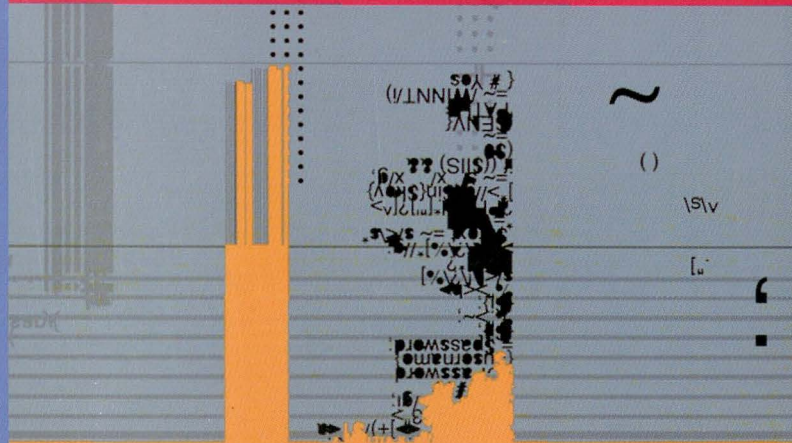


Markus P. Neuenschwander



Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität

Konturen einer Unterrichtstheorie
für die Sekundarstufe
und ihre empirische Bewährung

 Haupt

Markus P. Neuenschwander

Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität

Konturen einer Unterrichtstheorie für die
Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

PD Dr. *Markus P. Neuenschwander* erwarb 1992 das Lizentiat in Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie an der Universität Bern. Nach einem Assistenzjahr in Erziehungsberatung/Schulpsychologie und verschiedenen Kurzaufenthalten im Ausland promovierte er 1995 in Psychologie und bekam 1998 den Fachtitel für Kinder- und Jugendpsychologie FSP. Er leitete mehrere Forschungsprojekte und erhielt 2003 die Lehrbefugnis für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Bern (Habilitation). 2004 forschte er an der University of Michigan in Ann Arbor, USA. Gegenwärtig lehrt und forscht er hauptsächlich zu schulischen Fragen und Themen des Jugendalters am Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.

Eine frühere Version dieses Textes wurde im Jahre 2003 von der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern als Habilitationsschrift angenommen.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der *Deutschen Bibliothek*

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-258-06723-6

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2005 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Umschlaggestaltung: Pool Design, Zürich

Dieses Papier ist umweltverträglich, weil chlorfrei hergestellt;

es stammt aus Schweizer Produktion mit entsprechend kurzen Transportwegen

Printed in Switzerland

www.haupt.ch

Vorwort von Walter Herzog

Das Unterrichten gilt als höchst komplexe Tätigkeit. Lehrer sind einer Fülle von Ereignissen ausgesetzt, die nur schwer vorhersehbar sind, oft gehäuft auftreten, kaum Zeit für eine gründliche Analyse zulassen und schnelles Reagieren verlangen. Komplexität ist aber nicht mit Kompliziertheit gleichzusetzen. Während sich komplizierte Verhältnisse analytisch in ihre Bestandteile zerlegen lassen, was den Erfolg des klassischen Modells neuzeitlicher Wissenschaft erklärt, sind komplexe Situationen analytisch nicht beherrschbar. Ihre Komponenten stehen in Wechselwirkung zueinander und sind vielfach verknüpft, ihre Dynamik ist schwer berechenbar, und über ihre Zustände ist zu keiner Zeit ein sicheres Wissen möglich. Wenn demnach der Unterricht eine komplexe Situation genannt wird, dann heisst dies, dass er nicht wirklich durchschaubar ist und trotzdem handelnd bewältigt werden muss.

Handeln ist allerdings nicht dasselbe wie Erkennen. Wer unterrichtet, befindet sich in einer anderen Situation, als wer Unterrichtsforschung betreibt. Der Handelnde steht zumeist unter Zeitdruck, der Forschende ist vom Druck der schnellen Reaktion entlastet. Er kann sich Zeit nehmen, um einer Sache distanziert und gründlich nachzugehen. Es ist das Privileg des Wissenschaftlers, dass er sich dem Gewimmel an Ereignissen, die den Praktiker bedrängen, entziehen kann. Was dem Akteur unüberschaubar scheint, kann dem Forscher klar vor Augen liegen. Von seiner Herkunft her meint *theoria* ja nichts anderes als Dabeisein und den Überblick haben. Eine gute Unterrichtstheorie müsste daher für den pädagogischen Praktiker etwas höchst Nützlichstes sein.

Nun zeigt die Geschichte der Unterrichtsforschung, dass es ihr bisher nur ansatzweise gelungen ist, Theoriestatus zu erlangen und der Komplexität des Unterrichts Herr zu werden. Zwar folgt man getreu der Strategie neuzeitlicher Wissenschaft und behandelt die Komplexität des Unterrichts als hätte man es in Wahrheit mit Kompliziertheit zu tun. Dies erlaubt es, die gängigen Methoden der empirischen Sozialforschung einzusetzen. Doch das inzwischen angehäuften Wissen, wie es von einer beachtlichen Zahl an Metaanalysen integriert wird, zeigt, dass wir mit der theoretischen Reduktion der Komplexität des Unterrichts noch nicht allzu weit gekommen sind. Zwar sind bedeutsame Determinanten des Unterrichts aufgedeckt worden, deren Verhältnis und Wichtigkeit bleiben aber weitgehend im Dunkeln.

Auch Markus Neuenschwander folgt der Strategie, Komplexität als Kompliziertheit zu deuten, aber mit dem Unterschied, dass er eine Gesamtschau des Unterrichts versucht. Während sich die Mehrzahl der bisherigen Unterrichtsforschungsprojekte damit begnügt, den Dschungel des Unterrichts aus einer

Richtung zu durchdringen, ist Neuenschwander bemüht, verschiedene Schneisen zu schlagen, um so zu einer synoptischen Sicht zu gelangen. Zwar gelingt auch ihm nicht, der Unterrichtsforschung zu einem Quantensprung zu verhelfen, doch sieht er deutlich, dass der herkömmliche Weg des *piecemeal research* in eine Sackgasse führt, die nur durch mehr Mut zu globalen Entwürfen zu vermeiden ist. Gute Theorie steigt nicht gleichsam wie Phoenix induktiv aus der Asche verstreuter Daten, sondern muss durch Einbildungskraft forciert werden.

Dass die Wissenschaft die Bereitschaft zum Wagnis verlangt, könnte der Unterrichtsforschung durchaus bekannt sein. Denn wissenschaftstheoretisch wissen wir schon seit längerem, dass die Logik der Forschung nicht in kleinkrämerischer Aufbauarbeit, sondern in Investitionen in grosszügige Ideen und Projekte besteht. Das Bild von der Wissenschaft als einem Gebäude, das von den Fundamenten her in Erwartung seiner baldigen Vollendung hochgezogen wird, mag dem Systemmodell von Wissenschaft gerecht werden, wie es Descartes entworfen hat, passt aber nicht auf das Forschungsmodell der empirischen Disziplinen. Wie uns Popper und Feyerabend gezeigt haben, beginnt der Prozess der Theoriebildung mit Mutmassungen (*conjectures*), die wir anstellen und durch Widerlegungen (*refutations*) zu entkräften versuchen. Damit wird der Detailarbeit nicht die Legitimation entzogen, ganz im Gegenteil. Ihren Stellenwert hat sie aber nicht bei der Fundierung von Wissenschaft, sondern bei der Kritik allzu grosszügiger Theorien.

Die Entscheidung von Neuenschwander, der gängigen Theorielosigkeit der Unterrichtsforschung entgegenzutreten, kann daher nur begrüsst werden. Dabei beschränkt er sich sinnvollerweise auf die Sekundarschulstufe, allerdings im weiten Sinn des Begriffs verstanden, insofern nicht nur die Real- und Sekundarschule, sondern auch das Gymnasium und die Berufsschule zur Referenz genommen werden. Nebst dem Manko der fehlenden theoretischen Untermauerung der Unterrichtsforschung, postuliert er zwei weitere Desiderata, nämlich die Missachtung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und das fast vollständige Fehlen einer entwicklungspsychologischen Analyse des Jugendalters. Für den Entwurf seiner Unterrichtstheorie stützt sich Neuenschwander auf systemtheoretische, konstruktivistische und handlungstheoretische Ansätze. Systeme erschliessen multiple Perspektiven, was der Unterrichtstheorie die intendierte plurale Zugangsweise und den synoptischen Blick ermöglicht. Im konkreten wird der Unterricht in die Systeme Schüler, Lehrer, Schulklasse, Wissen und Schule aufgefächert.

Mit der vorliegenden Arbeit, die von der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern als Habilitationsschrift angenommen wurde, legt Neuenschwander das Ergebnis eines ambitionierten Unternehmens vor. Die

schwache theoretische Basis der bisherigen Unterrichtsforschung soll datennah kompensiert werden. Das ist angesichts der Komplexität des Unterrichts keine einfache Angelegenheit, denn die Forschungsmethodik, die zur Realisierung der Zielsetzung zur Verfügung steht, ist auf Kompliziertheit zugeschnitten. Die Schwierigkeiten des Unterfangens liegen daher in der Verknüpfung theoretischer Ansätze, die bislang nur partiell für die Unterrichtsforschung genutzt wurden, mit dem methodischen Arsenal der empirischen Bildungsforschung. Dass sich Neuenschwander dieser Schwierigkeiten gestellt hat, zeichnet für die hohe Qualität der vorliegenden Schrift. Ob er das angepeilte Ziel, eine *Theorie* des Unterrichts zu entwickeln, tatsächlich erreicht hat, mag kontrovers beurteilt werden. Vielleicht stehen dem Leser und der Leserin zuletzt eher die *Konturen* einer Theorie als diese selber vor Augen. Selbst dann wird die Arbeit der Unterrichtsforschung aber wichtige Impulse gegeben und die fast völlig brachliegende Theoriediskussion befruchtet haben.

Liebfeld, im August 2004

Prof. Dr. Walter Herzog

Vorwort

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem schulischen Unterricht verspürte ich ein erhebliches Unbehagen gegenüber vielen bestehenden didaktischen Ansätzen. Manche didaktischen Ansätze sind reine Handlungsanleitungen für Lehrkräfte (Berufswissen), ohne aber die Güte ihrer Empfehlungen und Rezepte empirisch überprüft zu haben. Darüber hinaus fehlt vielen normativen didaktischen Entwürfen eine theoretische Analyse des schulischen Unterrichts und die Berücksichtigung einschlägiger empirischer Forschungsergebnisse. Daneben liegt eine empirische Unterrichts- und Wirkungsforschung vor, die theoriearm und oft beliebig argumentiert. Die vorliegende Arbeit setzt an diesen beiden Strängen an: Mit dem Konzept des Unterrichtssystems soll ein theoretischer Ansatz begründet werden und mit demjenigen der Unterrichtsqualität ein Fazit der empirischen Wirksamkeitsstudien im Schulbereich gezogen werden. Es wird ein konsequent analytischer Zugang, möglichst frei von normativem Überbau, verfolgt.

Damit steht die wissenschaftliche Untersuchung des schulischen Unterrichts im Zentrum. Es sind in diesem Buch nur wenige Praxisanleitungen zu erwarten, obwohl aus dem vorliegenden Ansatz weit reichende Schulreformideen abgeleitet werden könnten. Die Umsetzung der vorliegenden Konzeption in die Praxis wird vielmehr zukünftiger Arbeit überlassen. Stattdessen erhielt das Bemühen einen hohen Stellenwert, theoretische Konzepte und Ergebnisse – auch eigener – empirischer Studien miteinander in Beziehung zu setzen. Theorie sollte nicht an der persönlichen Praxiserfahrung, sondern anhand kontrollierter empirischer Studien geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Insofern ist der vorliegende Entwurf in erster Linie ein erziehungswissenschaftlicher und erst in zweiter Linie ein didaktischer. Natürlich konnte der hohe Anspruch dieser Arbeit nicht in allen Bereichen im gleichen Ausmass erfüllt werden. Manche Themen konnten nur stichwortartig bearbeitet werden. Die Stärke dürfte in der Integration zahlreicher Detailbefunde in eine konsistente Begrifflichkeit liegen. Es ist nun dem geneigten Leser und der geneigten Leserin überlassen zu entscheiden, ob diese Theorie trotz der Komplexität Verbindlichkeit liefern kann und als Gesamtschau wertvoll ist oder ob sie der Beliebigkeit und Oberflächlichkeit erlegen ist.

Am Zustandekommen der Arbeit waren viele Personen beteiligt. An den empirischen Untersuchungen beteiligten sich über 2000 Schülerinnen und Schüler und gegen 300 Lehrkräfte. Für ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit danke ich herzlich. Auch zahlreichen Studierenden der Pädagogik möchte ich für Ihre Unterstützung danken, die ich im Rahmen von Forschungs-

praktika und in Gesprächen in Seminaren erhielt. Dem Schweizerischen Nationalfonds danke ich für seine finanzielle Unterstützung durch die Bewilligung eines Forschungsprojekts (Projekt-Nr. 11-52730.97), auf dessen Basis die präsentierte Studie aufbaut. Ich kann nicht alle Personen erwähnen, die mich in den vergangenen Jahren in meinem Vorhaben unterstützt haben, auch wenn ich weiss, dass ohne ihren Beitrag das Vorhaben nicht möglich gewesen wäre. Namentlich erwähnen möchte ich Prof. Dr. Walter Herzog, Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, der mir den Freiraum gab, mich über Jahre auf ein Thema zu konzentrieren und mich darin zu vertiefen. Hierfür und für all seine Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit danke ich herzlich. Prof. Dr. Fritz Osterwalder las meine Arbeit kritisch durch und trug zu deren Verbesserung bei. Zudem möchte ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern ein herzliches Dankeschön aussprechen, die mich in vielen Gesprächen bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Danken möchte ich auch Tamara Carigiet und Robert Hilbe für das Lektorat. Letzterer hat entscheidend zur Erstellung der Druckvorlage beigetragen. Besondere Bedeutung haben Therese Moor Neuenschwander und mein Sohn, Simon, die mir viel Verständnis entgegengebracht haben, wenn ich immer wieder gemeinsame Freizeit zu Gunsten dieser Arbeit opferte.

Jegenstorf, 30. August 2004

Markus P. Neuenschwander

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Walter Herzog	5
Vorwort	9
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen	17
Verzeichnis der Tabellen	19
Verzeichnis der Abbildungen	23
Teil I Grundlagen	25
1 Einleitung	25
1.1 Fragestellung	32
1.2 Fünf Prämissen der Theoriebildung	36
1.2.1 Gesellschaftliche Modernisierung	36
1.2.2 Jugendalter und Sekundarstufe	38
1.2.3 Konstruktivismus	41
1.2.4 Systemtheorie	43
1.2.5 Handlungstheorie	44
1.3 Erste Überlegungen	45
1.4 Vorgehen und Vorschau	50
2 Datenbasis	53
2.1 Berner Schullängsschnitt	53
2.1.1 Design der Längsschnittuntersuchung	53
2.1.2 Merkmale der Stichproben	55
2.2 Interviews	57
2.3 Lehrerbefragung	58
2.4 Auswertungsprobleme	58
2.4.1 Probleme der Mehrperspektivität	60
2.4.2 Mehrebenenprobleme	61
2.4.3 Probleme der Prozessrichtung	62
2.4.4 Verhältnis von qualitativen zu quantitativen Daten	62

3	Aufgaben der Schule im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels	65
3.1	Modernisierung	66
3.1.1	Gesellschaftstheorien der Modernisierung.....	66
3.1.2	Bildung in der Postmoderne	75
3.1.3	Exkurs: Schulische Bildung und familiäre Erziehung.....	81
3.2	Aufgaben der Schule.....	85
3.3	Ausgewählte Bildungstypen der Sekundarstufe	94
3.3.1	Volksschuloberstufe	96
3.3.2	Gymnasium	101
3.3.3	Berufsbildung.....	105
3.4	Schulische Bildungsziele in der Sekundarstufe aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen.....	108
3.4.1	Bildungsziele aus Schülersicht	109
3.4.2	Bildungsziele aus der Sicht von Lehrkräften	113
3.4.3	Fazit	115
3.5	Schlussfolgerungen	117
4	Soziologische und entwicklungspsychologische Grundlagen im Jugendalter.....	121
4.1	Jugend in der Moderne	124
4.1.1	Probleme aus der Sicht von Jugendlichen.....	127
Fokus 1	Stichworte zu Jugendgruppen und Jugendkulturen	129
4.1.2	Freizeitverhalten	135
4.2	Jugendalter als Entwicklungsphase	137
4.2.1	Alte und neue Kontexte	142
4.2.2	Experimentierphase und Risikoverhalten	145
4.3	Schlussfolgerungen	148
Teil II	Entwicklung einer Unterrichtstheorie.....	151
5	Ein Definitionsversuch von schulischem Unterricht	151
5.1	Einführung.....	153
5.2	Erkenntnisssystem und Konstruktion	160

Fokus 2	Auseinandersetzung mit der Kritik an der konstruktivistischen Didaktik	169
5.3	Unterricht als soziales System.....	172
5.3.1	Arbeitsdefinition des Unterrichtssystems	173
5.3.2	Lehrer-Schüler-Kommunikation	182
5.4	Handlung.....	184
5.4.1	Handlungsziele.....	186
5.4.2	Handlungsregulation.....	188
5.4.3	Beispiel: Schülerhandlungen im Unterricht.....	189
5.4.4	Exkurs: Selbstständig lernen	190
5.5	Unterrichtsqualität.....	197
5.5.1	Probleme der ‚Schulwirkungsforschung‘	198
5.5.2	Qualitätsbegriff	200
Fokus 3	Listen mit Merkmalen guter Schulen	205
5.5.3	Ergebnisse der ‚Schulwirkungsforschung‘	206
5.6	Zusammenfassung und Überblick	210
6	Schülerbedingungen von Bildungszielen	215
6.1	Bedingungen der Selbstkompetenz	215
6.1.1	Zentrale Identität.....	218
6.1.2	Entwicklung der zentralen Identität	221
6.1.3	Periphere Identität.....	226
6.1.4	Entwicklung der peripheren Identität.....	228
6.1.5	Empirische Belege	230
6.1.6	Selbstkonzept	234
6.1.7	Stabilität des evaluativen Selbstkonzepts	237
6.2	Bedingungen von Schülerleistungen.....	239
6.2.1	Intelligenz und Schülerleistung	242
6.2.2	Lernmotivation und Schülerleistung	246
6.2.3	Fähigkeitsselbstkonzept und Schülerleistung	254
6.2.4	Leistungsangst und Schülerleistung	258
6.2.5	Ein dynamisches Erklärungsmodell	263
6.3	Bedingungen der Sozialkompetenz.....	269
6.3.1	Definition, Formen und Funktionen.....	270

6.3.2	Entwicklung der Sozialkompetenz.....	276
6.4	Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Bildungszielen.....	281
7	Lehrpersonen im Unterricht	285
7.1	Lehrerauftrag und Professionalisierung	286
7.2	Lehrerelbstkonzept	298
7.2.1	Selbstbeschreibung	299
7.2.2	Wahrgenommene Einflussmöglichkeiten im Unterricht.....	304
7.3	Lehrerhandlungen im Unterricht.....	306
7.3.1	Lehren und Unterricht organisieren	310
7.3.2	Handlungsregulation	312
Fokus 4	Die ideale Lehrperson aus Schülersicht	315
7.4	Klassenführung („classroom management“)	319
Fokus 5	Methoden der Klassenführung	320
7.4.1	Ein Konzept der Klassenführung	322
7.4.2	Exkurs: Unterrichtsstörungen.....	326
7.5	Der Unterrichtsstil von Lehrpersonen	332
7.5.1	Der Unterrichtsstil aus Lehrer- und Schülersicht.....	332
7.5.2	Schlussfolgerungen	338
7.6	Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von Lehrerhandlungen im Unterricht	339
8	Schulklasse	345
Fokus 6	Die ideale Klasse aus Schülersicht.....	352
8.1	Zusammensetzung von Schulklassen	355
8.2	Soziale Strukturen in Schulklassen	360
8.2.1	Beschreibung von Klassenstrukturen und Positionen mit dem Soziogramm	362
8.2.2	Klassenstruktur, Klassenkultur, Schülerelbstkonzept und Schülerleistung.....	370
8.2.3	Klassenstruktur, Klassenkultur und Sozialkompetenz.....	377
8.3	Kooperativ lernen.....	382
8.4	Ausblick: Gruppen statt Klassen	389

9	Überblick und Ausblick.....	391
9.1	Überblick.....	391
9.1.1	Rekapitulation der Ausgangslage.....	391
9.1.2	Kennzeichen des vorliegenden Ansatzes.....	392
9.1.3	Unterrichtsqualität.....	395
9.1.4	Unterrichtswirksamkeit.....	397
9.2	Ausblick.....	399
9.2.1	Visionen einer neuen Schule in der Sekundarstufe.....	399
9.2.2	Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	401
9.2.3	Ausblick auf zukünftige Forschung.....	403
	Literaturverzeichnis.....	405
	Namenverzeichnis.....	455

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

bzw.	beziehungsweise
G	Geschlecht, (m: männlich, w: weiblich)
K	Kohorte
Z	Zeit
t_1	1. Erhebungszeitpunkt
t_2	2. Erhebungszeitpunkt
t_3	3. Erhebungszeitpunkt
N	Anzahl Personen
M	arithmetischer Mittelwert
S	Standardabweichung
ANOVA	Varianzanalyse
r	Pearsons-Korrelationskoeffizient
<i>l</i> 0	Kursiv gedruckte Zahlen in Kontingenztabelle: Anzahl der beobachteten Häufigkeiten liegt über der Anzahl der erwarteten Häufigkeiten
χ	standardisierte Regressionskoeffizienten
F	F-Wert
χ^2	Chi ² -Wert
df	Freiheitsgrade
p	Signifikanzniveau: ns: nicht signifikant, +: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$
R^2	erklärte Varianz in Prozent
R^2 korrr.	korrigierte erklärte Varianz in Prozent
NFI	normierter Fit-Index
NNFI	nicht-normierter Fit-Index
CFI	komparativer (vergleichender) Fit-Index

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 2.1:	Kohortensequenzdesign mit dem Alter in den Zellen.....	55
Tabelle 2.2:	Stichprobengrößen	56
Tabelle 2.3:	Schulübertritte nach Erhebungszeitraum: Häufigkeiten auf Individual- und Klassenebene	57
Tabelle 3.1:	Mittelwerte der Varianzanalyse differenziert nach Schultyp und Geschlecht sowie Signifikanzniveau.....	111
Tabelle 3.2:	Mittelwerte der Varianzanalyse differenziert nach Schultyp und Geschlecht sowie Signifikanzniveau.....	112
Tabelle 3.3:	Wichtigkeit von Bildungszielen.....	115
Tabelle 4.1:	Durchschnittliche finanzielle Einkünfte in sFr. von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren	128
Tabelle 4.2:	Durchschnittliche finanzielle Einkünfte in sFr. von Jugendlichen in verschiedenen Schultypen und differenziert nach Geschlecht	128
Tabelle 4.3:	Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu informellen Jugendgruppen	133
Tabelle 4.4:	Häufigkeit der liebsten Freizeitaktivitäten von Berufs- lehrlingen (Anteile in Prozent), differenziert nach Geschlecht	137
Tabelle 5.1:	Thesen zur neuen Lernkultur von Weinert	212
Tabelle 6.1:	Pearson-Korrelationen zwischen zentraler Identität und Kontinuität bzw. Individualität (Querschnittstichprobe 1998).....	223
Tabelle 6.2:	Aspekte der zentralen Identität, differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Messzeitpunkt (Ergebnisse der dreifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung)	226
Tabelle 6.3:	Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/1999	232
Tabelle 6.4:	Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/2000	232
Tabelle 6.5:	Mittelwerte des Selbstwerts, des schulischen Fähigkeitsselfkonzepts und der Leistungsangst, differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Messzeitpunkt.....	238

Tabelle 6.6:	Zeugnisnoten differenziert nach Geschlecht und Nationalität.....	241
Tabelle 6.7:	Pearson-Korrelationen zwischen Lernmotivation und fachspezifischen Zeugnisnoten (Längsschnittstichprobe der Jugendlichen im gleichen Schultyp)	251
Tabelle 6.8:	Mehrebenenanalytische Vorhersage von Zeugnisnoten (t_2) durch Lernprozessvariablen (t_1): Nicht standardisierte Prädiktoren mit Standardmessfehlern in Klammern.....	269
Tabelle 6.9:	Soziale Kompetenz, differenziert nach dem Vorliegen zweier sozialer Ereignisse, gemessen 1998 und 1999	280
Tabelle 6.10:	Korrelationen zwischen Selbstkonzept, Identität und Noten	282
Tabelle 6.11:	Interkorrelationen zwischen Sozialkompetenz und Selbstkonzept, zentrale bzw. periphere Identität.....	283
Tabelle 7.1:	Wichtigkeitsurteile von Aspekten des Lehrerauftrags, differenziert nach Schultypen sowie F-Test	292
Tabelle 7.2:	Wichtigkeit von Berufstätigkeiten im Unterricht.....	293
Tabelle 7.3:	Beschreibung des tatsächlichen und des gewünschten Selbstkonzepts von Lehrpersonen	300
Tabelle 7.4:	Selbsteinschätzung und Wichtigkeitsurteile von beruflichen Fähigkeiten der Lehrkräfte.....	303
Tabelle 7.5:	Bereichsspezifische Kontrollüberzeugungen von Lehrpersonen im Unterricht.....	305
Tabelle 7.6:	Merkmale einer idealen Lehrkraft gemäss Interviews mit Schülerinnen und Schülern	317
Tabelle 7.7:	Deutschlehrer aus Lehrer- und Schülersicht: Pearson-Korrelationen.....	334
Tabelle 7.8:	Unterrichtsstil aus Lehrer- und Schülersicht: Mittelwerte.....	336
Tabelle 7.9:	Lehrermerkmale, Leistung, Selbstkonzept und Sozialkompetenz: Pearson-Korrelationen	338
Tabelle 8.1:	Zur Bedeutung der Schüler-Schüler-Beziehungen.....	349
Tabelle 8.2:	Beschreibungskategorien einer idealen Klasse aus Sicht von Jugendlichen.....	354
Tabelle 8.3:	Pearson-Korrelationen zwischen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und der Klassenwahrnehmung.....	356

Tabelle 8.4:	Pearson-Korrelationen zwischen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und Leistungsmediatoren, Selbstkonzept und Sozialkompetenz	359
Tabelle 8.5:	Zuordnung zu verschiedenen Statusgruppen aufgrund unterschiedlicher positiver und negativer relativer Wahlkennzahl: Anzahl Personen je Gruppe	366
Tabelle 8.6:	Validierung des Sozialstatus: Mittelwerte und Signifikanzen der zweifaktorielle ANOVA	368
Tabelle 8.7:	Pearson-Korrelationen zwischen Klassenmerkmalen sowie Leistungsangst, Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten.....	372
Tabelle 8.8:	Mehrebenenanalytische Vorhersage von Noten durch Leistungsmediatoren und Klassenmerkmale: nicht standardisierte Prädiktoren und Standardmessfehler in Klammern	373
Tabelle 8.9:	Klassenmerkmale und Sozialkompetenz: Pearson-Korrelationen.....	378
Tabelle 8.10:	Mehrebenenanalytische Vorhersage von Sozialkompetenz durch Klassenmerkmale: nicht standardisierte Prädiktoren und Standardmessfehler in Klammern	379

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1.1:	Unterrichtsebenen und zwei Perspektiven	46
Abbildung 1.2:	Unterricht als Spannungsfeld von Lehrperson, Didaktik und Curriculum, Klasse und einzelnen Lernenden in der Schule	50
Abbildung 5.1:	Didaktisches Dreieck	157
Abbildung 5.2:	Systemverschachtelung der sozialen Subsysteme von Schule	179
Abbildung 6.1:	Validierung der zentralen Identität mit Struktur- gleichungen	221
Abbildung 6.2:	Pearson-Korrelationen zwischen Kontinuitätserleben und Identität als Resilienz	224
Abbildung 6.3:	Pearson-Korrelationen zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen.....	224
Abbildung 6.4:	Hypothetisches Flussdiagramm.....	234
Abbildung 6.5:	Intelligenz und Erwartungen als Bedingungen für Schülerleistungen	245
Abbildung 6.6:	Entwicklung der Lernmotivation von der 7. zur 13. Schulklasse, differenziert nach Schultyp.....	248
Abbildung 6.7:	Entwicklung der Lernmotivation im Längsschnitt	248
Abbildung 6.8:	Kausalitätsanalyse Lernmotivation und Schulnoten.....	254
Abbildung 6.9:	Kausalmodell Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik	257
Abbildung 6.10:	Leistungsangst und Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik	262
Abbildung 6.11:	Bedingungen von Schülerleistungen: Erwartetes Modell.....	264
Abbildung 6.12:	Bedingungen von Schülerleistungen: Resultierendes Modell.....	265
Abbildung 6.13:	Vier Faktoren der Sozialkompetenz im zeitlichen Verlauf	278
Abbildung 7.1:	Lehrpersonen im Spannungsfeld von Erwartungen.....	290
Abbildung 7.2:	Arbeitsmodell zur Konzeption des Lehrerhandelns im Unterricht.....	308
Abbildung 7.3:	Definition von vier Unterrichtsstilen.....	335
Abbildung 7.4:	Strukturierungsvorschlag der Lehrerkompetenzen	343

Abbildung 8.1: Soziogramm einer Sekundarschulklasse	364
Abbildung 8.2: Soziogramm einer Gymnasialklasse.....	365
Abbildung 8.3: Wahrgenommene Popularität in der Schulklasse, Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten: signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen	375
Abbildung 8.4: Kohäsion und Fähigkeitsselbstkonzept im Längsschnitt: Signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen	376
Abbildung 8.5: Sozialkompetenz (Initiiieren von Interaktionen) und Kohäsion: signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen.....	380
Abbildung 8.6: Popularität und Sozialkompetenz	380

Teil I Grundlagen

1 Einleitung

Wir alle kennen den schulischen Unterricht, haben wir ihn doch während vieler Schuljahre als Schüler oder Schülerin durchlebt, phasenweise vielleicht durchlitten. Daneben gibt es Menschen, die den schulischen Unterricht auch aus der Lehrerrolle kennengelernt haben. Nach so vielen Stunden ‚Selbsterfahrung‘ sind alle Erwachsenen mit dem Thema bestens vertraut. Gleichwohl soll kurz eine reale Geschichte berichtet werden, so wie der Lehrer und die Schülerinnen und Schüler sie erlebt haben:

Ein *Realschullehrer* bereitete eine Lektionenreihe zum Thema USA im Fach Natur-Mensch-Mitwelt (NMM) vor. Er stellte sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen vor und überlegte sich, was sie wohl bereits zum Thema wussten. Dann suchte er eine Problemstellung, unter welcher die Lektionenreihe stehen sollte, und recherchierte in verschiedenen Medien geeignetes Material. Schliesslich überlegte er sich einen Ablaufplan, der wechselnde Arbeitsformen vorsah und sich gleichzeitig an der Struktur des Materials orientierte. Es gelang ihm recht gut, seinen Ablaufplan während des Unterrichts durchzuführen. Einzelne Schülerinnen und Schüler reagierten spontan interessiert an den Unterrichtsmaterialien, andere waren ablehnend, wie üblich. Im Wissenstest am Schluss der Lektionenreihe zeigte die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine Leistung, die zeigte, dass die Lehrziele erreicht worden waren.

Die *Schülerinnen und Schüler* einer achten Realschulklasse vernahmen, dass eine Lektionenreihe USA anstand. Einige Schülerinnen und Schüler hatten allerdings gerade ihre erste Schnupperlehre geplant und waren stark mit Berufswahlfragen beschäftigt. Zu Beginn der Lektionenreihe berichtete Franz von seinen Ferien im Grand Canyon im vergangenen Jahr und Linda erzählte von Florida. Hans wollte schon lange die grossen Seen und vor allem die Niagara-Fälle sehen. Er hatte sie zu Hause in einem Bildband gesehen und wünschte sich, diese Naturereignisse selbst bestaunen zu können. Er war insgeheim neidisch, dass Franz und Linda bereits in den USA gewesen waren. Er ärgerte sich sogar, dass Franz während einer Lektion so viel Raum bekam und ausführlich von seinem Aufenthalt berichten durfte – dabei konnte er ja nicht einmal gut Fussball spielen. Sarah war hingegen begeistert, mehr über das Herkunftsland ihres Musikidols Madonna zu erfahren. Die Vorbereitung des Wissenstests gegen Ende der Reihe war mühsam, weil die vielen englischen Wörter schwierig auszu-

sprechen und korrekt zu schreiben waren. Alle waren am Schluss erleichtert, dass der Test einigermaßen gut ausgefallen war.

Die Lektionensreihe USA war ein Erfolg: Der Lehrer konnte seinen Unterrichtsplan umsetzen, viele Schülerinnen und Schüler konnten sich einbringen, lernten ein fremdes Land kennen und waren zufrieden. Die Klasse erhielt durch den Unterricht ein Thema, mit welchem sie sich auch in der Pause gelegentlich auseinandersetzte, vor allem im Hinblick auf die amerikanische Musik.

Die Andeutungen sollen veranschaulichen, wie unterschiedlich der Lehrer und die einzelnen Schülerinnen und Schüler diese Lektionensreihe erlebt haben und was ihnen davon in Erinnerung geblieben ist. Die kurze beschriebene Sequenz zeigt auch, wie viele Prozesse im Unterricht gleichzeitig ablaufen. Wird zum Beispiel ein Schüler vom Lehrer aufgefordert, vom Grand Canyon zu erzählen, kann ein Mitschüler dem Bericht interessiert zuhören, während ein anderer diesen neidisch beobachtet.

Daraus kann eine erste Leitidee für die vorliegende Theorie abgeleitet werden: Soll Unterricht beschrieben werden, spielt es eine wichtige Rolle, in wessen Perspektive dies geschieht. Ob der Unterricht aus der Sicht des Lehrers oder der Schülerin Linda oder aber des Schülers Franz betrachtet wird, führt zu unterschiedlichen Darstellungen. Mehr noch: Unterricht ist unter anderem deswegen so komplex und schwierig zu erfassen, weil die verschiedenen Personen eigenaktiv handeln, manchmal aufeinander abgestimmt, manchmal unabhängig voneinander. Vielfältige Handlungen und Prozesse überlagern sich und führen zu Unterrichtssituationen mit meist unvorhersehbarem Ausgang. Der Unterricht lebt und folgt keiner einfachen Gesetzlichkeit oder Mechanik, sondern er ist komplex.

Fünf Spots sollen an den Anfang gestellt werden, welche aktuelle Probleme in der Schule nennen und für die vorliegende Theorie Bedeutung erhalten. Es sind Punkte, die aufrütteln und zu denken geben:

- Im Laufe des 20. Jahrhunderts gewann das Jugendalter in den westlichen Industriestaaten an Bedeutung. Es dehnte sich altersmässig aus (ewige Jugend) und entwickelte sich zum Ideal breiter Bevölkerungskreise. Trotzdem haben sich Schule und Unterricht in der Sekundarstufe kaum auf die alterstypische Situation von Jugendlichen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (etwa in Abgrenzung zur Situation der Kinder) ausgerichtet.
- Die westliche Gesellschaft wandelte sich im 20. Jahrhundert grundlegend. Konzepte der Modernisierung wie Individualismus, Pluralismus, globales Denken, kurze Halbwertszeit von Wissen, beschleunigter Wandel in der Arbeitswelt, Verfall allgemeiner Werte usw. gewannen auch für die Erziehungswissenschaft an Bedeutung. Es gibt eine grosse Verunsicherung über

die zentralen schulischen Bildungsziele und wie die Schülerinnen und Schüler diese erreichen können. Umgekehrt werden Stimmen laut, wonach unsere Schule nicht in einer Art reformierbar ist, wie es offenbar erwünscht ist, so dass eine Schulreform der nächsten folgt, ohne die Schulkritik zum Erstummen zu bringen. Die Schule klammere sich an einer veralteten, ausgelebten Idee fest und wirke daher konservativ. Eine neue Idee der Schule sei gefordert.

- Im Unterricht setzen Schulen ihren Bildungsauftrag um. Es gibt erstaunlich wenige empirisch gestützte Theorien, in welchen die Prozesse und Strukturen des schulischen Unterrichts analysiert und beschrieben werden. Vielmehr scheinen die Didaktik, die empirische Unterrichtsforschung und Studien zur Unterrichtsevaluation voneinander unberührt diskutiert zu werden. Ergebnisse von Schulwirkungsstudien können nur sinnvoll interpretiert werden und Forschern und Praktikern Nutzen bringen, wenn sie in einer Unterrichtstheorie eingebettet sind.
- Selbst die Gewinnerinnen und Gewinner der schulischen Selektion, die den Zugang zu prestigeträchtigen Ausbildungen erhalten haben (zum Beispiel Gymnasium), sind oftmals über die Schule enttäuscht. Immer mehr Lehrpersonen fühlen sich in der Schule überfordert und ausgebrannt und verlassen ihr Berufsfeld frustriert. Befindet sich die Schule in einer Krise?
- Motivation und Anstrengungsbereitschaft von Kindern beim Schuleintritt sind in der Regel hoch. Sie sinken aber kontinuierlich bis zur neunten Klasse ab und erreichen in der Sekundarstufe II – im Gymnasium mehr noch als in der Berufsschule – ihren Tiefpunkt. Es stellt sich die Frage, wie ein Unterrichtskonzept gestaltet sein müsste, welches den Merkmalen der Altersgruppe der Jugendlichen entspricht.

Diese Befunde bilden Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit. Sie thematisieren unter anderem die Fragen, wie wir uns den guten Unterricht für Jugendliche vorstellen. Was sind Aufgaben und Ziele der Schule und vor allem des Unterrichts, und wie und unter welchen Bedingungen werden die Aufgaben gelöst bzw. die erwünschten Ziele erreicht? Mehr noch gibt es einen Bedarf nach einer Analyse der Prozesse und Strukturen, die schulischen Unterricht kennzeichnen. Was ist überhaupt schulischer Unterricht? Was läuft in ihm ab? Was für eine Umwelt beeinflusst ihn? *Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen die Analyse und die Beschreibung grundlegender Strukturen und Prozesse des schulischen Unterrichts.* Zudem sollen a priori eingeführte metatheoretische Positionen im Hinblick auf ihre Kraft zur Erklärung von Prozessen im Unterricht geprüft werden.

Schon jetzt soll angedeutet werden, dass der Unterricht als Kontext (*„Unterrichtskontext“*) verstanden wird. Mit Unterricht ist die unmittelbare Umgebung (Kontext) gemeint, in welcher Lernprozesse institutionalisiert initiiert und gesteuert werden. Dieser Kontext setzt sich hierarchisch aus verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Rollen (Lehrperson, einzelne Mitschüler oder Mitschülerinnen, die Klasse, gegebenenfalls weitere hospitierende oder mitwirkende Personen), Unterrichtsmaterialien (Lehrbücher, Arbeitshefte und -blätter etc.) und einer physikalischen Umwelt (Klassenzimmer, Pulte usw.) zusammen und ist seinerseits Teil des übergeordneten Kontexts der Schule. Bronfenbrenner (1981) sprach von hierarchisch verschachtelten Mikro-, Meso-, (Exo-,) Makro- und Chronosystemen. Ein Kontext ist die strukturierte physikalische und soziale Umgebung, die auf ein Individuum einwirkt, wobei weniger die objektive Umgebung (physikalische Eigenschaften usw.) als ihre subjektive Repräsentation des Individuums im Zentrum steht (vgl. auch den Begriff des Lebensraumes von Lewin, 1936). Während zahlreiche didaktische Ansätze den Prozess des schulischen Lernens individualisieren, indem sie sich am didaktischen Dreieck Lehrperson – Schüler – Sache orientieren, wird ein konsequent *ökologischer Ansatz* vertreten: Das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht wird nicht alleine durch die Lehrperson und deren Lehren und Organisieren bestimmt, sondern das Lernen wird durch alle wahrgenommenen Merkmale des Kontexts beeinflusst. Gelegentlich wird auch von offenen oder strukturierten Lernumgebungen gesprochen, durch welche der Unterricht gekennzeichnet ist (vgl. zum Beispiel Dreesmann, 1993).

Innerhalb des Unterrichtskontexts spielen die mitwirkenden Personen eine zentrale Rolle. Umso mehr erstaunt, dass weder in der deutschen noch in der englischen Sprache ein Begriff für diese alltägliche und einfache Situation existiert, wenn sowohl die Lehrperson wie auch die Schulklasse gemeint sind. Dafür wird der Begriff des *Unterrichtssystems* eingeführt. Dieser Begriff ist demjenigen des Interaktionssystems Unterricht von Berndsen (1994) überlegen, weil er die Spezifitäten des Unterrichts im Unterschied zu anderen sozialen Systemen bezeichnet (Interaktionssystem ist unspezifisch). Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler einer Klasse bilden in den institutionalisierten Formen, die in der Schweiz gegenwärtig üblich sind, ein soziales System, eben das Unterrichtssystem. Im Gegensatz zu Bronfenbrenner (1981) werden die Begriffe Kontext und System nicht synonym verwendet. Im Unterschied zum Begriff Kontext wird einem sozialen System eine eigene Subjektivität zugebilligt. Lehrer und Klasse bauen kommunizierend eine Biografie, ein gemeinsam geteiltes Wissen auf. Sie entwickeln eine gemeinsame Einstellung und Perspektive, wie sie die Welt betrachten. Entsprechend wird sozialen Systemen unterstellt, ein Handlungszentrum zu sein. Lehrperson und Klassen gehen

gemeinsam auf die Schulreise, wollen gemeinsam erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler einen guten Schulabschluss erhalten usw. Das Unterrichtssystem bildet wie andere soziale Systeme eine autonome selbstreferentielle Einheit. Es kann funktional in mehrere Subsysteme wie das System Lehrperson, das System Schüler, das soziale System Klasse, aber auch das Erkenntnis- bzw. Wissenssystem einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. von Lehrpersonen gegliedert werden und bildet eine funktionale Einheit des übergeordneten sozialen Systems Schule. *Das System ist eine Handlungseinheit und ein Subjekt. Es bildet den Kontext, in welchem seine Subsysteme funktionieren. Der Kontext bezeichnet die Rahmenbedingungen, in denen Subsysteme reguliert werden.* Das Verb unterrichten wird also nicht im Sinne eines Lehrerhandelns wie zum Beispiel von Bruner (1974) verwendet, sondern als Handlung des Unterrichtsystems, auch wenn diese Begriffsverwendung im Alltag befremden mag. Dem Begriff Kontext wird daher zwar Dynamik, aber nicht Eigenaktivität zugesprochen. Es wird vermutet und zu belegen versucht, dass ein solcher systemtheoretischer Zugang am ehesten in der Lage ist, die Komplexität des Unterrichtsystems zu erklären.

Soziale und menschliche Systeme handeln zielgerichtet. Schülerinnen und Schüler wollen Wissen, Kompetenzen und Performanzen aufbauen, die ihnen ein selbstständiges, erfolgreiches und unabhängiges Leben in unserer Gesellschaft ermöglichen. Lehrpersonen verfolgen unter anderem das Ziel, Bedingungen herzustellen, unter welchen Schülerinnen und Schüler optimal lernen können. Auch der Schule als System und dem Unterrichtssystem wird unterstellt, Ziele zu verfolgen. Ziel und Zweck von Schule und Unterricht werden in der Unterstützung der Sozialisation von Heranwachsenden gesehen. Oder mit den prägnanten Worten Senecas kann zusammengefasst werden: „Non scholae sed vitae discimus“ (dt. wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben).

Damit sich die Schule von der familiären Erziehung abgrenzen kann und ihre eigene Legitimität erhält, wird die Aufgabe der Schule darin gesehen, einen zusätzlichen, zur Familie und anderen Instanzen alternativen Sozialisationskontext mit hohem Anregungsgehalt anzubieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule ein spezielles Wissen aufbauen, welches sie in der Familie nicht konstruieren können, und das ihnen bei der Ausübung ihrer demokratischen Rechte, bei ihrer beruflichen Tätigkeit und für ihr Verständnis der Zusammenhänge in unserer Kultur hilft. Die Institutionalisierung des Lernens in der Schule hilft, komplexe Lernprozesse, die im ausserschulischen Alltag nicht ohne weiteres ausgelöst werden können, intentional in Gang zu setzen. Im Gegensatz dazu wird im Alltag oft nebenbei, nicht intentional gelernt. Neues wird in derjenigen Situation gelernt, in welcher es angewendet wird. Im Unterschied dazu besteht zwischen der schulischen Lernsituation und der

Anwendungssituation im Alltag eine Differenz. Die Kontextspezifität bzw. Situiertheit von schulischem Wissen muss überwunden werden, wenn es im Alltag eingesetzt werden will. Dieses Problem wird in der Literatur mit Begriffen wie träges Wissen, Wissenstransfer oder situiertes Lernen diskutiert werden.

Zur Bearbeitung dieser Themen wird eine konstruktivistische Erkenntnistheorie als Ausgangspunkt gewählt. *Lernen* ist demzufolge nicht die Abbildung oder der Erwerb von Information sondern Wissenstransformation. Bestehendes Vorwissen wird aufgrund nicht assimilierbarer Erfahrungen im Unterrichtskontext hinterfragt und neues, viableres Wissen wird an dessen Stelle aufgebaut. Solches Lernen ist nicht zielgerichtet, wohl können aber Lernende sich strategische Lernziele setzen und versuchen, das eigene Lernen zu regulieren. Lernen wird also als reine Prozesskategorie verstanden und von Handlungen klar unterschieden. Im Unterrichtssystem entstehen durch kontinuierliche Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse und insbesondere auch mit der Lehrperson Kreise des Konsens. Lehrpersonen präsentieren Inhalte, welche die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren und solange im Dialog mit der Lehrperson modifizieren, bis ihr erarbeitetes Wissen in befriedigendem Ausmass mit demjenigen der Lehrperson zusammenpasst und sich in der Interaktion bewährt (Viabilität). In der Gemeinschaft des Unterrichtssystems wird dabei kontinuierlich neues Wissen aufgebaut, welches idealerweise auch auf Fragestellungen ausserhalb dieses Kontexts anwendbar ist (Transfer).

Diese Lerntheorie übergibt den Schülerinnen und Schülern eine hohe Verantwortung für ihren Lernerfolg. Sie (re-)konstruieren ihr Wissen alleine. Die Lernumgebung und insbesondere die Lehrperson unterstützen sie dabei. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung, weil das bestehende Vorwissen ständig in Frage gestellt wird, aber auch weil Hinweise gegeben werden, welches Wissen funktionaler und viabler sein könnte. Während Lehrpersonen im Unterricht zielgerichtet handeln, indem sie nach ihren Plänen den Unterrichtskontext organisieren („classroom organisation“ ist auf soziale Beziehungen bezogen) und lehren (inhaltsbezogen), wird von keiner linear-kausalen Abbildung des Lehrinhalts auf das Schülerwissen ausgegangen. *Lehren und Lernen bilden keine Kontinuität, denn Lernen ist im Unterschied zum Lehren ein Konstruktionsprozess und keine zielgerichtete Handlung.* Überdies wird das zielgerichtete Lehren der Lehrperson durch viele andere sozialisierende Merkmale des Unterrichtskontexts konkurrenziert. Daraus folgt, dass Form und Struktur des Vorwissens, die motivationale und emotionale Lage der Schülerinnen und Schüler für den Lernprozess und den Lernerfolg zentral sind. Es folgt aber auch, dass das Lernen stark kontextuell und situiert ist: Das erworbene Wissen ist im Unterrichtskontext viabel und seine Transferfähigkeit

in andere Kontexte ist nicht unmittelbar gegeben, sondern bedarf einer besonderen Reflexionsleistung. Dies gilt gleicherweise für sachbezogenes wie für soziales und personales Wissen.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson gegenüber hierarchisch untergeordnet sind, erhalten sie in der vorliegenden Unterrichtstheorie viel Raum und Aufmerksamkeit. Dies folgt aus der hohen Bedeutung, die ihnen im Prozess der Wissenstransformation zufällt, aber auch aus dem Prinzip der *Reziprozität*, welches in sozialen Systemen zur Anwendung kommt. Reziprozität heisst Wechselseitigkeit oder gegenseitige Abhängigkeit (Gouldner, 1984). Während die Macht von Lehrpersonen in ihrer zugewiesenen Position liegt, in der Legitimität, die Lehrpersonen zugeschrieben erhalten, im Wissen bzw. in ihrer Expertenschaft, besitzen die Lernenden eine Beziehungsmacht. Sie können gleichberechtigt mit den Lehrpersonen die Beziehung mitgestalten.

In einer demokratischen Schule werden Schülerinnen und Schüler immer häufiger über ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht und der Lehrperson befragt und ernst genommen; sie erhalten damit erhöhtes Ansehen und Macht gegenüber der Lehrperson. Die Machtanteile der Lernenden im Unterrichtssystem begründen die Reziprozität und bestimmen die Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein Missachten der Reziprozität führt zu Unterrichtsstörungen und damit zu dysfunktionalen Unterrichtsprozessen.

Aus diesen Andeutungen folgt, dass Unterricht *mehrperspektivisch* betrachtet wird. Die traditionelle Didaktik beschreibt den Unterricht in der Regel ausschliesslich aus der Lehrerperspektive. Das Unterrichtssystem bildet eine eigene besondere Perspektive. Daneben haben Lehrperson, Lernende und ihr Erkenntnisssystem sowie die Klasse je eigene weitere Perspektiven inne. Es wird zu zeigen sein, dass beispielsweise Lehrpersonen und Lernende sehr unterschiedliche Interpretationsrahmen besitzen und entsprechend die gleichen Unterrichtssequenzen sehr unterschiedlich wahrnehmen. Sie verfolgen unterschiedliche Ziele und Interessen und nehmen den Unterricht entsprechend verschieden wahr. Denn jedes System besitzt einen eigenen Bedeutungszusammenhang, in welchem die Umwelt interpretiert wird. Dabei ist jede Perspektive den anderen gleichwertig. Das Ziel der vorliegenden Theorie ist nicht, eine objektive Wahrheit des Unterrichts zu finden, sondern den Unterricht aus den verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Die Beobachterabhängigkeit von Beschreibungen ist nicht neu, wurde sie zum Beispiel in der Physik schon von Galileo Galilei am Beispiel der Mechanik gezeigt. Auch in den Erziehungswissenschaften wurde die Unterschiedlichkeit der Perspektiven von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler schon vor Jahren gezeigt (zum Beispiel Petillon, 1987). Mit der gewählten mehrperspektivischen Betrachtung wird den system-

theoretischen und konstruktivistischen Prämissen Rechnung getragen; der Ansatz wird entsprechend *systemisch-kontextualistisch* genannt.

1.1 Fragestellung

Es sollen Konzepte des schulischen Unterrichts für die Sekundarstufe entwickelt und von bestehenden Theorien abgegrenzt werden. Die Untersuchung der Unterrichtsqualität soll primär analytisch-deskriptiv und empirisch angegangen werden. Die übergeordnete Frage lautet: Welche Unterrichtsprozesse besitzen welche Wirkungen? Die normative Frage, welche Wirkungen und Ziele der Unterricht haben *soll*, wird nur peripher bearbeitet werden.

Kurz zusammengefasst wird der vorliegende Entwurf auf gesellschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen gestellt. Im Unterricht wird ein gesellschaftlicher Auftrag umgesetzt, der sich auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abstützt. Oder als Fragen formuliert: Wenn der Auftrag der Schule in der Bildung der Heranwachsenden liegt, welche konkreten übergeordneten schulischen Bildungsziele sind in der (Post-)Moderne für Jugendliche angemessen? Und: Welche Unterrichtskonzeption ist den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Jugendlichen angepasst?

Mit dieser doppelten Grundlage soll einerseits die reformpädagogische Forderung nach Schülerorientierung im Unterricht gerade für die Sekundarstufe ernst genommen werden, ohne daraus auf normative Ziele schliessen und Schule anthropologisch begründen zu wollen. Vielmehr bildet der Entwicklungsstand der Jugendlichen den Orientierungspunkt für schulische Interventionen. Überdies hilft entwicklungspsychologisches Wissen bzw. Wissen über Jugendliche bei der Entscheidung, welche pädagogischen Handlungen angemessen und wirksam sein könnten. Bisher ist die Frage erstaunlich selten untersucht worden, welche Konsequenzen die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Jugendlichen für eine Konzeption von Schule und Unterricht mit sich bringen.

Die gesellschaftlichen Grundlagen sollen andererseits Hinweise über die Ziele und Funktionen schulischer Bildung liefern. Fend (1981) begründet die Institution Schule damit, dass sie von der Gesellschaft zur Lösung eines grundlegenden gesellschaftlichen Problems eingesetzt werde, nämlich der Reproduktion der Kultur. Auf diesem Hintergrund fragt sich, welche Bildungsziele in der Moderne zu überzeugen vermögen, nachdem Wandel, Pluralität und Individualität zur Normalität geworden sind (Beck, 1986; Uhle, 1993). Welche konkreten schulischen Ziele lassen sich formulieren? Diese Ziele könnten den

normativen Rahmen abgeben und Kriterien bilden, an welchen die Güte schulischer Wirkungen und Qualität bestimmt werden kann.

Auf diesen Grundlagen sollen Konturen einer Unterrichtstheorie entwickelt werden, in welcher theoretische Konzepte und Ergebnisse empirischer Forschung zusammengefügt werden und eine kohärente Struktur erzeugen. *Im Zentrum steht dabei die Analyse des Unterrichtssystems, der Lernenden, der Klasse und der Lehrperson, die als Subsysteme gedacht werden.* In welcher Beziehung stehen diese Systeme zueinander? Das Unterrichtssystem wird als soziales System definiert, weshalb soziale Prozesse im Verhältnis zu inhaltlichen Prozessen im Zentrum stehen. Der Anspruch besteht also darin, vor allem soziale Facetten des Unterrichts zu strukturieren. Nachfolgend werden zentrale Fragen des vorliegenden Ansatzes formuliert.

- Es stellt sich die Frage, wie sich der *Unterrichtskontext* und das *Unterrichtssystem* beschreiben lassen. Die Begriffe Kontext und System erfordern Klärung. Insbesondere muss sich erweisen, ob sich diese Begriffe für eine kohärente Analyse und Beschreibung des Unterrichts bzw. für die Interpretation von Befunden der Unterrichtsforschung eignen.

Die weiteren Fragen zur internen Organisation des Unterrichts orientieren sich an den Systemen Schüler/Schülerin, Schulklasse sowie Lehrperson.

- Wie lassen sich Unterrichtsprozesse aus *Schülersicht* beschreiben? Vor allem interessiert, welche Schülermerkmale wichtige Bedingungen für das Erreichen von Bildungszielen darstellen.
- Nicht zuletzt muss die *Lehrperson* und ihr Handeln im Unterricht grosse Aufmerksamkeit erhalten. Wie beschreiben sich Lehrpersonen und wodurch wird ihr Handeln im Unterricht reguliert? Wie wirksam beeinflussen Lehrpersonen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern? Was für einen Stellenwert besitzen Lehrmethoden im Unterricht? Was für Unterrichtstile lassen sich unterscheiden?
- Ein elementares und zugleich in der Forschung erstaunlich vernachlässigtes Merkmal des Unterrichts bildet die *Schulklasse*. Was ist eine Schulklasse? Welche Strukturen und Prozesse lassen sich darin identifizieren? Wie können Schulklassen von aussen, zum Beispiel durch die Lehrperson, beeinflusst werden? Wie beeinflussen soziale Prozesse in Schulklassen und Gruppen die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern (kooperatives Lernen)?

Zusammengefasst verfolgt diese Arbeit drei Hauptfragen: (1) *Wie lässt sich das Unterrichtssystem, seine Binnensysteme und das System Schule beschreiben?* (2) *Welche Merkmale dieser Systeme haben im Hinblick auf den Lernprozess und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler welche Wirkungen (Quali-*

tät)? (3) *Inwiefern können die gewählten theoretischen Positionen die Prozesse im Unterricht erklären?* Die Breite und Komplexität dieser Fragen wird dazu führen, dass nicht alle Aspekte in der gleichen Gründlichkeit bearbeitet werden können, und dass in manchen Bereichen mehr Fragen offen bleiben als beantwortet werden können. Vor allem werden nicht alle Thesen durch eigene oder fremde empirische Daten untermauert werden können. Das Anliegen, die Analyse auf der Ebene des Unterrichtssystems anzusetzen, ist gleichwohl berechtigt, weil es neue übergeordnete Perspektiven eröffnet, weil es bisher kaum verfolgt worden ist und weil damit gewisse Partikulartheorien miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

Schon jetzt sollen eine Reihe von Abstrichen genannt und Punkte aufgezählt werden, welche nicht eingelöst werden konnten, weil das Vorhaben sehr gross ist. Unterricht ist ein Kulturprodukt mit unzähligen Spielformen. Unterricht ist notwendig geworden, weil im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung Lernprozesse intentional initiiert und beeinflusst werden sollen und dafür ein institutioneller Überbau nötig wurde. Schule soll der Erhaltung der Gesellschaft dienen, indem sie sich optimal auf die natürlich ablaufenden Lernprozesse ausrichtet. Insofern will die Theorie Strukturen und Prozesse *beschreiben*, ohne alle Varianten und Facetten explizit zu nennen. Diese Analysen sind kulturspezifisch und können nur mit grossem Vorbehalt auf nicht schweizerische Gegebenheiten übertragen werden. Allenfalls eignen sich manche Kategorien und Argumentationsmuster auch für die Analyse von schulischem Unterricht in anderen Kulturen.

Dem Gegenstand entsprechend können keine Naturgesetze gesucht werden, sondern es werden ausgewählte Normen und Regeln bzw. Regelmässigkeiten im Unterricht beschrieben und unter Einbezug bestimmter Metatheorien zu erklären versucht. Diese Darstellung kann aus nahe liegenden Gründen nur exemplarisch sein. Es werden dafür geeignete Begriffe eingeführt. Weil Unterricht erfahren werden kann, ist es aber auch notwendig, Ergebnisse von empirischen Studien zu präsentieren, welche gewisse Regeln bzw. Regelmässigkeiten im Unterricht aus der Perspektive von Akteuren und Beteiligten verdeutlichen können. Erfahrungen und Meinungen zum Unterricht sind wichtig, um die Aussagekraft der Konzepte zu erhöhen. Der Anspruch der empirischen Studien liegt einerseits in der Beschreibung und andererseits in der Hypothesenprüfung, um damit ein Argumentarium für eine Unterrichtstheorie zu erhalten. Die Ergebnisse der Studien sollen zur Weiterentwicklung der Theorie beitragen. Allerdings werden nur ausgewählte theoretische Hypothesen empirisch überprüft. Die formulierten theoretischen Konzepte werden also nur exemplarisch empirisch untersucht. Es ist der zukünftigen Forschung überlassen, Ergebnisse zu

generieren, um die entwickelten Theorieansätze in weiteren Bereichen zu erhärten.

Begriffe wie auch empirische Daten beanspruchen nicht Wahrheit, sondern schaffen Plausibilitäten. Empirische Argumente stärken/schwächen im Unterschied zu theoretischen Argumenten *operationale* Hypothesen. Wenn empirische und theoretische Argumente zusammenpassen, wird den formulierten Thesen eine erhöhte Stichhaltigkeit zugestanden. Wenn sie sich widersprechen, wird die These nicht sofort verworfen – dafür braucht es replizierte Gegenbefunde und eine theoretische Erklärung – sie wird aber in der Aussagekraft deutlich geschwächt.

Die gewählten metatheoretischen Prämissen lenken den Blick auf manche Konzepte und Prozesse und blenden andere a priori aus. Es muss untersucht werden, inwiefern sie Prozesse im Unterricht erklären können. Hingegen besteht kein Anspruch, die vertretenen metatheoretischen Positionen begründen zu wollen. Sie dienen als Prämissen und können sich in der Argumentation bewähren, indem sie überzeugen.

Der Anspruch liegt in der Entwicklung von Elementen oder Konturen einer Theorie des Unterrichts, wodurch verschiedene Partikulartheorien miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Es wird aber keine umfassende Systematik des Unterrichts geleistet. Die Komplexität des Gegenstands und der Forschungsstand erlauben es im Moment noch nicht, ein so ehrgeiziges Ziel zu verfolgen. Zudem müssen viele Teilfragen weggelassen oder oberflächlich abgehandelt werden. Zum Beispiel wurde weit gehend auf eine Diskussion der Fachbereiche bzw. Lehrinhalte und deren Systematik verzichtet, wodurch sich die vorliegende Theorie von einer Fachdidaktik abgrenzt. Überhaupt wird der wichtige Bereich des Wissensaufbaus und Lernens kaum diskutiert. Es wird zu zeigen sein, weshalb unter konstruktivistischen Gesichtspunkten eine Diskussion über die Inhalte nicht so notwendig erscheint, wie auf den ersten Blick vielleicht vermutet wird.

Die vorliegende Arbeit bildet weder ein Rezeptbuch für Praktiker noch eine einfache Lösung auf komplexe Fragen. Umgekehrt soll zu zeigen versucht werden, weshalb Ratschläge und Rezepte in einem systemtheoretischen Ansatz gerade undenkbar sind, so sehr sie vielleicht als Orientierungswissen erhofft werden. Vielmehr will sie eine Sicht von Unterricht (Theorie) auf erziehungswissenschaftlichen Grundlagen entfalten, welche zwar auf Forschung basiert, aber viele praktische Konsequenzen hat. Insofern ist trotz des wissenschaftlichen Ansatzes der Praxisbezug indirekt hoch.

1.2 **Fünf Prämissen der Theoriebildung**

Die vorliegende Unterrichtstheorie der Sekundarstufe basiert auf fünf Pfeilern bzw. Prämissen, die in verschiedenen Teilfragen unterschiedliches Gewicht erhalten werden, aber schon am Anfang genannt werden sollen: Sie basiert (1) auf einer Theorie der gesellschaftlichen Modernisierung, (2) auf einer Konzeption des Jugendalters als verlängerter Ausbildungs- und Experimentierphase, (3) auf der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, (4) auf Prinzipien der Systemtheorie und (5) auf Prinzipien der Handlungstheorie. Diese sollen eingeführt und deren Wahl kurz begründet werden. Sie werden in den Kapiteln drei, vier und fünf ausführlich erläutert.

1.2.1 **Gesellschaftliche Modernisierung**

Während des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte sich die westliche Gesellschaft von der Neuzeit in die Postmoderne. Dazu gehört die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Werte. Mit Postmoderne ist nach Welsch (1988, 6) nicht bloss ein Schlagwort, sondern ein Konzept angesprochen, das heterogen definiert wird und Ereignisse von der Ökonomie bis zur Politik thematisiert und darüber hinaus in wissenschaftlichen Theorien und philosophischen Reflexionen wirkt. Diese interdisziplinäre Verwurzelung gibt dem Konzept Bedeutung und Aktualität. Konzepte wie radikaler Pluralismus und Individualismus, Differenzierung von Wissen, Institutionen (auch Bildungsinstitutionen) und sozialen Gruppierungen, Auflösung allgemeiner Werte und Normen, Dynamisierung der gesellschaftlichen Prozesse u.a. werden oft in Zusammenhang mit Modernisierung und Postmoderne diskutiert.

Die angedeutete gesellschaftliche Entwicklung, die im Kapitel 3 näher zu bestimmen sein wird, bringt zahlreiche Konsequenzen für die zu entwickelnde Unterrichtstheorie mit sich. Mit dem wachsenden gesellschaftlichen Pluralismus geht das Allgemeine verloren. Während Bildungstheoretiker des 19. Jahrhunderts eine Theorie über allgemein gültige Bildungsziele wie Mündigkeit, Identitätsbildung usw. angeben konnten, misslingt die Formulierung von allgemeinen Zielen und Normen zunehmend.

Mit der Auflösung allgemeiner gesellschaftlicher Werte erhalten Gruppen und Individuen immer mehr Freiheiten und Verantwortung, aber sie sind auch wachsenden Anforderungen ausgesetzt. Die Erarbeitung einer Identität mit einer persönlichen Wertestruktur mit moralischen Überzeugungen, persönlichen Zielen, Plänen und Vorlieben wird zu einer Anforderung, der sich immer mehr Menschen nicht gewachsen fühlen. Das Jugendalter, eine kritische Phase der Erarbeitung einer differenzierten und kohärenten Identität, wird zu einer

herausfordernden Entwicklungsphase. Wenn die Schule auf das Leben im Erwachsenenalter vorbereiten will, erhält das Bildungsziel Identität neue Bedeutung (Uhle, 1993).

Mehr noch: In der Moderne und Postmoderne erhalten Schlüsselkompetenzen wie Selbst- und Sozialkompetenz neben der Sachkompetenz einen neuen Stellenwert. Sie wachsen über ihren abstrakten Stellenwert in Präambeln vieler traditioneller Lehrpläne hinaus. Während die Selbstkompetenz ermöglichen soll, dass sich Menschen in komplexen gesellschaftlichen Strukturen orientieren können, soll die Sozialkompetenz sicherstellen, dass Menschen sich in Gruppen integrieren und sich bei Bedarf soziale Unterstützung beschaffen können, denn mit der Differenzierung sozialer Strukturen ist soziale Unterstützung keine Selbstverständlichkeit mehr.

Gleichzeitig gerät im Zuge gesellschaftlicher Deregulierungsprozesse die Schule unter Druck: Bei knapper werdenden finanziellen Mitteln muss sie ihre Qualität und Wirksamkeit legitimieren. Die Schule verliert ihr Recht, ohne Begründung zu funktionieren, sondern muss sich, ihre Aufgabe und Wirkung legitimieren. Latent oder offen ablaufende Prozesse der Liberalisierung und Privatisierung von Schulen führen einen Markt in das Bildungswesen ein, womit Konkurrenz, Leistungsdruck und Bedürfnisorientierung ein langfristiges pädagogisches Denken verdrängen. Gleichzeitig ist die Schule neben anderen Bildungsinstitutionen und Sozialisationsinstanzen wie zum Beispiel der Familie um einen eigenständigen Auftrag, um ein Profil bemüht. Denn es wäre eine Überforderung, sollte sie den gesamten Bildungsbedarf abdecken. Insofern könnte es für die Schule opportun sein, sich auf ein zu definierendes Kerngeschäft zu besinnen.

Die vorliegende Arbeit möchte im Spannungsfeld zwischen dem schulischen Bildungsauftrag in der Postmoderne¹ und der Zielgruppe der Jugendlichen versuchen, Unterricht zu beschreiben. Unterricht hat den staatlichen Auftrag zu erfüllen, Jugendliche zu bilden. Er ist dann wirksam, wenn er möglichst nahe am Entwicklungs- und Bildungsstand ihrer Zielgruppe ansetzt und deren Entwicklung optimal fördert und begleitet. In der Tat beziehen sich Bildungsziele auf die Schülerinnen und Schüler sowie deren Handeln. Die Lernenden sind es, die sich Bildung erarbeiten. Durch Unterricht erhalten sie nur Beistand und Unterstützung.

¹ Der Begriff Postmoderne wird als Verlegenheitslösung verwendet, weil er sich durchgesetzt hat, ohne aber zu überzeugen. Was folgt nach der Post-Moderne? – kaum die Post-Post-Moderne.

Den Schwerpunkt der Arbeit bilden die Konsequenzen dieser Rahmenüberlegungen für eine Theorie des schulischen Unterrichts. Schule bzw. Unterricht als staatliche Institutionen werden also von ihrem gesellschaftlichen Auftrag her bestimmt. Es ist die Gesellschaftstheorie, die den normativen Rahmen und die Begründung für den Auftrag von Bildungsinstitutionen vermittelt. Dieser allgemeine Bildungsauftrag wird deduktiv auf die Einzelschulen und den Unterricht konkretisiert, wobei das Deduktionsproblem beachtet werden muss (Meyer, 1971): Bildungsziele dürfen nicht alleine nach logischen Kriterien auf eine tiefere Ebene übertragen werden, sondern müssen auf jeder Ebene immer auch empirisch in ihren Konsequenzen neu überprüft werden. In der Tat sind allgemeine Bildungsziele in verschiedenen Arten deduzierbar, wodurch Vielfalt und Variantenreichtum in der Bildungslandschaft entstanden sind: Die Vielfalt an Schultypen (vor allem in der Sekundarstufe II) und Bildungsangeboten ist im 20. Jahrhundert stark angewachsen. In der Primarstufe und teilweise der Sekundarstufe I ist die Vielfalt von Typen geringer. Dafür ist in diesen Stufen der Grad der inneren Differenzierung höher. Es gilt, diesen Deduktionsprozess empirisch nachzuzeichnen und in eine Theorie des Unterrichts einzubetten.

Aufgrund von Begriffen wie Modernisierung, Pluralismus und Dynamik rücken Prozesskategorien in den Vordergrund. Lernen und Wissensformen erhalten gegenüber traditionellen Diskussionen zum Fächerkanon, curricularen Fragen auf der Inhaltsebene oder einer Systematik von inhaltlichen Bildungszielen Priorität. Statt nach einer Kanonisierung von Wissensinhalten zu suchen, sind Inhalte wichtig als Lernanlässe und liefern die konkreten Beispiele für Lernprozesse. Dieser Status wird den Inhalten auch in neueren Lehrplankonzepten (Wahlcurricula, teilweise auch in Kerncurricula) erteilt und wird von konstruktivistischen Argumentationen gestützt. Aus diesen Gründen wird, auf den ersten Blick vielleicht erstaunlicherweise, eine Diskussion zum Wissensbegriff statt einer inhaltlichen Diskussion geführt.

1.2.2 Jugendalter und Sekundarstufe

In neuerer Zeit wird die Jugend in einer historischen Perspektive erschlossen (Krüger, 1988; Lenhart & Stohner, 1983). In der Folge des Aufsehen erregenden Buches von Ariès (1978) zur Geschichte der Kindheit gaben Levi & Schmitt (1996) in einem zweibändigen Sammelband eine Geschichte der Jugend von der Antike bis in die Gegenwart heraus. Diese Bücher sollen nicht zusammengefasst und diskutiert werden. Vielmehr sollen Stichworte zu kritischen Übergängen in der Geschichte der Jugend seit der Neuzeit genügen. Als Leitproblem stellt sich das Problem der Definition von Jugend. Denn nach Sieder (1977) kann in dieser historischen Analyse nicht allein von der Definition einer Alters-

gruppe ausgegangen werden, sondern unter dem Phänomen Jugend wird der Übergang von der Kindheit in die Erwachsenenwelt betrachtet. Jugend wird nicht als Erfindung der Neuzeit gedacht (Roth, 1983), obwohl der Begriff Jugend nach Modell & Goodman (1990) vorher kaum verwendet wurde. Vielmehr wird von einer steigenden Bedeutung der Jugend als gesamtgesellschaftliche Subgruppe während der ersten Modernisierung in der Neuzeit ausgegangen, als sich die Gesellschaft differenzierte. Zwei Thesen konkurrenzieren sich im Wesentlichen:

- Sieder (1977) beschreibt die Emanzipation der europäischen Jugend als Entwicklung der Familie. In der vorindustriellen europäischen Gesellschaft trat der Jugendliche früh, d.h. mit etwa zehn Jahren, aus der Familie aus. In Bauernhöfen mussten sich die Kinder mit Ausnahme des Ältesten in anderen Familien als Knechte verdingen. Die Kinder von Tagelöhnern wurden auch in etwa diesem Alter als ungelernete Arbeiter von ihren Eltern anderen Familien überlassen. In den Zünften traten die Kinder zwischen 12 und 18 Jahren als Lehrlinge in eine fremde Handwerksfamilie ein, in der sie vom Meister in jeder Hinsicht abhängig waren. Als Gesellen zogen sie schliesslich weiter, bis sie (allenfalls) von den Zunftmeistern zur Meisterschaft zugelassen wurden. Nur in den hohen Ständen und im Adel blieben die Kinder in ihrer Familie, wenn sie sich nicht in einem Internat weiterbilden liessen.
- Im Unterschied dazu bekam die Kernfamilie während der Industrialisierung eine steigende Bedeutung. Die Kinder wurden frühzeitig von ihren Eltern dazu eingesetzt, das Einkommen der Familie zu sichern und blieben daher immer länger bei ihren Eltern, bis sie über ausreichende ökonomische Ressourcen verfügten, und einen eigenen Haushalt zu gründen. Jugendliche trennten sich daher später von ihren Eltern und erhielten ihren eigentümlichen Zwischenstatus, von der Familie einerseits abhängig zu sein und andererseits als Erwerbstätige eine gewisse Autonomie zu besitzen. Durch die Trennung von Familie und Arbeitsbereich durch Lohnarbeit und Bürokratie verlor die Familie immer mehr den Einfluss auf das Arbeits- und Freizeitverhalten der Jugendlichen.
- Mit fortschreitender Industrialisierung und Modernisierung verlängerte sich die gesetzlich vorgeschriebene Ausbildungsphase, wodurch die Jugendlichen an ökonomischer Autonomie einbüssten. Sie blieben immer länger von ihren Eltern abhängig, obwohl sie körperlich immer früher reif waren. Neben der Ausbildung gewann der Freizeitbereich an Bedeutung. Zusammenfassend beschreibt Sieder (1977) die Geschichte des Jugendalters seit der ersten Modernisierung als *Entwicklung des Jugendlichen in die Familie*. Jugend-

liche lösen sich immer später von den Eltern ab, erhalten aber gleichzeitig steigende Autonomie innerhalb der Familie.

- Demgegenüber stellt Gillis (1980) die Ausbildung in das Zentrum ihrer Rekonstruktion der Geschichte der Jugend seit der vorindustriellen Zeit. Jugend wird als Bildungsmoratorium definiert, das ursprünglich dem Adel und dem hohen Bürgertum vorbehalten blieb. Das Jugendalter wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jh. entdeckt, und zwar von der Oberschicht, die sich für die arbeitsfreie Ausbildung der Jugendlichen einsetzte. Diese Norm wurde schliesslich beim Übergang ins 20. Jh. auf die Mittelschicht generalisiert. Die Bildung wurde als Gut erkannt, wofür während ein paar Jahren auf finanziellen Verdienst verzichtet werden konnte. Umgekehrt begünstigte die wachsende Bedeutung der Sekundarstufe II (Gymnasium und seit dem 20. Jh. auch die Berufsbildung) als Ausdruck erhöhter gesellschaftlicher Bildungsansprüche die Entstehung des Jugendalters. Dieses dehnt sich parallel zur Verlängerung der Ausbildungszeit während der zweiten Modernisierung immer mehr aus. Erst während der Hochkonjunktur nach dem 2. Weltkrieg wird das Jugendalter auch von der Arbeiterschicht akzeptiert. Das Jugendalter ist zu einer länger werdenden Such- und Experimentierphase geworden, während der mit weit reichenden Folgen für den weiteren Lebensverlauf persönliche Standpunkte und Werte erarbeitet, Rollen ausprobiert und geübt sowie Bildungsqualifikationen erworben werden.

Das Jugendalter ist an eine verlängerte *Ausbildungsphase* gekoppelt und wurde mit der wachsenden Bedeutung der Sekundarstufe II entdeckt. Jugendliche erhalten ihre Charakteristik als Produkt der Wechselwirkung, in ihrer biologischen, kognitiven und sozialen Entwicklung vorangeschritten zu sein und gleichwohl als Lernende eine abhängige und untergeordnete soziale Position ohne soziale Verantwortung einzunehmen.

Die Geschichte der Jugend seit den 50er Jahren ist zweifellos sehr viel schwieriger nachzuzeichnen, weil wir dazu noch wenig Distanz besitzen. Es ist heikel, zwischen kurzfristigen Moden und grundlegenden Strömungen zu unterscheiden. Es wurden verschiedene Phasierungen zum Beispiel von Fend (1988) und Helsper (1991) vorgeschlagen. Immer wieder wird die Jugend der 70er Jahre als Protestjugend zu charakterisieren versucht, während die Jugend der 80er und 90er Jahre angepasster sei und berufliche Karriere und Freizeitkonsum fokussiere. Ziehe (1997) ergänzt mit der alternativen Deutung der Jugend der 80er Jahre, dass der Kernkonflikt nicht mehr der sei, wogegen man sei, sondern was die Jugendlichen alles in ihrem Leben zustande bringen sollen. Die Repressionsfrage verschiebt sich zur Frage nach dem Sinn und nach eigener Motivation. Man könnte ergänzen, dass die Jugend der 90er Jahre an Geld und

Konsum („fun“), aber auch an beruflichem Aufstieg interessiert war und sich darüber hinaus recht brav verhielt. Solche Deutungen mögen anregen, sind aber spekulativ und entsprechend kontrovers.

Obwohl sich die Jugendphase zeitlich immer mehr ausdehnt, immer früher beginnt und immer tiefer ins Erwachsenenalter hineinreicht (Idealisierung der Jugend), lässt sie sich doch deutlich von anderen Lebensphasen abgrenzen. Das Jugendalter bildet ein Moratorium, in dem sich Jugendliche mit gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen und im Rahmen von psychosozialen Experimenten ihre Identität mit Werten, Zielen und sozialen Verbindlichkeiten (engl. „commitments“) suchen (Erikson, 1959). In Streitgesprächen unter Gleichaltrigen oder mit den Eltern werden zum Beispiel unterschiedliche, zum Teil radikale Positionen erprobt. Oder in der Interaktion mit Gleichaltrigen wird mit neuen Beziehungsformen experimentiert.

Die Besonderheiten des Jugendalters rechtfertigen, dass sich Schule und Unterricht an ihrer Zielgruppe und nicht nur an allgemeinen gesellschaftlichen Bildungszielen orientieren müssen. Daher werden in der zu entwickelnden Unterrichtstheorie die Besonderheiten des Jugendalters bzw. der Sekundarstufe zu berücksichtigen sein.

Insbesondere in der Sekundarstufe ist das Verhältnis von Schule und Jugend bisher selten thematisiert und untersucht worden, obwohl sich die Zielgruppe der Jugendlichen, ihre Struktur, Funktion und Themen, in den letzten 40 Jahren entscheidend gewandelt haben und obwohl es fraglich geworden ist, ob Schule und Unterricht überhaupt noch in vergleichbarer Art und Weise für Kinder und Jugendliche gestaltet werden können. In der Tat schenkt die Reform der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Jahrtausendwende der Zielstufe höchste Beachtung und organisiert ihre Ausbildung nach dem Alter der Schülerinnen und Schüler.

1.2.3 Konstruktivismus

Mit dem Konstruktivismus ist ein dritter Zugang dieser Arbeit angesprochen. Es gibt verschiedene Theorietraditionen des Konstruktivismus. Rustemeyer (1999) unterscheidet die neurobiologische Spielart des Konstruktivismus (zum Beispiel Maturana, 1985), die kybernetische Variante (von Foerster, 1985), die psychologische Variante (Piaget, 1947) und Luhmanns (1988) Theorie sozialer Systeme. Bei aller Vielfalt möglicher Formen des Konstruktivismus liegt eine Gemeinsamkeit der Ansätze darin, dass Konstrukte in Abhängigkeit zu einem Subjekt, welches sie geschaffen hat, gestellt werden. Der Bildungsprozess ist eine aktive Leistung des Lernenden, der sich aufgrund seiner vorhandenen Konstrukte und äusseren Anregungen seine persönliche Wissensstruktur aufbaut

und ständig modifiziert, so dass sie sich möglichst gut bewährt. Es wird dabei von der Viabilität von Konstrukten gesprochen (von Glasersfeld, 1996). Konstruktivistische Prozesse beschrieb zum Beispiel Piaget (1947) im Hinblick auf die Entwicklung und Krüssel (1993) in Bezug auf den Unterricht. Konstruktivistische Positionen rechtfertigen ihre Überlegenheit in der Regel unter Einbezug von neueren neurophysiologischen, lernpsychologischen und systemtheoretischen Erkenntnissen.

Im Unterschied zu realistischen erkenntnistheoretischen Positionen wird dem Schüler und der Schülerin mit dem Konstruktivismus hohe Eigenverantwortung übergeben. Das konstruierte Wissen ist subjektiv und keine Abbildung der Umwelt. Die Lernwege sind individuell. Über die Umwelt oder die Realität ist keine zuverlässige Aussage möglich – es gibt sie nur abstrakt. Lernende (re-)konstruieren selbst neue Inhalte, Lehrpersonen sollen durch geeignete Beratung diesen Konstruktionsprozess so beeinflussen, dass rasch viable neue Konstrukte aufgebaut werden können. Man spricht von konsensuellen Bereichen: In der zwischenmenschlichen Interaktion kann durch kontinuierliche gegenseitige Irritation Konsens zwischen den Kommunikationspartnern über die aufgebauten Konstrukte hergestellt werden, so dass sie für praktische Zwecke genügend übereinstimmen und funktional sind. Die Möglichkeit einer solchen Angleichung lässt überhaupt erst didaktische Einflussnahme auf das funktional geschlossene Erkenntnissystem eines Menschen zu.

Der Konstruktivismus ist eine alte Theorie, erhielt aber seit den 90er Jahren erhöhte Aufmerksamkeit. Er ist mit Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung kompatibel, da er die Bedeutung von prozeduralem Wissen sowie Denk- und Problemlösestrategien ins Zentrum stellt. Nicht nur deklaratives Sachwissen, sondern insbesondere subjektives Wissen, aber auch Selbst- und Sozialkompetenzen gelangen ins Blickfeld. Damit werden Wege gesucht, wie träges, situatives Wissen transferfähig werden könnte. Der Konstruktivismus rückt den individuellen Lerner ins Zentrum, der aktiv aufgrund seines Vorwissens und intrinsisch motiviert sein Wissen selbst konstruiert, ständig verändert und an die neuen Umweltbedingungen anpasst. Die Wissensstrukturen sind individuell und einmalig. Allerdings impliziert der Konstruktivismus keine neuen Unterrichtsmethoden, wie gelegentlich beklagt wird (zum Beispiel Terhart, 1999). Seine Überlegenheit gegenüber anderen erkenntnistheoretischen Positionen ist bisher empirisch nicht belegt worden und dürfte schwer schlüssig zu beweisen sein. Vielmehr bildet der Konstruktivismus eine metatheoretische Sicht, wie Lernprozesse verstanden und erklärt werden können. Konstruktivismus beansprucht für sich nicht Wahrheit, sondern ein funktionales viables Konstrukt zu sein, das sich bei der Analyse von Lern- und Denkprozessen bewährt und eine Grundlage

für eine Theorie des Wissens bildet. Es wird zu beschreiben sein, welche Konsequenzen daraus für eine Unterrichtstheorie resultieren.

1.2.4 Systemtheorie

Der Konstruktivismus lässt sich gut mit einem vierten Eckpfeiler der vorliegenden Theorie vereinbaren, der *Systemtheorie* (Maturana, 1985; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1990; Huschke-Rhein, 1993; Luhmann & Schorr, 1999). Aus der Vielzahl von systemtheoretischen Strömungen sollen unter anderem mit den Prinzipien der Selbstreferentialität von Systemen, der Kommensurabilität und der strukturellen Koppelung von Systemen Bedingungen herausgearbeitet werden, die auf verschiedenen hierarchischen Ebenen des Bildungssystems gewinnbringend sein könnten. Verschiedene Gründe legen eine systemtheoretische Sichtweise nahe.

1. Im Unterricht gibt es viele Kreisprozesse und Feedback-Schleifen. Wenn beispielsweise ein Schüler am Schuljahresanfang schwatzt, wird ihn sein Lehrer vielleicht geduldig zum Schweigen auffordern. Wenn aber ein Schüler während eines Schuljahres ständig den Unterricht stört, wird die gleiche Lehrperson diesen Schüler am Schuljahresende ungeduldig und vielleicht verzweifelt zum Schweigen zu bringen versuchen.
2. Im Unterricht laufen Prozesse auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig ab. Während zum Beispiel eine Lehrerin versucht, den geplanten Unterrichtsverlauf umzusetzen, beschäftigen sich manche Schülerinnen und Schüler zwar mit den vorgesehenen Unterrichtsinhalten, andere denken aber über ausserunterrichtliche Ereignisse nach oder beschäftigen sich anderweitig. Auch gibt es Interaktionen zwischen den Lernenden.
3. Sachinhalte und Beziehungen sind ständig ineinander verwoben. So lehrt beispielsweise eine Lehrerin gleichzeitig Fachinhalte und sendet Beziehungsbotschaften an einzelne Schülerinnen und Schüler oder an die Klasse.
4. Prozesse im Unterricht weisen eine erstaunlich hohe Autonomie und Geschlossenheit auf. Im Unterricht entstehen spezifische Regeln und Normen, welche sich von denjenigen anderer Unterrichtssysteme unterscheiden.
5. Schliesslich zeigte die Forschung – dazu werden auch einige eigene empirische Ergebnisse präsentiert werden – dass sich die Beschreibung von Unterricht je nach Betrachtungsperspektive deutlich unterscheiden kann. Ob der Unterricht aus der Perspektive der Lehrperson, der Schülerinnen und Schüler, der Klasse, der Eltern, der Schulleitung oder anderer Behördenmitglieder beschrieben wird, unterscheidet sich zentral. Auf diesem Hinter-

grund wird die Betrachtungsperspektive des einzelnen Systems sehr bedeutsam.

Dies sind Gründe, die eine systemtheoretische Sichtweise für die Analyse von Unterricht nahelegen. Allerdings wird genauer auszuarbeiten sein, was für ein Systembegriff bzw. welche Systembegriffe am ehesten zum vorliegenden Gegenstandsbereich passen. Es wird vermutet, dass die Systemtheorie eine Metatheorie bildet, welche die Komplexität des Unterrichtsprozesses zu erfassen vermag.

1.2.5 Handlungstheorie

Unterrichtsprozesse vollziehen sich in konkreten Situationen, indem kommuniziert und gehandelt wird. Unterricht vollzieht sich im Handeln (griech. „praxis“). Den fünften Pfeiler der vorliegenden Unterrichtstheorie bildet daher die Handlungstheorie. Handeln bezeichnet eine Teilmenge des Verhaltens, das zielgerichtet und durch ein Subjekt absichtlich reguliert wird (von Cranach, Kalbermatten, Indermühle & Gugler, 1980).

Auch die Handlungstheorie geht davon aus, dass Menschen nicht passiv reagieren, sondern sich selbst eigenaktiv regulieren, Ziele konstruieren, Pläne zu deren Realisierung entwerfen und damit die eigene Zukunft massgeblich mitgestalten. Handlungen werden einerseits durch das Subjekt reguliert, so dass sie situativ angemessen sind, andererseits werden sie durch den inneren Zustand des Systems beeinflusst.

Dieser Handlungsbegriff setzt eine gewisse Entscheidungsfreiheit des Subjekts voraus. Es kann nur insofern von Handlungen gesprochen werden, als die Handlungssubjekte ihre Ziele frei setzen und verfolgen können. Obwohl grundsätzlich sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schülern das Potenzial zu Handlungen zugeteilt wird, werden die Handlungsspielräume von Schülerinnen und Schülern in vielen Unterrichtsformen stark von den Lehrpersonen eingeschränkt. Heinze (1980) ging gar soweit zu sagen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Taktiken greifen, um im engen Regelkorsett der Schule überleben zu können. Viele Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sind infolge fehlender Entscheidungsfreiheiten nicht als Handlungen interpretierbar. Im Unterschied dazu dürfte bei Lehrpersonen häufiger von Handlungen gesprochen werden können.

Es wird postuliert, dass nicht nur Menschen (zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen) handeln, sondern auch soziale Systeme. Von Cranach, Ochsenbein & Tschan (1987) sprachen von der Mehrstufigkeit sozialer Handlungen. Die Schulreise kann beispielsweise als Handlung des sozialen

Systems Unterricht interpretiert werden: Die Lehrperson und die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Klasse entwickeln in differenzierten Funktionen einen Plan über den Ablauf der Reise und führen diesen aus. Die Lehrperson tritt in der Regel als Organisatorin auf, kann aber Teile der organisatorischen Aufgaben an einzelne Schüler und Schülerinnen delegieren. Andere Schüler kommen vielleicht widerwillig mit, wieder andere tragen die Idee der Schulreise überzeugt mit und unterstützen die Durchführung in allen wichtigen Stationen. Menschlichen und sozialen Systemen wird die Fähigkeit zugesprochen handeln zu können.

1.3 Erste Überlegungen

Innerhalb des Unterrichtssystems können im ersten Schritt Handlungen von Lehrpersonen und von Schülerinnen und Schülern unterschieden werden. Diese besitzen mindestens einen sachlichen und einen sozialen (einen Beziehungs-) Aspekt (Abbildung 1.1).² Während didaktische Modelle das Lehrerhandeln oft als Informationsvermittlung („Lehren“) beschreiben, wird der soziale Aspekt des Unterrichts in der Lehrerperspektive unter dem Begriff Unterrichtsorganisation oder Klassenführung (engl. „classroom management“ nach Kounin, 1976 und Doyle, 1986) diskutiert. Schülerhandeln im Unterricht wird auf der Inhaltsebene als Informationsverarbeitung, Lernen und Kompetenzerwerb (vgl. zum Beispiel das Lehrbuch von Edelmann, 2000) und auf der sozialen Ebene als Gruppenprozess (zum Beispiel Petillon, 1980) beschrieben.

Obwohl die Unterscheidung in eine soziale und eine inhaltliche Dimension des Unterrichts seit langem bekannt ist, sind Ansätze, welche beide Dimensionen gemäss Abbildung 1.1 gleichberechtigt einbeziehen, selten. Ein Grund dafür könnte die Komplexität sein, die eine solche Konzeption mit sich bringt. Vielmehr konzentrieren sich die meisten Ansätze auf eine dieser Perspektiven. In einer systemtheoretischen Perspektive kann mit dem Begriff der Kommunikation nach Watzlawik et al. (1990) versucht werden, die Inhaltsebene mit der Beziehungsebene der Kommunikation im Unterricht zu verknüpfen und Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler als Kommunikationspartner in einem System zu verbinden. Nach der Vorstellung von Schulz von Thun (1981) können die zwei Ebenen der Kommunikation in vier Ebenen differenziert werden: Neben dem Sach- und dem Beziehungsaspekt der Kommunikation können die Aspekte der Selbstdarstellung und des Appells ergänzt werden.

² Luhmann & Schorr (1999, 21) postulieren neben der sachlichen und der sozialen auch eine zeitliche Dimension, welche einem Reflexionsschwerpunkt des Erziehungssystems entspricht.

Diese zwei letztgenannten Ebenen differenzieren die Beziehungsebene weiter aus. Schülerinnen und Schüler kommunizieren demzufolge untereinander und mit der Lehrperson ständig auf allen dieser vier Ebenen. Flammer (2001) konnte mit vielen Beispielen belegen, welche konkreten Formen und Muster diese Ebenen erhalten können und grenzte von der Beziehungsebene gar eine fünfte Ebene ab: Die Du-Definition. Damit meinte er die implizite Definition des Gesprächspartners im Kommunikationsverlauf.

Auf dieser Grundlage lässt sich das Muster aus Abbildung 1.1 differenzieren. Lehrerhandeln vollzieht sich gleichzeitig auf den Ebenen Didaktik/Methodik (Inhaltsebene), Schülerinteraktionen (Beziehungsebene), Selbstdarstellung (Ausdruck der eigenen Ziele und Erwartungen), Führung (Appell: Aufträge verteilen) und Du-Definition (Schülerbilder). Schüler und Schülerinnen handeln parallel dazu auf den Ebenen Sachwissen (Inhaltsebene), Aufbau von Sozialkompetenzen (Beziehungsebene), Konstruktion des Selbstkonzepts (Selbstdarstellung), Aufbau von Normen und moralischen Vorstellungen (Appell) und Lehrerbild (Du-Definition).

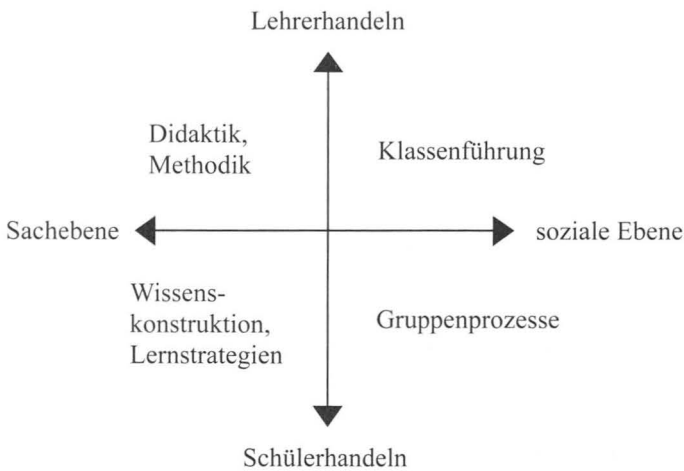


Abbildung 1.1: Unterrichtsebenen und zwei Perspektiven

Der Schwerpunkt der traditionellen Unterrichtsforschung liegt auf der inhaltlichen (sachlichen) Ebene des Unterrichts: Unterrichtsmethoden und Lernprozesse werden unter den verschiedensten Rahmenbedingungen untersucht. Möglicherweise beschäftigen sich auch jüngere Lehrpersonen schwerpunktmäßig mit den Unterrichtsinhalten und deren Vorbereitung und Auswertung (Veenman, 1984; Mayr, 1994), während ältere Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit zunehmend der Schülerschaft und den sozialen Beziehungen im Unterricht

zuwenden (Terhart & Czerwenka, 1994). Von allen Lehrkräften erhalten aber Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen eine grosse Aufmerksamkeit und vermögen Lehrpersonen stark zu beschäftigen (vgl. Kapitel 7.4.2).

Die *Inhaltsebene* des Unterrichts wird prinzipiell aus dem geltenden Curriculum abgeleitet und bildet den expliziten Kommunikationsgegenstand. Die Inhaltsebene bildet den expliziten Aspekt des Unterrichts. Sie stellt in der Regel den Gegenstand der Kommunikation im Unterricht dar. Metakommunikation bildet die Ausnahme.

Die *soziale Ebene* des Unterrichts wird primär durch die beteiligten Personen geprägt. Sie wird in der Regel im Unterricht nicht thematisiert, ist implizit, kann aber in der Schülergruppe und in Lehrgedanken grosse Aufmerksamkeit erhalten. Bei erheblichen Unterrichtsstörungen kann über soziale Beziehungen kommuniziert werden mit dem Ziel, die sozialen Beziehungen im Unterrichtssystem zu verändern. Auf der sozialen Ebene bringen sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen als Personen mit ihren spezifischen Bedürfnissen/Werten, Stimmungen und individuellen Erfahrungen aber auch sozialen und personalen Kompetenzen ein. Neben der sachlichen und der sozialen Ebene lässt sich die *personale Ebene* ergänzen.

Die soziale und die personale Ebene des Unterrichts wird durch den heimlichen Lehrplan gesteuert (Jackson, 1975). Damit ist ein Set von impliziten Regeln und Normen angesprochen, die das soziale Verhalten der beteiligten Personen beeinflussen. Dieser heimliche Lehrplan wird in der Regel nicht thematisiert und ist nicht explizit promotionsrelevant. Verstösse gegen Regeln werden aber gleichwohl sanktioniert. Ziehe (1997) meinte einen Trend festzustellen, den er kritisch würdigte, wonach die Bedeutung des heimlichen Lehrplans und informeller Unterrichtselemente generell an Gewicht zunimmt.

Zwischen der Inhaltsebene und der sozialen Ebene des Unterrichts gibt es enge Verbindungen. Das gleiche Subjekt nimmt sowohl Sachinhalte als auch andere Personen wahr. Das Wahrnehmungssystem ist dasselbe. Es sind Erwartungen der Person, welche die Wahrnehmung anderer Personen und Sachen beeinflussen. Sachinhalte, denen Jugendliche grosses Interesse entgegenbringen, dürften sich positiv auf die Beziehung zur Lehrperson auswirken und umgekehrt. Gleichzeitig beeinflussen die sozialen Beziehungen in der Klasse und zur Lehrperson die Einstellung zum Lerngegenstand und damit das Lernverhalten.

Mit dem Ruf nach Gruppenarbeiten erhält die soziale Unterrichtsdimension einen höheren und expliziten Stellenwert. Obwohl sich Gruppenarbeiten im Sinne standardisierter Unterrichtsformen aus einem Set von Regeln zusammensetzen, vermögen sie im Unterschied dazu nur begrenzt soziale Strukturen in einer Klasse zu schaffen oder die Sozialkompetenz zu fördern. Sie definieren

bloss ein konkretes Setting, in welchem eine bestimmte Aufgabe bearbeitet wird (vgl. ausführlicher Kapitel 8.3 zum kooperativen Lernen).

Ulich (1974) unterscheidet im Unterricht zwei Rollen: die Lehrerrolle und die Schülerrolle. Rollen definiert Ulich (1974) als gesellschaftlich definierte Verhaltensmuster, die von sozialen Positionen und Verhaltensfunktionen abgegrenzt werden müssen (vgl. eine davon abweichende Rollendefinition in Kapitel 8.2). Die Lehrkraft wird von der Behörde eingesetzt und soll erziehen und Wissen vermitteln. Schüler und Schülerinnen haben hingegen die Aufgabe, fachliches, soziales und persönliches Wissen zu erwerben (Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz). Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern ist reziprok und komplementär (vgl. Youniss, 1984; ausführlicher in Kapitel 7.4.1).

Im Fachlehrersystem, das in der Sekundarstufe dominant ist, konstatiert sich die pädagogische Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der sozialen Ebene von Fach zu Fach neu. Viele Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern sind spezifisch für das Unterrichtssystem, in welchem sich ein Schüler oder eine Schülerin befindet, so dass in der Regel nicht eindeutig entschieden werden kann, ob die Gründe in den Fachinhalten, in der Lehrperson oder in der Schülereinstellung zum Fach bzw. zur Lehrperson oder in der besonderen Dynamik des Systems liegen. Dabei erhält die Schulklasse als weiterer grundlegender Baustein des Unterrichtssystems zentrale Bedeutung.

Die *Schulklasse* ist ein soziales System (vgl. Kapitel 8). Sie ist etwas anderes als die Summe der Lernenden. Sie bildet eine Struktur höherer Ordnung, die nicht alleine aus den Klassenmitgliedern ableitbar ist. Sie wurde von anderen Autoren als formale Gruppe (Petillon, 1980), kommunikative Handlungswirklichkeit (Schäfer, 1985) oder als Kategorie bzw. soziales System (Turner, Probasco, Pratkanis & Leve, 1992) beschrieben. Schulklassen werden oft nach administrativen Kriterien zusammengestellt, so dass die Lernenden mit gleichen formalen Eingangsvoraussetzungen, Jahrgängen und Bildungszielen zu sozialen Einheiten zusammengefasst werden. Im Unterschied zu Gruppen wird ihre Zusammensetzung nicht durch die Gruppenmitglieder selbst festgelegt, so dass sich die Frage stellt, inwiefern die Schulklasse überhaupt eine Gruppe ist. Schulklassen bilden aber nicht nur administrativ, sondern auch eine raum-zeitlich von anderen Klassen abgrenzbare Einheit. Die Lernenden verbringen viele Stunden pro Tag miteinander und sind räumlich von anderen Schülerinnen und Schülern getrennt. In einem anderen Rahmen verbringen sie auch Pausen und Freizeit miteinander. Schulklassen entwickeln ein gemeinsames Wissen, eine Biografie. Sie besitzen eine erhebliche Autonomie in ihrer Selbstorganisation, weshalb sie

als soziales System bezeichnet werden. Sie weisen eine Grösse auf, die in der Regel zu unterschiedlichsten Binnenstrukturen (informelle Subgruppen) führt.

Klassen können sich in Struktur und Qualität der sozialen Beziehungen, Entscheidungsprozessen, Konfliktlösestrategien und Gewaltbereitschaft, in impliziten oder expliziten Normen, Werten und Themen unterscheiden. Die Gleichaltrigen in der Klasse stellen eine reiche Quelle von Erfahrungen dar, die sich entwicklungsfördernd oder -hemmend auswirken können (Pekrun, 1994). Leider sind Schulklassen bisher nur wenig untersucht worden und es ist noch recht wenig bekannt über die Bedeutung von Schulklassen und deren Bedingungen für die einzelnen Lernenden (Jahnke, 1982).

Die Subsysteme des Unterrichts (Abbildung 1.2: Lehrperson, Schüler/-in, Klasse, Didaktik) weisen eine je spezifische Dynamik auf und stehen in kontinuierlicher Interaktion miteinander. Die formalen Bildungsziele werden durch jedes Element in einer eigentümlichen Form adaptiert. Entsprechend kann sich die Interpretation der formalen Bildungsziele zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie auf der Ebene der Schulklasse unterscheiden. Im Unterschied zum didaktischen Dreieck von Lehrperson – Schüler – Sache wird also das Eck der Klasse ergänzt und in den Kontext der Schule als Organisation gestellt.

Schon jetzt wird die Komplexität der Prozesse im Unterricht deutlich. Verschiedene hierarchische Ebenen interagieren auf mehreren Dimensionen gleichzeitig miteinander. Doyle (1986) und Herzog (1995) folgern daraus sechs Prinzipien für den Unterricht aus Lehrersicht:

1. *Multidimensionalität*: Im Unterricht ist eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen, und es gilt, mit einer Fülle von Ereignissen fertig zu werden. Entscheidungen sind folglich nie einfach.
2. *Gleichzeitigkeit*: Im Unterricht geschehen viele Dinge zur gleichen Zeit, was die Regulierung des Unterrichtsgeschehens schwierig macht.
3. *Unmittelbarkeit*: Im Unterricht folgen sich die Ereignisse oft in einem raschen Tempo, was eine schnelle Reaktionsfähigkeit erfordert. Die Lehrperson hat selten Zeit, ihre Entscheidungen sorgfältig abzuwägen.
4. *Unvorhersehbarkeit*: Der Unterricht nimmt oft einen unerwarteten Verlauf. Unterbrechungen, Störungen oder Ablenkungen sind häufig, was es schwer macht, das Unterrichtsgeschehen zu prognostizieren oder längerfristig zu planen.
5. *Öffentlichkeit*: In der Unterrichtssituation exponiert sich die Lehrkraft einem Publikum, das aus dessen Verhalten Schlüsse zieht, zum Beispiel hinsichtlich

ihrer Fähigkeit, den Stoff zu vermitteln, Unterrichtsstörungen zu identifizieren oder Ordnung aufrechtzuerhalten.

6. *Geschichtlichkeit*: In der Unterrichtssituation treffen sich Lehrer und Schüler in einem zeitlich ausgedehnten Rahmen. Einzelne Ereignisse stehen in einem übergreifenden Kontext und haben unter Umständen langfristige Auswirkungen.

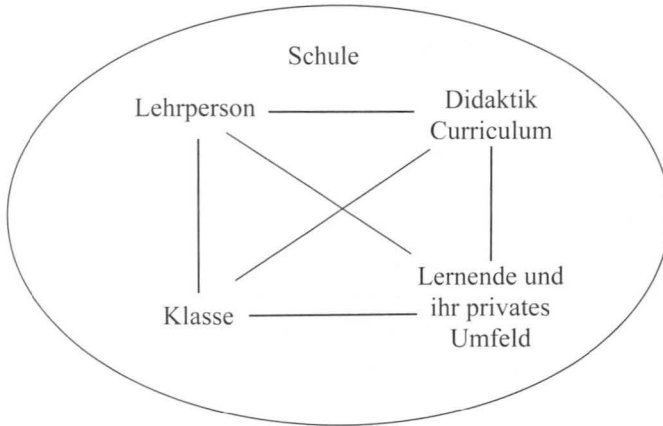


Abbildung 1.2: Unterricht als Spannungsfeld von Lehrperson, Didaktik und Curriculum, Klasse und einzelnen Lernenden in der Schule (Kreis)

1.4 Vorgehen und Vorschau

Das Vorhaben einer Unterrichtstheorie ist zweifellos aufwändig. Gleichwohl soll der Schritt zu einer Gesamtschau gewagt werden.

Dabei wird vom Vorgehen, wie es in wissenschaftlichen Artikeln üblich ist, leicht abgewichen. Es wird nicht zuerst eine umfassende Theorie entwickelt, der ein umfangreicher empirischer Teil folgt, sondern theoretische und empirische Aussagen werden direkt ineinander verschachtelt und in Beziehung zueinander gestellt. Immerhin wird der klassische Aufbau empirischer Studien in Theorie-Methode-Ergebnisse-Diskussion auf der Ebene der Unterkapitel durchgezogen. Theoretische Aussagen und empirische Ergebnisse werden daher in einen engen Zusammenhang gestellt. Für methodisch interessierte Leserinnen und Leser werden nur im zweiten Kapitel die zu Grunde liegenden Stichproben kurz eingeführt. Informationen zu den verwendeten Forschungsinstrumenten werden hingegen bei der ersten Verwendung präsentiert. Überdies existieren verschiedene Dokumentationsbände, in welchen die verwendeten Instrumente ausführ-

lich beschrieben werden (Neuenschwander et al., 1998; 1999; Neuenschwander & Kunz, 2000). Methodische Details werden zur Entlastung des Texts und zu Gunsten einer flüssigeren Lesbarkeit für methodisch weniger Interessierte weggelassen.

Die Argumentation gliedert sich in zwei Teile: In Teil I werden die Grundlagen für die vorliegende Unterrichtstheorie entwickelt, indem in die Basis der empirischen Datenanalysen (Kapitel 2) eingeführt wird und einige bildungssoziologische (Kapitel 3) und jugendsoziologische bzw. -psychologische (Kapitel 4) Grundlagen erörtert werden. Dabei kann es nicht um eine vollständige Darstellung gehen. Vielmehr soll ein Rahmen für die angestrebte Unterrichtstheorie geschaffen werden.

Im Teil II (Hauptteil) wird die Unterrichtstheorie entwickelt. Die Gliederung folgt entlang den Akteuren des Unterrichtssystems. Es werden zuerst unter Einbezug systemtheoretischer, konstruktivistischer und handlungstheoretischer Konzepte die Begriffe des Unterrichts bzw. des Unterrichtssystems entwickelt (Kapitel 5). Danach werden drei Subsysteme von Unterricht mit ihren Querverbindungen eingeführt: Bedingungen von Schülerinnen und Schülern für das Erreichen von Bildungszielen (Kapitel 6), die Lehrperson und ihr Handeln (Kapitel 7) sowie die Klasse (Kapitel 8). Weil die Schülerinnen und Schüler einen besonderen Stellenwert einnehmen, fließt ihre Perspektive in allen Kapiteln vor allem im Zuge empirischer Analysen ein. Schliesslich werden wenige Schlussfolgerungen aus dieser Theorie angedeutet (Kapitel 9), ohne sich in Details zu verlieren.

2 Datenbasis

In diesem Kapitel sollen die Stichproben und Hinweise zur Durchführung der Erhebung der zugrunde liegenden Datensätze vorgestellt werden. Für eine detaillierte Darstellung wird auf Neuenschwander, Herzog & Holder (2001) verwiesen. Für methodisch Interessierte soll ausdrücklich auf vorliegende Dokumentationsbände hingewiesen werden (Neuenschwander et al., 1998; 1999; Neuenschwander & Kunz, 2000). Die Instrumente werden jeweils dann kurz beschrieben, wenn sie das erste Mal verwendet werden. Die Längsschnittstichprobe erhält viel Raum, weil sich die meisten Auswertungen auf diese Daten beziehen.

Besonderes Augenmerk wurde auf eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden gelegt, weshalb sowohl Schülerdaten mit standardisierten Fragebogen wie auch Daten aus qualitativen Interviews erhoben wurden. Ergänzend dazu wurden in einer Dokumentenanalyse 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.

2.1 Berner Schullängsschnitt

In diesem Teil sollen die Grundlagen der Stichproben der Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit, einer längsschnittlichen Schülerbefragung, kurz dargestellt werden. Im vorliegenden Text werden methodische Details knapp gehalten, um die Darstellung nicht zu ausführlich werden zu lassen.

2.1.1 Design der Längsschnittuntersuchung

Der Berner Schullängsschnitt wurde so konzipiert, dass statistische Analysen auf den drei Ebenen Schule (Schülerschaft), Schulklasse und Individuum möglich sind. Gleichzeitig wurden die gleichen Jugendlichen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten befragt.

Nach Laaz (1993) wird in sozialwissenschaftlichen Studien immer wieder querschnittlich versucht, Kausalbeziehungen durch den Vergleich verschiedener Gruppen zu einem Messzeitpunkt darzustellen. 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 Effektvariablen unterschieden werden können.

Der Faktor Zeit besitzt 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 (Alterseffekte) bzw. für historisch-gesellschaftliche Einflüsse (Zeitwandeleffekte/Periodeneffekte) dar. Daraus wird deutlich, dass die Kohorteneffekte durch das Alter und den Messzeitpunkt konfundiert sind. Dazu schreiben Baltes, Cornelius & Nesselroad (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 (Jahrgangs-)Kohorten unterscheiden. Um einen Befund überhaupt als Entwicklungseffekt interpretieren zu dürfen, muss nach Neuenschwander (1996) der Alterseffekt sowohl längsschnittlich wie auch querschnittlich vorliegen (vgl. auch Schaie, 1965). Demzufolge liegen Zeitsequenzeffekte erst dann vor, wenn eine entsprechende Signifikanz im Längsschnitt *und* im Zeitwandel (d.h. zwischen unabhängigen Stichproben zu verschiedenen Messdaten/Jahren) vorliegen. Dieses Design erlaubt die Auswertung der Wechselwirkungen zwischen Kohorte und Zeit, Alter und Zeit sowie Kohorte und Alter in Bezug auf ein interessantes Merkmal.

Tabelle 2.1 zeigt das neunfach-gestufte Alter der Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren, die dreifach gestuften Messzeitpunkte und die siebenfach-gestufte Kohorte mit den Geburtsjahrgängen 1978 bis 1984, die der vorliegenden Studie zu Grunde liegen. Auf den ersten Blick werden mit dem Jahrgang resp. der Kohorte und den drei Messzeitpunkten nur gerade zwei Effekte ersichtlich, der Zeitwandel- und der Kohorteneffekt. Möchte man den dritten Effekt, den Alterseffekt, prüfen, kann man beispielsweise die Gruppe der 18-Jährigen betrachten, die 1998, 1999 und 2000 dieses Alter hatte. Da nicht alle Geburts-

jahrgänge vollständig vorliegen, können Zeitwandeleffekte nur für die 16- bis 20-jährigen Jugendlichen über drei Jahre hinweg untersucht werden.

Die Schülerbefragung fand klassenweise zu den drei Messzeitpunkten im Januar 1998, 1999 und 2000 mit standardisierten Fragebogen statt.

Tabelle 2.1: Kohortensequenzdesign mit dem Alter in den Zellen

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

2.1.2 Merkmale der Stichproben

An der Untersuchung haben 1998 insgesamt 861 Schülerinnen und Schüler teilgenommen, 1999 waren es 998 und in der Untersuchung von 2000 konnten 788 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verzeichnet werden. 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 die siebten und zehnten Klassen wurde vorgenommen, um den Altersquerschnitt auch zum zweiten Messzeitpunkt wegen Schulübertritten wieder zu vervollständigen. Damit liegen sowohl zum ersten wie auch zum zweiten Messzeitpunkt vollständige Altersquerschnitte vor. Die Reduktion der Stichprobe 2000 um 110 Personen gegenüber dem Vorjahr kann damit begründet werden, dass einerseits keine neuen Klassen in die Untersuchung aufgenommen wurden und andererseits wegen zahlreicher Schulübertritte die Mehrheit der Jugendlichen nicht mehr im Klassenverband befragt werden konnte. Der Rücklauf der postalisch befragten Jugendlichen betrug 41%. Aus anderen Studien ist das Phänomen bekannt, dass die Bereitschaft sinkt, sich nach Schulübertritten weiterhin an Untersuchungen weiter zu beteiligen.

Tabelle 2.2 gibt Auskunft über die Stichprobengrößen der einzelnen Querschnitte, Teillängsschnitte und des Längsschnitts. Mit Querschnitt ist die Teilstichprobe der Jugendlichen gemeint, die nur einmal befragt worden sind. Mit Teillängsschnitt sind die Teilstichproben der Jugendlichen bezeichnet, die zu zwei Messzeitpunkten befragt werden konnten. Demnach wurden 142 Jugendli-

che 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 allen 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% zu allen drei Messzeitpunkten befragt werden.

Tabelle 2.2: 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

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%.

In der Tabelle 2.3 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 sind auf der Individualebene, abgesehen von den Übertritten nach dem neunten Schuljahr, die kleinen Stichproben. Es wird vermutet, dass nach einem Austritt aus der bisherigen Schule die Motivation stark gesunken ist, sich weiterhin an der Untersuchung zu beteiligen. Deshalb konnten vergleichsweise wenige Jugendliche nach Abschluss der ersten Ausbildung über ein resp. zwei weitere Jahre befragt werden. Dessen ungeachtet sind diejenigen Jugendlichen, die wir über ihre Schulübertritte hinweg begleiten konnten, von grosser Bedeutung.

Tabelle 2.3: 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	0
Übertritt 2. Lehrjahr – Austritt (Bürolehre)	-	8	0	1
Übertritt 3. Lehrjahr – Austritt	5	9	2	1
Übertritt 4. Lehrjahr – Austritt	5	4	2	0
Übertritt 12./13. Schuljahr Gymnasium – Austritt (ohne Oberprima)	2	1	1	1
Übertritt 13./14. Schuljahr Gymnasium – Austritt (mit Oberprima)	8	9	1	2

2.2 Interviews

Es wurden insgesamt 16 problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen durchgeführt. Ziel war es, die inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten auf zwei Arten mit den quantitativen Ergebnissen zu verknüpfen:

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

Der Interviewleitfaden umfasst dieselben Themen, die auch im Fragebogen angesprochen werden. Die relevanten Themen sind in geeigneter Reihenfolge angesprochen und werden mit Hilfe von Kern- und Ergänzungsfragen eingeleitet resp. differenziert (siehe dazu Neuenschwander et al., 1998). 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 (leistungsdurchmischte Oberstufe) und drei Jugendliche ohne Niveauunterricht (segregierte Oberstufe) befragt werden. Bei den Berufsschülern wurden neben zwei Jugendlichen ohne Drogenkonsum zwei befragt, die im Fragebogen angaben, illegale Drogen zu konsumieren.

Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und nahe am Wortlaut transkribiert und aufgrund des Interviewleitfadens nach Themen geordnet

zusammengestellt. Aus den Transkriptionen sind erstens so genannte Falldarstellungen (lange Zusammenfassungen) erstellt worden, die als Basis für mögliche Quervergleiche zu allen Themen und Unterthemen zusammengefasste Aussagen enthalten. Zweitens wurden so genannte Personenportraits (Kurz Zusammenfassungen) verfasst, welche die Interviews zusammenfassen und prägnante Aussagen zu den Themen Identität und Schule auf einer A4-Seite festhalten (vgl. Neuenschwander et al., 1998). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde entsprechend den Hinweisen von Mayring (1990) vorgenommen, indem alle Äusserungen zu einem Thema untereinander gruppiert und danach mit Oberbegriffen über die Personen hinweg zusammengestellt wurden (Quervergleiche). Diese Auswertung erlaubte es, angesprochene Aspekte aufgrund von Interviewzitate rasch finden und danach in hermeneutischen Zirkeln deuten zu können.

2.3 Lehrerbefragung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbefragung sollte die Schüler- und Schülerinnenbefragung ergänzen (methodische Details in Neuenschwander & Kunz, 2000). In den Quotenplan der Stichprobe wurden die sechzehn befragten Schulen der Kantone Bern, Solothurn und Aargau einbezogen.

Die gesamte Stichprobe umfasste 95 Lehrkräfte. Die Stichprobe bestand zu etwa zwei Dritteln aus Männern. Diese Geschlechtsverteilung entsprach etwa derjenigen in der Population. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte unterrichtete im Gymnasium; in der Sekundarstufe I arbeiteten nur 13 Lehrpersonen. Die Auswahl der Konzepte orientiert sich an der eingeführten Fragestellung. Es wurden möglichst bestehende Skalen übernommen, teilweise wurden eigene Items entwickelt.

2.4 Auswertungsprobleme

Eine besonders schwierige Frage bezieht sich auf die Forschungsmethoden, welche die Untersuchung von Systemen, konkret des schulischen Unterrichts, ermöglicht. Die Systemtheorie hat bisher nur sehr wenig empirische Forschung ausgelöst. Tatsächlich steckt die Methodik der empirischen Forschung für die Beschreibung komplexer Systeme noch in den Anfängen (vgl. zu den qualitativen Methoden zum Beispiel Huschke-Rhein, 1993, den quantitativen Methoden Peck & Roeser, 2003). Weil die Qualität eines Systems durch einen Beobachter nicht erkennbar, sondern nur rekonstruierbar ist (sog. Inkommensurabilität), sind - radikal betrachtet - überhaupt keine Aussagen über Systeme möglich. Überdies ist jeder Systemzustand situationspezifisch und einmalig.

Allerdings ist die damit verbundene Komplexität für wissenschaftliche Zwecke weder handhabbar noch für einen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess förderlich. Sowohl in der Schulpraxis wie auch in der empirischen Forschung müssen daher komplexe Gegenstände und Prozesse in Variablen und Ursache-Wirkungs-Einheiten reduziert oder trivialisiert werden, wohlwissend, damit nicht den Gegenstand als Ganzen zu erfassen. Vielmehr vermag die Reduktion von Systemen auf einzelne Elemente viele relevante Erkenntnisse hervorzu-bringen und impliziert keinen immanenten Widerspruch. Zum Beispiel kann das Schülerverhalten im Unterricht in Funktion von Lehreraufträgen untersucht werden. Diese Analyse kann durchaus interessante Ergebnisse hervorbringen, obwohl die empirische Analyse dann nicht berücksichtigt, dass das Schülerverhalten auf das Lehrerverhalten zurückwirkt. Mehr noch: Empirisch lassen sich immer wieder kausale Trends zwischen zwei Variablen identifizieren, welche darauf hinweisen, dass es in einer komplexen Systemorganisation Prozessketten gibt, in welchen eine Variable A auf eine Variable B, diese auf Variable C usw. wirkt, die schliesslich auf die Variable A oder B zurückwirkt. Kausale Trends beschreiben Teilprozesse zwischen zwei oder mehreren isolierten Variablen in komplexen Systemprozessen. Ihre Beschreibung unterliegt dem Risiko, dass mit der Dekontextualisierung der Variablen mehr oder weniger grosse Verzerrungen auftreten (fehlende ökologische Validität). Denn Systemprozesse sind dynamisch und ihre Ergebnisse beeinflussen die Parameter, welche die Systemprozesse steuern. Nur prozessorientierte Forschungsstrategien mit entsprechenden Methoden vermögen, Interaktionsprozesse zu erfassen. Nachfolgend präsentierte Ergebnisse müssen im Wissen um diese Reduktion interpretiert werden.

Die Untersuchung von Systemen soll sich sowohl auf deren Organisation wie auch auf deren Struktur beziehen. Zum Beispiel liefert ein qualitativ ausgewertetes Tiefeninterview mit einem Schüler viele Informationen über seine Situation, wie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt erkennbar ist. Qualitative Datenanalysen wurden daher von Systemtheoretikern immer wieder verwendet. Will aber über die Strukturen konkreter Systeme abstrahiert werden und interessieren Aussagen über die Systemorganisation, d.h. über Typen von Systemen, können grosse Stichproben und quantifizierende Methoden eingesetzt werden, welche verallgemeinerbare Aussagen erlauben. Verallgemeinerungen haben aber nur für diejenigen Kontexte Gültigkeit, aus welchen sie abgeleitet worden sind. Werden Aktivitätsmuster von Systemen analysiert, wie diese in einer standardisierter Umwelt (zum Beispiel Fragebogenitem) agieren, können Hypothesen über deren Organisation geprüft werden, indem über die Aktivitäten der einzelnen konkreten Systeme abstrahiert wird (Generalisierung im Rahmen eines definierten Kontexts).

Solche standardisierten Auswertungsverfahren, die insbesondere in quantifizierenden empirischen Studien immer wieder angewendet werden, bilden Regeln bzw. Algorithmen, unter deren Einbezug Wissen über die zugrunde liegende Stichprobe oder Gruppe konstruiert wird. Statistische Ergebnisse repräsentieren eine besondere Wissensform der Untersuchungsgruppe, welche unter Einbezug spezifischer Methoden aufgebaut worden ist. Diese Ergebnisse haben nicht den Anspruch, eine allgemeine Wahrheit zu erfassen, sondern beschreiben die Gruppe in ihrer eigentümlichen Qualität. Wenn beispielsweise ein Beobachter mit seinen eigenen Denkmethode Zusammenhänge zwischen Systemmerkmalen entwickelt hat und postuliert, kann er diese mit den Ergebnissen, die mit quantifizierenden Methoden erzeugt worden sind, vergleichen. Eine Übereinstimmung weist darauf hin, dass die gewonnene Erkenntnis viabel ist. Eine fehlende Übereinstimmung indiziert, dass die Erkenntnis, die mit der einen oder der anderen Methode konstruiert worden ist, ein Methodenartefakt ist und keine zuverlässige Aussage über das System darstellt (Methodenpluralität).

Das Erkenntnisinteresse liegt in der Konzipierung einer Theorie über bestimmte Systeme, deren Organisationen, Strukturen und Prozesse. Diese Theorie beansprucht nicht, die Realität zu erfassen, denn darüber will sie nichts Verbindliches aussagen. Vielmehr will die Theorie ein überschaubares Netz von Begriffen, Relationen und Prozessen beschreiben, welches das Verständnis von Unterricht verbessern soll. Dieses Netz – ein Modell – ist demnach eine bestimmte Form von Wissen, welches mit Begriffen konstruiert und mit empirischen Methoden geprüft worden ist und eine gewisse Allgemeinheit erreicht. Zahlreiche Beispiele und empirische Befunde sollen Anwendungen auf konkrete Situationen ermöglichen. Empirische Ergebnisse haben konsequenterweise weder einen Wahrheitsanspruch, noch bilden sie Falsifizierungen von Hypothesen, sondern sie werden als Argumente interpretiert, welche die Viabilität der eingeführten Begriffe und deren Relationen erhöhen sollen.

Die empirische Untersuchung des Unterrichtssystems ist mit einer Reihe spezifischer Probleme konfrontiert. Vier Arten von konkreten Problemen sollen nun kurz angedeutet werden.

2.4.1 Probleme der Mehrperspektivität

Die einzuführende Unterrichtstheorie geht davon aus, dass Unterricht aus verschiedenen Betrachtungsperspektiven unterschiedlich zu beschreiben ist. Zumindest ist die Prämisse kaum haltbar, dass zum Beispiel die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler derselben Klasse den Unterricht gleich wahrnehmen und beschreiben (Meyer & Jessen, 2000). Gleichwohl wurde der Unterricht bisher nur selten mehrperspektivisch untersucht. Aus diesem Grund

wurden in der vorliegenden Untersuchung sowohl Daten von Lehrpersonen wie auch von Schülerinnen und Schülern erhoben. Die vergleichende Datenanalyse muss berücksichtigen, dass einem Lehrdatum die Angaben vieler Schülerinnen und Schüler, die der gleichen Klasse angehören, entsprechen. Damit ist das Mehrebenenproblem angesprochen.

2.4.2 Mehrebenenprobleme

Der Unterricht bildet ein System, in welchem sich spezifische Strukturen und Prozessmuster entwickeln können. Es setzt sich allerdings aus verschiedenen Subsystemen wie Einzelpersonen, Erkenntnissystemen, Personengruppen (zum Beispiel Schulklasse) usw. zusammen. Empirische Daten lassen sich aber einzig auf der Ebene von Einzelpersonen erfassen (Lernende, Lehrende). Typischerweise werden Daten von Einzelpersonen über Gruppen aggregiert (von Saldern, 1985; Eder, 1996a), um die übergeordnete Ebene zu beschreiben. Die Aggregation durch Mittelwertbildung indiziert allerdings nicht Übereinstimmung der Individuen, sondern lediglich der durchschnittliche Erlebnisanteil (von Saldern, 1985). Dreesmann (1982b) gibt daher zusätzlich die Varianz zum Mittelwert an, um über die Streuung der Individuen zu informieren. Eckert (1988) bemerkt allerdings dazu kritisch, dass die Varianz zum Beispiel in gespaltenen Klassen, in denen die Hälfte der Lernenden auf einer Skala tiefe Werte und die andere Hälfte auf der Skala hohe Werte erreicht, ein schlechter Indikator ist. In diesem Fall müsste der aggregierte Mittelwert verworfen werden, weil die Streuung zu gross ist, faktisch aber aufgrund zweier Gruppen so stark angewachsen ist.

Auswertungsmethodisch und statistisch wird in der Regel auf Varianten der Mehrebenenanalyse verwiesen (Bryk, Raudenbush & Condon, 1996; Goldstein, 1987), welche technisch die Unterscheidung von zwei oder mehr Ebenen ermöglicht bzw. die Kontextualität von Strukturen und Zusammenhängen berücksichtigt (für eine Einführung vgl. zum Beispiel Kreft & de Loeuw, 1998). Es gibt Mehrebenenanalysen im Sinne der Regressionsanalyse, wobei besondere Schätzwerte für die einzelnen Analyseebenen in die Regressionsgleichung einbezogen werden. Daneben gibt es Korrelationsanalysen auf verschiedenen Aggregatsebenen und Varianzanalysen, in welche Faktoren als Kontextfaktoren (zum Beispiel Klassenzugehörigkeit) mitberücksichtigt werden. In der vorliegenden Arbeit gelangen all der genannten Formen von Mehrebenenanalysen zur Anwendung.

2.4.3 Probleme der Prozessrichtung

Die einzuführende Unterrichtstheorie postuliert für Systeme typische Kreisprozesse. Dabei stellt sich sowohl konzeptuell wie auch empirisch die Frage nach der Prozessrichtung bzw. nach den Abhängigkeiten zwischen Variablen. Bildet zum Beispiel der Kontext die unabhängige Variable, welche die Entwicklung eines Schülers beeinflusst? Oder gilt gerade das Umgekehrte, dass der Kontext durch den Schüler (mit-)gestaltet wird? Oder kann kein kausaler Trend weder in die eine noch in die andere Richtung gefunden werden, weil die Beziehung zwischen Individuum und Kontext als interaktive bzw. zirkuläre gedacht werden muss?

Der hier vertretene systemtheoretische Ansatz favorisiert grundsätzlich das letzte Denkmodell. Es soll aber an vielen Beispielen und Einzelvariablen überprüft werden, indem nicht nur Zusammenhangshypothesen getestet, sondern mit den vorliegenden Längsschnittdaten allfällige kausale Trends zwischen zwei Variablen in die eine oder andere Richtung getestet werden sollen.

2.4.4 Verhältnis von qualitativen zu quantitativen Daten

In den Erziehungswissenschaften entwickelte sich ein breiter Konsens darüber, dass jede Datenquelle ihre Grenzen hat. Daten einer grossen Stichprobe ermöglichen zwar die Verallgemeinerbarkeit von Hypothesen zu überprüfen, sie verlangen aber ein hohes Mass an Standardisierung, welche die Besonderheiten der einzelnen Individuen nicht angemessen erfassen kann. Darüber hinaus ermöglichen quantitative (Fragebogen-)Daten nur Aussagen über Konzepte, welche vom Versuchsleiter vorgegeben worden sind. Diesen Grenzen sind Daten aus Tiefeninterviews nicht unterworfen. Interviewpartner können im freien Gespräch eigene Themen und Konzepte einbringen; der Besonderheit ihrer Individualität kann stärker Rechnung getragen werden. Allerdings erlauben diese Daten keine generalisierbaren Aussagen, weil diese Stichproben meist klein sind. Während die erste Datenquelle Regelmässigkeiten aufzeigen kann (nomothetischer Zugang), wird die zweite Datenquelle der Besonderheiten der einzelnen Systeme gerecht (ideosynkratischer Zugang). In Methodentriangulationen soll versucht werden, die Grenzen der jeweiligen Datenquellen zu überwinden. Qualitative Daten sollen einerseits zur Hypothesengenerierung eingesetzt, andererseits zur Veranschaulichung, Konkretisierung und Interpretation von allgemeinen Trends verwendet werden. Wenn Zusammenhänge zwischen zwei Variablen signifikant sind, können Interviewdaten Beispiele dazu liefern, wie sich dieser Zusammenhang qualitativ und konkret ausgestaltet. Die beiden Datenquellen validieren sich nicht nur gegenseitig, sondern liefern einander ergänzende Gesichtspunkte und Informationen. Eine entsprechend detaillierte

Methodik, wie die Datenquellen gewinnbringend zueinander in Beziehung gesetzt werden können, soll im Einzelfall entwickelt werden.

3 Aufgaben der Schule im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

Eine erste Grundlage der vorliegenden Unterrichtstheorie bildet die Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Schule und Unterricht sind nicht nur in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet und empfangen deren Auftrag, sondern sie sollen die Schülerinnen und Schüler auf ein unabhängiges und eigenverantwortliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten. Genauer bildet die Schule eine Institution, welche für besondere Sozialisationszwecke eingesetzt worden ist, die von der Familie, den Medien und anderen Bildungsinstitutionen bzw. Sozialisationsinstanzen nicht erfüllt werden können. In der Schule sollen Lernprozesse in Gang kommen, die eines besonderen Umfeldes bedürfen, und in unserer Gesellschaft wichtig sind. Der gesellschaftliche Rahmen weist der Schule also einen Auftrag zu, mit dem sie sich auf entsprechende Ziele ausrichten soll. Damit wird der Schulauftrag mit dem Konzept der schulischen Sozialisation begründet. *Im Sozialisationsprozess sollen Menschen fähig werden, in der modernen Gesellschaft zu bestehen, indem sie sich einerseits in die Gesellschaft integrieren und sich zugehörig fühlen können und andererseits selbstständig und autonom werden (Arbeitsdefinition).* Die Sozialisation vollzieht sich in der kontinuierlichen Interaktion zwischen einem Heranwachsenden und seinen Mitmenschen in verschiedenen Lebenskontexten. Entscheidend für den Sozialisationsprozess ist nicht ein Erzieher mit seinen Zielen, sondern die Interaktion eines Kindes mit seinen erwachsenen und gleichaltrigen Bezugspersonen in wichtigen Lebenskontexten. Anstelle eines statischen Erziehungsziels wird die Entwicklungsrichtung eines dynamischen, ständig ablaufenden Sozialisationsprozesses postuliert. *Mit Bildung ist der Entwicklungsprozess eines Heranwachsenden gemeint, in welchem Menschen im Zuge ihrer Sozialisation immer wieder ihre Beziehung zu ihrer Umwelt und der Gesellschaft mit ihrer Struktur und Kultur zu klären versuchen.* Heranwachsende bauen schrittweise das gesellschaftlich relevante Wissen, deren Werte und Normen auf und erarbeiten Standpunkte und Statuspositionen im kulturellen und sozialen Umfeld. Bildung bzw. der engere Begriff der schulischen Bildung wird als Entwicklungsprozess im Rahmen eines solchen (schulischen) Sozialisationsprozesses verstanden. Er ist enger als der Entwicklungsbegriff, weil er die genetischen Komponenten der Entwicklung nicht umfasst, dafür den sozialen Kontext des Heranwachsenden unterstreicht.

Die Funktion der Schule besteht in der Übernahme spezifischer Sozialisationsaufgaben. Neben der Selektion qualifiziert sie insbesondere Heranwachsende: Sie unterstützt die Entwicklung der Jugendlichen, so dass diese in unserer Kultur mündig, selbstständig, autonom und erfolgreich leben können (Qualifi-

kation) und trägt damit zur Reproduktion, Erhaltung und gegebenenfalls auch zur Weiterentwicklung der Kultur bei. Die Sozialisation bezeichnet nicht bloss die Anpassung der Heranwachsenden an die geltenden Machtverhältnisse, sondern schliesst auch die Veränderung der Gesellschaft durch die Heranwachsenden ein (Interaktion). Gemeinsam mit anderen Instanzen bzw. Kontexten wie Familie, Medien, Gleichaltrige usw. gestaltet die Schule den Sozialisationsprozess der Heranwachsenden mit. Sie verfolgt dabei spezifische Ziele, die Schulziele, die sich teilweise aus dem staatlichen Auftrag ableiten lassen (externe Zielvorgaben), teilweise aber aus ihrer spezifischen Dynamik resultieren (schul-eigene Zielkonstruktionen). Diese Ziele können sich von denjenigen anderer Instanzen deutlich unterscheiden oder ihnen gar widersprechen. Darin äussert sich nicht nur die strukturelle Differenziertheit der einzelnen Kontexte, sondern auch eine Pluralität der Lebensformen. Auf Kosten des Kanons von übergeordneten Bildungszielen erhalten Ziele, welche für die einzelnen Institutionen und Instanzen spezifisch sind und diese kennzeichnen, immer grössere Bedeutung.

In diesem Kapitel soll ausgehend von Theorien der Modernisierung insofern eine Analyse der gesellschaftlichen Situation geleistet werden, als dies für die Bestimmung der vorliegenden Unterrichtstheorie nötig ist. Daraus werden Aufgaben und Ziele des Bildungswesens, der Schule bzw. des Unterrichts abgeleitet und am Beispiel wichtiger Schultypen der Sekundarstufe konkretisiert. Die Argumentation wird zeigen, dass die Diskussionsebene nicht eine allgemeine, sondern eine systemspezifische sein muss (*Pädagogik der Vielfalt*). Statt einer allgemeinen Bildungsdiskussion werden daher einzelne Schultypen der Sekundarstufe diskutiert. Sie wird ebenfalls zeigen, dass eine Verschiebung vom Fächerkanon (Lehrplan) und den Lehrinhalten zu einer grösseren Prozessorientierung und damit zu anderen Wissensformen angezeigt ist (Dynamisierung), aber auch dass die Schülerinnen und Schüler und deren Lernen in einer Unterrichtskonzeption einen hohen Stellenwert einnehmen müssen.

