umgekehrt.

4.2 Identität

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter ist die Entwicklung der Identität. Der entsprechende Begriffskontext wurde in Kapitel 1.1 eingeführt.

Die Identität bildet eine Struktur von Repräsentationen. Sie ist individuell ausgebildet, mehr oder weniger differenziert, integriert und spezifiziert (vgl. Werner, 1980). Diese Struktur wird konstruiert aufgrund von selbstbezogenen Erfahrungen und deren *Reflexion* und Abstraktion. Die Informationsbasis für den Identitätsaufbau im Kleinkindalter sind wahrgenommene *Wirkungen* der eigenen Person, insbesondere des eigenen Verhaltens und dessen soziale Rückmeldung (vgl. Bandura, 1977; 1995). Aufgrund der Wahrnehmung konkreter Verhaltensweisen und innerer Prozesse und Gefühle werden Eigenschaften, Kompetenzen, Interessen, Werte, Einstellungen konstruiert, die in das Selbstkonzept, und - falls als besonders wichtig bewertet - in die eigene Identität eingebaut werden.

Darüber hinaus sind *Identifikationen* mit Personen, Gegenständen, Ortschaften wichtig. Gemeint sind Wahrnehmungen im Sinne von Rekonstruktionen sozialer Wirklichkeiten, die in das eigene Selbstkonzept eingebaut werden. Die Identifikation zum Beispiel mit einer Ortschaft vermittelt eine emotionale Bindung und das Gefühl von Heimat. Mehr noch: Die Repräsentation der Stadt wird verinnerlicht und zu einem Konstrukt in der eigenen Identität (vgl. Proshansky, 1978; Boehnke, Hefler, Merkens, 1996).

In der vorliegenden Konzeption wird der Unterscheidung zentral - peripher hohe Bedeutung beigemessen (vgl. auch Thomas, 1989). Entsprechend wird zwischen einer zentralen und einer peripheren Identität unterschieden. Während die zentrale Identität als eher statisch interpretiert wird, erhält die periphere Identität einen stärker dynamischen Charakter (vgl. unten). Mit den Spannungsfeldern zentral - peripher bzw. statisch - dynamisch soll übereinstimmend mit Hausser (1983), Thomas (1989) und Buff (1991) versucht werden, die Doppelnatur der Identität als Entwicklungskonstante und zugleich in lebenslanger Veränderung zu erfassen. Die Zentralitätsdimension erhält damit drei Stufen, welche eine Inklusionshierarchie bildet: Selbstkonzept - periphere Identität - zentrale Identität.

4.2.1 Zentrale Identität

Die zentrale Identität wird in der Fachliteratur zuweilen als Selbst bezeichnet. Sie ist bisher primär in der philosophischen Tradition untersucht worden, die hier nicht nachgezeichnet werden soll. Die zentrale Identität ist Objekt und Gegenstand der Wahrnehmung und nicht das Subjekt, das wahrnimmt. Blasi und Glodis (1995) sprechen von der Erfahrung einer einheitlichen psychologischen Gestalt, von der oberflächliche Charakteristika eines Menschen unterschieden werden können. Sie erhält die Funktion einer Vertrauensquelle oder aber von persönlicher Verunsicherung (negative Identität bei Erikson, 1959) und ist statischer als die periphere Identität. Blasi & Milton (1991) verwenden die Metapher eines Kerns der Identität. Für die Beschreibung von Erkenntnis und Entwicklung der zentralen Identität ist der Forschungsstand sehr dürftig. Die konstruktivistische Erkenntnistheorie gibt immerhin Hinweise dazu:

1. Menschen können ihr Leben als Kontinuität erleben bzw. konstruieren. Wir behalten zum Beispiel den gleichen Namen, werden als gleiche Person von unseren Mitmenschen erkannt, müssen für Straftaten auch nach Jahren Verantwortung übernehmen usw. Wir wissen, dass wir heute die gleiche Person mit spezifischen Merkmalen, Gewohnheiten und Eigenheiten wie früher sind (Objektpermanenz). Unser Genotyp bleibt als vielleicht einziges biologisches Merkmal über das gesamte Leben gleich. Piaget (1932) bezeichnete als Konstanten der Entwicklung die Funktionen Assimilation und Akkommodation sowie die Gleichgewichtsstrukturen, sobald sie erreicht worden sind. Heute gibt es verschiedene psychologische Ansätze, welche Entwicklungskonstanten benennen, die die Erkenntnis von Kontinuität in der Entwicklung ermöglichen (zum Beispiel Piaget, 1947, Krappmann, 1982; Cairns, McWirter, Duffy, Barry, 1990; Straumann, 1996). In der Tat fließt die Zeit kontinuierlich und lückenlos, ein Moment schliesst sich an den nächsten an, was eine Informationsbasis für ein Kontinuitätserleben sein kann. In einer konstruktivistischen Argumentation vermögen allerdings diese konstruierten Konstanten das Kontinuitätserleben nicht zu begründen, vielmehr muss Kontinuität konstruiert werden. Diese Konstruktion wird zu einer persönlichen Aufgabe und

Leistung und kann misslingen. Sie bildet aber einen Ausgangspunkt für die Konstruktion der zentralen Identität. Wenn sie hingegen misslingt, dürfte auf dieser Basis keine zentrale Identität konstruiert werden können.

2. Daneben nehmen wir uns als einmaliges Individuum wahr, das sich von anderen Menschen unterscheidet. Die Konstellation von Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die in der persönlichen Biographie sich entwickelt hat, ist bei jedem Menschen einmalig. Aufgrund dieser Erkenntnis können wir uns von Mitmenschen abgrenzen. Auch die Wahrnehmung unserer Einmaligkeit und Einzigartigkeit schafft eine Basis, die zentrale Identität zu konstruieren.

3. Neben der überdauernden Kontinuitäts- und Individualitätserfahrung können Erinnerungen ein zuverlässiger Nachweis für zentrale Identität sein (von Glasersfeld, 1996). Konflikt- oder Krisensituationen berühren meist mehrere Lebensbereiche und beschäftigen einen Menschen lange Zeit. Sie erhalten bei der Konstruktion der Identität einen zentralen Stellenwert. Bedeutsame Lebensereignisse können in Konstellationen solche Bedingungen markieren, die die Wahrnehmung zentraler Identitätsaspekte ermöglichen.

Im Rahmen von Tiefeninterviews wurden Diskussionen mit Jugendlichen zu ihrer Vorstellung über eine zentrale Identität geführt (vgl. Kapitel 2.3). Während manche Jugendliche ein elaboriertes Konzept einer zentralen Identität entwickelten, beschrieben andere die zentrale Identität mit Eigenschaften, Vorlieben und Interessen. Eine dritte Gruppe von Jugendlichen schliesslich konnte keine Stellung zu dieser Frage nehmen und verfügte über keine Vorstellungen einer zentralen Identität. Bei der Gruppe der elaborierten Konzepte können verschiedene Formen unterschieden werden:

- Die zentrale Identität wird als Gewissen interpretiert. Der KV-Lehrling (17jährig) im 1. Lehrjahr beschrieb sie so: "Manchmal ist wie in einem drinnen, das sagt, was richtig und falsch ist, und manchmal im Gegensatz zu dem steht, was man denkt. Das einem etwas sagt, das im Gegensatz zu jeglicher Vernunft steht oder der Situation nicht entspricht, das einen inneren Impuls gibt." .
- Andere Jugendliche beschrieben die zentrale Identität als Kern im Sinne von Selbstvertrauen. Die 18jährige Gymnasiastin: "Zum Kern habe ich meine Theorie. Ich stelle ihn mir wie eine Zwiebel vor, das Innerste. Es ist eigentlich schon von Geburt an und dann wird immer mehr darauf aufgebaut, Erlebnisse oder so, das gibt immer wieder mehr Zwiebel-schalen. (...) Das Innerste ist das Vertrauen zu mir selber. Meine innere Sicherheit. Das heisst, dass ich zum Beispiel nicht untergehen werde, egal was passiert. Oder auch Sicherheit, dass wenn ich etwas wirklich will, dass ich es auch kann. "
- Andere Jugendliche berichten über einen weichen Kern. Eine 17jährige Sekundarschülerin der 9. Klasse: "Im Innersten bin ich eigentlich sensibel und verletzlich. Eigentlich ein recht weicher Kern, würde ich sagen" .
- Eine 17jährige Gymnasiastin berichtet von besonderen Momenten, in denen sie die zentrale Identität erleben kann: "In Glücksmomenten fühle ich, dass etwas Inneres, ganz Tiefes vorhanden ist. Andererseits fühle ich mich manchmal auch gar nicht als Mensch. Ich gehe dann durch die Strassen und frage mich dabei: wer bin ich, was mache ich hier etc. Ich fühle mich dann wie eine Puppe, die keinen Kern hat." In dieser Situation fühlt sie sich entfremdet von sich und aus der Distanz erlebt sie hinter der unmittelbaren Selbstwahrnehmung eine zentrale Identität.

Zentrale Aspekte der Identität können je nach Art ihrer Erkenntnis entweder Orientierungslinie und Urvertrauen vermitteln, die bei der Krisenbewältigung zu einer personalen Ressource werden, indem sie die Rekonstruktion von Kontinuität in Konfliktsituationen unterstützen. Masten, Best & Garnezy (1990) sprechen in diesem Zusammenhang von Resilienz und meinen damit den Prozess, die Fähigkeit und das Ergebnis von erfolgreicher Anpassung an bedrohliche Situationen. Oder die zentrale Identität schafft Verunsicherung aufgrund der Erinnerung an lebensbestimmende Krisenerfahrungen und bildet bei der Bewältigung von neuen Entwicklungsaufgaben eine Belastung. In einer entfremdeten Situation, wie im letzten Beispiel beschrieben, wird die zentrale Identität mit Orientierungslosigkeit gekoppelt.

In einer Vorstudie operationalisierte Neuenschwander (1998) aufgrund von Vorarbeiten diese Aspekte der zentralen Identität mit Fragebogenitems. Faktorenanalytisch resultierten zwei Faktoren: Identität als Resilienz und Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Mit

Jugendlichen wurden diese beiden Faktoren validiert und in einer zweiten Stichprobe mit jüngeren Jugendlichen repliziert. Das Ergebnis der Strukturgleichungen ist in der Abbildung 4.2 dargestellt. Während die Identität als Resilienz positiv mit Selbstwert und Wohlbefinden korreliert, hängt die Identität als Erinnerung an kritische Situationen mit Depressivität zusammen. Identität als Resilienz korreliert überdies mit der aufgabenbezogenen Bewältigung von Problemen, während die Identität als Erinnerung an kritische Situationen mit einem emotionalen Bewältigungsstil (operationalisiert mit der Skala von Ender & Parker, 1990) korrespondiert. Mit dieser Operationalisierung wird erstmals versucht, zentrale Aspekte der Identität einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen.

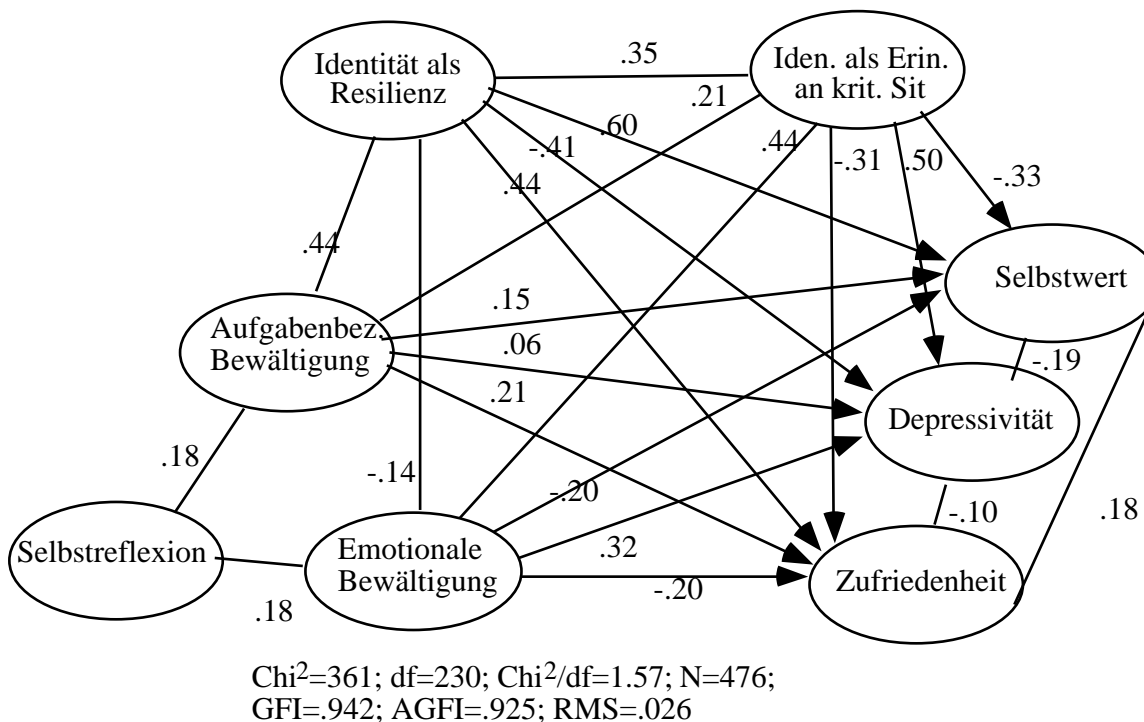


Abbildung 4.2: Validierung der zentralen Identität mit Lisrel VII (Darstellung ohne Messmodelle)

4.2.2 Entwicklung der zentralen Identität

Wie entwickelt sich die zentrale Identität bzw. wie entwickelt sich die Erkenntnis der zentralen Identität? Es gibt bisher wenig Forschung zu dieser Frage. Stern (1992) trug mit seinen Arbeiten wesentlich zum Verständnis bei, wie das Selbst im Kleinkindalter entsteht. Allerdings arbeitete er mit einer anderen Definition. Über die Entwicklung der Differenzierung zwischen der zentralen und der peripheren Identität kann nur spekuliert werden. Weil die zentrale Identität ein Konstrukt auf einer abstrakten Grundlage ist, die sich nicht auf eine konkrete Erfahrung zurückführen lässt, bedingt ihre Erkenntnis formale Operationen. Oben dargestellte Interviewbeispiele zeigen, dass nicht alle befragten Jugendlichen über eine zentrale Identität berichten konnten. Vielmehr scheint nur dann eine zentrale Identität konstruiert zu werden, wenn ein Anlass dazu besteht. Solche Entwicklungsanlässe liegen in der Regel weniger im Alltag von Jugendlichen, sondern sind zum Beispiel Bildungsinhalte, Diskussionen unter Gleichaltrigen, Suche nach den eigenen Wurzeln, Nachdenken über die eigene Geschichte oder über die Zukunft usw. Eine zentrale Identität wird dann konstruiert, wenn Menschen über sich gründlich nachdenken, sich besser verstehen wollen, über sich eine Theorie aufzubauen beginnen (Epstein, 1973), bzw. wenn entsprechende Erwartungen von anderen an sie treten.

Es wurde überdies die These eingeführt, dass die zentrale Identität mit dem Kontinuitäts-erleben zusammenhängt, bzw. aufgrund einer Vielzahl von kritischen Situationen erkannt

werden kann. Die zentrale Identität könnte ein Produkt der Rekonstruktion der eigenen Biographie sein. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden Fragebogenitems zum Kontinuitäts-erleben konstruiert. Drei Items wie "Auch nach einer Krise vermag ich, eine Linie in meinem Leben zu finden."

Tabelle 4.2

Pearson-Korrelationen zwischen zentraler Identität und Kontinuität bzw. Individualität in der Querschnittstichprobe 1998

	1	2	3	4	5
1. Identität als Resilienz	1	.17	.36	.06	.16
2. Identität als Erinn. an krit. Sit.		1	.28	.15	.37
3. Kontinuitäts-erleben			1	.30	.11
4. Individualitätserleben				1	.28
5. Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse					1

oder: "Ich erlebe mein Leben als eine stetige Fortsetzung." wurden faktorenanalytisch zu einem Faktor gruppiert mit einem Alpha von .53 (in der Replikationsstichprobe erreichte das Alpha=.60). Das Individualitätserleben wurde mit fünf Items wie zum Beispiel "Ich

unterscheide mich deutlich von meinen Mitmenschen" oder "Ich bin ein besonderer Mensch" operationalisiert. Die Faktorenanalyse ergab einen Faktor mit einem Alpha=.57 (Replikation in der Stichprobe 1999: Alpha=.58; weitere technische Details zu den Skalen vgl. Neuenchwander et al., 1998; 1999). Obwohl diese Konsistenzen nur knapp akzeptabel sind, wurden diese Faktoren zur Validierung der zentralen Identität beigezogen.

Die Korrelationen in der Tabelle 4.2 konnten in der Stichprobe 1999 repliziert werden, sie fielen dort insgesamt eher grösser aus. Sie zeigen, dass Jugendliche, die ihr Leben in hohem Mass als Kontinuität erleben, auch stärker die zentrale Identität als Resilienz wahrnehmen. Umgekehrt definieren Jugendliche, die viele bedeutsame Lebensereignisse erlebt haben, ihre zentrale Identität primär als Erinnerung an kritische Situationen. Diese Ergebnisse entsprechen den Erwartungen und stützen die eingeführten Thesen.

Nach dem Modell von Kenny (1979) wird aufgrund von längsschnittlichen Analysen versucht, eine Wirkrichtung zwischen jeweils zwei Konzepten zu identifizieren. Petermann (1982) spricht von einer Cross-Lagged Panel Analysis. Von Kausalität soll dann gesprochen werden, wenn die längsschnittliche Korrelation von Konzept A zu Konzept B (sog. zeitverschobene Kreuzkorrelation) signifikant grösser ist und wenn die querschnittliche Korrelation (sog. synchrone Kreuzkorrelation) zum erstem Messzeitpunkt grösser ist als zum zweiten. Diese Merkmale erfüllen die Bedingungen von Kausalität nach Hume (1748): Kausalität liegt dann vor, wenn zwei Ereignisse kovariieren, wenn sie in einer zeitlichen Abfolge stehen, und wenn dasselbe Ereignis wiederholt auftritt. In diesem längsschnittlichen Design soll die Aussagekraft von Korrelationen, die rein deskriptiver Natur sind, erhöht werden. Später wird dieser methodische Ansatz am Beispiel anderer Konzepte mit Hilfe von Strukturgleichungen weitergeführt werden. Aus didaktischen Gründen wird hier das methodisch einfachere Vorgehen mit Pearson-Korrelationen dargestellt.

In der vorliegenden Argumentation werden die Wirkrichtung zwischen Kontinuitäts-erleben und Identität als Resilienz einerseits und die Wirkrichtung zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen andererseits hinterfragt. In den Abbildungen 4.3 und 4.4 sind die Ergebnisse nach diesem Analyseschema zusammengestellt.

- Wider Erwarten kann zwischen dem Kontinuitäts-erleben und der Identität als Resilienz keine Wirkrichtung identifiziert werden. Die zeitverschobenen Kreuzkorrelationen unterscheiden sich nur unwesentlich. Vielmehr muss eine Wechselwirkung postuliert werden: Ausgeprägtes Erleben einer Kontinuität im Leben unterstützt die Wahrnehmung einer zentralen Identität als Resilienz und umgekehrt. Möglicherweise gehört das Kontinuitäts-erleben notwendig zur Identität als Resilienz.

• Zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen kann ein kausaler Trend repliziert werden (Abbildung 4.4). Offenbar begünstigen viele bedeutsame Lebensereignisse die Wahrnehmung der zentralen Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Die entsprechende zeitverschobene Kreuzkorrelation ist tendenziell grösser und der synchrone Zusammenhang nimmt während eines Jahres ab.

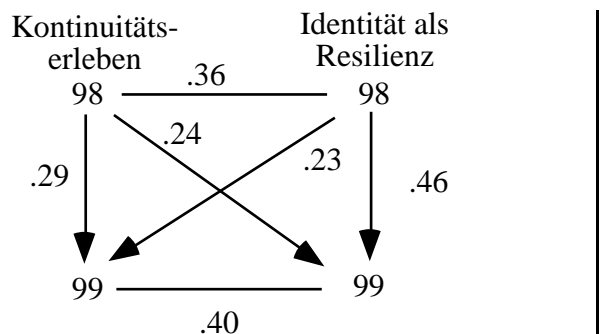


Abbildung 4.3: Pearson-Korrelationen zwischen Kontinuitätserleben und Identität als Resilienz (Längsschnitt; Kontinuitätserleben wurde zum 3. Messzeitpunkt nicht erhoben)

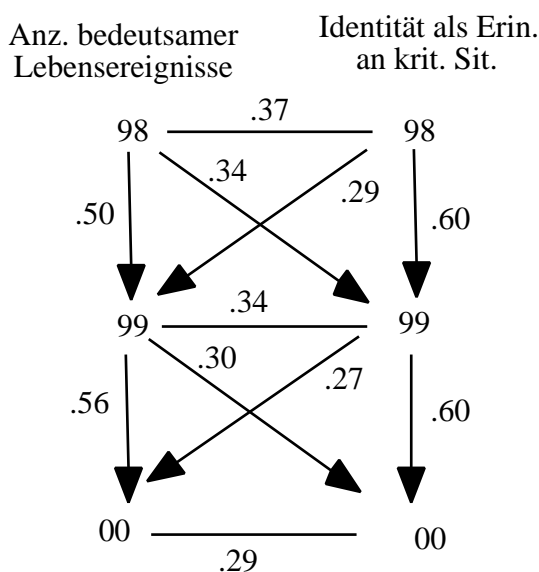


Abbildung 4.4: Pearson-Korrelationen zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen (Längsschnitt)

Fazit: Die Ergebnisse zeigen, dass zwei Fazetten der zentralen Identität identifizierbar, operationalisierbar und validierbar sind: Identität als Resilienz und Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Diese beiden Fazetten bilden inhaltsunabhängige Abstraktionen. Sie dürften das Ergebnis formaler Reflexionen sein und drücken die Konstruktion einer Selbsttheorie (Epstein, 1973) aus. In der Tat können nicht alle Jugendlichen von einer zentralen Identität berichten, sie haben die entsprechenden Konzepte (noch) nicht konstruiert. Diese beiden Konzepte sind insgesamt stabil (recht hohe längsschnittliche Korrelationen). Während die Identität als Resilienz mit hohem Selbstwert und Wohlbefinden zusammenhängt, korrespondiert die Identität als Erinnerung an kritische Situation mit Depression.

Während diese längsschnittlichen korrelativen Analysen die Stabilität bzw. Variabilität der zentralen Identität beschreiben, kann Entwicklung auch als Zu- oder Abnahme eines Merkmals beschrieben werden. Damit wird nicht die Stabilität bzw. Variabilität von Unterschieden zwischen Personen erfasst (Asendorpf, 1989), sondern die steigende Ausprägung eines Merkmals wird als Indikator für eine elaboriertere Erkenntnis der zentralen Identität interpretiert.

Tabelle 4.3 gibt die Mittelwerte der beiden Aspekte der zentralen Identität, differenziert nach Jahrgangskohorte, Messzeitpunkt und Geschlecht wieder. Nur eine Interaktion und kein Messwiederholungseffekt werden signifikant. Die Identität als Erinnerung an kritische Situationen unterscheidet sich zwischen den Kohortenstufen: Mit steigendem Alter nimmt die Ausprägung dieses Aspekts zu ($F=3.71$; $df=7, 665$; $p<.001$). Mit steigendem Alter konstruieren Jugendliche immer stärker diesen Identitätsaspekt. Es könnte sein, dass mit steigendem Alter die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von kritischen Situationen steigt, die diesen Identitätsaspekt konstituieren. Solche kritischen Situationen könnten den Charakter von Entwicklungsanlässen erhalten, auf deren Grundlage eine zentrale Identität konstruiert wird.

Die Identität als Erinnerung an kritische Situationen ist bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern ($F=17.9$; $df=1, 665$; $p<.001$). Bei der Identität als Resilienz gibt es keinen Kohorteneffekt, die Stabilitätskorrelation ist mit $r=.46$ ein wenig geringer. Erwartungsgemäss ist der zweite Faktor stabil, beim ersten können hingegen Kohorteneffekte gefunden werden. Möglicherweise vollzieht sich dieser Entwicklungsprozess langsam aber kontinuierlich über viele Jahre. Immerhin weisen die Ergebnisse in die Richtung, dass die Identität als Erinnerung

analyse von freien Texten von Jugendlichen zum Thema "Wer bin ich?". Jede Analyseeinheit wurde bezüglich Inhalt und Dimension kodiert. Insgesamt konnte das System bestätigt werden, es wurde aber erweitert und verfeinert. Insbesondere mussten zwei weitere Dimensionen aufgenommen werden: Eigenschaften und Interessen. Jugendliche beschreiben sich am häufigsten über Eigenschaften ("ich bin freundlich", "ich bin jung" etc.). Vor allem jüngere Jugendliche verwenden daneben sehr häufig Interessen für die spontane Selbstbeschreibung. Hingegen konnte die Kontrolldimension wider Erwarten nur relativ selten kodiert werden; sie scheint für die spontane Beschreibung von untergeordneter Wichtigkeit zu sein.

Die Wahl der aktivierten Konstrukte bei der spontanen Selbstbeschreibung ist sehr situationspezifisch, so dass Kompatibilität mit den Anforderungen der Situation entsteht. Die Erfassung des Selbstbildes gelingt eigentlich nur über die Beschreibung der Selbstdarstellung, was methodische Probleme mit sich bringt. Dieses Problem wurde in der oben angedeuteten Untersuchung so zu lösen versucht, dass die Zielgruppe möglichst offen und unspezifisch definiert wurde: Ein freundlicher Zuhörer, der sich für alles interessiert, was für den Schreiber oder die Schreiberin bedeutsam ist.

4.2.4 Identität und Selbstkonzept

Auf der Basis einer Diskussion über periphere und zentrale Identität sowie Selbstkonzept wurden Definitionen der Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung eingeführt und empirisch zu belegen versucht.

- Die zentrale Identität bildet ein abstraktes Konstrukt auf der Grundlage der Erfahrung von Kontinuität und von kritischen Ereignissen, die zu einem bestimmenden Merkmal der Selbstwahrnehmung werden.
- Die periphere Identität entwickelt sich von übernommenen rigiden Strukturen über Phasen der Verunsicherung zu einer differenzierten Struktur von Standpunkten, Meinungen und Einstellungen (Marcia, 1966; Neuenschwander, 1996). Der Konstruktionsprozess führt hier von rigiden zu flexiblen und reversiblen Strukturen; die Identität wird in einem kontinuierlich stattfindenden Reflexionsprozess immer abstrakter und zunehmend mehrdimensional.

Tabelle 4.4: Korrelationen zwischen Selbstkonzept, Motivation und Identität

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2
1. Motivation												
2. Fähigkeitsselbstkonzept	.38	1										
3. Leistungsangst	.03	-.31	1									
4. Selbstwert	.11	.30	-.27	1								
5. Depressive Stimmung	-.11	-.30	.39	-.50	1							
6. Zufriedenheit	.24	.32	-.23	.61	-.43	1						
7. Identität als Resilienz	.13	.21	-.14	.45	-.20	.41	1					
8. Id. als Erinn. an krit. Sit	-.14	-.12	.23	-.11	.42	-.24	.17	1				
9. übernommene Identität	.29	-.02	.18	-.01	.10	.16	-.02	-.16	1			
10. diffuse Identität	-.06	-.24	.20	-.25	.41	-.26	-.16	.16	.21	1		
11. suchende Identität	.14	-.11	.23	-.15	.38	-.13	-.02	.25	.35	.44	1	
12. erarbeitete Identität	.27	.19	-.04	.32	-.10	.40	.40	.08	.22	-.26	.04	1

- Das Selbstkonzept entwickelt seine hierarchische Struktur aus situativen Selbstwahrnehmungen und Selbstbewertungen, auf deren Grundlage bereichsübergreifende und globale

Selbstkonzepte konstruiert werden. Der Entwicklungsprozess ist hier nicht durch Differenzierung, sondern wie bei der Entwicklung der zentralen Identität durch Abstraktion gekennzeichnet.

Zusammenfassend sind in der Tabelle 4.4 die Pearson-Korrelationen zwischen den diskutierten Konzepten im Sinne einer internen Validierung aufgelistet, so dass die konzeptuellen (Un-) Ähnlichkeiten deutlich werden. Sie sollen hier die geführte Diskussion veranschaulichen und werden nicht weiter beschrieben und diskutiert. Erwähnt soll bloss werden, dass die vier Identitätszustände nicht als Typologie dargestellt sind, sondern die Skalen, die der Typologie zu Grunde liegen. Adams (1994) ist davon ausgegangen, dass in jedem Identitätszustand alle vier Dimensionen in unterschiedlicher Stärke vorliegen, was der vorliegenden Operationalisierung der vier Identitätszustände entspricht.

Es ist gezeigt worden, dass das globale Selbstkonzept sich induktiv aus den bereichsspezifischen Selbstkonzepten aufbaut. Aus der Tabelle 4.4 ist implizit bereits deutlich geworden, dass nicht das bereichsspezifische, aber das globale Selbstkonzept zur Entwicklung der peripheren Identität beiträgt. Hier nicht dargestellte zeitverschobene Kreuzkorrelationen indizieren die zeitliche Prädominanz des globalen Selbstkonzepts vor dem Identitätszustand. Hingegen kann mit dieser Methode keine zeitliche Sequenzierung zwischen der zentralen und der peripheren Identität geprüft werden, so dass von einer Wechselwirkung ausgegangen werden muss. Die periphere Identität scheint sich demnach in Interaktion mit der zentralen Identität aus dem bereichsspezifischen und dem globalen Selbstkonzept aufzubauen. Dieses Ergebnis stützt die eingeführte Konzeptualisierung und weist darauf hin, dass periphere und zentrale Identität Bereiche der Persönlichkeit bezeichnen, die stark verarbeitet worden, ziemlich abstrakt sind und nur noch indirekt mit den Erfahrungen in konkreten Situationen in Verbindung gebracht werden können.

Identität und Selbstkonzept sind im Jugendalter recht stabil und variieren bei konstanten Kontexten wenig. Mit Kontextveränderungen gehen hingegen auch Prozesse der Selbstkonzept- und Identitätsentwicklung einher. Die Identität verändert sich aber mit wechselnden Kontexten wegen ihrer hohen Verarbeitungsstufe langsamer und mit deutlicher zeitlicher Verzögerung, während vor allem das bereichsspezifische Selbstkonzept rascher auf Kontextwechsel reagiert (Gergen, 1990).

4.2.5 Entwicklung der peripheren Identität

Zentral für die Entwicklung der peripheren Identität ist die Frage der Auswahl, welche Repräsentationen als selbstbild- und identitätsrelevant bewertet werden und welche nicht. Vor dem Hintergrund von Konzepten der Modernisierung gibt es in der pluralistischen Gesellschaft eine Vielzahl von angebotenen Identifikationsobjekten und umgekehrt wenig Druck und Legitimität, sich für spezifische Objekte zu entscheiden. Das Individuum erhält die Verantwortung für diese Leistung. Wie werden Objekte zu Identifikationsobjekten und damit zu einer Basis für die Konstruktion der Identität? Die Prozesse der Identitätsentwicklung können entwicklungspsychologisch beschrieben werden, indem die intrapsychischen Regelmässigkeiten und Gesetze fokussiert werden. Es wird zu bestimmen sein, wie kontextuelle und individuelle Bedingungen zusammenwirken und die Identitätsentwicklung steuern.

Identitätsentwicklung wird je nach Definition von Identität und von Entwicklung unterschiedlich konzeptualisiert. Es wird hier darauf verzichtet, eine Übersicht über mögliche Entwicklungskonzepte (vgl. zum Beispiel Flammer, 1988) oder mögliche Konzepte der Identitätsentwicklung (vgl. dazu Neuenschwander, 1996) zu geben. Ausgehend von Prinzipien einer konstruktivistischen Entwicklungstheorie in Verbindung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben wird ein Modell der Entwicklung der peripheren Identität vorgeschlagen. Dieses lehnt sich stark an Erikson (1968) und Marcia (1966; 1993) und seiner Weiterführung (aktuelle Übersichten in Kroger, 2000; Schwartz, 2001) an. Der Ansatz des Identitätsstatus' ist äusserst erfolgreich und Grundlage mehrerer 100 Publikationen in den letzten fast 40 Jahren (eigene Literaturrecherche in der Psyclit Datenbank). Allerdings besteht bis heute eine Kontroverse, ob die vier Identitätszustände unterschiedliche Typen mit je einer spezifischen Struktur kennzeichnen (Standpunkt zum Beispiel von Berzonsky et al. 1992) oder ob sie eine Entwicklungssequenz kennzeichnen (Standpunkt zum Beispiel von Waterman, 1993). Ebenfalls läuft die Diskussion zu Identität und Geschlecht noch weiter (Kroger, 1997).

Das Konzept des Identitätszustands ist gut vereinbar mit dem eingeführten Begriff der peripheren Identität. Denn der Identitätszustand ist abhängig vom Vorliegen oder Fehlen einer erlebten Krise und von verpflichtenden Standpunkten (engl. commitments). Die vier Identitätszustände lassen sich aus der Kombination dieser beiden Dimensionen, Krise und Standpunkt, bestimmen.

- Die *übernommene Identität* (foreclosure identity) bezeichnet den Identitätszustand vor einem psychosozialen Ungleichgewicht, wenn Standpunkte von Bezugspersonen (zum Beispiel den Eltern) vorliegen. Jugendliche dieses Typs haben präzise Einstellungen, sind aber gelegentlich rigid und neigen zu Ängstlichkeit.
- Die *diffuse Identität* (diffuse identity) bezeichnet den Zustand des Ungleichgewichtszustands und der Verunsicherung, in dem klare Standpunkte und Einstellungen fehlen. Jugendliche sind desorientiert, neigen zu Depressivität und Unzufriedenheit und sind eher gleichgültig.
- Die *suchende Identität* (moratorium) bezeichnet den Zustand nach dem Ungleichgewichtszustand, in welchem aktiv eigene Standpunkte gesucht werden, aber noch nicht gefunden worden sind. Die Jugendlichen in diesem Zustand zeichnen sich durch Unkonformität aus und stehen im intensiven Bemühen nach Individualität.
- Die *erarbeitete Identität* (achieved identity) bezieht sich auf den Zustand nach dem Ungleichgewichtszustand, in welchem differenzierte Standpunkte, Werte und Zukunftsperspektiven gefunden und strukturiert worden sind, die gegen aussen vertreten werden können. Es ist ein Gleichgewichtszustand, in welchem Jugendliche Wohlbefinden erreicht haben.

Neuenschwander (1996) hat dieses Modell konzeptuell in einer vierphasigen Entwicklungspirale weitergeführt. Identität entwickelt sich lebenslang, wobei immer wieder diese vier Phasen durchlaufen werden. Jugendliche mit erarbeiteter Identität werden aufgrund von nicht assimilierbaren Objekten in einen Ungleichgewichtszustand gestürzt (Phase 2), in welchem sie verunsichert sind. Diese unbefriedigende Situation wird zu meistern versucht, so dass auf einem höheren Niveau ein neuer Gleichgewichtszustand erreicht werden kann. Nach dieser Logik steht im Unterschied zur Konzeption von Marcia (1966) die übernommene Identität vor der Phase der diffusen Identität, denn die Phase der übernommenen Identität wird als rigide Phase vor der Phase der Verunsicherung angesiedelt (vgl. dazu ausführlich Neuenschwander, 1996).

Haan (1977) schlug drei Modi der Bewältigung vor, indem sie psychoanalytische mit konstruktivistischen Überlegungen verknüpft hat: coping, defending und fragmentation. *Coping* bezeichnet den konstruktiven Prozess, in welchem ein Reiz an die bestehenden kognitiven Strukturen assimiliert werden kann, indem über das Problem nachgedacht wird. *Defending* ist hingegen ein Abwehrmechanismus wie verdrängen, projizieren, regredieren usw. *Fragmentierung* schliesslich ist eine pathologische Problemlösestrategie, die in psychische Krankheit führen kann, indem die bestehenden intrapsychischen Strukturen aufgelöst (fragmentiert) werden.

Der vertretene Entwicklungsbegriff orientiert sich am Belastungs-Bewältigungsparadigma (Herzog, 1991). Entwicklung resultiert aus einer erfolgreichen Bewältigung von Problemen, aus bedeutsamen Lebensereignissen und Stressoren durch die Konstruktion neuer Gleichgewichtsstrukturen. In diesem Entwicklungsprozess verändern sich nicht nur die Strukturen laufend, sondern repräsentierte Inhalte werden neu bewertet und interpretiert. Ein Beispiel aus dem politischen Bereich: Ein Kind übernimmt die Präferenz für eine bürgerliche Partei von seinem Vater (Phase 1: übernommene Identität). In der Schule wird es von Mitschülern verunsichert, die eine soziale Politik fordern (Phase 2: diffuse Identität). Das bestehende politische Wissen des Kindes wird unter den eingeführten Gesichtspunkten neu bewertet und interpretiert, die Strukturen seines politischen Wissens lösen sich auf. In der dritten Phase versucht das Kind, aufgrund der neuen differenzierteren Informationsbasis sich einen eigenen Standpunkt aufzubauen (Phase 3: suchende Identität). In Streitgesprächen werden experimentell Argumente pro und kontra soziale und bürgerliche Parteien gesammelt und vertreten. Im günstigen Fall findet der Jugendliche schliesslich eine Partei oder aber aus Überzeugung keine, die seinen persönlichen Ansprüchen genügen (Phase 4: erarbeitete Identität), sei sie nun bürgerlich oder sozial).

In diesem Beispiel wird deutlich, wie die Identität vom Individuum erarbeitet wird. Übernommene Meinungen, Traditionen werden aufgrund neuer Perspektiven hinterfragt. Eine

eigenständige Lösung auf die Problemstellung wird gesucht. Gespräche mit Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Kolleginnen und Kollegen, Lehrpersonen usw.), aber auch medial vermittelte Informationen, Meinungen und Werte bilden die Informationsbasis für diesen Konstruktionsprozess. Ziel eines Entwicklungsschrittes ist eine Identität, die eine persönliche Leistung darstellt und autonom konstruiert worden ist. Jeder der vier Schritte in diesem Konstruktionsprozess bildet eine Aufgabe, an der ein Jugendlicher scheitern kann. In der Tat wird die Identitätsentwicklung zu einer immer anspruchsvolleren Leistung. Zu scheitern heisst, in einer Phase zu stagnieren oder sogar in ein früheres Stadium zu regredieren. Diese Konzeption von Identitätsentwicklung geht von drei Prinzipien aus:

1. *Bereichsspezifität*: Die Identität gliedert sich gemäss der vorgeschlagenen Definition in verschiedene Inhaltsbereiche. Ein Individuum kann in verschiedenen Inhaltsbereichen ein unterschiedliches Entwicklungsniveau einnehmen. Piaget (1947) sprach von *décalages horizontaux*. Während zum Beispiel die Entwicklung der politischen Identität noch nicht weit vorangeschritten sein kann, mag die Entwicklung der beruflichen Identität bereits vorgerückt sein. Die Identität entwickelt sich bereichsspezifisch, indem anstehende Entwicklungsaufgaben sequentiell angepackt werden. Bereichsspezifische Verschiebungen des erreichten Entwicklungsniveaus sind damit kein konzeptuelles Problem, sondern ermöglichen die sequenzielle Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben.
2. *Strukturalismus*: Identität wird als Struktur von Repräsentationen definiert. Diese Strukturen passen sich kontinuierlich an die aktuellen Lebenskontexte an. Die Identitätsentwicklung ist ein Prozess struktureller Differenzierung und Integration.
3. *Konstruktivismus*: Entwicklung ist ein Konstruktionsprozess. Das Individuum baut aktiv neue Strukturen aufgrund eines kognitiven Ungleichgewichts auf.

4.2.6 Empirische Belege

Im Rahmen der vorliegenden Längsschnittuntersuchung wurde die entwicklungspsychologische Interpretation der Identitätszustände überprüft. Die vier Identitätszustände wurden mit dem Instrument von Adams (1994) erfasst, das übersetzt, erfolgreich rückübersetzt und modifiziert wurde. Dieses Instrument hat trotz Schwächen breite Akzeptanz erhalten und sich gegenüber dem halbstandardisierten Interview von Marcia (1966) und dem Fragebogen von Berzonsky et al. (1990) aus Reliabilitätsgründen weitgehend durchgesetzt (vgl. z.B. Meeus, 1996 zu einer Übersicht über Erhebungsmethoden). Mit je zwei Items wird jeder Zustand in den Lebensbereichen Freundschaft, Geld, Beruf, Selbst und Politik erfasst (2 x 4 x 5=40 Items). Diese Bereiche wurden aufgrund der Inhaltskategorien der peripheren Identität ausgewählt. Der Mittelwert der zwei Items pro Status und Lebensbereich sowie pro Status über die fünf Lebensbereiche wurde standardisiert (Mittelwert=0 und Standardabweichung=1). Jeder Jugendliche wurde in freier Anlehnung an die Vorschläge von Adams (1994) demjenigen Status zugeordnet, dessen Skalenwert im Vergleich mit den drei anderen Werten am grössten war. Alle Jugendlichen wurden sowohl in jedem der fünf Lebensbereiche wie auch bereichsübergreifend einem Status zugeordnet.

In Tabelle 4.5 sind die Häufigkeiten der Jugendlichen in den vier Zuständen 1998/1999 aufgrund der bereichsunspezifischen Zuordnung dargestellt. Die Verteilung ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 225.5$; $df=9$; $p<.001$). Die Mehrheit der Jugendlichen befindet sich im gleichen Identitätsstatus wie ein Jahr zuvor (49%). Die Zelle von der diffusen Identität (1998) zur suchenden Identität (1999) ist ebenfalls überbesetzt. Die Anzahl Jugendliche mit erarbeiteter Identität ist aber deutlich angestiegen, die Anzahl mit übernommener und suchender Identität ist gesunken. Insgesamt 203 Jugendliche (30%) sind im Sinne der vorgesehenen Sequenzierung 'Entwickler'. Ihnen stehen 144 Jugendliche (21%) gegenüber, die regredieren.

Wird die analoge Analyse mit der Längsschnittstichprobe 1998-2000 durchgeführt, resultieren prinzipiell ähnliche Befunde, wobei sich der Entwicklungstrend verstärkt (45% Stabile, 33.7% Entwickler und 21% Regredierer). Tendenziell bestätigen diese Ergebnisse das Entwicklungsschema, das frühere Studien auch schon gezeigt haben (Waterman, 1988; Marcia, 1993; Foster & LaForce, 1999). Allerdings ist in Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen der Anteil 'Regredierer' nicht vernachlässigbar.

Die Tabellen 4.6 bis 4.10 geben die analogen Häufigkeiten der Identitätsübertritte in den Teilbereichen Freizeit, Geld, Beruf, Selbst und Politik wieder. Der beschriebene allgemeine Trend kann auch in den Teilbereichen wiedergefunden werden.

Tabelle 4.5: Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/2000 (kursiv: Zellen, die übererwartet häufig besetzt sind)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	<i>50.0%</i>	17.6%	13.5%	18.0%	158
Diffuse Identität	16.2%	<i>51.1%</i>	<i>27.7%</i>	12.8%	183
Suchende Identität	12.3%	19.8%	<i>43.3%</i>	17.5%	154
Erarbeitete Identität	21.5%	11.5%	15.6%	<i>51.7%</i>	192
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	130	182	141	234	687

Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/2000 (Chi² =123.3; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	<i>48.5%</i>	18.2%	15.2%	13.8%	109
Diffuse Identität	14.9%	<i>50.9%</i>	<i>28.3%</i>	18.8%	133
Suchende Identität	17.8%	19.1%	<i>39.4%</i>	22.7%	119
Erarbeitete Identität	18.8%	11.8%	17.2%	<i>44.8%</i>	130
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	101	110	99	181	491

Tabelle 4.6: Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Freizeit: Häufigkeiten in Prozenten (Chi² =100.7; df=9; p<.001)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	39.2%	11.7%	20.1%	17.1%	144
Diffuse Identität	20.3%	39.0%	19.4%	15.4%	154
Suchende Identität	21.7%	29.9%	41.0%	23.8%	193
Erarbeitete Identität	18.9%	19.5%	19.4%	43.8%	190
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	143	154	144	240	681

Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Freizeit: Häufigkeiten in Prozenten (Chi² =48.6; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	36.2%	12.8%	16.8%	18.5%	100
Diffuse Identität	24.5%	37.2%	21.2%	16.9%	112
Suchende Identität	24.5%	37.2%	21.2%	16.9%	143
Erarbeitete Identität	14.9%	17.4%	24.8%	39.0%	133
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	94	86	113	195	488

Tabelle 4.7: Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Geld: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² =116.5; df=9; p<.001)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	46.0%	18.3%	21.7%	17.6%	168
Diffuse Identität	18.2%	48.2%	19.4%	25.2%	197
Suchende Identität	17.6%	16.2%	38.8%	18.6%	146
Erarbeitete Identität	18.2%	17.3%	20.2%	38.6%	167
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	148	191	129	210	678

Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Geld: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² =53.4; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	40.9%	22.6%	19.5%	22.9%	126
Diffuse Identität	23.6%	47.2%	26.6%	24.3%	144
Suchende Identität	18.2%	17.9%	33.6%	17.9%	107
Erarbeitete Identität	17.3%	12.3%	20.3%	35.0%	107
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	110	106	128	140	484

Tabelle 4.8: Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Beruf: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² =202.2; df=9; p<.001)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	41.2%	18.6%	11.1%	13.6%	125
Diffuse Identität	16.7%	37.2%	23.5%	11.3%	135
Suchende Identität	12.3%	18.6%	49.4%	13.6%	256
Erarbeitete Identität	29.8%	25.6%	16.1%	61.5%	256
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	114	129	162	265	670

Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Beruf: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² = 82.4; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	38.7%	18.2%	10.2%	14.6%	87
Diffuse Identität	12.0%	32.3%	22.4%	13.6%	91
Suchende Identität	17.3%	22.2%	45.9%	18.9%	119
Erarbeitete Identität	32.0%	27.3%	21.4%	52.9%	181
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	75	99	98	206	478

Tabelle 4.9: Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Selbst: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² =195.3; df=9; p<.001)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	61.4%	19.7%	20.6%	20.4%	196
Diffuse Identität	5.7%	44.2%	31.4%	13.7%	158
Suchende Identität	5.7%	17.6%	28.4%	16.7%	110
Erarbeitete Identität	27.1%	18.6%	19.6%	50.2%	221
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	140	188	102	255	685

Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Selbst: Häufigkeiten in Prozenten
(Chi² = 75.1; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	55.3%	22.7%	22.2%	26.2%	149
Diffuse Identität	16.5%	38.2%	27.4%	14.9%	117
Suchende Identität	7.8%	16.4%	25.2%	12.8%	78
Erarbeitete Identität	20.4%	22.7%	25.2%	46.1%	145
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	103	110	135	141	489

Tabelle 4.10: Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Politik: Häufigkeiten in Prozenten (Chi² =189.2; df=9; p<.001)

1998	1999				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	46.0%	21.4%	20.1%	20.4%	181
Diffuse Identität	21.7%	60.2%	24.0%	14.1%	216
Suchende Identität	18.6%	14.3%	40.2%	27.5%	169
Erarbeitete Identität	13.7%	4.1%	15.6%	38.0%	112
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	161	196	179	142	678

Phasen der Identitätsentwicklung im Bereich Politik: Häufigkeiten in Prozenten (Chi² = 136.5; df=9; p<.001)

1998	2000				Summe
	Übernom. Id	Diff. Id.	Such. Id.	Erarbeitete Id	
Übernommene Identität	46.0%	16.2%	24.8%	20.3%	125
Diffuse Identität	24.0%	63.8%	24.8%	20.3%	156
Suchende Identität	13.0%	13.8%	45.0%	32.8%	131
Erarbeitete Identität	17.0%	6.2%	10.1%	28.9%	75
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	100	130	129	128	487

Tabelle 4.11 gibt die Häufigkeiten der 64 möglichen Verläufe von Identitätsentwicklung über drei Messzeitpunkte wieder. Sie zeigt, dass das Verharren im gleichen Identitätszustand auch über drei Messzeitpunkte häufiger als erwartet ist. Es fällt auch auf, dass nur wenige Jugendliche im gemessenen Intervall die Phasen in der erwarteten Richtung ohne zu überpringen durchlaufen. Es gibt nur wenige Verlaufstypen, welche empirisch nicht vorkommen. Diese Befunde belegen die Interpretation, dass es sich nicht um ein strenges Stufenkonzept handeln kann, sondern Regressionen unter bestimmten Bedingungen vorzusehen sind (vgl. Kapitel 4.2.6.2). Es muss daher darum gehen, die Bedingungen zu untersuchen, welche Progression, Stabilität und Regression vorhersagen können.

Tabelle 4.11: Phasen der Identitätsentwicklung bereichsübergreifend:
Häufigkeiten in Prozenten

1998: übernommene Identität		2000			
1999	übernom. Id	diff. Id.	such. Id.	erarbeitete Id	Summe
übernommene Identität	22	6	5	5	38
diffuse Identität	9	8	2	7	26
suchende Identität	9	0	3	2	14
erarbeitete Identität	8	3	4	11	26
Summe	48	17	14	25	104
1998: diffuse Identität		2000			
1999	übernom. Id	diff. Id.	Such. Id.	erarbeitete Id	Summe
übernommene Identität	7	4	2	4	17
diffuse Identität	5	30	14	14	63
suchende Identität	0	13	9	7	29
erarbeitete Identität	3	5	3	9	20
Summe	15	52	28	34	129
1998: suchende Identität		2000			
1999	übernom. Id	diff. Id.	such. Id.	erarbeitete Id	Summe
übernommene Identität	6	2	2	1	11
diffuse Identität	3	10	3	7	23
suchende Identität	3	8	26	11	48
erarbeitete Identität	4	1	5	20	30
Summe	16	21	36	39	112
1998: erarbeitete Identität		2000			
1999	übernom. Id	diff. Id.	such. Id.	erarbeitete Id	Summe
übernommene Identität	8	1	0	5	14
diffuse Identität	2	3	2	5	12
suchende Identität	1	3	6	8	18
erarbeitete Identität	6	6	7	56	75
Summe	17	13	15	74	119

4.2.6.1 Identitätstypen und Schultypen

Eine Möglichkeit der Validierung dieser Typologie bildet der Vergleich der Schultypen Gymnasium vs. Berufsbildung. Dabei geht es nicht um die Überprüfung der Phasenkonzeption sondern um Fragen der Sozialisation, inwiefern Ausbildungstypen mit gewissen Phasen zusammenhängen.

In der Schweiz dauert das Gymnasium grundsätzlich (mit kantonalen Varianten) vom zehnten bis zum zwölften Schuljahr, die Berufsbildung vom zehnten bis zum zwölften bzw. 13. Schuljahr (je nach Lehrdauer). Die Jugendlichen in den beiden Schultypen sind daher im Durchschnitt etwa gleich alt. Während das Gymnasium aber hohe intellektuelle Anforderungen in der Form einer Eintrittsprüfung stellt, ist das intellektuelle Anforderungsniveau

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 4.12: Identitätszustand im Vergleich zwischen den Jugendlichen des Gymnasiums und der Berufslehre (Kolonnenprozent)

global	übernommen	diffus	suchend	erarbeitet	
(Ch ² =18.2; df=3; p<.001)					N
Gymnasium	50.8%	50.9%	72.0%	46.7%	244
Berufslehre	49.2%	49.1%	28.0%	53.3%	205
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	61	114	107	167	449
Freundschaft (Ch ² =4.23; df=3; ns.)					N
Gymnasium	56.4%	51.3%	61.5%	50.0%	244
Berufslehre	43.6%	48.8%	38.5%	50.0%	204
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	78	80	122	168	448
Geld (Ch ² =10.20; df=3; p<.05)					N
Gymnasium	65.8%	54.3%	60.3%	45.4%	244
Berufslehre	34.2%	45.7%	39.7%	54.6%	205
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	79	140	78	152	449
Beruf (Ch ² =31.28; df=3; p<.001)					N
Gymnasium	51.9%	52.7%	74.4%	42.0%	243
Berufslehre	48.1%	47.3%	25.6%	58.0%	203
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	54	93	125	174	446
Selbst (Ch ² =5.13; df=3; ns.)					N
Gymnasium	48.1%	54.2%	65.7%	53.8%	244
Berufslehre	51.9%	45.8%	34.3%	46.3%	205
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	104	118	67	160	449
Politik (Ch ² =20.90; df=3; p<.001)					N
Gymnasium	47.7%	41.8%	60.6%	69.5%	243
Berufslehre	52.3%	58.2%	39.4%	30.5%	204
Summe	100%	100%	100%	100%	
Summe	86	134	132	95	447

Legende: kursiv falls adj residual > 2 und häufiger als erwartet

der meisten Berufslehren geringer, unterscheidet sich aber je nach dem gewählten Beruf. Auf die spezielle Situation der Berufsmaturität soll hier nicht eingegangen werden. Allerdings geht dem Lehreintritt eine konkrete Berufswahl voraus; die Lehrlinge sind als Erwachsene in den Produktionsprozess eines Betriebes einbezogen, verdienen ihr (geringes) Monatsgehalt und haben bereits eine gewisse Verantwortung bei der Ausübung ihres Berufes. Im Gegensatz dazu schränkt das Gymnasium auch nach erfolgter Wahl eines Maturitätstypus' bzw. eines Schwerpunktfaches die Berufsmöglichkeiten nicht ein. Die Schülerinnen und Schüler sind in

einem Schonraum ausserhalb des wirtschaftlichen Produktionsprozesses und tragen mit ihrem Lernerfolg einzig gegenüber sich selber Verantwortung. Sie haben die Chance, innerhalb eines grossen Freiraums, der ihnen zugestanden wird, sich intellektuell und persönlich zu entwickeln, ohne sich bereits konkret festlegen zu müssen.

Hypothesen: Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausbildungssituation dieser beiden Gruppen von gleichaltrigen Jugendlichen wird vermutet, dass sich die Phase der Identitätsentwicklung zwischen diesen beiden Gruppen unterscheidet. Insgesamt dürften Lehrlinge eher in der Phase der erarbeiteten Identität sein als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, weil erstere bereits zahlreiche persönliche Entscheidungen fällen mussten, letztere hingegen mit offener Zielsetzung unterrichtet werden. Allerdings dürfte sich dieser allgemeine Trend bereichsspezifisch unterscheiden. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dürften sich in politischen oder wissenschaftlichen Themen eher eine konkrete Meinung erarbeitet haben, weil sie in diesen eher abstrakten Feldern vertiefter ausgebildet wurden.

Gemäss Tabelle 4.12 befinden sich mehr Berufsschüler/-innen in der Phase der erarbeiteten globalen Identität und mehr Gymnasiasten/-innen in der Phase der suchenden Identität. Allerdings liegt das durchschnittliche Alter der Berufslehrlinge in unserer Stichprobe um sechs Monate über demjenigen der Gymnasiasten/-innen. Wenn die Jugendlichen in den beiden Schultypen in die zwei Untergruppen ältere vs. jüngere untergliedert werden, wird die Zelle der jüngeren Berufslehrlinge mit übernommener Identität zusätzlich auch überbesetzt. Es könnte sein, dass die Jugendlichen in dieser Zelle noch stark von ihren Eltern abhängig sind und sich trotz angefangener Berufsbildung noch stark auf ihre Eltern beziehen. Die älteren Berufslehrlinge hingegen berichten in der Regel über eine erarbeitete Identität.

Das Muster, wonach Lehrlinge über eine erarbeitete Identität verfügen, die Gymnasiasten hingegen eine suchende Identität, konnte in den Bereichen Beruf und Geld signifikant bestätigt werden. Dieser Befund bleibt auch nach Kontrolle des Alters unverändert. In den Bereichen Freundschaft und Selbst gibt es keinen Schultypeneffekt. Der Schultyp scheint nicht mit der Entwicklung des Selbst und der Freundschaftsbeziehungen zusammenzuhängen. Im Bereich der Politik wird das Muster schliesslich durchbrochen: Lehrlinge befinden sich in diesem Bereich eher in einer diffusen Identität, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Phase der suchenden und erarbeiteten Identität.

Der allgemeine Trend, wonach Lehrlinge in ihrer Identitätsentwicklung weiter fortgeschritten sind als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten scheint sich demnach tendenziell zu bestätigen, muss aber bereichsspezifisch differenziert zu werden. Der Trend stimmt in Belangen, welche direkt mit Merkmalen der Berufsbildung direkt zusammenhängen: Lehrlinge verdienen ihr eigenes Geld und wählen bereits einen Beruf. In gesellschaftlich-politischen Fragen hingegen berichten mehr Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über erarbeitete differenzierte eigene Standpunkte. Es scheint, dass der Schultyp mit dem erreichten Identitätszustand zusammenhängt, was aber kein Beleg für die Entwicklungssequenz ist.

Der Vollständigkeit halber sind in der Tabelle 4.13 die geschlechtsspezifischen Verteilungen des Identitätszustands zusammengefasst (Stichprobe 1998). Unterschiede werden bereichsübergreifend und in den Bereichen Geld, Beruf und Politik gefunden, erstaunlicherweise nicht im Bereich Freundschaft (vgl. Marcia & Friedmann, 1970).

Obwohl in der Folge von Marcia (1966) dieses Entwicklungsschema in einer Vielzahl von Untersuchungen überprüft worden ist, wurde keine Einigkeit erreicht, ob der Identitätsstatus vier stabile Identitätstypen bilde, oder ob er eine Entwicklungslogik verkörpert. Ein Grund für diese Kontroverse könnte auch im Fehlen von Längsschnittstudien liegen. Bisher haben zum Beispiel Waterman, Geary & Waterman (1974), Marcia (1976), Kroger (1988) den Identitätsstatus längsschnittlich untersucht und Belege dafür gefunden. Allerdings wurde neben der erwarteten Entwicklungssequenz eine grosse Minderheit von Jugendlichen gefunden, die sich nicht nach dieser Sequenz entwickelt.

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 4.13: Geschlecht und Identitätszustand in Kolonnenprozenten

Chi² =14.5; df=3; p<.01

global	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	57.5%	42.5%	39.9%	49.4%	404
weiblich	42.5%	57.5%	60.1%	50.6%	451
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	186	221	193	255	855

Chi² = .78; df=3; ns.

Freundschaft	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	50.0%	45.9%	47.1%	46.3%	403
weiblich	50.0%	54.1%	52.9%	53.7%	450
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	184	183	242	244	853

Chi² =15.6; df=3; p<.01

Geld	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	55.1%	39.3%	54.0%	43.4%	404
weiblich	44.9%	60.7%	46.0%	56.6%	447
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	207	229	187	228	851

Chi² = 10.15; df=3; p<.01

Beruf	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	56.8%	51.2%	41.0%	45.3%	400
weiblich	43.2%	48.8%	59.0%	54.7%	440
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	155	170	188	327	840

Chi² = 5.61; df=3; ns.

Selbst	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	48.7%	41.2%	44.7%	51.6%	403
weiblich	51.3%	58.8%	55.3%	48.4%	449
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	234	199	132	287	852

Chi² = 28.57; df=3; p<.001

Politik	übernommene	diffuse	suchende	erarbeitete	Summe
männlich	46.7%	37.9%	46.1%	64.4%	399
weiblich	53.3%	62.1%	53.9%	35.6%	449
Summe	100%	100%	100%	100%	
N	210	272	206	160	848

Legende: kursiv, falls adj residual > 2 und häufiger als erwartet

In einem eher exploratorischen Zugang wurden die vier Dimensionen der Identitätszustände mit drei Kennzeichen des Phasenkonzepts validiert: Von der suchenden Identität wurde erwartet, dass sie mit dem Faktor Suchbewegungen korreliert. Von der erarbeiteten Identität wurde angenommen, dass sie mit den Faktoren Individualität und Kontinuität weitgehend korrespondiert. Gemäss Tabelle 4.14 trifft dies durchaus auch zu.

Tabelle 4.14: Validierung der Identitätszustände: Pearson-Korrelation

	Suchbewegungen	Individualitätserleben	Kontinuitätserleben
übernommene Identität	-.15***	-.13***	.07*
diffuse Identität	.09**	-.11***	-.16***
suchende Identität	.08*	.04	.01
erarbeitete Identität	.07*	.17***	.27***

4.2.6.2 Bedingungen der Identitätsentwicklung

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben bildet nicht nur einen brauchbaren Rahmen um Entwicklungsstufen zu situieren, sondern impliziert auch Regression. Denn es sieht vor, dass Jugendliche an einer Aufgabe scheitern können, weshalb ihre Entwicklung stagnieren kann oder weshalb sie sogar regredieren können. Wie können die drei Gruppen Entwickler, Stabile (entspricht der Stagnation) und Regredierer unterschieden werden? Welches sind die psychologischen Bedingungen je Status für Entwicklung, Stabilität und Regression?

Neuenschwander (1996) postuliert ein Modell mit Entwicklungsbedingungen der Identität, in welchem das Vorliegen von bedeutsamen Lebensereignissen als Entwicklungsanlass, der Bewältigungsprozess, das Wohlbefinden sowie der Selbstwert zentrale Konzepte bilden (vgl. Abbildung 4.6). Das Phasenmodell basiert auf einem Verständnis von Entwicklung als Bewältigung von kognitiven und sozio-emotionalen Konflikten. Es bildet den Versuch, den Übergang zwischen zwei Entwicklungsstufen (z.B. Kindheit, Jugendalter, Erwachsenenalter) zu erklären. Diese Phasen sind also nicht als invariante Stufensequenz zu verstehen, die Phasen führen nicht zu einer neuen Qualität oder zur Konstruktion neuer Strukturen, welche nur durch Destruktion rückgängig gemacht werden können. Daher sind insbesondere Regressionen in frühere Phasen vorgesehen. Regression wird hier nicht in einem psychoanalytischen Sinn verstanden, sondern als lavieren oder pendeln zwischen Phasen bei der Konstruktion einer neuen Qualität, wie sie durch Phase 4 repräsentiert ist. Die Logik der Stufenkonzeption ist ausführlich in Neuenschwander (1996) beschrieben und wird hier nicht im Detail wiederholt.

Die Bedingungen für Progression, Stabilität und Regression unterscheiden sich in diesem Modell je nach Phase der Identitätsentwicklung. Es wird davon ausgegangen, dass es nicht allgemeine Bedingungen gibt, welche Identitätsentwicklung vorantreiben können, sondern dass sich diese Bedingungen zwischen den vier Stufen unterscheiden.

Für die empirische Prüfung wurden ausgehend von jeder der vier Phasen der Identitätsentwicklung drei Gruppen gebildet: (1) Jugendliche, die sich in der postulierten Richtung entwickeln (Entwickler), (2) Jugendliche, die in der gleichen Phase verharren (Stabile) und (3) Jugendliche, die regredieren (Regredierer). Bei den Jugendlichen mit übernehmender Identität konnte die dritte Gruppe der Regredierer nicht gebildet werden, bei den Jugendlichen mit erarbeiteter Identität ist analog dazu die Möglichkeit der Weiterentwicklung nicht operationalisierbar.

Es wurden im ersten Schritt ausgehend von diesem Modell personale Variablen ausgewählt, welche Indikatoren für den Entwicklungsverlauf bilden könnten. Es wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung über die Messzeitpunkte 1998 und 1999 gerechnet. Ein Haupteffekt zwischen den drei Stufen des Faktors (Entwicklungsrichtung der Identität je Phase) kann so interpretiert werden, dass die abhängige Variable ein Indikator für die Entwicklungsrichtung bildet. Ein Interaktionseffekt zwischen dem Faktor und dem Zeiteffekt

(within-subject effect) weist darauf hin, dass die abhängige Variable sich wegen der Veränderung des Identitätszustands parallel (evtl. kausal durch die Veränderung des Identitätszustands) mitverändert. Wenn der Haupt- und der Interaktionseffekt signifikant werden, wird

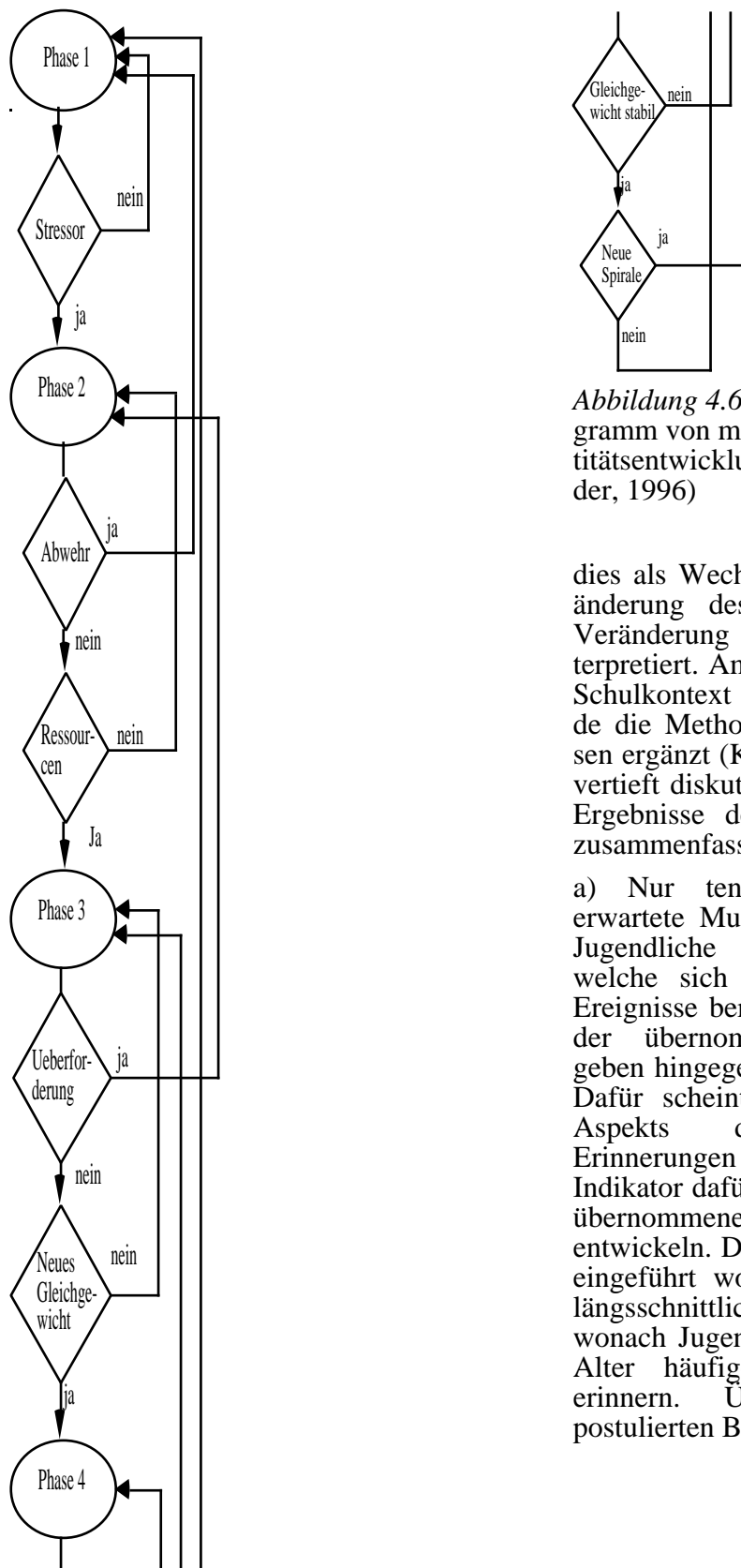


Abbildung 4.6: Hypothetisches Flussdiagramm von möglichen Verläufen der Identitätsentwicklung (zitiert aus Neuenschwander, 1996)

dies als Wechselwirkung zwischen der Veränderung des Identitätszustands und der Veränderung der abhängigen Variable interpretiert. Am Beispiel der Wechselwirkung Schulkontext und Identitätsentwicklung wurde die Methode durch multinomiale Analysen ergänzt (Kapitel 5.2.3, Tabelle 5.15) und vertieft diskutiert. In Abbildung 4.7 sind die Ergebnisse der Varianzanalysen graphisch zusammenfasst.

a) Nur tendenziell ($p < .10$) kann das erwartete Muster bestätigt werden, wonach Jugendliche mit übernommener Identität, welche sich weiterentwickeln, über viele Ereignisse berichten. Jugendliche, welche in der übernommenen Identität verharren, geben hingegen weniger viele Ereignisse an. Dafür scheint eine hohe Ausprägung des Aspekts der zentralen Identität, Erinnerungen an kritische Situationen, ein Indikator dafür zu sein, dass Jugendliche mit übernommener Identität sich eher entwickeln. Dieser Faktor ist in Kapitel 4.2.1 eingeführt worden. Bereits wurde auf den längsschnittlichen Alterseffekt hingewiesen, wonach Jugendliche sich mit zunehmendem Alter häufiger an kritische Situationen erinnern. Übereinstimmend mit dem postulierten Bedingungsmodell der

Identitätsentwicklung entwickeln sich Jugendliche mit übernommener Identität dann weiter, wenn ihre zentrale Identität aufgrund kritischer Situationen erschüttert wird. Die ausgewählte Ereignisliste scheint nur beschränkt ein Indikator für solche tiefgreifende Verunsicherungen zu sein.

Jugendliche mit diffuser Identität zum ersten Messzeitpunkt entwickeln sich dann weiter, wenn sie über mehr bedeutsame Lebensereignisse berichten als Jugendliche, die in der diffusen Identität verbleiben bzw. regredieren. Die vorgelegte Liste bedeutsamer Lebensereignisse hat den Charakter von Entwicklungsanlässen. Obwohl Lebensereignisse Kontextvariablen sind, wurden sie in die Analyse individueller Bedingungen der Identitätsentwicklung aufgenommen, weil sie individuelle und schulunabhängige Konstellationen von kritischen Kontexten repräsentieren. Die Lebensereignisse werden als Ereignisse verstanden, welche dann bedeutsam sind, wenn sie unerwartet auftreten und die Entwicklung der Jugendlichen unterstützen. Die Liste der 31 Lebensereignisse enthält nicht nur negative oder kritische Ereignisse (Holmes & Rahe, 1967), sondern auch neutrale und positive. Während manche Ereignisse sehr einschneidend sind (z.B. eigene Heirat, Tod eines Elternteils), haben andere Ereignisse nicht diesen kritischen Charakter (z.B. grosses Fest/Party) und werden von vielen Jugendlichen genannt.

Die vorgelegten bedeutsamen Lebensereignisse können aber nicht nur als Entwicklungsanlässe interpretiert werden, sondern bilden auch Stressoren: Neuenschwander & Böni (im Druck) zeigten pfadanalytisch, dass das Vorliegen einer Vielzahl von Lebensereignissen Suchtmittelkonsum (Alkohol, Nikotin, Haschisch) stark begünstigt. Damit wird die Interpretation bedeutsamer Lebensereignisse von Neuenschwander (1996) mit einer Doppelnatur als Entwicklungsanlässe einerseits und Stressoren andererseits, welche das Entstehen von psychischen Krankheiten oder Suchtverhalten begünstigen kann, bestätigt.

Das Vorliegen von vielen bedeutsamen Lebensereignissen begünstigt sowohl die Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit diffuser Identität, wie auch - aber nur in der Tendenz - von Jugendlichen mit übernommener Identität.

b) Wider Erwarten ist der Bewältigungsstil keine Bedingung für den Übertritt von der diffusen Phase in die suchende oder erarbeitende Phase (vgl. Abwehr in Abbildung 4.6). Der Bewältigungsstil verändert sich aber gemäss Abbildung 4.7 mit der Veränderung der Identität von Jugendlichen mit suchender Identität. Der Identitätszustand kann zur Erklärung des Bewältigungsstils und dessen Veränderung beitragen. Wenn Jugendliche mit suchender Identität sich entwickeln, bewältigen sie Probleme zunehmend aufgabenorientiert und immer weniger emotionszentriert. Jugendliche mit suchender Identität, welche regredieren, bewältigen immer weniger aufgabenorientiert, aber emotionszentriert. Der dritte Bewältigungsstil nach Endler & Parker (1990), Vermeidung, unterscheidet sich zwischen keiner Gruppe signifikant. Vielmehr hängen die beiden Bewältigungsstile von Lazarus & Folkman (1984), problemzentrierte und emotionszentrierte Bewältigung, mit der Entwicklungsrichtung von Jugendlichen mit suchender Identität zusammen.

Die Phase der suchenden Identität wurde als Sequenz konzipiert, in welcher sich Jugendliche mit Entwicklungsanlässen, die den Charakter einer Krise annehmen können, auseinandersetzen. Die Veränderungsrichtung der Identitätsentwicklung korrespondiert hier besonders stark mit dem Stil der Problembewältigung. Während der Bewältigungsstil in den vorliegenden Daten querschnittlich nicht mit dem Alter zusammenhängt, gibt es Zusammenhänge mit dem Identitätszustand. Jugendliche mit erarbeiteter Identität bewältigen denn auch Probleme aufgabenorientiert und weniger emotionszentriert im Vergleich mit Jugendlichen in der suchenden Phase, was einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Identitätszustand und den abhängigen Variablen Bewältigungsstil bestätigen. Die Art der Problembewältigung scheint ein zentrales Differenzierungskriterium zwischen der erarbeiteten und der suchenden Identität zu sein. Mit der Klärung der eigenen Identität wird der Umgang mit Problemen kognitiver, lösungs- und aufgabenorientierter.

Insgesamt wird aufgrund der Ergebnisse postuliert, dass der Identitätszustand die Ausprägung des Bewältigungsstils erklärt, der Bewältigungsstil aber nicht wesentlich die Identitätsentwicklung vorhersagen kann. Möglicherweise kann das Konzept der Bewältigungsstile den Bewältigungsprozess nicht angemessen abbilden. Es muss zukünftiger Forschung überlassen bleiben, eine angemessene Operationalisierung des Bewältigungsprozesses zu suchen.

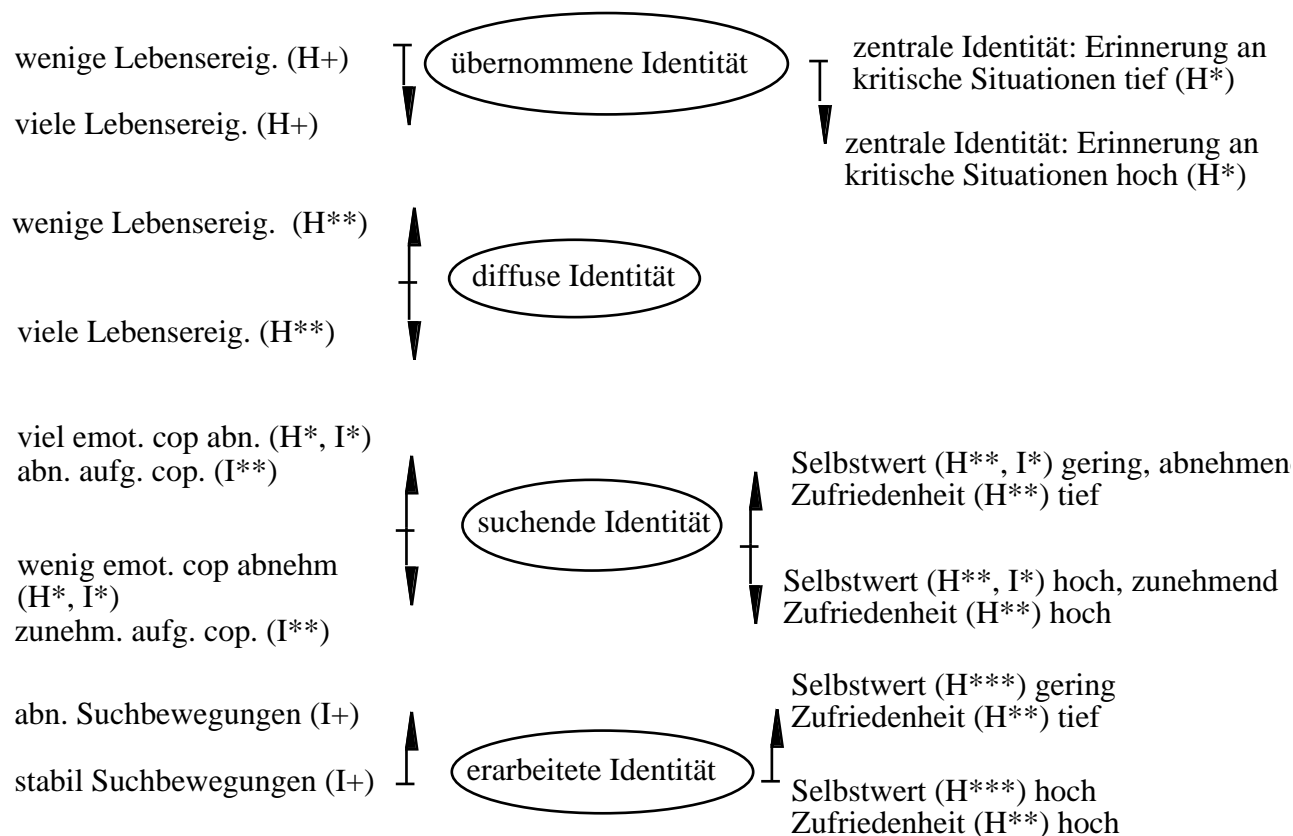


Abbildung 4.7: Bedingungen der Identitätsentwicklung (H: signifikanter Haupteffekt; I: signifikanter Interaktionseffekt; +: $p < .10$; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$; emot. cop: emotionszentriertes coping; aufg. cop: aufgabenbezogenes coping, abn.: abnehmend; zunehm.: zunehmend; Lebensereig.: Lebensereignisse)

c) Mit dem Bewältigungsstil hängen Selbstwert und Zufriedenheit zusammen. Ein aufgabenbezogener Bewältigungsstil korrespondiert mit hohem Selbstwert und Zufriedenheit, ein emotionszentrierter Bewältigungsstil korrespondiert mit tiefem Selbstwert und Zufriedenheit. Zwischen dem vermeidungsorientierten Bewältigungsstil, dem Selbstwert und der Zufriedenheit gibt es hingegen keine Zusammenhänge (vgl. Korrelationen in Neuenschwander et al. 1999).