3.1 Modernisierung

3.1.1 Gesellschaftstheorien der Modernisierung

Moderne und Postmoderne sind soziologische Begriffe, die inflationär in verschiedensten Definitionen verwendet wurden. Insbesondere der Begriff der Postmoderne muss nach Lenzen (1991) als Verlegenheitslösung aufgefasst werden. Es gibt viele Kritiker an Neuerungen und Werten, die mit der Modernisierung verbunden sind. Es muss entsprechend vorsichtig zwischen der deskrip-

tiven und der normativen Ebene getrennt werden. Im Folgenden soll nicht versucht werden, den Diskussionsstand zusammenzufassen, sondern bescheidener sollen Leitmerkmale und Kontroversen im Modernisierungsprozess beschrieben werden. Es soll also keine neue Theorie der Modernisierung entwickelt werden, wie Leitphilosophen wie Lyotard, Foucault, Deleuze und andere sie entwickelten, sondern es sollen einige Prämissen für die vorliegende Unterrichtstheorie ausgeführt werden. Dabei soll an Wehlers (1995) Kritik der Modernisierungstheorien generell erinnert werden, wonach Modernisierung nicht als linearer Prozess, sondern als Vorgang mit vielen Rückschlägen zu verstehen ist.

3.1.1.1 Merkmale des Modernisierungsprozesses

Beck (1986) charakterisiert den Modernisierungsprozess mit Industrialisierung, Wissenschaftsorientierung, Wirtschaftsorientierung sowie Kritik an der Kirche und Aufklärung. Er unterscheidet zwei Phasen: Europa durchlief im 18. und 19. Jahrhundert einen ersten Entwicklungsschub, der in der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts in einer zweiten Welle fortgesetzt wurde. Während die erste Phase von vielen Autoren Neuzeit oder Moderne benannt wird, konkurrenzieren sich viele Namen für die zweite Phase³: Neben zweiter Moderne erwähnen Ferchhoff & Neubauer (1997, 22) Postmoderne, reflexive Moderne, aber auch postindustrielle Gesellschaft, Risiko-, Kommunikations-, Informations-, Konsum-, Multi-options-, Nonstop-, Freizeit-, Sensations-, Last-Minute-, Multi-Media-, Stand-by- und vor allem Erlebnisgesellschaft. Der Vielfalt von Namen entspricht eine Vielzahl von Deutungen und Charakterisierungen dieser Modernisierungsphase, wodurch eine Übersicht erschwert wird. Fend (2000a) schliesslich charakterisierte den Modernisierungsprozess mit vier Merkmalen: Globalisierungsprozesse, Entwicklung zur Wissensgesellschaft, Trend zur individuellen Initiative kombiniert mit geringerer staatlicher Vorsorge sowie stärkere Ausrichtung an Bürgerbedürfnissen.

Die Heterogenität der Schlagworte, Namen und Strukturierungsversuche selbst scheint ein Merkmal unserer Zeit zu sein, denn Pluralität von Werten, sozialen Strukturen und Optionen ist nach Welsch (1988) gerade ein Leitmerkmal der Postmoderne. Pluralität gab es zwar in Europa immer, aber nicht in der heuti-

³ Diese Phasierung der gesellschaftlichen Entwicklung hat keinen Konsens gefunden, weder im Hinblick auf die zeitliche Zuordnung, noch auf die Zahl der Phasen. Viele Autoren verzichten gar auf jegliche Phasierung und sprechen von Modernisierung als Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung, was wohl am angemessensten ist. Dieses Problem ist aber für die vorliegende Argumentation nur von peripherer Bedeutung, weil sich die Arbeit auf das Westeuropa der Gegenwart beschränkt.

gen, den Alltag bestimmenden Konsequenz. Zentrale topoi, die unter dem Begriff der Postmoderne bekannt geworden sind, werden im Licht der Pluralität verständlich: Dezentrierung des Sinns, neues Verhältnis von Zeit und Raum, Unvereinbarkeit von vielfältigen Lebensformen und Rationalitätsmuster (Welsch, 1988). Unter der Perspektive des Pluralismus versucht Welsch (1988) nicht nur die Architektur und Kunst der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu fassen, sondern auch gesellschaftliche und philosophische Entwicklungstendenzen miteinzubeziehen. Gerade weil mit dem Konzept des Pluralismus Entwicklungen in mehreren Bereichen beschreibbar und verständlich werden, erhält der Begriff der Postmoderne sein Recht.

Im Unterschied etwa zu Helsper (1990) und anderen versteht Welsch (1988) die Postmoderne nicht als Ende, Reaktion oder Gegenbewegung zur Moderne, sondern gerade als deren konsequente Steigerung und Weiterführung. Herzog, Böni & Guldemann (1997) sprechen daher von radikaler Moderne statt von Postmoderne. Sie schreiben dem Modernisierungsprozess drei Aspekte zu:

1. Obwohl *Individualität* den Menschen bereits seit der Renaissance zugeschrieben wurde, erfasste ein Individualisierungsschub die Menschen und bestimmte zunehmend ihre Biografie. Während im Mittelalter die Menschen noch von Staat, Kirche und Gesellschaft getragen wurden, welche die Biografie bestimmten, steht später immer mehr der einzelne im Zentrum des Denkens und Problemlösens. In der Aufklärung wurde schliesslich Individualität eng mit Autonomie verbunden. Der Mensch wurde zu einem Wesen, das die Natur beherrschen kann, sein Leben aktiv gestaltet und seine Lebensbedingungen zu verbessern sucht. Während der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurde die Bestimmung des Status aufgrund der Herkunft (Geburt) immer mehr durch die individuelle Leistung abgelöst. Was alleine zählte, war die individuelle Arbeitskraft. Das Individuum bekam die Verantwortung für Erfolg und Versagen zugeordnet.

Während sich lange Zeit nur Angehörige der oberen Schichten diese Art von Individualität leisten konnten, erfasst sie heute immer breitere Schichten der Bevölkerung. Die Thematisierung der eigenen Identität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung wird zu einem Merkmal der Menschen in der radikalen Moderne. Identität wird zu einer anspruchsvollen Leistung, die angesichts der Vielzahl von Wahlangeboten erarbeitet werden muss. Individuelle Freiheit resultiert aus der Partizipation an pluralen und heterogenen Kontexten, in denen der Einzelne autonom handelt. Wahlangebote ermöglichen dem Individuum, sich stärker an seinen Bedürfnissen zu orientieren und reduzieren soziale Zwänge. Sie können aber auch Entscheidungen erfordern, die die Möglichkeiten des Individuums übersteigen.

Der Durchbruch des Individualismus gelang erst im 20. Jahrhundert mit der Erhöhung des Lebensstandards, der Entwicklung des Sozialstaats und der sozialen Marktwirtschaft. Dabei ist Individualismus nicht negativ konnotiert im Sinne eines Egoismus. In der Tat lassen sich Individualismus und das freiheitliche Denken gut mit marktwirtschaftlichen Prinzipien vereinbaren, die sich seit dem Fall der Berliner Mauer 1989 global durchzusetzen scheinen. Noch gibt es zwar soziale Klassen, die jedoch gesamtgesellschaftlich eine Aufwärtsbewegung durchgemacht haben, d.h. deren Lebensqualität insgesamt gestiegen ist (Beck, 1986) und gegenüber dem Einzelnen an Bedeutung eingebüsst haben.

Mit der Verabschiedung der Standesgesellschaft, der Kritik an der Allmacht der Kirche, der Betonung der Ratio und zunehmender Individualisierung wurden die einzelnen Menschen einander immer mehr gleichgestellt. Die *Egalisierung* der Geschlechter ist insbesondere ein Bildungsprodukt. Denn Bildung befreit von traditionellem Denken und verändert Einstellungen. Im 20. Jahrhundert partizipieren Frauen immer stärker am Bildungswesen, wodurch sie Autonomie und Eigenständigkeit erhalten. Sie sind immer weniger von einem Ehemann abhängig und erhalten politische Rechte, berufliche Kompetenzen und Möglichkeiten. Sie können sich selbstreflexionell ohne Bezugnahme auf ihren Gatten bestimmen, Frauen leben selbstbestimmt.

Dadurch muss auch die Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern neu gedacht werden. Frauen wollen nicht mehr alleine die Doppelbelastung von Beruf und Familie tragen. Sie richten ihre Biografie nicht mehr auf ihre Männer aus, sondern es müssen nun zwei Biografien aufeinander abgestimmt werden. Die steigenden Quoten von Ehescheidungen (etwa zwei von drei Ehen, die in den 90er Jahren in den USA geschlossen worden sind, wurden nach Goleman, 1998, geschieden; in der Schweiz überstieg die Scheidungsquote im Jahr 2001 erstmals die 50%-Marke) und die sinkende Bereitschaft, Kinder zu haben und damit den Fortbestand der Gesellschaft zu sichern, weisen darauf hin, dass viele Paare diese verschiedenen Anforderungen nicht unter einen Hut bringen können. Es fehlen Modelle und gesellschaftliche Rahmenstrukturen, in denen Eltern ihre beruflichen Wünsche erfüllen und zugleich ihre Kinder verantwortlich erziehen können. Es gibt zu wenige Tagesbetreuungsplätze für Kinder und Teilzeitstellen, wodurch diese allfälligen Lösungsvarianten ausgeschlossen werden müssen. In der Folge beobachten wir neben den traditionellen Familienformen immer mehr alternative Formen: Einelternfamilien oder Fortsetzungsfamilien in den verschiedensten Varianten.

Analog dazu gibt es im Bildungswesen auch einen Trend zu gleichen Bildungschancen für alle. Auch wenn die Egalisierung in diesem Bereich noch nicht erreicht worden ist, haben Kinder und Jugendliche auch aus der Unterschicht

oder vom Land eher die Chance auf eine höhere Bildung. Innerhalb des Bildungssystems gibt es einen Trend zur Egalisierung, indem die Vormachtstellung der Lehrpersonen immer mehr in Frage gestellt wird. Lehrpersonen müssen gegenüber den Schülerinnen und Schülern ihren Unterrichtsplan rechtfertigen und gegebenenfalls gegen Widerstand durchsetzen. Wegen der gewachsenen Elternmitsprache haben überdies Kinder, vermittelt durch ihre Eltern, mehr Rechte in der Unterrichtsgestaltung. An die Stelle der Hierarchie tritt immer mehr die symmetrische Beziehung, die nach der Norm der Reziprozität organisiert ist (Gouldner, 1984): Für eine erhaltene Gabe wird eine gleichwertige Gabe zu einem späteren Zeitpunkt zurückgegeben. Kinder sollen nach diesem Prinzip einen guten Unterricht mit Aufmerksamkeit und Interesse verdanken. Umgekehrt soll eine Lehrperson interessierten Schülerinnen und Schülern einen guten Unterricht bieten. An die Stelle der Hierarchie ist die Moral der Anerkennung getreten (Benjamin, 1990), auf deren Grundlage sich Individuen verwirklichen können. Anerkennung ist zu einem wirksamen Führungsinstrument in sozialen Gruppen geworden.

2. Dem Individualismus der Gesellschaft entspricht der *Pluralismus* der Kultur. In Kunst, Literatur, Dichtung, Musik und Architektur fehlt ein einheitlicher Kunststil, es wird auch von Stillosigkeit gesprochen. Der Pluralismus in der Kunst ist wie der gesellschaftliche Individualismus Teil unserer Welt. Die Lebensstile haben sich vervielfacht. Die Vielfalt von Kulturen, die mit ihren Praktiken nebeneinander leben, Werten und Lebensstilen ist keine Besonderheit mehr. Neue Technologien im Verkehrswesen und neue Kommunikationssysteme lassen die Welt klein werden und verschiedene Kontinente zusammenrücken. Nicht mehr alleine die eigene Bezugsgruppe bildet den übergeordneten Bezugsrahmen, sondern die Weltkulturen (Globalisierung). Das Fremde kommt zu uns, die multikulturelle Gesellschaft wird zur Normalität und mit ihr eine unvereinbare Vielfalt auf engem Raum. Die Geschlossenheit der Gesellschaft löst sich zunehmend in soziale Gruppen auf, die sich über gemeinsame Ziele und Interessen, Biografien, Merkmale und Werte definieren. Nicht Geburt und Stand bilden die Strukturen der Gesellschaft, sondern Individuen, die sich zeitweilig um ein gemeinsames Projekt versammeln.

Zwischen der Idee des gesellschaftlichen Pluralismus und der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus gibt es Wechselbezüge. An die Stelle der Suche einer allgemeinen Wahrheit tritt die subjektive Wissenskonstruktion, in welcher die Definitionen mitgedacht werden. Das Wissen erhält den Charakter von Hypothesen, die nicht die Realität beschreiben, sondern sich bewähren sollen (Viabilität). Erkenntnis und Wissen sind damit zuerst nicht ein sozial geteiltes Gut, sondern persönlich und individuell.

3. Unsere Zeit ist nicht bloss durch Pluralität gekennzeichnet, sondern durch immer schneller werdende Veränderungen (*Dynamisierung*). Mit der Aufklärung ist ein Zukunftsglaube und ein Optimismus stark geworden. Wir können uns vorstellen, dass ungeahnt Neues entstehen kann, wobei wir dieses Neue auch mit Fortschritt verbinden möchten. Die Zukunft ist offen. Ein neues Verhältnis von Raum und Zeit wird bestimmend (Giddens, 1991): Distanz kann immer einfacher und schneller überwunden werden. Die qualitativen Modi der Zeit (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) erhalten gleichermassen Bedeutung. Menschen werden unabhängig von räumlichen und zeitlichen Verankerungen oder Beschränkungen (Giddens, 1991). Durch technische und soziale Innovationen gekoppelt mit ökonomischen Entwicklungen verändert sich unser Alltag grundlegend immer rascher. Das ermöglicht zwar Hoffnung und auch Abwechslung; mit dieser Entwicklung geht aber auch ein Sinnverlust einher. Was heute Wert und Gültigkeit hat, wird morgen zum Unwert. Es wird immer schwieriger, Kontinuitäten in der Biografie zu schaffen. Vielmehr sind Brüche, grundlegende Umorientierungen und Bereitschaft zu Flexibilität und ständiger Anpassung an wechselnde Bedingungen selbstverständliche und notwendige Ansprüche geworden.

Werden Individualisierung, Pluralisierung und Dynamisierung dem Verständnis des zweiten Modernisierungsprozesses zu Grunde gelegt, stellt sich die Frage, ob es einen allgemeinen Bezugspunkt gibt. Löst sich tatsächlich jeder allgemeine Rahmen auf und bleiben einzig Heterogenität und Wandel als Beschreibungskategorien? Oder gibt es doch noch Institutionen wie zum Beispiel die Wirtschaft, die zu einem alles bestimmenden Prinzip werden? Zentral ist die Frage der sozialen Verantwortung und des gesellschaftlichen Zusammenhalts geworden. Wie gewährleistet eine Gesellschaft, dass *soziale Verantwortung* für Bedürftige (zum Beispiel Kinder, Ältere, Behinderte, beruflich weniger erfolgreiche Menschen usw.) übernommen wird? Oder ist das *Risiko* das Kennzeichen unserer Gesellschaft, das mit der Kritik an Wissenschaft und den Gefahren der neuen Technologien gewachsen ist und in dieser Form für frühere Modernen noch nicht derart bestimmend war (Beck, 1986)?

Immerhin sind die Normen im Pluralismus nicht aufgelöst worden. Jede Bezugsgruppe oder gesellschaftliche soziale Einheit funktioniert nach ihren eigenen Normen und Regeln. Mehr noch ist der Pluralismus selbst eine (allgemeine) Norm, indem er die Vielfalt zum Wert und zur Analyseperspektive erklärt. Auch oder gerade in der Pluralität gibt es klare Differenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen. Der Umgang mit Normen ist aber abstrakter geworden, denn die Bewertung eines Verhaltens bedingt die Auswahl eines Bezugssystems.

Diese Fragen werden zum Beispiel im pädagogischen Kontext brisant, wenn die Ausrichtung der Schule bestimmt werden soll. Denn auf was für eine Gesellschaft, auf welches Leben sollen Schule und Erziehung vorbereiten, wenn keine allgemeinen Richtlinien mehr möglich sind bzw. der Pluralismus zur Norm geworden ist? Bleiben statt Wissen nur noch Strategien und Verfahren, um im Wandel und unter komplexen Bedingungen bestehen zu bleiben, die des Unterrichts wert sind?

3.1.1.2 Zerfall oder Fortschritt?

Der Prozess der Modernisierung kann zwar neutral beschrieben werden, ohne daraus Verhaltensnormen abzuleiten. Allerdings ist die Akzeptanz einer sozialen Gegebenheit bereits eine (empirische) Norm. Sie impliziert, dass sich Menschen auf die tatsächlichen Gegebenheiten einstellen müssen, denn sie lassen sich nicht unmittelbar verändern. Insbesondere wenn die Modernisierung als Begründung für pädagogische Ziele beigezogen werden möchte, muss sie differenziert bewertet werden. Diese Bewertungen können nicht frei von politischen Positionen bezogen werden, insbesondere können die Bewertungen nicht unabhängig von den Positionen des Kalten Krieges Ost-West ausfallen. Allerdings sollen im Folgenden statt der Begründung eines (letztlich immer subjektiven) Standpunktes mögliche Argumentationen und Wertungen deskriptiv dargestellt werden, bzw. sollen sich Analysen möglichst auf eine empirische Grundlage statt auf normative Setzungen beziehen. Während die erste Modernisierungsphase rückblickend mehrheitlich positiv und optimistisch bewertet wird, ertönen ambivalente Stimmen über die zweite Phase. Oft sind die Bewertungen differenziert und abhängig vom Grad der Radikalität, mit der sich die Postmoderne ausdrückt. Die Modernisierung wird entweder positiv als Fortschritt oder negativ als Zerfall und Dekadenz bewertet. Stattdessen werden mögliche Wertungen, die in der Diskussion auftauchen, genannt und einander gegenübergestellt.

Positive Bewertungen werden in der Regel mit der raschen Entwicklung der modernen Technologien, der Steigerung des Lebensstandards und der individuellen Freiheit begründet. Nie hatten Menschen so viele Optionen, zwischen denen sie frei wählen konnten. Es wurden neue Rahmenbedingungen geschaffen und viele Zwänge beseitigt. Dies erlaubt in einem höheren Mass, die persönlichen Bedürfnisse unmittelbar befriedigen zu können, womit eine Steigerung des Wohlbefindens und der individuellen Selbstverwirklichung verbunden ist. Entsprechend wird beispielsweise die Liebesehe als Fortschritt gegenüber der früheren, ökonomisch begründeten Zweckgemeinschaft der Ehe gesehen (Wahl, 1989). Menschen möchten ihre persönliche Lebensqualität steigern, indem sie in freier Wahl zwischen Alternativen ihre momentanen Bedürfnisse befriedigen

können und Anerkennung aufgrund einer persönlichen Leistung erhalten. Konsumgüter, Abwechslung und Unterhaltung in der Freizeit erhalten eine neue, höhere Bedeutung. Der höhere Lebensstandard bildet dafür eine Grundlage, indem er die finanziellen Ressourcen für Konsum und aufwändige Freizeitaktivitäten bereitstellt.

Aus marktwirtschaftlicher Sicht bilden Individualismus, Pluralismus und Dynamisierung ausgezeichnete Rahmenbedingungen für wirtschaftlichen Aufschwung. Grundwerte des Individualismus wie Freiheit, Vielfalt, Unabhängigkeit, Autonomie, Selbstvertrauen, Kreativität und Glück (vgl. Spiecker, 1994) sind hierfür gute Voraussetzungen. Eine liberale Gesellschaftsordnung unterstützt den freien Markt und schafft eine Grundlage für Innovation und Vielfalt im Konsumangebot, so dass jedes individuelle Bedürfnis befriedigt werden kann. Mobile Arbeiterinnen und Arbeiter sind flexibel einsetzbar und der hohe Lebensstandard ermöglicht eine hohe Kaufkraft der Konsumentinnen und Konsumenten. Gleichzeitig vermitteln soziale politische Strukturen ein Auffangnetz für Gescheiterte, die im Kampf der Kräfte untergingen (soziale Marktwirtschaft). Es könnte sein, dass die Wirtschaft, das Geld, neben der Politik immer mehr zu einer lebensbestimmenden Institution wird. Die Politik definiert die gesetzlichen Rahmenbedingungen und schafft soziale sowie öffentliche Sicherheit und stellt ein Auffangnetz für Menschen bereit, die in der freien Konkurrenz nicht bestehen. Daneben erhält die globale Wirtschaft jenseits politischer Grenzen immer mehr das Recht, Normen zu setzen und Privilegien, Macht und Prestige zu verteilen.

Die Modernisierungsprozesse werden in vielerlei Hinsicht *kritisiert*. Mit dem Individualismus lassen sich Zerfallserscheinungen in verschiedenen Bereichen wie Auflösung sozialer Unterstützungsnetzwerke, Ungleichheit und Ungerechtigkeit feststellen, aus denen typischerweise Forderungen nach Solidarität, sozialer Verantwortung und abgeleitet werden: Zum Beispiel löst sich die traditionelle Kernfamilie mit der Zunahme der Ehescheidungen immer häufiger auf. Solidargemeinschaften (Kirche, Partei, Gewerkschaft) leiden unter Mitgliederschwund, soziale Auffangnetze (Verwandtschaft, Freundeskreis) verlieren an Stabilität, lösen sich auf oder wechseln ihre Zusammensetzung und Struktur immer rascher. Tradierte Verträge zwischen den Generationen werden hinterfragt: Immer mehr Erwachsene verzichten auf eigene Kinder; Sozialversicherungen wie die Schweizerische AHV (Alters- und Hinterbliebenenversicherung) sind für die Zukunft nicht mehr sicher gestellt. Anstelle von lebenslangen Freundschaften oder engen sozialen Beziehungen treten kurzfristige Zweckgemeinschaften, die für die Dauer eines gemeinsamen Projektes Bestand haben. Die Bereitschaft, Bedürftige durch eine längerdauernde Krise zu tragen, sinkt. Überhaupt nimmt die Fähigkeit und Bereitschaft ab, zeitweise Leiden zu ertra-

gen. Selbstverwirklichung, latenter oder manifester Hedonismus erhalten egoistische Formen und verhindern, soziale Verantwortung zu übernehmen. Bedürftige werden an Professionelle (Psychologen, Psychotherapeuten, psychiatrische Kliniken) übergeben, die sich in immer differenzierteren und spezialisierten Formen auf dem Markt anbieten.

Pluralisierung führt zu einer Werteunsicherheit. Pluralisierung von Werten kann zu Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und Verlust von Toleranz führen, deren Überwindung eine anspruchsvolle Aufgabe des Individuums bildet. Drogenkonsum und Verbrechen sind in modernen Gesellschaften verbreitet. Einem ethischen Pluralismus setzt Spiecker (1994) folgende Grenzen: Er unterscheidet zwischen einer öffentlichen Ethik mit allgemeinen Basisregeln und einer positiven sozialen Ethik von Einzelpersonen und sozialen Gruppen mit variablen Regeln. In einer pluralen Gesellschaft wird jeder Gruppe ein Set von variablen ethischen Regeln zugestanden. Dabei können zwischen den Basisregeln und den Gruppenregeln durchaus beträchtliche Spannungen entstehen. Ethischer Pluralismus deutet auf das gleichzeitige Bestehen verschiedener ethischer Überzeugungen von gutem Leben hin und setzt Toleranz gegenüber alternativen handlungsleitenden Prinzipien und ethischen Überzeugungen voraus. Wer einen ethischen Pluralismus befürwortet, muss dafür sorgen, dass die Rahmenbedingungen hierfür geschaffen werden. Die Grundlage für das Zusammenleben ist folglich nicht plural, sondern wird durch Basisregeln gebildet. Daraus werden staatliche Gesetze abgeleitet und eine ethische Grundlage für friedliches Zusammenleben gelegt.

In der Tat bildet die Erarbeitung einer persönlichen Ethik eine grosse Herausforderung, die viele Menschen stark fordert. Gerade Jugendliche, die typischerweise mit der Entwicklung eines persönlichen ethischen Systems intensiv beschäftigt sind, fühlen sich oft davon überfordert. Damit zusammenhängend drohen Sinnlosigkeit und der Verlust einer Lebensaufgabe (Thomae, 1988): Es fehlen allgemeine Werte zur Beurteilung von persönlichem Fortschritt und Rückschritt (Ferchhoff & Neubauer, 1997). Marktwirtschaftliche Werte vermögen das ideelle Vakuum nicht auszufüllen. Es fehlen die Grundlagen zur Wahl, stattdessen drohen Habgier und Konsumsucht. Die Wahl wird zum Zwang. Sie frustriert, denn mit dem Abgewählten ist Verzicht verbunden und sie mag schliesslich doch nicht zu befriedigen.

Eine abschliessende Bewertung dieser gesellschaftlichen Entwicklung wird bestenfalls im Rückblick aus gebührender Distanz gelingen, nicht aber solange sich der Wandel vollzieht. Ein Problem bildet zweifellos, dass die Bewertung dieser gesellschaftlichen Entwicklung auf zugrunde liegenden Werten bzw. Theorien basieren muss, die in der pluralen Gesellschaft gerade keine breite

Akzeptanz mehr finden und ihrerseits dem Wandel unterworfen zu sein scheinen. Umgekehrt bildet Dynamik einen wertneutralen Begriff: Sie gehört immanent zum menschlichen Leben, enthält aber immer auch den Aspekt der Verunsicherung und latenten Bedrohung. Auch der Begriff der Pluralität ist zuerst ein wertneutraler Begriff. Wird aber die Pluralität radikal gedacht und wird sie zum (pädagogischen und politischen) Programm, so wird sie zum kritisierbaren Wert: Der Zerfall einer einheitlichen gesellschaftlichen Ordnung steht der offenen Gesellschaft mit individuellen Freiräumen gegenüber. Die vorliegende Argumentation sieht aber von dieser Politisierung der Schule ab und weist ihr bescheidener eine reproduktive Funktion zu. *Die Schule soll nicht primär die Gesellschaft gestalten, sondern die Heranwachsenden vorbereiten, politische Verantwortung zu übernehmen.* Daher muss hier kein Standpunkt eingenommen werden, welcher nur politisch, nicht pädagogisch begründet werden könnte. Entsprechend soll die Analyse der Gesellschaft den Unterstützungsbedarf der Heranwachsenden durch die Schule aufzeigen.

3.1.2 Bildung in der Postmoderne

Im nächsten Schritt sollen Überlegungen folgen, welche Konsequenzen das eingeführte Konzept der Modernisierung für das Sozialisations- bzw. Bildungskonzept besitzt, wobei die Beispiele und Konkretisierungen in der Regel aus dem schulischen Kontext stammen werden. Dieser Zugang impliziert, dass sich die Schule und andere Sozialisationsinstanzen nicht primär an einer Anthropologie des Kindes ausrichten sollen, wie manche Reformpädagogen es gefordert haben (zum Beispiel Montessori, 1967). Sie sollen auch nicht an einem übergeordneten ethischen Prinzip orientiert sein, sondern an Anforderungen, die ein Leben in unserer Gesellschaft stellt. Diese Argumentation ist allerdings mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sich Sozialisationsziele an der gegenwärtigen Gesellschaft ausrichten müssen. Der beschleunigte gesellschaftliche Wandel und die schwindende Kontinuität von Gegenwart und Zukunft bergen das Problem in sich, dass die schulische Sozialisation den gesellschaftlichen Anforderungen immer nachhinkt bzw. zu einer Reproduktion früherer gesellschaftlicher Zustände führt. Die Pädagogik wird damit notwendigerweise konservativ. Die gleiche Begründung legt nahe, dass sich die Schule nicht an antizipierten zukünftigen gesellschaftlichen Zuständen orientieren kann. Wie könnte sie bei fehlender Kontinuität zwischen verschiedenen Zeiten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft als qualitativ verschiedene Modi) gültige Aussagen über die Zukunft machen? Als einziger Ausweg in diesem Dilemma bleibt, dass sich die Erziehungsverantwortlichen ständig diesem konservativen Trend bewusst sind und diesen kontinuierlich und kritisch in ihrer Arbeit reflektieren müssen.

In vielen Theorien zum Verhältnis von Pädagogik und Modernisierung werden allerdings andere Fragen gestellt. In Abgrenzung zum klassischen Bildungsbegriff wird insbesondere die Bildung als Herstellung von Identität im Zuge der Sozialisation diskutiert (Uhle, 1993). Eine solche Pädagogik grenzt sich ab von einem Bildungsbegriff, der in der Aufklärung häufig verwendet wurde, das Verbinden des objektiven Interesses an der Erhaltung und Fortsetzung einer gegebenen Welt mit der subjektiven Motivation. Bildung bezeichnet nicht mehr die Hinführung eines kindlichen Subjekts zu einem Allgemeinen und dessen Einverleibung in das Allgemeine. Denn ein Merkmal der Postmoderne – wie sie auch immer gefasst wird – besteht gerade in der Differenzierung des Allgemeinen in Vielheiten (Welsch, 1988).

Parallel zur Entwicklung des klassischen Bildungsbegriffs zu einem modernen Begriff verlief der Wandel der gesellschaftlichen Machtverhältnisse: Die Gesellschaft in Europa entwickelte sich in ihrer Staatsform vom Absolutismus zu einer Demokratie, von der Allmacht einer normgebenden Kirche zu religiösem Pluralismus, von einer Standesgesellschaft zu einer hochdifferenzierten globalen Gesellschaft. Während die Erwachsenen früher den Kindern durch ihren Wissensvorsprung überlegen waren, kann es nun vorkommen, dass Kinder den Erwachsenen überlegen sind (zum Beispiel Computerkenntnisse, Umgang mit technischen Geräten und Medien). Bildung oder Sozialisation können länger daher nicht als Übernahme eines Allgemeinen gedacht werden, sondern bilden die Befähigung, Individualität zu entwickeln und sich gleichzeitig soziale Sicherheit zu verschaffen. Sie impliziert aber auch, das Generationenverhältnis neu zu denken.

Klafki (1994) versucht, das Allgemeine als Kanon von sozialen Grundproblemen⁴ zu retten und hofft damit, dem Verfallsszenario Einhalt bieten zu können. Allerdings lieferte er keine Begründung, weshalb gerade die genannten Probleme die Würde von Grundproblemen erhalten und weshalb es keine weiteren Grundprobleme geben könne. Insbesondere fällt die Dominanz soziologischer und politischer Themen in diesem Kanon auf und das Fehlen von beispielsweise naturwissenschaftlichen und gesundheitlichen Fragen, die für das Überleben in der Postmoderne elementar sind. Je pluraler und differenzierter eine Gesellschaft ist, desto schwieriger ist es, einen abschliessenden Katalog von Grundproblemen anzugeben.

⁴ Die fünf Grundprobleme sind: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, die Frage der neuen Kommunikationsmedien, die Frage der intimen zwischenmenschlichen Beziehungen

Spiecker (1994) schlägt vor, das Allgemeine in der pluralen Gesellschaft zu finden, indem er in einer ethischen Argumentation zwischen Grundwerten und situativen Werten unterschied. Allerdings nimmt er damit die Idee der Pluralität nicht ernst und startet einen nicht auflösbaren Regressus. Denn das Allgemeine kann nur gefunden werden, wenn ein einheitlicher Kern der Gesellschaft existiert, der mit dem Prinzip der Pluralität gerade nicht denkbar ist.

In diesem Verfallsszenario wird konsequenterweise die Pädagogik zu einer Antipädagogik (Oelkers & Lehmann, 1990) oder Erziehung wird durch Sozialisation ersetzt (Giesecke, 1986). Kann über Erziehung, Bildung und Sozialisation nur noch in ihren Verfallsformen, d.h. in ihren negativen Auswüchsen nachgedacht werden? Menschen brauchen offenbar trotz ihnen innewohnenden Lebenskräften soziale Unterstützung und Anregung, um zu überleben und um eine hohe Lebensqualität zu erreichen. Diese Förderung wird sich wesentlich am gesellschaftlichen Bedarf orientieren müssen und nur bedingt auch den individuellen Bedürfnissen entsprechen. Dieser Bedarf ist in einer pluralen Gesellschaft nicht einfach zu definieren, denn er kann sich zwischen Interessengruppen stark unterscheiden. Daher werden Begriffe wie Sozialisation ins Zentrum gestellt. In der Tat orientieren sich Eltern bei ihrer Erziehung an ihren eigenen Werten, die sich von denjenigen anderer Eltern unterscheiden mögen. Das Bezugssystem ist hier die einzelne Familie mit einem mehr oder weniger homogenen internen Wertesystem. Die Schule unterrichtet und erzieht im Hinblick darauf, dass die Ziele der Schule und des Lehrplans erreicht werden, die in diesem Subsystem auch eine relative Homogenität aufweisen, sich aber von anderen Schulen oder Schulsystemen unterscheiden. Gleichwohl ist die Sozialisation nicht beliebig, denn sie ist durch das Bezugssystem der Heranwachsenden und deren Werte und Ziele beeinflusst, wenn auch nicht von allgemeinen Prinzipien geleitet. *Insofern wird ein prinzipieller Konsens ausgemacht, dass schulische Bildung weiterhin notwendig und unausweichlich ist, unabhängig davon, wie sie konkret umgesetzt wird.*

Die Theorien zur Modernisierung bilden eine Betrachtungsperspektive der gesellschaftlichen Verhältnisse und versuchen, die Phänomene der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft zu beschreiben und in einen Zusammenhang zu bringen. Die zunehmende Rezeption in der pädagogischen Literatur und ihre intuitive Plausibilität erlaubt die Frage, welche Konsequenzen eine solche Gesellschaftstheorie für die Pädagogik besitzt (vgl. Heyting & Tenorth, 1994). Dies gilt umso mehr, als dass sie plausible Erklärungen dafür bietet, dass die pädagogische Diskussion in immer mehr Bereichen in eine Sackgasse geraten ist. Nach Oelkers & Lehmann (1990) darf die Antipädagogik nicht die Lösung unlösbar erscheinender Widersprüche in der Pädagogik sein, vielmehr muss ein neues Pädagogikverständnis aufgebaut werden, das mit Modernisierungstheo-

rien und damit mit der aktuellen Situation der Gesellschaftsentwicklung kongruent ist. Auf dem Weg zu diesem Verständnis soll zuerst der Begriff des Pluralismus im Hinblick auf die Schule näher betrachtet werden, der einen zentralen Aspekt der Theorien zur Moderne berührt (Welsch, 1988) und einen grossen Stolperstein der Begründungsprobleme moderner Bildung darstellt.

Rang (1994) unterscheidet zwischen Pluralität und Pluralismus. Während Pluralität die Vielzahl von Gegebenheiten bezeichnet, die sich konkurrenzieren oder miteinander übereinstimmen, die vorgefunden oder vom Subjekt hergestellt werden, bezieht sich Pluralismus auf eine Einstellung gegenüber Diversität und wie damit umgegangen wird. Die pluralistische Einstellung ist nicht nur auf ein Problemfeld, sondern auf mehrere gerichtet, die Welt wird als verschiedenartig wahrgenommen, was Rang (1994) grundsätzlich begrüssenswert findet. Aus dieser Einstellung folgt eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Andersartigem und psychologisch ein produktiver Umgang mit Diversität.

In der europäischen Geschichte dominierte ursprünglich die monistische Idee, nicht nur in der Religion (Christentum), sondern auch in ethischer und soziologischer Hinsicht. Die Idee der Einheit könnte einen Kontrapunkt zu Vielfalt und Mannigfaltigkeit in der Natur dargestellt haben. Es wurde in der Folge immer wieder versucht, die Vielfalt zu einer Einheit zu synthetisieren, zu ordnen. Allerdings waren schon in der Antike bei den Sophisten im Kontrast etwa zu Sokrates und später Aristoteles pluralistische Ideen zu finden, die aber nur von einer Minderheit vertreten wurden. Im Laufe der europäischen Geschichte finden wir immer häufiger pluralistische Einstellungen (zum Beispiel bei Erasmus) und in der ersten Moderne (Beck, 1986) nahm ihre Verbreitung beträchtlich zu. Mit der Entwicklung der Naturwissenschaften gewann das analytische Vorgehen an Bedeutung. Die Synthese und die Dysthese bilden zwei Seiten des gleichen Vorgangs. Ein pluralistischer Umgang mit Gegenständen ist sich bei der Dysthese oder Differenzierung bewusst, was ausgeschlossen worden ist. Eine gemässigte bzw. reflektierte pluralistische Einstellung sucht einen freien Umgang mit Konstruktionen und Rekonstruktionen. Insofern ist der Beliebigkeit, wie manche Autoren sie dem Pluralismus beiordnen, eine Grenze gesetzt: Das Wissen um das Entstehen von Pluralität impliziert Restriktionen und erlaubt gültige Aussagen, die zumindest für ein Bezugssystem Geltung beanspruchen können.

Eine zweite Grenze der Beliebigkeit zieht Rang (1994) in der Sozialität einer Gemeinschaft. Um Verständigung, Kommunikation und Konsens erarbeiten zu können, muss im System dieser Gemeinschaft ein Set von Verbindlichkeiten und Normen akzeptiert werden. Diese sind begrenzt, vorläufig und vergänglich

und müssen immer wieder neu situationsspezifisch ausgehandelt werden. Sie bilden aber eine Struktur, in welcher das System funktionieren kann.

Pluralismus redet also nicht der Beliebigkeit und der Gleichgültigkeit das Wort. *Aber er zwingt zu einer differenzierten Argumentation, die keine allgemeinen, sondern nur noch systembezogene und kontextuelle Aussagen zulässt.* Pädagogische Zielkategorien können entsprechend nicht mehr allgemein, sondern nur noch spezifisch für bestimmte soziale Systeme formuliert werden. Je umfassender oder allgemeiner das System ist, desto vager und abstrakter müssen die Ziele formuliert werden.

Daraus lässt sich ableiten, wie Erziehungsverantwortliche ihren Auftrag bestimmen können: Eltern zum Beispiel leiten ihre Erziehungsziele aus den Familienwerten ab. Die Abstimmung der Familienwerte mit den Erziehungszielen stellt die Erhaltung der Familie sicher. Diese Werte können Werten anderer Familien widersprechen. Um der daraus resultierenden Verantwortung und dem Druck standhalten zu können, suchen Familien andere Familien mit ähnlichen Werten. Kinder wachsen in dieser Familie auf und werden in dieser sozialisiert.

Mit steigendem Alter entdeckt das Kind neue Bezugssysteme mit je eigenen Zielen und Werten. Schulen, Vereine, andere Familien usw. vertreten wiederum eigene Erziehungsziele. Die Konkurrenz dieser Ziele bildet aber kein Chaos, sondern die Voraussetzung, nach und nach ein eigenes allgemeines Wertesystem auszuwählen bzw. selbst zu konstruieren, das sich im Zusammenleben bewährt. Denn Eigenständigkeit setzt die Wahl zwischen Alternativen voraus, die keineswegs zwingend strukturiert vorliegen müssen. In diesem Individuationsprozess wird das Kind die familiären Werte teilweise übernehmen, teilweise verwerfen. Wenn Jugendliche mit zunehmendem Alter andere Werte in ihre Herkunftsfamilie einführen, müssen im Familiensystem neue Werte ausgehandelt werden, woraus angemessene Erziehungsziele abgeleitet werden. Folgt man dieser Argumentation, bildet die Pluralität nicht mehr ein Problem, sondern die notwendige Voraussetzung, um eine Individualität zu entwickeln. Der Sozialisationsprozess muss nicht als diffuse, ziellose Einwirkung nach dem freien Spiel der Kräfte verurteilt werden, sondern in den einzelnen Kontexten gibt es zielgerichtete Einflüsse und ihre Unterschiedlichkeit bildet die Voraussetzung für die individuelle Wahl (Individuation). Zweifellos ist damit aber der Anspruch an die individuelle Leistung gestiegen. Im Individuationsprozess werden Menschen als aktive Gestalter ihrer Entwicklung und Umwelt verstanden, die nicht bloss auf kontextuelle Einwirkungen reagieren. Sie können mit zunehmendem Alter nicht nur die Kontexte mit auswählen, in denen sie sich aufhalten wollen, sondern sie können diese mitgestalten.

In diesem *Individuationsprozess*, der pädagogisch als Sozialisationsprozess beschrieben werden kann, entwickeln Menschen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre Individualität. Insbesondere konstruieren sie in der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Kultur eine Identität, durch welche sie sich von anderen Menschen abgrenzen können, die ihnen Sinn und Orientierung verleiht, die sie zu selbstständigen und unabhängigen Individuen werden lässt. Dazu gehört insbesondere der Aufbau von Kompetenzen, Werten und Interessen. Die Entwicklung der Identität, die im Kapitel 6.1.3 mit psychologischen Konzepten beschrieben wird, kann in dieser Optik als Prototyp eines Individuationsprozesses interpretiert werden. Von der Phase 1, der übernommenen Identität, zur Phase 4, der differenzierten und strukturierten Identität, werden sukzessiv eigene Werte, Einstellungen und Kompetenzen konstruiert, auf deren Grundlage Menschen autonom in der Gesellschaft handeln können. Diese Konzeption der Identitätsentwicklung ist kompatibel mit den entwickelten Konzepten der Modernisierung, ohne dass die konkreten Zusammenhänge im Detail dargestellt werden sollen. Sozialisation in der Postmoderne ist stark auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet, weil darin die Herausforderungen für die Heranwachsenden verdichtet zusammenfallen (Uhle, 1993).

Weil die Sozialisation in sozialen Systemen stattfindet und Sozialisationsziele an diese Systeme gebunden sind, kann umgekehrt der Vereinzelung und der Beliebigkeit, die mit steigender Individualisierung droht, Einhalt geboten werden. Im Sozialisationsprozess ist daher die Individualisierung nicht die Lösung sozialer Probleme nach dem Motto: Wenn wir einen Konflikt miteinander haben, dann müssen wir den Konflikt nicht lösen, sondern wir arbeiten getrennt voneinander an den anstehenden Aufgaben. Ebenso wenig werden damit Freiheit und Autonomie des Individuums über alle anderen Werte gestellt. Denn die sozialen Systeme haben im Bildungsprozess das Recht, Anpassung an ihre Rahmenbedingungen einzufordern, damit die Systeme überleben können. Dies kann im Schulkontext als Disziplinierung verurteilt werden. Aber erst die Anpassung an die Normen sozialer Bezugssysteme ermöglicht Kommunikation und Konsens zwischen ihren Elementen.

Das dritte Merkmal der Modernisierung, die *Dynamisierung*, impliziert ebenfalls Konsequenzen für die Konzeption der Sozialisation. Gesellschaftliche, wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen vollziehen sich immer rascher. Damit verbunden nimmt die Halbwertszeit des Wissens ab. „IBM schätzt, dass die gegenwärtige Halbwertszeit des schulischen Grundwissens bei etwa zwanzig Jahren liegt, des Wissens aus dem Studium bei zehn Jahren, des spezifischen Fachwissens für die meisten Berufe bei etwa fünf Jahren und in technischen Berufen bei etwa drei Jahren“ (Giarini & Liedte, 1998, 104). Das bedeutet, dass ein Ingenieur alle drei Jahre die Hälfte seines Wissens aktualisie-

ren muss. Während das schulische Grundwissen, wie zum Beispiel die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen eine lange Verfallszeit haben, verändert sich spezifischeres Wissen, wie es in der Sekundarstufe vermittelt wird, rascher. Der Druck nach Anpassung an die Veränderungen im Berufsleben ist in der Berufsbildung am grössten, weil hier konkretes berufsspezifisches Wissen gelehrt wird. Im Fächervergleich entwickelt sich die Informatik gegenwärtig besonders rasant. Es kommt vor, dass Jugendliche in diesem Fach besser informiert sind als ihre Lehrkräfte.

Aber nicht nur im Berufsleben, sondern auch im Alltag wandeln sich die Lebensverhältnisse. Je konkreter und anwendungsbezogener das vermittelte Wissen ist, desto rascher veraltet es. Umgekehrt bleiben übergreifende abstrakte Prinzipien und Argumentationsmuster nach wie vor recht stabil. Gefordert ist im Berufsalltag die Fähigkeit, sich aufgrund seines Vorwissens und in Anlehnung an erarbeitete übergeordnete Prinzipien rasch das benötigte Wissen zu erwerben, um eine konkrete Aufgabe lösen zu können. Strategien, problembezogenes Wissen aufzubauen, Problemlösefähigkeiten und Schlüsselqualifikationen relativieren den Stellenwert eines breiten, systematischen Wissens.

Damit erlebt das schulische Lernen einen Bedeutungswandel: Das Lernen von Lernen erhält neben dem Aufbau von deklarativem Wissen einen höheren Stellenwert. Wie im Kapitel 7 zu zeigen sein wird, können allerdings Problemlösestrategien nicht losgelöst von Inhalten erfolgreich aufgebaut werden. Die Wissensinhalte, an deren Beispiel diese Metakognitionen gelernt werden, sind aber bloss noch geschickt ausgewählte Beispiele. Oelkers & Lehmann (1990) ergänzen, dass Kinder nicht Werte lernen müssen bzw. können, sondern den Umgang mit Werten („knowing that“ vs. „knowing how“). Es wird auszuarbeiten sein, welche Konsequenzen dies für die Unterrichtskonzeption mit sich bringt.

3.1.3 Exkurs: Schulische Bildung und familiäre Erziehung

Die Sozialisation von Heranwachsenden vollzieht sich in der pluralen Gesellschaft in verschiedenen Lebenskontexten. Neben den zentralen Kontexten Familie und Schule erhielten auch Medien, Gleichaltrigengruppen, Freizeitvereine, Nachbarschaften, intime Freundschaften u.a. immer höhere Bedeutung, wenn sich ihr Stellenwert auch zwischen verschiedenen Lebensaltern der Heranwachsenden unterscheidet: Während zum Beispiel die Bedeutung der Familie für Kleinkinder sehr hoch ist, nimmt sie während des Jugendalters kontinuierlich ab, oder die Schule erhält bei Kindern ab sieben Jahren eine recht grosse Bedeutung. Der Aufteilung der Sozialisation in verschiedene Kontexte entspricht ein gesellschaftlicher Differenzierungs- und Spezialisierungsprozess.

Im Folgenden soll nur die Wechselwirkung von Schule und Familie exemplarisch kurz angedeutet werden.

Die Aufgabe der Familie liegt in der primären Sozialisation der Heranwachsenden in die Kultur und in die gesellschaftlichen Strukturen. Die Familie bildet den primären Bezugskontext, in welchem die Heranwachsenden ihre Identität, grundlegende Werte und Einstellungen aufbauen und sichert den Heranwachsenden das Überleben. In der Familie sollen die Heranwachsenden lernen, die alltäglichen Anforderungen selbstständig zu meistern und ihren Alltag befriedigend zu gestalten. Im Gegensatz dazu erhielt die Schule den Auftrag, Lernprozesse zu initiieren und zu beeinflussen, welche von der Familie nicht ausgelöst werden können, gleichzeitig aber im Sozialisationsprozess eine hohe Bedeutung besitzen. Entsprechend können Schule und Familie als getrennte Systeme verstanden werden (Tyrell, 1985). Schule und Familie sind nicht nur räumlich und zeitlich getrennt, sondern weisen unterschiedliche Systemreferenzen auf: Kinder haben in Familie und Schule unterschiedliche Verhaltensnormen zu befolgen, es gelten verschiedene Sinndeutungen. Im Unterricht sind die Eltern grundsätzlich nicht vorgesehen, wird von gelegentlichen Unterrichtsbesuchen, bei welchen Eltern als Gäste auftreten, abgesehen. Insofern ist das gegenseitige Informationsdefizit nicht ein Mangel an Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern, sondern folgt notwendig aus der Entkoppelung der beiden (autonomen) sozialen Systeme. Entsprechend vermögen weder Lehrpersonen das intrafamiliäre Geschehen substantiell zu beeinflussen, noch können Eltern das Unterrichtsgeschehen im Detail mitbestimmen, obwohl ihr Einfluss über die Schule gewachsen ist. Lehrpersonen beanspruchen während der Unterrichtszeit einen Teil der elterlichen Vollmacht über die Kinder. Diese Trennung ist nicht unerwünscht, sondern schafft den beiden Systemen erst ihren je eigenen Sinn.

Seit der Reformpädagogik und im Laufe der gesellschaftlichen Deregulierung wurde diese Grenze aber zunehmend verwischt. Mehr und mehr setzte sich die Überzeugung durch, dass weder die Eltern noch die Schule allein die Kinder erziehen und schulen können (Epstein, 1996; Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets, 2000). Schule und Familie haben beide einen Erziehungsauftrag. Beide setzen sich aus Personen verschiedener Generationen zusammen. Beide, Schule und Familie, haben unter anderem die Funktion, die Entwicklung der Heranwachsenden zu ermöglichen und zu fördern. Die Grenze zwischen Familie und Schule wurde damit durchlöchert. Der Schüler/die Schülerin bildet die Person, die sich zwischen den beiden Systemen hin und her bewegt (zeitliche und örtliche Mobilität). Im Unterschied zu Erwachsenen bedürfen Kinder viel Geborgenheit, um sich optimal zu entwickeln, wenn auch mit steigendem Lebensalter in abnehmendem Ausmass. Diese Sicherheit erfordert eine gewisse Koordinationsleistung zwischen Eltern und Lehrpersonen.

Immer mehr Eltern beanspruchen Mitbestimmung über schulische Selektions- und Allokationsentscheide, die traditionell in den Händen der Lehrpersonen liegen, und kritisieren zunehmend die Schule (Ulich, 1974; Melzer, 1985b),⁵ denn der Schulerfolg der Kinder gewann an Bedeutung für die berufliche Karriere. Die Schule soll auf das Leben vorbereiten und die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung unterstützen, statt nutzloses Wissen als Selbstzweck und zur schulischen Selbsterhaltung von den Schülerinnen und Schülern zu fordern. Die Schule kann zu einer familiären Belastung werden, wenn das Kind beispielsweise die erwarteten Leistungen nicht erbringt. Familienmerkmale wie die soziale Schicht, aber auch pädagogisch-psychologische Elternmerkmale wie die leistungsbezogenen Erwartungen an die Kinder erklären in hohem Ausmass Schülerleistungen (Krumm, 1996). Umgekehrt delegieren immer mehr Eltern Erziehungsverantwortung an die Schule. Eltern fordern zu ihrer Entlastung Tagesschulen und Blockunterricht. Traditionell familiäre Bildungsziele wie Sozial- und Selbstkompetenz gewinnen in der Schule an Bedeutung. In Privatschulen tragen Eltern ihre Schule finanziell mit, werden als Kunden ernst genommen und erhalten Gelegenheit, das Schulleben mitzugestalten (vgl. auch Shumow, Vandell & Kang, 1996). Damit wird die strukturelle Trennung von Schule und Familie diffus, vor allem wenn die Schule parallel dazu über kein eigenes klares Profil/Ethos verfügt, durch welches sie sich von der Familie abzugrenzen vermag.

Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Eltern weisen ein gewisses Konfliktpotenzial auf, weshalb Lehrpersonen, insbesondere in der Sekundarstufe, die Elternarbeit eher als persönliche Schwäche und als vergleichsweise unwichtigen Teil ihres Auftrags beurteilen (Kapitel 7.1). Gleichzeitig fühlen sich viele Lehrpersonen von der Elternarbeit stark belastet (Ludwig-Tauber et al., 2000). Lehrpersonen haben an Autorität in der Öffentlichkeit verloren. Die Machtverteilung zwischen den Lehrperson und den Eltern ist unklar und eine Vormachtstellung wird von beiden Parteien beansprucht (statt engl. „school involvement“ neu: „school and family partnerships“). Gleichwohl gibt es eine grosse Gruppe von Lehrkräften, welche an einer intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern interessiert ist. Ein Problem liegt in der Spannung zwischen der Unterschiedlichkeit und Unvereinbarkeit der heterogenen Elternerwartungen einerseits, welche einen konsequent individualisierenden Unterricht erfordern, und dem Prinzip des Klassenunterrichts andererseits, von dem ein Synergie-Effekt durch Grup-

⁵ Entsprechend dürfen die Eltern im bernischen Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe mitentscheiden, ob ihre Kinder in einen Schultyp mit Grundansprüchen (Realschule) oder mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Gymnasium) eintreten.

penunterricht erhofft wird. Oder: Lehrpersonen stehen einer grossen Vielfalt von familiären Werten und Erziehungsvorstellungen gegenüber. Schulinterne Normen, Lehrplanvorgaben und eigene Wertvorstellungen der Lehrpersonen lassen sich nur bedingt mit den vielfältigen Erwartungen der Eltern koordinieren. Entsprechend steigen mit wachsender Kontaktdichte auch die Konfliktrisiken. Mit wachsender Pluralität der Lebensformen wird das Finden gemeinsamer Erziehungswerte zwischen den Eltern untereinander und mit der Lehrperson immer schwieriger.

Wenn mit Fend (1981) der Schule unter anderem die Funktion der gesellschaftlichen Kontrolle obliegt, bekommt sie eine Art Aufsichtspflicht und erhält Mitverantwortung für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie muss bei familiären Schwierigkeiten, Misshandlung, Verwahrlosung usw. reagieren. Sie bildet dann ein Zwischenglied zwischen Familie und Staat. Umgekehrt übernehmen zunehmend Eltern Mitbestimmungsfunktionen über Schulabläufe (Elternräte) und erhalten gewisse – wenn auch eingeschränkte – Möglichkeiten, in die Schule einzugreifen.

In den Volksschulgesetzen mehrerer Kantone in der Schweiz werden die Lehrkräfte beauftragt, mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Gerade die Lehrpersonen der Sekundarstufe schätzen aber die Elternarbeit als weniger wichtig ein als die meisten anderen Bereiche ihres Lehrauftrags und stufen ihre Fähigkeiten für diesen Aufgabenbereich als relativ gering ein (Kapitel 7). Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit findet auf der kindbezogenen Ebene (zum Beispiel bei Selektionsfragen), auf der Unterrichtsebene (zum Beispiel beim Einbezug der Eltern in Unterrichtsveranstaltungen) und auf der Schulebene (zum Beispiel in Form von Elternräten und Mitarbeit der Eltern bei Schulanlässen) statt.

Die lauter gewordene Forderung nach Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit drückt aus, dass die Grenze zwischen den Systemen Schule und Familie schwindet, was mit zahlreichen negativen Konsequenzen verbunden ist. Einerseits fühlen sich viele Eltern überfordert, die Verantwortung für die Schulung ihrer Kinder zu übernehmen. Andererseits lehnt die Schule die Erziehungsverantwortung für die Kinder in der Regel ab und ist nur zögerlich bereit, Sozial- und Selbstkompetenz als der Sachkompetenz gleichwertige Schulziele zu akzeptieren. Gleichzeitig wird ein schulischer Kernbereich, der Aufbau von Sachwissen, abgewertet und durch die Forderung ersetzt, transferfähiges und nützliches Wissen bzw. Problemlösestrategien, die flexibel in verschiedenen beruflichen und ausserberuflichen Situationen einsetzbar sind, ins Zentrum zu stellen. Die Forderung nach ganzheitlicher und umfassender Förderung der Heranwachsenden scheint dazu zu führen, dass Schule und Familie ihre Eigentümlichkeit aufzugeben tendieren und sich gegenseitig in ihren Aufgaben annähern. Unklare

Verantwortlichkeiten, Konflikte, verbunden mit dem Risiko, dass zentrale Wissensbereiche vernachlässigt werden, sind negative Folgen davon. Gegenwärtig besteht ein erheblicher Forschungsbedarf zur Frage des Verhältnisses von Schule und Familie in der Sozialisation der Heranwachsenden. Konkret fehlen Konzepte der produktiven Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit, obwohl die praxisbezogene Ratgeberliteratur umfangreich ist (zum Beispiel König, 1982; Leist, 1986; Ulich, 1993; Dusolt, 1993; Hughes, Wikeley & Nash, 1994; Reichgeld, 1994; Hennig & Ehinger, 1999) und nicht zuletzt im Rahmen der Waldorfpädagogik entwickelt worden ist (Melzer, 1985a). Die wenigen Studien zur Wirksamkeit der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit aus den USA konnten bisher die leistungssteigernde Wirkung auf die Lernenden nicht nachweisen bzw. sogar falsifizieren (etwa Reynolds & Gill, 1994). Möglicherweise ist eine enge Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit für die Kinder nicht lern- oder entwicklungsförderlich. Ein entsprechendes Forschungsprojekt unter der Leitung des Autors läuft gegenwärtig im Kanton Bern (Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2004).

Als Fazit resultiert, dass aufgrund der unklaren Abgrenzung zwischen verschiedenen Sozialisationsinstanzen, insbesondere zwischen Familie und Schule, ein Schulauftrag gefunden werden muss, welcher nicht nur einen gesellschaftlichen Auftrag darstellt, sondern zugleich der Schule Profil und Autonomie verleiht.

3.2 Aufgaben der Schule

Im ersten Teil dieses Kapitels wurden einige Voraussetzungen des Sozialisationsprozesses formuliert. In diesem zweiten Unterkapitel werden diese Überlegungen in zweierlei Hinsicht auf das Schulsystem konkretisiert: Erstens soll die schulische Sozialisation über ihre Aufgabe und Zielsetzung eingeführt und beschrieben werden (Kapitel 3.2). Es wird aus gesellschaftlicher Sicht erwogen, was die Schule zur Erfüllung dieser Anforderungen beitragen kann, so dass sie gleichzeitig Profil erhält und sich nicht überfordert. Allerdings kann der Schulauftrag nicht alleine aus den Aufgaben, welche die Gesellschaft an die Heranwachsenden stellt, abgeleitet werden. Denn aus diesen Aufgaben heraus differenzierten sich historisch verschiedene Bildungsinstitutionen. Es muss daher sorgfältig abgewogen werden, welche Aufgaben der Schule und welche anderen Institutionen zugeordnet werden können. Dafür wird keine Ideologie entwickelt, sondern es sollen Kategorien gesucht und Argumente eingeführt werden, auf deren Grundlage sich ein plausibler Schulauftrag bestimmen lässt, der mit den geltenden Schulgesetzen und Lehrplänen kompatibel ist. Mit der Frage nach dem Schulauftrag wird eine Grundlage und Rahmenbedingung der vorliegenden Unterrichtskonzeption ausbreitet, auf die immer wieder zurückgegriffen wird.

Zweitens wird auf die institutionelle Seite des Schulsystems eingegangen (Kapitel 3.3). Es werden wichtige Schultypen der Sekundarstufe mit ihren Merkmalen und Zielsetzungen erörtert. Mit dem Begriff Schulsystem ist im Unterschied zu demjenigen der Schule als (sozialem) System die Organisation und Struktur des Bildungswesens generell mit ihren Schultypen, der Bildungspolitik und Verwaltung usw. gemeint. Die Schule als System ist also ein Subsystem des Schulsystems (Bildungswesen). Dazu gehören zum Beispiel die Eintrittsbedingungen (Durchlässigkeit und Selektion) in einen Schultyp, die Ausbildung der Lehrkräfte und die besonderen Aufgaben und Zielsetzungen der jeweiligen Schultypen. Auch dieses Kapitel versteht sich nicht als eine eigenständige Theorie, sondern es sollen lediglich Grundlagen für die zu entwickelnde Unterrichtstheorie definiert werden.

Schulen sind offene, gesellschaftliche soziale Systeme, die vom Staat eingesetzt, kontrolliert und beeinflusst werden. Selbst die privaten Bildungsinstitutionen werden vom Staat in den meisten westlichen Ländern relativ stark dahingehend kontrolliert, ob sie minimale Qualitätsstandards und ihren Bildungsauftrag erfüllen. Zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen zählen insbesondere Schulen verschiedenster Art und Zielsetzung, aber auch die Bildungsverwaltung, Medien, Lehrbetriebe usw. Schulen unterliegen politischen Diskursen und dem gesellschaftlichen Wandel (Hurrelmann, 1975). Umgekehrt gestalten Bildungsinstitutionen die gesellschaftlichen Strukturen und Werte mit, indem die Heranwachsenden auf dem Hintergrund der Sozialisation in diesen Einrichtungen in die Gemeinschaft der Erwachsenen übertreten. Schulen werden also durch ihre Mitglieder, aber auch durch ihren gesellschaftlichen Rahmen gestaltet.

Schulen werden eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler in definierten Bereichen der Entwicklung zu fördern. Der Auftrag der Schule liegt also darin, einen Rahmen zu bilden, in welchem die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden maximal gefördert werden. Sie trägt damit Mitverantwortung dafür, dass die Lernenden selbstständig, sozial verantwortlich und unabhängig in der Gesellschaft leben können. Sie trägt die volle Verantwortung für ausgewählte, zu definierende Lern- und Problemfelder, die nachfolgend einzugrenzen versucht werden.

Die Schule wird dadurch begründet, dass gewisse, von der Gesellschaft als wichtig erachtete Lernprozesse nicht im natürlichen Setting, sondern nur in einer Institution intentional und angeleitet von professionell ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen ausgelöst werden. Damit sind insbesondere Lernprozesse gemeint, die mit einer gewissen Distanz zum Gegenstand und intentional geschehen müssen. Dies betrifft vor allem komplexe, eher abstrakte

Gegenstände, die nicht durch unmittelbare Erfahrung erlernt werden, oder zu deren Erfahrung ausserordentliche Anstrengungen nötig wären. Dazu gehören auch Lernanlässe, die so wichtig sind, dass sich alle Menschen mit ihnen auseinandersetzen müssen, und es nicht dem Zufall überlassen werden darf, ob im Alltag eine entsprechende Situation auftritt (zum Beispiel Kulturtechniken). Ihr Verständnis bedingt spezifisches Material und ist auf Erklärungen einer Lehrperson mit ausreichender Professionalität angewiesen. Schule soll überdies Chancengleichheit und gleiche Bildungschancen für alle Kinder garantieren. Insbesondere soll die Schule dazu beitragen, Benachteiligungen von Kindern bildungsferner Eltern zu kompensieren. Schliesslich wird Schule in einem demokratischen Staat damit begründet, dass die Bürgerinnen und Bürger über ausreichende Kompetenzen verfügen sollten, um ihre staatspolitischen Aufgaben wahrzunehmen. Die Schule wird insofern primär aus einem gesellschaftlichen Bedarf und nicht über besondere Ziele gerechtfertigt.

Es wurde gezeigt, dass in der Postmoderne ein einheitlicher geschlossener Rahmen verloren gegangen ist, mit dem Bildung begründet werden könnte. Der Bildungsprozess kann nicht mehr zu einem allgemein gültigen Wertesystem führen. Im Unterschied dazu gab es zum Beispiel im Preussen des 18. Jahrhunderts noch ein strenges autoritäres Wertesystem, durchsetzt von militärisch organisierten Strukturen. Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erlaubten es, ein streng geführtes Schulsystem umzusetzen, durch das die Kinder weitgehend diszipliniert worden sind. In der Postmoderne haben sich diese Rahmenbedingungen in vielen europäischen Ländern, namentlich in der Schweiz, grundlegend verändert. Die Lehrkräfte und Eltern besitzen je eigene Werte und Ideale und leiten daraus entsprechende Bildungserwartungen ab, die eine hohe Legitimität erhalten haben. Auch Jugendliche, mehr noch als Kinder, wollen ihre persönlichen Ansprüche, Interessen und Bedürfnisse in Schule und Unterricht durchsetzen. Ausserdem: Schulklassen und Lerngruppen werden immer heterogener, weil immer mehr Lernende aus verschiedensten Kulturen stammen, weil sie je individuelle Erziehungsbedingungen in der Familie erleben und weil in vielen Familien die Erziehung liberal geworden ist. Kinder sollen – in reformpädagogischer Argumentation – ihre Bedürfnisse und ihr persönliches Potenzial entwickeln und ausleben dürfen, um das Damoklesschwert einer schwarzen Pädagogik auf die Seite schieben zu können (Miller, 1983). Schulen sind hingegen soziale Systeme, deren Funktionieren an eine Vielzahl von Regeln und standardisierte Abläufe gebunden ist. Viele individuelle Bedürfnisse müssen daher aus organisatorischen Gründen zurückgestellt werden. Insofern muss die Schule die Anpassung an die schulischen Regeln und Disziplin verlangen, auch wenn dies als Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler missinterpretiert werden kann. Als kritische Frage stellt sich, wie streng Regeln sein

müssen, um ein reibungsloses Funktionieren zu ermöglichen und gleichzeitig die Individualität der Lernenden zu respektieren.

Das aktuell geltende Prinzip der Jahrgangsklassen basiert nicht auf dem Individualismus, sondern auf normativen Annahmen über den Entwicklungsstand von Kindern. Schulklassen müssen formal festgelegte Ziele erreichen, die eine entsprechend autoritäre Klassenführung erfordern und dem Individuum nur noch beschränkten Raum zur Selbstverwirklichung überlassen. Diese ‚Gleichmacherei‘ aller Kinder konfliktiert mit liberalen Elternidealen und dem Prinzip des Individualismus. Schulen könnten entsprechend kritisiert werden, dass sie das Individuum dem Gruppenunterricht, eine Errungenschaft der Moderne, opfert. Entsprechend werden Disziplinierung und Strafen immer mehr kritisiert. Nicht nur Körperstrafe, sondern generell die Legitimation für Strafen werden spätestens seit der Reformpädagogik hinterfragt, um das natürliche Wachstum der Kinder nicht zu beeinflussen. Entsprechend bilden Disziplinprobleme für Junglehrkräfte eine Hauptbelastung (Veenman, 1984). Umgekehrt erfordert die Effizienz von Leistungsgruppen, wie sie Schulklassen bilden, Disziplin und Anpassung an Gruppennormen. Demgegenüber bildet die geringe, überblickbare Grösse einer Familie mit einem nur geringen Leistungsdruck Rahmenbedingungen, die mehr Freiraum zulassen.

Das Dilemma der Bildungseinrichtungen spitzt sich zu, weil die Leistungsanforderungen an die einzelnen Lernenden und damit an die Institutionen wachsen. Lernende wollen möglichst hohe schulische Qualifikationen erreichen, um optimale Ausgangschancen für eine berufliche Karriere zu erhalten. Die Kritik am Leistungsprinzip, die in den 70er und zu Beginn der 80er Jahre noch erklang (vgl. auch Klafki, 1994), verstummte bei vielen Jugendlichen weitgehend. An deren Stelle ist der Wunsch nach Konsum, Geld, öffentlichem Prestige usw. getreten. Den damit verbundenen diffusen Leistungsdruck nimmt die Schule auf und setzt ihn um, wodurch sie in den Verruf geraten kann, die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu ‚verstümmeln‘. Ausserdem fordern viele Betriebe angepasste und gruppenfähige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die effizient im Team arbeiten und Konflikte rasch lösen können. Auch diese Forderung, zu der die Schule Stellung nehmen muss, kann mit dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung in Konflikt geraten.

Zusammenfassend gerät die Schule mit ihren traditionellen Funktionen der Qualifikation, Selektion, Legitimation und gesellschaftlicher Kontrolle (Fend, 1981) unter Druck der Schülerschaft und der Eltern, die der Schule mit dem Argument der Pluralisierung der Entwicklungswege mit zunehmender Vehemenz die Legitimität zur Disziplinierung nehmen wollen. Damit stellt sich

zuerst die Frage nach der Ausrichtung der Schule und wie sich Schulziele und Zielgruppenorientierung vereinbaren lassen.

Als übergeordnetes Bildungsziel der Moderne wurde die Persönlichkeitsentwicklung vorgeschlagen. Uhle (1993) identifizierte die Ich-Steigerung als zentrales Thema der Moderne. Die Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten im Menschen wurde auch von Klafki (1994) ins Zentrum gestellt. Allerdings stellt die Erarbeitung einer *Persönlichkeit* eine besondere Herausforderung und Leistung des Individuums dar, indem aus vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Optionen gewählt und eine neue, kohärente Struktur mit Werten und Einstellungen konstruiert werden muss. In der Multi-Options-Gesellschaft gibt es keine verbindlichen Kriterien und Werte, die eine bestimmte Persönlichkeit nahe legen. Vielmehr wird die Freiheit, die eigene Persönlichkeit autonom erarbeiten zu können, geschätzt. Bildung ist ein notwendiger Beitrag zur Erarbeitung von Identität. Bildung vermittelt nicht nur die Wahloptionen, auf deren Grundlage Persönlichkeit entwickelt werden kann. Vielmehr ist Bildung auch eine Hilfe, Lösungen für persönliche Dilemma-Situationen zu finden. Im Bildungsprozess werden zur eigenen Situation analoge Problemstellungen entdeckt, deren Lösung für die eigene Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Die Wissensbestände der Wissenschaften können zu diesem Prozess indirekt beitragen, dann nämlich, wenn wissenschaftliches Wissen auf die eigene Person bezogen wird (Transfer) und zum Aufbau der eigenen Persönlichkeit eingesetzt wird. Dies bedingt in erster Linie eine gründliche Auseinandersetzung mit diesen Inhalten und die Reflexion, durch welche diese Inhalte mit dem eigenen Vorwissen verknüpft werden. Persönlichkeitsentwicklung ist also mehr als Kompetenzerwerb und umfasst im schulischen Bereich nicht zuletzt den Aufbau von effizienten Problemlösestrategien, auf deren Grundlage die eigenen Fähigkeiten, Interessen und Meinungen differenziert, verwirklicht und nutzbringend eingesetzt werden können. Im Bildungsprozess können Wissen und Erfahrungen gesammelt werden, wie solche Prozesse funktionieren und wie sie reguliert werden können.

In der Literatur kann eine Vielzahl von Schulzielen gefunden werden, die mehr oder weniger theoretisch begründet werden und mehr oder weniger explizit auf Jugendliche ausgerichtet sind. Klafki (1975) formulierte als Bildungsziele die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Lipsmeier (1982) fasst die Zielvorstellungen für die Berufsausbildungen unter den Begriffen „berufliche Tüchtigkeit“ und „berufliche Mündigkeit“ zusammen. Tulodziecki (1994a, 17) fasst diese Ziele zusammen unter der „Leitidee eines sachgerechten und selbstbestimmten Handelns in sozialer Verantwortung“. Diese Ziele sind recht allgemein und ihr Bezug zur Schule ist evident. Soll die Schule wirklich auf das Leben mit all seinen Facetten vorbereiten oder müssten

die Aufgaben der Schule nicht doch enger gefasst werden? Weinert (2001) strukturiert Kompetenzen nicht inhaltlich, sondern in (a) fachliche Kompetenzen, (b) fachübergreifende Kompetenzen, auch Schlüsselqualifikationen genannt, sowie (c) Handlungskompetenzen. Viele schweizerische Lehrpläne geben, sich auf Roth (1971) beziehend, als übergeordnete Bildungsziele die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz an. Hofer (1986) definiert diese drei Bereiche als gleichwertig: Die Identitätsentwicklung (personaler Bereich), die Entwicklung der Sozialkompetenz (sozialer Bereich) und der Aufbau von prozeduralem und deklarativem Wissen (Leistungsbereich). Es gibt keine allgemein akzeptierte Klassifikation von Bildungszielen. Diese Frage kann im vorliegenden Rahmen nicht abschliessend geklärt werden. In der Regel wird im Folgenden mit Roths (1971) Dreiteilung argumentiert.

Die Kontroverse um den Stellenwert der drei Bildungsbereiche Person, Soziales und Leistung bzw. Sachwissen ist nicht abgeschlossen. Während zum Beispiel das bernische Lehreranstellungsgesetz der Volks- und Mittelschule den Unterricht gleichgewichtig neben die Erziehung stellt, fordert die Lehrgewerkschaft eine Beschränkung und Profilierung des Lehrauftrags. In der Erziehungswissenschaft forderte beispielsweise Klafki (1994) eine schulische Bildung, die alle Interessen und Fähigkeiten der Lernenden anspricht. Er wird von Giesecke (1996) kritisiert, der die Schule wieder auf den Unterricht zurückbinden will, so dass sie neben anderen Sozialisationsinstanzen Profil gewinnt. Giesecke (1996) kritisiert insbesondere die Sozialpädagogisierung der Schule, den Zeitgeist und die Ausweitung des schulischen Bildungsauftrags. Oelkers (1989) beschränkt den Zweck der Schule auf das Verstehen, auf Wissen und Können und grenzt die Persönlichkeitsbildung explizit aus. Ein übersteigerter Zweck kann von der Schule nicht eingelöst werden und weckt Frustrationen in der Öffentlichkeit. Ziehe (1997) ergänzt, dass die Erweiterung der pädagogischen Zuständigkeit zu einem totalitären Zugriff auf die Lernenden (Lernberichte über ganzheitliche Entwicklung) ermächtigt, was deren Freiheit ungebührlich einschränken kann – dies ist durchaus ein Argument der Modernisierungsdiskussion.

Die Kontroverse bewegt sich zwischen dem gesellschaftlich Wünschbaren und dem unter den gegebenen Rahmenbedingungen Machbaren. Allerdings muss sich die Schule die grundsätzliche Frage gefallen lassen, ob sie die Bildung fördert, für die ein Bedarf besteht. Insbesondere in der Volksschuloberstufe und im Gymnasium kritisieren viele Schülerinnen und Schüler, dass die vermittelten Bildungsinhalte wenig brauchbar und für ihre berufliche Entwicklung zu wenig relevant seien (vgl. Kapitel 3.4). Schulische Bildung sollte einen wichtigen Teilbereich der gegenwärtig geforderten Bildung abdecken, denjenigen Bereich nämlich, der durch andere Institutionen nicht vermittelt werden kann und eine komplexe Institution mit all ihren Kosten rechtfertigt.

Die Frage nach dem schulischen Fächerkanon spitzte sich zu, weil im Laufe des Modernisierungsprozesses und der Entstehung einer Wertevielfalt die Erarbeitung von Sachwissen und Werten nicht mehr notwendigerweise Persönlichkeitsbildung impliziert, wie es vielleicht bei Humboldt noch gegolten hat. Die drei Kompetenzbereiche (Selbst-, Sozial-, Sachkompetenz) wurden zunehmend voneinander unabhängig. Diese Trennung wurde durch die technischen Innovationen verstärkt, denn physikalisches und technisches Wissen ist instrumentell sehr erfolgreich geworden – es ist aber nicht persönlichkeitsbildend. Auch Sprachen erhielten im Gegensatz zur Literatur zunehmend eine instrumentelle Funktion. Damit kann das Problem um die Bildungsziele neu formuliert werden, indem der Fokus auf die *Wissensformen* gelegt wird. Es lassen sich drei Wissenskategorien unterscheiden:

1. *Werte-Wissen*. Es hat eine direkt persönlichkeitsbildende Funktion. Mögliche Ideologien, Theorien, programmatische Positionen, die in Beziehung zur eigenen Persönlichkeit gesetzt werden.
2. *Instrumentelles Wissen (Kompetenzen)*. Wissen als Mittel, um einen bestimmten Zweck erreichen zu können. Dazu kann sowohl deklaratives wie auch prozedurales Wissen gehören.
3. *Nutzenorientiertes und direkt anwendungsbezogenes (technisches) Wissen (Performanzen)*. Beispiele Auto steuern, Handhabung eines bestimmten Computerprogramms usw.

Während Wissen der ersten Kategorie eine unmittelbar persönlichkeitsbildende Funktion besitzt, ist Wissen der zweiten Kategorie zwar nicht persönlichkeitsbildend, aber als Wissensgrundlage für das Verständnis von Sachverhalten nötig, so schnell es veralten mag. Noch kurzlebiger ist Wissen der dritten Kategorie, das primär auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung ausgelegt ist, wobei nicht jedes technische Wissen auch nützlich ist.

Auch wenn der Bedarf an persönlichkeitsbildendem Wissen in der Postmoderne besonders gross ist und diese Wissensform einen besonderen Stellenwert innehat, ist der Stellenwert von instrumentellem und direkt anwendungsbezogenem Wissen beträchtlich. Wie unten gezeigt wird, stufen Jugendliche den Wert des anwendungsbezogenen Wissens (Kategorie drei) sogar als besonders hoch ein. Kulturtechniken wie zum Beispiel Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit neuen Technologien, Kennenlernen des eigenen gesellschaftlichen Umfelds (geographisch, historisch, sozial, wirtschaftlich, politisch usw.) sind elementare Wissensbasen, auf deren Grundlage das menschliche Zusammenleben beruht.

Im Zentrum steht nicht mehr der Wissenserwerb, sondern der Aufbau von hoch elaboriertem Wissen. Dazu gehört das Erlernen von Strategien, wie fachliche und persönliche Probleme analysiert und gelöst werden können, wie Lern- und

Problemlöseprozesse gelernt werden. Dabei zeigte aber die neuere Forschung, dass bereichsspezifisches deklaratives Wissen für das Lösen von Problemen zentral ist und insofern nicht vernachlässigt werden darf. Landwehr (1997) unterscheidet im Schulkontext analog dazu zwischen Erkenntnissen (subjektives Wissen) und Kenntnissen, die vermittelt werden: Es ist nach Landwehr (1997) nicht sinnvoll, möglichst viele Kenntnisse (im Sinne von objektivem deklarativem Wissen) zu vermitteln, sondern qualitativ hochwertige Erkenntnisse (Verstehen) sollen an Beispielen aufgebaut werden. Das Individuum soll fähig werden, aktiv und schöpferisch erworbene Erkenntnisse auf neue Bereiche zu transferieren. Niessler (2000) fasst analog dazu den Begriff der Bildung als ein „Wissen, das voll und ganz in die Persönlichkeit eingegangen und in sie eingewurzelt ist, so dass man gar nicht mehr weiss, wie man es gewonnen hat oder woher man es hat“ (Niessler, 2000, 401). Solches Wissen verbindet Sach- und Selbstkompetenz und löst die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen auf.

Die Frage nach den grundlegenden Fähigkeiten, die eine erfolgreiche Berufsausübung erfordert, wurde im Kontext der Berufsbildung unter dem Begriff der Schlüsselqualifikation erstmals von Mertens (1974) gestellt. Damit sind die Kernqualifikationen umschrieben, welche Denkoperationen auf der Ebene von Basisqualifikationen mit unterschiedlichen Fähigkeiten verbinden, so dass die Anforderungen einer flexiblen Arbeitswelt bewältigt werden können. Die Stärke des Konzepts liegt m.E. weniger in seiner konkreten Definition – es wurden bisher keine solchen Grundkompetenzen identifiziert – als vielmehr in der implizierten Stossrichtung, wie Bildung gedacht wird, nämlich der Schritt von einer Wissensvermittlung hin zu relevanten Kompetenzen, die in Beruf und Alltag nutzbringend eingesetzt werden können. Dabei soll weniger der Nutzen für konkrete Alltagsprobleme im Zentrum stehen, sondern der Aufbau von Kompetenzen mit persönlichkeitsbildendem Wert. Es ist kein Zufall, dass dieses Konzept gerade in der Berufsbildung aufgenommen worden ist, in welcher die Vermittlung von berufsspezifischem Wissen den zentralen Stellenwert einnimmt. Gleichzeitig wendet das Konzept den Blick von situationsspezifischen Fertigkeiten weg auf bereichsübergreifende Fähigkeiten.

Dieses Konzept passt gut zu den Anforderungen einer sich dynamisch verändernden Arbeitswelt und bildet eine Brücke zu modernen Bildungskonzeptionen. Wie in den Sammelbänden von Reetz & Reitmann (1990) und Gonon (1996a) belegt wird, ist es bis heute aber nicht gelungen, einen abschliessenden Katalog solcher Qualifikationen zu finden. Überdies scheint dieses Konzept aufgrund des Unvermögens, einen überzeugenden Katalog von Schlüsselqualifikationen zu bestimmen, an Bedeutung zu verlieren. Heute wird der Wert dieses Konzepts kontrovers diskutiert (Dubs, 1996), es hat aber insgesamt an Aufmerksamkeit eingebüsst.

Fazit: Im Zentrum der schulischen Bildung stehen damit die Kompetenzen, die gegenwärtig gefordert werden und die ausserschulische Institutionen nicht (genügend) vermitteln können. Die Schule hat denjenigen Beitrag zu einer erfolgreichen Bildung der Heranwachsenden zu leisten (etwa in Abgrenzung zu Familie und Medien), welcher eine professionelle Anleitung braucht und entsprechendes Sachwissen und Problemverständnis voraussetzt. Damit sind professionell arbeitende Lehrpersonen angesprochen, aber auch Schul- und Unterrichtskontexte, in welchen die notwendigen Voraussetzungen erfüllt werden, um komplexe Lernprozesse in Gang zu setzen. Im Zentrum der meisten Lehrpläne stehen weniger Schlüsselkompetenzen als vielmehr die drei übergeordneten Zielkompetenzen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, welche im Lehrplan durch spezifischere Kompetenzen konkretisiert werden. Allerdings fehlen konkrete Lehrziele zur Förderung der Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Beispiele für Lehrziele zur Förderung der Sozialkompetenz findet man zum Beispiel bei Petillon (1987; 1993). Die Lehrziele im Bereich der Sachkompetenzen sind hingegen in vielen Lehrplänen elaboriert. Welche konkreten Unterrichtsinhalte vorgegeben werden sollten, muss im Rahmen einer Lehrplentheorie diskutiert werden und sprengt den vorliegenden Rahmen. Der Trend zeigt in Richtung des exemplarischen Lernens, wonach nicht ein Kanon fester Stoffgebiete im Zentrum steht, sondern eine geschickte Auswahl von Beispielen, anhand derer die definierten Fähigkeiten situativ erlernt werden. Wenn die Entwicklung der Schweizer Lehrpläne – vor allem der Primarstufe – in den letzten Jahren betrachtet wird, scheint das Gewicht von Selbst- und Sozialkompetenz eher zugenommen zu haben, erhielten Problemlösestrategien und Verstehen auf Kosten von systematischem und deklarativem Wissen tendenziell mehr Gewicht. Dieser Trend dürfte sogar zunehmen, wenn die übergeordneten Lehrziele detaillierter ausgearbeitet und in Lehrbüchern konkretisiert werden. *Die Argumentation führt demnach weg von einer Kanonisierung der Inhaltsbereiche hin zu bestimmten Wissensformen, deren Aufbau die Schule unterstützen soll.* Obwohl in der folgenden Argumentation immer wieder auf die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zurückgegriffen wird, muss diese bereichsspezifische Systematik als vorläufig interpretiert werden und an ihre Stelle treten bereichsübergreifende hoch elaborierte Wissensformen, welche aus einem tiefen Verstehen von Sachzusammenhängen aufgebaut worden und transferfähig sind. Allerdings sind die Lehrziele und -methoden zum Aufbau dieser Wissensformen nach wie vor wenig ausgearbeitet und besitzen eher programmatischen Charakter.

Die Argumentation zwingt jedoch zu einer weiteren Differenzierung: Weil sich die Rahmenbedingungen in den einzelnen Schultypen (vgl. Kapitel 3.3) unterscheiden, fällt die Antwort auf diese Kontroverse zwischen den einzelnen

Schultypen ungleich aus. An Stelle eines Schulauftrags treten schultypspezifische Aufträge und Ziele, die ihrerseits von den einzelnen Schulen in besonderer Art in ihrem Leitbild spezifiziert und konkretisiert werden. Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich die Leitbilder der gegenwärtigen teilautonomen Schulen wenig unterscheiden. Der gesellschaftliche Auftrag wird von den Schultypen und den einzelnen Schulen in der Regel transformiert und erhält eine je eigene Deutung.

Liberalen politische Kräfte versuchen, den Einzelschulen höhere Autonomie zu erteilen und ihnen breiten Raum zu lassen, ein eigenes Profil zu entwickeln – mit dem Risiko der Überforderung. Der einheitliche Schulauftrag würde sich damit zunehmend in einer vielfältigen Schullandschaft auflösen. Systeme mit Bildungsgutscheinen und Privatschulen könnten gar das staatliche Bildungsmonopol ersetzen. Damit käme es zur finanziellen Gleichstellung aller akkreditierten Schulen, zur Schulvielfalt, zur Wahlfreiheit für die Eltern und damit zu einer Verwirklichung des bürgerlichen Selbstbestimmungsrechts und einer freien Entfaltung der Persönlichkeit. Neben den Vorteilen von pluralisierten Ausbildungsformen wird eine Steigerung der Ausbildungsqualität sowie ein effizienterer Mitteleinsatz und die Förderung von Reformfreude, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erwartet. Zusätzlich würde ein vermehrtes Interesse an Ausbildungsfragen geweckt und die Lehrpersonen erhielten mehr Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. zum Beispiel Mangold, Oelkers & Rhyn, 1998). Kritiker des Konzepts des Bildungsgutscheins betonen demgegenüber die mutmasslichen Effekte einer gesellschaftlichen Desintegration, die Folgen der sozialen Ungleichheit, sowie den Zerfall des Minimums an gemeinsamer Bildung innerhalb der verschiedenen Generationen. In der Schweiz (Kanton Tessin) wurde ein Begehren nach Bildungsgutscheinen in der Volksabstimmung im Jahr 2000 abgelehnt.

3.3 Ausgewählte Bildungstypen der Sekundarstufe

Die präsentierte Diskussion über die Aufgaben der Schule zeigte, dass es sehr schwierig geworden ist, allgemeine Bildungsziele zu begründen. Wenn sich das Allgemeine zu Gunsten von Gruppenzielen aufgelöst hat, kann keine allgemeine Aufgabenbestimmung der Schule mehr formuliert werden. Entsprechend gelingt es immer schwerer, Lehrpläne zu formulieren, die akzeptiert werden. Lehrplanarbeit ist in der Folge zu einem Dauerzustand geworden.

Die Schwierigkeit, übergeordnete und breit akzeptierte Ziele zu formulieren, erfordert Alternativen. Wird die Entwicklung des europäischen Schulsystems betrachtet, geht der Trend hin zu grösserer Differenzierung von Ausbildungs-

angeboten sowohl auf der institutionellen wie auch auf der Unterrichtsebene. Weniger in der Primarschulstufe, stärker auf der Sekundarstufe I und sehr deutlich auf der Sekundarstufe II entwickelte sich ein differenziertes Schulsystem. Der Vorteil der Differenzierung liegt darin, dass für die einzelnen Institutionen gesonderte Aufgabenstellungen und Ziele definiert werden können. Insbesondere in der nachobligatorischen Schule werden damit Wahloptionen geschaffen, so dass individuelle Fähigkeiten und Bildungsinteressen maximal eingebracht werden können. Die Differenziertheit ist in der schweizerischen Berufsbildung mit ihrem dualen Angebot (Ausbildung in Lehrbetrieb und Berufsschule) und etwa 300 Berufen besonders stark ausgeprägt. Die Aufnahmebedingungen und Anforderungen sind berufsspezifisch definiert. Zusätzlich werden schulintern Wahlangebote und Fakultativkurse geschaffen, die zu einer innerschulischen Differenzierung beitragen. Der Grad der Differenzierung des Schulsystems unterscheidet sich zwischen einzelnen Ländern. In den USA zum Beispiel wurde ein komplexes System von staatlichen und privaten Schulen mit unterschiedlichster Ausrichtung entwickelt. Die freie Schulwahl liefert die Grundlage für die Eltern, die geeignete Schule für ihr Kind zu bestimmen.

Das Schulsystem kann als Teilsystem der Gesellschaft gedacht werden und korrespondiert mit diesem. Hurrelmann (1975) nannte übersichtsartig verschiedene bildungstheoretische Ansätze, nach denen das Erziehungssystem auf der Makro-Ebene beschrieben werden kann. Ausgehend von kritisch-rationalen Theorieansätzen nennt er system-funktionalistische Konzepte sensu Luhmann, organisationstheoretische Ansätze und interaktionstheoretische Konzepte. Es wird unterstellt, dass jeder Ansatz per se nicht den universalistischen Anspruch stellen kann, alle Aspekte des Schulsystems zu strukturieren und angemessen zu konzeptualisieren.

Ein erstes Problem dieses Eklektizismus entsteht dadurch, dass die Elemente bei Missachtung der metatheoretischen Prämissen kontextentfremdet und zum Teil sinnentstellt werden. Ein zweites Problem besteht darin, dass bei diesen Theorien ‚schulfremde‘ Konzepte – typischerweise aus der Bildungssoziologie – auf den Gegenstand Schule konkretisiert und angewendet werden. Dabei wird die Schule als (mehr oder weniger zufällig ausgewähltes) Beispiel behandelt ohne Garantie, ihren Kern dadurch zu erfassen (Deduktionsproblem⁶). Insofern bietet

⁶ Das Deduktionsproblem besteht nach Meyer (1971) darin, dass schulische Bildungsziele nicht alleine nach logischen Kriterien auf spezifische Schulkontexte konkretisiert werden dürfen, sondern aus der Vielfalt möglicher Deduktionen diejenigen ausgewählt werden müssen, die im spezifischen Kontext bedeutsam sind. Übergeordnete Bildungsziele dürfen also nicht allein

eine soziologische Theorie zwar einen unverzichtbaren Rahmen für eine Schultheorie, ohne diese aber vorweg nehmen zu können.

Etwa gleichzeitig mit der Differenzierung des Schulsystems wurde dieses auch *demokratischer*. Die Schulbildung verlängerte sich für Kinder aller Schichten und beiderlei Geschlechts. Obwohl aufgrund räumlicher Verhältnisse (Stadt-Land) und der Schichtzugehörigkeit immer noch eine versteckte Bildungsselektion stattfindet (Ditton, 1993), sind die Bildungschancen für alle Jugendlichen ausgeglichener als zu Beginn des Jahrhunderts.

Das Verständnis des Schulsystems kann vertieft werden, indem die einzelnen Schultypen der Sekundarstufe betrachtet werden. Die Schultypen werden vor allem im Hinblick auf zwei zentrale Analysekatogorien, Aufgaben und Ziele, dargestellt. Dabei muss das erwähnte Deduktionsproblem beachtet werden. Während die Schultypen der Sekundarstufe I und das Gymnasium Beispiele von Vollzeitschulen sind, und insofern trotz substanzieller Unterscheide grundlegende Gemeinsamkeiten haben, verkörpert die Berufsschule im dualen System eine deutlich andere Bildungsinstitution, die in der Darstellung eher kontrastieren soll. Gleichzeitig kann die Berufsbildung infolge ihrer Differenziertheit als Beispiel einer hoch pluralistischen Bildungsinstitution angesehen werden.

3.3.1 Volksschuloberstufe

Die Volksschuloberstufe (Sekundarstufe I), gemeint ist das siebte bis neunte Schuljahr, ist historisch zwar jünger als die Unter- und Mittelstufe, sie wird aber in vielen gängigen Schultheorien mit der Unter- und der Mittelstufe integral diskutiert.⁷ Seit der Reformation sollte die Volksschule das Wissen vermitteln, dass die Gläubigen die Bibel selbst lesen können. Neben diesem ursprünglich kirchlichen Motiv wurde in der Schulgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts auch die Demokratisierung zentral: Mitbestimmung der Bürgerinnen und Bürger in politischen Sachfragen setzt genügendes einschlägiges Wissen voraus, das in der Schule aufgebaut werden sollte. In immer mehr Kantonen wurde die allgemeine Schulpflicht gefordert. In der Bundesverfassung von 1848 wurde die

nach logischen Kriterien deduziert werden, sondern müssen nach ihrer Ableitung erneut geprüft werden.

⁷ Nichtsdestotrotz wird in einigen europäischen Ländern die Sekundarstufe neben der Primarstufe als eigenständiger geschlossener Bereich betrachtet. Entsprechend erhält der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe für die Schülerinnen und Schüler eine grössere Tragweite als der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. In der Schweiz erscheint hingegen die Sekundarstufe als weniger geschlossen und der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist mit zahlreichen Veränderungen verknüpft.

allgemeine Schulpflicht nach Vorbild verschiedener Kantone festgesetzt. Ein drittes übergreifendes Motiv für die Schulreform im 19. Jahrhundert wurde von den Humanisten formuliert: Bildung sollte zweckfrei sein und die Entfaltung des menschlichen Potenzials ermöglichen (vgl. zum Beispiel Humboldt). Ein viertes Motiv für die Schulreform liegt im Idealismus des 18. und 19. Jahrhunderts begründet und fordert schulische Bildung, um ein sittliches Leben der Bürgerinnen und Bürger zu garantieren. Bildung sollte überdies den gesellschaftlichen Fortschritt und ihre ethische und sozial verantwortliche Gesinnung vorantreiben.

Die Sekundarstufe I entwickelte sich in der Schweiz vor etwa 150 Jahren, in Bern entstand die Sekundarschule nach Hedinger & Wytenbach (1984) um 1830. Die Bildung in der Sekundarstufe war bis ins 20. Jahrhundert kostenpflichtig und damit der höheren Schicht vorbehalten. Dies änderte sich in der Hochkonjunktur während der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, vorbereitet durch eine fortgeschrittene Demokratisierung in Deutschland. In der deutschen Bildungsoffensive der 1960er Jahre wurde die Forderung laut, dass das gesamte Potenzial der Heranwachsenden gefördert werden solle, um der Wirtschaft möglichst viele gut qualifizierte Arbeitskräfte zuführen zu können. Damit verbunden waren die Ausdehnung der Schulpflicht, die Forderung nach zunehmender Durchlässigkeit zwischen den Schulstufen und eine möglichst späte Selektion für höhere Berufe. Zusätzlich wurde Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, verschiedenen Gesellschaftsschichten sowie Land und Stadt als bildungspolitisches Programm gefordert, wie auch die Vermittlung von sozialen Erfahrungen und die Förderung der sozialen Integration und der Sozialkompetenz. Diese Postulate wurden in der Schweiz nicht gleich heftig formuliert wie in Deutschland. Vor allem wurden kantonal unterschiedliche Lösungen aus der Diskussion abgeleitet. In den meisten Kantonen blieb eine zwei- bzw. dreigliedrige Oberstufe bestehen, deren Name je nach Kanton variierte. Im Vergleich zur Primarstufe (Gesamtschule) differenzierte sich das Bildungsangebot also in den meisten Kantonen, so dass abgestimmt auf das individuelle Fähigkeitspotenzial ein geeigneter Ausbildungsgang gewählt werden konnte. Art und Form dieser Differenzierung (zum Beispiel Schultypen, Curricula usw.) unterschied sich in der Schweiz zwischen den Kantonen.

Es soll im vorliegenden Rahmen aber keine Schulgeschichte geschrieben werden (vgl. dazu zum Beispiel Keim, 1978; zur deutschen Volksschulgeschichte im 20. Jahrhundert Rodehüser, 1987; Diederich & Tenorth, 1997; speziell zur Schweiz Badertscher & Grunder, 1997; die Bestandesaufnahme zur Situation in der Schweiz um 1980 von Hedinger & Wytenbach, 1984). Vielmehr sollen einige Merkmale und Besonderheiten der Volksschuloberstufe (=Sekundarstufe I) in der Schweiz herausgearbeitet werden.

Die Sekundarstufe I unterscheidet sich von der Primarstufe (erste bis sechste Klasse) durch das Alter der Schülerschaft. Keim (1978, 10) unterscheidet zusammenfassend vier unterschiedliche Bedeutungsebenen der Sekundarstufe I, die sich teilweise überlagern:

1. Im Unterschied zur Orientierungsstufe, die in den meisten Schweizer Kantonen (mit Ausnahme zum Beispiel des Kantons Basel Stadt) als Gesamtschule konzipiert ist, gliedert sich die Sekundarstufe I in vielen Regionen in Schultypen mit verschiedenen Niveaus (vgl. Übersichten zur Situation in der Schweiz in EDK, 1994b; 1995).
2. Sie bildet ein Konzept aufeinander abgestimmter Bildungsgänge. Sie löst die Primarstufe ab, baut darauf auf und wird durch Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II mit berufsqualifizierenden und studienbefähigenden Bildungsgängen weitergeführt.
3. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht bildet sie eine Stufenschule.
4. Sie ist durch spezifische schulorganisatorische Merkmale gekennzeichnet.

Werden die Reformdiskussionen der letzten 30 Jahre in der Schweiz überblickt, erhielt die Frage nach der inneren Strukturierung der Sekundarstufe I wiederholt Aufmerksamkeit. Ein Streitpunkt bewegt sich zwischen den Polen einer Konzeption als Gesamtschule bzw. als einer Stufe mit zwei bzw. drei verschiedenen Anspruchsniveaus. In den meisten Schweizer Kantonen wird die Sekundarstufe I in eine Stufe mit Grundansprüchen, in der Regel Hauptschule oder Realschule genannt, und in eine oder zwei Stufen mit erweiterten Ansprüchen, oft Sekundarschule und – falls vorhanden – Bezirksschule genannt, untergliedert. In anderen Kantonen gibt es in der gleichen Altersstufe alternativ oder zusätzlich progymnasiale Klassen, die direkt auf das Gymnasium vorbereiten oder bereits im Gymnasium integriert sind (Langgymnasium). Die Bildungsansprüche der einzelnen Schultypen sind nur bedingt zwischen den Kantonen vergleichbar. Daneben realisiert der Kanton Tessin eine Gesamtschule, und der Kanton Zürich führt ein Projekt „Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe AVO“ mit durchlässigem Niveauunterricht durch (vgl. Evaluation von Oertel, Rosenberg & Aeberli, 1986; sowie Oertel, 1997).

Die Vielfalt möglicher Ausformungen der Sekundarstufe I in der Schweiz wächst kontinuierlich an und kann nicht vollständig dargestellt werden. Darin äussert sich die Unterschiedlichkeit der Aufgaben, die in dieser Stufe erfüllt werden müssen: Während sich manche Jugendliche in dieser Stufe auf eine Berufslehre vorbereiten, bildet diese Stufe für andere nur eine Übergangsstufe auf dem Weg zur gymnasialen oder einer anderen Mittelschul-Bildung. Für eine dritte, sehr kleine Gruppe endet die Ausbildung mit dem Abschluss auf dieser

Stufe (vgl. Borkowsky & Gonon, 1996). In der Tat ist die Ausbildung auf der Sekundarstufe II in der Schweiz zur Norm geworden.

Die Sekundarstufe I als Zwischenphase differenziert sich aber nicht nur im Hinblick auf die Abnehmerinstitutionen, sondern auch aufgrund ihrer Eintrittsbedingungen. Die Orientierungsphase, die auf die Sekundarstufe I vorbereitet und in vielen Kantonen die fünfte und sechste Klasse umfasst, ist insbesondere durch einen Selektionsprozess im Hinblick auf den Eintritt in die Sekundarstufe I charakterisiert. Allerdings sind die Unsicherheiten über Bedeutung, Kriterien und Gestaltung des Übertrittsverfahrens gross. Eine Stimme, die eher eine soziale politische Position vertritt, plädiert für eine hohe Durchlässigkeit zwischen den Schultypen, eine späte Selektion, gewichtige Elternmitsprache beim Übertrittsverfahren und den Einbezug sozialer und personaler Beurteilungskriterien neben den rein intellektuellen. Eine andere Stimme, die politisch eher konservativ und bürgerlich orientiert ist, fordert eine frühe Selektion aufgrund intellektueller Leistungen, die konsequente Förderung (hoch-)begabter Jugendlicher und die frühzeitige Bildung einer Elite. Das Gewicht, welches diese beiden Stimmen haben, wie auch die konkrete Artikulation ihrer Forderungen, unterscheidet sich zwischen den Kantonen. Der Wunsch der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK (1995) nach einer Harmonisierung (nicht Angleichung) der Sekundarstufe I zwischen den verschiedenen Kantonen infolge gesteigerter Mobilität, verhallte wegen dieser Schwierigkeiten weitgehend ungehört.

Die Zwischenstellung der Sekundarstufe I äussert sich auch im Curriculum. Die Sekundarstufe I ist eine Phase der obligatorischen Volksschule und setzt daher das Curriculum der Primarstufe in den meisten Schweizer Kantonen kontinuierlich fort, indem es starke wechselseitige Bezüge gibt, eine analoge Terminologie eingesetzt wird, die gleichen schulischen Oberziele gelten und der gleiche Typus von Curriculum angewendet wird. Es gibt also in der Regel keine besonderen Curricula für die Sekundarstufe I in der Schweiz. Allerdings gibt es auch einige Spezifitäten: Das Fächerspektrum weitet sich aus. Es werden keine Grundkenntnisse wie Kulturtechniken oder Heimatkunde wie in der Primarschule vermittelt, sondern die Inhalte orientieren sich stärker an den Wissenschaften. Typischerweise wächst insbesondere der Anteil naturwissenschaftlicher Fächer. Im Unterschied zur gymnasialen Bildung richtet sich das Curriculum aber nicht auf ein wissenschaftliches Studium aus, sondern auf einen Beruf oder eine weiterführende Schule. Es betont daher weniger das Denken in wissenschaftlichen Modellen, sondern die Anschaulichkeit und den Bezug zur Alltagserfahrung. Nicht primär abstraktes Wissen, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Zentrum. Neben deklarativem Wissen und Verstehen spielt der Aufbau von Handlungskompetenzen eine zentrale Rolle. Nach Haller

(1978) werden in der Sekundarstufe I in Deutschland besonders viele Projektarbeiten durchgeführt. Analoges kann auch für die Schweiz vermutet werden.

Mit dem Curriculum verbunden ist die höhere Fachbereichsorientierung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I im Vergleich zur Primarstufe. Während Primarstufenlehrkräfte als Generalisten für alle Fächer ausgebildet werden, spezialisieren sich die Lehrkräfte der Sekundarstufe I in ihrer Ausbildung auf einen Fachbereich. Diese Spezialisierung ist aufgrund hoher Fachkompetenzen notwendig und wird in der Regel durch die Verlagerung des Unterrichtsschwerpunkts von der Beziehungsebene auf die inhaltliche Ebene begleitet. Lehrkräfte der Sekundarstufe II werden noch stärker über das Fach sozialisiert als Lehrkräfte der Sekundarstufe I und Primarschullehrkräfte. Hingegen lösen sich die Unterschiede in der Lehrerbildung für die verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe I auf (vgl. auch EDK, 1994b). Insofern gewinnt die Sekundarstufe I an Profil und grenzt sich gegenüber den beiden benachbarten Stufen (Primarstufe und Sekundarstufe II) deutlicher ab.

Aufgaben und Ziele der Sekundarstufe I leiten sich zusammenfassend von allgemeinen schulischen Aufgaben und Zielen ab (vgl. für den Kanton Bern zum Beispiel Brunner, Eigenmann, Mayer & Schmid, 1979), ihre Konkretisierung wird aber durch die besonderen Merkmale ihrer Zielgruppe und die besondere Stellung als Abschluss der obligatorischen Schulzeit mitbestimmt. Die Sekundarstufe I richtet sich daher stärker als die Primarstufe auf die Abnehmerschulen und den Arbeitsmarkt aus und bereitet auf eine berufliche Ausbildung vor. Damit verbunden ist die relativ hohe Bedeutung von Berufswahlprozessen, da sich Jugendliche nach Ende der obligatorischen Schulzeit für Beruf und Ausbildungsinstitution entscheiden müssen. Im Laufe des neunten Schuljahres legen die meisten Jugendlichen ihre weitere Ausbildung definitiv fest und müssen das Ende des Schuljahres abwarten (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2003), was typischerweise mit einer sehr geringen oder aber eher berufsspezifischen Lernmotivation und grossen Disziplinproblemen einhergehen kann.

Während sich in den 60er Jahren neue Schulniveaus in dieser Stufe differenzierten, werden diese Differenzierungen zunehmend zugunsten einer steigenden unterrichtsinternen Differenzierung aufgelöst. Statt alternative Schultypen (wie zum Beispiel Real- und Sekundarschule) wird immer häufiger ein einziger, intern hoch differenzierter Schultyp mit Niveauunterricht, Freifächern und individualisiertem Unterricht angeboten (Verschiebung der Differenzierungsebene). Diese Entwicklung kann am Beispiel des Kantons Zürich mit dem Projekt der AVO veranschaulicht werden. Die Schulklasse als Stammklasse löst sich auf, verliert an Bedeutung und an ihre Stelle tritt der Schülerjahrgang als Bezugs-

gruppe. Gemäss der Untersuchung von Oertel et al. (1986) sollen das soziale Klima und die sozialen Kompetenzen der Schülerschaft darunter nicht leiden, sondern eher gewinnen. Die Durchlässigkeit steigt, künstliche Unterschiede zwischen den Schultypen verlieren an Bedeutung, das einzelne Kind erhält ein flexibles, individualisiertes und auf sein spezifisches Fähigkeits- und Interessenprofil zugeschnittenes Angebot.

Die Evaluation dieses Entwicklungsprozesses auf der Ebene des Schulsystems ist sehr komplex. Ländervergleichende Studien (zum Beispiel TIMS-Studie auf der Sekundarstufe I vgl. Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997; PISA, vgl. Martin & Owen, 2001) erlauben nur begrenzte Aussagen über die Qualität eines Schulsystems. Denn ‚Schulwirkungen‘ kommen – wie noch genauer zu zeigen sein wird – durch komplexe Wechselwirkungen verschiedenster Dimensionen und Variablen zustande. Spezifische Merkmale von Einzelschulen und ihre Binnenstrukturen und -prozesse können durch Randomisierung am ehesten in einer genügend grossen Stichprobe ausgeglichen werden. Dadurch werden Schulsysteme und Curricula miteinander vergleichbar. Allerdings sind auch dann die verschiedenen gesellschaftlichen Kontexte (Werte, Strukturen) mit dem Schulsystem konfundiert, so dass auch der Ländervergleich die Wirksamkeit des Schulsystems nur in Annäherungen bestimmen kann (vgl. auch Fend, 1981; 1998).

3.3.2 Gymnasium

Zur Sekundarstufe II gehören typischerweise die Jugendlichen in der nachobligatorischen Vollzeitausbildung zwischen dem 10. und höchstens 14. Schuljahr. Die Sekundarstufe II umfasst alle Bildungsgänge, die an die Sekundarstufe I anschliessen und darauf aufbauen. Die Sekundarstufe II bildet ein hochdifferenziertes System von Bildungsangeboten. Dazu gehört ein komplexes Berufsbildungssystem mit Berufsausbildungen, die in einem dualen System mit Ausbildungsanteilen in einem Lehrbetrieb, ergänzt durch eine schulische Ausbildung, oder in verschiedenen Vollzeitschulen organisiert sind. Sie umfasst aber auch verschiedene Formen von 10. Schuljahren mit öffentlichen oder privaten Trägern (sog. Brückenangebote) und Mittelschulen, die in sich ebenfalls breit aufgefächert sind: Dazu gehören die Maturitätsschule (10. bis 12. Schuljahr), die seminaristische Lehrerbildung (soweit sie noch nicht tertiarisiert worden ist), die Handelsschule (meist ein- oder zweijährige Ausbildung), die Diplommittelschule (zwei- oder dreijährige Ausbildung) u.a.

Zahlenmässig ist die Berufsbildung der grösste Bereich der Sekundarstufe II in der Schweiz. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen gehören dazu, wobei es beträchtliche Unterschiede zwischen den Kantonen gibt. Dagegen bilden Maturi-

tätsschulen einen vergleichsweise kleinen Bereich. Die Maturitätsquote betrug in der Schweiz 1992 noch 12%, 1996 bereits 18% (Tendenz steigend). Auch hier sind die interkantonalen Unterschiede sehr gross. Während der Kanton Genf 1996 mit einer Quote von 33% den grössten Wert erreicht, beträgt die Quote in Basel Land 21%, welches die höchste in der Deutschschweiz ist. Die geringsten Quoten finden sich in den Landkantonen Obwalden (mit 9%) und Luzern (mit 10%). Diese Maturitätsquoten sind im Vergleich zu denjenigen im übrigen Europa und in den USA tief.

Trotz dieser Vielfalt von Angeboten behielt das Gymnasium bis in die neuste Zeit eine hohe Bedeutung und eine hohe Attraktivität. Wie die Maturitätsquoten belegen, wuchs der Zustrom zum Gymnasium ungebremst. Mit der Matur ist der Hochschulzugang garantiert, denn in der Schweiz gibt es nur in einzelnen Fächern (zum Beispiel Medizin) und in einzelnen Regionen seit kurzer Zeit einen Numerus Clausus. Mit der Matur verbunden ist die Hoffnung auf eine hohe berufliche Position mit entsprechendem finanziellen Gewinn und Status. Mit einem gymnasialen Abschluss wünschen Jugendliche, optimale Ausgangsbedingungen für ein erfolgreiches berufliches Leben zu erhalten. Massnahmen zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung wie die Schaffung einer Berufsmaturität mit Zugang zu Fachhochschulen, Lehrerbildung und technischen Hochschulen vermochten dieser Entwicklung nicht Einhalt zu gebieten.

Das Gymnasium hat viele besonderen Ressourcen und Chancen: Es hat das Sonderrecht, nicht nur die Eintrittsbedingungen festlegen zu dürfen, sondern auch die Austrittsbedingungen (Maturität). Es erhält damit eine hohe Autonomie der Binnengestaltung. Die Austrittsbedingungen werden allerdings durch Vertreter der Universitäten mitüberprüft. Aufnahmeprüfungen an der Universität (Numerus Clausus) schränken die Berechtigungen von Maturandinnen und Maturanden ein und geben der Universität mehr Autonomie.

Das Gymnasium (griech. „gymnasion“ – Turnplatz) ist eine alte Schulform, die seit der Antike besteht. In Mittelalter und der Reformation bereitete sie als Lateinschule auf die höhere Bildung vor. Nach Abschluss einer Grundausbildung, in der Regel bei Privatlehrern – es gab damals im deutschsprachigen Europa noch keine obligatorische Volksschule für alle – konnten die Kinder der höheren Stände (Adel und höheres Bürgertum) in die Lateinschule oder in Klosterschulen übertreten, welche den Zugang zur Universität ermöglichten. Die Kinder wurden also in der Regel zu Hause unterrichtet, während die Jugendlichen gruppenweise, häufig im Internatsbetrieb, geschult wurden. Am Ende des 19. Jh. wurde das Realgymnasium geschaffen, das neben dem humanistischen Gymnasium allmählich öffentliche Akzeptanz erhielt (zur Geschichte

des Gymnasiums in Deutschland vgl. Maskus, 1966; Heck, Edlich & Ballauf, 1978; Schmoldt, 1989).

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts behielt das Schweizer Gymnasium den Charakter einer elitären Schule, die durch die Vermittlung einer allgemeinen Bildung auf die Universität vorbereiten soll. Eine kleine Auswahl besonders geeigneter junger Menschen sollte umfassend gebildet werden. Während im 19. Jahrhundert der zentrale Stellenwert der ‚klassischen Bildung‘ hoch eingeschätzt wurde, verbreiterte sich die Bildungskonzeption im Realgymnasium in den naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Nach und nach wurden in den Bildungskanon auch wirtschaftswissenschaftliche Fächer, neue Sprachen und in neuester Zeit auch die Sozial- und Erziehungswissenschaften eingefügt. Der Stellenwert der traditionellen Kernfächer, insbesondere die alten Sprachen, nahm ab.

Mit der steigenden Maturitätsquote wuchs gleichzeitig die Heterogenität der Schülerschaft. Während noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem Jugendliche aus den höheren Ständen und dem höheren Bürgertum das Gymnasium besuchten, wurde die Herkunft der Schülerschaft nach und nach vielfältiger. Seit den 50er Jahren ist das Gymnasium auch für Mädchen zugänglich. Während manche Autoren diese Ausweitung kritisieren und das Gymnasium als elitäre Bildungsinstitution mit Profil bewahren wollen (Burkert, 1994), begrüßen andere die damit verbundene Chancengleichheit und die Umsetzung des Prinzips, möglichst umfassender Bildung für alle anzubieten.

Mit dem Anstieg der Maturitätsquoten in den 90er Jahren muss das Gymnasium Lösungen von neuen Problemen finden, die mit dieser ausgeweiteten Bildungskonzeption konform sind. Schulklassen werden aufgrund der vielfältigen Herkunft der Schülerinnen und Schüler heterogener, psychische Probleme wie zum Beispiel Magersucht oder Depression nehmen zu, Drogenkonsum, Gewalt und Delinquenz sind Phänomene, die auch vor dem Gymnasium nicht mehr Halt machen. Mit seiner Öffnung verlor das Gymnasium das Privileg einer elitären, intellektuell geschlossenen Lehranstalt und wurde gezwungen, sich mit sozialen und personalen Problemen in der Schüler- und Lehrerschaft auseinander zu setzen. Manche mögen der heilen gymnasialen Welt nachtrauern, die Demokratisierung – so erwünscht sie ist – forderte ihren Preis. Damit vollzog sich auch auf der gymnasialen Stufe ein Wandel vom ausschliesslich wissensorientierten Unterricht hin zu einem breiteren Bildungskonzept. Im Vergleich zur Volksschule dominiert zwar nach wie vor die wissenschaftliche Arbeit auf hohem Niveau, doch erhielt die soziale Dimension des Unterrichts eine höhere Bedeutung.

Welches sind Aufgaben und Ziele des modernen Gymnasiums? Im schweizerischen Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen von 1994 wurden – als unverbindliche Orientierungshilfe – die allgemeinen Bildungsziele neu bestimmt und auf Kompetenzen ausgerichtet (EDK, 1994a). Fünf Kompetenzfelder wurden definiert: Intellektuelles, wissenschaftliches Kompetenzfeld, Kompetenzfeld der Informations- und der Lern- und Arbeitstechniken, Kompetenzfeld der eigenen Person, der Gesundheit und des Körpers, soziales, ethisches und politisches Kompetenzfeld sowie kommunikatives, kulturelles, ästhetisches Kompetenzfeld. Diese Bildungskonzeption ist sehr breit, überwindet die reine Fachorientierung und schliesst ästhetische, soziale und personale Aspekte mit ein, womit sie einen progressiven Anstrich erhält. Insbesondere vertritt diese Konzeption die Wendung von einer Wissens- zu einer Kompetenzorientierung – analog zu bestehenden Volksschullehrplänen – und gibt Prozessen und Methoden einen höheren Stellenwert. Gleichwohl ist wissenschaftliches Wissen der zentrale Bezugspunkt geblieben.

Der Ruf nach Bildungsinhalten, die den Interessen der Schülerschaft entsprechen, ertönt immer lauter. Die Relevanz klassischer Bildung wird in der Moderne immer mehr hinterfragt. Die Motivationslage der Jugendlichen ist tief, besonders im Gymnasium (vgl. Kapitel 6.2.2), der öffentliche Ruf des Gymnasiums ist angekratzt. Aufgrund der Kurzlebigkeit des Wissens und des hohen erforderlichen Spezialisierungsgrads in vielen beruflichen Zweigen sinkt der Stellenwert der Allgemeinbildung kontinuierlich. Dies gilt umso mehr, als mit der spezialisierten Allgemeinbildung Persönlichkeitsbildung nicht notwendig verknüpft wird, wie noch zu Humboldts Zeiten. Entsprechend spezialisieren sich die deutschen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in viel höherem Mass als die schweizerischen.

In welchem Umfang soll das Gymnasium dazu beitragen, zur alltäglichen Lebensbewältigung zu qualifizieren (Lebensweltbezug)? Liebau (1997) spekuliert in diesem Sinn über den gymnasialen Lernbereich ‚Alltag‘. Allerdings negiert ein hoher Alltagsbezug ein wesentliches Element der gymnasialen Lernweise, die in der Abstraktion von Alltäglich-Partikularem besteht. Überdies soll der ausserschulische Alltag der Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht verdoppelt werden. Vielmehr soll der Alltag nach Liebau (1997) in wissenschaftlicher, ästhetischer und politischer Perspektive reflektiert werden, denn diese drei Perspektiven widerspiegeln die drei zentralen Bezugspunkte gymnasialer Bildung. Die ethische Bildung schliesslich muss komplementär in allen diesen Perspektiven mitgedacht werden. Gymnasiale Bildung ist insofern weder eine Allgemeinbildung noch eine Vorbereitung auf die Universität, sondern setzt an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an. Wissenschaft, Ästhetik und Politik bilden aber die zentralen Referenzen für Reflexionsprozesse.

Das Gymnasium wurde in der Folge des sozialen Wandels in den 90er Jahren zwar reformiert, zahlreiche Fragen stehen jedoch noch an. Dafür sind weitere Reformen in der Schul- und Unterrichtsorganisation notwendig. Möglicherweise wirkt der Liberalisierungsdruck der Postmoderne auf der gymnasialen Stufe besonders stark: Schlagworte wie Qualitätssicherung und freie Schulwahl erhielten auf dieser Stufe besondere Beachtung und zwangen zu Schulreformen. Gleichzeitig formieren sich insbesondere Junglehrkräfte in immer mehr Lehrerkollegien, um die anstehenden Probleme anzupacken. Dafür müssen sie nicht nur den öffentlichen Auftrag, sondern auch die entwicklungspsychologische Situation der Schülerinnen und Schüler reflektieren. Das demokratische moderne Gymnasium erhält allmählich eine neue Ausrichtung.

3.3.3 Berufsbildung

Während das Gymnasium als Vollzeitschule seit alters die Fortsetzung der Sekundarstufen I-Ausbildung darstellt und auf die tertiäre Bildung vorbereitet, bildet die Berufsbildung den Übergang von der Schule in das Erwerbsleben. Sie beginnt mit dem 10. Schuljahr und dauert je nach Berufslehre zwei bis vier Jahre. Sie unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht grundlegend von der rein schulischen Ausbildung, hat eine eigene Geschichte und muss eher als Fortbildung denn als Grundausbildung gedacht werden. Allerdings ist die schweizerische Berufsbildung ein sehr heterogenes, hochdifferenziertes Gebilde. Neben Vollzeitausbildungen dominiert vor allem das sog. duale Konzept, in welchem Lehrlinge ein bis zwei Tage in einer Berufsschule und drei bis vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb ausgebildet werden. Ich möchte mich im Folgenden auf dieses duale Konzept konzentrieren, welches in der Schweiz von zentraler Bedeutung ist.

Die Schweizerische Berufsbildung entstand im 19. Jahrhundert. Vorläufer waren Industrieschulen seit Pestalozzi (1983) und Produktionsschulen (Blonskij, 1973), in welchen unter wirtschaftlichem Zwang Schulerziehung mit manuellen Tätigkeiten verbunden wurde. Indem Kinder zu Berufstätigkeit angehalten wurden, sollte ein „industriöser Geist“ aufgebaut werden, der in Verbindung mit der Elementarbildung veredelt werden sollte. Diese Schultypen setzten sich aber nicht durch.

In Deutschland wurde in der Arbeitsschulbewegung der Deutschen Reformpädagogik die Idee weitergeführt, dass Lernen nicht bloss eine Rezeption von Information sein könne, sondern Selbsttätigkeit einschliessen müsse. Die Arbeitsschule war allerdings ihrerseits eine vielfältige Bewegung: Die einen haben mit ‚Arbeitsschule‘ das Prinzip der geistigen Selbsttätigkeit gemeint (Gaudig, 1922), die anderen haben dabei die Handarbeit betont. Somit konnte

Arbeit wieder mehr unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Menschenbildung (Kerschensteiner, 1982) oder mehr unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Vorbereitung oder gar des wirtschaftlichen Nutzens betrachtet werden. Diese Argumentationsmuster sind auch in der Schweiz zu finden. Für die Entstehung der Berufsbildung war vor allem der Aspekt der beruflichen Vorbereitung zentral.

Aus der Erfahrung, dass Wissen im Gewerbe einen Wettbewerbsvorteil mit sich bringt, wurden schon im 19. Jahrhundert Fortbildungsschulen gegründet, um die Wirksamkeit des Volksschulunterrichts zu steigern. Mit der fortschreitenden Technologisierung der Industrie vermochte der Elementarunterricht immer weniger zu genügen. Entscheidend für das Entstehen der Berufsbildung war die Einsicht, dass für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit Wissen benötigt wird, das schulisch vermittelt werden muss und die Ausbildung am Arbeitsplatz ergänzt. Damit war das Reformmotiv kein kirchlich-religiöses, sondern ein wirtschaftliches. Es konnte sichergestellt werden, dass spezifisches Berufs- und Arbeitsplatzwissen problembezogen und angewandt vermittelt wird, gleichzeitig vermittelte die Schule dank ihrer spezifischen Organisation Wissen, das zu einem vertiefteren Verständnis der eigenen Berufstätigkeit führte.

Das duale System mit seiner Verbindung von Schule und Lehrstelle wurde aber erst 1930 im Berufsbildungsgesetz sanktioniert (vgl. zur Geschichte Georg & Kunze, 1981). Es befindet sich im Spannungsfeld zwischen einem öffentlichen Bildungsauftrag, der gesamtschweizerisch festgelegt ist, Berufsverbänden einschliesslich Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, den einzelnen Lehrbetrieben mit ihren spezifischen Eigenschaften, den kantonal organisierten Berufsschulen und nicht zuletzt den Jugendlichen und ihren Eltern. Es bildet ein komplexes System mit verschiedenen Interessengruppen, unter denen der Bund zwar die Oberhoheit besitzt, die Verflochtenheit mit den Kantonen, dem Arbeitsmarkt und der Wirtschaftslage jedoch gross ist. Die Kosten der Berufsbildung werden gemäss Hanhart & Schulz (1998) zu rund 43% durch die öffentliche Hand, zu 26% (Nettoausgaben) durch die Betriebe und zu 31% durch die Lehrlinge in Form eines produktiven Beitrags an den Lehrbetrieb getragen.

Im Eidgenössischen Berufsbildungsgesetz (BBG) von 1978 (überarbeitet 2002) werden die Ziele der Grundausbildung festgelegt: „Die berufliche Grundausbildung vermittelt die zur Ausübung eines Berufs notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie erweitert die Allgemeinbildung und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und des Verantwortungsbewusstseins. Sie bildet die Grundlage zur fachlichen und allgemeinen Weiterbildung.“ (Art. 6 BBG). In dieser Zieldefinition liegt der Fokus auf Fertigkeiten, die Persönlichkeitsbildung wird aber

explizit mit eingeschlossen. Allerdings wird der soziale Bereich nur mit dem Begriff des Verantwortungsbewusstseins angesprochen.

Die Berufsbildung der 60er Jahre orientierte sich noch stark an den Fachinhalten. Die curricularen Konsequenzen wechselten erst in den 70er und vor allem in den 80er Jahren zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis im Sinne eines didaktischen Prinzips. Dieser Wandel bringt Ott (1995) in seiner umfassenden Analyse mit der gesellschaftlichen Modernisierung in Zusammenhang, aber auch mit einem veränderten Technikverständnis: Technik bringt nicht nur Fortschritt, sondern auch Gefahren für die Menschheit mit sich. Aufgrund des Wandels der erforderlichen Qualifikationen fordert Ott (1995) eine Didaktik für die Berufsbildung, die ganzheitlich ist und alle Aspekte des Menschen einschliesst. Er entwickelt eine didaktische Konzeption, die diesem Anspruch gerecht werden soll.

Die Rahmenbedingungen für einen ganzheitlichen Ansatz, wie er von Ott (1995) gefordert worden ist, sind in der Berufsbildung in der Tat günstig. Im Unterschied zur Vollzeitschule findet die Ausbildung zum Grossteil unter persönlicher Anleitung im Lehrbetrieb selbst statt. Wissen wird problemzentriert und situativ erworben und kann ohne grossen Transferaufwand in ähnlichen Situationen wieder eingesetzt werden. Die Berufsschule hat eher die Funktion, diese Ausbildung zu ergänzen, indem sie berufsbezogene Hintergrundinformationen und wenig Allgemeinbildung vermittelt. Der direkte Nutzen des vermittelten Wissens ist in der Regel gegeben, was dem jugendlichen Trend, ‚subito‘ einen Nutzen zu sehen, entspricht. Die Berufsschule grenzt sich daher nicht primär gegenüber der Familie ab (wie die Volksschule), sondern bezieht sich auf die berufliche Ausbildung im Lehrbetrieb. Sie ist für eine gewisse Allgemeinbildung verantwortlich und soll komplexe Lernprozesse in Gang setzen, wofür im Lehrbetrieb keine Möglichkeit besteht.

Zentral ist das enge Lehrmeister-Lehrlings-Verhältnis, das eine individualisierte und hochflexible Ausbildung erlaubt. Dieses Ausbildungsverhältnis umfasst meist mehr als nur Wissensvermittlung, sondern schliesst die Sozialisation in den Lehrbetrieb mit seinen Regeln und Abläufen mit ein. Damit wird der Lehrling als Erwachsener ernst genommen und verdient dank seiner Produktivität einen kleinen Lohn, was wiederum seine materielle Unabhängigkeit erhöht. Seine Kompetenzen werden umfassend gefördert. Neben die Fachausbildung ist nahezu gleichberechtigt die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen getreten (vgl. auch Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988).

Ebenfalls ist die Flexibilität der Berufsbildung bei gesellschaftlichen Problemen in hohem Mass gegeben. Lehrvertragsauflösungen, die zwar recht häufig sind und im Kanton Zürich etwa 25% der Lehrverträge umfassen (Neuenschwander,

1998b), können in einem flexiblen System recht gut aufgefangen werden. Etwa drei Viertel der Jugendlichen setzen ihre Ausbildung fort. Der Wechsel des Lehrbetriebs oder des Berufs schmerzt zwar in vielen Fällen die beteiligten Personen, ist organisatorisch aber möglich und wird häufig praktiziert. Während in Schulen der Klassenwechsel und die freie Wahl des Lehrpersonals kaum realisiert werden, bildet die Berufsbildung – vielleicht durch ihre Nähe zur Wirtschaft – freiere und flexiblere Rahmenbedingungen, die sich auf den Lernprozess günstig auswirken können.

3.4 Schulische Bildungsziele in der Sekundarstufe aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen

Die Pädagogik hat sich bisher nur peripher mit den spezifischen schulischen Bildungsbedingungen von Jugendlichen auseinandergesetzt. Vielmehr orientieren sich die meisten Schulkonzepte an der Situation von Kindern. Die Diskussion über eine Schule für Jugendliche, in welcher der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht, hat erst in den 1950er Jahren eingesetzt. Dies ist umso erstaunlicher, als die Bedeutung der Schülerinnen und Schüler für die Konzeption schulischen Unterrichts spätestens seit der Reformpädagogik („Pädagogik vom Kinde aus“) ins Zentrum des Interesses gestellt worden ist. Gleichwohl berücksichtigen Schulkonzepte in der Regel kaum die verschiedenen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen. Möglicherweise kann diese Vernachlässigung damit begründet werden, dass die Jugend in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung relativ neu ist und in der Pädagogik erst im 20. Jahrhundert entdeckt und systematisch diskutiert worden ist. Eine Ausnahme von diesem Trend bildet möglicherweise die Arbeitsschulbewegung von Kerschensteiner (1982), der über die schulische Fortbildung und die Bildung durch Arbeit reflektierte (Kapitel 3.3.3).

Was für Bildungsinteressen bzw. -erwartungen haben Schülerinnen und Schüler verfolgt? Welche Ziele sind Lehrpersonen der Sekundarstufe wichtig? Diese empirischen Fragen sollen die Diskussion um die Bildungstypen der Sekundarstufe abrunden. Im Folgenden werden, differenziert für die eingeführten Schultypen, deskriptive Ergebnisse qualitativer und quantitativer Art mit Daten des Berner Schullängsschnitts vorgestellt, welche die Interessen von Jugendlichen und von Lehrkräften verdeutlichen sollen. Denn die Sicht der Jugendlichen kann am ehesten durch Daten von Jugendlichen wiedergegeben werden.

3.4.1 Bildungsziele aus Schülersicht

Zuerst sollen schulische Bildungsziele diskutiert werden, die von Jugendlichen aus der Sekundarstufe genannt wurden. Es wurde erwartet, dass Jugendliche Bildungsziele zur eigenen Identitätsentwicklung höher gewichten als Bildungsziele, die den Aufbau von Sachkompetenzen thematisieren. Die Identitätsentwicklung ist zu einer Entwicklungsaufgabe mit hohem Stellenwert geworden, zu deren Bewältigung Jugendliche der Unterstützung bedürfen. Es wird vermutet, dass sie diese Unterstützung auch von ihrer Schule erwarten.

Genauer interessierte insbesondere, ob sich die genannten Ziele zwischen den Schultypen unterscheiden. Trusty (2000) belegte längsschnittlich eine hohe Stabilität der Bildungsziele von Jugendlichen, selbst nach dem Austritt aus dem Gymnasium. Offenbar verändern sich diese Ziele nicht mit dem Alter. Allerdings wird vermutet, dass die recht unterschiedlichen Konzepte der vier beschriebenen Schultypen auch mit unterschiedlichen Schülerinteressen korrespondieren dürften.

Zum Einstieg sollen beispielhaft mögliche Bildungsziele präsentiert werden, wie ausgewählte Jugendliche sie im Rahmen von Interviews formuliert haben (vgl. Stichprobe in Kapitel 2.2). Interviewzitate erheben keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit, können aber die Argumentation einzelner Jugendlicher veranschaulichen.

Generell kann festgehalten werden, dass die 16 interviewten Jugendlichen die Aneignung von Fachkompetenz, die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben sowie eine gute Ausbildung hinsichtlich der künftigen Ausbildungen oder Berufstätigkeit zu ihren zentralen Bildungszielen zählen. Was die Fachkompetenz anbelangt, stellen die interviewten Jugendlichen häufig die Frage nach dem künftigen Nutzen bestimmter Themen. Dazu die Meinung eines Berufsschülers 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. [Ich möchte nicht,] dass sie uns Sachen lehren, die wir nachher gar nicht brauchen können.“

In dieser Formulierung sind 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 der Lehrpersonen anbelangt, fallen die Bewertungen kritisch aus. Den Lehrpersonen wird von den 16 Jugendlichen mehrheitlich unterstellt, dass sie vor allem den Stoff durchbringen wollen, ohne auf individuelle fachliche und persönliche Schwierigkeiten einzugehen. Dazu die Meinung einer Schülerin des Wirtschaftsgymnasiums: „Die [Lehrkräfte]

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.“

Als Beispiel für fachspezifische Bildungsziele wurde unter anderem nach den Lernzielen und Interessen in den Fächern Deutsch und Geschichte gefragt. Im Fachbereich Deutsch sind es die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie 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.

Im nächsten Schritt sollen die Bildungsziele von 861 Jugendlichen (Stichprobe 1998, vgl. Kapitel 2.1), die mit der Skala von Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1980) erfasst worden sind, präsentiert werden. In Tabelle 3.1 werden die Mittelwerte differenziert nach den vier Schultypen der Sekundarstufe und nach Geschlecht sowie die Signifikanzniveaus der entsprechenden zweifaktoriellen Varianzanalyse präsentiert. Der Übersichtlichkeit halber wird in dieser Tabelle auf die Angabe der entsprechenden F-Werte und Freiheitsgrade verzichtet.

Faktorenanalytisch konnten die zehn Items zu drei Faktoren gruppiert werden (vgl. Neuenschwander et al., 1998). Die Itemgruppe ‚persönliche Entwicklung‘ weist erwartungsgemäss die höchsten Werte auf. Dazu gehören Items wie „meine Lehrpersonen sollten mir helfen, dass ich die bestmögliche Ausbildung und Arbeitsstelle erhalte“ (1), „meine Lehrpersonen sollten mir bei der Vorbereitung für wichtige Prüfungen helfen“ (2) oder „meine Lehrpersonen sollten aus der Schule einen angenehmen Lebensraum machen“ (3). Der zweite Faktor ‚Beschäftigung und Grammatik‘ setzt sich aus Items zusammen wie „meine Lehrpersonen sollten mich lehren, wie man gut liest und schreibt“ (6) oder „meine Lehrpersonen sollten mich Grammatik lehren“ (7). Dieser Faktor erhält etwa gleich viel Gewicht wie der dritte Faktor ‚Vorbereitung für das Leben‘. Dieser setzt sich aus folgenden Items zusammen: „meine Lehrpersonen sollten mir bei meiner Entwicklung meiner Persönlichkeit helfen“ (10), „meine Lehrpersonen sollten mir zeigen, wie man mit anderen Menschen umgeht“ (9), „meine Lehrpersonen sollten mir bei Dingen helfen, die ich nach Abschluss der Schule brauchen werde“ (4) und „meine Lehrpersonen sollten mir beibringen, was im Moment in der Welt los ist“ (5).

Die Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich bei fast allen Items signifikant zwischen den Bildungstypen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben die höchsten Erwartungen bei den Faktoren ‚persönliche Entwicklung‘ und ‚Vorbereitung für das Leben‘. Die Real- und Sekundarschüle-

rinnen und -schüler bewerten die fachlichen Bildungsziele am höchsten. Die Berufsschülerinnen und -schüler schliesslich bewerten alle vorgegebenen Ziele durchschnittlich als weniger wichtig als die Jugendlichen aus einem der drei anderen Schultypen. Der Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und den Volksschülerinnen und -schülern erstaunt, verläuft er doch gerade entgegen zu den intendierten Zielen: Während sich das Gymnasium primär auf die Vermittlung von Fachinhalten und systematischem Wissen ausrichtet, ist der Stellenwert der Berufsvorbereitung in der Sekundarstufe I höher.