Selbstwert und Zufriedenheit sind Indikatoren, deren Ausprägung die Entwicklungsrichtung von Jugendlichen mit suchender und erarbeiteter Identität vorhersagen (Abbildung 4.7). Wenn Jugendliche mit suchender Identität einen hohen Selbstwert (gemessen mit einer Skala von Rosenberg, 1979) und/oder hohe Zufriedenheit (Skala von Grob et al., 1991) aufweisen, entwickeln sie sich eher weiter. Wenn Jugendliche mit suchender Identität einen eher tiefen Selbstwert aufweisen oder/und eher unzufrieden sind, regredieren sie eher oder bleiben stabil (vgl. auch Neuenschwander & Herzog, 2000). Jugendliche mit erarbeiteter Identität und hoher Zufriedenheit und/oder einem hohen Selbstwert bleiben eher in der Phase stabil, andernfalls regredieren sie eher.

Neuenschwander (1996) interpretiert das Phasenmodell als Äquilibrationsprozess: Das kognitive und emotionale System von Jugendlichen gerät aus einem konsolidierten Gleichgewicht (Phase 1) in ein Ungleichgewicht (Phase 2), das bewältigt wird (Phase 3), so dass sich ein neues Gleichgewicht einstellt (Phase 4). Ein Indikator für psychisches Gleichgewicht ist hohe Zufriedenheit und ein hoher Selbstwert. Denn Zufriedenheit und Selbstwert sind dann hoch, wenn die Erwartungen mit den gegebenen Umständen übereinstimmen (vgl. Michalos, 1985; Diener, 1984; Rosenberg, 1979). Von Phase vier als Gleichgewichtszustand muss denn auch erwartet werden, dass Zufriedenheit und Selbstwert hoch ausgeprägt sind, was die vorliegenden Daten bestätigen.

d) Neuenschwander (1996) beschreibt dieses Phasenmodell als Spirale, in welcher sich diese vier Phasen lebenslang wiederholen. Wenn Jugendliche mit erarbeiteter Identität beginnen,

wieder neue Standpunkte zu suchen und zu experimentieren, schreiten sie in eine neue Spirale. Analog dazu beschreibt Waterman (1988) MAMA-Zyklen, wonach Jugendliche mit erarbeiteter (achieved) Identität in die suchende Phase (Moratorium) zurückkehren, sich neue Standpunkte erarbeiten (A). Waterman (1988) beobachtet zyklische Entwicklungsbewegungen zwischen den Phasen der suchenden und der erarbeiteten Identität.

In diesem Sinn wird hier der Befund interpretiert, dass Jugendliche mit erarbeiteter Identität und vielen Suchbewegungen scheinbar in frühere Phasen regredieren. Es wird vermutet, dass dieser Schritt keine Regression darstellt, sondern dass diese Jugendliche in eine neue Entwicklungsspirale getreten sind und sich insofern weiterentwickelt haben. Es ist allerdings bisher nicht gelungen, den Übertritt von einer Spirale in eine nächste zu operationalisieren, womit dieses Spiralkonzept empirisch untersuchbar würde. Dies bedingte eine Referenzskala, auf welcher ablesbar würde, in welcher Spirale sich ein Jugendlicher befindet. Der Versuch, eine solche Referenzskala mit Hilfe der Taxonomie von Entwicklungsaufgaben zu definieren, ist bisher gescheitert. Dazu ist weitere Forschung nötig. Mit diesen Analysen sollte versucht werden, Entwicklungsbedingungen der peripheren Identität längsschnittlich zu identifizieren.

5. Schulwirkungsanalysen

Nachdem Überlegungen und Analysen zum schulischen Kontext und zur Selbstkonzept- und Identitätsentwicklung eingeführt worden sind, soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, ob und wie der schulische Kontext nachweisbare Wirkungen auf leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen sowie die Identitätsentwicklung hat. Damit verbunden ist die Frage nach der Schulqualität, gemessen am Kriterium von Selbstkonzept und Identität anstelle von Leistungsvariablen. Hingegen soll hier keine Debatte um den normativen Stellenwert dieser personalen Variablen im Kanon schulischer Bildungsziele geführt werden. Vielmehr beschränkt sich die Diskussion auf die Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Schulkontext und Identität.

Die Auswertung wird zuerst kurz das theoretische Konzept beschreiben, auf dessen Grundlage ein Bedingungsnetz entwickelt und mit Strukturgleichungen überprüft wird. Danach wird dieses allgemeine Modell in einzelnen Aspekten näher analysiert. Es wird gezeigt werden, dass sich die Zusammenhänge unter Berücksichtigung verschiedener Kontextfaktoren verändern. Exemplarisch soll damit der Zusammenhang zwischen Kontext und schulischen Bedingungs-faktoren gezeigt werden.

5.1 Schulkontext und leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen

Im ersten Schritt werden Zusammenhänge zwischen Variablen des schulischen Kontexts und dem Selbstkonzept bzw. leistungsbezogenen Kognitionen untersucht. Dieser Analyseschritt bildet in einem gewissen Sinne ein Exkurs, weil damit keine der zentralen Fragestellungen bearbeitet werden. Das Kapitel 5.1 soll aber dank der verfügbaren Längsschnittdaten zur Schülerforschung beitragen und den Diskussionsstand in diesem Bereich erweitern. Überdies soll es exemplarisch zeigen, wie Daten im Bereich der Schulwirkungsforschung angemessen und unter Einsatz moderner statistischer Methoden ausgewertet werden könnten.

Die bivariaten Zusammenhänge sind in Neuenschwander et al. (1999) dokumentiert. Statt einer Übersicht über die Befundlage (vgl. dazu die Dokumentationsbände Neuenschwander, et al. 1998 und 1999) wird ein konkretes Modell beschrieben, das ein Beispiel darstellt, welche Schulwirkungsanalysen aus dem eingeführten Unterrichtskonzept resultieren können. Im Zentrum stehen Motivation, Leistungsangst und Fähigkeitsselbstkonzept einerseits und Zeugnisnoten als Leistungsindikatoren andererseits. Motivation, Leistungsangst und Fähigkeitsselbstkonzept sind leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen, welche den Lernprozess auf je eigentümliche Art steuern. Noten sind Indikatoren für Leistungen. Sie haben allerdings den Nachteil, dass sie an die Bezugsnorm der Klassen geknüpft sind und über verschiedene Schultypen und Schulklassen keine Leistungsvergleiche zulassen. Vielmehr kann aufgrund der Noten die relative Leistungsposition eines einzelnen Lernenden in seiner Klasse ermittelt werden, welche mit der Position in anderen Klassen verglichen werden kann. Noten sind aber immer an das Referenzsystem des Kontexts gebunden (Mehrebenenansatz). Im zu

entwickelnden Modell wird daher zwischen Kontextmerkmalen und individuellen Merkmalen unterschieden werden müssen.

5.1.1 Schule in Schülersicht und leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen

Die Schulwirkungsforschung fand trotz jahrzehntelangem Bemühen bisher nur wenige gesicherte Bedingungen von Schulerfolg. Dies könnte daran liegen, dass frühere Untersuchungen sich zu sehr auf isolierte Unterrichtsdimensionen wie Didaktik, Lehrerpersönlichkeit oder Schule als Einheit konzentrierten. Nur sehr wenige Studien gibt es zum Zusammenhang von Schulklassen und von familiären Beziehungen mit dem Schulerfolg. Die Datenlage ist vor allem auf der Sekundarstufen II mager.

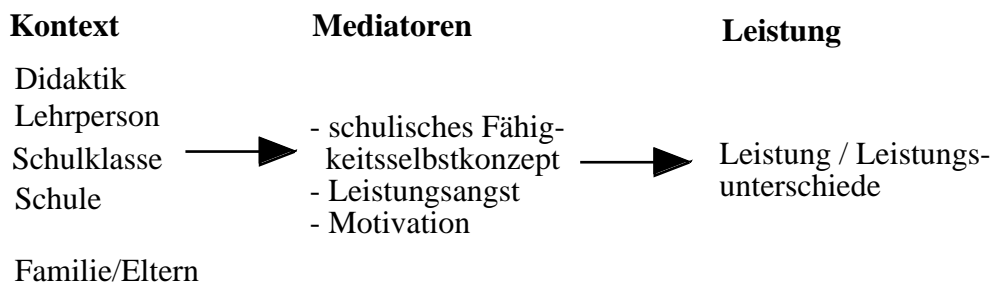


Abbildung 5 1: Schulkontext, Leistungsmediatoren und Leistung als Prozessmodell

Es wird ein Mediatormodell vorgeschlagen, wonach Leistungsunterschiede (Verhalten) zwischen Lernenden nicht direkt durch Kontextmerkmale erklärt werden, sondern durch personale Variablen vermittelt werden (Abbildung 5.1). Kontextreize dürften also nicht direkt Leistungsverhalten erklären, sondern die Wahrnehmung der Kontextreize beeinflusst leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen und diese ihrerseits Leistungsverhalten. Schülerverhalten wird also nicht als unmittelbare Reaktion auf Kontexte interpretiert, sondern resultiert aus einer Dynamik von personalen Variablen. Das Konzept des autonomen Subjekts impliziert allerdings, dass auch Kontextwahrnehmungen durch die Erwartungen und das Vorwissen des Subjekts gesteuert werden. Mehr noch: Die Wahrnehmung der Kontextmerkmale wird durch das aktive Subjekt mitgesteuert. Daher müssen Zusammenhänge zwischen Kontextwahrnehmung und personalen Variablen vorsichtig interpretiert werden und dürfen nicht vorschnell als kausale Trends verstanden werden.

Es wurde in den Kapiteln 1.2.1 und 1.3 ein mehrdimensionales Unterrichtskonzept eingeführt. Daraus wurden im dritten Kapitel fünf Dimensionen ausgewählt und vertieft diskutiert, von denen vermutet wird, dass sie Leistungsunterschiede besonders gut erklären können. Diese sollen im folgenden aufgenommen werden und nun im Hinblick auf Leistungsmediatoren und Leistung betrachtet werden.

(1) *Schule als Einheit*: Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schulen belegen, dass Schulen als Institutionen in hohem Ausmass Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern erklären können (Aurin, 1990). Schulen vermögen aber auch Lernprozessvariablen substantiell zu erklären. Dieser Befund kann varianzanalytisch in der vorliegenden Schülerstichprobe (1998) repliziert werden. In einer multivariaten Varianzanalyse mit dem Faktor Schule (16 Einzelschulen als Faktorstufen) unterscheiden sich Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst signifikant (Hotelling-Lawley Trace $F=3.82$; $df=45$, 2456; $p<.001$). Motivation ($F=5.1$; $df=15$, 822; $p<.001$; $R^2=8.5\%$) und Leistungsangst ($F=5.11$; $df=15$, 82; $p<.001$; $R^2=8.5\%$) unterscheiden sich zwischen den Schulen signifikant, nicht aber das Fähigkeitsselbstkonzept. Schulen differieren in verschiedensten Aspekten, weshalb diese Unterschiede kaum präzise interpretiert werden können.

Im vorliegenden beschränkten Rahmen sollen die Schulen nur mit einem einzigen Merkmal beschrieben werden, dem pädagogischen Engagement des Lehrpersonals, auch wenn mit dem

vorliegenden Datenmaterial mehrdimensional Schulunterschiede erfasst werden könnten. Es wird vermutet, dass das pädagogische Engagement des Lehrpersonals in der Schülerwahrnehmung leistungsbezogene Kognitionen der Lernenden besonders gut erklären kann. Ein Kollegium, in welchem die Lehrpersonen ein persönliches Interesse an den einzelnen Lernenden haben und sich pädagogisch geschickt um diese bemühen, dürfte leistungsbezogene Schülerkognitionen besonders stark beeinflussen.

(2) *Lehrpersonen und ihr Unterrichtsstil*: Helmke & Weinert (1997b) resümieren, dass die Unterrichtsstilforschung wenig erfolgreich war, weil Unterrichtsstile Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden kaum erklären können. Viele Lehrpersonen in der Praxis attribuieren der Lehrerpersönlichkeit entscheidende Erklärungskraft, um Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden erklären zu können. Allerdings dürften nicht dieselben Merkmale der Lehrperson für die einzelnen leistungsbezogenen Kognitionen relevant sein.

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985) dürfte unter anderem die soziale Eingebundenheit in einen Kontext für die Ausprägung der Motivation zentral sein. Wenn Lehrpersonen mittels eines geschickten kommunikativen Verhaltens eine gute Beziehung zu den Lernenden aufrechterhalten können, dürften sie die Lernenden in den Unterricht einbinden können. Eine kommunikative, unterstützende Lehrperson dürfte überdies auch mit dem Fähigkeitsselbstkonzept zusammenhängen. Hingegen dürfte ein autoritärer Unterrichtsstil Prüfungssangst begünstigen (Pekrun, 1991b). Ein autoritärer Führungsstil impliziert ein bedrohliches Klima und eine hohe Ausprägung von Leistungsangst.

Diese wenigen Beispiele belegen bereits, wie unterschiedliche Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit mit einzelnen leistungsbezogenen Schülermerkmalen zusammenhängen. Gleichwohl beschränken wir uns im folgenden Modell auf eine einzelne Dimension, den autoritären Unterrichtsstil, damit das Modell überschaubar bleibt.

(3) *Didaktik*: Es gibt nach wie vor wenige Studien, welche die Wirksamkeit didaktischer Konzepte und Massnahmen belegen. Walbergs (1986) Metaanalyse, aber auch Helmke & Weinert (1997b) in ihrer Übersicht wiesen der Didaktik insgesamt nur eine untergeordnete Bedeutung zu, wenn Leistungsunterschiede von Lernenden erklärt werden sollten. Unterrichtsmethoden dürften aber zur Erklärung der Persönlichkeitsbildung wichtiger sein. Für die Grundschulstufe konnten allerdings Helmke & Weinert (1997a) längsschnittlich zeigen, dass Art und Ausmass der Strukturierung von Unterricht durch die Lehrperson mit Lernerfolgen zusammenhängen. Es muss aber befürchtet werden, dass diese Effekte verschwinden, wenn andere erklärungsstärkere Variablen in die Leistungsvorhersage einbezogen werden.

Ausgehend von reformpädagogischen Konzepten und aufgrund von früheren Forschungsergebnissen (Herzog, Neuenschwander, Violi, Labudde, Gerber, 1999) wird vermutet, dass nicht nur die Motivation, sondern auch das Fähigkeitsselbstkonzept von Jugendlichen durch das Ausmass von Alltagsbezug der Unterrichtsinhalte gesteigert werden kann. Möglicherweise ist es günstig, wenn Jugendliche direkte Bezüge und Anwendungen zwischen den Unterrichtsinhalten und ihrem Alltag sehen. In der Reformpädagogik wurde bereits der Erfahrungs- und Alltagsbezug von Unterrichtsinhalten intensiv gefordert (Kritik der Buchschule). Im vorliegenden Modellbeispiel beschränken wir daher die Vielfalt didaktischer Dimensionen auf den Aspekt des Alltagsbezugs.

(4) *Klassendynamik*: Leistungsbezogene Emotionen und Kognitionen dürften in Unterrichtssituationen auch durch Merkmale der Schulklasse bzw. der Schüler-Schüler-Beziehung beeinflusst werden. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Saldern, 1985; Dreesmann, 1993) wurde der Lernprozess bisher meist ohne Berücksichtigung des sozialen Kontexts analysiert. Folgt man Weinerts (1997) Analyse, dürfte diese Frage allerdings in den nächsten Jahren zentrale Aufmerksamkeit erhalten, sowohl in der Didaktik wie auch in der Unterrichtsforschung generell.

Schulklassen bauen kollektiv Werte und Ziele auf, die je nach dem Grad ihres Zusammenhalts stärker oder schwächer auf die Motivation und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jugendlichen wirken. Klassenstrukturvariablen wie Zusammenhalt oder Position in der Klasse bilden einen Katalysator zur Erklärung von leistungsbezogenen Kognitionen (z.B. Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst usw.) der Lernenden.

Schulklassen bilden mehrdimensionale Systeme. Im vorliegenden Modell beschränken wir uns auf die wahrgenommene Position in der Schulklasse. Jugendliche, welche in ihrer Wahrnehmung im Klassengeschehen eine hohe Position einnehmen, dürften ein höheres Fähigkeits-selbstkonzept haben. Als Klassenstars erhalten sie grosse Aufmerksamkeit und werden positiv verstärkt. Der Zusammenhang mit Leistungsangst dürfte hingegen ambivalent sein: Als Klassenstars haben sie etwas zu verlieren und stehen daher unter Leistungsdruck, was mit Angst-Emotionen verbunden sein könnte. Umgekehrt vermittelt der hohe soziale Status Gefühle von Souveränität und sozialem Rückhalt, welche Angst reduzieren dürften. Wegen dieser ambivalenten Prozesse wird ein schwacher Zusammenhang erwartet. Ebenfalls ein positiver Zusammenhang wird zwischen der subjektiv wahrgenommenen Position und der Motivation erwartet: Analog der früheren Argumentation nach Deci & Ryan (1985) wird vermutet, dass eine hohe Position in der Klasse mit hoher Eingebundenheit in den Klassenkontext verbunden ist, weshalb die Motivation für Tätigkeiten im Klassenkontext hoch sein müsste. Neuenschwander et al. (1999) zeigen denn auch varianzanalytisch, dass die objektive Position des Stars (gemessen mit dem Soziogramm) mit hoher Motivation korrespondiert.

(5) *Elternbeziehung*: Obwohl die Elternbeziehung keine Dimension des Schulgeschehens im engeren Sinn bildet, dürfte sie für die Ausprägung von leistungsbezogenen Schülerkognitionen zentral sein. Walberg (1986), Krumm (1996) und andere Studien belegen den über-ragenden Stellenwert der Elternbeziehung für die Erklärung von Motivation und Fähigkeits-selbstkonzept, aber auch für schulische Leistungen direkt. Nicht nur der Bildungsstand der Eltern, sondern insbesondere deren Erwartungen an ihre Kinder und die Bedeutung, die sie einem Fach zuschreiben, dürften für leistungsbezogene Schülerkognitionen zentral sein. Mehr noch: Die Eltern-Kind-Beziehung ganz allgemein dürfte auch im Jugendalter eine zentrale Bedingung für Schulerfolg darstellen. Die Wirksamkeit dieser letzten Dimension soll in unser Modell einbezogen werden.

Zusammenfassend werden die fünf Dimensionen (1) Schule als Einheit, (2) Lehrperson und ihr Unterrichtsstil, (3) Didaktik, (4) Klassendynamik und (5) Elternbeziehung mit je einem Aspekt in ihrer Interaktion auf ihre relative Wirksamkeit hin überprüft. Im Unterschied zu vielen Studien konstruieren wir also kein Modell zu einer oder zwei Dimensionen mit vielen Variablen, sondern zu mehreren Dimensionen mit je nur einer Variable. Diese fünf Unterrichtsdimensionen lassen sich in zwei Gruppen gliedern:

a) Schule, Lehrperson und Didaktik können zusammenfassend unter einer übergeordneten, institutionellen Perspektive gesehen werden. In Schülersicht sind es drei Dimensionen, über welche sie nur einen geringen Einfluss ausüben können.

b) Elternbeziehung, Position in der Schulklasse und die Lehrperson mit ihrem Unterrichtsstil lassen sich unter der Perspektive persönlicher sozialer Beziehungen betrachten. Über diese Unterrichtsdimensionen üben Schülerinnen und Schüler einen gewissen Einfluss aus. Sie verkörpern weniger die institutionelle Perspektive als persönliche Beziehungen.

Die Lehrperson bildet in diesen beiden Gruppen einen Schnittpunkt, indem sie die Institution vertritt, die den Lernenden übergeordnet ist und gleichzeitig zu den Lernenden in einer konkreten Beziehung steht. Es wird erwartet, dass die miteinander gruppierten Dimensionen in besonders naher Beziehung zueinander stehen und miteinander interagieren. Denn diese Unterrichtsdimensionen sind nicht unabhängig, sondern hängen miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. Der persönliche Unterrichtsstil zum Beispiel hängt von der Schulwahrnehmung ab und mit der Art der Unterrichtsorganisation zusammen. Er kann nicht isoliert gesehen werden. usw.

Diese Merkmale des schulischen Kontexts bestimmen Schülerleistungen nur indirekt, insofern sie wahrgenommen und verinnerlicht worden sind und Selbstkonzept (schulisches Fähigkeits-selbstkonzept und Leistungsangst) sowie Motivation beeinflussen. Diese Schülermerkmale bilden Schlüssel zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Lernenden. Die Analyse soll mitberücksichtigen, ob die Zusammenhänge generell oder für die einzelnen Klassenkontexte unterschiedlich gelten. Denn Schulklassen bilden Erfahrungsräume, die ein recht geschlossenes System bilden, in welchem eigentümliche Prozessmuster sich entwickeln können.

Zusammenfassend werden folgende Fragen untersucht:

1. Bilden Motivation und schulisches Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler Mediatoren zwischen dem schulischen Kontext und der Leistung?
2. Welches ist die relative Bedeutung der Elternbeziehung für den Schulerfolg im Jugendalter?
3. Inwiefern sind Schulwirkungen klassenkontextspezifisch?
4. Werden Schule und Unterricht zwischen den Bildungstypen auf der Sekundarstufe I und II unterschiedlich wahrgenommen? Sind schulisches Selbstkonzept und Motivation zwischen diesen Typen und dem Geschlecht verschieden ausgeprägt?

5.1.1.1 Schultypunterschiede

Zuerst soll die vierte Frage nach Unterschieden zwischen den einzelnen Schultypen und dem Geschlecht untersucht werden. Mit den Daten der Erhebung 1998 wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren Schultyp und Geschlecht gerechnet. Gemäss Tabelle 5.1 wurden zwischen den Schultypen mit Ausnahme der Elternbeziehung die Kontextvariablen erwartungsgemäss sehr unterschiedlich wahrgenommen. Einzig der Alltagsbezug im Deutschunterricht wird zwischen den Geschlechtern unterschiedlich wahrgenommen: Männliche Jugendliche nehmen den Deutschunterricht als alltagsbezogener wahr als weibliche Jugendliche. Es könnte sein, dass sich Lehrpersonen nach wie vor in ihren Anwendungsbeispielen stärker am Alltag der Jungen orientieren denn am Alltag der Mädchen (vgl. auch Herzog, et al. 1999).

Motivation und Leistungsangst sind im Gymnasium am geringsten, in der Realschule am stärksten ausgeprägt (es wird hier auf die Beschreibung der F-Werte mit ihren Freiheitsgraden verzichtet). Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept unterscheidet sich aber nicht zwischen den vier Schultypen. Alle drei leistungsbezogenen Emotionen und Kognitionen sowie die Noten unterscheiden sich zwischen den Geschlechtern: Weibliche Jugendliche haben ein geringeres schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als männliche. Ihre Leistungsangst ist höher ausgeprägt, wie auch ihre Motivation und ihre Noten. Diese Unterschiede entsprechen dem Geschlechtsstereotyp und stimmen mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen überein (z.B. Buff, 1991; Helmke, 1992; Herzog et al., 1999).

Tabelle 5.1: Selbstkonzept, Motivation, Zeugnisnoten und Kontextvariablen im Vergleich zwischen Schultyp und Geschlecht. Mittelwerte und Ergebnisse der Varianzanalysen

	Schultyp				Geschlecht		S p	G p	S*G p
	Real	Sek	Ber	Gym	männl.	weibl.			
Leistungsmediatoren und Zeugnisnoten									
Schul. Fähigkeitsselbstkonzept	2.95	2.91	2.90	2.97	2.97	2.89	ns.	.01	.05
Leistungsangst	2.45	2.32	2.18	1.95	2.07	2.37	.001	.001	ns.
Motivation	2.75	2.62	2.43	2.40	2.46	2.64	.001	.001	ns.
Zeugnisnoten	3.49	3.41	3.96	3.56	3.51	3.68	.001	.05	ns.
Kontextvariablen									
Gute Elternbeziehung.	2.23	2.33	2.31	2.33	2.29	2.30	ns.	ns.	ns.
Schule: Pädagog. Engagement Lp	3.04	2.90	2.74	2.51	2.80	2.79	.001	ns.	ns.
Lehrperson: Autoritärer Unterrichtsstil in Dt.	2.52	2.53	2.56	2.39	2.51	2.48	.01	ns.	.05
Schulklasse: Popularität	3.07	3.11	3.26	3.29	3.16	3.21	.001	ns.	.01
Didaktik: Alltagsbezug in Dt.	3.38	3.15	3.07	2.84	3.17	3.05	.001	.05	ns.

Legende: Sekundarstufe I: Real: Realschule (Grundansprüche); Sek: Sekundarschule (erweiterte Ansprüche); Sekundarstufe II: Ber: Berufsschule (duales System); Gym: Gymnasium

männl.: männlich; weibl.: weiblich; Zeugnisnoten: Mittelwerte aus den Fächern Deutsch schriftlich, Deutsch mündlich und Mathematik (Skala: 1: ungenügend; 2: genügend; 3: genügend bis gut; 4: gut; 5: gut bis sehr gut; 6: sehr gut); Wertebereich aller Einschätzskalen: 1: "stimmt überhaupt nicht" bis 4: "stimmt genau".

5.1.1.2 Strukturgleichungen

Ausgehend von den oben eingeführten Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsdimensionen und leistungsbezogenen Kognitionen und Emotionen sowie Noten wurden Strukturgleichungen definiert.

Tabelle 5.2: Interkorrelationsmatrix

	Mittelwert	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Alltagsbezug in Dt.	3.09	1								
2. Autoritär U-stil	2.46	-.14	1							
3. Position in Klasse	3.24	.02	-.19	1.0						
4. Engagement Lehrp.	2.70	.33	-.10	-.00	1.0					
5. gute Elternbeziehung	3.32	.03	-.06	.21	.02	1.0				
6. Motivation	2.44	.16	.02	-.03	.25	.22	1.0			
7. Fähigkeits-skonzep	2.95	.10	-.07	.21	.14	.25	.31	1.0		
8. Leistungsangst	2.17	.05	.22	-.26	.09	-.19	.08	-.31	1.0	
9. Zeugnisnote	3.61	.03	-.02	.12	-.01	.13	.12	.30	-.12	1.0

Legende: falls $r > .06$ dann $p < .05$; falls $r > .09$ dann $p < .01$; falls $r > .12$ dann $p < .001$;

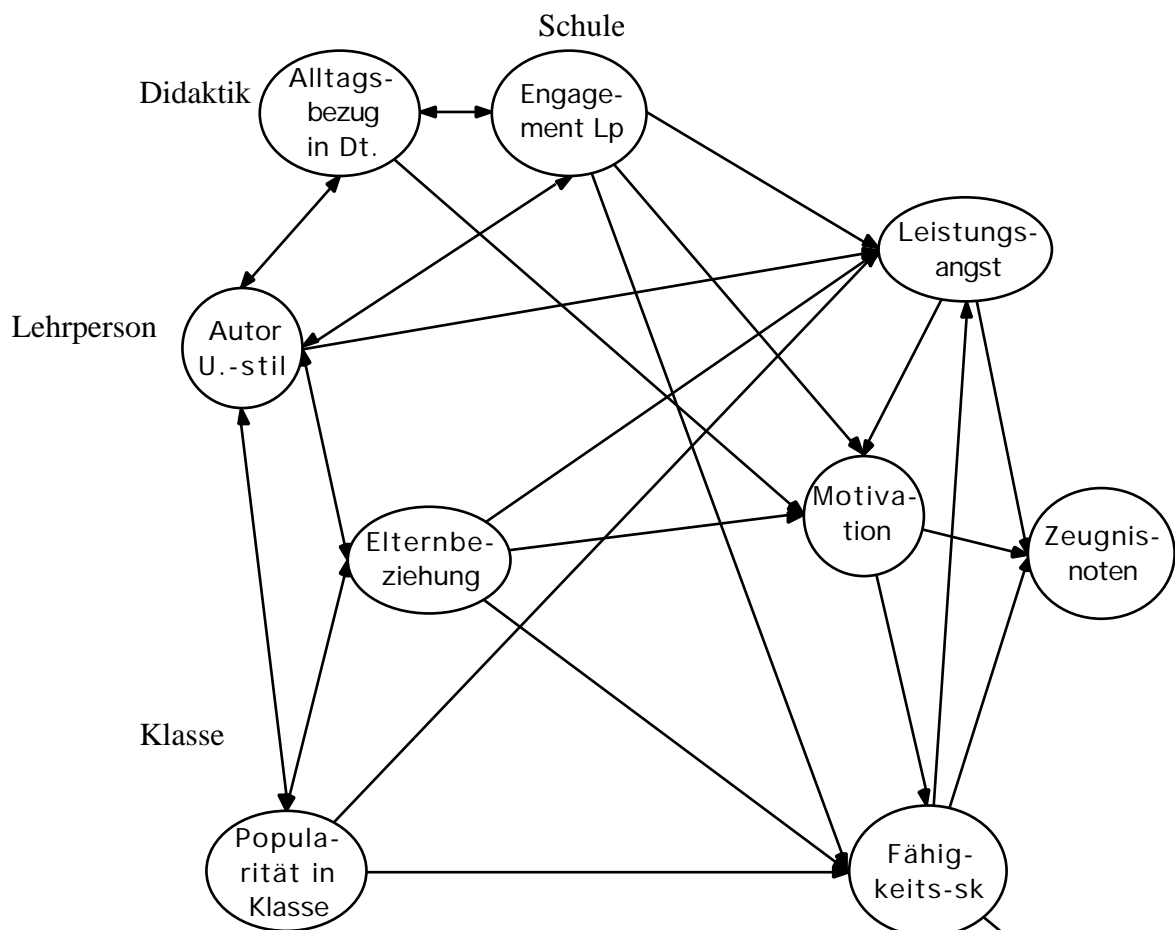


Abbildung 5.2: Erwartetes Modell

($\chi^2=578.3$; $df=300$; $p < .001$; $\chi^2/df=1.93$; $NFI=.93$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $N=818$)

Ausgehend von einer Varianz-Kovarianz-Matrix (vgl. Korrelationstabelle 5.2) wurden Messmodelle mit jeweils drei Indikatoren definiert. Die Indikatoren wurden so aus den Items abgeleitet, dass diese aufgrund ihrer Faktorenladungen gruppiert wurden. Sie wurden nach der Höhe der Faktorenladungen sortiert und dann der Reihe nach einem Indikator zugeordnet (Item 1-Faktor 1, Item 2-Faktor 2, Item 3-Faktor 3, Item 4-Faktor 3, Item 5-Faktor 2, Item 6-Faktor 1, Item 7 - Faktor 1 usw.). Zwischen den Indikatoren wurden alle Kovarianzen fixiert und nur ihre Varianzen geschätzt. Eine Ladung wurde zur Standardisierung fixiert.

Die Kontextvariablen, welche die institutionelle Seite bzw. die persönliche Seite betreffen, interkorrelieren. Zwischen allen Kontextmerkmalen und den drei leistungsbezogenen Kognitionen und Emotionen wurden gamma-Pfade frei geschätzt. Zwischen den leistungsbezogenen Kognitionen und Emotionen und den Noten wurden die beta-Pfade ebenfalls frei gesetzt (vgl. Abbildung 5.2). Dieses Modell erreichte gute Fit-Indices ($\chi^2=578.3$; $df=300$; $p<.001$; $\chi^2/df=1.93$; $NFI=.93$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $N=818$). Sechs Pfade wurden nicht signifikant. Sie wurden mit null fixiert und das Modell wurde neu gerechnet (Abbildung 5.3).

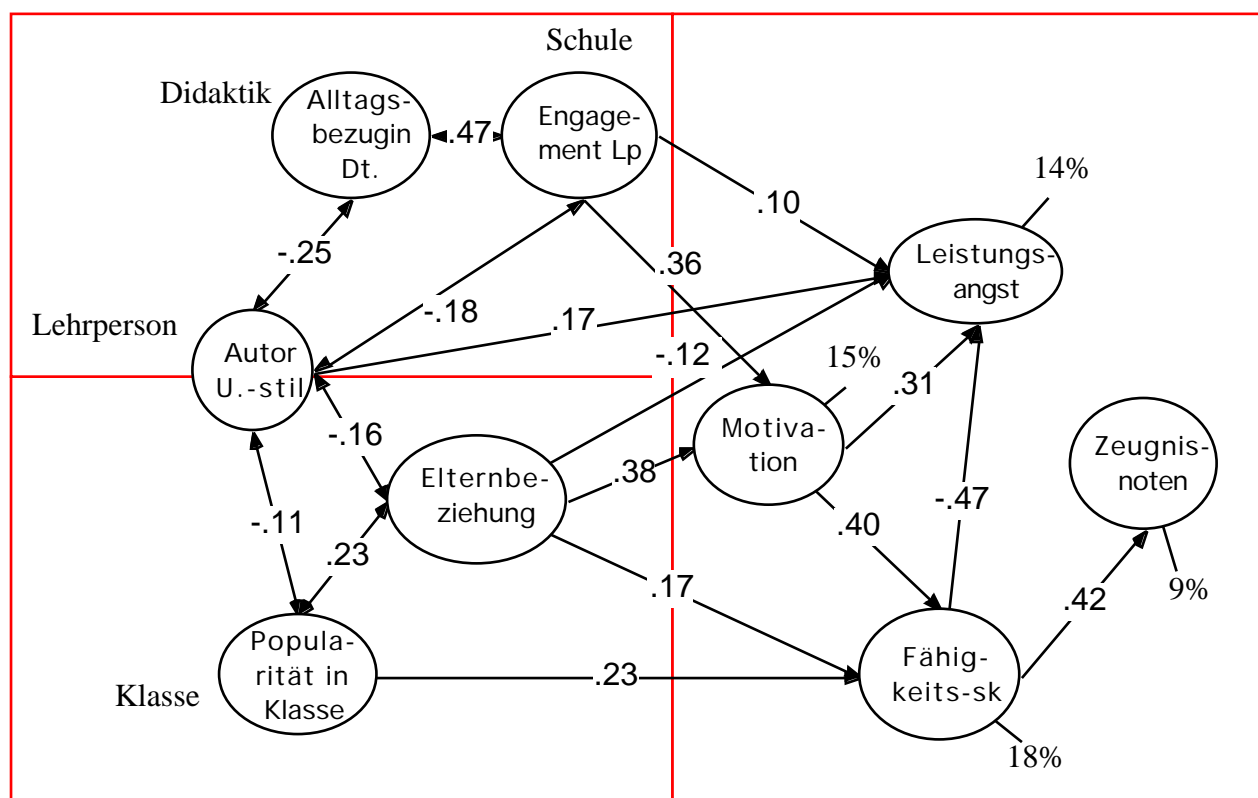


Abbildung 5.3: Bedingungen von Leistung (Zeugnisnoten): Strukturgleichungsmodell

($\chi^2=583.306$; $df=306$; $p<.001$; $\chi^2/df=1.91$; $NFI=.93$; $NNFI=.96$; $CFI=.97$; $N=818$; alle Pfade: $p<.05$)

Gemäss Abbildung 5.3 werden die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch (mündlich und schriftlich) sowie Mathematik einzig durch das Fähigkeitsselbstkonzept erklärt. Motivation und Leistungsangst erlauben keine signifikante Vorhersage der Zeugnisnote. Die Leistungsangst wird durch die Elternbeziehung, aber insbesondere auch durch den autoritären Unterrichtsstil der Lehrperson und durch das Engagement des Lehrpersonals erklärt. Motivation wird am stärksten durch die Elternbeziehung, aber auch das pädagogische Engagement des Lehrpersonals, nicht aber durch die didaktische Variable Alltagsbezug in Deutsch erklärt. Das Fähigkeitsselbstkonzept wird vor allem durch die subjektive Popularität in der Klasse, d.h. durch den subjektiv wahrgenommenen Klassenstatus erklärt aber auch durch die Elternbeziehung. Die Elternbeziehung ist die einzige Variable, welche alle drei Leistungsmediatoren direkt erklärt. Zwischen den Variablen der Kontextwahrnehmung bestätigen sich die erwarteten Korrelationen.

Dieses Modell berücksichtigt allerdings die *Mehrebenenproblematik* noch nicht. Vielmehr behandelt die zugrunde liegende Varianz-Kovarianz-Matrix alle Schülerinnen und Schüler gleich, unabhängig davon, ob sie sich im gleichen oder in unterschiedlichen Klassenkontexten befinden. Insbesondere die Unterrichtsvariablen unterscheiden sich aber zwischen den Klassen deutlich.

Es gibt zwar erste Konzepte, welche Strukturgleichungen im Mehrebenenansatz zu analysieren versuchen (Hox, 1993; Satow, 1999; Neuenschwander & Herzog, in Vorbereitung). Die vorliegende Stichprobe von N=50 Klassen erlaubt aber nicht, Strukturgleichungen auf der Klassenebene zu definieren. Es wird daher eine Mehrebenenanalyse mit zwei Niveaus (Individuum - Klasse) gerechnet, welche die Mehrebenenstruktur berücksichtigt, aber den gleichen Restriktionen wie Regressionsanalysen unterworfen ist (Software mlwin 1.03.01 von Goldstein et al., 1998; vgl. auch Bryk & Raudenbush, 1992). Es werden die gleichen Prädiktoren einbezogen wie in Abbildung 5.2. Als abhängige Variablen fungieren Motivation, schulisches Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst sowie Zeugnisnoten. Es sind jeweils die nicht standardisierten Regressionskoeffizienten dargestellt. Grundsätzlich wurde das Intercept zwischen den Klassenkontexten als variabel definiert. Experimentell wurde für jede unabhängige Variable die Steigung jedes Prädiktors zwischen den Kontexten als variabel definiert. Wenn diese Steigung sich zwischen den Klassen nicht signifikant unterschied, wurde sie wiederum fixiert. Der Likelihood - Ratio gibt einen Hinweis über die Modellgüte: Je kleiner dieser Wert ist, desto besser ist das Modell. In Tabelle 5.3 sind die Ergebnisse zusammengefasst.

Tabelle 5.3: Prädiktion von Schülermerkmalen durch Schulkontextvariablen
(nicht standardisierte Regressionskoeffizienten mit Standardmessfehlern)

	Motivation	schul. Fähigkeits- selbstkonzept	Leistungsangst	Zeugnis- noten
Level 1:				
Intercept	.01 (.03)	.09 (.02)	.02 (.01)	-.04 (.06)
Kontextmerkmale:				
Familie: gute Elternbeziehung	.37 (.06)*	.19 (.05)*	-.12 (.06)*	-.07 (.08)
Schule: pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	.28 (.04)*	.06 (.03)*	-.03 (.05)	-.03 (.06)
Lehrperson: Autoritärer U.-stil	-.09 (.04)*	-.04 (.03)	.16 (.05)*	-.05 (.06)
Didaktik: Alltagsbezug in Dt.	.05 (.04)	-.02 (.02)	.00 (.04)	-.03 (.04)
Schulklasse: Popularität	.00 (.04)	.11 (.03)*	-.10 (.05)*	.05 (.05)
Leistungsmediatoren				
Motivation	-	-	-	.10 (.06)*
Fähigkeitsselbstkonzept	-	-	-	.50 (.06)*
Leistungsangst	-	-	-	-.03 (.04)
Level 2:				
Varianz Intercept	.04 (.01)*	.00 (.00)	.02 (.01)*	.15 (.04)*
Varianz Elternbeziehung	.06 (.03)*	.04 (.02)*	-	.10 (.04)*
Kovarianz Elternbez. * Intercept	.00 (.01)	-.01 (.01)	-	.04 (.03)
Varianz Alltagsbezug	.02 (.01)*	-	-	-
Kovarianz Alltagsbezug*Intercept	-.01 (.01)	-	-	-
Kovarianz Alltagsbezug*Elternbez.	.03 (.01)*	-	-	-
-2*log(likelihood)	1209.26	830.89	1598.23	1804.50

Legende:

Level 2- Varianzen werden nur bei Signifikanz angegeben. *: p<.05

Die Motivation wird durch Elternbeziehung, das Engagement des Lehrpersonals und den autoritären Unterrichtsstil signifikant vorhergesagt. Die Ausprägung der Motivation unterscheidet sich signifikant zwischen den Schulklassen (Varianz des Intercepts ist signifikant).

Die Stärke der Vorhersage von Motivation durch die Elternbeziehung variiert zwischen den einzelnen Schulklassen. Sie ist in Real- und Sekundarschulklassen schwächer, in berufsbildenden Klassen stärker. Der Alltagsbezug korreliert vor allem in berufsbildenden Klassen, z.T. auch in gymnasialen, weniger in Klassen der Sekundarstufe I mit Motivation stark. Über alle Klassen gesehen ist aber der Zusammenhang nicht signifikant. Die Art des Zusammenhangs zwischen Alltagsbezug unter Berücksichtigung der Elternbeziehung mit Motivation unterscheidet sich zwischen den Klassen (sig. Kovarianz Alltagsbezug * Elternbeziehung).

Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept wird durch die Elternbeziehung, das Engagement des Lehrpersonals, die Popularität in der Schulklasse signifikant vorhergesagt. Das Fähigkeitsselbstkonzept unterscheidet sich nicht zwischen den Klassen (Level - 2 Varianz des Intercepts ist nicht signifikant). Die Elternbeziehung erlaubt in berufsbildenden Klassen bessere Vorhersagen auf das Fähigkeitsselbstkonzept als in Real- und Sekundarschulklassen.

Die Leistungsangst wird durch die Elternbeziehung, den autoritären Unterrichtsstil und die Popularität in der Klasse signifikant vorhergesagt. Ihre durchschnittliche Ausprägung unterscheidet sich zwischen den einzelnen Klassen signifikant.

Zeugnisnoten unter Ausschluss der Leistungsmediatoren werden nur durch die Popularität in der Schulklasse signifikant vorhergesagt; bei ihrem Einbezug werden auf deren Kosten Fähigkeitsselbstkonzept und Motivation die zentralen Prädiktoren (Ü Mediatoren). Die durchschnittliche Zeugnisnote variiert signifikant zwischen den Klassen. Die Elternbeziehung sagt in manchen Klassen die Zeugnisnote positiv, in anderen negativ voraus. Es gibt aber keinen klassenunspezifischen Zusammenhang.

Interpretation: Die Mehrebenenanalyse bestätigt in vielen Aspekten das Strukturgleichungsmodell, differenziert aber dieses. Insbesondere scheint sich die Elternbeziehung in verschiedenen Schulklassen sehr unterschiedlich auf Leistungsmediatoren und Zeugnisnoten auszuwirken. Diese kontextspezifischen Zusammenhänge wurden in den Strukturgleichungen verdeckt.

Interessant ist überdies der Alltagsbezug, welcher in den Strukturgleichungen nicht mit der Motivation korreliert. Die Mehrebenenanalyse differenzierte diesen Befund, indem in manchen Klassen ein starker Zusammenhang, in anderen Klassen kein und in wieder anderen Klassen ein negativer Zusammenhang gefunden wird. Den Zusammenhang findet man insbesondere in Klassen der Sekundarstufe II, in welchen mehrheitlich abstrakte Inhalte vermittelt werden, von welchen der Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen nur eingeschränkt hergestellt werden kann.

5.1.2 Ausgewählte Vertiefungen

Es ist ein allgemeines Modell zum Zusammenhang von Schulkontext, Leistungsmediatoren und Zeugnisnoten eingeführt worden. Die präsentierten Analysen konnten dieses Modell zwar integral bestätigen, doch blieb eine Vielzahl von Hypothesen darin unbelegt. Drei Teilhypothesen sollen exemplarisch ausgewählt und genauer untersucht werden, welche in diesem Modell implizit vorausgesetzt sind. Der verfügbare Platz erlaubt nicht, sämtliche impliziten Hypothesen zu analysieren.

1) Die Ausprägung der ausgewählten Variablen unterscheidet sich zwischen den Schultypen. Allerdings blieb unüberprüft, ob die Variablenstruktur zwischen den vier Schultypen gleich ist oder sich unterscheidet. Es muss vermutet werden, dass nicht nur die Ausprägung, sondern auch das Beziehungsmuster zwischen den Beschreibungsmerkmalen sich zwischen den vier Schultypen unterscheidet. Helmke & Weinert (1997b) forderten kontextspezifische Schulwirkungsanalysen. Die Mehrebenenanalyse zeigte bereits auf, dass die Stärke der Zusammenhänge sich zwischen den Klassen unterscheidet. Gibt es analoge strukturelle Unterschiede zwischen den Schultypen?

2) Das präsentierte Modell geht davon aus, dass der Kontext auf die Ausprägung der Leistungsmediatoren und die Noten wirkt. Allerdings vermochten die querschnittlichen Datenanalysen keine kausalen Trends zu bestätigen. Die postulierte Wirkrichtung soll anhand von zwei Beispielen belegt werden: (a) Die wahrgenommene Position in der Klasse erhöht das Fähigkeitsselbstkonzept und dieses fördert im Sinne eines kausalen Trends eine hohe Leistung. (b) Die Leistungsmediatoren sind Bedingung und nicht Wirkung von schulischen Leistungen.

3) Lehrerkollegium und Schulklima dürfte durch die Lehrerschaft und die Schülerschaft unterschiedlich wahrgenommen werden. In welchem Ausmass erklärt Schulkultur in Lehrersicht die Leistungsmediatoren und hängt damit mit Schulqualität zusammen? Hier werden Ergebnisse präsentiert, in welchen Daten in Lehrersicht mit Daten in Schülersicht verbunden worden sind.

5.1.2.1 Schule und leistungsbezogene Emotionen und Kognitionen in verschiedenen Schultypen

Bereits wurde darauf hingewiesen, dass sich der Zusammenhang zwischen Merkmalen des schulischen Kontexts und Leistungsmediatoren von Lernenden zwischen den Klassen unterscheidet. Es konnte zwar ein allgemeines Bedingungsnetz begründet werden, welches aber möglicherweise schultypspezifische Zusammenhangsmuster verdeckt. Nicht nur eine Klasse, sondern auch ein Schultyp bildet ein übergeordnetes System mit relativer Autonomie, in welchem sich eigentümliche Prozesse und Strukturen herausbilden können. Während sich Gymnasium und Berufsschule einerseits und Realschule und Sekundarschule andererseits unter anderem durch unterschiedliche Bildungsziele, Ausbildungsstrukturen und Eintrittsvoraussetzungen unterscheiden, differieren die Sekundarstufe I und II insbesondere wegen des unterschiedlichen Alters der Schülerschaft und der verschiedenen Ausbildungsvoraussetzungen der Lehrerschaft mit vielfältigen Konsequenzen für Schulorganisation und Schulklima. Daher bilden nicht nur die Klassen, sondern auch Schultypen und möglicherweise auch Schulen Kontexte, welche getrennt analysiert werden müssen.

Die vorliegende Stichprobengrösse erlaubt leider nicht, das präsentierte Bedingungsnetz (Abbildung 5.3) für die einzelnen Schultypen getrennt zu berechnen. Aus diesen Gründen werden die Interkorrelationsmatrizen für die einzelnen Schultypen zwischen den ausgewählten Variablen dargestellt (Tabelle 5.4), in welchen sich die Zusammenhangsmuster widerspiegeln. Aus dem Vergleich der Korrelationen lassen sich verschiedene schultypspezifische Strukturen herauslesen. Sie werden hier beschrieben, aber der eingeführte Theorierahmen erlaubt noch keine angemessene Interpretation.

a) Schultypspezifische Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des schulischen Kontexts:

1) Subjektiver Klassenstatus und Alltagsbezug in Deutsch korrelieren in der Sekundarstufe II positiv, in der Sekundarstufe I negativ. Klassenstars in der Sekundarstufe II vermögen zwischen den Deutschinhalten und ihrer Alltagserfahrung eher einen Zusammenhang herzustellen, in der Sekundarstufe II gelingt ihnen das eher nicht.

2) Subjektiver Klassenstatus korreliert mit der Wahrnehmung der Lehrperson als autoritär in der Berufsschule nicht, in den drei anderen Schultypen negativ. In Vollzeitschulen scheinen Lernende mit hohem Status Lehrpersonen weniger autoritär wahrzunehmen als Lernende mit geringem Status. In Berufsschulen hingegen ist der Klassenstatus vom Unterrichtsstil unabhängig.

3) In der Real- und der Sekundarschule korrelieren der (autoritäre) Unterrichtsstil des Deutschlehrers weniger stark negativ mit dem pädagogischen Engagement des Lehrpersonals als in der Berufsschule und im Gymnasium. Allerdings unterscheiden sich die Korrelationen weniger stark wie bei den beiden oben erwähnten Zusammenhängen. In der Sekundarstufe I mit dem Klassenlehrersystem scheint der Deutschlehrer unabhängig vom Lehrerkollegium wahrgenommen zu werden, im Fachlehrersystem der Sekundarstufe II werden hingegen Deutschlehrer und Lehrerkollegium stärker als Ganzheit und in gegenseitiger Abhängigkeit gesehen.

4) In der Berufsschule nehmen statushohe Schülerinnen und Schüler das Lehrerkollegium als pädagogisch engagiert wahr. Dies gilt im Gymnasium nur tendenziell. In der Sekundarschule gibt es keinen Zusammenhang und in der Realschule ist der Zusammenhang negativ: Statushohe Schülerinnen und Schüler interpretieren das Lehrerkollegium als weniger engagiert als statusniedrige.

b) Schultypspezifische Zusammenhänge zwischen Schulkontextvariablen und Leistungsmediatoren und Leistung:

Tabelle 5.4: Interkorrelationsmatrix differenziert nach Schultypen

Realschule (N=170)	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Alltagsbezug in Dt.	3.25	1.0								
2. Autoritär U-stil	2.59	-.08	1.0							
3. Position in Klasse	3.06	-.07	-.32	1.0						
4. Engagement Lehrp.	2.82	.42	-.07	-.08	1.0					
5. gute Elternbeziehung	3.27	.08	-.15	.24	.01	1.0				
6. Motivation	2.67	.21	-.04	-.07	.26	.30	1.0			
7. Fähigkeits-sk.	2.94	.02	.08	.13	.16	.30	.42	1.0		
8. Leistungsangst	2.40	.03	.19	-.17	.07	-.18	.04	-.27	1.0	
9. Z-Note	3.45	-.07	-.14	.19	-.06	.12	.31	.27	.01	1.0
Sekundarschule (N=180)	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Alltagsbezug in Dt.	3.22	1.0								
2. Autoritär U-stil	2.42	-.04	1.0							
3. Position in Klasse	3.21	-.18	-.20	1.0						
4. Engagement Lehrp.	2.80	.48	-.07	-.02	1.0					
5. gute Elternbeziehung	3.71	-.13	.02	.10	-.05	1.0				
6. Motivation	2.44	.16	-.05	.02	.22	.24	1.0			
7. Fähigkeits-sk.	2.92	.18	-.05	.14	.12	.25	.31	1.0		
8. Leistungsangst	2.22	.16	.18	-.26	.06	-.13	-.03	-.15	1.0	
9. Z-Note	3.66	.00	-.07	.04	.00	.09	.25	.38	-.11	1.00
Berufsschule (N=210)	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Alltagsbezug in Dt.	3.10	1.0								
2. Autoritär U-stil	2.55	-.23	1.0							
3. Position in Klasse	3.35	.18	-.03	1.0						
4. Engagement Lehrp.	2.70	.18	-.19	.14	1.0					
5. gute Elternbeziehung	3.36	.10	-.01	.27	.05	1.0				
6. Motivation	2.34	.21	.04	.09	.21	.24	1.0			
7. Fähigkeits-sk.	2.92	.14	-.09	.20	.14	.28	.26	1.0		
8. Leistungsangst	2.20	-.01	.18	-.27	.07	-.23	.11	-.41	1.0	
9. Z-Note	3.75	.07	.01	.00	-.06	.09	.01	.23	-.22	1.0
Gymnasium (N=190)	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Alltagsbezug in Dt.	2.83	1.0								
2. Autoritär U-stil	2.27	-.33	1.0							
3. Position in Klasse	3.32	.25	-.20	1.0						
4. Engagement Lehrp.	2.51	.16	-.23	.09	1.0					
5. gute Elternbeziehung	3.36	.12	-.06	.22	.12	1.0				
6. Motivation	2.34	.01	.00	.00	.22	.17	1.0			
7. Fähigkeits-sk.	3.04	.12	-.16	.31	.23	.18	.31	1.0		
8. Leistungsangst	1.90	-.12	.20	-.25	-.05	-.18	.02	-.35	1.0	
9. Z-Note	3.56	.09	.03	.20	.10	.19	.08	.40	-.11	1.0

Legende: M: Mittelwert; N: ungefähre Anzahl Jugendliche je Schultyp (kleine Schwankungen zwischen den Variablen infolge fehlender Angaben vorbehalten)

Klassenstatus korreliert in der Realschule und im Gymnasium mit den Zeugnisnoten positiv, nicht aber in der Sekundarschule und in der Berufsschule. Soziale Anerkennung und gute Leistungen scheinen in Schultypen zusammenzuhängen, in welchen die Noten für die Promotion sehr wichtig sind (Gymnasium) oder gerade vergleichsweise unwichtig (Realschule). Jugendliche mit guten Leistungen sind nicht in allen Schultypen auch Stars in ihrer Klasse.

c) Schultypspezifische Zusammenhänge zwischen Leistungsmediatoren und Leistung:

1) Berufsschülerinnen und -schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept sind nicht leistungsängstlich. Dies gilt weitgehend auch für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, aber viel weniger für Sekundarschüler und -schülerinnen. In der Sekundarschule scheint Leistungsangst vergleichsweise wenig vom Konzept der eigenen Fähigkeiten abzuhängen.

2) Motivation und Zeugnisnote korrelieren in der Sekundarstufe I deutlich stärker miteinander als in der Sekundarstufe II. Umgekehrt korrelieren Leistungsangst und Zeugnisnoten in der Sekundarstufe II negativer miteinander als in der Sekundarstufe I: D.h. je grösser die Leistungsangst, desto besser sind die Zeugnisnoten. Leistungsangst und Motivation korrelieren aber nur in der Berufsschule miteinander und dort schwach. In der Sekundarstufe II scheint Leistungsangst ein Indikator für schulischen Ehrgeiz zu sein.

Zusammenfassung: Der Vergleich der Korrelationen zwischen den Schultypen zeigt, dass viele Korrelationen zwischen den Schultypen vergleichbar sind, dass es aber auch einige starke Unterschiede gibt, welche eine schultypunabhängige Strukturanalyse übersieht. Diese Unterschiede sind Argumente für die Systemautonomie, welche die einzelnen Schultypen offenbar aufweisen.

5.1.2.2 Leistungsbezogene Kognitionen, Emotionen und Noten

Im vorgestellten Bedingungsnetz von Zeugnisnoten (Abbildung 5.2) wurden drei Bedingungen von Leistungen vorgeschlagen: Leistungsangst, Motivation und schulisches Fähigkeitsselbstkonzept. Es wurde postuliert, dass diese drei Variablen Mediatoren zwischen der Wahrnehmung von Kontextvariablen und den Zeugnisnoten bilden. Allerdings besteht in der Forschung kein Konsens darüber, ob diese drei Merkmale kausal für hohe Leistungen verantwortlich sind.

- *Motivation:* Der Zusammenhang zwischen Motivation und Schulleistungen ist heute gut untersucht. Ames und Mitarbeiter (Ames, Ames, Felker, 1977; Ames & Ames, 1985; 1989, Ames & Archer, 1988) gaben in einem mehrbändigen Werk einen Überblick über die amerikanische Motivationsforschung im Schulbereich der 70er und 80er Jahre. Zum Beispiel Henderson & Dweck (1990), Chen & Stevenson (1995) sowie Wentzel (1998) zeigten in Querschnittstudien Zusammenhänge zwischen Motivation und Leistung in verschiedenen Fächern und mit verschiedenen Operationalisierungen des Motivationskonzepts. Eine Metaanalyse zum Zusammenhang von Motivation und Leistung liegt von Uguroglu & Walberg (1979) vor, welche eine Median-Korrelation von $r=.34$ (Varianzaufklärung von 11.4%) berechnete. Längsschnittstudien sind selten, welche die Kausalitätsrichtung zeigen, ob Leistungsrückmeldungen zur Förderung der Motivation beitragen, oder ob die Motivation eine Bedingung hoher Leistungen ist. Eine Ausnahme davon bildet die Längsschnittstudie von Helmke (1992), der motivationale Variablen wie Anstrengungsinitiierung und Anstrengungsintensität in Kausalanalysen als Mediator zwischen Selbstkonzept und Leistungen bzw. Noten belegen konnte. Damit wird auch für die Prädominanz der Motivation vor der Leistung plädiert.

- *Fähigkeitsselbstkonzept:* Heute gibt es viele Forschungsbefunde zur Wechselwirkung von Fähigkeitsselbstkonzept und Schulleistung, wobei die überwiegende Mehrzahl der Studien querschnittlich angelegt ist. In der *skill-development Perspektive* wird das leistungsbezogene Selbstkonzept als Folge der erbrachten Leistung interpretiert, d.h. das Fähigkeitsselbstkonzept widerspiegelt mehr oder weniger das erbrachte Leistungsniveau. Die gegenteilige Position wird von dem *self-enhancement-Ansatz* eingenommen, welcher das Selbstkonzept als Einflussfaktor der Leistung annimmt. Ein hohes Selbstkonzept wirkt motivierend und erlaubt aufgrund angemessener Erkenntnis der eigenen Leistungsfähigkeit die Vorhersage von Leistungen.

Uguroglu & Walbergs (1979) Metaanalyse zeigte, dass die Korrelation zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung eher grösser ist ($r=.41$) als diejenige zwischen Motivation und Leistung ($r=.34$). Hansford & Hattie (1982) metaanalysierten 128 Studien und konnten zeigen, dass die Korrelationen zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungen mit dem Alter wachsen. Im Durchschnitt beträgt die mittlere Korrelation $r=.42$ ($sd=.22$).

Besondere Bedeutung hat die Frage der kausalen Prädominanz. Bildet 1. die Zeugnisnote eine Bedingung für den Aufbau des Fähigkeitsselbstkonzepts oder aber 2. eine Wirkung? Oder muss 3. eine interaktive Beziehung angenommen werden? Helmke (1992) fasst neun Längsschnittstudien zusammen, welche diese Frage thematisiert haben. Insgesamt ist die Befundlage uneindeutig, die zeitverschobenen Kreuzkorrelationen sind schwach und ihre dominante Richtung variiert zwischen den einzelnen Studien. Auch Helmkes (1992) eigene Längsschnittuntersuchung erbrachte aufgrund von PLS-Analysen signifikante zeitverschobene Kreuzkorrelationen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und der Mathematiktestleistung in beiden Wirkrichtungen, was auf einen reziproken Zusammenhang schliessen lässt (vgl. auch Hoge, Smit, Crist, 1995). Allerdings sind die Kreuzkorrelationen verglichen mit den Stabilitätspfaden eher gering. Van Aken, Helmke & Schneider (1997) fanden in ihrer Längsschnittstudie mit Grundschulkindern keine klare Prädominanz. Muijs (1997) führte eine Längsschnittuntersuchung in Belgien mit 890 Schülerinnen und Schülern der 4. und 5. Klasse durch und wies in LISREL-Analysen eine Prädominanz der Leistungen vor dem akademischen Selbstkonzept nach. Generell sind die Stabilitäten sowohl vom Fähigkeitskonzept wie auch der Leistung hoch.

Alle diese präsentierten Längsschnittstudien beziehen sich auf Kinder zwischen der dritten und achten Klassenstufe. Entsprechende Längsschnittuntersuchungen für Jugendliche im Sekundarbereich fehlen weitgehend. Die Metaanalyse von Hansford & Hattie (1982) wies aber gerade auf die Altersabhängigkeit des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung hin. Es kann vermutet werden, dass der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitskonzept und der Leistung mit dem Alter zunimmt.

- *Leistungsangst*: Im Unterschied zum kognitiv-motivationalen Erklärungsmodell der Prüfungsangst (Pekrun, 1991a) beschreibt die transaktionale Stresstheorie von Lazarus & Folkman (1984; vgl. auch Zeidner, 1998) die Angst als eine mögliche Reaktion auf die Bewertung von Umweltreizen. Leistungsangst entsteht in Interaktion mit dispositionellen Personvariablen. In der Regel wird zwischen der stabilen trait-Angst (Ängstlichkeit) und der state-Angst i.S. eines situativen Gefühls unterschieden (Spielberger, 1972). Leistungsangst nimmt zu, wenn die Leistungssituation als wichtig bewertet und mit einem hohen Anspruchsniveau verbunden wird. Leistungs- und Prüfungsangst sind Beispiele von situativer Angst, die nach dem transaktionalen Modell von Zeidner (1998, 1999) Coping-Prozesse auslösen, welche sowohl auf die Interpretation der angstausslösenden Umweltreize rückwirken, wie auch Anpassungsreaktionen hervorrufen.

Die Wirkungen von Angst in Leistungssituationen sind ambivalent. Pekrun (1991a) beschreibt sowohl kognitive wie auch motivationale Effekte: Prüfungssangst dürfte die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses reduzieren und die Leistungsfähigkeit bei komplexen Aufgaben, wie sie für schulische Leistungssituationen kennzeichnend sind, beschränken. Zusätzlich müssen ambivalente motivationale Wirkungen vermutet werden: Leistungsbezogene Angst senkt die intrinsische Motivation, weil sie schulische Aufgaben negativ färbt. Umgekehrt fördert sie Motivation, um Misserfolge zu vermeiden. "Die Gesamteffekte von Prüfungsangst auf Leistungen dürften von der relativen Stärke dieser teils gegenläufigen Einzeleffekte abhängen" (Pekrun, 1991, 102).

Wie bei der Motivation und beim Fähigkeitsselbstkonzept kann auch bei der Leistungsangst die Frage nach der kausalen Prädominanz gestellt werden. Es kann angenommen werden, dass die Leistungsangst die Leistungsfähigkeit und -motivation beeinträchtigt, weshalb geringere Leistungen erwartet werden müssen. Umgekehrt können schlechte Leistungen für das Entstehen von Leistungsangst mitverantwortlich gemacht werden.

Pekrun (1991a) fand in seiner Längsschnittstudie schwache negative Pfadkoeffizienten von der Prüfungsangst zu den Leistungen im Rahmen seiner LISREL-Analysen. Helmke (1992) konnte längsschnittlich die Mathematikleistung, nicht aber die Mathematiknote durch Leistungsangst vorhersagen. Meece, Wigfield & Eccles (1990) konnten in ihrer Längsschnittuntersuchung pfadanalytisch keinen direkten Pfad von der Leistungsangst zu Schul-

noten präsentieren. Auch Lange, Kuffner & Schwarzer (1983) fanden in ihrer Längsschnittuntersuchung keine signifikanten zeitverschobenen Kreuzkorrelationen zwischen Leistungsangst und Schulleistung. Die querschnittlichen Korrelationen waren schwach negativ. Diese Beispiele von Längsschnittuntersuchungen führen zur Vermutung, dass keine oder allenfalls eine schwache kausale Prädominanz gefunden werden kann.

Es sind nun drei Bedingungen für Schulleistungen in der Sekundarstufe (6. bis 13. Klasse) diskutiert worden: Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst. In Analysen konnte längsschnittlich unter Beizug von Strukturgleichungsmodellen eine gewisse Tendenz für eine Prädominanz zu Gunsten der Leistungsmediatoren gefunden werden, die aber bei der Leistung besonders schwach ist.

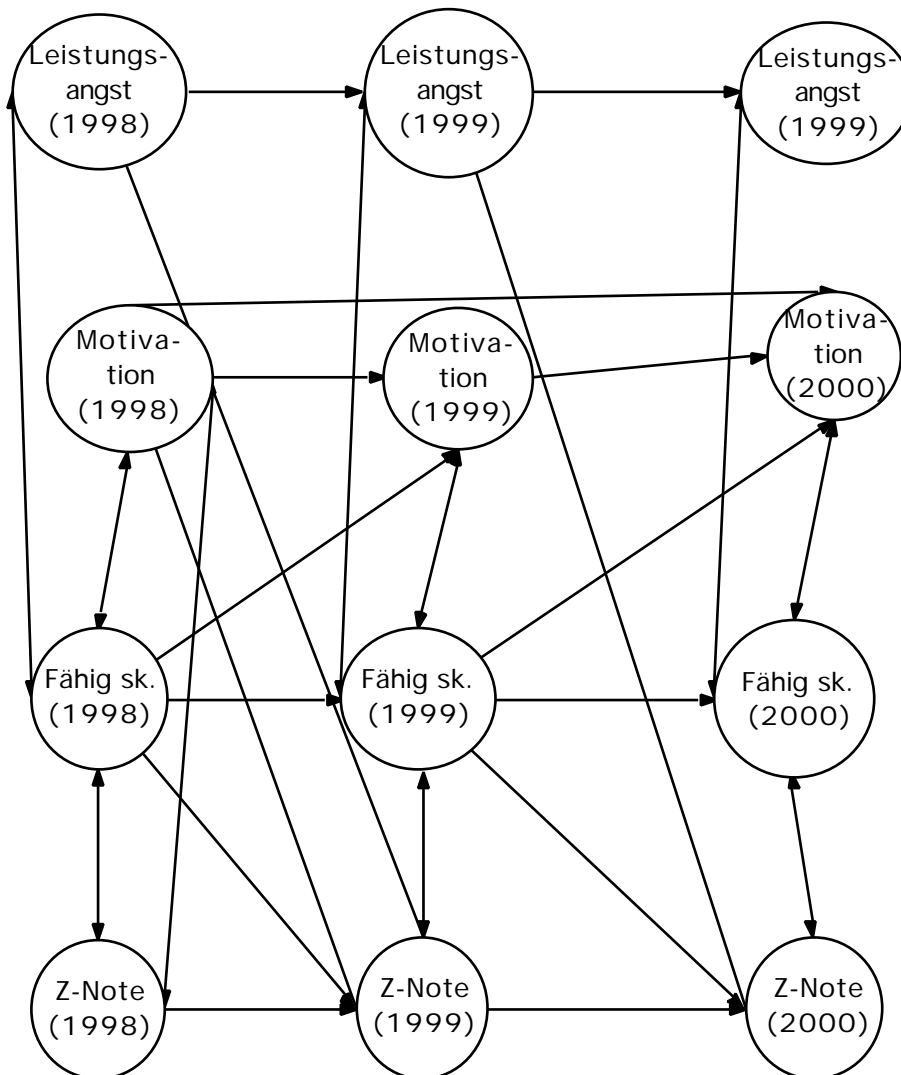


Abbildung 5.4: Erwartetes Modell ($\chi^2=944-86$; $df=531$; $p<.001$; $NFI=.88$; $NNFI=.93$; $CFI=.94$) Legende: Fähig sk.: Fähigkeitsselbstkonzept; Z-Note: Zeugnisnote

Ein Problem dieser Analysen besteht darin, dass die Zusammenhänge mit Leistung jeweils isoliert betrachtet wurden. Helmke (1992) belegte überdies, dass die Prädiktoren nicht additiv zur Erklärung von Leistungen beitragen, sondern in Wechselwirkung miteinander stehen. Die Wirksamkeit eines Vorwissenstests, des Selbstkonzepts und der Intelligenz auf Testleistungen im Fach Mathematik wird in seinem Modell vermittelt durch motivationale Variablen (An-

strenge) sowie Leistungsangst. Umgekehrt müssen Suppressoreffekte vermutet werden, wonach manche gezeigten Zusammenhänge durch andere reduziert werden. Solche Suppressoreffekte müssen insbesondere zwischen Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst erwartet werden, weil sie im Unterschied zur Intelligenz aufgrund von Selbstwahrnehmungen gemessen werden.

Mit dem vorliegenden Datensatz wird mit Strukturgleichungen ein Modell definiert und überprüft, in welchem die Erklärungskraft von Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst für Zeugnisnoten bestimmt werden soll. Für die Bildung der Strukturmodelle wird von folgenden Überlegungen ausgegangen (Abbildung 5.4):

1. Die dargestellten resultierenden Modelle zur kausalen Prädominanz sollen den Ausgangspunkt der Analysen bilden. Entsprechend wird zum ersten Messzeitpunkt eine synchrone Korrelation von den Zeugnisnoten mit der Motivation und dem Fähigkeitsselbstkonzept postuliert, zum zweiten Messzeitpunkt aber nur zwischen den Zeugnisnoten und dem Fähigkeitsselbstkonzept. Zwischen allen drei Prädiktoren und den Zeugnisnoten werden überdies zeitverschobene Kreuzkorrelationen geschätzt.

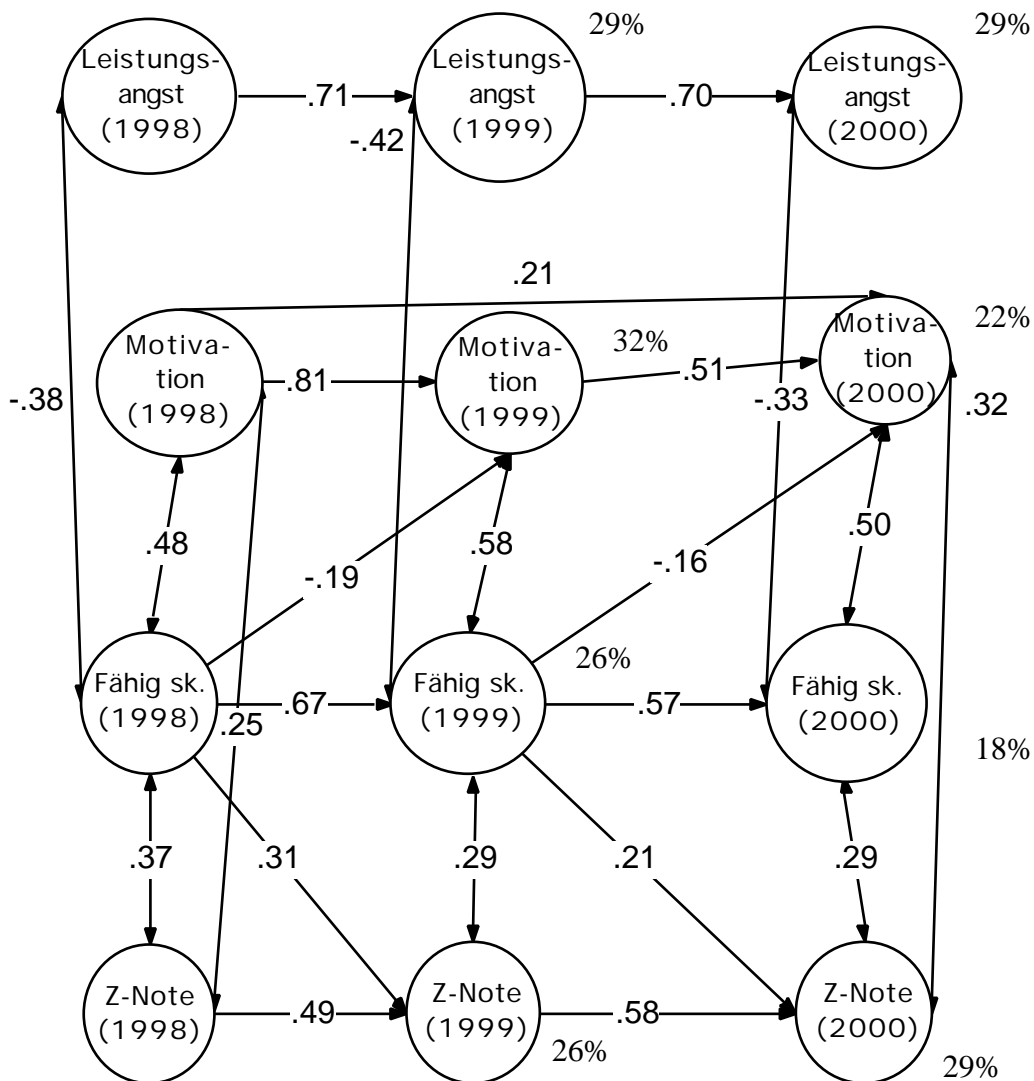


Abbildung 5.5: Pfadmodell zur Vorhersage von Schulnoten aus Leistungsangst, Motivation und schulisches Fähigkeitsselbstkonzept ($\chi^2=948.84$; $df=534$; $p<.001$; $\chi^2/df=1.78$; $NFI=.88$; $NNFI=.93$; $CFI=.94$)

Legende: Fähigkeit sk: Fähigkeitsselbstkonzept; Z-Note: Zeugnisnote

2. Zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistungsangst werden zu beiden Messzeitpunkten synchrone Korrelationen postuliert. Pekrun (1991a) und Helmke (1992) konnten die Komplementarität der beiden Konzepte belegen, auch wenn sie ihre Konzepte klar gegeneinander abzugrenzen suchten. Überdies wird aufgrund von Helmkes (1992) Ergebnissen vermutet, dass das Fähigkeitsselbstkonzept Vorhersagen auf die Leistungsangst zulässt. Eine hohe Bewertung der eigenen Fähigkeiten impliziert das Gefühl von Sicherheit, die gestellten Anforderungen erfüllen zu können. Es muss dazu allerdings einschränkend angemerkt werden, dass Helmke in diesen Analysen das globale Selbstkonzept und nicht das Fähigkeitsselbstkonzept verwendet hat.

3. Zwischen der Leistungsangst und der Motivation wird ein schwacher Effekt erwartet. Die synchronen Zusammenhänge werden daher fixiert und nur die zeitverschobene Kreuzkorrelationen von der Leistungsangst zur Motivation wird freigesetzt.

Dieses Modell wurde geschätzt und erreicht akzeptable Fit-Indices ($\chi^2=944.86$; $df=531$; $p<.001$; $NFI=.88$; $NNFI=.93$; $CFI=.94$). Alle postulierten synchronen Pfade werden signifikant, drei diachrone Pfade aber nicht ($p<.05$): Leistungsangst und Motivation erklären Leistungen nicht signifikant.

Das gleiche Modell wird erneut geschätzt, wobei die nicht-signifikanten Pfade auf null fixiert worden sind. Die Modellgütekriterien verändern sich nur unwesentlich ($\chi^2=948.84$; $df=534$; $p<.001$; $\chi^2/df=1.78$; $NFI=.88$; $NNFI=.93$; $CFI=.94$). Der χ^2 erhöht sich bei 3 Freiheitsgraden um 4 Punkte (nicht signifikant). Alle geschätzten Pfade sind signifikant. Dieses Modell wird in der Abbildung 5.5 dargestellt.

In diesem Modell werden hohe Stabilitätspfade gefunden, die bei der Motivation $\beta=.81$ bzw. $.51$ erreichen. Die Stabilität der Zeugnisnoten ist ein wenig geringer ($\beta=.49 / .58$). In Abbildung 5.5 nicht dargestellte Kovarianzen zwischen den jeweils gleichen Indikatoren der Zeugnisnoten über die Zeit zwischen $.50 < \text{Kovarianz} < .62$ wecken die Vermutung, dass die einzelnen Noten stabiler sind, als das Messmodell Noten erwarten lässt. Überdies wird die Vermutung von Suppressoreffekten bestätigt. Zeugnisnoten zum zweiten Messzeitpunkt werden ausschliesslich durch das Fähigkeitsselbstkonzept vorhergesagt, nicht aber durch Motivation und Leistungsangst (erklärte Varianz: 26% bzw. 29%). Stärker positiv korreliert zum ersten Messzeitpunkt das Fähigkeitsselbstkonzept mit den Zeugnisnoten ($\phi = .37$).

Zwischen der Motivation und dem Fähigkeitsselbstkonzept kann eine gewisse negative kausale Prädisposition festgestellt werden. Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept ist, desto geringer ist die Motivation. Wer sich sicher fühlt, strengt sich weniger an. Vielleicht braucht diese Person das Engagement auch nicht, weil sie das nötige Wissen bereits besitzt. Allerdings sind die synchronen Korrelationen positiv und fallen deutlich höher aus. Eine hohe Motivation geht mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept einher. Die scheinbar widersprüchlichen Vorzeichen dieser Pfade weisen auf die Ambivalenz hin, die zwischen den beiden Variablen besteht: Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept korrespondiert mit hoher Motivation. Es gibt aber eine schwache Neigung, dass es diese vermindert. Dieser Effekt ist allerdings so schwach, dass die Korrelation zwischen den Residualen der latenten Variablen Fähigkeitsselbstkonzept und Motivation zum zweiten Messzeitpunkt grösser ist ($\psi=.58$) als die Korrelation zwischen diesen Variablen zum ersten Messzeitpunkt ($\phi=.48$).

Zusammenfassend erhält das Fähigkeitsselbstkonzept für die Vorhersage von Zeugnisnoten eine Schlüsselstellung. Es korrespondiert mit Motivation und Leistungsangst, wenn auch nicht zeitverschoben, so doch synchron und erlaubt als einzige dieser drei Variablen Vorhersagen von Zeugnisnoten. Diese Analysen lassen aber offen, ob sich die Prädiktionskraft der drei Variablen je nach Fach unterscheidet. Leistungsangst wurde besonders häufig im Fach Mathematik untersucht. Studien fehlen hingegen, welche Vorhersagen von Noten in anderen Fächern erlauben. Vermögen fachunspezifische Lernprozessvariablen Zeugnisnoten in einzelnen Fächern vorherzusagen? Unklar bleibt ebenfalls, ob die Stärke der Zusammenhänge klassenspezifisch variiert, wie Renkl, Helmke & Schrader (1997) für Grundschüler fanden. Die querschnittliche Mehrebenenanalyse legt immerhin die Vermutung nahe, dass die Stärke der Zusammenhänge zwischen diesen drei Mediatoren und den Noten nicht klassenspezifisch variiert.

5.1.2.3 Subjektive Position und Fähigkeitsselbstkonzept

In der Forschung ist bisher die Bedeutung der Klassendynamik auf das Fähigkeitsselbstkonzept kaum thematisiert worden, obwohl in der Praxis die hohe Bedeutung der Schulklasse für Lernprozesse seit langem bekannt ist. Welches ist die Bedeutung der Position in der Schulklasse für das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und die Schulleistung? Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der Schülerleistung?