Tabelle 3.1: Mittelwerte der Varianzanalyse differenziert nach Schultyp und Geschlecht sowie Signifikanzniveaus (ns: nicht signifikant, keine F-Werte)

	Schultyp				Geschlecht		G	S	S*G
	Real	Sek	Ber	Gym	männl.	weibl.	p	p	p
<i>Schüler/-innen erwarten von Lehrperson:</i>									
1. Ausbildung, Stelle	3.42	3.43	3.21	3.45	3.42	3.34	ns	.01	ns
2. Prüfungsvorbereitung	3.35	3.38	3.44	3.45	3.39	3.42	ns	ns	ns
3. Lebensraum Schule	3.33	3.34	3.13	3.51	3.33	3.33	ns	.001	ns
4. brauchbar später	3.16	3.26	3.13	3.23	3.21	3.19	ns	ns	ns
5. Weltgeschehen	2.99	3.17	2.93	3.56	3.18	3.15	ns	.001	.05
6. Lesen Schreiben	3.24	3.26	2.65	2.97	2.99	3.06	ns	.001	ns
7. Grammatik	3.17	3.13	2.87	2.89	2.95	3.07	.05	.001	ns
8. Beschäftigung	2.90	2.91	2.86	2.56	2.82	2.80	ns	.001	ns
9. Umgang Mensch	2.68	2.81	2.28	2.67	2.64	2.58	ns	.001	ns
10. Hilfe Entwicklung	2.59	2.65	2.22	2.57	2.57	2.45	.05	.001	ns
<i>Kurz:</i>									
persönliche Entwicklung	3.37	3.38	3.26	3.47	3.38	3.36	ns	.001	ns
Beschäftigung und Grammatik	3.10	3.11	2.79	2.81	2.92	2.98	ns	.001	ns
Vorbereitung für Leben	2.86	2.97	2.64	3.00	2.90	2.84	ns	.001	ns

Legende: vierstufige Antwort-Skala von (1) stimmt überhaupt nicht bis (4) stimmt völlig, Real: Realschule (Grundansprüche), Sek: Sekundarschule (erweiterte Ansprüche), Ber: Berufsschule, Gym: Gymnasium, G: Geschlecht, S: Schultyp

Die Bildungserwartungen der Jugendlichen sind aber gerade umgekehrt. Möglicherweise müssen diese Werte in Bezug auf das erlebte Bildungsangebot interpretiert werden. Während im Gymnasium mehr Lebensbezug neben einem eher abstrakten, alltagsfernen Unterricht erwartet wird, sind Lernende der Sekundarstufe I eher interessiert, Fachwissen in Ergänzung zum erlebten eher alltagsbezogenen Unterricht zu erwerben.

Wie nehmen die Jugendlichen die Bildungsinteressen ihrer Lehrpersonen wahr? In Tabelle 3.2 sind die entsprechenden Mittelwerte, differenziert nach Schultyp und Geschlecht, mit den Signifikanzniveaus der zweifaktoriellen Varianzanalyse für die gleichen Items dargestellt. Daneben sind die Itemränge der Bildungsziele aus Schülersicht (gemäss Tabelle 3.1) vergleichend nochmals aufgelistet.

Tabelle 3.2: Mittelwerte der Varianzanalyse differenziert nach Schultyp und Geschlecht sowie Signifikanzniveaus (ns: nicht signifikant)

Rang aus Schülersicht		Schultyp				Geschlecht		G	S	S*G
		Real	Sek	Ber	Gym	männl.	weibl.	p	p	p
<i>Lehrpersonen sind im Urteil der S. daran interessiert:</i>										
8.	1. Beschäftigung	3.17	3.17	3.06	3.17	3.15	3.13	ns	ns	ns
2.	2. Prüfungsvorbereitung	3.30	3.07	3.05	2.74	3.04	3.01	ns	.001	ns
1.	3. Ausbildung, Stelle	3.29	3.15	2.82	2.67	3.03	2.93	ns	.001	ns
6.	4. Lesen, Schreiben	3.33	3.26	2.65	2.91	3.01	3.07	ns	.001	ns
5.	5. Weltgeschehen	2.92	3.00	2.75	2.97	2.93	2.89	ns	.01	ns
7.	6. Grammatik	3.16	3.11	2.74	2.83	2.91	3.01	.05	.001	ns
4.	7. brauchbar später	2.95	2.79	2.92	2.29	2.79	2.69	ns	.001	ns
3.	8. Lebensraum Schule	3.08	2.88	2.72	2.52	2.79	2.81	ns	.001	ns
9.	9. Hilfe Entwicklung	2.89	2.66	2.33	2.32	2.59	2.51	ns	.001	ns
10.	10. Umgang Mensch	2.78	2.72	2.26	2.26	2.54	2.47	ns	.001	ns
<i>Kurz:</i>										
	Allgemeinbildung	3.22	3.18	2.82	2.97	3.02	3.07	ns	.001	ns
	persönl. Unterstützung	3.03	2.89	2.69	2.54	2.81	2.76	ns	.001	ns

Legende: vierstufige Antwort-Skala von (1) stimmt überhaupt nicht bis (4) stimmt völlig, Real: Realschule, Sek: Sekundarschule, Ber: Berufsschule, Gym: Gymnasium, G: Geschlecht, S: Schultyp

Wider Erwarten konnte faktorenanalytisch die Drei Faktoren-Lösung mit diesen zehn Items nicht repliziert werden, sondern es musste aufgrund des Kaiser-Kriteriums (Eigenwert grösser als 1) die Zwei Faktoren-Lösung gewählt werden, die anschliessend wiederum varimax rotiert wurde. Der erste Faktor ‚Allgemeinbildung‘ wird aus der wahrgenommenen Sicht der Lernenden auf die Lehrkräfte als wichtiger eingestuft als die ‚persönliche Entwicklung‘ (dieser Faktor bestätigt den Faktor der ersten Faktorenanalyse). Die Allgemeinbildung setzt sich aus den Items „Lehrer sind daran interessiert mich zu lehren, wie man gut liest und schreibt“ (4), „Lehrer sind daran interessiert mich zu beschäftigen“ (1) und „Lehrer sind daran interessiert, mich Grammatik zu lehren“ (6) zusammen. Der zweite Faktor persönliche Entwicklung umfasst mit einer

Ausnahme alle übrigen Items (Ausnahme ohne Faktorenuordnung wegen nicht signifikanter Ladung bildet Item 5 Weltgeschehen). Bildungsinteressen der Lehrpersonen, so wie sie die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, lassen sich also grob in einen rein unterrichtsbezogenen Bereich und einen persönlichkeitsbildenden Bereich gliedern, wobei den Lehrkräften primär der Unterricht am Herzen liege. Wiederum unterscheiden sich fast alle Wichtigkeitsurteile zwischen den Schultypen signifikant (vgl. Tabelle 3.2), es gibt aber nur einen Geschlechtseffekt. Die Gegenüberstellung der Schülerinteressen mit den wahrgenommenen Lehrererwartungen ergibt Übereinstimmungen und Unterschiede: Während eine gewisse Einigkeit bei den Items Prüfungsvorbereitung und Vorbereiten auf eine Arbeitsstelle besteht, klappt das Wichtigkeitsurteil beim Item, beschäftigt zu werden, auseinander. Schülerinnen und Schüler wollen nicht bloss im Unterricht beschäftigt werden, meinen aber, dass dieses Ziel Lehrpersonen wichtig sei. Umgekehrt ist es den Schülerinnen und Schülern offenbar wichtig, aus der Schule einen angenehmen Lebensraum zu gestalten und meinen, dass den Lehrpersonen dieses Ziel nicht sehr wichtig sei.

Von den genannten Ausnahmen abgesehen, stimmen die Schulinteressen von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen – aus der Sicht der Schüler/-innen – nur einigermassen überein. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre eigenen und die attribuierten Interessen teilweise aufeinander abgestimmt, aber eine erhebliche Diskrepanz bleibt (vgl. die Weiterführung der Argumentation in Neuenschwander, 2003b). Es scheint, dass die Jugendlichen wider Erwarten von der Schule nicht erwarten, in ihrer Identitätsentwicklung unterstützt zu werden. Vielmehr richten sich ihre Erwartungen an die Schule auf die Vorbereitung optimaler Berufschancen. Die Schule wird als Institution wahrgenommen, die primär die eigene berufliche Qualifikation verbessern und zu einer weiterführenden Schule legitimieren soll. Überdies soll sie einen angenehmen Lebenskontext bilden, in dem sich Jugendliche wohl fühlen können. Die Lehrpersonen wollen (aus Sicht der Schüler) eher die Schüler beschäftigen und fokussieren den Leistungsaspekt. Dabei meinen die Jugendlichen, dass ihren Lehrpersonen der zwischenmenschliche persönliche Umgang weniger wichtig sei.

3.4.2 Bildungsziele aus der Sicht von Lehrkräften

Kontrastierend zur Schülerperspektive sollen nun empirische Daten zu den Bildungserwartungen von Lehrpersonen präsentiert werden. Dabei wird auf die Lehrerstichprobe, wie sie in Kapitel 2.3 beschrieben wurde, zurückgegriffen. Welche Kategorien für die Beschreibung von schulischen Bildungszielen verwenden Lehrpersonen?

Hofer (1986, 53) legte eine Synopse mit Untersuchungen zur Klassifikation von Erziehungszielen aus Europa und den USA vor. Diese zeigt zwischen den Untersuchungen keine Gemeinsamkeiten. Sowohl die Anzahl der Faktoren wie auch die Interpretation unterscheiden sich deutlich. Die einzige Gemeinsamkeit besteht allenfalls darin, dass die meisten Untersuchungen sowohl Faktoren, welche im personalen und sozialen Bereich liegen, wie auch Faktoren, welche eher im fachlichen bzw. Wissensbereich liegen, identifizieren konnten.

Mit den vorliegenden Daten wurde eine explorative Faktorenanalyse der 13 Items über die Bildungsziele gerechnet und varimax rotiert. Sie erbrachte drei Faktoren mit Eigenwert grösser als 1 (Item eins und zwölf wurden wegen uneindeutiger Faktorzuordnungen ausgeschlossen): (F1) Wissen vermitteln, (F2) personale und soziale Kompetenzen und (F3) Problemlösen und Verstehen. Wissensvermittlung und Problemlösen bezeichnen eher kognitive Aspekte, von denen sich personale und soziale Kompetenzen abgrenzen. Die Unterscheidung von personalen und sozialen Kompetenzen, die in vielen Lehrplänen vorgeschlagen wird, vollziehen demnach die Lehrpersonen der Sekundarstufe nicht nach. Vielmehr differenzieren sie die Bildungsziele im kognitiven Bereich. Dabei muss aber angemerkt werden, dass die Konsistenz des Faktors Wissen vermitteln ungenügend ist ($\text{Alpha}=.21$); es sind die einzelnen Items dieses Faktors zu interpretieren.

Gemäss Tabelle 3.3 wird die Vermittlung von Problemlösekompetenzen und Verstehen als am wichtigsten, das Vermitteln von Wissen als am wenigsten wichtig eingeschätzt. Die Beurteilung der Wichtigkeit der Wissensvermittlung unterscheidet sich zwischen den drei Schultypen signifikant ($F(2, 91)=5.28, p<.01$): Die befragten Lehrpersonen des Gymnasiums beurteilen die Wissensvermittlung als weniger wichtig als diejenigen der Sekundarstufe I. Dieser Effekt entstand vor allem wegen Item 8 Wissen für die eigene spätere Berufstätigkeit erwerben ($F(2, 90)=21.5, p<.001$). Daneben gibt es erstaunlich wenige Unterschiede zwischen den Schultypen. Item 12 (lernen, wie sie die persönlichen Lebensanforderungen bewältigen können) wurde keinem Faktor zugeordnet und unterscheidet sich zwischen den Schultypen signifikant ($F(2, 89)=3.59, p<.05$): Es ist Lehrkräften der Sekundarstufe I besonders wichtig.

Zusammenfassend legen die befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe besonders hohen Wert auf Problemlösekompetenzen und Verstehen. Der Stellenwert von personalen und sozialen Kompetenzen aber auch der Berufsvorbereitung ist in der Sekundarstufe I recht hoch, im Gymnasium vergleichsweise gering, in der Berufsschule liegen die Werte im Mittelfeld. Einschränkend muss aber auf die kleine Stichprobe generell und vor allem in der Gruppe der Sekundarstufe-I-

Lehrkräfte hingewiesen werden, welche die Differenzierung in Schultypen mit Grund- und erweiterten Ansprüchen nicht zuliess.

Tabelle 3.3: Wichtigkeit von Bildungszielen

	Mittelwert	Sek I	Gymnasium	Berufsschule	p
N=	94/95	12	55	23	
F1. Wissen vermitteln (Items 5, 8, Alpha=.21)	4.44	4.81	4.26	4.67	**
F2. personale und soziale Kompetenzen (Items 7, 9-11, 13, Alpha=.88)	4.71	5.10	4.57	4.79	ns
F3. Problemlösen und Verstehen (Items 2-4, 6, Alpha=.69)	5.04	4.87	5.02	5.16	ns
5. exemplarisches Wissen aufbauen	4.60	4.62	4.75	4.30	ns
8. Wissen für die eigene spätere Berufstätigkeit erwerben	4.28	5.00	3.80	4.96	***
7. die eigene Lebenssituation reflektieren	4.46	5.08	4.25	4.58	+
9. ein hohes Selbstvertrauen aufbauen	4.83	5.15	4.68	4.96	ns
10. sozial kompetent werden	4.80	5.15	4.64	4.92	ns
11. eine persönliche Identität aufbauen	4.83	5.15	4.70	4.92	ns
13. eine adäquate Selbstbeurteilung entwickeln	4.75	4.92	4.77	4.54	ns
2. die Fähigkeit entwickeln, das erworbene Fachwissen mit dem Wissen aus anderen Fächern zu verbinden	5.22	5.17	5.19	5.29	ns
3. gute Lernstrategien entwickeln	5.05	5.08	4.96	5.22	ns
4. den Unterrichtsstoff gründlich verstehen	4.94	4.62	5.00	4.96	ns
6. die Fähigkeit erwerben, fachliche Probleme zu lösen	5.17	5.00	5.12	5.38	ns
<i>ausgeschlossene Items</i>					
1. systematisches Fachwissen aufbauen	4.80	4.42	4.80	5.00	ns
12. lernen, wie sie die persönlichen Lebensanforderungen bewältigen können	4.62	5.15	4.38	4.83	*

Legende: Wertebereich von (6) äusserst wichtig bis (1) völlig unwichtig

3.4.3 Fazit

Die Tiefeninterviews und die Fragebogendaten zeigten den Schülerwunsch, dass die Schule vornehmlich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Fachkompetenz fördern soll; dies vor allem im Hinblick auf die weitere Ausbildung und Berufstätigkeit. Bewertungsmassstab für Lerninhalte ist somit der künftige ausbildungsbezogene oder berufliche Nutzen. Dabei ist auf die signifikanten schul-

typenspezifischen Unterschiede hinzuweisen. Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an Schule und Lehrpersonen und der Beurteilung der Schulsituation bezüglich Bildungszielen ist vor allem bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Teil eklatant. Offenbar werden die Bildungserwartungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu denen von Schülerinnen und Schülern der anderen Schultypen am wenigsten erfüllt.

Werden die schülerseitigen Erwartungen und Beurteilungen den Bildungszielen der befragten Lehrpersonen gegenübergestellt, fällt erneut die Diskrepanz zwischen Schülerbewertung und Lehrerabsicht auf. Die von den Lehrpersonen hoch gewichtete Bildungsabsicht, die Schülerinnen und Schüler in ihren Problemlösefähigkeiten und im Verstehen von Sachinhalten zu fördern, wird bei den Schülerinnen und Schülern nicht gefunden. Auch in der Interviewstudie wird dieses Bildungsziel von den Jugendlichen nicht genannt. Stattdessen erwarten die Jugendlichen von ihren Lehrkräften primär persönliche Unterstützung: Unterstützung bei der Suche einer Arbeitsstelle, bei der Prüfungsvorbereitung sowie einen Beitrag zur Gestaltung der Schule als angenehmen Lebensraum. Diese Erwartungen werden von den befragten Lehrpersonen als besonders beurteilt. Einschränkend muss aber erneut auf die relativ kleine Stichprobe der Lehrerbefragung hingewiesen werden. Ebenfalls wird der Vergleich erschwert, weil die Bildungsziele aus der Sicht der Schüler/-innen und Lehrpersonen nicht mit den vollkommen identischen Items erfasst werden konnten. Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler verwenden offenbar verschiedene Konzepte und Kategorien, um ihre Bildungsziele zu charakterisieren. Diese Konzepte sind qualitativ zu unterschiedlich, als dass sie angemessen quantitativ miteinander verglichen werden könnten.

Für die Konzeption von Schule und Unterricht liessen sich daraus viele Konsequenzen ableiten, wenige Andeutungen müssen 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. Lehrkräfte formulieren also unterrichtsimmanente Ziele (vgl. Selbstreferentialität in Kapitel 5.3), die Schülerinnen und Schüler betonen ausserschulische Referenzen in dem Sinne, dass die Schule einzig eine vorbereitende Funktion besitzt und kein Selbstzweck ist. Diese Positionen widerspiegeln gleichzeitig Argumentationslinien in bildungstheoretischen Debatten.

Möglicherweise liegt in der Unterschiedlichkeit der Bildungsziele ein Grund für die erheblichen Motivationsprobleme der Jugendlichen in der Sekundarstufe I und vor allem II (vgl. auch Kapitel 6.2.2). Der Wert (Valenz) der Unterrichtsinhalte wird von Lehrkräften und Lernenden völlig unterschiedlich beurteilt, weil sich die Beurteilungsgrundlagen unterscheiden. Eine Annäherung der Sichtweisen dürfte das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz des Unterrichts durch die Jugendlichen steigern sowie die Motivationsprobleme der Jugendlichen reduzieren. Die Ergebnisse und Überlegungen zeigen auch, dass Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler gänzlich unterschiedliche Zielkonzepte ihres schulischen Handelns besitzen, d.h. dass sich die Lehrziele und die Lernziele deutlich unterscheiden.

Konsequenterweise werden Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern nach anderen Kriterien beurteilt als sie sich selbst beurteilen. Scheinbar erstaunliche Ergebnisse von Lehrerevaluationen durch Schülerinnen und Schüler, welche gelegentlich von den Lehrkräften selbst nicht nachvollzogen werden können, werden vor diesem Hintergrund einsichtig, denn die Jugendlichen beurteilen ihre Lehrkräfte nach ihren eigenen Zielen und nicht nach denjenigen ihrer Lehrkräfte. Der Aspekt der Mehrperspektivität wird daher in der vorliegenden Unterrichtskonzeption einen zentralen Stellenwert einnehmen müssen.

3.5 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurde versucht, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der vorliegenden Unterrichtstheorie zu fassen. Dafür wurde auf Ansätze der gesellschaftlichen Modernisierung zurückgegriffen: Die Lebensformen werden vielfältiger und widersprüchlicher. Das Individuum wird zunehmend zur zentralen Analyseeinheit. Der Wandel der Lebensbedingungen beschleunigt sich. Die Schule soll dazu beitragen, dass sich Heranwachsende in diesem Umfeld zu Recht finden und selbstständig aber auch sozial verantwortlich handeln können (schulische Sozialisation).

Der beschleunigte Wandel der Lebensbedingungen impliziert die Diskontinuität gesellschaftlicher Abläufe: Aus der Analyse gegenwärtiger Prozesse werden Vorhersagen zukünftiger Prozesse immer schwieriger (qualitative Differenz von Gegenwart und Zukunft). Daraus folgt für die Schule eine grundsätzlich konservative Ausrichtung. Aus Unkenntnis der Zukunft kann die Schule einzig tradierte kulturelle Güter oder gegenwärtig gültiges Wissen anbieten, obwohl dessen Wert beim Schulaustritt schlimmstenfalls bereits verloren gegangen ist. Als Konsequenz resultiert ein Bedeutungsverlust der schulischen Zielkategorie. Schule kann sich immer weniger an Zielen orientieren, sondern wird durch

Aufgaben- oder Problemstellungen bestimmt, zu deren Lösung sie beizutragen versucht (Lebensweltbezug). Entsprechend erhalten Lerninhalte exemplarischen Charakter, systematisches Wissen verliert an Wert, Strategien und Methoden der Problemlösung und Aufgabenbewältigung rücken ins Zentrum.

Schulen der Primarstufe sind von dieser Fokusverlagerung weniger betroffen als solche der Sekundarstufe, weil in der Primarstufe grundlegendes Wissen (zum Beispiel Kulturtechniken) aufgebaut werden soll, das nur sehr langsam veraltet. Entsprechend weisen Lehrpersonen vor allem der Sekundarstufe II den Problemlösekompetenzen eine besonders hohe Bedeutung zu. Demgegenüber erwarten Jugendliche von der Schule, dass sie nicht auf das Leben, sondern auf das berufliche Leben direkt vorbereiten soll. Jugendliche wünschen keinen sozialpädagogischen Unterricht (Giesecke, 1996), Unterricht soll aus der Sicht der Jugendlichen nicht Lebenshilfe sein, sondern im Hinblick auf einen Beruf qualifizieren. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen möglichst unmittelbar („subito“) einsetzbar sein. Die Umsetzung dieser Forderung gelingt in der Berufsbildung in höherem Mass als in Vollzeitschulen.

Die Aufgabenstellung der Schule führt zu einer starken Ausrichtung auf die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lern- und Entwicklungsprozess. Es sind die Schülerinnen und Schüler, die qualifiziert werden und die gegebenenfalls besondere Rechte erhalten (Selektion). Die Schule soll zwar eine Organisation besitzen, welche ihren Bestand sichert (Selbsterhaltungsfunktion). Diese Position wird insbesondere von Lehrpersonen vertreten. Gleichwohl weist die Aufgabenstellung der Schule über sie hinaus: Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht primär dafür, in der Schule zu bestehen, sondern um das Gelernte nach der Schule zum Beispiel in ihrem Beruf einsetzen zu können. Diese Forderung wird in den präsentierten Daten von den jugendlichen Schülerinnen und Schülern als zentral beurteilt. Erst die Offenheit der Schule rechtfertigt ihren Bestand in unserer Gesellschaft.

Die Ausrichtung auf die Schülerinnen und Schüler konfrontiert die Schule mit der Vielfalt von Lebensformen der Jugendlichen und deren Familien. Die Unkonventionalität vieler Jugendlichen, die im Kapitel 4 als Experimentierfreudigkeit beschrieben wird, erhöht gar diese Vielfalt. Immer wieder erhalten Modernisierungserscheinungen im Jugendalter eine besonders prägnante Form, denn viele Jugendliche suchen ihre Identität durch Abgrenzung von gängigen Normen und können damit zu einer Quelle gesellschaftlicher Innovation werden. Vielfalt der Lebensformen und Innovationskraft von Jugendlichen prallen auf die Reproduktivität der Schule und können zu besonderen Spannungen führen. Anders ausgedrückt: Latente Spannungen zwischen Modernisierungserscheinungen und der Schule erreichen in der Sekundarstufe einen Höhe-

punkt und besondere Prägnanz. Diese Ausgangslage gilt es in der Entwicklung der vorliegenden Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe zu berücksichtigen. Es ist zu prüfen, welche Konsequenzen daraus für eine Unterrichtstheorie gezogen werden müssen.

4 Soziologische und entwicklungspsychologische Grundlagen im Jugendalter

Das Jugendalter⁸ erfreut sich als Untersuchungsgegenstand seit der Mitte des letzten Jahrhunderts in der entwicklungspsychologischen, später auch in der soziologischen und in der pädagogischen Forschung wachsender Beliebtheit. Allerdings wird oft ein beliebiges Thema am Beispiel der Jugendlichen untersucht, ohne dass es ein jugendspezifisches sein müsste. Gleichwohl: Das Jugendalter in einem umfassenden Sinn zu beschreiben, kann nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit sein, dafür ist es zu facettenreich und es müsste in zu vielen Perspektiven beschrieben werden. Vielmehr soll in diesem Kapitel eine Definition von Jugendalter sowohl aus einer soziologisch/kontextuellen wie auch aus einer entwicklungspsychologisch/genetischen Perspektive angestrebt werden. Wodurch ist das Jugendalter charakterisiert und wie kann es von anderen Entwicklungsphasen bzw. Bevölkerungsgruppen abgegrenzt werden? Damit soll ein zentraler Bezugspunkt der vorliegenden Unterrichtstheorie, die Zielgruppe, diskutiert werden. Es wird nämlich gezeigt werden, dass Unterrichtsprozesse in hohem Mass von den Schülerinnen und Schülern, deren Lebensbedingungen, Vorwissen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen abhängen. Damit wird in diesem Kapitel eine weitere Grundlage für die Unterrichtstheorie erarbeitet, ohne vorerst direkte Bezüge zum Unterricht herzustellen.

Es gibt viele jugendpsychologische (zum Beispiel Ausubel, 1968; Coleman, 1982; Santrock, 1987; Steinberg, 1989; Engel & Hurrelmann, 1989; Feldman & Elliott, 1990; Crisand, 1992; Baacke, 1993; Krüger, 1993; Jeammet, 1993; Fend, 2000a; Flammer & Alsaker, 2002) und jugendsoziologische Lehrbücher (zum Beispiel Griese, 1982; Helsper, 1990). Hingegen fehlen weitgehend Lehrbücher zur Pädagogik des Jugendalters – immerhin liegen nun einige Theorien und Forschungsbefunde auch aus dieser Disziplin vor (vgl. zum Beispiel die kurze Einführung von Hornstein, 1997). Die Materialfülle ist gross und nachfolgende Darstellung ist nur aufgrund einer subjektiven Materialauswahl zustande gekommen.

Salopp ausgedrückt wird in entwicklungspsychologischer Sicht mit dem Jugendalter manchmal das zweite Lebensjahrzehnt gemeint. Diese grobe Annäherung wird bei genauerer Betrachtung problematisch, doch verschiedene Definitionen konkurrenzieren sich. Folgende Arbeitsdefinition wird vorgeschlagen:

⁸ Die vorliegende Arbeit argumentiert nicht mit dem Begriff der Adoleszenz, welcher vorwiegend im englischsprachigen Raum verwendet wird und oft das späte Jugendalter meint. Stattdessen wird mit den Begriffen Jugend und Jugendalter gearbeitet.

Das Jugendalter beginnt mit dem pubertären Wachstumsschub und dem Einsetzen der Geschlechtsreife und endet mit dem Erreichen von psychosozialer Unabhängigkeit (beruflich-finanziell, emotional, sozial). Mit der Geschlechtsreife zeitgleich entwickelt sich ein neues Körperkonzept und im kognitiven Bereich das Potenzial zu formalen Operationen (Piaget, 1947). Auf dieser Grundlage können Jugendliche auch über Prozesse und abstrakte Gegenstände und Theorien reflektieren, sie entwickeln eine Identität auf der Basis abstrakter Reflexionen. Diese Entwicklungsprozesse, aber auch soziale Zuschreibungen bewirken, dass Jugendliche mehr Eigen- und soziale Verantwortung übernehmen können. Die Jugendlichen übernehmen neue gesellschaftliche Funktionen: Innovation von neuen Werten und manchmal Kritik gegenüber traditionellen Normen.

Die Obergrenze des Jugendalters ist schwieriger zu begründen, je mehr die Erwachsenenwelt ‚verjugendlicht‘ wird und der Mythos der lebenslangen Jugend Aufschwung erhält. Das vorgeschlagene psychosoziale Kriterium lässt viele Studierende später zu Erwachsenen werden als Lehrlinge in Berufslehren, die früh in den Beruf eintreten und ökonomisch unabhängig werden. Geistig behinderte Menschen werden nach diesem Kriterium in manchen Fällen nie erwachsen, was problematisch sein kann. Sie erhalten aber je nach Schweregrad ihrer Behinderung auch keine politische Mündigkeit. Das ergänzende Kriterium der *Selbstdefinition als Erwachsener* kann in diesen Grenzfällen möglicherweise weiterhelfen. Jugendliche beschreiben sich mit Hobbies, Abzeichen, spezifischen Verhaltensweisen und Interessen als Jugendliche. Weitere Mischformen sind denkbar, in denen 25-jährige Jugendliche trotz ökonomischer Unabhängigkeit von ihren Eltern psychosozial noch stark abhängig sind. Diese Grenzfälle sollen nach der vorliegenden Definition eher als Jugendliche denn als Erwachsene gelten.

Jugendliche unterscheiden sich von Kindern und Erwachsenen darin, dass sie trotz fortgeschrittener Entwicklung noch einen Ausbildungsstatus besitzen und relativ stark in die Herkunftsfamilie eingebunden sind. Daher ist ihre psychosoziale Unabhängigkeit gegenüber dem biologischen und kognitiven Entwicklungsstand tendenziell verzögert. Von der älteren Generation brauchen sie einerseits Unterstützung, andererseits streben sie einen symmetrischen Status zu ihr an. Diese Ambivalenz der Generationenbeziehung bestimmt ihren Individuationsprozess wesentlich.

Traditionell wird das Jugendalter immer wieder als Übergangsphase von der Kindheit in das Erwachsenenalter beschrieben. Dabei gilt es schon seit längerer Zeit als eigenständige Entwicklungsphase. Erikson (1968) sprach vom *Jugendalter als Moratorium* und meinte damit einen Schonraum, in welchem sich

Jugendliche ohne Druck eine Identität erarbeiten können. Dies gilt insbesondere für Jugendliche in Ausbildung, die Zeit für ihre Bildung bekommen, ohne öffentliche Verantwortung übernehmen und Verbindlichkeiten eingehen zu müssen.

Während mit dem Begriff Jugendalter erstens die entwicklungspsychologische Perspektive angesprochen ist, wird mit dem Begriff Jugend zweitens eine soziologische Sicht eingenommen. Konkurrenzierend zu diesen beiden Perspektiven wird drittens in der Werbung der Mythos der ewigen Jugend unabhängig von einem bestimmten Lebensalter als Schönheitsideal und Phase gesteigerter Lebensaktivität propagiert (vgl. Zeltner, 1995; 1998). Möglicherweise haben die Erwachsenen mehr Klischees über die Jugend entwickelt, als der Jugend trotz ihres Facettenreichtums angemessen ist.

Viertens kann nach Hornstein (1997) Jugend mit Jugendlichkeit oder ewiger Jugend verbunden werden. Damit ist ein Wesenszug gemeint, der nicht an eine konkrete Lebensphase oder an ein bestimmtes Generationenverhältnis gebunden ist. Der Wert von Jugendlichkeit wird gegenwärtig von vielen Menschen als hoch eingeschätzt. Diese Idee erhält Rückhalt von der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens: Erwachsene bilden sich weiter und erhalten in der Rolle der Schüler/-innen Merkmale von Jugendlichen (psycho-soziale und finanzielle Abhängigkeit). Die Generationen durchmischen sich, Jüngere sind nicht notwendig die Lernenden oder Untergebenen, die Älteren nicht notwendig die Lehrenden oder Vorgesetzten.

Auf der Basis dieser Arbeitsdefinitionen soll im Folgenden versucht werden, ein Bild der Jugend in der Postmoderne zu zeichnen. Eine zentrale These kann so vorweggenommen werden, dass im Individualismus und Pluralismus die Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung zu einer persönlichen Leistung und anspruchsvollen Herausforderung wird. Es gibt immer weniger die Jugend als vielmehr Jugendgruppen und Jugendliche (Ferchhoff & Neubauer, 1997). Die mit dem Pluralismus verbundenen Freiheiten eröffnen Chancengleichheit und vielfältige Optionen. Doch kann die Wahl zur Qual werden, die Freiheit in Überforderung münden, die Vielfalt zu Orientierungslosigkeit und Sinnverlust führen.

Danach (Kapitel 4.2) wird das Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Perspektive beschrieben. Zur Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen werden jugendtypische Bewältigungsstrategien postuliert. Folgende Leitthese sei vorweggenommen: *Suchbewegungen und Experimentierverhalten kombiniert mit geringer sozialer Verbindlichkeit erlauben es, die Vielfalt von möglichen Standpunkten, Meinungen und Rollen kennen zu lernen und auszuprobieren, so dass – im günstigen Fall – eine individuelle*

Wahl getroffen werden kann. Das Risiko liegt darin, in solchen Jugendexperimenten zu stagnieren und zu verharren. Damit können Risikoverhaltenweisen wie Suchtmittelkonsum und andere selbst- oder fremdgefährdende Verhaltensweisen verbunden sein. Diese Stagnation kann aber auch den Aufbau einer längerfristigen Zukunftsperspektive verhindern, so dass eine überdauernde berufliche oder familiäre Lebensperspektive im Sinne einer Ressource fehlt.

4.1 **Jugend in der Moderne**

Die Jugend kann als Untergruppe der Gesellschaft mit spezifischen Merkmalen verstanden werden. Diese Untergruppe erhält gegenüber der Gesellschaft bestimmte Funktionen, wodurch der Fortbestand der Gesellschaft gesichert wird. Umgekehrt erhält diese Untergruppe von der Gesellschaft besondere Ressourcen. Jugendsoziologische Theorien der 60er Jahre sprachen der Jugend eine Vorreiterrolle für gesellschaftliche Entwicklungen zu (Schelsky, 1963) oder betrachteten sie struktur-funktionalistisch als Sozialisationsphase, in welcher sich die Heranwachsenden an die herrschenden Werte anpassen (Parsons, 1976; Eisenstadt, 1966; eine Übersicht über die klassischen jugendsoziologischen Ansätze gibt zum Beispiel Griese, 1982). Die Jugend erhält eine besondere Position im Übergang Kindheit-Erwachsenenalter, indem sie noch von einer Vielzahl von Instanzen wie Familie, Schule, Medien, Gleichaltrigen usw. sozialisiert wird, umgekehrt aber bereits eine gewisse Macht besitzt, sich öffentlich bemerkbar machen und auf gesellschaftliche Prozesse zurückwirken kann.

Die soziologische Betrachtung von Jugend soll mit Theorien zur Moderne und Postmoderne eingeführt werden (vgl. Kapitel 3.1.1). Es wird die These vertreten, dass die westliche Jugend auf der Folie eines Modernisierungsprozesses gesehen werden muss. Jugend radikalisiert Aspekte der Moderne, indem sie überlieferte Werte mit einer gewissen Narrenfreiheit und ohne Gefahr von Sanktionen kritisiert und individuell oder in Gruppen nach Varianten sucht. Das Merkmalsquartett der gesellschaftlichen Modernisierung nach Herzog, Böni & Guldimann (1997), Individualisierung, Egalisierung, Pluralisierung und Transformation, soll für Jugend umso mehr gelten, als sie sich gegenüber der Kritik an Werten der Moderne noch nicht rechtfertigen muss.

Aus soziologischer Sicht wird Jugend als gesellschaftliche Subgruppe interpretiert und entwickelt sich parallel zur gesellschaftlichen Entwicklung, wobei sie durch ihre besondere Stellung gesellschaftliche Entwicklungsprozesse verlangsamten oder beschleunigen, abschwächen oder radikalisieren kann. Jugend, glorifiziert als Bollwerk des Volkes oder feindselig als Urheber von Unordnung und Abweichung bezeichnet, hatte im Abendland immer einen besonderen

Status (Levi & Schmitt, 1996). Die Jugend wird als Vorbereitungsphase für das gesellschaftliche Leben gedeutet. Jugendliche unterliegen im Unterschied zu Kindern kaum mehr der elterlichen Gewalt. Während Vorschulkinder primär in der Familie sozialisiert werden, nehmen Kinder nach dem Schuleintritt zunehmend mit ausserfamiliären Gruppen Kontakt auf. Im Jugendalter schliesslich treten Jugendliche typischerweise aus dem engeren Kreis ihrer Familie aus und lernen in neuen Lebenskontexten (zum Beispiel unter Gleichaltrigen) neue Rollen und Standpunkte kennen (sekundäre Sozialisierung). Jugendliche sind meist noch in keine beruflichen Strukturen integriert und tragen keine familiäre Verantwortung. Daher wird die Jugendphase rückblickend von vielen Erwachsenen mehr oder weniger zu Recht als glückliche Lebensphase idealisiert.

Jugend kann nach Erikson (1968) als Bildungsmoratorium verstanden werden. Jugendliche werden in der modernen Gesellschaft von Verpflichtungen weitgehend freigestellt, um sich in Ausbildungen auf ein verantwortungsvolles Leben vorzubereiten. Diese Freizügigkeit für Jugendliche aller Schichten konnte sich erst die moderne Gesellschaft mit ihrem steigenden Lebensstandard seit der Hochkonjunktur der 50er Jahre leisten (Levi & Schmitt, 1996). Eine solche funktionale Definition von Jugend wird dann besonders plausibel, wenn die Modernisierung der Gesellschaft auch als Differenzierung der Strukturen, Institutionen und Lebensstile begriffen wird. Die Orientierung in der komplex gewordenen Gesellschaft, die Erarbeitung von eigenen Rollen, Standpunkten und Einstellungen sowie das Legen von Voraussetzungen für anspruchsvolle Berufe werden aufwändig und brauchen Zeit. Die Ausbildungszeit wird daher immer länger.

Als Beleg dafür führen Zinnecker & Stecher (1996) die rasante Entwicklung in den neuen deutschen Bundesländern der 90er Jahre an, als immer mehr Jugendliche im 2. Lebensjahrzehnt in einer Ausbildung verblieben. Mit der Modernisierung nach der Wiedervereinigung verlängerte sich die Ausbildungsphase in den neuen Bundesländern deutlich und passte sich schnell an die Verhältnisse in Westdeutschland an. Im dritten Lebensjahrzehnt kombinierten die Jugendlichen ihre Ausbildung häufig mit einem Nebenerwerb, was zur Doppelbelastung führte (Zinnecker, Silbereisen & Vaskovics, 1996).

Die verlängerte Ausbildung gliedert sich in zwei Phasen, die auch zwei Funktionen zu erfüllen hat:

1. Die Allgemeinbildung im Rahmen der Volksschule oder Mittelschule (Gymnasium, Diplommittelschule usw.) bezweckt primär die Vermittlung von Kenntnissen und Lebenskompetenzen. Sie soll eine intellektuelle, soziale und emotionale Grundlage vermitteln, um sich in der komplex gewordenen

Welt zurechtzufinden. Diese Phase wird in der Regel durch die Berufswahl abgeschlossen (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004).

Im internationalen Vergleich wählen die meisten Jugendlichen in der Schweiz recht früh, d.h. nach Abschluss der Volksschule mit etwa 16 Jahren, ihren ersten Beruf, denn zwei Drittel der Jugendlichen tritt in eine Berufslehre über. In vielen Ländern beginnt die Berufsausbildung erst mit etwa 18 Jahren. Viele Jugendliche in der Schweiz fühlen sich daher überfordert, so früh den definitiven Beruf zu wählen. Manche schalten ein Zwischenjahr ein, andere beginnen eine Berufslehre, die sie allenfalls abbrechen. Eine dritte Gruppe beendet die Erstausbildung, bildet sich aber weiter oder beginnt eine zweite Berufsausbildung (als Kontrast: Immerhin etwa 20% der Mädchen und 15% der Knaben in der Schweiz schliessen keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ab; Borkowsky & Gonon, 1996).

2. In der zweiten Phase folgt in der Regel nach einem Übergang eine berufsbezogene Ausbildung (Berufslehre, Berufsschule, universitäres Studium), welche die Grundlagen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit vermitteln soll. Im Kontext der Berufsbildung werden diese Grundlagen oft mit Schlüsselqualifikationen umschrieben (Gonon, 1996b). Neben der Vermittlung des berufsbezogenen Fachwissens gehört zur Berufsausbildung auch die berufliche Sozialisation, in der Sozialkompetenzen, berufsbezogene Einstellungen, Menschenbilder, Überzeugungen usw. vermittelt werden. Nach Abschluss dieser zweiten Phase treten die Jugendlichen in eine weitere Ausbildung oder in den Beruf über.

Die Bedeutung der Ausbildung für Jugendliche ist erst seit der Postmoderne so hoch, wodurch eigentümliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die für das Verständnis der Jugend berücksichtigt werden müssen. Zentral ist die hohe Diskrepanz zwischen geringer Verantwortung, Autonomie und geringen öffentlichen Einflussmöglichkeiten, die Jugendliche zugeschrieben erhalten, und dem Stand ihrer körperlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung. Im Bildungsmoratorium sind viele Jugendliche gewissermassen unterfordert. Sie fokussieren ihre ‚Rest-Initiative‘ auf den Freizeitbereich, wo sie mit Gleichaltrigen mehr Selbstbestimmung und Einfluss erleben können (Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992). Wie bereits angedeutet, erfolgt die Verbindung von Ausbildung und Berufstätigkeit in der Regel erst in der berufsspezifischen Ausbildungsphase (Berufsbildung, (post-)universitäre Ausbildung).

Bei der Berufswahl spielen die eigenen Interessen und Fähigkeiten zwar eine zentrale Rolle, doch hat das Lehrstellen- und Berufsprofil mit seinen Anforderungen und Leistungen (Geld, Prestige usw.) bzw. die Auswahlverfahren der Lehrbetriebe und Ausbildungsstellen eine selektive Funktion und wird von den

Jugendlichen deutlich wahrgenommen. Jugendarbeitslosigkeit wird neben Drogenproblemen von Jugendlichen als eines ihrer drohendsten Probleme genannt (Jugendwerk der deutschen Shell, 1997). In der Schweiz könnte in die Liste der drängendsten Probleme um die Jahrtausendwende die Lehrstellenknappheit aufgenommen werden.

4.1.1 Probleme aus der Sicht von Jugendlichen

Die präsentierte Analyse der Jugend soll mit Aussagen von Jugendlichen über ihre persönlichen zentralen Probleme ergänzt werden. Zum Einstieg sollen die persönlichen Probleme ausgewählter Jugendlicher ohne Anspruch auf Generalisierbarkeit dargestellt werden. Mit 16 Jugendlichen zu gleichen Teilen aus Realschule, Sekundarschule, Berufsschule und dem Gymnasium und beiderlei Geschlechts (vgl. Kapitel 2.2) wurden 1998 Tiefeninterviews durchgeführt. Die Antworten auf die Frage nach den *eigenen wichtigsten Problemen* konnten in sieben Kategorien gegliedert werden: (1) Probleme mit der eigenen Person, (2) abstrakte Probleme, (3) Schulprobleme, (4) Berufswahlprobleme, (5) Probleme mit den Eltern, (6) Probleme mit der Wohnsituation und (7) Geldprobleme. In dieser Liste erstaunt die Kategorie der Geldprobleme, die in früheren Untersuchungen kaum aufgetaucht und diskutiert worden ist. Haben Jugendliche tatsächlich (zu) wenig Geld oder haben Jugendliche einen steigenden Geldbedarf? In der Tat wird von der Konsumjugend gesprochen, die sich über teure modische Kleider definiert.

Um Informationen über die verfügbaren Geldressourcen zu erhalten, aber auch um der Frage nach den verfügbaren Geldmitteln der sog. Konsumjugend nachzugehen, wurden Jugendliche zu ihrem Einkommen befragt (zur Stichprobe vgl. Kapitel 2.1). Das Einkommen setzt sich aus Taschengeld, Nebenverdienst und (falls vorhanden) dem Bruttolohn aus allfälligen Erwerbstätigkeiten (zum Beispiel Berufslehre) zusammen. Gemäss den deskriptiven Ergebnissen in Tabelle 4.1 verfügten 1998 14-Jährige im Durchschnitt über knapp 70 Franken pro Monat, 16-Jährige über 145 Fr. und 20-Jährige über etwa 820 Fr. Das Einkommen steigt deutlich mit dem Alter. Erwartungsgemäss verdienen Berufslehrlinge am meisten Geld; Sekundarschülerinnen und -schüler verfügen trotz etwa gleichen Alters über ein wenig mehr Geld als Realschülerinnen und -schüler. Männliche Jugendliche geben an, deutlich mehr Geld zu besitzen als weibliche. Die Differenz beträgt etwa 100 Fr. pro Monat und entsteht aufgrund eines höheren Bruttolohns und deutlich höheren Nebenverdiensten der männlichen Jugendlichen pro Monat. Der Lehrlingslohn in traditionellen Frauenberufen ist typischerweise tiefer als der Lohn in Männerberufen! Das Taschengeld ist hingegen bei beiden Geschlechtern etwa gleich gross.

Tabelle 4.1: Durchschnittliche finanzielle Einkünfte in sFr. von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren

	Alter						
	14	15	16	17	18	19	20
<i>verfügbares Geld (in sFr.)</i>							
Bruttolohn pro Monat	9.10	9.60	36.50	206.70	303.50	255.60	629.30
Nebenverdienst pro Monat	27.50	61.90	46.00	95.90	81.70	75.80	74.90
Taschengeld pro Monat	31.10	34.10	62.50	69.20	88.80	126.00	115.10
Einkommen pro Monat (Summe)	67.70	105.60	145.00	371.80	474.00	457.40	819.30

Tabelle 4.2: Durchschnittliche finanzielle Einkünfte in sFr. von Jugendlichen in verschiedenen Schultypen und differenziert nach Geschlecht

	Schultyp				Geschlecht	
	Real	Sek	Ber	Gym	männlich	weiblich
<i>verfügbares Geld (in sFr.)</i>						
Bruttolohn pro Monat	8.00	17.00	664.60	68.20	212.70	176.80
Nebenverdienst pro Monat	50.80	51.90	42.20	110.60	94.40	42.50
Taschengeld pro Monat	36.70	48.80	22.70	153.60	73.10	69.80
Einkommen pro Monat (Summe)	95.50	117.70	729.50	332.40	380.20	289.10

Legende: Real: Realschule, Sek: Sekundarschule, Ber: Berufsschule, Gym: Gymnasium

Aufgrund dieses Einkommens kann noch nicht auf das tatsächlich verfügbare Geld geschlossen werden. Unklar ist insbesondere, welchen Verpflichtungen Jugendliche mit diesen Einkommen nachgegangen sind. Müssen sie selbst für Kleidung, Mittagessen, Freizeitvergnügen, Ferien usw. aufkommen oder finanzieren die Eltern zusätzlich diese oder andere Aufwendungen? Verlangen die Eltern ein Kostgeld von den Jugendlichen? Diese Finanzbeträge mögen hoch erscheinen. Sind die berichteten Geldprobleme spezifisch für die 16 befragten Jugendlichen oder weisen sie auf hohe finanzielle Ansprüche von Jugendlichen generell hin? Die vorliegende Stichprobe erlaubt nicht, diese Fragen zu beantworten.

Die Problembereiche, die Jugendliche in der Schweiz angegeben haben, unterscheiden sich von den Problemen, welche die Befragten als *Probleme von Jugendlichen im Allgemeinen* wahrnehmen. Wir fanden in unseren 16 Tiefeninterviews folgende Kategorien: (1) Drogenprobleme, (2) Probleme der Orientierungslosigkeit, (3) allgemeine Probleme mit Erwachsenen, (4) Gruppenzwang als Problem, (5) Probleme mit der Liebe, (6) Problem Arbeitslosigkeit. Diese Problemliste der befragten Jugendlichen entspricht weitgehend klassi-

schen Jugendthemen wie Identitätsentwicklung, Elternablösung, Beziehung zu Gleichaltrigen und erste intime Beziehung sowie Jugenddevianz. Sie stimmt ebenfalls in hohem Ausmass mit gängigen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters überein. Was allerdings in der Aufzählung der 16 Jugendlichen fehlt, aber in der Jugendforschung oft thematisiert wird, sind die Bereiche der körperlichen, kognitiven und moralischen Entwicklung. Dafür scheinen Probleme in Zusammenhang mit der Jugendarbeitslosigkeit und mit der Beziehung zur Arbeit für die befragten Jugendlichen zwar wichtig, aber in der Forschung bisher wenig thematisiert worden zu sein. Olk & Strikker (1990) definieren Jugend entsprechend als eine Lebensphase, die von den normativen Zwängen der Erwerbsarbeit weitgehend befreit ist, in der neue Spielräume für individuelle Konsum- und Freizeitstile sowie die Entfaltung individuierter Kompetenzprofile und Leistungsmotivationen entstehen. Diese Beschreibung der Lebenssituation darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich Jugendliche über die Erwerbsarbeit und den Stellenmarkt Gedanken und manchmal Sorgen machen (Baethge, Hantsche, Pelull & Voskamp, 1989). Eine Arbeitsstelle sichert Einkommen und damit Konsummöglichkeiten und Abwechslung. Sie vermittelt aber auch eine berufliche Perspektive und Sinn. Trotz der Dynamisierung des Erwerbslebens und der damit verbundenen Unsicherheiten schafft der Beruf für männliche und zunehmend auch für weibliche Erwachsene eine Lebensaufgabe, Sinn und eine Lebensperspektive.

Fokus 1 Stichworte zu Jugendgruppen und Jugendkulturen

Seit der Hochkonjunktur der 1950er und 1960er Jahre haben Jugendgruppen und Jugendbewegungen an Bedeutung gewonnen und sind zahlenmäßig gewachsen. Während es in den 60er und 70er Jahren noch relativ wenige Jugendgruppen gab, wurde seit den 90er Jahren eine grosse Vielzahl identifiziert. Jugendgruppen wurden durch neue Formen abgelöst, wobei sie sich im Laufe der Modernisierung differenzierten und spezialisierten. Manche Jugendgruppen bilden eher eine Jugendbewegung als eine Gruppe mit charakteristischen Merkmalen (zum Beispiel die Hippies). Sie blieben entsprechend über mehrere Jahre bedeutsam. Diese Gruppen vermochten ihre Werte und Überzeugungen Jugendlichen der jüngeren Generation weiterzugeben und pflegten in manchen Fällen ihren Lebensstil bis ins mittlere Erwachsenenalter weiter. Andere Jugendgruppen sind auf eine kurze Zeitspanne und auf relativ wenige Jugendliche beschränkt (die Yuppies, eine elitäre, karriereorientierte Gruppe mit hohem Lebensstandard, waren in der zweiten Hälfte der 80er bedeutsam, umfassten aber nie eine grosse Gruppe).

Seit Ende der 90er Jahre gibt es eine unüberschaubare Vielfalt von Jugendgruppen und -kulturen, deren Bedeutung kontinuierlich steigt. Jugendkulturen definieren sich in der Regel durch die Differenz zu traditionellen Normen und bilden gesellschaftliche Subkulturen. Diese Abgrenzungsstrategie wird von Vertretern aus Forschung und Journalismus verstärkt, die Jugendbewegungen vor allem dann thematisieren, wenn sie sich durch Protest und Provokation artikulieren. Ansonsten steht die ästhetische Abgrenzung über Medien wie Mode und Musik unter dem Verdacht kulturindustrieller Vereinnahmung. Daher bleibt ihr die zum Gütesiegel avancierte Kennzeichnung ‚Jugendkultur‘ häufig verwehrt.

Nachfolgend aufgelistete Jugendgruppen lassen sich nach einer Vielzahl von Dimensionen unterscheiden. Manche sind über den Konsum zu charakterisieren (zum Beispiel Kiffer, Alkis, Junkies), über ihre politische Einstellung (zum Beispiel Skinheads, Punks), über Freizeitaktivitäten (zum Beispiel Skater, Snowboarder, Träumer, Romantiker, Sportler), über die gesellschaftliche Konformität im Sinne von Bereitschaft zu Gewalt oder illegalem Suchtmittelkonsum (zum Beispiel Rocker, Skinheads) oder sie lassen sich einer gewissen historischen Epoche zuordnen (zum Beispiel Hippies, Yuppies). Barthelmes (1999) unterschied (1) Jugendkulturen als Musik-Kulturen (vgl. auch Knobloch, Voderer & Zillmann, 2000), (2) Jugendkulturen als Sinn-Kulturen, (3) Jugendkulturen als Körper-Sport-Kulturen und (4) Jugendkulturen als Kreativ-Kulturen.

Wie nachfolgende Statistik belegt, fühlt sich nur eine Minderheit von Jugendlichen einer spezifischen Jugendgruppe zugehörig. Jugendgruppen beschreiben sich typischerweise als Alternative zum Mainstream, zu den ‚Normalen und Braven‘, denen sich statistisch immer die meisten Jugendlichen zuordnen.

Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche nicht nur einer einzigen Jugendgruppe zugehörig fühlen, sondern allenfalls mehreren gleichzeitig. Dabei kommen nicht alle Kombinationen von Gruppenzugehörigkeiten vor. Die folgende Beschreibung von Jugendgruppen ist vorläufig und soll weniger Vollständigkeit anstreben, als vielmehr Stichworte zu den einzelnen Gruppen darstellen (ausführlichere Beschreibungen von einzelnen Gruppen geben zum Beispiel Baacke, 1987; Baacke, Sander & Vollbrecht, 1990; SPoKK, 1997; Strzoda, Zinnecker & Pfeffer, 1996; Glarner, Hächler & Schneider, 1997). Einzelne dieser Gruppen sind kurzlebig, andere hingegen überdauern viele Jahre.

Um die Verbreitung verschiedener Jugendgruppen im Kanton Bern abschätzen zu können, wurde 1996 eine Befragung von etwa 1000 Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren der Volks- und Mittelschulen (Gymnasium) durchgeführt. Aus Tabelle 4.3 wird ersichtlich, wie verbreitet die einzelnen Jugendgruppen sind. Das Kriterium für die Zuordnung zu einer Gruppe ist die Selbstdefinition.

Die Jugendlichen konnten sich auch mehreren Gruppen zuordnen. Sie werden im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge dargestellt.

Alkis: Darunter fallen Jugendliche, die sich durch häufigen und zum Teil extensiven Alkoholkonsum charakterisieren. Sie treten gerne mit Alkohol (zum Beispiel Bier) in der Öffentlichkeit auf und zeigen häufig die typischen Verhaltensweisen von Alkoholabusus wie zum Beispiel eine Geselligkeit, die in Aggressivität kippen kann.

Alternative: Als Alternative bezeichnen sich Jugendliche, die politisch eher links stehen und bevorzugt Naturprodukte essen. Weite saloppe Kleidung aus natürlichen Rohstoffen gehört ebenfalls dazu. Sie pflegen einen liberalen, offenen, harmonisierenden und sozialen Umgang. Sie werden als eher weich und gefühlsbetont wahrgenommen.

Computerfreaks: Diese eher neue Gruppe von Jugendlichen verbringt die Freizeit bevorzugt am Computer. In Gruppen werden neue technische Produkte auf dem Markt diskutiert oder Programmierprobleme besprochen. Sie treten häufig in wenig gepflegter Kleidung auf. Neu hat das Internet besondere Bedeutung erlangt. Kommunikation findet international mit dem Computer statt. In dieser schier unendlichen digitalen Welt werden Beziehungen geknüpft, neue Welten erkundet, das Leben mit direkten Begegnungen rückt auf den zweiten Platz.

Esoteriker: Jugendliche Esoteriker verpflichten sich einer esoterischen Geisteshaltung im Rahmen der New Age-Bewegung. Sie versuchen, kosmische Harmonie und Nächstenliebe zu leben.

Grufties: Die Geburt der Grufty-Szene (auch Gothics genannt) ist im Umfeld der britischen Punk-Revolution um 1976/1977 zu situieren und bildet eine der wenigen Jugendbewegungen, die sich explizit auf das eigene europäische Kulturgut bezieht. Ein herausragendes Merkmal ist ihre spezielle Inszenierung von Geschlechterrollen bzw. Androgynie. In dieser Bewegung wird jugendliche Aggression kanalisiert, so dass es keine Gewalt gibt. Kleidung ist expressiv, kreativ, die schwarze Farbe dominiert. Neuerdings wurden die Themen kosmisch und galaktisch. Zentral sind Parties.

Heavies: Diese Jugendgruppe ist Ende der 60er Jahre aufgekommen und orientierte sich an der Heavymetal-Musik. Sie hat an Bedeutung eingebüsst. Heavymetal und Hard Rock begannen mit den Bands Deep Purple, Black Sabbath und Led Zeppelin. Hard Rock und Heavymetal unterscheiden sich darin, dass Bands mit zwei Gitarristen zum Hard Rock und Bands mit einem Gitarristen und einem Keyboarder zum Heavymetal gezählt werden, was aber den Fans nie so wichtig war. Das Leben dreht sich um die Musik und die Bands und deren Erfolg bzw. Misserfolg.

Homeboy: Homeboys stammen ursprünglich aus amerikanischen Slums (Ende 80er Jahre). Sie fanden in der Schweiz nie grosse Verbreitung. Sie tragen oft weite, überlange Hosen und abgetragene Oberteile. Angehörige der Homeboy-Szene neigen zu Gewalthandlungen.

Intellektuelle: Zu der Gruppe der Intellektuellen gehören Jugendliche, die sich wissenschaftsnahe fühlen, gerne und oft wissenschaftliche Texte lesen und philosophische Diskussionen führen. Die Kleidung ist oft brav und angepasst, die Sprache eher kompliziert.

Junkies: Mit Junkies sind Jugendliche mit intravenösem Heroin-Konsum gemeint.

Kiffer: Kiffer rauchen regelmässig Haschisch bzw. Cannabis. Sie verzichten in der Regel auf Alkoholkonsum und auf harte Drogen.

Modebewusste: Als Modebewusste bezeichnen sich vor allem Frauen insbesondere der Italo-Szene. In dieser Gruppe ist ein besonders stark ausgeprägtes Modebewusstsein vorhanden. Es gilt, sich gut zu kleiden und zu schminken, um sich anschliessend öffentlich zu präsentieren. Diese Tätigkeit füllt die Freizeit weitgehend aus.

Popper: Die Popper umfassen Jugendliche mit Erfahrungen mit Psychodelika und hoher Gewaltbereitschaft. Sie wirken im Auftreten unauffällig. Der Duden (1997, 644, Fremdwörterbuch) beschreibt sie so: „Jugendlicher, der sich durch gepflegtes Äusseres und modische Kleidung bewusst (von einem Punk) abgrenzen will“.

Punker: Der Punk entstand zusammen mit der New Wave-Bewegung Ende der 70er Jahre mit einem neuen musikalischen Stil (Punk-Rock). Punks wollen Idealismus und Anarchie, sie orientieren sich politisch links. Sie grenzen sich radikal durch ihre hohe Gewaltbereitschaft von den Hippies ab. Sie fallen durch extravertierte Kleidung, Frisuren und Tätowierungen auf. Ihre Bedeutung hat zwischenzeitlich abgenommen.

Raver: Raver sind Angehörige der Techno-Szene (s. unten).

Satanisten: Satanisten pflegen teuflische Rituale und schwelgen in Gedanken über die Hölle und religiöse Rituale. Denken und Selbstdarstellung sind durch metaphysische Phantasien und Denkgebäude bestimmt. Die Kleidung ist oft schwarz und mit Symbolen des Teufels oder des Antichrists verziert.

Skater/Snöber: Leitabzeichen ist das Skateboard, aber auch flatternde Hosen in Elefantengrösse. Als Modegag kam das Skateboard Mitte 70er Jahre von den USA nach Europa. Skater und Snöber bilden mit einem klar definierten Modestil, aggressivem Hardcore-sound und einem spezifischen Szenenslang eine Gegenwelt zu den Erwachsenen. Ende 70er Jahre starb das Skaten beinahe aus,

boomte aber seit Mitte der 80er Jahre erneut. Skater lassen sich durch kiffen und rumhängen charakterisieren, eine „Null-Bock-Generation“. Die Wintervariante des Skateboards (→ Skater) ist das Snowboard (→ Snöber). Diese Gruppe bildet gewissermassen die sportliche Variante der Hip-Hop-Szene.

Tabelle 4.3: Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu informellen Jugendgruppen

	Häufigkeit Summe	Prozent aller Jugendlichen
Sportler	430	45.9%
Träumer	318	33.8%
Modebewusste	205	21.9%
Normale und Brave	178	19.0%
Intellektuelle	154	16.4%
Computerfreaks	101	10.8%
Alternative	75	8.0%
Skater	67	7.2%
Religiöse	62	6.6%
Technofreaks	43	4.6%
Esoteriker	35	3.7%
Kiffer	35	3.7%
Homeboy	31	3.2%
Raver	29	3.1%
Alkis	24	2.6%
Grufties	16	1.7%
Heavis	15	1.6%
Punker	14	1.5%
Satanisten	7	.8%
Poppers	6	.6%
Junkies	4	.4%

Sportler: Sportler bilden in geringerem Ausmass eine eigenständige Alternativkultur. Hier ist der Lebensalltag durch Sporttreiben charakterisiert, begleitet von der zugehörigen sportlichen Kleidung. Es handelt sich um Jugendliche, die sich bewusst und explizit zu zum Teil exzessivem Sporttreiben bekennen und dort oftmals sehr leistungsorientiert sind.

Technofreaks: Techno ist ein musikalischer Sammelbegriff wie Klassik und Pop. Technofreaks pflegen gewaltfrei eine eigene Kultur (vgl. zum Beispiel Streetparade in Zürich). Bei Techno-Partys ist der tranceartige Tanz (Flow-Zustand) zentral. Die Trance wird manchmal durch Drogen wie Ecstasy unter-

stützt. Kreative, sehr besondere Kleidung ist typisch. Technofreaks sind eher apolitisch, akzeptieren alle sozialen Schichten und predigen die Nächstenliebe. Wie bei spirituellen Gruppen ist der ekstatische Tanz zentral. Neben kulturbeeinflussten Alt-Ravern stehen konsumfreudige Nachzügler, die sich kaum mehr untereinander verstehen.

Träumer: Mit Träumer ist weniger eine Jugendgruppe als eine beliebte Freizeitaktivität angesprochen, das Tagträumen. Angehörigen ergeben sich oft stundenlang Erinnerungen und Phantasien, was sie subjektiv zu einem zentralen Charakteristikum ihrer selbst werden lassen.

Weitere Gruppen, die hier nicht näher beschrieben werden, sind zum Beispiel Skinheads, Hip-Hop-Szene, Streetballer, Autonome, Rocker, Teddys, Hippies, Jesus-Freaks und andere religiöse Gruppierungen.

Während die Jugend der 60er und 70er Jahre noch einzelne Strömungen hervorbrachte (Hippies oder Punks u.a.), kann die Jugend der 90er Jahre kaum mehr in ihrer Differenziertheit überschaut werden. Während anfänglich noch eine Geschichte von Jugendgruppen geschrieben werden konnte (vgl. zum Beispiel Baacke, 1987; Glarner et al., 1997), gelingt dies in den 90er Jahren kaum noch. Ferchhoff & Neubauer (1997) sprechen von Patchwork-Jugend. Sie zählten über 400 Jugendgruppen, die teilweise eine Lebenszeit von nur sechs Monaten besaßen. Jugend verkörpert postmoderne Werte: Pluralismus der Jugendgruppen und der Werte. Aber die Jugend radikalisiert diese, weil sie Sanktionen der Radikalität noch nicht direkt erlebt. Es wird immer schwieriger, von Jugend im Allgemeinen zu sprechen. An ihre Stelle treten hoch differenzierte Jugendgruppen und einzelne Jugendliche.

Gleichaltrigengruppen erhalten vor allem für Jugendliche mit einem geringen familiären Zusammenhalt eine identitätsbestimmende Funktion. Sie erlauben die bewusste Abgrenzung von der Erwachsenen- und der Kinderwelt durch Selbstdarstellung, mit Abzeichen und Ritualen. Gleichaltrigengruppen sozialisieren die Jugendlichen durch ihre spezifische Alltagskultur. Anstelle einer zielgerichteten Erziehung durch Autoritäten tritt die Sozialisation durch eine Vielzahl von Instanzen wie Eltern, Geschwister, Schule, Gleichaltrige, TV und andere Medien (Giesecke, 1986). Die Bedeutung der einzelnen Instanzen ist allerdings bereichsspezifisch: Während die Eltern auf das Berufswahlverhalten oder auf Gesundheitsaspekte der Jugendlichen in der Regel nach wie vor einen bedeutenden Einfluss besitzen, sind Medien und Gleichaltrige für Kleidermoden, Freizeitaktivitäten u.a. zentral (Wilks, 1986). Die Schule beeinflusst primär die kognitive Entwicklung und schulbezogene Selbstkonzepte.

Gleichaltrigengruppen werden zusammenfassend zu neuen soziologischen Einheiten. Sie sind heterogen zusammengesetzt und einem ständigen dynamischen

Wandel unterworfen. Sie dienen Jugendlichen dazu, sich von den Erwachsenen abzugrenzen. Daher verwenden Jugendliche in ihren Gruppen eine spezifische Sprache und spezifische Kleidung und zeigen oft ritualisierte Handlungen. Jugend wird damit für die Gesellschaft innovativ und zu einem Referenzpunkt vieler Erwachsenen oder aber zur Provokation durch Differenz. Jugendgruppen bilden überdies soziale Netzwerke, die vor allem bei grossen familiären Konflikten eine hohe Bedeutung bekommen können, und welche die erfolgreiche Bewältigung psychosozialer Krisen unterstützen.

4.1.2 Freizeitverhalten

Seit den 1950er Jahren nimmt der Freizeitanteil in der westlichen Gesellschaft und insbesondere in der Jugend zu. Die Freizeit wird aus der Sicht der Jugendlichen neben der Ausbildung oder der Arbeit immer wichtiger, die als langweilig und ätzend disqualifiziert werden. Ist die Jugend eine Freizeitjugend geworden?

Freizeit ist schwierig zu definieren. Drei Varianten können unterschieden werden:

1. *Negativdefinition*: Freizeit ist die Zeit neben der Berufs- und Ausbildungstätigkeit, wenn die Zeit für Schlafen, Ernährung und Körperpflege abgerechnet wird.
2. *Freizeit als Rekreation*: Freizeit ist die Zeit im Wochenablauf, in der sich Menschen ausruhen. Dieser funktionale Ansatz definiert Freizeit auch als Ergänzung und in Abhängigkeit von Ausbildung und Arbeit.
3. *Positive Freizeitdefinition*: Freizeit ist der Zeitraum, in dem Rahmenbedingungen gelten, die hohe Selbstbestimmung und eine relativ freie Wahl von Tätigkeiten erlauben.

Alle drei Definitionen können kritisiert werden. Die Negativdefinition beschreibt Freizeit als zeitliche Restmenge, ohne positiv einen Inhalt zu bestimmen, der Freizeit charakterisiert. Freizeit funktional als Erholungsphase zu definieren, beschreibt zwar einen Inhalt, gibt ihr aber keine eigene Würde. Vielmehr wird sie damit funktional in den Dienst von Arbeit oder Ausbildung gestellt und bildet somit keine unabhängige Zeiteinheit. Die positive Freizeitdefinition schliesslich unterliegt dem Problem, dass in allen Tätigkeiten eine relative Freiheit besteht. Auch in der Ausbildung haben Jugendliche eine gewisse Selbstbestimmung, die in gewissen Phasen grösser sein kann als ausserhalb der Schule. Wenn Jugendliche zum Beispiel unter Druck von Gleichaltrigen zu Handlungen (zum Beispiel Gewalt) gezwungen werden, die sie eigentlich nicht wollen, ist ihre Selbstbestimmung sehr klein. Welches Mass an

Selbstbestimmung muss gegeben sein, dass von Freizeit gesprochen werden kann? Die Definition endet in einem unauflösbaren Regress.

Aus pragmatischen Gründen wird die Negativdefinition von Freizeit verwendet, die eine der verbreitetsten ist. Die inhaltliche Beschreibung dieser nicht definierten Zeit wird als empirische Frage behandelt. Ist die gegenwärtige Jugend eine Freizeitgeneration? Nie zuvor hatten Jugendliche so viel Freizeit wie heute. Entsprechend reichhaltig ist das Freizeitprogramm vieler Jugendlichen. Neuenchwander & Süss (2000) befragten im Jahr 1995 insgesamt 1219 Lehrlinge im Alter zwischen 16 und 21 Jahren nach ihren liebsten Freizeitbeschäftigungen. Die Antworten (maximal drei pro Person) wurden inhaltsanalytisch kodiert (vgl. Behrens, Schmitt, Schuler, Speicher, Vogelsang & Wetzstein, 1986) und quantifiziert (Tabelle 4.4).

Alle Antworten wurden im Hinblick auf die Sozialform und die genannten Tätigkeiten kodiert. Die Jugendlichen gaben am häufigsten an, die Freizeit am liebsten mit den Gleichaltrigen und in einer Zweierbeziehung zu verbringen. Selten verbringen sie am liebsten Freizeit allein. Die häufigsten Lieblingstätigkeiten sind Sport (für beide Geschlechter), Ausgehen und Lesen/Weiterbildung. Kaum genannt wurden Bildschirmspiele, Lohnarbeit und Videos ansehen. Es ist erwartet worden, dass der Medienkonsum von bedeutender Wichtigkeit sei. Insgesamt unterscheiden sich die bevorzugten Sozialformen und Tätigkeiten geschlechtsspezifisch: Weibliche Jugendliche bevorzugen im Vergleich zu den männlichen Jugendlichen das Lesen und Ausgehen eher. Diese präferieren Sport, selbst Musik machen oder sind in Vereinen aktiv.

Die Freizeit kann sowohl eine Belastung bzw. Bedrohung für Jugendliche darstellen (zum Beispiel bei risikoreichen Hobbies wie auf fahrenden Zügen klettern, Drogenkonsum usw.) wie auch als Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eingesetzt werden (Weiterbildung, soziales Netzwerk usw.). Aufgrund von Analysen der gleichen Datensätze zeigten Neuenchwander & Süss (2000), dass Jugendliche mit vielen Belastungen und wenigen Ressourcen eher Protest-Jugendkulturen (Punks, Grufties o.a.) angehören und sie berichten eher über passive Freizeitaktivitäten. Sie neigen eher zu eskapistischen Tendenzen und bei ihnen fehlt die ressourcengenerierende Funktion der Freizeit weitgehend. Jugendliche, die sich selbst als normal und brav bezeichnen, wählen hingegen häufiger aktive Freizeitaktivitäten und berichten über mehr Ressourcen und weniger Belastungen.

Die Freizeit hat also bei unbelasteten Jugendlichen eher eine ressourcengenerierende Funktion und verstärkt ihre berufliche Leistungsfähigkeit. Bei familiär oder biographisch belasteten Jugendlichen bildet die Freizeit eine weitere Belastung statt diese zu kompensieren.

Tabelle 4.4: Häufigkeit der liebsten Freizeitaktivitäten von Berufslehrlingen (Anteile in Prozent), differenziert nach Geschlecht

	Frauen	Männer	N	χ^2 df p<
Sozialform N=	508	367		
Gleichaltrige	57.9%	66.2%	537	24.2
Paar-Beziehung	22.8%	25.1%	208	4
Familie/Verwandte	9.3%	3.8%	61	.001
Tiere	7.3%	1.9%	44	
Alleine	2.8%	3.0%	25	
Zwischensumme	100%	100%	875	
Tätigkeiten N=	881	766		
Sport	15.8%	27.2%	347	89.8
Ausgehen	21.1%	16.7%	314	15
lesen, Weiterbildung	14.4%	7.1%	181	.001
Hobbies	10.8%	10.3%	174	
Entspannen	8.7%	7.3%	133	
Musik machen	6.6%	9.1%	128	
Musik hören	8.3%	7.1%	127	
Andere Tätigkeiten	5.7%	4.6%	85	
Wandern	4.4%	3.4%	65	
Vereinsaktivitäten	.9%	2.6%	28	
Diskussionen	2.3%	1.0%	28	
Computerarbeit	.1%	2.0%	16	
Fernsehen	.8%	.9%	14	
Bildschirmspiele	.0%	.5%	4	
Lohnarbeit	.0%	.3%	2	
Videos ansehen	.1%	.0%	1	
Summe	100%	100%	1647	

4.2 Jugendalter als Entwicklungsphase

Nachdem bisher typische Jugendphänomene aus soziologischer Sicht betrachtet worden sind, wird der Blick nun auf entwicklungspsychologische Prozesse gelegt. Damit wird nicht mehr die gesellschaftliche Funktion der Jugend zentriert, sondern es werden die Entwicklungen fokussiert, die sich aufgrund sozialer Übergänge und biologischer sowie kognitiver Veränderungen vollziehen.

Eine Taxonomie von Themen, die für die Entwicklung im Jugendalter relevant sind, bildet das Konzept der Entwicklungsaufgaben.

Entwicklungsaufgaben sind alterstypische gesellschaftliche Anforderungen an Individuen. Es sind normative Aufgaben, die in bestimmten Lebensaltern an Menschen gestellt werden. Ein Katalog von Entwicklungsaufgaben wurde erstmals 1948 von Havighurst formuliert und mehrmals revidiert. Entwicklungsaufgaben erfordern eine individuelle Leistung und Menschen können daran scheitern. Erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben vermittelt Kompetenzen bei der Bewältigung von Entwicklungen in späteren Lebensphasen, gesellschaftliches Lob und Wohlbefinden (vgl. auch Oerters, 1978, Konzept der Entwicklungsnorm). Havighurst (1972) postulierte acht Entwicklungsaufgaben für Jugendliche, die sich in späteren Untersuchungen weitgehend bestätigen liessen (Dreher & Dreher, 1985; 1991):

1. Neue reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts aufbauen.
2. Eine Geschlechtsrolle erarbeiten.
3. Den eigenen Körper akzeptieren und ihn effizient gebrauchen lernen.
4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Autoritäten erreichen.
5. Sich mit den Themen Heirat und Familiengründung auseinander setzen.
6. Sich auf eine berufliche Karriere vorbereiten.
7. Ein Werte- und Moralsystem erwerben, welches das Verhalten leitet; eine Ideologie entwickeln.
8. Eine sozial verantwortliche Rolle wünschen und erarbeiten.

Diese Entwicklungsaufgaben thematisieren Aspekte der kognitiven, der körperlichen wie auch der sozialen Entwicklung im Jugendalter. Als übergreifende Entwicklungsaufgabe im Jugendalter wird immer wieder die Entwicklung der Identität postuliert (Neuenschwander, 1996). Die Identitätsentwicklung wurde als eine Kernaufgabe des Jugendalters bezeichnet und wird deshalb im Kapitel 6.1 gesondert betrachtet.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben liefert nicht nur eine geeignete Taxonomie von Anforderungen und Themen in den verschiedenen Lebensphasen, sondern lässt sich gut mit modernen Ansätzen zur Beschreibung und Erklärung von Entwicklungsprozessen kombinieren. Entwicklung bildet eine bestimmte Art der Veränderung, in der etwas Neues entsteht. Sie führt dabei nicht immer zu etwas Besserem oder Höherem. Insbesondere die Tatsache von Abbauprozessen im hohen Alter erschwert es, eine Richtung von Entwicklung anzugeben, die für alle Menschen in allen Lebensphasen Gültigkeit besitzt. Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung des Menschen nicht im

Jugendalter abgeschlossen ist, sondern lebenslang fort dauert. Ausgehend vom Konzept der Entwicklungsaufgaben wird Entwicklung manchmal als Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben definiert (Neuenschwander, 1996). Das Entwicklungsziel ist somit die Lösung von normativen Aufgaben (vgl. Erikson, 1959). Strukturell wird das Entwicklungsziel manchmal mit dem orthogenetischen Prinzip von Werner (1980) umschrieben: Integrieren, differenzieren, spezifizieren und zentrieren von Strukturen. Diese Begriffe sind naturgemäß inhaltslos, eben strukturell, und nur von geringer pädagogischer Relevanz. Handlungen sind immer konkret und auf bestimmte Gegenstände gerichtet.

Möglicherweise ist es ergiebiger, funktional zu argumentieren, statt eine Ziel Diskussion zu führen. Entwicklung vollzieht sich aus der Interaktion zwischen den vererbten Anlagen (Genotyp) und der wahrgenommenen Umwelt und ermöglicht dem Individuum, dass es und seine Umwelt eine Passung finden. Strukturen werden mit dem Ziel aufgebaut, dass das Individuum die altersspezifischen Anforderungen lösen kann, dass es überleben kann und dass sich das Konstruierte bewährt. Damit wird auf eine allgemeine Zielbestimmung verzichtet, die Ausrichtung der Prozesse ist individuell und lebensalterspezifisch. Die daraus entstehende Pluralität passt mit dem eingeführten Ansatz der Modernisierung gut zusammen.

In der Tradition von Piaget (1947) und seinen Nachfolgern wird eine konstruktivistische Entwicklungstheorie vertreten. Der Konstruktivismus geht von einem aktiven Subjekt aus, das sich seine Schemata selbst aufbaut (vgl. Kapitel 5.2). Schemata sind kognitive Handlungsmuster, die die Grundeinheit des Denkens bilden und sich aus Handlungen aufbauen. Sie werden im Laufe der Entwicklung zu Strukturen koordiniert. Die Theorie von Piaget ist entsprechend eine Entwicklungstheorie der Erkenntnis (Kesselring, 1988).

Bisher gibt es erstaunlich wenige Theorien und Studien zur kognitiven Entwicklung im Jugendalter (vgl. etwa Case, 1985; Keating, 1990), Piagets Theorie bildet eine der wenigen Ausnahmen. Der Ausgangspunkt der kognitiven Entwicklung im Jugendalter kann wohl am besten mit dem Konzept der *formalen Operationen* nach Piaget bestimmt werden. Eine ausreichende Intelligenz vorausgesetzt, entwickeln sich formale Operationen mit etwa zwölf Jahren. Die kognitive Entwicklung nach Piaget (1947) verläuft bekanntlich über verschiedene sich qualitativ unterscheidende Phasen: die sensu-motorische Stufe, die präoperationale, die konkret-operationale und die formale Stufe. Während in der konkret-operationalen Stufe die Operationen auf konkrete Zeichen und Vorstellungen über Einzeldinge bezogen werden, sind formale Operationen abstrakt. Sie sind nicht an konkrete Gegenstände gebunden. Das Denken wird damit

freier, kann sich im Raum von Möglichkeiten bewegen und bleibt nicht an den konkreten Vorstellungswelt verhaftet.

Ein Beispiel aus dem Bereich der Wahrscheinlichkeitstheorie soll den Unterschied verdeutlichen: Drei blaue Kugeln und fünf rote Kugeln sollen in eine Reihe gebracht werden. Auf wie viele Arten können sie angeordnet werden? Ein Kind auf der konkreten Stufe wird nun beginnen, die verschiedenen Möglichkeiten der Kugelanordnung experimentell durchzuspielen. Weil es zahlreiche (16) Möglichkeiten gibt, wird es leicht einen Fehler machen und eine Möglichkeit übersehen. Formale Operationen ermöglichen es hingegen, unabhängig von der konkreten Anordnung der Kugeln eine allgemeine Regel zu finden und die richtige Anzahl Anordnungen korrekt zu berechnen.

Eine andere Eigenschaft formaler Operationen ist die Möglichkeit, einen Gegenstand mehrperspektivisch zu betrachten. Zum Beispiel ist die Volumenkonstanz erworben worden: Obwohl zwei Körper eine ungleiche Masse besitzen, kann gleiches Volumen erkannt werden, wenn die Längen der zwei Körper unter Berücksichtigung der Proportionalität ineinander übergeführt werden können. Mehr noch: Auch abstrakte Themen können nach und nach mehrperspektivisch analysiert werden. Vor- und Nachteile einer Theorie können erkannt und gegeneinander abgewogen werden. Hypothesen über abstrakte Gegenstände können nun gebildet und logisch überprüft werden.

Das Denken bekommt mit dem Beginn des Jugendalters die Fähigkeit zur Abstraktion. Allerdings wird diese Möglichkeit von den Jugendlichen nicht immer benutzt. Insbesondere jüngere Jugendliche sind unerfahren in der Verwendung von formalen Operationen, machen oft Fehler und greifen in schwierigen Situationen auf konkrete Operationen zurück. Umgekehrt referiert Ewert (1983) Studien, in denen bereits Kinder im Schulalter einfache deduktive Schlüsse ziehen und Syllogismen auflösen konnten. Auf der Basis konkreter Vorstellungen waren logische Operationen schon von Kindern auf der Stufe der konkreten Operationen lösbar.

Piaget distanzierte sich pointiert von klassischen endogenistischen und exogenistischen Entwicklungstheorien (Flammer, 1996). Während die Endogenisten Entwicklung als biologisch-genetisch determinierte Reifung verstehen, die in der Tradition von Rousseau (1985) Kontexteinwirkungen einen marginalen Stellenwert einräumen, vertreten die Exogenisten radikal die Gegenposition, stritten Reifungsprozessen jegliche Bedeutung ab und fokussierten die Bedeutung externaler Einflüsse für die Beschreibung von Entwicklungsprozessen.

Piagets Erkenntnistheorie steht überdies einer abbildtheoretischen Erkenntnistheorie entgegen, wonach die Umwelt sich im Erkenntnissystem eines Menschen spiegeln kann. Diese Vorstellung vertreten beispielsweise antike Philo-

sophen und die englischen Empiristen der letzten beiden Jahrhunderte und wird auch heute in einigen gedächtnispsychologischen (sog. objektivistischen) Theorien implizit oder explizit vertreten. Metaphorisch wird davon ausgegangen, dass die Umwelt kleinste Kügelchen losschickt, die von unseren Sinnesorganen aufgenommen werden können und ein Wahrnehmungsbild erzeugen (vgl. Epikurs Atomtheorie im antiken Griechenland).

Diese Position wird problematisiert und als Alternative dazu wird der Konstruktivismus angeboten. Erkenntnis ist keine einfache Abbildung der Realität, sondern sie wird konstruiert. Ein Beispiel: Ein Mädchen sieht einen Wurzelstock, auf den es sich setzt. Der Wurzelstock wird in Passung mit der Repräsentation ‚Stuhl‘ gebracht. Der Wurzelstock wird derart interpretiert, dass das Mädchen den Wurzelstock an das kognitive Schema ‚Stuhl‘ assimiliert. Es sitzt auf den Wurzelstock (im Sinne eines Stuhls) ab.

Falls die Passung Reiz-Schema misslingt, wird das eigene Schema modifiziert, d.h. an den sinnlichen Reiz angepasst (akkommodiert). Kognitive Repräsentationen funktionieren also wie Erwartungen, an die Reize assimiliert werden, bzw. die sich bei Misslingen der Assimilation an Reize akkommodieren. Ohne Erwartungen können Menschen daher nichts wahrnehmen, weil dann die Referenz der Assimilation fehlt. Wahrnehmung ist immer *subjektiv*, weil die Struktur der kognitiven Repräsentationen das Produkt der persönlichen Biografie ist und sich individuell unterscheidet. Bei der Wahrnehmung wird immer der Reiz *interpretiert*, d.h. Aspekte des Reizes werden weggefiltert (*Selektion*), neue Aspekte des Reizes werden aufgrund der allgemeinen Merkmale der bereits vorhandenen kognitiven Repräsentationen *ergänzt* (neu erfunden) oder *umgewichtet*. Die Grundfunktionen sind bei Piaget Assimilation und Akkommodation, die zwischen der Umwelt und dem Erkenntnisssystem vermitteln.⁹

Damit wird ein Entwicklungsbegriff eingeführt, in welchem die Umwelt und der Übertritt von einem Kontext in einen anderen für das Studium von Entwicklungsprozessen hohe Bedeutung erhalten. Schulische Übertritte, den Austritt aus der Familie, aber auch Ferien, neue Bekanntschaften usw. sind Indikatoren für Kontextübergänge im Jugendalter. Der Mensch im Kontext dürfte demnach eine wichtige Kategorie zur Erklärung von Entwicklungsprozessen darstellen.

⁹ Der Konstruktivismus ist in den letzten Jahren in verschiedenen Bereichen weiterentwickelt worden. Er wird im Hinblick auf das Lernen im Unterricht im Kapitel 5.2 ausführlicher diskutiert.

Obwohl in einer konstruktivistischen Argumentation eine direkte Abbildung des Kontexts in das kognitive System abgelehnt wird, spielt der Kontext als Entwicklungsmotor und zur Bestimmung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten eine Rolle, indem er immer wieder durch Irritationen kognitive Ungleichgewichte provoziert. Ein Schonraum mit wenig Reibungsfläche ermöglicht kaum Weiterentwicklung. Insbesondere in Theorien des sozialen Konstruktivismus wird der Zusammenhang zwischen sozialen Interaktionen und kognitiver Entwicklung thematisiert, wenn auch zum Teil mit anderen Vorzeichen (Mugny, Perret-Clermont & Doise, 1981; Doise, 1990; Reich, 1997a).

Mit diesem sozial-kognitiven Zugang ist auch der Ansatz von Chandler, Boyes, Ball & Hala (1987) kompatibel. Jugendliche entwickeln sich und überwinden den adoleszenten Egozentrismus (Elkind, 1980; 1991), indem sie Bekanntes bezweifeln und nach Alternativen suchen. Jugendliche finden sich in ihrer postmodernen Welt durch eine suchende und experimentierende Haltung zurecht, um ihre eigene individuelle Identität zu erarbeiten (vgl. auch Boyes & Chandler, 1992). Es sind reflexive Prozesse, die ein kognitives Ungleichgewicht auslösen, dieses aber nachher auch wieder in eine Balance zurückzuführen versuchen. Das Interessante dieses Ansatzes liegt m.E. in der Verbindung einer sozial-kognitiven Entwicklungstheorie mit einer Gesellschaftstheorie der Modernisierung. Allerdings muss sorgfältig zwischen einer sozial-konstruktivistischen Erkenntnistheorie und einer Denktheorie nach Wygotski (1977) unterschieden werden, wie die intensive Debatte der letzten Jahre um Piaget und Wygotski gezeigt hat.

Nach dieser Einführung eines Entwicklungsbegriffs soll im Folgenden auf die soziale Entwicklung im Jugendalter eingegangen werden, um auf dieser Basis zu einem Verständnis des Jugendalters aus entwicklungspsychologischer Sicht zu gelangen, das mit der eingeführten soziologischen Betrachtung kompatibel ist und das Verständnis der zu entwickelnden Unterrichtstheorie vorbereitet.

4.2.1 Alte und neue Kontexte

In wenigen Stichworten sollen nun Aspekte der sozialen Entwicklung im Jugendalter genannt werden, ohne sie allerdings zu diskutieren. Unter sozialer Entwicklung wird sowohl die Entwicklung von Sozialverhalten und Sozialkompetenz wie auch die Entwicklung von sozialen Beziehungen eingeschlossen. Soziale Entwicklung kann unter den Gesichtspunkten Wechsel von sozialen Kontexten, kognitive und körperliche Reifung und ihre sozialen Konsequenzen sowie Veränderung von Präferenz und Formen von sozialen Beziehungen diskutiert werden.

Früher wurde das Jugendalter als Phase der sekundären Sozialisation beschrieben. Jugendliche verlassen den Kontext der Familie, lösen sich von ihren Eltern und Geschwistern ab und betreten öffentliche Kontexte, in denen Gleichaltrige und andere erwachsene Bezugspersonen steigende Bedeutung erhalten. Gleichzeitig stehen Schulübertritte an, von der Volksschule in weiterführende Ausbildungen und in das Berufsleben (Neuenschwander, 2001). Auch im Freizeitbereich erkunden Jugendliche neue Kontexte und Institutionen in Vereinen und formalen Gruppen oder in unorganisierten Kleingruppen. Bronfenbrenner (1981) sprach vom Übergang von einem Mikrosystem in ein zweites bzw. von der Bildung neuer Mesosysteme. Kontextwechsel bringen in der Regel eine Neuorganisation der sozialen Beziehungen, Werte und Verhaltensweisen mit sich, denn Kontexte haben ihre spezifischen Regeln, Normen und Verstärkungsmuster von Verhaltensweisen. Im Folgenden soll exemplarisch der fließende Übergang vom familiären Kontext in den Kontext von Gleichaltrigengruppen kurz skizziert werden.

Die Veränderung der Elternbeziehung im Jugendalter wurde aus der Sicht der Individuationstheorie (Stierlin, 1980; Neuenschwander, 1996) oder der Bindungstheorie (Bowlby, 1982; Grossmann, August, Fremmer-Bombik, Friedl, Grossmann, Scheuerer-Englisch, Spangler, Stephan & Suess, 1989) untersucht. Während Erstere die Elternablösung als Trennung und Wiederversöhnung beschreibt, fokussiert die zweite Theorie Formen von Bindungstypen als Bedingung der Elternablösung (eine sichere Elternbeziehung ist notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Elternablösung). Daneben gibt es eine reichhaltige Forschung zu den elterlichen Erziehungsstilen und ihren Wirkungen auf den Ablösungsprozess: Ausgehend von Baumrind (1989) wird der Erziehungsstil auf den Dimensionen Wärme und Kontrolle erfasst. Als besonders entwicklungsförderlich stellte sich der autoritative Stil heraus, der eine Kombination von hoher Kontrolle mit hoher Wärme darstellt (zum Beispiel Weiss & Schwarz, 1996; zu Hongkong auch McBride-Chang & Chang, 1998).

Im Laufe der Elternablösung erhalten die Gleichaltrigen steigende Bedeutung in immer mehr Lebensbereichen. Wenn in der Kindheit die Gleichaltrigengruppen primär für die Freizeitgestaltung bedeutsam sind und in der Regel sehr unstrukturiert und informell ablaufen, werden sie im Jugendalter strukturierter und in immer neuen Lebensbereichen wichtige Bezugsgrößen, Einflussinstanzen und Erfahrungsquellen. Ihr Stellenwert ist in Ablösungsprozessen, die sehr konfliktreich verlaufen und in denen die Elternbeziehung schlecht ist, besonders hoch. Umgekehrt darf der Stellenwert der Gleichaltrigen auch nicht überschätzt werden: Zum Beispiel in Fragen der Berufswahl, bei der Lehrstellensuche, bei Gesundheitsproblemen oder bei Geldsorgen sind die Gleichaltrigen in der Regel von untergeordneter Bedeutung (Wilks, 1986). In eigenen Tiefeninterviews mit

16 Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.2) werden die Gleichaltrigen von keinem Jugendlichen als bedeutsam für die eigene Ausbildung bezeichnet, aber wiederholt explizit oder implizit als unbedeutend bewertet. Conger & Petersen (1984) entschärfen die Frage nach der relativen Bedeutung von Eltern und Peers mit der Feststellung, dass zwischen dem Einfluss der Eltern und der Peers in der Regel keine Widersprüche entstehen, weil die gleichaltrigen Freunde in Übereinstimmung mit dem familiären Hintergrund gewählt werden. Inwieweit diese Entschärfung in US-amerikanischen Verhältnissen auf die schweizerische Situation übertragen werden darf, soll der Spekulation des Lesers überlassen bleiben.

Die Gleichaltrigen (vgl. auch Fokus 1) erhalten eine sehr hohe Aufmerksamkeit im Freizeitbereich und als Erfahrungsquelle. Viele Jugendliche verbringen ihre Freizeit am liebsten mit ihren Gleichaltrigen (vgl. Tabelle 4.4), da sie mit ihnen Autonomie und Selbstbestimmung erleben. Sie reden gerne und lange über ihre Kolleginnen und Kollegen und über intime und andere Beziehungen. Das Verfügen eines Beziehungsnetzes ist im subjektiven Erleben der Jugendlichen zentral und schützt vor sozialem Ausschluss und Einsamkeit. Zugleich können im Kollegenkreis wichtige Erfahrungen zu ausserfamiliären Strukturen, Beziehungsformen und Werten gesammelt werden, die die Identitätsentwicklung anregen (Meeus & Dekovic, 1995).

Die Entwicklung der Gleichaltrigengruppen vollzieht sich von gleichgeschlechtlichen Gruppen hin zu gemischtgeschlechtlichen Gruppen (Conger & Petersen, 1984). Zu Beginn werden Kontakte mit dem Gegengeschlecht im Schutz von gleichgeschlechtlichen Peers aufgenommen. In einer nächsten Entwicklungsphase treten zunehmend intime heterosexuelle Zweierbeziehungen auf, oft initiiert von Gruppenführern. Dieser Schritt erfolgt in der Regel nach Einsetzen der körperlich-sexuellen Reifung. Schliesslich finden wir die verbreiteten gemischtgeschlechtlichen Jugendgruppen. Gleichgeschlechtliche Freundschaften, wie es sie von Kindheit an gibt, bleiben weiterhin bestehen. Sie werden in der Regel stabiler, aber verlieren an Intensität. Jugendgruppen entwickeln sich also von geschlechtshomogenen nahen Zweierbeziehungen in der Kindheit hin zu gemischtgeschlechtlichen grösseren Gruppen. Kriterien für die Gruppenbildung schliessen gleiche Interessen und Hobbies ein, ähnliche soziale und sportliche Fähigkeiten, ein vergleichbares Niveau der Identitätsentwicklung und der sexuellen Entwicklung. Die Bereitschaft zu illegalem Verhalten wie Drogenkonsum, Delinquenz, sexuelles Risikoverhalten usw. kann ebenfalls zur Cliquenbildung beitragen. Überdies erklärt auch die physische Nähe (gleiche Schulklasse, Wohnort in der Nachbarschaft, gleicher Sportclub usw.) das Entstehen von Freundschaft und Cliquen.

4.2.2 Experimentierphase und Risikoverhalten

Jugendliche zeichnen sich dadurch aus, dass sie noch über keine erarbeitete Identität verfügen, obwohl sie aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung dazu fähig wären. Zugleich unterliegen Jugendliche einem gesellschaftlichen Erwartungsdruck, bestimmte Leistungen zu erbringen (vgl. Entwicklungsaufgaben). Das Jugendalter ist zusammenfassend insbesondere durch fünf Besonderheiten ausgezeichnet:

1. Das Jugendalter ist eine *Suchphase* (vgl. auch Chandler et al., 1987): In einer komplexer werdenden Gesellschaft sind die Rollen von jungen Menschen nicht mehr a priori definiert. In der Vielfalt von Angeboten müssen Jugendliche einen eigenen Standpunkt und eigene Rollen suchen. Politische und weltanschauliche Werte oder die Berufswahl sind nicht vorgegeben (zum Beispiel von den Eltern), sondern müssen selbst erarbeitet werden.
2. Das Jugendalter ist eine *Experimentierphase*: Suchbewegungen von Jugendlichen äussern sich in sozialen Experimenten (vgl. Erikson, 1959). Neue Beziehungen, Verhaltensweisen usw. werden ausprobiert, verworfen, modifiziert, bis eine befriedigende Lösung gefunden wird. Radikale Haltungen und Ideale sind weitere Beispiele für Experimente, die immer wieder verworfen werden und auch den illegalen Bereich berühren können. Somit kann die Jugend Wegbereiter einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung werden.
3. Das Jugendalter ist eine Phase *instabiler Beziehungen und sozialer Rollen*: Die Suchbewegungen von Jugendlichen erschweren stabile Beziehungen. Während der Elternablösung versuchen Jugendliche, die Abhängigkeit von ihren Eltern aufzugeben und suchen eine symmetrische Elternbeziehung. Beziehungen (auch intime) zu Gleichaltrigen sind in der Regel kurzlebig. Für viele Jugendliche ist es schwierig, feste Beziehungen zu pflegen, weil sie sich nicht abschliessend auf Standpunkte und Positionen festlegen können oder wollen. Beziehungen von Erwachsenen zu Jugendlichen sind daher besonders schwierig, weil Jugendliche zwischen Bindung und Abstossung hin und her pendeln.
4. Kontrapunkt *Radikalität*: Neben hoher Flexibilität zeichnen sich Jugendliche auch durch hohe Rigidität und bereichsspezifische Undifferenziertheit aus. Eine besondere Gruppe von Jugendlichen ist überdies durch Konformität und Überangepasstheit zu charakterisieren und insofern radikal. Rigide Moralvorstellungen (Sektentum, radikale politische Haltungen, Idealismus) drücken übernommene Werte und Überzeugungen aus.
5. *Das Jugendalter als Phase der Unverbindlichkeiten*: Jugendliche sind nicht mehr direkt von Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen) abhängig, sondern

haben eine gewisse Autonomie erreicht. Sie sind aber in der Regel keiner Institution (eigene Familie, Beruf) definitiv beigetreten und haben noch keine Verantwortung über einzelne Mitmenschen (wie Eltern über ihre Kinder, Vorgesetzte über ihre Mitarbeiter, Lehrer über ihre Schüler etc.). Weil sie oft noch keine eigenen Standpunkte erarbeitet haben, für die sie sich öffentlich verpflichtet haben, erhalten sie Freiräume. Je mehr definitive Werte und Ziele fehlen, desto eher fehlen Ansatzpunkte zur sozialen Beeinflussung von aussen. Gerade perspektivenlose Jugendliche vermögen sich dadurch der sozialen Beeinflussung zu widersetzen, was Erziehungspersonen hilflos machen kann.

Während Erikson (1959) den Begriff des Moratoriums geprägt hat, soll als Leitidee im vorliegenden Entwurf das Experimentieren und Suchen als Charakteristika des Jugendalters dienen. Damit sind positive und negative Konnotationen verbunden. Positiv kann angemerkt werden, dass in Suchbewegungen ein grosses Innovationspotenzial für die individuelle Entwicklung des Jugendlichen, aber auch für dessen Umwelt liegt. Der Verzicht, Entwicklungsaufgaben unhinterfragt nach dem Vorbild von Eltern oder anderen Bezugspersonen zu lösen, sondern eigene Strategien und Pläne zu erarbeiten, vergrössert die individuelle Autonomie, Freiheit und die gesellschaftliche Pluralität. Experimentierverhalten ist insofern modern. Es kann auch als Bewältigungsstrategie, wie Jugendliche mit schwierigen Herausforderungen umgehen, interpretiert werden. Das mutige Probieren von Rollen und Standpunkten kann Lösungswege eröffnen, so dass anstehende Anforderungen bewältigt werden. Soziale Experimente können nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum, aber auch geplant vorgenommen werden und Zugang zu neuen Erfahrungsfeldern verschaffen.

Das Risiko von Jugendexperimenten liegt in der Identitätsdiffusion, sozialen Konflikten, Sucht und Delinquenz. Suchbewegungen können den Rahmen der Legalität verlassen. In einer Fragebogenstudie (Kapitel 2.1) wurde zum Beispiel folgende Skala mit sechs Items zur Operationalisierung von Suchbewegungen verwendet ($\alpha=.72$; die Stabilitätskorrelation im Intervall von einem Jahr beträgt $r=.59$): „Manchmal gehe ich schon gewisse Risiken ein.“ „Ich probiere gerne etwas Neues aus, selbst wenn es verboten ist.“ Oder: „Manchmal verteidige ich aus Lust irgendeine Meinung und verteidige diese gegen andere.“ Männliche Jugendliche erreichten auf dieser Vierpunkte-Skala höhere Werte als weibliche Jugendliche ($F(1, 840)=13.1, p<.001$). Hingegen unterscheidet sich die Skalenausprägung nicht zwischen den Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Berufsschule, Gymnasium) und nicht zwischen den Altersstufen. Neuschwander & Böni (2001) zeigten empirisch, dass Suchbewegungen die Häufigkeit von Alkohol- und Nikotinkonsum, aber auch die Häufigkeit von strafbarem Verhalten stark bestimmt.

Jugendliche wurden im Rahmen von Tiefeninterviews (Kapitel 2.2) mit der These konfrontiert, dass das Jugendalter eine Experimentierphase bilde. Die meisten der 16 Befragten stimmten spontan zu und beschrieben sich selbst dafür als Beispiel. Widerspruch wurde von einzelnen Jugendlichen allein dahingehend geäußert, dass trotz des Interesses, Neues in Angriff zu nehmen und auszuprobieren, manches auch konstant bleibe. Ein 15-jähriger Realschüler formulierte es so: „Ich spiele seit 8 Jahren Fußball und habe einen guten Kollegen, den kenne ich seit 10 Jahren. Wir haben auch zusammen Handball gespielt. In solchen Sachen bin ich nicht so wechselhaft. – Man kann keine Fortschritte machen, wenn man immer aufhört, wenn man anfängt gut zu werden.“ Eine 18-jährige Gymnasiastin ergänzte: „Meine Freunde, das sind eigentlich fünf oder sechs und die stehen mir am nächsten. Die habe ich sicher schon vier Jahre, teilweise auch länger. Eine Freundin, die habe ich schon seit ich zwei Jahre alt war.“ Die geäußerte Vielfalt von Phänomenen in den Interviews legt eine differenzierte Sicht nahe. Jugendliche mit guter Elternbeziehung, die sich in Ausbildung und Freundeskreis integriert fühlen, übernehmen deren Werte und suchen weniger intensiv nach Alternativen. Jugendliche, die mit ihrer bisherigen Biografie, mit ihrer Familie und Ausbildung und mit ihrer aktuellen Lebenssituation unzufrieden sind, experimentieren hingegen stärker und suchen neue Lebensformen als Alternative zum bereits Bekannten – ein Ausdruck postmoderner Werthaltung?

Experimentierverhalten ist zwar ein Merkmal der fortgeschrittenen Modernisierung generell, es kann aber im Jugendalter besonders häufig beobachtet werden. Nicht zuletzt deshalb tritt experimenteller Drogenkonsum – etwa im Unterschied zu problematischem Drogenkonsum – im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter am häufigsten auf. Obwohl im Jugendalter die Bereitschaft zur Devianz besonders gross ist, obwohl Suchtkarrieren häufig im Jugendalter beginnen, kann das Jugendalter nicht als Krisenalter interpretiert werden. Schon 1984 wies Offer darauf hin, dass Jugendliche in der Regel nicht krank sondern gesund sind. Auch wenn Jugendliche im Vergleich zu Menschen in anderen Lebensaltern häufiger unsicher sind, eine diffuse Identität haben, keine klare Zukunftsperspektive aufweisen, haben sie keine höhere Krankheitsneigung (vgl. auch Millstein & Litt, 1990). Auch der häufig diskutierte Drogenkonsum betrifft nur eine kleine Gruppe Jugendlicher und seine Bedeutung wird in den Medien und von gewissen politischen Parteien allzu häufig aufgebauscht. Neuenschwander (1999) konnte aufgrund von repräsentativen Befragungen von 16- bis 25-jährigen Jugendlichen in der Schweiz zeigen, dass die Lebensprävalenz für Haschisch nur etwa 16% und für Heroin etwa 1% beträgt. Auch wenn in Einzelfällen therapeutische Hilfe unabdingbar ist, darf das Jugendalter nicht global als Krisenalter bezeichnet werden.

4.3 Schlussfolgerungen

Es konnte keine umfassende Darstellung von Jugend in der Moderne und ihre Entwicklungsbedingungen gegeben werden. Vielmehr wurde versucht, ein Raster zu entwickeln, auf dessen Hintergrund Jugendliche und typische Jugendphänomene eingeordnet werden können. Es wurden daher verschiedene Thesen formuliert, die Kernbereiche der Jugend erfassen sollen, welche ein breites Verständnis von Jugend und Jugendalter möglich werden. Diese Thesen lassen sich in zwei Grundkonflikte von Jugendlichen zusammenfassen:

1. Obwohl die körperliche und kognitive Entwicklung weit fortgeschritten ist, bleiben die Jugendlichen immer länger sozial und psychisch abhängig von Erwachsenen und werden immer später in ihrem Leben autonom und selbstständig. Dieser Prozess der andauernden gesellschaftlichen Ohnmacht wird durch die Verlängerung der Ausbildung, die kontinuierliche Weiterbildung und die immer länger dauernde Familienorientierung gefördert. Umgekehrt wollen sich Jugendliche bewusst von Erwachsenen abgrenzen, doch werden ihre Symbole von Erwachsenen ‚gestohlen‘ (Jugendsprache, Kleidung und Mode, Sport etc.). Viele 30-Jährige zeigen Merkmale von Jugendlichen. Jugend wird damit für die Gesellschaft innovativ oder zur Provokation. Gleichzeitig verfließen die Grenzen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen.
2. In der pluralen Gesellschaft wird die Wahl zum Problem, weil keine absolute Entscheidungsgrundlage vorliegt. Dieses Dilemma spitzt sich für Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Identität zu. Denn sie müssen Entscheidungen fällen, deren Konsequenzen sie nicht absehen können, ohne dass sie ein allgemeines Wertesystem besitzen, auf dessen Grundlage sie sich entscheiden könnten.

Die Identitätsentwicklung ist in der Postmoderne zum Problem geworden. Es stellt sich die Frage, ob Identität überhaupt noch einen tauglichen Referenzrahmen bilden kann. Aus pluralen Angeboten wählen zu können, wird zur Unmöglichkeit bzw. Zufälligkeit, wenn keine allgemein akzeptierbaren Entscheidungsgrundlagen vorliegen. Die kontinuierlich sich wandelnde Gesellschaft und das Berufsleben erfordern Flexibilität und ständige Anpassung an neue Situationen. Es wird für Jugendliche und Erwachsene immer schwieriger, überhaupt im eigenen Leben eine Kontinuität zu konstruieren. Sennett (1998) spricht von driften, wenn Menschen über verschiedenste Situationen und Anforderungen hinweggleiten im ständigen Bemühen, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden und sich anzupassen. Ohne strukturierte Identität müssen Menschen auf eine wichtige personale Ressource verzichten, die ihnen hilft,

hohe Belastungen bewältigen zu können. Sinnverlust und Risikoverhaltensweisen resultieren daraus.

Neben der Identitätsentwicklung wird in der individualistischen Gesellschaft die Sozialkompetenz zu einer immer wichtigeren Bedingung, aber auch zu einer grösseren Herausforderung für einen erfolgreichen Übergang in das Erwachsenenleben. Die Identität bildet eine subjektive Basis für autonomes Handeln, die Sozialkompetenz sichert den Aufbau und die Erhaltung eines sozialen Netzwerkes und Bezugssystems, das trotz Individualismus Sicherheit spendet.

Teil II Entwicklung einer Unterrichtstheorie

5 Ein Definitionsversuch von schulischem Unterricht

Der Unterricht bildet den Kernbereich der Schule. Er ist gewissermassen der Verdichtungspunkt schulischer Aktivitäten und steht daher im Zentrum der vorliegenden Theorie. Durch Unterricht wird der formale Schulauftrag umgesetzt, nämlich den Heranwachsenden – im vorliegenden Fall sind es Jugendliche – die schulische Bildung zu ermöglichen. Im Unterricht interagieren Personen gleichzeitig auf einer sachlichen, auf einer sozialen und auf einer personalen Ebene. Der Begriff Unterricht wird in zwei Aspekte differenziert: Unterrichtssystem und Unterrichtskontext. Das *Unterrichtssystem*¹⁰ setzt sich aus der Lehrperson und der Klasse zusammen. Der *Unterrichtskontext* wird durch das Unterrichtssystem gebildet, indem das System für die Subsysteme einen strukturierten Lebenszusammenhang bildet. Die Begriffe Unterricht und Unterrichtskontext werden synonym verwendet. Der Unterrichtskontext ist die Lernumgebung, in welchem Lernprozesse institutionalisiert angeregt, beeinflusst und vollzogen werden. Während sich das Unterrichtssystem eigenaktiv selbst immer wieder konstruiert, wird der Unterrichtskontext vom Unterrichtssystem geschaffen und bleibt wie ein *Werk* ein strukturierter Gegenstand, der sich nicht eigenaktiv verändern oder erneuern kann. Er enthält aber Parameter, die das Verhalten der Personen in diesem Kontext mitregulieren. Diese Parameter beeinflussen nicht nur die Handlungsregulation der beteiligten Personen, sondern auch die Art der Arbeitsorganisation der Lerngruppen, das Setting einschliesslich möglicher Sitzordnungen, die physikalischen Merkmale der Unterrichtsumwelt usw. In offenen Unterrichtsformen sind diese Setting-Vorgaben freier, am freisten sind sie im Projektunterricht. In der vorliegenden Theorie besitzt der Unterrichtskontext im Gegensatz zum Unterrichtssystem eine untergeordnete Bedeutung.

Die Bezeichnung Unterrichtssystem ist letztlich eine Verlegenheitslösung, weil kein angemessener Begriff für die Einheit von Lehrperson und Schulklasse existiert. Begriffe wie die um die Lehrperson erweiterte Klasse, Klassenzimmer (engl. „classroom“), Schule mögen nicht zu befriedigen. Mit der Wortneuschöp-

¹⁰ Die Begriffsverwendung von Unterricht als Subjekt ist im Alltag ungewohnt. Sätze wie „der Unterricht macht einen Ausflug“, „der Unterricht konzipiert eine Schülerzeitung“ usw. sind unüblich. Im Alltag wird der Begriff des Unterrichts häufiger als Unterrichtskontext verwendet, als Raum, in welchem etwas passiert. Daher wird diese passive Bedeutung des Terminus Unterricht auch in dieser Theorie verwendet. Um aber die aktiv selbstorganisierenden Eigenschaften begrifflich nennen zu können, wird der Neologismus Unterrichtssystem daneben gestellt in der Hoffnung, damit zur Klärung der Problemstellung beizutragen.

fung Unterrichtssystem soll die Einnahme einer eigenen Perspektive ermöglicht werden. In der Alltagssprache existiert mit dem übergeordneten Begriff der Schule ein Wort, welches insbesondere Schüler/-innen und Lehrpersonen umfasst. Begriffe wie Schüler/-in, Schülergruppe, Klasse, Schülerschaft aber auch Lehrperson, Klassenkonferenz, Lehrerschaft bezeichnen hingegen soziale Einheiten, in welchen keine Durchmischung von Schülern und Lehrpersonen vorgesehen sind. Möglicherweise bilden Lehrpersonen und Lernende in Schulen zwei stark getrennte Gruppen.

Kontexte bilden Mengen von Personen, Gegenständen und Regulationsparametern, welche eine bestimmte Struktur aufweisen. Kontexte bilden eine Inklusionshierarchie (Bronfenbrenner, 1979). Sie sind strukturierte Lebenszusammenhänge, welche aber kein Handlungs-subjekt bilden und sich im Unterschied zum System nicht eigenaktiv erneuern. Die Struktur des Kontexts impliziert bestimmte Parameter, welche das Verhalten von Menschen in diesen Kontexten regulieren. Der Ansatz, dass menschliches Verhalten nicht nur innen-, sondern auch kontextgesteuert wird, wird als ökologisch bezeichnet. Präziser kann der vorliegende Ansatz *systemisch-kontextualistisch* genannt werden. Er ist insofern kontextualistisch, als dass Verhalten nicht allgemein sondern in Relation zum Kontext, in welchem es beobachtet wird, reguliert und interpretiert wird. Die äusseren Rahmenbedingungen eines Verhaltens, die Parameter eines Kontexts, werden in den vorliegenden Ansatz miteinbezogen. Kontextualismus darf aber nicht mit Relativismus verwechselt werden. Auch wenn der Kontextualismus nicht in erster Linie allgemeine, sondern kontextspezifische Aussagen sucht, ist damit nicht Beliebigkeit verbunden.

Während traditionell die Umwelt als Erklärung für menschliche Handlungen interpretiert wurde (vgl. zum Beispiel Ittelson, Proshansky, Rivlin & Winkel, 1977), erhielt seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts die Frage steigende Aufmerksamkeit, wie Menschen ihre Umwelt verändern und gestalten können (Bronfenbrenner, 1978; Kleber, 1985). Bedeutsam werden nach diesem Ansatz beispielsweise die Fragen, in welchem Ausmass der Unterricht durch Lernende beeinflusst und verändert werden kann bzw. umgekehrt inwiefern der Unterricht in Interaktion mit dem Vorwissen und Vorerfahrungen die Lernenden verändern kann. Diese prozessorientierte Sicht wird mit dem Begriff des Unterrichtssystems aufgegriffen.

Das Unterrichtssystem als soziales System ist in verschiedene übergeordnete Systeme wie die Schule als System, das Schulsystem und das Gesellschaftssystem eingebettet und durch sie mitbestimmt. Werte und Strukturen der übergeordneten Systeme sind im Subsystem des Unterrichts repräsentiert. Die Einbettung der Subsysteme in übergeordnete Systeme wird aber (im Unterschied zu

den Kontexten) nicht als Inklusionshierarchie begriffen, sondern funktional, indem das Subsystem im übergeordneten System eine bestimmte Funktion übernimmt. Die folgende Argumentation wird sich auf die eingeführten gesellschaftlichen und jugendpsychologischen Grundlagen abstützen und sich auf den Unterricht und seine Subsysteme konzentrieren. Es wird an konkreten Beispielen zu zeigen sein, wie sich die übergeordneten Systeme im Unterricht manifestieren. Nach einem kurzen Vergleich verschiedener Theorieansätze von Unterricht werden die Definitionen von System, Konstruktion und Handlung eingeführt und am Beispiel des Unterrichts konkretisiert. Es soll die theoretische Grundlage für eine detailliertere Analyse des Unterrichts gelegt werden, indem die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, der Lehrperson und der Klasse eingenommen werden. Damit wird zugleich die Strukturierung der Kapitel 6 bis 8 angedeutet. Am Schluss des vorliegenden Kapitels soll auf normative Fragen nach der Unterrichtsqualität eingegangen werden, indem Fragestellungen der ‚Schulwirkungsforschung‘ aufgegriffen werden.

5.1 Einführung

Unterrichtstheorien sind bisher vor allem im Rahmen didaktischer Konzepte vorgelegt worden. Unterricht wurde zum Beispiel von Glöckel (1990) unter folgenden Gesichtspunkten beschrieben: Unterrichtselemente (Unterrichtstechniken, Unterrichtsmittel wie zum Beispiel Medieneinsatz), Unterrichtsformen (Aktions- und Arbeitsformen, Sozialformen, besondere Unterrichtssituationen) und Unterrichtseinheiten, Lehrgänge, Lehrpläne und Unterrichtsgrundsätze. Die Analysen von Glöckel (1990) und anderen Didaktikerinnen und Didaktikern bilden eine Theorie von der Praxis über die Praxis und sind durchsetzt von Handlungsempfehlungen, Praxiswissen und impliziten oder expliziten Normen für Lehrkräfte, wie gut zu unterrichten sei. Allerdings werden diese Normen selten begründet oder gar empirisch belegt, sondern entstammen dem persönlichen Erfahrungsschatz des Autors/der Autorin oder werden aus einer Gesellschaftsanalyse abgeleitet.

Kron (1993) unterscheidet drei didaktische Strömungen, wie Unterricht konzipiert werden kann: Bildungstheoretische Ansätze, lehr-lerntheoretische Ansätze und interaktionistische Ansätze. Diese Klassifikation in drei Strömungen wird von anderen Didaktikerinnen und Didaktikern (zum Beispiel Winkel, 1986 oder Tulodziecki, 1994b) zwar geteilt, oft aber durch eine autorenspezifische vierte Kategorie ergänzt. Diese Strömungen, die ihrerseits sehr unterschiedliche Formen annehmen, können nicht umfassend dargestellt werden. Folgende einführnden Stichworte mit weiter weisenden exemplarischen Literaturangaben sollen genügen:

1. Die bildungstheoretische Strömung geht auf Klafki (1975; 1994) zurück. In seiner ursprünglichen Fassung geht seine Unterrichtsanalyse von einem humanistischen Bildungsbegriff der Aufklärung und der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie von Weniger (1952) aus: Bildungsinhalte sind aus dem Lehrplan abzuleiten. In der Unterrichtsvorbereitung müssen Lehrkräfte diese Inhalte so aufbereiten, dass sie sich (1) auf die Lernenden in ihrer aktuellen und zukünftigen Situation beziehen lassen und (2) dass sie die Heranwachsenden so bilden, dass sie zu mündigen und selbstverantwortlichen Bürgern bzw. Bürgerinnen unserer Gesellschaft werden. Neben der Sachanalyse soll der Bildungsinhalt also auch zielgruppenbezogen aufbereitet und vermittelt werden. Bildung nach Klafki schliesst nicht nur materiale (inhaltliche) Aspekte ein, sondern auch die Schülerpersönlichkeit (formale Aspekte). Die Spannung zwischen materialer und formaler Bildung löst er dialektisch im Begriff der kategorialen Bildung auf.

In einer überarbeiteten Fassung von 1994 versucht Klafki, seinen humanistischen Bildungsbegriff mit der konstruktivistischen Tradition zu verbinden. Dabei wird die übergeordnete Zielkategorie der Bildung aufrechterhalten. Daraus leitet Klafki (1994) insbesondere die Prinzipien der inneren Differenzierung und des exemplarischen Lernens ab. Unterricht rückt von einem Lehrergeschäft zu einem Kontext des Schülerlernens, das entdeckend, forschend, verständnissuchend und sinnstiftend sein soll. Für den Leser unklar bleibt allerdings, in welchem Verhältnis curriculare Zielvorgaben zum selbsttätigen, selbstgesteuerten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler stehen. Oder anders formuliert: Wie verhalten sich die vorgegebenen Bildungsziele zu den von Klafki (1994) vorgeschlagenen gesellschaftlichen Grundproblemen? Wie kann sichergestellt werden, dass ein freier Konstruktionsprozess zu den geforderten Zielvorgaben führt? Damit ist ein Grunddilemma zwischen der Curriculums- und der Bildungstheorie mit ihren Vorgaben und einer Didaktik auf der Basis einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, welche problembezogen argumentiert, angesprochen.

2. Die lehr-lerntheoretische Strömung umfasst wohl die verbreitetsten didaktischen Ansätze. Zu dieser Theoriegruppe können viele Autoren mit sehr unterschiedlichen Konzepten gezählt werden. Sie ist also sehr heterogen. Darunter fallen die traditionellen Ansätze von Heimann, Otto & Schulz (1965), Schulz (1980) und Möller (1980). Es könnte auch der dialektische Ansatz von Klingberg (1987), welcher eine vollständige allgemein didaktische Theorie vorgelegt hat, in diese Reihe ergänzt werden. Leitbegriff in dieser Strömung ist das Lernen von Schülerinnen und Schülern, wobei mit dem Lernbegriff immer auch die Anleitung von Lernen, das Lehren, mitgedacht wird. Dabei werden Lehren und Lernen in direkter Verbindung und

enger Verzahnung zueinander konzipiert. Eine Ausnahme davon bilden die Theorien von Heimann, Otto & Schulz (1965) und Schulz (1980), welche auf eine Analyse des Lernprozesses verzichtet haben und sich auf den Lehrprozess beschränken. In Lehr-Lerntheorien wird von einer engen Passung zwischen Lehren und Lernen ausgegangen. Vermittelte Lehrinhalte werden während des Lernprozesses als Schülerwissen abgebildet.

3. In einer dritten Strömung wird Unterricht als soziale Interaktion beschrieben. Kron (1993) unterscheidet grundsätzlich vier Leitbegriffe: Interaktion, Kommunikation, Handlung und Kritik. Als Beispiele könnten die Didaktiken von Schäfer & Schaller (1972), Biermann (1978; 1985), Bosch, Buschmann & Fischer (1981) und Winkel (1986) genannt werden. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie der kommunikativen und der Beziehungsebene des Unterrichts hohe Bedeutung beimessen. Während aber Biermann (1978) vom Primat des Inhalts über die Beziehung ausgeht, rückt im kritisch-kommunikativen Modell von Winkel (1986) oder bei Bosch et al. (1981) die Beziehungsdimension in den Vordergrund. Winkel (1986) versteht seine Didaktik weniger als Konkurrenz, denn als komplementäre Ergänzung zu bestehenden Didaktiken und will damit insbesondere Aspekte des geheimen Lehrplans und der Unterrichtsstörungen thematisieren und in seine didaktische Konzeption einbeziehen. Soziale Beziehungen werden nicht als potenzielle Unterrichtsstörungen interpretiert, sondern in der Unterrichtskonzeption produktiv berücksichtigt.
4. In Krons Dreiteilung fehlen die systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätze. Sie haben aber gerade in den letzten Jahren in Wissenschaft und Praxis steigende Aufmerksamkeit erhalten. Sie lassen sich keiner der drei genannten Theoriegruppen zuordnen, weil sie von anderen erkenntnistheoretischen Prämissen ausgehen als die oben dargestellten Ansätze (vgl. ausführlicher Kapitel 5.2ff.). Von Cube (1965) bildete mit seinem kybernetischen Ansatz der Didaktik einen Vorläufer. Dieser wurde weitergeführt zum Beispiel von Rumpf (1976), Dubs (1995b) und Landwehr (1997). In den letzten Jahren wurden verschiedene Ansätze des Konstruktivismus in pädagogischen Themenfeldern entwickelt (zum Beispiel von Krüssel, 1993; Berndsen, 1994; Reich, 1997a; Arnold & Schüssler, 1998; Siebert, 1999). Diese Autoren vertreten sehr unterschiedliche Formen und Varianten des Konstruktivismus, der Didaktik und des Lernens. Sie unterscheiden sich von den anderen Ansätzen weniger in einem besonderen Methodenrepertoire – in Didaktiken auf konstruktivistischer Grundlage wird den Lehrmethoden in der Regel ein geringer Stellenwert eingeräumt – als vielmehr darin, dass sie eine besondere Idee des Erkenntnissystems des Lernenden ins Zentrum stellen und ihre Unterrichtskonzeption darauf ausrichten.

Diese konstruktivistischen Unterrichtskonzepte sind in hohem Mass mit ökologischen und systemtheoretischen Ansätzen von Unterricht kompatibel (vgl. zum Beispiel Evans, 1980; 1981; Dreesmann, 1982a; Berliner, 1983; Doyle, 1986; Weinstein, 1991; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998) und erhielten in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit (Überblick in Rustemeyer, 1999). Sie beschreiben lernförderliche Lernumgebungen, die im Wesentlichen durch stimulierendes Material und soziale Interaktionen gekennzeichnet sind. Die Forschung zur Analyse des Unterrichtskontexts begann bereits in den 40er Jahren mit Arbeiten zum Beispiel von Lewin, setzte aber im breiteren Umfang erst in den 70er und 80er Jahren mit Studien von Anderson & Walberg (1974), Marjoribanks (1974), Moos (1974), Dreesmann (1980) u.a. ein (Übersicht in Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983) und erfuhr allmählich einen Aufschwung. Walberg merkte 1974 schon an, dass ironischerweise viele Forschungsaktivitäten die Lernprozessvariablen (die relativ grosse Lernunterschiede erklären, jedoch nicht leicht pädagogisch beeinflusst werden können) und die Unterrichtsmethoden betreffen (die verändert werden können, jedoch offensichtlich nur geringe Lernerfolgsvariationen erklären), während die Lernumweltforschung sowohl die Manipulierbarkeit als auch die prognostische Validität von Lernumwelten zeige, aber bisher relativ wenig Forschungsaktivität entfaltet habe. In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte sodann in Europa eine umfangreiche Forschung zu Schul- und Unterrichtsklima ein (Übersicht zum Beispiel in Helmke & Weinert, 1997a), welche insbesondere die soziale Dimension des Unterrichts untersuchte.

Vereinfacht lassen sich didaktische Konzepte bestimmen, welche ausschliesslich oder schwerpunktmässig aus der Perspektive der Lehrperson (zum Beispiel Schulz, 1980) oder der Schüler (zum Beispiel Beck, Guldemann & Zutavern, 1995) entwickelt worden sind. Letztere wollen sich typischerweise in einer Modernisierungs- oder Reformsemantik von einer eher traditionellen Didaktik abgrenzen und beziehen sich auf die Reformpädagogik. Sie sind daher in der Regel nicht grundsätzlich neu. Zum Beispiel impliziert der Begriff ‚neue Lernkultur‘ eine Abgrenzung von der bisherigen traditionellen Lernkultur. Dagegen versuchen sowohl dialektische wie auch konstruktivistische Ansätze diese Dichotomie zu überwinden. Zum Beispiel bildet bei Klingberg (1987) das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Grundrelation seiner Unterrichtskonzeption. Der latente Konflikt in dieser Relation bildet den Motor für eine dialektische Unterrichtsdynamik. Der Konstruktivismus überwindet die Lehrer-Schüler-Trennung mit dem Prinzip der Mehrperspektivität: Es sind keine absoluten Aussagen über den Unterricht möglich, nur darüber, wie er aus der Lehrer- oder in der Schüler-

perspektive (oder aus einer anderen Perspektive) wahrgenommen wird. Keine dieser Wahrnehmungen kann für sich einen Wahrheitsanspruch erheben.

Dieses erste Herantasten verweist bereits auf die grosse Vielfalt von didaktischer Modelle und Konzeptionen, welche bisher entwickelt worden sind, obwohl nur ein Bruchteil der vorgeschlagenen Konzepte erwähnt worden ist. Es kann aber nicht darum gehen, eine Übersicht über alle didaktischen Modelle zu geben und diese vergleichend zu diskutieren (vgl. dazu etwa Kron, 1993). Zusammenfassend soll eine Reihe von Defiziten, welche in vielen allgemein-didaktischen Theorien identifiziert worden sind, genannt werden, weil daran die zu entwickelnde Theorie ansetzt.

1. *Verbindung von fachlichen mit sozialen Aspekten*: Obwohl der Begriff der Kommunikation immer wieder in Unterrichtstheorien verwendet wird, wird er in selten seiner doppelten Bedeutung von Inhalt und Beziehung, wie er von Watzlawik et al. (1990) beschrieben worden ist, verwendet. Während manche Theorien ausschliesslich das Lernen bzw. Lehren von Sachinhalten thematisieren (zum Beispiel Klafki, Möller, Schulz), beschränken andere den Begriff der Kommunikation ausschliesslich auf die sozialen Beziehungen (Schäfer & Schaller, 1972).

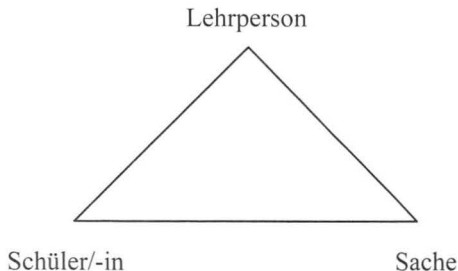


Abbildung 5.1: Didaktisches Dreieck

2. *Stellenwert der Schulklasse*: Die Schulklasse ist ein konstituierendes Merkmal von schulischem Unterricht. Dieser Tatbestand wird theoretisch kaum angemessen reflektiert. Andeutungsweise wird bei Schäfer & Schaller (1972) und bei Klingberg (1987), kurz auch bei Winkel (1980a, b), auf Schulklassen eingegangen. Im Bereich der Didaktik der Gruppenarbeiten werden zwar Konzepte entwickelt, wie die Schülergruppe zu einer erwünschten Kraft statt zu einer Störung werden kann (Übersicht in Greenwood, Carta & Kamps, 1990). Nach wie vor ist das Konzept der Organisation des Klassenzimmers („classroom organisation“) aber noch nicht gleich-

gewichtig neben die Didaktik getreten (Doyle, 1986; Kapitel 7.4). In der Regel wird mit dem didaktischen Dreieck argumentiert, wonach eine Lehrperson einem einzelnen Lernenden einen Sachinhalt vermittelt (Abbildung 5.1). Damit wird implizit ausgedrückt, dass die Lehrperson mit einem bestimmten Verhalten gleichzeitig allen Lernenden dasselbe vermittelt. Wenn eine Lehrperson einem einzelnen Schüler etwas vermittelt, kann sie gleichzeitig dasselbe auch den anderen anwesenden Schülern lehren. Interaktionen mit der Klasse und mit dem einzelnen Schüler fallen zusammen. Von dieser Gleichzeitigkeit wird ein Synergieeffekt erhofft, der Unterricht ökonomischer werden lässt. Diese Argumentation – eine Selbstverständlichkeit für unsere Unterrichtspraxis – enthält aber eine Reihe von Voraussetzungen, welche nicht trivial sind:

- a) *Schulklassen müssen homogen sein*; mehr noch: Sie müssen uniform sein. Damit Unterricht bzw. Frontalunterricht diese Synergien erzeugen kann, muss das Vorwissen der Lernenden, deren Motivation und Interesse, Aufmerksamkeit usw. gleich sein. Im Frontalunterricht (Lehrervortrag, fragend-entwickelnder Unterricht), welcher in der Sekundarstufe nach wie vor einen grossen Teil der Unterrichtszeit einnimmt, interagieren die Lehrpersonen mit einzelnen Lernenden; Schüler-Schüler-Interaktionen sind nicht vorgesehen. Der Prototyp dafür bildet das Nachsprechen im Chor, das bei Pestalozzi (1983) noch eine Selbstverständlichkeit war. Damit Lehrpersonen im Sinne dieser Unterrichtstheorien arbeiten können, müssen sie in erster Linie Homogenität unter den Schülern ihrer Klasse herstellen, so aufwändig dies auch sein mag.

In der Postmoderne muss aber die Voraussetzung der homogenen Klasse hinterfragt werden. Vermag unsere Schulklasse die geweckte Hoffnung eines Synergieeffekts in vielfältig und multikulturell zusammengesetzten Gesellschaften überhaupt noch zu stützen? So tritt bei Beck, Guldemann & Zutavern (1997) die Kleingruppe an die Stelle der Klasse. Auch in Unternehmen der freien Wirtschaft und in der Industrie werden Arbeiter in grossen Gruppen, aber auch Einzelkämpfer zunehmend durch teilautonome heterogen zusammengesetzte Arbeitsgruppen abgelöst. Unter dem Begriff des kooperativen Lernens wurden Strategien entwickelt, wie heterogene Kleingruppen effektiv arbeiten können (zum Beispiel Slavin, 1996; Johnson & Johnson, 2002). Tatsächlich bilden sich in vielen Schulklassen freiwillige informelle Untergruppen und Cliques, welche gut funktionieren. Walberg (1986) konstatierte gestützt auf seine Metaanalysen, dass Gruppengrössen zwischen 15 und 40 Schülerinnen und Schüler keine messbaren Qualitätsunterschiede mit sich bringen. Unterrichtsgruppen müssen entweder weniger als 15 Lernende umfassen,

oder sie können grösser sein und bis zu 40 Personen umfassen (zum Beispiel in einer Vorlesung).

- b) Klassen haben einen hohen Zusammenhalt: Je grösser der Zusammenhalt einer Klasse ist, desto eher kann eine Lehrperson mit der Klasse als Einheit interagieren. Je mehr die Schülerinnen und Schüler unter sich gespalten sind, desto eher muss auch die Lehrperson die einzelnen Subgruppen bzw. Einzelpersonen gesondert ansprechen. Denn Subgruppenbildung ist Ausdruck von Heterogenität in Klassen. Mit wachsender Kohäsion der Schulklasse nimmt die Komplexität der Unterrichtsprozesse ab – zweifellos eine Erleichterung für Lehrpersonen (Bernthal & Insko, 1993; Turner et al., 1992; Freitag, 1998).
3. *Das Alter der Lernenden bleibt unberücksichtigt:* Schule und Unterricht werden in vielen didaktischen Konzepten unabhängig von Alter, Entwicklungsstand und Vorwissen der Lernenden konzipiert. Die Konkretisierung auf das Alter wird in der Regel in den Lehrplänen vorgenommen.
 4. *Pluralität:* Manche Unterrichtskonzepte berücksichtigen teilweise zwar das gesellschaftliche Umfeld (zum Beispiel Winkel, 1980a; Klingberg, 1987; Schulz, 1980; Schäfer & Schaller, 1972; Landwehr, 1997; Kösel, 1993). Allerdings wird der Ansatz der gesellschaftlichen Modernisierung selten als Ausgangspunkt für eine Unterrichtstheorie gewählt. Eine Ausnahme davon bildet vielleicht Kösel's (1993) Theorie der Lernumwelten. Stattdessen gehen viele didaktischen Theorien von alten Gesellschaftstheorien aus, welche das schulische Umfeld nur ungenügend zu erfassen vermögen.
 5. *Fehlende empirische Prüfung:* Eine Mehrheit von Unterrichtstheorien wurde bisher empirisch nicht überprüft (Ausnahme zum Beispiel Einsiedler, 1981). Wer garantiert, dass eine Unterrichtstheorie den Rahmen von gutem Unterricht abgibt, dass die postulierten Regeln und empfohlenen Interventionen die erwünschten Wirkungen auch haben? Umgekehrt bezieht sich die empirische Unterrichtsforschung selten auf theoretische Vorarbeiten, noch weniger auf didaktische Modelle. Vielmehr arbeiten Forschung und didaktische Theoriebildung recht unabhängig voneinander.

Tendenziell erhielten in Forschung und Theorie, aber auch in Entwicklungen der Praxis der letzten Jahre die sozialen und kommunikativen Aspekte des Unterrichts mehr Bedeutung. Diese Entwicklung kann vielleicht damit begründet werden, dass Unterrichtsstörungen steigende Aufmerksamkeit bei den Praktikern und in der Wissenschaft erhalten haben. Während traditionelle didaktische Ansätze vom didaktischen Dreieck ausgehen, erzwang die Schulklasse und die Lehrer-Schüler-Interaktion aufgrund zunehmender Konflikte wachsende Aufmerksamkeit. Die Gründe von Unterrichtsstörungen sollen im Kapitel 7.4.2

analysiert werden. Es könnte sein, dass die Schulklasse und ihre Dynamik immer weniger als Störung beiseite geschoben werden können, sondern explizit in eine Unterrichtskonzeption einbezogen werden müssen. Statt die Klasse als Problem im Unterrichtsprozess zu interpretieren, die den Transfer theoretischer didaktischer Modelle in die Praxis erschwert, möchte der vorliegende Ansatz die soziale Dimension des Unterrichts mit seinen Störungen als Qualitätspotenzial mitdenken. Das didaktische Dreieck wird zu einem Unterrichts-viereck mit den Ecken Lehrperson – Schüler – Sache – Schulklasse.

Aus diesen Gründen wird der Begriff des Unterrichts demjenigen der Didaktik vorgezogen. Die Didaktik wird als pädagogische Subdisziplin definiert, welche Fragen um die Unterrichtsinhalte, ihre Auswahl und Vermittlung im Unterricht thematisiert (enger Didaktikbegriff). Die Didaktik fokussiert daher in der Regel die Lehrerperspektive und bildet ein Instrument für Lehrpersonen zur Reflexion über Unterricht. Mit dem Konzept des Unterrichts wird hingegen eine breitere, kontextualistische Sicht eingenommen. Insbesondere wird die Lehrerperspektive in einer mehrperspektivischen Sicht dezentriert. Überdies wird die soziale Dimension neben der inhaltlichen mitberücksichtigt. Die Fokussierung vieler didaktischer Konzepte auf die lehrerzentrierte Unterrichtsanalyse (Vorbereitung, Durchführung, Auswertung usw.) wird überwunden. Sie mag zwar für Lehrkräfte in der Praxis eine besondere Bedeutung haben, vermag aber das Unterrichtsgeschehen nicht befriedigend zu beschreiben und zu erklären.

5.2 Erkenntnisssystem und Konstruktion

In diesem Unterkapitel sollen einige Grundbegriffe der Systemtheorie und des Konstruktivismus¹¹ erläutert werden, mit welchen die hier vertretene Systemdefinition (Kapitel 5.3) entwickelt werden kann. Dabei muss beachtet werden, dass verschiedene Systemtheorien nebeneinander existieren, die sich in ihren Prozessbeschreibungen, aber auch in den zu beschreibenden Systemebenen unterscheiden (vgl. zum Beispiel die Übersicht in Huschke-Rhein, 1993).

Bereits bei Bronfenbrenner (1979) findet man die Begriffe Kontext und System. Er unterscheidet zwischen Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem. Das Mikrosystem enthält die unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen des Individuums. Das Mesosystem besteht aus den Wechselbeziehungen zwischen Mikrosystemen. Das Exosystem setzt sich aus den Wechselbeziehun-

¹¹ Vgl. die einführenden Bemerkungen zum Konstruktivismus in einer entwicklungspsychologischen Diskussion in Kapitel 4.2.

gen zwischen jenen umliegenden Mikrosystemen zusammen, an welchen das betrachtende Individuum selbst nicht aktiv beteiligt ist. Das Makrosystem bildet den gesamten kulturellen und subkulturellen Rahmen. Das Chronosystem schliesslich fokussiert biografische Wendepunkte.

Ein System nach dieser Definition bezeichnet einen mehr oder weniger umfangreichen Lebensbereich eines Menschen, der sich aus sozialen und physikalischen Merkmalen zusammensetzt und sich durch eine spezifische Struktur und besonderer Prozesse auszeichnet.

Die Stärke von Bronfenbrenners (1979) Theorie liegt in der kontextualistischen Betrachtung von psychischen Prozessen und ihrer Entwicklung. Menschliche Prozesse werden konsequent als in eine Umwelt eingebettet interpretiert. Entsprechend können menschliche Prozesse und Verhaltensweisen nur in konkreten Kontexten untersucht werden (sog. ökologische Validität). Menschliche Entwicklung wird analog als Eintritt in einen neuen Kontext beschrieben, mit dem Menschen zu interagieren beginnen (vgl. auch Kapitel 4.2.1). Allerdings ist der Systembegriff bei Bronfenbrenner wenig ausgearbeitet.

Der Systembegriff ist von Maturana (1985) und von von Foerster (1985) im biologischen Bereich weiterentwickelt worden, Jantsch (1992) arbeitete im physikalischen Bereich, Parsons (1967; 1987), Luhmann (1988; 1987; Luhmann & Schorr, 1999) im soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext, von Cranach et al. (1980) und Watzlawik et al. (1990), Reich (1997a) im sozialpsychologischen. Daneben wurde ein Systembegriff für Familie und Familientherapie entwickelt (zum Beispiel Minuchin, 1990; Selvini, Boscolo, Cecchin & Prata, 1978 u.a.). Seit Capras (1982) „Wendezeit“ erlebte der Systembegriff in immer mehr Bereichen Inflation und dessen Paradigma wurde in den Sozial- und Erziehungswissenschaften immer breiter in der Theoriebildung rezipiert. Insgesamt löste aber die Systemtheorie vergleichsweise wenig empirische Forschung aus, was mit ihrem hohen Abstraktionsgrad zusammenhängen mag. Die Systemtheorie dient als Metatheorie, auf deren Hintergrund eine Unterrichtstheorie entwickelt werden soll. Für diese Entwicklung sind insbesondere die Ansätze aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich fruchtbar, in denen der Systembegriff auf die menschliche Erkenntnis bezogen wird. Von vielen Autoren im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird zudem die Beschreibung der Systemorganisation mit Regeln des Konstruktivismus verknüpft und auf Unterrichtssituationen, Didaktik und Lernen angewandt.

Diese Linie soll aufgenommen werden, obwohl in letzter Zeit die Grenzen konstruktivistischer Aussagen wiederholt kritisch thematisiert worden sind (vgl. Fokus 2). Die Bedeutung dieser Ansätze wird nicht zuerst in neuen Erkenntnissen für die Didaktik gesehen, als vielmehr in einer neuen theoretischen

Perspektive, wie Erkenntnisprozesse im Unterrichtskontext überzeugend gedacht werden könnten. Es wird zu zeigen sein, welche Konsequenzen diese Metatheorie für eine Konzeption von Schule und Unterricht hat. Überdies lassen sich systemtheoretische und konstruktivistische Argumente gut mit soziologischen Theorien der Modernisierung verbinden, wodurch der vorliegende Ansatz an Kohärenz gewinnt. Hier soll allerdings keine Einführung in die Systemtheorie und den Konstruktivismus gegeben werden, denn dazu liegen bereits zahlreiche Publikationen vor. Vielmehr sollen nur die Prämissen der vorliegenden Arbeit explizit gemacht werden.

Lebende Systeme bilden Organisationsformen mit bestimmten Strukturen. Sie regulieren sich selbst und sind *selbstreferentiell*. Systemprozesse werden häufig in Regelkreisen beschrieben, die durch Sollwerte, Systemvorgaben, gesteuert werden. Ein einfaches Beispiel dafür bildet der menschliche Temperatursinn: Übertrifft die gemessene Temperatur (Istwert) den Sollwert von 37° C., beginnt der Organismus zu schwitzen um zu kühlen. Unterschreitet der Istwert den Sollwert, wird der Organismus aktiv um Wärme zu produzieren. Die Struktur der Sollwerte bildet die Systemorganisation. Die Sollwerte bilden die Referenzen für die Systemprozesse, die das System eigenaktiv in Gang bringen und die ihm Autonomie verleihen. Diese Prozesse streben nach einem Gleichgewicht und werden Homöostase genannt. Wenn sich Sollwerte verschieben, erhält das System eine neue Organisation, was Entwicklung oder bei lebenden Systemen den Tod bedeuten kann.

Damit verbunden ist die *Rückkoppelung*: System-Outputs wirken auf die Prozesse ihrer Entstehung zurück. Bei der Kommunikation wird auch von Feedback gesprochen. Im zwischenmenschlichen Bereich werden von einem Sender Nachrichten gesendet, auf die ein Empfänger reagiert. Solche *Kreisprozesse* laufen nicht nur in zwischenmenschlichen Systemen ab, sondern sind typische Merkmale von Systemen generell. Informationen werden kreisförmig verarbeitet, nicht unidirektional. Damit muss das Denken in Linearitäten überwunden bzw. neu definiert werden. Systemoutputs können nicht auf spezifische Bedingungen zurückgeführt werden, sondern sind durch viele Faktoren bedingt, wirken auf diese zurück und verändern sie. Die Zuordnung von Ursache und Wirkung in Kreisprozessen ist von der Interpunktion dieser Sequenzen abhängig. Der Beobachter muss entscheiden, welchen Prozess er als Ursache, welchen er als Wirkung interpretiert im Wissen, dass ein anderer Beobachter zu einer anderen Setzung bzw. Interpretation finden könnte.

Allerdings ist der Umgang mit dieser Theorie und der daraus entstehenden Komplexität sehr anspruchsvoll und Menschen neigen entsprechend zu Vereinfachungen. Insbesondere in den Naturwissenschaften war das *kausale Denken*

sehr erfolgreich. Die Rückführung von Phänomenen auf gewisse Ursachen führte zur erfolgreichen Entwicklung von Maschinen. Wenn in einem Auto das Steuerrad gedreht wird, fährt dieses eine Kurve. Von Foerster (1985) sprach ausgehend von der Automatentheorie von einer trivialen Maschine. Mit Maschine meinte er allerdings nicht bloss Gegenstände mit Zahnrädchen und Hebeln, sondern allgemeiner eine wohldefinierte abstrakte Grösse mit einer eindeutigen Beziehung zwischen Input und Output. Wenn das Auto allerdings eine Panne hat, kann das Drehen des Steuerrades andere oder keine Konsequenzen mehr haben. Diese unerwarteten Wirkungen sind nicht mehr trivial. In diesem Fall und vor allem auch bei lebenden Systemen handelt es sich um nicht-triviale Maschinen. Ein Input führt nicht mit Sicherheit zu einem bestimmten Output, vielmehr wird die Input-Output-Beziehung durch den zuvor erzeugten Output mitbestimmt. Der gleiche Input wird daher zu verschiedenen Zeitpunkten nicht mit Sicherheit den gleichen Output bewirken.

Um Wirkungen vorhersagbar werden zu lassen, versuchen Menschen, die Welt zu trivialisieren (von Foerster, 1985). In der Schule zum Beispiel werden die Schüler trainiert, auf eine bestimmte Frage die erwartete Antwort zu geben. Tests sind entsprechende Instrumente um zu prüfen, ob die Trivialisierung erfolgreich war, d.h. ob Schüler auf einen Stimulus die erwartete (nicht zwingend die einzig richtige) Reaktion geben können.

Manche Systeme regulieren durch ihre Zwischenergebnisse nicht nur die Prozessparameter, sondern sie produzieren die Prozesse und Elemente, die sie am Leben erhalten, selbst. Solche Systeme heissen seit Maturana (1985) *autopoietische Systeme*. Wenn ein System die Prozesse zum Aufbau und Erhaltung der Systemprozesse selbst regulieren kann, schliesst sich die Selbstreferentialität. Das System wird operational geschlossen, wenn es auch materiell und energetisch offen bleiben mag. Ein Beispiel dafür ist das menschliche Erkenntnisssystem. Dieses System kann nicht Information von der Umwelt aufnehmen oder an sie abgeben. Vielmehr kann es durch Differenzen, die zwischen ihm und den umgebenden Systemen (Umwelt) bestehen und dieses aus dem Gleichgewicht bringen, durch die Umwelt beeinflusst werden. Aussenreize können nicht per se verinnerlicht werden, sondern bilden Störungen, welche die Systemstruktur verändern können.

Die Qualität jedes autopoietischen Systems ist einmalig. Mehr noch: Weil ein System dynamisch ist, ist auch jeder Systemzustand einmalig (Situation). Weil ein solches System nicht in direkter Wechselwirkung mit der Umwelt steht und geschlossen ist, kann es von keinem Beobachter erkannt werden und damit auch mit keinem anderen System direkt verglichen werden. Es ist *inkommensurabel*. Es gibt keine allgemeine Referenzgrösse (Objektivität), welche den direkten

Vergleich zwischen zwei autopoietischen Systemen zuliesse. Allerdings kann ein Beobachter subjektive Vergleiche zwischen Systemen und Systemmerkmalen konstruieren. Er kann zwar damit keine Systemqualität erfassen, aber auf der Basis der eigenen Konstrukte Vergleiche vornehmen und Zusammenhänge bilden.

Damit stellt sich das Problem der operationellen *Geschlossenheit* von Systemen. Maturana (1985) beschrieb lebende Organismen als autopoietische und damit operationell geschlossene Systeme. Er begründete dies mit der Analyse von Nervenzellen und deren Funktionieren (vgl. unten), aber auch mit Prinzipien der Evolution und der Ontogenese. Lebewesen können kurzfristig unabhängig von ihrer Umwelt funktionieren. Sie sind zwar unter anderem von der Aufnahme von Luft, Wasser und Nahrungsmitteln abhängig und geben Abfallstoffe ab, d.h. sie sind materiell und energetisch offen. Die Erzeugung der Einheit, wodurch diese Nahrungsmittel aufgenommen werden, ist aber ein autopoietischer Prozess. Dies gilt ebenfalls für die Fortpflanzung. Die neue Einheit entsteht im Prozess der Verwirklichung von Autopoiese. Insofern bleibt das System ein autopoietisches und geschlossenes.

Die Geschlossenheit des Gehirns bzw. der einzelnen Nervenzellen kann biologisch plausibel gemacht werden: Zwischen zwei Nervenzellen werden keine Informationen elektrisch übertragen, weil sie durch einen kleinen (synaptischen) Spalt getrennt sind. Eine Nervenzelle bildet daher eine geschlossene elektrische Einheit, die Übertragung erfolgt chemisch. Aber auch das Gehirn als neuronales Netz ist in sich geschlossen. Das Gehirn kann keine elektrischen Informationen aufnehmen. Reize müssen von den Sinnesorganen in körpereigene Modalitäten übersetzt werden. Die Struktur, welche sich das Gehirn aufbaut, ist daher individuell und einmalig. Erkenntnisse werden zwar durch äussere Stimulation angeregt bzw. ihr Aufbau kann durch physikalische Stimulation beeinflusst werden. Struktur und Modalität einer Erkenntnis sind aber subjektiv und individuell. Das Gehirn ist also insofern geschlossen, als dass die Informationsaufnahme eine Übersetzungsleistung des Organismus bedingt, welche immer eine gewisse Transformation und damit Verfälschung mit sich bringt. Eine analoge Übersetzungsleistung ist beim Versenden von Botschaften notwendig, indem elektrische Impulse durch die entsprechenden Organe in physikalische Reize (zum Beispiel Schallwellen, welche als Worte interpretiert werden) übersetzt werden müssen.

Von den autopoietischen Systemen grenzt Maturana (1985) *allopoietische Systeme* ab. Es sind jene mechanischen Systeme, deren Organisation die Bestandteile und Prozesse, die sie als Einheiten verwirklichen, nicht erzeugen, und bei denen daher das Produkt ihres Funktionierens von ihnen selbst ver-

schieden ist (vgl. Maturana, 1985, 159). Auch allopoietische Systeme sind also auch operationell offene Systeme. Insbesondere soziale Systeme wie die Schule oder der Unterricht sind solche offenen, sozialen Systeme. Das Unterrichtssystem zum Beispiel erzeugt die Elemente seines Funktionierens nicht selbst, sondern es wird durch übergeordnete Rahmenbedingungen determiniert.

Wenn zwei oder mehrere autopoietische Systeme kontinuierlich reziprok und rekursiv (zirkulär) miteinander interagieren, entsteht ein autopoietisches System zweiter Ordnung. Maturana (1985) nennt dies *strukturelle Koppelung*. So können strukturell gekoppelte Zellen Organe bilden, die andere Funktionen und Strukturen als die eigenen Elemente aufweisen. Strukturelle Koppelung ist ein Prozess, in welchem neue Systeme entstehen können. Der analoge top-down-Prozess, die *Differenzierung*, führt zu neuen Systemen, indem bestehende Systeme geteilt oder in Subsysteme aufgegliedert werden.

Übergeordnete Systeme können Merkmale aufweisen, die ihre Subsysteme nicht haben (*Emergenz*). Huschke-Rhein (1993) versucht entsprechend eine Systematik verschiedener Systeme zu entwickeln, wobei er die Systematik nicht konsequent durchzieht. Er unterscheidet physikalische (Materie-)Systeme, biologisch-ökologische Systeme, soziokulturelle Systeme, sozialökologische Systeme, therapeutische Systeme, psychische Systeme und spirituelle Systeme. Beispiele für biologisch-ökologische Systeme sind das menschliche Erkenntnisssystem oder auch der Organismus Mensch (Systeme zweiter Ordnung). Systeme dritter Ordnung sind schliesslich soziale bzw. soziokulturelle Systeme. Gemeint ist, dass die Sozialität von Gruppen eine eigene, höhere Einheit mit einer besonderen Perspektive und Biografie bildet (vgl. auch Luhmann & Schorr, 1999). Im vorliegenden Text interessieren einzig die Systeme zweiter und dritter Ordnung. Sie weisen zwar als Systeme Gemeinsamkeiten auf, jedoch unterscheidet sich ihre Qualität je nach Ordnung in vielerlei Hinsicht und sie werden daher getrennt diskutiert.

Intersystem-Interaktionen finden überdies in so genannten *konsensuellen Bereichen* statt. „Ein konsensueller Bereich ist ein Bereich ineinandergreifender (verzahnter und einander auslösender) Zustandssequenzen, der durch ontogenetische Interaktionen zwischen strukturell plastischen zustandsdeterminierten Systemen erzeugt und bestimmt wird“ (Maturana, 1985, 141). Zustandsdeterminierte Systeme werden durch die Struktur des Systems, nicht durch ein vom System unabhängiges Agens bestimmt. Gemeint ist das Verhältnis zwischen zwei (offenen oder geschlossenen) Systemen, die sich in ihrer Struktur angenähert haben und dadurch parallel funktionieren. Ein Beobachter würde in diesem Fall von Verstehen sprechen. Wenn beispielsweise eine Lehrerin im Unterricht den Satz des Pythagoras einführt, kann das Erkenntnisssystem eines Schülers

sich diesbezüglich dem Erkenntnisssystem der Lehrerin annähern. Der Schüler baut kognitive Strukturen auf, die es ermöglichen, den Satz von Pythagoras zu verstehen, indem er gleiche Denkabläufe aufbaut wie die Lehrerin. Entscheidend dabei ist – und das sei schon jetzt angedeutet – dass die Lehrerin nicht Information über den Satz von Pythagoras aussendet, die vom Schüler verinnerlicht wird. Die Lehrerin verkauft keinen Schulstoff, es geht keine Information von der Lehrerin zum Schüler. Vielmehr baut der Schüler eigenaktiv und autonom eine Systemstruktur auf, die derjenigen der Lehrerin ähnlich wird, um die Distanz zwischen den beiden Erkenntnisssystemen zu verkleinern. Verstehen wird damit zu einer autonomen Eigenleistung des Schüler.

Diese Definitionen haben weitreichende Konsequenzen für die Konzeption des Erkenntnisvorgangs, des Wahrnehmens und Lernens von Menschen. Zuerst soll die Trennung der Beobachterperspektiven angeführt werden: Die Geschlossenheit des Erkenntnisystems führt dazu, dass Beobachtungen nur subjektiv sein können. Über den Beobachter im Sinne einer dritten Person kann nichts ausgesagt werden, ebensowenig wie über das Beobachtete. Beobachtungen sind nur im Verhältnis zu einem beobachtenden Subjekt (sozialer Aspekt) und zu einem bestimmten Zeitpunkt (zeitlicher Aspekt) denkbar. Es wird zwar nicht bestritten, dass es einen Beobachter gibt (Verneinung des Solipsismus), doch bleibt unklar, wie der Beobachter beschaffen ist, weil er nicht erkannt werden kann. Denkbar ist höchstens die Konstruktion seiner selbst als Beobachter (Selbstreflexion). Was bleibt, sind selbstreflexionell konstruierte, subjektive Vorstellungen des Beobachters über das Beobachtete. Die Geschlossenheit von Erkenntnisssystemen führt überdies dazu, dass keine Welt als objektive Grösse, keine objektive Realität erkannt werden kann. Vielmehr wird die Realität zu einer subjektiven Leistung des Erkenntnisystems. Damit muss der Begriff einer allgemeinen Wahrheit, die von Menschen erkannt werden könnte, aufgegeben werden. Wahrheit wird zu einer subjektiven Leistung und kann nicht mehr das Kriterium sein für die Güte von Erkenntnis. An ihre Stelle tritt die *Viabilität*, die sie aber nicht ersetzen kann: Wenn sich eine konstruierte Erkenntnis bewährt und sich als nützlich erweist, darf sie bestehen (von Glasersfeld, 1996). Die Viabilität ist hoch, wenn die Differenz zwischen zwei Konstrukten gering ist. Oder sinn-gemäss nach Piaget (1947; vgl. auch Kapitel 4.2): Wenn Gegenstände sich an ein Konstrukt assimilieren lassen, ist dieses viabel. Umgekehrt wird neue Erkenntnis dann aufgebaut, wenn Fehler in bestehenden Strukturen ausgemerzt werden müssen. Das Falsifizieren von Hypothesen gilt entsprechend bei von Glasersfeld (1996) auch als Höhepunkt im Erkenntnisprozess. Die Bedeutung von Fehlern ist damit für den Lernprozess gross.

Luhmann & Schorr (1999) sehen in der Diskrepanz zwischen der Geschlossenheit des Erkenntnisystems (eines Lernenden) und den Bildungsansprüchen der

Gesellschaft das Kerndilemma des Erziehungssystems. Erziehung impliziert Intensionalität, was aus der Sicht einer strukturfunktionalistischen Systemtheorie nicht geleistet werden kann, weil das Erkenntnissystem nicht direkt beeinflussbar ist. Die Wirksamkeit der Schule ist unklar. Wenn man die Wirkungen nicht in der Hand hat, muss man über Zensurengebung, Versetzungsentscheidungen usw. selektieren (Luhmann & Schorr, 1999, 11). Oder konkret an einem Beispiel: Lehrpersonen können das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht manipulieren, sie können das Verstehen der Lernenden nicht sicher stellen. Aus dem Widerspruch zwischen Erwartung und Möglichkeit entwickelt sich aus überhöhtem Idealismus ein hohes Aktionspotenzial, das zum Misserfolg verurteilt ist. Intentionale Erziehung wird, übereinstimmend mit obigen Überlegungen, konsequent verworfen. Die einzige Funktion der Schule, die nach Luhmann & Schorr (1999) bleibt, ist die der Selektion: Das Bildungssystem kann sich strukturell differenzieren, indem leistungshomogene Subgruppen mit ihren je eigenen Funktionen gebildet werden. So konsequent dieser Gedanke sein mag, wird er nicht geteilt, wie unten gezeigt werden wird.

Belege für die eingeführte Theorie des radikalen Konstruktivismus geben zum Beispiel Maturana (1985), von Foerster (1985) und von Glasersfeld (1996), ausgehend von der Kybernetik im Allgemeinen und der Erkenntnistheorie von Jean Piaget im Besonderen. Weitere Belege stammen aus der Neurophysiologie und neueren Befunden der kognitiven Wissenschaft. In einer Vielzahl von Wahrnehmungs- und Denkeexperimenten, aber auch von biologischen Analysen wird die aktive Natur des menschlichen Erkenntnissystems zu belegen versucht. Darüber hinaus zeigt von Glasersfeld (1996) in der Philosophiegeschichte, wie, angefangen mit den Vorsokratikern des antiken Griechenlands, die Realismus-Theorie immer wieder in Frage gestellt wurde.

Die Argumentation der Konstruktivisten war ursprünglich eine negative: Die Autoren kritisierten die sog. objektivistische Erkenntnistheorie, den Realismus, und bezweifelten, dass es wertfreie objektive Information gibt. Entsprechend versucht von Glasersfeld (1996) die Ontologie von der Erkenntnistheorie zu trennen: Erkenntnis muss unabhängig von Realitäten gedacht werden, es gibt keine Identität zwischen Erkenntnis und Realität, eben Viabilität statt Isomorphie. Experimente belegen die Verzerrungen bei der Informationsübertragung zwischen Menschen. Lernen muss als aktiver Vorgang gedacht werden, in welchem Menschen nicht bekanntes Wissen abbilden, sondern indem sie selbst neues Wissen konstruieren.

Die Eigenaktivität des Erkenntnissystems konnte in zahlreichen Wahrnehmungsexperimenten belegt werden. Zusammenfassend bestätigen sie, dass die vorhandenen kognitiven Strukturen die Wahrnehmung deutlich beeinflussen. Es

kann kein Gegenstand wahrgenommen werden, für den keine kognitiven Strukturen im Ansatz bereits vorliegen oder aufgebaut worden sind (Akkommodation). Wahrnehmungen werden an die vorhandenen Erwartungen (Vorwissen) assimiliert und dabei mehr oder weniger verfälscht. Analog zur notwendigen Übersetzungsleistung von physikalischen Reizen durch die Sinnesorgane in körpereigene elektrische Impulse werden während des Wahrnehmungsprozesses Informationen dekodiert, übersetzt und das bestehende Vorwissen wird im Arbeitsgedächtnis umstrukturiert. Entscheidend dabei ist, dass der Input bloss ein Auslöser von inneren Konstruktionsprozessen ist, aber nicht mit gleichbleibender Qualität im Erkenntnissystem abgebildet wird.

Diesbergen (1998) kritisiert dieses Konzept: Wenn das Erkenntnissystem geschlossen sei, könne es auch keine Differenz zu einem anderen System erkennen bzw. sei keine Assimilation möglich. Differenzwahrnehmung zu einem Nachbarsystem setze voraus, dass fremde Information übernommen werde. In der Tat leugnen Systemtheorie und radikaler Konstruktivismus (von Glasersfeld, 1995) die Möglichkeit einer Abbildung von Information. Informationen können nicht von einem anderen System in das eigene überführt werden, sondern nur als Störungen, sog. Perturbationen, registriert werden. In der Kommunikation werden also keine Informationen übermittelt, sondern nach von Glasersfeld (1996) werden Anweisungen physikalisch übermittelt, welche ein Erkenntnissubjekt veranlassen, Bedeutungen aus vorliegenden Listen zu wählen und zu aktivieren und daraus Wissen zu konstruieren. Der Sender übersetzt also Informationen in physikalische Trägercodes, welche beim Empfänger der *Kommunikation* Konstruktionsprozesse auslösen. Informationen werden nicht in ihrer Qualität übermittelt, sondern nach zweifacher Transformation. So wie eine Nervenzelle Neurotransmitter absondern kann, welche von einer Empfängerzelle aufgenommen wird (chemische Übertragung) und damit das elektrische Potenzial der Empfängerzelle beeinflusst, ist auch das Erkenntnissystem eines Subjekts geschlossen und es kann nur übersetzte Codes senden. Insofern lässt selbst der radikale Konstruktivismus sensu von Glasersfeld (1996) die Kommunikation zwischen Systemen zu. Allerdings definiert er die Möglichkeiten der Kommunikation neu. Ob sich ein System aufgrund einer Störung neu strukturiert und dadurch verändert oder ob fremde Informationen unverändert in einem Erkenntnissystem abgebildet werden, ist ein substanzieller Unterschied. Insbesondere erhält das Individuum höhere Autonomie, Freiheit, Aktivität und Verantwortung. Durch die relative Geschlossenheit seines Erkenntnissystems entwickelt es im Laufe seiner Biografie seine Individualität.

Während Kommunikationstheorien in der Regel davon ausgehen, dass Menschen sich verstehen und nach den Gründen für Missverständnissen und Kommunikationsproblemen suchen (vgl. zum Beispiel Schulz von Thun, 1981), ver-

tritt der Konstruktivismus eine umgekehrte Optik: Er geht von der Autonomie der Subjekte aus und gegenseitiges Verständnis muss erklärt werden. Tatsächlich verstehen sich Menschen in Alltag und Wissenschaft nur sehr ungenau (Flammer, 2001). Das gegenseitige Verständnis steigt, wenn Kommunikationspartner durch überdauernde gegenseitige Irritationen Wissen konstruieren, das viabel ist.

Allerdings muss die Radikalität dieser Vorstellung für praktische Zwecke relativiert werden, weil soziale Interaktionen trotz dieser zweifachen Übersetzungsleistung ausreichend gut funktionieren. Zwar wird die Vorstellung einer gemeinsam geteilten Welt zwischen Subjekten abgelehnt, doch muss vermutet werden, dass zwischen Subjekten mit reger Interaktion hinreichender Konsens erreicht werden kann, indem durch ständige gegenseitige Irritationen viable Strukturen aufgebaut werden. Je häufiger Subjekte irritiert werden, desto eher konstruieren sie Strukturen, welche sich im jeweiligen Kontext bewähren und eine missverständnisarme Kommunikation ermöglichen. Die Konstruktion von Erkenntnissen ist zwar eine Leistung des Subjekts und qualitativ nicht mit der Erkenntnis anderer Subjekte vergleichbar (Inkommensurabilität). In geeigneten kommunikativen Situationen kann aber, so wird vermutet, ein hinreichend guter Konsens erreicht werden (vgl. auch Beetz, 2000).

Mit diesem Begriff von Konstruktion wird zwar auf der Skala zwischen radikalem Konstruktivismus (Subjektivismus) und radikalem Behaviorismus (Objektivismus; vgl. Dubs, 1995a, 22) eine Extremposition eingenommen, welche sich aber in konkreten Situationen bewährt. Trotz der unklaren Begriffsverwendung erlebte die konstruktivistische Argumentation in den letzten zehn bis 15 Jahren eine Blüte. Es kann im Moment noch nicht entschieden werden, ob sie sich als Modeerscheinung in den Erziehungswissenschaften entpuppen oder ob sie überdauern wird.

Fokus 2 Auseinandersetzung mit der Kritik an der konstruktivistischen Didaktik

In den letzten Jahren wurde der Konstruktivismus parallel zu seiner wachsenden Bedeutung zunehmend kritisiert. Die Kritikpunkte berührten verschiedene Ebenen und Aspekte:

- Grundsätzlich wird die Heterogenität der Definitionen des Begriffs der Konstruktion bemängelt. Viele Autoren definieren Konstruktionsprozesse wenn überhaupt unpräzise (Dinter, 1998). Damit zusammenhängend widerspricht sich bei verschiedenen Autoren die Theorie des Konstruktivismus in seiner Anwendung im Unterricht. Zum Beispiel meinte Terhart (1999), dass sich

der radikale Konstruktivismus bei vielen Autoren in seiner Anwendung auf den Unterricht mässige und Radikalität aufgabe. Der Transfer des Konstruktionsbegriffs von der Metatheorie in die Unterrichtstheorie gelinge bisher nicht befriedigend. – In der Tat kann der Konstruktivismus alleine Unterricht nicht erklären. Er bildet aber eine spezifische erkenntnistheoretische Position. Zweck bzw. Funktion von Unterricht ist es, dass Schüler neue Erkenntnisse aufbauen. Insofern wird die Erkenntnistheorie überhaupt zu einer relevanten Bezugskategorie. Die konstruktivistische Position liefert Grundlagen für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Er gibt aber nur bedingt Hinweise zu den sozialen Prozessen im Unterricht. Oder anders formuliert: Der Konstruktivismus kann keinen vollständigen Rahmen abgeben, um Unterricht zu konzipieren, was er auch nicht beansprucht. Er muss vielmehr durch andere Rahmentheorien (zum Beispiel Systemtheorie, Handlungstheorie) ergänzt werden, wobei das gegenseitige Verhältnis sorgfältig geprüft werden muss. Es werden aber keine Hinweise gefunden, dass die Konkretisierung auf den Unterricht fehleranfälliger oder schwieriger sei als bei anderen (zum Beispiel kognitiven) Theorien. Die Klage über fehlende oder unpräzise Definitionen sind ebenso wenig für den Konstruktivismus spezifisch. Vielmehr wird gerade hier ein Entwicklungsbedarf geortet, wonach Unterricht konsequent auf der Basis konstruktivistischer Konzepte ausgearbeitet und umgesetzt wird.

- Diesbergens (1998) Kritik setzt bei der Idee der Geschlossenheit des Erkenntnissystems an. Wie kann ein geschlossenes Erkenntnissystem mit den Erkenntnissystemen anderer Subjekte kommunizieren, wie Realität wahrnehmen? – Diesbergens (1998) Kritik ist laut Herzog (2000) nicht stichhaltig, weil der radikale Konstruktivismus nach von Glasersfeld (1996) die Realität nicht verneine (Solipsismus), wie Diesbergen (1998) behauptet, sondern weil nach dem radikalen Konstruktivismus keine Aussagen über die Realität möglich seien. Überdies sei das Erkenntnissystem zwar informationell geschlossen, aber nicht materiell und energetisch. Das Erkenntnissystem lässt sich sodann materiell, von aussen beeinflussen.
- Terhart (1999) kritisiert, dass der radikale Konstruktivismus keine neuen Konzepte für den Unterricht entwickelt habe. Alle seine Vorschläge seien spätestens seit der Reformpädagogik bekannt. Insofern sei seine Bedeutung für den Unterricht untergeordnet und eher eine wissenschaftliche Mode. Mehr noch: Auch der radikale Konstruktivismus als Erkenntnistheorie ist bereits im alten Griechenland bei den Sophisten zu finden, wie zum Beispiel von Glasersfeld (1996) selbst nachweist und daher nicht innovativ. – Von Glasersfeld (1996) bemerkt zu diesem Problem, dass eine Erkenntnistheorie keine Didaktik zu sein beansprucht. Der radikale Konstruktivismus ist eine

Erkenntnistheorie und beansprucht als solche nicht, neue Formen des Lehrens zu entwickeln. Er beansprucht aber, Lern- und Erkenntnisprozesse plausibler zu erklären, als dies dem Realismus gelingt. Konstruktivisten entwickeln logisch kohärente Argumente, um die Plausibilität ihrer Position zu erhöhen. Damit wird kein Wahrheitsanspruch erhoben – mit diesem Anspruch würde der radikale Konstruktivismus in sich widersprüchlich – doch es wird zu belegen versucht, dass sein Zugang, zur Erklärung des Erkenntnisprozesses, überzeugender ist als es einer realistischen Position gelingen kann. Überdies besteht weiterhin ein erheblicher Entwicklungsbedarf, wie Unterricht in Übereinstimmung mit konstruktivistischen Positionen von Lehrpersonen organisiert werden soll (vgl. auch Kapitel 7.4, Klassenführung).

- Immer wieder wird die kritische Frage gestellt, ob die Lernenden alle Weltkenntnisse selbst neu erfinden müssen. Diese Vorstellung von Lernen führe zwar zu gründlichem Verstehen, aber es vernachlässige das deklarative Wissen und sei daher ineffizient. Rezeptive Lernformen sind aufgrund einschlägiger Studien durchaus wirksame Lernformen, um deklaratives Wissen aufzubauen. Verleitet folglich der radikale Konstruktivismus zu einer Lernform, welche das deklarative Wissen allzu sehr vernachlässige? – Darauf kann im Sinne des Konstruktivismus negativ geantwortet werden, da der Prozess des Wissensaufbaus gerade das fokussierte Thema ist und eine dynamische und keine statische Position vertreten wird. Mit dem Konzept der Rekonstruktion werden überdies Formen des eher rezeptiven Lernens in die Theorie integriert. Deklaratives Wissen ist der Ausgangspunkt für Problemlöseprozesse, aber es ist in ständiger Transformation begriffen. Deklaratives Wissen ist daher ein Erkenntnisziel. Es wird aber als situativ und in Veränderung begriffen.
- Dubs (1995a) schliesslich gibt zu bedenken, dass ein Unterricht, welcher sich auf den radikalen Konstruktivismus bezieht, das Interesse der Lernenden zu sehr in den Vordergrund stelle. Lernerfolg hängt zu einem geringeren Mass von der Motivation ab, als gelegentlich vermutet wird (vgl. auch Kapitel 6.2.2). Auch im Berufsleben sei der flexible Arbeiter gefordert, welcher sein Interesse an neue Tätigkeiten anpassen kann. – Auf diese Kritik kann erwidert werden, dass der radikale Konstruktivismus kein spezielles Sachinteresse voraussetzt, wohl aber den aktiv Lernenden ins Zentrum stellt. Vielmehr wird dem Lernenden die zentrale Verantwortung für den Prozess des Wissensaufbaus gegeben, wofür er notwendig aktiv sein muss.

Diese Kritikpunkte sind anregend, sie können aber die Überlegenheit einer realistischen Position nicht plausibel belegen. Es wird überdies zu zeigen sein,

dass die vorliegenden empirischen Ergebnisse vor dem eingeführten konstruktivistischen Hintergrund sehr gut interpretiert werden können, ohne zu beanspruchen, diesen Erklärungsansatz notwendigerweise belegen zu können. Letzteres wäre eine Induktion, welche keine vertrauenswürdigen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu belegen vermag (Popper, 1994).

Gerade die Möglichkeit, die konstruktivistische Position mit der Systemtheorie zu kombinieren, bildet einen attraktiven Rahmen für eine Unterrichtstheorie. Es liegt ein differenziertes Begriffssystem vor, das sich für die Bearbeitung der vorliegenden Frage eignet und das eine aufklärende Kraft gegenüber den Problemen einer Unterrichtstheorie besitzt. Wenn sich diese Theorie bewährt, kann dies wiederum als Stärke des Konstruktivismus interpretiert werden. Umgekehrt wird der Konstruktivismus mit der Falsifizierung der Unterrichtstheorie nicht notwendigerweise falsifiziert, er verliert aber an Plausibilität.

5.3 Unterricht als soziales System

Im nächsten Schritt sollen die einführenden Bemerkungen über das Erkenntnis-system durch eine Diskussion über das Unterrichtssystem ergänzt werden. Dabei wird im ersten Schritt versucht, den Begriff des sozialen Systems zu definieren, der eine Grundlage für die vorliegende Unterrichtstheorie bildet. Danach wird zu begründen versucht, warum die Unterrichtstheorie auf einer system-theoretischen Grundlage aufgebaut wird.

Die Schule bildet neben der Familie und anderen Bildungsinstanzen ein eigenes gesellschaftliches Subsystem. Aus dieser Differenzierung kann die Funktion der Schule bestimmt werden. Im Unterricht sollen Lernprozesse initiiert werden, welche im Familienalltag nicht in Gang gesetzt werden können, aber in der Gesellschaft als wichtig bewertet werden. Mit der Schule wird also ein besonderer lernförderlicher Kontext geschaffen mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse im gesellschaftlichen Leben anwenden können. Eine Schule wird damit für Schülerinnen und Schüler zu einem geschlossenen Raum, der dann gut gestaltet ist, wenn die Schulentlassenen das Gelernte für sich und die Gesellschaft gewinnbringend nutzen können (Transfer).

Damit werden die sozialen Systeme Schule und Unterrichtssystem nicht als autopoietische Systeme definiert (wie etwa bei Luhmann & Schorr, 1999), denn Schule und Unterrichtssystem reproduzieren sich nicht selbst. Mit der Definition von Schule/Unterricht als autopoietische Systeme würden Normen gesetzt, welche der Institution nicht immanent sind und nicht notwendigerweise der Schule bzw. dem Unterricht zugeordnet werden müssen. Alternativ dazu werden Schule und Unterrichtssystem als informationell offene soziale Systeme konzi-

piert. Gleichwohl weisen sie spezifische Organisationen auf, sind autonom und bilden besondere Klassen von Systemen (vgl. Krüll, Luhmann & Maturana, 1987).

5.3.1 Arbeitsdefinition des Unterrichtssystems

Es existieren verschiedene Systembegriffe nebeneinander. Bereits wurde der Begriff des Erkenntnissystems eingeführt. Im Folgenden wird eine Arbeitsdefinition des *sozialen Systems* gegeben. Manche eingeführten Begriffe tauchen dabei wieder auf, werden nun aber im Hinblick auf das soziale System definiert.

1. *Organisation und Struktur*: Systeme weisen eine eigentümliche Organisation auf, welche die konstitutiven Merkmale des Systems enthält und ihm eine Entität verleiht. Die Organisation definiert die Zugehörigkeit eines Systems zu einer Klasse von Systemen. Die Struktur zeichnet das einzelne System vor den anderen Systemen der gleichen Klasse aus. Systemvariablen stehen in einer komplexen Wechselwirkung zueinander und bilden eine eigentümliche dynamische Struktur (Selbstregulation). Unter Komplexität wird nicht die Eigenschaft eines Systems verstanden, in welchem mehr Möglichkeiten bestehen als aktualisiert werden können (vgl. Luhmann, 1992), sondern die grosse Anzahl von Wechselwirkungen (Relationen) zwischen Merkmalen in einem System.
2. *Rekursion (Zirkularität der Prozesse)*: Eine Gemeinsamkeit der meisten Systemdefinitionen liegt in der Überwindung der Ursache-Wirkungs-Kette. Es werden Kreisprozesse postuliert (Feedback-Schlaufen). Die Bestimmung von Ursache und Wirkung ist eine Frage der Interpunktion (Watzlawik et al., 1990). Ein Beispiel aus dem Unterricht: Wenn ein Schüler am Schuljahresanfang seine Hausaufgaben vergessen hat, dürfte er auf Verständnis zählen können. Wenn er sie hingegen am Schuljahrende immer noch regelmässig nicht erledigt hat, muss er mit Sanktionen rechnen. Auf dasselbe Schülerverhalten wird von derselben Lehrperson zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich reagiert.
3. *Relative Autonomie* von systemimmanenten Prozessen infolge der Selbstreferentialität: In einem Unterrichtssystem entwickeln sich in der kontinuierlichen Kommunikation eigentümliche Regeln und Regelparameter, wodurch die Systemprozesse reguliert werden. Dadurch erhält das System eine gewisse Autonomie.
4. *Offenheit*: Soziale Systeme sind zwar relativ autonom, aber offen. Das Unterrichtssystem enthält Referenzen für erfolgreiches Funktionieren ausserhalb seiner selbst: Der Kommunikationsinhalt wird durch curriculare

Vorgaben mitbestimmt. Die sozialen Beziehungen und die Zufriedenheit im Unterricht werden auch durch schulische Rahmenbedingungen beeinflusst. Weil das Unterrichtssystem mehrere Systemreferenzen besitzt, die sich konkurrenzieren können, ist seine Dynamik nicht vorhersehbar. Wegen der Offenheit sozialer Systeme wird der Begriff Selbstregulation gegenüber der Selbstorganisation von autopoietischen Systemen bevorzugt.

5. *Gleichgewicht*: Regeln in Systemen führen zu spezifischen Strukturen und erhalten das System in einem Gleichgewichtszustand. Diese Regeln sind wertneutral, definieren aber den Verlauf von Prozessen. An diesen Regelgrößen wird der aktuelle Zustand des Systems gemessen. Zum Beispiel definiert die Lehrperson einen Lärmpegel während des Unterrichts. Wird er überschritten, interveniert sie. Oder: Die Schülerinnen und Schüler verlangen einen gewissen Qualitätsstandard des Unterrichts. Wird dieser unterschritten, beklagen sie (oder ihre Eltern) sich beim Lehrer oder beim Schulleiter. Oder: Ein Schüler hilft einem Kollegen so lange, wie dieser ihm dafür Respekt zollt.
6. *Mehrstufigkeit*: Systeme lassen sich auf verschiedenen Ebenen finden und bilden eine Hierarchie, weisen aber zwischen den Hierarchiestufen unterschiedliche Merkmale auf. Wilensky & Resnick (1999) unterscheiden drei Arten von Hierarchien: (1) Ebenen im Sinne hierarchischer Kontrolle der übergeordneten Ebene über die untergeordnete. (2) Ebenen im Sinne des Verhältnisses der Teile zum Ganzen. (3) Ebenen, welche aufgrund von sozialen Interaktionen zwischen Objekten der unteren Ebene entstehen und eine übergeordnete Ebene bilden (zum Beispiel Gruppen). Im Folgenden interessieren die Ebenen in diesem dritten Sinne: Gruppen (Klasse, Unterricht) und Institutionen (Schule), weniger Gesellschaften. Es wird postuliert, dass Gruppen und Institutionen soziale Systeme mit einer eigenen Informationsverarbeitung bilden (vgl. zum Beispiel von Cranach et al., 1980; von Cranach, 1989) und sich Strukturen, Werte, Einstellungen usw. selbst konstruieren. Systeme der tieferen Stufe bilden keine untergeordneten Systeme im Sinne einer Inklusionshierarchie, sondern sind funktional im übergeordneten System verschachtelt (zum Beispiel im Sinne von TOTE-Einheiten nach Miller, Galanter & Pribram, 1960). So bilden beispielsweise Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler Systeme mit spezifischen Funktionen im Unterrichtssystem.
7. Systeme setzen sich nicht nur aus Subsystemen, sondern auch aus Elementen zusammen. Elemente sind im Unterschied zu Systemen statisch, haben keine eigene Subjektivität und können nicht handeln. Sie sind feste

Bestandteile des Systems. Elemente des Unterrichtssystems sind beispielsweise Lehrbücher, das Klassenzimmer oder Beziehungsinformationen.

8. *Funktionalität/Regulation*: Systeme erfüllen in einem übergeordneten System spezifische Funktionen. Die übergeordneten Systeme *regulieren* ihre Teilsysteme.
9. *Subjektivität*: Ein soziales System nimmt eine eigene subjektive Perspektive ein. Seine (sozialen) Konstruktionen vollziehen sich in Interaktionen zwischen seinen Subsystemen und Elementen unter Wahrung der bestehenden Systemregeln.
10. *Ziele*: Systemprozesse werden durch Sollwerte reguliert. Diese Sollwerte bilden Ziele oder Referenzpunkte, um die Systemstruktur zu erhalten. Darüber hinaus können Ziele konstruiert werden, welche jenseits der aktuellen Systemstruktur liegen und zu Veränderungen des gesamten Systems beitragen können. Das System bewegt sich zu diesem Ziel hin, indem es lernt und seine Strukturen transformiert bzw. neue Sollwerte aufbaut.
11. *Energetisierung*: Während menschlichen Systemen Energie und Aktivität aufgrund ihrer Physiologie natürlicherweise innewohnen, entnehmen soziale Systeme die benötigte Energie der Biologie ihrer Mitglieder, denn die Bildung von Strukturen bindet Energie, indem sie die Unordnung, die Entropie, reduziert. Die Selbstregulation sozialer Systeme wird durch *Konflikte* zwischen ihren Subsystemen in Gang gehalten im Bestreben nach Gleichgewicht (Homöostase). Offene Systeme werden immer wieder von der Umwelt irritiert, so dass neue Konflikte entstehen und der Prozess der Selbstregulation nicht aufhört. Zusätzlich werden soziale Systeme durch die selbst konstruierten Ziele dank deren Anreizwert energetisiert.
12. *Handlung*: Soziale Systeme entwickeln Ziele und Pläne zu deren Erreichung. Sie regulieren ihr Handeln selbst und kontrollieren ihre Wirkungen.
13. *Kommunikation*: Die Informationsverarbeitung von sozialen Systemen vollzieht sich in der Kommunikation ihrer Subsysteme. Systeme kommunizieren demnach nicht mit ihrer Umwelt, sondern der Begriff Kommunikation ist reserviert für den Prozess zwischen Subsystemen.

Der eingeführte Systembegriff mit seinen zwölf Merkmalen unterscheidet sich deutlich von demjenigen verschiedener Biologen wie Maturana (1985) oder von Foerster (1985). Er ist weniger eng, was dem Phänomen des Unterrichts angemessener ist (vgl. Reich, 1997a; Huschke-Rhein, 1992). Gleichzeitig bilden diese Merkmale einen konzeptuellen Rahmen, welcher die Komplexität der Unterrichtsprozesse zu beschreiben und zu erklären erlaubt.

Wenn die Idee der Systemautonomie weitergedacht wird, folgt daraus, dass die Subsysteme des Unterrichts einander gleichwertig sind. Zum Beispiel ist die Lehrer-Schüler-Beziehung unter diesem strukturellen Gesichtspunkt keine hierarchische (vgl. auch Kapitel 5.3.1), sondern durch unterschiedliche Funktionen im Unterrichtssystem gekennzeichnet. Schüler haben insbesondere die Aufgabe, Wissen zu lernen. Lehrern obliegt unter anderem die komplementäre Aufgabe, Wissen zu lehren, zu strukturieren und den Lernenden zugänglich zu machen. Diese Funktionen (lernen, Wissen strukturieren/organisieren) sind a priori gleichwertig. Mehr noch: Systeme interagieren in einem reziproken Verhältnis (Gouldner, 1984).

Reziprozität meint Wechselseitigkeit. Die Regel der Reziprozität verlangt, dass Leistungen, die jemand bekommt, durch Gegenleistungen vergolten werden. Die Rolle des einen wechselt innerhalb derselben sozialen Beziehung in die Rolle des anderen und umgekehrt. Ein Beispiel: Für qualitativ guten Unterricht fordert die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Der Reziprozität liegt nicht Hierarchie, sondern Gleichheit von Lehrpersonen und Lernenden zu Grunde. Während Lehrpersonen ihren Anspruch nach Schüleraufmerksamkeit damit begründen können, einen qualitativ guten Unterricht anzubieten, lassen sich die Ansprüche der Lernenden aus der Funktion der Schule herleiten, Qualifikationen zu vermitteln. Lernende haben das Recht auf schulische Bildung und auf guten Unterricht. Unterricht gelingt, wenn die Ansprüche der Lehrperson und der Lernenden maximal verwirklicht werden können.

Während Gouldner (1984) soziologisch argumentiert und der Reziprozität die Komplementarität gegenüberstellt, postuliert Youniss (1982) auf einer psychologischen Ebene zwei Formen der Reziprozität:

- *Symmetrische Reziprozität* bildet die Beziehung zwischen zwei oder mehr Personen, die durch ihre Handlungen wechselseitig und gleichberechtigt zur Interaktion beitragen können. Der Prototyp bildet die Freundschaft zwischen zwei Personen: Zwei Freunde konstruieren in gegenseitiger Abstimmung und wechselseitiger Abhängigkeit Wissen. Sie konstruieren in Verhandlungen und Kompromissen Konsens und ein gegenseitiges Verständnis, als Ergebnis resultieren Solidarität und Respekt sowie enge Vertrautheit.
- Die *komplementäre Reziprozität* hingegen ist mit einer einseitigen Kontingenz verbunden in dem Sinn, dass die Handlung des einen Beteiligten den Interaktionsbeitrag des anderen kontrolliert (Hierarchie und ungleiche Machtverteilung). Die Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern oder zwischen Lehrpersonen und ihren Schülern/-innen bilden zwei Beispiele für komplementäre Reziprozität. Es wird davon ausgegangen, dass beispiels-

weise die Lehrpersonen über viable Konstrukte der sozialen Realität verfügen, ihre Konstruktionen dienen als Modelle, die der Schüler übernehmen soll. Wissen wird nicht gemeinsam und in gegenseitiger Abstimmung (Konsensfindung) konstruiert, sondern die Lernenden rekonstruieren so präzise wie möglich das Lehrerwissen.

Beziehungen oder soziale Systeme sind folglich keine Dinge, sondern auf Interaktionen beruhende Konstruktionen und bezeichnen die Interdependenz zwischen zwei oder mehreren interagierenden Subjekten. Oder mit den Worten von Damon (1982, 118): „Das Verständnis sozialer Beziehungen und Regulierungen bedingt zwangsläufig ein gewisses (An-)Erkennen der sozialen Reziprozität.“ Soziale Interaktion bezieht sich auf den Austausch, in dessen Verlauf Personen ihre Handlungen intentional koordinieren, dabei miteinander in Kommunikation treten und eine gemeinsame Beziehung aufrechterhalten. Die Reziprozität erlaubt eine Synchronisierung von Interaktionen und die Erfahrungen einer gemeinsamen Beziehung (Damon, 1982).

Der Regel der Reziprozität entspricht die Moral der *Anerkennung* (Benjamin, 1990). Menschen sind sich gegenseitig Respekt und Achtung schuldig. Einen Menschen anzuerkennen bedeutet, ihn in seinem Person-Sein zu akzeptieren und zu respektieren. Während die Reziprozität eine eher kognitive Komponente aufweist, ist die Anerkennung eher emotional orientiert. Die gegenseitige Anerkennung schafft die Grundlage eines erfolgreichen Unterrichts, indem damit das Einverständnis zu den unterrichtlichen Rahmenbedingungen und den konkret anwesenden Personen gegeben wird. Sie schafft den emotionalen Boden bei Lehrperson und Lernenden, der für einen erfolgreichen Lernprozess unabdingbar ist.

Aufgrund der Regelmässigkeit gegenseitiger Irritation von Gruppenmitgliedern konstruiert die Gruppe als soziales System gemeinsames Wissen, welches sich im Vollzug der gegenseitigen Interaktion konstituiert und sich vom individuellen Wissen unterscheidet (Ko-konstruktion nach Youniss, 1982). Es sind nicht die subjektiven Bedeutungen, welche zu dieser gemeinsamen Konstruktion beitragen, sondern das Netz oder die Struktur der individuell erarbeiteten Regeln der Erkenntnisstrukturierung aufgrund gegenseitiger Perturbationen. Die Regeln, die jedes Individuum konstruiert hat, sind gegenseitig viabel, weil die Individuen sie nur aufgrund gegenseitiger Irritation konstruiert haben. Jede Regel, die ein Gruppenmitglied konstruiert hat, erhält eine Funktion im sozialen System, wodurch sich dieses konstituiert.

Die Gruppenmitglieder können das Wissen, welches das soziale System konstruiert hat, genau so wenig erkennen wie aussenstehende Beobachter (Inkommensurabilität). Nur das System selbst erkennt dieses Wissen. Das Wissen des

sozialen Systems hat eine spezifische Qualität, wie auch dasjenige des Individuums. Das Wissen von sozialen Systemen kann aber interpretierend von Individuen wahrgenommen, d.h. assimiliert werden. Der Begriff soziale Repräsentation (Moscovici, 1984) als Kennzeichen für das Wissen von sozialen Systemen ist insofern irreführend, als er das gemeinsam geteilte Wissen von Individuen bezeichnet. Vielmehr besitzt ein soziales System ein Wissen von eigener Qualität, das für das System kennzeichnend ist. Statt sozialer Repräsentation werden daher die Begriffe *Systemwissen* oder *kollektive subjektive Konstruktionen* bevorzugt.

Wenn das Unterrichtssystem die eigene Struktur bzw. die eigenen Systemparameter manipuliert, wird nicht von Handlung oder Selbstüberwachung gesprochen, sondern von *Selbstregulation* (Definitionsmerkmal 7). Unterrichtssysteme verändern sich laufend und passen ihre Struktur und ihre Prozesse den aktuellen Begebenheiten an. Unter dieses Konzept fallen auch Anliegen wie Qualitätssicherung oder Reduktion von Unterrichtsstörungen. So kann mit dem Anliegen der Qualitätssicherung ein Selbstregulationsprozess einsetzen, welcher den Prozess der Wissenstransformation von Schülerinnen und Schülern verändert. Dieser Prozess ist typischerweise ein Konstruktionsprozess und folglich nicht zielgerichtet.

Theoriebautechnisch (aber auch praktisch) kompliziert ist, dass Lehrpersonen sowohl mit einzelnen Schülern und Schülerinnen, wie auch mit der Klasse (Schülergruppe) im Sinne eines sozialen Systems kommunizieren, dass auch zwischen der Klasse und den einzelnen Schülerinnen und Schülern, die ihrerseits Subgruppen bilden können, Kommunikationsprozesse ablaufen. Kommunikationsprozesse im Unterrichtssystem lassen sich daher grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen interpretieren und es muss situativ entschieden werden, auf welcher Ebene eine Interpretation am meisten Sinn macht. Dabei kann es auch unklare Grenzfälle geben. Wenn eine Lehrperson sich beklagt, die Klasse sei unruhig und störe den Unterricht, kommuniziert sie mit der Klasse. Sie kann aber auch einzelne Schüler und Schülerinnen beim Namen nennen und zur Kooperation auffordern und kommuniziert damit mit einzelnen Schülern bzw. Schülerinnen. Ein Grenzfall liegt beispielsweise dann vor, wenn sich ein Schüler während der Lektion beim Sitznachbarn gut hörbar über eine Lernaufgabe beschwert. In dieser Situation kommuniziert der Schüler nicht nur mit dem Nachbarn, sondern auch mit der Lehrperson, allenfalls auch mit der Klasse. Es muss situativ – von den Beteiligten und vom Beobachter – entschieden werden, auf welcher Ebene die Kommunikation am besten interpretierbar ist. Entsprechend reagieren die Anwesenden angemessen.

Kommunikation gibt es aber nicht nur innerhalb des Unterrichtssystems, sondern im Rahmen der Schule auch mit anderen Systemen. Abbildung 5.2 gibt eine Übersicht über die Systemverschachtelung. Es gibt drei Arten von Systemhierarchien: (1) Schüler – Klasse (mit Klassenchef) – Schülerschaft (mit Schüllerrat, Schulsprecher), (2) Lehrperson – Klassenlehrerkonferenz (mit Klassenlehrer als Leiter) – Lehrkollegium (mit Schulleiter), (3) Schüler/Lehrperson – Unterrichtssystem – Schule. Während die erste und die zweite Hierarchie voneinander unabhängig sind, sind in der dritten Teile der beiden anderen Hierarchien verschachtelt verbunden. Die Analyse zeigt, dass zum Beispiel die Schule nicht der direkte Oberbegriff von Klasse ist, wie es immer wieder vorgeschlagen wird. Sie zeigt auch, dass beispielsweise ein Schüler/ein Lehrer gleichzeitig mehreren Systemen angehört, dass sich sein Handeln unterscheiden kann, je nachdem in Funktion welchen Systems er handelt. Ein Schüler gehört zum Beispiel zur Klasse, zur Schülerschaft, zur Schule, zum Unterrichtssystem etc.

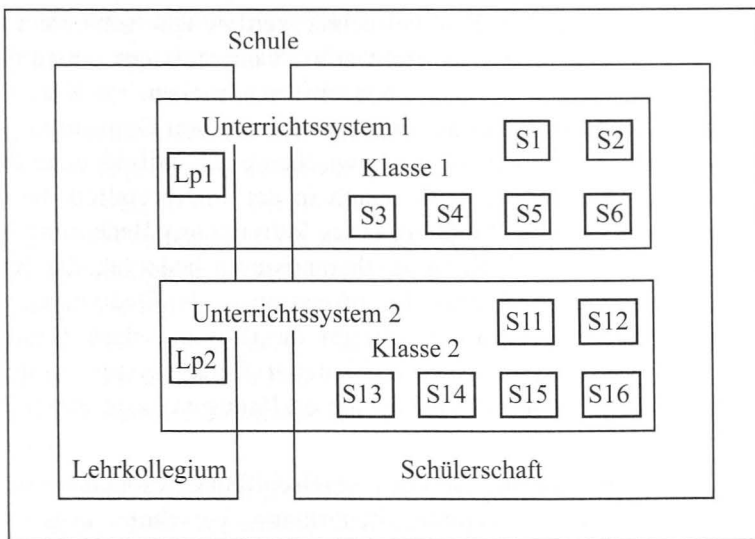


Abbildung 5.2: Systemverschachtelung der sozialen Subsysteme von Schule (unter Auslassung der informellen Schülergruppen in Klassen und Lehrergruppen im Lehrkollegium)

Damit lässt sich auch die *Mehrperspektivität* veranschaulichen. Menschliche und soziale Systeme wurden damit eingeführt, dass sie eine besondere Perspektive einnehmen. In Verbindung mit der dargestellten Systemverschachtelung impliziert dies, dass ein Gegenstand oder ein Prozess im Unterricht unterschiedlich interpretiert wird je nach dem System, aus dessen Perspektive es betrachtet

wird. Insbesondere wird postuliert, dass Lehrpersonen, Lernende und Klassen das gleiche Unterrichtsgeschehen verschieden interpretieren. Diese Systeme bauen auf der Grundlage ihrer Organisation Eigentümliches Wissen auf, das zur Interpretation konkreter Ereignisse beigezogen wird. Am Beispiel des Englischunterrichts konnten Meyer & Jessen (2000) mit Videoanalysen von Unterrichtssequenzen und Interviews mit den beteiligten Personen zeigen, wie unterschiedlich die Interpretationsraster von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sind und wie sie je verschiedene semantische Unterrichtswelten konstruieren, die aber das Unterrichtssystem nicht zusammenbrechen lassen. Trotz der qualitativen Unterschiede der Subsysteme vermag das Unterrichtssystem als eigene Einheit weiterzubestehen. In der weiteren Argumentation wird an verschiedenen Beispielen auf die Unterschiedlichkeit dieser Perspektiven immer wieder hingewiesen werden. Daher erstaunt, wie sehr die Frage der Perspektive bisher in der Forschung vernachlässigt worden ist.

Handlungen werden je nach den verwendeten Referenzrahmen bzw. je nach System, aus dessen Perspektive sie betrachtet werden, unterschiedlich interpretiert. Wenn ein Schüler den Unterricht stört, kann dies ein Unwohlsein des Schülers bzw. der Schülerin (Schülersystem) ausdrücken, im Klassensystem einen Positionskampf anzeigen oder im Unterrichtssystem Opposition gegen die Lehrperson darstellen. Der Unterschied zwischen einer individuellen Handlung und einer Klassenhandlung liegt demnach in der Interpretation des Bezugssystems, durch welchen die Handlung eines Individuums Bedeutung und Sinn erhält. Die Systemverschachtelung zu thematisieren bedeutet, die Beziehung zwischen verschiedenen Referenz-, Interpretations- oder Bedeutungssystemen aufzuzeigen. Mehrperspektivität impliziert das Wissen, dass Handeln und Kommunikation unter Einbezug verschiedener Bezugssysteme interpretiert werden kann und dass von Fall zu Fall die erklärungsstärkste Perspektive gewählt werden muss.

Zur Veranschaulichung soll das Bild des Segelschiffs beigezogen werden: Wenn eine Schiffsmannschaft mit Kapitän, Steuermann, Vorschoter usw. ein Schiff durch den Wind wendet, handeln Individuen: Der Kapitän gibt Befehle, der Steuermann dreht das Steuerrad, die Segel werden von verschiedenen Personen neu gesetzt. Diese individuellen Handlungen ergeben nur einen Sinn unter dem Bezugssystem der Gruppenhandlung und müssen daher mit dem Referenzsystem der gesamten Mannschaft interpretiert werden. Sie bilden daher keine individuellen Handlungen, sondern werden am sinnvollsten als Gruppenhandlung interpretiert. Dieses Beispiel soll aber keine Parallele zwischen der Lehrperson und einem Schiffskapitän konstruieren.

Mit dem Begriff des sozialen Systems wurde ein Systembegriff eingeführt, der sich von demjenigen des Erkenntnissystems unterscheidet. Zum Beispiel wird das soziale System als autonom aber offen, das Erkenntnissystem als operational geschlossen verstanden. Während die Informationsverarbeitung sozialer Systeme mit kommunikativen Prozessen und sozialen Konstruktionen erklärt wird, bilden Denken und Konstruieren die grundlegenden Prozesse im Erkenntnissystem. Die Unterschiedlichkeit von individueller Erkenntnis und sozialen Prozessen erfordert die Entwicklung zweier verschiedener Typen von Systemen, obwohl damit die Theoriebildung komplexer wird. Abschliessend sollen Argumente zusammengefasst werden, die aufzeigen sollen, warum der zu entwickelnden Unterrichtstheorie ein systemischer Ansatz unterstellt wird:

- Bei der Beschreibung von Unterricht lassen sich viele Feedback-Schlaufen identifizieren. Gelegentlich findet man zwar eine dominante Prozessrichtung (kausale Tendenz). Solche Teilprozesse sind aber in übergeordnete zirkuläre Prozesse eingebettet (Problem der Analyseebene). Im Unterschied zu Maschinen (sog. triviale Systeme bei von Foerster, 1985) bilden Menschen und Gruppen soziale Systeme, deren Output durch die Kontrolle des Inputs nicht kausal vorhergesagt werden kann.
- Unterricht kann nicht auf die Vermittlung von Sachinhalten reduziert werden. In der Regel beansprucht zwar die Sachdiskussion im Unterricht weitestgehend am meisten Zeit. Lehrpersonen kommunizieren Inhalte, welche die Schüler lernen sollen. Seit Watzlawick et al. (1990) ist aber bekannt, dass in jeder Sachinformation auch Beziehungsinformation steckt. Wenn Lehrpersonen lehren, vermitteln sie nicht nur Inhalte, sondern auch Beziehungsinformationen, welche von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden und ihr Lernverhalten beeinflussen. Der systemische Ansatz bildet einen konzeptuellen Rahmen, welcher diese verschiedenen Ebenen aufnehmen kann.
- Im Unterschied zu vielen didaktischen Theorien wird ein subjekt- und kontextbezogener bzw. mehrperspektivischer Ansatz vertreten. Unterricht ist nicht nur eine Aufgabe der Lehrpersonen, sondern verschiedener Systeme. Die Reduktion auf die Lehrerperspektive bei der Unterrichtsanalyse führt zu einer Lehrerzentrierung, welche den Unterricht nicht angemessen zu erfassen vermag. Die Systemtheorie bildet einen konzeptuellen Rahmen, um Mehrperspektivität zu verstehen.
- Unterricht und dessen Subsysteme (Lehrpersonen, Schüler, Klasse) weisen spezifische Prozesse und Regeln auf, die nicht durch das über- oder nebengeordnete System erklärt werden können. Ihre Autonomie ist trotz gegenseitiger Beziehung erstaunlich hoch.

5.3.2 Lehrer-Schüler-Kommunikation

Die hohe Bedeutung des Begriffs der Kommunikation, die Unterschiedlichkeit der Perspektiven von Lehrpersonen und Lernenden kombiniert mit der hohen praktischen Bedeutung rechtfertigen es, der Lehrer-Schüler-Kommunikation ein eigenes kurzes Kapitel zu widmen. Viele kommunikative Botschaften von Lehrpersonen im Unterricht richten sich nicht an die Klasse, sondern an einzelne Schülerinnen und Schüler (zur Interaktion Lehrer-Klasse vgl. Kapitel 7.4). Die Lehrer-Schüler-Kommunikation kann durchaus mit der Lehrer-Klasse-Interaktion in Widerspruch geraten, wenn sich Lehrpersonen beispielsweise entscheiden müssen, ob sie in ihrer Lehre fortfahren wollen, weil die Klasse die Erklärungen verstanden hat, oder ob sie innehalten wollen, weil einzelne Schüler das Besprochene noch nicht verstanden haben. Im Klassenunterricht orientieren sich Lehrpersonen meist an der Klasse, in individualisierenden Unterrichtsformen ist die Lehrer-Schüler-Kommunikation die reguläre. Lehrpersonen senden in diesem Fall Botschaften mit der Konnotation, dass die Lernenden diese nicht mit dem Referenzsystem der Klasse interpretieren, sondern als Individuen. Schülerinnen und Schüler empfangen und senden Botschaften in analoger Weise unter Einbezug eines individuellen Referenzsystems.

Muster und Prozesse der Lehrer-Schüler-Kommunikation werden insbesondere durch Wissen über sich, die andere Person und den Kommunikationskontext sowie durch gegenseitige Erwartungen der Kommunikationspartner bestimmt. Wenn beispielsweise eine Lehrperson geschlechtsspezifische Verhaltens- oder Leistungserwartungen hat, interagiert sie mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlich. Entsprechend zeigten Herzog, Labudde, Gerber, Neuenschwander & Violi (1997) aufgrund von systematischen Verhaltensbeobachtungen im gymnasialen Physikunterricht, dass Lehrkräfte mit Mädchen weniger häufig interagieren als mit Knaben, obwohl sie angaben, die beiden Geschlechter gleich zu behandeln. Hinter diesem Interaktionsverhalten liegen implizite oder explizite Stereotypen, Bilder und Vorstellungen über den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin. Hofer (1986) zum Beispiel untersuchte entsprechend implizite Schülerbilder von Lehrpersonen. Nash (1978) und Natter (1986) untersuchten Schülerbilder von Lehrpersonen im Hinblick auf Disziplin und Leistungsverhalten. Auf der Basis dieses Wissens und dieser Erwartungen werden kommunikative Botschaften interpretiert und in die eigene Wissensstruktur assimiliert.

Ein zentrales Element des Wissens über die Lehrer-Schüler-Beziehung bildet die Hierarchie zwischen den Lernenden und den Lehrenden. Während viele Schüler-Schüler-Beziehungen, idealtypisch am Beispiel der Freundschaft zu veranschaulichen, symmetrische und reziproke Beziehungen bilden, kann die

Lehrer-Schüler-Beziehung als komplementär bezeichnet werden (vgl. oben). Lehrpersonen und Lernende ergänzen gleichwohl ihre Funktionen reziprok. Trotz der Hierarchie impliziert aber die Reziprozität die wechselseitige Abhängigkeit, womit ein gewisser Spielraum der Auseinandersetzung um die Machtverteilung begründet ist. Die Macht der Lehrperson basiert auf der ihr zugeschriebenen Position (vgl. legitimierte Macht), auf ihrer Expertenschaft und allenfalls auf ihrer physischen Macht (Altersdifferenz). Auch die Schülerinnen und Schüler haben eine gewisse Macht und erfüllen damit die Grundlage, die Reziprozität umzusetzen: Sie haben gemeinsam mit den Lehrpersonen eine Beziehungs- und Evozierungsmacht (Neubauer, 1974). Ihr Schulerfolg gilt als Kriterium für die Qualität der Lehrarbeit. Lehrpersonen können ohne kooperierende Lernende nicht arbeiten, Lernende sind umgekehrt darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit möglichst gut erbringen. Mit der wachsenden Verbreitung von Lehrerevaluationen durch die Lernenden können diese ihre Meinung über ihre Lehrperson öffentlich bekannt geben und die Lehrpersonen damit unter erheblichen Druck setzen. Der Status der Schülerbewertung über den Unterricht ist in der deregulierten Schule gewachsen. Auch wenn Konsensfindung kein Merkmal komplementärer Reziprozität ist, bedingt ein funktionierendes Unterrichtssystem eine gewisse Abstimmung der Erwartungen und Wahrnehmungen über das Unterrichtssystem zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Die geringe Übereinstimmung der Lehrerwahrnehmung (vgl. Kapitel 7.5.1) bzw. der Bildungsziele (Kapitel 3.4) zwischen der Lehrer- und der Schülersicht legt die Vermutung nahe, dass die Ähnlichkeit der Konstrukte zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern gering ist (konsensuelle Kreise im Sinne von Maturana, 1985), weshalb Lehrer-Schüler-Interaktionen von zahlreichen und möglicherweise gar schwerwiegenden gegenseitigen Missverständnissen geprägt sind.

Interaktionen können positive oder negative Kreisprozesse bilden, denn Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beeinflussen sich im Unterrichtssystem im Sinne der Reziprozität wechselseitig (Wahl, Weinert & Huber, 1984). Es wird etwa von einer dynamischen pädagogischen Interaktion gesprochen. Ein Schüler wünscht beispielsweise, dass seine Beiträge im Unterricht positiv gewürdigt werden. Die Lehrperson folgt diesem Wunsch, weshalb sich der Schüler noch mehr engagiert. Nach diesem Beispiel eines positiven Kreisprozesses folgt ein Beispiel für einen negativen Kreisprozess: Ein Schüler löst eine Aufgabe an der Wandtafel. Die Lehrperson zweifelt, ob alle Mitschülerinnen und Mitschüler die Lösung verstanden haben und fordert zur Überprüfung der Lösung auf. Der Schüler geht wortlos und verunsichert von der Tafel an seinen Platz. Wiederholte Erfahrungen dieser Art können zur Modifikation des Lehrerbildes führen und zur Konsequenz, dass der Schüler in

seinen Leistungen verunsichert wird. Dieser negative Kreisprozess basiert auf einem Missverständnis zwischen der Lehrperson und dem Schüler und führt zu einem unerwünschten Ergebnis. Analog dazu beschrieben Watzlawik et al. (1990) kreisförmige Prozesse von eskalierenden Konflikten (symmetrische und komplementäre Eskalation) bzw. Teufelskreisen von sich selbst erfüllenden Vorhersagen der Interaktionspartner.

5.4 Handlung

Neben der Bildungstheorie der Moderne, der Systemtheorie als Basis für Menschenbild und Gruppen bzw. Institutionen, dem Konstruktivismus als Erkenntnistheorie (Wissen, Lernen) und der Entwicklungsphase des Jugendalters wird nun die Handlungstheorie als fünfte Prämisse diskutiert. Die Handlung (griech. „praxis“) wird neben den anderen Konzepten als grundlegende Analyseeinheit behandelt. Entsprechend bilden in Shuell's (1996, 730) Übersicht Aktivitätseinheiten mit sozialen, inhaltlichen und kommunikativen Aspekten die Grundeinheiten von Unterrichtsprozessen. Handlungstheorien wurden sowohl in der östlichen Tätigkeitspsychologie (Wygotski, 1977; Hacker, 1973; Leontjev, 1984) wie auch im Westen (Miller et al., 1960; Laucken, 1973) entwickelt und erleben seit Ende der 1970er Jahre einen Aufschwung. Handlungstheorien sind mit Moderne-Theorien kompatibel, weil sie die Aktivität des Handlungssubjekts ins Zentrum stellen. Handlungstheorien betonen das flexible, dynamische, aktive Subjekt, welches sein Leben und seine Umwelt gestaltet. Sie stimmen in dieser Prämisse mit Systemtheorie und Konstruktivismus, aber auch mit Konzepten der gesellschaftlichen Moderne überein. Weitere gemeinsame Voraussetzungen dieser Metatheorien werden im Verlauf der weiteren Argumentation aufgezeigt.

Mit der Einführung des Handlungsbegriffs können die von aussen wahrnehmbaren Aspekte von Personen im Unterrichtssystem thematisiert werden. Handlung wird nicht in Parallele zu Denken verstanden (wie zum Beispiel bei Aebli, 1980), sondern als besondere Form und Teilmenge von Verhalten, das von aussen beobachtbar ist. Sowohl Denken wie auch Handeln werden zwar durch psychische Prozesse reguliert, die Restriktionen des physischen Mediums bei der Handlung zwingen aber zu einer besonderen Konzeptualisierung neben derjenigen des Denkens. *Handlungen sind zielgerichtet und werden durch das selbstorganisierende System intentional reguliert.* Handlungen werden um externer Ziele oder um ihrer selbst willen (Prozesshandeln) ausgeführt. Handlungen haben intendierte, aber auch nicht intendierte Wirkungen, denn eine Handlung wird von den Handlungspartnern wahrgenommen und interpretiert.

Der Aufbau von viablem Wissen durch die einzelnen Lernenden ist eng an den Wissensaufbau des Unterrichtssystems gekoppelt und findet zeitlich parallel auf mehreren Systemebenen statt. Die Schülerinnen und Schüler lernen situatives Wissen, das eng mit dem Wissen des Unterrichtssystems zusammenhängt (heimlicher Lehrplan), dessen Transfer in andere Lebensbereiche nur gelingen kann, wenn es vom Wissen des Unterrichtssystems gelöst wird. Schon jetzt soll darauf hingewiesen werden, dass Lernen als Prozess der Wissenstransformation verstanden wird und nicht als Handlung. Der Prozess der Wissenskonstruktion ist nicht zielgerichtet. Das Konstruieren neuen Wissens impliziert notwendigerweise, dass das zu konstruierende Wissen vorgängig unbekannt ist. Überdies ist der Prozess der Wissenskonstruktion ein innerer, von aussen nicht beobachtbarer Prozess. *Die Lernenden können aber den eigenen Lernprozess zielgerichtet regulieren, indem sie zum Beispiel geeignete Handlungs- bzw. Lernstrategien einsetzen.* Lernprozesse können Handlungen begleiten oder durch Handlungen ausgelöst werden. Wenn ein Schüler zum Beispiel den Satz des Pythagoras verstehen will (Ziel), liest er entsprechende Texte und stellt sich geeignete Aufgaben, welche die gewünschten Lernprozesse auslösen. *Handlungen werden durch Ziele reguliert, Lernprozesse aber durch Aufgaben und Problemstellungen (Irritationen).* Im Unterschied dazu wird das Lehren von Lehrpersonen als Handlung interpretiert, die sich in der Regel zielgerichtet und geplant vollzieht (vgl. Kapitel 7.3). Lehren und lernen werden also nicht in Kontinuität zueinander gestellt, sondern unterscheiden sich in ihrer Natur grundlegend.

Kurz: Die Beispiele und Andeutungen veranschaulichen die enge Verflochtenheit der einzelnen Subsysteme von Unterricht. Handlungen im Unterricht können gleichzeitig auf verschiedenen Stufen interpretiert werden: als individuelles Handeln, als Gruppenhandeln, als Unterrichtshandeln, als Schulhandeln. Es ist eine Frage der Perspektive, auf welcher Stufe/Ebene eine spezifische Handlung interpretiert wird. Oder anders ausgedrückt: eine Handlung wird demjenigen System zugeordnet, aus dessen Perspektive sie Sinn macht und am überzeugendsten interpretierbar ist.

Handlungen sind von Kommunikation zu unterscheiden. Während sich die Kommunikation zwischen den Subsystemen eines Systems abspielt, sind Handlungen auf sich selbst oder die Systemumwelt gerichtet. Handelnd können Systeme ihre Umwelt manipulieren. Im Projektunterricht handelt beispielsweise das Unterrichtssystem, indem es einen Gegenstand untersucht und diesen dabei verändert. Die Schülerinnen und Schüler könnten in einer Landschulwoche die Dorfbewohner zu ihrer Meinung über Abtreibung befragen und dabei die Meinung dieser Dorfbewohner verändern. Oder: Im Unterrichtssystem verändern die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen, das sie wiederum in andere Lebenszusammenhänge (zum Beispiel Familie) einbringen und damit verändern. Das

Unterrichtssystem kann damit seinen Kontext beeinflussen, wenn auch die Wirkung der Handlung nicht immer mit den gesteckten Zielen übereinstimmt.

5.4.1 Handlungsziele

Handlungsziele sind Konstruktionen des Individuums und dessen persönliche Leistung. Sie bilden Referenzgrößen (Sollwerte) im psychischen System, an denen sich Handelnde ausrichten. Denn Ziele haben durch ihre Valenz einen motivationalen Charakter, geben Handlungen einen Sinn und regulieren diese. Die Handlungsziele sind hierarchisch-sequentiell organisiert (Österreich, 1981). Oberziele gliedern sich in eine Sequenz von Unterzielen bzw. Zwischenzielen, die im Sinne von antizipierten Sollwerten Handlungen regulieren.

Der Zielbegriff kann im Bereich der Unterrichtstheorie auf eine lange Tradition zurückblicken. Er wurde insbesondere von der Curriculumstheorie (Robinson, 1973; Möller, 1980) ins Zentrum gerückt. Lehrpläne versuchen traditionellerweise, über die Vorgabe von Lernzielen den Unterricht zu strukturieren. Lehrziele bilden die Mittel, durch die der Staat Unterrichtsprozesse zu beeinflussen versucht. Es sind auch Hilfen, wie Lehrkräfte den Unterricht strukturieren. Möller (1980) argumentiert, dass operational definierte Ziele und eine zielgerichtete Unterrichtsführung durch Lehrpersonen insofern effizient sind, als sie in hohem Mass das Erreichen der intendierten Kompetenzen gewährleisten.

Allerdings sind mit dem pädagogischen Zielbegriff auch verschiedene Probleme verbunden. Es wird im pädagogischen Kontext oft davon ausgegangen, dass Lehrpersonen und Erzieher durch ihr zielgerichtetes Handeln das Verhalten und die Entwicklung der Kinder direkt steuern können. In der Tat hat die empirisch-behavioristische Lernforschung gezeigt, dass dies in beschränktem Umfang möglich ist: Tiere und in sehr beschränktem Umfang Menschen können in entsprechenden Trainingsprogrammen auf spezifische Verhaltensweisen abgerichtet werden. Allerdings gelingt dies nur bei sehr einfach strukturierten Verhaltensweisen und nicht bei Wissen oder Einstellungen, selbst wenn deren Komplexität gering ist. Kinder sind autonome Wesen, welche nicht fremdgesteuert werden können, solange kein totalitäres System aufgebaut wird. Auch dann kann nur eine vordergründige Anpassung erreicht werden (vgl. Heinze, 1980). Eine Familie oder ein Unterricht mit totaler Kontrolle und Überwachung könnte allenfalls den Rahmen bilden, in welchem eine solche intentionale Erziehung verwirklicht werden könnte, was aber den eingeführten Aufgaben der Schule widerspricht.

Neben der fraglichen Wirksamkeit muss dieser Allmachtsglaube vor allem auch mit einem moralischen Argument in die Schranken gewiesen werden: Der Schüler wird bei zielgerichteten direkten Einflussnahmen entmündigt und von

seiner Selbstverantwortung enthoben. Sollen Bildungsziele wie Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung usw. erreicht werden, sollen mündige Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Staates erzogen werden, wie es in der Postmoderne gefordert wird, muss ein Kind als selbstverantwortliches und aktiv handelndes Wesen behandelt werden. Will der Zielbegriff in der Pädagogik auch in Zukunft verwendet werden, muss er daher revidiert werden.

Im schulischen Kontext ist die Trennung zwischen Lehrzielen und Lernzielen grundlegend: (1) Curriculare Lehrziele sind im Erkenntnissystem der Lehrperson oder des Schülers nicht abbildbar und daher nur beschränkt handlungsrelevant. Von Glasersfeld (1996) verzichtet gar auf den Begriff des Lehrziels im Sinne einer beabsichtigten Manipulation der Lernenden. (2) Subjekte können sich eigene Ziele konstruieren, die im Sinne von Referenzen ihrer Systemorganisation ihr Handeln regulieren. Das übergeordnete Ziel ist die Selbsterhaltung. Gleichzeitig können sich viele, auch sich widersprechende untergeordnete Ziele auf verschiedenen Dimensionen konkurrenzieren. Lehrziele im Sinne von Handlungszielen in diesem zweiten Verständnis widersprechen konstruktivistischen Postulaten nicht. Selbstverständlich verfolgen auch Schülerinnen und Schüler sachbezogene Ziele, die allerdings nicht als Lernziele, sondern als Schülerziele bezeichnet werden sollten.

Das Unterrichtssystem und seine Subsysteme besitzen typischerweise verschiedene, allenfalls gar widersprüchliche Handlungsziele. Auch die einzelnen Systeme können gleichzeitig mehrere, auch sich widersprechende Ziele verfolgen. Mögliche Ziele des Unterrichtssystems könnten Störungsfreiheit oder ein guter Schuljahresabschluss sein. Klassenziele könnten zum Beispiel ein hoher Klassenzusammenhalt oder Gewaltfreiheit bilden. Schülerziele könnten beispielsweise ein guter persönlicher Schulabschluss, persönliches Wohlbefinden oder soziale Anerkennung darstellen. Lehrerziele könnten ein hoher Wissenszuwachs der Lernenden, die Erreichung der Lehrplanziele, persönliche Anerkennung von den Lernenden oder Störungsfreiheit sein. Auch die Schule kann Ziele formulieren wie etwa das Erreichen von Prestige in der Öffentlichkeit, transparente interne Kommunikation, hohe Qualität usw.

Die expliziten Ziele von sozialen Systemen werden nach systeminternen Regeln bestimmt und von den Beteiligten mehr oder weniger akzeptiert. Der Prozess der Zielbildung kann konflikthaft verlaufen, demokratisch oder autokratisch, konsensorientiert o.ä. Er wird von anerkannten oder impliziten Führern beeinflusst. So bestimmt die Lehrperson in der Regel die Ziele des Unterrichtssystems. Kraft ihrer Funktion im Unterrichtssystem haben ihre eigenen Zielvorstellungen ein hohes Gewicht, indem sie in kontinuierlicher Kommunikation mit den Lernenden zum Aufbau von Zielen des Unterrichtssystems beiträgt.

Unklar bleibt jedoch, in welchem Ausmass damit auch die Schülerziele festgelegt sind, denn diese werden auch von ausserschulischen Instanzen (Eltern, Gleichaltrigen) beeinflusst und bilden eigenständige Konstruktionen. Der Vergleich der Lehrer- und Schülerziele, wie in Kapitel 3.4.2 dargelegt, weist auf eine mässige Übereinstimmung hin. So muss sorgfältig zwischen Zielen, die von Lehrpersonen oder anderen Personen oder Systemen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, sowie den Schülerzielen unterschieden werden.

5.4.2 Handlungsregulation

Die Handlungsregulation durch das Subjekt basiert auf stabilen und variablen Zielen, Plänen, Kognitionen und Emotionen des Subjekts, aber auch auf der Wahrnehmung der Umwelt, in welcher gehandelt wird. Bei der Umweltwahrnehmung wird zwischen der Wahrnehmung des überdauernden Kontexts und den situativen Kontextmerkmalen unterschieden. Handlungen werden vom Subjekt initiiert und die Handlungsausführung wird laufend vom Subjekt überwacht und bei Bedarf korrigiert, bis das Handlungsziel erreicht worden ist. Von Cranach (1989) postuliert dafür ein Selbstüberwachungssystem als Oberbegriff für alle Prozesse der psychischen Handlungsregulation. Handeln wird durch die Systemprozesse des Handlungssubjekts reguliert.

Die Handlungsregulation bildet eine besondere Form der Selbstregulation. Durch die Handlungsregulation wird sichergestellt, dass das System die gesetzten Handlungsziele im Sinne von Sollwerten und Regulierungsreferenzen nicht aus den Augen verliert, gleichzeitig aber die Erfordernisse der Systemorganisation und die Restriktionen der Umwelt ausbalanciert werden. In der Regel orientiert sich die Handlungsregulation an Handlungsplänen mit Teilzielen sowie Strategien bei möglichen inneren und äusseren Schwierigkeiten. Ein Kontrollsystem im Sinne eines Selbstüberwachungssystems überprüft kontinuierlich, ob der Handlungsplan eingehalten wird und gibt bei Bedarf Korrekturhinweise.

Zum Beispiel planen eine gymnasiale Klasse und ihre Fachlehrerin im letzten Jahr vor der Matur, dass alle Schülerinnen und Schüler die Schlussprüfung bestehen. Das Unterrichtssystem entwickelt einen Plan zur Erreichung dieses Zielles. Praktisch schlägt in der Regel die Lehrperson ein konkretes Vorgehen vor, das von den Lernenden ergänzt und modifiziert wird. Die Funktionen (Lehrperson, Lernende) sind arbeitsteilig und differenziert. Das Unterrichtssystem überprüft kommunizierend in regelmässigen Abständen die Umsetzung des Plans und ergreift bei Bedarf Korrekturmassnahmen. Das Ziel und seine Teilziele spornen zu besonderem Einsatz an. Die Zielfokussierung kann die Ge-

schlossenheit des Systems erhöhen. Die Zielerreichung schafft eine Belohnung sowohl für die Lernenden (bestandene Matur) wie auch für die Lehrperson (Gratifikation).

Dieses Beispiel zeigt erneut die enge Verwobenheit des Unterrichtssystems mit seinen Subsystemen. Die Handlungsregulation des Unterrichtssystems muss auf die Subsysteme abgestimmt sein und zugleich die Zielerreichung ermöglichen. Wie dieses Beispiel veranschaulicht, wird das Unterrichtssystem im Vollzug der Handlung selbst *transformiert*. Neues Wissen wird aufgebaut, die interne Struktur wird so umgebaut, dass das prioritär formulierte Handlungsziel mit Gewissheit erreicht werden kann. In diesem Beispiel dürfte der Konsens zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern über die Bedeutung des Ziels hoch sein, so dass die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung hoch ist.

5.4.3 Beispiel: Schülerhandlungen im Unterricht

Am Beispiel der Schülerhandlungen soll das Handlungskonzept weiter ausgeführt werden. Den Schülerinnen und Schülern wird wie den anderen Systemen die Fähigkeit zu handeln zugesprochen. Während Lehrpersonen Unterrichtssequenzen aufwändig vorbereiten und planen, richten sich die Schülerziele und -pläne auf die Organisation ihres Lernens. Schülerinnen und Schüler verfolgen übergeordnete Ziele (Schulabschlüsse), die sie selbst punktuell in Zwischenziele gliedern, denn die Schülerinnen und Schüler setzen eine Planung durch die Lehrperson voraus, an der sie sich orientieren. Selbst im individualisierenden Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler nur beschränkte Möglichkeiten, eigene sachbezogene Zwischenziele festzulegen.

Die Reziprozität der Lehrer-Schüler-Beziehung impliziert allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler nicht bloss auf Lehrerinformationen reagieren. Vielmehr initiieren sie auch Interaktionssequenzen. In der Diskussion um das selbstregulierte Lernen (vgl. auch Kapitel 5.4.4) werden den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zugeschrieben, ihr Lernen zielgerichtet zu regulieren. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler durch die Bildung von Zwischenzielen und dazu passenden Arbeitsplänen nicht überfordert werden dürfen, wird diese Darstellung zeigen, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich über das Potenzial verfügen, zielgerichtet im Unterricht zu handeln, wenn sie die dafür nötigen Freiräume erhalten. Der Aufbau von Handlungsplänen einschliesslich geeigneter Lernstrategien bildet einen weiteren Schritt, um im Unterricht zielgerichtet handeln zu können. Während sie diesen Handlungsplan durchschreiten, vollziehen sie im günstigen Fall parallel den erwünschten Lernprozess. Dabei soll schon jetzt darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden

Konzeption erfolgreiches Lernen nicht notwendigerweise einen Handlungsplan voraussetzt, durch einen solchen Plan aber substanziell unterstützt wird.

Allerdings können Schülerinnen und Schüler im Unterricht Ziele auf verschiedenen Ebenen formulieren und verfolgen, deren Gewicht sich zwischen einzelnen Unterrichtslektionen bzw. Teilen einer Lektion unterscheiden kann. Während in manchen Sequenzen das Verstehen von Inhalten oder das Problemlösen im Zentrum steht, sind in anderen Sequenzen soziale oder persönliche Ziele im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler verfolgen möglicherweise das Ziel, von der Lehrperson oder von einzelnen Mitschülern oder Mitschülerinnen akzeptiert zu werden; oder sie wollen beliebt sein und einen hohen Status in der Klasse erlangen. Eher personale Ziele könnten beispielsweise sein, subjektives Wohlbefinden während einer Lektion zu erlangen oder Angst vor einer Prüfung abzubauen. Während die Wahlfreiheit der Lernenden in Sachfragen eingeschränkt ist, sind sie im Setzen persönlicher Handlungsziele im sozialen und personalen Bereich freier. Als Restriktion fungiert in diesen Bereichen vor allem der heimliche Lehrplan, ein Regelset mit zahlreichen Handlungsanweisungen zum sozialen Umgang im Unterrichtssystem.

Welches von verschiedenen einander konkurrenzierenden Schülerzielen handlungsleitend ist, hängt von den situativ zugeschriebenen Zielvalenzen ab, deren Aufwand, Kosten und Nutzen. Diese Zuschreibungen erfolgen in Abhängigkeit von eigenen längerfristigen Zielen einerseits und von der Gestaltung von Situationen im Unterrichtssystem andererseits.

5.4.4 Exkurs: Selbstständig lernen

In der vorliegenden Konzeption nehmen die Lernenden und deren Lernprozesse im Unterricht einen hohen Stellenwert ein. Weil die Vorstellung negiert wird, dass sich das Wissen der Lehrperson im Lernenden abbildet, sind dessen Lernprozesse entscheidend. Die Lehrperson erhält die Rolle des Begleiters, der den Lernprozess der einzelnen Lernenden geschickt und individualisiert in Gang hält und durch kontinuierliche Rückmeldungen beeinflusst. Es ist aber der Lernende, der primär seinen Erkenntnisprozess reguliert und dafür verantwortlich ist. Das Vorwissen des Lernenden, an welchem Konstruktionsprozesse ansetzen, ist ein zentraler Erfolgsprädiktor. Damit hängt zusammen, dass Schülermerkmale wie zum Beispiel Selbstkonzept, Emotionen, Motivation, Intelligenz, Vorerfahrungen, Persönlichkeitseigenschaften usw. eine hohe Bedeutung erhalten. Wenn der Lernende für den Lernprozess in hohem Mass verantwortlich ist, wird die Frage wichtig, wie Schülerinnen und Schüler diesen beeinflussen, wie dieser entsteht und wie die Schülerinnen und Schüler allenfalls durch die Umwelt beeinflusst werden können. Die Vorstellung, dass komplexe Lernprozesse direkt

und intentional durch die Umwelt beeinflusst werden könnten, muss als überholt gelten.

Lernen findet in einem sozialen und kulturellen Umfeld statt. Es benötigt für die Konstruktion Stimulation von aussen und unterliegt damit der Fremdeinwirkung. Lernen ist selbstreguliert *und* von aussen beeinflusst. Im Folgenden wird der Aspekt der Selbststeuerung näher betrachtet. Sie erhielt in der Forschung der 90er Jahre erhöhte Aufmerksamkeit (Friedrich & Mandl, 1992; Paris & Paris, 2001). Die Selbststeuerung kann sich gemäss Kraft (1999) auf die Lernorganisation, die Lernkoordination, die Lernzielbestimmung, die Lern(erfolgs-)kontrolle und die subjektive Interpretation der Lernsituation beziehen. Sie kann automatisch ablaufen oder aber sich an den Intentionen des Subjekts orientieren.

Schreiber (1998) unterscheidet aufgrund der US-amerikanischen Literatur zwischen selbstgesteuertem Lernen (vor allem bei Erwachsenen), selbstreguliertem Lernen (vor allem bei Kindern und Jugendlichen) und Lernerkontrolle (instruktionale Aspekte der Selbststeuerung). Die drei Konzepte unterscheiden sich in ihrer Forschungsrichtung, in ihren Methoden wie auch in ihren theoretischen Wurzeln: (1) Die Literatur zum selbstgesteuerten Lernen orientiert sich an humanistischen Ansätzen und konzentriert sich auf quantitative und qualitative Erscheinungsformen des selbstgesteuerten Lernens. (2) Die Forschungsarbeiten zum selbstregulierten Lernens thematisieren stärker die kognitiven und motivationalen Prozesse und nehmen insbesondere auf die soziale Lerntheorie von Bandura (1986) Bezug (vgl. zum Beispiel Zimmerman, 1990). (3) Die Autoren im Forschungsbereich der Lernerkontrolle betrachten das selbstgesteuerte Lernen in der computergestützten Instruktion (zum Beispiel Kinzie, 1990). Untersucht werden die Kontroll-Prozesse von Lernenden, wenn sie mit Lernprogrammen interagieren.

Im Folgenden wird der Begriff Selbstregulation favorisiert und näher betrachtet, obwohl der sozial-kognitive Theoriehintergrund abgelehnt wird, denn Regulation wurde als Steuerung des untergeordneten Systems durch ein übergeordnetes definiert. Ihr Studium soll die Bedingungen ausleuchten, unter welchen Schülerinnen und Schüler selbstständig lernen können. Worin liegt die Bedeutung der Selbstständigkeit im Lernprozess? Artelt (1999) nennt sechs Gründe: (1) Selbstständigkeit ist ein hohes ‚pädagogisches Ideal‘. (2) Selbstreguliertes Lernen ermöglicht selbstbestimmtes Lernen, welches mit intrinsischer Motivation und hoher Volition korrespondiert. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich als selbstwirksam wahr. Sie beginnen Aufgaben von sich aus, strengen sich an und sind ausdauernd (vgl. etwa Schiefele & Pekrun, 1996). (3) Selbstreguliertes Lernen korrespondiert mit neueren lerntheoretischen Annahmen (Lernen als Wissenskonstruktion). (4) Selbstreguliertes Lernen ist eine erwachsenenge-

rechte Lernform und erhält bei Berufstätigen hohe Bedeutung („Autodidaktik“). Möglicherweise spielt die Selbstregulation im Lernprozess mit zunehmendem Alter von Jugendlichen eine steigende Rolle. (5) Selbstreguliertes Lernen ermöglicht die Bewältigung der Anforderungen, die sich aus der Notwendigkeit lebenslangen Lernens ergeben. (6) Selbstreguliertes Lernen spart (Weiter-)Bildungskosten. (7) Die Liste könnte ergänzt werden mit der Hoffnung, dass durch selbstreguliertes Lernen der Wissenstransfer in ausserschulische Lebensbereiche unterstützt wird. Die Selbstregulation des Lernprozesses dürfte die Vernetzung von neuem Wissen mit dem bestehenden Vorwissen unterstützen, wodurch eher ein Transfereffekt erzielt werden kann.

Selbstregulation wird bei Schreiber (1998) einerseits als übergeordnete Lernstrategie („cognitive monitoring“: Gedächtnisaufgaben oder Untersuchungen zum Textverständnis) und andererseits als untergeordnete Lernstrategie, die im Sinne der eingeführten Terminologie auch als Lerntechniken bezeichnet werden könnte, diskutiert. Schmeck (1988) hierarchisiert Lernstrategien in (1) Arbeitstechniken im Sinne von „skills“, (2) Lernstrategien und (3) Lernstile als Persönlichkeitseigenschaften. Lernstrategien sind Hilfsmittel des metakognitiven Systems, welche in spezifischen Situationen eingesetzt werden können, um definierte Ziele und Intentionen zu erreichen. Lernstrategien dürfen demnach nicht mit dem Lernprozess verwechselt werden, aber auch nicht mit Handlungsstrategien, weil sich Handlungen, wie früher definiert, auf die Umwelt eines Systems beziehen. Friedrich & Mandl (1992) versuchten, eine Taxonomie von Lernstrategien zu entwickeln:

- Primärstrategien wirken direkt auf die zu erwerbende bzw. zu verarbeitende Information ein. Stützstrategien zielen hingegen auf die Beeinflussung jener motivationalen und exekutiven Funktionen, die auf den Prozess der Informationsverarbeitung indirekt einwirken.
- Zwischen allgemeinen und spezifischen Lern- und Denkstrategien wird ein Kontinuum angenommen. Allgemeine Strategien sind situationsübergreifend und umfassen insbesondere die genannten Stützstrategien. Strategien mittleren Allgemeinheitsgrades schliessen beispielsweise die verschiedenen Verstehensstrategien für das Lernen mit Texten ein. Spezifische Strategien sind nur in ausgewählten Situationen einsetzbar, zum Beispiel die Strategie, beim Addieren von zwei ungleich grossen Zahlen die kleinere zur grösseren hinzuzuaddieren.
- Nach der Funktion werden vier Gruppen unterschieden: (a) *Wiederholungsstrategien*, d.h. die aktive Wiederholung neuer Information, senkt die Wahrscheinlichkeit des Vergessens neuer Information und erhöht die Chance, dass die Information vom Arbeitsspeicher in den Langzeitspeicher transferiert

wird. (b) *Elaborationsstrategien* verbessern die Integration neuen Wissens ins Vorwissen. Sie unterstützen die Assimilation bedeutungshaltigen Materials an eine bestehende kognitive Struktur. In die gleiche Gruppe gehören die sog. Mnemotechniken, Techniken, wie bedeutungsloses und unstrukturiertes Material eingespeichert wird (zum Beispiel die Schlüsselwort-Methode, Aufhänger-Methode usw.). (c) *Organisationsstrategien* schaffen die Voraussetzung dazu, dass komplexe Informationen angesichts der beschränkten Kapazität unseres Arbeitsspeichers überhaupt verarbeitet werden könne. Dazu gehört das sog. „chunking“ (Gruppieren von Informationen zu grösseren Sinneinheiten) und das Kategorisieren verschiedener Gegenstände nach semantischen Merkmalen. (d) *Kontrollstrategien* basieren auf Wissen im Metagedächtnis und ermöglichen die Kontrolle und Evaluation des eigenen Lern- und Denkverlaufs. Sie basieren auf Wissen über das eigene kognitive System.

- Mikrostrategien beziehen sich auf elementare Informationsverarbeitungsprozesse mit kurzer zeitlicher Erstreckung. Auf der Mesoebene liegen komplexere Strategien der Informationsverarbeitung, wie sie zum Beispiel beim Textverstehen eine Rolle spielen. Auf der Makroebene geraten zeitlich ausgedehnte Prozesse in den Blick: Langfristiges Arbeitsverhalten in der Schule, Koordination von Lernaktivitäten mit anderen Aktivitäten, der Übergang von Lernstrategien im eigentlichen Sinn zu allgemeinen Lebensbewältigungsstrategien usw.

Diese Taxonomie ist möglicherweise weniger als Taxonomie interessant – andere Autoren wie zum Beispiel Baumert & Köller (1996) schlugen andere Strukturierungen vor – sondern weil sie einen dichten Überblick über verschiedene Formen von Lernstrategien liefert. In einer Vielzahl von populärwissenschaftlichen Publikationen wurden sie konkretisiert, hier sollen einige Literaturverweise genügen (Beelich & Schwede, 1979; Leitner, 1982; Reichel, 1982; Bierbaum, 1986; Kugemann, 1987; Geisselhart, 1988; Vollmer & Hoberg, 1988; Teml, 1989; Wagner, 1989; Schröder-Naef, 1992; Keller, Binder & Thiel, 1997). Typischerweise handelt es sich dabei um praxisbezogene Ratgeberliteratur mit einem gewissen Anregungsgehalt. Es dominieren Empfehlungen im Bereich der untergeordneten Lernstrategien (im Sinne von Schreiber, 1998). Leider sind die meisten der empfohlenen Lernstrategien empirisch nicht auf ihre Wirksamkeit hin überprüft worden und müssen daher vorsichtig rezipiert werden.

Im Unterschied dazu identifizierten Zimmerman & Martinez-Pons (1986) aufgrund von Schülerinterviews 14 Typen von selbstregulierten Lernstrategien wie zum Beispiel Organisieren und Transformieren von Informationen, Setzen von Unterzielen und Planen, Informationen suchen, Selbstbeobachtung („self-

monitoring“), Strukturieren der Umwelt, Gelerntes wiederholen und memorisieren, Gleichaltrige suchen, Lehrer ansprechen, Unterstützung von Erwachsenen einfordern, Lehrerrückmeldungen immer wieder durchsehen, Tests machen, Arbeitsbücher verwenden. Diese Strategien erklärt Zimmerman (1990) unter Einbezug der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1979b). Dergemäss werden Lernprozesse durch das Dreieck Person, Umwelt und Verhalten, die reziprok determiniert sind, reguliert. Der Verlauf von Lernprozessen ist also abhängig von Merkmalen der Person, der Umwelt, insbesondere der Lernaufgabe und vom Verhalten. Obwohl die Forschungsarbeiten von Zimmerman und Mitarbeitern immer wieder rezipiert worden sind, soll hier nicht weiter darauf eingegangen werden, weil die theoretischen Voraussetzungen der sozial-kognitiven Lerntheorie mit der hier eingeführten konstruktivistischen Perspektive nicht kompatibel sind.

Interessant daran ist jedoch die Analyse der Regulation wie Lernprozesse reguliert werden. Es ist nicht primär die Lehrmethode, welche für den Erfolg eines Lernprozesses verantwortlich gemacht wird, sondern die Qualität des Lernprozesses. Geeignete Lernstrategien sollen diese Qualität sichern und optimieren. Daraus leiten Beck et al. (1997) ein Programm ab, in denen die Lernenden sich ihrer Lernprozesse bewusst werden und darüber reflektieren („metakognitive Bewusstheit“). Die Autoren entwickeln darüber hinaus ein Unterrichtsarrangement, welches die metakognitive Bewusstheit fördern soll und vermögen dessen Wirksamkeit empirisch zu belegen. Einschränkend muss aber festgestellt werden, dass sich durch die Interventionen zwar die metakognitive Bewusstheit steigern liess, dass aber die Schülerleistung parallel dazu nicht anstieg.

Wie kann man sich die Interaktion zwischen Kognition und Metakognition vorstellen? In Anlehnung an Kaiser & Kaiser (1999) wird ein hierarchischer Begriffsbaum der Metakognition vertreten, aus welchem die Autoren ein Modell der Informationsverarbeitung ableiten: Bei der Konfrontation mit einer Aufgabe wird zuerst einschlägiges Wissen über die Aufgabe und deren besonderen Anforderungen aktiviert. Es ist ein exekutiver Aspekt der Metakognition, die Kontrolle, welcher über das weitere Vorgehen entscheidet. Möglicherweise ist das verfügbare deklarative Wissen für die Aufgabenbewältigung ausreichend. Die Aufgabe kann in diesem Fall automatisch oder durch eine minimale metakognitive Regulierung und Kontrolle bearbeitet werden. Allenfalls sind aber das deklarative Wissen und die verfügbaren kognitiven Strategien ungenügend. Man spricht dann von einem Problemlöseprozess. In diesem Fall wird deklaratives metakognitives Wissen aktiviert. Wissen über die Aufgabe, die beteiligten Personen, den Kontext und abrufbare Problemlösestrategien werden aktiviert und zur Problemlösung eingesetzt. Deklaratives kognitives (Vor-)Wissen wird dabei – soweit vorhanden – berück-

sichtigt. Metakognitive Kontrolle und Regulation veranlassen die nötigen Prozesse, bis im günstigen Fall das Problem gelöst worden ist. Damit verbunden ist in der Regel der Aufbau von neuem deklarativem Wissen, welches wiederum gefestigt und automatisiert werden kann. Wenn das Problem in der Struktur des deklarativen Wissens liegt (Widersprüche, Lücke im kognitiven Netzwerk, Inkohärenzen usw.), wird von Reflexion gesprochen: Der Gegenstand des Problemlöseprozesses ist das eigene deklarative Wissen.

In diesem idealtypischen Modell der Informationsverarbeitung und Problemlösung wird von einem Regelkreis ausgegangen (vgl. auch Opwis, 1998). Regulation und Kontrolle orientieren sich an Sollwerten des kognitiven Systems und beeinflussen die Istwerte solange, bis die gewünschte Übereinstimmung erreicht worden ist. Damit wird der Systemgedanke, welcher für das Erkenntnisssystem in Kapitel 5.2 postuliert worden ist, wieder aufgenommen. Die Komplexität der Organisation legt die Annahme nahe, dass Regelkreise hierarchisch und sequentiell verschachtelt sind, dass in manchen Situationen der Ist-Soll-Vergleich mehrdimensional vorgenommen werden muss.

Diese Stichworte veranschaulichen die hohe Komplexität von Lern- und Informationsverarbeitungsprozessen. Auch wenn das Studium des selbstregulierten Lernens eine wichtige Wende in der Lernforschung mit sich brachte, muss vor überhöhten Erwartungen gewarnt werden. Die Metaanalyse von Hattie, Biggs & Purdie (1996) produzierte aufgrund der Untersuchung von 51 Studien eine durchschnittliche Effektstärke von .45 für Lernstrategien, was als respektabel interpretiert werden kann. Ironischerweise werden Kompetenzen besser erklärt (Effektstärke von .57) als Fertigkeiten zu studieren (Effektstärke .16). Umgekehrt muss aufgrund der Literaturrecherche von Baumert & Köller (1996), Schreiber (1998) und Kaiser & Kaiser (1999) kritisch zur Forschung im Bereich des selbstregulierten Lernens angemerkt werden, dass die Lernregulation eine nur beschränkte Effektivität besitzt, wobei die Befundlage komplex und widersprüchlich ist. Eine Gruppe von Untersuchungen fand positive Effekte der Lernregulation auf die Lernleistung, eine zweite Gruppe fand keine oder nur differenzierte Effekte, eine dritte Gruppe fand sogar negative Effekte, die eigenen Kompetenzen wurden gar nicht oder falsch eingeschätzt. Es scheint, dass das Wissen über Strategien und die Kompetenz zu deren korrekter Anwendung alleine keine guten Problemlöser ausmachen (vgl. auch Lehtinen, 1992).

Darüber hinaus gibt es kontroverse Befunde dazu, wie stark Lehrpersonen Lernstrategien so vermitteln können, dass die Lernenden diese auch anwenden (positiv: Konrad & Traub, 1999; Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000; kritisch zum Beispiel Sarasin, 1995). Artelt (1999) nennt vier Grenzen der Lernregulation im Unterrichtsarrangement:

1. Wichtig ist die Beachtung der Voraussetzungen, unter denen überhaupt erfolgreich gelernt werden kann: Die Bedingungskonstellationen für erfolgreiches selbstreguliertes Lernen sind zwar nicht eindeutig bestimmbar, doch scheinen bestimmte kognitive, motivationale und emotionale Bedingungen einen selbstregulierten Lernprozess und Lernerfolg eher zu unterstützen, andere eher zu behindern.
2. Selbstreguliertes Lernen kann bestehende Bildungsbenachteiligungen verschärfen. Bildungsgewohnte Personen bevorzugen das selbstregulierte Lernen. Insbesondere schwächere Schüler werden aber benachteiligt, wenn der Unterricht einzig auf selbstreguliertem Lernen basiert und wenn keine Instruktion als zusätzliches Hilfsmittel eingesetzt wird.
3. Selbstreguliertes Lernen kann Tendenzen zur Individualisierung verstärken. Damit sind positive und negative Konsequenzen verbunden. Lernende können zwar ihren Lernprozess autonom organisieren, doch sie werden im Lernprozess vereinzelt, isoliert und erhalten die ganze Verantwortung für das Lernen. Sie können von dieser Verantwortung überfordert werden.
4. Selbstregulierte Lernprozesse können nicht zertifiziert werden, höchstens können deren Produkte mit Tests bewertet werden.

Unter dem Gesichtspunkt der Effektivität muss die Anwendung von Lernstrategien um mindestens drei Komponenten ergänzt werden:

- Die Expertenforschung betont die hohe Bedeutung der Verbindung zwischen Strategien und deklarativem Wissen. Gute Strategieanwender besitzen ein reichhaltiges, gut strukturiertes Sachwissen, das es ihnen erlaubt, Informationen aus ihrem Fachbereich gründlich zu verarbeiten. Strategien und Wissen müssen koordiniert werden. Stebler (1999) unterscheidet vier Muster: (1) Wissen und Strategienutzung können in einem kompensatorischen Verhältnis stehen. Wissen kann den Strategiebedarf verringern, umgekehrt können geeignete Strategien Wissenslücken kompensieren. (2) Wissen kann eine notwendige Voraussetzung für Erwerb, Anwendung und Transfer von Strategien sein. (3) Ein situationsgerechter Strategieeinsatz kann den Wissenserwerb fördern. (4) Wenn über aufgabenspezifische Lösungsstrategien reflektiert wird, können manchmal allgemeine Strategien konstruiert werden, welche nicht aufgabenspezifisch sind, sondern sich auf eine Klasse von Aufgaben anwenden lassen.
- Lernende dürften ohne eine unterstützende Instruktion (Fremdbeeinflussung) nur eingeschränkt in der Lage sein, ihre Lernumgebung effektiv zu strukturieren. Jedenfalls gewinnt die Lernsteuerung an Effektivität, wenn sie durch Instruktionmaterial und durch Lehrtätigkeiten ergänzt wird (Schreiber, 1998; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Lernende müssen offensicht-

lich ausdrücklich trainiert werden, um effektiv selbstständig lernen zu können.

- In den letzten Jahren wurde zunehmend auf die Bedeutung des Lernens in Gruppen hingewiesen. Soziale Interaktionen vermögen den Lernprozess, insbesondere auch den Problemlöseprozess, substanziell zu unterstützen und effektiver werden zu lassen. Dieser Aspekt soll im nächsten Kapitel betrachtet werden.

5.5 Unterrichtsqualität

Während bisher ein Begriffssystem eingeführt worden ist, mit dem sich Unterricht beschreiben und analysieren lässt, soll nun die Diskussion um die Frage nach der Qualität von Unterricht angegangen werden. Damit wird die Diskussion um die normative Dimension ergänzt. Mit der Frage nach der Unterrichtsqualität soll überlegt werden, wie der Unterricht gestaltet werden *soll*, dass die erwünschten Lernprozesse optimal ablaufen können. Im Folgenden sollen daher Prinzipien und einige Schwierigkeiten der ‚Schulwirkungsforschung‘ eingeführt werden. Die Qualität der einzelnen Subsysteme des Unterrichts soll in den Folgekapiteln dargestellt werden.

Es liegen viele Untersuchungen und Metaanalysen vor, die die Produktivität verschiedenster Aspekte des Bildungssystems messen. Walberg gibt bereits 1986 eine Übersicht über verschiedene Übersichten und Metaanalysen der ‚Schulwirkungsforschung‘. Weitere Übersichten geben zum Beispiel Aurin (1990), Scheerens (1992), Reynolds & Cuttance (1993), Sammons, Hillman & Mortimore (1995), Greaney & Kellaghan (1996), Einsiedler (1997), Helmke & Weinert (1997a), Ditton (2000). Heute scheint es bald so viele Übersichten wie Einzelstudien zu geben (Scheerens & Bosker, 1997). Es kann als gesichert gelten, dass das Ausmass schulischer Bildung eine starke Wirkung auf die intellektuelle und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausübt. Darüber hinaus konnten beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Schulen repliziert werden. Schülerleistungen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schulen massgeblich aufgrund der mitgebrachten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Schichtzugehörigkeit, Intelligenz usw.; Reynolds, 1993). Im Folgenden werden einige Probleme der Schulwirkungsforschung und der Schulqualität diskutiert. Anschliessend werden ausgewählte Ergebnisse zur Qualität von Schule und Unterricht präsentiert.

5.5.1 Probleme der ‚Schulwirkungsforschung‘

Die Beurteilung der Ergebnisse der ‚Schulwirkungsforschung‘¹² birgt einige *Schwierigkeiten* in sich. Scheerens (1992) fasst sie mit folgenden Fragen zusammen:

1. An welchen Kriterien wird die Wirksamkeit von Schulen gemessen? – Eine normative Frage. Wird sie anhand von Schülerunterschieden zwischen einzelnen Schulen bestimmt? Welche Schülermerkmale (deklaratives Wissen, Arbeitsstrategien, Sozialkompetenz, Persönlichkeitsentwicklung, Schlüsselqualifikationen) sind wichtig? Je nach dem gewählten Kriterium resultieren unterschiedliche Schulmerkmale, welche eine gute Schule kennzeichnen.
2. Auf welchem Organisationsniveau wird die Wirksamkeit analysiert? Die ‚Schulwirkungsforschung‘ versucht explizit, die Hierarchie des Bildungswesens von Individuen, Unterricht, Schulen und Schultypen zu berücksichtigen (Ditton, 2000). Die Berücksichtigung der Mehrebenenproblematik bei der Evaluation von Bildungssystemen führte zwar zur Entwicklung neuerer, besserer Auswertungsstrategien wie der Mehrebenenanalyse (England: Goldstein, 1987; USA: Bryk et al., 1996), die auch auf lineare Strukturgleichungsmodelle angewendet werden kann (Hox, 1993; Satow, 1999a). Ungelöst sind weiterhin methodische Probleme der Datenaggregation über die Systemebenen. Überdies fehlen Auswertungsverfahren, welche die Interaktion zwischen den Systemebenen berücksichtigen.
3. Welche Art von Daten wird erhoben? Es sind insbesondere quantifizierende Daten von qualitativen Daten (aus der Perspektive der Lehrpersonen, der Lernenden) zu unterscheiden. Clausen (2002) zeigte, dass Lehrpersonen, Schüler/-innen und Beobachter von Unterrichtsvideos nur gering in ihrem Urteil über guten Unterricht übereinstimmen.
4. In welchem Zeithorizont wird Wirksamkeit definiert? Bezieht sich die Wirksamkeitsmessung auf die Veränderung innerhalb eines Schuljahres, über die gesamte Schulzeit, auf die Wirksamkeit nach Abschluss der Schulung?
5. Mit welchen Standards wird Wirksamkeit beurteilt? Standards entstehen einerseits aufgrund von normativen Entscheidungen, andererseits aber können sie aus Länder- und Regionenvergleichen abgeleitet werden.

¹² Schulwirkungsforschung in Anführungszeichen bezieht sich auf die gängige Begriffsverwendung in Abweichung von der hier vorgeschlagenen Verwendung des Begriffs Wirksamkeit und bezeichnet Studien zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schule als Organisation und Schülermerkmalen bzw. Schülerleistungen.

Eine weitere Schwierigkeit ist begrifflicher Art und bezieht sich auf den Begriff der Wirksamkeit. Effektivität bezieht sich auf den Vergleich der erreichten Leistungen mit den Leistungen, die aufgrund des Schülerpotenzials erwartet werden können (Mortimore, 1997). Effizienz hingegen bezeichnet den Kosten-Nutzen-Quotienten: Die erbrachte Wirkung wird in Verhältnis zu den erforderlichen Kosten gestellt. Schliesslich muss der Begriff der Wirkung in einem systemtheoretischen Rahmen geklärt werden: Wirkung bezeichnet in diesem Kontext ein Ereignis, wonach ein System nachweislich seine Umwelt verändert – es liegt eine Kontingenz vor.

Die Selbstregulation des Systems Schule bzw. des Unterrichtssystems führt dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler verändern. Solche Veränderungen sind meist erwünscht bzw. drücken die zentrale Funktion der Schule aus. Die Unterscheidung zwischen Handlung bzw. Wirkung und Selbstregulation ist nicht bloss eine begrifflich Spitzfindigkeit, sondern weist auf unterschiedliche zu Grunde liegende Prozesse hin, deren Kenntnis für die Interpretation von Daten zentral ist. *Um einen Trend vorwegzunehmen, der systematisch begründet werden muss: Vorliegende Ergebnisse empirischer Studien verleiten zur Hypothese, die sich auch aus dem gewählten systemtheoretischen Zugang begründen lässt, dass sich Schülerinnen und Schüler aufgrund selbstorganisierender Prozesse stärker verändern als aufgrund von intendierten Wirkungen.* Daher wird der Begriff der Unterrichtsqualität demjenigen der Unterrichtswirkung vorgezogen.

Helmke & Weinert (1997a) zeichnen aufgrund der Analysen zur ‚Schulwirkungsforschung‘ ein komplexes Bild, wonach alles mit allem oder doch zumindest vieles mit vielem zusammenzuhängen scheint. Die Autoren zeichnen ein düsteres Bild, wonach die ‚Schulwirkungsforschung‘ in einer Patt-Situation angelangt ist, da sie die theoretisch beschriebene Komplexität empirisch nicht angemessen zu erfassen vermag. Als methodischen Ausweg schlagen Helmke & Weinert (1997a) vor, kontextspezifische Analysen durchzuführen. Nicht allgemeine Ursache-Wirkungs-Beziehungen sollen gesucht werden, sondern situationsspezifische Analysen, die den Eigenarten des konkreten Unterrichtskontexts gerecht werden, sollen durchgeführt werden. Die verschiedenen Merkmale des Unterrichtskontexts wirken nicht isoliert, sondern in wechselseitiger Interaktion. Selbst mit modernen Auswertungsverfahren ist nur eine Annäherung an die theoretisch postulierte Komplexität von Unterricht möglich. Damit kann auch die Kluft miterklärt werden, welche zwischen Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung und geisteswissenschaftlichen didaktischen Entwürfen (Kapitel 5.1) besteht.

Ein weiteres grundlegendes Problem der ‚Schulwirkungsforschung‘ besteht darin, dass sie sich am Ursache-Wirkungs-Prinzip orientiert (vgl. oben). Schulvariablen werden isoliert oder additiv auf ihre Wirksamkeit hin an ausgewählten Kriterien überprüft. Zum Beispiel basiert das statistische Verfahren der Regressionsanalyse, welche häufig eingesetzt wird, auf dem Prinzip additiver Bedingungen. In einer systemischen Betrachtung muss aber davon ausgegangen werden, dass Schulmerkmale in gegenseitiger Interaktion wirken, dass Schülermerkmale und -verhaltensweisen auf die Schule zurückwirken und deren Wirksamkeit beeinflussen (Selbstregulation). Leider ist es kaum möglich, die Wirksamkeit solcher Kreis- oder Spiralprozesse, die in Schulen ablaufen, empirisch zu messen und präzise zu beschreiben. Methodisch sind Annäherungen mit Strukturgleichungsmodellen im Mehrebenenanalyseansatz möglich. Zukunftsweisend könnte auch der typologische Ansatz sein, wonach theoriegeleitet oder empirisch-induktiv Merkmalskonstellationen (Situationen) gesucht, zu Typen gruppiert und miteinander verglichen werden (Foppa, 1986). Solche Situationsanalysen könnten möglicherweise Qualitätsindikatoren von Einzelsituationen hervorbringen. Allerdings zwingen diese Typologien ebenfalls zu erheblichen Reduktionen der beobachteten Realität. Das Dilemma kann gegenwärtig noch nicht zufriedenstellend aufgelöst werden. Entsprechend muss die Ergebnisinterpretation solcher Studien sorgfältig und unter Einbezug von Theorie erfolgen. Gleichwohl sind diese Ergebnisse bei vorsichtiger Interpretation eine unverzichtbare Grundlage für die Qualitätsdiskussion in Schulen.

Der formulierte Vorschlag kann diese Probleme auch nicht auflösen, immerhin könnte er auf eine Auswertungsstrategie hinweisen. Die methodische Umsetzung muss noch entwickelt werden. Eine Kontinuität zwischen Theoriebildung und empirischer Forschung wird aber ausdrücklich herzustellen versucht, indem aus einer theoretischen Perspektive Hypothesen abgeleitet werden, welche den Unterricht nicht erfassen sollen, sondern Kriterien für die Auswahl wichtiger Indikatoren liefern. Diese sollen empirisch untersucht werden. Die Ergebnisse sollen danach auf die Theorie zurückbezogen werden.

5.5.2 Qualitätsbegriff

Die Diskussion um Schul- und Unterrichtsqualität feiert gegenwärtig Hochkonjunktur. Der Begriff der Qualität wird heterogen definiert und findet sich in verschiedenen Komposita wie Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Qualitätskontrolle, Qualitätsmanagement, Qualitätsevaluation wieder. Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle sind eher statisch. Begriffe wie Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement, vielleicht auch Qualitätsevaluation, eher dynamisch zu interpretieren. Harvey & Green (2000) nennen fünf Quali-

tätsbegriffe: Qualität als Ausnahme, als Perfektion, als Zweckmässigkeit, als adäquater Gegenwert sowie als Transformation (im Sinne der qualitativen Veränderung eines Gegenstands während seiner Entwicklung). Qualität kann normativ definiert werden und entspricht dann dem Besten, das aufgrund einer Theorie begründet worden ist. Sie wird in einem eher deskriptiven Aspekt erfasst, wenn die Wirksamkeit oder die Kundenorientierung eines Produkts oder einer Dienstleistung gemessen wird (vgl. Eder, 1996b). Schliesslich kann mit dem Qualitätsbegriff beides eingeschlossen sein, nämlich die Theorie, was das Beste ist, kombiniert mit der Bedingungsanalyse, wie dieses Beste optimal erreicht wird. Qualität wird multidimensional, wenn sie zielgruppenspezifisch, produkteabhängig und bezogen auf die Leistungserbringer definiert wird (Fend, 1998).

In Windhams (1990) Programm zur Schulqualität wird die Unterscheidung zwischen Input, Prozess und Output betont. Mit Output sind die Unterrichtswirkungen gemeint. Mit Input sind die Eingangs- und Rahmenbedingungen zusammengefasst, in welchen der Unterricht sich vollzieht. Der Prozess schliesslich bezeichnet alle Vorgänge, welche die Transformation von Eingangsbedingungen zum Output bilden. Scheerens (1992) ergänzt eine vierte Stufe, Outcome, und meint damit die Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Im Unterrichtsprozess vollziehen die Lernenden den Entwicklungsprozess, mitinitiiert und beeinflusst durch die spezifischen Kontextbedingungen. Daraus kann eine Definition von Unterrichtsqualität abgeleitet werden: *Die Güte des Unterrichts liegt darin, welcher Fortschritt, gewertet mit den angelegten Zielen, den Schülerinnen und Schülern im Verhältnis zum individuellen Entwicklungsstand beim Eintritt in das Unterrichtssystem ermöglicht wurde.* Mortimores (1997) Begriff der Schuleffektivität meint etwas Ähnliches: Struktur und autopoietische Prozesse des Unterrichtssystems sind optimal, wenn die Lernenden einen maximalen Lernfortschritt in die erwünschte Richtung vollziehen, und wenn es zugleich minimale unerwünschte Nebeneffekte gibt.

Im Bildungswesen ist das Produkt allerdings sehr komplex und über seine Operationalisierbarkeit herrscht kein Konsens. Die Beurteilung des Produkts als Grundlage der Qualitätsbeurteilung im Rahmen von Evaluationen setzt die Messbarkeit der Qualitätsgüte des Produkts und ihre präzise, operationale Definition voraus. Welches sind überhaupt erwünschte Produkte von Schule und Unterricht, von Bildungsinstitutionen? Nicht nur die Vielzahl von Qualitätskriterien erhöht die Unübersichtlichkeit, sondern auch deren kontroverse Bewertung in der Öffentlichkeit. Zum Beispiel verwenden viele Studien im Bereich der ‚Schulwirkungsforschung‘ die Schülerleistung als Qualitätskriterium. Die Bildungsdiskussion in Kapitel 3 ergibt aber, dass Schülerleistungen im Sinne von Sachwissen zu Gunsten anderer Bildungsziele an Bedeutung verloren

haben. In welchem Ausmass werden andere Bildungsprodukte wie zum Beispiel Schlüsselkompetenzen, Problemlösestrategien, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz/Persönlichkeitsbildung von der Schule tatsächlich angeboten? Möglicherweise legt die Diskussion über Unterrichtsziele nahe, die Qualitätsforschung im Hinblick auf diese alternativen Ziele in ihrem Schwerpunkt umzulagern, umso mehr sich die ‚Schulwirkungsforchung‘ bisher einseitig auf die Bedingungsanalyse von Leistungen im Sinne von Sachwissen beschränkt hat.

Der vorliegende Ansatz legt nahe, dass Kontexte in der Regel nicht linear und direkt die Erreichung von Bildungszielen sicherstellen, sondern ihre Lernwirksamkeit wird durch eine Reihe von Merkmalen der Lernenden vermittelt. Kontexte wirken insofern, als sie wahrgenommen werden. Eine konstruktivistische Argumentation impliziert, dass nur die subjektive Rekonstruktion von Umweltreizen verhaltenswirksam ist. Umweltwahrnehmungen hängen von Dispositionen, übergeordneten Werten und Einstellungen, früheren Erfahrungen und Erwartungen ab und beeinflussen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (vgl. zum Beispiel Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983). Diese situationsübergreifenden und situationspezifischen Kognitionen bilden die Mediatoren für das Erreichen von Zielen. Effekte des Unterrichts können daher nicht direkt auf den Kontext zurückgeführt werden, sondern sie werden durch das erkennende Subjekt vermittelt. In der Kontextwahrnehmung bildet sich der Kontext nicht direkt ab, sondern die Wahrnehmung ist eine aktive Leistung des Subjekts und eine Rekonstruktion. Lernergebnisse wiederum wirken auf die übergeordneten Einstellungen, aber auch auf die Umwelt zurück. Lernergebnisse lassen sich daher weder alleine auf Umwelt- noch auf Personaspekte zurückführen, sondern auf ihre Interaktion.

Aus einer mehrperspektivischen Betrachtung wird die Frage komplexer: Aus wessen Perspektive wird Qualität bestimmt? Vorliegende Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Schulleiterinnen und Schulleiter oder Schulbehörden recht unterschiedliche Qualitätskriterien verwenden (vgl. auch Anderson, 1954; Ditton & Kreckler, 1996; Clausen, 2002). Diese Unterschiede mögen nicht nur auf die unterschiedlichen Ziele zurückzuführen sein, die diese Personengruppen vertreten, sondern auch auf verschiedene Erwartungen und Referenzen bei der Interpretation von Unterrichtsverläufen.

Der Unterricht ist dann gut, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtssystem quantitativ und qualitativ möglichst grosse Entwicklungsschritte in die erwünschte Richtung vollziehen. Die ‚Schulwirkungsforchung‘ vermag Hinweise zu liefern, in welchem Umfang, in welcher Qualität und zu welchen Kosten solche Entwicklungsschritte gemacht worden sind.

Diese Fragen nach Effizienz und Effektivität des Unterrichts erhalten in einem zunehmend *liberalisierten Bildungssystem*, das sich marktwirtschaftlich orientiert, wachsende Bedeutung. Es ist kein Zufall, dass die Wirksamkeitsdebatte im Bildungsbereich in den 60er Jahren in den USA keimte. Seit gut 20 Jahren rückt die Frage nach der Unterrichtswirksamkeit auch in Europa immer mehr ins Bewusstsein. Die Diskussion in der Schweiz begann im Kontext der Berufsbildung und erhielt im gesamten Bildungswesen wachsende Aufmerksamkeit.

Der grundsätzliche Wert von Bildung wird in diesen Diskussionen in der Regel nicht hinterfragt. Im Gegenteil: Sie erhält mit der Formel nach lebenslanger Bildung steigende Bedeutung. Allerdings wächst der Schatz an Bildungsgütern und die Ausbildungszeit kann nicht beliebig verlängert werden. Gemäss diesem bildungstheoretischen Argument in der Qualitätsdiskussion soll die Nachhaltigkeit schulischer Bildung maximiert werden (Output-Kontrolle statt Input-Steuerung).

Gleichzeitig zwingen beschränkte öffentliche Finanzen zu Einsparungen im Bildungsbereich, obwohl die Ausbildungsqualität auf einem hohen Niveau gehalten werden soll. Fragen der Unterrichtsevaluation und Qualitätssicherung erhalten Gewicht. Sie werden vor allem in der Diskussion zu freier Schulwahl, Bildungsgutscheinen und Privatschulen relevant (vgl. Mangold, Oelkers & Rhyn, 1998). Vertreter mancher politischer Parteien plädieren für individuelle Freiheitsrechte, indem das Monopol bildungsrechtlicher staatlicher Planwirtschaft durch Bildungsgutscheine ersetzt werden soll bzw. Wissen um die Qualität einer bestimmten Schule soll die Entscheidungsgrundlage für die freie Schulwahl durch die Eltern liefern. Kritiker betonen die drohende Mehrklassengesellschaft, soziale Ungleichheit und die gesellschaftliche Desintegration. Plurale Bildungsinstitutionen fördern die Zerstückelung unserer Gesellschaft, bis diese zerfalle. Die Diskussion ist unentschieden, eine Reform der Schweizerischen Bildungsinstitutionen steht aber an.

Zusammenfassend diskutieren Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner (1998) elf Gründe für die hohe Aktualität der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion: (1) Beschleunigter gesellschaftlicher Wandel, (2) Abbau der staatlichen Autorität, (3) Anlehnung an das marktwirtschaftliche Modell, (4) Bildung als Wettbewerbsfaktor, (5) zunehmende Leistungs- und Qualitätsansprüche, (6) Finanzknappheit in den öffentlichen Haushalten, (7) zunehmende Bedeutung der Bildungszertifikate, (8) Ungenügen der heutigen Schulaufsicht, (9) Idee der teilautonomen Problemlöseschule, (10) Entdeckung der Schulqualität als Lernerfolgswirkungsfaktor und (11) Aura-Verlust der Schule. Es sind elf Faktoren, die im gesellschaftlichen Wandlungsprozess um die Jahrtausendwende steigende Bedeutung gewonnen haben.

Entsprechend werden trotz der beschriebenen Unsicherheiten verschiedene *Verfahren* verwendet, durch welche Schulen und Lehrkräfte aufgrund unterschiedlicher Kriterien von Dritten evaluiert werden oder aber sich selbst beurteilen. Unterrichtsqualität wird zum Beispiel von den Lehrpersonen, von den Schülerinnen und Schülern, von Fachexperten oder von der politischen Aufsichtsbehörde gemessen, wobei wenig Klarheit über das Gewicht der einzelnen Urteile besteht. Die Evaluationsergebnisse sollen einerseits direkt Vorschläge zur Qualitätsverbesserung begründen, andererseits Anreiz sein, die Leistungen der Betroffenen zu steigern. Die Evaluationsverfahren sind allerdings methodisch noch nicht immer ausgereift (vgl. Bessoth, 1994; Wottawa & Thierau, 1998). Überdies ist die Wirksamkeit dieser Massnahmen bisher noch nicht belegt worden.

Daneben gibt es verschiedene Qualitätssysteme, die auch auf den Bildungsbereich angepasst worden sind, von denen eine Qualitätssteigerung erhofft wird. Gonon et al. (1998) geben eine Übersicht über ausgewählte Systeme, die in der Schweiz bereits zur Anwendung gekommen sind. Das Qualitätsnormensystem ISO 9000ff. (vgl. Hügli, 1998) zum Beispiel versucht, Qualität zu sichern, indem Verfahrensprozesse festgeschrieben werden. Die betroffenen Mitglieder einer Schule werden aufgefordert, gemeinsam über optimale Verfahrenswege und Entscheidungsprozesse nachzudenken, diese schriftlich als Norm festzuhalten und zu standardisieren. Im Prozess der Normentwicklung werden die Verfahrensabläufe oft optimiert und damit auch die Qualität verbessert. Nachteile liegen aber darin, dass eine festgeschriebene Struktur innovationsfeindlich ist, Verfahren auf schulorganisatorische Aspekte beschränkt sind und den Unterricht nur indirekt berühren.

Möglicherweise ist das Verfahren der Qualitätssicherung weniger bedeutend als die Einstellungsänderung, wonach Unterrichtsqualität einen höheren Wert erhalten soll, als bisher postuliert wurde. Entscheidend könnte das Ziel sein, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler das Kriterium ist, an welchem sich die Selbstregulation in Schule und Unterrichtssystem zu orientieren habe. Erst nach dieser Priorisierung stellen sich im Sinne der eingeführten Handlungstheorie die Fragen nach dem Plan und der Strategie, wie dieses Ziel zu erreichen sei. Möglicherweise sind sodann Kriterien für die Güte selbstorganisierender Prozesse nötig, ergänzt mit einem Fehlerbewusstsein bzw. dem Entwickeln einer Fehlerkultur. Bei der Diskussion der einzelnen Subsysteme des Unterrichts wird diese Frage weiter erörtert werden.

Fokus 3 Listen mit Merkmalen guter Schulen

Brookover & Lezotte (1979) formulierten die These, dass Schülerleistungen stark durch das soziale System der Schule beeinflusst werden. Drei Variablen sind zentral: soziale Inputs (Zusammensetzung der Schülerschaft und des Lehrerkollegiums), soziale Struktur (Schulgrösse, offene oder geschlossene Klassen) und soziales Klima (Schulkultur wie Normen, Erwartungen und Einstellungen der Schule von den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern).

Rutter et al. (1980): Kriterien für gute Schulen waren aufgrund von Verhaltensbeobachtungen: Absenzenwesen, erwünschtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag, Hausaufgaben erledigen, Mitwirkung am Schulleben, Nutzung der Schülerbibliothek. Lehrpersonen arbeiten in diesen Schulen zusammen, unterstützen sich gegenseitig und unterrichten besser vorbereitet. Pünktlichkeit ist wichtig, Schüler werden beaufsichtigt, aber nicht bevormundet.

Fend (1981): Schulqualität lässt sich nicht primär auf die materielle oder personelle Ausstattung zurückführen. Relevant sind aber: Verhalten und Einstellungen der Lehrkräfte, intellektuelle Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Schülerzusammensetzung (zum Beispiel Vorkommen von Straffälligkeit). Lehrergruppen stehen nicht in Fraktionskämpfen und werden nicht von einzelnen Gruppen dominiert. Überbürokratisierung und Ersticken von Aktivitäten fehlen.