1. Es wird vermutet, dass insbesondere populäre Jugendliche in Klassen, die eine hohe Anerkennung von ihren Kolleginnen und Kollegen erhalten, sog. Stars oder Meinungsführer, ein hohes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept aufbauen (Kausalitätsrichtung von der Popularität zu hohem Fähigkeitsselbstkonzept). Allerdings könnte auch die Gegenthese zutreffen, dass Jugendliche mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept sich eher zu Klassenstars entwickeln (Kausalitätsrichtung vom Selbstkonzept zur sozialen Anerkennung in der Klasse). Schliesslich ist auch eine Interaktion im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen Popularität in der Klasse und dem Fähigkeitsselbstkonzept denkbar.

2. Es soll auch überprüft werden, ob ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept eine Bedingung für gute Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik ist, oder ob umgekehrt gute Zeugnisnoten das Fähigkeitsselbstkonzept ansteigen lassen. Oder gibt es eine Interaktion? Für beide Thesen lassen sich in der Forschung Belege finden und die Ergebnisse sind kontrovers (Übersicht zum Beispiel in Helmke, 1992; aber auch Kapitel 5.1.2.2).

Die Hypothesen wurden mit sog. Strukturgleichungsmodellen (EQS 5.6) überprüft. Die Analyse beschränkt sich auf die Jugendlichen, die zu allen drei Messzeitpunkten befragt worden sind, und die zu allen drei Zeitpunkten in der gleichen Klasse waren. Wiederum wurde die Varianz-Kovarianz-Matrix berechnet. Das Mehrebenenproblem wurde hier so angegangen, dass die individuellen Werte für die Konzepte Position und Noten am Klassenmittelwert zentriert wurden. Die individuellen Werte für Position und Noten sind also Differenzwerte zum Klassenmittelwert und bezeichnen die individuelle Abweichung im Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse. Dieses, von Hox (1993) vorgeschlagene Vorgehen, vermag das Mehrebenenproblem (vgl. 5.1.1.2) zwar nicht gänzlich zu lösen, doch bildet es eine Annäherung und berücksichtigt die Verklumpung individueller Werte in Klassenkontexten (Bezugsgruppeneffekte).

Wiederum wurden Messmodelle mit drei Indikatoren und einer latenten Variable definiert (vgl. Vorgehen Kapitel 5.1.1.2). Die Varianz jedes Indikators wurde geschätzt, nicht aber deren Kovarianzen. Eine Ladung je Messmodell wurde zur Standardisierung fixiert (Bollen, 1989).

Modell 1, welches zeitverschobene Kreuzkorrelationen zwischen der subjektiven Position in der Klasse zu Fähigkeitsselbstkonzept und zu den Noten postuliert, erreicht gute Fit-Indizes ($\chi^2=509.01$; $df=280$; $p<.001$; $NFI=.89$; $NNFI=.94$; $CFI=.95$). Modell 2, in welchem die zeitverschobenen Kreuzkorrelationen von der Note zum Fähigkeitsselbstkonzept und zur Position in der Klasse zeigen, erreicht geringere Fit-Indizes ($\chi^2=518.73$; $df=280$; $p<.001$; $NFI=.89$; $NNFI=.93$; $CFI=.95$). Der χ^2 -Wert von Modell 2 ist um 9 Punkte bei der gleichen Anzahl Freiheitsgrade tiefer, was einer signifikanten χ^2 -Differenz entspricht. In Modell 1 wird der Pfad von der Position (1999) zum Fähigkeitsselbstkonzept (2000) nicht signifikant und wird auf null fixiert (Kennwerte des resultierenden Modells: $\chi^2=509.04$; $df=281$; $p<.001$; $NFI=.89$; $NNFI=.94$; $CFI=.95$). Dieses Modell ist in Abbildung 5.6 dargestellt und wird beschrieben. Alle eingezeichneten Pfeile sind statistisch bedeutsam ($p<.05$). Wenn zwischen zwei Konzepten kein Pfeil eingezeichnet ist, hängen sie nicht bedeutsam miteinander zusammen.

Zuerst fällt auf, dass die je gleichen Konzepte zwischen den beiden Messzeitpunkten (1998, 1999 und 2000) relativ stark zusammenhängen (hohe Stabilitäten). D.h. wer 1998 eine hohe Position in der Klasse hatte, ist auch ein Jahr später noch immer recht populär in der Klasse usw. Ähnlich hohe Stabilitäten finden wir auch beim Fähigkeitsselbstkonzept und ein wenig geringer auch bei den Zeugnisnoten. Die Stärke der querschnittlichen Korrelationen nimmt vom ersten zum dritten Messzeitpunkt tendenziell ab.

Von besonderer Bedeutung ist der Pfeil von der sozialen Anerkennung/Position (Messzeitpunkt 1998) zum Fähigkeitsselbstbild (1999): Wer viel soziale Anerkennung bekam, wird ein Jahr später ein höheres Fähigkeitsselbstbild haben. Der Gegenpfeil vom Fähigkeitsselbstbild (1998) zur sozialen Anerkennung (1999) ist vernachlässigbar klein und ist in der Abbildung 5.6 daher nicht eingezeichnet. Damit kann die erste Hypothese belegt werden: Offenbar fördert eine hohe soziale Anerkennung (Position) das Fähigkeitsselbstbild. Die Umkehrung der Einflussrichtung kann hingegen nicht bestätigt werden. Dieser Befund kann zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt aber nicht repliziert werden.

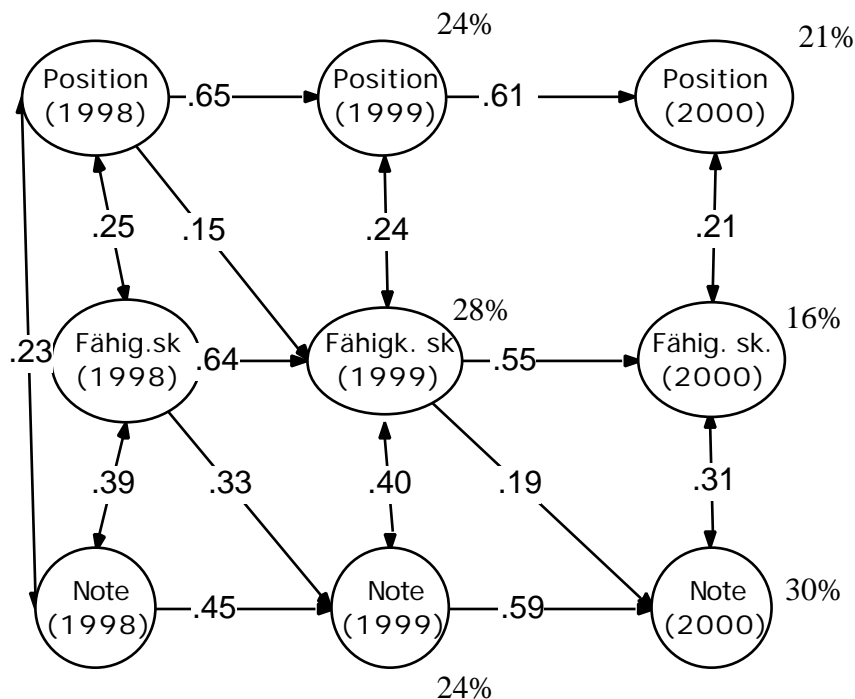


Abbildung 5.6: Zusammenhänge zwischen wahrgenommener sozialer Anerkennung (Position) in der Schulklasse, dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Zeugnisnote in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik zum ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt (Längsschnittuntersuchung).

Analog dazu ist der Pfeil vom Fähigkeitsselbstbild (1998) zur Zeugnisnote (1999) auch signifikant. Offenbar fördert ein hohes Fähigkeitsselbstbild gute Leistungen von Lernenden; diese fördern aber umgekehrt nicht statistisch nachweisbar das Fähigkeitsselbstbild (vgl. Kapitel 5.1.2.2). Die Note (2000) wird zu 30% erklärt. Damit kann die These bestätigt werden, dass das Fähigkeitsselbstbild eine Bedingung für Lernerfolg ist und als Indikator für einen erfolgreichen Lernprozess interpretiert werden kann.

Allerdings ist kein direkter Pfeil zwischen den beiden Messzeitpunkten von der sozialen Anerkennung in der Klasse zu den Noten signifikant geworden. Popularität in der Klasse fördert somit nicht direkt das Leistungsverhalten, sondern wirkt indirekt über das Fähigkeitsselbstkonzept.

Fazit: Die Ergebnisse belegen das postulierte Modell, wonach das schulische Selbstkonzept eine Bedingung für Lernerfolg ist. Das Selbstkonzept beeinflusst den Lernprozess in günstiger oder ungünstiger Weise und ist damit eine Bedingung für Lernerfolg. Gleichzeitig kann die indirekte Wirkung von Merkmalen der Dynamik in Schulklassen auf Leistungsunterschiede empirisch belegt werden. Ein solcher empirischer Nachweis ist bisher in der pädagogischen Forschung längsschnittlich noch nicht erbracht worden, obwohl der eine Praktiker oder die andere Praktikerin diese Hypothesen vielleicht auch schon vertreten hat.

Das Ergebnis belegt überdies, dass Lernerfolg durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt wird, und dass auch die Schulklasse dafür nachweisbar beiträgt.

5.1.3 Schule in Lehrersicht und leistungsbezogene Schülerkognitionen

In welchem Ausmass gibt es zwischen der Schulwahrnehmung in der Lehrersicht und Lernprozessvariablen Zusammenhänge? Mit dieser Frage soll der Aspekt des eingeführten Modells (Abbildung 5.3), wie die Schule mit Leistungsmediatoren und Schulnoten zusammenhängt, vertieft werden. Ausgangspunkt für die folgenden Analysen ist nicht die Schülersicht, sondern die Kombination der Lehrersicht mit der Schülersicht auf der Schulebene.

Der Schulkulturansatz und Programme der Schulentwicklung werden insbesondere mit dem Argument der Qualitätssteigerung von Schulen begründet. Wenn Kollegien eine Schulkultur mit einem geeigneten Ethos entwickeln (Purkey & Smith, 1990), würden sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern. In der vorliegenden Untersuchung wurden keine Leistungstests verwendet. Zeugnisnoten erlauben weder vergleichende Aussagen über die Leistungen zwischen verschiedenen Klassen noch zwischen den einzelnen Schultypen. Allerdings muss aufgrund des eingeführten Modells in Abbildung 5.3 vermutet werden, dass Schulen Leistungen nicht direkt, sondern über Leistungsmediatoren beeinflussen. Schulen beeinflussen dann die Leistungen von Jugendlichen positiv, wenn sie Fähigkeitsselbstkonzept und Motivation steigern bzw. die Leistungsangst reduzieren.

Die Lehrpersonen beschreiben ihre Schule aufgrund von Items, welche sich faktorenanalytisch in fünf Gruppen zusammenfassen liessen: Normierung / Strenge, pädagogisches Engagement des Lehrpersonals, Identifikation mit der Schule, Interesse an der Schule und Gemeinschaft der Lehrpersonen (Neuenschwander & Kunz, 2000).

Erste grobe Antworten auf die aufgeworfenen Hypothesen liefert die Tabelle 5.5. Die Lehrerwahrnehmungen wurden auf der Schulebene aggregiert und danach den Werten der einzelnen Schülerinnen und Schülern zugeordnet. Die Lehrerwahrnehmungen sind hier also für alle Schülerinnen und Schüler in einer Schule gleich. Hinter dieser Auswertungsstrategie stecken heikle Mehrebenenprobleme. Während schulbezogene Lehrerwahrnehmungen nur auf der Schulebene aggregiert sinnvoll interpretiert werden können, unterscheiden sich die ausgewählten Lernprozessvariablen innerhalb einer Schule so sehr, dass sie nicht aggregiert werden dürfen. Die Mehrebenenanalyse schliesslich geht wie jede Regressionsanalyse von gerichteten Zusammenhängen aus, was hier nicht unterstellt werden kann. Daher wurde diese wenn auch heikle Darstellung als Annäherung gewählt.

Die beiden Aspekte, Interesse an der Schule und Gemeinschaft von Lehrpersonen (zwei Skalen modifiziert nach Bessoth, 1989), wurden nur den Lehrpersonen vorgelegt. Sie setzen sich aus je zehn Items zusammen und weisen je eine befriedigende Konsistenz auf (Interesse an der Schule: $\alpha=.87$; Gemeinschaft der Lehrpersonen: $\alpha=.73$). Interessierte Leser/-innen finden methodische Details in Neuenschwander & Kunz (2000).

Tabelle 5.5: Pearson-Korrelationen zwischen Schulmerkmalen in Lehrersicht (Schulebene) und Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst (Schülerebene, Stichprobe 2000)

	Motivation	Fähigkeitsselbstkonz.	Leistungsangst	Zeugnisnoten
Normierung/Strenge	-.17	-.05	.08	-.11
Päd. Engag. Lp.	-.13	-.04	-.03	.02
Identifikation mit der Schule	-.17	-.02	-.04	.03
Interesse an der Schule	-.14	-.01	-.03	.01
Gemeinschaft der Lehrpersonen	-.22	-.04	-.03	-.04

Legende: Mittlere Zeugnisnoten aus den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik

if $r > .06$ then $p < .05$; if $r > .07$ then $p < .01$; if $r > .13$ then $p < .001$

Erstaunlicherweise finden sich die stärksten Korrelationen zwischen der Schulwahrnehmung in Lehrersicht und der Motivation. Sie sind negativ. D.h. Je eher sich Lehrpersonen im Kollegium als Gemeinschaft sehen, desto geringer ist die Schülermotivation. Oder: Je eher sich Lehrpersonen mit ihrer Schule identifizieren, desto geringer ist die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Überdies findet sich eine signifikante positive Korrelation zwischen der Normierung/Strenge und der Leistungsangst: Je normierter die Lehrpersonen ihre Schule wahrnehmen, desto geringer ist die Leistungsangst der Schülerinnen und Schüler ausgeprägt. Der gleiche Zusammenhang findet sich auch für die Zeugnisnoten.

Diese Ergebnisse sind erstaunlich und kontraintuitiv. Sie widersprechen diametral den Forderungen des Schulkulturansatzes, wonach Schulkollegien die Wirksamkeit von Schulen verbessern können. Unter Vorbehalt der angedeuteten methodischen Probleme scheint sich die Stärkung des Kollegiums nicht zur Steigerung der Lernleistung auszuwirken. Neuenchwander (in Vorbereitung) konnte allerdings die Funktionalität der Schulkultur pfadanalytisch zur Prävention von Burnout belegen. Es könnte sein, dass ein gut funktionierendes Kollegium zwar für die Lehrpersonen gesundheitspräventiv sich auswirkt, nicht aber die Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler verbessert.

Ein alternativer Interpretationszugang bildet die Frage nach der Subjektivität der Wahrnehmung. Während im schulischen Alltag in der Regel davon ausgegangen wird, dass sich die Schüler- und Lehrerwahrnehmung weitgehend entsprechen, konnte diese hohe Übereinstimmung von der Forschung nicht bestätigt werden (z.B. von Saldern, 1991). Die konstruktivistische Erkenntnistheorie setzt hier als theoretische Erklärungsgrundlage ein, indem sie die Subjektivität der Wahrnehmung betont und darauf hinweist, dass das gemeinsame Verständnis zwischen Kommunikationspartnern meist geringer ist, als im Alltag gelegentlich vermutet wird. Bisher nicht untersucht worden ist die Frage, in welchem Ausmass die Wahrnehmung der eigenen Schule zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern übereinstimmt. Es kann vermutet werden, dass die Verschiedenheit der Schulwahrnehmung noch grösser ist als die der Unterrichtswahrnehmung, weil die Erfahrungen freier, weniger normiert sind.

Tabelle 5.6: Pearson-Korrelationen zwischen Schulmerkmalen in Schülersicht und Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst (Stichprobe 1998; N=861)

	Engagem. d. S	Norm.Päd. Engagement Lp	Identifikation m. S.
Motivation	.31	.17	.36
Fähigkeitsselbstkonzept	.14	.04	.19
Leistungsangst	.03	.24	.08
Zeugnisnoten (Fächer: Dt., Math., Franz)-.11	-.03	.00	.05

Legende: if $r > .09$ then $p < .05$

Bereits in Kapitel 3.1.6 wurde darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen und Schülerschaft ihre Schule sehr unterschiedlich wahrnehmen. Entsprechend unterscheiden sich die Korrelationen zwischen Schulwahrnehmung in Schülersicht mit den Leistungsmediatoren (Tabelle 5.6) von den Korrelationen zwischen der Schulwahrnehmung in Lehrersicht mit den Leistungsmediatoren (Tabelle 5.5). Die Schulwahrnehmung in Schülersicht korreliert mit den Leistungsmediatoren in vielen Fällen deutlich. Insbesondere die Identifikation mit der Schule korreliert mit der Motivation ($r=.53$), aber auch mit dem Fähigkeitsselbstkonzept ($r=.34$) stark. Die Normierung korreliert mit Leistungsangst. Die Korrelationen mit den Zeugnisnoten sind hingegen gering.

Zusammenfassung: Schulkontexte werden von Schülerinnen und Schülern im Vergleich mit Lehrpersonen recht verschieden wahrgenommen. Während die Lehrersicht mit Leistungsmediatoren teilweise negativ korreliert (Motivation), bildet die Schule in Schülersicht einen wichtigen Prädiktor für Leistungsmediatoren, nicht aber für Leistung gemessen mit Zeugnisnoten.

5.2 Schulkontext und Identität

Es wurden verschiedene Zusammenhänge zwischen dem schulischen Kontext und leistungsbezogenen Kognitionen und Emotionen sowie Noten dargestellt. In diesem Kapitel soll nun auf die Frage eingegangen werden, wie der schulische Kontext und die Identitätsentwicklung miteinander zusammenhängen. Konkret sollen die Implikationen aus dem eingeführten Modell der Identitätsentwicklung und dem Konzept des schulischen Kontexts erläutert werden, wie diese beiden Modelle in Beziehung zueinander gesetzt werden können. Bisher gibt es wenige theoretische oder empirische Arbeiten, welche dieser Frage im Detail nachgegangen sind. Dabei postulieren viele didaktische Theorien (zum Beispiel Rumpf, 1976; Klafki, 1994; Schulz, 1980; Kösel, 1993) als übergeordnetes Bildungsziel die Persönlichkeitsentwicklung, oft ohne dieses zu explizieren oder zu erklären, wie der Unterricht zu diesem übergeordneten abstrakten Bildungsziel führen kann. Mehr noch: Das Programm der Persönlichkeitsförderung als übergeordnetem Bildungsziel wurde kaum empirisch evaluiert, und es wurde nicht dargelegt, wie und in welchem Ausmass dieses Ziel im Unterricht erreicht werden kann.

Im Bereich der schulischen Sozialisation wird die Frage der Persönlichkeit oder Identität auch selten untersucht. Ausnahmen bilden zum Beispiel Wellendorf (1975), Pekrun (1983), Pekrun & Fend (1991), Kampfshoff (1996), Fend (1997), Malandin (1997). Jeder dieser Ansätze geht sowohl von einem eigenen Begriff der Schule wie auch der Persönlichkeit bzw. der Identität aus, so dass deren konzeptuelle Gemeinsamkeiten nebst gemeinsam geteilten Worten sehr klein sind.

Aus diesen Gründen kann die vorliegende Untersuchung auf keine einschlägigen Vorarbeiten aufbauen. Die einzelnen Dimensionen des dargestellten Schul- bzw. Identitätskonzepts werden daraufhin geprüft, ob und wie sie allenfalls mit dem je anderen Konzept zusammenhängen könnten. Daraus abgeleitete Hypothesen werden empirisch überprüft.

5.2.1 Hypothesen zum Zusammenhang von Schulkontext und Identität

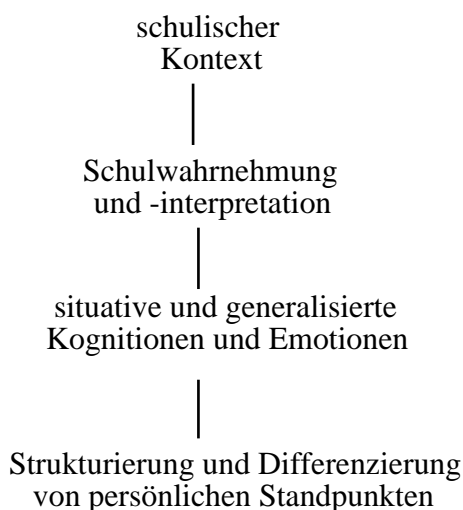
Der Zusammenhang zwischen dem schulischen Kontext und der Identitätsentwicklung als übergeordnetem Konzept dürfte kein direkter, sondern ein medierter sein. Erziehungskontexte vermögen wohl nicht, das lineare Erreichen von übergeordneten Bildungszielen zu garantieren, sondern ihre Wirksamkeit wird durch verschiedenste Schülermerkmale vermittelt (Kontextwahrnehmung, -interpretation, Erwartungsbildung, Wissensaufbau etc.). Die Bedeutung des Mediators Individuum steigt mit zunehmendem Alter. Erbanlagen, Vorerfahrungen, Erwartungen, Vorurteile usw. des Lernenden, die biografisch und durch viele Lebenskontexte mitdeterminiert sind, modifizieren die Kontextwirkungen daher stark. Überdies wirken Lernende und deren Output auf die Gestaltung des Kontexts zurück (Feedback-Schleufe), was zur Fokussierung auf Prozesse zwingt, weil Outputs immer nur Zwischenergebnisse bilden.

Es wird davon ausgegangen, dass nur die Wahrnehmung schulischer Kontextmerkmale (1) und deren Interpretation (2) mit der Identitätsentwicklung zusammenhängen. Denn die Schule kann unabhängig von ihrer Wahrnehmung nicht erkannt werden. Schulwahrnehmungen hängen mit situativen und generalisierten schulischen Kognitionen und Emotionen zusammen (3). Auch wenn in Abbildung 4.2 gezeigt worden ist, dass generalisierte evaluative Selbstkonzepte aus schulspezifischen Selbstkonzepten aufgebaut werden, wird im Unterschied zu Fend (1997) die Hypothese vertreten, dass der schulische Kontext direkt mit dem globalen Selbstkonzept zusammenhängen kann. Empirische Analysen zeigten, dass zum Beispiel der Lehrerselbstwert direkt mit den Schülerselbstwert zusammenhängt. Insbesondere bei Jugendlichen, welche sich in hohem Ausmass mit der Schule identifizieren, dürfte das globale Selbstkonzept, insbesondere der globale Selbstwert, vom schulischen Kontext abhängen. Denn die Schule bildet einen Kontext, in welchem sich Jugendliche lange aufhalten, und welcher aufgrund zahlreicher Beurteilungen zu einem differenzierten Konzept der eigenen Fähigkeiten und der eigenen Wertigkeit beiträgt.

Für die Identitätsentwicklung ist insbesondere bedeutsam, welche selbstbezogenen Kognitionen und Emotionen sich Jugendliche erarbeiten. Auf dieser Grundlage wird schliesslich die Identität erarbeitet (4), indem die selbstbezogenen generalisierten Kognitionen und Emotionen differenziert und strukturiert werden, so dass eigene Standpunkte und Meinungen

aufgebaut werden. In diesem Modell vollzieht sich der Aufbau von Identität aus Schulkontextwahrnehmung in vier Schritten.

Identitätsentwicklung wurde als Individuationsprozess eingeführt, während welchem Jugendliche sich von familiären Normen lösen, ein eigenes Wert- und Normsystem aufbauen und eigene Meinungen und kognitive Strukturen konstruieren. Identitätsentwicklung in dieser Konzeption geht von der Norm und Entwicklungsaufgabe aus, dass Jugendliche Individualität und Eigentümlichkeit entwickeln müssen. Entwicklung schliesst sowohl Stressoren wie auch Bewältigungsprozesse ein. Letztere sind nach Lazarus & Folkman (1984) insbesondere dann erfolgreich, wenn sie problembezogen und kognitiv gesteuert sind. Für die Identitätsentwicklung sind insbesondere Reflexionsprozesse einschlägig i.S. von Konstruktionsprozessen über die eigenen kognitiven und emotionalen Strukturen. Werden die Bedingungen der Identitätsentwicklung betrachtet (vgl. Abbildung 5.7), fällt auf, dass sich die Übertrittsvoraussetzungen zwischen den einzelnen Phasen unterscheiden. Insgesamt weisen insbesondere zwei Konzepte auf die Möglichkeit externer Beeinflussbarkeit hin: Stressoren und Ressourcen. Stressoren in der Form von biologischen, reifungsbedingten, sozialen oder ökologischen Entwicklungsanlässe bilden motivationale Voraussetzungen und sind insbesondere beim Übertritt von der ersten zur zweiten Phase postuliert worden. Die empirischen Analysen belegen diese Forderung, aber wiesen Entwicklungsanlässen im Sinne von bedeutsamen Lebensereignissen insbesondere eine dominante Bedeutung für den Übergang von Phase zwei zu Phase drei zu. Ressourcen unterstützen den Prozess der erfolgreichen Problembewältigung bzw. der Erarbeitung einer differenzierten Identität und wurden beim Übertritt von der zweiten zur dritten Phase angesiedelt.



Es kann aufgrund dieser Bedingungsanalyse vermutet werden, dass einerseits der schulische Kontext im Sinne eines Stressors oder einer Irritation zu Entwicklungsprozessen motiviert. Andererseits wird erwartet, dass der schulische Kontext als soziale bzw. ökologische Ressource die Erarbeitung einer differenzierten Identität unterstützt. Es muss daher bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen dem schulischen Kontext und der Identitätsentwicklung darum gehen, die verschiedenen Unterrichtsdimensionen auf ihre Funktion als Entwicklungsanlass bzw. Ressource bei der Bewältigung eines entstandenen Ungleichgewichts zu untersuchen.

Abbildung 5.7: Idealtypisches Prozessmodell

In Kapitel 1.2.1 wurden zehn Dimensionen von Unterricht eingeführt. Grundsätzlich wird erwartet, dass auf allen diesen zehn Dimensionen Bedingungen der Identitätsentwicklung identifiziert werden können. Um die Komplexität zu reduzieren, beschränkt sich die folgende Argumentation auf fünf Dimensionen: Schule, Fach, Schulklasse, Lehrperson und Didaktik/Methodik. Alle diese fünf Dimensionen sollen darauf hin untersucht werden, inwiefern sie zur Identitätsentwicklung der Lernenden beitragen. In der Form von Thesen sollen schulische Bedingungen genannt werden, welche mit der Identitätsentwicklung zusammenhängen.

Zusammenfassung der schulischen Bedingungen der Identitätsentwicklung in Thesenform:

1. Identitätsentwicklung vollzieht sich nach der Norm der Individuation, d.h. von der allgemeinen Norm (z.B. von der Familie übernommenes Wertsystem) zum persönlichen Wertsystem durch Reflexion.

2. Schule kann den Aufbau von Wissen und von prozeduralen kognitiven Strategien beeinflussen. Dies vollzieht sich vor allem ausgehend von konkreten Inhalten in den einzelnen Schulfächern (Überblick über die Schulwirkungsforschung geben zum Beispiel Helmke & Weinert, 1997b). Der schulische Kontext beeinflusst die Identitätsentwicklung nur insofern, als er wahrgenommen wird.
3. Wissen und prozedurale Gedächtnisstrategien bilden Voraussetzungen für eine differenzierte und strukturierte Identität. Wenn neues Wissen mit dem eigenen Vorwissen verbunden wird - Landwehr (1997) spricht von subjektivem Wissen - , entsteht die Basis für den Aufbau von bereichsspezifischen Meinungen und Werten. Je mehr neues Wissen mit dem Wissen über die eigene Person verbunden wird, desto eher wird es für die Erarbeitung der Identität relevant.
4. Je nach Identitätszustand sind unterschiedliche Merkmale des schulischen Kontexts wirksam, denn die Bedingungen des Übergangs von einer Phase in die nächste sind unterschiedlich.
5. Schule kann Rahmenbedingungen schaffen, die die Identitätsentwicklung begünstigen oder bremsen. Sie ist aber im Rahmen einer Sozialisationstheorie neben Instanzen wie Familie, Medien, Peers usw. für die Identitätsentwicklung bestenfalls mit- und nicht alleinverantwortlich.
6. Die Wirksamkeit der Schule auf das leistungsbezogene und das globale Selbstkonzept ist vermutlich grösser als auf die Identitätsentwicklung. Die Schule vermittelt viele leistungsbezogenen Informationen (Noten) und beeinflusst durch die zahlreichen Rückmeldungen das evaluative Selbstkonzept (Selektionsfunktion der Schule nach Fend, 1980). Sie beeinflusst die Identitätsentwicklung vergleichsweise weniger stark, weil sie (1) in der Regel "objektives" Wissen (Landwehr, 1997), d.h. wissenschaftlich evaluiertes Wissen in der Form eines gesellschaftlichen Bildungsgutes vermittelt, und weil (2) die Verbindung dieses objektiven Wissens mit dem bestehenden Vorwissen als eine Leistung des Subjekts interpretiert wird, welche die Schule nicht unterstützen kann. Denn Schule bietet in der aktuellen Organisationsform nur beschränkt einen individualisierten Unterricht an.
7. Bisher wurde die Wirksamkeit der Schule auf die Identitätsentwicklung der Lernenden beschrieben. Es darf aber daraus nicht auf eine unidirektionale Wirkrichtung geschlossen werden. Vielmehr beeinflussen die Schülerinnen und Schüler ihre Schule ihrerseits (Interaktion). Jugendliche gestalten ihre Umwelt aktiv mit.
8. Nebst dem Fachaspekt beschränkt sich die Analyse auf die Instanzen Lehrperson, Schule, Schulklasse und Didaktik/Methodik. *Lehrpersonen* beeinflussen die Identitätsentwicklung über ihre Beziehung zum Jugendlichen und durch ihr kommunikatives Handeln. Während sie foreclosure-Jugendliche vor allem durch Irritationen fördern (vgl. Stressor im Pfaddiagramm), dürften die Jugendlichen in den anderen Phasen vor allem Unterstützung bei der selbständigen Reflexion über Unterrichtsinhalte nötig haben. Der Individuationsprozess setzt voraus, dass die Führung am Anfang strenger ist und allmählich immer mehr Autonomie überlassen wird. Die *Schule* als übergeordnete Institution dürfte von untergeordneter Bedeutung sein, weil sie nur beschränkt auf das einzelne Individuum bezogen interveniert, sondern einen für alle gleichen, standardisierten Kontext bildet. Dieser Kontext wird allerdings individuell unterschiedlich wahrgenommen. Grundsätzlich dürfte ausgehend von der Norm der Individuation davon ausgegangen werden, dass der Freiraum, den die Schule gewährt, mit zunehmendem Alter wachsen und die Kontrolle durch Lehrerkollegium und Schulreglement abnehmen sollte. *Klassen* als soziale Kontexte dürften dann die Entwicklung zur Individualität erschweren, wenn sie kohäsiv sind und hohe Konformität an Gruppennormen verlangen. Umgekehrt dürfte eine hohe Popularität in der Klasse ("Klassenstars") der Entwicklung von Individualität förderlich sein. *Didaktik/Methodik*: Der schulische Kontext kann dann die Identitätsentwicklung besonders beeinflussen, wenn die Wissensinhalte zu den Erfahrungen und dem Alltag der Jugendlichen einen engen Bezug haben. Ein alltagsbezogener Unterricht schliesst an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an und lässt sich besonders leicht mit der eigenen Identitätsentwicklung in Beziehung setzen. Überdies kann die Lehrperson im Unterricht explizit ermuntern, zwischen den vermittelten Inhalten und dem eigenen Vorwissen einen Bezug herzustellen (sog. reflexionsorientierter Unterricht). Es wird erwartet, dass ein solcher Unterricht die Identitätsentwicklung fördert.

9. Schule kennt Arbeitsformen in mehreren Fächern, die direkt Verarbeitungsprozesse mit Bezug zur globalen Identität beeinflussen (insbesondere Muttersprache und Geschichte). Wenn im Unterricht die Förderung von Schlüsselqualifikationen und sog. "subjektivem Wissen" angestrebt wird, wird sie sich möglicherweise diesem Ziel nähern.

5.2.2 Querschnittliche Hypothesentestung

Im Folgenden sollen diese Thesen empirisch geprüft werden. Im ersten Schritt wird querschnittlich analysiert, in welchem Ausmass die einzelnen Dimensionen der Identität durch die eingeführten Unterrichtsdimensionen regressionsanalytisch erklärt werden können. Dafür wird die bereichsübergreifende Identität eingesetzt, um eine grobe Übersicht über die Zusammenhänge zu erhalten. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass das Ergebnismuster sich von der bereichsspezifischen Identität unterscheiden kann. Die Auswahl der zu prüfenden Variablen wird aus den oben dargestellten Hypothesen abgeleitet. Konkret:

1. *Fach*: Kenntnisse in Deutsch, aber auch Gesprächskompetenz und Informiertheit über öffentliche Ereignisse sind Voraussetzungen für eine erarbeitete Identität.
2. *Didaktik/Methodik*: Alltagsbezug in Deutsch und Geschichte (zwei Fächer, welche in der vorliegenden Untersuchung exemplarisch ausgewählt worden sind, weil sie als einzige in allen Schultypen unterrichtet werden) und Reflexionsorientierung am Beispiel des Geschichtsunterrichts sind identitätsstiftend.
3. *Lehrperson*: Ein autoritärer Unterrichtsstil dürfte sich mit fortschreitender Identitätsentwicklung zunehmend ungünstig auswirken (Widerspruch zur Norm der Individuation). Ein kommunikativer und beziehungsorientierter Unterricht hingegen dürfte sich in allen Phasen der Identitätsentwicklung förderlich auswirken. Die Ermutigung zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten wirkt sich vor allem bei foreclosure-Jugendlichen positiv aus. Es ist eine Form der Irritation, die bestehenden festgelegten Strukturen aufzubrechen. Hingegen könnten Jugendliche in den fortgeschrittenen Stadien der Identitätsentwicklung einen solchen Unterrichtsstil als beengend verurteilen.
4. Die *Klasse* wird - gemäss den eingeführten Hypothesen - mit den beiden Variablen Position in der Klasse und Kohäsion analysiert.
5. Das *Schulklima* wird mit dem Faktor Normierung überprüft, welche mit zunehmender Identitätsentwicklung abnimmt. Engagement von Lehrpersonal und Schule schliesslich dürfte ebenfalls die Identitätsentwicklung positiv beeinflussen, weil damit ein wertschätzendes Klima indiziert wird, in welchem sich Jugendliche wohlfühlen und entwickeln können.

Diese Hypothesen werden querschnittlich sowohl mit der Methode der multinomialen Analyse wie auch mit einer univariaten Varianzanalyse getestet (vgl. Tabelle 5.7). Die multinomiale berechnet die Wahrscheinlichkeit von intervallskalierten Prädiktoren für die Klassifikation von Personen in eine von mehreren Kategorien. Sie bildet insofern eine Verallgemeinerung bzw. Modifikation des linearen probabilistischen Modells (LPM), als die abhängige Variable mehrfach gestuft nominalskaliert ist. Im Unterschied zum log-linearen Modell wird aber nicht Unabhängigkeit getestet, sondern es wird von einer abhängigen und von einer unabhängigen Variablen ausgegangen. Im Unterschied zur Diskrimanzanalyse werden nicht zuerst aufgrund der Prädiktoren Faktoren berechnet, auf deren Grundlage die Klassifikation von Personen vorhergesagt wird, sondern es werden die Wahrscheinlichkeiten berechnet, mit welchen Personen in eine bestimmte Kategorie der abhängigen Variablen fallen. Ausgehend von einer Basiskategorie (Intercept) werden die Wahrscheinlichkeiten der anderen Kategorien im Verhältnis zu dieser Basiskategorie bestimmt ($k-1$ frei wählbare Kategorien bzw. Schätzfunktionen). Aufgrund der Kritik am LPM werden diese Wahrscheinlichkeiten logarithmiert (sog. Logits: $\ln(P/(1-P))$). Eine präzise Definition der Logits gibt zum Beispiel Gujarati (1995). Für jeden Logit wird eine Funktion mit den Prädiktoren definiert und berechnet, für welche mit Hilfe der maximum-likelihood Methode Schätzwerte berechnet werden, welche als Indikatoren für die Stärke des gerichteten Zusammenhangs analog zur Regressionsanalyse interpretiert werden können und χ^2 verteilt sind. Die Logits sind grundsätzlich voneinander abhängig (Problem der Freiheitsgrade). Sie werden aber aufgrund der Prädiktoren in unabhängigen Gleichungen vorhergesagt.