Edmonds (1981): Schulqualität umfasst überzeugende administrative Führung; hohe Erwartungen im Hinblick auf die Leistungen der Schüler; ein eher ruhiges, lernförderliches Schulklima; Betonung der Aneignung grundlegender Fähigkeiten; regelmässige Kontrolle der Lernfortschritte.

Mortimores (1993) Schlüsselfaktoren guter Schulen sind: Zielbewusste Führung des Kollegiums, Einbezug des stellvertretenden Schulleiters, Einbezug der Lehrpersonen, geringe Fluktuation der Lehrerschaft, strukturiertes Schulgeschehen, intellektuell herausforderndes Unterrichten, auf die Unterrichtsarbeit ausgerichtete schulische Umgebung, maximale Konzentration innerhalb der Unterrichtsarbeit, Maximum an Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, Führen von Schülerberichten, Erziehungsengagement der Eltern, positives Schulklima.

Scheerens & Bosker (1997): Kennzeichen guter Schule sind folgende: Leistungsorientierung/hohe Erwartungen der Schulleitung und Lehrpersonen im Unterricht, pädagogische Schulleitung, Konsens und Zusammenhalt im Lehrerkollegium, Qualität des Curriculums/der Lerngelegenheiten, Schulklima, Bereitschaft zur Evaluation der eigenen Tätigkeiten, Zusammenarbeit der Lehrper-

sonen, Unterrichtsklima, effektive Lernzeit (Klassenführung), strukturierte Instruktion, unabhängiges Lernen, innere Differenzierung, adaptive Instruktion, angemessene Rückmeldung und Verstärkung.

5.5.3 Ergebnisse der ‚Schulwirkungsforschung‘

Der Befund von Rutter et al. (1980), wonach die Unterschiede zwischen Schulen einen beträchtlichen Varianzanteil der Schülermotivation und des Schüler-selbstkonzepts aufklären konnten, konnte in vielen Studien repliziert werden. In der vorliegenden Untersuchung klärte die Schulzugehörigkeit je 8.5% der Varianz von Lernmotivation und Leistungsangst auf. Die Übersichten von Fend (1981), Aurin (1990), Scheerens (1992), Reynolds & Cuttance (1993) belegen überdies grosse Schulunterschiede in den Schülerleistungen. Die Schuleinheit scheint eine wichtige Determinante für die Erklärung von Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern zu sein. Sie ist daher schon seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts Forschungsgegenstand. Aurin (1990) meint gar, dass die Wirksamkeit der Einzelschulen diejenige des Schulsystems übertrifft. Heute gibt es mehrere Übersichten über die Ergebnisse der ‚Schulwirkungsstudien‘ (zum Beispiel Aurin, 1990; Purkey & Smith, 1990; Rolff, 1993; Fend, 1998). Daher wird verzichtet, erneut eine Übersicht über den zweifellos komplexen Forschungsstand zu geben, der für die vorliegende Fragestellung doch nicht genügend detailliert erfolgen könnte. Wenige Beispiele zur Veranschaulichung mögen genügen.

Wenig Einigkeit herrscht in der Literatur darüber, unter welchen Bedingungen und Prozessmustern eine Schule wirksam und gut ist. Es gibt viele Listen mit empirisch begründeten Merkmalen guter Schulen (vgl. zum Beispiel Aurin, 1990; Fend, 1998; vgl. auch Fokus 3). Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass Unterschiede zwischen den Schulen (gemessen anhand der Schülerleistungen) nicht alleine mit objektiven und subjektiven Schulmerkmalen erklärt werden dürfen, sondern auch auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel Schichtzugehörigkeit der Lernenden) zurückgeführt werden müssen. Selbst nach Kontrolle der Eintrittsvoraussetzungen scheint die Schuleinheit eine wichtige Erklärungsgrösse für Schuloutputs zu sein. Allerdings ist damit ein grundsätzliches Methodenproblem verbunden: die Operationalisierung von Kriterien für Schulerfolg. Leider herrscht bis heute keine Einigkeit darüber, welches diese Prüfkriterien sind und wie sie operationalisiert werden sollen.

In Kapitel 3 wurde argumentiert, dass die inhaltlichen Kriterien zur Bestimmung von Schulqualität aus der Aufgabe der Schule abgeleitet werden sollen. Eine Schule weist dann eine gute Qualität auf, wenn die angestrebten schuli-

schen Bildungsziele in hohem Ausmass erreicht werden. Obwohl kein Konsens über die Aufgaben der Schule besteht, muss sich jedes Schulsystem bzw. jeder Lehrplan auf einen Kanon von Bildungszielen festlegen. Anhand dieser Ziele kann die Qualität der Schule am angemessensten beurteilt werden.

Daraus folgen Schwierigkeiten bei internationalen Schulvergleichen, weil sich Schulsystem und Einzelschulen zwischen Ländern und Regionen in ihrer bildungspolitischen Ausrichtung unterscheiden. Helmke & Weinert (1997a) bemerken dazu kritisch, dass die Bedeutsamkeit von Leistungsdifferenzen zwischen Schulen nicht in allen Ländern gleich gross ist. Während das schweizerische Schulsystem zwar föderalistisch ist, schafft die zumeist staatliche Trägerschaft gleichwohl eine gemeinsame Basis. Im Vergleich dazu ist das US-amerikanische Schulsystem sehr heterogen, weshalb Einzelschulen Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern in höherem Ausmass erklären können als in der Schweiz (vgl. IEA, 1988; Moser et al., 1997).

Allerdings streben Bildungsinstitutionen in der Regel gleichzeitig mehrere Ziele an. Nach Hofer (1986) wurden in Kapitel 3 drei gleichwertige Bereiche von Bildungszielen eingeführt: Die Identitätsentwicklung (personaler Bereich), die Entwicklung der Sozialkompetenz (sozialer Bereich) und der Aufbau von prozeduralem und deklarativem Wissen (Leistungsbereich). Es ist durchaus denkbar, dass bestimmte schulische Bedingungen gewisse Bildungsziele in hohem Ausmass zu erreichen garantieren, aber andere Bildungsziele gerade nicht bzw. deren Erreichen gar behindern (Gruehn, 1995). Zum Beispiel kann hohes pädagogisches Engagement von Lehrpersonen zu hoher Schulzufriedenheit beitragen, womit aber keine hohen kognitiven Leistungen impliziert sind. Im Berner Schullängsschnitt korreliert Schulzufriedenheit mit Schulnoten nur mit $r=.04$. Oder ein zweites Beispiel aus dem Berner Schullängsschnitt: Schulunterschiede vermögen Lernmotivation und Leistungsangst zu erklären, nicht aber das Fähigkeitsselbstkonzept der Lernenden. Oder: Neuenschwander et al. (2001) weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit von Schulen, gemessen an den Kriterien Sozialkompetenz und Identität, gering sein dürfte.

Die ‚Schulwirkungsforschung‘ wurde bisher mehrheitlich unikriterial durchgeführt. Insbesondere US-amerikanische Studien messen die Wirksamkeit von Schulen meistens an kognitiven Schülerleistungen. Dieses Kriterium mag gerade im US-amerikanischen Kontext für viele Schulen zentral sein. Ausserdem ist es vergleichsweise einfach operationalisierbar (ein methodisches Argument). Gleichwohl vermögen diese Studien der Vielfalt von Bildungszielen nicht gerecht zu werden, umso mehr damit implizit die Aufgaben der Schule auf einen sehr engen Bereich reduziert werden.

Neben diesen inhaltlichen Problemen treten *methodische* hinzu. Die Schulforschung stützt sich im Wesentlichen auf vier Gruppen von Methoden: Outlyerstudien, Fallstudien, Evaluationsstudien und ‚Schulwirkungsstudien‘.

- *Outlyer-Studien* (zum Beispiel Austin, 1978) vergleichen Extremgruppen von guten und schlechten Schulen. Darin sind aber die Probleme der Auswahl, der kleinen Stichproben sowie der Aggregation von Leistungsdaten auf die Schulebene verbunden.
- In *Fallstudien* (zum Beispiel Rutter et al., 1980, Specht & Thonhauser, 1996) werden die Strukturen und Prozesse von Einzelschulen differenziert beschrieben. Fallstudien sind auch in der Schweiz sehr verbreitet, weil sie kostengünstig, differenziert und präzise sind. Die methodischen Probleme dieser Studien bestehen darin, dass die Stichproben notwendigerweise sehr klein sind (keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse möglich), dass es schwierig ist, Schulen auszuwählen und oft Kontrollgruppen fehlen. Hinweise über Schulqualität können kaum auf andere Schulen generalisiert werden.
- *Evaluationsstudien* (zum Beispiel Satow, 1999a) sind oft methodisch besser und heute weit verbreitet. Neue Programme werden im Hinblick auf ihre Wirksamkeit im Vergleich mit anderen Programmen beschrieben. Überdies wird in der Regel geprüft, welche Programmeigenschaften für die Wirkungen vor allem verantwortlich sind.
- ‚*Schulwirkungsstudien*‘ (zum Beispiel Fend, 1998; Eder, 1996a; Caldas & Bankston, 1999) sind leider noch selten (Fend, 1997b), nicht zuletzt aus finanziellen Gründen. Sie zeichnen sich durch eine repräsentative Auswahl von Schulen aus, in welchen zu verschiedenen Messzeitpunkten Daten erfasst werden. Die Auswertung berücksichtigt die Stabilität von Merkmalen und unterscheidet zwischen diachronen und synchronen Effekten (Kausalitätsanalyse), denn ‚Schulwirkungen‘ können nur im Verhältnis zu den Eingangsvoraussetzungen bestimmt werden. Diese Studien berücksichtigen aber auch die Mehrebenenstruktur der Schule. Solche Untersuchungen sind methodisch deutlich überlegen und erlauben eindeutig interpretierbare Aussagen, sind aber in Anlage und Durchführung ausserordentlich aufwändig.

Der Berner Schullängsschnitt geht von einer Zufallsstichprobe von Schulklassen aus. Insofern gehört sie zur Gruppe vier der ‚Schulwirkungsstudien‘. Allerdings wurden keine Leistungstests durchgeführt, weil sie zwischen den verschiedenen Klassenstufen nicht standardisierbar waren. Vielmehr wurden bisher ausschliesslich Lernprozessmerkmale als Schülerkriterien verwendet. Es muss aus Platzgründen auf die Darstellung von Zusammenhängen zwischen Schulstrukturen und Sozialkompetenz sowie Identität verzichtet werden.

Auch wenn sich die untersuchten Lernprozessmerkmale zwischen den Schulen beträchtlich unterscheiden, hängen sie mit den Schuldimensionen aus Schülersicht zusammen. Es gibt aber kaum kausale Trends und es dominieren Wechselwirkungen. Die untersuchten Schulkonstrukte korrelieren auch nicht oder nur sehr schwach mit Sozialkompetenz und Identität (Neuenschwander et al., 1999). Diese Ergebnisse relativieren wiederum die Bedeutsamkeit der Schuldimensionen aus Schülersicht, zumindest in der vorliegenden Auswahl der Dimensionen.

Eine weitere Komplikation bei der zusammenfassenden Interpretation der Studien zur Schulqualität liegt in der Kontextspezifität der Befunde (Caldas & Bankston, 1999). Fend (1998) misslang die Identifikation von Schulmerkmalen für die Vorhersage von Schülerleistungen, welche über Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium (die vier wichtigsten deutschen Schultypen in der Sekundarstufe I) in vergleichbarem Ausmass bedeutsam sind. Er folgert daraus, dass sich die Qualitätsmerkmale von Schulen je nach Bildungstyp unterscheiden. Auch in der vorliegenden Schweizer Studie wurden nicht präsentierte, beträchtliche Unterschiede zwischen den vier untersuchten Bildungstypen gefunden. Muss daher das Anliegen, allgemeine Qualitätsaussagen zu finden (vgl. zum Beispiel Metaanalyse von Walberg, 1986), scheitern (Helmke & Weinert, 1997a)? In der Tat legt auch der vorliegende systemtheoretische Zugang den Blick auf die Kontextspezifität von Befunden. An Stelle von allgemeinen Aussagen (Prototyp: Metaanalysen) erhalten kontextspezifische Aussagen höhere Aufmerksamkeit.

Die ‚Schulwirkungsforschung‘ belegt, dass sich Schulqualität nicht auf eine einzelne Dimension reduzieren lässt. Walberg (1981; 1986) nannte in seinem Modell, das er aufgrund vieler ‚Schulwirkungsstudien‘ entwickelt hat und das breit rezipiert worden ist, neun Bedingungen von Schülerlernen:

- Schule: Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche (Quantität), Qualität des Unterrichts
- Schüler: Begabung, Entwicklungsstand, Motivation
- Lernumwelt: häusliche Erziehungssituation, Zusammensetzung der Schulklasse, Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, Fernsehen

An diesem Modell fällt als Erstes auf, dass Unterrichtsproduktivität nicht situationsspezifisch, sondern allgemein beschrieben wird. Walberg (1986) versuchte metaanalytisch, allgemeine Dimensionen zu isolieren, welche unabhängig von ihrem Kontext wirken. Sein Ansatz ist nicht schulbezogen, sondern umfassend: Lernerfolg hängt nicht alleine vom Unterricht ab, sondern von vielen Kontextfaktoren, deren Bedeutung Walberg (1986) metaanalytisch zu quantifizieren versucht. Entsprechend ist die Unterrichtsqualität nur eine einzelne allgemeine, wenn auch wichtige Bedingung für Lernerfolg. Das Verhalten der Lehrperson

wird hingegen nicht explizit genannt. Die außerschulische Lernumwelt ist mit vier Bedingungen relativ stark differenziert worden. Walbergs Modell schreibt der außerschulischen Lernumwelt also hohe Verantwortung für erfolgreiches Verhalten zu. Beurteilungskriterien waren kognitives, affektives und konatives Lernen. Fraser, Walberg, Welch & Hattie (1987) bestätigten dieses Modell aufgrund ihrer Metaanalyse von 2575 Einzelstudien aus der ganzen Welt. Sie zeigten überdies, dass die ersten fünf Faktoren sich je gegenseitig kompensieren können, wobei sie nicht gleichgewichtet sind. Unterrichtsquantität muss zum Beispiel bei minimaler Motivation enorm erhöht werden, um gleich wirksam zu bleiben. Fraser et al. bestätigten die hohe Bedeutung außerschulischer Faktoren. Die Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Institutionen (Eltern) ist vielleicht eine Möglichkeit, die Produktivität der Schule zu erhöhen (vgl. Booth & Dunn, 1996).

Das Modell belegt, dass Schulproduktivität nicht auf einzelne Dimensionen wie zum Beispiel die Lehrperson zurückgeführt werden kann, sondern dass Schülerleistungen durch viele Dimensionen und Merkmale im schulischen Kontext reguliert werden. Im Hintergrund steht auch die Frage, wie selbst- bzw. fremdbestimmt Menschen lernen. Diese Theorien unterscheiden sich darin, welchen Stellenwert die Umwelt für die Erklärung von Entwicklungsprozessen einzelner Heranwachsender erhält. Die Anlage-Umwelt-Frage menschlicher Entwicklung wird allerdings kaum mehr als Gegensatz diskutiert (Flammer, 1996). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eine spezifische Umwelt auf einen Genotyp trifft und dass Entwicklung aus kontinuierlicher Interaktion von Umwelt und Anlage erklärt werden muss. Dieser Ansatz korrespondiert mit dem vorgeschlagenen systemtheoretischen Zugang sehr gut. Der Lernende wird nicht als Objekt oder Wirkung des schulischen Kontexts betrachtet, sondern er gestaltet den Unterricht und die Schule im Rahmen selbstorganisierender Systemprozesse aktiv mit. Diese Sichtweise soll bei der Interpretation der empirischen Daten wieder beigezogen werden.

5.6 Zusammenfassung und Überblick

Unterricht wurde als Unterrichtskontext und Unterrichtssystem, welche Teil der Systeme Schule und Gesellschaft sind, eingeführt. Darin liegt wohl die Hauptinnovation der vorliegenden Theorie. Im Zentrum steht nicht die Lehrer-Schüler-Sache-Triade, sondern Struktur und Prozesse des Unterrichtssystems. Lehrperson, Lernende und Lerngruppe (Klasse) bilden drei Subsysteme, die besondere Aufmerksamkeit erhalten, aber auf dem Hintergrund ihrer Verschachtelung im Unterrichtssystem interpretiert werden. Daraus resultieren viele Konsequenzen. Zum Beispiel:

- In der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Kommunikation wird Unterrichtswissen aufgebaut. Parallel dazu verändern sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrpersonen ihr Wissen. Kommunikative Prozesse schliessen dabei die soziale und die inhaltliche Ebene ein. *Der Wissensaufbau der einzelnen Schülerinnen und Schüler hängt von der Struktur und den selbstorganisierenden Prozessen des Unterrichtssystems ab.* Daher ist das Schülerwissen über Fachinhalte und soziale Prozesse sehr situativ und kontextbezogen. Gleichzeitig erhalten die Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess eine hohe Eigenverantwortung. Die Bedeutung der Lehrperson ist hoch, da sie das Lehrmaterial auswählt und lehrt wie auch den Unterrichtskontext organisiert. Die Lehrperson wird als Teil des gesamten Unterrichtskontexts betrachtet, wodurch ihre herausragende Stellung relativiert wird.
- Das Unterrichtssystem und seine sozialen Subsysteme weisen je eine eigene Selbstregulation auf und werden je als Handlungssubjekte verstanden. Es sind die Akteure im Unterricht mit einer eigenen Perspektive. Ihre Eigenaktivität impliziert, dass sie auf der Basis ihres Vorwissens eigenes Wissen, eine eigene ‚Unterrichtswirklichkeit‘ aufbauen, die sich zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern deutlich unterscheidet. Je nach Betrachtungsperspektive ergibt die empirische Unterrichtsanalyse sehr unterschiedliche Beschreibungen der gleichen Unterrichtssequenz.
- Die Theorie klammert explizit benachbarte Systeme wie Familie, auserschulische Gleichaltrigengruppen u.a. aus, obwohl diese den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ebenso beeinflussen. Insofern beansprucht die Theorie nicht, eine vollständige Analyse der Erfolgsbedingungen des Lernens von Schülerinnen und Schülern zu leisten, sondern Prozesse im Unterricht zu beschreiben und zu analysieren. Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler gelten als Qualitätskriterium dieser Prozesse (normativer Aspekt).

Dieser Ansatz hat gewisse Gemeinsamkeiten mit reformpädagogischen Unterrichtskonzepten (zum Beispiel Gaudig, 1922; Montessori, 1967), aber auch mit den Thesen zu einer neuen Lernkultur von Weinert (1997; vgl. Tabelle 5.1), sie stellt sich aber nicht in die reformpädagogische Tradition. Die so genannte neue Lernkultur stellt den Lernenden ins Zentrum und weist der Lehrperson eine Beraterrolle zu. Dieser Ansatz ist zwar eher dogmatisch und normativ, er bemüht sich aber auch um die empirische Analyse und Prüfung der eingesetzten Normen und bezieht sich auf die interdisziplinäre Forschung („cognitive science“, Psychologie, Biologie, Pädagogik, Linguistik). Kritisch bemerkt Weinert (1997) zu dieser neuen Lernkultur, dass eine Tendenz zur reformpäd-

agogischen Idealisierung der Kinder und deren Natur besteht, dass Lernen im Vorschulalter als Vorbild für das gesamte schulische Lernen propagiert wird, dass Lehrpersonen als autoritäre Kontrollinstanz stigmatisiert werden und dass progressive Unterrichtsmethoden dogmatisch gefordert werden, und dass neben der Problemlösekompetenz deklaratives Wissen auch weiterhin ein wichtiges schulisches Bildungsziel sei.

Bei der weiteren Ausarbeitung der vorliegenden Theorie müssen diese Kritikpunkte berücksichtigt werden, obwohl sie für den vertretenen Ansatz nur beschränkt Geltung besitzen, denn es werden keine besonderen Unterrichtsmethoden präferiert. Vielmehr wird für einen Methodenpluralismus plädiert und der Blick wird von den Lehrmethoden auf die kommunikativen Prozesse im Unterrichtskontext gelegt. Lehrpersonen erhalten in dieser Konzeption eine unersetzbare Position, auch wenn sich ihre Funktion gegenüber traditionellen didaktischen Konzepten wandelt. Die vorliegende Konzeption stützt die Bedeutung von deklarativem Wissen als Lehrziel, stellt ihm aber gleichgewichtig prozedurales Wissen in fachlichen, sozialen und personalen Bereichen gegenüber, wodurch das deklarative Wissen an relativer Bedeutung einbüsst.

Tabelle 5.1: Thesen zur neuen Lernkultur von Weinert

-
1. These über den aktiv Lernenden
 2. These über den konstruktiv Lernenden
 3. These über den selbständig Lernenden
 4. These über den motiviert Lernenden
 5. These über den ganzheitlich Lernenden
 6. These über das Lernen in einer Gemeinschaft von Lernenden
 7. These über ein vom Lehrer möglichst unabhängiges Lernen
 8. These über das Lernen ohne permanenten Leistungsdruck
 9. These über das Lernen Lernen
 10. These über das Lernen durch und für die Welt ausserhalb der Schule
-

Der vorliegende Theorieansatz kombiniert für die Analyse des Erkenntnisprozesses Elemente des radikalen Konstruktivismus mit solchen des sozialen Konstruktivismus und versucht zu zeigen, wie interdependent individuelles und soziales Wissen sind. Den Leitbegriff bildet die *Kommunikation* in ihrer sachlichen und sozialen Dimension, denn sowohl Unterrichtsprozesse wie auch individuelles Lernen basieren auf kommunikativen Prozessen, so unterschiedlich ihre Funktionen für das individuelle Lernen und den Prozess des sozialen Wissensaufbaus sind.

In den nächsten Kapiteln werden die Subsysteme von Unterricht und das System Schule mit dem Anliegen diskutiert werden, die Unterrichtstheorie zu konkretisieren und auszudifferenzieren. Unter Einbezug der eingeführten Begrifflichkeit, der einschlägigen Literatur und eigener empirischer Daten werden die postulierten Subsysteme des Unterrichtssystems, Schüler und Schülerin, Lehrperson und Schulklasse analysiert. Gleichzeitig soll das Unterrichtssystem aus deren Perspektiven erörtert werden und es sollen ausgewählte Querverbindungen zwischen den einzelnen Subsystemen thematisiert werden.

Dabei wurde der Anspruch, jedes Subsystem nach dem gleichen Aufbau zu analysieren und darzustellen, rasch aufgegeben. Vielmehr bezieht sich die Diskussion auf den jeweiligen Forschungsstand. Entsprechend orientiert sich das Kapitel 6 an der empirischen Schülerforschung. Wie in dieser Literatur üblich, werden auch dort primär Ergebnisse, vor allem längsschnittliche Ergebnisse, präsentiert zur Frage, welche Schülervariablen für das Erreichen der Bildungsziele Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verantwortlich sind. In diesem Kapitel werden gleichzeitig Instrumente eingeführt, auf welche in der weiteren Argumentation immer wieder zurückgegriffen wird. Dieses Kapitel ist vielleicht am weitesten von den eingeführten metatheoretischen Prämissen entfernt. Seine Bedeutung liegt eher in der Qualität der präsentierten Ergebnisse, denn in der Weiterelaboration der theoretischen Konzeption. Kapitel 7 bezieht sich auf die einschlägige Lehrerforschung und überträgt wichtige Ergebnisse daraus auf den vorliegenden Ansatz. Besonderen Raum erhält die Weiterführung der eingeführten Handlungskonzeption, weil diese für das Verständnis der Lehrperson im Unterricht besonders aufschlussreich ist. Kapitel 8 thematisiert die Schulklasse und baut dabei auf der eingeführten Definition des sozialen Systems auf. Weil die Forschungslage in diesem Bereich karg ist, muss recht viel Grundlagenarbeit geleistet werden. Besondere Aufmerksamkeit erhalten eigene empirische Ergebnisse, welche Organisation, Struktur und Dynamik von Schulklassen veranschaulichen und erhellen sollen.

Die grosse Breite des Anspruchs zwingt zu unzähligen Reduktionen, Vollständigkeit kann und soll nicht angestrebt werden. Vielmehr wird versucht, die fünf theoretischen Eckpfeiler des vorliegenden Ansatzes (Modernisierung, Handlungstheorie, Systemtheorie, Konstruktivismus und Jugendalter) mit den einzelnen Subsystemen des Unterrichts in Beziehung zu setzen. Wegen ihres unterschiedlichen Geltungsbereiches wird ihr Gewicht in der Diskussion der einzelnen Subsysteme verschieden ausfallen. Überhaupt wird der eingeführte Definitionsversuch je nach dem behandelten Subsystem sehr unterschiedlich weitergeführt, um der Besonderheit des jeweiligen Subsystems möglichst gerecht zu werden. Immer bildet aber die eingeführte Unterrichtsdefinition den übergeordneten Rahmen, der die einzelnen Teile zusammenhält.

6 Schülerbedingungen von Bildungszielen

Während in Kapitel 3 gesellschaftliche Grundlagen des Bildungsprozesses und in Kapitel 4 jugendtheoretische Grundlagen beschrieben worden sind, sollen im vorliegenden Kapitel 6 die Bildungsziele Identität/Selbstkonzept, Schülerleistung und Sozialkompetenz und wie die Schülerinnen und Schüler zu deren Erreichung beitragen, diskutiert werden. Die Ziele sollen jeweils definiert und operationalisiert werden. Danach werden empirische Ergebnisse präsentiert. Auf diese Operationalisierungen greifen die Analysen in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder zurück.

Die Frage, inwiefern Bildungsziele von Schülermerkmalen abhängen, wurde an den Anfang gestellt, weil das Erreichen von Bildungszielen von vielen, auch von ausserunterrichtlichen Variablen abhängt. Umgekehrt kann die Veränderung von Bildungszielen im Sinne von Schülerkompetenzen nur soweit durch Unterrichtsmerkmale aufgeklärt werden, als diese überhaupt einer Veränderung unterliegen. Stabile Schülermerkmale sind durch dritte Variablen unbeeinflusst. Ein Teil der Argumentation (Kapitel 6.2) orientiert sich an einer etablierten Tradition in der Schülerforschung, die sich allerdings nicht am Konstruktivismus orientiert. Es geht im vorliegenden Kapitel aber nicht um eine Rekonstruktion von Unterricht aus der Schülerperspektive unter Einbezug empirischer Daten. Dieses Vorhaben wird in den Kapiteln 7 und 8 umgesetzt, wo Schulklasse und Lehrperson aus der Schülerperspektive unter Einbezug entsprechender Daten beschrieben werden.

Bisher konzentrierte sich die Forschung auf die Untersuchung von Leistungsbedingungen im Unterricht. Es fehlen Längsschnittstudien, welche die Wirksamkeit von Lernprozessvariablen für die Entwicklung von Sozialkompetenzen beschreiben. Das gilt vor allem auch für die Sekundarstufe. Dies ist umso bedauerlicher, als die Bedeutung der Sozialkompetenz als Bildungsziel gestiegen ist. Das vorliegende Kapitel orientiert sich daher an allen drei fachübergreifenden Bildungszielen Selbst-, Sach-, und Sozialkompetenz und ihren Schülerbedingungen. Es wird den nächsten Kapiteln überlassen bleiben, die Bedeutung der Lehrperson und der Klasse für das Erreichen dieser Bildungsziele zu diskutieren.

6.1 Bedingungen der Selbstkompetenz

Während in den Lehrplänen der Begriff Selbstkompetenz dominiert, orientiert sich die Forschungsliteratur eher an Begriffen wie Identität und Selbstkonzept. Daher wird auch im Folgenden mit diesen Begriffen gearbeitet.

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter ist die Entwicklung der Identität (vgl. Kapitel 4.2). Die Identität ist ein facettenreiches Konzept und es gibt vielfältige Definitionsversuche. Welches sind die Dimensionen und Inhalte, mit denen Identität beschrieben werden kann? Jede Theorie verfügt über ihre eigene Definition (vgl. Übersicht in Neuenschwander, 1996). (1) Die Psychoanalyse nach Freud (1923) und Erikson (1968) hat die Identität der Persönlichkeitsinstanz 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 (zum Beispiel Allport, 1955). (4) Daneben gibt es zahlreiche sozialpsychologische Theorien, die mit dem Begriff der sozialen Identität arbeiten (zum Beispiel Tajfel & Turner, 1986; Turner et al., 1992). Identität bezeichnet in diesen Theorien die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Diese weist eine übergeordnete soziale Identität auf, durch welche sich die Gruppe von anderen Gruppen abgrenzen kann (Wir-Gefühl). Menschen gehören vielen Gruppen an und ihr Verhalten wird durch diese Mitgliedschaften situationsspezifisch und zum Teil situationsübergreifend beeinflusst. (5) In soziologischen Theorien wird üblicherweise nicht die Selbstwahrnehmung fokussiert, sondern die Selbstdarstellung (englisch: „self-presentation“; Mead, 1988; Rodriguez Tomé, 1972; Krappmann, 1982; Goffman, 1983). Unsere Selbstdarstellung ist situationsspezifisch. Die Identität ist das, was wir im öffentlichen Bereich zeigen.

Werden diese Identitätsdefinitionen miteinander verglichen, lässt sich kein gemeinsamer Nenner ausmachen. Will gleichwohl weiterhin mit diesem Begriff gearbeitet werden – und diese Position wird in Anlehnung an Hausser (1983; 1995) vertreten – bleibt als einziger Ausweg, die Definition von Identität explizit zu machen, und sie damit von anderen Definitionen abzugrenzen. Die hier vertretene Identitätsdefinition orientiert sich an Erikson (1968), versucht aber Aspekte neuerer Theorien zu integrieren. Identität wird als zentraler Bereich des Selbstbildes verstanden. Selbstbild und Selbstkonzept werden gleichbedeutend verwendet. Wenn sich jemand fragt: „Wer bin ich?“, beschreibt die Antwort darauf das eigene Selbstkonzept. Die Identität bildet eine Teilmenge des Selbstkonzepts und setzt sich aus den Konstrukten zusammen, die subjektiv als besonders zentral und wichtig bewertet werden. Ein Abgrenzungskriterium zwischen den beiden Begriffen könnte Folgendes sein: Wenn ein Konstrukt neu bewertet und restrukturiert wird und daraus eine Krise resultiert, ist es Teil der Identität. Ist es nicht Teil der Identität, sondern des Selbstkonzepts, führt seine

Restrukturierung zu keinen emotionalen Reaktionen. Ein Beispiel: Die Kleidung kann Teil des Selbstbildes aber nicht der Identität sein. Wenn jemand die Kleidermode wechselt, führt das bei dieser Person zu keinen emotionalen Reaktionen, obwohl sich das Selbstbild neu strukturieren muss.

Selbstkonzept und Identität weisen eine hierarchische Struktur auf. Für die weitere Argumentation ist die Unterscheidung zwischen dem globalen bereichsübergreifenden Selbstkonzept und dem bereichsspezifischen schulischen Selbstkonzept bedeutsam, das die Selbstwahrnehmungen in einem besonderen Lebensbereich, der Schule, umfasst. Das schulische Selbstkonzept kann weiter in ein unterrichtsspezifisches und ein fachspezifisches Selbstkonzept untergliedert werden (vgl. Shavelson & Marsh, 1986; Hattie, 1992; Helmke, 1992; Waterman, 1993; Marsh & Yeung, 1998).

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

Darüber hinaus sind *Identifikationen* mit Personen, Gegenständen und 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 (Bern) 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 zwischen einer zentralen und einer peripheren Identität hohe Bedeutung beigemessen (vgl. auch Thomas, 1989). Während die zentrale Identität eher statisch interpretiert wird, erhält die periphere Identität einen 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 begriffen zu erfassen. Die Zentralitätsdimension erhält damit drei Stufen: Selbstkonzept – periphere Identität – zentrale Identität.

Zentrale und periphere Identität werden in den nächsten Kapiteln beschrieben, das Selbstkonzept folgt in Kapitel 6.1.6.

6.1.1 Zentrale Identität

Die zentrale Identität wird manchmal als Selbst bezeichnet. Sie ist bisher primär in der philosophischen Tradition diskutiert worden, die nicht nachgezeichnet werden kann. Die zentrale Identität ist Objekt und Gegenstand der Wahrnehmung und nicht das Subjekt, das wahrnimmt. Blasi & Glodis (1995) sprechen von der Erfahrung einer einheitlichen psychologischen Gestalt, von der oberflächliche Charakteristika eines Menschen unterschieden werden können. Die zentrale Identität 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 des Kerns der Identität. Für die Beschreibung der Entwicklung der zentralen Identität ist der Forschungsstand sehr dürftig. Die konstruktivistische Argumentation liefert immerhin Hinweise:

1. Menschen können ihr Leben als Kontinuität erleben bzw. konstruieren. Menschen behalten zum Beispiel den gleichen Namen, werden als gleiche Person von ihren Mitmenschen erkannt, müssen für Straftaten auch nach Jahren Verantwortung übernehmen, behalten die gleiche AHV-Nummer (Schweizerische Alters- und Hinterbliebenenversicherung) 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 Akkomodation sowie die Gleichgewichtsstrukturen, sobald sie erreicht worden sind. Es gibt verschiedene psychologische Ansätze, welche Entwicklungskonstanten benennen, die die Erkenntnis von Kontinuität in der Entwicklung ermöglichen (zum Beispiel Piaget, 1947; Krappmann, 1982; Cairns, McWhirter, Duffy & Barry, 1990; Strauman, 1996). In der Tat fließt die Zeit kontinuierlich und lückenlos, ein Moment schliesst sich an den nächsten an, was eine Informationsbasis für das Kontinuitätserleben ist. In einer konstruktivistischen Argumentation vermögen allerdings diese ‚objektiven‘ Konstanten das Kontinuitätserleben nicht zu erklären, vielmehr muss Kontinuität konstruiert werden. Diese Konstruktion wird zu einer persönlichen Aufgabe und Leistung und kann misslingen. Sie bildet aber eine Voraussetzung für die Konstruktion der zentralen Identität. Wenn sie misslingt, dürfte keine zentrale Identität erkannt werden können.

2. Daneben nehmen sich Menschen als einmaliges Individuum wahr, das sich von anderen Menschen unterscheidet. Die Konstellation von Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die sich in der persönlichen Biografie entwickelt hat, ist bei jedem Menschen einmalig. Aufgrund dieser Erkenntnis können wir uns von Mitmenschen abgrenzen. Auch die Wahrnehmung unserer Einmaligkeit und Einzigartigkeit bildet eine Voraussetzung, die zentrale Identität zu konstruieren.
3. Neben der überdauernden Kontinuitäts- und Individualitätserfahrung können Erinnerungen ein zuverlässiger Nachweis für die zentrale Identität sein (von Glasersfeld, 1996). Konflikt- oder Krisensituationen berühren oft mehrere Lebensbereiche und beschäftigen einen Menschen über lange Zeit. Sie erhalten bei der Konstruktion der Identität einen zentralen Stellenwert. Konstellationen von bedeutsamen Lebensereignissen können solche Bedingungen markieren, welche die Wahrnehmung zentraler Identitätsaspekte ermöglichen.

Im Rahmen von Tiefeninterviews wurden Diskussionen mit 16 Jugendlichen zu ihrer Vorstellung einer zentralen Identität geführt (Stichprobe in Kapitel 2.2). Während einige Jugendliche ein elaboriertes Konzept einer zentralen Identität entwickelt haben, beschrieben andere die zentrale Identität mit Eigenschaften, Vorlieben und Interessen. Eine dritte Gruppe von Jugendlichen schliesslich konnte keine Stellung zur Frage nehmen, wie sie ihre zentrale Identität beschrieben, und verfügte über keine Vorstellungen einer zentralen Identität. Bei der Gruppe Jugendlicher mit elaborierten Konzepten können verschiedene Formen unterschieden werden:

- Die zentrale Identität wird als Gewissen interpretiert. Der 17-jährige KV-Lehrling im 1. Lehrjahr beschrieb sie so: „Manchmal ist es 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 18-jährige Gymnasiastin: „Über den Kern habe ich meine Theorie. Ich stelle ihn mir wie eine Zwiebel vor, das Innerste. Es ist eigentlich schon von Geburt an da und dann wird immer mehr darauf aufgebaut, Erlebnisse oder so, das gibt immer mehr Zwiebelschalen. (...) Das Innerste ist das Vertrauen zu mir selbst. Meine innere Sicherheit. Das heisst, dass ich zum Beispiel nicht untergehen werde, egal was passiert. Oder [das meint] auch Sicherheit, dass wenn ich etwas wirklich will, dass ich es auch kann.“

- Andere Jugendliche berichten über einen weichen Kern. Eine 17-jährige Sekundarschülerin der 9. Klasse: „Im Innersten bin ich eigentlich sensibel und verletzlich. [Es ist] eigentlich ein recht weicher Kern, würde ich sagen.“
- Eine 17-jährige 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? Ich fühle mich dann wie eine Puppe, die keinen Kern hat.“ In dieser Situation fühlt sie sich entfremdet und erlebt aus der Distanz 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 Krisensituationen 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. Die zentrale Identität schafft Verunsicherung aufgrund der Erinnerung an lebensbestimmende Krisenerfahrungen und bildet bei der Bewältigung von neuen Entwicklungsaufgaben eine Belastung (negative Identität). In einer entfremdeten Situation, wie im letzten Beispiel beschrieben, wird die zentrale Identität mit Orientierungslosigkeit gekoppelt.

Neuenschwander (1998a) operationalisierte diese Aspekte der zentralen Identität mit Fragebogenitems. Faktorenanalytisch resultierten zwei Faktoren: (1) Identität als Resilienz und (2) Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Mit einer Stichprobe von Jugendlichen wurden diese beiden Faktoren repliziert und validiert. Das Ergebnis der Strukturgleichungen ist in der Abbildung 6.1 dargestellt und anhand einer Stichprobe von jüngeren Jugendlichen repliziert worden.¹³ Von beiden Skalen der zentralen Identität wurden Regressionskoeffizienten berechnet, während die beiden Skalen der zentralen Identität und die Validierungsskalen je untereinander rekursiv korrelieren. Alle eingetragenen Pfade sind signifikant ($p < .05$). Es gab keine relevanten Modifikationsindizes.

¹³ In Abbildung 6.1 sind nur die latenten Variablen dargestellt. Diese erklären je drei Indikatoren, die untereinander jeweils unkorreliert sind (Messmodelle). Die Indikatoren wurden nach der Parcelling-Methode (Grob, Little, Wanner & Wearing, 1996) aus Gruppen von Items gebildet. Berechnungsgrundlage bildete eine Varianz-Kovarianz-Matrix.

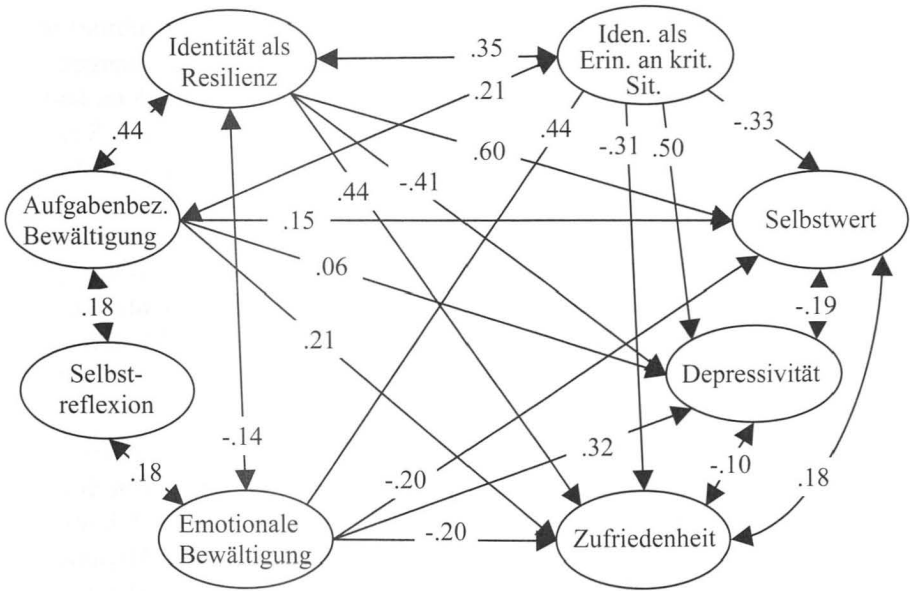


Abbildung 6.1: Validierung der zentralen Identität mit Strukturgleichungen (Darstellung ohne Messmodelle, $\chi^2(230)=361$, $\chi^2/df=1.57$, $N=476$, $GFI=.94$, $AGFI=.93$, $RMS=.03$)

Während die Identität als Resilienz positiv mit Selbstwert und Zufriedenheit 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 Endler & Parker, 1990) korrespondiert. Interessanterweise waren die Pfade zur Selbstreflexion nicht signifikant.

Kurz: Es wurde ein Konzept der zentralen Identität eingeführt, in zwei Faktoren operationalisiert und validiert. Während der eine Aspekt eher die Funktion einer personalen Ressource übernimmt (Selbstvertrauen), baut sich der zweite Faktor auf Erfahrungen im Umgang mit persönlichen Krisen auf.

6.1.2 Entwicklung der zentralen Identität

Wie entwickelt sich die zentrale Identität bzw. wie entwickelt sich das Wissen über die zentrale Identität? Es gibt bisher wenig Forschung zu diesen Fragen. Stern (1992) trug mit seinen Arbeiten wesentlich zum Verständnis bei, wie das Selbst im Kleinkindalter entsteht. Über die Entwicklung der Differenzierung zwischen der zentralen und der peripheren Identität kann nur spekuliert werden. Weil die zentrale Identität ein abstraktes Konstrukt ist, das sich nur beschränkt

auf eine konkrete Erfahrung zurückführen lässt, setzt ihre Erkenntnis formale Operationen voraus. Die oben dargestellten 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 und wenn formale Operationen beherrscht werden. Solche Entwicklungsanlässe finden sich in der Regel weniger im Alltag von Jugendlichen, sondern ergeben sich zum Beispiel aus Bildungsinhalten, Diskussionen unter Gleichaltrigen, aus der Suche nach den eigenen Wurzeln, aus persönlichen Krisen, aus dem Nachdenken über die eigene Geschichte oder über die Zukunft. Eine zentrale Identität wird dann konstruiert, wenn Menschen über gründlich über sich nachdenken, sich besser verstehen wollen und über sich eine Theorie aufzubauen beginnen.

Es wurde überdies die These eingeführt, dass die zentrale Identität mit dem Kontinuitätserleben zusammenhängt (Faktor eins), bzw. aufgrund von kritischen Situationen konstruiert wird (Faktor zwei). Die zentrale Identität könnte ein Produkt der Rekonstruktion der eigenen Biografie sein. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden im Rahmen des Berner Schullängsschnitts (Kapitel 2.1) Fragebogenitems zum Kontinuitätserleben konstruiert. Drei Items wie „Auch nach einer Krise vermag ich, eine Linie in meinem Leben zu finden.“ oder „Ich erlebe mein Leben als eine stetige Fortsetzung.“ ergaben faktorenanalytisch einen Faktor mit einem Alpha von .53 (in der Replikationsstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt 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 methodische Details zu den Skalen vgl. Neuenschwander et al., 1998; 1999). Diese Konsistenzen sind zwar nur knapp akzeptabel, gleichwohl wurden diese Faktoren in einer exploratorischen Analyse zur Überprüfung der Validität der zentralen Identität beigezogen.

Die Korrelationen in Tabelle 6.1 konnten in der Stichprobe 1999 repliziert werden. Sie fielen dort insgesamt eher höher aus. Sie zeigen, dass Jugendliche, die ihr Leben in hohem Mass als Kontinuität erleben, die zentrale Identität auch stärker als Resilienz wahrnehmen ($r=.36$). Umgekehrt erkennen Jugendliche, die viele bedeutsame Lebensereignisse erlebt haben, ihre zentrale Identität primär als Erinnerung an kritische Situationen ($r=.37$). Diese Ergebnisse entsprechen den Erwartungen und stützen die eingeführten Thesen.

Nach dem Modell von Kenny (1979; vgl. auch Kritik von Rogosa, 1980, und Rehabilitierung durch Campbell & Kenny, 1999) wird aufgrund von längsschnittlichen Analysen versucht, eine Wirkrichtung zwischen jeweils zwei Kon-

zepten zu identifizieren. Von kausalen Trends soll dann gesprochen werden, wenn die längsschnittliche Korrelation von Konzept A zu Konzept B (sog. zeitverschobene Kreuzkorrelation) signifikant grösser ist als die analoge Korrelation von Konzept B zu Konzept A, und wenn die querschnittliche Korrelation (sog. synchrone Kreuzkorrelation) zum ersten Messzeitpunkt grösser ist als zum zweiten. Dabei muss ausgeschlossen werden, dass die synchrone Korrelation zwischen den zwei Variablen auf eine Drittvariable zurückgeführt werden kann. Die Stabilitäten sollten bei den beiden Variablen vergleichbar hoch sein. Diese Merkmale erfüllen die Bedingungen von Kausalität nach Hume (1748; zit. nach Flammer, 1990): Kausalität liegt dann vor, wenn (1) zwei Ereignisse kovariieren, wenn (2) sie in einer zeitlichen Abfolge stehen und wenn (3) dasselbe Ereignis wiederholt auftritt. Später wird dieser methodische Ansatz am Beispiel anderer Konzepte mit Hilfe von Strukturgleichungen weitergeführt. Als Einstieg und zur leichteren Nachvollziehbarkeit wird im vorliegenden Fall das methodisch einfachere Vorgehen mit Pearson-Korrelationen dargestellt.

Tabelle 6.1: Pearson-Korrelationen zwischen zentraler Identität und Kontinuität bzw. Individualität (Querschnittstichprobe 1998)

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

In der vorliegenden Argumentation interessieren zwei Fragen: die Wirkrichtung zwischen Kontinuitätserleben und Identität als Resilienz einerseits und die Wirkrichtung zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen andererseits. In den Abbildungen 6.2 und 6.3 sind die Ergebnisse nach diesem Analyseschema zusammengestellt.

- Wider Erwarten kann zwischen dem Kontinuitätserleben und der Identität als Resilienz keine Wirkrichtung identifiziert werden. Die zeitverschobenen Kreuzkorrelationen unterscheiden sich kaum. Vielmehr muss eine Wechselwirkung postuliert werden: Ausgeprägtes Erleben einer Kontinuität im Leben unterstützt die Wahrnehmung einer zentralen Identität als Resilienz und umgekehrt.

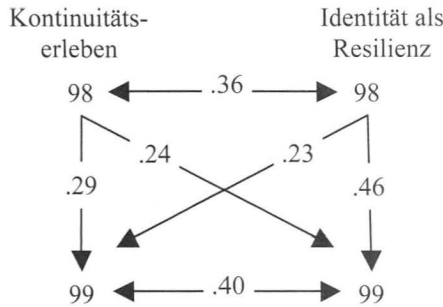


Abbildung 6.2: Pearson-Korrelationen zwischen Kontinuitätserleben und Identität als Resilienz (Längsschnitt 1998/1999; Kontinuitätserleben wurde zum 3. Messzeitpunkt nicht erhoben)

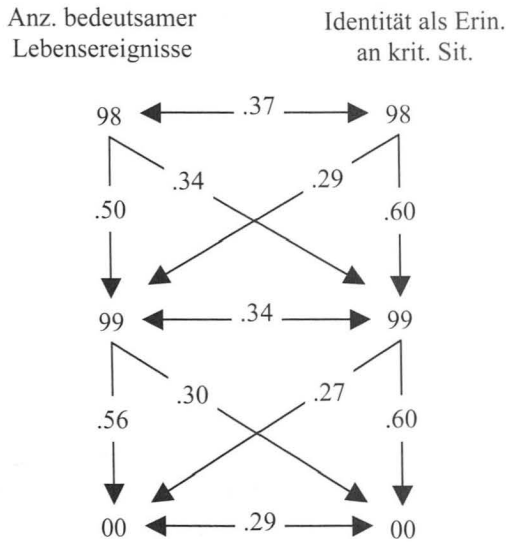


Abbildung 6.3: Pearson-Korrelationen zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen (Längsschnitt 1998/1999/2000)

- Zwischen der Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und der Identität als Erinnerung an kritische Situationen kann tendenziell ein kausaler Trend gefunden werden (Abbildung 6.3). 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 leicht ab. Dieser Effekt konnte vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt repliziert werden.

Fazit: Die Ergebnisse zeigen, dass zwei Facetten der zentralen Identität identifizierbar, operationalisierbar und validierbar sind: Identität als Resilienz und Identität als Erinnerung an kritische Situationen. Diese beiden Facetten bilden inhaltsunabhängige Abstraktionen und dürften das Ergebnis formaler Reflexionen sein. In der Tat können nicht alle Jugendlichen von einer zentralen Identität berichten, sie haben die entsprechenden Konstrukte (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. Sie könnte ein Indikator für eine „gebrochene“ Identität darstellen.

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 6.2 zeigt die Mittelwerte der beiden Aspekte der zentralen Identität, differenziert nach Jahrgangskohorte, Messzeitpunkt und Geschlecht. Keine 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 ($F(7, 665)=3.71, p<.001$). 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, aus deren Anlass dieser Identitätsaspekt konstruiert wird. Der Effekt wurde aber längsschnittlich nicht gefunden. Die Identität als Erinnerung an kritische Situationen ist bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern ($F(1, 665)=17.9, p<.001$).

Bei der Identität als Resilienz gibt es hingegen keinen Kohorteneffekt und keinen Geschlechtseffekt. Die Stabilitätskorrelation ist mit $r=.46$ aber geringer als beim ersten Faktor ($r=.60$). Die geringere Stabilität ohne Mittelwertsveränderung bedeutet, dass die relative Position der Jugendlichen zueinander instabil ist, dass sich diese Instabilität aber über die gesamte Stichprobe hinweg wiederum ausgleicht. Veränderungen der Identität als Resilienz sind demnach nicht auf genetisch oder normativ bedingte Entwicklungsprozesse zurückzuführen, sondern auf individuelle Lebensbedingungen einzelner Jugendlicher.

Tabelle 6.2: Aspekte der zentralen Identität, differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Messzeitpunkt (Ergebnisse der dreifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung)

	Jahrgangskohorte								Geschlecht												
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*	G	Z	Z	G*
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	**	**	ns	*	ns	ns	ns				
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	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns				
00	3.03	3.17	3.22	3.18	3.26	3.15	3.13	3.15	3.19	3.18											

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gefundenen Alterseffekte – wenn überhaupt vorhanden – sehr gering und inkonsistent sind. Möglicherweise könnten in grösseren Altersabschnitten Entwicklungseffekte gefunden werden, denn es ist anzunehmen, dass sich diese Entwicklungsprozesse über viele Jahre erstrecken. Immerhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Identität als Erinnerung an kritische Situationen als dynamischerer Aspekt der zentralen Identität interpretiert werden kann als die Identität als Resilienz.

Diese Ergebnisse implizieren eine geringe Beeinflussbarkeit der zentralen Identität durch Unterricht, weil sich diese Konzepte über die Schuljahre wenig verändern. In der Tat gibt es gemäss Neuenschwander et al. (1999; vgl. auch Neuenschwander et al., 2001) kaum signifikante querschnittliche Korrelationen mit untersuchten Aspekten des Unterrichts. Stattdessen wird vermutet, dass sich diese Faktoren aufgrund von ausserunterrichtlichen Ereignissen entwickeln/verändern. Bedeutsame Lebensereignisse scheinen beispielsweise bei der Entwicklung der zentralen Identität als Erinnerung an kritische Situationen eine substanzielle Bedeutung zu spielen. Vor abschliessenden Schlussfolgerungen soll im nächsten Schritt die Entwicklung der peripheren Identität betrachtet werden.

6.1.3 Periphere Identität

Nach der zentralen Identität soll nun die periphere Identität beschrieben werden. Die periphere Identität bildet eine individuelle Struktur aus Meinungen, Einstellungen und Werten. Sie entwickelt sich lebenslang, nachdem sie nach der

Trennung von Person und Umwelt mit knapp zwei Jahren entstanden ist (vgl. Stern, 1992).

Nach Rosenberg (1979) kann die periphere Identität auf vier Ebenen beschrieben werden: auf der Ebene des Inhalts, der Struktur, der Dimensionen und der Grenzen. Neuenschwander (1996) entwickelte ein entsprechendes Identitätskonzept, das hier kurz zusammengefasst werden soll, damit die weitere Argumentation nachvollziehbar wird.

- Es werden fünf Hauptkategorien von Identitätsinhalten unterschieden: persönlicher, sozialer, materieller, aktionaler und abstrakter Inhalt. Diese Kategorien erlauben die Strukturierung und Systematisierung von Identitätsinhalten. Sie entsprechen einer einfachen Logik: Sie setzen sich aus fünf Objekttypen zusammen, die sich grundsätzlich unterscheiden und doch für die Identitätsstruktur bedeutsam sind: Die eigene Person, lebende Objekte (Mitmenschen), leblose gegenständliche Objekte (Ortschaften, materielle Gegenstände), abstrakte und sinnlich nicht wahrnehmbare Objekte sowie Verhaltensweisen, d.h. bewegliche Objekte.
- Identität und ihre Inhalte werden in drei Dimensionen beschrieben: (1) Die biografische Dimension fokussiert den Zeitaspekt, also ob sich ein Inhalt auf die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft bezieht. (2) Identitätsinhalte werden subjektiv nach ihrer Wichtigkeit, nach moralischen Konnotationen oder gefühlsmässig (angenehm/unangenehm) bewertet. Die Wertdimension fokussiert die Art der Bewertung der einzelnen Konstrukte. (3) Die Kontrolldimension beschreibt die Identitätsinhalte bezüglich ihrer Wirksamkeitsüberzeugung. Der eigene Körper kann zum Beispiel als sehr attraktiv bewertet werden. Dies kann auf der Wirksamkeitsdimension bedeuten, rasch Kontakte initiieren zu können, und umgekehrt sich gelegentlich vor Aufdringlichkeiten schützen zu müssen. Die Erfahrung von Wirksamkeit steigert den Selbstwert und reduziert Hilflosigkeit und Depressionsneigung (Seligman, 1975; Übersicht in Flammer, 1990).

Alle Identitätsinhalte können kategorisiert und im Hinblick auf diese drei Dimensionen beschrieben werden. Damit entsteht eine Systematik, die es erlaubt, die Identitätsinhalte zu klassifizieren und individuell zu beschreiben. Mit der Kategorisierung der Identitätsinhalte und mit den drei Identitätsdimensionen kann die individuelle Identitätsstruktur beschrieben werden. Neuenschwander, Hess & Keller (1997) validierten und differenzierten die Systematik von Identitätsinhalten und Identitätsdimensionen in einer Inhaltsanalyse freier Texte von Jugendlichen zum Thema „Wer bin ich?“ in der Schweiz und in Portugal. Jede Analyseeinheit der Texte wurde bezüglich Inhalt und Dimension kodiert. Insgesamt konnte die Systematik bestätigt werden, sie wurde aber aufgrund der

Inhaltsanalyse differenziert und verfeinert (Detry, Cardoso, Silva & Neuenchwander, 2001). Insbesondere wurden zwei weitere Dimensionen aufgenommen: (a) Eigenschaften und (b) Interessen. Jugendliche beschreiben sich am häufigsten über Eigenschaften („ich bin freundlich“, „ich bin jung“ etc.). Vor allem jüngere Jugendliche verwenden überdies sehr häufig Interessen für die spontane Selbstbeschreibung („ich interessiere mich für Fussball“). Hingegen konnte die Kontrolldimension wider Erwarten nur relativ selten kodiert werden; sie scheint für die spontane Beschreibung von untergeordneter Wichtigkeit zu sein.

6.1.4 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. In der Postmoderne gibt es 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?

Identitätsentwicklung wird je nach Definition von Identität und Entwicklung unterschiedlich konzeptualisiert. Es wird hier darauf verzichtet, eine Übersicht über mögliche Entwicklungskonzepte (vgl. zum Beispiel Meeus, Iedema & Vollebergh, 1999; Bosma & Kunnen, 2001; Schwartz, 2001) oder mögliche Konzepte der Identitätsentwicklung (vgl. dazu Neuenchwander, 1996) zu geben. Ausgehend von Prinzipien einer konstruktivistischen Entwicklungstheorie und in Verbindung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 4.2) wird ein Modell der Entwicklung der peripheren Identität vorgeschlagen. Dieses lehnt sich an Erikson (1968) und Marcia (1966; 1993) und dessen Weiterführung an. Der Ansatz des Identitätszustands („identity status“) ist äusserst erfolgreich und Grundlage mehrerer 100 Publikationen in den letzten 30 Jahren (eigene Literaturrecherche in der Psyclit Datenbank) und führte im Jahr 2001 zur Gründung der Zeitschrift „Identity“. Allerdings besteht bis heute eine Kontroverse darüber, ob die vier Identitätszustände unterschiedliche Typen und Strukturen kennzeichnen (Standpunkt zum Beispiel von Berzonsky, 1992a; Bosma, 1995; Berzonsky & Kuk, 2000) oder ob sie eine Entwicklungssequenz kennzeichnen (Standpunkt zum Beispiel von Waterman, 1993; 1999). Ebenfalls läuft die Diskussion zum Verhältnis von Identität und Geschlecht (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 Standpunkten (engl. „commitments“). Die vier Identitätszustände lassen sich aus der Kombination dieser beiden Dimensionen, Krise und Standpunkte, bestimmen.

- Die *übernommene Identität* („foreclosure identity“) bezeichnet den Identitätszustand vor der Krise, wenn Standpunkte von Bezugspersonen (zum Beispiel der Eltern) vorliegen. Jugendliche dieses Typs haben präzise Einstellungen, sind aber gelegentlich rigid und neigen zu Ängstlichkeit.
- Die *diffuse Identität* („diffuse identity“) bezeichnet den Zustand der Krise und 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 während einer Krise, 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 in einem intensiven Bemühen nach Individualität.
- Die *erarbeitete Identität* („achieved identity“) bezieht sich auf den Zustand nach einer Krise, in welchem differenzierte Standpunkte, Werte und Zukunftsperspektiven gefunden und strukturiert worden sind, die gegen aussen vertreten werden. Es ist ein Gleichgewichtszustand, in welchem Jugendliche Wohlbefinden erreicht haben.

Neuenschwander (1996) hat dieses Entwicklungsmodell konzeptuell in einer vierphasigen Entwicklungsspirale weitergeführt. Identität entwickelt sich lebenslang, wobei immer wieder diese vier Phasen durchlaufen werden. Jugendliche mit übernommener Identität werden aufgrund von nicht assimilierbaren Objekten in einem Ungleichgewichtszustand gestürzt (Phase 2), in welchem sie verunsichert sind. Diese unbefriedigende Situation wird zu meistern versucht (Phase 3), so dass auf einem höheren Niveau ein neuer Gleichgewichtszustand erreicht wird (Phase 4). 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).

Der vertretene Entwicklungsbegriff orientiert sich am Belastungs-Bewältigungs-Paradigma (Herzog, 1991). Entwicklung resultiert aus einer erfolgreichen Bewältigung von Problemen, bedeutsamen Lebensereignissen und Stressoren durch die Konstruktion neuer Gleichgewichtsstrukturen. In diesem Entwicklungsprozess verändern sich nicht nur die Strukturen laufend, sondern rekonstruierte Inhalte werden neu bewertet und interpretiert. Ein Beispiel aus dem

politischen Bereich: Ein Kind übernimmt die Präferenz für eine bürgerliche Partei von seiner Mutter (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, sich aufgrund der neuen differenzierteren Informationsbasis 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, die seinen persönlichen Ansprüchen genügt (Phase 4: erarbeitete Identität).

In diesem Beispiel wird deutlich, wie die Identität vom Individuum konstruiert bzw. erarbeitet wird. Übernommene Meinungen und Traditionen werden aufgrund neuer Perspektiven hinterfragt und es wird eine eigenständige Lösung 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 einen früheren Zustand zu regredieren.

Wichtig ist ausserdem die Bereichsspezifität der Identität: 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.

6.1.5 Empirische Belege

Obwohl in der Folge von Marcia (1966) dieser Entwicklungsvierschritt in vielen Untersuchungen überprüft worden ist, bleibt weiterhin umstritten, ob die

vier Identitätszustände vier stabile Typen darstellen oder ob sie in eine Entwicklungslogik gestellt werden können. Ein Grund für diese Kontroverse könnte im Fehlen von Längsschnittstudien liegen. Bisher gibt es Längsschnittstudien von Waterman, Geary & Waterman (1974), Marcia (1976) und Kroger (1988). Sie fanden Belege für die entwicklungspsychologische Interpretation der Typen als Entwicklungsphasen. Allerdings vermögen die präsentierten Auswertungen zu wenig schlüssig auf die gestellte Frage zu antworten. In allen Studien gab es ausserdem neben der erwarteten Entwicklungssequenz auch eine grosse Minderheit von Jugendlichen, die sich nicht nach dieser Sequenz entwickelten und damit die entwicklungspsychologische Interpretation in Frage stellen.

Im Rahmen des Berner Schullängsschnitts (Kapitel 2.1) konnte die entwicklungspsychologische Interpretation der Identitätszustände trendmässig belegt werden. Die vier Identitätszustände wurden mit einem Instrument, das in enger Anlehnung an Adams (1994) konstruiert worden ist, erfasst. Das Instrument von Adams hat breite Akzeptanz erhalten und sich gegenüber dem halbstandardisierten Interview von Marcia (1966) und dem Fragebogen von Berzonsky (1992b) aus Reliabilitätsgründen weitgehend durchgesetzt (vgl. zum Beispiel die Übersicht über Erhebungsmethoden von Meeus, 1996). Mit je zwei Items wird im verwendeten Instrument jeder Zustand in den Lebensbereichen Freundschaft, Geld, Beruf, Selbst und Politik erfasst ($2 \cdot 4 \cdot 5 = 40$ Items). Während die Items eng nach den Vorgaben von Adams (1994) konstruiert worden sind, wurden für die vorliegende Untersuchung Lebensbereiche gewählt, welche sich an den Inhaltskategorien der peripheren Identität orientierten (vgl. Kapitel 6.1.3). Der Mittelwert der zwei Items pro Status und Lebensbereich sowie pro Status über die fünf Lebensbereiche wurde z-standardisiert (Mittelwert=0, Standardabweichung=1). Jeder Jugendliche wurde in freier Anlehnung an die Vorschläge von Adams (1994) demjenigen Status zugeordnet, dessen Skalenwert im Vergleich zu den drei anderen Werten am grössten war. Alle Jugendlichen wurden sowohl in jedem der fünf Lebensbereiche wie auch bereichsübergreifend einem Status zugeordnet. Mit diesem Verfahren gelang eine eindeutige Zuordnung aufgrund der Skalenwerte zu den Zuständen.

In Tabelle 6.3 und Tabelle 6.4 sind die Häufigkeiten der Jugendlichen in den vier Zuständen aufgrund der bereichsunspezifischen Zuordnung dargestellt. Die Verteilung beim Übertritt 1998/1999 ist statistisch signifikant ($\chi^2(9) = 225.5$, $p < .001$). 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 Jugendlicher mit erarbeiteter Identität ist im Vergleich 1998/1999 deutlich angestiegen, die Anzahl mit übernommener und suchender Identität ist gesunken. Insgesamt 203 Jugendliche (30%) sind im Sinne der vorgesehenen Sequenzierung ‚Entwickler‘

gegenüber 144 Jugendlichen (21%), die regredieren. Tendenziell bestätigen diese Ergebnisse das Entwicklungsschema, wie frühere Studien dies auch schon gezeigt haben (Waterman, 1988; Marcia, 1993; Foster & LaForce, 1999). Allerdings ist in Übereinstimmung mit diesen Untersuchungen der Anteil der ‚Regredierer‘ immer noch substanziell. Dieser Entwicklungstrend ist gemäss Tabelle 6.4 im Zweijahresintervall (1998/2000) deutlicher als im Einjahresintervall. *Möglicherweise entwickelt sich die Identität langsam und das Identifizieren von klaren Entwicklungsverläufen benötigt längere Beobachtungsintervalle als ein oder zwei Jahre.*

Tabelle 6.3: Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/1999 (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>	27.7%	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

Tabelle 6.4: Phasen der Identitätsentwicklung: Häufigkeiten in Kolonnenprozenten beim Übertritt 1998/2000 ($\chi^2(9)=123.3, p<.001$)

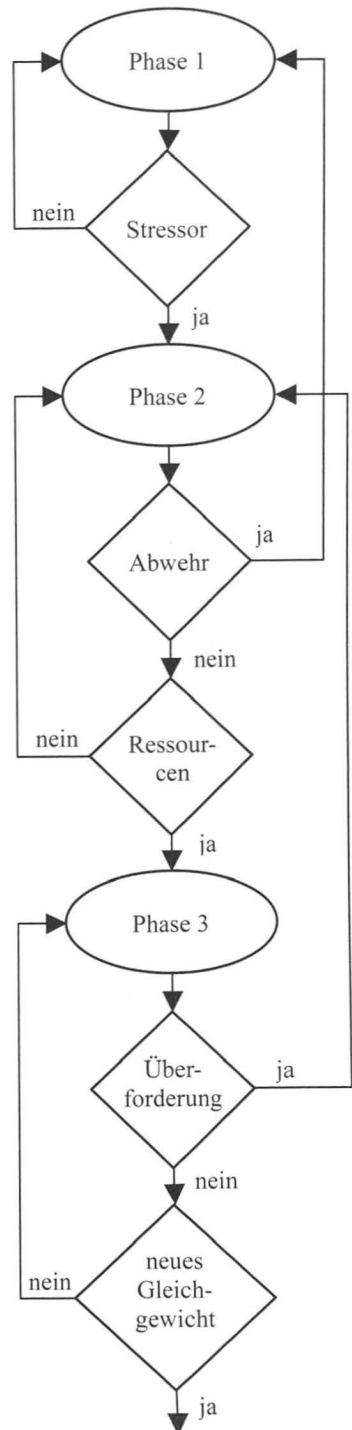
1998	2000				Summe
	übernom. Id	diff. Id.	such. Id.	erarbeitete Id	
übernommene Identität	<i>48.5%</i>	18.2%	15.2%	13.8%	109
diffuse Identität	14.9%	<i>50.9%</i>	28.3%	18.8%	133
suchende Identität	17.8%	19.1%	<i>39.4%</i>	22.7%	119
erarbeitete Identität	18.8%	11.8%	17.2%	<i>44.8%</i>	130
Summe in %	100%	100%	100%	100%	
Summe	101	110	99	181	491

Wodurch unterscheiden sich die drei Gruppen Entwickler, Stabile und Regredierer? Welches sind die psychologischen Bedingungen für Entwicklung, Stabilität und Regression? Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und ihrer Bewältigung impliziert keine strenge Auffassung von Entwicklungsstufen. Es vermag die Regression (zurückfallen in einen früheren Entwicklungszustand) zu erklä-

ren. Denn es sieht vor, dass Jugendliche an einer Aufgabe scheitern können, weshalb ihre Entwicklung stagniert oder weshalb Jugendliche regredieren. Es bildet daher einen passenden Ausgangspunkt zur Analyse und Interpretation der vorliegenden Daten.

Neuenschwander (1996) formulierte ein Modell mit Entwicklungsbedingungen der Identität, in welchem das Vorliegen von bedeutsamen Lebensereignissen als Entwicklungsanlässe, der Bewältigungsstil, das Wohlbefinden und der Selbstwert kritische Stellenwerte einnehmen (vgl. Abbildung 6.4). 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 die Identitätsentwicklung vorantreiben, sondern dass sich diese Bedingungen zwischen den vier Stufen unterscheiden.

Neuenschwander (1996) interpretierte das präsentierte 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). Indikatoren für psychisches Gleichgewicht sind hohe Zufriedenheit und ein hoher Selbstwert. Denn Zufriedenheit und Selbstwert sind dann hoch, wenn die eigenen Erwartungen mit denjenigen der wahrgenommenen Umwelt übereinstimmen (Rosenberg, 1979; Diener, 1984; 2000; Michalos, 1985). Von Phase vier als Gleichgewichtszustand muss denn auch erwartet werden, dass Zu-



friedenheit und Selbstwert hoch ausgeprägt sind, was die vorliegenden Daten bestätigen.

Neuenschwander et al. (2001) untersuchten die Bedingungen der Übergänge zwischen den Phasen empirisch und konnten sie in hohem Masse belegen. Es ist einzig nicht gelungen, kritische Variablen für die Entwicklung von Jugendlichen mit übernommener Identität zu finden.

Neuenschwander (1996) erwartete aufgrund theoretischer Überlegungen, dass Lebensereignisse im Sinne von Stressoren den Übergang von der übernommenen Identität zur diffusen Identität fördern könnten. Diese These liess sich aber nicht bestätigen. Vielmehr erhalten die Lebensereignisse eher die Funktion von Entwicklungsanlässen. Hingegen ist das Bewältigungskonzept als Bedingung für den Übergang von der suchenden in die erarbeitete Phase bestätigt worden. Ebenfalls erwartete Neuenschwander (1996) das Ansteigen von Selbstwert und Wohlbefinden beim Übergang in die Phase der erarbeiteten Identität. Auch diese These konnte bestätigt werden.

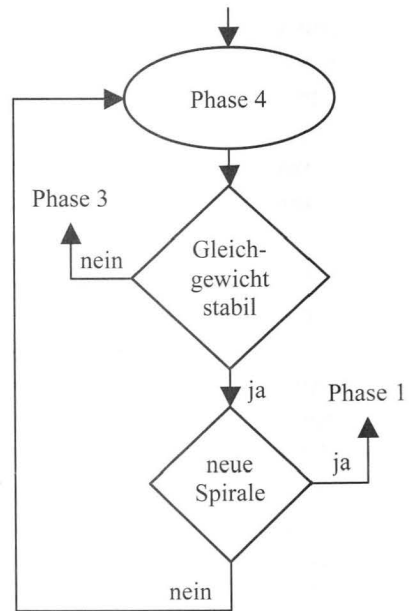


Abbildung 6.4: Hypothetisches Flussdiagramm

6.1.6 Selbstkonzept

Nach der Diskussion von zentraler und peripherer Identität wird nun das Selbstkonzept angesprochen. Das Selbstkonzept oder Selbstbild wurde im Kapitel 6.1 als Oberbegriff der Identität eingeführt. Es bildet die Struktur aller Konstrukte, die mit der eigenen Person zusammenhängen können. Die Darstellung des Forschungsstandes 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-perception“, „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 demjenigen der Identität vorgezogen (zum Beispiel 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 1990er Jahre.

Das Selbstkonzept wurde als stabiles Persönlichkeitskonstrukt mit deskriptiven und evaluativen Aspekten, aber auch als Prozessvariable untersucht. Wachsende Aufmerksamkeit erhielt die Selbstkonzeptforschung im Rahmen der Attributions- und der Selbstwirksamkeitstheorie (zum Beispiel Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Marsh & Yeung, 1997) und der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1986; Pajares & Miller, 1994; Moriarty, Douglas, Punch & Hattie, 1995). Es wurden 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 bildet die Struktur der Selbstkonstruktionen. Eigene Verhaltensweisen, Gefühle, Motive, Fähigkeiten, Eigenschaften usw. 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 oder es werden auf der Grundlage gründlich elaborierter Beobachtungen stabile übersituative Konstrukte gebildet.

Nach 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 und Nützlichkeit charakterisiert werden kann. Der Zweck dieser Theorie liegt nach Epstein (1973) darin, das Lust-Unlust-Gleichgewicht zu optimieren, einen hohen Selbstwert zu garantieren und dem Individuum die Grundlage für eine wirksame Bewältigung von anstehenden Erfahrungen zu schaffen.

2. Selbstwahrnehmungen werden subjektiv oft 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 öffentlicher Bedeutung (vgl.

Rosenberg, 1979) und ihrer emotionalen Konnotationen (angenehm – unangenehm) bewertet.

3. Es werden in Anlehnung an Hattie (1992), Marsh & Yeung (1998) sowie Yeung, Chui, Lau, McInerney, Russell-Bowie & Suliman (2000) drei Hierarchieebenen des Selbstkonzepts unterschieden: (a) Das globale, bereichsübergreifende Selbstkonzept, (b) das bereichsspezifische Selbstkonzept, wobei vor allem das schulische Selbstkonzept interessiert und (c) das fachspezifische Selbstkonzept. Aus der eingeführten Fragestellung wird im Folgenden 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 (Rosenberg, 1979). Auf jeder Hierarchieebene können deskriptive und evaluative Aspekte auftreten. Im Folgenden wird die globale und die schulische Ebene des evaluativen Selbstkonzepts fokussiert.
 - a. Unter das *globale evaluative Selbstkonzept* fällt insbesondere der globale Selbstwert. Der Selbstwert oder die Selbstbeurteilung bilden ein Konstrukt 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) definierte den Selbstwert als Quotienten von Erfolg und Anspruch. (3) Rogers (1961) beschrieb den Selbstwert als Diskrepanz von realem und idealem Selbst. (4) Erikson (1968) verstand unter dem Selbstwert, wie sehr sich jemand von seinen Mitmenschen akzeptiert fühlt.

Auf die Definition von James (1890) und Rosenberg (1979) aufbauend, wird die Ausprägung 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 selbst gesetzten Zielen sowie aufgrund von früheren Erfolgen und Misserfolgen (vgl. Forschungsergebnisse zum Anspruchsniveau in der Folge von Kurt Lewin) sowie des eingeschätzten Schwierigkeitsgrads 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.

- b. Unter das *schulbezogene evaluative Selbstkonzept* werden Leistungsangst und schulisches Fähigkeitsselbstkonzept gefasst. Diese Konzepte werden in Kapitel 6.2.3 und 6.2.4 erläutert.

6.1.7 Stabilität des evaluativen Selbstkonzepts

Das evaluative Selbstkonzept (Selbstwert), das im Folgenden vor allem interessiert, wurde als Verhältnis von Erfolg und Anspruch definiert. Es entwickelt sich demnach in Funktion dazu, wie präzise und differenziert die eigenen Ansprüche und Fähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen im Verhältnis zu deren Realisierung wahrgenommen, beurteilt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Im schulischen Bereich können Schülerinnen und Schüler im Jugendalter ihre Fähigkeiten in der Regel recht realistisch einschätzen (Helmke, 1992). 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. Zum Beispiel 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 valide sein.

Der Selbstwert drückt die Kongruenz zwischen den eigenen Ansprüchen und Fähigkeiten aus. Seine Ausprägung dürfte im Jugendalter weniger eine Frage des Alters, als vielmehr der Lebenssituation, in welcher sich Jugendliche befinden, sein. Zum Beispiel verändern sich mit einem Schulwechsel die gestellten Leistungsansprüche und die soziale Referenzgruppe setzt sich neu zusammen, was Auswirkungen auf den Selbstwert haben kann (Bezugsgruppeneffekte; Fend, 1997a; Berndt, Hawkins, Jiao, 1999). Der Selbstwert kann umgekehrt aufgrund von kritischen Lebensereignissen sinken oder auch steigen.

Tabelle 6.5 zeigt, dass sich der Selbstwert erwartungsgemäss nicht systematisch mit dem Jahrgang verändert. Der Selbstwert unterscheidet sich zwar zwischen den Kohorten nicht signifikant, er verändert sich jedoch längsschnittlich ($F(2, 442)=9.24, p<.001$). Der Stabilitätskoeffizient (Pearson-Korrelation zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt) liegt bei $r=.53$. Im Unterschied zur Mittelwertsveränderung im Längsschnitt müssen die Längsschnitt-Korrelationen als Stabilität der Rangplätze in der Stichprobe interpretiert werden (vgl. zur Methode Kapitel 6.1.2). Diese Ergebnisse stützen die eingeführten Überlegungen.

Neben diesen Entwicklungseffekten können mit den vorliegenden Daten schon früher gezeigte Geschlechtseffekte repliziert werden (vgl. zum Beispiel Rosenberg, 1979; Harter, 1983; Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992), wonach männliche Jugendliche einen höheren Selbstwert aufweisen als weibliche Jugendliche ($F(1, 442)=9.81, p<.001$).

Tabelle 6.5: Mittelwerte des Selbstwerts, des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Leistungsangst, differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Messzeitpunkt

	Jahrgangskohorte							Geschlecht		p							
	85	84	83	82	81	80	79	78	m	w	K	G	Z	K*	K*	G*	K*
														G	Z	Z	G*
																	Z
Selbstwert ($r=.53$)																	
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	ns	**	***	ns	ns	ns	ns
00	3.37	3.23	3.28	3.24	3.32	3.35	3.38	3.25	3.35	3.26							
Schulisches Fähigkeitskonzept ($r=.61$)																	
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	ns	**	ns	ns	ns	ns	*
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	***	**	***	ns	ns	ns	ns
00	2.28	2.30	2.22	2.01	1.93	2.02	1.94	2.07	2.00	2.14							

Verändert sich das schulische Fähigkeitsselbstkonzept und die Leistungsangst zwischen den Jahrgangsstufen analog zum globalen Selbstkonzept? Gemäss Tabelle 6.5 ist das schulische Fähigkeitsselbstkonzept zwischen den Jahrgangsstufen nicht verschieden (die Dreifachinteraktion, $F(14, 408)=2.05, p<.05$, wird als Zufallseffekt interpretiert). Die Leistungsangst sinkt mit steigendem Alter quer- und längsschnittlich signifikant (Längsschnitteffekt: $F(2, 434)=8.86, p<.001$; Kohorteneffekt: $F(7, 434)=4.98, p<.001$). 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. 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 Strenge der Schulen zusammenhängen. Entsprechend wird eine positive Korrelation zwischen der wahrgenommenen Strenge der Schule und der Leistungsangst der Schüler gefunden.

In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen und mit dem globalen Selbstwert unterscheidet sich das schulische Fähigkeitsselbstkonzept zwischen den Geschlechtern. Männliche Jugendliche erreichen höhere Werte als weibliche ($F(1, 408)=7.13, p<.01$). Analog dazu korrespondieren die Ängstlichkeitswerte mit dem Geschlechtsstereotyp: Die Leistungsangst von weiblichen Jugendlichen ist höher ausgeprägt als diejenige von männlichen Jugendlichen ($F(1, 434)=9.59, p<.001$), wie zum Beispiel Helmke (1983) auch schon gezeigt hat.

Der Vergleich der Stabilitätskoeffizienten zwischen dem globalen und dem schulischen Selbstkonzept ergibt keine nennenswerten Unterschiede. Wenn das schulische Fähigkeitsselbstkonzept mit dem globalen Selbstwert verglichen wird, scheint das bereichsspezifische Selbstkonzept 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 Situationsspezifität die Stabilität sinkt, weil die Besonderheiten der Situation immer bedeutsamer werden. Diesen Unterschied konnten die vorliegenden Daten allerdings nicht belegen. Vielmehr liegt eine schwache Tendenz zu einer höheren Stabilität des bereichsspezifischen Selbstkonzepts vor.

Kurz: Es konnte gezeigt werden, dass sich der Selbstwert und das schulische Fähigkeitsselbstkonzept über das Alter gesehen in ihrer Ausprägung nicht verändern. Die Leistungsangst nimmt mit dem Alter längs- und querschnittlich kontinuierlich ab, die Höhe der Stabilitätskorrelation ist aber vergleichbar. Diese hohen Stabilitäten lassen vermuten, dass diese Konzepte prinzipiell nur in geringem Umfang durch die Schule in der Sekundarstufe beeinflussbar sind, was nicht ausschliesst, dass im Einzelfall schulbedingte Selbstkonzeptänderungen erfolgen können. Verfolgt die Schule die Beeinflussung des Selbstkonzepts als Bildungsziel, bedarf sie dafür besonderer Massnahmen. Allerdings soll der Antwort nicht vorgegriffen werden, ob und in welchem Ausmass die Schule das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, wurden doch bereits Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Schule und der Leistungsangst angedeutet.

6.2 Bedingungen von Schülerleistungen

Schulleistungen im kognitiven Bereich bilden zentrale Bildungsziele. Der Begriff der Schulleistungen hat allerdings zwei Bedeutungen: Die Leistungen, die Schulen als Organisation erbringen und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. In diesem Kapitel wird der Begriff Schulleistungen im Sinne der

Schülerleistung verwendet. Obwohl Lernende in vielen Bereichen Leistungen erbringen, wird der Begriff Schülerleistung oft auf den Bereich des Sachwissens von Lernenden eingeschränkt. Schülerleistungen gelten als wichtiger Indikator für den Erfolg des Lernprozesses. Von Lernenden mit guten Schülerleistungen wird erwartet, dass sie die kognitiven Kompetenzen erworben haben, um sich in Alltag und Beruf und erfolgreich bewähren zu können. Sie gehören zu den zentralen Selektionskriterien unserer Schulen, ist doch das Erreichen guter Schülerleistungen eine Bedingung für die Beförderung in die nächste Klasse, wie auch für den Übertritt in eine höhere Schule. Deshalb bilden Schülerleistungen das beliebteste Kriterium, um die Wirksamkeit von Schulsystemen oder Schulen zu bestimmen (zum Beispiel Moser et al., 1997), obwohl die Bedeutung des Bildungsziels, deklaratives Wissen aufzubauen, in der Modernisierung abgenommen hat (vgl. Kapitel 3.2). Schülerleistungen werden mit Tests im Rahmen des Unterrichts oder in Vergleichsarbeiten, in welchen mehrere Klassen der gleichen Schulstufe einbezogen werden, gemessen. Prädikate von Klassenarbeiten sowie Zeugnisnoten sind häufig verwendete Indikatoren für Schülerleistungen. Allerdings ist die Vergleichbarkeit dieser Prädikate zwischen Klassen eingeschränkt, weil sie in der Regel aufgrund der Bezugsnorm der Klasse gesetzt werden. Der Massstab ist je nach Klasse, Lehrperson, Fach und Schule unterschiedlich (Problem der Bezugsnormorientierung), weshalb das gleiche Prädikat zwischen verschiedenen Klassen eine unterschiedliche Bedeutung bekommt. Vergleichsarbeiten oder Wissenstests weisen diese Nachteile nicht auf, sie sind aber aufwändiger durchzuführen und werden daher seltener eingesetzt. Überdies ist die Korrelation zwischen Zeugnisnoten und Wissenstests hoch (vgl. Herzog et al., 1997). Obwohl Zeugnisnoten weniger zuverlässig als Wissenstests sind, kommt ihnen eine höhere ökologische Validität zu. Sie bilden den Leistungsmaßstab, an welchem die Schülerinnen und Schüler selegiert werden. Sie repräsentieren die standardisierte Lehrerrückmeldung und beeinflussen möglicherweise das Selbstkonzept stärker als Leistungstests.

Die durchschnittlichen Schülerleistungen unterscheiden sich zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen. Ausländische und Unterschichtskinder sind selten in höheren Schultypen zu finden (Borkowsky, 1991). Gemäss Tabelle 6.6 unterscheiden sich die Zeugnisnoten in der Stichprobe des Berner Schullängsschnitts (gemäss Kapitel 2.1) nur im Fach Deutsch (schriftlich) und in der Durchschnittsnote der in Tabelle 6.6 aufgelisteten Fächer. Hingegen glich sich der Geschlechteranteil in den Bildungsinstitutionen mit erweiterten Ansprüchen in den letzten 20 Jahren an und hat heute in der Schweiz ein ausgeglichenes Verhältnis erreicht. Gleichwohl sind die Zeugnisnoten der Mädchen der Längsschnittstichprobe in den Fächern Deutsch (schriftlich und mündlich),

Französisch und Zeichnen besser als diejenigen der Knaben; die Knaben sind in Mathematik notenmässig überlegen. Die Überlegenheit der Mädchen in den sprachlichen und musischen Fächern bzw. der Knaben in Mathematik wurde in verschiedenen früheren Studien bereits gezeigt (zum Beispiel Keller, 1997).

Tabelle 6.6: Zeugnissenoten differenziert nach Geschlecht und Nationalität (drei einfaktorische Varianzanalysen mit Signifikanzangaben, aber ohne F-Werte, 1. Messzeitpunkt)

Auswahl von Zeugnissenoten	männlich	weibl.	Schweiz	Ausland	Real	Sek	Ber	Gym
Note in Deutsch (schriftlich)	3.34	3.75***	3.63	3.16***	3.42	3.36	3.96	3.49***
Note in Deutsch (mündlich)	2.83	3.09*	2.95	3.00	3.12	2.83	3.37	2.63***
Note in Französisch	2.53	3.05***	2.78	2.91	2.61	2.99	2.32	3.12***
Note in Mathematik	3.58	3.37*	3.47	3.51	3.60	3.35	3.40	3.53
Note in Geschichte/Staatskunde	3.43	3.23	3.34	3.25	3.55	3.51	2.76	3.42***
Note in Sport/Turnen	4.30	4.09	4.15	4.35	4.49	4.51	3.29	4.32***
Note in Zeichnen	3.76	4.24***	3.96	4.27	4.17	4.30	3.70	3.85***
Durchschnittsnote	3.75	3.92***	3.86	3.69*	3.77	3.77	4.10	3.75***

Legende: Wertebereich Noten: 1: unter Note 4 (ungenügend), 2: Note 4 (genügend), 3: Note 4.5 (genügend bis gut), 4: Note 5 (gut), 5: Note 5.5 (sehr gut), 6: Note 6 (ausgezeichnet)

Der Vergleich der Zeugnissenoten zwischen den Schultypen Realschule, Sekundarschule, Berufsschule und Gymnasium zeigt, dass in den Berufsschulen im Durchschnitt die höchsten Noten gesetzt werden, insbesondere im Fach Deutsch, nicht aber in Französisch, Geschichte/Staatskunde und Sport/Turnen. Dazu muss angemerkt werden, dass sich der Geschichts- bzw. Staatskundeunterricht und der Deutschunterricht gemäss Lehrplan in den verschiedenen Schultypen deutlich unterscheiden, und dass Französisch und Mathematik nicht in allen Berufen der Berufsbildung ein Schulfach ist.

Im Folgenden sollen weniger die soziostrukturellen Rahmenbedingungen als vielmehr die individuellen Voraussetzungen von Schülerleistungen erörtert werden. Der Zusammenhang zwischen leistungsbezogenen Lernprozessvariablen und schulischen Leistungen ist recht gut untersucht. Allerdings sind Längsschnittuntersuchungen nach wie vor selten, insbesondere in der Sekundarstufe (vgl. Überblick in Fend, 1997b), so dass Kausalaussagen weiterhin nur vorsichtig formuliert werden können.

Im Wesentlichen werden im Folgenden Intelligenz, Lernmotivation, Fähigkeits-selbstkonzept und Leistungsangst als Bedingungen für Schülerleistungen überprüft.

6.2.1 Intelligenz und Schülerleistung

Der Intelligenz wird ein hoher Erklärungswert für schulische Leistungen zugesprochen (Sternberg, 1997). Traditionell können zwei Definitionen von Intelligenz unterschieden werden (vgl. als Einführung zum Beispiel Kail & Pellegrino, 1985):

- Spearman (1923) postulierte aufgrund einer Faktorenanalyse von kognitiven Leistungsmessungen in der Schule einen G(eneral) Factor, den er als Intelligenz definierte. Intelligenz ist eine abstrakte Fähigkeit, welche kognitiven Leistungen zugrunde liegt. Zusätzlich wurden S(pezifische) Faktoren angenommen, die zur Erklärung einer spezifischen Tätigkeit erforderlich sind. Solche spezifischen Faktoren sind zum Beispiel Gedächtnisleistung, Sprachfähigkeit, Problemlösefähigkeit usw. Intelligenz als eine einheitliche übergeordnete Fähigkeit wird durch spezifische Fähigkeiten (Mehrzahl) ergänzt und kann Schülerleistungen erklären. Die Idee einer einheitlichen Intelligenz wurde zum Beispiel von Sternberg (1984) weiterdifferenziert und mit Forschungsergebnissen der kognitiven Psychologie verknüpft. Von Sternbergs (1984) Konzeption der Intelligenz liegt noch keine Operationalisierung in Form eines Tests vor.
- Demgegenüber postulierte Thurstone (1924) primäre Denkfähigkeiten. In eigenen empirischen Untersuchungen stellte er fest, dass neben dem G-Faktor in der Faktorenanalyse beträchtliche Restvarianz blieb. Er postulierte sechs primäre Denkfähigkeiten, die Intelligenzen bilden. Es gibt also nicht eine Intelligenz, sondern sechs Intelligenzen im Sinne von basalen kognitiven Fähigkeiten, nämlich: Verbales Verständnis, Wortflüssigkeit, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Induktiver Denkfaktor und Deduktiver Denkfaktor. Die Idee der Vielzahl von Intelligenzen wurde zum Beispiel von Gardner (1983) weitergeführt, aber noch nicht operationalisiert.

In den 60er und 70er Jahren wurde eine intensive Intelligenzforschung betrieben, die hohe Korrelationen mit Schülerleistungen belegen konnte. Die Korrelationen liegen oft um $r=.50$, können aber je nach Intelligenztest und Schulfach deutlich variieren. Von der Intelligenz wird angenommen, dass sie in hohem Ausmass vererbt wird, aber sich in Interaktion mit der Umwelt unterschiedlich entfalten kann (Sternberg, 1997). Im Bereich des schulischen Unterrichts bilden insbesondere Erwartungen an den Unterricht ein komplementäres Konzept, das mit Intelligenz interagiert und schulische Leistungen vorhersagen dürfte (Eccles

Parsons, Adler & Meece, 1984). Die Erwartung, der Unterricht bereite Freude und die geforderte Leistung könne erbracht werden, bildet eine motivationale Voraussetzung guter Leistungen. Der Zusammenhang zwischen Erwartungen und Leistung steigt mit zunehmendem Alter der Schulkinder (zum Beispiel Covington & Omelich, 1979). Erwartungen ermöglichen Vorhersagen von allgemeinen Leistungen, aber auch von Leistungen in spezifischen Fächern wie zum Beispiel Mathematik oder Physik (Eccles et al., 1983).

Nach Rheinberg (1998) gilt die Vorhersage von Schülerleistungen durch Intelligenz und Motivation bzw. Erwartungen zu den stabilen und oft replizierten Befunden in der pädagogischen Psychologie. Allerdings wurde der interaktive Zusammenhang zwischen Erwartungen und Leistung kaum untersucht, blieb man doch über lange Zeit im Schema unidirektionaler Kausalbeziehungen verhaftet.

Am Beispiel des Physikunterrichts in Gymnasium und Lehrerseminar wurde ein Modell zur Vorhersage von Leistungen durch Intelligenz und Erwartungen geprüft, welches die interaktive Beziehung dieser Konzepte zeigen sollte. Jugendliche aus 28 Schulklassen des 5. und 11. Schuljahres (Durchschnittsalter 17.1 Jahre) wurden zu Beginn ihres ersten Physikunterrichts an einer Mittelschule nach ihren Erwartungen befragt, ob sie die geforderten Leistungen im bevorstehenden Physikunterricht erbringen werden können. Es wurde vermutet, dass Jugendliche bereits zu Beginn des Unterrichts ihre Fähigkeiten so gut einschätzen konnten, dass ihre Erwartungen zuverlässige Prognosen für Physikunterricht zuließen.

Gleichzeitig wurden die drei Subskalen des Intelligenztests von Amthauer (1973), Figurentest, Würfelabwicklungen sowie Worttest, eingesetzt. Die ersten beiden sind zwei Untertests, die das räumliche Vorstellungsvermögen messen und für die Vorhersage von Leistungen in Physik besonders hohe prognostische Kraft besitzen dürften. Kontrastierend dazu wird der Worttest verwendet, der Intelligenz im verbalen Bereich misst. Dieser Intelligenztest geht wie Spearman (1923) von einem G-Faktor der Intelligenz aus, der sich aus den gemessenen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen additiv zusammensetzt. Die drei ausgewählten Untertests geben nicht das gesamte Spektrum spezifischer Intelligenzfaktoren wieder, die in diesem Test gemessen werden. Die getroffene Auswahl wurde für die Prognose von Leistungen in Physik als besonders einschlägig erachtet.

Den gleichen Jugendlichen wurde nach 20 Lektionen Optikunterricht und nach weiteren 20 Lektionen Kinematikunterricht je ein Wissenstest mit Multiple-Choice-Aufgaben vorgelegt. Zum dritten Messzeitpunkt wurden überdies nochmals die Erwartungen an den zukünftigen Unterricht erfasst. Das Projekt ist von

Herzog et al. (1997; Herzog, Neuenschwander, Violi, Labudde & Gerber, 1999) beschrieben worden.

An Daten aus diesem Forschungsprojekt wurde mittels Strukturgleichungen der Prognosegehalt von Intelligenz und Erwartungen an den Unterricht für Leistungen in Physik geprüft. Es wurde, wie eingeführt, davon ausgegangen, dass Intelligenz und Erwartungen an den Unterricht Testleistungen vorhersagen können, dass Testleistungen aber auch Erwartungen erklären können. Überdies wurde davon ausgegangen, dass Erwartungen im Zeitraum von 40 Unterrichtslektionen (ca. sechs Monate) stabil bleiben.

Alle Messmodelle wurden mit je drei Indikatoren definiert: Die Erwartungen wurden zu beiden Messzeitpunkten mit den gleichen drei Items gemessen. Die Indikatoren der Intelligenz bilden die Summenwerte der drei Subtests. Die Items der beiden Wissenstests wurden so zu drei Indikatoren gruppiert, dass die Schwierigkeitsindizes der Items zwischen den drei Indikatoren angenähert gleich verteilt waren und für jeden Indikator die Summe richtig gelöster Aufgaben berechnet wurde. Zwischen den Indikatoren wurden keine Kovarianzen geschätzt. Jeweils eine Ladung pro Messmodell wurde zur Standardisierung fixiert. Die Berechnung erfolgte aufgrund der Varianz-Kovarianz-Matrix mit der Maximum-likelihood-Schätzmethode mit Hilfe von EQS 5.6 (Bentler & Wu, 1995). Es wird davon ausgegangen, dass die Konzepte unabhängig von der Klassenzugehörigkeit interpretiert werden dürfen (zur Mehrebenenproblematik vgl. Hox, 1993), weil keine klassenkontextspezifischen Variablen in das Modell eingeflossen sind.

In Abbildung 6.5 ist das resultierende Modell dargestellt. Der χ^2 -Wert erreicht zwar Signifikanz. Byrne (1994) wies allerdings bereits auf die Probleme des χ^2 -Tests für die Beurteilung von Modellgüten hin. Überdies ist der Quotient χ^2/df sehr gering. Insgesamt erreicht das Modell gute Fit-Indizes und kann akzeptiert werden. Alle erwarteten Pfade sind signifikant ($p < .05$) und standardisiert. Die Leistung im Optiktest wird zu 20% erklärt, vor allem durch Intelligenz, aber auch durch die Erwartungen an den Unterricht, gemessen in der Eingangserhebung. Die Optiktestleistung ihrerseits erklärt ausschliesslich die Leistungen im Kinematiktest, erlaubt aber auch Prognosen auf die Erwartungen an den zukünftigen Unterricht, gemessen zum dritten Messzeitpunkt. Zwischen den Erwartungen und den Testleistungen kann damit längsschnittlich eine interaktive Beziehung gezeigt werden. Hingegen erreicht der Pfad zwischen den Erwartungen (t_3) und dem Kinematiktest keine Signifikanz, wie Posthoc-Analysen ergaben. Ebenso wenig wird der Pfad von der Intelligenz zu den Erwartungen (t_3) signifikant. Das Modell bestätigt die hohe prognostische Aussagestärke der

Intelligenz für Schülerleistungen im Physikunterricht und repliziert Ergebnisse von Persson Benbow & Arjmand (1990).

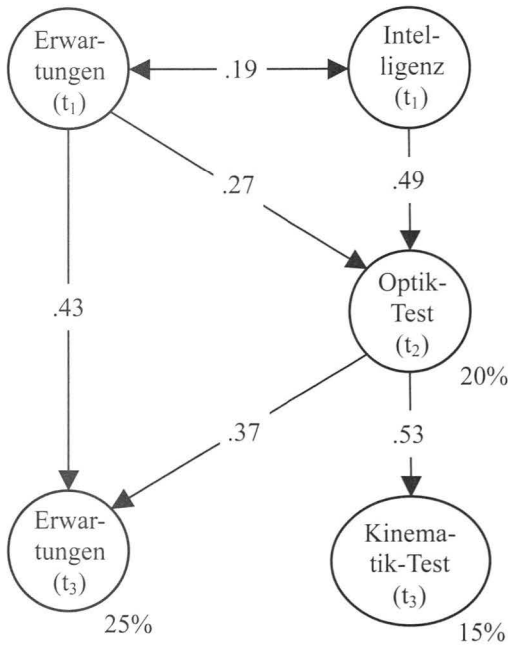


Abbildung 6.5: Intelligenz und Erwartungen als Bedingungen für Schülerleistungen; t₁: Eingangserhebung; t₂: Zwischenerhebung Optiktest; t₃: Schlussserhebung ($\chi^2(84)=119.8, p<.01, \chi^2/df=1.42, NFI=.91, NNFI=.97, CFI=.97$)

Trotz der Deutlichkeit der Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Schülerleistungen hat in den letzten 20 Jahren das Interesse am Intelligenzkonstrukt abgenommen (Sternberg, 1997). Begriffe wie emotionale Intelligenz (Goleman, 1998), soziale und personale Intelligenz (zum Beispiel Gardner, 1983) erhielten stattdessen höhere Aufmerksamkeit. Überdies wird seit den 70er Jahren das Intelligenzkonstrukt immer stärker als statisch kritisiert, und es wird vorgeschlagen, an seine Stelle das Konzept der Metakognition zu setzen (Flavell, 1984; Weinert, 1984). Die Forschung verlagerte sich daher von der Analyse und Taxonomisierung statischer Fähigkeitskonstrukte auf die Beschreibung und Erklärung von prozeduralen Gedächtnisstrategien. Entsprechende Untersuchungen finden sich bereits bei Sternberg (1984). Bereichsspezifisches Wissen und mehr noch die Art der Wissensorganisation und des Lernmanagements sind bessere Prädiktoren für Schülerleistungen als statische Intelligenztestwerte und erlauben eher, pädagogische Interventionsmöglichkeiten zu begründen (Kaiser & Kaiser,

1999). Darüber hinaus vermögen auch konkrete Lernstrategien zum Lernerfolg beizutragen, wie neuere Studien belegen (Artelt, 1999; Vermetten, Vermunt & Lodwijks, 1999). Dies mögen Gründe sein, dass in den letzten 20 Jahren die Intelligenzforschung zu Gunsten der Metakognitions- und Gedächtnisforschung beinahe verschwunden ist.

6.2.2 Lernmotivation und Schülerleistung

Unter dem Begriff Motivation werden sehr verschiedene Konzepte subsumiert wie Bedürfnis, Trieb, Motiv, Defizitzustand, Lernmotivation, Leistungsmotivation, Leistungsangst, Stress und Sorge, Selbstvertrauen, Kontrollüberzeugung, intrinsische und extrinsische Motivation, Belohnung und Bestrafung, Überzeugungen („commitment“), Erwartungen, Kausalattributionen, Einstellungen, Kosten-Nutzen-Verhältnis, Interesse usw. Motivation wird manchmal auch als Energetisierung und Regulierung von Verhalten definiert. Der Begriff der Motivation wird verwendet in Verbindung mit Metakognition (Weinert, 1984), als Produkt von Erwartung und Wert (Shah & Higgins, 1997), in Verbindung mit Attributionsprozessen (Weiner, 1988), als Bedürfnis- oder Triebbefriedigung (zum Beispiel Neugier; Berlyne, 1974; Leontjev, 1984), intentional (Deci & Ryan, 1993), als Selbstwirksamkeit (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 1996), im Kontext der Handlungsregulation in ihrer Unterscheidung zur Volition (Kuhl & Goschke, 1994; Kuhl & Heckhausen, 1996). Daneben wird zwischen gegenstandsbezogenem Interesse und personbezogenen Erwartungen unterschieden (Krapp & Prenzel, 1992). Im pädagogischen Kontext wird die externale Beeinflussbarkeit von Motivation diskutiert und von der intrinsischen Motivation getrennt. Eine Übersicht über die vielfältigen Motivationskonzepte geben zum Beispiel Weiner (1988), Heckhausen (1989) und Eccles, Wigfield & Schiefele (1998). Ames und Mitarbeiter (Ames, Ames & Felker, 1977; Ames & Ames, 1984; 1985; 1989; Ames & Archer, 1988) gaben in einem mehrbändigen Werk einen Überblick über die amerikanische Motivationsforschung im Schulbereich der 70er und 80er Jahre.

Die Vielfalt der verwendeten Motivationsbegriffe hängt mit unterschiedlichen Vorstellungen zur Motivationsentwicklung zusammen. Während zum Beispiel Leontjev (1984) in marxistischer Tradition die Motivationsentwicklung im Jugendalter als Veränderung der Motive und Bedürfnisse beschreibt, versucht Weinert (1984) Motivation mit Metakognition in Zusammenhang zu bringen.

1. Gelernte Motive werden von Oerter (1982) in Anschlussmotiv, Leistungsmotiv, Geltung, Macht, Hilfe und Aggression gruppiert. Sie treten regelmäßig auf und regulieren das Handeln. Motive sind individuelle Verhaltensbedingungen, die sich im Laufe der Entwicklung in bestimmten Grund-

situationen herausgebildet haben. Im Unterschied dazu umfasst die Motivation alle Bedingungen, welche Aktivität eines Organismus ermöglichen oder regulieren. Das primäre Motivationssystem setzt sich demgegenüber aus biologischen Bedürfnissen und Trieben zusammen. Bisher ist kein allgemein akzeptierter Katalog von Grundbedürfnissen vorgeschlagen worden, ihre Anzahl variiert zwischen einem und über 20.

2. Motivationsentwicklung kann im zweiten Fall als Prozess der Interessensdifferenzierung verstanden werden. Dabei wird die intentionale Regulation der eigenen (Lern-)Handlung immer wichtiger und für die erbrachte Leistung entscheidender (Henderson & Dweck, 1990). Interesse und Handlungssteuerung werden mit zunehmendem Alter über selbstreflexive metakognitive Prozesse gesteuert. Motivation wird dann von Jugendlichen aufgebracht, wenn ein Sinn, Nutzen, Erfolg oder Belohnung antizipiert wird, und die Aufgabe als herausfordernd aber nicht überfordernd beurteilt wird.

Fend (1997a) beschreibt, wie die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern ab der ersten Klasse sinkt. Auch eigene Daten zeigten (vgl. Kapitel 2.1.), dass die Lernmotivation von Jugendlichen von der siebten Klasse bis in die Prima¹⁴ bzw. bis ins letzte Lehrjahr eher abnahm, wobei es eine substantielle Interaktion mit dem Schultyp gibt (Abbildung 6.6; Schultyp: $F(3, 827)=3.0, p<.05$; Interaktion: Schultyp * Schuljahr: $F(7, 827)=5.7, p<.05$; Schuljahr: nicht signifikant). Bei dieser Analyse muss angemerkt werden, dass nicht alle Kombinationen von Schultyp und Schuljahr Fälle aufweisen konnten. Lernmotivation wurde in Anlehnung an eine Operationalisierung von Wild & Wild (1997) reliabel gemessen und bezieht sich auf konkrete Verhaltensweisen (vgl. methodische Details in Neuenschwander et al., 1998). Beispiele von verwendeten Items mit hohen Faktorenladungen sind „Auch in der letzten Stunde vor dem Mittag versuche ich noch, mich zu konzentrieren“. Oder: „Ich freue mich am Morgen auf einen Schultag, um wieder etwas Neues zu lernen“. Nach dieser Operationalisierung sind Schülerinnen lernmotivierter als Schüler.

Die Lernmotivation ist in der Realschule am höchsten und nimmt in der Reihenfolge Sekundarschule – Berufsschule – Gymnasium kontinuierlich und statistisch signifikant ab. Der einzige Gegentrend kann bei Schulübertritten gefunden werden (vgl. Abbildung 6.7). In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse wurde kein Haupteffekt, aber ein Interaktionseffekt ($F(1, 628)=4.5, p<.05$) signifikant. Die Lernmotivation von Jugendlichen sinkt im Zeitraum eines Jahres (von 1998 zu 1999), wenn diese wie im Regelfall im gleichen Schultyp verbleiben. Wenn

¹⁴ Letztes Schuljahr vor der Matur.

sie hingegen den Schultyp wechseln, steigt sie längsschnittlich leicht an. Es kann vermutet werden, dass Jugendliche bei einem Schultypwechsel entgegen des allgemeinen Trends Motivation aufbauen, weil sie von der Situation in der neuen Ausbildung fasziniert sind und sich von den neuen Zielen herausgefordert fühlen.

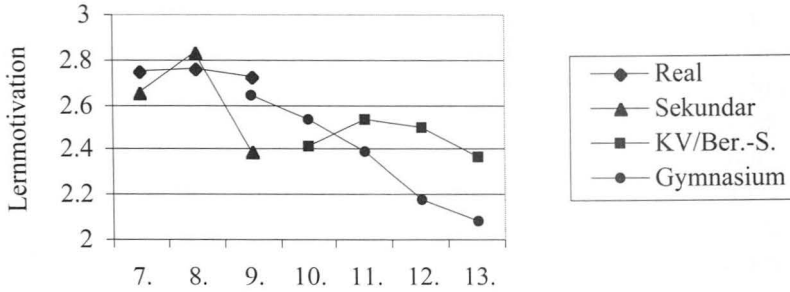


Abbildung 6.6: Entwicklung der Lernmotivation von der 7. zur 13. Schulklasse, differenziert nach Schultyp

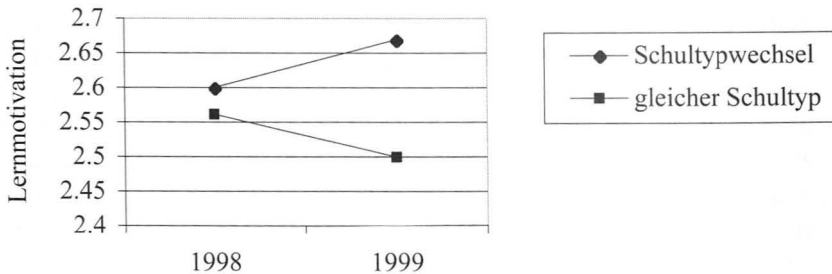


Abbildung 6.7: Entwicklung der Lernmotivation im Längsschnitt (Wertebereich von 1 bis 4)

Im Laufe des Jugendalters differenziert sich das Interesse getrennt für die Geschlechter fachspezifisch (Herzog et al., 1999; Hoffmann, Häussler & Peters-Haft, 1997). Das Fächerspektrum weitet sich mit zunehmendem Alter aus und eine Schwerpunktsetzung wird notwendig. Die Auswahl wird durch die Umwelt (Schicht, Geschlecht, Verfügbarkeit von Angeboten) beeinflusst. Gegen Ende der Sekundarstufe I mit etwa 15 Jahren entwickeln sich immer mehr differentielle Interessensmuster: Neben Jugendlichen, die sich als Generalisten für viele Inhalte und Tätigkeiten interessieren, gibt es solche, die sich nur für bestimmte Inhalte interessieren. Andere bevorzugen Sport oder Kunst oder sie wählen wissenschaftliche Disziplinen konsequent ab und bevorzugen inhaltsunabhängig

praktische Tätigkeiten. Die Entwicklung der fachspezifischen Interessen hängt von einer Vielzahl von Bedingungen ab. Eine Rolle scheint die Kompatibilität zwischen dem Fach und der eigenen (Geschlechts-)Identität zu spielen. Ebenso sind das Vorhandensein von Vorbildern in der Familie und in der Schule, Erfolgserlebnisse, der erwartete Nutzen des Faches und die Interessensdynamik bei den eigenen Geschwistern bzw. in der Peergruppe bedeutsam (Oerter, 1982). Insgesamt muss vermutet werden, dass im Jugendalter neben den Fachinhalten zunehmend soziale Beziehungen und spezifische praktische Tätigkeiten bedeutsam werden und interessieren. Während das Interesse an Reiten und Fischen im zweiten Lebensjahrzehnt sinkt, steigt das Interesse an Naturwissenschaften, sozialen Kontakten, Kleidung und Tanzen (Oerter, 1982).

Interessen werden einerseits spezifischer, andererseits erhalten Fachinhalte, die in der Schule vermittelt werden, insbesondere mit steigendem Abstraktionsgrad und grössere Spezifität Konkurrenz durch konkrete Tätigkeiten und soziale Themen, denn beim Betrachten des eingeführten Katalogs von Entwicklungsaufgaben wird die starke Orientierung auf personale und soziale Themen deutlich. Elternablösung und Finden einer neuen sozialen Rolle in der Gesellschaft beanspruchen grosse Aufmerksamkeit und eröffnen interessante neue Lebensaspekte, weshalb die Neugierde und das Interesse gegenüber den Fachinhalten abnehmen. Dies gilt umso mehr, weil viele Jugendliche nach neun Schuljahren gegenüber Schule und Unterricht eine mehr oder weniger grosse Sättigung erleben und neue Arbeitsformen suchen. Zweifellos wird das duale System der Berufsbildung diesem Bedürfnis gerechter als eine Vollzeitschule (vgl. Kapitel 3.3.3).

Unabhängig von der Diskussion um das Interesse entwickelte Volet (2001) einen Motivationsbegriff im Kontext. Folgt man dem Risikowahl-Modell von Atkinson & Raynor (1974), einem Ansatz in der Tradition der Erwartungswert-Modelle, ist die Anstrengung in einem Bereich oder bei einer Aufgabe dann am grössten, wenn der subjektive Wert (Valenz) dieses Bereichs sehr gross ist. Die Anstrengung wird aber auch von der Erwartung an den Bereich oder die Aufgabe bestimmt, ob die Bearbeitung Freude bereiten wird (emotionale Komponente) und ob der Schwierigkeitsgrad zwar eine Herausforderung, aber keine Überforderung darstellen wird.

Für das Fach Deutsch wurden in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an Hoffmann, Häussler, Bündler, Nentwig & Peters-Haft (1995) sieben Items formuliert, welche die Erwartung an und den Wert des zukünftigen Deutschunterrichts erfassen sollten. Faktorenanalytisch konnten die Items in zwei Faktoren gruppiert werden (Erwartungen: $\text{Alpha} = .83$; Wert: $\text{Alpha} = .87$). Beispielitems sind: „Ich gehe davon aus, dass in Zukunft ... mir Deutsch leicht fallen

wird“ (Erwartung) und: „Ich gehe davon aus, dass in Zukunft ... ich in Deutsch etwas lerne, das für mich sehr wichtig ist“ (Wert). Die beiden Faktoren korrelieren in der Stichprobe 1999 bivariat miteinander mit $r=.57$ ($p<.001$). Der Faktor Erwartung an den Deutschunterricht korreliert bivariat mit Lernmotivation (operationalisiert wie oben eingeführt) mit $r=.25$ ($p<.001$), mit dem Wert des Deutschunterrichts mit $r=.29$ ($p<.001$), mit dem Produkt aus Erwartung mal Wert mit $r=.30$ ($p<.001$). Diese Validitätskoeffizienten sind eher bescheiden. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass Erwartung und Wert fachspezifisch, Lernmotivation hingegen fachübergreifend gemessen worden ist.

Der Zusammenhang zwischen Motivation und Schülerleistungen ist gut untersucht. Zum Beispiel Henderson & Dweck (1990), Chen & Stevenson (1995) sowie Wentzel (1998) belegten 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%) berechneten. Schiefele, Krapp & Schreier (1993) fanden in ihrer Metaanalyse eine durchschnittliche Korrelation zwischen Interesse und Leistung von $r=.30$. Längsschnittstudien zur Kausalitätsrichtung zwischen Leistungsrückmeldungen sind selten. Eine Längsschnittstudie stammt von Helmke (1992), welcher motivationale Variablen wie Anstrengungsinitiierung und Anstrengungsintensität in Kausalanalysen als Mediator zwischen Selbstkonzept und Leistung bzw. Noten belegen konnte. Damit wurde auch für die Prädominanz der Motivation vor der Leistung plädiert.

Die Untersuchungen von Helmke (1993) mit Kindern im Grundschulalter zeigen, dass es sich bei den in schulischen Leistungssituationen wirksamen motivationalen Prozessen nicht um unveränderbare Dispositionen handelt, sondern dass hier ein dynamisches Wechselspiel zwischen Motivation und Leistung vorliegt, welches aufgrund spiralförmiger Prozesse (Teufels-Engelskreis) zu einer eher stabilen Emotions- bzw. Motivationslagen führen kann. Beim Anstehen neuer Entwicklungsaufgaben scheinen dabei Destabilisierungen aufzutreten in dem Sinn, dass der Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung schwächer werden kann.

Mit Daten des Berner Schullängsschnitts (Kapitel 2.1) wurde der Zusammenhang zwischen der Lernmotivation und den verfügbaren Zeugnisnoten (sie wurden am Schuljahresende etwa fünf Monate vor der Messung der Lernmotivation den Schülerinnen und Schülern abgegeben) erfasst. Tabelle 6.7 gibt einen Überblick über die Pearson-Korrelationen.

Es muss angemerkt werden, dass nur in der Real- und der Sekundarschule die Zeugnisnoten in Deutsch schriftlich und mündlich getrennt gesetzt wurden. In Berufsschule und Gymnasium wird eine integrale Zeugnisnote für Deutsch vergeben. In der Berufsschule werden je nach der gewählten Berufsausbildung nicht alle aufgelisteten Fächer unterrichtet und entsprechend haben dort nicht alle Jugendlichen eine Note erhalten. Einzig Deutsch und Geschichte wird allen Lehrlingen unterrichtet und nur für diese beiden Fächer liegen aus allen Klassen Zeugnisnoten vor. Die Grundlagen für die vorliegenden Korrelationen beziehen sich auf alle Klassen, in welchen die jeweilige Note erfasst werden konnte. Die Tabelle zeigt, dass die Korrelationen insgesamt bescheiden sind. Während sich bei den Sekundarschülern keine Korrelation signifikant von null unterscheidet, sind sie im Gymnasium insgesamt am grössten. Insbesondere im Gymnasium scheint sich eine hohe Lernmotivation in guten Schulnoten auszuzahlen.

Tabelle 6.7: Pearson-Korrelationen zwischen Lernmotivation und fachspezifischen Zeugnisnoten (Längsschnittstichprobe der Jugendlichen im gleichen Schultyp)

Lernmotivation	letzte Zeugnisnote im Fach							
	Dt sr	Dt md	Franz.	Math.	Geschichte	Sport	Zeichnen	Mittel
<i>1. Messzeitpunkt 1998</i>								
alle (N=494-665)	.05	.07	.14***	.11**	.15***	.04	.08	.14***
Realschüler (N=140)	.11	.10	.16	.17*	.15	-.12	.18*	.16
Sekundarschüler (N=140)	.00	.01	.06	-.02	.14	.02	-.03	.04
Berufsschüler (N=96-152)	.05	-	.23*	.10	.12	.20*	.07	.16*
Gymnasiasten (N=192)	.15*	-	.16*	.21**	.20**	.09	.14	.29***
<i>2. Messzeitpunkt 1999</i>								
alle (N=465-612)	.11*	.17***	.18***	.11**	.12**	.05	.13**	.20***
gl. Schule (N=461-550)	.10*	.16*	.18***	.08	.10*	.04	.14**	.19***
nach Schulwechsel (N=61)	.11	.16	.07	.28*	.17	.02	.08	.21

Legende: Dt sr: Deutsch schriftlich, Dt md: Deutsch mündlich, Mittelwert der aufgelisteten Zeugnisnoten, soweit vorhanden

Ein Jahr später wurden für die gleichen Jugendlichen erneut die Korrelationen zwischen Lernmotivation und Zeugnisnoten berechnet. Verglichen mit der Eingangserhebung fallen sie in vielen Fällen eher höher aus. Während die mittlere Korrelation zum ersten Messzeitpunkt $r=.14$ beträgt, erreicht sie bei den gleichen Jugendlichen ein Jahr später $r=.20$. Mit zunehmender Schulstufe nimmt der Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Schülerleistung zu, worauf auch Jerusalem & Mittag (1998) bereits hingewiesen haben. Schliesslich

sind die Korrelationen getrennt für Jugendliche, die im vergangenen Jahr die Schule gewechselt haben, und Jugendlichen, welche in diesem Jahr in der gleichen Schule verblieben, dargestellt. Die Unterschiede sind allerdings gering. In der Gruppe der Schulwechsler erreichen die Korrelationen aufgrund des geringen Stichprobenumfangs seltener Signifikanz. Insgesamt scheint der Schulwechsel nicht zu einer Verminderung des Zusammenhangs von Motivation und Zeugnisnoten beizutragen, wie Helmke (1993) vermutet hat. Allerdings widerspiegelt die Zeugnisnote eine Leistung, die bereits einige Monate vor der Motivationsmessung erbracht worden ist. Die relativ hohen Stabilitäten der Motivationskala von $r=.63$ und der mittleren Zeugnisnote von $r=.53$ im Zeitraum eines Jahres veranlassen zur Spekulation, dass die zeitverschobene Messung von Lernmotivation und Zeugnisnoten keine starken Verzerrungen mit sich bringt.

Diese querschnittlichen Analysen geben allerdings noch keine Hinweise auf die Kausalitätsrichtung. Krapp (1999) meint, dass die Motivation in der Regel als unabhängige und erklärende Variable für Leistung eingesetzt wird. Allerdings könnte eine gute Leistung auch als Verstärker und damit motivationssteigernd wirken. Wie Forschungsergebnisse zur Konditionierung belegen, erhöhen Belohnungen die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens und die Lernfreude. Dementsprechend können Leistungserfolge die Bereitschaft steigern, sich für gute Noten zu engagieren.

Diese Hypothesen wurden mit dem vorliegenden Längsschnittdatensatz geprüft. Dabei wurden nur diejenigen Jugendlichen in die Analyse einbezogen, welche den Schultyp nicht gewechselt haben. Wiederum wurde nach dem Modell von Kenny (1979; vgl. Kapitel 6.1.2) mit Strukturgleichungen gearbeitet. Die Zeugnisnoten der Fächer Deutsch (Mittelwert von Deutsch mündlich und schriftlich), Französisch und Mathematik bildeten je Messzeitpunkt die drei Indikatoren eines Messmodells. Aufgrund einer exploratorischen Faktorenanalyse wurden die Items nach den Ladungen rangiert und so zu Gruppen zusammengefasst, dass in der Rangreihe Items mit sehr hoher Ladung und Items mit sehr geringer Ladung zusammengefasst bzw. Items mit eher hoher Ladung mit solchen mit eher geringer Ladung gruppiert wurden („parcelling“). Mit diesem Verfahren wurden die Items der Lernmotivation zu drei Indikatoren mit vergleichbaren Reliabilitäten zusammengefasst.

Ein Problem bildete die Mehrebenenstruktur von Schulklassen. Bereits ist darauf hingewiesen worden, dass Zeugnisnoten von der Bezugsgruppe der Schulklasse abhängig sind. Zeugnisnoten lassen sich nicht direkt zwischen verschiedenen Schulklassen vergleichen. Aus diesem Grund wurden nach dem Verfahren von Hox (1993) die Indikatoren der Zeugnisnoten der einzelnen Schülerinnen und Schüler am Klassenmittelwert zentriert. Damit fließen nicht

die Noten als Absolutwerte, sondern die relativen Leistungspositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse in die Analyse ein. Mit diesem Verfahren wird die Zeugnisnote nicht als Referenzskala für Leistungen gewählt, sondern die Leistungsposition in der Bezugsgruppe der Schulklasse. Aus allen Indikatoren wurde als Grundlage für die Schätzung von Strukturgleichungen (Maximum-likelihood-Schätzverfahren) auf der individuellen Ebene eine Varianz-Kovarianz-Matrix gerechnet. Aufgrund der zu geringen Stichprobengröße wurde darauf verzichtet, auf der Klassenebene eine analoge Matrix zu bestimmen.

Grundsätzlich wurden die Kovarianzen zwischen den Indikatoren in den Messmodellen auf null fixiert. Allerdings wurden sie zwischen den jeweils gleichen Indikatoren zu den einzelnen Messzeitpunkten freigesetzt. Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen dem gleichen Indikator der drei Messzeitpunkte besondere Zusammenhänge bestehen, die nicht durch die latente Variable erklärt werden können. Die drei Indikatoren des Messmodells wurden durch eine latente Variable erklärt und ihre Varianzen freigesetzt.

Das Strukturmodell wurde ausgehend von der Annahme bestimmt, dass Lernmotivation und Noten stabil sind und zu beiden Messzeitpunkten je miteinander korrelieren. Mit diesen Rahmenbedingungen wurden zwei Modelle berechnet und miteinander verglichen: Das erste Modell sah eine zeitverschobene Kreuzkorrelation von der Motivation (t_1/t_2) zu den Leistungen (t_2/t_3) vor. Das zweite Modell nahm stattdessen eine zeitverschobene Kreuzkorrelation zwischen den Leistungen (t_1/t_2) und der Motivation (t_2/t_3) an. Die übrigen Parameter blieben gleich.

In Abbildung 6.8 ist das erste Modell dargestellt. Die Fit-Indizes sind gut ($\chi^2(110)=166.89$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.51$, $NFI=.94$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$), obwohl der χ^2 -Test Signifikanz erreicht hat. Der zweite Pfad von der Lernmotivation (t_2) zu den Noten (t_3) wurde allerdings nicht signifikant. Das zweite Modell erreicht eher geringere Fit-Indizes ($\chi^2(110)=171.0$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.55$, $NFI=.94$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$), der χ^2 -Test verschlechtert sich signifikant um rund 4 Punkte bei der gleichen Anzahl Freiheitsgrade. In diesem zweiten Modell sind beide zeitverschobenen Kreuzkorrelationen von der Leistung zur Lernmotivation nicht signifikant. In beiden Modellen korreliert das Residual von Noten und Lernmotivation nur zum ersten und dritten Messzeitpunkt signifikant.

Diese Ergebnisse weisen auf eine tendenzielle Prädominanz der Lernmotivation vor den Noten hin und bestätigen damit frühere Befunde von Helmke (1992; vgl. auch Übersicht in Spangler & Zimmermann, 1998). Gute Noten werden demnach aufgrund hoher Lernmotivation erreicht. Der umgekehrte Effekt, wonach gute Noten zu hoher Lernmotivation führen, ist schwächer. Trotz recht

hoher Stabilität der Noten bildet die Lernmotivation eine relevante Bedingung für gute Noten, wenn auch die Korrelationen insgesamt nicht sehr hoch ausfallen.

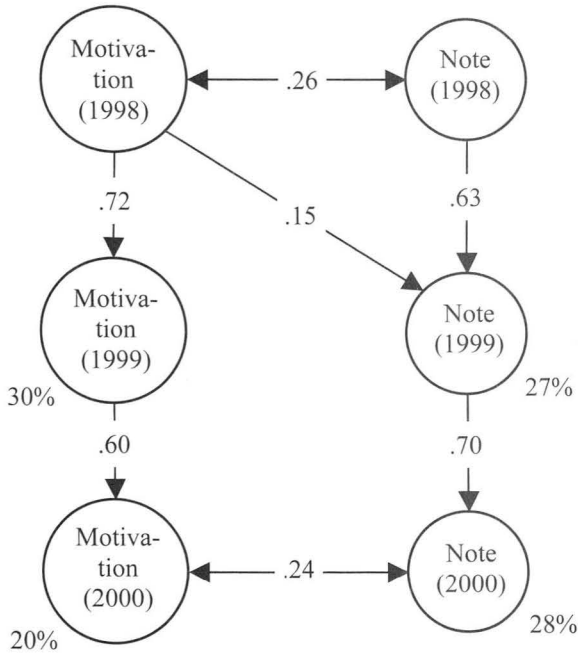


Abbildung 6.8: Kausalitätsanalyse Lernmotivation und Schulnoten ($\chi^2(110)=166.89, p<.001, \chi^2/df=1.51, NFI=.94, NNFI=.97, CFI=.98$)

6.2.3 Fähigkeitsselbstkonzept und Schülerleistung

Neben Intelligenz und Lernmotivation bildet das Fähigkeitsselbstkonzept eine weitere wichtige personinterne Bedingung von Schülerleistungen. Das Fähigkeitsselbstkonzept wird im Folgenden insbesondere auf seine Wirkungen im schulischen Leistungsbereich analysiert. In den Kapiteln 7 und 8 werden die Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzepts im Unterrichtskontext diskutiert.

Das Fähigkeitsselbstkonzept (Buff, 1991) thematisiert die Wahrnehmung und Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und den Selbstwert im schulischen Leistungsbereich (vgl. auch Kapitel 6.1.6). Dieses Konstrukt bildet sich 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, im Folgenden aber nicht untersucht werden.

Folgt man dem Arbeitsmodell von Helmke (1992), lassen sich die Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzepts in *Variablen des situativen Kontexts* (zum Beispiel Schulklasse, Merkmale der Aufgabe), *Informationsbasis* (zum Beispiel Schulleistungsniveau, Bewertungen durch andere, allgemeine Förderung des Selbstwerts) und *Personmerkmalen* (individuelle Lerngeschichte, persönlicher Standard, Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und sozialer Anerkennung) gliedern, die in spezifischen Mediationsprozessen das Fähigkeitsselbstkonzept regulieren. Zu den Mediationsprozessen gehören 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, zum Beispiel auf die Mathematik. Helmke (1992) geht überdies davon aus, dass das Fähigkeitsselbstkonzept bereits im Grundschulalter recht stabil ist.

Heute gibt es viele Forschungsbefunde zur Wechselwirkung von Fähigkeitsselbstkonzept und Schülerleistung, wobei die überwiegende Mehrzahl der Studien querschnittlich angelegt ist. In der *Skill-development-Perspektive* wird das Fähigkeitsselbstkonzept als Folge der erbrachten Leistung interpretiert, d.h. das Fähigkeitsselbstkonzept widerspiegelt mehr oder weniger das erbrachte Leistungsniveau. Die gegenteilige Position wird vom *Self-enhancement-Ansatz* eingenommen, welcher das Selbstkonzept als Einflussfaktor der Leistung postuliert. 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 ($r=.34$; vgl. Kapitel 6.2.2). Hansford & Hattie (1982) metaanalysierten 128 Studien und konnten zeigen, dass die Korrelationen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungen mit dem Alter zunehmen. Im Durchschnitt beträgt die mittlere Korrelation $r=.42$ ($SD=.22$).

Eine besondere Bedeutung hat die Frage der kausalen Prädominanz. Bildet erstens die Zeugnisnote eine Bedingung für den Aufbau des Fähigkeitsselbstkonzepts oder aber zweitens eine Wirkung? Oder muss drittens 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 beide Wirkrichtungen, was auf einen reziproken Zusammenhang schliessen lässt (vgl. auch Hoge, Smit & Crist, 1995). Allerdings sind bei Helmke (1992) 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 Fähigkeitsselbstkonzept 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. Die Metaanalyse von Hansford & Hattie (1982) wies aber gerade auf die Altersabhängigkeit des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung hin. Aufgrund dieses Defizits wurde die Frage der kausalen Prädominanz zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten mit dem vorliegenden Längsschnittdatensatz mit Jugendlichen angegangen. Methodisch wurde analog der Frage nach der Prädominanz von Lernmotivation und Zeugnisnoten vorgegangen (vgl. oben). Es wurden Strukturgleichungen definiert und mit der Maximum-likelihood-Schätzmethode berechnet (Software: EQS 5.6). Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde mit sieben Items von Buff (1991) operationalisiert. Es wurde auf die fachübergreifende schulische Ebene bezogen und erfasst ein schulisches Konzept der eigenen Fähigkeiten. Aufgrund einer explorativen Faktorenanalyse mussten zwei Items wegen zu geringer Ladung ausgeschlossen werden. Das Cronbachs Alpha der verbleibenden fünf Items betrug $\text{Alpha} = .81$ (Retest-Reliabilität innerhalb eines Jahres: $r = .61$). Beispielitems waren: „Es ist leicht für mich, in der Schule etwas zu verstehen“ oder: „Es ist leicht für mich, im Unterricht mitzumachen“. Die Items wurden zu drei Indikatoren mit vergleichbaren Ladungen gruppiert, so dass alle Indikatoren ähnliche Reliabilitäten erhalten (gleiches Verfahren wie bei der Lernmotivation). Das Messmodell Leistung wurde aus den Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik berechnet, wobei die individuellen Zeugnisnoten am Klassenmittelwert zentriert wurden (Problem der Mehrebenenstruktur). Danach wurde eine Varianz-Kovarianz-Matrix berechnet, womit die Messmodelle Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten je für alle Messzeitpunkte geschätzt werden konnten. Die Kovarianzen zwischen den gleichen Indikatoren über die drei Messzeitpunkte wurden freigesetzt.

Es wurden drei Strukturmodelle definiert und getrennt berechnet. In Modell 1 (Abbildung 6.9) wurden zeitverschobene Kreuzkorrelationen vom Fähigkeits-selbstkonzept zur Note geschätzt. Dieses Modell erreicht befriedigende Fit-Indizes ($\chi^2 (106)=277.2, p<.001, \chi^2/df=2.6, NFI=.91, NNFI=.92, CFI=.94$). Allerdings erreicht der χ^2 -Test Signifikanz, aber der Quotient χ^2/df bleibt unter 3. Normed- und nonnormed Fit-Indizes sowie der comparative Fit-Index sind über .90, weshalb das Modell nach Byrne (1994) akzeptiert werden kann. In Modell 2 wird die zeitverschobene Kreuzkorrelation von den Zeugnisnoten zum Fähigkeits-selbstkonzept geschätzt. Die Fit-Indizes dieses Modells sind eher, aber nicht signifikant schlechter ($\chi^2 (108)=297.6, p<.001, \chi^2/df=2.75, NFI=.90, NNFI=.91, CFI=.94$). Der Pfad von den Zeugnisnoten (t_1) zum Fähigkeits-selbstkonzept (t_2) erreicht keine Signifikanz ($p<.05$). In Modell 3 schliesslich werden beide möglichen Kreuzkorrelationen freigesetzt. Die Fit-Indizes sind vergleichbar den mit jenigen des Modells 1 ($\chi^2 (106)=271.8, p<.001, \chi^2/df=2.56, NFI=.91, NNFI=.92, CFI=.94$), die beiden Pfade von den Noten zum Fähigkeits-selbstkonzept werden aber nicht signifikant.

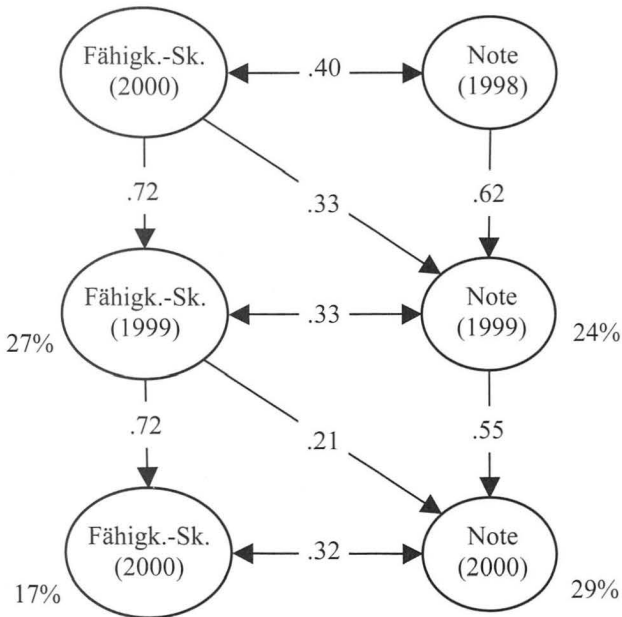


Abbildung 6.9: Kausalmodell Fähigkeits-selbstkonzept und Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik ($\chi^2 (106)=277.2, p<.001, \chi^2/df=2.6, NFI=.91, NNFI=.92, CFI=.94$)

Aufgrund dieser Analysen überzeugt das erste Modell am meisten, wonach zeitverschobene Kreuzkorrelationen vom Fähigkeitsselfstkonzept zu den Zeugnisnoten gefunden werden können, nicht aber in die Gegenrichtung. Diese Korrelationen sind aber geringer als die Stabilitätspfade. Zeugnisnoten können zu 24% bzw. 29% erklärt werden. Diese Ergebnisse legen nahe, von einer tendenziellen Prädominanz des Fähigkeitsselfstkonzepts gegenüber den Zeugnisnoten zu sprechen. Wie bereits bei der analogen Frage um die Motivation muss allerdings in Erinnerung gerufen werden, dass sich die Zeugnisnoten auf zurückliegende Leistungen beziehen, während sich das Fähigkeitsselfstkonzept auf den Moment der Datenerhebung bezieht. Die hohe Stabilität des Fähigkeitsselfstkonzepts lässt vermuten, dass diese minime Asynchronizität der Messungen das Ergebnis nicht substantiell verfälschen.

Im Unterschied zu den referierten Befunden liefern die vorliegenden Analysen eine deutlichere Kausalitätsrichtung vom Fähigkeitsselfstkonzept zu den Zeugnisnoten für die Altersgruppe der 14- bis 20-Jährigen. Wer ein hohes Fähigkeitsselfstkonzept besitzt, wird bessere Zeugnisnoten erreichen. Hany, Helmke, Jerusalem, Krapp, Pekrun, Rheinberg & Wagner (1992) weisen darauf hin, dass die Selbsteinschätzungen von Kindern unter 10 Jahren unrealistisch sind und daher keine Prognosen auf Leistungen zulassen. Umgekehrt kann auf dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse spekuliert werden, dass Jugendliche angemessene Fähigkeitsselfstkonzepte aufbauen, welche eine Leistungsprognose zulassen. Die Frage, wie angemessen das Fähigkeitsselfstkonzept in der jeweiligen Altersstufe ist, könnte eine Erklärung zur Frage nach der Prädominanz von Fähigkeitsselfstkonzept und Leistung liefern. Aufgrund eines präzisen und realistischen Fähigkeitsselfstkonzepts kann möglicherweise die Leistung recht zuverlässig vorhergesagt werden.

6.2.4 Leistungsangst und Schülerleistung

Eine vierte Variablengruppe eines Individuums, welche Leistungsvorhersagen erlauben dürften, bilden Leistungsemotionen, insbesondere die Leistungsangst. Die Leistungsangst kann aber auch in den Kontext der Emotionspsychologie situiert werden. Der Forschungsstand zur Leistungsangst wurde von Schwarzer, van der Ploeg & Spielberger (1982; 1983; 1984) bis Anfang 80er Jahre zusammengefasst. Zeidner (1998) gibt eine Übersicht über die neueren Forschungslinien.

Zeidner (1998) führte die Bedeutung der Diskussion zur Leistungsangst so ein, dass sich Menschen bis Mitte des 20. Jahrhunderts vor Naturkatastrophen und Kriegen fürchteten, dass diese Gefahren mit wachsender Technologisierung an Bedeutung verloren haben. An ihre Stelle ist in der Postmoderne der öffentliche

Druck getreten, sich in Leistungssituationen behaupten zu können. In Aufnahmeprüfungen und Testsituationen werden biografische 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 aufgrund dieser Überlegungen doch vermutet werden, dass die Verbreitung von Leistungsangst eher zunimmt.

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

Die Leistungsangst (Helmke, 1983; Fend, 1997a; Zeidner, 1998) oder Prüfungsangst (Pekrun, 1991) bezeichnen emotionale Erlebnisanteile kombiniert mit physiologischer Aktivierung (Schwitzen, erhöhte Herz- und Atemfrequenz) in spezifischen Situationen. Pekrun (1991) beschreibt die Angst mit drei Komponenten: Affekt, Kognition und physiologisch-perzeptiven 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, dem eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, zu Angst führen. Zeidner (1998) beschreibt vier psychologische Erklärungsansätze zum Entstehen von Leistungsangst: Triebmodelle, Defizitmodelle, kognitiv-motivationale Modelle sowie transaktionale Modelle. Externe Gründe für schulische Leistungsangst liegen sowohl in der Unterrichtssituation (zum Beispiel Unterrichtsstil der Lehrperson, Unterrichtsklima) wie auch in Struktur und Klima der Familie.

Pekrun (1991) beschreibt die personinternen Bedingungen der Angstgenese mit einem Erwartungs-mal-Wert-Modell: Prüfungsangst entsteht aufgrund von Erwartungen negativer zukünftiger Ereignisse einerseits und aufgrund der subjek-

tiven Valenzen dieser Ereignisse andererseits. Angst entsteht, wenn die Auftretenswahrscheinlichkeit eines negativen Ereignisses in einer Prüfungssituation hinreichend gross ist, und wenn dieses Ereignis subjektiv als hinreichend wichtig beurteilt wird.

Im Unterschied zu diesem kognitiv-motivationalen Erklärungsmodell der Prüfungsangst beschreibt die transaktionale Stresstheorie von Lazarus & Folkman (1984; vgl. auch Zeidner, 1998) Angst als eine mögliche Reaktion auf die Bewertung von Umweltreizen und entsteht in Interaktion mit dispositionellen Personvariablen. In der Regel wird zwischen der stabilen Trait-Angst (Ängstlichkeit) und der State-Angst im Sinne 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) Coping-Prozesse auslösen, welche sowohl auf die Interpretation der angstauslösenden Umweltreize zurückwirken, wie auch Anpassungsreaktionen hervorrufen.

Die Wirkungen von Angst in Leistungssituationen sind ambivalent. Pekrun (1991) beschreibt sowohl kognitive wie auch motivationale Effekte: Prüfungsangst 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 Lernmotivation, um Misserfolge zu vermeiden. „Die Gesamteffekte von Prüfungsangst auf Leistungen dürften von der relativen Stärke dieser teils gegenläufigen Einzeleffekte abhängen“ (Pekrun, 1991; vgl. auch die Metaanalyse von Seipp & Schwarzer, 1991). Obwohl traditionell ein negativer Effekt von der Leistungsangst auf Schülerleistungen postuliert worden ist, berichten viele empirische Studien keinen signifikanten negativen Zusammenhang.

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 sind schlechte Leistungen für das Entstehen von Leistungsangst mitverantwortlich.

Pekrun (1991) fand in seiner Längsschnittstudie mit LISREL-Analysen schwache negative Pfadkoeffizienten von der Prüfungsangst zu den Leistungen. 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 Schulnoten präsentieren. Auch Lange, Kuffner & Schwarzer (1983) fanden in ihrer Längsschnittuntersuchung keine signifikanten zeitverschobenen Kreuzkorrelationen zwischen Leistungsangst und Schülerleistung. Die querschnittlichen Korrelationen waren schwach negativ. Diese Beispiele von Längsschnittuntersuchungen führen zur Vermutung, dass keine oder allenfalls eine schwache kausale Prädominanz gefunden werden kann.

Mit derselben Methode, die am Beispiel der Lernmotivation in Kapitel 6.2.2 eingeführt worden ist, wurde die Frage der kausalen Prädominanz zwischen Leistungsangst und Zeugnisnoten anhand des vorliegenden Längsschnittdatensatzes überprüft. Es wurden Strukturgleichungen definiert, die mit der Maximum-likelihood-Schätzmethode (EQS 5.6) berechnet wurden. Die Leistungsangst wurde mit sechs Items von Fend & Prester (1986) operationalisiert ($\alpha=.86$; Retest-Stabilität innerhalb eines Jahres: $r=.62$). Beispielitems waren: „Wenn ich bei Proben und Tests auf Schwierigkeiten stosse, verliere ich leicht den Mut und bekomme Angst vor einer schlechten Note“. Oder: „Manchmal denke ich bereits bei Beginn von Proben oder Tests, was das alles zur Folge haben kann, wenn ich sie nicht gut schreibe“. Die sechs Items der Leistungsangst wurden zu drei Indikatoren gruppiert, welche durch eine latente Variable erklärt werden sollten (gleiches Vorgehen wie bei der Lernmotivation). Das Messmodell Zeugnisnoten setzt sich wiederum aus den Noten der Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik zusammen, wobei sie am Klassenmittelwert zentriert worden sind (Mehrebenenproblem). Die Kovarianzen zwischen den jeweils gleichen Indikatoren wurden zwischen den Messzeitpunkten freigesetzt. Keine weiteren Kovarianzen zwischen den Indikatoren wurden freigeschätzt.

Wiederum wurden drei Strukturmodelle definiert und getestet. Im ersten Schritt wurden die synchronen Korrelationen zwischen Leistungsangst und Zeugnisnoten geschätzt. Ebenfalls wurden die jeweiligen Stabilitätspfade freigesetzt. In Modell 1 wurde die zeitverschobene Kreuzkorrelation von der Leistungsangst zu den Zeugnisnoten freigesetzt. Die drei querschnittlichen Korrelationen waren aber nicht signifikant ($p<.05$) und in der Folge auf null fixiert. Die Sichtung der Modifikationsindizes ergab, dass das Modell verbessert werden konnte, wenn bei den Zeugnisnoten vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ein direkter Pfad freigesetzt wurde. Das neue Modell erreichte gute Fit-Indizes ($\chi^2(111)=205.5$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.85$, NFI=.95, NNFI=.96, CFI=.97). Im Modell 2 wurde die zeitverschobene Kreuzkorrelation von den Zeugnisnoten zur Leistungsangst freigesetzt. Auch dieses Modell erreichte gute Fit-Indizes ($\chi^2(111)=213.7$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.92$, NFI=.94, NNFI=.96, CFI=.97). Gegenüber Modell 1 ver-

schlechterte sich aber der χ^2 -Wert um 8.2 Punkte, ohne einen Freiheitsgrad zu gewinnen. Überdies erwiesen sich beide Kreuzkorrelationen als nicht signifikant.

Im dritten Modell wurden schliesslich beide zeitverschobenen Kreuzkorrelationen geschätzt ($\chi^2(109)=203.0$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.89$, $NFI=.95$, $NNFI=.96$, $CFI=.97$). Wiederum waren die Fit-Indizes akzeptabel. Die Pfade von den Leistungen zur Leistungsangst waren nicht signifikant.

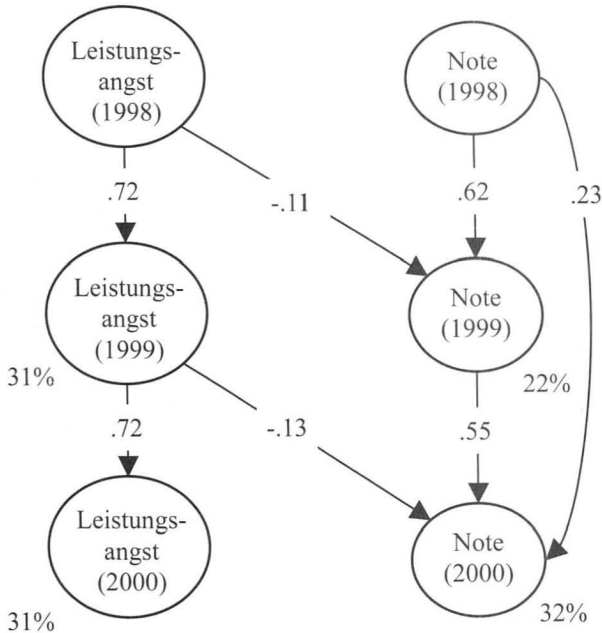


Abbildung 6.10: Leistungsangst und Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik ($\chi^2(111)=205.5$, $p<.001$, $\chi^2/df=1.85$, $NFI=.95$, $NNFI=.96$, $CFI=.97$)

Die Ergebnisse belegen tendenziell die kausale Prädominanz der Leistungsangst vor den Zeugnisnoten. Dabei muss aber beachtet werden, dass die synchronen Pfade sich nicht als signifikant erwiesen haben und die Kreuzkorrelationen schwach ausgefallen sind. Hingegen sind die Stabilitäten der Leistungsangst hoch. Diese Effekte schränken die Stärke der kausalen Prädominanz stark ein. Im Jugendalter scheint die Leistungsangst nur schwach Leistungen negativ vorhersagen zu können. Falls diese Schlussfolgerung zutrifft, könnte die erfolgreiche Bewältigung von Angst in Leistungssituationen eher zu einer Leistungssteigerung beitragen können (vgl. dazu Krohne, 1985). Die Befunde sind aber so schwach, dass sie nur sehr zurückhaltend interpretiert werden dürfen.

6.2.5 Ein dynamisches Erklärungsmodell

Es sind nun vier Bedingungen von Lernenden für Schülerleistungen in der Sekundarstufe diskutiert worden: Intelligenz, Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst. In Kausalanalysen konnte längsschnittlich unter Einbezug von Strukturgleichungsmodellen ihre tendenzielle Prädominanz vor den Zeugnisnoten gezeigt werden. Für den Fall der Intelligenz und der fachbezogenen Erwartungen wurden Schulleistungstests im Fach Physik beigezogen. Die Prädominanz war allerdings unterschiedlich stark, etwas stärker für die Intelligenz, recht schwach bei der Lernmotivation und der Leistungsangst.

Ein Problem dieser Analysen besteht darin, dass die Zusammenhänge mit der Leistung jeweils paarweise betrachtet wurden. Helmke (1992) belegte jedoch, dass diese Prädiktoren nicht additiv zur Erklärung von Leistungen beitragen, sondern in Wechselwirkung zueinander stehen. Die Wirksamkeit des Vorwissens, des Selbstkonzepts und der Intelligenz auf Testleistungen in einem Fach wird vermittelt durch motivationale Variablen (Anstrengung) 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. Anhand des vorliegenden Datensatzes wird daher ein Modell mit Strukturgleichungen definiert und überprüft, in welchem die Erklärungskraft von Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsangst für Zeugnisnoten bestimmt werden soll.

Die Messmodelle sind in Kapitel 6.2.2 bis 6.2.4 definiert worden und werden unverändert übernommen. Für die Bildung der Strukturmodelle wird von folgenden Überlegungen ausgegangen (Abbildung 6.11):

1. Die berichteten resultierenden Modelle zur kausalen Prädominanz vor den Noten sollen die Grundlage der Analysen bilden. Entsprechend wird zum ersten Messzeitpunkt eine synchrone Korrelation zwischen den Zeugnisnoten und der Lernmotivation bzw. 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 zu den Noten geschätzt.
2. Zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistungsangst werden zu beiden Messzeitpunkten synchrone Korrelationen postuliert. Pekrun (1991) 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 Lernmotivation zulässt. Eine hohe Bewertung der eigenen Fähigkeiten erhöht die Erfolgserwartung, was mit einer höheren Lernmotivation einhergehen dürfte. Es muss dazu allerdings einschränkend angemerkt werden, dass Helmke in diesen Analysen das globale Selbstkonzept und nicht das schulische Fähigkeitsselbstkonzept verwendet hat.

3. Zwischen der Leistungsangst und der Lernmotivation wird kein Zusammenhang erwartet. Die synchronen Zusammenhänge werden daher fixiert. Im Kapitel 6.2.4 wurde bereits die ambivalente motivationale Wirkung der Leistungsangst beschrieben.

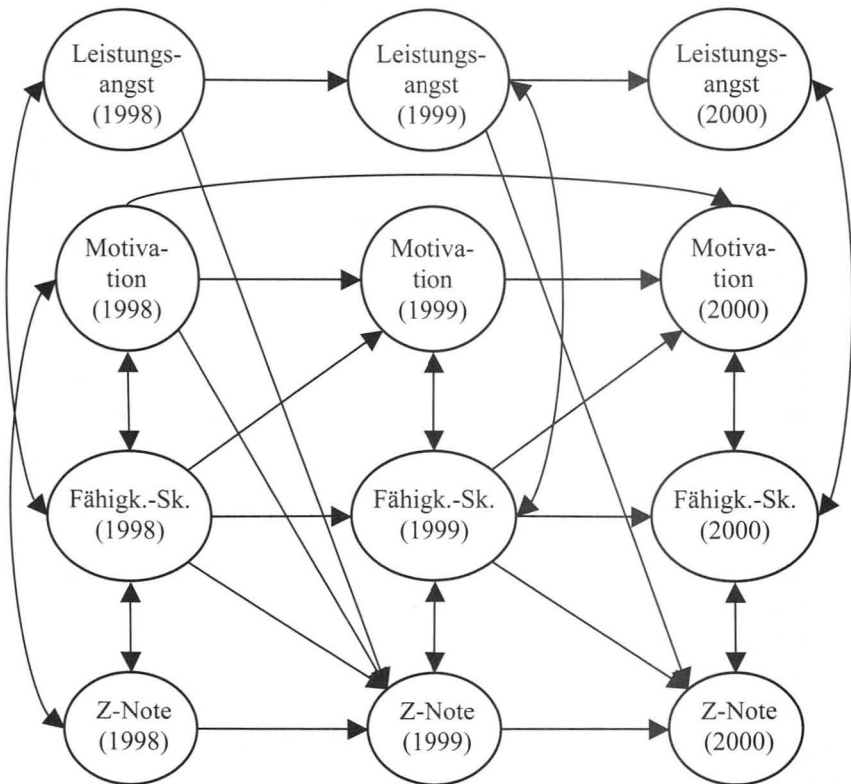


Abbildung 6.11: Bedingungen von Schülerleistungen: Erwartetes Modell

Dieses Modell wurde geschätzt und erreicht nur knapp akzeptable Fit-Indizes ($\chi^2(531)=944.86$, $p<.001$, $NFI=.88$, $NNFI=.93$, $CFI=.94$). 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 ($\chi^2(534)=948.84, p<.001, \chi^2/df=1.78, NFI=.88, NNFI=.93, CFI=.94$). Der χ^2 -Wert erhöht sich bei 3 Freiheitsgraden um 4 Punkte (nicht signifikant). Alle geschätzten Pfade sind signifikant. Dieses Modell wird in Abbildung 6.12 dargestellt.

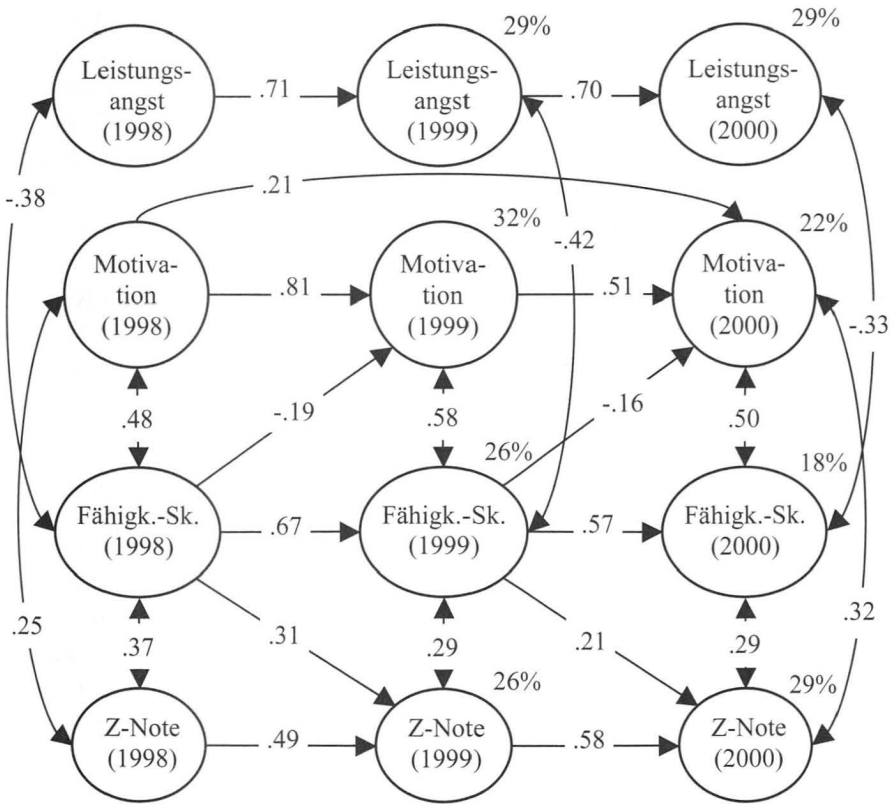


Abbildung 6.12: Bedingungen von Schülerleistungen: Resultierendes Modell (standardisierte Pfade, $\chi^2(534)=948.84, p<.001, \chi^2/df=1.78, NFI=.88, NNFI=.93, CFI=.94$)

In diesem Modell werden hohe Stabilitätspfade gefunden, die bei der Motivation $\beta=.81$ bzw. $\beta=.51$ erreichen. Die Stabilität der Zeugnisnoten ist ein wenig geringer ($\beta=.49/.58$). Nicht dargestellte Kovarianzen zwischen den Indikatoren der Zeugnisnoten zwischen $.50 \geq \text{Kovarianz} \geq .62$ 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 Lernmotivation und Leistungsangst (erklärte Varianz: 26% bzw. 29%). Stärker negativ korreliert zum ersten Messzeitpunkt das Fähigkeitsselbstkonzept mit den Zeugnisnoten ($\phi=.37$).

Zwischen der Lernmotivation und dem Fähigkeitsselbstkonzept kann wider Erwarten eine gewisse negative kausale Prädominanz festgestellt werden. Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept ist, desto geringer ist die Lernmotivation. Wer sich sicher fühlt, strengt sich weniger an, vielleicht weil das nötige Wissen bereits abgerufen werden kann und nicht mehr aufgebaut werden muss. Allerdings sind die synchronen Korrelationen positiv und fallen deutlich höher aus. Eine hohe Lernmotivation 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 Lernmotivation. 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 ($\phi=.48$).

Kurz: *das Fähigkeitsselbstkonzept erhält für die Vorhersage von Zeugnisnoten eine Schlüsselstellung*. Es korrespondiert mit Lernmotivation und Leistungsangst, wenn auch nicht kausal, so doch synchron und erlaubt als einzige dieser drei Variablen Vorhersagen der 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 möglich sind. Vermögen fachübergreifende Lernprozessvariablen Zeugnisnoten in einzelnen Fächern vorherzusagen? Unklar bleibt ebenfalls, ob die Stärke der Zusammenhänge klassenspezifisch variiert (Fend, 1997c), wie dies Renkl, Helmke & Schrader (1997) für Grundschüler bestätigen konnten. Jerusalem (1997) belegte überdies in seiner Übersicht die Bedeutung des Klassenkontexts für die Vorhersage von Schülerleistungen.

Diese Fragen können am angemessensten mit der *Mehrebenenanalyse* bearbeitet werden. Die Mehrebenenanalyse basiert auf der Theorie der Regressionsanalyse und führt diese weiter. Sie geht von der Beobachtung aus, dass Effekte kontextspezifisch auftreten können. Kontexte sind typischerweise hierarchisch verschachtelt. Schulen setzen sich entsprechend aus Unterrichtskontexten, und diese setzen sich wiederum aus einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw.

Lehrpersonen zusammen. Die einzelnen Kontexte bilden Rahmenbedingungen, in welchen besondere Prozesse und Merkmalsausprägungen entstehen können und daher getrennt analysiert werden müssen. Es ist vorstellbar, dass aufgrund einer eigentümlichen sozialen Klassendynamik in manchen Klassen die Lernmotivation stark mit Zeugnisnoten zusammenhängt und in anderen nicht oder sogar negativ.

Strukturgleichungsmodelle können diese Kontextspezifität von Zusammenhangsmustern nur bedingt kontrollieren. Schulklassen bilden zu kleine soziale Einheiten, um Strukturmodelle zwischen Gruppen vergleichen zu können („multi-group-comparison“). Die Zentrierung von kontextspezifischen Variablen am Klassenmittelwert und die Berechnung von Modellen auf der Klassenebene bilden zwar gute Annäherungen, ohne jedoch wirklich befriedigen zu können. Die Mehrebenenanalyse zeigt aus diesen Dilemmata einen Ausweg, indem die Regressionsgeraden kontextspezifisch geschätzt werden und in der gleichen Analyse Variablen auf mehreren Levels eingeführt werden können. Eine gute und einfach lesbare Einführung in die Methode bieten zum Beispiel Kreft & de Loeuw (1998).

Im Random-Intercept-Modell sind die Regressionskoeffizienten in allen Kontexten (Schulklassen) gleich, das Intercept kann aber zwischen den Kontexten variieren. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen einem Prädiktor und einem Kriterium unterscheidet sich zwischen den Kontexten, nicht aber die Stärke der Zusammenhänge. Grafisch kann man sich diese Situation in Regressionsgeraden vorstellen, welche für jeden Klassenkontext parallel verschoben auf einem je eigenen Niveau gemessen am y-Achsenabschnitt liegen. Die Varianz der Intercepte wird auf dem Level 2, dem Level der Klasse, geschätzt. Unterscheidet sich die Abweichung dieser Varianz signifikant von null, muss von einem kontextspezifischen Zusammenhang ausgegangen werden.

Im Random-Intercept-and-Random-Slope-Modell unterscheidet sich nicht bloss das Intercept der Regressionsgleichung je nach Klassenkontext, sondern zusätzlich die Steigung der Geraden, d.h. des Regressionskoeffizienten. Eine starke positive oder negative Steigung indiziert einen starken Zusammenhang, keine Steigung (graphisch parallel zur x-Achse) weist auf einen fehlenden Zusammenhang hin. In einem solchen Modell unterscheidet sich die Stärke des Zusammenhangs je nach Klasse. Es kann folglich auf dem Level 2 die Varianz der Steigung zwischen den einzelnen Klassen berechnet und auf Signifikanz getestet werden. Auf dem Level 2 entsteht überdies ein Interaktionsterm Varianz des Interceptes mal Varianz der Steigung, welcher ebenfalls auf Signifikanz getestet werden kann.

Mehrebenenanalysen können nicht wie Regressionsanalysen mittels F-Test auf Signifikanz getestet werden. Ebenso wenig lässt sich eine multiple Korrelation berechnen. Der Grund liegt in den kontextweise variierenden Intercepts, Steigungen und folglich auch Fehlerresidualen (englisch: „random terms“). Es gibt aber einen Signifikanztest für Mehrebenenanalysen (likelihood ratio), gerechnet nach der Formel, $\chi^2 = -2 \ln(p)$, wobei p die Wahrscheinlichkeit unter der Nullhypothese der Regressionsgleichungen in den einzelnen Klassen darstellt. Dieser Summenwert ist angenähert χ^2 verteilt mit $df = 2n$ Freiheitsgraden (n : Anzahl Kontexte). Dieses Verfahren ist im Rahmen von Metaanalysen entwickelt worden und bildet einen groben Signifikanztest, der die Güte der Mehrebenenanalyse beurteilen lässt (vgl. ausführlicher zum Beispiel Fricke & Treinies, 1985, 66ff.). Die Mehrebenenanalyse hat die gleichen Voraussetzungen wie alle Regressionsanalysen und weist ebenfalls eine Reihe ihrer Nachteile auf. Beispielsweise müssen die Prädiktoren unkorreliert sein, es können keine Wechselwirkungen zwischen abhängigen Variablen berechnet werden.

Trotz dieser Vorbehalte wurden zur Überprüfung der gestellten Fragen Mehrebenenanalysen mit den abhängigen Variablen Zeugnisnoten in verschiedenen Fächern, gemessen zum Messzeitpunkt 2, gerechnet. Sie wurden zentriert, so dass ihr Mittelwert null ist, damit das Intercept interpretierbar wird. Als Prädiktoren wurden wiederum Leistungsangst, Lernmotivation und Fähigkeitsselbstkonzept, gemessen zum ersten Messzeitpunkt, eingesetzt. Überdies wurde die Zeugnisnote t_1 des jeweils gleichen Faches mit einbezogen. Die Berechnungen wurden mit der Software MLwiN 1.03.01 (Goldstein, Basbash, Plewis, Draper, Browne, Yang, Woodhouse & Healy, 1998) durchgeführt. Das Level 1 bildeten die Schüler, das Level 2 die Schulklasse. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 6.8 zusammengetragen.

Die Varianz des Intercepts wird für die Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte und im Notenmittelwert signifikant. Die Zeugnisnoten in diesen Fächern befinden sich je nach Klasse auf einem sehr unterschiedlichen Niveau. Erwartungsgemäss bildet die Zeugnisnote t_1 den stärksten Prädiktor der Zeugnisnote im gleichen Fach ein Jahr später. Sie wird für die Fächer Französisch, Mathematik, Geschichte, Sport und Zeichnen sowie für den Mittelwert der untersuchten sechs Fächer signifikant. Zusätzlich erreicht das Fähigkeitsselbstkonzept in den Fächern Französisch, Mathematik, Geschichte und im Gesamt-mittelwert dieser ausgewählten Fächer Signifikanz. Die anderen Prädiktoren sind nicht signifikant. Übereinstimmend mit den Strukturgleichungsmodellen wird in erster Linie die Stabilität der Zeugnisnoten sichtbar (ausser im Fach Deutsch). Der Notenmittelwert kann überdies in mehreren Fächern durch das schulische Fähigkeitsselbstkonzept erklärt werden.

Tabelle 6.8: Mehrebenenanalytische Vorhersage von Zeugnisnoten (t_2) durch Lernprozessvariablen (t_1): Nicht standardisierte Prädiktoren mit Standardmessfehlern in Klammern (N=333)

Zeugnisnote t_2	Deutsch	Franz	Math	Geschichte	Sport	Zeichnen	Mittelwert
<i>Level 1:</i>							
Intercept	.74 (.42)*	.09 (.07)	.02 (.12)	.08 (.08)	.03 (.06)	.01 (.07)	.38 (.04)*
Lernmotivation	.01 (.06)	.07 (.10)	.21 (.11)	.01 (.10)	.06 (.09)	.09 (.09)	.04 (.05)
Fähigkeitsselbstkonzept	.04 (.09)	.34 (.15)*	.57 (.16)*	.60 (.15)*	-.08 (.13)	.05 (.13)	.19 (.08)*
Leistungsangst	-.02 (.05)	.14 (.08)	-.17 (.09)	.05 (.08)	.01 (.07)	.10 (.07)	.02 (.04)
Zeugnisnote t_1	-.06 (.03)	.63 (.05)*	.04 (.07)	.39 (.05)*	.75 (.04)*	.43 (.05)*	.12 (.04)*
Varianz Residual	.39 (.03)*	.94 (.08)*	.26 (.09)*	.81 (.07)*	.69 (.06)*	.67 (.06)*	.32 (.02)*
<i>Level 2:</i>							
Varianz Intercept	.03 (.02)*	.04 (.04)	.26 (.09)*	.17 (.07)*	.05 (.03)	.07 (.04)	.04 (.02)*
Likelihood ratio, df=74	800***	858***	1240***	862***	799***	747***	743***

Zusammenfassend erlauben frühere Zeugnisnoten unabhängig vom Klassenkontext die besten Vorhersagen zukünftiger Zeugnisnoten. Das Fähigkeitsselbstkonzept vermag in mehreren Fächern zusätzliche Varianz aufzuklären. Motivation und Leistungsangst zeigen hingegen weder fachspezifische noch fachübergreifende starke Zusammenhänge mit Noten. Damit konnten die Ergebnisse mit den Strukturgleichungen durch diese Mehrebenenanalysen im Prinzip repliziert werden. Einzig die Note in Sport wird durch die Leistungsangst je nach Klasse unterschiedlich stark vorhergesagt. In manchen Klassen scheint eine hohe Leistungsangst zu einer hohen Note zu führen.

6.3 Bedingungen der Sozialkompetenz

Nach der Diskussion der Selbst- und der Sachkompetenz und einigen ihrer Entwicklungsbedingungen soll nun die Sozialkompetenz und ihre Entwicklung im Jugendalter thematisiert werden. Obwohl der Begriff der Sozialkompetenz in Bildungsprogrammen und im Schulalltag oft und selbstverständlich verwendet wird und Lehrpersonen deren Ausprägung bei ihren Schülerinnen und Schülern gar beurteilen müssen, wird er selten genau analysiert. Generell gibt es unter dem Begriff Sozialkompetenz („social competence“, „sociability“) erstaunlicherweise weder in der pädagogischen noch in der psychologischen Literatur eine breite Diskussion und die Forschungslage ist eher dünn, insbesondere wenn der Begriff im Kontext der Schule betrachtet werden soll. Um diesen Begriff zu

klären, werden nachfolgend Forschungsbefunde berichtet, eine Arbeitsdefinition eingeführt und empirisch untersucht.

6.3.1 Definition, Formen und Funktionen

Soziale Kompetenzen setzen sich aus einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, wie sich Menschen in sozialen Situationen verhalten können (Meyers & Nelson, 1986; vgl. Überblick in Hutchby & Moran-Ellis, 1998). Sozialkompetenz soll aber in Abgrenzung zu Oppenheimer (1989) nicht einfach als Fähigkeit zur Konformität interpretiert werden, obwohl die Sozialkompetenz auch die Funktion hat, sich in soziale Systeme integrieren zu können. Entsprechend wird Sozialkompetenz immer wieder auf die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten und Soziabilität (zum Beispiel von Chen, Li, Li, Bo-Schu & Liu, 2000 oder von Carlo, Roesch & Melby, 1998) auf Sympathie, prosoziales Verhalten, Aggression und antisoziales Verhalten reduziert. Sozialkompetenz enthält auch die Aspekte soziale Durchsetzung, Eigenständigkeit trotz Konformitätsdruck, Führung von Mitmenschen, Kritikfähigkeit usw. Die hohe Bedeutung der Sozialkompetenz in der Postmoderne liegt darin, dass mit steigender Individualisierung der Aufbau und die Erhaltung eines sozialen Netzes zu einer wichtigen Aufgabe geworden sind. Sozialkompetenz ist nicht nur eine entscheidende Bedingung, im freien sozialen Umgang seine Interessen wahren und durchsetzen zu können, sondern zudem die soziale Integration in die Gesellschaft und in Bezugsgruppen zu sichern. Wenn sich verbindliche traditionelle Bande auflösen, muss der Einzelne umso fähiger sein, Mitmenschen zu unterstützen und sich umgekehrt soziale Unterstützung zu organisieren. In der Postmoderne obliegt die Verantwortung weitgehend dem Individuum, sich die nötige soziale Unterstützung beschaffen zu können, um gesund zu bleiben und die eigenen Ziele verwirklichen zu können. Sozialkompetenz ist mehr denn je zu einer zentralen Bedingung für beruflichen Erfolg geworden, denn Probleme haben heute oftmals eine Komplexität erreicht, die von Einzelpersonen nicht mehr bewältigt werden kann.

Die Forschungslage zur Sozialkompetenz ist erstaunlicherweise dürftig, unter den Begriffen soziale Kognition, soziale Informationsverarbeitung und Sozialverhalten aber umfangreich. Insbesondere wird die Sozialkompetenz im Schulkontext kaum untersucht (Wentzel, 1991a, b). Eher dominieren experimentelle sozialpsychologische Studien zu „social skills“ und deren Training. In Studien zur Effizienz von (Arbeits-)Gruppen spielt die Sozialkompetenz gelegentlich eine Rolle. Es gibt auch Studien aus dem klinischen Bereich. Trotz der hohen Bedeutung, die der Sozialkompetenz beigemessen werden muss, findet sie in der Schulforschung der 90er Jahre wenig Aufmerksamkeit.

Spätestens seit Gardners (1983) Theorie der Intelligenz erhält die Sozialkompetenz bzw. die personale Intelligenz die Würde einer distinkten Intelligenz (vgl. auch Kapitel 6.2.1). Gardner (1983) unterscheidet sechs Typen von Intelligenz, die sich anhand einer Reihe von Kriterien unterscheiden, nämlich die logisch-mathematische, die räumliche, die sprachliche, die musikalische, die personale und die Bewegungsintelligenz. Es handelt sich dabei um eine Typologie von menschlichen Grundfähigkeiten, die bei Individuen unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Gardner (1983) definiert die Intelligenz also nicht als eine einheitliche Grundfähigkeit, sondern stellt sich in die Tradition von Thurstone (1924), wonach Intelligenz ergänzt mit handlungsspezifischen Komponenten (sog. s-Faktoren) die Handlungskompetenz erklären soll.

Allerdings unterscheidet Gardner (1983) innerhalb der personalen Intelligenz keine verschiedenen Subformen, sondern subsumiert beides darunter, sowohl die Fähigkeit, mit sich umgehen zu können als auch sich in sozialen Situationen kompetent zu verhalten. Unter dem Begriff der emotionalen Intelligenz (Goleman, 1998; empirisch: Davies, Stankov & Roberts, 1998) wurde die Idee weitergeführt. Es wird zu prüfen sein, inwiefern Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit, persönliche Probleme zu lösen, mit Sozialkompetenz zusammenhängen und tatsächlich ein geschlossenes Konstrukt bilden oder ob die beiden Bereiche differenzierungswürdig sind.

Zuvor soll nun die Sozialkompetenz näher betrachtet werden. Sie bildet ihrerseits kein geschlossenes Konzept. Im englischen Sprachraum wird zwischen Sozialkompetenz und Sozialperformanz bzw. sozialen Fertigkeiten („social skills“) unterschieden. Insbesondere die experimentelle sozialpsychologische Forschung untersuchte prioritär soziale Fertigkeiten wie Lächeln, Sprechpausen und verschiedene Diskussionsmuster (vgl. Übersicht bei McFall, 1982). Damit sind die Fertigkeiten angesprochen, in bestimmten sozialen Settings angemessen kommunizieren zu können. Die soziale Performanz liegt im Unterschied zur sozialen Kompetenz näher beim beobachtbaren Verhalten. Soziale Kompetenz umfasst nach Meyers & Nelson (1986) nicht nur Performanz-Komponenten, sondern gerade auch Erwartungen und soziale Strategien. Denn Sozialkompetenz impliziert auch das Verständnis und das Wissen über soziale Interaktionen, die verhaltensrelevant werden. In der Tat replizierten Meyers & Nelson (1986) einen früheren Befund, wonach kognitive Strategien Komponenten der Sozialkompetenz bilden. Allen, Weissberg & Hawkins (1989) gehen noch weiter und finden Zusammenhänge zwischen Sozialkompetenzen und präferierten sozialen Werten. Sie postulieren sogar, dass die Wahl von sozialen Werten der Definition von Sozialkompetenz zuvorkommt: Wenn Jugendliche direkte, konstruktive verbale Kommunikation als wichtig einschätzen, werden sie auch als sozial kompetenter beurteilt.

Systematisierend bringt Duck (1989) Typen der Sozialkompetenz in eine Hierarchie. Dabei nimmt er an, dass jede Fertigkeit auf den Fertigkeiten der früheren Niveaus aufbaut:

1. Soziale Fertigkeiten werden als konkrete Verhaltensweisen untersucht.
2. Die interpersonale Kompetenz ist kontextspezifisch und zentriert die Effektivität von interpersonalen Handlungen.
3. Die kommunikative Kompetenz beruht darauf, angemessene Interaktionen in bestimmten Kontexten zu finden. Es geht nicht nur um das Vermögen, über angemessene Strategien und Performanzen zu verfügen, sondern es muss der sozial angepasste und geeignete Modus gewählt werden können.
4. Die relationale Kompetenz ist noch anspruchsvoller. Es müssen nicht bloss geeignete Verhaltensweisen in sozialen Kontexten, sondern in spezifischen Beziehungen gewählt und ausgeführt werden können. Neben dem Vermögen, konkrete Verhaltensweisen ausführen zu können, müssen geeignete hochspezifische Verhaltensweisen ausgewählt werden.

Die soziale Kompetenz ist neben anderen Kompetenzen bereits in der Kindheit neben der Verhaltens- und der intellektuellen Kompetenz isolierbar und differenziert sich gemäss Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen & Garnezy (1995) im Jugendalter weiter in eine Subkompetenz der Romantik aus. Wentzel (1991a) ergänzt weitere Aspekte der Sozialkompetenz im Jugendalter, die überdies mit der Höhe der intellektuellen Leistungen zusammenhängen: Die Fähigkeit, sich soziale Ziele setzen zu können, Problemlösekapazitäten und das Gefühl von sozialer Unterstützung und Vertrauen. Diese Konzepte sind eng mit sozialer Verantwortung verwandt. Die Konzeption der Sozialkompetenz wurde bisher nur bei Kindern mit Leistungsindikatoren in Beziehung gesetzt (Wentzel, 1991a). Die Stärke der Zusammenhänge hängt offenbar von der Art der Operationalisierung der Sozialkompetenz ab, worüber bisher kein Konsens erzielt werden konnte.

Ford (1982) entwickelte eine Konzeption der Sozialkompetenz mit den Indikatoren Zielgerichtetheit, Interesse an sozialen Zielen, soziale und nicht-soziale Zielfähigkeiten, Ideenreichtum zur Erreichung von sozialen Zielen, Mittel-Zweck-Denken, Empathie, Überlegungen zu den Verhaltenskonsequenzen und wahrgenommene soziale Unterstützung und operationalisierte diese. Er zeigte unter Einbezug verschiedener Datenquellen (Selbst-/Fremdbeurteilung, Verhaltensbeobachtung), dass das Konzept der sozialen Kognition verhaltensrelevant ist.

Kohn (1977) definierte für Kinder im Vorschulalter Sozialkompetenz im Kindergarten empirisch und fand faktorenanalytisch zwei bipolare Faktoren: (1)

Interesse und Teilnahme vs. Apathie und Rückzug. Dazu gehört Neugierde und Einbezug in Unterrichtsaktivitäten sowie gute zwischenmenschliche Beziehungen. Der Gegenpol konzentriert sich auf Schüchternheit, Passivität und Isolation. (2) Kooperation vs. Wut und Abwehr. Dieser Faktor bezieht sich auf die Bereitschaft, sich an die geltenden Normen und Regeln im Unterricht anzupassen. Der Gegenpol bezeichnet Widerstand, Neigung zu Unterrichtsstörungen und feindseligen Interaktionen im Unterricht. Eine hohe negative Ausprägung auf beiden Polen hatte in der Längsschnittstudie negative Konsequenzen für die intellektuelle Leistungsfähigkeit und förderte das Entstehen von Pathologien.

Der Zusammenhang zwischen geringen sozialen Kompetenzen und Psychopathologien wurde auch für Jugendliche und Universitätsstudierende belegt (Jones, Hobbs, Hockenbury, 1982). Insbesondere wird Sozialkompetenz als Ressource gegen Suchtmittelkonsum, Risikoverhaltensweisen und Devianz im Jugendalter postuliert. Sozialkompetenz wird als Bedingung gegen Einsamkeit, Isolation und drohende Depression erforscht (zum Beispiel Jones et al., 1982). Jugendliche, die sich in ihrer Peergroup Anerkennung, Akzeptanz und Popularität verschaffen können, fallen in der Regel nicht aus den sozialen Maschen des Soziallebens und bleiben in nicht-deviante Gruppen integriert (zum Beispiel Falomir & Invernizzi, 1999). Neben der Sozialpsychologie (zum Beispiel Chiu, Hong, Mirschel & Shoda, 1995) erhält sie in den Forschungen zur Gesundheitsprävention besondere Beachtung, insbesondere im Hinblick auf ihre Förderung (The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence, 1996).

Dodge, Pettit, McClaskey & Brown (1986) definierten soziale Fertigkeiten in einem dynamischen Modell der Verhaltensregulation durch soziale Informationsverarbeitung und untersuchten dieses experimentell. Soziales Verhalten wird in fünf Stufen gesteuert: (1) Das Kind enkodiert die präsentierten sozialen Hinweise in der Situation. (2) Diese Hinweise werden vom Kind interpretiert. (3) Das Kind wählt oder generiert eine angemessene Verhaltensreaktion. (4) Mögliche Wirkungen des Verhaltens werden antizipiert und evaluiert. (5) Das Verhalten wird ausgeführt. Soziale Fertigkeiten äussern sich in der Güte der einzelnen Teilschritte und nicht nur im ausführenden Verhalten, denn Kinder und Jugendliche durchlaufen manche Schritte sehr kompetent, andere weniger kompetent.

Wie die kurze Übersicht zeigt, tritt Sozialkompetenz in verschiedensten Formen und sozialen Kontexten auf und ist entsprechend heterogen. Es kann in manchen Fällen zwar angemessen sein, Sozialkompetenz als globales Konstrukt zu messen, in anderen Fällen ist die Differenzierung in verschiedene Kompetenzdimensionen jedoch sinnvoller. Während manche Studien soziale Fertigkeiten

untersuchen, konzentrieren sich andere auf soziale Expressivität. Ein dritter Ansatz orientiert sich hingegen an interpersonalen bereichsspezifischen Aufgaben und den Kompetenzen, die zu deren Lösung erforderlich sind.

Arbeitsdefinition: Die Sozialkompetenz bildet einen spezifischen Teilbereich von Wissen, genauer von sozialem Wissen. Sozialkompetenz setzt Wissen über vielfältige soziale Situationen voraus, denn nur auf der Basis dieses Wissens kann sozial angemessenes Handeln erfolgen. Wissen ist übergeordnet, die Kompetenz bildet einen Teilbereich von Wissen, welcher die Verbindung von Wissen und Handeln herstellt. Sozial kompetentes Verhalten im Unterricht setzt zum Beispiel das Wissen um den heimlichen Lehrplan voraus. Sozialkompetenz impliziert den Einsatz spezifischer Fertigkeiten in geeigneten Situationen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Zu diesen Fertigkeiten gehören Automatismen bzw. Routinen, welche zur Bearbeitung situationsspezifischer und konkreter Teilaufgaben flexibel eingesetzt werden können und sich nur bedingt auf andere Situationen übertragen lassen (Transferproblem der Sozialkompetenz).

Das vorgeschlagene Konzept der Sozialkompetenz geht nicht von einem umfassenden strukturierten sozialen Wissen, aber von vielen sozialen Kompetenzen aus. Die Systematik der sozialen Kompetenzen orientiert sich an der Systematik sozialer Probleme/Aufgaben (vgl. Buhrmester & Furman, 1988). *Sozialkompetenz bezeichnet im Unterschied zu sozialem Wissen und sozialen Fertigkeiten die Fähigkeit, soziale Aufgaben bzw. Probleme zu lösen.* Sozialkompetenz bedingt demnach die Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen und Probleme, das Bereitstellen von Verhaltensweisen, welche der eigenen Zielverfolgung dienen und zugleich sozial angemessen sind sowie die Fähigkeit, diese sozialen Verhaltensweisen durchzuführen.

Ein weiteres Problem besteht in der oft unklaren Wirkung der Sozialkompetenz (Schmidt-Denter, 1999). Dies erschwert die Operationalisierung. Oft werden Fremd- oder Selbstratings eingesetzt (vgl. zum Beispiel Fydrich, Chambless, Perry, Buergener & Beazley, 1998; Fydrich & Buergener, 1999) oder in experimentellen Arrangements werden eindeutig zu lösende soziale Aufgaben konstruiert. Kriterien für die Lösung sozialer Situationen sind Zufriedenheit der Interaktionspartner und eigene Zufriedenheit bzw. Zielerreichung. Sozialkompetenz ist daher nicht Konformität, weil sie sich durch die Balance zwischen sozialer Anpassung und der Verwirklichung eigener Ziele auszeichnet.

In Übereinstimmung mit der vorgeschlagenen Arbeitsdefinition von Sozialkompetenz isolierten Buhrmester & Furman (1988) zuerst verschiedene Aufgabenbereiche und ordneten ihnen spezifische Kompetenzen zu. Diese Bereiche sollten genügend breit sein, für psychologische Fragestellungen relevant sein und sich konzeptuell und empirisch voneinander unterscheiden. So wurden

folgende fünf Typen gefunden: Beziehungen initiieren und aufrecht erhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit, emotionale Unterstützung und Konfliktfähigkeit. Diese Typen wurden operationalisiert und validiert und schnitten in der Skalenprüfung gut ab. Die Selbstbeurteilung der Sozialkompetenz stimmt aber nur in einem mittleren Ausmass mit der Beurteilung durch die Gleichaltrigen überein. Buhrmester & Furman (1988) gaben insbesondere messtheoretische Gründe an, weshalb die Übereinstimmung nicht höher ausgefallen ist.

Die Stärke des Konzepts liegt in der Breite, in der Sozialkompetenz erfasst worden ist, und in der Verfügbarkeit von guten Instrumenten, die für Jugendliche geeignet sind. Darüber hinaus ist es aber mit der eingeführten Definition der Sozialkompetenz kompatibel.

Um empirisch prüfen zu können, inwiefern Sozialkompetenz durch Faktoren des schulischen Kontexts beeinflusst wird, wurde die Operationalisierung von Buhrmester & Furman (1988) übernommen und aus Platzgründen im Instrument des Berner Schullängsschnitts von 40 Items auf 20 Items gekürzt. Aus dem gleichen Grund musste auch ein Faktor gestrichen werden und bei den vier anderen Faktoren wurde die Itemzahl auf je fünf reduziert. Diese übersetzten und erfolgreich rückübersetzten 20 Items lassen sich faktorenanalytisch in fast perfekter Übereinstimmung mit Buhrmester & Furman (1988) zu vier Faktoren zusammenfassen: (1) Beziehungen initiieren und aufrecht erhalten, (2) Durchsetzungsfähigkeit, (3) Offenheit und (4) emotionale Unterstützung. Faktorenanalysen und Gütekriterien der Skalen enthält der Band von Neuenschwander et al. (1998). Damit wurde ein Mass der Selbstbeurteilung gegenüber einer Operationalisierung mittels Verhaltensbeobachtung (vgl. zum Beispiel Englund, Levy, Hyson & Stroufe, 2000) gewählt. Einerseits belegte Ford (1982) die hohe Validität der selbst wahrgenommenen Sozialkompetenz, andererseits wird Sozialkompetenz als eine Kognition interpretiert, die über Verhaltensbeobachtung nur erschlossen werden kann.

In Übereinstimmung mit dem traditionellen Geschlechtsstereotyp wurde erwartet, dass sich Mädchen sozial kompetenter einschätzen als Knaben, denn den Mädchen werden traditionellerweise die Domänen der Kommunikation und der sozialen Beziehung eher zugeordnet als den Knaben. In den vorliegenden Daten des Berner Schullängsschnitts fanden wir in vier einfaktoriellen Varianzanalysen aber nur bei zwei Faktoren Geschlechtseffekte. Mädchen beurteilen ihre Fähigkeiten zur emotionalen Unterstützung höher als Knaben ($F(1, 852)=55.7, p<.001$). Überdies beurteilen sie sich als offener als Knaben ($F(1, 852)=8.10, p<.01$). Mädchen beurteilen ihre Sozialkompetenz in den Bereichen Initiieren von neuen Beziehungen und Behauptung und Durchsetzung eigener Interessen etwa gleich gut wie Knaben. Diese Effekte weisen darauf hin, dass weibliche

Jugendliche eher grössere soziale Verantwortung übernehmen und sich daher eher als fähig einschätzen, sozial und emotional zu unterstützen und Informationen von sich preiszugeben. Diese distinkten Befunde belegen, dass das Konstrukt der Sozialkompetenz differenziert und nicht global betrachtet werden sollte.

6.3.2 Entwicklung der Sozialkompetenz

Wie entwickelt sich die Sozialkompetenz? Ohne eine Entwicklungstheorie der Sozialkompetenz darstellen zu wollen, soll auf diese wichtige Frage kurz eingegangen werden, weil sie eine Grundlage für pädagogische Interventionsmöglichkeiten bildet. Interventionen sind dann besonders effektiv, wenn sie natürliche Entwicklungsprozesse unterstützen und in die erwünschte Richtung verstärken statt hemmen.

Es gibt wenige Entwicklungstheorien der Sozialkompetenz (Schneider, 1989). Der Erwerb von Sozialkompetenz wird mit klassischen Lerntheorien beschrieben (lernen am Modell, lernen durch Bekräftigung oder lernen als erhöhte Selbstaufmerksamkeit der eigenen Gefühle). Im Rahmen des hier vertretenen konstruktivistischen Ansatzes soll insbesondere auf Theorien in der Folge von Piaget (1932) verwiesen werden. Bedeutsam sind unter anderem die Theorie des moralischen Urteils von Kohlberg (1974; 1981), die Theorie der Perspektivenübernahme von Selman (1984) und die Theorie der Selbstentwicklung von Kegan (1986). Sie können aber nicht im Einzelnen dargestellt werden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Sozialkompetenz mit der Überwindung des kindlichen Egozentrismus und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zusammenhängt. Ein kontextspezifisches Sozialverhalten (Duck, 1988; 1989) setzt die Analyse der Situation und des Zustands des Interaktionspartners voraus. Sozialkompetenz bedingt nach der eingeführten Definition die kognitive Fähigkeit, die Perspektive von Mitmenschen zu übernehmen und Situationen aus deren Sicht zu analysieren (vgl. Selman & Byrne, 1980; Selman, 1984; Yeates & Selman, 1989). Daher ist die Ausprägung der Sozialkompetenz an den Stand der kognitiven Entwicklung gebunden. Allerdings ist im früheren Jugendalter die kognitive Entwicklung bereits genügend weit vorangeschritten, dass sie keine Restriktion bildet.

Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass sich die Sozialkompetenz aus konkreten sozialen Anlässen entwickelt und insgesamt recht stabil ist. Neue Kompetenzen werden nur entwickelt, wenn die Bestehenden nicht genügend oder fehlerhaft sind. Nach Piaget (1932) wird also ein kognitives Ungleichgewicht für die Entwicklung der Sozialkompetenz vorausgesetzt. Dieses Ungleichgewicht ist typischerweise sozialer Natur, wodurch die Bedeutung des

Einflusses von Kontexten auf die kognitive Entwicklung des Individuums gross wird.

Wie verändert sich die Sozialkompetenz in der Selbstbeurteilung zwischen verschiedenen Altersstufen des Jugendalters? Auf dem Hintergrund der Diskussion im Kapitel 4.2 wird erwartet, dass die Beurteilung der eigenen Sozialkompetenz recht stabil bleibt, wenn keine spezifischen Entwicklungsanlässe vorliegen. Genetisch bedingte Entwicklungen dürften in dieser Altersstufe nicht mehr auftreten. Hingegen muss erwartet werden, dass Art und Qualität sozialer Beziehungen den Aufbau von Sozialkompetenz beeinflusst. Insbesondere ist das Experimentierfeld der Gleichaltrigengruppe geeignet, um soziale Kompetenzen aufzubauen. Diese Hypothesen wurden anhand des vorliegenden Längsschnittdatensatzes geprüft. Im ersten Schritt soll die Stabilität der vier Aspekte der Sozialkompetenz nach Buhrmester & Furman (1988) längsschnittlich gezeigt werden. Im zweiten Schritt werden individuelle Entwicklungsanlässe exemplarisch im Hinblick auf den Aufbau von Sozialkompetenz analysiert.

Die Beziehung zwischen den Konzepten wurde mit Strukturgleichungsmodellen (EQS) überprüft. Die Messmodelle wurden nach dem gleichen Verfahren definiert, wie bereits für die Lernmotivation eingeführt. Alle Residuale der Indikatoren wurden frei geschätzt, die Korrelationen zwischen den Indikatoren wurden fixiert, mit Ausnahme der gleichen Indikatoren zwischen den drei Messzeitpunkten.

In konfirmatorischen Faktorenanalysen konnten die vier Faktoren der Sozialkompetenz (Initiieren von Interaktionen, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit und emotionale Unterstützung) zu drei Messzeitpunkten je repliziert werden. Im ersten Schritt wurde das Strukturmodell geprüft, in welchem die synchronen Korrelationen zwischen den latenten Variablen frei sind, wie auch die Korrelationen zwischen den gleichen Konzepten über die Messzeitpunkte (Stabilitäten). Dieses Modell weist gute Kriterien auf. Gemäss Abbildung 6.13 korrelieren die einzelnen Faktoren teilweise recht hoch miteinander. Daneben fällt die sehr hohe Stabilität der Faktoren über die Zeit auf, alle entsprechenden Beta-Werte sind $\geq .72$. Im zweiten Schritt wurden Modelle mit zeitverschobenen Kreuzkorrelationen in verschiedene Richtungen geprüft. Allerdings erreichten keine zeitverschobenen Kreuzkorrelationen Signifikanz bzw. entsprechende Hypothesenprüfungen ergaben in jedem Fall geringere Fit-Indizes. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Faktoren sich nicht direkt kausal beeinflussen, aber wechselseitig miteinander zusammenhängen. Wird die Stärke der Ausprägung der Sozialkompetenz im Altersverlauf varianzanalytisch betrachtet, findet man fast keine Alterseffekte.

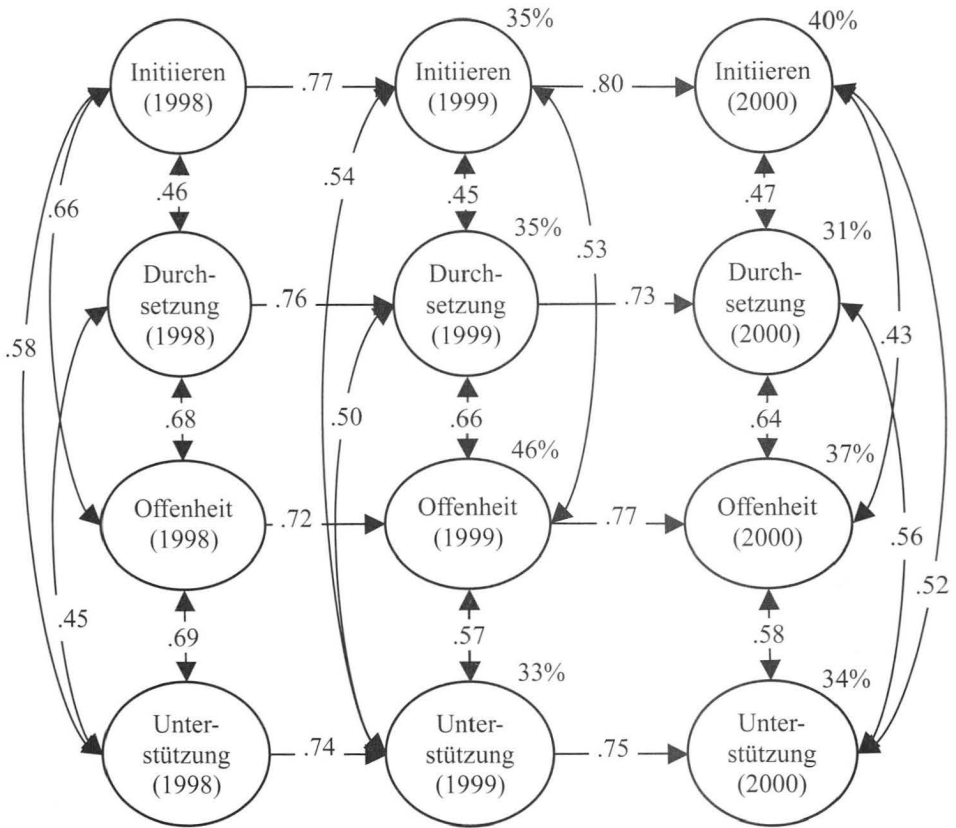


Abbildung 6.13: Vier Faktoren der Sozialkompetenz im zeitlichen Verlauf (alle Pfade sind standardisiert und signifikant, $p < .05$, $\chi^2(532) = 875.6$, $p < .001$, $NFI = .89$, $NNFI = .94$, $CFI = .95$)

In einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Alterskohorte und Geschlecht und einem Messwiederholungsfaktor (Zeit) erreicht kein Zeitfaktor Signifikanz und nur ein Kohorteneffekt wird sichtbar: Mit steigendem Alter beurteilen Jugendliche ihre Fähigkeit, eigene Interessen durchsetzen zu können, immer geringer ($F(7, 668) = 2.22$, $p < .05$). Mit dem Alter nimmt in der Selbstbeurteilung die Durchsetzungsfähigkeit also eher ab, ein Trend, der längsschnittlich nicht repliziert werden konnte und daher nicht interpretiert wird. Damit kann die erste These bestätigt werden, wonach sich die Sozialkompetenz im Jugendalter nicht mehr entwickelt, sondern auf einem stabilen Plateau angelangt ist.

Inwiefern können aber individuelle Entwicklungsanlässe und bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich die Entwicklung der Sozial-

kompetenz beeinflussen? Werden die vorgefallenen Ereignisse summiert (vgl. die Operationalisierung in Neuenschwander et al., 1998), können signifikante querschnittliche Korrelationen zu beiden Messzeitpunkten mit den vier Faktoren der Sozialkompetenz gefunden werden, welche im Bereich von etwa $r=.20$ liegen. Je mehr Ereignisse den Jugendlichen in irgendeinem Bereich widerfahren sind, desto höher stufen sie ihre Sozialkompetenz ein. Dieser globale Zusammenhang weist darauf hin, dass bedeutsame Lebensereignisse mit der Sozialkompetenz in Verbindung stehen.

Im zweiten Schritt wurden Ereignisse mit den Gleichaltrigen und mit den Eltern genauer betrachtet. Zwei relativ häufige bedeutsame Lebensereignisse mit Gleichaltrigen sind „Aufnahme einer intimen Freundschaft“ und „Bruch einer Liebesbeziehung zu einem engen Freund bzw. einer engen Freundin“. Als Beispiel für die Interaktion mit den Eltern wurde folgendes Ereignis genauer analysiert: „Heftiger Streit mit Vater oder Mutter“.

In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurden die Zusammenhänge zwischen diesen drei Ereignissen und der Ausprägung der Sozialkompetenz untersucht.

Gemäss Tabelle 6.9 führt die Aufnahme einer Freundschaft dazu, dass die Sozialkompetenz höher eingeschätzt wird. Dieser Zusammenhang gilt unabhängig vom Zeitpunkt. Wer sozial kompetent ist, nimmt auch eher neue Freundschaften auf. Wieder Erwarten erreicht aber nur eine Interaktion Signifikanz. Insbesondere vergrössert die Aufnahme einer intimen Beziehung nicht die Sozialkompetenz. Tendenziell trifft sogar das Umgekehrte zu: Wenn Jugendliche eine Freundschaft aufgenommen haben, sinkt in ihren Augen ihre Fähigkeit, andere emotional unterstützen zu können. Vielleicht haben sie dabei gemerkt, dass wirksame emotionale Unterstützung anspruchsvoll ist, so dass sie ihre Kompetenzen tiefer beurteilen.

Beim komplementären Ereignis, dem Bruch einer Freundschaft, können in der Regel analoge Ergebnisse gefunden werden. Wer eine Freundschaft auflöst, beurteilt sich unabhängig vom Zeitpunkt der Auflösung als sozial kompetenter. Offenbar interpretieren Jugendliche eine aufgelöste Beziehung nicht als persönliches Versagen, wie es bei manchen Erwachsenen nach Ehescheidungen etwa auftritt. Vielmehr bot dieser Beziehungsbruch Gelegenheit, soziale Erfahrungen zu sammeln und soziale Kompetenzen aufzubauen. Ebenfalls steigt die Beurteilung der eigenen Durchsetzungsfähigkeit nach Beziehungsbrüchen nicht. Denn eine Beziehung aufzulösen könnte bedeuten, eigene Interessen gegen fremde Bedürfnisse durchzusetzen. Es könnte sein, dass viele Jugendliche intime Beziehungen als Experimentierfeld erleben (vgl. Kapitel 4.2.2). Sie setzen

sich zwar intensiv damit auseinander, werden aber von einem Bruch meistens nicht bis ins Innerste erschüttert (von dramatischen Ausnahmen abgesehen).

Tabelle 6.9: Soziale Kompetenz, differenziert nach dem Vorliegen zweier sozialer Ereignisse, gemessen 1998 und 1999 (Signifikanzen der Varianzanalysen ohne F-Werte)

		Initiieren		Durchsetzung		Offenheit		Unterstützung	
		98	99	98	99	98	99	98	99
<i>Aufnahme einer Freundschaft</i>									
ja	98	2.92	2.88	2.89	2.88	2.93	2.92	3.49	3.42
nein	98	2.60	2.64	2.81	2.70	2.56	2.60	3.17	3.21
ja	99	2.93	2.91	2.87	2.89	2.93	2.91	3.49	3.46
nein	99	2.71	2.69	2.79	2.76	2.72	2.74	3.29	3.21
<i>Signifikanzen:</i>									
Aufnahme A 98, p:		.001		.01		.001		.001	
Aufnahme A 99, p:		.001		ns		.001		.001	
Zeit Z, p:		ns		ns		ns		ns	
A 98 * Zeit, p:		ns		ns		ns		.01	
A 99 * Zeit, p:		ns		ns		ns		ns	
<i>Bruch einer Liebesbeziehung</i>									
ja	98	3.01	2.95	2.88	2.90	2.98	2.97	3.49	3.41
nein	98	2.70	2.72	2.81	2.83	2.74	2.74	3.36	3.34
ja	99	2.97	3.01	2.91	2.89	2.98	2.96	2.53	3.43
nein	99	2.79	2.73	2.81	2.85	2.79	2.79	3.36	3.34
<i>Signifikanzen:</i>									
Aufnahme A 98, p:		.001		ns		.001		.05	
Aufnahme A 99, p:		.001		ns		.001		.01	
Zeit Z, p:		ns		ns		ns		.01	
Aufnahme 98 * Zeit, p:		.01		ns		ns		ns	
Aufnahme 99 * Zeit, p:		.01		ns		ns		ns	

Wertebereich von (1) stimmt überhaupt nicht bis (4) stimmt genau

Wer das Spiel um Aufnahme und Bruch von Freundschaften beherrscht, ist sozial kompetent, kann souverän mit Gleichaltrigen umgehen und genießt hohes Ansehen in der Gleichaltrigengruppe.

Interessanterweise konnten diese Zusammenhänge beim Ereignis „heftiger Streit mit Vater oder Mutter“ nicht gefunden werden. Ablösungskonflikte von den Eltern scheinen keinen nachweisbaren Zusammenhang mit der Beurteilung und der Entwicklung der eigenen Sozialkompetenz zu haben. Allerdings

konnten Bell, Avery, Jenkins, Feld & Schoenrock (1985) Zusammenhänge zwischen dem Familienklima und der Beurteilung der Sozialkompetenz (gemessen als Fremdrating) finden. Es könnte sein, dass nicht das Vorliegen schwerer Konflikte mit den Eltern den Aufbau von Sozialkompetenz fördert, sondern dass die Beziehung zwischen den Eltern und das Familienklima einen Rahmen bilden, in welchem sich eine hohe Sozialkompetenz von Jugendlichen ausbilden kann. Die Eltern hätten dann eine Vorbildfunktion, wie kompetent in sozialen Beziehungen interagiert wird (lerntheoretische Erklärung). Oder sie stören das kognitive System eines Jugendlichen so lange, bis dieser angepasste soziale Kompetenzen konstruiert hat (konstruktivistischer Erklärungsansatz). Daneben soll auf den Befund von McGuire, Neiderhiser, Reiss, Hetherington & Plomin (1994) hingewiesen werden, der sich auf Zwillingstudien abstützt, wonach die Ausprägung von Sozialkompetenz und Soziabilität neben schulischen Kompetenzen einen substantiellen genetischen Anteil zu haben scheinen.

6.4 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Bildungszielen

Nach der psychologischen Analyse der drei Bildungsziele Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz soll anstelle eines Fazits die Frage nach ihrem gegenseitigen Zusammenhang gestellt werden. Bereits wurde nach Wentzel (1991a) je nach Operationalisierung der Konzepte auf empirische Zusammenhänge zwischen der Sach- und der Sozialkompetenz hingewiesen. Analog dazu können Korrelationen zwischen der Selbst- und der Sachkompetenz bzw. zwischen der Selbst- und der Sozialkompetenz vermutet werden. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmass der Aufbau einer Kompetenz vom Aufbau der beiden anderen Kompetenzen begleitet wird bzw. umgekehrt, wie distinkt diese drei Kompetenzen sind. Weil zu diesen Fragen keine spezifischen Theorien oder empirischen Untersuchungen aus dem Schulkontext bekannt sind, wird ein *deskriptives Vorgehen* gewählt. Um die konzeptuelle Ähnlichkeit empirisch zu erfassen, werden die Korrelationen zwischen diesen drei Konzeptgruppen mit der Querschnittsprobe des ersten Messzeitpunkts des Berner Schullängsschnitts berechnet.

Im ersten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den Zeugnisnoten und der Selbstkompetenz berechnet. In Tabelle 6.10 wurden die mittleren Zeugnisnoten soweit vorliegend über die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, Geschichte, Turnen und Zeichnen einbezogen. Sie bilden eine Beurteilung der Sachkompetenz durch Lehrpersonen. Die periphere Identität wurde anhand der vier Dimensionen, welche zur Bildung der vier Identitätszustände beigezogen worden sind, überprüft. Viele Korrelationen sind signifikant, aber eher gering (Stichprobengrösse $N=861$).

Tabelle 6.10: Korrelationen zwischen Selbstkonzept, Identität und Noten (Querschnittstichprobe 1998)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Zeugnisnoten	1									
2. Fähigkeitsselbstkonzept	.30	1								
3. Leistungsangst	-.12	-.31	1							
4. Selbstwert	.13	.30	-.27	1						
5. Identität als Resilienz	.07	.21	-.14	.45	1					
6. Id. als Erinn. an krit. Sit.	-.01	-.12	.23	-.11	.17	1				
7. übernommene Identität	-.09	-.02	.18	-.01	-.02	-.16	1			
8. diffuse Identität	-.08	-.24	.20	-.25	-.16	.16	.21	1		
9. suchende Identität	.06	-.11	.23	-.15	-.02	.25	.35	.44	1	
10. erarbeitete Identität	.04	.19	-.04	.32	.40	.08	.22	-.26	.04	1

Legende: wenn $r > .12$, dann $p < .001$

Die beiden Faktoren der zentralen Identität korrelieren mit Zeugnisnoten nicht und mit dem Selbstkonzept eher gering. Einzig fällt die hohe Korrelation zwischen dem Selbstwert und der Identität als Resilienz ($r = .45$) auf. Die Korrelationen zwischen den Noten der vier Skalen der peripheren Identität sind nicht signifikant, zwischen dem Selbstkonzept und diesen Skalen sind sie zumeist gering bis mittelmässig. Diffuse und suchende Identität korrelieren mit dem Selbstkonzept höher. Die erarbeitete Identität korreliert aber mit dem Selbstwert ($r = .32$). Zwischen der zentralen und der peripheren Identität sind die Korrelationen zumeist mittelmässig. Erarbeitete Identität und Identität als Resilienz korrelieren eher hoch mit $r = .40$. Es kann *zusammengefasst* werden, dass die Zeugnisnoten mit der Identität mehrheitlich gering zusammenhängen. Die Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept, vor allem mit dem Fähigkeitsselbstkonzept sind höher (vgl. ausführlich Kapitel 6.2). Hingegen korrelieren Selbstkonzept und Identität signifikant, wenn auch nicht sehr hoch.

Im zweiten Schritt wurden die Korrelationen zwischen der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz bzw. den Zeugnisnoten bestimmt. Gemäss Tabelle 6.11 sind die Korrelationen generell klein.

Die Zeugnisnoten hängen mit Aspekten der Sozialkompetenz nicht zusammen. Die höchsten Korrelationen finden sich zwischen der Sozialkompetenz und dem Faktor Identität als Resilienz. Personen mit hoher Ausprägung der zentralen Identität als Resilienz beurteilen auch ihre Sozialkompetenz eher hoch. Zwischen der Sozialkompetenz und der peripheren Identität sind die meisten

Korrelationen bescheiden. Auf die Korrelationen zwischen der Sozialkompetenz und dem Selbstwert ($r > .22$) soll ausdrücklich verwiesen werden. Hohe Sozialkompetenz ist offenbar mit einem hohen Selbstwert verbunden. Nur zwischen der erarbeiteten Identität und der Sozialkompetenz liegen sie um $r = .20$. Differenzierte Standpunkte und Interessen erarbeitet zu haben, scheint zu implizieren sich sozial kompetent einzuschätzen.

Tabelle 6.11: Interkorrelationen zwischen Sozialkompetenz und Selbstkonzept, zentrale bzw. periphere Identität (Querschnittstichprobe 1998)

	Zeugnisnoten	Selbstkonzept				Identität				
		Fs	La	Sw	Res	Erin	For	Dif	Mor	Ach
<i>Sozialkompetenz</i>										
Initiierung von Interaktionen	.03	.14	-.07	.30	.30	.08	-.04	.11	-.09	.23
Behauptung von Rechten	.01	.13	-.10	.30	.29	.02	-.07	-.12	-.12	.18
Offenheit	.02	.03	-.02	.22	.24	.17	-.05	-.10	-.05	.17
Emotionale Unterstützung	.09	.11	.02	.22	.32	.24	-.11	-.15	-.07	.25

Legende: Fs: Fähigkeitsselbstkonzept, La: Leistungsangst, Sw: Selbstwert, Res: zentrale Identität als Resilienz, Erin: zentrale Identität als Erinnerung an kritische Ereignisse, For: übernommene Identität, Dif: diffuse Identität, Mor: suchende Identität, Ach: erarbeitete Identität, wenn $r > .08$ dann $p < .01$, wenn $r > .12$ dann $p < .001$, $794 < N < 844$

Die Korrelationen unterscheiden sich in ihrer Ausprägung je nach der Operationalisierung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz stark. Während einzelne Zusammenhänge stark sind (zum Beispiel zwischen den vier Faktoren der Sozialkompetenz und dem Selbstwert bzw. der Identität als Resilienz), sind die meisten Zusammenhänge mittelmässig bis schwach. Vor allem die Zeugnisnoten korrelieren mit Identität und Sozialkompetenz erstaunlich schwach. Damit kann die These widerlegt werden, dass sozial kompetente Schülerinnen und Schüler durch ihr Verhalten leistungsmässig besser beurteilt werden. Allerdings ist die Operationalisierung der Sachkompetenz mit den Zeugnisnoten sehr einfach und bildet bloss eine grobe Annäherung. Überdies muss daran erinnert werden, dass die Zeugnisnoten Lehrerurteile, die übrigen Skalen aber Selbstbeurteilungen darstellen – die Beurteilungsperspektiven unterscheiden sich also.

Die Frage nach der Ähnlichkeit/Distinktheit der drei Kompetenzen kann demnach in dieser allgemeinen Form nicht beantwortet werden und erfordert Differenzierung. Während sich die drei Kompetenzen in gewissen Aspekten ähnlich sind, sind sie in anderen sehr verschieden. Immerhin ist die Mehrheit

der Korrelationen zwischen Selbst- und Sozialkompetenz signifikant und ihre Ausprägung liegt in der erwarteten Richtung. Davon scheint die Sachkompetenz eher abzuweichen. Bereits Gruehn (1995) wies auf die Unvereinbarkeit von kognitiven und nichtkognitiven Zielen hin: Werden prioritär kognitive Ziele verfolgt, geht dies auf Kosten von sozialen und personalen Zielen und umgekehrt (vgl. auch die Diskussion über Bildungsziele in Kapitel 3.4).

Fazit: In diesem Kapitel über Merkmale von Schülerinnen und Schüler als Bedingung zur Erreichung von Bildungszielen wurden drei Kompetenzbereiche ausgearbeitet, welche gemeinhin als schulische Bildungsziele gelten: Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Sie lassen sich tendenziell in zwei Bereiche zusammenfassen: Sachkompetenz vs. Selbst-/Sozialkompetenz. Alle diese Bereiche sind recht stabil und verändern sich langsam, weshalb pädagogische Interventionen nur eine beschränkte Chance haben, wirksam zu werden. Einige schülerspezifische Bedingungen für die Veränderung dieser drei Kompetenzen wurden diskutiert und es konnten gar kausale Trends herausgearbeitet werden, wie die Entwicklung dieser Kompetenzbereiche beeinflusst werden könnte. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler selbst wichtige Bedingungen für den Aufbau der drei Kompetenzbereiche darstellen, unabhängig von den im Unterrichtssystem ablaufenden Prozesse.

7 Lehrpersonen im Unterricht

Die Lehrpersonen gestalten das Geschehen im Unterricht substantiell mit und üben eine wichtige Funktion im Unterrichtssystem aus. Es ist die Lehrerperspektive, welche viele didaktische und schulpädagogische Ansätze (zum Beispiel Apel, 1990) einnehmen. Es ist auch jene Perspektive, in welcher Lehrpersonen in der Praxis ihren Unterricht beschreiben.

Lehrpersonen haben im Unterricht wichtige Funktionen inne: Sie sollen Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anregen und diese mit neuen Inhalten und Lebensbereichen konfrontieren (Irritation), sie sollen die Lernenden beim Aufbau von Wissen und Kompetenzen unterstützen (Unterstützung), Lernumgebungen gestalten (Organisation) und Leistungen beurteilen (Selektion). Lehrpersonen tragen durch ihr Handeln zu einem funktionsfähigen Unterrichtssystem bei. Sie bilden Subsysteme des Unterrichtssystems und Umwelten für die anderen Unterrichtssysteme (zum Beispiel Schüler, Schulklasse). Lehrpersonen sind für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Teil ihrer Lernumgebung.

Die Funktion von Lehrpersonen im Unterricht kann insbesondere mittels eines Handlungskonzepts verdeutlicht werden. Indem eine Theorie des Lehrerhandelns im Unterricht entwickelt wird, sollen Parameter der Unterrichtspraxis systematisiert werden, ohne aber zu beanspruchen, Praxis zu sein oder Praxis anzuleiten. Das vorliegende Kapitel wird keinen Überblick über den Stand der Lehrerforschung liefern (vgl. etwa Dubs, 1995a). Lehrpersonen bilden unter verschiedensten Gesichtspunkten einen Forschungsgegenstand: Sie sind zum Beispiel Individuen mit einer einmaligen *Persönlichkeit* (Bromme, 1992). Sie gehören aber auch zu einer besonderen *Berufskategorie*, die sich historisch entwickelt hat (Ulich, 1995; Terhart, 1996). Mit dem Beruf ist eine spezifische Funktion und Rolle in der Institution Schule verknüpft, welche mit besonderen berufsspezifischen *biografischen Mustern* (Hirsch, GangUILLET & Trier, 1990; Terhart & Czerwenka, 1994) und *Kompetenzen* (zum Beispiel Oser, 1997a; 1997b) verbunden ist, die in der *Lehrerbildung* (Oelkers & Oser, 2000) vorbereitet werden. Daneben können Lehrpersonen, ihre *Informationsverarbeitung und ihr Handeln während der Berufsausübung* (zum Beispiel Hofer, 1986) betrachtet werden, zum Beispiel im Unterricht, der für den Lehrerberuf einen besonders zentralen Kontext bildet (Mikroanalysen). Schliesslich kann der Blick auf besondere Schwierigkeiten, Belastungen und Krankheitsrisiken bzw. Gesundheit in diesem Beruf fallen (Neuenschwander, 2003a).

In diesem Kapitel werden Selbst- und Fremdbilder von Lehrpersonen thematisiert. Es wird eine Handlungstheorie entwickelt. Die Argumentation setzt mit soziologischen und psychologischen Aspekten ein: Lehrerauftrag und Profes-

sionsverständnis (aussengerichteter Anpassungsdruck der Lehrperson) sowie Lehrerbild und Kompetenzen (innengerichteter Anpassungsdruck der Lehrperson). Danach wird eine Handlungstheorie im Unterrichtskontext entwickelt. Es folgt ein Teil mit Forschungsergebnissen zu Unterrichtsstilen und wie sie mit Schülermerkmalen korrespondieren. Das Kapitel schliesst mit Überlegungen zur Wirksamkeit des Lehrerhandelns im Unterricht und zur Lehrerbeurteilung.

7.1 Lehrerauftrag und Professionalisierung

Zum Verständnis von Lehrerhandlungen trägt die Analyse des Auftrags an Lehrpersonen bei und wie dieser von den Lehrpersonen interpretiert wird. Die Bestimmung des Lehrerauftrags orientiert sich *erstens* an den Bildungszielen einer Schule, denn die Funktion der Lehrperson besteht gerade darin, die Schülerinnen und Schüler beim Erreichen ihrer Bildungsziele zu unterstützen bzw. deren Erreichen zu ermöglichen. Ein weiter Bildungsbegriff entspricht einem weiten Lehrerauftrag, ein enger Bildungsbegriff korrespondiert mit einem engen Lehrerauftrag (Partikularisierung; vgl. Übersicht in Terhart, 1995 und Kapitel 3.2).

Ein weiter Lehrerauftrag schliesst neben der Unterrichtsarbeit auch die Erziehung und Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern ein. Lehrer sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Persönlichkeitsbildung unterstützen und persönlicher Berater und Begleiter für die Lernenden sein. Sie sollen zu Suchtprävention und Gesundheitserziehung beitragen, auf den Beruf und das Leben vorbereiten und ihre Arbeit mit den Erziehungsbemühungen der Eltern abstimmen. Neben der Unterrichtsarbeit im engeren Sinn sollen sie auch zur Schulentwicklung beitragen, sich fortbilden und administrative Arbeiten übernehmen. Ein häufiges Argument für diese vielfältigen Ansprüche lautet, dass sich die Schule den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht verschliessen dürfe, und dass der Lehrerauftrag aus dem gesellschaftlichen Bedarf abgeleitet und begründet werden müsse.

Zweitens müssen sich Lehrtätigkeiten an der Eigendynamik des Arbeitsplatzes ‚Schule‘ orientieren: Lehrpersonen müssen sicherstellen, auch in Zukunft ihren Beruf ausüben zu können und die Qualität ihrer Arbeit aufrecht zu erhalten bzw. zu steigern, was zu Fortbildung, kontinuierlicher Reflexion der eigenen Tätigkeit und (anderen) gesundheitserhaltenden Tätigkeiten zwingt. Das Lehrerhandeln orientiert sich daher nicht ausschliesslich an den schulischen Bildungszielen (äussere Referenz), sondern auch an der immanenten Dynamik des Arbeitsplatzes (innere Referenz).

Während die Rolle von Lehrpersonen traditionellerweise als Instruktoren von Wissen im Unterricht definiert wurde, wird die Lehrerrolle im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung immer breiter definiert. Die Lehrkräfte sollen vielfältigen Anforderungen genügen. Der Katalog von Forderungen an Lehrpersonen wird entsprechend lang. Terhart (1996, 448): „Lehrer sollen geistliche Führer sein, eine Art Handwerker, ein pädagogischer Künstler, ein verbeamteter Staatsdiener, ein Kulturvermittler, ein personaler Erzieher, ein Anwender und Umsetzer von Wissenschaft, ein Berater und Entwicklungshelfer, ein politischer Agent, ein Wissensvermittler, ein Gesundheitspolizist, ein Schulentwickler ...“

Die Liste könnte verlängert werden. Es drängt sich die Frage nach dem Kerngeschäft im Lehrerberuf auf. Die Lehrerrolle muss so definiert werden, dass sowohl die Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler bzw. der Schule erfüllt werden können, zugleich aber die Anforderungen an Lehrpersonen realisierbar sind und die Gesundheit von Lehrpersonen durch die Berufsausübung nicht gefährdet wird. Während in den letzten Jahren Fragen der Schulreform und Schulentwicklung die Lehrpersonen beschäftigt haben und immer noch beschäftigen, werden in neuester Zeit zunehmend Forderungen laut, nicht die Schule sondern wieder den Unterricht ins Zentrum des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen zu stellen (Rolff, 1993), ohne damit reaktionär auf ein statisches und monistisches Gesellschaftsverständnis zurückfallen zu wollen.

Giesecke (1996) ist in seiner Argumentation konservativ, wenn er einen partikularen Lehrerauftrag fordert. Er versteht die Lehrperson nicht als Sozialtherapeuten, sondern als Wissensvermittler. Lehrpersonen sollen ihre Kräfte nicht an Sitzungen der Schuladministration vergeuden, sondern sich auf den Unterricht konzentrieren. Das Kerngeschäft des Lehrers bleibt der Unterricht, so dass Lehrpersonen diesen qualitativ gut durchführen kann und dabei nicht überfordert wird.

Auch unter dem Stichwort Lehrerethos wird für eine Beschränkung des Lehrerauftrags plädiert. Eine Schulkultur mit einem ausgeprägten Ethos argumentiert für einen gesunden Arbeitsplatz und einen Lehrerauftrag, welcher den gegebenen Rahmenbedingungen entspricht und nicht zu Überforderung und psychischen Überlastungen der Lehrperson führt. Eine zu breite Auftragspalette überfordert die begrenzte Wirksamkeit von Lehrpersonen und kann zu psychischen Störungen (Burnout) führen. Aus gesundheitlichen Gründen zwingt ein breiter Lehrerauftrag Lehrpersonen dazu, einen persönlichen Schwerpunkt, eine eigene Berufsidentität festzulegen. Die pädagogische Selbstrolle muss im Hinblick auf Ziele und Ansprüche an die eigene Berufsarbeit eingeschränkt werden (Mollenhauer, 1974), will die Arbeitsfähigkeit längerfristig aufrecht erhalten bleiben. Dieser Schritt ist legitim, wenn auf eine breite Bestimmung des Lehrer-

auftrags verzichtet wird und Lehrpersonen nicht zur Bildung der Schülerpersönlichkeit beitragen sollen, insofern sie nicht implizit und nicht-intentional durch ihr Vorbild, ihren Unterricht und ihre Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern von selbst dazu beitragen. Diese Frage stellt sich umso mehr, als bis heute nicht geklärt worden ist, ob die Wirksamkeit der Lehrkräfte steigt, wenn sie intentional auf die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern Einfluss nehmen wollen bzw. wenn sich Lehrkräfte einen breiten Unterrichtsauftrag geben.

Schultypspezifische Differenzierungen sind nötig. Analog zu den Schwerpunkten in den Bildungszielen, welche die einzelnen Schultypen legen, unterscheidet sich auch der Schwerpunkt des Lehrerauftrags zwischen den Schultypen. In Kleinklasse und Realschule kann eher ein ganzheitlicher Unterricht gefordert werden, im Gymnasium am wenigsten. Die Berufsschule will anspruchsvoll sein, der Lehrerauftrag ist aber im Unterschied zum Gymnasium stärker berufsorientiert. Die Lehrlinge sollen in höherem Ausmass unmittelbaren Nutzen vom Schulunterricht erhalten. Die Ausbildung orientiert sich an Schlüsselqualifikationen.

Im Folgenden soll das Gymnasium exemplarisch näher betrachtet werden. Traditionell wird insbesondere im Gymnasium der Lehrerauftrag eng definiert: Allerdings verbreitert sich mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft im Gymnasium auch der Lehrerauftrag und Arbeiten ausserhalb der unmittelbaren Wissensvermittlung werden wichtiger. Wie muss die Lehrerrolle im gymnasialen Unterricht in der Postmoderne gedacht werden? Traditionellerweise verstanden sich Gymnasiallehrpersonen als Fachexpertinnen, die Jugendlichen Fachwissen vermitteln. Sie präsentieren wissenschaftlich gesichertes Wissen in einer Form, die auf das Vorwissen von Jugendlichen zugeschnitten ist. Entsprechend bilden fachliche Leistungen und nicht etwa Disziplinprobleme von Schülern, Sozial- und Selbstkompetenz die expliziten Selektionskriterien der Matur. Das Gymnasium soll die fachliche Grundlage für universitäre Ausbildungsgänge legen.

Diese Auffassung wird allerdings zunehmend hinterfragt und immer häufiger werden Sozialkompetenz und Selbstkompetenz als gymnasiale Bildungsziele aufgewertet. Ich möchte vier häufig zitierte Gründe anführen:

1. *Vorbereitung auf ein universitäres Studium*: Untersuchungen über die Gründe von Studienabbrüchen belegen, dass fachliches Versagen eine geringere Bedeutung hat als die Unfähigkeit von Studierenden, sich in der Komplexität der Universität zurechtzufinden und sich zu organisieren (Kiener, 1998). Viele Studierende – vor allem in den philosophisch-historischen Fakultäten – brechen nicht ihr Studium ab, weil sie die Prüfungen

nicht bestehen, sondern weil sie keine effizienten Arbeitstechniken besitzen, mit denen sie die gestellten Anforderungen erfüllen könnten. Vor allem in Fächern ohne festen Stundenplan sind psychische Probleme im Sinne von Vereinsamung, ungenügender Selbstdisziplin und schlechten Arbeitsstrategien die häufigsten Gründe für Studienabbruch.

2. *Soziale Kompetenzen im Berufsleben*: Während das Ausbildungswesen aufgrund individueller Leistungen qualifiziert, sind im Berufsleben Teamleistungen immer häufiger gefordert. Die gestellten Anforderungen im Berufsalltag können nicht mehr von Einzelpersonen bewältigt werden, sondern werden von Arbeitsgruppen erledigt. Forschung, das Bankenwesen, kantonale und Bundesverwaltung sind drei Arbeitsbereiche, in denen in den letzten Jahren teilautonome Arbeitsgruppen gebildet worden sind mit dem Ziel der Effizienzsteigerung. Die Fähigkeit zur Teamarbeit ist heute in den meisten Stellenausschreibungen eine zentrale Anforderung.
3. *Schülerorientierung*: Liebau (1997, 288) meinte, dass Lehrpersonen den Schülern ausserschulische Lernanlässe vermitteln müssen. Lehrer bilden das pädagogische Zentrum, arbeiten aber mit anderen Erwachsenen zusammen. Schulen sollten zugleich einen notwendigen Rückzugs- und Reflexionsraum bilden. Zusammenfassend stellt sich die Frage, wie viele aktuellen Bedürfnisse der Jugendlichen einer Tätigkeit, die möglicherweise die berufliche Zukunft der Jugendlichen vorbereitet, geopfert werden dürfen.
4. *Ethisches Argument*: Ganzheitliche Erziehung auch von professionell arbeitenden Pädagogen zu fordern, ist auch eine ethische Frage: „Professionen genießen bei ihren Klienten, Mandanten oder Patienten ein besonderes Vertrauen“ (vgl. Fauser, 1996, 11). Zwischen Person und Profession gibt es ein Spannungsverhältnis, professionelles Handeln ist aber in konstitutiver Weise an die Person gebunden. Aus ethischen Gründen haben Schülerinnen und Schüler das Recht, als Menschen in allen Aspekten gefördert zu werden, ohne sich auf wenige Teilbereiche reduzieren zu lassen.

Trotz gesetzlicher Grundlagen, welche an einzelne Lehrpersonen eindeutige Anforderungen stellen, bleiben unterschiedliche öffentliche Erwartungen an Lehrpersonen bestehen. Sich unter heterogenen oder gar widersprüchlichen Erwartungen bewegen zu müssen, kann schwierig, ja sogar belastend, in jedem Fall verunsichernd sein. Nachfolgende Stichworte zu den einzelnen Instanzen sind eher eine Karikatur als eine vollständige Darstellung der Erwartungsstrukturen. Zwischen den einzelnen Instanzen müssen Wechselwirkungen postuliert werden (Abbildung 7.1).

- *Schulbehörde*: Öffentlichkeit, Verwaltung und Schulleitung formulieren als Vorgesetzte Erwartungen und ein Pflichtenheft in der Form von Verordnungen

gen. Diese Vorgaben unterscheiden sich in der Schweiz zwischen den Kantonen und Regionen, in manchen Regionen gar zwischen Schultypen.

- *Gesetzlicher Lehrerauftrag*: Der Lehrerauftrag ist in den meisten Schweizer Kantonen sehr weit gefasst (vgl. zum Beispiel Übersicht in Neuenschwander et al., 2001).
- *Jugendliche*: Jugendliche wünschen typischerweise einen Unterricht, welcher ihre Interessen und Bedürfnisse aufnimmt und sich auf ihre Erfahrungsinhalte bezieht.
- *Eltern*: Die Forderungen der Eltern an die Schule sind vielfältig. Grundsätzlich können Erwartungen geäußert werden, welche die familiäre Erziehung komplementär ergänzen (Qualifikationen, Wissen vermitteln) oder familiäre Defizite kompensieren (Schule als Unterstützung der familiären Erziehung).
- *Lehrperson*: Lehrpersonen haben eigene Ideale, Wünsche und Erwartungen an sich und ihre Unterrichtsgestaltung. Diese Erwartungen können den Erwartungen anderer Instanzen widersprechen.

Gesetzlicher Lehrerauftrag

- Unterricht und Erziehung
- Zusammenarbeit im Kollegium
- planen, organisieren
- sich fortbilden
- Beitrag zur Schulentwicklung

Schulbehörde

- Leistungsorientierung
- Matura als Qualifikation für Universität
- Selektionsdruck

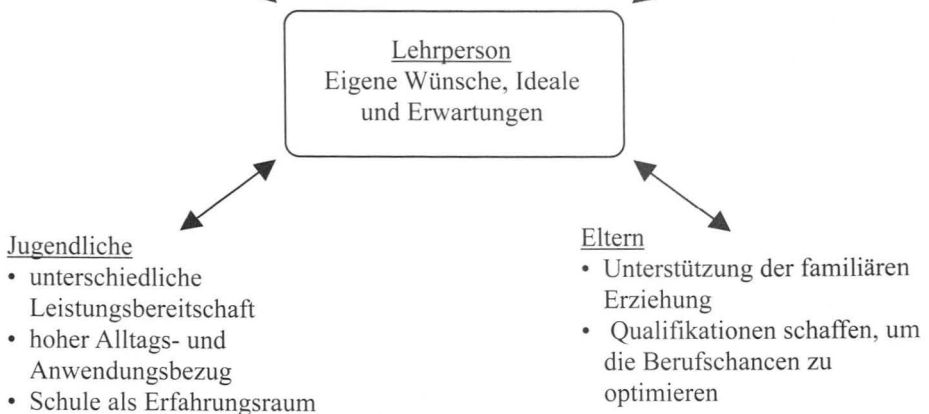


Abbildung 7.1: Lehrpersonen im Spannungsfeld von Erwartungen

Aus diesen unterschiedlichen Erwartungen stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen selbst ihren Lehrerauftrag definieren. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, wurden Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II (Stichprobe in Kapitel 2.3) nach ihrer Definition des Lehrerauftrags befragt. Es muss daran erinnert werden, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe I in dieser Stichprobe eine Minderheit bildeten. Die Aspekte des Lehrerauftrags wurden aus dem gesetzlichen Lehrerauftrag des Kantons Bern abgeleitet, welcher verbindlich für Lehrkräfte *aller* Stufen gilt, und wurden durch gesetzliche Vorgaben der Kantone Solothurn und Aargau ergänzt. Die Lehrpersonen sollten die Wichtigkeit verschiedener Aspekte des gesetzlichen Lehrerauftrags auf einer vierstufigen Ratingskala einschätzen und zusätzlich alle Aspekte nach ihrer Wichtigkeit in eine Rangreihe bringen. Es sollte damit eine Gewichtung der Aspekte erreicht werden, weil befürchtet wurde, dass gesetzliche Vorgaben grundsätzlich als gleich wichtig beurteilt würden (soziale Erwünschbarkeit).

Tabelle 7.1 zeigt aufgrund der Ratingskala die mittleren Wichtigkeitswerte global und differenziert nach Lehrkräften der Sekundarstufe I, Gymnasium und Berufsschule. Übereinstimmend für alle Schultypen wird das Unterrichten als der wichtigste Aspekt des Lehrerauftrags bewertet, gefolgt von der Fortbildung. Immer noch als wichtig bis sehr wichtig eingestuft wurde das Reflektieren über die eigene berufliche Arbeit. Dieses Reflektieren kann die Form einer Verarbeitung persönlicher Erlebnisse annehmen oder aber als kritische Selbstreflexion der Qualitätssicherung dienen und dem Unterrichten zugeordnet werden. Abgeschlagen am Schluss stehen die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit den Behörden und Verwaltungsarbeiten.

Obwohl im bernischen Lehrerauftrag Unterrichten und Erziehen gleichzeitig genannt werden, beurteilen die befragten Lehrkräfte das Erziehen als deutlich weniger wichtig als das Unterrichten und plädieren damit für einen Lehrerauftrag, der auf den Unterricht fokussiert ist. Die Geringschätzung der Erziehung neben dem Unterrichten könnte aber auch auf das Dilemma zurückgeführt werden, dass Jugendliche einerseits von Lehrpersonen, Eltern und anderen Autoritäten unabhängig werden wollen/sollen, andererseits aber Unterstützung, Vorbilder und Beziehungs- und Gesprächspartner brauchen, weil sie durch alle anstehenden Aufgaben allein überfordert wären. Aus dem Unvermögen, diese Spannung aufzulösen, beschränken Lehrpersonen insbesondere von Mittelschulen der Sekundarstufe II ihren Erziehungsanspruch auf die Vermittlung von Fachinhalten. Erziehung wird abgelehnt, weil Jugendliche nicht mehr erzogen werden können, Ratschläge von Autoritäten ablehnen und ihr Leben in die eigene Hand nehmen wollten.

Tabelle 7.1: Wichtigkeitsurteile von Aspekten des Lehrerauftrags, differenziert nach Schultypen sowie F-Test

	Mittelwert	1. Sek I	2. Gymnasium	3. Berufsschule	F, p, df	Scheffé
N=	94/95	13	56	24		
unterrichten	3.90	3.85	3.88	4.00	ns	
reflektieren über die eigene berufliche Arbeit	3.59	3.69	3.57	3.54	ns	
sich fortbilden	3.55	3.46	3.48	3.75	ns	
betreuen und beraten von Schülern/-innen	3.44	3.61	3.38	3.46	ns	
mit Kollegen zusammenarbeiten	3.17	3.31	3.09	3.32	ns	
planen, organisieren	3.17	3.62	3.02	3.33	5.1**, 2, 90	1>3
zur Erneuerung der Schule beitragen	3.09	3.15	3.05	3.17	ns	
erziehen	2.96	3.46	2.91	2.75	4.7*, 2, 90	
mit den Eltern zusammenarbeiten	2.22	3.00	2.14	1.96	9.7***, 2, 90	1>2, 1>3
mit den Behörden zusammenarbeiten	2.17	2.77	1.93	2.39	7.5*, 2, 89	1>2
verwalten	1.88	2.31	1.75	2.00	4.7*, 2, 89	1>2

Legende: Sek I: Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule, Wertebereich von (1) sehr unwichtig bis (4) sehr wichtig

Werden die Wichtigkeitsurteile zwischen den Schultypen verglichen, gibt es bei den wichtigen Aspekten keine Unterschiede (Ceiling-Effekt?). Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden, aber auch verwalten und planen/organisieren sowie erziehen wird von den befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I als vergleichsweise wichtiger bewertet als von denjenigen der Sekundarstufe II (planen: $F(2, 90)=5.1, p<.01$; erziehen: $F(2, 90)=4.73, p<.05$; mit den Eltern zusammenarbeiten: $F(2, 90)=9.7, p<.001$; mit den Behörden zusammenarbeiten $F(2, 90)=7.5, p<.01$; verwalten: $F(2, 89)=4.69, p<.05$). Aufgrund des A-posteriori-Paarvergleichs nach Scheffé treten alle signifikanten Schultypunterschiede zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II auf. Es fällt auch auf, dass die untersuchten Lehrpersonen im Gymnasium die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit (mit den Kollegen, Eltern, Behörden) im Vergleich mit denjenigen der anderen Schultypen als eher weniger wichtig bewerten.

Zusammenfassend beurteilen die befragten Lehrkräfte das Unterrichten als das Kerngeschäft ihres Auftrags. Wie beurteilen sie die verschiedenen Unterrichtstätigkeiten? Zur Beantwortung dieser Frage wurden den gleichen Lehrkräften 15 verschiedene Unterrichtstätigkeiten vorgelegt und sie wurden gebeten, diese nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen. In Tabelle 7.2 sind die entsprechenden Mittelwerte zusammengestellt und nach der Wichtigkeit sortiert. In einer Faktorenanalyse der Items ergaben sich drei konsistente Faktoren, nämlich persönliche Schülerbeziehung, Stoffvermittlung und Motivation wecken (methodische Details in Neuenschwander & Kunz, 2000).

Tabelle 7.2: Wichtigkeit von Berufstätigkeiten im Unterricht

	Mittelwert	1. Sek I	2. Gymnasium	3. Berufsschule	F, p, df	Scheffé
N=	93-95	13	57	24		
<i>Drei Faktoren</i>						
Motivation wecken (Alpha=.70)	5.26	4.87	5.37	5.18	4.7*, 2, 91	1<2
Stoffvermittlung (Alpha=.65)	4.66	4.34	4.66	4.80	4.2*, 2, 91	1<3
Persönliche Schülerbeziehung (Alpha=.73)	4.23	4.74	4.05	4.34	8.9***, 2, 91	1>2
persönliche Atmosphäre im Unterricht	5.39	5.54	5.33	5.42	ns	
Interesse an den Unterrichts- inhalten wecken	5.31	4.92	5.53	4.96	8.6***, 2, 91	1<2 2>3
Freude am Lernen und Leistungsbereitschaft steigern	5.25	4.69	5.52	5.13	5.4**, 2, 91	1<2
ein gutes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern	5.23	5.00	5.18	5.46	ns	
eine sehr gründliche Vorbereitung meines Unterrichts	5.13	4.46	5.30	5.08	7.2***, 2, 91	1<2 1<3
methodisch und didaktisch geschickte Unterrichts- gestaltung und Wissens- vermittlung	5.07	4.62	5.16	5.08	3.2*, 2, 91	1<2
Orientierung an objektiven Kriterien bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	4.93	4.50	4.98	4.96	ns	
Vermittlung umfangreicher fachlicher Kenntnisse	4.81	4.47	4.85	4.92	ns	

Fortsetzung der Tabelle 7.2

	Mittelwert	1. Sek I	2. Gymnasium	3. Berufsschule	F, p, df	Scheffé
N=	93-95	13	57	24		
persönliches Engagement für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler	4.59	4.77	4.43	4.79	ns	
eine sehr gründliche Auswertung meines Unterrichts	4.54	4.31	4.52	4.70	ns	
Ordnung und Disziplin im Unterricht	4.44	4.69	4.33	4.58	ns	
Konzentration auf die Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind	4.10	3.54	4.04	4.54	7.5***, 2, 89	1<2<3
Informiertheit über persönliche Probleme von Schülerinnen und Schülern	3.99	4.31	3.86	4.08	ns	
Berücksichtigung der persönlichen Situation bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	3.96	4.62	3.65	4.25	8.0***, 2, 91	1>2 2<3
Kenntnis des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler	3.59	4.46	3.35	3.63	10.0***, 2, 91	1>2 1>3

Legende: Wertebereich von (1) völlig unwichtig bis (6) äusserst wichtig

Als am wichtigsten werden Aspekte beurteilt, welche das persönliche Interesse am Unterricht und am Unterrichtsgegenstand wecken sollen. Zentral ist demnach die Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schülern. In der Wichtigkeitshierarchie folgen Aspekte der Stoffvermittlung und der didaktisch-methodisch geschickten Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Erst am Schluss, aber immer noch als wichtig beurteilt, folgt die persönliche Schülerbeziehung.

Werden die Meinungen zwischen den drei Schultypen verglichen, ist das Wecken von Motivation vor allem für Lehrkräfte des Gymnasiums zentral. In der Berufsschule dominiert hingegen die Stoffvermittlung und in der Sekundarstufe I die persönliche Schülerbeziehung.

Motivation: Werden die einzelnen Items betrachtet, zeigt sich, dass es zentrale berufliche Tätigkeiten von Gymnasiallehrkräften sind, das Interesse an Unterrichtsinhalten zu wecken und die Freude der Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbereitschaft zu steigern.

Stoffvermittlung: Eine gründliche Unterrichtsvorbereitung und geschickte methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung ist für Gymnasiallehrkräfte besonders wichtig. Für Berufsschullehrkräfte ist die Konzentration auf die Aufgaben des Lehrplans zentral.

Persönliche Schülerbeziehung: In der Sekundarstufe I ist es den Lehrpersonen im Vergleich zu den beiden anderen Schultypen wichtiger, die persönliche Situation der Schülerinnen und Schüler bei der Beurteilung zu berücksichtigen wie auch die familiären Hintergründe des Jugendlichen zu kennen.

Die Ergebnisse zeigen, dass – eine individuelle Schwerpunktsetzung vorbehalten – der Kernbereich des Lehrerauftrags im Unterricht gesehen wird und dort primär das Wecken von Lernfreude und das Vermitteln von Wissen betont wird. Damit plädieren die Lehrkräfte unserer Stichprobe, welche sich vor allem aus Gymnasial- und Berufsschullehrkräften zusammensetzt, für einen engen Lehrerauftrag, welcher auf den Unterricht und die Stoffvermittlung ausgerichtet ist. Auch die Mitgliedschaft in einem Lehrerkollegium ist für sie von untergeordneter Wichtigkeit. Vielmehr äussert sich darin das traditionelle Lehrerbild des Experten in Fragen des Unterrichts, der sich für die Schule und das Lehrerkollegium letztlich nicht sonderlich interessiert.

Damit wird die Spannung sehr deutlich, welche aus dieser Selbstdefinition und den öffentlichen Anforderungen an die Lehrpersonen entsteht. In der Tat könnte der Druck auf Lehrkräfte zunehmen, die öffentlichen Anforderungen umzusetzen, was mit einem höheren Krankheitsrisiko verbunden ist. Als Lösung daraus schlägt der Schulkultur-Ansatz die „corporate identity“ von Schulkollegien vor. Lehrkräfte bauen ein funktionierendes Kollegium über die Fachbereiche hinaus auf. Was in verschiedenen privatwirtschaftlichen Branchen verwirklicht ist und die sozialpsychologische Forschung gezeigt hat, dringt erst allmählich in die Schule: Schulen als Institutionen sind tragfähig und können Belastungen von Einzelpersonen auffangen. Das bedingt eine Ausweitung des Lehrerauftrags, indem die Kollegiumsarbeit ein wichtiges Element wird.

Als Voraussetzung dafür erhält die Sozialkompetenz von Lehrkräften einen höheren Stellenwert, sowohl im Umgang mit den Jugendlichen und ihren Eltern, aber auch mit den Kollegen. Lehrerkollegien werden funktionstüchtig und wirksam, wenn sich die Lehrkräfte zusammenraufen und tragfähige Beziehungen aufbauen können. Daher wird die Sozialkompetenz zu einem ausdrücklichen Bildungsziel von Schülern (vgl. Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen). Die soziale Unterstützung vom Lehrerkollegium und von der Schulleitung kann in belastenden Situationen eine wichtige soziale Ressource darstellen und eine präventive Funktion erhalten (vgl. Neuenschwander, 2003a).

Die Diskussion um den Lehrerauftrag stellt sich auch aus dem Professionsverständnis. Ist der Lehrerberuf eine *Profession*? Soll er überhaupt eine Profession sein? Die Debatte um den modernen Lehrerauftrag führte zur Frage nach dem Anforderungsprofil von Lehrpersonen und deren Ausbildung. Nach Terhart (1992; vgl. auch Daheim, 1992) gehört zu einer Profession seine (1) Wissenschaftlichkeit, (2) das Anwenden von Berufswissen in konkreten Situationen sowie (3) die Arbeit mit bzw. für Mitmenschen. Als typische Beispiele werden oft Ärzte, Architekten und Juristen angegeben. Die hohe gesellschaftliche Bedeutung professioneller Tätigkeiten erklärt das hohe Sozialprestige der Berufsinhaber – und sie ist während der Modernisierung noch gestiegen. Wegen eines vierten Kriteriums gehört der Lehrerberuf zu den Semi-Professionen: Lehrpersonen sind weder in Bezug auf den Umgang mit ihren Klienten (Schülerschaft) noch im Hinblick auf ihre Bezugsinstitution (Schule) autonom, nämlich: Lehrpersonen haben zwar eine gewisse (gewährte) Autonomie gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sie sind aber den Eltern gegenüber verantwortlich. Gleichzeitig sind Lehrpersonen als Staatsbeamte bzw. -angestellte dem Staat verpflichtet und haben wenig Autonomie, ähnlich wie etwa Krankenschwestern und Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen. Anders ausgedrückt: Es gibt keine selbstständig-erwerbenden Lehrerinnen und Lehrer, wobei nach Daheim (1992) die Freiberufler den Kern der Professionellen bilden.

Die Expertenschaft der Lehrpersonen wird zunehmend bestritten und in der Folge wird auch ihre Autonomie und Macht beschränkt. Gleichzeitig wurde in der sog. zweiten Runde der Professionalisierungsdebatte die Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs typischerweise von den Lehrkräften selbst kritisiert (Terhart, 1996): Es wurde ein Eindringen von Expertenkulturen in den ehemals naturwüchsig funktionierenden Erziehungsbereich befürchtet. Der Lehrerberuf sollte eine Art Kunst bleiben und man hatte Angst vor seiner wissenschaftlichen Durchdringung und der damit verbundenen Entmythologisierung. Mit der Verwissenschaftlichung werden Prozesse und Begriffe definiert, Geheimnisse entzaubert, tradierte Normen und Werte kritisiert. Auf die damit verbundene Chance, Autonomie durch wissenschaftliche Legitimität wieder zu gewinnen, wurde verzichtet. Konsistent damit charakterisiert Beck (1986) den Modernisierungsprozess als Entzauberung.

Stichweh (1992) bringt die gesellschaftliche Differenzierung mit einer Professionsstheorie in Verbindung. Im Unterschied zur Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts sprechen wir über unsere Zeit als Wissens- und Informationsgesellschaft. Wissenschaftliches Wissen wird als Hoffnungsträger und Basis einer modernen Profession betrachtet. Umgekehrt kann Wissenschaft die einzelne Lehrperson nicht von ihrer Verantwortung entlasten, wie sie sich in der konkreten Unterrichtssituation mit ihren Rahmenbedingungen verhalten soll, denn

jede Situation ist einmalig. Wissenschaft kann Wissen über Schule und Unterricht bereitstellen bzw. Methoden und Verfahren entwickeln, mit denen neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Sie kann auch Wissen über Handlungskompetenzen und -performanzen generieren, welche im Unterricht erforderlich sind, und wie diese Handlungskompetenzen aufgebaut und trainiert werden können. Sie kann aber für die einzelne Lehrperson nicht die Arbeit übernehmen, sich das Wissen zu erarbeiten und die nötigen Unterrichtskompetenzen zu trainieren. Sie kann Wissen bereitstellen, wie sich Lehrpersonen die nötigen Kompetenzen erarbeiten können, selbstverantwortlich im Unterricht zu entscheiden (Hilfe zur Selbsthilfe). Zwischen dem Angebot der Wissenschaft und den Anforderungen in der Praxis bleibt eine Kluft bestehen, welche nur vom Individuum überbrückt werden kann. Die professionell arbeitende Lehrperson stützt sich auf das wissenschaftlich gesicherte Wissen und die aufgebauten Handlungskompetenzen ab, wenn sie in einer konkreten Situation handeln muss. Sie wird überdies berufsbezogenes Erfahrungswissen und allgemeines Weltwissen in die Entscheidungssituation mit einbeziehen. Es bleibt ein Bruch zwischen dem Angebot der Wissenschaft und den Kompetenzen, welche im Unterricht benötigt werden. Vielleicht kann mit dem Aufblühen der Unterrichtsforschung dieser Bruch verkleinert und die Autonomie des Lehrerberufs erhöht werden.

Für Lehrpersonen resultiert – für die Postmoderne durchaus typisch – ein Handeln in Unsicherheit. Unterrichtsprozesse sind komplex und vielschichtig. Ein technischer Ansatz (zum Beispiel im Rahmen eines programmierten Unterrichts) kann aber nicht befriedigen, auch wenn der Unterrichtskontext an Komplexität verlieren würde. Spezifische *Techniken* im Sinne von standardisierten Handlungsabläufen und Elementen von Strategien könnten allenfalls in definierten Klassen von Situationen zum Einsatz kommen, wenn spezifische Ziele erreicht werden sollen. Das Erkennen der Situationen im Verhältnis zu den angestrebten Zielen liegt aber bereits wieder im Verantwortungsbereich der Lehrperson. Der systemische Ansatz von Unterricht erklärt überzeugend die Ineffizienz von Techniken und erklärt, weshalb diese in der Praxis keine Sicherheit spenden können.

Für den Lehrerberuf resultiert wie für den postmodernen Menschen überhaupt: Handeln unter sich ständig wandelnden Bedingungen, unter Druck und in Unsicherheit. Gefordert sind Flexibilität und Sozialkompetenz, um immer wieder situationsadäquat einen Weg zu finden. Während früher Prinzipientreue (Identität) der Lehrperson Halt und Richtung gegeben hat, kann diese Normierung in der Pluralität der heutigen Familien und im ständigen Wandel schulischer Rahmenbedingungen (Lehrplanentwicklung, Schulentwicklung etc.) nicht mehr

befriedigend gelingen. Damit verliert die berufliche Identität im Sinne einer statischen Struktur als Ressource an Bedeutung.

Was neben geforderter Flexibilität und Sozialkompetenz bleibt, sind die Fähigkeit zur Reflexion und Problemanalyse auf wissenschaftlicher Grundlage sowie die Möglichkeit und Notwendigkeit zur kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung. Es sind zwei Merkmale des Lehrerauftrags, welche Lehrpersonen selbst als sehr wichtig einstufen (vgl. Tabelle 7.2). Reflexion wird zum Merkmal des professionell tätigen Praktikers (Schön, 1983; 1987), welcher seine Arbeit laufender kritischer Bewertung unterzieht und der sich und seine Identität den verändernden Rahmenbedingungen anpasst.

Überdies wird ein soziales Netz, bestehend aus facheigenen und fachfremden Kollegen unabhängig vom geographischen Standort, eine unabdingbare Stütze und Massnahme der Qualitätssicherung/-steigerung. Das Lehrerkollegium kann eine solche Funktion einnehmen – Kollegiumsarbeit wird unter diesen Umständen zu einer wichtigen Stütze. Schulentwicklung als Ausdruck einer modernen dynamischen Schule ist dann nicht bloss eine Belastung für Lehrpersonen, weil sie zeitliche und personelle Kapazitäten bindet, sondern kann bei einem günstigen Verlauf zu einer Chance und Ressource werden.

7.2 Lehrerselbstkonzept

Neben dem Lehrerauftrag und dem Professionsverständnis des Lehrerberufs bilden Merkmale der Lehreridentität bzw. des Lehrerselbstkonzepts Bedingungen für das Lehrerhandeln im Unterricht. Das Selbstkonzept wurde in Kapitel 6.1.6 dem Begriff Selbstbild gleichgesetzt. Es umfasst das stabile Bild einer Person über sich selbst und antwortet auf die Frage „Wer bin ich?“. Das Selbstbild kann auf den gleichen Dimensionen wie das Schülerelbstkonzept beschrieben werden, nämlich auf den Dimensionen der Biografie, der Bewertung, der Deskription und der Kontrolle (vgl. Kapitel 6.1.3). Die folgende Darstellung beschränkt sich auf das berufliche Selbstbild und die Dimensionen Deskription (Kapitel 7.2.1) und Kontrollmeinung (Kapitel 7.2.2). Aspekte der Bewertungsdimension wurden unter dem Punkt der Wichtigkeit von verschiedenen Unterrichtsaspekten in Kapitel 7.1 bereits dargestellt. Zur Dimension Biografie soll auf eine Diskussion verzichtet werden, weil in den letzten Jahren eine recht umfangreiche Literatur zur Lehrerbiografieforschung entstanden ist (zum Beispiel Flaake, 1989; Hirsch, 1990; Hirsch et al., 1990; Terhart & Czerwenka, 1994).

Es wird postuliert, dass das Selbstkonzept die Handlungsregulation mitbeeinflusst und dafür eine Referenz bildet. Wie die Selbstkonzept- und persön-

lichkeitspsychologische Forschung zeigt, lassen sich allerdings aus dem Selbstkonzept keine zuverlässigen Prognosen für Handlungen in konkreten Situationen ableiten (Markus, 1977; Liebert & Spiegler, 1987; Hattie, 1992).

7.2.1 Selbstbeschreibung

Der deskriptive Aspekt des Lehrerselbstkonzepts wird in zwei Hinsichten untersucht: (1) Was für Eigenschaften schreiben Lehrkräfte sich zu bzw. wünschen sie sich (reales vs. ideales Selbstkonzept)? (2) Welche beruflichen Stärken und Schwächen, welche Kompetenzen nehmen Lehrkräfte der Sekundarstufe an sich wahr und wie wichtig beurteilen sie diese Kompetenzen? Während die erste Frage auf eine übergreifende Selbstbeschreibung der Lehrkräfte abzielt, sollen mit der zweiten Frage unterrichtsbezogene Kompetenzen und Handlungen untersucht werden.

(1) Die erste Frage wurde mit einer Adjektivliste untersucht, welche sich am semantischen Differenzial von Hirsch et al. (1990) orientiert. Es wurden 29 Adjektive ausgewählt, zu welchen Lehrkräfte ankreuzen konnten, in welchem Ausmass dieses Merkmal für sie zutrifft. Es wurden also keine Adjektivpaare vorgegeben. Der Vorteil dieser unipolaren Skala gegenüber dem semantischen Differenzial liegt darin, dass es sehr schwierig ist, Adjektivpaare zu finden, welche präzise Gegensätze bilden und semantische Differenziale daher in der Regel zweidimensional sind.

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte gebeten, die gleiche Adjektivliste unter dem Gesichtspunkt zu bearbeiten, welche Eigenschaft sie an sich wünschen. Der Vergleich der beiden resultierenden Profile gibt Hinweise über die Kohärenz ihres Selbstbildes (Oosterwegel & Oppenheimer, 1990). In Tabelle 7.3 sind die Mittelwerte des gewünschten und des tatsächlichen Profils dargestellt. Mit t-Tests für abhängige Stichproben wurden die Unterschiede zwischen den beiden Werten auf Signifikanz getestet.

Lehrpersonen in der vorliegenden Stichprobe beschreiben sich als engagiert, einfallreich, aktiv, dynamisch, beteiligt, aber auch als vertrauensvoll, einfühlsam und offen. Sie nehmen sich selbst als vorsichtig, empfindlich und eher gespannt wahr. Die Werte bei zufrieden und glücklich liegen nur in der Mitte. Lehrpersonen nehmen sich so wahr, dass sie sich für ihre Anliegen engagieren, aber zugleich vorsichtig wenn auch optimistisch sind. Die Werte liegen klar auf der aktiven zuversichtlichen Seite.

Beim Vergleich der Kurve des tatsächlichen Selbstkonzepts mit derjenigen von Hirsch et al. (1990, 410) zeigt sich generell eine sehr hohe Übereinstimmung.

Tabelle 7.3: Beschreibung des tatsächlichen und des gewünschten Selbstkonzepts von Lehrpersonen

		gewünschtes Profil			tatsächliches Profil			t-Wert, df, p
		N	M	S	N	M	S	
1.	begeistert	93	3.76	0.43	94	3.18	0.60	8.55, 96, .001
2.	statisch	92	1.24	0.45	93	1.55	0.63	-5.22, 95, .001
3.	spontan	92	3.49	0.50	92	3.16	0.58	5.35, 93, .001
4.	kühl	92	1.48	0.60	93	1.58	0.70	-1.18, 94, ns
5.	innerlich unbeteiligt	92	1.26	0.64	93	1.46	0.79	-2.16, 93, .05
6.	besorgt	91	2.15	0.84	94	2.41	0.96	-2.42, 94, .05
7.	vertrauensvoll	91	3.54	0.62	93	3.14	0.64	5.86, 93, .001
8.	diszipliniert	90	3.21	0.57	94	3.16	0.61	1.30, 93, ns
9.	pessimistisch	91	1.12	0.42	94	1.60	0.82	-5.67, 93, .001
10.	unbeirrt	90	2.54	0.93	92	2.42	0.85	1.69, 93, ns
11.	streng mit Schülern/-innen	93	2.54	0.73	95	2.52	0.78	.34, 96, ns
12.	glücklich	93	3.69	0.53	94	2.91	0.73	9.37, 96, .001
13.	unbehaglich	92	1.12	0.36	93	1.58	0.78	-5.65, 94, .001
14.	unkonventionell	91	2.67	0.83	94	2.43	0.82	3.24, 94, .01
15.	verschlossen	92	1.17	0.51	94	1.41	0.61	-3.87, 95, .001
16.	engagiert	93	3.82	0.39	95	3.47	0.58	6.23, 96, .001
17.	gespannt	90	1.96	0.86	92	2.11	0.82	-1.30, 97, ns
18.	energisch	93	2.80	0.73	94	2.74	0.65	.85, 96, ns
19.	vorsichtig	92	1.99	0.69	94	2.10	0.73	-1.45, 95, ns
20.	einsatzfreudig	93	3.59	0.52	94	3.32	0.63	4.68, 96, .001
21.	einfühlend	92	3.45	0.54	94	3.16	0.63	5.58, 95, .001
22.	effizient	94	3.52	0.58	95	2.96	0.70	7.58, 95, .001
23.	ehrgeizig	92	2.62	0.88	93	2.67	0.91	-1.10, 95, ns
24.	empfindlich	92	1.97	0.87	94	2.47	0.92	-5.39, 95, .001
25.	lustig	92	3.22	0.63	93	2.91	0.64	4.93, 95, .001
26.	entschlossen	92	3.26	0.55	94	3.10	0.61	2.61, 95, .001
27.	aktiv	92	3.57	0.54	94	3.26	0.62	4.65, 95, .001
28.	unzufrieden	92	1.07	0.29	94	1.76	0.98	-6.82, 95, .001
29.	einfallsreich	93	3.63	0.53	94	3.02	0.62	8.54, 96, .001

Legende: Wertebereich von (4) stimmt genau bis (1) stimmt überhaupt nicht

Den einzigen markanten Unterschied findet sich beim Item „besorgt“ (die Lehrkräfte in der vorliegenden Stichprobe beschreiben sich besorgter als die Oberstufen-Lehrkräfte von Hirsch et al., 1990). Die beiden Stichproben sind insgesamt miteinander vergleichbar. Damit wird deutlich, dass in der vorliegenden

Stichprobe das Problem der sozialen Erwünschtheit, die beim Bearbeiten derartiger Items eine Rolle spielen könnte, nicht ins Gewicht fällt bzw. sich zumindest nicht anders auswirkt als in der Studie von Hirsch et al. (1990).

Wenn in Tabelle 7.3 die tatsächliche Selbstbeschreibung mit dem gewünschten Profil verglichen wird, finden sich bei 21 der 29 Items signifikante Unterschiede. Bei vielen Items unterscheiden sich die Mittelwerte sogar auf dem 1%-Niveau. Besonders markant (t -Wert > 7) unterscheiden sich die Mittelwerte bei den Items begeistert, glücklich, effizient und einfallreich. Keine Unterschiede finden sich bei den Items kühl, diszipliniert, unbeirrt, streng, gespannt, energisch, vorsichtig und ehrgeizig. Bei vielen dieser Items liegen die Werte des tatsächlichen Selbstkonzepts nahe am Skalenrand (Ceiling-Effekt?).

Die zahlreichen signifikanten Unterschiede verleiten zur Vermutung, dass das Selbstbild der Lehrpersonen wenig kohärent ist. Obwohl sich die Lehrpersonen recht positiv beurteilen, wünschen sie ein noch positiveres Selbstbild. Die Diskrepanz zwischen dem realen und dem idealen Selbstbild weist darauf hin, dass der Selbstwert vieler Lehrkräfte gering sein könnte (vgl. Rogers, 1961), dass viele Lehrkräfte ein Gefühl des Ungenügens haben und immer wieder unter Selbstzweifel leiden könnten.

(2) Wie beurteilen Lehrkräfte ihre beruflichen Fähigkeiten? In der gleichen Studie wurden Lehrkräften elf Fähigkeiten vorgelegt, die sich aus dem gesetzlichen Lehrerauftrag ableiten lassen (vgl. Tabelle 7.1). Diese erweitern die Liste der Lehrerkompetenzen von Terhart & Czerwenka (1994) und sind für die professionelle Ausübung ihres Auftrags erforderlich. Gemäss Tabelle 7.4 beurteilen Lehrpersonen ihre Fachkompetenz als grösste Stärke, gefolgt von der Fähigkeit, Wissen zu vermitteln und den Unterricht zu gestalten und zu organisieren. Die Werte liegen zwischen 4 (kleine Stärke) und 5 (grosse Stärke). Werte zwischen 4 (kleine Stärke) und 3 (kleine Schwäche) erreichen nur die Tätigkeiten Verwaltung bzw. Administration und Elternarbeit, -beratung. Während die Lehrkräfte gemäss Tabelle 7.4 den Bereich der Administration als sehr unwichtig einschätzen, erstaunt der besonders tiefe Wert bei der Elternarbeit umso mehr, als die Zusammenarbeit mit den Eltern ein Bereich mit wachsender Bedeutung und Wichtigkeit ist (Neuenschwander et al., 2004). Sowohl der Aspekt der Elternarbeit wie auch die Fähigkeit zur Elternarbeit werden als eher unwichtig beurteilt. Diese Beurteilung haben auch Terhart & Czerwenka (1994) in ihrer deutschen Studie nachweisen können.

Wird das Stärken-Schwächen-Profil differenziert für die drei Schulformen Sekundarstufe I, Gymnasium und Berufsschule betrachtet, finden wir gemäss der einfaktoriellen Varianzanalyse zahlreiche Unterscheide. Die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung beurteilen Lehrkräfte der Sekundarstufe I als besonders

hoch, die Lehrkräfte der Berufsschule am wenigsten hoch ($F(2, 93)=5.90$, $p<.01$). Die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu begleiten sowie die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern Zuwendung schenken zu können, wird von Lehrkräften der Sekundarstufe I besonders positiv, von Gymnasiallehrkräften besonders negativ bewertet (begleiten: $F(2, 94)=5.22$, $p<.01$; Zuwendung: $F(2, 94)=4.0$, $p<.05$). Die Elternarbeit beurteilen Lehrkräfte der Sekundarstufe I deutlich höher ($M=4.2$) als Lehrkräfte der Sekundarstufe II ($F(2, 85)=7.27$, $p<.01$). Zusammenfassend beurteilen Lehrkräfte der Sekundarstufe I ihre Fähigkeiten, eine persönliche Schüler-Beziehung zu pflegen und mit den Eltern zusammenarbeiten zu können, deutlich besser als Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Diese Unterschiede in der Beurteilung eigener Fähigkeiten korrelieren mit den Wichtigkeitsurteilen der jeweiligen Lehrkräfte.

Die befragten Lehrkräfte wurden überdies aufgefordert, die beruflichen Fähigkeiten nach ihrer Wichtigkeit einzuschätzen (Tabelle 7.4). Die Wichtigkeitsurteile und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten korrelieren recht hoch ($.35 \leq r \leq .58$) und immer signifikant ($p<.01$). Gemäss t-Test unterscheiden sich aber die Mittelwerte aller Items auf dem 10%-Niveau signifikant und neun der elf Items unterscheiden sich auf dem 5%-Niveau signifikant. Mit Ausnahme des Items Administration sind die Wichtigkeitsurteile höher als die Fähigkeitsurteile. Zwischen dem Wichtigkeitsurteil und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gibt es demnach starke Zusammenhänge, die Antworten liegen aber auf einem unterschiedlichen Niveau. Dies dürfte mit den unterschiedlichen Antwortskalen zusammenhängen.

Eine interessante Abweichung von diesem Muster findet sich beim Item Wissensvermittlung, zu dem sich die Lehrkräfte zwar sehr hohe Kompetenzen zuschreiben, das Wichtigkeitsurteil liegt aber erst auf Rang 4. Ebenfalls erstaunlich ist die relativ geringe Wichtigkeitseinschätzung der Notengebung, welche für Lehrkräfte der drei Schulformen und über das Lebensalter der Lehrkräfte hinweg übereinstimmend niedrige Werte erreicht hat. Obwohl Fragen der Schülerbeurteilung und Selektion für Lehrkräfte immer wieder viel Aufmerksamkeit beanspruchen, wird die Schülerbeurteilung als deutlich weniger wichtig eingeschätzt als zum Beispiel Fragen der Unterrichtsorganisation und Wissensvermittlung (Qualifikationsfunktion der Schule).

Zusammenfassend schreiben sich die befragten Lehrkräfte auf allen Items der vorgegebenen Unterrichtskompetenzen hohe bis sehr hohe Kompetenzen zu. Dies erstaunt unter dem Gesichtspunkt, dass die globale Selbstwahrnehmung von Lehrkräften mit zahlreichen Selbstzweifeln und -unsicherheiten durchsetzt zu sein scheint. Dies zeigten zumindest die Ergebnisse zur Adjektivliste. Kritisch erwähnt muss das Problem der sozialen Erwünschtheit werden: Aus

strategischen Gründen dürften sich Lehrkräfte beim Ausfüllen des Fragebogens im Bereich gesetzlich geforderter Unterrichtskompetenzen eher überschätzen als unterschätzen.

Tabelle 7.4: Selbsteinschätzung und Wichtigkeitsurteile von beruflichen Fähigkeiten der Lehrkräfte

	Stärke-Schwäche-Profil im Beruf			Subj. Wichtigkeit der Fähigkeiten			t-Test, df, p, r
	N	M	S	N	M	S	
eigene Fachkompetenz	93	4.82	0.76	95	5.44	0.61	-7.63, 96, .001, .35***
Unterrichtsgestaltung und -organisation	93	4.55	0.73	95	5.14	0.58	-7.45, 96, .001, .38***
Unterrichtsklima beeinflussen	93	4.49	0.75	94	5.13	0.66	-7.13, 96, .001, .29**
Wissensvermittlung	95	4.57	0.68	95	4.99	0.64	-5.18, 98, .001, .30**
Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen in der Schule	95	4.37	0.91	95	4.79	0.76	-5.30, 98, .001, .54***
Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern	94	4.22	0.77	95	4.65	0.77	-5.24, 97, .001, .48***
etwas Neues im Unterricht erproben	93	4.42	0.91	95	4.63	0.89	-1.94, 96, .06, .38***
Beurteilung, Notengebung	93	4.27	0.65	95	4.57	0.69	-3.94, 97, .07, .48***
Begleitung von Schülerinnen und Schülern	94	4.09	0.78	94	4.56	0.73	-6.07, 96, .001, .51***
Elternarbeit, Elternberatung	85	3.29	1.08	92	3.64	0.96	-4.01, 88, .001, .58***
Verwaltung, Administration	92	3.44	1.24	95	3.16	0.91	2.89, 95, .01, .53***

Legende: Wertebereich Wichtigkeit von (6) äusserst wichtig bis (1) völlig unwichtig
 Wertebereich Stärken/Schwächen: 6: sehr grosse Stärke im Sinne eines bekannten Experten, 5: grosse Stärke im Sinne einer aussergewöhnlichen Fähigkeit, 4/3: kleine Stärke/kleine Schwäche im Sinne vergleichbar mit Kolleginnen und Kollegen, 2: grosse Schwäche im Sinne ich fühle mich unsicher, 1: sehr grosse Schwäche im Sinne der Bereich liegt mir gar nicht.

Der Befund, dass sich Lehrkräfte in Bereichen, die sie als wichtig beurteilen, auch kompetent einschätzen, kann ebenfalls im Sinne der sozialen Erwünschtheit interpretiert werden. Denn was wichtig ist, muss man gut können.

Weniger skeptisch könnte das Ergebnis aber auch so interpretiert werden, dass Lehrkräfte ihre Kompetenzen in den von ihnen als wichtig beurteilten Bereichen

weiterentwickeln. Handlungen, die als wichtig beurteilt werden, motivieren zum Aufbau von entsprechenden Kompetenzen. Die hohen Korrelationen weisen darauf hin, dass – zumindest in der Selbstbeurteilung – diese benötigten Kompetenzen entwickelt worden sind.

7.2.2 Wahrgenommene Einflussmöglichkeiten im Unterricht

Mit der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen hängt die Wahrnehmung eigener Einflussmöglichkeiten zusammen. Damit ist das Konzept der Kontrollüberzeugung angesprochen, welches von Rotter (1954; 1966) eingeführt worden ist, von Seligman (1975) im Rahmen seiner Theorie der erlernten Hilflosigkeit und von Bandura (1977) mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung weiterentwickelt worden ist. Skinner, Chapman & Baltes (1988) sowie Flammer (1990) unterschieden bei der Kontrollüberzeugung drei Kompetenzen: (a) Die Selbstwirksamkeitserwartung erfordert die Kompetenz, ein bestimmtes Verhalten ausführen zu können. (b) Die Ergebnisermwartung impliziert das Wissen, dass ein bestimmtes Verhalten die erwünschte Wirkung hat. (c) Die Kontrollüberzeugung integriert diese beiden Kompetenzen zu einer einzigen, dass Menschen erwünschte Ziele erreichen bzw. spezifische Wirkungen haben können. Heute gibt es eine umfangreiche Literatur zur Kontrollüberzeugung in verschiedenen Altersgruppen mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen und Operationalisierungen (zum Unterrichtsbereich zum Beispiel Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990; Hebert, Lee & Williamson, 1998; Schmitz & Schwarzer, 2000).

Personen mit hoher Kontrollüberzeugung weisen in der Regel auch einen hohen Selbstwert auf, sind zufriedener und in der Regel gesünder (Flammer, 1990). Kramis-Aebischer (1995) zeigte entsprechend, dass sich Lehrpersonen mit hoher Kontrollüberzeugung weniger belastet fühlen und geringere Burnout-Werte aufweisen als Lehrpersonen mit tiefer Kontrollüberzeugung. Überdies scheint die Kontrollüberzeugung von Lehrkräften ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Schulentwicklung zu sein (Dembo & Gibbson, 1984). Was für Einflussmöglichkeiten schreiben sich die befragten Lehrkräfte in verschiedenen Unterrichtsbereichen zu?

Zur Untersuchung dieser Frage wurden Lehrkräften elf Handlungen zur Stellungnahme vorgelegt. Sie sollten beurteilen, wie sehr sie das Erreichen verschiedener Unterrichtsziele fördern bzw. beeinflussen können. Die Mittelwerte, differenziert nach den verschiedenen Schulformen einschliesslich Signifikanztests und A-posteriori-Paarvergleichen nach Scheffé, sind in der Tabelle 7.5 zusammengestellt. Sie liegen insgesamt in einem mittleren Bereich. Offenbar schätzen Lehrpersonen ihre Einflussmöglichkeiten recht realistisch ein.

Tabelle 7.5: Bereichsspezifische Kontrollüberzeugungen von Lehrpersonen im Unterricht

	M	Sek I	Gym	Ber	F, p, df	Scheffé
Ich kann ... fördern oder beeinflussen.						
das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler	3.83	3.27	3.88	4.00	11.3***, 2, 94	1<2, 1<3
das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	3.62	3.53	3.63	3.63	.18, 2, 95	
die fachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler	3.61	3.27	3.69	3.58	3.45*, 2, 94	
die Motivation der Schülerinnen und Schüler	3.55	3.47	3.58	2.48	.27, 2, 94	
die Leistungsangst der Schülerinnen und Schüler	3.42	3.27	3.48	3.26	1.17, 2, 93	
den Selbstwert der Schülerinnen und Schüler	3.38	3.53	3.29	3.46	1.17, 2, 95	
die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler	3.18	3.67	3.03	3.29	5.37*, 2, 94	1>2
die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler	3.12	3.20	3.05	3.17	.39, 2, 95	
plagen und/oder Gewalt im Unterricht	3.11	3.07	3.04	3.14	.08, 2, 91	
die Struktur der Schulklasse (Zusammenhalt, Aussenseiter)	2.88	3.40	2.73	2.92	5.73**, 2, 95	1>2
Absenzen	2.83	2.73	2.66	3.08	1.62, 2, 95	

Legende: Wertebereich von (1) überhaupt nicht bis (5) vollständig

Die Lehrpersonen schreiben sich den stärksten Einfluss zu, das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen zu können. Vor allem Gymnasiallehrkräfte attribuieren sich in diesem Bereich eine vergleichsweise hohe Kontrollüberzeugung, Lehrkräfte der Sekundarstufe I eine etwas weniger hohe. Ein grösserer Einfluss wird auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, aber auch auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (etwas weniger in der Sekundarstufe I) wahrgenommen. In Bereichen der Schülerpersönlichkeit (Leistungsangst, Selbstwert, Persönlichkeitsentwicklung, Sozialkompetenz) wird eine mittlere Kontrollüberzeugung zum Ausdruck gebracht. Ein geringer oder kein Einfluss wird in den Bereichen plagen bzw. Gewalt im Unterricht, Struktur der Schulklasse und Absenzen wahrgenommen. Diese Bereiche scheinen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen nicht in ihrem Einflussbereich zu liegen. Klassen- und Devianzphänomene, die immer wieder

in Gruppen auftreten, liegen offenbar weniger im Einflussbereich der Lehrpersonen.