Tabelle 5.7: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor Mittelwert	Identitätszustand				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F; df=3, 785-840
Intercept	3.0*	7.6***	1.5	-	26.9***
Fach: Deutschkenntnisse	.19 2.30	.02 2.15	.06 2.33	- 2.35	.8 7.2***
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.7** 2.80	-1.1*** 2.63	-.65** 2.85	- 3.02	21.9*** 20.1***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	.26 3.20	.19 2.97	.00 3.08	- 3.11	3.3 3.04*
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie- rung in Geschichte	-.09 2.37	-.73*** 2.06	.23 2.53	- 2.53	26.0*** 20.5***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	-.30* 2.84	-.16 2.65	-.32* 2.85	- 3.04	6.2 6.4***
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	.15 2.94	-.19 2.74	.46* 2.95	- 2.84	8.4* 5.15**
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	-.33 2.56	-.02 2.67	.25 2.70	- 2.67	4.3 2.05
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	-.03 2.29	-.04 2.32	-.02 2.31	- 2.31	.1 .07
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	-.29 3.50	.10 3.49	-.11 3.52	- 3.61	3.4 2.16
Klasse: Position in der Klasse	-.46* 3.12	-.35 3.14	-.56** 3.14	- 3.33	8.2* 7.7***
Klasse: Unterrichtsstörungen	.01 2.45	.18 2.47	.02 2.44	- 2.41	1.3 .33
Normierung	.39 2.86	-.45* 2.69	-.08 2.75	- 2.76	13.0 ** 3.3*
Schulklima: Engagement der Schule	-.09 2.36	-.09 2.23	-.48 2.41	- 2.32	4.2 3.99
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	.21 2.84	.12 2.67	.41* 2.80	- 2.82	5.4 4.1**
Likelihood ratio: Chi ² und df					1907; df=2211; p=1.0

Legende: +: p<.10; *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 5.8: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor	Identitätszustand im Bereich Freundschaft				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F, df=3, 786-842
Intercept	1.99	6.15***	3.46*	-	16.7***
Fach: Deutschkenntnisse	.47+	-.03	.02	-	5.2
	2.34	2.21	2.28	2.32	2.0
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.71**	-.59*	-.29	-	10.9*
	2.77	2.72	2.82	2.98	8.8***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	-.10	-.12	.08	-	3.5
	3.19	2.99	3.06	3.12	2.0
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie- rung in Geschichte	-.08	-.04	.04	-	.5
	2.40	2.28	2.39	2.42	1.4
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	.08	.05	.06	-	.4
	2.95	2.79	2.86	2.87	1.0
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	-.14	-.30	-.04	-	2.1
	2.88	2.79	2.86	2.89	1.1
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	.09	.02	-.22	-	1.7
	2.64	2.68	2.65	2.64	.2
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	-.14	-.44*	.12	-	7.3+
	2.31	2.27	2.36	2.28	1.0
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	-.56**	-.31	-.19	-	7.0+
	3.49	3.47	3.52	3.63	3.5*
Klasse: Position in der Klasse	-.43+	-.84***	-.80***	-	20.0***
	3.19	3.04	3.11	3.38	15.1
Klasse: Unterrichtsstörungen	-.15	.14	.13	-	3.0
	2.39	2.51	2.48	2.38	1.9
Normierung	.31	.18	.13	-	2.3
	2.81	2.78	2.75	2.72	1.1
Schulklima: Engagement der Schule	.33	.21	.18	-	1.9
	2.39	2.27	2.31	2.32	1.4
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	.19	-.11	.01	-	2.3
	2.85	2.77	2.77	2.75	1.1
Likelihood ratio: Chi ² und df					1968, df=2208 p=.999

Legende: +: p<.01, *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Tabelle 5.9: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor	Identitätszustand im Bereich Geld				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F, df=3, 784-841
Intercept	-.35	.43	-.63	-	.6
Fach: Deutschkenntnisse	.09 2.29	.12 2.27	-.01 2.26	- 2.31	.5 .4
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.21 2.83	-.44* 2.76	-.18 2.81	- 2.93	4.2 3.4*
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	.08 3.17	.10 3.03	.10 3.14	- 3.04	.5 1.6
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie-rung in Geschichte	-.07 2.40	-.14 2.35	-.11 2.31	- 2.44	.6 1.2
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	-.05 2.91	-.12 2.81	-.25 2.80	- 2.94	3.1 1.3
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	.32 2.94	.07 2.80	.34 2.94	- 2.79	3.7 4.3**
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	-.27 2.57	.31 2.72	-.15 2.63	- 2.68	5.7 2.7*
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	.10 2.27	-.02 2.33	.10 2.32	- 2.31	.6 .3
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	-.13 3.54	-.22 3.47	-.11 3.55	- 3.57	1.3 1.4
Klasse: Position in der Klasse	-.40 3.11	.03 3.21	-.34 3.15	- 3.27	7.0+ 3.2*
Klasse: Unterrichtsstörungen	.13 2.48	.01 2.42	-.12 2.43	- 2.43	1.8 .3
Normierung	.28 2.79	-.09 2.69	.53* 2.87	- 2.72	9.5* 4.4**
Schulklima: Engagement der Schule	.32 2.37	.37 2.31	.33 2.37	- 2.25	4.3 2.0
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	.06 2.84	-.02 2.70	.13 2.86	- 2.75	.6 3.8**
Likelihood ratio: Chi ² und df					1968, df =2208 p=.999

Legende: +: p<.10; *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 5.10: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor	Identitätszustand im Bereich Beruf				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F, df=3, 775-830
Intercept	-.53	.67	.98	-	1.1
Fach: Deutschkenntnisse	.32 2.31	-.16 2.24	.03 2.31	- 2.28	3.1 .8
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.64** 2.72	.05 2.85	-.32 2.82	- 2.88	9.7* 3.0*
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	.40* 3.28	-.15 2.95	-.03 2.98	- 3.13	7.4+ 6.0***
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie- rung in Geschichte	.32 2.41	.27 2.38	.41* 2.44	- 2.33	6.0 .89
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	-.35* 2.86	-.20 2.80	-.37** 2.75	- 2.98	9.1 * 3.1*
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	.50* 2.92	.51* 2.84	.45* 2.89	- 2.82	8.9 * 1.3
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	.16 2.67	.31 2.72	.20 2.66	- 2.63	1.7 .8
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	.31 2.41	.20 2.34	.05 2.25	- 2.29	2.5 1.9
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	-.42+ 3.48	.01 3.51	-.15 3.49	- 3.60	4.1 2.2+
Klasse: Position in der Klasse	-.52** 3.00	-.37+ 3.17	-.06 3.24	- 3.26	8.6* 7.5***
Klasse: Unterrichtsstörungen	.26 2.52	.09 2.43	.10 2.39	- 2.43	2.0 1.2
Normierung	-.21 2.84	-.41* 2.70	-.52* 2.65	- 2.82	7.7+ 5.2**
Schulklima: Engagement der Schule	.12 2.37	-.14 2.27	.22 2.35	- 2.31	5.6 1.1
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	-.02 2.86	-.40 2.67	-.39 2.71	- 2.84	2.7 5.8
Likelihood ratio: Chi ² und df					1864, df=2175 p=1.0

Legende: +: p<.10; *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Tabelle 5.11: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor	Identitätszustand im Bereich Selbst				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F, df=3, 785-841
Intercept	2.1	7.8***	1.8	-	27.7***
Fach: Deutschkenntnisse	.08 2.29	-.08 2.21	.20 2.30	- 2.33	1.1 1.84
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.62** 2.82	-.93*** 2.68	-.79** 2.75	- 2.99	20.2*** 13.0***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	.15 3.15	.08 2.91	.25 3.16	- 3.12	2.0 4.2***
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie-rung in Geschichte	.07 2.36	.00 2.25	.33 2.44	- 2.45	2.9 2.9*
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	-.16 2.90	-.34* 2.65	-.46** 2.76	- 3.02	10.1* 7.4***
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	.07 2.93	-.16 2.73	.10 2.91	- 2.88	1.3 3.9**
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	-.33 2.57	.00 2.73	-.07 2.65	- 2.67	2.4 2.9*
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	.18 2.29	.06 2.36	.01 2.27	- 2.30	1.0 .6
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	.00 3.56	-.04 3.44	-.39+ 3.49	- 3.60	3.5 3.7*
Klasse: Position in der Klasse	-.10 3.24	-.47 3.07	-.39 3.10	- 3.28	6.7 + 7.2
Klasse: Unterrichtsstörungen	.11 2.43	.11 2.42	.40 2.55	- 2.41	4.2 1.5
Normierung	-.11 2.79	-.80** 2.64	-.28 2.80	- 2.82	11.5 ** 4.8**
Schulklima: Engagement der Schule	.16 2.35	-.01 2.24	.33 2.39	- 2.33	2.9 2.4+
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	-.25 2.80	-.43* 2.65	.15 2.87	- 2.82	6.7+ 5.3**
Likelihood ratio: Chi ² und df					1900, df=2205 p=1.0

Legende: +: p<.10; *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 5.12: Vorhersage des Identitätszustands (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und univariate Varianzanalyse: Mittelwerte und F-Tests (untere Zeile je Prädiktor))

Prädiktor	Identitätszustand im Bereich Politik				Chi ² , df=3
	über- nommen	diffus	suchend	erar- beitet	F, df=3, 812-838
Intercept	2.9+	8.4***	1.8	-	31.7***
Fach: Deutschkenntnisse	.20 2.29	.21 2.15	.13 2.36	- 2.42	.8 20.4***
Fach: Gesprächskomp. und Infor- miertheit über öffentl. Ereignisse	-.94*** 2.80	-1.1*** 2.67	.87** 2.88	- 3.11	18.3 *** 21.6***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	.22 3.23	.45* 3.04	-.19 3.00	- 3.10	13.9 ** 3.4*
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientie- rung in Geschichte	-.60** 2.42	-1.5*** 1.95	-.15 2.59	- 2.77	61.1*** 60.4***
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	-.15 2.95	-.39* 2.59	-.16 2.95	- 3.12	5.9 14.3***
Lehrperson: Kommunikationskom- petenz der Dt.-Lp	-.25 2.90	-.84*** 2.76	.05 2.91	- 2.91	18.0 3.5*
Lehrperson: Autorität (Machtbetonter Schülerumgang)	-.33 2.65	-.44 2.65	-.11 2.68	- 2.65	3.0 .1
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsgestaltung)	.32 2.38	.04 2.30	-.25 2.31	- 2.24	3.2 1.3
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	.14 3.56	.11 3.49	.41+ 3.58	- 3.55	3.8 1.1
Klasse: Position in der Klasse	-.13 3.11	.28 3.20	-.02 3.21	- 3.26	4.4 2.0
Klasse: Unterrichtsstörungen	.03 2.46	-.01 2.45	.14 2.44	- 2.41	.9 .1
Normierung	.16 2.86	.06 2.80	-.34 2.68	- 2.69	5.8 5.0**
Schulklima: Engagement der Schule	.51* 2.37	.04 2.20	.25 2.39	- 2.39	1.8 7.2***
Schulklima: Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals	-.12 2.90	-.19 2.74	.07 2.78	- 2.71	6.1 4.6**
Likelihood ratio: Chi ² und df					1811, df=2199 p=1.0

Legende: +: p<.10; *: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Aber nicht nur jeder Schätzwert kann mit dem χ^2 -Test (Wald-Test) auf Signifikanz getestet werden, sondern der Prädiktor überhaupt, wie sehr er zur Erklärung der Logits beiträgt. Der maximum likelihood ratio vergleicht das spezifizierte Modell mit dem gesättigten Modell und bildet ein Gütekriterium für die Gesamtgleichung (analog zur erklärten Varianz bei der multiplen Regressionsanalyse), welches auch auf Signifikanz getestet werden kann und auf dessen Grundlage die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses berechnet werden kann. Ein nicht-signifikanter Ratio indiziert einen guten Fit. Die multinomiale Analyse bildet also ein leistungsstarkes Verfahren, mit welchem die Erklärungskraft unter gegenseitiger Kontrolle der je anderen Prädiktoren berechnet werden kann. In unserem Fall bilden die vier Identitätszustände das Kriterium, die Wahrnehmung des Schulkontexts die Prädiktoren.

Die Varianzanalyse argumentiert umgekehrt, indem sie die Erklärungskraft einer kategorialen Variable für die Ausprägung einer intervallskalierten abhängigen Variable testet. In unserem Fall kann varianzanalytisch getestet werden, ob sich die Schulkontextwahrnehmung zwischen den Jugendlichen in den vier Identitätszuständen unterscheidet.

Die Interpretation der Ergebnisse unterscheidet sich zwischen den beiden Verfahren insbesondere in der Richtung des erwarteten Einflusses. Allerdings kann die querschnittliche Analyse diese Richtung nicht schlüssig belegen (vgl. dafür Kapitel 5.2.3). Entsprechend wird vermutet, dass sich die Ergebnisse der Varianzanalyse und der multinomialen Analyse weitgehend entsprechen. Weil die multinomiale Analyse bislang weniger stark verbreitet ist, werden in der Tabelle 5.7 die Ergebnisse beider Analysen beieinander präsentiert, so dass die entsprechenden Kennwerte direkt miteinander verglichen werden können, was möglicherweise auch für statistisch Interessierte aufschlussreich sein könnte. Zu beachten ist allerdings, dass die hier präsentierte multinomiale Analyse alle Prädiktoren gleichzeitig in die Analyse einbezieht, während die Varianzanalyse immer mit nur je einer abhängigen Variable rechnet. Dies mag ein Grund dafür sein, dass mit der Varianzanalyse mehr signifikante Zusammenhänge gefunden wurden als bei der multinomialen Analyse. Der umgekehrte Fall, ein signifikanter χ^2 und eine nicht-signifikante Varianzanalyse, kommt dagegen kaum vor.

Gemäss Tabelle 5.7 weist die multinomiale Analyse folgende Prädiktoren als signifikant für die vier Identitätszustände aus: Gesprächskompetenz und Informiertheit über öffentliche Ereignisse (Wissen), Reflexionsorientierung, Kommunikationskompetenz der Lehrperson, Position in der Klasse sowie ein normiertes Schulklima. Alle fünf Dimensionen des schulischen Kontexts sind durch genau eine Variable vertreten. Hohe Gesprächskompetenz mindert die Wahrscheinlichkeit einer diffusen Identität deutlich. Ein reflexionsorientierter Geschichtsunterricht, aber auch die Kommunikationskompetenz der Lehrperson in Deutsch bilden Bedingungen für suchende Identität. Eine geringe Klassenposition bzw. geringe wahrgenommene Anerkennung in der Klasse sowie ein normiertes Schulklima erklären signifikant die übernommene Identität.

Diese Ergebnisse können die Varianzanalysen replizieren. Zusätzlich weisen sie bei folgenden abhängigen Variablen einen signifikanten Unterschied auf: Deutschkenntnisse, Alltagsbezug in Deutsch und in Geschichte, pädagogisches Engagement des Lehrpersonals einer Schule (vgl. Tabelle 5.7).

Zusammenfassend gibt es offenbar in allen ausgewählten Schuldimensionen relevante Prädiktoren zur Vorhersage des Identitätszustandes. Viele Hypothesen können bestätigt werden. Identitätsentwicklung hängt mit Wissen zusammen, kann durch geeignete Unterrichtsmethoden gefördert werden, indem zur Reflexion und persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermuntert wird. Überdies ist offenbar die Kommunikationskompetenz im Unterschied zur Lehrerautorität eine wichtige Lehrervariable. Die Position in der Klasse weist auf soziale Strukturen hin; indem die eigene Position in der Klasse verbessert wird, kann auch zur Identitätsentwicklung ein Beitrag geleistet werden. Wider Erwarten erklärt aber die wahrgenommene Klassenkohäsion den Identitätszustand nicht. Schliesslich scheint eine normierte Schule eine Rahmenbedingung zu bilden, welche den Individuationsprozess erwartungsgemäss eher hemmt. Dagegen hängt das Engagement der Schule nicht mit diesen Phasen der Identitätsentwicklung zusammen.

Das gezeichnete Bild muss allerdings differenziert werden, wenn geprüft wird, ob und wie die ausgewählten Prädiktoren des schulischen Kontexts die bereichsspezifische Identität vorhersagen. Zwischen den Bereichen unterscheiden sich die signifikanten Prädiktoren stark.

- Für die Vorhersage des Identitätszustands im Bereich Freundschaft sind die Gesprächskompetenz, Autorität im Sinne einer direktiven Unterrichtsgestaltung und die Klassenposition wichtig (Tabelle 5.8). Es sind insbesondere Variablen, welche sich auf Sozialkompetenz und die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Interaktion in der Klasse beziehen.

- Die Identitätszustände im Bereich Geld werden einzig von der Klassenposition (Tendenz $p < .10$) und von der Schulnormierung signifikant erklärt (Tabelle 5.9). Je normierter die Schule wahrgenommen wird, desto eher befindet sich der Jugendliche im Bereich Geld im Typus der suchenden Identität. Die strenge Beaufsichtigung der Lernenden durch die Schule bringt offenbar einen suchenden Umgang mit Geld mit sich, dass Geld nicht sofort und rasch ausgegeben wird, sondern zuvor eine Auseinandersetzung stattfindet, wie das Geld optimal ausgegeben werden könnte.

- Der Identitätszustand im Bereich Beruf wird durch relativ viele Variablen vorhergesagt (Tabelle 5.10): Gesprächskompetenz, Alltagsbezug in Deutsch, Alltagsbezug in Geschichte, Kommunikationskompetenz der Lehrperson in Deutsch, der Position in der Klasse und der Schulnormierung. Signifikante Prädiktoren finden sich in allen fünf ausgewählten Bereichen des schulischen Kontexts. Konkret wurden die gleichen Prädiktoren signifikant, welche auch die globale Identität vorhergesagt haben. Der schulische Kontext beeinflusst die Berufswahl und die berufliche Identitätsfindung recht stark. Im Bereich Didaktik/Methodik scheint der Alltagsbezug in beiden Fächern Deutsch und Geschichte bedeutsam zu sein. Wenn sich der Unterricht auf die alltäglichen Erfahrungen und das Vorwissen der Jugendlichen bezieht, dann sind Jugendliche eher im Typus der erarbeiteten Identität. Eine kommunikative Lehrperson, eine gute Klassenposition und eine normierte Schule sind weitere Faktoren, welche zur beruflichen Identitätsentwicklung beitragen.

- Der Identitätszustand im Bereich Selbst wird durch Gesprächskompetenz, Alltagsbezug in Geschichte, Position in der Klasse (Tendenz $p < .10$), Schulnormierung sowie dem pädagogischen Engagement des Lehrpersonals (Tendenz $p < .10$) erklärt (Tabelle 5.11). Keine ausgewählte Lehrervariable leistet demnach einen Erklärungsbeitrag.

- Der Identitätszustand im Bereich Politik wird gemäße Tabelle 5.12 durch die Prädiktoren Gesprächskompetenz, Alltagsbezug in Deutsch und Reflexionsorientierung in Geschichte erklärt. Alle drei Variablen beziehen sich auf Wissen/Kompetenzen und methodische Variablen. Wissen und Unterrichtsmethoden (insbesondere in Deutsch und Geschichte) scheinen für die Aufbau einer politischen Identität wichtig zu sein.

Zusammenfassend bildet der Faktor Gesprächskompetenz und Informiertheit über öffentliche Ereignisse einen starken Prädiktor für den Identitätszustand. Fachwissen im Sinne von auswendig gelerntem Wissen scheint nicht zur Identitätsentwicklung beizutragen. Wenn es aber mit dem eigenen Vorwissen verbunden worden ist und zur Kompetenzsteigerung des eigenen Gesprächsverhaltens geführt hat, dann wird es identitätsrelevant. Diese differenzierten Zusammenhänge zwischen Wissen und Identitätsentwicklung werden als Argumente interpretiert, dass Schulwissen in der Form von "objektivem Wissen" nicht identitätsrelevant ist. Erst wenn dieses Wissen zu "subjektivem Wissen" geworden ist, im Alltag der Jugendlichen angewendet wird und zum Beispiel das eigene Gesprächsverhalten beeinflusst (ausgehend zum Beispiel vom Deutschunterricht), dann trägt das Schulwissen zur Identitätsentwicklung bei.

Neben dem Faktor Gesprächskompetenz gibt es keine weiteren Prädiktoren, welche in allen fünf untersuchten Lebensbereichen signifikante Vorhersagen erlauben. Immerhin in vier der fünf Bereiche signifikant geworden ist die Position in der Klasse. Wer von den Klassenkolleginnen und -kollegen anerkannt wird, befindet sich eher im Zustand der erarbeiteten Identität. Dies indiziert, dass die Schüler-Schüler-Interaktion in Schulklassen substantiell mit dem Identitätszustand von Lernenden zusammenhängen.

Umgekehrt erklären die Faktoren Deutschkenntnisse, Kohäsion in der Klasse, Autorität (machtbetonter Schülerumgang), Unterrichtsstörungen, Engagement der Schule in keinem Bereich den Identitätszustand. Diese Variablen korrespondieren wider Erwarten kaum mit dem Identitätszustand.

Die präsentierten querschnittlichen Datenanalysen liefern zahlreiche Informationen, wie die Schulkontextwahrnehmung mit der Identitätsentwicklung von Jugendlichen korrespondiert. Sie belegen, dass es Merkmale des schulischen Kontexts gibt, welche mit dem Identitäts-

zustand zusammenhängen. Ungeklärt ist allerdings die Wirkrichtung: Ist der Identitätszustand durch die Schulwahrnehmung bedingt oder führt ein spezifischer Identitätszustand zu einer besonderen Wahrnehmung des schulischen Kontexts? Diese Fragen, die für die Pädagogik besonders wichtig sind, lassen sich nur längsschnittlich bearbeiten. Entsprechende Analysen sollen im nächsten Schritt vorgestellt werden.

5.2.3 Längsschnittliche Hypothesentestung

In diesem Kapitel sollen erste Ergebnisse zur Frage vorgestellt werden, ob es zwischen dem schulischen Kontext und der Identitätsentwicklung gerichtete Zusammenhänge gibt. Erneut muss aber darauf hingewiesen werden, dass der schulische Kontext als Konstellation einer Variablenvielfalt mit der Identitätsentwicklung korrespondiert. Wenn im folgenden versucht wird, kausale Trends zwischen isolierten Variablen herauszuarbeiten, darf dies nicht über die Komplexität der Systemprozesse hinwegtäuschen. Die Reduktion dieser Komplexität auf Einzelvariablen und auf kausale Trends soll einen Beitrag leisten, Prozesse im schulischen System aufzuhellen. Dabei soll vom Postulat nicht abgewichen werden, dass Systemprozesse oft kreisförmig verlaufen und sich nicht auf lineare Kausalität reduzieren lassen. Die Einzelergebnisse müssen entsprechend in einem Interpretationsschritt wieder in den Systemzusammenhang integriert werden und lassen sich nur als Teilschritte in einem Systemzusammenhang verstehen.

Methodisch wird die längsschnittliche Analyse gleich wie die querschnittliche aufgebaut. Es werden sowohl multinomiale Analysen wie auch Varianzanalysen berechnet. Gemäss dem vorgeschlagenen Modell der Identitätsentwicklung unterscheiden sich allerdings die Übertrittsbedingungen zwischen einzelnen Phasen. Daher wird als abhängige Variable die einzelne Phase der Identitätsentwicklung gewählt. Von jedem Identitätszustand lassen sich grundsätzlich zwei bzw. drei Entwicklungsrichtungen ausmachen: Entwicklung, Stabilität und Regression. Vom übernommenen Identitätszustand ist allerdings keine Regression denkbar, vom Zustand der erarbeiteten Identität keine Progression. Für jeden Identitätszustand werden daher zwei bzw. drei Gruppen definiert. Die statistische Analyse soll die Wahrscheinlichkeit der einzelnen Prädiktoren des schulischen Kontexts berechnen, mit welcher sich Jugendliche in einem der drei Veränderungsrichtungen befinden. Die Ergebnisse der multinomialen Analyse zeigen, ob Schulkontextmerkmale den Wechsel eines Identitätszustandes im Zeitraum eines Jahres getrennt für die einzelnen Identitätszustände vorhersagen können.

Die Varianzanalyse geht von der umgekehrten Hypothese aus, wonach die Veränderungsrichtung der Identitätsentwicklung getrennt für den einzelnen Identitätszustand die Wahrnehmung des schulischen Kontexts erklären kann. Es werden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Ein Haupteffekt bedeutet, dass je nach Veränderungsrichtung des Identitätszustands der schulische Kontext unterschiedlich wahrgenommen wird. Dieser Effekt kommt dem Ergebnis der multinomialen Analyse nahe. Ein signifikanter Haupteffekt in der Varianzanalyse weist darauf hin, dass Schulmerkmale die Veränderungsrichtung der Identitätsentwicklung erklären, umso mehr wenn gleichzeitig die multinomiale Analyse signifikant ist. Allerdings berücksichtigt die Varianzanalyse auch die Variablen des schulischen Kontexts des zweiten Messzeitpunkts. Umgekehrt berechnet die multinomiale Analyse die Schätzwerte für die einzelnen Prädiktoren unter Kontrolle der je anderen Prädiktoren, was die Varianzanalyse, wie sie hier berechnet worden ist, nicht leistet. Der Zeiteffekt interessiert hier weniger und ist als Veränderung der Schulwahrnehmung unabhängig von der Identitätsentwicklung zu interpretieren. Der Interaktionseffekt Identitätsveränderung mal Zeit indiziert, dass die Schulwahrnehmung sich abhängig von der Richtung der Identitätsentwicklung verändert. Ein signifikanter Interaktionseffekt weist demnach darauf hin, dass die Schulwahrnehmung abhängig von der Identitätsentwicklung ist.

Die multinomiale Analyse gibt zusammenfassend Hinweise, ob die Schulwahrnehmung die Veränderung der Identität erklären kann, ein signifikanter Interaktionseffekt bei der Varianzanalyse wäre umgekehrt ein Hinweis, dass die Identität die Wahrnehmung des schulischen Kontexts beeinflusst.

Tabelle 5.13 gibt eine Übersicht über die Ergebnisse am Beispiel der globalen Identität. Es werden auch Tendenzen aufgeführt ($p < .10$), aber zurückhaltend interpretiert. Ein tendenzieller ($p < .10$) Haupteffekt in der Varianzanalyse wird nur interpretiert, wenn der Effekt auch in der multinomialen Analyse signifikant geworden ist. Um die Komplexität der Ergebnisse zu

reduzieren, wird darauf verzichtet, analoge Analysen für die Identitätszustände in den fünf Bereichen zu berechnen. Dies wird späteren Analysen überlassen bleiben.

Es fällt zuerst auf, dass sich das Ergebnismuster je nach Identitätszustand unterscheidet. Die Veränderungsrichtung wird je nach Identitätszustand durch unterschiedliche Prädiktoren vorhergesagt. Keiner der untersuchten Prädiktoren vermag bei allen vier Identitätszuständen die Veränderungsrichtung zu erklären. Schulmerkmale wirken sich je nach Identitätszustand unterschiedlich aus. Dies ist ein Beleg, dass sich die Übertrittsbedingungen zwischen den einzelnen Phasen der Identitätsentwicklung unterscheiden. Es werden daher für die einzelnen Phasen der Identitätsentwicklung jeweils die Schulmerkmale diskutiert, welche (a) zur Veränderungsrichtung beitragen und welche (b) durch die Identitätsentwicklung beeinflusst werden.

Übernommene Identität:

a) Kein Merkmal des schulischen Kontexts erklärt die Veränderungsrichtung der übernommenen Identität sowohl in der multinomialen Analyse wie auch in der Varianzanalyse signifikant. Entsprechend ist der Maximum-likelihood-Ratio signifikant, was auf ein unbefriedigendes Modell hinweist. Immerhin: Kommunikative Lehrpersonen führen gemäss der multinomialen Analyse dazu, dass Jugendliche mit übernommener Identität sich eher entwickeln als stagnieren. Dies ist der einzige signifikante Effekt. Überdies führt die Wahrnehmung des Engagements des Lehrpersonals tendenziell dazu ($p < .10$ in der multinomialen Analyse), dass Jugendliche mit übernommener Identität eher im Zustand verharren. Dieser Befund ist aber nur schwach. Die Varianzanalyse ergibt schliesslich einen schwachen Trend ($p < .10$), wonach ein alltagsbezogener Geschichtsunterricht mit einem stabilen übernommenen Identitätszustand korrespondiert, sich also nicht entwicklungsförderlich auswirkt.

Zusammenfassend vermögen die ausgewählten Prädiktoren die Ausprägungen der übernommenen Identität nicht überzeugend zu erklären. Möglicherweise kann zwar die Kommunikationskompetenz von Lehrpersonen dazu einen gewissen Beitrag leisten - der Befund wurde aber nur in der multinomialen Analyse gefunden.

b) Es wurde nur ein einziger signifikanter Interaktionseffekt gefunden: Unterrichtsstörungen nehmen bei Jugendlichen ab, welche im Zustand der übernommenen Identität verbleiben; sie nehmen aber bei Jugendlichen zu, welche sich weiterentwickeln. Es scheint, dass Jugendliche eher Unterrichtsstörungen verursachen oder/und wahrnehmen, wenn sie aus dieser Phase der Konformität heraustreten und sich weiterentwickeln. Mit der Entwicklung von der übernommenen Identität in einen späteren Identitätszustand nimmt die Sensibilität für Unterrichtsstörungen zu.

Diffuse Identität:

a) Die Veränderungsrichtung der diffusen Identität lässt sich mit den ausgewählten Schulmerkmalen recht gut erklären (vgl. likelihood ratio). Wenn in Geschichte ein starker Alltagsbezug wahrgenommen wird, regredieren Jugendliche mit diffuser Identität eher als dass sie sich entwickeln oder stabil bleiben! Dieser signifikante Befund ergibt sowohl die multinomiale Analyse wie auch die Varianzanalyse. Alltagsbezug in Geschichte scheint sich für Jugendliche mit diffuser Identität demnach nicht entwicklungsförderlich auszuwirken. Einen analogen Befund zeigen die beiden statistischen Analysen auch für das Merkmal Alltagsbezug in Deutsch (aber Varianzanalyse nur $p < .10$). Ein hoher Alltagsbezug in Deutsch korrespondiert mit Regression bei Jugendlichen mit diffuser Identität. Auch das Merkmal Deutschkenntnisse trennt signifikant zwischen den drei Gruppen: viele Deutschkenntnisse korrespondieren mit Regression von der diffusen Identität (in der multinomialen Analyse aber nur in der Tendenz $p < .10$).

Werden nur die Ergebnisse der multinomialen Analyse betrachtet, finden wir auch beim Merkmal Klassenkohäsion einen signifikanten Befund: Eine hohe Klassenkohäsion korrespondiert mit Entwicklung. Der Klassenzusammenhalt scheint Jugendlichen mit diffuser Identität einen Rahmen zu geben, welcher sich auf ihre Entwicklung positiv auswirkt.

Die hohe Position in der Klasse korrespondiert gemäss der multinomialen Analyse mit Entwicklung oder umgekehrt impliziert eine geringe Position in der Klasse bei Jugendlichen mit diffuser Identität Entwicklung. Gleichzeitig nimmt aufgrund des signifikanten Interaktionseffekts bei der Varianzanalyse die wahrgenommene Position während der Regression in den Zustand der übernommenen Identität ab. Dieser Befund kann dank dem querschnittlichen

Befund besser interpretiert werden, wonach eine hohe Position in der Klasse mit dem Zustand der erarbeiteten Identität korrespondiert: Mit der Identitätsentwicklung erhöht sich die wahrgenommene Position in der Klasse, wobei die Klassenposition umgekehrt auch zur Identitätsentwicklung beitragen kann (wechselwirkende Spirale).

b) Mit Ausnahme des erwähnten signifikanten Interaktionseffekts ergibt sich nur eine einzige tendenziell signifikante Interaktion ($p < .10$): Sich entwickelnde Jugendliche mit diffuser Identität interpretieren die Schule zunehmend normierter, während stabil bleibende Jugendliche ihre Schule als gleich streng beurteilen.

Suchende Identität:

a) Die Veränderungsrichtung von Jugendlichen mit suchender Identität kann durch die ausgewählten Prädiktoren gut vorhergesagt werden (maximum likelihood ratio ist nicht signifikant). Jugendliche mit suchender Identität regredieren, wenn viele Unterrichtsstörungen vorliegen (Befund des multinomialen Modells und der Varianzanalyse). Es scheint, dass sich Unterrichtsstörungen in der labilen Phase der suchenden Identität entwicklungs-hemmend auswirken. Umgekehrt werden Jugendliche mit suchender Identität, welche die Schule als streng wahrnehmen, eher zu den Entwicklern klassifiziert, was aber die Varianzanalyse nicht bestätigen kann. Aufgrund der Varianzanalyse entwickeln sich auch Jugendliche mit suchender Identität, die ihre Gesprächskompetenzen hoch beurteilen.

Zusammenfassend wirken sich Unterrichtsstörungen negativ, Schulnormierung und hohe Gesprächskompetenzen hingegen positiv (i.S. von Weiterentwicklung im vorgegebenen Phasenmodell) auf Jugendliche mit suchender Identität aus. Möglicherweise irritieren soziale Störungen übermässig. Reglemente schaffen umgekehrt ein soziales Umfeld und Gesprächskompetenzen eine Grundlage, sich eine differenzierte Identität zu erarbeiten. Eine gewisse Normierung des Kontexts durch Reglemente scheint offenbar den Individuationsprozess zu unterstützen.

b) Gemäss dem signifikanten Interaktionseffekt in der Varianzanalyse können entwickelnde Jugendliche mit suchender Identität den Deutschunterricht zunehmend auf ihren Alltag beziehen. Regredierende Jugendliche mit suchender Identität schaffen dies hingegen nicht. Mit dem Schritt von der suchenden zur erarbeiteten Identität scheint es Jugendlichen einfacher zu fallen, zwischen den Unterrichtsinhalten und ihren Erfahrungen, welche sich zunehmend differenzieren und strukturieren, einen Zusammenhang herzustellen.

Jugendliche mit suchender Identität, welche sich entwickeln, nehmen die Kommunikationskompetenz der Lehrpersonen unverändert wahr. Bei Jugendlichen mit suchender Identität, welche im suchenden Zustand verharren oder regredieren, verändert sich hingegen die Lehrerwahrnehmung: Lehrpersonen werden weniger kommunikativ wahrgenommen.

Zusammenfassend vermögen Jugendliche mit suchender Identität, welche sich entwickeln, zwischen den Unterrichtsinhalten und ihrem Alltag zunehmend einen Bezug herzustellen; sie vermögen aber auch eher, den Kontakt zu den Lehrpersonen zu halten. Stabile oder regredierende Jugendliche scheinen sich eher von Unterrichtsinhalten und Lehrpersonen zu distanzieren.

Erarbeitete Identität:

a) Die Vorhersage der Veränderungstypen der Identität durch die ausgewählten Schulkontextmerkmale gelingt, das postulierte Modell unterscheidet sich im saturierten Modell nicht signifikant. Im Vergleich zum Modell zur Erklärung der Veränderungsrichtung der diffusen Identität und der suchenden Identität ist dieses Modell aber weniger gut. Übereinstimmend belegen sowohl die multinomiale Analyse und die Varianzanalyse, dass Jugendliche mit erarbeiteter Identität und hoher Klassenposition stabil bleiben und nicht regredieren. Eine hohe Klassenkohäsion bringt bei Jugendlichen mit erarbeiteter Identität eher eine Regression mit sich (wurde aber nur in der multinomialen Analyse signifikant). Dasselbe gilt für den Prädiktor Alltagsbezug in Geschichte. Hier zeigte aber die Varianzanalyse einen Interaktionseffekt ($p < .10$), wonach stabile Jugendliche mit erarbeiteter Identität Geschichtsinhalte verstärkt auf ihren Alltag beziehen können, regredierende Jugendliche aber immer weniger.

Stabile Jugendliche mit erarbeiteter Identität nehmen im Geschichtsunterricht mehr Anlässe zur Reflexion wahr als regredierende Jugendliche und berichten über höhere Deutschkenntnisse (wurde nur in der Varianzanalyse belegt).

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle 5.13: Vorhersage der Veränderungsrichtung getrennt für jeden Identitätszustand (Multinomiales Modell: Nichtstandardisierte Schätzwerte und Chi²-Werte (obere Zeile); und Varianzanalyse mit Messwiederholung: Mittelwerte für 1998 und 1999 sowie F-Tests (untere Zeile je Prädiktor), nur Jugendliche, welche 98-99 von gleicher Dt-Lp unterrichtet wurden)

Prädiktor	übernommen			Chi ² , df=1	diffus			Chi ² , df=2	Entw.
	Entw.	stabil			Entw.	stabil	Regr.		
Mittelwert 1998				F, df=1, 94					
Mittelwert 1999									
Intercept des multi-modalen Modells	-1.1	-		Chi ² =1	42.2**	46.0**	-	Chi ² =9.7**	2.9
Fach: Deutschkenntnisse	-0.46	-		Chi ² =5	-4.4*	-4.0+	-	Chi ² =4.8+	-1.4
	2.21	2.39		H: 2.0	2.20	2.10	2.49	H: 6.2*	2.21
	2.22	2.33		Z: .2	2.27	2.17	2.80	Z: 4.6*	2.57
				I: .3				I: .8	
Fach: Gesprächskomp. und Informierth. öffentl. Ereignis	-0.09	-		Chi ² =0	-1.1	-1.6	-	Chi ² =2.1	1.1
	2.74	2.78		H: .0;	2.76	2.52	2.96	H: 3.1+	2.91
	2.70	2.66		Z: 1.2;	2.74	2.60	2.85	Z: .1	3.13
				I: .6				I: .8	
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Deutsch	-0.31	-		Chi ² =3	-1.4	-0.43	-	Chi ² =6.9*	-0.8
	3.13	3.24		H: .1	3.00	3.07	3.58	H: 2.7+	2.82
	3.15	3.12		Z: .3;	2.97	3.02	3.50	Z: .3	3.16
				I: .7				I: .01	
Didaktik/Methodik: Reflexionsorientierung in Geschichte	-0.53	-		Chi ² =1.0	.71	-0.13	-	Chi ² =3.9	1.6+
	2.22	2.47		H: 1.2; Z: 6.9*	2.26	1.88	2.74	H: 9.3	2.58
	2.52	2.55		I: 2.3	2.33	2.15	2.91	Z: 4.7*	2.86
								I: 1.6	
Didaktik/Methodik: Alltagsbezug in Geschichte	.65	-		Chi ² =1.6	-.22*	-.25*	-	Chi ² =7.0*	1.3*
	2.73	2.78		H: 2.9+ Z: 11.2**	2.89	2.55	3.83	H: 10.6***	2.69
	2.86	3.27		I: 3.3+	3.05	2.59	3.61	Z: .0	3.25
								I: .7	

Prädiktor	übernommen			Chi ² , df=1	diffus			Chi ² , df=2	su-che	
	Entw.	stabil			Entw.	stabil	Regr.		Entw.	stabil
Mittelwert 1998 Mittelwert 1999				F, df=1, 94				F, df=2, 127		
Lehrperson: Kom- munikationskom- petenz der Dt.-Lp	1.4* 3.05 2.92	- 2.85 2.89		Chi ² =5.9* H: 1.6 Z: .5 I: 2.0	-2.6 2.82 2.82	-.90 2.74 2.74	- 3.04 2.86	Chi ² =1.8 H: .8 Z: 1.0 I: .6	-1.8+ 2.90 2.87	-1.6 2.86 2.73
Lehrperson: Autorität (machtbetonter Schü- lerumgang)	.74 2.59 2.56	- 2.58 2.47		Chi ² =1.2 H: .3 Z: 1.2 I: .4	-2.7+ 2.71 2.71	-2.7 2.58 2.63	- 2.78 2.98	Chi ² =2.8 H: 2.3 Z: 1.6 I: .6	-.5 2.67 2.71	.3 2.77 2.83
Lehrperson: Autorität (direktive Unterrichtsführung)	-.57 2.33 2.30	- 2.37 2.26		Chi ² =.6 H: .0 Z: 1.0 I: .3	.21 2.42 2.40	-.68 2.21 2.17	- 2.48 2.45	Chi ² =3.6 H: 2.6+ Z: .2 I: .02	-.7 2.27 2.29	-.8 2.39 2.36
Klasse: Kohäsion in der Schulklasse	-.53 3.43 3.49	- 3.53 3.51		Chi ² =.7 H: .4 Z: .1 I: .4	3.9* 3.61 3.34	2.1 3.37 3.29	- 3.65 3.47	Chi ² =12.7* * H: 1.8 Z: 5.9* I: 1.5	.7 3.63 3.74	.3 3.8 3.38
Klasse: Position in der Klasse	.63 3.06 3.11	- 2.91 3.04		Chi ² =2.0 H: .9 Z: 2.2 I: .3	-.49* 3.14 3.17	-.35+ 3.15 3.10	- 3.36 2.84	Chi ² =10.2* * H: .01 Z: 5.7* I: 3.5*	-.2 3.10 3.26	-.5 3.01 2.94
Klasse: Unterrichtsstörungen	-.21 2.42 2.59	- 2.53 2.47		Chi ² =.2 H: .01 Z: .9 I: 3.9*	.71 2.45 2.31	.29 2.44 2.44	- 2.72 2.61	Chi ² =1.5 H: 1.1 Z: 1.5 I: 1.2	-1.8* 2.48 2.58	-2.4* 2.22 2.30

Prädiktor	übernommen			Chi ² , df=1	diffus			Chi ² , df=2	s
	Entw.	stabil			Entw.	stabil	Regr.		
Mittelwert 1998				F, df=1, 94					
Mittelwert 1999									
Normierung	.92	-		Chi ² =.2	-.88	.22	-	Chi ² =4.4	3.2**
	2.90	2.87		H: .6	2.56	2.73	2.65	H: .3	2.79
	2.90	2.81		Z: .3 I: .2	2.73	2.71	2.75	Z: 2.3 I: 2.5+	2.65
Schulklima: Engagement Schule	der	-1.2	-	Chi ² =.0	-.22	-.59	-	Chi ² 3.6	1.1
		2.38	2.30	H: .4	2.20	2.25	2.47	H: 1.6	2.39
		2.39	2.37	Z: .4 I: .4	2.34	2.35	2.62	Z: 3.7+ I: .1	2.47
Schulklima: Pädagogisches Engagement Lehrpersonals	des	-1.2+	-	Chi ² =3.6+	-2.3+	-1.8	-	Chi ² =.7	-.1
		2.79	2.94	H: 1.3	2.62	2.62	2.82	H: .7	2.80
		2.74	2.83	Z: 1.9 I: .2	2.60	2.63	2.77	Z: .1 I: .1	2.68
Likelihood Chi ² und df	ratio:			Chi ² =95.0; df=73; p<.05				Chi ² =157, df=220, p=.99	

Legende:

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

H: F-Wert Haupteffekt, Z: F-Wert Zeiteffekt (Messwiederholung), I: F-Wert Interaktion zwischen Haupteffekt und Zeiteffekt

Zusammenfassend sind Fachkenntnisse, Unterrichtsmethodik und Klassenmerkmale relevante Prädiktoren für die Unterscheidung der Gruppen stabil vs. Regression bei Jugendlichen mit erarbeiteter Identität. Merkmale der Lehrperson und der Schule sind hierfür unwichtig. Offenbar sind für Jugendliche mit erarbeiteter Identität inhaltliche Fragen und die Auseinandersetzung mit der Peergruppe zentrale entwicklungsrelevante Aspekte.

b) Keine Interaktionen wurden signifikant.