Zusammenfassend nehmen Lehrkräfte im fachlichen Bereich eine höhere Kontrollüberzeugung im Unterricht wahr, im Bereich der Schülerpersönlichkeit ist die Kontrollüberzeugung mittelmässig, bezüglich Schulklasse und Devianz ist sie hingegen vergleichsweise gering. Dieses Muster wird durch Unterschiede zwischen den Schulformen relativiert, indem Lehrkräfte der Sekundarstufe I mehr Einfluss auf die Schülerpersönlichkeit und die Klasse wahrnehmen als Lehrkräfte der Sekundarstufe II. In Kapitel 7.5 wird auf Fragen der Wirksamkeit von Lehrpersonen in der Beobachterperspektive noch einmal eingegangen werden. Diese Ergebnisse sollen eine Innensicht der Lehrpersonen im Hinblick darauf darstellen, wie sie im Unterricht kommunizieren und handeln.

7.3 Lehrerhandlungen im Unterricht

Lehrpersonen haben spezifische Funktionen zur Erhaltung des Unterrichtssystems inne. Dies gilt auch dann, wenn man bedenkt, dass sich das Berufsfeld der Lehrpersonen nicht auf den Unterricht beschränkt. Die Diskussion über den Lehrerauftrag hat gezeigt, dass die zentralen Aufgaben von Lehrpersonen im Unterricht liegen. Damit wird die Bedeutung ausserunterrichtlicher Aufgaben relativiert und in den Dienst des Unterrichts gestellt, denn die Schule realisiert ihre Aufgabe in erster Linie im und durch Unterricht und stellt zu dessen Vollzug Lehrpersonen ein.

Während die zentrale Aufgabe der Schülerinnen und Schüler in der Konstruktion von Wissen liegt, bildet die Handlung das zentrale Konzept zur Beschreibung von Lehrpersonen. Handelnd gestalten Lehrpersonen die Unterrichts-umgebung und versuchen bei den Schülerinnen und Schülern Lernprozesse anzuregen und zu beeinflussen. Handelnd tragen Lehrpersonen dazu bei, das Unterrichtssystem aufrechtzuerhalten. Gegenwärtig liegen mehrere Handlungstheorien zur Beschreibung des Verhaltens von Lehrpersonen vor, insbesondere aus dem arbeitspsychologischen Kontext (zum Beispiel Hofer, 1986; Rudow, 1994).

Das Spezifische des Lehrerhandelns im Vergleich zu anderen Formen des Handelns besteht (1) in der Kommunikation mit Mitmenschen, im Unterricht vor allem mit Schülerinnen und Schülern, im Kollegium mit Gleichgestellten bzw. mit Vorgesetzten, aber auch mit weiteren Personen (zum Beispiel Eltern, Behördenvertretern usw.), (2) in besonderen Merkmalen des Berufsfelds der Lehrpersonen, womit der Unterricht zentral angesprochen wird, (3) in spezifischen Handlungszielen, die in abstrakter Form fremdbestimmt, in ihrer konkreten

Ausgestaltung aber selbstbestimmt sind (Bildungsziele, persönliche Lehrziele), und mehr oder weniger direkt auf eine gute Unterrichtsgestaltung ausgerichtet sind und (4) in einem individuellen Rollenverständnis bzw. in der Identität der Lehrperson.

Zwei wichtige und grosse Teilbereiche von Lehrerhandlungen im Unterricht entsprechen den Begriffen des Lehrens und des sozialen Handelns im Unterricht. Lehrpersonen leiten ihre Handlungsziele von übergeordneten vorgegebenen Bildungs- und Lehrplanziele ab und konstruieren selbstbestimmt lang-, mittel- und kurzfristige Pläne zu deren Realisierung (Unterrichtsplanung). Mittelfristige Ziele werden in der Quartalsplanung, in der Planung von Lerneinheiten und Lektionen gesetzt. Überdies entwickeln sie spontan während der Lektion kurzfristige Handlungsteilziele. So wichtige Ziele für die Handlungsplanung sein mögen, werden Handlungen gleichwohl auch durch andere Parameter von Lehrpersonen reguliert wie Motive, Selbstbilder, frühere Erfahrungen und Wissen, Kompetenzen, Interaktionspartner im Unterrichtssystem und andere Systeme (Umwelten wie zum Beispiel Schule, Schulsysteme, Eltern, Reglemente, usw.; vgl. Abbildung 7.2). Ziele sind wichtige, aber keineswegs die einzigen Referenzen der Handlungsregulation. Neben den Zielen und den Plänen zu deren Realisierung werden Handlungsergebnisse evaluiert im Hinblick darauf, in welchem Ausmass die gesteckten Ziele erreicht worden sind. Analog dazu spricht zum Beispiel Schulz (1980) vom didaktischen Dreischritt Unterrichtsplanung - Unterrichtsdurchführung - Unterrichtsauswertung (Lernkontrolle).

Die zu entwickelnde Theorie geht davon aus, dass sowohl Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler, aber auch die Klasse während des Unterrichts handeln. Entsprechend wurden in Kapitel 5.4.3 am Beispiel der Schülerinnen und Schüler Ansätze einer Handlungstheorie bereits skizziert. Handlungen vollziehen sich in der Zeit und erzeugen intendierte und nicht-intendierte Wirkungen. Damit wird gewissen pädagogischen Konzepten widersprochen, welche das Verhalten von Lernenden als Reaktion auf Lehrerinterventionen beschränken.

Wenn Lernende und Lehrpersonen je zielgerichtet handeln, sind Zielkonflikte unausweichlich (vgl. Kapitel 3.4). Solche möglichen Konflikte sollen auf drei Ebenen angedeutet werden:

1. *Oberste Ebene der Zielplanung*: Der Konsens über die Ziele zwischen den Lehrenden und den Lernenden dürfte auf der formalen Ebene besonders gering sein: Schülerinnen und Schüler wollen formale Qualifikationen und Bildungsabschlüsse erreichen und sich auf das berufliche Leben vorbereiten.

Lehrpersonen verfolgen schulimmanente Ziele. Inhaltlich dürften diese Ziele unterschiedlich gefüllt und interpretiert werden.

Umwelt des Unterrichts

zum Beispiel:

- Schulorganisation
- Schulklima
- Schulleitung

Merkmale des Unterrichts

zum Beispiel:

- Klassenmerkmale
- Schülermerkmale
- Fach
- räumlicher, zeitlicher Rahmen

Lehrperson

zum Beispiel:

- Berufsbiografie (Belastungen und Ressourcen)
- Lehrerpersönlichkeit
- Unterrichtsstil
- persönliche Handlungsziele, Werte

Kompetenz der Lehrperson

- Fachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz
- Unterrichtskompetenz

formale Bildungsziele/Lehrerauftrag
(Curriculum, Gesetz)

internalisierte Bildungsziele/
Lehrauftrag (Berufsidentität)

Lehrerhandeln

Lehren

zum Beispiel:

- Wissensauswahl, -vermittlung
- Aufbereitung des Materials
- Sozial-/Unterrichtsformen
- Beurteilen

Soziale Interaktion

zum Beispiel:

- Beziehungsarbeit
- Klassenführung
- Konfliktlösung
- Schülerberatung
- Gruppenprozesse moderieren

Abbildung 7.2: Arbeitsmodell zur Konzeption des Lehrerhandelns im Unterricht

2. Auf einer *mittleren Ebene der Handlungsplanung*, bei der Zieldefinition von Lehreinheiten (über mehrere Lektionen hinweg oder je Lektion), dürfte der Konsens mittelmässig sein (vgl. Kapitel 3.4). Diese Ebene der Handlungsplanung liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte. Sie wählen die Unterrichtsinhalte, gewichten sie und strukturieren sie nach methodisch-didaktischen Gesichtspunkten. Die Lehrpersonen gestalten Sozialformen, wählen Unterrichtsinhalte und -ziele aus und definieren die Rahmenbedingungen des

Unterrichts. Sie formulieren genaue Regeln über das Unterrichtsverhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Erwartung ist die, dass die Vorgaben und Rahmenbedingungen den Lernprozess der Schüler optimal unterstützen. Darüber hinaus kontrollieren die Lehrpersonen die Einhaltung ihrer Anordnungen. Bei Zuwiderhandlungen der Schülerinnen und Schüler wird von einem Disziplinproblem gesprochen (vgl. Kapitel 7.4.2). Die Lernenden formulieren gelegentlich inhaltliche Wünsche, welche von Lehrenden in die Planung aufgenommen werden können.

3. Auf einer *unteren Ebene der Handlungsplanung*, bei der Zieldefinition von Teilschritten innerhalb von Lektionen, dürfte der Konsens zwischen Lehrpersonen und Lernenden am höchsten sein. Lehrziele konkurrenzieren sich dennoch regelmässig mit aktuellen Schülerzielen und -bedürfnissen in der Lehrer-Schüler-Interaktion (Mühlhausen, 1989), es können sog. Störungen in der Form von Zielkonflikten entstehen, die ausdiskutiert werden und zu einer Einigung führen. Mit steigendem Alter sind die Lernenden zunehmend in der Lage, eigene Ziele zu formulieren und sie versuchen, diese im Unterricht mit wachsender Vehemenz durchzusetzen. Lehrpersonen können in ihren Unterrichtsplänen Lücken/Leerstellen bzw. Varianten vorsehen, um bei Zielkonflikten flexibel reagieren zu können (vgl. ausführlicher Mayr, Eder & Fartacek, 1991). Typischerweise setzen Lehrpersonen bei Zielkonflikten ihren Unterrichtsplan durch, weil ihre Rolle ihnen die dazu nötige Macht verleiht und weil sie durch ihre Ausbildung und Unterrichtsvorbereitung einen Informationsvorsprung besitzen.

Die Handlungsplanung der Lehrpersonen auf dieser untersten Ebene erfolgt unter grossem Druck (Wahl, 1993). Typischerweise muss ihr Handeln bei einem Defizit von Informationen, bei Gleichzeitigkeit vieler verschiedener Prozesse, bei Unvorhersehbarkeit der nächsten Ereignisse und in raschem Tempo reguliert werden. Wahl (1993) konnte zeigen, dass Lehrpersonen unter diesen Stress-Bedingungen typischerweise nicht auf Wissen der Lehrerausbildung zurückgreifen, sondern auf ihr bewährtes Alltagswissen. Intuitives Wissen statt systematisch gelerntes Wissen sowie mehr oder weniger reflektierte handlungsleitende Kognitionen werden zentral. Aus dem Handeln unter Druck folgen operative Unsicherheit und widersprüchliche kurzfristige Ziele. Lehrpersonen sind stark in das Geschehen involviert, erleiden aber gleichzeitig ein konstantes Gefühl des Versagens. Sie sind darauf angewiesen, dass die Wirkungen ihrer Handlungen laufend überprüft werden. Daraus folgt (nach Terhart, 1996), dass Lehrpersonen bei einem Defizit von Informationen und widersprüchlichen Zielen Entscheidungen fällen müssen, ohne die Wirkung ihrer Entscheidungen im Moment vollständig abschätzen zu können. Lehrpersonen sind daher unter hohem Druck,

stark involviert und ständig potenziell frustriert, weil sie Kompromisse eingehen und von ihren Zielen Abstriche vornehmen müssen. Dieses Gefühl kann sich umso mehr verstärken, wenn Lehrpersonen hohe Leistungsanforderungen an die Schüler/-innen stellen und sie vielen Schülerinnen und Schülern negative Rückmeldungen geben müssen. Sie frustrieren Schülerinnen und Schüler, was diese der Lehrperson wieder zurückmelden.

4. Die *vierte Handlungsebene* bildet die Ebene der Strategien, Techniken, Automatismen und Performanzen, die für die Durchführung von Handlungen eingesetzt werden und auf differenziertem Situationswissen basieren. Damit sind hochspezifische Tools gemeint, welche in besonderen Situationen abgerufen und zur Erreichung situativer Ziele eingesetzt werden können. Wenn zum Beispiel eine Lehrperson während eines Lehrervortrags mit einer kritischen Bemerkung eines Schülers zum Unterrichtsverlauf konfrontiert wird, kann sie unmittelbar von der inhaltlichen Ebene der Kommunikation auf die Beziehungsebene wechseln und versuchen, den Konflikt zu lösen. Dieser Konflikt tritt für die Lehrperson vielleicht unerwartet auf und konnte nicht vorbereitet werden. Möglicherweise setzt sie dafür intuitiv und sofort eine Strategie ein, die sich in früheren ähnlichen Situationen bewährt hat. Bei deren Versagen kann sie vielleicht auf eine alternative Strategie zurückgreifen. Solche Strategien umfassen (a) die Identifikation eines Situationstypus, (b) Performanzen, um nötiges Verhalten ausführen zu können sowie (c) Wirksamkeitserwartungen („self-efficacy“ und „outcome expectancy“ nach Bandura, 1977) als Hilfe für die Auswahl geeigneter Performanzen.

Der Begriff des Lehrerhandelns wird nun in zwei Richtungen entfaltet: Lehrerhandeln als Gestaltung von Unterricht sowie die kognitive Regulation des Lehrerhandelns.

7.3.1 Lehren und Unterricht organisieren

Handeln wurde als Ausdruck bzw. Einwirkung eines Systems auf seine Umwelt definiert, Kommunikation ist dagegen ein Prozess zwischen Subsystemen in einem System. Inwiefern ist Lehren eine Handlung? Lehren ist insofern eine Handlung, als Lehrende die Absicht verfolgen, Lernende (d.h. ihre Umwelt) zu beeinflussen (Perspektive der Lehrperson). Lehren ist aber ein kommunikativer Prozess, wenn es als Prozess im Unterrichtssystem interpretiert wird (Perspektive des Unterrichtssystems).

Die Planung und der Vollzug von Handlungen im Unterricht geschieht analog zur Kommunikation gleichzeitig auf einer inhaltlichen, einer personalen und einer sozialen Ebene. Dabei messen Lehrpersonen in der Sekundarstufe, wie oben gezeigt worden ist, dem inhaltlichen Aspekt typischerweise besonders

hohe Bedeutung bei. Denn das Ziel der ‚Wissensvermittlung‘ wird von den Lehrpersonen als besonders hoch bewertet. Es wurde auch in Zusammenhang mit didaktischen Fragen ausführlich diskutiert. Lehrplan und Unterrichtsplan beziehen sich in der Regel insbesondere auf den Inhaltsaspekt. Sie stellen die Planung der Sozialformen und der Lernumgebungen in den Dienst, Wissensinhalte optimal lehren zu können. Die Lehre ist dann optimal, wenn die Lernenden möglichst rasch neues viables Wissen rekonstruieren können.

Das Fachwissen bildet eine notwendige Voraussetzung, Lehrinhalte zu strukturieren und zu präsentieren. Die Lehrplanung darf sich allerdings nicht nur an der Struktur des Fachgebietes orientieren, sondern muss sich insbesondere am Erkenntnis- bzw. Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Diese Ausrichtung ist im Fall der Geistig- und Lernbehinderten am dringendsten gegeben. Im Gymnasium, d.h. bei älteren Schülerinnen und Schülern in einem Schultyp mit hohen Leistungsansprüchen, ist hingegen eine stärkere Orientierung an der Fachsystematik möglich und vielleicht gar erwünscht. Herzog et al. (1999) zeigten allerdings am Beispiel des gymnasialen Physikunterrichts, dass die Motivation und die Leistung auch von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sinken, wenn sich der Unterricht einseitig an der Fachsystematik ausrichtet.

Die Planung von Lehrhandlungen ist insbesondere Gegenstand von didaktischen Theorien. Diese Handlungen können inhaltsbezogen sein und die Form direkter Anleitung oder Instruktion annehmen (‚lehren‘), oder sie versuchen, Lernprozesse von Lernenden indirekt anzuregen, indem Lernumgebungen gestaltet oder Sozialformen organisiert werden (vgl. auch Kapitel 7.4: Klassenführung).

So wie Schülerinnen und Schüler in der Regel zwischen mehreren handlungsleitenden Zielen auswählen müssen oder aber mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen trachten (*Parallelhandeln*), können sich verschiedene Ziele von Lehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen konkurrenzieren. Es lassen sich dabei Ziele auf der inhaltlichen, der sozialen und der personalen Ebene unterscheiden. (1) *Inhaltliche Ziele* beziehen sich auf Aspekte des zu lehrenden Wissens und die Lehrmethoden. (2) *Soziale Ziele* betreffen die Unterrichtsorganisation, die Schulklasse oder einzelne Schüler/-innen. Dazu gehören zum Beispiel die Planung der Sozialformen, der Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten usw. (3) Schliesslich kann eine dritte Kategorie von Handlungszielen unterschieden werden, *persönliche Ziele*. Damit sind Handlungsziele gemeint, welche nicht den Unterricht sondern die Lehrperson selbst zum Gegenstand haben. Lehrpersonen verfolgen vielleicht das Ziel, die Stunde über die Runde zu bringen, ohne selbst frustriert zu werden. Oder sie nehmen sich

vor, selbst in der grössten Hektik während des Unterrichts entspannt zu bleiben usw.

Lehrpersonen stellen sich durch ihre Handlungen dar und geben Informationen über sich preis. In Handlungen offenbaren sie explizit oder implizit Aspekte ihrer Persönlichkeit, zeigen Gewohnheiten, Stärken und Schwächen. Schüler nehmen Lehrerhandlungen wahr und stellen über zugrunde liegende Zustände und Prozesse Vermutungen an. Lehrpersonen handeln in der Öffentlichkeit, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen in der Regel auch Personen ausserhalb des Unterrichtssystems, zum Beispiel ihren Eltern, kommunizieren.

Umgekehrt darf das Wissen der Lernenden über ihre Lehrpersonen nicht überschätzt werden (vgl. Kapitel 7.5 Unterrichtsstil und Fokus 4, ideale Lehrperson), obwohl sich viele Schülerinnen und Schüler oft und lange über ihre Lehrpersonen austauschen. Die Lehrerwahrnehmung in der Schülersicht reduziert sich in der Regel auf wenige Dimensionen wie zum Beispiel Sympathie, Strenge/Leistungsorientierung, spezielle Lehrgewohnheiten/Ticks usw. oder besondere Aussagen/Ereignisse der Lehrperson. Neuenschwander (2003b) zeigte überdies, dass Lehrerwahrnehmungen und -erwartungen durch den Identitätszustand der Schülerinnen und Schüler signifikant gesteuert werden. Insbesondere in der Sekundarstufe geben die meisten Lehrpersonen nur wenige Informationen über sich und ihr Leben ausserhalb des Unterrichts preis. Lehrerhandlungen nehmen daher weitgehend die Form eines Rollenverhaltens ein.

7.3.2 Handlungsregulation

Handlungen von Lehrpersonen im Unterricht werden auf vier Ebenen reguliert: (1) Erarbeiten von übergeordneten Bildungszielen, (2) Planen und durchführen von Lehreinheiten über einzelne oder mehrere Lektionen hinweg, (3) Unterrichtsorganisation während einer Lektionen, (4) Einsatz von Strategien und Techniken zur Erreichung von Teilzielen während des Unterrichts. Handlungen auf den Ebenen eins und zwei werden primär durch langsame Informationsverarbeitungs- und Problemlöseprozesse reguliert. Im Gegensatz dazu werden Handlungen auf der dritten Ebene durch aktuelle Emotionen, situatives Erfahrungswissen, Intuition und subjektives Wissen (vgl. Kapitel 7.1) reguliert. Parameter der übergeordneten Planungsebenen werden mit situativen Wahrnehmungen in Beziehung gesetzt und zur Planung und Überwachung von Handlungen verwendet. *Es ist diese dritte Ebene, auf welcher die Besonderheiten der Handlungsregulation von Lehrpersonen im Unterricht deutlich werden.* Handlungen auf der vierten Ebene laufen weitgehend automatisch mit einer minimalen kognitiven Steuerung ab.

Handlungspläne von Lehrpersonen, welche sich auf den Unterricht beziehen, fokussieren stark den inhaltlichen Aspekt, allenfalls die Unterrichtsorganisation (Sozial- und Lehrformen, die Gestaltung des Unterrichtskontexts). Der Forschungsstand über Lehrerkognitionen und -emotionen während des Unterrichts (vgl. Ebene drei der Handlungsregulation) ist nach wie vor lückenhaft und basiert vor allem auf der Experten-Novizen-Forschung (Hofer, 1986; Krampen, 1986). Es wird vermutet, dass Handlungen von Lehrpersonen während des Unterrichts durch spezifische Wissensformen reguliert werden. Trotz der Komplexität des Unterrichts müssen Lehrpersonen rasch handeln.

Während das Lehren in hohem Mass geplant und zielgerichtet ist, sind soziale Verhaltensweisen von Lehrpersonen im Unterricht oft spontan und situativ. Dies resultiert aus der Komplexität des Unterrichtssystems. In einem sozialen System führt ein Input nicht linear und notwendig zu einer bestimmten Wirkung (Output). Lehrpersonen können sehr wohl manche Parameter des Unterrichtssystems bestimmen. Sie können zum Beispiel die Sozialform festlegen, durch das Setzen von Regeln soziale Interaktionen regulieren usw. Diese Massnahmen sind im Voraus planbar. Damit ist aber das Unterrichtssystem nicht determiniert. Lehrpersonen interagieren während des Unterrichts gleichzeitig mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und mit der Klasse (Systemverschachtelung). Diese sozialen Interaktionen mögen Gründe dafür dafür sein, dass erfahrene Lehrpersonen ihren Unterricht mit Leerstellen planen, d.h. Optionen und Varianten in verschiedenen Unterrichtsphasen einplanen, um situativ, flexibel und schülerbezogen reagieren zu können. Flexibilität oder Schülerorientierung heisst demnach, im Rahmen der übergeordneten Unterrichtsziele von Lehrpersonen (Lehrplangvorgaben, Quartalsplan, Lektionenplan) situativ angemessen handeln und reagieren zu können.

Weil die Möglichkeit zur Reflexion über Handlungsalternativen während des Unterrichts in der Regel fehlt, greifen Lehrpersonen auf situatives Erfahrungswissen (Bromme, 1992) zurück (Wahl, 1993). Darin sind verschiedene Wissensformen vereinigt. Herzog (1995) unterscheidet die sechs Wissensformen Alltagswissen, Beobachtungswissen, persönliches Berufswissen, formelles Berufswissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie erziehungswissenschaftliches Wissen. Handlungswissen von Praktikern ist eher nicht symbolisch, sondern enaktiv, evtl. ikonisch gespeichert (Bromme, 1992). Es ist Wissen, welches im Handeln erworben worden ist und in Handlungsschemata repräsentiert ist (Schön, 1983). Kasuistisches Wissen ist ein spezifisches Wissen über Muster, Strukturen, Konstellationen von Bedingungen in konkreten Situationen, die im Unterricht immer wieder vorkommen. Dieses Wissen schliesst Erwartungen und Hypothesen ein, wie sich einzelne Personen im jeweiligen Situationstyp verhalten. Es ist episodisch und nicht allgemein. Es erlaubt die rasche

Verarbeitung von Informationen, so dass Lehrpersonen schnell handlungsfähig werden.

Entsprechend wissen Lehrpersonen in der Regel mehr als sie formulieren können. Dieses enaktive und situative Wissen wird unter anderem durch Reflexion formulierbar, überprüfbar und veränderbar. Die Reflexion erfolgt in der Regel fallbezogen, d.h. ausgehend von erinnerten Fallbeispielen und nicht anhand von allgemeinen Prinzipien. Entsprechend hat das Praxiswissen oft einen narrativen oder metaphorischen Charakter (Herzog, 1999).

Die Anforderung, dass Lehrpersonen in hohem Mass auf die Besonderheiten der jeweiligen Unterrichtssituation reagieren müssen, legt nahe, dass die Verhaltensweisen von Lehrpersonen immer wieder nicht als Handlung gemäss der eingeführten Definition interpretiert werden können. Während der eingeführte Handlungsbegriff für den Bereich des Lehrens von Wissen sinnvoll erscheint, ist seine Bedeutung für die Beschreibung und Erklärung sozialer Interaktionen von Lehrpersonen weniger ergiebig. Lehrpersonen sind ständig mit widersprüchlichen sozialen Erwartungen konfrontiert, welche sie unter Zeitdruck austarieren müssen. Soziales Verhalten von Lehrpersonen während des Unterrichts ist daher oft ungeplant, emotional und kreativ, selten aber zielgerichtet, allenfalls durch übergeordnete Prinzipien und Persönlichkeitsstile gelenkt.

Diese Art von Flexibilität bildet eine besondere Anforderung und eine potenzielle Belastung für Lehrpersonen und setzt eine Reihe von Kompetenzen und Performanzen voraus, die von einem breiten Fachwissen über diagnostische Kompetenzen bis zu Handlungskompetenzen reichen. Wissen, Kompetenzen und Performanzen bilden gleichermassen Voraussetzungen und Restriktionen, innerhalb welcher sich Lehrpersonen verhalten können, denn das Spektrum möglicher Verhaltensweisen basiert auf den situativ verfügbaren Kompetenzen und Performanzen.

Manche Lehrpersonen versuchen, durch direkte Führung die Komplexität auf ein für sie überschaubares Mass zu reduzieren und durch Standardisierungen die Rahmenbedingungen zu vereinfachen. Der fragend-entwickelnde Unterricht bildet zum Beispiel eine Unterrichtsform, in welcher Lehrpersonen durch direkte Vorgaben Schüler-Schüler-Interaktionen verhindern, so dass sie mehr Übersicht erhalten. Lehrpersonen interagieren mit einzelnen Lernenden nacheinander, wodurch sich die soziale Struktur auf Lehrer-Schüler-Interaktionen reduziert. Diese Massnahmen reduzieren Komplexität und erhöhen das Gefühl der Sicherheit und des Im-Griff-Habens (Kontrollüberzeugung). Grell & Grell (1983) erwähnen allerdings gewichtige Nachteile dieser Unterrichtsform.

Soziale Merkmale der Schulklasse wie Klassengrösse, Zusammensetzung der Klasse, Konflikte zwischen einzelnen Schülern/-innen, sog. Problemschüler u.a.

(vgl. Kapitel 8 Schulklasse) dürften Parameter sein, welche die Komplexität des Unterrichtssystems und damit die Planbarkeit von Unterricht durch Lehrpersonen beeinflussen. Mit wachsender Komplexität ist es für Lehrpersonen immer schwieriger, sich zielgerichtet und planmässig zu verhalten, es droht zunehmend das Gefühl von Hilflosigkeit und die Erfahrung fehlender Übersicht, was mit zahlreichen negativen Emotionen verbunden ist und sich sehr verunsichernd und belastend auswirken kann.

Die Handlungsregulation hat auch eine motivationale Seite, die im Folgenden aber nur sehr kurz angedeutet werden kann: Handlungen werden in Gang gesetzt (motiviert) und müssen aufrechterhalten werden (Volition, vgl. Gollwitzer, 1996: Rubikon-Modell der Handlungsregulation). Die Motivationsphase auf der obersten Handlungsebene läuft ab, während sich Personen überlegen, ob sie als Lehrpersonen arbeiten wollen. Mit dem Entscheid zu unterrichten wird diese Phase abgeschlossen bzw. von volitionalen Prozessen abgelöst. Auch die unteren Ebenen der Handlungsorganisation werden durch motivationale Prozesse bis zum Entscheid zur Handlung bzw. zum Handlungsplan vorbereitet.

Volitionale Prozesse (Wille) sichern die Energie, initiierte Handlungen fortzusetzen und kontrollieren fortlaufend, ob das intendierte Ziel nach wie vor angestrebt wird. Kriterien für diese Kontrollprozesse bilden die übergeordneten Pläne und Zwischenziele der Lehrpersonen. Es werden aktuell ablaufende Prozesse im Unterricht mit dem Plan verglichen und allfällige Abweichungen korrigiert. Je präziser darin die konkreten Unterrichtsprozesse antizipiert worden sind, desto wirksamere Kontrollreferenzen bilden sie. Es sind also diese volitionalen Prozesse, welche die Aufrechterhaltung des Unterrichtssystems – soweit sie im Verantwortungsbereich der Lehrperson liegen – sichern. Sie führen zu entsprechenden Verhaltensweisen oder Handlungen, wenn die Lehrperson über die entsprechenden Kompetenzen verfügt.

Fokus 4 Die ideale Lehrperson aus Schülersicht

Verschiedene Interaktionspartner wie Behörden, Schulleiter, Eltern usw. formulieren sehr unterschiedliche Anforderungsprofile an Lehrpersonen. Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler eine ideale Lehrperson im Sinne einer Lehrperson, mit welcher sie zufrieden sind? Was für Wünsche richten jugendliche Schülerinnen und Schüler an ihre Lehrpersonen? Die Frage ist zwar verfänglich, weil Schülerinnen und Schüler sich eine Lehrperson wünschen könnten, welche sie nicht langfristig fördert, sondern ihre kurzfristigen Bedürfnisse befriedigt und ihnen kurzfristig Wohlbefinden verschafft. Umgekehrt dürfte eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung für beide Beziehungspartner nicht nur ange-

nehm sein, sondern sich darüber hinaus gegenseitig motivierend und stimulierend auswirken (Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff, 1990). Insofern ist die Frage nach der idealen Lehrperson aus Schülersicht relevant. Wie zufrieden sind Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson?

Diese empirische Frage wurde im Rahmen der Fragebogen-Längsschnittuntersuchung untersucht. Der Prüfung liegt eine reliable Skala zu Grunde, welche die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson misst. Demnach sind Schülerinnen signifikant unzufriedener mit ihrer Lehrperson (unabhängig von deren Geschlecht) als Schüler ($F(1, 407) = 5.19, p < .05$) und jüngere Lernende sind zufriedener mit ihrer Lehrperson als ältere (Kohorteneffekt $F(7, 407) = 3.65, p < .001$; aber kein Längsschnitteffekt!). Unter welchen Bedingungen sind aber Lernende mit ihrer Lehrperson zufrieden?

Diese Frage wurde exemplarisch und ohne Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit anhand von Tiefeninterviews mit 16 ausgewählten Schülerinnen und Schülern, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (Stichprobenbeschreibung in Kapitel 2.2), untersucht. Die transkribierten Schüleraussagen wurden in acht Kategorien gruppiert (vgl. Übersicht in der Tabelle 7.6). Sie können als Kompetenzen interpretiert werden. Sie weisen auch auf Wahrnehmungsdimensionen der Schülerinnen und Schüler über ihre Lehrperson hin. Die Dimensionen beziehen sich einerseits auf wahrgenommene Merkmale der Lehrperson, andererseits auf deren Fähigkeiten, wie sie die Lehrer-Schüler-Beziehung gestalten.

1. Von einer idealen Lehrperson erwarten manche Schüler/-innen Humor und Menschlichkeit (vgl. auch Aster, 1990). Ein Realschüler der 8. Klasse meint: „Mir gefallen die lustigen Lehrpersonen“ oder die Realschülerin der 7. Klasse: „Er sollte Spass ertragen.“
2. Mit der ersten Kategorie hängt eine zweite Merkmalsgruppe zusammen: Einige der befragten Jugendlichen verlangen von einer idealen Lehrperson, akzeptiert und ernst genommen zu werden. Ein Sekundarschüler der 8. Klasse erklärte: „Wir haben einen [Lehrer], der ist ganz locker, der geht auch auf die Schüler ein und macht immer Spässe. Das ist jetzt wirklich der einzige Lehrer, vor dem haben alle Respekt, denn er ist so kollegial. Irgendwie hat er den richtigen Draht zu den Schülern.“ Dieser Schüler fordert eine günstige Mischung von strenger Führung und kollegialer Nähe. Eine Sekundarschülerin der 9. Klasse forderte ein ideales Lehreralter und wünscht sich junge Lehrer, die sich besser an Jugendliche anpassen können. Verständnis für die Anliegen der Jugendlichen scheint das Zauberwort zu sein. „Ich mag gesamthaft gesehen solche, die sich auf uns einlassen und Verständnis für die Schüler haben.“

Eine Gymnasiastin aus der Sekunda (gymnasiales elftes Schuljahr) beklagte sich über das persönliche Desinteresse der Lehrpersonen: „Eigentlich interessieren sich die Lehrer kaum für den Schüler, noch für das, was sie erzählen. Ich habe das Gefühl bekommen, dass es vor allem wichtig ist, dass die Leistungen stimmen und der Rest ist egal.“ Von einem idealen Lehrer erwartet sie aber Menschlichkeit und einen persönlichen Kontakt. Manche, vor allem ältere Schüler gehen soweit zu fordern, die Hierarchie abzubauen und mit der Lehrperson auf gleichem Niveau zu sein. Ein Hochbauzeichner: „Er [der Lehrer] sollte mit den Schülern auf dem gleichen Level sein. Nicht einfach sagen: Ich bin der Lehrer, ihr seid die Schüler; ich sage, wo es durchgeht, ihr hockt da und seid still.“ Der Oberrealschüler in der 9. Klasse geht noch weiter: „Ich möchte von den Lehrern mehr als Erwachsener akzeptiert werden. Das Machtgefälle regt mich auf.“

Tabelle 7.6: Merkmale einer idealen Lehrkraft gemäss Interviews mit Schülerinnen und Schülern

Auswertungskategorien: Kompetenzen

1. Humor, Menschlichkeit
 2. Akzeptanz/Verständnis/auf gleichem Niveau sein/Schülerorientierung
 3. Selbstbeherrschung/keine Gewaltanwendung
 4. Autorität/Durchsetzungsvermögen
 5. Erklärungskompetenz/pädagogische Fähigkeiten
 6. Engagement
-

3. Vor allem Schüler/-innen der Sekundarstufe I kritisieren heftig Gewaltanwendungen von Lehrpersonen. Ein Sekundarschüler der 9. Klasse beklagt sich: „Er [der Lehrer] darf keine Gewalt anwenden, das gibt es ja. (...) Es gibt auch solche, die Schlüsselbunde werfen oder einem Hefte auf die Ohren schlagen. Das gibt es alles. Ein paar schlagen einen auch an den Kopf oder zerren an den Haaren.“ Ideale Lehrpersonen können sich beherrschen und zurückhalten, selbst wenn sie wütend sind.
4. Andere befragte Schüler forderten Autorität und Durchsetzungsvermögen von ihrer Lehrperson: „Den Mathematiklehrer mag ich, der ist streng aber gerecht.“
5. Als zentral wurde die Unterrichtskompetenz beurteilt, vor allem die Erklärungskompetenz von Lehrpersonen. Ein Sekundarschüler der 9. Klasse forderte exemplarisch für die befragten Lernenden aus allen Schultypen: „Den Stoff so erklären, dass ihn alle verstehen.“ Darüber hinaus wird die Fähigkeit zur interessanten Unterrichtsorganisation („keine Langeweile aufkommen

lassen“) und die Auswahl von Unterrichtsinhalten („Viele Lehrer haben vor einer modernen Fragestellung Angst“) erwähnt. Die Schüler wollten den Stoff verstehen und machten ihre Lehrperson für ein allfälliges Misslingen verantwortlich.

6. Engagement und Begeisterung für ihre Arbeit waren weitere genannte Merkmale von idealen Lehrpersonen. Ein Oberrealschüler der 9. Klasse brachte die Forderung auf den Punkt: „Die müssten Freude an ihrem Job haben, müssten davon überzeugt sein.“ Eine Primanerin (12. Schuljahr Gymnasium) argumentierte in die gleiche Richtung: „[Der Lehrer soll] überzeugt von seinem Beruf [sein], nicht einfach seine Sachen herunterlesen. [Der Lehrer soll] wirklich leidenschaftlich [sein], dass man auch sieht, dass es ihm Spass macht und dass es ihm wichtig ist, das zu tun, und dass es gut herauskommt.“ Die Schülerinnen und Schüler erhofften sich damit nicht nur Unterhaltung und Lebendigkeit im Unterricht, sondern eine hohe Motivation, sich für die Lernenden einzusetzen und für sie da zu sein.

Interessanterweise erwähnte keiner der 16 befragten Jugendlichen fachliche Merkmale (Fachkompetenz, Fachinteresse), sondern es wurden ausschliesslich personale und soziale Merkmale erwähnt. Czerwenka et al. (1990) berichteten analog dazu, dass Lehrpersonen ausschliesslich anhand von sozialen und personalen Merkmalen beurteilt würden und nicht aufgrund ihrer Fachkompetenz. Werden diese Konzepte vorsichtig mit dem Profil des eigenen idealen Selbstbildes (vgl. Tabelle 7.3) verglichen, finden sich erstaunlich viele Übereinstimmungen. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass hier Daten verschiedener Quellen (Interview vs. standardisierter Fragebogen) miteinander verglichen werden: Im idealen Lehrerprofil haben folgende Items Werte über 3 („stimmt eher“) erreicht: begeistert, spontan, vertrauensvoll, diszipliniert, glücklich, engagiert, einsatzfreudig, einfühlsam, effizient, lustig, entschlossen, aktiv und einfallreich. Diese Kompetenzen wurden auch von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Interviews gewünscht.

Was die erwünschten Kompetenzen anbelangt, finden sich aber in den Äusserungen Unterschiede: Während gemäss Tabelle 7.4 die Lehrpersonen die Fachkompetenz als wichtigste Kompetenz beurteilen, liegt die Kompetenz, Wissen zu vermitteln, erst auf Rang 4. Diese wird aber in der Form einer hohen Erklärungskompetenz von den Schülerinnen und Schülern stark gefordert. Noch grösser ist der Unterschied im Bereich der Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern, welche von Lehrkräften als weniger wichtig beurteilt wird (Rang 6), von den Schülerinnen und Schülern aber in der Form von Verständnis und Akzeptanz stark gewünscht wird.

Kurz: Während sich die gewünschten Kompetenzen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern offenbar in hohem Ausmass entsprechen, unterscheidet sich die Rangreihe der Wichtigkeit von Unterrichtskompetenzen deutlich. Lehrkräfte legen offenbar deutlich mehr Gewicht auf die fachliche Seite, während die Schülerinnen und Schüler aller Stufen die gute und persönliche Beziehung vergleichsweise höher bewerten.

7.4 Klassenführung („classroom management“)

Im nächsten Schritt soll die Schnittstelle zwischen der Lehrperson und der Schulklasse betrachtet werden. Im Abschnitt zum kooperativen Lernen (Kapitel 8.3) wird auf die Bedeutung der Lehrperson hingewiesen, wenn eine hohe Effektivität der Gruppenaktivität sichergestellt werden soll. Im Folgenden soll nun anhand des Konzepts der Klassenführung die Schnittstelle zwischen Lehrerhandeln und Schulklasse thematisiert werden.

Aus der Lehrerperspektive wurde die Beziehung zwischen Lehrperson und Schulklasse von Kounin (1976) eingeführt und von Doyle (1986) als „classroom management“, als Klassenführung oder Klassenorganisation, substanziell konzeptuell weitergeführt. Doyle (1986) stellte dieses Konzept explizit neben Didaktik und Methodik bzw. betrachtet Klassenführung als Ergänzung dieser Ansätze, welche sich primär mit den Inhalten auseinandersetzen. Klassenführung bezeichnet das Handeln der Lehrperson im Hinblick auf die soziale Dimension des Unterrichts. Die Klassenführung soll das soziale Verhalten, die Lehre hingegen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Die Organisation der Klasse verfolgt das Ziel, Ordnung herzustellen, so dass die Lernenden innerhalb akzeptabler Grenzen dem Unterrichtsverlauf folgen können.

Das Konzept der Klassenführung bezieht sich auf die soziale Dimension von Unterricht, auf die soziale Ordnung bzw. auf allfällige soziale Störungen (Unordnung). Aus der Lehrerperspektive wird individualisierend auch von Disziplinproblemen oder gar von Gewalt gesprochen. Die Klassenführung soll nicht nur das Lernen der Schülerinnen und Schüler günstig beeinflussen, sondern vor allem soziale Störungen im Unterrichtsverlauf vorbeugen bzw. Massnahmen (Interventionen) gegenüber konkret auftretenden Störungen umfassen.

Schon jetzt soll darauf hingewiesen werden, dass im Folgenden die Begriffe Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme nicht synonym verwendet werden: Der Begriff *Unterrichtsstörung* bezieht sich auf Prozesse, die auf der Ebene des Unterrichtssystems ablaufen, d.h. aus der Perspektive des Unterrichtssystems konzipiert sind (vgl. Kapitel 5.3). *Disziplinprobleme* von Schülerinnen und

Schülern bilden Störungen aus der Lehrerperspektive, d.h. Lehrpersonen können ihren Unterrichtsplan nicht oder nur gegen Widerstand umsetzen. Davon wird *unaufmerksames Schülerverhalten* wie tagträumen, schwatzen („off-task behavior“ nach Burden, 1995) abgegrenzt.

Jones (1996) nannte fünf Hauptmerkmale seiner recht breit rezipierten Konzeption der Klassenführung (vgl. auch Emmer & Stough, 2001): (1) Kenntnis der aktuellen einschlägigen Forschungs- und Theoriesituation, (2) Schaffung von positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen bzw. Schüler-Schüler-Beziehungen, (3) Nutzung von Lehrmethoden, die abgestimmt auf die akademischen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie der Klasse das Lernen optimal unterstützen, (4) organisatorische und Gruppenführungsstrategien, die den Anteil der gegenstandsbezogenen Arbeit erhöhen sowie (5) die Fähigkeit zur Beratung von Studierenden mit Verhaltensproblemen. Diese Konzeption bezieht sich konsequent auf das Lehrerverhalten und ist breit. Das zentrale Ziel der Klassenführung besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich zu einem möglichst grossen Zeitanteil mit dem Lerngegenstand beschäftigen („time-on-task“). Dieser Zeitanteil variiert zwischen Unterrichtssystemen erheblich, abhängig von der Klassendynamik und den Klassenführungsstrategien der Lehrpersonen. Entsprechend zeigten Wang, Haertel & Walberg (1993), dass Strategien der Klassenführung das Schülerlernen in hohem Mass bestimmen können und einen wesentlichen Teil der Wirksamkeit des Lehrerhandelns im Unterricht ausmachen.

Fokus 5 Methoden der Klassenführung

Kounin (1976) wollte herausfinden, wie sich Lehrkräfte bei Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinarproblemen verhalten und fand aufgrund seiner empirischen Studien acht konkrete Strategien, in deren Anwendung sich Lehrkräfte mit und ohne Unterrichtsstörungen unterscheiden und die für die Klassenführung wirksam sind:

1. *Mit der Klasse sein* („withitness“): Die Lehrperson kann erfassen, was in der Klasse passiert.
2. *Übergreifendes Handeln* („overlappingness“): Die erfolgreiche Lehrkraft kann gleichzeitig zwei oder mehr Probleme behandeln, ohne den Überblick zu verlieren.
3. *Geschmeidigkeit* („smoothness“): Die erfolgreiche Lehrkraft hält den Fluss der Lektion aufrecht, d.h. sie unterbricht Lernende nicht grundlegend, schwenkt nicht auf Nebensächliches ein und führt Angefangenes zu Ende.

4. *Antrieb* („momentum“): Die erfolgreiche Lehrperson führt zügig von einem Lerngegenstand zum nächsten.
5. *Gruppen-Aktivierung* („group alerting“): Alle Lernenden werden in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.
6. *Verantwortlichkeit* („accountability“): Die Lernenden werden für die eigenen Leistungen verantwortlich gemacht.
7. *Bedeutung der Gegenstände und wecken von Herausforderungen* („valence and challenge arousal“): Die Lernenden werden für einen Gegenstand begeistert, indem die Lehrperson selbst Begeisterung zeigt oder auf die Herausforderung einer Aufgabe verweist.
8. *Vielgestaltigkeit* („variety“): Methoden und Inhalte sollen variationsreich gewählt werden.

Evertson & Harris (1992) fassten eigene und fremde Studien zusammen und schlossen daraus auf wirksame Methoden, die Lehrpersonen zur Vorbeugung von Unterrichtsstörungen beim Beginn eines Schuljahres, in einer kritischen Phase also, einsetzen können:

1. Regeln des sozialen Umgangs für den Unterricht vorbereiten, vorausplanen und am Schuljahresbeginn konkret einführen;
2. klare Formulierung der eigenen Erwartungen;
3. Routinen und Verfahren einführen und mit den Erwartungen für angemessenes Verhalten kombinieren;
4. das inhaltliche Arbeiten und Verhalten der Studierenden systematisch beobachten;
5. Rückmeldungen über Leistungen und Verhalten abgeben;

Eine Durchsicht von Untersuchungen erbrachte zudem folgende grundlegende Elemente effektiver Klassenführung (nach Evertson & Harris, 1992):

1. Unterrichtszeit so wirksam wie möglich nutzen („time on task“);
2. Gruppenstrategien einsetzen, welche die einzelnen Schülerinnen und Schüler stark einbeziehen und zugleich Disziplinprobleme minimieren;
3. Unterrichtseinheiten und Lernaufgaben sollen die Motivation der Studierenden erhöhen;
4. Die Regeln der Kooperation klar kommunizieren;
5. Regelsystem für Problemprävention zu Beginn des Schuljahres einführen;

Weitere konkrete Hilfen zur Klassenführung finden sich zum Beispiel in Emmer, Evertson & Anderson (1980), Emmer, Evertson, Sanford, Clements & Worsham (1989), Doyle (1990), Mayr, Eder & Fartacek (1991), Burden (1995),

Dubs (1995a) und Freiberg (1999). Wang et al. (1993) belegten in ihrer Metaanalyse, dass mit dem Konzept der Klassenführung der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler substantiell vorhergesagt werden kann.

7.4.1 Ein Konzept der Klassenführung

Die Diskussion über das Konzept der Klassenführung wird in der Regel im Rahmen eines ökologischen Ansatzes von Unterricht geführt (zum Beispiel Evans, 1980; 1981; Dreesmann, 1982a; Berliner, 1983; Doyle, 1986; Weinstein, 1991; Fraser & Walberg, 1991), der auch mit dem vorliegenden Ansatz kompatibel ist. Der Unterricht bildet einen Kontext, der von den verschiedenen Akteuren gestaltet wird (engl. „classroom“). Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern werden demnach nicht nur von Lehrpersonen, sondern von vielen Variablen, nicht zuletzt von der Klasse, beeinflusst. Die Diskussion über Klassenführung wurde primär im englischsprachigen Raum lanciert und geführt (vgl. Balson, 1992; Burden, 1995; Clandinin, 1986; Emmer & Hickman, 1991; Evertson & Harris, 1992; Merrett & Wheldall, 1993; Slavin, 1989; Winitzky, 1992) und bisher im deutschsprachigen Raum nur punktuell rezipiert. In dieser Literatur werden Fragen diskutiert wie zum Beispiel den Umgang mit heterogenen, multikulturellen Schulklassen, den Umgang mit Komplexität, die Kommunikation der Lehrperson mit der Klasse, den Umgang mit Disziplinproblemen und Gewalt unter Schülerinnen und Schülern, das Gestalten von Sozialformen des Unterrichts, das Beeinflussen von Klassenstruktur und Klassenkultur.

Dabei ist zu beachten, dass die Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Klasse zur Umwelt gehört und nur beschränkt deren Selbstregulation beeinflussen kann. Ergiebiger dürfte es daher sein, die Klassenführung als Beitrag des Regulationsprozesses im Unterrichtssystem zu verstehen. Wiederholt wurde die zentrale Bedeutung der inhaltlichen und sozialen Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler betont. Eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen besteht darin, eine fördernde Lernumgebung zu gestalten. Sie ist dabei mit Ambivalenzen konfrontiert.

Soziale Interaktionen und soziale Beziehungen werden massgeblich durch Regeln und Normen reguliert (Sollwerte). Diese beeinflussen gegenseitigen Respekt und Umgangsformen im Unterrichtssystem, aber auch Prozesse der Kommunikation und Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander und mit der Lehrperson. Daher wird in der einschlägigen Literatur immer wieder die Einführung von Regeln und die Formulierung von klaren Erwartungen am Schuljahresbeginn empfohlen. Damit sind insbesondere die Standards gemeint, nach welchen das Unterrichtssystem reguliert werden soll.

Wenn es Lehrpersonen gelingt, solche Regeln als Referenzen für das Unterrichtssystem zu setzen, dürfte damit das beobachtbare soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtssystem in hohem Mass zu beeinflussen sein. Damit ist vor allem der Aufbau von Struktur und Ordnung im Unterrichtssystem gemeint. Entscheidend ist, dass die definierten Regeln zu Regeln des Unterrichtssystems werden und von allen Beteiligten gleicherweise akzeptiert werden und dass die Schülerinnen und Schüler diese Regeln nicht als autoritär von aussen gesetzte Befehle interpretieren. Hingegen dürften solche Regeln die klasseninternen Prozesse wie der Aufbau von Freundschaften, die Zuweisung von sozialen Positionen einzelner Schülerinnen und Schüler in der Klasse usw. kaum beeinflussen (vgl. auch die geringen Kontrollüberzeugungen der befragten Lehrpersonen gegenüber Gewalt und der Klassenstruktur gemäss Tabelle 7.5).

Mit der Setzung von sozialen Regeln wird allerdings auch der Lernprozess von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Doise (1990) zum Beispiel meinte mit „social marking“, dass soziale Normen, die im Setting der Lernprozesse (zum Beispiel Struktur der kooperativ arbeitenden Gruppe) oder in der Lernaufgabe enthalten sind, den Problemlöse- und Lernprozess nachweislich steuern.¹⁵ Wenn ein offenerer Lernprozess gefördert werden soll, in welchem die Schülerinnen und Schüler eigenständig Wissen erarbeiten, müssen soziale Regeln sorgfältig gesetzt werden, um die Denkentwicklung nicht einzuengen bzw. um die Lernumwelt genügend offen zu lassen. Überdies wird vermutet, dass autoritäre Lehrpersonen zwar soziales Verhalten durchsetzen können, dass aber Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern nicht befohlen werden können, sondern von diesen eigenständig vollzogen werden oder eben nicht.

Die Klassenführung in Kombination mit der Lehre ist im Unterschied zu anderen Führungssituationen mit einer doppelten Aufgabe verbunden: Während soziales Verhalten im Sinne von Gehorsam direktiv angeleitet werden kann, können Lernprozesse nicht gesteuert werden, sondern werden angeregt und allenfalls beeinflusst. Klassenführung ist mit der besonderen Anforderung verbunden, erwünschtes Verhalten herbeizuführen und unerwünschtes Verhalten zu unterbinden, ohne die Lernprozesse zu beeinträchtigen. Entsprechend kann ein autoritärer, direkter Unterrichtsstil Disziplinprobleme in hohem Masse vorbeugen, dürfte aber den Lernprozess behindern. Umgekehrt dürfte ein vernachlässigender Unterrichtsstil zwar die Lernfreiheit der Kinder nicht beschneiden, dafür drohen in unstrukturierten Situationen Disziplinprobleme.

¹⁵ Weitere Beispiele von Ergebnissen zur Wechselwirkung sozialer Prozesse in der Klasse und dem Lernprozesse werden in Kapitel 8.3 präsentiert.

Der Aufbau von Struktur und Ordnung im Unterrichtssystem soll nicht nur Disziplinprobleme vorbeugen, sondern gemäss der eingeführten Zielsetzung der Klassenführung nach Jones (1996) auch den Anteil des gegenstandsbezogenen Arbeitens und Lernens („time on task“) maximieren. Es wird dabei vermutet, dass Disziplinprobleme, aber auch mangelnde Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler das gegenstandsbezogene Arbeiten und Lernen erschweren oder gar verhindern. Die Unterrichtszeit ist gemäss Walbergs (1986) Metaanalyse ein zentraler Prädiktor für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, d.h. je mehr Unterricht (Quantität) ein Schüler und eine Schülerin besucht, desto besser ist die Lernleistung. Gemäss den Schätzungen von Walberg (1988) arbeiten die Schülerinnen und Schüler aber nur zu einem verhältnismässig geringen Anteil der Unterrichtszeit gegenstandsbezogen, in manchen Klassen fällt dieser Anteil gar unter 50% der Unterrichtszeit! Dieser Anteil hängt aber nicht nur von Klassenmerkmalen, sondern zentral auch von der Klassenführung durch die Lehrperson ab. Nach Kounin (1976) ist der gegenstandsbezogene Zeitanteil in der Stillarbeit am geringsten. Es wichtig, Arbeitsaufträge gut vorbereitet, knapp aber vollständig und präzise zu erteilen, so dass die gewünschte Arbeit von den Schülerinnen und Schülern unverzüglich aufgenommen werden kann. Begleitende soziale Regeln sollen explizit ausgehandelt werden, so dass Arbeitsaufträge möglichst störungsfrei bearbeitet werden können. Kritisch sind die Übergänge zwischen verschiedenen Arbeitsphasen im Unterricht, bei welchen viel Lernzeit verloren gehen kann. Gute Vorbereitung und klare zielgerichtete Anweisungen durch die Lehrperson lassen die angestrebte Arbeit sofort beginnen.

Damit wurden einige konkrete Merkmale des Klassenmanagements bzw. der Klassenführung angedeutet. Weitere Ideen sind in Fokus 5 präsentiert. Zusammenfassend können Lehrpersonen Strukturen des Unterrichts direkt mitgestalten, indem sie Arbeitsformen und -rhythmen bestimmen, die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen festlegen, physikalische Merkmale des Unterrichtsraumes beeinflussen¹⁶ usw. Lehrpersonen bilden auf dieser Ebene *formelle Führerinnen*, die von der Schulleitung bzw. der -behörde eingesetzt worden sind, und die Klasse anleiten (vgl. dazu ausführlicher Neubauer, 1974; Neuberger, 1990; Schuppert, 1993). Im Gegensatz dazu bilden Klassenstars *informelle Führerinnen* und Führer in der Klasse.

¹⁶ Weinstein & Woolfolk (1981) fanden heraus, dass Lehrpersonen in einem sauberen Klassenzimmer besser beurteilt werden als in einem schmutzigen, unaufgeräumten. Lehrpersonen in einem offenen Klassenzimmer werden als freundlicher und innovativer beurteilt als in einem traditionellen Klassenunterricht (vgl. auch Übersicht von Shuell, 1996).

Lehrpersonen führen zielgerichtet, aber auch indirekt durch ihr Vorbild und die Organisation von Unterrichtsbedingungen. Damit hängt die Qualität der Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Klasse bzw. Schülerinnen und Schülern im Sinne von Sympathie und Wertschätzung der Lehrperson zusammen. Lehrpersonen sind für die Lernenden wichtige Beziehungspartner im schulischen Kontext (Järvelä, 1996; Randoll, 1997; Tatar, 1998).

Wenn allerdings wie im vorliegenden Fall das Unterrichtssystem als soziales System interpretiert wird, sinkt die Bedeutung einer Persönlichkeit als Führer. Im Vergleich zu traditionellen Führungstheorien werden Führerinnen und Führer in einer systemtheoretischen Konzeption dezentriert und aus dem Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt: Es geht nicht um den Führer oder die Führerin als Person bzw. um ihre Stellung, sondern um das System als Ganzes und um die Frage, wie das System die Fortsetzung seines Bestands und seine Leistungen sichert (vgl. Neuberger, 1990, 243). Dies kann mit zahlreichen funktionalen Äquivalenten zu personaler Führung geschehen. Eine Führungskraft kann in einer systemtheoretischen Konzeption nicht selbstherrlich leiten, sondern gehört zum System; d.h. sie wird auch durch das System beeinflusst. Ihre besondere Funktion für die Systemerhaltung gibt ihr aber die Macht, Parameter zu definieren und damit Systemprozesse zu steuern. Anders formuliert: Die Kreisprozesse, die für Systeme typisch sind, implizieren, dass Führerhandlungen nicht a priori den Anfang von Interaktionen, sondern einen Punkt in einer Interaktionskette bilden (Interpunktion). Aus einer systemtheoretischen Führungstheorie folgt aber auch, dass Systeme einen grossen Teil ihrer Aktivität auf Selbstbeobachtung verwenden müssen, denn die Umwelt ist nicht direkt erkennbar, sondern muss rekonstruiert werden, was insbesondere aufgrund von Informationen über interne Veränderungen gelingen kann.

Lehrpersonen sind kraft ihrer Kompetenz, Selektionsmacht und von aussen zugeschriebenen Steuerungserwartungen (formelle) Führungspersonen im Unterrichtssystem. Ihre spezifische Funktion im Unterrichtssystem ermächtigt sie, Parameter zu definieren, welche die Systemprozesse regulieren. Dabei ist zu beachten, dass diese Parameter die Prozesse in einer Klasse (Klassenebene) oder/und von einzelnen Schülerinnen und Schülern regulieren können. Wenn eine Lehrperson beispielsweise sagt, dass Unordnung und Schmutz in einer Klasse störend geworden sind, können sich einzelne Schülerinnen und Schüler betroffen fühlen und aufzuräumen beginnen. Dieser veränderte Parameter kann aber auch auf der Klassenebene deutlich werden, indem die Klasse als System mehr Wert auf Ordnung und Sauberkeit legt. Im zweiten Fall verändert diese Klasse vielleicht ihre Wertehierarchie, so dass sie vermehrt aufräumt und putzt. Umgekehrt kann eine Klasse mit Lehrpersonen kommunizieren, indem Klassenmitglieder unter Bezugnahme der eigenen (informellen) Klassenposition und

des Klassenwissens handeln und die Lehrperson irritieren, so dass die Lehrperson neues Wissen akkommodiert.

Im vorliegenden Ansatz wird das Unterrichtssystem zwar als Einheit verstanden. Doch wird gleichzeitig die Klasse als plural verstanden, indem jeder Schüler und jede Schülerin (wie auch die Lehrperson) je als Subjekt mit einer eigenen Perspektive und als je eigenes Handlungszentrum betrachtet wird. Darin ist kein Widerspruch enthalten, weil das Unterrichtssystem aus der Kommunikation der beteiligten Menschen entsteht; die einzelnen Beteiligten erhalten ihre besondere Funktion im Unterrichtssystem und können untereinander verschieden sein. Klassenführung bezeichnet in diesem Regulationsprozess jenen Beitrag der Lehrperson, durch welchen eine geschlossene Struktur im Unterrichtssystem entstehen kann, indem alle Beteiligten eine ihnen entsprechende Funktion erhalten und gleichzeitig im persönlichen Lernprozess inhaltlich maximal profitieren können. Verschiedene Schülerfunktionen in der Klasse werden in Kapitel 8.2 diskutiert.

Damit wird deutlich, dass die Struktur des Unterrichtssystems nicht ausschließlich in Lehrerhänden liegt, dass aber die Lehrperson durch ihre besondere Funktion zur Strukturierung wesentlich beiträgt. Möglicherweise trägt zur Konkretisierung dieser komplexen Situation bei, dass das Unterrichtssystem inhaltliche und soziale Ziele aufbauen kann, die von allen Beteiligten getragen werden, und dass die einzelnen Individuen (Schüler/-innen und Lehrperson) ihrer Funktion entsprechend individuelle Ziele entwickeln, die zum Erreichen der Ziele des Unterrichtssystems beitragen. Diese individuellen Ziele erhalten eine handlungsregulierende Funktion und beeinflussen damit indirekt auch den individuellen Lernprozess. Explizite oder implizite individuelle Zielfestlegungen, die mit der Funktion im Unterrichtssystem übereinstimmen und sowohl soziale wie auch inhaltliche Gegenstände umfassen, dürften die Arbeitsmotivation erhöhen und Disziplinprobleme mindern. Es muss dafür vorausgesetzt werden, dass Schule und Lehrplan für solche Individualisierungen ausreichend Spielraum gewähren. Leider sind keine Ergebnisse empirischer Untersuchungen bekannt, durch welche die formulierte Hypothese überprüft werden könnte.

7.4.2 Exkurs: Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen sind Blockaden und Widerstände, die ein effizientes Funktionieren des Unterrichtssystems erschweren oder gar verhindern. Solange die soziale Ordnung des Unterrichts erhalten bleibt, ist Unterricht möglich, selbst wenn die im Lehrplan formulierten Ziele nicht erreicht werden (ein Argument für die hohe Bedeutung der sozialen Dimension im Unterricht). In der Regel

wird das Thema in Verbindung mit dem Konzept der Klassenführung diskutiert, weshalb es hier und nicht in Kapitel 5.3 platziert wird.

Es gibt verschiedene Typologien und Klassifikationsschemata von Disziplinproblemen bzw. Unterrichtsstörungen. Charles (1999) unterscheidet fünf Typen von Problemverhalten, die in ihrem Schweregrad abnehmen: (1) physische oder verbale Aggression; (2) fehlende Moral (lügen, stehlen usw.); (3) Ablehnung der Autorität und (allenfalls feindselige) Ablehnung von Lehreraufträgen; (4) Unterbrüche von Lehrabläufen wie lautes Sprechen, Herumgehen, den Clown spielen und (5) Blödsinn treiben wie Tagträumen, nicht am Tisch sitzen, nicht die angewiesene Aufgabe bearbeiten usw. Burden (1995) unterscheidet drei Gruppen von Problemverhalten: (1) Hyperaktivität, (2) Unaufmerksamkeit und (3) Verhaltensstörung.

Unterrichtsstörungen sind schwierig zu fassen. (1) Sie können subjektiv definiert werden, wenn sich eine Person im Unterricht gestört fühlt. Allerdings kann sich eine Lehrperson gestört fühlen und die Schülerinnen und Schüler nicht. Oder einzelne Lernende fühlen sich gestört und andere nicht. Gleiches Verhalten wird von manchen als Störung definiert, von anderen nicht. (2) Aus der Lehrerperspektive liegt eine Störung vor, wenn sie ihr geplantes Unterrichtskonzept nicht umsetzen kann. Hier definiert die Lehrperson kraft ihrer Macht und Verantwortung für die Erhaltung des Unterrichtssystems, ob eine Störung vorliegt oder nicht. Diese Form einer Störung wurde als Disziplinproblem eingeführt. (3) Sachbezogene Störungen liegen vor, wenn die Lernenden sich nicht mit dem verabredeten Unterrichtsinhalt auseinandersetzen. (4) Auf der Systemebene liegt eine Unterrichtsstörung vor, wenn das Unterrichtssystem gestört ist, d.h. wenn die (kommunikativen) Unterrichtsprozesse nicht regulär ablaufen können. Nicht die Elemente (Schüler, Lehrperson) werden gestört, sondern das Unterrichtssystem als Ganzes. Indikatoren dafür sind beispielsweise eine schlechte Stimmung im Unterricht, Konflikte u.a. Unterrichtsstörungen äussern sich überdies in dysfunktionalen Kommunikationsabläufen und gravierenden Missverständnissen und gefährden das Erreichen der Ziele des Unterrichtssystems. Diese letzte Definition von Unterrichtsstörung soll im Folgenden verwendet werden, weil sie am ehesten dem Systemcharakter von Unterricht gerecht wird.

Wie kann das Entstehen von Unterrichtsstörungen erklärt werden? Der Berner Schullängsschnitt (Kapitel 2.1) erlaubt Datenanalysen zur Bearbeitung dieser Frage. Es wurde die Skala von Eder (1996a) zur Messung von Störneigungen eingesetzt. Die sechs Items wie zum Beispiel „Für die Lehrpersonen ist es bei uns oft nicht einfach, im Deutsch-Unterricht die Ruhe aufrecht zu erhalten“ oder „Bei uns ist es im Deutsch-Unterricht nur selten so ruhig, daß man ungestört

mitarbeiten kann“ wurden auf einer 4-stufigen Antwortskala mit den Polen „stimmt genau“ und „stimmt überhaupt nicht“ beantwortet und erreichten ein Alpha von .79 (methodische Details in Neuenschwander et al., 1998). Die Items wurden gemäss der eingeführten Definition auf der Klassenebene formuliert. Es wurde also nicht die individuelle Bereitschaft, den Unterricht zu stören, gemessen, sondern die Störneigungen im Unterrichtssystem. In der vorliegenden Stichprobe berichteten gemäss einer zweifaktoriellen Varianzanalyse Jungen häufiger über Störneigungen als Mädchen ($F(1, 818)=11.8, p<.001$). Die Ausprägung der Unterrichtsstörungen unterschied sich zwischen den einzelnen Klassen stark (Klassenzugehörigkeit klärt 48% der Varianz auf!). Die Störneigungen unterschieden sich auch signifikant zwischen den Schultypen ($F(3, 818)=11.6, p<.001$, Interaktion war nicht signifikant): In der Reihenfolge Gymnasium, Berufsschule, Sekundarschule und Realschule nahmen die Störneigungen kontinuierlich zu. In Schulen mit Grundansprüchen wurden mehr Unterrichtsstörungen berichtet als in Schulen mit erweiterten Ansprüchen. Dieses Ergebnis stützt die Idee, dass das Entstehen von Unterrichtsstörungen durch den Schulkontext mitbedingt ist.

Unterrichtsstörungen werden auf der sozialen Dimension von Unterricht interpretiert. Sie sind in der Regel unerwünscht und werden negativ bewertet. Sie können allenfalls den positiven Nebeneffekt haben, dass sie zur Umstrukturierung des Unterrichtssystems führen und damit zu einem Entwicklungsanlass werden (Störung als Chance). Lehrpersonen leisten aber in der Regel einen grossen Aufwand, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren.

Unterrichtsstörungen können verschiedene Gründe haben. Burden (1995) nennt drei Gruppen von Einflussgrössen: Die physiologische, physikalische und psychosoziale Umwelt sowie deren Interaktion. Der vorliegende systemtheoretische Zugang führt diesen Ansatz weiter und reduziert die Gründe nicht auf eine Einflussquelle wie Problemschüler (Individuum), problematische Klassendynamik, dysfunktionales Handeln von Lehrpersonen im Unterricht oder problematische Schule, sondern ortet in allen diesen Bereichen mögliche Gründe für Unterrichtsstörungen.

1. *Problem Klasse*: Nach einem ersten Ansatz werden Unterrichtsstörungen aus strukturell angelegten Widersprüchen in Schulklassen zu erklären versucht (Ulich, 1974). Besonders konflikthafte Strukturen in Klassen erklären das Entstehen von Störneigungen.

Unterrichtsstörungen können entsprechend mit der Klassenzusammensetzung erklärt werden: Störneigungen nehmen gemäss den Daten im Berner Schullängsschnitt mit wachsendem Knabenanteil in der Klasse zu ($r=.32, p<.05$ bei $N=50$ Klassen). Oder: Je mehr Kinder mit getrennt lebenden El-

tern in einer Klasse sind, desto mehr Unterrichtsstörungen gibt es ($r=.29$, $p<.05$, bei $N=50$ Klassen; vgl. auch Tabelle 8.3). Ausländeranteil, Klassen- gröÙe oder Anzahl sog. Problemschüler pro Klasse korrelieren in der vor- liegenden Erhebung nicht mit der Neigung zu Unterrichtsstörungen. Auch Klassenzufriedenheit, Popularität und Klassenzusammenhalt ziehen keine signifikanten Korrelationswerte..

2. *Problemschüler*: Ein zweiter Ansatz postuliert, dass die Neigung zu Unter- richtsstörungen von der Bereitschaft einzelner Schülerinnen und Schüler zu deviantem Verhalten abhängt. Nach dem Konzept des sog. Problemschülers werden Störneigungen auf einzelne, sog. problematische Schülerinnen und Schüler individualisiert und mit deren Verhalten erklärt. Als theoretische Grundlagen dienen Aggressionstheorien wie zum Beispiel diejenigen von Lorenz (1983) oder Bandura (1979a), welche Aggressionen auf individuelle Störtendenzen zurückführen.

Daneben sind auf der Schülerebene mangelnde Selbstkontrolle (Charles, 1999), Sättigung und Müdigkeit, Über- oder Unterforderung und Frustration über mangelnde Zielerreichung mit nachfolgender Aggression weitere Gründe für Unterrichtsstörungen. Im Hintergrund können auch Konflikte zwischen konkurrierenden Zielen von Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Lehrpersonen stehen.

Unterrichtsstörungen hängen mit der schulunabhängigen Bereitschaft zu deviantem Verhalten eines einzelnen Schülers/einer Schülerin zusammen (gemessen auf der individuellen Ebene: Pearsons $r=.21$, $p<.001$). Jugendliche mit erhöhter Gewaltbereitschaft oder mit einer belasteten Biografie stören den Unterricht eher. Hingegen gibt es keine Korrelationen zwischen Selbstkonzept oder Sozialkompetenz und Störneigungen (Überblick in Neuenschwander et al., 1999, 97).

Unterrichtsstörungen können, wie eingeführt, das Erreichen der Unterrichts- ziele gefährden und werden daher gelegentlich als Indikatoren für Unter- richtsqualität beigezogen. In der vorliegenden Schülerstichprobe korrelieren Schülerleistungen (Noten) mit den Störneigungen aber nicht (im Gegensatz etwa zur Untersuchung von Hanke, Huber & Mandl, 1984).

3. *Problem Lehrperson*: Störneigungen dürften vor allem dann entstehen, wenn eine Lehrperson in einer Klasse geringe Akzeptanz erfährt bzw. wenn die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson unzufrieden sind. Für die vorliegende Frage dürften hierfür vor allem Konzepte der Klassenführung zentral sein, welche die Bedeutung von Lehrpersonen für das Entstehen bzw. die Prävention von Störneigungen ins Zentrum stellen (zum Beispiel Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Charles, 1999). Demzufolge bildeten Störneigungen

Reaktionen auf ein Lehrerverhalten bzw. auf einen spezifischen Führungsstil im Unterricht.

Auf der individuellen Ebene, nicht aber auf der Klassenebene korreliert die Lehrerzufriedenheit mit Störneigungen negativ ($r = -.24$, $p < .001$): Je zufriedener die Schüler mit ihrer Lehrperson sind, desto kleiner sind die Störneigungen.

4. *Problem Schule*: Die Schule gehört zwar nicht zum Unterrichtssystem, doch muss vermutet werden, dass die schulischen Rahmenbedingungen das Geschehen im Unterricht beeinflussen (Eder, 1996a; Störungen als Reaktion auf schulische Prozesse). Es könnte sein, dass vor allem Reglementierungen und Normierungen des Verhaltens auf der Schulebene (sog. Strenge bei Eder, 1996a) für den Abbau von Störneigungen im Unterricht bedeutsam sind. Je strenger das Klima in Schulen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, desto mehr Unterrichtsstörungen gibt es ($r = .23$, $p < .001$). Der Schultyp bzw. das Klima der Einzelschule schaffen Rahmenbedingungen, welche das Vorkommen von Unterrichtsstörungen begünstigen oder hemmen.

Das Entstehen von Unterrichtsstörungen kann auf vielen verschiedenen Ebenen liegen. Neuenschwander (2002) zeigte in längsschnittlichen Mehrebenenanalysen, dass Unterrichtsstörungen stabil sind. Sie lassen sich einzig durch die Zufriedenheit mit der Lehrpersonen vorhersagen, nicht aber durch die wahrgenommene Strenge der Schule oder die Neigung zu deviantem Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler. Ein Level-2-Effekt wurde für die Klassenkohäsion gefunden: Offenbar ist die Klassenkohäsion im Sinne eines Klassenmerkmals ein relevantes Erklärungs-konstrukt, um die starken Unterschiede zwischen den Klassen vorherzusagen. In manchen Klassen scheint die Kohäsion die Ausprägung von Störneigungen zu begünstigen, in anderen hingegen umgekehrt zu reduzieren. Zusammenfassend scheinen Unterrichtsstörungen ein Klassenmerkmal zu sein. Eder (1996a) hat in seiner österreichischen Stichprobe einen ähnlich hohen Erklärungsanteil gefunden.

Die systemische Natur des Unterrichts sieht überdies vor, dass die Merkmale der einzelnen Dimensionen miteinander agieren, so dass es zu kreisförmig verlaufenden Eskalationen kommen kann. Ein Jugendlicher findet in einer stark normierten Schule den Unterricht langweilig und beginnt, mit seinem Sitznachbarn zu schwatzen. Darauf reagiert die Lehrperson autoritär und direktiv. Die Mitschüler werden dadurch frustriert und über die Lehrperson unzufrieden. Sie beginnen auch, deren Unterricht zu stören und entwickeln als Klasse eine entsprechende Einstellung gegenüber dieser Lehrperson. Ein schlecht geplanter

Lektionenverlauf, der in der Klasse schlecht ankommt, lässt den Konflikt eskalieren (komplementäre Eskalation).

Welche Ebene(n) im Einzelfall für das Entstehen einer Unterrichtsstörung entscheidend ist/sind, muss sorgfältig abgeklärt werden, bevor Massnahmen ergriffen werden. Das vorgeschlagene Konzept des Unterrichts erlaubt also eine detaillierte mehrdimensionale Analyse des Entstehens von Unterrichtsstörungen. Die Massnahmen gegen Unterrichtsstörungen müssen für jedes einzelne Unterrichtssystem getroffen werden, abhängig von der getroffenen Diagnose, je nach problematischem Subsystem bzw. je nach Problem zwischen zwei oder sogar mehreren Subsystemen.

Die praxisbezogene Literatur zum Umgang mit Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen ist in den 90er Jahren angewachsen (zum Beispiel Rheinberg & Hoss, 1979; Schley, 1983; Emmer & Aussiker, 1990; Doyle, 1990; Monar & Lindquist, 1990; Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Tully & Chiu, 1995; Burden, 1995; Becker, 1997; Charles, 1999). Nicht nur von Lehrernovizen (Veenman, 1984), sondern auch von langjährigen Lehrpersonen erfordern Unterrichtsstörungen grosse Aufmerksamkeit. Charles (1999) ortete gar im US-amerikanischen Kontext eine Zunahme der Unterrichtsstörungen, weil die Gewaltbereitschaft in der US-amerikanischen Gesellschaft generell zugenommen habe und die Schule davon ein Abbild sei. Für die Schweiz gibt es keine systematischen Zeitwandelstudien. Es könnte sein, dass die Sensibilität gegenüber Gewalt zugenommen hat, und dass den Lehrpersonen das Recht auf harte Strafen abgestritten wird. Sie sind verunsichert, wie sie gegenüber Disziplinproblemen und Gewalt vorgehen dürfen. Überdies erziehen Eltern zunehmend liberaler, fördern frühzeitig die Selbstständigkeit ihrer Kinder, die im Kollektiv der Schule mit ihren Regeln und Normen an Grenzen stösst. Die postmoderne Forderung der Eltern, ihren Kindern Raum zu lassen, um ihre Individualität ausleben und sich selbst verwirklichen können, stösst an die Grenzen schulischer Normierung, was sich in Disziplinproblemen und/oder Unterrichtsstörungen äussern kann.

Massnahmen gegen Unterrichtsstörungen werden in der englischen Literatur meist unter dem Stichwort „classroom management“ diskutiert (vgl. auch Fokus 5). Charles (1999) gibt eine Übersicht über verschiedene Ansätze zwischen 1951 und 1996.

Disziplinprobleme werden in vielen verschiedenen Ansätzen besprochen. Wenn Disziplinprobleme, wie eingeführt, als Schülerverhalten interpretiert werden, welche den Zielen der Lehrperson entgegenläuft, werden diese Ziele zum entscheidenden Kriterium: In welchem Ausmass sind Lehrpersonen bereit, ihre Ziele den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen? In welchem Ausmass können Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler

von der Wichtigkeit ihrer eigenen Ziele und des eingeschlagenen Weges zu deren Erreichung überzeugen? Diese Sichtweise ist individualistisch, weil Disziplin als Schülermerkmal interpretiert wurde. Sie berücksichtigt die systemische Natur des Unterrichts ungenügend. Wie die Analyse zum Entstehen von Unterrichtsstörungen gezeigt hat, lassen sich nicht einfach disziplinlose Problemschüler identifizieren, die für die Störungen verantwortlich gemacht werden können. Vielmehr liegt das Entstehen von Unterrichtsstörungen in der Komplexität der Prozesse im Unterrichtssystem begründet. Unterrichtsstörungen können nur durch einen Systemeingriff beseitigt werden, indem die Systemparameter beeinflusst werden und das System ein neues Gleichgewicht findet.

7.5 Der Unterrichtsstil von Lehrpersonen

Der Unterrichtsstil bezeichnet eine stabile Persönlichkeitseigenschaft und berufliche Einstellung von Lehrpersonen und bildet einen Versuch, die Vielfalt von Lehrerhandeln zu kategorisieren. Lewin, Lippitt & White (1939) unterschieden zwischen dem autoritären, dem demokratischen und dem Laisser-faire-Stil (vgl. auch Tausch & Tausch, 1973). Das Konzept des Unterrichtsstils rekurriert ursprünglich auf eine pädagogische Konzeption, wonach Lehrpersonen mittels ihrer Persönlichkeit den Unterricht bestimmen können, was dessen Wirksamkeit ausmacht. Dabei wird allerdings der Persönlichkeitsbegriff kaum reflektiert oder gar geklärt, sondern eher ästhetisiert. Seit den 70er Jahren wurde mit dem Unterrichtsstil eher eine Technik wie Schülerorientierung, kommunikativer Unterrichtsstil usw. gemeint, welche eine Klasse von Lehrerhandlungen zusammenfasste. Im Unterschied zur ursprünglichen Konzeption war darin die Idee enthalten, dass das Lehren nicht Ausdruck einer diffusen Persönlichkeit sei, sondern verändert und trainiert werden kann. Es war damit eher eine Verhaltenstendenz gemeint, welche zur Erklärung unterschiedlicher Verhaltensweisen von Lehrpersonen in verschiedenen Situationen eingesetzt wurde. Lehrerhandeln ist demnach nicht nur abhängig von der Situation, wie in Kapitel 7.3.2 eingeführt worden ist, sondern (auch) Ausdruck einer Person und deren Einstellungen, Kompetenzen und Performanzen. Damit wird eine nomothetische Sicht der eingeführten situationsspezifischen ergänzend zur Seite gestellt.

7.5.1 Der Unterrichtsstil aus Lehrer- und Schülersicht

Die vorliegende Datenlage erlaubt zum Messzeitpunkt 2000, die Ähnlichkeit der Selbstwahrnehmung von 18 Deutschlehrkräften mit derjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler, aggregiert auf der Klassenebene, zu korrelieren. Lehrperso-

nen beurteilten ihren eigenen Unterrichtsstil anhand von drei Dimensionen: Kontrolle, Wärme und Forderungen im Unterricht. Zudem wurde eine Skala zur Messung der Kontrollüberzeugung (vgl. Kapitel 7.2.2) und das gekürzte Burnout-Inventar von Bessoth (1989) eingesetzt (Neuenschwander, 2003a; Details zur Methode in Neuenschwander & Kunz, 2000). Lehrpersonen wurden aus der Schülersicht mehrdimensional erfasst:

1. Auf der sozialen Dimension wurde die Kommunikationskompetenz als Indikator dafür eingesetzt, wie gut Lehrpersonen aus Schülersicht *soziale Beziehungen* mit Schülern und Schülerinnen aufbauen und pflegen können.
2. Der *Führungsstil* von Lehrpersonen wurde über die Faktoren Schülerorientierung und Autorität ermittelt. Mit dem Faktor Schülerorientierung sollte gemessen werden, wie sehr sich Lehrpersonen an ihren Schülerinnen und Schülern, deren Interessen, Vorwissen und Fähigkeiten orientieren. Der Faktor Autorität misst hingegen, wie stark die Lehrpersonen auf strenge Disziplin achten. Während ein autoritärer Führungsstil, der zu Anpassung an schulische Normen und zur einseitigen Leistungsorientierung verpflichtet, bei Jugendlichen Ablehnung und Widerstand hervorruft, hat sich ein schülerorientierter Unterricht als interesseförderlich erwiesen und erhält bei Schülerinnen und Schülern mehr Akzeptanz (Kounin, 1976; Bietau, Breyvogel & Helsper, 1981; zu Führung und Unterricht von Jugendlichen auch Morrison, 1985; Tulodziecki, 1994a; Smetana & Asquith, 1994; Smetana & Bitz, 1996).
3. Der Faktor „Ermutigung zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten in Deutsch“ wurde in *fachdidaktischer* Hinsicht konzipiert mit der Idee, ein Lehrermerkmal zu definieren, welches die Förderung der Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern miterklären kann.
4. Es wurden schliesslich zwei Skalen zur Messung der *Zufriedenheit* mit der Lehrperson eingesetzt. Der Faktor I besteht aus acht Items ($\text{Alpha}=.87$) wie „Mit meinem Deutschlehrer bin ich sehr zufrieden“ oder „Wir könnten uns kaum einen besseren Deutschlehrer wünschen“. Der Faktor Zufriedenheit II setzt sich aus fünf Items mit $\text{Alpha}=.82$ zusammen wie „Mein Deutschlehrer weiss sehr viel über das Fach Deutsch“ oder „Mein Deutschlehrer ist für mich ein Vorbild“. Während der erste Faktor die Stärke der positiven Lehrerbeurteilung aufgrund der Lehrerbeziehung und positiven Gefühlen gegenüber der Lehrperson misst, ist im zweiten Faktor der Aspekt gewichtiger, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson aufgrund ihrer Leistung im Unterricht sind. Die zwei Faktoren korrelieren mit $r=.91$ miteinander.

Damit werden vier unterschiedliche Aspekte der Lehrerwahrnehmung aus Schülersicht berücksichtigt. Während die ersten drei Bereiche die Lehrertätigkeit im Unterricht anhand exemplarisch ausgewählter Faktoren beschreiben, repräsentiert der vierte Faktor eher eine globale Evaluation der Lehrertätigkeit aus Schülersicht.

Die Werte zum dritten Messzeitpunkt 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 7.7: Deutschlehrer aus Lehrer- und Schülersicht: Pearson-Korrelationen

Lehrersicht	Schülersicht (Klassenaggregat)					
	Komm.	Schülerorientierung	Autorität	Ermütigung zur Aus.	Zf I	Zf II
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+
Kontrollmeinung	.25	.37	-.41+	.49*	.27	.36
Burnout	-.22	-.19	.02	-.45+	-.24	-.19

Legende: N=18 Klassen, Zf I: Zufriedenheit mit der Lehrperson Faktor 1, Zf II: Zufriedenheit mit der Lehrperson Faktor 2, Komm.: Kommunikationskompetenz

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

Gemäss Tabelle 7.7 sind die entsprechenden Korrelationen gering und nur selten signifikant. Es muss allerdings beachtet werden, dass die Konzepte, die den Lehrpersonen bzw. den Schülern vorgelegt worden sind, sich nicht genau entsprechen. Die geringe Korrelation kann daher nicht nur auf die unterschiedliche Sicht zurückgeführt werden, sondern kann auch aufgrund der Unterschiedlichkeit der verwendeten Konzepte zu Stande gekommen sein.

Wenn Lehrpersonen sich eine hohe Kontrollmeinung attribuieren, fühlen sich die Lernenden eher zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigt. 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 stärker Lehrpersonen ihren Unterrichtsstil als fordernd beschreiben, desto eher sind die Lernenden mit ihnen zufrieden. Nicht primär Wärme im Unterricht, sondern Forderungen im Unterricht (vgl. Baumrind, 1991) scheinen mit

hoher Lehrerzufriedenheit (Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson) zu korrespondieren.

Konkurrenzierend zu diesem dimensionalen Ansatz entwickelte Baumrind (1971; 1975; 1980; 1989; 1991; 1996) in der Folge ihrer Dissertation eine Typologie und übertrug sie auf den Unterrichtskontext. Interessant ist die Idee, dass sich Unterrichtsstile aus der Kombination zweier Dimensionen ergeben, die man mit Wärme und Wertschätzung einerseits und Forderung und Kontrolle andererseits umschreiben kann (vgl. auch Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Buri, Louiselle, Misukanis & Mueller, 1988). Aufgrund der Medianhalbierung der Dimensionen mit anschliessender systematischer Kombination gemäss Abbildung 7.3 können die folgenden vier Erziehungs- bzw. Unterrichtsstile abgeleitet werden: autoritativ, autoritär, permissiv und vernachlässigend. Zahlreiche Untersuchungen belegten die Überlegenheit des autoritativen Stils gegenüber den drei anderen Stilen an Kriterien wie Schulleistung von Kindern, Persönlichkeitsentwicklung, Beziehungen zu anderen Kindern und Sozialkompetenz. Demnach werden Schülerinnen und Schüler dann am meisten gefördert, wenn sie sowohl mit Wärme und Wertschätzung behandelt, als auch klar geführt und angeleitet werden.

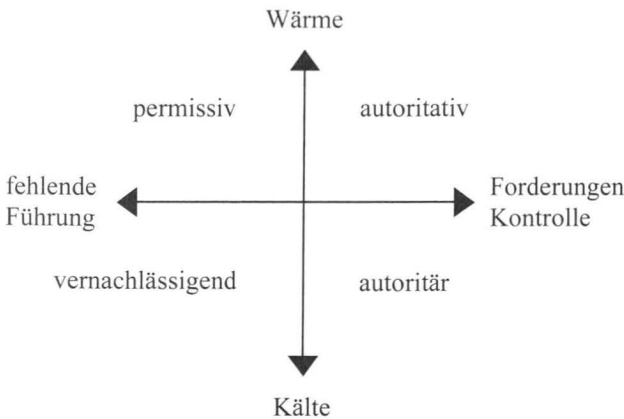


Abbildung 7.3: Definition von vier Unterrichtsstilen

Es gibt allerdings noch kaum Untersuchungen zur Frage, wie der Unterrichtsstil in der Lehrerselbstwahrnehmung mit der Lehrerwahrnehmung aus der Schülerperspektive korrespondiert. Diese Frage wurde mit vorliegenden Daten (Stichprobenbeschreibung in Kapitel 2.1 und 2.3) analysiert. Lehrpersonen schätzten ihren Unterrichtsstil auf zwei reliablen Skalen (Wärme, Forderungen) ein, die

beide median halbiert wurden, so dass sich vier Typen bilden liessen. Es muss beachtet werden, dass die Gegenüberstellung der Lehrer- und Schülerdaten „nur“ bei 18 Lehrpersonen des Faches Deutsch möglich war. Überdies muss bei dieser Analyse auf Probleme der Mehrebenenstruktur hingewiesen werden. Wegen der Seltenheit solcher Analysen sollen die Ergebnisse trotz dieser Methodenprobleme präsentiert werden.

Tabelle 7.8: Unterrichtsstil aus Lehrer- und Schülersicht: Mittelwerte

Schülersicht	Lehrersicht: autoritativ				F, p, df
	w + f	autoritär k + f	permissiv w + nf	vernachl k + nf	
Ermutig. z. pers. Auseinanders.	3.31	3.14	3.16	2.94	4.4**, 3, 326
Schülerorientierung	2.81	2.79	2.79	2.85	.16, 3, 324
Kommunikationskompetenz	3.09	2.86	2.73	2.89	6.0***, 3, 326
autoritärer Unterrichtsstil	2.29	2.38	2.18	2.60	7.8***, 3, 327
Zufriedenheit mit Lehrperson	2.94	2.77	2.51	2.82	6.7***, 3, 326
<i>Leistungsmediatoren</i>					
Lernmotivation	2.20	2.28	2.27	2.59	5.2**, 3, 329
Fähigkeitsselbstkonzept	2.89	2.95	2.92	2.96	.32, 3, 327
Leistungsangst	2.01	2.19	2.09	2.30	2.2+, 3, 328
<i>Sozialkompetenz</i>					
Initiierung von Interaktionen	2.89	2.91	2.86	2.98	.32, 3, 332
Durchsetzungsfähigkeit	2.84	2.88	2.86	2.95	.4, 3, 332
Offenheit	2.79	2.93	2.93	3.00	2.4, 3, 332
emotionale Unterstützung	3.26	3.42	3.42	3.46	3.0*, 3, 332

Legende: vernachl: vernachlässigend, w: warm, f: fordernd, k: kalt, nf: nicht fordernd

Gemäss Tabelle 7.8 kann auf der Schülerebene varianzanalytisch gezeigt werden, dass sich die Wahrnehmung von Lehrpersonen je nach Unterrichtsstil von der Schülerperspektive unterscheidet. Autoritative Lehrpersonen werden von den Lernenden als eher kommunikationskompetent, wenig autoritär und zur persönlichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermutigend eingeschätzt. Generell sind die Schülerinnen und Schüler mit diesen Lehrpersonen am meisten zufrieden. Damit können gewisse Korrespondenzen zwischen der Lehrerselbst- und der Schülerwahrnehmung gefunden werden. Wird der Zusammenhang zwischen den vier Unterrichtsstilen und Leistungsmediatoren bzw. Aspekten der Sozialkompetenz verglichen, finden sich fast keine signifikanten Unterschiede.

Die Schülermotivation verhält sich sogar gegensätzlich zur intendierten Richtung, indem vernachlässigende Lehrpersonen eher motivierte Schülerinnen und Schüler haben, autoritative Lehrpersonen aber gerade vergleichsweise unmotivierte. Es scheint, dass vernachlässigende Lehrpersonen nicht unmotivierend wirken, sondern gerade den Lernenden Raum lassen, eigene Aktivität und Lernbereitschaft zu entfalten und sich zu engagieren. In eine ähnlich unerwartete Richtung geht der Befund bei der emotionalen Unterstützung: Jugendliche meinen dann, ihre Kolleginnen und Kollegen besonders emotional unterstützen zu können, wenn Lehrpersonen gemäss ihrer Selbstwahrnehmung nicht autoritativ unterrichten. Analog zur Motivation kann zu interpretieren versucht werden, dass autoritative Lehrpersonen keinen Raum zulassen, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig unterstützen können/müssen, weil diese Unterstützung bereits von der Lehrperson übernommen worden ist.

Wie korrespondiert die Lehrerwahrnehmung aus *Schülersicht* mit Lernmotivation und Zeugnisnoten, Selbstkonzept und Sozialkompetenz?

Gemäss Tabelle 7.9 korrelieren die Skalen zu den Lehrpersonen untereinander zum Teil sehr hoch und immer signifikant ($p < .001$). Die Kommunikationskompetenz korreliert mit der Lehrerzufriedenheit mit $r = .80$ sehr hoch. Der Faktor Autorität weist tendenziell geringere Korrelationen zu den anderen Faktoren auf.

Lernmotivation und Leistung: Insgesamt sind die Korrelationen mit den Zeugnisnoten (Mittelwert der Fächer Deutsch, Mathematik und Französisch) nicht signifikant. Der Unterrichtsstil hängt mit den Schülerleistungen also nicht zusammen. Entsprechend ist auch die Zufriedenheit mit der Lehrperson von den Zeugnisnoten unabhängig. Hohe Lehrerzufriedenheit impliziert demnach nicht gute schulische Leistungen, was für die Interpretation von Evaluationsstudien wichtig ist und die Trennung von sozialen und leistungsbezogenen Unterrichtsdimensionen erneut bestätigt. Die Korrelationen mit der Lernmotivation sind gering, wenn auch signifikant. Wenn Lehrpersonen kommunikationskompetent sind, sind die Schülerinnen und Schüler lernmotivierter.

Selbstkonzept: Die Korrelationen mit Identität und Selbstkonzept sind eher gering. Autorität korreliert mit Leistungsangst.

Sozialkompetenz: Noch geringer fallen die Korrelationen zwischen den Lehrermerkmalen und den vier Merkmalen von Sozialkompetenz aus. Alle Korrelationen sind in der Grösse von $r < .14$.

Weil diese querschnittlichen Korrelationen so gering ausfallen, wird auf die Präsentation von Kausalanalysen und die Erklärung von Leistungsveränderungen im Längsschnitt durch Lehrermerkmale verzichtet.

Tabelle 7.9: Lehrermerkmale, Leistung, Selbstkonzept und Sozialkompetenz: Pearson-Korrelationen

Lehrperson	Ermutigung	Zufried II	Autorität	Kommunik.	S-Orientier.
1. Ermutigung zur persönlichen Auseinandersetzung mit Inhalten in Deutsch	1				
2. Zufriedenheit mit Lehrperson	<u>.44</u>	1			
3. Autorität	-.16	<u>-.37</u>	1		
4. Kommunikationskompetenz	<u>.37</u>	<u>.80</u>	<u>.50</u>	1	
5. Schülerorientierung	<u>.44</u>	<u>.61</u>	<u>-.40</u>	<u>.61</u>	1
<i>Lernmotivation und Leistung</i>					
1. Zeugnisnoten (Deutsch, Math., Franz.)	-.01	-.03	.00	-.06	-.05
2. Lernmotivation	.05	<u>.23</u>	-.11	<u>.21</u>	.11
<i>Identität</i>					
3. Fähigkeitsselfkonzept	.06	.17	-.13	.16	.06
4. Leistungsangst	.01	.02	.19	-.01	.01
5. globaler Selbstwert	.14	.13	-.02	.12	.11
<i>Sozialkompetenz</i>					
1. Initiierung von Interaktionen	.07	.09	.02	.09	.14
2. Durchsetzungsfähigkeit	.04	.00	.05	.00	.04
3. Offenheit	.13	.10	.03	.11	.13
4. emotionale Unterstützung	.11	.06	-.01	.08	.05

Legende: wenn $r > .08$ dann $p < .01$, wenn $r > .12$ dann $p < .001$, wenn $r > .2$, dann unterstrichen, 794 < N < 844

7.5.2 Schlussfolgerungen

Die geringen Zusammenhänge zwischen den Lehrermerkmalen und dem Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern wurden in mehreren Studien repliziert. Der Wirksamkeit von Lehrpersonen scheint im Kontrast zu anderen Unterrichtsdimensionen Grenzen gesetzt zu sein (Helmke & Weinert, 1997a, vgl. Metaanalyse von Fraser et al., 1987; Scholastik-Studie von Helmke & Weinert, 1997b). Weniger als 10% der Leistungsvarianz von Schülerinnen und Schülern wird in diesen Studien auf das Lehrerverhalten zurückgeführt. Damit werden Lehrpersonen von Verantwortung entlastet. Dies gilt, obwohl Weinert (1996) auf erhebliche Kompetenzunterschiede der Lernenden zwischen Klassen hingewiesen hat. Offenbar können Lehrpersonen auf sehr unterschiedliche, aber nicht

beliebige Art guten und erfolgreichen Unterricht halten. Diese Unterschiede lassen sich aber nicht nur mit dem Lehrerverhalten erklären, sondern können zum Beispiel auch auf Merkmale der Klasse und des Schülervorwissens zurückgeführt werden.

Jedenfalls scheinen die hier untersuchten Skalen und Faktoren keine Hinweise auf die Frage zu geben, wodurch gute Lehrpersonen (im Sinne dass die Leistung der Schülerinnen und Schüler deutlich gesteigert wird) charakterisiert werden. Das Konzept des Unterrichtsstils scheint keine fruchtbare Basis zu bilden, um gute Lehrerinnen und Lehrer identifizieren zu können. Fend (1998) erklärt die geringe Kovarianz zwischen Lehrermerkmalen und Schülerleistungen mit den eng strukturierten Vorgaben (Lehrplan, Lehrmittel) und dem ausgeprägten Regelungsapparat, der den einzelnen Lehrpersonen nur noch einen geringen individuellen Gestaltungsspielraum einräumt. Daher ist die Verhaltensvarianz zwischen Lehrpersonen relativ klein. Daneben muss man berücksichtigen, dass neben den Lehrpersonen viele andere Grössen das Leistungsverhalten von Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Der Schüler/die Schülerin selbst und deren Eltern scheinen sehr wichtige Prädiktoren von Leistungen zu sein (Neuenschwander et al. 2004), aber auch die Schule, die Klasse, das Fach und seine Systematik usw.

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass sich Lehrpersonen selbst anders wahrnehmen, als ihre Schülerinnen und Schüler sie sehen (vgl. auch Randoll, 1997). Nur die Wahrnehmung, wie fordernd Lehrpersonen den eigenen Unterrichtsstil beurteilen, korrespondiert in den präsentierten Daten signifikant mit der Schülersicht. Was für die Wahrnehmung der Bildungsziele (Kapitel 3.4) gezeigt werden kann, gilt auch für die Lehrerwahrnehmung: das Betrachtungs-subjekt (Lehrperson, Lernender) erklärt die Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrperson wesentlich.

7.6 Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von Lehrerhandlungen im Unterricht

Die Stärke der Kontrollüberzeugung von Lehrpersonen ist für den Lehrerselbstwert und deren Gesundheit bedeutsam (vgl. Kapitel 7.2.2). Es interessiert aber die grundsätzliche Frage nach der Wirksamkeit von Lehrpersonen im Unterricht in der Beobachterperspektive. In welchem Ausmass lässt sich der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler auf das Lehrerhandeln im Unterricht zurückführen? Oder anders formuliert: Wie gross ist der Beitrag der Lehrperson zur Bestimmung von Unterrichtsqualität bzw. wie sehr hängt die Unterrichtsqualität von anderen Systemparametern ab? Einige fach- und allgemeindidakti-

sche Theorien weisen Lehrpersonen einen entscheidenden Stellenwert bei der Entwicklung von Unterrichtsqualität zu. Zum Beispiel Dwyer (1995) formulierte drei Beurteilungskriterien von Lehrerhandlungen: (1) inhaltspezifisches pädagogisches Wissen, (2) Wissen über allgemeine Prinzipien des Lehrens und Lernens in verschiedenen Schulfächern, (3) Anwendung dieses Wissens und dieser Fertigkeiten im Unterrichtskontext. Praktische Implikationen resultieren aus diesen Fragen für die Lehrerbeurteilung (im Rahmen der Lehrerausbildung, der Lehreranstellung oder im Rahmen der (lohnwirksamen) Leistungsbeurteilung (vgl. etwa Shinkfield & Stufflebeam, 1995) und für die Qualitätssicherung. Ist der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler nur gering durch das Lehrhandeln determiniert, kann dessen Leistung nicht anhand des Lernprozesses bzw. des Wissenszuwachses der Lernenden bestimmt werden. Die Lehrqualität müsste sich daher an Kriterien orientieren, wie gut der Lehrauftrag umgesetzt wird. Nach dieser Argumentation wird die Güte der Lehrziele und das Ausmass, in welchem die formulierten Lehrziele erreicht werden, bzw. wie gut die ausserunterrichtlichen Aufträge umgesetzt werden, beurteilt, unabhängig davon, wie sich diese Umsetzung auf die Lernenden auswirkt. Damit wird die Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen obsolet. Lehrpersonen dürfen nur für Unterrichtsprozesse verantwortlich gemacht werden, welche sie auch beeinflussen können und welche nicht primär durch andere Subsysteme des Unterrichts bestimmt sind.

Schon jetzt muss allerdings angemerkt werden, dass sich das Problem nicht abschliessend lösen lassen wird, weil sich nicht alle möglichen Wirkungen und Interaktionen von allen denkbaren Referenz- oder Subsystemen des Unterrichts präzise bestimmen lassen. Überdies stimmt die Beurteilung des Lehrerfolgs je nach Beurteilungsperspektive (Schulaufsicht, Schulleiter, Kollegen, Schüler, Selbstbeurteilung) nur gering überein, wie schon Anderson (1954) und später Clausen (2002) nachweisen konnten. Insbesondere dürfte der traditionell hoch bewertete Faktor der Lehrerpersönlichkeit übergewichtet worden sein, wenn das Gütekriterium des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler herangezogen wird (Weinert, 1996).

1. In Kapitel 5.4.1 wurden bereits Grenzen des pädagogischen Zielbegriffs angeführt. Insbesondere wurde dort auf die Verschränktheit der zahlreichen Parameter hingewiesen, welche auf den Output von Unterricht einwirken. Überdies muss auf die komplexe hierarchische Struktur von Parametern des Unterrichtssystems verwiesen werden (Cheong Cheng & Tung Tsui, 1999). Dies mögen Gründe sein, dass bisher trotz langjähriger Bemühungen kein allgemein akzeptiertes Profil einer guten Lehrperson gezeichnet werden konnte. Damit hängt auch die oft beklagte Erfolgsunsicherheit zusammen: Wenn sich der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht eindeutig auf

das Lehrerverhalten zurückführen lässt, erhalten Lehrpersonen keine (positiven oder negativen) Rückmeldungen über die Güte ihrer Handlungen und es bleibt einzig der Rückgriff auf die subjektiven und fehlerbehafteten Interpretationen und Kausalattributionen. Entsprechend können Lehrpersonen für Fehler kaum belangt und für besondere Leistungen belohnt werden. Es gibt im Lehrberuf keine Untersuchungen über Kunstfehler wie etwa bei medizinischen Berufen und keine Fehlerkultur, weil es bisher keine empirisch belegten Fehlerkriterien gibt – zweifellos eine Schwäche unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung des Lehrerhandelns. In der Praxis retten sich manche in Ideologien, andere in pragmatisch postulierte Normen als Entscheidungsgrundlage. Im Folgenden sollen ausgewählte Diskussionsstränge kurz genannt werden, in welchen die Wirksamkeit von Lehrpersonen im Unterricht untersucht worden sind.

2. Unter dem Namen Pygmalion-Effekt wurde von Brophy & Good (1974) gezeigt, dass implizite Lehrererwartungen die Schülerintelligenz beeinflussen können. Dieser Befund konnte nicht repliziert werden, doch scheint akzeptiert werden zu können, dass Lehrererwartungen Schülerleistungen substanziell beeinflussen (Rosenthal & Jacobson, 1974; Brophy & Good, 1974; Smith, 1980; Dusek & Joseph, 1983; Raudenbush, 1983; Brophy, 1985a; Überblick in Wahl, 1975; Nash, 1978; Jahnke, 1982; Elbing & Seitz, 1994). Es profitieren zwar alle Kinder von positiven Erwartungen, aber nicht alle im gleichen Ausmass. So können insbesondere strukturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler wie Mädchen, Unterschichtskinder, Migrantenkinder profitieren. Lehrererwartungen scheinen das Interaktionsverhalten mit den Lernenden zu beeinflussen, so dass Schülerinnen und Schüler das Attributionsmuster der Lehrperson in erstaunlich hohem Ausmass übernehmen. Daneben gibt es Untersuchungen zu den Lehrereinstellungen über das soziale Schülerverhalten (Natter, 1986; Borg, 1998). Ein Teil dieser Literatur geht auf geschlechtsspezifische Unterschiede ein (zum Beispiel Brophy, 1985b; Kahle & Meece, 1994). Es kann an dieser Stelle nicht auf die Forschung zu den Schülerbildern von Lehrpersonen eingegangen werden (vgl. zum Beispiel Hofer, 1986).
3. Daneben geben Untersuchungen im anglo-amerikanischen Sprachraum (Dwyer & Villegas, 1993; Cullingford, 1995; Dwyer, 1995) und im deutschen Sprachraum (Kramis, 1989; Oser, 1997a, 1997b) Hinweise auf die Qualität von Lehrerhandlungen im Unterricht. Im Folgenden müssen wenige Andeutungen genügen:
 - Dwyer & Villegas (1993) beschreiben Performanzen, die sich auf vier Bereiche beziehen und die auf einzelne Verhaltensweisen konkretisiert

werden: (1) Organisation der Lerninhalte, (2) Schaffung des Lernumfeldes, (3) Lehren von Lernstrategien und (4) Professionalität.

- Oser (1997a; 1997b) versuchte Qualitätskriterien von Lehrpersonen mit Hilfe von Standards zu definieren. Vier Kriteriengruppen wurden eingesetzt, um einen Standard zu definieren: Theoriekonformität, empirische Überprüfung, Expertenhandeln, lebensweltliche Praxis. Oser (2001, 18) formulierte ungefähr 88 Standards¹⁷, welche sich in zwölf Gruppen zusammenfassen lassen: (1) Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung, (2) schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, (3) Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, (4) Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, (5) vermitteln von Lernstrategien und begleiten von Lernprozessen, (6) Gestaltung und Methoden des Unterrichts, (7) Leistungsmessung, (8) Medien, (9) Zusammenarbeit in der Schule, (10) Schule und Öffentlichkeit, (11) Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, (12) allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen. Standards sollten allgemein genug, aber doch spezifisch für den Lehrerberuf sein. So sind beispielsweise Begriffe wie Sozial- oder Selbstkompetenz zu unspezifisch für den Lehrerberuf.
- Kramis (1989) schlug drei Kriterien vor, nach welchen guter Unterricht gekennzeichnet werden kann: Unterrichtsklima, Effizienz der Unterrichtsführung sowie Relevanz der Unterrichtsinhalte.

Zentral sind neben Sachwissen und didaktischen Kompetenzen wie Klarheit der Stoffvermittlung oder effektive Klassenführung und Motivierungsqualität (Weinert, 1996), kombiniert mit diagnostischen Kompetenzen. Generell scheint weniger deklaratives denn prozedurales Wissen („Können“) für wirksame Lehrpersonen zentral zu sein. Shuell (1996) nannte neun Faktoren, deren Wirksamkeit repliziert worden ist: Klarheit der Stoffpräsentation, Variabilität der Instruktionmethoden, ausgestrahlter Enthusiasmus der Lehrperson, Aufgaben- bzw. Inhaltsorientierung, fehlende Kritik der Lernenden, indirektes Verhalten (berücksichtigen der Ideen der Studierenden), Lerngelegenheiten schaffen, Hinweise zur Arbeitsorganisation geben und Fragen auf verschiedenen Abstraktionsniveaus stellen. Herzog et al. (1999) belegten die hohe Bedeutung der *Erklärungskompetenz* für den Schulerfolg. Helmke & Weinert (1997b) wiesen auf den Grad von *Strukturierung* des Unterrichts hin, welcher sich in der Unterstufe im Unterschied zu vielen anderen Faktoren als einzige bei den

¹⁷ Die genaue Zahl kann nicht angegeben werden, weil die Standards immer wieder überarbeitet und korrigiert worden sind.

Kindern leistungssteigernd auswirkte. Ausgehend von Fend (2000b) wird vermutet, dass gutes Lehren durch hohe *fachliche Kompetenzen* des Lehrers, *effektive Zeitnutzung*, gut strukturierte *Darbietung des Lehrstoffes*, flexible Nutzung von *sozialen Arrangements*, guter *Diagnosefähigkeit* von Fehlern mit begleitenden Fördermassnahmen und freundlicher, konsistenter *Klassenführung* gekennzeichnet ist. Damit wurden einige Kompetenzen aufgezählt, welche sich offenbar leistungssteigernd auswirken.

Im Sinne eines *Fazits* soll versucht werden, die berichteten Befunde unter Rückgriff auf die eingeführte Handlungstheorie in einer Wissensstruktur zusammenzufassen (Neuenschwander, 2004). Eine ähnliche Struktur wurde in Kapitel 3.2 zur Klassifikation von Bildungszielen eingeführt. Diese Struktur ist bisher empirisch nicht überprüft worden und besitzt vor allem heuristischen Wert. Es könnte sein, dass Lehrpersonen vor allem drei Formen von Wissen benötigen, um erfolgreich handeln zu können (Abbildung 7.4):

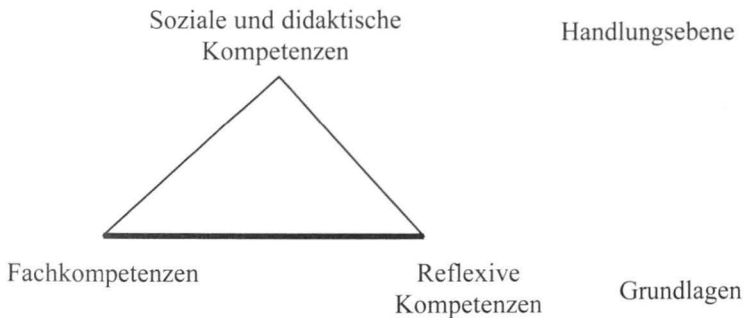


Abbildung 7.4: Strukturierungsvorschlag der Lehrerkompetenzen

1. *Inhaltliche Fachkompetenzen*: Lehrpersonen benötigen eine Wissensbasis, welche die Fachinhalte, die sie lehren sollen, umfasst und darüber hinaus in einen umfassenden fachlichen Zusammenhang stellt.
2. *Reflexive Kompetenzen*: Die professionelle Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, dass sie über ihr Handeln reflektiert und dafür verschiedene Wissensformen (vgl. oben) bezieht. Diese Reflexion soll das Bewusstsein für Prozesse, welche im Unterricht ablaufen, schärfen. Ihr Gelingen setzt einschlägiges deklaratives Wissen und Begriffe über Strukturen und Prozesse im Unterricht voraus. Die Komplexität des Unterrichtssystems erfordert, situationsabhängig zu entscheiden, welches Handeln am ehesten die Zielerreichung gewährleistet. Diese Entscheidung kann durch kontinuierliche Reflexion des Unterrichtssystems und seiner Prozesse entlastet werden. Gleich-

zeitig soll die Reflexion auch die Form einer Bewältigungsstrategie annehmen, welche dazu beiträgt, Frustrationen abzubauen und Burnout vorzubeugen.

3. *Fachdidaktische, diagnostische und soziale Kompetenzen*: Diese werden situativ und problembezogen zur Erreichung spezifischer Teilziele von Handlungen eingesetzt und bilden eine dritte Art notwendigen Wissens für Lehrpersonen. Hier sind sowohl Techniken angesprochen, wie konkrete Fachinhalte gegliedert und präsentiert werden, wie auch kommunikative und andere soziale Fertigkeiten, die zur Lösung situativer sozialer Probleme eingesetzt werden können (Classroom management-Techniken; vgl. auch Weinert, Schrader & Helmke, 1980). Nach Borko, Peressini, Romagnano, Knuth, Willis-Yorker, Wolley, Hovermill & Masarik (2000) unterscheidet sich das Lehrerhandeln in der Praxis, ob sich die Lehrerbildung am Prinzip des situativen Lernens orientiert oder nicht.

Die vorliegende Arbeit kann aber keine Konzepte entwickeln, wie diese Wissensformen und Kompetenzen zum Beispiel im Rahmen der Lehrer(weiter)bildung oder in Praktika aufgebaut und trainiert werden können, so dass sie von den Lehrpersonen im Berufsalltag auch unter Handlungsdruck eingesetzt werden. Hierzu besteht ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

8 Schulklasse

Die Schulklasse (im Folgenden synonym mit Klasse¹⁸ verwendet) wurde in Kapitel 5.3 als soziales System und Subsystem des Unterrichtssystems eingeführt. Es setzt sich aus einer mehr oder weniger grossen Gruppe von Schülerinnen und Schülern zusammen und kann in informelle Subgruppen strukturiert sein. Der Begriff des sozialen Systems wurde in Kapitel 5.3 am Beispiel des Unterrichtssystems eingeführt und erläutert. Im Folgenden soll das soziale System Schulklasse genauer analysiert und das Unterrichtssystem aus dessen Perspektive beschrieben werden. In der Literatur können verschiedene Definitionen der Schulklasse gefunden werden; nachfolgend werden vier Zugänge eingeführt und stichwortartig illustriert.

1. Die Schulklasse bildet eine *Gruppe* mit formalen Zielen und Aufgaben. Sie ist eine Zweckgemeinschaft, die aus ökonomischen Gründen geschaffen wird, weil der Gruppenunterricht Synergien erzeugen soll. Schulklassen sind nicht per se interessant, weil sie künstlich gebildet worden sind, sondern weil sie ein Mittel darstellen, wie die Schule die gestellten Aufgaben erfüllen kann. Klassen können administrativ nach den Kriterien Jahrgang, Leistungsfähigkeit, Geschlecht u.a. in zwei oder mehr Abteilungen gegliedert sein: (1) Eine Lehrperson kann im Gruppenunterricht gleichzeitig viele Schülerinnen und Schüler fördern. (2) Überdies soll die Schulklasse soziale Erfahrungen vermitteln und zum Aufbau der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler beitragen. (3) Kooperative Unterrichtsformen sollen zur Leistungssteigerung der Lernenden beitragen (vgl. Kapitel 8.3 zum kooperativen Lernen). Im Unterschied zu informellen Gruppen ist die Zugehörigkeit zu Schulklassen explizit und präzise geregelt. Ein Schüler/eine Schülerin gehört nur einer Schulklasse an. Mit der Einführung des Niveauunterrichts muss diese Aussage insofern präzisiert werden, als dass Schulklassen fachspezifisch definiert werden. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler können in verschiedenen Fächern unterschiedlichen Schulklassen angehören. Der Wechsel von einer Schulklasse in eine andere (Parallelversetzung) ist aber während des Schuljahres nicht vorgesehen und kommt nur sehr selten vor.

Schulklassen werden in der Regel nicht nach pädagogischen Kriterien oder nach Freiwilligkeit, sondern – wie eingeführt – nach administrativen Ge-

¹⁸ Der Begriff der Klasse hat mindestens vier Bedeutungen: (1) Klasse als gesellschaftliche Schicht, (2) Klasse als Gütekriterium (Äpfel der Klasse A), (3) als begriffliche Kategorie im Sinne der Klasse von Objekten und (4) als Menge von Personen in einem definierten Kontext (zum Beispiel Schulklasse). Im Folgenden wird nur diese letzte Bedeutung thematisiert.

sichtspunkten gebildet. Mögliche Gruppierungskriterien sind Geburtsdatum, Schulnähe (geographisch), Klassengrösse und schulinterne administrative Verfahren. In besonderen Fällen können weitere, eher schülerbezogene Kriterien wie spezifische Fähigkeiten, besondere Fächerwahl der Schülerinnen und Schüler u.a. dazu kommen. Diese Merkmale können *objektiv* genannt werden (Jerusalem, 1997), weil sie im Sinne hoher intersubjektivität von verschiedenen Personengruppen (Lehrpersonen, Eltern, Schüler/-innen usw.) mit sehr hoher Übereinstimmung wahrgenommen werden und nachprüfbar sind (Popper, 1994, 18). Schulklassen sind nicht wie informelle Gruppen nach inneren Merkmalen charakterisiert, sondern werden durch Aussenstehende (Schuladministratoren usw.) gebildet. Ebenfalls können nur Aussenstehende die Klassenzugehörigkeit verändern, so dass die Schulklasse eine gewisse Statik erhält und zwischen den einzelnen Schulklassen eine explizite Grenze schafft (Ingroup-outgroup-Grenze). Schulklassen bilden demnach administrative Binnendifferenzierungen der Schülerschaft einer Schule, um die Organisation des Unterrichts zu ermöglichen. Schulklassen unterscheiden sich nicht nur nach ihrer Grösse von informellen Gruppen, sondern eben insbesondere nach ihrer Zusammensetzung bzw. nach formalen Kriterien.

2. Die Schulklasse kann – gemäss einem zweiten Ansatz – als *Summe von Schülerinnen und Schülern* verstanden werden, welche eine bestimmte Struktur bilden. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind einander zwar formal gleichgestellt. Die Beziehungen in Schulklassen sind symmetrisch und reziprok. Die Schülerinnen und Schüler nehmen aber verschiedene Positionen ein und stehen in unterschiedlichen sozialen Beziehungen zueinander, die freiwillig eingegangen werden. Es entstehen Freundschaften und kleine informelle Schülersubgruppen (Dreiecks- und Vierecksbeziehungen, Ketten u.a. vgl. zum Beispiel Elbing, 1975; Petillon, 1980). Allerdings äussern sich diese Gruppenphänomene vor allem ausserhalb der Unterrichtslektionen. Während der Lektion koagieren die Schülerinnen und Schüler eher, als dass sie interagieren (Ulich, 1983), denn in lehrerzentrierten Unterrichtsformen sind Schüler-Schüler-Interaktionen nicht vorgesehen. Informelle Schüler-Schüler-Kontakte während des Unterrichts werden von der Lehrperson in der Regel als Störquelle angesehen (Ulich, 1983).
3. Eine Schulklasse entwickelt sich, wenn sie nicht zu gross ist, allmählich zu einer informellen *Gruppe*. Eine Gruppe wird als strukturierte Ansammlung von drei bis etwa 15 Personen definiert, in welcher die Mitglieder gemeinsame Ziele und Normen vertreten (vgl. Jahnke, 1982, 176; von Cranach, Ochsenein & Valach, 1986). Während die Schülerinnen und Schüler bei der Klassenbildung als einzigen gemeinsamen Wert den formalen Schulabschluss vertreten, entwickeln die Gruppenmitglieder allmählich Beziehungen

zueinander, die auf Freiwilligkeit basieren. Sie konstruieren gemeinsame Werte und Normen des sozialen Umgangs, ein gemeinsam geteiltes Wissen – eine strukturierte soziale Einheit entsteht. Diesen Prozess der Gruppenwerdung vollziehen allerdings nicht alle Schulklassen im gleichen Ausmass. Er hängt von Häufigkeit und Dauer ab, während welcher die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Zeit verbringen. Er hängt aber auch von den Erwartungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse ab, und inwieweit diese aufeinander abgestimmt werden können.

Heute gibt es eine umfangreiche sozialpsychologische Literatur über die *Gruppe*. Jahnke (1982) bezieht sich auf die traditionelle Gruppendifinition, wenn er eine Gruppe mit zwei Merkmalen bestimmt: (a) Die Gruppenmitglieder stehen in gegenseitiger Beziehung zueinander (Abhängigkeit, Interaktion). (b) Die Gruppenmitglieder haben viele Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Ziele, Normen und Werte. Er unterscheidet verschiedene Gruppenformen wie zum Beispiel Kleingruppen/Grossgruppen (Kriterium: Mitgliederzahl), Primär-/Sekundärgruppen (Kriterium: Gefühlsbindung), formelle/informelle Gruppen (Kriterium: Festgelegtheit vs. Offenheit der Ziele und der Struktur der Gruppe) und Arbeitsgruppen/Freizeitgruppen/Selbsterfahrungsgruppen (Kriterium: Funktion und Ziele der Gruppe).

Daneben gibt es andere Definitionsmöglichkeiten: Von Saldern (1985) nennt vier Kristallisationspunkte, um eine Gruppe bzw. eine Schulklasse zu definieren: gemeinsame Erlebensweise, normative Regulation, Struktur sowie Dynamik. Petillon (1980) beschreibt Schulklassen als soziales System mit (formellen und informellen) Normen, Strukturen und dem Klassenklima. Ausgehend vom symbolischen Interaktionismus kann die Schulklasse als soziale Konstruktion der Klassenmitglieder interpretiert und beschrieben werden. Die Klasse und das Wissen der Klasse entstehen kontinuierlich in der fortlaufenden Interaktion ihrer Mitglieder (Wellendorf, 1975). Zwei breit rezipierte sozialpsychologische Ansätze in der Gruppentheorie stammen von Turner und von Moscovici: Tajfel & Turner (1986; auch Turner & Oakes, 1989) definierten eine Gruppe als Zuordnung von Individuen zu einer sozialen Kategorie, welche sich durch bestimmte Merkmale von einer anderen sozialen Kategorie („outgroup“) abgrenzt.¹⁹ Die Gruppenbildung ist ein Kategorisierungsprozess, in welchem die Gruppe Wissen erwirbt und sich eine soziale Identität aufbaut. Moscovici (1984) prägte für das Gruppenwissen den Begriff der sozialen Repräsentationen. Soziale Repräsentationen

¹⁹ Vgl. auch die Bedeutung des Begriffs Klasse als soziale Kategorie.

sind Merkmale von sozialen Systemen, die mehr oder weniger privatisiert von den einzelnen Gruppenmitgliedern vertreten werden. Durch soziale Repräsentationen grenzen sich die einzelnen Gruppen voneinander ab und sie können das Verhalten ihrer Vertreter nachhaltig beeinflussen.

4. Die Schulklasse wurde ausgehend von Parsons (1976; vgl. auch Luhmann & Schorr, 1976) als soziales System eingeführt und beschrieben (vgl. unten). In der vorliegenden Theorie bildet die Schulklasse ein *soziales Subsystem des Unterrichtssystems*, aber auch der Schülerschaft einer Schule (vgl. Kapitel 5.3.1). Auch wenn der Unterricht ohne Klasse denkbar ist (Spezialfall des Einzelunterrichts), bildet sie üblicherweise ein konstituierendes Element. Möglicherweise sind unter pädagogischen Gesichtspunkten (zum Beispiel Unterrichtswirksamkeit, Unterrichtsorganisation) Kleingruppen im Sinne von Teilsystemen der Schulklasse und kooperativen Lerngruppen die zukunftssträchtige Untersuchungseinheit, während Schulklassen einzig administrative Einheiten sind. Die Klassenführung wird durch die Schülerzusammensetzung bestimmt. Die Klassenstruktur entsteht hingegen aus der Schüler-Schüler-Interaktion.

Neben sozialpsychologischen und didaktischen Untersuchungen gibt es wenige Studien im Bereich der Unterrichtswirksamkeit. Frei nach Jerusalem (1997) lässt sich die Forschung zur Wirksamkeit der Schulklasse in fünf Kategorien systematisieren: (1) Organisatorische Merkmale wie Klassengröße, Sitzordnung u.a. (zum Beispiel Ingenkamp, Petillon & Weiss, 1985); (2) Zusammensetzung der Klasse nach Geschlecht, Ausländeranteil, Kriterien der Leistungshomogenität u.a. (Petillon, 1980); (3) Klassenklima als Abbildung der sozialen Interaktionsprozesse im Klassenverband; (4) Unterrichtsgestaltung im Sinne des „classroom management“ (zum Beispiel Emmer & Hickman, 1991; Burden, 1995), beispielsweise zu Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht; sowie (5) die komparative und normative Bezugsgruppenforschung (zum Beispiel Fend, 1997a; Jerusalem & Schwarzer, 1991). Die Bedeutung der Schulklasse liegt daher nicht allein in der Bereitstellung eines Kontextes, um soziale Erfahrungen oder den Aufbau sozialer Kompetenzen zu ermöglichen, sondern ist auch für die Entwicklung der Identität (Neuenschwander et al., 2001) und nicht zuletzt für den Aufbau von Sachwissen und Sachkompetenzen bedeutsam.

Unter Einbezug des Soziogramms wurde immer wieder die Struktur von Schulklassen analysiert und beschrieben (zum Beispiel Elbing, 1975; Gibas, 1981; Petillon, 1980). Seltener sind Fragebogenstudien zur Schulklasse, welche wahrgenommene soziale Strukturen und Einstellungen zu erheben erlauben (zum Beispiel Bany & Johnson, 1964; Ulich, 1974; Anderson & Walberg, 1974; Fraser, Anderson & Walberg, 1982; Fraser, 1991; Eder, 1996a; Übersicht in

Dreesmann, 1982b). Letztere erheben in der Regel das Klassenklima. Schliesslich gibt es Studien, die mit der Verhaltensbeobachtung arbeiten (zum Beispiel Wragge-Lange, 1980, Tsai & Denton, 1993), in welchen soziale Beziehungen über die Beschreibung von sozialen Interaktionen abgeleitet werden.

Didaktische Konzepte, die vom didaktischen Dreieck ausgehen, vernachlässigen oft den Aspekt der Schulklasse (vgl. Kapitel 5.1). Die Vernachlässigung der Klasse ist umso bedauerlicher, als die Gleichaltrigen im Jugendalter eine zentrale Bedeutung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben (Kapitel 4.2; Wentzel, 1998). In der vorliegenden Unterrichtskonzeption wurde entsprechend die soziale Ebene gleichwertig neben die inhaltliche Ebene gestellt. In Tabelle 8.1 sind einige wichtige Funktionen von Schüler-Schüler-Beziehungen zusammenfassend konkretisiert.

Tabelle 8.1: Zur Bedeutung der Schüler-Schüler-Beziehungen (nach Johnson, 1981)

-
1. Die sozialen Beziehungen zu den Gleichaltrigen beeinflussen die Erwartungen, die ein Schüler bzw. eine Schülerin an sich selbst stellt und die Leistungen, die er bzw. sie schliesslich erzielt.
 2. Für die Entwicklung von Wertorientierungen und den Aufbau von Einstellungen spielen soziale Beziehungen besonders im Jugendalter eine wichtige Rolle.
 3. In den Beziehungen zu Gleichaltrigen lernen Schülerinnen und Schüler bedeutsame soziale Fertigkeiten, zum Beispiel wie man soziale Kontakte herstellt und aufrechterhält.
 4. Die Gruppe der Gleichaltrigen ermöglicht es, mit aggressiven Impulsen umgehen zu lernen.
 5. Die Gleichaltrigen tragen wesentlich zur Entwicklung der Geschlechtsrolle bei.
 6. In den Beziehungen zu Gleichaltrigen lernt man, sich in andere Personen hineinzusetzen (Perspektivenwechsel).
 7. Beziehungen zu den Altersgenossen beeinflussen die allgemeine Einstellung zur Schule.
 8. Schüler-Schüler-Beziehungen spielen auch für das Auftreten problematischer Verhaltensweisen eine wichtige Rolle, von Gewohnheiten des Rauchens und Alkoholmissbrauchs bis hin zum Konsum von illegalen Drogen.
 9. Andauernde Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler in den Beziehungen zu Gleichaltrigen sollten als Signal behandelt werden, das darauf hinweist, dass diesen Schülerinnen und Schülern geholfen werden muss.
-

Der *Begriff des sozialen Systems* wurde für das Unterrichtssystem bereits eingeführt. Dieser Systembegriff soll auch auf die Schulklasse angewendet werden.

- Die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse haben gemeinsame Ziele, worunter mindestens das Erreichen des gemeinsamen Schulabschlusses gezählt werden kann. Schulklassen haben ein gemeinsames Wissen, eine gemeinsame Biografie, auf deren Hintergrund neue Informationen interpretiert werden. Schulklassen können handeln, indem sie zum Beispiel einer Lehrperson einen Streich spielen oder ein Klassenfest organisieren. Sie erhalten

in einer Schule – insbesondere bei Lehrpersonen – einen bestimmten Ruf (leistungsschwache Klasse, gewalttätige Klasse, kooperative Klasse usw.). Schulklassen weisen eine Binnenstruktur auf und grenzen sich von anderen Klassen („outgroups“) ab. Ihre Regulation ist recht autonom. Schulklassen sind aber offene Systeme, denn ihre Regulation wird durch Lehrpersonen, Schulmerkmale und andere Grössen beeinflusst. Lehrpersonen können also diese Regulation punktuell beeinflussen (vgl. „classroom management“), so dass die Klasse ihre Normen und Parameter ändert, was Konsequenzen für andere Lehrpersonen hat. Allerdings besitzen Lehrpersonen eine geringe Kontrollüberzeugung hinsichtlich der Beeinflussung von Klassenprozessen (Tabelle 7.5). Die Regulation von Schulklassen wird gemäss Jerusalem (1997) darüber hinaus von Strukturmerkmalen (wie Sitzordnung, Beschreibung der sozialen Beziehungen), Zusammensetzung der Klasse (zum Beispiel nach Geschlecht, Ausländeranteil, Leistungshomogenität, Problemschüler, etc.) mitbestimmt.

- Schulklassen bilden eine eigene Einheit und sind organisatorisch von anderen Klassen getrennt. Ein Lernender gehört nur einer Klasse an – wenn dies im Niveauunterricht auch fachspezifisch variieren kann – und wechselt die Klasse während eines Schuljahres in der Regel nicht. Ein Klassenwechsel ist ein ausserordentliches Ereignis und tritt in der Regel nur bei Parallelversetzungen oder bei Schulwechslern auf, immer wieder mit der Bedeutung einer Strafversetzung.
- Eine Klasse unterscheidet sich vom Unterrichtssystem durch das Fehlen der Lehrperson, welche im Unterrichtssystem eine besondere Rolle einnimmt. Während Handlungen des Unterrichtssystems einen öffentlichen und formalen Charakter besitzen, sind Klassenhandlungen stärker informell. Klassen entwickeln ihre besondere Dynamik innerhalb und ausserhalb des Unterrichts. Obwohl Klassen zur Schule gehören, können sie auch ausserhalb des Einflussbereichs der Schulleitung funktionieren. Sie werden auch in der Pause und in der Freizeit aktiv.
- Schulklassen gehören zwar zur Schülerschaft und zur Schule, bilden aber eine eigene Systemebene. Sie bilden nicht nur administrative, sondern (teil-)autonome Einheiten in der Schulorganisation. Die Lernenden einer Klasse interagieren oft und lange miteinander und entwickeln zueinander Beziehungen unterschiedlicher Färbung. Sie werden in ausgewählten Räumen und von wenigen Lehrpersonen unterrichtet (stabile Kontextmerkmale). Klassen setzen sich in der Regel zahlenmässig aus deutlich weniger vielen Lernenden zusammen als Schulen (Ausnahmen sind Schulen mit nur einer Klasse).

Schulklassen lassen sich mit ‚objektiven‘ Merkmalen und mit gemeinsamen subjektiven Konstruktionen beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse erarbeiten kollektive subjektive Konstruktionen im Sinne des in Kapitel 5.3 eingeführten Systemwissens. Dieses Wissen kann sich auf den sozialen Umgang mit einzelnen Lehrpersonen, auf den Interaktionsstil zwischen Schülerinnen und Schülern, auf besondere Ereignisse oder auf Themen und Gesprächsinhalte, die über längere Zeit intensiv diskutiert werden, beziehen. Dieses Wissen und die gemeinsam geteilte Biografie erlauben die Abgrenzung von anderen Schulklassen aufgrund von subjektiven Kriterien, ungeachtet administrativer Vorannahmen. Es dürfte allerdings wegen der spezifischen Bedingungen der Klassenbildung (administrativ, durch Aussenstehende usw.) eine formale Qualität annehmen als bei informellen Gruppen: der Stellenwert der formalen Bildungsziele ist im Klassenwissen höher.

Für die vorliegende Konzeption ist die Unterscheidung zwischen *Klassenstruktur und Klassenkultur* zentral. Der Begriff der Klassenstruktur bezieht sich auf die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern, ihre Position in diesem Gefüge und mögliche bzw. fehlende Subgruppenbildung. Er umfasst Werte und Normen, welche von den Schülerinnen und Schülern vertreten werden, zentrale Themen, welche diskutiert werden und von den Schülerinnen und Schülern konstruiertes Wissen über die eigene Klasse. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Klassenstruktur empirisch mit den Indikatoren Klassenzusammenhalt (Kohäsion) und subjektiver Status (Popularität in der Klasse) erfasst, die Klassenkultur mit der Zufriedenheitsbewertung der Klasse durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die Analyse des sozialen Systems Schulklasse wird im Folgenden so aufgebaut, dass theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse zur Schulklasse und wie diese mit anderen Elementen des Unterrichts zusammenhängen, präsentiert werden. Der formale Aspekt wird unter dem Gesichtspunkt der Klassenzusammensetzung vertieft (Kapitel 8.1). Danach wird die soziale Binnenstruktur der Schulklasse (Klassenstruktur) betrachtet und empirisch analysiert (Kapitel 8.2). Der kurze Ausblick thematisiert die Bedeutung von Schulklassen für das Schülerlernen. Es werden daraus Ideen einer Schulorganisation kurz skizziert (Kapitel 8.3).

In diesem Kapitel erhält die übergeordnete Frage nach der Qualität von Unterricht insofern Aufmerksamkeit, als die Darstellung empirischer Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Schulklasse und Schülermerkmalen bzw. schulischen Bildungszielen viel Raum einnehmen (vor allem in Kapitel 8.1 und 8.2). Solche Analysen wurden bisher in der Literatur vergleichsweise selten präsentiert, obwohl – wie zu zeigen sein wird – die entsprechenden Zusammenhänge

recht stark sein können. Demgegenüber erhält die theoretische Konzeptualisierung der Schulklasse als System eher wenig Raum. Ebenso wird keine Einführung in die sozialpsychologische Kleingruppenforschung gegeben (vgl. etwa Witte, 1989; Becker-Beck & Schneider, 1990; Baron, Kerr & Miller, 1992), weil deren Ergebnisse nur sehr bedingt auf die besondere Situation der Schulklasse angewendet werden können.

Fokus 6 Die ideale Klasse aus Schülersicht

Die Schulklasse bildet einen Kontext, welcher für Schülerinnen und Schüler nach dem Übertritt ins Jugendalter an Bedeutung gewinnt, denn die Peergroup ist für viele Jugendliche wichtig (Kapitel 4). In der Klasse treffen die Jugendlichen Gleichaltrige, mit denen sie Erfahrungen gewinnen und austauschen können. Wenn Jugendliche mit der Klasse zufrieden sind, gefällt ihnen die Schule generell besser, wie eine 20-jährige Berufsschülerin, die eine Malerlehre machte, in einem Interview anmerkte.

Wenn Merkmale thematisiert werden, welche sich auf die sozialen Beziehungen in der Klasse oder die Emotionen von Schülerinnen und Schüler, welche mit der Klasse in Zusammenhang stehen, ausrichten, wird in der Literatur immer wieder mit dem Begriff des Klassenklimas argumentiert (von Saldern, 1985; 1991; Eder, 1996a; Satow, 1999b). Allerdings wird dieser Begriff – wie derjenige des Schulklimas – sehr unpräzise verwendet und es existiert keine einheitliche Definition. Insbesondere ist unklar, ob das Klassenklima ein Merkmal der Klasse oder der Schülerinnen und Schüler ist (Ebenenproblem; vgl. auch Dreesmann, 1982a). Aus diesen Gründen wird dieser Begriff vermieden, umso mehr er in der folgenden Argumentation umgangen werden kann. Im Folgenden wird der Begriff der Klassenzufriedenheit verwendet.