5.2.4 Schlussfolgerungen

Insgesamt unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen den querschnittlichen und den längsschnittlichen Analysen deutlich. Im Folgenden werden nur die längsschnittlichen Ergebnisse diskutiert.

Die *längsschnittliche* Analyse von Schulmerkmalen (d. h. der Vergleich von Schülerangaben zwischen verschiedenen Messzeitpunkten) und deren Vorhersagekraft für die Identitätsentwicklung erbringt ein komplexes, vielfältiges Bild und die Darstellung muss sich hier mit Andeutungen begnügen. Insgesamt scheint der schulische Kontext die Identitätsentwicklung aufgrund der analysierten Schülerdaten nur eingeschränkt fördern zu können. Die Bedingungen der Identitätsentwicklung unterscheiden sich zwischen den einzelnen Phasen. Unterrichtsmethoden vermögen aufgrund der durchgeführten Datenanalysen die Identitätsentwicklung wider Erwarten nicht zu fördern. Ein hoher Alltagsbezug in den untersuchten Fächern Deutsch und Geschichte wirkt sich bei Jugendlichen mit diffuser Identität sogar kontraproduktiv aus. Auch die Zuschreibung eigener Kompetenzen kann die Identitätsentwicklung nicht nachweislich fördern.

Relevant scheinen aber soziale Merkmale der Schule wie die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Schule als Institution und die Struktur der Schulklasse zu sein. Jugendliche mit *übernommener Identität* entwickeln sich, wenn die Lehrperson kommunikativ und beziehungsorientiert unterrichtet (Abbildung 5.8). Für Jugendliche mit *diffuser Identität* ist ein hoher Klassenzusammenhalt nachweislich entwicklungsförderlich. Bei Jugendlichen mit *suchender Identität* fördert eine hohe Normierung der sozialen Beziehungen in der Schule die Identitätsentwicklung. Jugendliche mit *erarbeiteter Identität* verharren in ihrem höchsten Entwicklungszustand, wenn sie in der Klasse viel Anerkennung erhalten und eine hohe soziale Position einnehmen.

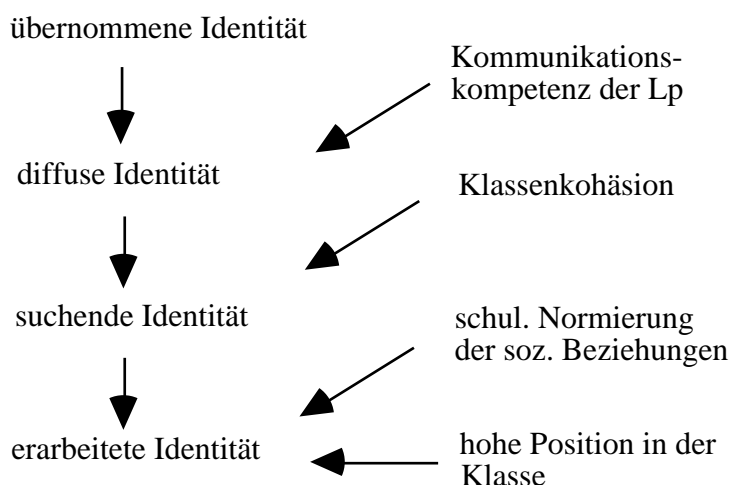


Abbildung 5.8:
Schulkontextmerkmale mit nachgewiesener Wirkung auf die Identitätsentwicklung

Fazit: Identitätsentwicklung scheint weder durch Kompetenzen noch durch Unterrichtsmethoden, sondern vor allem durch soziale Merkmale des schulischen Kontexts nachhaltig beeinflusst werden zu können. Welches Element des schulischen Kontexts wirkt, ist allerdings je nach Identitätszustand des Schülers und der Schülerin verschieden. Es scheint, dass Lehrpersonen sich durch eine gute Beziehung gegenüber Jugendlichen mit übernommener Identität entwicklungsförderlich erweisen. Mit fortgeschrittener Identitätsentwicklung

sind die Klasse (Gleichaltrige) und die Schule als soziale Orientierungspunkte offenbar für den Erfolg des Individuationsprozesses zentral. Damit muss die Hypothese, wonach der Individuationsprozess Freiraum beansprucht, differenziert werden. *Vielmehr benötigen Jugendliche für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung offenbar nicht nur Freiraum, sondern beanspruchen in der Schule vor allem genügenden sozialen Rückhalt und soziale Unterstützung.*

Diese entwicklungsförderlichen Kontextbedingungen können mit den individuellen Entwicklungsbedingungen der Identitätsentwicklung verglichen werden. In Kapitel 4.2.6.2 wurden in der längsschnittlichen Analyse folgende Konzepte als förderliche Entwicklungsbedingungen herausgearbeitet (vgl. Zusammenfassung in Abbildung 5.9):

1. Jugendliche mit übernommener Identität entwickeln sich, wenn die zentrale Identität mit dem Faktor Erinnerung an kritische Situationen hoch ausgeprägt ist.
2. Jugendliche mit diffuser Identität entwickeln sich, wenn ihnen viele bedeutsame Lebensereignisse widerfahren sind.
3. Jugendliche mit suchender Identität entwickeln sich, wenn ihr Selbstwert und ihre Zufriedenheit hoch ausgeprägt sind.
4. Jugendliche bleiben in der Phase der erarbeiteten Identität, wenn ihr Selbstwert und ihre Zufriedenheit hoch ausgeprägt sind.

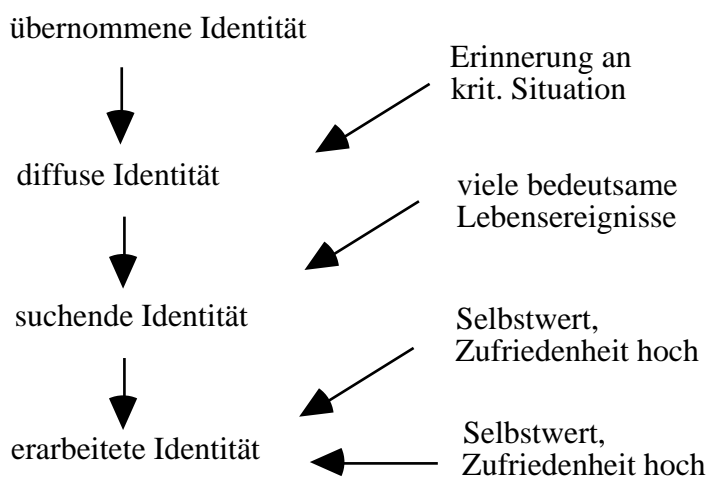


Abbildung 5.9. Individuelle Bedingungen der Identitätsentwicklung

Es wurde in Übereinstimmung mit dem theoretisch postulierten Phasenkonzept darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsprozess mit einer Erschütterung der zentralen Identität einsetzt, durch Entwicklungsanlässe fortgeführt wird und dann abgeschlossen werden kann, wenn ein neues Gleichgewicht erarbeitet werden kann. Die Analysen des schulischen Kontexts legen einen anderen Fokus: Lehrperson, Klasse und die sozialen Regelungen in der Schule sind dann entwicklungsförderlich, wenn sie nicht irritieren und verunsichern, sondern wenn sie soziale Unterstützung vermitteln. Eine kommunikative Lehrperson und eine Erschütterung der zentralen Identität, beides nachgewiesene Entwicklungsbedingungen für Jugendliche mit übernommener Identität sind komplementär. Dasselbe gilt in einem gewissen Sinn auch für die beiden Entwicklungsbedingungen bei Jugendlichen mit diffuser Identität: bedeutsame Lebensereignisse und Klassenkohäsion. Lebensereignisse vereinzeln und schaffen Pluralität, Klassenkohäsion schafft eine gewisse Uniformität.

Die persönlichen und sozialen Entwicklungsbedingungen von Jugendlichen mit suchender und erarbeiteter Identität sind hingegen nicht komplementär sondern stimmen recht gut miteinander überein: Jugendliche mit suchender Identität entwickeln sich bei genügendem Selbstwert und Zufriedenheit und wenn für sie die Schule durch eine gewisse Normierung der sozialen Beziehungen Sicherheit vermittelt. Jugendliche, welche eigene Standpunkte suchen, schätzen Normierungen, weil sie den Raum der unbegrenzten Möglichkeiten und Alternativen begrenzen und Sicherheit spenden. Jugendliche bleiben im Zustand der erarbeiteten Identität, wenn Selbstwert und Zufriedenheit hoch ausgeprägt sind, und wenn sie in der Klasse eine

hohe soziale Position einnehmen. Selbstwert/Zufriedenheit und die Wahrnehmung einer hohen sozialen Position in der Klasse korrespondieren miteinander.

Damit entsteht ein recht geschlossenes Bild, das mit der eingeführten Theorie konform ist, unter welchen Bedingungen sich die Identität entwickelt. Wenn die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schulkontext und Identitätsentwicklung in der Perspektive der Schule betrachtet wird, breitet sich aber eine gewisse Ernüchterung aus. Von den zahlreichen Merkmalen des schulischen Kontexts scheinen nur sehr wenige die Identitätsentwicklung erklären zu können. Die Effekte sind insgesamt eher schwach und nicht immer konsistent. Identitätsentwicklung kann in der vorliegenden Operationalisierung nur bescheiden durch Schulkontextmerkmale erklärt werden. Auch wenn die präsentierten Ergebnisse weitgehend theoriekonform ausgefallen sind und daher Vertrauen wecken, darf die Wirksamkeit des schulischen Kontext für die Identitätsentwicklung nicht überschätzt werden.

Dies gilt auch für die *Selbstkonzeptentwicklung*. Die in Tabelle 5.7 ausgewählten Prädiktoren erklären in einer Regressionsanalyse das schulische Fähigkeitsselbstkonzept zwar signifikant ($F=11.4$, $df=13$, 733; $p<.001$; $R^2=15\%$), ebenso den Selbstwert ($F=17.5$; $df=13$, 736; $p<.001$; $R^2=22\%$), die Leistungsangst ($F=7.55$; $df=13$, 732; $p<.001$; $R^2=10\%$), die Motivation ($F=11.2$; $df=13$, 738; $p<.001$; $R^2=15\%$), die Depression ($F=14.3$; $df=13$, 736; $p<.001$; $R^2=19\%$) und die Lebenszufriedenheit (positive Lebenseinstellung; $F=12.1$; $df=13$, 739; $p<.001$; $R^2=16\%$). Insgesamt sind die erklärten Varianzanteile aber recht gering. Interessant ist auch, dass die hier berücksichtigten Prädiktoren die schulbezogenen Selbstkonzeptaspekte nicht besser vorhersagen als die globalen. Vielmehr findet sich ein schwacher umgekehrter Trend, wonach Leistungsangst, Motivation und schulisches Fähigkeitsselbstkonzept in einem geringeren Ausmass erklärt werden können als Selbstwert, Depression und Lebenszufriedenheit. Diese Vergleiche basieren aber natürlich auf der Auswahl bestimmter Prädiktoren. Wird zum Beispiel die Zeugnissnote als Prädiktor in die Regressionsanalyse mit aufgenommen, kann das schulische Fähigkeitsselbstkonzept zu 21% statt nur zu 15% erklärt werden, wohingegen der Einbezug dieses Prädiktors die Identitätsentwicklung nicht zusätzlich erklären kann.

Die Erklärungskraft dieser Prädiktoren kann zwar zwischen verschiedenen Selbstkonzeptkriterien verglichen werden, aber nicht mit den Identitätszuständen, weil verschiedene Auswertungsmethoden gewählt werden mussten, welche keinen direkten Vergleich zulassen.

6. Ausblick

In diesem Bericht wurden Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen dem schulischen Kontext und der Identitätsentwicklung von Jugendlichen präsentiert. Es wurden ein Konzept des schulischen Kontexts und ein Konzept der Identitätsentwicklung zu Grunde gelegt und überprüft. Grundsätzlich bewährten sich die beiden Konzepte recht gut. Es konnte gezeigt werden, dass gewisse Bedingungen des schulischen Kontexts kausal auf die Identitätsentwicklung wirken, dass es aber nur sehr wenige solche Bedingungen und Zusammenhänge gibt. Auch das Umgekehrte lässt sich offenbar mit dem vorliegenden Längsschnittdatensatz nur selten belegen: Die Phase der Identitätsentwicklung bestimmt in der Regel nicht kausal die Schulkontextwahrnehmung, wie längsschnittliche Analysen nahelegen.

Häufiger ist hingegen das Muster der Wechselwirkung: Die Wahrnehmung des schulischen Kontexts beeinflusst die Identitätsentwicklung und diese wiederum die Wahrnehmung des schulischen Kontexts. Übereinstimmend mit Postulaten der Systemtheorie scheint der schulische Kontext weder als Ursache, noch der Lernende und dessen Entwicklung als Wirkung konzeptualisiert werden zu können. Noch weniger kann davon ausgegangen werden, dass Merkmale des schulischen Kontexts spezifische Konsequenzen beim Lernenden bewirken können. Hingegen kann aufgrund der wenigen längsschnittlichen und der zahlreichen querschnittlichen Befunde für Kreisprozesse argumentiert werden: Die Kontextwahrnehmung und die Identitätsentwicklung stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis und beeinflussen sich gegenseitig.

Diese Interpretation der Befunde ist aus zwei Gründen plausibel.

- Erstens ist es das gleiche Subjekt mit seinen persönlichen Konstrukten und Strukturen, welches sowohl den schulischen Kontext wie auch sich selber wahrnimmt. So autonom sich Konstrukte in verschiedenen Bereichen entwickeln mögen, sind enge Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Wissensbereichen doch plausibel, denn sie werden zumindest teilweise von gemeinsamen übergeordneten (metakognitiven) Strategien reguliert.

- Zweitens kann die Wechselwirkungsthese auch in einem systemtheoretischen Kontext (z.B. Huschke-Rhein, 1993) gestützt werden: Erkenntnissysteme der Lernenden, psychische Systeme und soziale Systeme des Unterrichts und der Schule stehen in hierarchischen Beziehungen. Ein Subsystem kann aber nicht als Wirkung des übergeordneten Systems verstanden werden, sondern erfüllt eine spezifische Funktion zur Erhaltung des übergeordneten Systems, wird von diesem beeinflusst und wirkt darauf zurück. Mit der Veränderung des Subsystems (z.B. Lernender) wandelt sich auch dessen Einfluss auf das übergeordnete System (z.B. Unterrichtssystem) und umgekehrt.

Die Beziehung zwischen den Lernenden und dem schulischen Kontext als eine grundsätzlich interaktive und nicht kausale lässt sich also sowohl wissenstheoretisch auf der Ebene der Wahrnehmungen wie auch systemtheoretisch auf der Ebene der Systeminteraktionen erklären. Der schulische Kontext verliert damit den Charakter einer statischen Wirkgrösse, welche sozialisiert und erzieht, ohne selber von den erzeugten Wirkungen wiederum verändert zu werden. Vielmehr bildet er ein komplexes und dynamisches Konglomerat von Perspektiven, Prozessen und Kräften, welche mit den Lernenden interagieren und diese damit beeinflussen.

Trotzdem scheint es doch gewisse Ordnungsmuster in dieser Komplexität zu geben. Manche Merkmale des schulischen Kontexts korrespondieren enger mit gewissen Wissensformen, andere Merkmale hängen mit anderen Wissensformen zusammen. Der Begriff Wissensform meint, dass Wissen in verschiedenen Medien, Strukturen, Bereichen organisiert und strukturiert ist. Merkmale der Schulklasse (zum Beispiel Klassenzusammenhalt) hängen mit den Phasen der Identitätsentwicklung nicht zusammen, hingegen mit der Klassenzufriedenheit sehr stark. Oder die gemessenen unterrichtsmethodischen Strategien (zum Beispiel Alltagsbezug oder Reflexionsorientierung) und Lehrstile korrespondieren weder mit Leistungsmediatoren wie Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept oder Leistungsangst noch mit den Zeugnisnoten. Sie korrelieren aber in den querschnittlichen Analysen mit den Phasen der Identitätsentwicklung. Darüber hinaus liessen sich doch einzelne mehr oder weniger starke kausale Trends identifizieren, welche eine Richtung anzeigen, wie Prozesse zwischen zwei Variablen verlaufen. Solche Trendaussagen unterliegen aber dem Risiko, dass sie aus ihrem Kontext isoliert und daher verfälscht sein könnten. Sie müssen in jedem Fall unter verschiedenen Kontextbedingungen neu überprüft werden. Sie geben aber Trends an, welche zur Strukturierung von komplexen Systemprozessen substantiell beitragen.

Daraus folgt, dass die Gewichtung der einzelnen Unterrichtsdimensionen und deren Gestaltung einen Einfluss darauf hat, in welchem Ausmass welche Wissensformen auf der Seite der Lernenden gefördert werden. Und umgekehrt: Wenn die Bedeutung einzelner Wissensformen (z.B. deklaratives Wissen) als Bildungsziel zu Gunsten anderer Formen verschoben werden soll (z.B. Kompetenzen und Performanzen), müssen die korrespondierenden Aspekte des Unterrichts eine höhere Bedeutung bekommen und andere an Bedeutung verlieren. Daneben gibt es Merkmale, die mit verschiedenen Wissensformen interagieren. Wenn Lehrkräfte als kommunikativ wahrgenommen werden, vermögen sie sowohl einen günstigen Einfluss auf die Identitätsentwicklung auszuüben, wie sie auch Leistungsmediatoren positiv beeinflussen können. usw. Die Kommunikativität von Lehrpersonen scheint ein Merkmal zu sein, welches Wissen in verschiedenen Bereichen (personales Wissen, sachbezogenes Wissen, soziales Wissen u.a.) günstig beeinflusst.

Allerdings darf nicht in ein vereinfachendes kausales Denken zurückgefallen werden. Die Manipulation von Merkmalen auf der Seite des Unterrichts hat nicht in jedem Fall eine spezifische Wirkung. Kontext und Individuum stehen nicht in einem linearen Verhältnis zueinander. Vielmehr konstruiert das Unterrichtssystem nach der Manipulation einer Variablen eine Struktur mit einem neuen Gleichgewicht. Die einzelnen Variablen des Unterrichts lassen sich nicht isoliert beeinflussen, weil sie in einem Netz miteinander wechselwirken. Dieser neue Kontext interagiert schliesslich als ganzer mit dem Individuum bzw. das Individuum erhält eine neue Funktion in der neuen Unterrichtsstruktur und baut dazu viable Strukturen auf.

Der schulische Kontext wurde in diesem Projekt insbesondere anhand von Konzepten untersucht, welche soziale Aspekte thematisieren. Prozesse der Wissenskonstruktion (Lernen) und der Lernförderung (Lehren) spielten dagegen eine untergeordnete Rolle. Dies mag erstaunen, weil die Wissenskonstruktion eine zentrale Funktion von Unterricht bildet. Der Grund für diese Schwerpunktsetzung liegt darin, dass der schulische Kontext mit Konzepten untersucht worden ist, von denen ein starker Zusammenhang mit Prozessen der Identitätsentwicklung erwartet wurde. Denn der Zusammenhang zwischen dem schulischen Kontext und Prozessen der Identitätsentwicklung ist bisher nur sehr selten analysiert worden. So wurde vermutet, dass soziale Aspekte des schulischen Kontexts mit der Identitätsentwicklung stärker zusammenhängen als Aspekte der Wissensvermittlung. Dies wurde durch die präsentierten Datenanalysen auch belegt. Allerdings bildet die Identität eine Wissensform, neben welcher andere Wissensformen gleichwertige oder sogar höhere Bildungsziele sind. Will die Wirksamkeit schulischen Unterrichts im Hinblick auf den Aufbau von deklarativem Faktenwissen untersucht werden, erhält die Diskussion um Lernprozesse und deren Förderung im Unterricht höheres Gewicht. Eine Theorie des schulischen Kontexts bzw. des Unterrichts wird eine breite Diskussion auch über Wissensformen und Wissensaufbau führen müssen.

In Zukunft soll eine Unterrichtstheorie entwickelt werden, welche mit den präsentierten empirischen Ergebnissen kompatibel ist und diese in einen Gesamtzusammenhang stellt und erklärt (Neuenschwander, in Vorb.). Diese Theorie wird diesen Anspruch am ehesten erfüllen können, wenn sie sich an einem systemtheoretischen Ansatz orientiert. Erste Ideen dazu wurden oben bereits kurz angedeutet. Erst wenn die präsentierten Daten mit einer umfassenden Theorie konsistent aufgearbeitet worden sind, lassen sich Konsequenzen für die Schulpraxis aufzeigen. Eine Publikation, in welcher Ergebnisse des vorliegenden Projekts in eine umfassende Unterrichtstheorie eingebettet werden, befindet sich in Vorbereitung.

7. Literatur

- Adams, G. R. (1994). Revised classification criteria for the extended objective measure of ego identity status: A rejoinder. *Journal of Adolescence*, 17, 551-556.
- Aken, M. A. G. v., Helmke, A., & Schneider, W. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK - Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter*, (pp. 341-350). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming*. New Haven: Yale University Press.
- Allport, G. W. (1970). *Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit*. Meisenheim a.G.: Anton Hain.
- Alsaker, F. G., & Olweus, D. (1986). Assessment of global negative self-evaluations and perceived stability of self in Norwegian preadolescents and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 6, 260-278.
- Ames, C., & Ames, R. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education. Vol. 2: the classroom milieu*. Orlando: Academic Press.
- Ames, C., & Ames, R. (Eds.). (1989). *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognition*. San Diego: Academic Press.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Ames, R., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classrooms: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Apel, H. J. (1995). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Asendorpf, J. (1989). Individual, differential, and aggregate stability of social competence. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*, (pp. 71-86). Dordrecht: Kluwer.
- Aster, R., & Kuckartz, U. (1988). Jugend und Schule. Eine Sekundäranalyse schulspezifischer Fragen der Shell-Studie "Jugend und Erwachsene 85". *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 200-212.
- Aurin, K. (1990). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?*, (pp. 64-87). Bad-Heilbrunn: Klinkhart.
- Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen* Weinheim: Juventa.
- Baacke, D. (1993). *Die 13- bis 18jährigen* Weinheim: Beltz.
- Baltes, P. B., Cornelius, S. W., & Nesselroad, J. R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J. R. Nesselroad, & P. B. Baltes (ed.), *Longitudinal research in the study of behavior and development*. (pp. 61-87). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1964). *Classroom group behavior*. London: Macmillan.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Bauer, K.-O. (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Juventa.

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bergmann, C. (1984). Psychische Belastungen bei Gymnasiasten. In F. Eder & K. Günter (eds.), *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer* (pp. 207-232). Linz: Trauner.
- Berndt, T. T., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Bertram, B., Bien, W., Gericke, T., Höckner, M., Lappe, L., & Schröpfer, H. (1994). *Gelungener Start - unsichere Zukunft? Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung* München: Juventa.
- Berzonsky, M. D., Rice, K. G., & Neimeyer, G. J. (1990). Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions. *Journal of Adolescence*, 13, 251-263.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Bietau, A., Breyvogel, W., & Helsper, W. (1981). Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(3), 339-362.
- BIGA (1996). Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht an Gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten. Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Blasi, A., & Milton, K. (1991). The development of the sense of self in adolescence. *Journal of Personality*, 59(2), 217-242.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation with latent variables* New York: Wiley.
- Bonati, P. (1995). Die höhere Schule zwischen high-school und Gymnasium. Vortrag gehalten in Münchenwiler.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1981), (Trans.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brunner, J., Eigenmann, J., Mayer, B., & Schmid, K. (1979). *Die Leitideen* Zug: Klett & Balmer.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Buff, A. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I*. Zürich: ADAG.
- Burkert, H. D. (1994). *Gymnasium und Gymnasialität: Aspekte einer Gymnasialpädagogik*. Essen: Eule.
- Cairns, E. d., McWhirter, L., Duffy, U., & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 937-944.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and east asian high school students. *Child Development*, 66, 1215-1234.
- Coie, J.D.; Coppotelli, H. & Dodge, K.A. (1982). Dimensions and Types of Social Status. A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coleman, J. C. (1982). *Nature of adolescence*. New York: Methuen & Co.
- Cranach 1980

- Czerwenka, K. (1990). Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 849-875.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J., & Tessloff, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt: Lang.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diethelm, W. E. (1997). Der resiliente Kern der Identität. Lizentiatsarbeit. Universität Bern, Institut für Psychologie.
- Ditton, H., & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 507-530.
- Döbert, R., & Nunner-Winkler, G. (1982). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching*, (pp. 392-432). New York: Mac Millian.
- Dreesmann, H. (1980). Unterrichtsklima als Bedingung für Lernmotivation. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 247-251.
- Dreesmann, H. (1993). Zur Psychologie der Lernumwelt. In B. Weidenmann & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie*, (pp. 447-492). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., Saldern, M. v., & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (eds.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandesaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzept. In D. Liepmann, & A. Stiksrud (ed.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. (pp. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 24-33.
- Eccles. (1993). Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eder, F. (1996). *Schule und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Oesterreichischer Studienverlag.
- EDK (1994). Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Dossier No. 30A.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). *Coping inventory for stressful situations*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Engelkamp, J. (1990). *Das menschliche Gedächtnis*. Göttingen: Hogrefe.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 5, 404-416.
- Erikson, E. H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. (dt. Jugend und Krise. Weinheim: Klett-Cotta, 1981, Trans.). New York: Norton.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1990a). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1990b). Ego-strength development and pattern of social relationships. In H. Bosma, & S. Jackson (ed.), *Coping and self-concept in adolescence*. (pp. 87-109). Berlin: Springer.

- Fend, H. (1991a). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band II*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991b). Schule und Persönlichkeit. Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur "Sozialisation in Bildungsinstitutionen". In R. Pekrun, & H. Fend (ed.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. (pp. 9-32). Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Väth-Szudziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (1984). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (ed.), *Selbstkonzept-Forschung* (pp. 129-152). Stuttgart: Klett.
- Flammer, A. (1988). *Entwicklungstheorien*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flammer, A., & Avramakis, J. (1992). Developmental tasks where do they come from? In M. v. Cranach, G. Mugny, & W. Doise (ed.), *Social representations and the social bases of knowledge*. (pp. 56-63). Bern: Huber.
- Flammer, A., Neuenschwander, M. P., & Grob, A. (1995). Sekundäre Kontrolle. Ein Vergleich mit verwandten Konzepten. Forschungsbericht No. 1995-1. Institut für Psychologie, Universität Bern.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further Studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-398.
- Foster, J. D., & LaForce, B. (1999). A longitudinal study of moral, religious, and identity development in a Christian liberal arts environment. *Journal of Psychology and Theology*, 27, 52-68.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.
- Gaudig, H. (1922). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: von Quelle und Meyer.
- Gergen, K. J. (1984). Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In S.-H. Filipp (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung*, (pp. 75-95). Stuttgart: Klett.
- Gergen, K. J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41, 191-199.
- Giesecke, H. (1986). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffmann, E. (1971). *Interaktionsrituale*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffmann, E. (1983). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (engl. Orig. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday & Co, 1959, Trans.). München: Pieper.
- Goldstein, H., Basbash, J., Plewis, I., Draper, D., Browne, W., Yang, M., Woodhouse, G., & Healy, M. (1998). *A user's guide to MLwiN*. London: Institute of Education, University of London.
- Grob, A. (1995). Subjective well-being and significant life events across the life span. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 3-18.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A., & Wearing, A. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.
- Grob, A., Flammer, A., & Neuenschwander, M. (1992). Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Forschungsbericht No. 1992. Psychologisches Institut der Universität Bern.

- Gujarati, D. N. (1995). *Basic Econometrics*. (3 ed.). New York: MacGraw-Hill.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Haecker, H., & Werres, W. (1983). *Schule und Unterricht im Urteil der Schüler*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Haenisch, H. (1989). Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In K.-J. Tillmann (ed.), *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Häfeli, K., Kraft, U., & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern: Huber.
- Hagstedt, H., & Hildebrand-hilshon, M. (ed.). (1980). *Schüler beurteilen Schule*. Düsseldorf: Schwann.
- Hagstedt, H., Hildebrand-Hilshon, M., & Reilly, G. (1980). Schüler dokumentieren ihren Schulvormittag. In H. Hagstedt, & M. Hildebrand-Hilshon (ed.), *Schüler beurteilen Schule*. (pp. 9-25). Düsseldorf: Schwann.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hany, E. A., Helmke, A., Jerusalem, M., Krapp, A., Pekrun, R., Rheinberg, F., & Wagner, J. W. L. (1992). Forschungen zum Schüler. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Eds.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandesaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, (Vol. II, pp. 591-654). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. (pp. New York: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Erlbaum Ass.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Stuttgart: utb 1269.
- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Königstein im Taunus: Lang.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997a). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung - Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter*, (pp. 241-252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A., & Weinert, F. (1997b). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*, (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (1988). Jugend und Schule. In H. H. Krüger (ed.), *Handbuch der Jugendforschung*. (pp. 249-272). Opladen: Lese & Budrich.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and Achievement. In S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent*, (pp. 308-329). Cambridge: Harvard University Press.
- Herzog, W. (1991). Der 'Coping Man' ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9-23.
- Herzog, W., Böni, E., & Guldimann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Labudde, P., Gerber, C., Neuenschwander, M. P., & Violi, E. (1997a). Koedukation im Physikunterricht. Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 132-158.

- Herzog, W., Labudde, P., Neuenschwander, M. P., Violi, E., & Gerber, C. (1997b). Koedukation im Physikunterricht. Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Violi, E., Labudde, P., & Gerber, C. (1999). Mädchen und Jungen im koedukativen Physikunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 99-124.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Violi, E., Labudde, P., & Gerber, C. (1999). Mädchen und Jungen im koedukativen Physikunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 99-124.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-314.
- Holder, M. (1999). *Schule, Französisch und Selbstvertrauen*. Unpublished Lizentiatsarbeit, Institut für Pädagogik, Abt. Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Resarch*, 11, 213-218.
- Hox, J. J. (1993). Mehrebenenanalyse von Strukturgleichungsmodellen. In R. Brandmaier & C. Rietz (Eds.), *Methodische Grundlagen und Anwendungen von Strukturgleichungsmodellen*, (Vol. 2, pp. 26-75). Mannheim: FRG.
- Hurrelmann, K., & Ulich, D. (eds.). (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4 ed.). Weinheim: Beltz.
- Huschke-Rhein, R. (1992). *Systemisch-ökologische Pädagogik. Systemtheorien für die Pädagogik. Umrisse einer neuen Pädagogik*. (2 ed.). (Vol. 3). Köln: Rhein-Verlag.
- Huschke-Rhein, R. (1993). *Systemisch-ökologische Pädagogik*. (3 ed.). (Vol. 2). Köln: Rhein-Verlag.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (ed.), *Der heimliche Lehrplan* (pp. 19-34). Weinheim: Beltz.
- Jahnke, J. (1982). *Sozialpsychologie der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jerusalem, M. (1983). Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule*, (Vol. 3, pp. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun, & H. Fend (ed.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. (pp. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Jerusalem, Matthias (1997). Schulklasseneffekte. In Weinert, F.E. (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Vol. 3 (pp. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Kampshoff, M. (1996). *Jugend - Schule - Identität*. Bielefeld: Kleine.
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causality*. New York: Wiley.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Kerschensteiner, G. (1982). *Texte zum Pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Paderborn.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- Kleber, E. W. (1985). Oekologische Erziehungswissenschaft - ein neues metatheoretisches Konzept? In W. Twellmann (ed.), *Handbuch Schule und Unterricht*. (pp. 1167-1194). Düsseldorf:
- Klingenspor, B. (1994). Geschlecht, soziale Identität und bulimisches Essverhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 108-125.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernumwelten*. Elztal-Dallau: Verlag Laub GmbH.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Krieger, R. (1985). Jugendliche im Übergang Schule - Beruf: Arbeitszufriedenheit - Selbstakzeptierung - Politische Orientierungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32(3), 190-200.
- Krist, H. (1999). Die Integration intuitiven Wissens beim schulischen Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 191-206.
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11, 49-64.
- Kroger, J. (1997). Gender and identity: The intersection of structure, content and context. *Sex-Roles*, 36, 747-770.
- Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Eds.), *Schulqualität*, (pp. 256-290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Künzli, R. (1998). Einleitung: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In R. Künzli & S. Hopmann (Eds.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*, (pp. 5-14). Chur: Rüegger.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Laaz, W. (1993). *Empirische Methoden: ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun/Frankfurt: Harri Deutsch.
- Landwehr, N. (1997). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Lange, B., Kuffner, H., & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Liebau, E. (1997). *Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Ludwig Körner, C. (1992). *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Malandin, C. (1997). *Scolarité et développement de la personnalité*. Luneray: Bertout (Université de Rouen).
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-263.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.

- Marcia, J. E. (1993a). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (ed.), *Ego identity*. (pp. New York: Springer).
- Marcia, J. E. (1993b). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (ed.), *Ego identity*. (pp. New York: Springer).
- Marcia, J. E., & Friedmann, M. F. (1970). Ego-identity status in college women. *Journal of Personality*, 38, 149-263.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. R., & Wurf, E. (1986). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The Direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Maturana, H. R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. (2 ed.). Braunschweig/Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: Findings of a Dutch study. *Adolescence*, 28(112), 809-818.
- Meeus, W. (1996). Studies on Identity Development in Adolescence: An Overview of Research and Some New Data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.
- Meeus, W., & Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: results of a national dutch survey. *Adolescence*, 30, 931-944.
- Melzer, W. (1987). *Familie und Schule als Lebenswelt*. München: Juventa.
- Merkens, H., Classen, G., & Bergs-Winkels, D. (1997). Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 93-112.
- Meyer, H., L. (1971). Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Eds.), *Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen*, (pp. 106-132). München: Kösel.
- Michalos, C. A. (1979). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385-422.
- Michalos, C. A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München.
- Möller, C. (1980). *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim: Beltz.

- Moriarty, B., Douglas, G., Punch, K., & Hattie, J. (1995). The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 73-85.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: University Press.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-279.
- Nakamura, Y. (1999). *Das Selbst und seine Kontrolle im kulturellen Kontext*. Unpublished Dissertation, Universität Bern.
- Nesselroade, John; Baltes, Paul B. (1979). *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development*. New York: Academic Press.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (1998). *Core and peripheral aspects of identity*. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development ISSBD, Bern, 1.-4.7.1998.
- Neuenschwander, M. P. (1999). Zur Bedeutung der Eltern für Motivation und Schulleistung im Jugendalter. Zwischenergebnisse aus einem laufenden Längsschnittprojekt. *Schweizer Schule*, 10, 3-10.
- Neuenschwander, M. P. (in Vorbereitung). *Unterricht in der Sekundarstufe in systemtheoretischer Sicht. Bedingungen und Wirkungen*. Habilitationsschrift.
- Neuenschwander, M. P., & Böni, E. (im Druck). Schule, Selbstkonzept und abweichendes Verhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung*.
- Neuenschwander, M. P., & Detry, B. (en prép.). Qui suis-je? - un schéma de catégorisation de l'identité des adolescents Portugais.
- Neuenschwander, M. P., & Herzog, W. (1999). *Unterricht und schulisches Selbstkonzept - ein mehrebenenanalytischer Ansatz*. Poster präsentiert an der 14. Tagung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Fribourg, 12.9.-16.9.1999.
- Neuenschwander, M. P., & Herzog, W. (2000). *Identitätsentwicklung im Längsschnitt - eine Frage der Bewältigungsstrategie?* Poster präsentiert im Rahmen der Postergruppe Identität und Bewältigung an der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 24.9.-28.9.2000, Jena.
- Neuenschwander, M. P., & Kunz-Makarova, E. (2000). *Schule und Identität im Jugendalter III. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben der Lehrerbefragung* (Forschungsbericht Nr. 21): Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Hess, I., & Keller, M. (1997). Konstrukte der Identität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Paper präsentiert an der 13. Tagung für Entwicklungspsychologie vom 21.-24. September 1997. Wien.
- Neuenschwander, M. P., Hess, I., & Keller, M. (1997). *Konstrukte der Identität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Paper presented at the 13. Tagung Entwicklungspsychologie vom 21.-24.9.1997, Wien.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von: Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M., Latscha, C., Neumann, M., Rauscher, C., Schmid, C., & Wicki, T. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I* (Forschungsbericht Nr. 18): Institut für Pädagogik, Abt. pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von: Holder, M., Engelage, S., Guggisberg, J., Kunz-Makarova, E., & Schori, C. (1999). *Schule und Identität im Jugendalter II. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben der zweiten Datenerhebung* (Forschungsbericht Nr. 20): Institut für Pädagogik, Abt. pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Nölle, V. (1995). *Schüler sehen Schule anders*. Bern: Lang.
- Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1240-1252.

- Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services*, 22, 5-17.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 201-216). Stuttgart: Enke.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt: Lang.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In Twellmann, W. (Ed.) *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 7 (pp. 524-547) Düsseldorf: Schwann.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1991a). Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 99-109.
- Pekrun, R. (1991b). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun, & H. Fend (ed.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. (pp. 164-180). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In K. A. Schneewind (ed.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. (pp. 465-493). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., & Fend, H. (eds.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R., & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun, & H. Fend (ed.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. (pp. Stuttgart: Enke.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmusen, P. (1986). Cognitive Social Learning Mediators of Aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Pestalozzi, J. H. (1983). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Petermann, F. (1982). Daten, Dimensionen, Verfahrensweisen. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie*, (pp. 1017-1060). München: Urban & Schwarzenberg.
- Petersen, P. (1930). *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule*. Weimar:
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.
- Prenzel, M. Schiefele, H. (1994). Konzepte der Veränderung und Erziehung. In Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas et al. (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 105-142). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and behavior*, 10, 147-169.
- Purkey, S., & Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen - ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?*, (pp. 13-45). Bad-Heilbrunn: Klinkhart.
- Reich, K. (1997). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Renkl, A., Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1997). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild - universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? - Ergebnisse aus SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter*, (pp. 373-384). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F.; Minsel, B. (1994). Psychologie des Erziehers. In Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas et al. (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 277-360). Weinheim: Beltz.
- Rodriguez Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescence*. Neuchâtel: Delachaud & Nestlé.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy* (dt. Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett, 1988, Trans.). (6 ed.): Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1989). *Therapeut und Klient*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rolff, H.-G. (ed.). (1994). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (ed.). (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Juventa.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schrödel.
- Rumpf, H. (1976). *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. München: Juventa.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, P. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books (dt. Fünfzehntausend Stunden - Schule und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim: Beltz, 1980).
- Saldern, M. v. (1985). *Sozialklima in Schulklassen*. Bern: Lang.
- Saldern, M. v. (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 190-198.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 171-179.
- Scharmann, T. (1974). *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*. Stuttgart: Enke.
- Schmoltdt, B. (1989). *Zur Geschichte des Gymnasiums*. Göttingen: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Schneewind, K., & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (ed.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. (pp. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity*, 1(1), 7-58.
- Schwarzer, R., van der Ploeg, H. M., & Spielberger, C. D. (Eds.). (1982). *Advances in test anxiety research*. (Vol. 1). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Schwarzer, R., van der Ploeg, H. M., & Spielberger, C. D. (Eds.). (1983). *Advances in test anxiety research*. (Vol. 2). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Schwarzer, R., van der Ploeg, H. M., & Spielberger, C. D. (Eds.). (1984). *Advances in test anxiety research*. (Vol. 3). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Schweitzer, F. (1985). *Identität und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F., & Thirsch, H. (ed.). (1983). *Jugendzeit - Schulzeit*. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P. (1986). *Erlernte Hilflosigkeit* (engl. Original: Helplessness. On depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975, Trans.). (3 ed.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Steffens, U., & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin: Luchterhand.

- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett.
- Straumann, T. J. (1996). Stability within the self: A longitudinal study of the structural implications of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1142-1153.
- Süss, D., Neuenschwander, M. P., & Dumont, J. (1996). Lehrabbruch, Gesundheitsprobleme und deviantes Verhalten im Jugendalter. Forschungsbericht No. 1996-4. Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Thomas, M. (1989). *Zentralität und Selbstkonzept*. Bern: Huber.
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 61-71.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergman.
- Tillmann, K.-J. (1993). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Tulodziecki, G. (1994). *Unterricht mit Jugendlichen. Eine Didaktik für allgemein- und berufsbildende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turner, M. E., Probasco, P., Pratkanis, A. R., & Leve, C. (1992). Threat, cohesion, and group effectiveness testing a social identity maintenance perspective on groupthink. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 781-796.
- Uguroglu, M. E., & Walberg, H. (1979). Motivation and achievement: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.
- Ulich, D. (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem*. Frankfurt: Fischer.
- van Aken, M. A. G., Helmke, A., & Schneider, W. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK - Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter*, (pp. 341-350). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 214-229). Washington: American Educational Research Association.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity changes: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12, 389-400.
- Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 10, 387-392.
- Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity*, . New York: Springer.
- Weber, E. (1979). *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung*. Donauwörth: Auer.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zutavern (Eds.), *Lernkultur im Wandel*, (pp. 11-29). St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Wellendorf, F. (1975). *Schulische Sozialisation und Identität: Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.

- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Werner, H. (1980). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press, Inc.
- Westphalen, K. (1985). *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum*. Stuttgart: Klett-Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., & Waterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-Year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 260-271.
- Wilensky, U., & Resnick, M. (1999). Thinking in Levels: A Dynamic Systems Approach to Making Sense of the World. *Journal of Science Education and Technology*, 8, 3-19.
- Wurzbacher, G. (1977). Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisationsprozesses des Menschen. Hypothesen, Fragestellungen, Folgerungen. In G. Wurzbacher (ed.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. (pp. 1-32). Stuttgart: Enke.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. New York: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C., Miller, P. J., Cowles, S. S., & Wilson, A. W. (1979). *The self-concept. Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1990). Self through relationship development. In H. Bosma & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 129-148). Springer: New York.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Ziehe, T. (1997). Engagement und Enthaltung. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In E. Liebau (Ed.), *Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*, (pp. 33-46). Weinheim: Juventa.

Anhang

Anhang A: Fragebogen der Erhebung 2000

Anhang B: Tabelle mit Kohorten, Zeit und Geschlechtseffekt

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Tabelle Anhang B: Mittelwerte und Signifikanzniveaus der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung zu Jahrgangskohorten, Geschlecht und Messzeitpunkt (Messwiederholung)

Eltern / Familie

	Jahrgangskohorte								Geschlecht		K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w							
Schlechte Elternunterstützung																	
98	1.69	1.80	1.73	1.70	1.69	1.62	1.67	1.54	1.69	1.70							
99	1.68	1.86	1.80	1.77	1.67	1.63	1.69	1.53	1.73	1.69	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.71	1.79	1.72	1.75	1.66	1.68	1.66	1.35	1.70	1.69							
Elternteilspezifische Beziehung																	
98	1.38	1.58	1.53	1.56	1.57	1.45	1.43	1.45	1.48	1.55							
99	1.65	1.63	1.59	1.51	1.57	1.49	1.50	1.52	1.57	1.54	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.51	1.60	1.60	1.59	1.56	1.56	1.48	1.32	1.53	1.57							

Zeugnisnote

	Jahrgangskohorte								Geschlecht		K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w							
mittlere Zeugnisnote																	
98	4.00	3.89	3.61	3.97	3.82	3.76	3.84	4.00	3.74	3.90							
99	3.51	3.52	3.70	3.88	3.73	3.61	3.71	3.70	3.61	3.72	n.s.	**	***	n.s.	**	n.s.	n.s.
00	3.34	3.33	3.62	3.71	3.61	3.55	3.79	3.86	3.46	3.66							
Deutsch schriftlich und mündlich, Mathematik																	
98	3.76	3.51	3.22	3.88	3.75	3.50	3.64	3.76	3.56	3.66							
99	3.37	3.28	3.39	3.66	3.78	3.48	3.52	3.28	3.46	3.58	***	*	**	n.s.	*	n.s.	n.s.
00	3.13	3.13	3.43	3.64	3.71	3.34	3.63	3.61	3.38	3.54							

Leistungsbezogenes

	Jahrgangskohorte								Geschlecht		K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w							
Schulisches Fähigkeitskonzept																	
98	2.97	2.91	2.85	3.02	2.96	2.95	2.92	2.85	3.03	2.87							
99	2.96	2.89	2.81	3.06	2.96	2.93	3.04	2.84	3.02	2.89	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**
00	2.97	2.88	2.91	2.94	2.91	3.01	3.15	3.13	2.98	2.95							
Leistungsangst																	
98	2.66	2.35	2.41	2.26	2.05	2.07	2.14	2.13	2.07	2.32							
99	2.23	2.36	2.43	1.99	1.89	1.96	1.94	2.09	1.94	2.19	***	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.28	2.30	2.22	2.01	1.93	2.02	1.94	2.07	2.00	2.14							
Motivation																	
98	2.57	2.67	2.68	2.65	2.45	2.57	2.47	2.29	2.51	2.61							
99	2.53	2.52	2.63	2.54	2.40	2.45	2.47	2.37	2.39	2.56	n.s.	*	**	n.s.	n.s.	n.s.	*
00	2.51	2.32	2.64	2.40	2.33	2.34	2.42	2.47	2.32	2.46							

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Sozialkompetenz

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									
Initiieren von Beziehungen																	
98	2.76	2.84	2.91	2.81	2.72	2.78	2.80	2.76	2.81	2.79							
99	2.77	2.83	2.91	2.77	2.67	2.75	2.83	2.70	2.80	2.75	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.99	2.95	2.97	2.88	2.71	2.87	2.88	2.75	2.87	2.85							
Behaupt. persönlicher Rechte																	
98	2.78	2.85	2.92	2.69	2.79	2.84	2.74	2.67	2.83	2.78							
99	2.94	2.90	2.94	2.84	2.77	2.80	2.66	2.63	2.88	2.78	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.07	2.98	2.99	2.84	2.80	2.79	2.71	2.68	2.89	2.82							
Preisgabe Informationen																	
98	2.56	2.75	2.95	2.76	2.83	2.95	2.85	2.78	2.73	2.90							
99	2.63	2.85	2.91	2.81	2.84	2.88	2.90	2.76	2.81	2.87	n.s.	n.s.	*	*	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.81	2.95	2.92	2.89	2.82	2.84	2.94	2.80	2.84	2.90							
Emotionale Unterstützung																	
98	3.21	3.32	3.39	3.40	3.41	3.50	3.42	3.43	3.24	3.51							
99	3.14	3.31	3.34	3.38	3.36	3.42	3.35	3.30	3.21	3.45	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.33	3.39	3.34	3.40	3.33	3.41	3.38	3.28	3.24	3.45							

Zentrale Identität

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									
Identität als Erinnerung an kritische Situationen																	
98	2.72	2.83	2.98	2.86	3.04	3.01	3.06	2.97	2.83	3.04							
99	2.50	2.85	3.03	2.93	3.06	2.96	2.97	2.97	2.83	3.03	**	**	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.66	2.90	3.12	2.99	3.06	3.02	2.99	2.88	2.89	3.07							
Identität als Resilienz																	
98	3.04	3.14	3.16	3.17	3.23	3.12	3.10	3.32	3.18	3.16							
99	2.98	3.06	3.13	3.17	3.22	3.11	3.09	3.06	3.15	3.11	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.03	3.17	3.22	3.18	3.26	3.15	3.13	3.15	3.19	3.18							

Periphere Identität

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									
Freundschaft übernommen																	
98	1.76	1.83	1.86	1.60	1.41	1.45	1.34	1.52	1.67	1.51							
99	1.68	1.73	1.69	1.50	1.38	1.34	1.43	1.31	1.60	1.43	***	**	***	*	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.45	1.69	1.54	1.53	1.32	1.34	1.29	1.38	1.52	1.39							

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Freundschaft diffus

98	1.55	1.72	1.90	1.70	1.60	1.51	1.43	1.43	1.61	1.64							
99	1.75	1.73	1.87	1.66	1.57	1.45	1.40	1.36	1.67	1.56	***	n.s.	*	n.s.	n.s.	*	n.s.
00	1.65	1.72	1.55	1.61	1.45	1.41	1.33	1.40	1.62	1.45							

Freundschaft moratorium

98	2.45	2.62	2.65	2.50	2.26	2.11	2.10	1.86	2.36	2.32							
99	2.03	2.19	2.25	2.26	2.26	2.06	1.94	1.81	2.21	2.12	***	n.s.	***	n.s.	*	n.s.	n.s.
00	1.95	2.28	2.19	2.26	2.18	2.03	1.84	1.98	2.25	2.06							

Freundschaft erarbeitet

98	2.90	2.90	2.76	2.77	2.87	2.89	2.87	2.83	2.87	2.84							
99	2.83	2.88	2.79	2.84	2.93	2.92	2.93	2.88	2.85	2.91	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.90	3.10	2.88	2.91	2.96	3.00	2.90	2.93	2.92	2.99							

Geld übernommen

98	2.18	2.13	2.15	1.67	1.62	1.57	1.43	1.57	1.90	1.68							
99	1.78	1.89	1.87	1.63	1.44	1.33	1.41	1.48	1.65	1.55	***	*	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.55	1.85	1.70	1.56	1.38	1.29	1.33	1.57	1.59	1.47							

Jahrgangskohorte

Geschlecht

85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*
													G	Z	Z	G*
																Z

Geld diffus

98	2.28	2.37	2.31	2.13	2.04	1.95	1.98	2.02	2.15	2.11							
99	1.85	2.26	2.15	2.02	1.95	1.81	1.99	1.93	2.01	2.01	***	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	*
00	1.75	2.17	1.90	1.87	1.75	1.70	1.65	1.74	1.90	1.79							

Geld moratorium

98	2.53	2.91	2.82	2.53	2.30	2.30	2.09	2.29	2.64	2.38							
99	2.33	2.56	2.53	2.30	2.14	2.11	2.00	202 6	2.30	2.26	***	n.s.	***	n.s.	*	n.s.	n.s.
00	1.90	2.35	2.25	2.20	2.09	2.12	2.04	2.26	2.21	2.14							

Geld erarbeitet

98	2.75	2.88	2.90	2.73	2.70	2.70	2.68	2.90	2.86	2.70							
99	2.65	2.90	2.82	2.80	2.81	2.72	2.44	2.83	2.79	2.76	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.70	2.85	2.71	2.79	2.80	2.79	2.63	2.76	2.76	2.78							

Beruf übernommen

98	1.40	1.44	1.45	1.21	1.16	1.18	1.11	1.12	1.31	1.21							
99	1.40	1.55	1.40	1.22	1.13	1.09	1.05	1.17	1.37	1.15	***	**	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.48	1.39	1.24	1.21	1.16	1.05	1.04	1.07	1.30	1.12							

Beruf diffus

98	2.21	2.15	1.83	1.84	1.80	1.72	1.71	1.76	1.87	1.85							
99	1.84	2.11	1.90	1.60	1.89	1.84	1.76	1.79	1.90	1.83	n.s.	*	***	*	***	n.s.	n.s.
00	1.50	1.61	1.83	1.69	1.85	1.68	1.72	1.60	1.82	1.65							

Beruf moratorium

98	2.55	2.62	2.30	2.27	2.24	2.19	2.22	2.12	2.26	2.33							
99	2.32	2.55	2.26	2.02	2.20	2.18	2.23	2.07	2.21	2.26	n.s.	n.s.	***	*	**	n.s.	n.s.
00	1.97	1.98	1.92	1.99	2.21	1.93	2.07	1.64	2.01	2.01							

Beruf erarbeitet												
98	2.50	2.54	2.84	2.76	2.55	2.66	2.66	2.88	2.68	2.63		
99	2.61	2.59	2.92	2.94	2.64	2.48	2.71	2.71	2.70	2.68	n.s.	n.s.
00	2.86	3.14	2.92	2.91	2.74	2.81	2.89	3.07	2.82	2.95	***	n.s.

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									

Selbst übernommen												
98	2.08	2.29	2.22	2.40	2.08	2.44	2.28	2.45	2.25	2.28		
99	2.20	2.27	2.11	2.36	2.14	2.40	2.28	2.40	2.27	2.25	n.s.	n.s.
00	2.20	2.29	2.22	2.33	2.27	2.34	2.37	2.40	2.30	2.30	n.s.	n.s.

Selbst diffus												
98	1.43	1.83	1.72	1.90	1.88	1.87	1.74	1.76	1.67	1.92		
99	1.65	1.73	1.87	1.68	1.77	1.75	1.67	1.64	1.68	1.78	n.s.	n.s.
00	1.60	1.81	1.65	1.77	1.68	1.69	1.70	1.62	1.70	1.71	n.s.	n.s.

Selbst moratorium												
98	2.20	2.30	2.35	2.44	2.44	2.52	2.40	2.17	2.28	2.47		
99	2.10	2.31	2.34	2.20	2.25	2.24	2.21	2.12	2.17	2.30	n.s.	n.s.
00	1.95	2.20	2.10	2.30	2.10	2.07	2.11	2.10	2.15	2.12	***	n.s.

Selbst erarbeitet												
98	2.35	2.53	2.66	2.61	2.60	2.61	2.82	2.67	2.57	2.64		
99	2.48	2.69	2.68	2.71	2.77	2.59	2.70	2.71	2.67	2.70	n.s.	n.s.
00	2.48	2.67	2.68	2.72	2.79	2.68	2.89	2.83	2.77	2.70	n.s.	n.s.

Politik übernommen												
98	2.25	2.24	2.50	2.23	2.08	2.21	2.04	2.19	2.27	2.16		
99	2.50	2.45	2.36	2.30	2.04	2.13	2.12	2.12	2.28	2.19	***	n.s.
00	2.38	2.31	2.33	2.28	2.03	2.17	2.01	2.02	2.18	2.18	n.s.	n.s.

Politik diffus												
98	2.83	2.78	2.71	2.66	2.60	2.64	2.54	2.83	2.49	2.80		
99	2.65	2.78	2.76	2.45	2.50	2.32	2.33	2.50	2.41	2.61	**	**
00	2.73	2.70	2.61	2.22	2.30	2.21	2.28	2.50	2.23	2.52	***	n.s.

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									

Politik moratorium												
98	2.35	2.25	2.28	2.32	2.43	2.37	2.37	2.40	2.32	2.37		
99	2.30	2.25	2.24	2.51	2.45	2.44	2.41	2.55	2.38	2.40	n.s.	n.s.
00	2.20	2.28	2.38	2.61	2.29	2.32	2.18	2.26	2.32	2.34	n.s.	n.s.

Politik erarbeitet												
98	2.10	2.26	2.25	2.18	2.27	2.35	2.48	2.33	2.44	2.17		
99	2.23	2.28	2.41	2.36	2.40	2.53	2.57	2.48	2.55	2.29	*	**
00	2.10	2.29	2.26	2.51	2.46	2.65	2.66	2.48	2.58	2.36	**	n.s.

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

übernommen

98	1.93	1.99	2.03	1.82	1.67	1.77	1.64	1.77	1.88	1.77						
99	1.91	1.97	1.88	1.80	1.63	1.66	1.66	1.70	1.83	1.71	***	*	***	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.82	1.91	1.80	1.78	1.63	1.64	1.61	1.69	1.78	1.69						

diffus

98	2.06	2.17	2.10	2.05	1.98	1.94	1.88	1.96	1.96	2.07						
99	1.95	2.12	2.10	1.89	1.94	1.83	1.83	1.84	1.93	1.96	***	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.84	2.00	1.90	1.83	1.81	1.74	1.73	1.77	1.85	1.82						

moratorium

98	2.41	2.55	2.48	2.41	2.33	2.30	2.23	2.17	2.36	2.39						
99	2.22	2.37	2.33	2.26	2.26	2.20	2.16	2.16	2.25	2.27	**	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.
00	1.99	2.21	2.17	2.26	2.17	2.10	2.05	2.05	2.19	2.13						

erarbeitet

98	2.51	2.64	2.67	2.61	2.60	2.64	2.70	2.72	2.69	2.60						
99	2.57	2.68	2.72	2.74	2.71	2.65	2.67	2.72	2.72	2.67	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.61	2.81	2.68	2.77	2.75	2.79	2.80	2.81	2.77	2.75						*

Selbstbeurteilung

Jahrgangskohorte Geschlecht

	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
Selbstwert																	
98	3.17	3.20	3.18	3.09	3.20	3.22	3.21	3.31	3.22	3.10							
99	3.10	3.09	3.07	3.22	3.30	3.21	3.25	3.18	3.27	3.14	n.s.	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.37	3.23	3.28	3.24	3.32	3.35	3.38	3.25	3.35	3.26							
Depressivität																	
98	2.33	2.30	2.42	2.28	2.15	2.16	2.27	2.10	2.06	2.37							
99	2.00	2.32	2.26	2.16	2.08	2.05	2.20	2.08	2.01	2.25	n.s.	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.08	2.23	2.33	2.18	2.08	2.09	2.05	2.01	2.06	2.20							
Zufriedenheit																	
98	3.12	3.13	3.12	3.11	3.16	3.06	3.16	3.21	3.22	3.06							
99	3.20	3.10	3.11	3.20	3.17	3.10	3.19	3.06	3.22	3.10	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	*	n.s.
00	3.34	3.19	3.19	3.18	3.22	3.20	3.28	3.26	3.24	3.20							
Zufriedenheit mit dem Körper																	
98	2.58	3.00	2.81	2.84	2.83	2.86	2.90	2.81	3.06	2.72							
99	2.68	3.00	2.85	2.90	2.81	2.83	3.02	3.00	3.07	2.76	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.68	2.97	2.85	2.94	2.91	2.97	3.07	2.81	3.09	2.81							
sportliche Aktivität																	
98	3.79	3.78	3.79	3.89	3.36	3.57	3.61	3.62	3.78	3.54							
99	3.89	3.75	3.83	3.73	3.30	3.43	3.54	3.71	3.73	3.48	**	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.26	3.34	3.17	3.45	3.02	3.11	3.17	3.43	3.36	3.12							

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Biographie

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									
Anzahl Lebensereignisse																	
98	7.7	8.8	10.1	10.6	12.6	13.0	14.3	12.8	11.7	11.2							
99	7.3	8.0	9.2	9.8	9.0	9.1	10.2	9.5	9.3	8.8	***	*	***	*	***	n.s.	n.s.
00	9.5	8.7	9.8	9.8	9.3	9.2	10.6	9.6	9.8	9.2							
aufgabenorientierte Bewältigung																	
98	2.99	2.90	3.00	3.07	2.94	2.88	3.03	2.89	2.98	2.93							
99	2.87	2.88	2.97	2.95	2.93	2.85	2.97	2.84	2.91	2.91	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.83	2.96	2.90	2.99	2.89	2.97	3.02	2.96	2.94	2.94							
emotionszentrierte Bewältigung																	
98	2.40	2.30	2.47	2.41	2.33	2.38	2.45	2.33	2.30	2.42							
99	2.30	2.32	2.33	2.35	2.24	2.32	2.36	2.31	2.22	2.37	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*
00	2.32	2.39	2.38	2.26	2.27	2.33	2.31	2.27	2.26	2.36							
vermeidungsorientierte Bewältigung																	
98	2.66	2.85	2.92	2.73	2.62	2.68	2.59	2.78	2.70	2.74							
99	2.59	2.73	2.81	2.62	2.59	2.68	2.58	2.56	2.62	2.68	*	n.s.	***	n.s.	n.s.	*	n.s.
00	2.54	2.67	2.62	2.52	2.53	2.60	2.65	2.61	2.51	2.64							
Suchbewegung																	
98	2.74	2.62	2.82	2.85	2.72	2.64	2.82	2.70	2.79	2.69							
99	2.51	2.65	2.89	2.77	2.67	2.65	2.75	2.61	2.78	2.64	n.s.	**	*	n.s.	*	n.s.	n.s.
00	2.66	2.76	2.82	2.79	2.62	2.56	2.69	2.40	2.76	2.62							

Schule

	Jahrgangskohorte			Geschlecht					m	w	K	G	Z	K* G	K* Z	G* Z	K* G* Z
	85	84	83	82	81	80	79	78									
Identifikation mit der Schule																	
98	2.73	2.74	2.91	2.78	2.82	2.92	2.80	2.74	2.82	2.81							
99	2.96	2.64	2.65	2.79	2.71	2.74	2.58	2.71	2.68	2.72	n.s.	n.s.	***	n.s.	**	n.s.	n.s.
00	2.54	2.47	2.83	2.73	2.62	2.55	2.75	2.42	2.58	2.66							
Schulisches Engagement																	
98	2.11	2.33	2.47	2.30	2.31	2.43	2.36	2.08	2.31	2.36							
99	2.42	2.36	2.53	2.30	2.30	2.32	2.25	2.41	2.32	2.36	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.15	2.29	2.38	2.29	2.22	2.21	2.23	2.10	2.25	2.25							
Schulanlässe																	
98	4.25	4.89	6.04	5.08	4.46	4.39	5.07	3.00	4.85	4.71							
99	4.45	4.85	5.72	5.13	3.92	3.76	4.41	2.71	4.39	4.47	***	n.s.	***	n.s.	***	n.s.	n.s.
00	4.10	5.48	4.85	4.14	3.90	4.00	3.78	2.19	4.13	4.34							

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Normierung

98	3.07	3.05	3.03	2.92	2.54	2.51	2.46	2.49	2.78	2.72							
99	3.11	3.09	2.99	2.71	2.37	2.44	2.43	2.45	2.66	2.66	***	*	***	**	*	n.s.	n.s.
00	3.07	3.05	2.84	2.57	2.35	2.43	2.35	2.43	2.60	2.60							

Pädagogisches Engagement des Lehrpersonals

98	3.01	2.97	2.98	2.78	2.67	2.60	2.59	2.41	2.81	2.72							
99	2.80	2.77	2.84	2.74	2.55	2.54	2.53	2.36	2.64	2.65	***	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	*
00	2.47	2.71	2.93	2.69	2.52	2.58	2.54	2.37	2.66	2.61							

Schulziele

	Jahrgangskohorte								Geschlecht									
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*	
														G	Z	Z	G*	Z
Beschäftigen und Grammatik lehren																		
98	3.09	3.09	3.06	2.92	2.78	2.95	2.85	2.87	2.90	2.96								
99	3.11	3.09	3.24	2.87	2.78	2.78	2.80	2.64	2.82	2.97	***	***	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
00	2.99	3.13	3.05	2.74	2.75	2.90	2.70	2.53	2.71	2.98								
Vorbereitung für das Leben																		
98	2.87	2.96	2.88	3.04	2.92	2.93	2.84	2.74	2.93	2.92								
99	2.88	2.91	2.96	3.07	2.96	2.90	2.88	2.72	2.91	2.95	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
00	3.16	2.99	2.94	3.04	2.87	2.84	2.84	2.70	2.93	2.92								
Persönliche Unterstützung (szief3)																		
98	3.44	3.39	3.33	3.51	3.44	3.35	3.45	3.53	3.40	3.43								
99	3.42	3.26	3.45	3.53	3.41	3.29	3.30	3.38	3.28	3.43	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	
00	3.26	3.39	3.33	3.53	3.37	3.32	3.31	3.31	3.31	3.42								
Persönliche Unterstützung (lzielf1)																		
98	3.00	3.06	3.03	2.76	2.65	2.62	2.61	2.48	2.86	2.72								
99	2.92	2.89	2.88	2.74	2.60	2.48	2.40	2.43	2.71	2.65	***	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
00	2.79	2.78	2.85	2.67	2.52	2.59	2.53	2.44	2.69	2.61								
Allgemeinbildung vermitteln																		
98	3.22	3.18	3.17	3.16	2.93	2.97	3.03	2.73	3.07	3.04								
99	3.21	3.10	3.19	3.01	2.79	2.86	2.78	2.47	2.93	2.95	***	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
00	3.09	3.16	3.18	2.92	2.76	2.89	2.60	2.51	2.85	2.96								

Lehrperson

	Jahrgangskohorte								Geschlecht									
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*	
														G	Z	Z	G*	Z
Ermütigung zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten im Deutsch-Unterricht																		
98	3.05	3.01	2.91	2.95	3.24	3.16	3.10	3.30	3.13	3.06								
99	2.99	3.08	3.02	3.02	3.18	3.16	3.08	3.12	3.10	3.10	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	
00	2.95	3.22	3.22	3.13	3.09	3.16	3.08	3.00	3.18	3.10								

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Zufriedenheit mit der Lehrperson I

98	2.77	2.96	2.76	2.51	2.66	2.47	2.42	2.78	2.77	2.58							
99	2.76	2.72	2.57	2.79	2.78	2.52	2.57	2.71	2.74	2.64	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.
00	2.56	2.65	2.78	2.80	2.66	2.59	2.49	2.85	2.70	2.65							

Zufriedenheit mit der Lehrperson II

98	2.92	3.09	2.85	2.67	2.65	2.54	2.53	2.60	2.85	2.65							
99	2.87	2.92	2.85	2.79	2.70	2.58	2.66	2.58	2.82	2.70	***	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.73	2.84	2.88	2.82	2.62	2.65	2.62	2.71	2.77	2.69							

Autorität

98	2.64	2.57	2.43	2.60	2.35	2.56	2.53	2.31	2.48	2.51							
99	2.46	2.61	2.42	2.36	2.31	2.48	2.42	2.53	2.42	2.44	***	n.s.	**	*	*	n.s.	n.s.
00	2.54	2.53	2.42	2.34	2.17	2.50	2.36	2.30	2.40	2.36							

Machtbetonter Umgang mit den Schüler/innen

98	2.76	2.65	2.54	2.86	2.54	2.77	2.73	2.45	2.63	2.69							
99	2.63	2.71	2.58	2.57	2.55	2.61	2.55	2.69	2.58	2.62	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.
00	2.69	2.68	2.56	2.49	2.47	2.75	2.51	2.48	2.56	2.60							

Direktive Unterrichtsgestaltung

98	2.49	2.47	2.30	2.29	2.11	2.30	2.29	2.14	2.30	2.28							
99	2.25	2.49	2.22	2.09	2.01	2.31	2.25	2.33	2.21	2.22	***	n.s.	**	**	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.35	2.36	2.56	2.14	1.80	2.18	2.18	2.08	2.20	2.07							

Lehrperson als Kommunikationspartner

98	2.99	3.03	3.00	2.67	2.86	2.71	2.66	2.82	2.95	2.77							
99	2.78	2.84	2.78	2.89	2.84	2.74	2.82	2.66	2.87	2.78	n.s.	*	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.
00	2.77	2.79	2.98	2.91	2.81	2.80	2.76	2.86	2.86	2.82							

Schülerorientierung

98	2.60	2.82	2.91	2.52	2.63	2.53	2.50	2.62	2.71	2.61							
99	2.63	2.75	2.79	2.63	2.68	2.62	2.70	2.63	2.68	2.69	*	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.74	2.89	2.87	2.66	2.68	2.61	2.75	2.75	2.78	2.70							

Schulklasse

Jahrgangskohorte Geschlecht

85 84 83 82 81 80 79 78 | m w | K G Z K* K* G* K*
G Z Z G* Z

Zufriedenheit mit der Klasse

98	3.08	3.08	3.03	2.92	3.03	2.91	2.89	3.16	3.02	2.99							
99	2.88	2.98	2.91	2.76	2.82	2.85	2.96	3.28	2.89	2.88	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.13	3.20	2.90	2.91	2.69	2.82	2.95	3.06	2.90	2.91							

Wahrgenommene Anerkennung durch Mitschüler

98	3.16	3.08	3.09	3.18	3.14	3.28	3.37	3.45	3.13	3.22							
99	3.18	2.98	3.02	3.23	3.17	3.28	3.47	3.20	3.13	3.21	*	*	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.32	3.11	3.24	3.35	3.20	3.28	3.42	3.45	3.17	3.32							

Störneigungen

98	2.55	2.69	2.68	2.57	2.27	2.38	2.45	1.96	2.54	2.41							
99	2.60	2.66	2.64	2.46	2.31	2.18	2.01	1.91	2.50	2.29	***	n.s.	***	n.s.	**	n.s.	n.s.
00	2.50	2.47	2.24	2.27	2.30	2.16	1.98	1.77	2.38	2.18							

Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Kohäsion

98	3.52	3.56	3.57	3.49	3.53	3.42	3.58	3.51	3.52	3.51							
99	3.49	3.53	3.45	3.41	3.37	3.42	3.64	3.50	3.41	3.48	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.75	3.62	3.61	3.49	3.34	3.35	3.60	3.59	3.45	3.52							

Kohäsion im zwischenmenschlichen Bereich

98	3.53	3.56	3.59	3.50	3.52	3.44	3.66	3.61	3.53	3.54							
99	3.51	3.54	3.44	3.41	3.36	3.43	3.63	3.51	3.42	3.48	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.79	3.64	3.62	3.51	3.33	3.29	3.57	3.51	3.43	3.52							

Kohäsion im Leistungsbereich

98	3.47	3.54	3.50	3.48	3.53	3.40	3.35	3.23	3.51	3.44							
99	3.42	3.49	3.48	3.40	3.39	3.40	3.65	3.46	3.40	3.47	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.64	3.56	3.58	3.42	3.39	3.53	3.68	3.81	3.50	3.53							

Unterrichtsfach Deutsch

Jahrgangskohorte Geschlecht

85 84 83 82 81 80 79 78 | m w | K G Z K* K* G* K*
G Z Z G*
Z

Kennenlernen von Literatur und Dichtern

98	2.50	2.58	2.58	2.68	2.82	2.96	2.98	2.41	2.63	2.83							
99	2.44	2.61	2.69	2.84	2.90	3.09	2.94	2.62	2.70	2.92	**	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.81	2.81	2.68	2.81	3.02	3.00	2.86	2.15	2.79	2.92							

Üben der Gesprächskompetenz und Zeitung lesen

98	2.02	2.23	2.19	2.09	1.92	1.79	1.79	1.69	2.07	1.92							
99	2.13	2.24	2.12	2.07	1.92	1.88	1.80	1.92	2.12	1.93	***	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*
00	2.11	2.31	2.29	1.90	1.80	1.71	1.71	1.85	2.02	1.89							

Schriftliche Ausdrucksfähigkeit

98	3.00	2.91	3.05	2.93	3.65	2.68	2.79	2.59	2.74	2.85							
99	2.91	2.92	3.03	2.91	2.63	2.57	2.51	2.45	2.66	2.81	***	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.85	2.92	2.93	2.72	2.47	2.46	2.57	2.49	2.57	2.71							

Gesprächsthemen im Deutschunterricht

98	2.38	2.40	2.62	2.30	2.31	2.34	2.54	2.48	2.46	2.34							
99	2.46	2.61	2.49	2.39	2.41	2.38	2.69	2.56	2.55	2.42	*	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.46	2.54	2.56	2.28	2.34	2.50	2.59	2.52	2.50	2.41							

Jahrgangskohorte Geschlecht

85 84 83 82 81 80 79 78 | m w | K G Z K* K* G* K*
G Z Z G*
Z

Gesprächskompetenz in kulturellen, gesellschaftlichen Fragen

98	2.53	2.43	2.43	2.42	2.49	2.45	2.64	2.42	2.46	2.47							
99	2.46	2.48	2.55	2.59	2.53	2.46	2.62	2.48	2.52	2.52	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.58	2.51	2.55	2.55	2.60	2.59	2.75	2.68	2.60	2.57							

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Deutschkenntnisse

98	2.32	2.25	2.23	2.23	2.29	2.27	2.39	2.28	2.19	2.33							
99	2.33	2.31	2.38	2.41	2.38	2.29	2.47	2.37	2.30	2.40	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.42	2.36	2.30	2.36	2.42	2.44	2.62	2.55	2.35	2.46							

Gesprächskompetenz und Informiertheit über aktuelle öffentliche Ereignisse

98	2.89	2.70	2.76	2.72	2.82	2.75	2.99	2.77	2.92	2.69							
99	2.69	2.75	2.84	2.89	2.78	2.75	2.85	2.72	2.90	2.71	n.s.	***	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.83	2.76	2.95	2.87	2.88	2.84	3.00	2.81	3.01	2.76							

Deutschunterricht und Alltagsbezug

98	3.08	3.12	3.28	2.91	3.01	2.79	3.24	3.10	3.17	2.94							
99	2.93	3.26	3.10	2.93	3.06	2.80	2.99	3.06	3.18	2.92	**	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	3.31	3.21	3.40	2.77	2.85	2.80	2.97	3.13	3.15	2.88							

Unterrichtsfach Geschichte/Staatskunde/NMM

Jahrgangskohorte Geschlecht

85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*
										G	Z	Z	G*	Z	Z	Z

Geschichte

98	2.61	2.53	2.65	2.74	2.59	2.69	2.82	2.53	2.69	2.60							
99	2.92	2.96	3.04	2.82	2.77	2.85	2.70	2.53	2.88	2.83	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.96	2.81	2.70	2.67	2.82	2.77	2.91	2.56	2.83	2.75							

Staatskunde zu aktuellen Ereignissen

98	2.25	2.09	2.50	2.84	2.74	2.78	2.89	3.03	2.71	2.53							
99	2.67	2.72	2.98	2.88	2.97	3.07	2.99	3.06	2.97	2.88	***	*	***	***	***	*	n.s.
00	3.06	2.86	2.93	3.08	3.30	3.32	3.19	2.97	3.12	3.12							

Gesprächsthemen im Geschichtsunterricht

98	2.24	2.32	2.43	2.22	2.28	2.38	2.43	2.33	2.35	2.31							
99	2.36	2.32	2.47	2.30	2.26	2.45	2.48	2.44	2.37	2.35	n.s.	*	***	**	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.56	2.54	2.51	2.28	2.28	2.53	2.72	2.56	2.56	2.38							

Reflexionen im Geschichtsunterricht

98	2.45	2.28	2.23	2.24	2.38	2.43	2.60	2.25	2.50	2.25							
99	2.64	2.45	2.49	2.39	2.48	2.49	2.76	2.47	2.60	2.42	n.s.	***	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.41	2.44	2.52	2.61	2.68	2.69	2.76	2.31	2.72	2.50							

Alltagsbezug im Geschichtsunterricht

98	2.41	2.69	2.85	2.61	2.74	2.88	3.02	3.27	2.88	2.70							
99	3.01	2.74	2.90	2.87	2.91	3.14	3.07	3.04	3.02	2.87	n.s.	*	***	***	n.s.	n.s.	n.s.
00	2.84	2.95	3.17	2.99	2.94	3.02	3.31	3.22	3.11	2.96							

Fortsetzung von Tabelle Anhang B:

Konsumierte Menge Bier pro Jahr

98	1.47	1.44	1.62	1.68	1.91	2.01	1.80	2.00	2.02	1.61							
99	1.65	1.81	1.76	1.94	1.99	2.07	1.95	2.10	2.34	1.67	n.s.	***	***	**	***	**	n.s.
00	2.24	2.10	2.31	2.00	2.03	1.96	1.95	2.35	2.49	1.79							

Konsumierte Menge hochprozentigen Alkohols pro Jahr

98	1.06	1.29	1.26	1.38	1.59	1.67	1.88	1.75	1.63	1.43							
99	1.35	1.48	1.60	1.70	1.70	1.88	1.93	1.65	1.85	1.58	***	***	***	*	**	n.s.	n.s.
00	1.94	1.71	1.81	1.93	1.83	1.84	1.95	1.75	2.02	1.71							

Konsumierte Menge alkoholhaltige Limonade pro Jahr

98	1.50	1.62	1.76	1.96	1.93	2.14	2.20	2.15	1.90	1.95							
99	1.75	1.74	1.76	1.93	1.78	1.97	1.90	1.85	1.83	1.85	n.s.	n.s.	n.s.	*	***	n.s.	n.s.
00	2.13	2.02	2.12	1.96	1.72	1.74	1.70	1.90	1.81	1.90							

Konsumierte Menge reinen Alkohols pro Jahr

98	7.26	19.4	9.64	22.1	42.2	50.7	57.7	30.7	49.7	20.6							
99	27.0	73.2	33.8	52.0	85.5	109	83.1	113	106	52.8	n.s.	***	***	n.s.	n.s.	*	n.s.
00	133	67.0	92.2	49.7	53.2	79.9	40.0	71.7	110	34.6							