Im Rahmen des Berner Schullängsschnitts (Kapitel 2.1) wurden Jugendliche anhand von fünf Items mit befriedigender Reliabilität (Cronbachs Alpha=.85, Retest-Reliabilität $r_{\text{ein Jahr}}=.37$) zur Zufriedenheit mit ihrer Klasse befragt. Beispielitems waren „Meine Schulklasse im Deutsch ist so, wie ich sie mir wünsche“ oder „Ich bin zufrieden mit meiner Schulklasse im Deutschunterricht“.²⁰ In einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung unterschieden sich die Werte zwischen den Geschlechtern nicht signifikant. Es gab auch keinen längsschnittlichen Alterseffekt und keine signifikante Interaktion.

²⁰ Weil sich die Zusammensetzung der befragten Klassen in Deutsch und in anderen Fächern nicht unterschied, sind die Ergebnisse nicht fachspezifisch zu interpretieren.

Einzig zwischen den Jahrgangskohorten ergab sich ein signifikanter Effekt ($p < .05$): Die Klassenzufriedenheit nahm von der siebten zur neunten Klasse eher ab, stieg mit dem Schulübertritt an und sank dann wieder tendenziell ab. Gemäss einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung bleibt die Klassenzufriedenheit im Zeitraum eines Jahres unabhängig davon stabil, ob Jugendliche zwischenzeitlich die Klasse gewechselt haben oder in der gleichen Klasse geblieben sind. Sie unterscheidet sich aber gemäss einer einfaktoriellen Varianzanalyse in ihrer Ausprägung zwischen den 50 befragten Klassen stark. Es stellt sich die Frage, wodurch eine ideale Klasse für Jugendliche im Sinne hoher Zufriedenheit gekennzeichnet ist.

Hängt die Klassenzufriedenheit auch von Merkmalen der Schule ab? Zwischen dem System Schule und dem System Klasse werden Wechselwirkungen vermutet, weil sie ineinander verschachtelt und daher voneinander abhängig sind. Die Schule bildet den übergeordneten Referenzrahmen der Klasse, welcher das Klassengeschehen und die Klassenwahrnehmung beeinflussen könnte. Regressionsanalytisch wurde geprüft, in welchem Ausmass die vier Merkmale der Schulwahrnehmung die Klassenzufriedenheit erklären können, nämlich Schulzufriedenheit, pädagogisches Engagement des Lehrpersonals, Normiertheit der Schule und das Engagement der Schule. Die Klassenzufriedenheit kann signifikant erklärt werden ($F(4, 809) = 20.3$, $p < .001$, $R^2 = 9\%$). Die Schulzufriedenheit ($\beta = .23$, $p < .001$) und das pädagogische Engagement des Lehrpersonals ($\beta = .13$, $p < .001$) erlauben signifikante Vorhersagen, nicht aber die Normiertheit der Schule und das Engagement der Schule. Diese Ergebnisse stützen die These einer Wechselwirkung zwischen Schule und Klasse.

Im Rahmen von Tiefeninterviews wurden 16 Schülerinnen und Schüler zu ihren Vorstellungen einer idealen Schulklasse befragt (Stichprobe in Kapitel 2.2). Als eine ideale Klasse definierten wir eine Klasse, mit der die befragte Person zufrieden ist. In Quervergleichen wurden alle Aussagen der 16 Transkripte zu diesen Themen inhaltsanalysiert. Die Kategorisierung ermöglichte die Strukturierung der Interviewaussagen, ohne auf die Vielfalt der einzelnen Interviewaussagen verzichten zu wollen. Daraus resultierten fünf Kategorien (Tabelle 8.2).

1. *Atmosphäre, Umgang zwischen den Schülerinnen und Schülern*: Relativ viele differenzierte Äusserungen beziehen sich auf die Atmosphäre in der Klasse. Eine Klasse ist ideal, wenn es die Lernenden untereinander lustig haben, wenn sie sich gegenseitig akzeptieren und nicht „fies“ zueinander sind (Realschüler, 9. Schuljahr). Ein anderes Kriterium ist die persönliche Akzeptanz, der eigene Status in der Klasse: In einer idealen Klasse fühlt man

sich von allen Mitschülern/Mitschülerinnen weitgehend akzeptiert und geschätzt.

2. Die Klassenstruktur einer idealen Klasse besitzt einen hohen Zusammenhalt, wenig Subgruppen und keine Aussenseiter. Ein guter Zusammenhalt wird auch in dem Sinne genannt, dass die Lernenden zueinander halten, dass es keine Intrigen gäbe und dass sie miteinander solidarisch sind. Oder in den Worten eines 13-jährigen Realschülers: „Wir haben alle etwa die gleiche Meinung, auch zu den Lehrern.“
3. In einer idealen Klasse gibt es keine *Führerfiguren*. Eine 14-jährige Realschülerin meinte: „Manchmal gibt es Kinder, die den Boss spielen und so grossmäulig sind, diese müssten ein wenig heruntergeholt werden“. In einer idealen Klasse sind alle gleichgestellt, so dass niemand die Macht über die Klasse besitzt (eine 15-jährige Sekundarschülerin).

Tabelle 8.2: Beschreibungskategorien einer idealen Klasse
aus der Sicht von Jugendlichen

-
1. Atmosphäre und Umgang miteinander
 2. Gruppenbildung und Aussenseiter
 3. Führerfiguren/Gleichheit
 4. Zusammensetzung
 5. Klassengrösse
-

4. Weitere Merkmale beziehen sich auf die *Zusammensetzung* der Klasse: Eine 15-jährige Bezirksschülerin plädierte für ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis. Eine 18-jährige Gymnasiastin aus einer geschlechtshomogenen Klasse beklagte sich, dass es keine Jungs gebe. Zur Ähnlichkeit/Verschiedenheit gab es widersprüchliche Vorstellungen: Eine 15-jährige Bezirksschülerin plädierte für Vielfalt, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst unterschiedliche Interessen und Hobbies haben. Ein 16-jähriger Bezirksschüler forderte hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler zueinander passen sollten, nicht zuletzt leistungsmässig.
 5. Die Äusserung eines 19-jährigen Gymnasiasten bezog sich auf die *Klassengrösse*: Kleine Klassen sind effektiver, weil der Unterricht sich stärker auf das ausrichten könne, was die Schülerinnen und Schüler brauchten. Solche Klassen seien ideal.
-

8.1 Zusammensetzung von Schulklassen

Weil Schulklassen in der Regel primär nach administrativen Kriterien zusammengestellt werden, sollen diese zuerst thematisiert werden. Damit kommt die Organisation der Klasse zur Sprache, d.h. die konstituierenden Merkmale der Klasse. Solche Merkmale sind zum Beispiel Klassengrösse, Zusammensetzung nach Geschlecht, Anteil fremdsprachiger Kinder, Anteil von Kindern mit allein erziehenden Eltern, Anteil ‚Problemschüler‘ usw. und werden als ‚objektiv‘ interpretiert, weil sie mit hoher intersubjektiver Übereinstimmung zugeordnet werden. Es sind gleichzeitig Indikatoren für die Heterogenität der Klasse, denn die Heterogenität der Klasse steigt mit der Klassengrösse, mit dem Anteil fremdsprachiger Kinder, mit dem Anteil ‚Problemschüler‘ usw. Konkret werden in diesem Unterkapitel auf der Basis der vorliegenden Schülerdaten zwei Fragen bearbeitet: (1) Wie korrespondieren Klassengrösse und Klassenzusammensetzung mit der Klassenwahrnehmung? (2) Wie korrespondieren Klassengrösse und Klassenzusammensetzung mit der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler?

Zuerst soll die *Klassengrösse* thematisiert werden. Während Bildungspolitikern und Bildungspolitikern in der Hebung der Klassengrösse ein Sparpotenzial sehen, kämpfen Lehrerverbände für kleine Klassen. Ingenkamp, Petillon & Weiss (1985), von Saldern (1993) sowie Moser et al. (1997) zeigten in ihren Studien, dass kleine Klassen per se keine höheren Schülerleistungen garantieren. Nur wenn Lehrpersonen die Vorteile kleiner Klassen in ihrer Unterrichtsorganisation ausnützen, werden die Vorteile für die Lernenden deutlich. In jedem Fall korrespondiert die Klassengrösse mit der Komplexität der Prozesse im Unterricht und damit mit der scheinbaren Beeinflussbarkeit des Unterrichtssystems durch Lehrpersonen (Kapitel 7.3.2). Gefühle von Überforderung und Hilflosigkeit von Lehrpersonen steigen mit der Klassengrösse.

Für die Heterogenität der Klasse ist aber neben der Klassengrösse insbesondere die Klassenzusammensetzung verantwortlich. Unklar ist, wieweit Strukturdaten der Klassen die Klassenwahrnehmung beeinflussen. Es wird vermutet, dass die Klassenwahrnehmung von der Klassenzusammensetzung abhängt. Wie hängt die *Klassenzusammensetzung* mit der Wahrnehmung der eigenen Klasse zusammen? In einer Korrelationsanalyse auf der Klassenebene wurde anhand der vorliegenden Schülerlängsschnittstichprobe zum ersten Messzeitpunkt der Zusammenhang zwischen verschiedenen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und der Wahrnehmung der eigenen Klasse gemessen. Die wahrgenommene Kohäsion bildet einen Indikator für das Wissen, das die Klasse über ihre Struktur konstruiert hat. Die Klassenzufriedenheit wird als Indikator für die Stimmung in der Klasse interpretiert. Die Korrelationen mit den Unterrichts-

störungen sollen darüber informieren, ob Störungen mit wachsender Heterogenität zunehmen.

Die Wahrnehmung der Kohäsion in der Klasse wurde mit einer übersetzten und angepassten Skala mit acht Items von Bany & Johnson (1964) gemessen ($\text{Alpha}=.78$).²¹ Beispielitems sind „Schättest Du die Ziele, die Ihr als Klasse habt, als wichtig ein?“ oder „Bist Du stolz über die Klassenarbeit und -leistungen?“ Die Klassenzufriedenheit wurde mit einer eigenen Skala gemessen (vgl. auch Fokus 6). Die Skala Unterrichtsstörungen mit sechs Items ($\text{Alpha}=.79$) stammt von Eder (1990). Beispielitems sind „Für die Lehrpersonen ist es bei uns oft nicht einfach, im Deutsch-Unterricht die Ruhe aufrecht zu erhalten“ oder „Einige Schüler stören immer wieder den Deutschunterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten“. Die Skala misst nicht die individuelle Bereitschaft, den Unterricht zu stören, sondern erfasst die Störneigung auf der Unterrichtsebene. Auch wenn Unterrichtsstörungen ausdrücklich nicht alleine durch Prozesse im System Schulklasse erklärt werden sollen, wird die Skala der Vollständigkeit halber in diese deskriptive Analyse aufgenommen.

Tabelle 8.3: Pearson-Korrelationen zwischen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und der Klassenwahrnehmung (N=43 Klassen)

aggregiert über Klassen	Klassengrösse	Anteil Knaben	Anteil Schweizer	Anteil Kinder mit 2 Eltern	Anteil Problemschüler
Mittelwert	18 S	49%	83%	77%	43%
Kohäsion	-.32*	-.04	.05	-.18	-.09
Klassenzufriedenheit	.18	-.01	.12	-.05	-.19
Unterrichtsstörungen	.20	.32*	-.21	-.29*	.22+

Die Klassengrösse korrespondiert mit einer geringen Kohäsion und mit einer geringen Klassenzufriedenheit. Die Schülerinnen und Schüler berichten über einen geringeren Zusammenhalt und fühlen sich in grossen Klassen weniger wohl. In grossen Klassen dürften sich eher Subgruppen entwickeln, wodurch der Gesamtzusammenhalt verloren geht. In der vorliegenden Stichprobe umfassen die Klassen durchschnittlich 18 Schülerinnen und Schüler.

²¹ Die Skala lässt sich in Übereinstimmung mit Bernthal & Insko (1993) faktorenanalytisch in einen Faktor Kohäsion im zwischenmenschlichen Bereich ($\text{Alpha}=.77$) und Kohäsion im Leistungsbereich ($\text{Alpha}=.61$) gliedern (vgl. Neuenschwander et al., 1998).

Das Geschlechterverhältnis und der Anteil Schweizer/-innen bzw. Ausländer/-innen je Klasse in Prozent korrelieren weder mit der Kohäsion noch mit der Klassenzufriedenheit. Offenbar zerfallen aus Schülersicht multikulturell zusammengesetzte Klassen nicht häufiger in Subgruppen als monokulturell zusammengesetzte. Dieses Ergebnis kontrastiert Lehrerberichte, welche Klassen mit hohem Anteil fremdsprachiger Kinder als besonders heterogen beschreiben, weil der kulturelle Hintergrund besonders vielfältig und das Vorwissen verschieden ist (vgl. auch Ogbu, 1985, und zur Schulebene Allemann-Ghionda, 1999). Aus Schülersicht scheint hingegen der Klassenzusammenhalt unabhängig von der Zusammensetzung nach der nationalen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu sein.

Überdies wurde je Klasse die relative Anzahl Kinder mit zusammen lebenden Eltern (im Unterschied zu getrennt lebenden Eltern) berechnet. In der vorliegenden Stichprobe leben die Eltern von durchschnittlich 77% der Kinder zusammen. Je mehr Kinder im gleichen Haushalt mit den zwei leiblichen Elternteilen erzogen werden, desto seltener werden Unterrichtsstörungen berichtet. Hingegen hängt die Klassenwahrnehmung nicht mit der Anzahl Schüler/-innen mit gemeinsam lebenden Eltern zusammen.

Je Klasse wurde schliesslich der Anteil sog. Problemschüler berechnet. Das Konzept des Problemschülers ist in der Praxis verbreitet und wird immer wieder – wenn auch zu Unrecht – zur Erklärung von Unterrichtsstörungen beigezogen (vgl. Kapitel 7.4.2). Nach diesem Konzept werden soziale Schwierigkeiten im Unterrichtssystem individualisierend erklärt. Konflikte werden auf einzelne Sündenböcke abgeschoben. Die Systemeigenschaften des Unterrichts werden nicht berücksichtigt. Als Problemschüler wurde definiert, wer aus einer Liste von 11 strafbaren Verhaltensweisen angab, mindestens fünf Verhaltensweisen selbst auch schon begangen zu haben (Lebensprävalenz). Solche Verhaltensweisen waren zum Beispiel im öffentlichen Bus ohne Fahrausweis fahren, in der Schule etwas stehlen, an Schlägerei oder Krawall in der Öffentlichkeit beteiligt sein, Waffen tragen oder Erpressung. Als Problemschüler wurden Jugendliche bezeichnet, welche eine erhöhte Bereitschaft zu strafbarem Verhalten aufweisen (vgl. auch Neuenschwander & Böni, 2001). Je Klasse wurden nach dieser Definition durchschnittlich 26% der Jugendlichen als Problemschüler klassifiziert. Der relative Anteil von Problemschülern korreliert weder mit der wahrgenommenen Kohäsion noch mit der Klassenzufriedenheit, aber tendenziell ($p < .10$) mit den Unterrichtsstörungen. Je mehr Problemschüler im Sinne der eingeführten Definition in einer Klasse sind, desto stärker sind in diesen Klassen die Störneigungen. Während die individuelle Devianzneigung gemäss den Befunden in Kapitel 7.4.2 nicht mit Unterrichtsstörungen korreliert, scheint sich in einer Klasse mit vielen Problemschülern (als Klassenmerkmal gedacht) eine

Dynamik zu entwickeln, welche das Auftreten von Unterrichtsstörungen begünstigt.

Im nächsten Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob die Klassenzusammensetzung mit Leistungsindikatoren wie Lernmotivation, Selbstkonzept und Sozialkompetenz zusammenhängen. Im Hintergrund zu dieser Frage steht die Diskussion, ob die Klassenzusammensetzung zur Erklärung der erheblichen Leistungsunterschiede zwischen Klassen, die frühere Studien berichtet haben (zum Beispiel Eder, 1996a), beitragen kann. Es wird vermutet, dass sich das Systemwissen der Klasse auch auf Leistungsaspekte beziehen kann. Nicht nur Individuen, sondern auch soziale Systeme können unterschiedlich motiviert sein, Leistung zu erbringen, und sie schätzen ihre eigenen Fähigkeiten sehr unterschiedlich ein. Es wird davon ausgegangen, dass auch die Wissensform der Sozialkompetenz²² der Klasse zugeordnet werden kann. Klassen können ihre Fähigkeiten unterschiedlich einschätzen, wie gut sie soziale Aufgaben lösen können, mögen sich diese auf die eigene Klasse (innere Aufgaben) oder auf die Klasse im Umgang mit ihrem sozialen Umfeld (äussere Aufgaben) beziehen.

In einer Korrelationsanalyse auf der Klassenebene wurde mit der vorliegenden Schülerstichprobe der Zusammenhang zwischen verschiedenen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und Lernmotivation, Selbstkonzept²³ sowie Sozialkompetenz gemessen (Tabelle 8.4). Die Werte wurden durch Mittelwertbildung über die Klassen aggregiert. Diese Aggregation bildet nur eine Annäherung an das Klassenwissen, weil es vom individuellen Wissen abgeleitet worden ist. Die Mittelwertbildung über die Klasse aufgrund der individuellen Messwerte dürfte aber der beste Erwartungswert bilden, auch wenn theoretisch das Systemwissen der Klasse nicht einfach als kleinster gemeinsamer Nenner der Individuen konzipiert worden ist, sondern als komplexer sozialer Konstruktionsprozess in kontinuierlicher Interaktion (vgl. von Saldern, 1985, sowie Kapitel 2.4.2 für eine ausführliche Diskussion der Problematik um die Aggregatsbildung). Die Zeugnisnoten lassen sich zwischen den Klassen nicht vergleichen (Bezugsgruppeneffekte). Im vorliegenden Datensatz gibt es keine Indikatoren für Sachwissen, weshalb dieses nicht berücksichtigt worden ist.

Die Klassengrösse korreliert signifikant negativ mit Motivation und Leistungsangst: Je grösser die Klasse, desto geringer ist die durchschnittliche Motivation und die durchschnittliche Leistungsangst ausgeprägt. Überdies nimmt die Wahrnehmung der Sozialkompetenz, Durchsetzungsfähigkeit, mit zunehmender

²² Das Konzept der Sozialkompetenz wurde in Kapitel 6.3 eingeführt.

²³ Die Konzepte und ihre Operationalisierung wurden in Kapitel 6.2 und 6.3 eingeführt.

Klassengrösse ab: Je grösser die Klasse, desto weniger meint die Klasse, sich durchsetzen zu können. Mit der Klassengrösse steigt trendmässig ($p < .10$) der Selbstwert und sinkt die Depressivität.

Das Geschlechterverhältnis in der Klasse korrespondiert in der vorliegenden Stichprobe weder mit der Lernmotivation und der Leistungsangst noch mit den Selbstkonzeptindikatoren. Der Jungenanteil korreliert tendenziell ($p < .10$) negativ mit der Sozialkompetenz, emotionale Unterstützung. Je mehr Knaben in einer Klasse sind, desto weniger scheint in dieser Klasse die Kompetenz ausgeprägt zu sein, andere emotional unterstützen zu können. Die Fähigkeit von Klassen mit hohem Knabenanteil zur gegenseitigen emotionalen Unterstützung ist in der vorliegenden Stichprobe gering.

Tabelle 8.4: Pearson-Korrelationen zwischen Merkmalen der Klassenzusammensetzung und Leistungsmediatoren, Selbstkonzept und Sozialkompetenz (Querschnittstichprobe 1999)

aggregiert über Klassen	Klassengrösse	Anteil Knaben	Anteil Schweizer	Anteil Kinder mit 2 Eltern	Anteil Problemschüler
Lernmotivation	-.47***	-.07	-.17	-.11	-.20
Leistungsangst	-.59***	-.07	-.44***	-.30*	.17
Fähigkeitsselbstkonzept	-.19	.00	.13	-.17	-.42**
Selbstwert	.26+	.17	.34*	.06	.05
Depressivität	-.27+	-.09	-.20	-.18	.12
Initiieren von Interaktionen	-.16	.08	-.29*	-.18	.25+
Durchsetzungsfähigkeit	-.32*	.20	-.14	-.35*	.27+
Offenheit	-.08	-.05	.10	-.29*	.21
emotionale Unterstützung	.17	-.24+	.25+	-.17	-.03

Legende: $48 < N < 52$ Klassen

Gemäss Tabelle 8.4 nimmt mit zunehmendem *Migrantenanteil* je Klasse die Leistungsangst zu und der Selbstwert ab. Möglicherweise nimmt in Klassen mit hohem Migrantenanteil der Leistungsdruck zu. Mit wachsendem Migrantenanteil werden eher mehr neue Interaktionen initiiert. Als Zugewanderte sind Migrantinnen und Migranten darauf angewiesen und motiviert, neue Kontakte zu initiieren und aufzubauen, so dass die Klasse die entsprechende Kompetenz entwickelt. In Klassen mit hohem Migrantenanteil wird die Sozialkompetenz (Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit) eher hoch eingeschätzt. Dieser Befund korrespondiert mit demjenigen von Johnson, Johnson & Scott (1978). Diese

Autoren gehen aufgrund ihrer Studie gar noch einen Schritt weiter und belegen, dass Lernende in heterogen zusammengesetzten Gruppen nicht nur eine positivere Einstellung zu heterogenen Schulklassen generell haben, sondern dass sie zugleich die sozialen Kompetenzen vergrössern, in heterogenen Gruppen effektiv interagieren zu können. Heterogene Klassen bereiten demnach ihre Mitglieder auf effektive Interaktionen in multikulturellen Gruppen vor.

Der Anteil Kinder mit *allein erziehenden Eltern* korrespondiert mit der Leistungsangst, aber auch mit der Offenheit und der Durchsetzungsfähigkeit. Klassen mit vielen Kindern alleinerziehender Eltern können offener von ihren Problemen berichten und sind durchsetzungsfähiger. Sie sind auch weniger leistungssängstlich. Der *Anteil an Problemschülern* im Sinne der eingeführten Definition korrespondiert negativ mit dem Fähigkeitsselbstkonzept. Klassen mit hohem Anteil an Problemschüler trauen sich weniger zu, gute schulische Leistungen zu erbringen.

Die berichteten Befunde zeigen zusammenfassend, dass strukturelle Merkmale der Schulklassen nicht nur die Wahrnehmung der Klasse mitbestimmen, sondern dass die Klassen je nach Zusammensetzung unterschiedliches Wissen aufbauen. Klassen beschreiben sich je nach Art ihrer Zusammensetzung im Hinblick auf Leistungskomponenten, Selbstkonzept und Sozialkompetenz recht unterschiedlich. Die Entscheidung, wie Schülerinnen und Schüler zu Klassen zusammengestellt werden, hängt mit dem Wissen von Klassen über sie selbst zusammen und impliziert eine Vielzahl von pädagogisch und psychologisch relevanten Konsequenzen. Die administrativen Massnahmen der Klasseneinteilung sind in Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz – zwei zentrale Bildungsbereiche – relevant. *Entsprechend ist die Klassenzusammensetzung ein wichtiger Prädiktor für das Erreichen von Bildungszielen.* Wenn die Schule gleiche Bildungschancen für alle sicherstellen will (Gerechtigkeitsargument), muss das Verfahren der Klasseneinteilung sehr sorgfältig erfolgen. Aus der Literatur ist bereits bekannt, dass die Aufnahmeverfahren bzw. die Schülerzusammensetzung einer Schule ein entscheidender Prädiktor ist, ob und in welchem Ausmass die gesteckten Bildungsziele von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden (Jones & Duncan, 1998; Caldas & Bankston, 1999). Die berichteten Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass es wichtig ist, auch bei der Klasseneinteilung Ungleichheiten zu vermeiden.

8.2 Soziale Strukturen in Schulklassen

Innerhalb der administrativ festgelegten stabilen Rahmenbedingungen, durch welche Schulklassen definiert werden (Systemorganisation), bilden sich infor-

melle veränderliche Strukturen. Solche Strukturen werden durch Gruppierungen von Gleichaltrigen („peergroups“) und Freundschaften, aber auch Feindschaften, Aussenseitertum usw. gebildet. Während Schulklassen top-down bzw. administrativ durch Aussensehende gebildet werden, entstehen diese informellen Gruppen bottom-up und basieren auf Freiwilligkeit zwischen gleichberechtigten Mitgliedern der Schulklasse. Nach Youniss (1982) wird vermutet, dass diese informellen Gruppen durch die reziproke Interaktion der Lernenden gebildet werden, die ein gemeinsames Wissen ko-konstruieren (vgl. Kapitel 5.3). Bei informellen Gruppen sind persönliche Ziele und Interessen der Gruppenmitglieder für die Gruppenbildung zentral. Im Zentrum steht die Aufgabe der Gruppe (von Cranach et al., 1980). Soziale Strukturen lassen sich auf der individuellen Ebene mit Rollen, Positionen, Verhaltenstypen und Funktionsverteilungen (in Abweichung zu Ulich, 1974) beschreiben:

- Mit *Position* ist die Stellung eines Gruppenmitglieds im Beziehungsnetz der Klasse bzw. in einer Gruppe gemeint (zum Beispiel Führer, Mitläufer, Aussenseiter usw.).
- *Rollen* umfassen von aussen vorgeschriebene Tätigkeiten und Ämter (zum Beispiel Klassenchef). Rollen sind zielbezogen und funktional.
- *Verhaltenstypen* sind Verhaltensmuster als Ausdruck von persönlichkeitsbedingten Neigungen (Streber, Clown, Oppositionelle gegen die Führer etc.). Verhaltenstypen werden aufgrund von auffallenden Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen zugeordnet.
- Mit dem Begriff *Funktionsverteilung* sind die Funktionen gemeint, welche Schülerinnen und Schüler bevorzugt in der Klasse bzw. in ihrer Gruppe einnehmen (Vorsitzender, Helfer, Arbeiter, Forscher, Beobachter etc.).

Wahl, Weinert & Huber (1984) verwenden eine andere Klassifikation und unterscheiden zwischen aufgabenbezogenen Rollen, gruppenbezogenen Rollen und störenden Rollen. Rolle wird von diesen Autoren im Unterschied zu der bereits eingeführten Definition als Verhaltensmuster verstanden, wie Menschen sich als Reaktion auf soziale Erwartungen in spezifischen Situationen verhalten. (1) Aufgabenbezogene Rollen entstehen aufgrund gegenseitiger Erwartungen der Lernenden während der Bearbeitung einer Lernaufgabe. In diesen Typ gehören Verhaltensweisen wie zum Beispiel Initiative ergreifen, nach Informationen suchen, andere informieren, Meinungen/Überzeugungen äussern, orientieren, koordinieren. (2) Gruppenbezogene Rollen entstehen aufgrund von Erwartungen an Mitschüler und Mitschülerinnen, soziale Probleme zu lösen. Manche Personen vermögen gewisse soziale Aufgaben in der Gruppe eher zu lösen und werden in der Folge mit entsprechenden Erwartungen konfrontiert. Beispiele für entsprechende Verhaltensweisen sind: Beteiligung der anderen unterstützen,

Beteiligung der anderen in Gang setzen, Übereinstimmung oder Ausgleich in der Gruppe herstellen, Kompromisse vorschlagen, andere ermutigen. (3) Störende Rollen entstehen aufgrund von Erwartungen an einzelne Lernende, welche unterrichts- oder gruppenbezogene Handlungen regelmässig zu verhindern suchen. Beispiele sind aggressives Verhalten, blockieren, Aufmerksamkeit erregen, dominierendes Verhalten, fehlende Kooperation.

Soziale Strukturen entstehen in einem Prozess der sozialen Wahrnehmung (vgl. Übersicht in Jahnke, 1982). Menschen konstruieren Konzepte über Mitmenschen, indem sie soziales Wissen beiziehen, Stereotypen und implizite Persönlichkeitstheorien aktivieren und auf ihre Interaktionspartner attribuieren. Diese Attribute sollen soziales Verhalten ihrer Interaktionspartner erklären und tragen zum Aufbau von Erwartungen bei. Die Literatur über Personenwahrnehmung im Schulkontext ist umfangreich und insbesondere im Hinblick auf die Beeinflussung der Schülerleistungen durch Lehrererwartungen untersucht worden. In Schüler-Schüler-Beziehungen können individuelle Erwartungen zu Normen werden, wenn sie in der Klasse geteilt werden.

Im Folgenden sollen mit Hilfe von Soziogrammen und von vorliegenden Fragebogendaten soziale Strukturen von Schulklassen, und wie diese mit dem Erreichen von Bildungszielen zusammenhängen, untersucht werden. Es werden Ergebnisse präsentiert, wie die Schulklasse mit individuellen leistungsbezogenen und sozialen Schülermerkmalen zusammenhängt. Die Ergebnisse lassen Schlüsse zur Wirksamkeit der Schulklasse zu, indem verschiedene Methoden (Soziogramm, Fragebogen) kombiniert und unterschiedliche Wirksamkeitskriterien (Selbstkonzept, Leistung, Sozialkompetenz) beigezogen werden. Die Analysen tragen daher zur Diskussion über die Wirksamkeit von Schule und Unterricht bei.

8.2.1 Beschreibung von Klassenstrukturen und Positionen mit dem Soziogramm

Die Klassenstruktur bezeichnet das Gefüge von sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse und den damit verbundenen Positionen (vgl. oben). Soziale Beziehungen entstehen aus der sozialen Interaktionen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern in Dyaden oder Gruppen. Die Position eines Schülers bzw. einer Schülerin in dieser Struktur hängt von der Häufigkeit und der Qualität der Interaktionen sowie dem Status des Interaktionspartners ab. Die einzelnen Beziehungen, aber auch die Klassenstruktur können aus der Sicht eines Schülers bzw. einer Schülerin, eines Beobachters (zum Beispiel Lehrperson) oder durch eine vergleichende Sichtweise zwischen den einzelnen Interaktionspartnern beschrieben werden. Das Soziogramm nach

Moreno (1988; auch Elbing, 1975) bildet eine Methode, mit welcher eine solche vergleichende Sichtweise aufgebaut werden kann, indem individuellen Perspektiven übereinander gelegt werden. Es ist eine verbreitete Methode zur Beschreibung von Klassenstrukturen. Es wird auch als therapeutische Methode propagiert, um soziale Strukturen und Positionen sowie Verhaltensfunktionen einzelner Klassen- bzw. Gruppenmitglieder zu verändern. Einschränkend soll aber mit Jahnke (1982) zu Vorsicht und Zurückhaltung im praktischen Umgang geraten werden, weil auch unerwünschte Wirkungen aus Interventionen mit dem Soziogramm auftreten können. Daher soll im Folgenden die Methode des Soziogramms bloss dafür eingesetzt werden, verschiedene Strukturen und Positionen in Schulklassen zu beschreiben und ihre Implikationen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler empirisch gestützt darzulegen (induktives Vorgehen). Dabei sollen Soziogrammdaten mit Fragebogendaten systematisch kombiniert werden, was bisher nur selten in einer grossen Stichprobe auf der Sekundarstufe geleistet worden ist.

Im Rahmen einer Schülerbefragung (vgl. Kapitel 2.1) wurde in jeder der 50 befragten Schulklassen zum ersten Messzeitpunkt ein Soziogramm erarbeitet. Es wurde mit den beiden Fragen „Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern deiner Klasse möchtest du am liebsten sitzen?“ sowie „Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern deiner Klasse möchtest du am wenigsten gerne sitzen?“ (vgl. auch Neuenschwander et al., 1999) operationalisiert. Interessante Methodendiskussionen zum Soziogramm führten zum Beispiel Gibas (1981) sowie Hajos (1986).

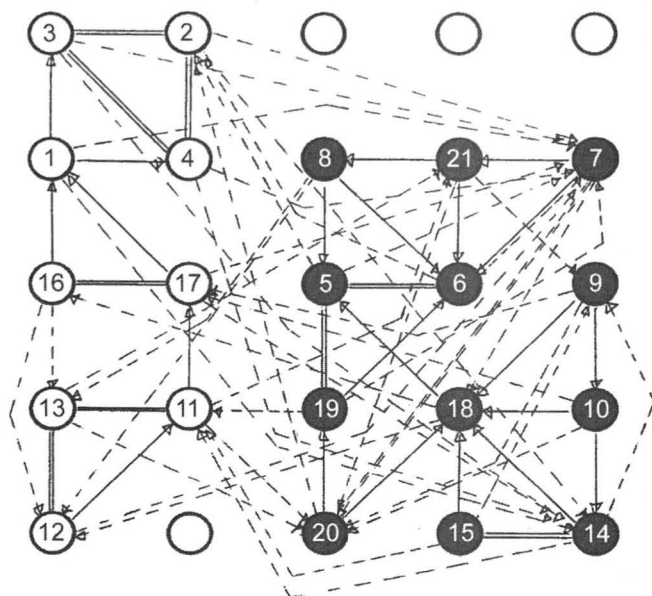
Im ersten Schritt wurden die Soziogramme aller 50 Schulklassen grafisch aufbereitet und gezeichnet (Abbildungen 8.1 und 8.2). Schultypenübergreifend kann festgestellt werden, dass Aussenseiter gleichmässig auf beide Geschlechter verteilt sind und mehrheitlich von beiden Geschlechtern abgelehnt werden. Ausser in den Berufsschulen wählen Knaben über alle Schultypen hinweg Mädchen häufiger als bevorzugte Banknachbarinnen als dies Mädchen tun. Beim Vergleich der Gymnasien mit den Berufsschulen ist zu berücksichtigen, dass rund 30% der Berufsschulklassen geschlechtergetrennt sind und dass auch in gemischtgeschlechtlichen Berufsschulklassen nur ein Teil davon ausgeglichene Anteile der beiden Geschlechter aufweisen.

Werden die Soziogramme der Real- und Sekundarschüler/-innen betrachtet, lassen sich zwischen den Schultypen einige Unterschiede feststellen. So werden in Sekundarschulklassen (erweiterte Ansprüche) mehr reziproke Wahlen innerhalb und zwischen den Geschlechtern getroffen, wobei auch einseitige geschlechtsübergreifende Wahlen häufiger vorkommen als in Realschulklassen (Grundansprüche). Umgekehrt finden sich in Realschulklassen deutlich seltener

Dreiecksbeziehungen (alle drei Schülerinnen und 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 im Vergleich zu den drei anderen Schultypen ungleich mehr Kettenbildungen unter den Mädchen festzustellen sind. Werden die Kettenstrukturen zwischen den Sekundarschulen und den Gymnasien verglichen, gibt es in den Gymnasien vornehmlich Ketten mit vier Schülerinnen, wobei auch geschlechterübergreifende Ketten vorkommen. Hingegen finden sich in gemischtgeschlechtlichen Berufsschulen ungleich mehr Dreiecksbeziehungen unter Mädchen.

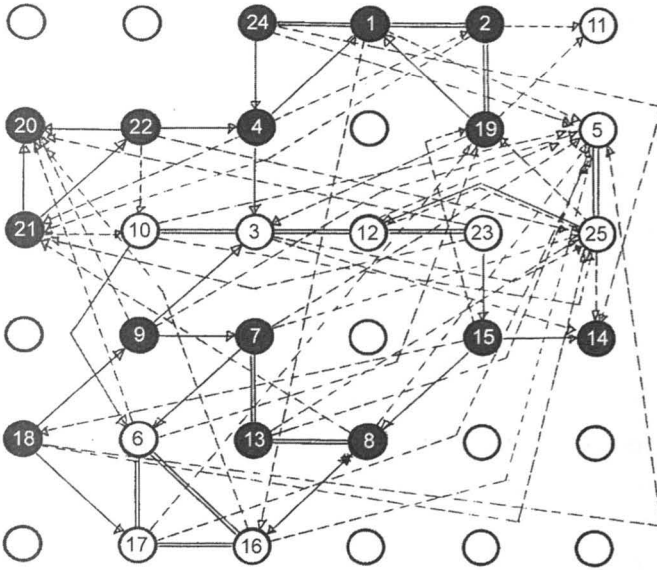
Abbildung 8.1 zeigt das Soziogramm einer siebten Sekundarschulklassen. In diesem Beispiel wird die starke Trennung der Geschlechter dadurch ersichtlich, dass weder Mädchen noch Knaben das andere Geschlecht wählen und Abwahlen vor allem das andere Geschlecht betreffen.



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

Abbildung 8.1: Soziogramm einer Sekundarschulklassen

Abbildung 8.2 zeigt das Soziogramm einer Terzia (gymnasiales zehntes Schuljahr), das mit seinen Kettenbildungen und Dreiecksbeziehungen 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 8.2: Soziogramm einer Gymnasialklasse

Nach der Beschreibung ganzer Klassen interessierte im zweiten Schritt die Analyse einzelner Positionen. Für jeden Schüler/jede Schülerin wurde die Anzahl positiver und negativer Wahlen summiert und anschliessend die Anzahl Nennungen so verrechnet, dass jeder Person ein relativer positiver und ein relativer negativer Wahlstatus zugeordnet werden konnte, und zwar nach der Formel ‚Anzahl Nennungen absolut/Anzahl maximal mögliche Nennungen‘. Jeder Schüler/jede Schülerin erhielt je einen positiven und einen negativen Wahlwert x im Bereich $0 \geq x \geq 1$ zugewiesen. Diese Relativierung an der Klassengrösse war notwendig, um Personen aus verschiedenen Klassen miteinander vergleichen zu können.

In freier Anlehnung an Petillon (1980) wurde jeder Schüler/jede Schülerin einer von fünf Statusgruppen zugeordnet. Die Grenzen für die Zuordnung zu einer der

drei Gruppen ($x=0$, $0 < x \leq 2$ sowie $x > 2$) aufgrund der positiven und der negativen Wahlen wurden so gewählt, dass möglichst ausgeglichene Gruppengrößen resultierten. Die Reduktion von ursprünglich neun Zellen auf nur fünf Zellen entsprach einerseits dem Bedürfnis nach Übersichtlichkeit, andererseits war sie Folge kleiner Zellbesetzungen am Rand (Tabelle 8.5).

Tabelle 8.5: Zuordnung zu verschiedenen Statusgruppen aufgrund unterschiedlicher positiver und negativer relativer Wahlkennzahl: Anzahl Personen je Gruppe

		positive Wahlen			Summe
		0	$0 < x \leq 2$	> 2	
negative Wahlen	0	478 unbeachtet		51 Stars	465
	$0 < x \leq 2$		211 unauffällig		296
	> 2	51 ausgestossen		65 ambivalent	100
Summe		216	572	73	861

Die Gruppen und ihre Kennzeichen sind:

- Der/die *Ausgestossene*: Dieser Typ erhält wenig positive Wahlen, wird aber sehr oft abgewählt. Er ist eine Art schwarzes Schaf der Gemeinschaft.
- Der/die *Unbeachtete*: Dieser Typ wird weder häufig abgelehnt noch wird er oft gewählt. Als Sitznachbar ist er wenig interessant.
- Der/die *Unauffällige*: Dieser Typ wird in positiver und negativer Richtung durchschnittlich oft gewählt.
- Der/die *Ambivalente*: Dieser Typ zeichnet sich durch hohe Wahlzahl in positiver negativer Richtung aus, scheint die Gruppe gewissermassen zu spalten.
- Der *Star*: Dieser Typ erhält viele positive, hingegen keine oder nur wenige negative Wahlen. Er wird als Sitznachbar sehr geschätzt.

In allen Klassen unserer Stichprobe gibt es je einen Star, in einer Klasse gibt es zwei Stars. Die Häufigkeiten der einzelnen Typen unterscheiden sich nicht zwischen den Geschlechtern. Diese Typologie ist insofern von Petillon (1980) verschieden, als sie eine Reduktion von sieben auf nur fünf Typen vorschlägt. Sie deckt sich hingegen mit der in der Literatur weit gebräuchlicheren Einteilung von Coie, Coppotelli & Dodge (1982), welche zwischen average, rejected, neglected, controversial und popular unterscheiden (vgl. auch Wentzel, 1998, sowie die Metaanalyse von Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Den gleichen Schülerinnen und Schülern, für deren Klassen Soziogramme erhoben wurden, wurde die Skala von Fend & Prester (1986) zur Einschätzung des subjektiven Klassenstatus („Popularität“) vorgelegt. In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Schulklasse und Position unterschied sich dieser Skalenwert nicht nur zwischen den Klassen signifikant ($F(49, 630)=2.1$, $p<.001$), sondern auch zwischen den fünf Positionen ($F(4, 630)=8.2$, $p<.001$; Interaktion: $F(140, 630)=1.3$, $p<.05$; vgl. auch Neuenschwander & Hascher, 2003). Stars berichten auf einer 4-Punkte-Skala mit den Polen 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft genau zu) eine hohe Popularität (3.41), gefolgt von den Unbeachteten (3.21), Unauffälligen (3.17), Ambivalenten (3.16) und Ausgestossenen (2.88). Während die Stars und die Ausgestossenen in dieser Validierungsanalyse ihre Popularität besonders hoch bzw. tief einschätzten, lagen die entsprechenden Werte der drei anderen Gruppen nahe beieinander in der Mitte. Die Differenziertheit dieser Typologie kann zwischen diesen drei mittleren Gruppen anhand der subjektiven Klassenposition nicht bestätigt werden. Insgesamt lässt sich aber der wiederholte Hinweis aus der Literatur replizieren, dass sich Schülerinnen und Schüler über ihre Stellung innerhalb einer Klasse recht genau im Klaren sind, obwohl status-niedere Schüler dazu neigen, ihre Stellung ‚besser‘ zu sehen als sie wirklich ist (vgl. auch LaFontana & Cillessen, 1999). Der Faktor ‚Schulklasse‘ wurde in dieser Analyse zur Kontrolle eingesetzt, weil (1) Schulklassen sehr verschiedene Werte vertreten können und zahlreiche soziale Prozesse klassenabhängig sind und (2) damit ein möglicher Alters- und Schultypeneffekt kontrolliert werden kann.²⁴ Mit dieser speziellen Art einer Mehrebenenanalyse konnten Klassenkonfundierungen kontrolliert werden.

Wird die Klasse je nach objektivem Klassenstatus unterschiedlich wahrgenommen? Es könnte sein, dass sich die Klassenwahrnehmung je nach der eigenen Position im sozialen Verband unterscheidet. Wiederum wurden zweifaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Die Wahrnehmung der Klasse (gemessen mit Klassenzusammenhalt und der Zufriedenheit mit der Klasse) unterscheidet sich zwischen diesen fünf Statusgruppen nicht. Stars, die die Funktion von Integrationsfiguren übernehmen könnten, nehmen demnach keinen höheren Klassenzusammenhalt wahr als Unbeachtete usw. Auch die Lehrperson, gemessen an Skalen wie Zufriedenheit mit der Lehrperson, Lehrperson als Kommunikationspartnerin, Autorität der Lehrperson und Schülerorientiertheit der Lehrperson

²⁴ Die Forschung beschränkt sich in der Regel auf die Untersuchung von 6- bis etwa 14-jährigen Schülerinnen und Schülern. Für Jugendliche fehlen weitgehend Vergleichsdaten. Es wurde aber verschiedentlich die Tendenz festgestellt, dass die Komplexität der Gründe für die Zugehörigkeit zur einen oder anderen Status-Gruppe mit dem Alter beträchtlich zunimmt.

wird zwischen diesen fünf Gruppen nicht unterschiedlich wahrgenommen (Details zu diesen Analysen sind in Neuenschwander et al., 1999, dargestellt).

Werden leistungsbezogene Schülermerkmale und Sozialkompetenzen zwischen diesen fünf Statusgruppen verglichen, gibt es gemäss der zweifaktoriellen Varianzanalyse nur wenige und schwache Unterschiede (Tabelle 8.6). Je nach Klasse unterscheiden sich die Zeugnisnoten (Fächer: Deutsch, Mathematik, Französisch, Geschichte, Turnen/Sport, Zeichnen) zwischen diesen Statusgruppen (Typen: $F(4, 628)=1.4$, ns; Klasse: $F(49, 628)=2.9$, $p<.001$; Interaktion: $F(143, 824)=1.2$, $p<.05$). Demnach erbringen in manchen Klassen Stars eher gute Noten und Ausgestossene eher schlechte, in anderen Klassen gilt aber dieser Zusammenhang nicht. Wenn die Zeugnisnoten einzelner Fächer betrachtet werden, gibt es weder einen signifikanten Haupteffekt noch einen Interaktionseffekt zwischen den fünf Typen.

Tabelle 8.6: Validierung des Sozialstatus: Mittelwerte und Signifikanzen der zweifaktorielle ANOVA

	Unbeachtete	Stars	Unauffällige	Ambivalente	Ausgestossene	Sozialstatus	Klasse	Interaktion
Mittlere Zeugnisnote	3.86	4.11	3.78	3.86	3.56	ns	.001	.05
Lernmotivation	2.52	2.58	2.57	2.46	2.78	.05	.001	ns
Fähigkeitsselbstkonzept	2.92	2.97	2.95	2.85	2.99	ns	ns	.01
Leistungsangst	2.13	2.36	2.33	2.30	2.24	ns	.05	ns
Selbstwert	3.21	3.11	3.22	3.18	3.28	ns	.001	ns
Depressivität	2.19	2.15	2.20	2.26	2.18	ns	.001	ns
Zufriedenheit	3.14	3.13	3.16	3.11	3.20	ns	ns	ns
<i>Sozialkompetenz</i>								
Beziehungen initiieren	2.83	2.87	2.94	2.83	2.97	ns	.05	ns
Durchsetzung	2.80	2.85	2.96	2.88	2.90	ns	.001	ns
Offenheit	2.82	2.98	2.90	2.83	2.81	ns	.05	ns
Empathie	3.38	3.58	3.40	3.47	3.47	.01	.05	ns

Unterschiede zwischen den fünf Statustypen finden sich auch bei der Lernmotivation. Deren Operationalisierung wurde in Kapitel 6.2.2 beschrieben (Typen: $F(4, 659)=2.8$, $p<.05$; Klasse: $F(49, 659)=2.2$, $p<.001$, Interaktion: ns): Stars und Unauffällige sind lernmotiviert, Ambivalente sind wenig lernmotiviert. Untersucht wurde schliesslich, ob neben der Sachkompetenz (Zeugnisnoten) und der Selbstkompetenz (Selbstkonzept) sich die Sozialkompetenz (Operationalisierung in Kapitel 6.3) zwischen den Statustypen unterscheidet. Die Empathie (F

(4, 657)=3.6, $p < .01$; Klasse: $F(49, 657)=1.5$, $p < .05$; Interaktion: ns) wurde unterschiedlich eingeschätzt. Generell schreiben sich die Stars eher hohe Empathiewerte zu. Aufgrund der Metaanalyse von Newcomb et al. (1993) ist die starke Empathie der Stars wenig verwunderlich, ebenso der Umstand, dass Stars sich nicht unbedingt durch Abgrenzung auszeichnen. Beliebt ist, wer zuhört und Bitten nicht so leicht ausschlägt. Insgesamt hängen die Positionen in der Klasse nur punktuell mit der Beurteilung der eigenen Sozialkompetenz zusammen.

Mit den gleichen unabhängigen und abhängigen Variablen wurden sodann dreifaktorielle Varianzanalysen mit dem zusätzlichen Faktor Geschlecht gerechnet. Signifikante Geschlechtseffekte gab es nur bei der Leistungsangst und beim Selbstwert: Die Mädchen erreichten höhere Werte. Ebenso zeigten sich aufgrund von χ^2 -Tests zu den Variablen Bildung der Eltern, Zivilstand der Eltern und Elternbeziehung keine signifikanten Unterschiede je nach Statustyp. Ebenfalls falsifiziert wurde die Hypothese, dass sich die Häufigkeit der Statustypen aufgrund der Nationalität unterscheiden. In der Form einer zusammenfassenden Interpretation lassen sich die fünf Sozialtypen in Übereinstimmung mit Newcomb et al. (1993) inhaltlich wie folgt interpretieren:

- *Ausgestossene* sind lernmotivierte, aber dennoch eher leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.
- *Stars* sind leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, aber keine Streber. Sie sind eher empathisch.
- *Ambivalente* Schülerinnen und Schüler stellen sich der Autorität der Lehrperson entgegen und verweigern sich tendenziell dem Unterricht. Es scheint, als könnten sie sich diese Ablehnung leisten, denn sie bleiben in den Schulleistungen in der vorderen Hälfte der Klasse. Deliktanzahl und Alkoholkonsum sind bei dieser Gruppe im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erhöht. Sie zeichnen sich durch keine besonderen Sozialkompetenzen aus.
- Das einzig Auffällige bei den *unauffälligen* Schülerinnen und Schülern ist ihre vergleichsweise hohe Durchsetzungsfähigkeit und relativ niedere Empathie. Bei allen anderen Variablen sind sie in der Mitte platziert und zeichnen sich mit Durchschnittlichkeit aus.
- Die Gruppe der *Unbeachteten* ist heterogen. Ihre schwach ausgeprägte Empathie legt die Vermutung nahe, dass es unter ihnen viele Aussenseiter gibt.

Die Interpretation der Ergebnisse fällt bei der Gruppe der Unbeachteten am schwersten. Das dürfte aber nicht am Messinstrument liegen, sondern daran, dass diese Gruppe tatsächlich heterogen ist. So gilt es zum Beispiel zu beden-

ken, dass manche Schülerinnen und Schüler gar keinen Kontakt zur Klasse wünschen, andere hingegen um Anerkennung werben, aber dennoch nicht wahrgenommen werden. Im Alltag spricht man von der Aussenseiterposition, wenn eine Person keine oder wenige Beziehungen zu Klassenmitgliedern aufrecht erhält (Becker, 1981). Diese Aussenseiterposition kann freiwillig oder unfreiwillig eingenommen werden, sie kann aktiv gesucht oder passiv erduldet werden. Der Leidensdruck ist dann gross, wenn Personen unfreiwillig und passiv in diese Position gedrängt werden. Interessant ist die Frage nach dem persönlichen Gewinn, den eine Person durch ihre Position erfährt. Wenn eine Aussenseiterposition freiwillig gewählt wird, ist die entsprechende Person gegenüber der Klasse gleichgültig und allenfalls auf ausserschulische Beziehungen orientiert.

Aussenseiterinnen und Aussenseiter haben spezifische Funktionen in einer Gruppe, die manchmal übersehen werden. Insbesondere aktive Aussenseiter können für eine Gruppe eine Quelle von Innovation sein. Diese Prozesse hat Moscovici (1984) auf der gesellschaftlichen Ebene, aber auch auf der Ebene von Gruppen untersucht. Experimente haben gezeigt, dass Aussenseiter ihre Ansichten dann durchzusetzen vermögen, wenn ihr Verhaltensstil konsequent ist. Wenn Minoritäten unbeirrbar auf ihrem alternativen Standpunkt beharren und diesen selbst gegen den sozialen Druck der Majorität verteidigen, können sie Hoffnung auf Erfolg haben. Zusätzlich wird ihnen Sicherheit attribuiert. Sie können durch Konsequenz Geltung und eine Führungsrolle erhalten. Gemäss experimentellen Befunden vermögen Minderheiten mit konsequentem Verhaltensstil privatisierte Meinungen der Mehrheit eher zu beeinflussen als Führer. Aktive Aussenseiter erhalten damit Geltung und können zu normsetzenden Führerinnen und Führern trotz geringer Integration werden.

8.2.2 Klassenstruktur, Klassenkultur, Schülerelbstkonzept und Schülerleistung

Im nächsten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, ob Merkmale der Klassenstruktur aus der Sicht der einzelnen Lernenden das Erreichen von schulischen Bildungszielen unterstützen. Es geht um die Untersuchung, wie soziale Merkmale der Klasse mit Lernprozessen zusammenhängen. Bereits wurde darauf hingewiesen, dass sich Klassen im Hinblick auf Leistung und Leistungsmediatoren stark unterscheiden. Es könnte sein, dass die Klassenzugehörigkeit einen Faktor darstellt, der Unterschiede in Lernmotivation und Schülerelbstkonzept zwischen Schülerinnen und Schüler stark erklärt. Mit der vorliegenden Schülerstichprobe wurde daher gemessen, in welchem Ausmass alleine die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse Unterschiede in Motivation und

Selbstkonzept erklären kann. Dies gelang gemäss einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit dem Faktor Schulklasse in einem recht hohen Ausmass: Lernmotivation ($F(49, 807)=3.4, p<.001, R^2=17\%$), Leistungsangst ($F(49, 799)=2.7, p<.001, R^2=14\%$), Selbstwert ($F(49, 800)=2.0, p<.001, R^2=11\%$) und Depressivität ($F(49, 801)=2.0, p<.001, R^2=11\%$). Es gelang weniger bzw. gar nicht bei der Zufriedenheit ($F(49, 805)=1.3, p<.10, R^2=7\%$) und beim Fähigkeitsselfkonzept ($F(49, 797)=1.1, ns, R^2=6\%$). Erwartungsgemäss unterschieden sich auch die Zeugnisnoten signifikant zwischen den untersuchten 50 Klassen ($F(49, 775)=4.7, p<.001, R^2=23\%$), was mit der Bezugsnormorientierung der Notengebung erklärt werden kann (Ingenkamp, 1988). Für die Interpretation dieser teilweise erheblichen Effekte muss beachtet werden, dass sich die Rahmenbedingungen der Schulklassen vielfältig unterscheiden. Sie stammen aus verschiedenen Schultypen, das Alter der Schüler ist unterschiedlich usw. Diese Rahmenbedingungen dürften die Klassendynamik mitbestimmen, so dass aus diesen Analysen nicht klar wird, inwiefern die Rahmenbedingungen oder die Klassenmerkmale selbst die Unterschiede erklären.

Damit rückt das Individuum im Klassenkontext bzw. die Wechselwirkung zwischen der Klassenwahrnehmung und individuellen leistungsbezogenen Merkmalen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Immer wieder wurde ein starker Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Klasse (häufig als ‚Klassenklima‘ oder Unterrichtsklima bezeichnet, zum Beispiel Dreesmann, 1982a; von Saldern, 1985) und den Schülerleistungen postuliert. Die Metaanalyse von Haertel, Walberg & Haertel (1981) erbrachte aber lediglich einen durchschnittlichen Zusammenhang von $r=.14$ zwischen der Klassenwahrnehmung und individuellen Leistungen. In deutschen Studien finden sich in der Mehrzahl zwar statistisch signifikante, aber nur mittlere Zusammenhänge (Pekrun, 1985; Übersicht in Jerusalem, 1997). Ryans (2000) Übersicht über amerikanische Studien belegt konsistente mittlere Korrelationen zwischen der Gleichaltrigen-gruppe und der Motivation bzw. Schülerleistung. Es gibt bisher nur sehr wenige längsschnittliche Untersuchungen, welche die Einflussrichtung von der Klassenwahrnehmung zur Schülerleistung bzw. Schülerpersönlichkeit belegen würden (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991), erst recht fehlen sie für die Sekundarstufe. Während das Soziogramm den direkten Vergleich der Beziehungswahrnehmung zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern einer Klasse erlaubt, ermöglichen standardisierte Fragebogendaten Konzepte zwischen einzelnen Schüler/-innen und zwischen Klassen zu vergleichen.

Der Zusammenhang zwischen Klassenwahrnehmung und Schülerleistungen wird mit Emotionen im Lernprozess, Selbstkonzepten und motivationalen Prozessen erklärt. Es wird vermutet, dass die Klassenstruktur bzw. die Schüler-Schüler-Interaktionen und Klassenzufriedenheit die individuellen Emotionen

beeinflussen (vgl. etwa Pekrun & Helmke, 1991; Pekrun, 1998 sowie Kapitel 5.2). Das Fähigkeitsselbstkonzept bildet beispielsweise ein Element des Selbstkonzepts, welches den Lernprozess mitreguliert, aber seinerseits durch die Klassenwahrnehmung beeinflusst sein könnte (Mediator). Die Leistungsangst ist eine Emotion, welche ebenfalls durch die Klassenstruktur beeinflusst wird und gleichzeitig mit Schülerleistungen zusammenhängt (vgl. zum Beispiel Helmke, 1992; aber auch Harter, 1996; Cadinu & De Amicis, 1999). Die Lernmotivation schliesslich beeinflusst die Lernleistung (vgl. Kapitel 6.2.2), unterscheidet sich aber zwischen Klassen stark (vgl. oben). Zentral könnten Leistungsnormen der Klasse sein (Sader, 1991), die in Klassen mit hohem Zusammenhalt besonders stark durchschlagen bzw. in Klassen mit geringem Zusammenhalt weniger verbindlich gelten. Möglicherweise verstärkt die Klassenzufriedenheit die Lernmotivation, weil sie die Klasse als einen angenehmen, erwünschten Aufenthaltsort auszeichnet, in dem sich die Lernenden gerne aufhalten und lernen (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Tabelle 8.7: Pearson-Korrelationen zwischen Klassenmerkmalen sowie Leistungsangst, Lernmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten

	Kohäsion	Popularität	Klassenzufriedenheit
Kohäsion	1		
Popularität	.25	1	
Klassenzufriedenheit	.50	.25	1
Lernmotivation	.30	.17	.27
Fähigkeitsselbstkonzept	.21	.24	.09
Leistungsangst	-.03	-.16	.03
Zeugnisnote	.09	.14	.02

Legende: wenn $r > .08$, dann $p < .01$, wenn $r > .12$, dann $p < .001$, $794 < N < 844$

Mit vorliegenden Daten der Schülerbefragung (Stichprobenbeschreibung in Kapitel 2.1) wurde zuerst in zwei einfaktoriellen Varianzanalysen gezeigt, dass sich weder die Kohäsion ($F(1, 827) = 1.6$, ns) noch die Popularität ($F(1, 826) = 1.9$, ns) signifikant zwischen dem Geschlecht unterscheidet. Die eingeführten Hypothesen wurden mit Pearson-Korrelationen auf der Ebene Schüler/-innen (Tabelle 8.7) und mit Mehrebenenanalysen einzeln für jede abhängige Variable getestet (Tabelle 8.8). Es wurden je abhängige Variable mehrere Mehrebenenanalysen gerechnet, indem für jeden Prädiktor je einzeln die Level-2-Varianz und -Kovarianz (Klassenebene) getestet wurde. Wenn sie nicht signifikant war, wurde sie wiederum fixiert. Gemäss Tabelle 8.8 wird die Motivation auf dem Level 1 (Schüler) durch die wahrgenommene Kohäsion erklärt. Aller-

dings unterscheidet sich die Höhe der Zusammenhänge zwischen den Klassen deutlich (signifikante Varianz des Intercepts auf Level 2). Die Varianz zwischen den Klassen ist gross und signifikant von null verschieden.

Tabelle 8.8: Mehrebenenanalytische Vorhersage von Noten durch Leistungsmediatoren und Klassenmerkmale: nicht standardisierte Prädiktoren und Standardmessfehler in Klammern

	Lernmotivation	Fähigkeitsselbstkonzept	Leistungsangst	Zeugnisnoten
<i>Level 1:</i>				
Intercept	-.01 (.04)	.05 (.02)*	-.00 (.04)	-.03 (.06)
Kohäsion	.18 (.04)*	.17 (.03)*	-.08 (.05)	-.05 (.06)
Popularität	.03 (.04)	.16 (.03)*	-.16 (.05)*	.02 (.06)
Klassenzufriedenheit	.06 (.04)	-.04 (.04)	.02 (.05)	-.03 (.06)
Lernmotivation	-	-	-	.04 (.05)
Fähigkeitsselbstkonzept	-	-	-	.56 (.08)*
Leistungsangst	-	-	-	-.05 (.04)
Fehlervarianz Level 1:	.32 (.02)*	.17 (.01)*	.50 (.03)*	.59 (.03)*
<i>Level 2:</i>				
Intercept:	.40 (.01)*	.00 (.00)	.05 (.02)	.16 (.04)*
Intercept * Kl Zf	-	.00 (.00)	-	-
Klassenzufriedenheit	-	.02 (.01)*	-	-
likelihood ratio, df=100	1328.1***	849.5***	1659.3***	817.5***

Die Korrelationen werden durch diese Ergebnisse im Hinblick auf die relative Bedeutung der Kohäsion präzisiert, denn die signifikante univariate Pearson-Korrelation zwischen der Lernmotivation und der Klassenzufriedenheit wird in der multivariaten Mehrebenenanalyse zu einem Nulleffekt.

Das Fähigkeitsselbstkonzept wird durch die Kohäsion und die wahrgenommene Popularität in der Klasse signifikant und positiv vorhergesagt, sowohl gemäss der Korrelationsanalyse wie auch mehrebenenanalytisch. Je höher der Klassenzusammenhalt ist, desto eher schreiben sich die Lernenden gute schulische Fähigkeiten zu. Der Klassenzusammenhalt kann als Indikator für gegenseitige Ermutigung und Wertschätzung interpretiert werden, durch welche das schulische Fähigkeitsselbstkonzept gestärkt wird. Auf den Zusammenhang von Fähigkeitsselbstkonzept und Popularität wird unten besonders eingegangen (Abbildung 8.3). Das Niveau des Fähigkeitsselbstkonzepts unterscheidet sich zwischen den Klassen deutlich (signifikante Varianz des Intercepts auf Level 2). In manchen Klassen gibt es überdies eine positive, in anderen eine negative

Korrelation mit der Klassenzufriedenheit (signifikante Varianz der Steigung der Klassenzufriedenheit). Die Klassenzufriedenheit kann offenbar Unterschiede des Fähigkeitsselbstkonzepts zwischen den Klassen vorhersagen. Je nachdem, wie positiv die Stimmung in der Klasse ist, variieren die Bedingungen für ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept.

Leistungsangst, eine lern- und leistungsrelevante Emotion, wird einzig durch die Popularität negativ vorhergesagt. Je populärer sich ein Schüler, eine Schülerin in der Klasse einschätzt, desto weniger leistungsängstlich beschreibt er/sie sich. Es wurde kein Level-2-Effekt signifikant.

Als Prädiktoren der Zeugnisnoten der Fächer Deutsch, Mathematik und Französisch wurden sowohl die gleichen Merkmale der Klassenwahrnehmung gewählt, wie auch die drei Leistungsmediatoren Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst und Lernmotivation (vgl. auch Kapitel 6.2.5). Die Zeugnisnoten unterscheiden sich erwartungsgemäss deutlich zwischen den Klassen. Sie bilden aber über die Klassen hinweg keinen Indikator für Leistung, weil die Notengebung sich an der Referenz der Klasse orientiert (vgl. ausführlicher zur Bezugsnormorientierung Jerusalem & Mittag, 1998). Zeugnisnoten werden ausschliesslich durch das Fähigkeitsselbstkonzept vorhergesagt, nicht aber durch die Klassenwahrnehmung. Analog zu den Auswertungen mit dem Soziogramm gibt es auch keine Korrelation zwischen der Popularität (subjektiver Status) und den Noten.

Die dargestellten Befunde zeigen Zusammenhänge zwischen der Klassenwahrnehmung und Leistungsmediatoren auf, die den Klassenkontext berücksichtigen. Allerdings vermögen sie keine dominante Wirkrichtung bzw. kausale Trends aufzuzeigen. Während in dieser Analyse implizit von der Beeinflussung der Schüler/Schülerinnen durch den Kontext ausgegangen worden ist, könnte umgekehrt postuliert werden, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Motivation, ihres Fähigkeitsselbstkonzepts, der Leistungsangst und der Noten die Klasse unterschiedlich wahrnehmen. Es könnte beispielsweise argumentiert werden, dass ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept dazu führt, dass ein Lernender in der Klasse populärer wird. Die vorliegende Datenlage erlaubt die Analyse solcher kausalen Trends.

Unter Einbezug von linearen Strukturgleichungen (EQS, zur Methode vgl. Kapitel 6) wurden paarweise die Zusammenhänge zwischen den drei Merkmalen der Klassenwahrnehmung und den drei Leistungsmediatoren sowie den Zeugnisnoten über drei Messzeitpunkte geprüft. Insgesamt wurden $3 \times 4 = 12$ Modelle getestet. Von einem kausalen Trend soll im Sinne von Kenny (1979) dann gesprochen werden, wenn das Gesamtmodell eine hohe Güte aufweist, wenn eine zeitverschobene Kreuzkorrelation signifikant wurde und wenn die Stabilitäten im Verhältnis zu den synchronen Korrelationen nicht zu gross sind.

Insgesamt erfüllten nur zwei Modelle diese Kriterien annäherungsweise. Sie sollen nachfolgend dargestellt werden.

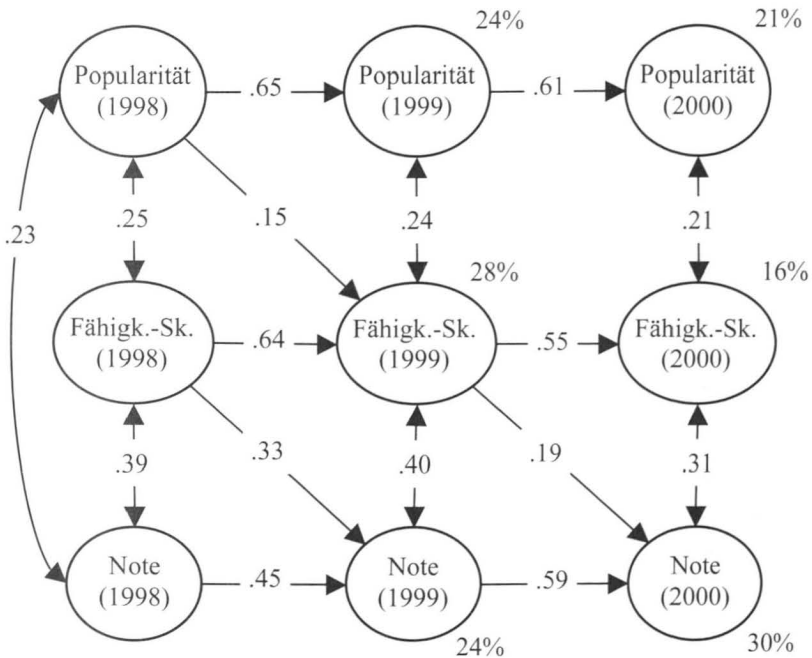


Abbildung 8.3: Wahrgenommene Popularität in der Schulklasse, Fähigkeitsselbstkonzept und Zeugnisnoten: signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen ($\chi^2(281)=509.0, p<.001, \chi^2/df=1.81, NFI=.89, NNFI=.94, CFI=.95$)

1. Das Modell mit der Popularität und dem Fähigkeitsselbstkonzept erreichte sehr gute Fit-Indizes. Daher wurden in diesem Modell zu allen drei Messzeitpunkten die Zeugnisnoten ergänzt. Dieses erweiterte Modell ist in Abbildung 8.3 dargestellt, wobei die Messmodelle aus Gründen der Übersichtlichkeit weggelassen wurden. Um das Mehrebenenproblem zu lösen, wurde jeder Indikator am jeweiligen Klassenmittelwert zentriert (Hox, 1993). Nach der Parcelling-Methode wurden die Items zu drei Indikatoren gruppiert, die gemeinsam mit der latenten Variable das Messmodell definierten. Es wurde zwischen den Indikatoren keine Kovarianz freigesetzt. Das Gesamtmodell erreichte akzeptable Kennwerte. Die Kennwerte des Gegenmodells mit zeitverschobenen Kreuzkorrelationen von der Note zum Fähigkeitsselbstkonzept und zur Popularität waren signifikant schlechter. Es konnte ein schwacher kausaler Trend von der Popularität zum Fähigkeitsselbstkonzept berechnet werden, aber nur ein indirekter Pfad zu den Noten in Deutsch, Mathematik und Französisch.

Die Stabilitäten sind insgesamt hoch. Von der Popularität zum Fähigkeitsselbstkonzept konnte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Kreuzkorrelation berechnet werden. Die Kreuzkorrelation in die Gegenrichtung erreichte hingegen nicht Signifikanz. Allerdings konnte dieser Trend vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt nicht repliziert werden. Die Zusammenhänge vom Fähigkeitsselbstkonzept zur Zeugnisnote wurden in Kapitel 6.2.3 diskutiert. Es wurde aber nur zum ersten Messzeitpunkt ein direkter Pfad von der Popularität zum Fähigkeitsselbstkonzept signifikant. Zusammenfassend werden diese Befunde als schwacher kausaler Trend interpretiert, wonach die Popularität in der Klasse das Fähigkeitsselbstkonzept erhöhen kann, was sich auf die Zeugnisnoten wiederum günstig auswirkt. In der psychischen Regulation des Schülersystems demonstriert dieses Ergebnis einen gerichteten Prozess von der Klassenwahrnehmung zur Selbstwahrnehmung und zur Schülerleistung ohne zu beanspruchen, dass über Drittvariablen eine Rückkopplung auf die Popularitätswahrnehmung undenkbar wäre (Kreisprozess).

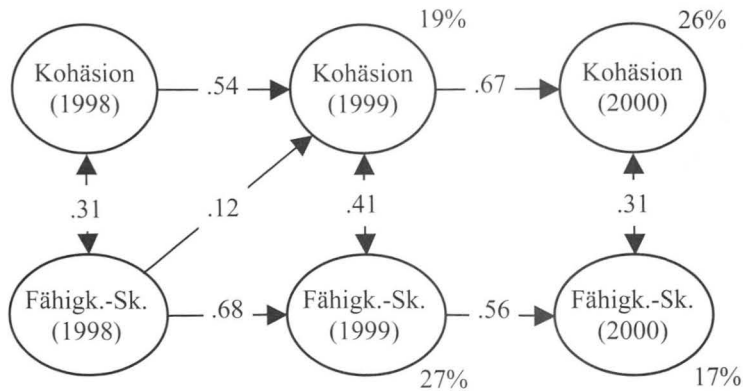


Abbildung 8.4: Kohäsion und Fähigkeitsselbstkonzept im Längsschnitt: Signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen ($\chi^2(109)=322.2$, $p<.001$, $\chi^2/df=2.95$, $NFI=.89$, $NNFI=.90$, $CFI=.93$)

2. Eine zweite Analyse brachte Hinweise für einen schwachen kausalen Trend: Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept unterstützt eine hohe Klassenkohäsion in der Schülerwahrnehmung. Dieser Befund wurde mit der gleichen Methode wie oben gefunden und ist in Abbildung 8.4 dargestellt. Im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells mit befriedigenden Eigenschaften wurde vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Kreuzkorrelation vom Fähigkeitsselbstkonzept zur Wahrnehmung der Kohäsion festgestellt. Die Korrelation in die Gegenrichtung wurde nicht signifikant. Die synchronen Kreuzkorrelationen

nehmen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu. Allerdings konnte diese Korrelation vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt nicht repliziert werden. Wie in Abbildung 8.3 sind die Stabilitäten wiederum hoch. Daher kann höchstens von einem schwachen kausalen Trend gesprochen werden.

Wenn Jugendliche ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept besitzen, dürfte sich also ihre Wahrnehmung des Klassenzusammenhalts verstärken. Damit wird die oben angedeutete Interpretation dieses Zusammenhangs entkräftet, wonach ein hoher Zusammenhalt einen Indikator für gegenseitige Ermutigung und Aufbau des Fähigkeitsselbstkonzepts mit sich bringt. Vielmehr sind Schülerinnen und Schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept eher dazu bereit und in der Lage, für die Klasse einzutreten, die Klasse gegen aussen zu verteidigen und dafür zu sorgen, dass die Klasse ihre Verantwortung übernimmt. Diese Aussagen entsprechen Items der Skala Kohäsion.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwischen den untersuchten Merkmalen der Klassenwahrnehmung und ausgewählten Schülermerkmalen und Zeugnisnoten nur sehr wenige kausale Trends gefunden wurden. Obwohl sich die Schülermerkmale zwischen den Klassen erheblich unterscheiden, kann die These nicht bestätigt werden, wonach die Schülerinnen und Schüler durch die Klasse systematisch beeinflusst werden. Vielmehr scheint es vor allem einige – immer wieder auch klassenspezifische – Zusammenhänge im Sinne von *Interaktionen* zwischen der Klassenwahrnehmung und leistungsrelevanten Schülermerkmalen zu geben.

8.2.3 Klassenstruktur, Klassenkultur und Sozialkompetenz

Im nächsten Schritt sollen Analysen präsentiert werden zur Frage, wie die Klassenwahrnehmung mit der Sozialkompetenz der Lernenden zusammenhängt. Wie die Analysen im vorhergehenden Kapitel beziehen sich auch die folgenden auf die Schülerinnen und Schüler und wie diese ihre Klasse und sich selbst wahrnehmen. In Kapitel 6.3.1 wurde ein Konzept der Sozialkompetenz eingeführt, auf welches im Folgenden zurückgegriffen wird. Die soziale Dimension des Unterrichts wird immer wieder damit begründet, dass die Lernenden nicht nur Sachwissen, sondern auch soziale Kompetenzen aufbauen sollten. Die Klasse bildet einen Rahmen, in welchem soziale Interaktionen initiiert und verfestigt werden. Welche Merkmale der Schulklasse begünstigen diesen Prozess? Oder wird umgekehrt die Wahrnehmung der Klassenstruktur von der Sozialkompetenz der einzelnen Schülerinnen und Schüler bestimmt? Die Forschungslage zu diesen Fragen ist sowohl in der Didaktik wie auch in der empirischen Unterrichtsforschung ausserordentlich karg, obwohl die Fragen zentrale Lehrplanthemen berühren. Verschiedene Studien um Jerusalem thematisieren zwar

die Wirksamkeit von Schulklassen (Jerusalem, 1997; Jerusalem & Mittag, 1998; Satow, 1999a). Es wurde aber keine Studie gefunden, welche die Wirksamkeit der Schulklasse am Kriterium der Sozialkompetenz messen würde. Immerhin präsentierte Krappmann (Oswald & Krappmann, 1991; Krappmann, 1996) Ergebnisse zu dieser Frage anhand einer qualitativen empirischen Untersuchung für die Unterstufe. Es folgen quantitative Ergebnisse für die Sekundarstufe, wobei die Klassenwahrnehmung wiederum anhand der Popularität, der Kohäsion und der Klassenzufriedenheit gemessen wird.

Tabelle 8.9: Klassenmerkmale und Sozialkompetenz: Pearson-Korrelationen

Sozialkompetenz	Kohäsion	Popularität	Klassenzufriedenheit
Initiieren von Interaktionen	.25	.24	.10
Durchsetzungsfähigkeit	.13	.16	.04
Offenheit	.23	.16	.09
emotionale Unterstützung	.24	.23	.10

Legende: wenn $r > .08$, dann $p < .01$, wenn $r > .12$, dann $p < .001$, $794 < N < 844$

Gemäss Tabelle 8.9 korrelieren die Aspekte der Sozialkompetenz mit Kohäsion und Popularität signifikant ($p < .001$), mit der Klassenzufriedenheit sind die Korrelationen aber kleiner. Diese Korrelationen berücksichtigen Merkmale des Klassenkontexts nicht, sie wurden auf der Schülerebene gerechnet. Daher wurden für alle untersuchten Aspekte der Sozialkompetenz Mehrebenenanalysen gerechnet. Wie in Tabelle 8.10 dargestellt, gibt es Mehrebeneneffekte (klassenspezifische Intercepts, aber keine klassenspezifischen Steigungen in den Regressionsgleichungen) für die Kriterien Initiieren von Interaktionen, Durchsetzungsfähigkeit sowie emotionale Unterstützung. Für alle vier Kriterien bilden Kohäsion und Popularität, nicht aber Klassenzufriedenheit, signifikante Prädiktoren. Damit wurden die Korrelationen auf der Schülerebene weitgehend repliziert. Sowohl der eigene subjektive Status wie auch die wahrgenommene Klassenkohäsion hängen mit der eigenen Sozialkompetenz zusammen.

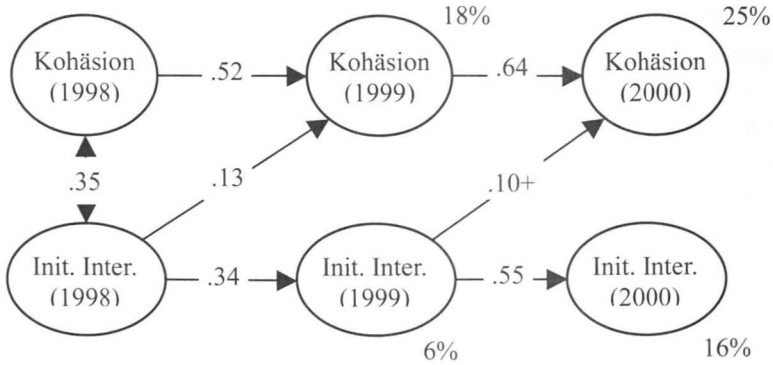
Die präsentierten Ergebnisse vermögen auf keine Kausalität hinzuweisen. Auf der Grundlage der vorliegenden Längsschnittuntersuchung wurden daher unter Einbezug linearer Strukturgleichungen nach der Methoden von Kenny (1979) kausale Trends geprüft. Die drei Klassenmerkmale und die vier Indikatoren der Sozialkompetenz wurden je paarweise dahingehend analysiert, ob interpretierbare Wirkrichtungen identifizierbar seien. Von den $3 \times 4 = 12$ Modellen (3 Indikatoren für Klassenwahrnehmung und 4 Indikatoren der Sozialkompetenz), die

getestet wurden, konnten in folgenden zwei Modellen schwache kausale Trends identifiziert werden.

Tabelle 8.10: Mehrebenenanalytische Vorhersage von Sozialkompetenz durch Klassenmerkmale: nicht standardisierte Prädiktoren und Standardmessfehler in Klammern

	Sozialkompetenz			
	Initiieren von Interaktionen	Durchsetzungs-fähigkeit	Offenheit	emotionale Unterstützung
<i>Level 1:</i>				
Intercept	1.55 (.16)*	2.10 (.15)	1.80 (.15)*	2.40 (.12)*
Kohäsion	.24 (.04)*	.12 (.04)*	.22 (.04)*	.18 (.03)*
Popularität	.21 (.04)*	.13 (.04)*	.11 (.04)*	.15 (.03)*
Klassenzufriedenheit	-.06 (.04)	-.03 (.04)	-.04 (.04)	-.03 (.03)
Fehlervarianz Level 1	.31 (.02)*	.26 (.01)*	.29 (.02)*	.18 (.01)
<i>Level 2:</i>				
Intercept	.02 (.01)*	.02 (.01)*	.01 (.01)	.01 (.01)*
χ^2 df=100, p	1285***	1157***	1208***	887***

1. Gemäss Abbildung 8.5 steigert das Initiieren von Interaktionen (Aspekt der Sozialkompetenz), die wahrgenommene Klassenkohäsion. In einem Modell mit akzeptablen Gütekriterien erreichte die zeitverschobene Kreuzkorrelation von der Sozialkompetenz (t_1) zur Kohäsion (t_2) Signifikanz. Im Gegenmodell, in welchem der Pfad von der Kohäsion zur Sozialkompetenz getestet wurde, nahmen die Fit-Indizes signifikant ab und die Kreuzkorrelationen erreichten nicht mehr Signifikanz. Die Replikation dieser Korrelation zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt gelang nur noch trendmässig ($p < .10$). Allerdings sind in diesem Modell die Stabilitätskoeffizienten recht hoch. Je eher sich Personen fähig fühlen, neue Interaktionen und Beziehungen zu initiieren, Kontakt mit Personen aufzunehmen, desto eher steigt die Wahrnehmung des Zusammenhalts, werden Aussenseiter integriert, gibt es weniger viele sich voneinander abgrenzende Subgruppen in Schulklassen. Diese Form der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist offenbar ein Grund, dass die (wahrgenommene) Klassenkohäsion erhöht wird. Eine analoge These von Wentzel (1996, 227) konnte damit bestätigt werden.



Legende: alle Pfade $p < .05$, wenn +: $p < .10$

Abbildung 8.5: Sozialkompetenz (Initiieren von Interaktionen) und Kohäsion: signifikante standardisierte Koeffizienten und erklärte Varianzen ($\chi^2(110)=181.6, p < .001, \chi^2/df=1.65, NFI=.92, NNFI=.95, CFI=.97$)

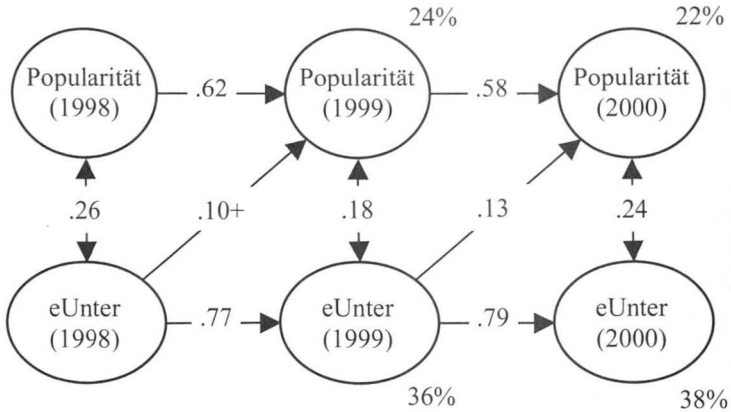


Abbildung 8.6: Popularität und Sozialkompetenz (emotionale Unterstützung): signifikante standardisierte Koeffizienten ($p < .05$, +: $p < .10$) und erklärte Varianzen ($\chi^2(108)=174.2, p < .001, \chi^2/df=1.61, NFI=.94, NNFI=.97, CFI=.98$)

2. Ein zweiter kausaler Trend wurde zwischen dem Aspekt der Sozialkompetenz, andere emotional unterstützen zu können, und der wahrgenommenen Popularität gefunden. Das Modell mit befriedigenden Gütekriterien weist signifikante zeitverschobene Kreuzkorrelationen auf (Abbildung 8.6), wobei diese Korrelation vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nur tendenziell signifikant wird ($p < .10$). Im verworfenen Gegenmodell, in welchem der Pfad von der

Popularität zur Sozialkompetenz getestet wurde, nahmen die Fit-Indizes ab und erreichten die Kreuzkorrelationen keine Signifikanz. Die Stabilitäten waren aber in beiden Fällen hoch, die symmetrischen Korrelationen nahmen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zwar ab, vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt aber wieder zu. Man könnte daher von einem schwachen kausalen Trend von der Sozialkompetenz (emotionale Unterstützung anderer) zur Popularität in der Klasse sprechen. Schülerinnen und Schüler werden dann populär und erhalten einen hohen Status, wenn sie Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützen, ermutigen, Hilfe leisten können.

Zusammenfassend konnten zwischen Merkmalen der Sozialkompetenz und der Klassenstruktur – nicht aber mit der Klassenzufriedenheit – signifikante Zusammenhänge bestätigt werden. Bei den meisten Zusammenhängen konnte kein kausaler Trend gefunden werden, sie müssen als Wechselwirkung interpretiert werden. In zwei Fällen konnte aber ein schwacher kausaler Trend berechnet werden. *In diesen beiden Fällen ist die Klasse nicht primär eine Bedingung für den Aufbau von Sozialkompetenz, sondern die Klassenwahrnehmung entsteht umgekehrt in Abhängigkeit von der Sozialkompetenz, welche Schülerinnen und Schüler im Jugendalter mitbringen.* Die Sozialkompetenz wird tendenziell ausserschulisch erworben und kann in der Klasse in günstiger Weise eingesetzt werden. *Konkret scheint beispielsweise die Fähigkeit, andere emotional unterstützen zu können, die eigene Popularität in der Klasse zu erhöhen, was tendenziell zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept und zu höheren Noten führt.* Generell wurden aber keine bzw. schwache kausale Trends gefunden. Offenbar beeinflussen Merkmale der Schulklasse, soweit sie hier untersucht worden sind, die Sozialkompetenz wenig, wenn von der ständigen Wechselwirkung zwischen Klasse und Individuum abgesehen wird.

Übereinstimmend mit bereits vorliegenden Metaanalysen (Walberg, 1982; 1986; Fraser & Walberg, 1991; Fraser, 1994) erhält die Schulklasse zwar einen bedeutenden Stellenwert, um die Wirksamkeit von Unterricht zu erklären. Signifikante Zusammenhänge wurden nicht nur mit dem Selbstkonzept, leistungsbezogenen Emotionen und Motivation, sondern auch mit der Sozialkompetenz gefunden. Die zitierten Metaanalysen weisen aber die Stärke der gefundenen Effekte in Schranken, indem diese Klassenvariablen mit einer Vielzahl anderer Variablen des Unterrichtssystems in Konkurrenz stehen. Überdies konnte die vorliegende Untersuchung kaum kausale Trends bestätigen, so dass unklar bleibt, inwiefern die metaanalytisch errechneten Zusammenhänge tatsächlich als Wirksamkeit der Schulklasse interpretiert werden dürfen, oder lediglich ungeordnete Wechselwirkungen bilden.

8.3 Kooperativ lernen

Der Forschungsansatz, Lernprozesse im sozialen Kontext zu studieren, weitet die vertretene Lerntheorie um ein wesentliches Element aus. Obwohl das Erkenntnisssystem als operational geschlossen beschrieben worden ist, sieht der eingeführte Begriff der Kommunikation dessen Irritierbarkeit vor. Mehr noch: Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des selbstständigen Lernens weisen immer wieder auf die Notwendigkeit hin, dass Lernen auch fremdgesteuert gedacht werden müsse. Umgekehrt finden Lernprozesse im schulischen Unterricht typischerweise in sozialen Kontexten statt, deren Ressourcen für die Optimierung der Lernleistung genutzt werden müssen. Die vorliegende Unterrichtstheorie denkt die soziale Dimension des Unterrichts ausdrücklich mit. Es fragt sich daher, inwiefern soziale Interaktionen mit dem individuellen Lernprozess interagieren. Oder umgekehrt formuliert: Der Ansatz des kooperativen Lernens ist ökologisch valide, denn Lernen im Unterricht findet typischerweise in einem sozialen Kontext statt. Allerdings soll in diesem Kapitel nicht die Didaktik des Gruppen- oder Klassenunterrichts diskutiert werden, sondern im Sinne der konsequenten Trennung der Perspektiven primär die Psychologie des Lernens in Gleichaltrigengruppen.

Es existieren verschiedene Begriffe der Wissenskonstruktion, welche den Einfluss sozialer Interaktionen explizit mit einbeziehen. Zu erwähnen sind die zahlreichen Arbeiten in der Folge von Wygotski (1977), die Genfer-Schule (Mugny & Doise, 1978; Mugny, Perret-Clermont & Doise, 1981; Doise, 1990), aber auch die Theorie von Reich (1997a, 1997b). International entwickelte sich der eigenständige Forschungsbereich des „peer-tutoring“ (zum Beispiel Foot, Morgan & Shute, 1990) und des Lernens in virtuellen Gemeinschaften (Dillenbourg, 1999). Explizit sind die sozialpsychologischen Arbeiten von Slavin (1996) zu nennen, welcher aufgrund von Wirkungsstudien kooperatives Lernen konzipierte. Roschelle & Teasley (1995) bezeichnen mit Kooperation die gemeinsame Arbeit an einem Problem mit einer gruppeninternen Rollenteilung. Im Gegensatz dazu bezeichnet Kollaboration das gemeinsame koordinierte Problemlösen ohne Aufteilung des Problems in Teilaspekte bzw. ohne Arbeitsteilung in der Gruppe; es geht um den Aufbau von Gruppenwissen. Reinmann-Rothmeier & Mandl (2002) diskutieren das kooperative Lernen unter dem Begriff des sozialen Lernens und unterscheiden drei Formen: (1) Lernen als soziale Partizipation an einem sozialen Prozess der Wissenskonstruktion, (2) Lernen sozialer Einheiten in Teams, Gruppen usw. und (3) soziale Aspekte des Lernens als Lerninhalt.

Wygotski (1977) betonte die hohe Bedeutung von sozialer Umwelt und Kultur für die menschliche Denkentwicklung. Im Unterschied zu Piaget (1947) vertrat

er das Primat der Kultur vor der Genetik: Kognitive Konzepte, Denkprozesse, Strategien entwickeln sich nicht natürlicherweise und werden an die sozialen Gegebenheiten angepasst, sondern werden umgekehrt sozial vermittelt und aufgrund von sozialer Stimulation und von Vorbildern vom Individuum rekonstruiert. Der Mensch entwickelt sein Wissen und Weltbild nicht ausserhalb seiner Kultur und Gesellschaft, sondern im Rahmen eines Unterweisungs- und Interaktionsgefüges. Familie, Schule und anderen Institutionen kommen daher eine hohe Bedeutung in der Förderung der Entwicklung zu. Mit Unterstützung durch geeignete Experten (Eltern, Lehrpersonen, Tutor usw.) erreicht die Schülerleistung die sog. ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski, 1977; 1985), den Bereich der maximal möglichen Problemlösefähigkeiten. Diese Zone bezeichnet den nächsten Entwicklungsschritt nach der aktuellen Zone, der dank pädagogischer Unterstützung erreichbar ist. Entwicklung setzt also eine fördernde Umwelt voraus.

Es kann nicht auf die Wygotski-Piaget-Kontroverse eingegangen werden, die trotz oder wegen ihrer Intensität keine der beiden Positionen klar belegen konnte, sondern zu differenzierten Ergebnissen geführt hat. Mindestens zeigte die Diskussion, dass der soziale Kontext in nicht zu vernachlässigendem Ausmass mit der menschlichen Entwicklung interagiert. In der Unterrichtsforschung trug sie dazu bei, dass der Blick in neuster Zeit von den Methoden und vom Lernenden auf den sozialen Kontext verlegt wurde (Weinert, 1997), wobei nach wie vor wenig Forschung zum Zusammenhang zwischen Lernen und sozialer Interaktion vorliegt (Foot, Shute, Morgan & Barron, 1990). Mit dieser Wende verbunden ist ein pädagogischer Optimismus, aber auch ein wachsendes Interesse an den sozialen Beziehungen in einer Schulklasse und wie sie mit dem individuellen Lernverhalten zusammenhängen. Dem Lernen in Kleingruppen und Klassen wird eine Reihe von Vorteilen zugeordnet, die durchaus auch im Sinne der eingeführten Unterrichtstheorie interpretiert werden können. Einige zentrale Stärken sollen aufgezählt werden:

- In gut funktionierenden Gruppen unterstützen sich die Mitglieder im Problemlöse- und Verstehensprozess. Metakognitive Prozesse lassen sich beobachten (Konrad, 1998).
- Gruppeninteraktionen unterstützen den Wissenstransfer.
- Die Gruppenarbeit reduziert die Gefahr der sozialen Isolation und Vereinzelung, wie sie im individualisierenden Unterricht besteht. Gruppenarbeiten können mit angenehmen Erlebnissen verbunden sein („Ich gehe gerne zur Schule, weil ich dort meine Freunde wieder sehe.“). Ausserdem: Folgt man der Motivationstheorie von Deci & Ryan (1985; 1993; Ryan & Deci, 2000), ist die Leistungsmotivation unter anderem dann stark ausgeprägt, wenn sich

die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe zugehörig fühlen. Mitglied einer Leistungsgruppe zu sein und gute Beziehungen innerhalb der Gruppe zu pflegen, ist offenbar eine günstige Bedingung für eine hohe intrinsische Motivation. In Gruppen können sich die Mitglieder bei Frustrationen und Misserfolgen gegenseitig unterstützen oder trösten und bilden ein soziales Netzwerk bei der Frustrationsbewältigung. Gruppenarbeiten verbessern den Zusammenhalt in der Klasse und fördern das Klassenklima. Zur Veranschaulichung: In den Daten des Berner Schullängsschnitts (Kapitel 2.1) korreliert die Häufigkeit von Gruppenarbeiten mit dem Klassenzusammenhalt mit $r=.28$ ($p<.001$), mit der Zufriedenheit mit der Klasse mit $r=.17$ ($p<.001$).

- In der Gruppe können möglicherweise soziale Kompetenzen und soziale Performanzen trainiert werden. In der vorliegenden Schülerbefragung korreliert die Häufigkeit von Gruppenarbeiten mit vier verschiedenen Aspekten der Sozialkompetenz allerdings nur schwach, wenn auch signifikant (Initiierung von Interaktionen und Beziehungen: $r=.08$, $p<.05$; Durchsetzungsfähigkeit: $r=.09$, $p<.05$; Offenheit: $r=.08$; $p<.05$; emotionale Unterstützung: $r=.08$, $p<.05$). Gruppenarbeiten bilden zwar einen Kontext, in welchem soziale Kompetenzen aufgebaut werden können, garantieren aber diesen Aufbauprozess noch nicht.
- Gruppenarbeiten können manche Lehrerinterventionen ersetzen und damit die Lehrperson während des Unterrichts entlasten. Diese Entlastung ist im individualisierten oder Kleingruppenunterricht unerlässlich, damit die Lehrperson nicht überfordert ist. Pauli & Reusser (2000) nennen aber umgekehrt zahlreiche Aufgaben der Lehrperson beim kooperativen Lernen: (1) Gestaltung der Lernsituation (Choreografin), (2) Lehrperson als Verhaltensmodell für kooperatives Lernen und Problemlösen, (3) Lerncoach und Beraterin, (4) Expertin für den Lerngegenstand, (5) Moderatorin und Managerin des Lerngeschehens. Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre Lehrperson besser, wenn sie häufig Gruppenarbeiten einsetzt. In den Daten des Berner Schullängsschnitts korreliert zum dritten Messzeitpunkt die Häufigkeit von Gruppenarbeiten mit der Lehrerzufriedenheit mit $r=.30$ ($p<.001$).

Kooperatives Lernen, zum Beispiel im Rahmen von Gruppenarbeiten, Projektarbeiten, Werkstätten usw., kann also unter günstigen Bedingungen die Lerneffektivität fördern. Die Überlegenheit des kooperativen Lernens gegenüber dem individuellen Lernen bzw. dem Lernen in der gesamten Klasse wurde auch in verschiedenen Studien und Metaanalysen bestätigt (Johnson et. al, 1978; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Johnson & Johnson, 1990; Lazarowitz & Karsenty, 1990; Wang, Haertel & Walberg, 1993; Slavin, 1996).

Positive Effekte wurden nicht nur im Hinblick auf die Sozialkompetenz gefunden, sondern auch auf den Wissenszuwachs und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Renkl & Mandl (1995) nennen fünf Gruppen von Bedingungen bzw. Problemen für erfolgreiche Gruppenarbeiten: (1) Unmotivierte Lerner minimieren den Aufwand unabhängig vom erzielten Lerngewinn. (2) Interaktionen werden unzureichend strukturiert. (3) Die Lernaufgabe muss eine Gruppenaufgabe sein. (4) Welches ist die Anreizstruktur der Gruppenarbeit? (5) Der organisatorische Rahmen muss so sein, dass die Lernenden kooperative Lernformen gewohnt sind. Weniger gut untersucht sind die Prozesse, wann kooperatives Lernen effektiv ist (Roschelle & Teasley, 1995; Slavin, 1996). Drei Prozesse sollen genannt werden, welche den Zusammenhang von sozialer Interaktion und Lernen erhellen (vgl. dazu auch Webb, 1982; Reich, 1997a):

1. In der Gruppe kann durch Erfahrungsaustausch Vorwissen aktiviert werden. Weil sich die Schülerinnen und Schüler in der gleichen Entwicklungsphase befinden, ist deren Vorwissen untereinander ähnlicher als im Vergleich mit einer erwachsenen Person. Foot et al. (1990) zeigten in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Doise (1990), dass weniger der sozio-kognitive Konflikt, als die Kooperation in der Gruppe die Lernleistung erhöht (vgl. auch Stebler, 1999). Symmetrische Gruppenbeziehungen und eine hohe Qualität der sozialen Beziehungen in der Gruppe sind Faktoren, welche die Lernleistung unterstützen können. Einen analogen Befund berichteten Endres & Putz-Osterloh (1994) über Gruppenleistungen.
2. Wissen wird elaborierter und gründlicher vernetzt, wenn sich die Gruppenmitglieder in ihrer Interaktion immer wieder gegenseitig irritieren. Die Gruppeninteraktion bildet eine Form von Wissensvalidierung. Es bilden sich in der Gruppe konsensuelle Kreise. Es entsteht in der Gruppe ein Konsens, wie ein Problem betrachtet und gelöst werden kann. Persönliche Wissenskonstrukte erreichen dadurch eine höhere Viabilität, denn sie wurden in der Gruppe geprüft. In der Gruppe werden kollektive Konstruktionen aufgebaut, welche die Effizienz und das Funktionieren der Gruppe beeinflussen (vgl. Gruppentheorien in Kapitel 8). Im nächsten Schritt muss die Prüfung auf weitere soziale Kreise ausgedehnt werden, indem die Lehrperson und andere Autoritäten, aber auch schriftliche Autoritäten (Lehrbücher und andere Texte) konsultiert werden. Die konsensuellen Kreise weiten sich aus, so dass eine Verständigung auch in einem ausserschulischen Kontext möglich ist. Gleichzeitig ist das konstruierte Wissen auch auf ausserschulische Felder leichter anwendbar geworden. Die soziale Interaktion unterstützt damit den Wissenstransfer auf ausserschulische Anwendungsbereiche. Mehr noch: Die Pluralität der Erfahrungen, welche in einer Gruppe über ihre Mitglieder

zusammenkommen, führt dazu, dass eine Problemlösung auf eine grössere Vielfalt von Situationen angewendet werden kann.

3. Erfolgreiches Lernen in der Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass die metakognitive Kontrolle durch die gegenseitige soziale Kontrolle entlastet wird. Im Prozess eigenständigen Lernens muss jeder Lernschritt sorgfältig geprüft werden. Mit Kaiser & Kaiser (1999) wurde dazu der Begriff „monitoring“ eingeführt. Indem sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder gegenseitig in Frage stellen und prüfen, ob das Ausgangsproblem und die Problemlösung wirklich verstanden worden sind, können sie die metakognitive Kontrolle entlasten. Diese wird veräusserlicht, indem ständige Irritationen das erkennende Subjekt veranlassen, die Viabilität seiner Wissenskonstrukte zu überprüfen und diese bei Bedarf zu akkommodieren. Darüber hinaus kann diese Form von Kooperation auch den Aufbau exekutiver metakognitiver Prozesse unterstützen: Lernende beginnen, ihren Lernprozess selbst zu überwachen. Die Kooperation würde demnach nicht bloss die Strukturierung von deklarativem Wissen eines Individuums beeinflussen, sondern auch dessen metakognitive Regulation.

Zwei Typen von Settings sollen nun betrachtet werden, in welchen kooperatives Lernen stattfinden kann: Lernen mit gleichaltrigen Tutoren („peer-tutoring“) und kooperatives Lernen in Gruppen unter Einbezug einer Lehrperson.

Ein eher vernachlässigter Bereich der Unterrichtsforschung untersucht die Wirksamkeit von Unterrichtsettings, in welchen Schülerinnen und Schüler in beschränktem Umfang die Rolle eines Tutors bzw. einer Tutrix erhalten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler anweisen. Ursprünglich wurden Tutoren als Zusatzhilfen für einzelne Schüler und Schülerinnen eingesetzt, welche individualisiert unterrichtet wurden (Nachhilfestunden). Bereits Walbergs (1986) Metaanalyse gab dem Tutor-Ansatz als Unterrichtskonzeption eine gute Note, denn sowohl die Unterrichteten wie die Tutoren profitieren von diesem Unterricht (vgl. Übersicht in Greenwood et al., 1990). Das Gemeinsame und Besondere der Konzepte mit Tutoren besteht darin, dass zwischen Tutor und Lernenden eine symmetrische Beziehung besteht, dass die Kompetenzdifferenz gering ist, dass die Rollen getauscht werden können. Die Tutoren sind etwa gleich alt oder zwei bis drei Jahre älter als die Unterrichteten. Es wird argumentiert, dass die Ähnlichkeit des Wissens zwischen Tutor und Lernenden zu einer Sensibilität für die Hindernisse im Lernprozess führt und die Erklärungen spezifischer auf das Vorwissen des Lernenden abgestimmt sind. Schon 1970 formulierte Deterline (1970; zit. nach Foot et al., 1990, 78) zehn Regeln, wie Tutoren zu unterrichten haben: (1) Die Lernenden in eine gemütliche Stimmung versetzen. (2) Die Aufgabe klären. (3) Den Lernenden zeigen, wie die Antwort geprüft

werden kann. (4) Die Lernenden anweisen, jedes Problem laut zu lesen. (5) Die Lernenden sollen offen antworten, bevor der Tutor seine Meinung anbringt. (6) Der Tutor soll jede Antwort ernst nehmen und kommentieren. (7) Jegliche Form von Bestrafung vermeiden. (8) Verbales Lob spenden, wenn angebracht. (9) Eine materielle Belohnung anbringen, falls es angemessen ist. (10) Erkennbare Teilkompetenzen der Lernenden beurteilen.

Diese präskriptive Liste ist allerdings US-spezifisch und sehr breit. Tutoren können kaum so umfassend ausgebildet werden, dass alle diese Forderungen konsequent umgesetzt werden können. Sie hat aber illustrativen Wert.

Die Überlegenheit des kooperativen Lernens ist nicht a priori gegeben, sondern hängt davon ab, ob die Ressourcen der Gruppe genutzt werden können, ihre Nachteile aber nicht überwiegen.

- Nach Johnson & Johnson (1990; sowie Johnson & Johnson, 2002, für die universitäre Stufe) ist kooperatives Lernen nur dann effektiv, wenn Lehrpersonen strukturieren und fördern: (a) die gegenseitige Abhängigkeit in der Gruppe wird klar wahrgenommen. (b) Die Art der Interaktion ist förderlich, nicht destruktiv. (c) Die Gruppenmitglieder fühlen sich persönlich für das Erreichen der Gruppenziele verantwortlich. (d) Wichtige interpersonale und Kleingruppen-Fertigkeiten werden oft angewendet. (e) Periodisch aber regelmässig wird über die Gruppenprozesse nachgedacht.
- Gruppenarbeiten sind nur effizient, wenn sie gut organisiert sind (Renkl & Mandl, 1995). Nicht alle Arbeiten werden in der Gruppe effizienter als von Einzelpersonen ausgeführt. Gruppenarbeiten sind beim Aktivieren von Vorwissen, beim Elaborieren von Problemlösungen, bei Anwendungs- und Transferaufgaben sinnvoll. Wichtig ist eine klare Struktur und Rollenverteilung, die auf die Aufgabe, die individuellen Interessen und Fähigkeiten abgestimmt ist. Sie sind aber in der Regel weniger sinnvoll beim Auswendiglernen, bei ausführenden Aufgaben (Textschreiben, Serienaufgaben). Es muss sorgfältig entschieden werden, welche Aufgaben als Gruppe und welche Arbeiten von Gruppenmitgliedern einzeln erledigt werden.
- Viele Lehrpersonen wenden Gruppenarbeiten selten an. Es gibt viele Gründe dafür, dass Gruppenarbeiten misslingen (vgl. zum Beispiel die Übersicht in Johnson & Johnson, 1990). Weniger leistungsstarke Lernende überlassen eine Aufgabe einem stärkeren Gruppenmitglied („free rider effect“). Die leistungsstärkeren Mitglieder können sich von der Verantwortung entlasten und engagieren sich für die Gruppe übermässig wenig („sucker effect“). Manche Gruppenmitglieder versuchen gelegentlich, die Gruppe auszunutzen auf Kosten von anderen Gruppenmitgliedern („rich-get-richer effect“). Die Zeit, der Gruppe in der brainstorming Phase zuhören zu müssen, reduziert

die Denkzeit der einzelnen Gruppenmitglieder. Es gibt auch die Diffusion der Verantwortung (wer ist für das Gruppenergebnis verantwortlich?), geselliges Faulenzen („social loafing“), Rebellion gegen eine Gruppenaufgabe und Reaktanz, dysfunktionale Arbeitsaufteilung, unangemessene Abhängigkeit von Autoritäten in der Gruppe oder destruktive soziale Konflikte.

- Gruppen sind nach Endres & Putz-Osterloh (1994) ihren besten Mitgliedern nicht immer überlegen. Das Leistungspotenzial der Gruppe entspricht nach Steiner (1972) nur dann dem Potenzial des besten Mitglieds, wenn die richtige Lösung ein „Heureka“ besitzt, d.h. unmittelbar einsichtig ist. Bei schwierigeren Problemen ohne „Heureka“ ist jedoch die Gruppe dem besten Mitglied prinzipiell unterlegen. Die Gruppenleistung hängt entscheidend vom Vorwissen der Gruppenmitglieder ab, weniger stark von der Art der Gruppeninteraktion (Endres & Putz-Osterloh, 1994).
- Die Organisation der Gruppenarbeit braucht Zeit, welche nicht für die Problemlösung eingesetzt werden kann (Reduktion der „time-on-task“). Sie muss so effizient sein, dass die Zeit für die Organisation der Gruppenarbeit kompensiert, besser sogar übertroffen wird. Gerade bei Gruppenkonflikten kann die Organisation der Gruppenarbeit sehr zeitintensiv werden. Hier erhält die Lehrperson eine beeinflussende Funktion, welche die Effizienz der Gruppenarbeit erhöhen kann.

Die Überlegenheit der Gruppenarbeit nimmt gegenüber der individualisierten Arbeit zu, wenn das Material schwierig ist und wenn die Gruppe gewohnt ist, zusammen zu arbeiten (Johnson, Johnson & Scott, 1978). In Gruppenarbeiten wird nicht nur individuelles Wissen erarbeitet, sondern auch ein Gruppenwissen ko-konstruiert. Die Lerngruppe erhält im Laufe der gemeinsamen Arbeit eine Geschichte und gemeinsames Wissen und erarbeitet Konsens in verschiedenen Sach- und Personenfragen. Damit wird gegenseitiges Verstehen möglich (Youniss, 1982). Individuelles Wissen muss mit dem Gruppenwissen in den Belangen der Gruppenaufgabe kompatibel sein, wenn keine Konflikte entstehen sollen (vgl. Moscovici, 1984). Damit wird die Viabilität und Transferfähigkeit des individuellen Wissens erhöht, denn dieses wird in der kontinuierlichen Gruppeninteraktion überprüft und getestet. Möglicherweise bilden diese Konzepte unter Einbezug der vorliegenden Unterrichtstheorie einen Erklärungsansatz für die berichteten Effekte, dass kooperatives Lernen unter bestimmten Bedingungen dem individuellen Lernen bzw. dem Lernen im Klassenverband überlegen ist.

8.4 Ausblick: Gruppen statt Klassen

Die präsentierten Studien und Befunde zeigen, dass die Schulklasse und ihre Organisation einen Lernkontext bilden, welcher das Lernverhalten und das Erreichen der Bildungsziele von Schülerinnen und Schülern stark beeinflusst. Umso mehr erstaunt, wie individualisierend viele didaktische Ansätze argumentieren und den sozialen Kontext sowie die Systemhaftigkeit des Unterrichts vernachlässigen. Das Potenzial von Peer-Beziehungen in Klassen für die Unterrichtsqualität wird immer wieder unterschätzt.

Die hohe Bedeutung der Klasse rechtfertigt ein kurzes Innehalten und die schulkritische Frage, ob die Organisation in Klassen mit 10 bis 30 Schülerinnen und Schülern die optimale Gestaltung des Lernkontexts bildet. Ein Lernkontext ist nicht notwendig an das Vorliegen einer Schulklasse gebunden, weil Erkenntnis eine Leistung des Einzelnen ist und weil Lernen auch in Kleingruppen effizient erfolgen kann (vgl. Diskussion über kooperatives Lernen in Kapitel 8.3). Die Klasse als verfügte Zweckgemeinschaft ist weder freiwillig noch gewachsen. Die Klasse rein aus organisatorischen Gründen zu rechtfertigen, ist auf dem Hintergrund der Qualitätsdebatte hinfällig. Immerhin kann sich das Klassensystem durch sein Beziehungsangebote und Interaktionsanlässe, die möglicherweise zum Erreichen sozialer Bildungsziele beitragen, legitimieren. Schulklassen wurden aber nicht mit dem Zweck des Aufbaus von Sozialkompetenz eingesetzt, sondern primär aus ökonomischen Gründen und um Synergien im Lehrprozess zu erzeugen (Jenzer, 1991).

Folgt man Walbergs (1986) Metaanalyse und nimmt man die Ergebnisse zum kooperativen Lernen (Kapitel 8.3) ernst, könnte möglicherweise in der Sekundarstufe der Kleingruppenunterricht, kombiniert mit Vorlesungen für grössere Schülergruppen kostenneutral, aber ungleich effizienter sein. In Vorlesungen könnten Aufträge erteilt, Unterrichtsmaterial verteilt, Lehrziele formuliert werden. Der grosse Aufwand von Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen zu verhindern, fällt dahin. Die Schülerinnen und Schüler werden als eigenständige Lernende ernstgenommen. Ihrer Überforderung wird vorgebeugt durch Lehrkräfte, die bei Bedarf Kleingruppen und individuelle Beratung anbieten. Möglicherweise erhielten die Eltern eine höhere Bedeutung, indem sie die Lernenden in der Aufrechterhaltung der Lernmotivation unterstützen müssten. Angekündigte Vergleichsarbeiten ermöglichten die Selektion und garantierten das Erreichen der Bildungsziele.

Es gibt zwischenzeitlich immer häufiger Schulversuche, welche die Schulklassen zu Gunsten von Lerngruppen auflösen, so dass die Unterrichtszeit zugunsten von selbstreguliertem Schülerlernen reduziert wird (vgl. zum Bei-

spiel Konzept zur flexiblen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Liesthal, Basel-Land).

Es kann und soll kein alternatives Schulmodell entwickelt werden. In diesem kurzen Ausblick soll bloss die Frage in Erinnerung gerufen werden, die schon Helmke & Weinert (1997a) formuliert haben, nämlich ob mit dem herkömmlichen Unterrichtskonzept mit Schulklassen tatsächlich die erwünschte Synergiewirkung erreicht wird, welche man sich durch einen Gruppenunterricht erhofft, oder ob nicht andere Organisationskonzepte der deregulierten Schule angemessener wären. Mit dieser Reorganisation würde die Klasse ihren Systemcharakter verlieren. Der Begriff des Unterrichtssystems würde sich verändern oder gar hinfällig, möglicherweise würde aber die Effektivität des Lernprozesses steigen.

9 Überblick und Ausblick

Im Schlusskapitel sollen zentrale Aspekte des vorliegenden Ansatzes überblicksartig zusammengefasst werden, um danach in einem kurzen Ausblick exemplarisch einige Konsequenzen für Lehrerbildung, Schule und zukünftige Forschung aufzuzählen.

9.1 Überblick

Im ersten Schritt wird die Fragestellung des vorliegenden Ansatzes aus dem ersten Kapitel rekapituliert. Danach werden Merkmale des vorliegenden Zugangs und wie er die Fragestellungen zu beantworten versucht, beschrieben.

9.1.1 Rekapitulation der Ausgangslage

Die Fragestellungen resultieren erstens aus einem Unbehagen gegenüber der Unterrichtsforschung. Zweitens lassen sie sich aus der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen und ihrer Konsequenzen für Schule und Unterricht ableiten.

1. Die Sichtung einschlägiger Literatur über den schulischen Unterricht zeigte eine deutliche Trennung zwischen der empirischen Unterrichtsforschung bzw. der Unterrichtswirkungsforschung und didaktischen Ansätzen. Arbeiten dieser Traditionen beziehen sich kaum aufeinander. Während viele Forschungsergebnisse theorielos erscheinen und die zugrunde liegenden Hypothesen kaum theoretisch begründet werden, argumentieren viele didaktische Ansätze normativ und ideologisch, ohne ihre Behauptungen empirisch belegen zu können. Mehr noch: Während sich didaktische Ansätze in der Regel ausschliesslich auf die Lehrerperspektive bzw. das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht ausrichten, nimmt die empirische Unterrichtsforschung überwiegend die Schülerperspektive ein. In beiden Ansätzen wird zumeist die Schulklasse ausgeklammert, womit eine elementare Dimension des Unterrichts ausgeblendet wird.

Ebenfalls übersehen wird oft das Alter der Schülerinnen und Schüler, deren Vorwissen und Entwicklungsstand. Dabei gibt es kaum Belege, dass Unterrichtskonzepte der Primarstufe ohne Anpassung auf die Sekundarstufe übertragen werden können. Generell sind Konzepte und Befunde spezifisch für die Sekundarstufe, vor allem für die Sekundarstufe II, selten.

Es fehlt eine Gesamtschau über die Strukturen und Prozesse des schulischen Unterrichts, welche neuere theoretische Positionen mit empirischen Befunden verbindet. Es zeigte sich, dass auf der Basis einer systemtheoretischen

Metatheorie die Komplexität von Unterricht am ehesten erfasst werden kann.

2. Im Laufe der gesellschaftlichen Modernisierung veränderten sich die schulischen Rahmenbedingungen, so dass die Schule in kontinuierlicher Reform begriffen ist. Diese Reformorientierung ist zwar gerade Kennzeichen der Modernisierung. Gleichwohl erfordert sie aber ein Innehalten und eine grundlegende Reflexion über die Schule, über eine moderne Unterrichtstheorie. Die Verunsicherung ist nicht nur unter Lehrkräften gestiegen, sondern auch bei Eltern, Bildungspolitikern und Bildungssachverständigen. Liberalisierung und Forderungen nach Qualitätssteigerung von Schulen, zunehmende Komplexität von Unterrichtsprozessen, Überforderung von Lehrkräften oder Unzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern über die Schule sind einige aktuell verbreitete Schlagworte. Was soll in der Schule gelernt werden und wie? Was kann umgekehrt die Schule leisten und wie? Was für eine Aufgabe hat die Schule in der hoch differenzierten westlichen Gesellschaft? Im Unterricht wird der Auftrag der Schule formal umgesetzt, in diesem Kontext konkretisieren sich Modernisierungsphänomene mit vielfältigen Konsequenzen für Theorie und Praxis des Unterrichts. Es besteht ein Bedarf an einer Unterrichtskonzeption, in welcher Merkmale der Postmoderne nicht a priori als Problem gelten, sondern in welcher diese als Voraussetzung akzeptiert werden. Merkmale der Postmoderne gestalten die Unterrichtstheorie nicht nur im Hinblick auf die Ausrichtung der erwünschten Lernprozesse (Bildungsziele), sondern bilden auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in welchen Unterricht stattfindet. Die Reflexion dieses Rahmens stellt daher eine Voraussetzung der Unterrichtstheorie dar.

9.1.2 Kennzeichen des vorliegenden Ansatzes

Zur Bearbeitung der eingeführten Problemstellung wurde ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansatz, ergänzt mit handlungstheoretischen Konzepten, gewählt, der sich bewährte. Der Unterrichtskontext (Unterricht) wurde vom Unterrichtssystem begrifflich getrennt. Während der Unterrichtskontext als Rahmen beschrieben wird, in welchem verschiedene Akteure handeln, bildet das Unterrichtssystem ein soziales System, bestehend aus Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Systemelemente) einer Schulklasse. In der Kommunikation der Systemelemente baut das Unterrichtssystem sein Wissen und seine Biografie auf und reguliert sein Handeln. Gleichzeitig verändert auch die Lehrperson ihr Wissen und wichtiger noch, bauen die Schülerinnen und Schüler neues Wissen auf. Nach konstruktivistischer Argumentation wird Lernen als

eigenaktiver konstruktiver Prozess eines Systems verstanden, welcher von der Umwelt beeinflusst wird. In der Kommunikation eines Schülers mit einer Lehrerin wird daher nicht nur Wissen über das gemeinsame Kommunikationssystem aufgebaut, sondern das Schülerwissen wird auch irritiert und umstrukturiert, so dass es viabler wird und die strukturelle Koppelung zwischen Lehrperson und Schüler wächst. Die Qualität des Wissens des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin unterscheidet sich von dem Wissen, das in der Lehrer-Schüler-Kommunikation aufgebaut wird. Den beiden Formen des Wissensaufbaus ist aber gemeinsam, dass Kommunikation darin einen hohen Stellenwert einnimmt.

Kommunikationen zwischen Systemelementen sind daher wichtige Prozesse im Unterricht. Im Unterrichtssystem findet notwendigerweise Kommunikation statt. Die Systemelemente können der Kommunikation nicht ausweichen. Im Unterrichtssystem gibt es eine inhaltliche und eine soziale Ebene. Neben digitalen, eher präzisen Aspekten treten auch analoge Formen auf. Während die Lehrer-Schüler-Beziehung komplementär ist, kann die Schüler-Schüler-Beziehung als weitgehend symmetrisch interpretiert werden. Die kommunikativen Abläufe unterscheiden sich daher zwischen diesen beiden Gruppen. Die Kreisprozesse im Unterrichtssystem führen dazu, dass Kommunikationen beliebig interpungiert werden können. Sie gehen also nicht notwendigerweise von der Lehrperson aus, so dass die Schülerkommunikationen als Reaktionen gelten, sondern die umgekehrte Interpunktion ist ebenso denkbar.

Von diesem Kommunikationsbegriff wird der Begriff der Handlung abgegrenzt. Kommunikation findet per definitionem nur zwischen Systemelementen statt, d.h. innerhalb eines Systems, während Handlung sich auf die zielgerichtete Einwirkung eines Systems auf seine Umwelt bezieht. Der Unterschied zwischen Kommunikation und Handlung liegt vor allem in der Betrachtungsperspektive: Im Unterrichtssystem kommuniziert zum Beispiel eine Lehrperson mit einem Schüler. Aus der Lehrerperspektive gehört der Schüler aber zur Umwelt der Lehrperson, so dass von Handlung gesprochen wird. Kommunikation bezieht sich demnach auf die Selbstorganisation von Systemen.

Die Sichtweise, welche ein System einnimmt, bildet ein wichtiges Konzept in der vorliegenden Unterrichtstheorie. Innerhalb des Unterrichtssystems werden die drei Subsysteme Lehrperson, Schüler sowie Schulklasse (soziales System) unterschieden. Sie bilden gar die Gliederungseinheiten der vorliegenden Theorie. Empirische Daten belegen die Verschiedenartigkeit der einzelnen Perspektiven und begründen damit auch die Bedeutung der Betrachtungsperspektive, obwohl die einzelnen Subsysteme stark ineinander verwoben sind.

Was in der Postmoderne unter dem Stichwort Pluralität diskutiert wird, entspricht in der vorliegenden Unterrichtskonzeption der Vielzahl von Subsystemen, welche im Unterrichtssystem strukturiert sind. Damit wird die Heterogenität des Unterrichtssystems zur Gegebenheit und bildet kein grundsätzliches strukturelles Problem oder Defizit. In diesem Sinn vertritt der Ansatz eine Pädagogik der Vielfalt. Dennoch zerfällt das Unterrichtssystem nicht in einzelne beliebige Individuen, vielmehr wird es von selbstorganisierenden Prozessen als soziales System zusammengehalten. Die Abhängigkeit der Erkenntnisse von der Betrachtungsperspektive führt nicht zu Beliebigkeit, sondern zu einer Differenzierung der Betrachtung.

In diesem Entwurf werden keine neuen Lehrtechniken oder Lernumgebungen vorgeschlagen. Vielmehr wurde versucht, unter dem eingeführten systemtheoretisch-konstruktivistischen Gesichtspunkt, ergänzt durch handlungstheoretische und jugendpsychologische Konzepte sowie Ansätze der gesellschaftlichen Modernisierung, Einzeltheorien und empirische Befunde zu interpretieren und zu erklären. So wurde angestrebt, Lehrperson, Schüler und Klasse als Systeme zu begreifen, welche im Unterrichtssystem eine spezifische Funktion innehaben und damit wesentlich zur sozialen Dynamik des Unterrichtssystems beitragen. Die Ausübung dieser Funktionen wurde mit Anleihen aus der Handlungstheorie zu präzisieren versucht. Beispielsweise besitzen Lehrpersonen im Unterricht die Funktionen der Lehre und Klassenführung, welche als Handlungen verstanden werden können. Die Differenzierung der Funktionen wurde entsprechend zur Erklärung für die geringe Wahrnehmungsübereinstimmung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beigezogen. Die Komplexität der Systemorganisation erklärt, weshalb Lehrpersonen und Klassendynamik alleine Schülerleistungen nur beschränkt erklären können und weshalb insgesamt nur wenige kausale Trends gefunden worden sind. Diese Komplexität erklärt aber auch, weshalb die Lehre für Lehrpersonen – besonders mit wachsender Heterogenität der Klasse – belastend erlebt wird, weshalb sie auf Orientierungswissen angewiesen sind. Schliesslich erklärt der Ansatz, dass Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern infolge ihrer Einbettung in einen sozialen Kontext von diesem stark beeinflusst werden.

Diese Beispiele sollen noch einmal zeigen, dass die eingeführten metatheoretischen Prämissen Unterrichtsprozesse fruchtbar erklären können. Sie leiten überdies die Aufmerksamkeit auf besondere Themen und Probleme, wodurch sie sich von anderen Positionen abgrenzen lassen. Einige Beispiele sollen dies veranschaulichen, ohne nochmals in die Details der Diskussion einsteigen zu wollen:

- Das *Unterrichtssystem* und seine Subsysteme bzw. der *Unterrichtskontext* erhalten auf Kosten der einzelnen Lehrperson höheres Gewicht.
- *Unterrichtsvorbereitung der Lehrperson*: Die Lehrmethode bzw. Didaktik verliert zu Gunsten der Arrangements von Lernumwelten an Bedeutung (ökologischer Ansatz).
- *Lebensweltbezug*: Der Stellenwert des Lehrziels (wissenschaftliches Wissen) sinkt zu Gunsten der Problemorientierung bzw. der höheren Bedeutung des Schülervorwissens.
- *Zielgruppenbezug*: Die Unterrichtstheorie orientiert sich an Jugendlichen bzw. an Anforderungen der Sekundarstufe, nicht an Primarschulkindern.
- *Perspektive*: Unterricht wird nicht nur aus der Lehrerperspektive beschrieben, sondern mehrperspektivisch.
- *Systemwissen*: Die Kontinuität von Lehren und Lernen wird verworfen und an ihre Stelle wird das Systemwissen bzw. der individuelle Wissensaufbau im Vollzug der Kommunikation im Unterrichtssystem gestellt.
- *Wissensformen*: In der Postmoderne sinkt der Stellenwert des systematischen Wissens. An dessen Stelle tritt exemplarisches und methodenorientiertes Wissen. Der vorliegende Zugang gewichtet verschiedene Wissensformen hoch.
- *Unterrichtsqualität*: Unterrichtsqualität wird nicht am Wohlbefinden der Lehrperson oder der Schülerinnen und Schüler gemessen, sondern am Ausmass der Veränderung des Schülerwissens. Sie ist durch die Struktur des Unterrichtssystems bestimmt und nicht allein auf das Lehrerhandeln oder gar auf die Lehrerpersönlichkeit zurückzuführen.

Fazit: Es wurden Konturen einer Unterrichtstheorie entwickelt, die zahlreiche Unterrichtsprozesse plausibel erklären kann und neue Forschungsfragen stellt, die zu untersuchen sich lohnen könnte.

9.1.3 Unterrichtsqualität

Die Unterrichtsqualität wurde als Merkmal des Unterrichtssystems eingeführt. Die Qualität ist hoch, wenn das Unterrichtssystem in hohem Ausmass die intendierten Ziele erreicht und wenn wenige unerwünschte Nebenwirkungen auftreten. Allerdings herrscht kein Konsens über die zentralen Aufgaben und Ziele des Unterrichts. In der Regel werden mehrere solcher Aufgaben bzw. Ziele angegeben (Polytelie). Immer wieder wird als zentrales Ziel vorgeschlagen, dass die Lernenden im Unterricht erwünschtes Wissen aufbauen sollen.

Die präsentierten Überlegungen und Ergebnisse zeigen, wie schwierig die Frage nach der Unterrichtsqualität zu beantworten ist. Weil sich die Selbstorganisation des Unterrichtssystems an mehreren äusseren und inneren Referenzen orientiert, lassen sich keine eindeutigen Bedingungen oder Ursachen für Unterrichtsqualität identifizieren, es gibt keine einfachen Kausalitätsbeziehungen. Daher kann auch keine Technologie des Unterrichts (zum Beispiel qualitätsgarantierende Lehrmethoden) entwickelt werden. Vielmehr sind sowohl Struktur und Prozesse des Unterrichtssystems wie auch dessen Subsysteme dafür mitverantwortlich. Weitere Schwierigkeiten bei der Interpretation empirischer Ergebnisse bestehen darin, dass sie sich je nach Betrachtungsperspektive deutlich unterscheiden können: Insbesondere unterscheiden sich die Ergebnismuster je nachdem, ob sich die Daten auf die Lehrer- oder die Schülerauskünfte beziehen. Die Ergebnisse unterscheiden sich auch darin, welche Unterrichtsziele als Qualitätskriterium eingesetzt werden. Aus diesen Gründen muss eine kurze Zusammenfassung der Ergebnismuster scheitern. Luhmann & Schorr (1999) meinen gar, dass Sachverständige je weniger über Unterrichtsqualität schreiben, umso länger sie sich damit auseinander gesetzt haben. Vielmehr liegt die Stärke der Darstellung in den Einzelbefunden, die in einem kohärenten Theorierahmen interpretiert werden.

Gleichwohl sollen einige Andeutungen zur Bestimmung der Unterrichtsqualität gewagt werden: Insgesamt weisen die Ergebnisse in die Richtung, dass die Schülerinnen und Schüler und die von ihnen wahrgenommene Umgebung für das Lernen entscheidend sind. Das Schülervorwissen aus früheren Schuljahren oder aus ausserschulischen Bereichen erklärt in den präsentierten Analysen das Wissen im Nachtest am stärksten – durchaus in Übereinstimmung mit vielen anderen Studien. Mehrere Untersuchungen belegen die überragende prognostische Kraft von Schülermerkmalen wie Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept sowie breites Vorwissen, effiziente Lernstrategien für die Vorhersage von Schülerleistungen. Nicht zu unterschätzen sind auch die Klassenzusammensetzung bzw. das Klassenwissen sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule. Unterrichtsqualität wird in hohem Masse durch Zusammensetzung und Wissen der sozialen Systeme Schulklasse und Schule bestimmt. Die Dynamik in einer Schulklasse bzw. in einer Schule ist für die Unterrichtsqualität zentral.

Die Lehrperson beeinflusst durch die Auswahl von Inhalten, über welche im Unterricht kommuniziert wird bzw. die Lernanlässe ebenfalls die Unterrichtsqualität. Der Lernprozess und das erarbeitete Wissen von Schülerinnen und Schülern wird in hohem Ausmass von den Eigenschaften der Lernaufgabe bestimmt. Weder Lehrerpersönlichkeit noch der Unterrichtsstil der Lehrperson vermögen aber substantiell Unterschiede zwischen Schülerleistungen zu erklären (Helmke & Weinert, 1997a). Gemeinsam mit Fend (2000b) wird vermutet,

dass gutes Lehren durch hohe fachliche Kompetenzen des Lehrers, effektive Zeitnutzung, gut strukturierte Darbietung des Lehrstoffes, flexible Nutzung von sozialen Arrangements, guter Diagnosefähigkeit von Fehlern mit begleitenden Fördermassnahmen und durch freundliche, konsistente Klassenführung gekennzeichnet ist. Diese Merkmalsliste darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Methoden und Technologien im Unterrichtssystem keine Qualität garantieren, sondern vielmehr gar die Gefahr einer Scheinsicherheit in sich bergen und kritisch bewertet werden müssen.

Unterrichtsqualität zeichnet sich dadurch aus, dass im Unterrichtssystem möglichst viele Situationen auftreten, in welchen Schülerinnen und Schüler viables und differenziertes Wissen aufbauen können, durch welches sie den gesetzten Bildungszielen näher kommen. Fehlende Unterrichtsqualität ist umgekehrt durch Unterrichtsstörungen gekennzeichnet. Alle Akteure des Unterrichtssystems und der Schule beeinflussen in ihren unterschiedlichen Funktionen, wie oft günstige Lernsituationen auftreten und welche Qualität diese *Situationen* für die Lernenden besitzen. Das Unterrichtssystem konstellierte also mit variabler Häufigkeit und Qualität einmalige Situationen, in welchen die Schülerinnen und Schüler einen Lernprozess durchlaufen. Es sind diese Akteure in ihrer gegenseitigen Interaktion, welche die Verantwortung für die Unterrichtsqualität tragen. Die Lehrperson trägt demnach mit ihrer spezifischen Funktion im Unterrichtssystem nur zur Unterrichtsqualität bei. Auch mit mehr Macht über die Unterrichtsorganisation könnte sie die Eigendynamik des Unterrichtssystems nicht gänzlich bestimmen. Ihre Funktion kann aber gestützt auf ihre Professionalität substanziell dazu beitragen, dass Unterrichtssituationen mit hoher Lernqualität häufig auftreten. Alle Akteure tragen miteinander für das Auftreten von Störungen im Unterrichtssystem die Verantwortung. Das Fehlen von kausalen Bedingungen und die Komplexität des Unterrichtssystems verunmöglichen es, präzisere Qualitätsindikatoren zu nennen.

9.1.4 Unterrichtswirksamkeit

Die berichteten Ergebnisse weisen in die Richtung, dass Variablen des Unterrichtskontexts mit zentraler und peripherer Identität, aber auch mit Sozialkompetenz nur schwach korrelieren. Kausale Trends von der Kontextwahrnehmung zum Schülermerkmal kommen zwar vor, sind aber selten. Die Entwicklung der Identität und der Sozialkompetenz wird offenbar primär durch persönliche bzw. ausserschulische Variablen beeinflusst (vgl. ausführlicher Neuenschwander et al., 2001, 148ff.). Hingegen wurden stärkere Zusammenhänge zwischen Variablen des Unterrichtskontexts und dem schulischen und globalen Selbstkonzept, der Lernmotivation aber auch der Zeugnisnoten in ver-

schiedenen Fächern gefunden. Allerdings konnten auch diese Zusammenhänge nur sehr selten kausal interpretiert werden. Es scheint, dass im Unterricht vor allem kontextspezifische Konzepte und Sachwissen aufgebaut werden, dass aber Konzepte wie Selbst- und Sozialkompetenz in einem geringeren Ausmass gefördert werden können. Mit diesen Ergebnissen erhalten die Vertreterinnen und Vertreter eines engen Schulauftrags Rückhalt (vgl. Diskussion in Kapitel 3.2), wonach sich Schule und Unterricht auf diejenigen Aufgaben auszurichten haben, wofür sie spezialisiert seien, nämlich auf den Aufbau von Sachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern und auf ihre Selektion aufgrund dieser Sachkompetenzen.

Das Fehlen von kausalen Trends passt mit dem gewählten systemtheoretischen Ansatz gut zusammen. Die Idee der kausalen Einwirkung des Unterrichts auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin kann in dieser Radikalität mit den vorliegenden Ergebnissen nicht gestützt werden. Vielmehr überzeugt die Idee der Kreisprozesse, wonach sich Schülerinnen und Schüler im sich selbst organisierenden Unterrichtssystem kontinuierlich entwickeln.

Die Beziehung zwischen den Lernenden und dem schulischen Kontext als grundsätzlich interaktiv und nicht kausal lässt sich 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 selbst wiederum von den erzeugten Wirkungen 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 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 der Klassenzusammenhalt) hängen nicht mit den Phasen der Identitätsentwicklung zusammen, hingegen mit der Klassenzufriedenheit sehr stark. Darüber hinaus liessen sich doch einzelne mehr oder weniger starke kausale Trends identifizieren, welche eine Richtung anzeigen, wie Prozesse zwischen zwei Variablen verlaufen. Solche Tendaussagen unterliegen aber dem Risiko, dass sie aus ihrem Kontext entfremdet und daher verfälscht werden. Sie müssen in jedem Fall unter verschiedenen Kontextbedingungen neu überprüft werden. Sie geben aber Trends an, welche zur Strukturierung von komplexen Systemprozessen beitragen.

Daraus folgt, dass die Bewertung der einzelnen Unterrichtsaspekte und deren Ausgestaltung einen Einfluss darauf hat, in welchem Ausmass welche Wissensformen auf der Seite der Lernenden gefördert werden. Und umgekehrt: Wenn die Bedeutung einzelner Wissensformen (zum Beispiel deklaratives Wissen) als Bildungsziel zu Gunsten anderer Formen verschoben werden soll (zum Beispiel 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 zum Beispiel Lehrkräfte als kommunikativ wahrgenommen werden, vermögen sie sowohl einen günstigen Einfluss auf die Identitätsentwicklung auszuüben, wie sie auch die Lernmotivation oder das Fähigkeitsselbstkonzept positiv beeinflussen können. Die Kommunikativität von Lehrpersonen scheint ein Merkmal zu sein, welches den Aufbau von Schülerwissen 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 in Wechselwirkung stehen. 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.

9.2 Ausblick

Der vorliegende Ansatz impliziert ein gesamtes Paket von Schulreformen, welche in Zukunft im Detail genauer ausgearbeitet werden müssen. Einige Reformideen wurden bereits am Schluss einzelner Kapitel platziert. Im Folgenden sollen nur wenige prinzipielle Konsequenzen für Schule, Lehrerbildung und Unterrichtsforschung angedeutet werden. Ein umfassendes Umsetzungsprogramm bleibt zukünftigen Arbeiten vorbehalten.

9.2.1 Visionen einer neuen Schule in der Sekundarstufe

Die Schulreform ist in den letzten Jahren zum Dauerthema geworden. Viele Lehrkräfte haben aber bereits genug davon und sehnen sich danach, ihren Auftrag umzusetzen, ohne sich ständig zusätzlich auf neue Rahmenbedingungen

einstellen zu müssen. Wie gezeigt worden ist, bildet die Dynamisierung der gesellschaftlichen Abläufe ein zentrales Merkmal der Postmoderne, so dass der Wunsch nach Stabilität zwar nachvollziehbar, aber in dieser Epoche kaum zu realisieren ist. Mehr noch wird die Vermutung gewagt, dass die Schule den Schritt in die Postmoderne noch ungenügend gegangen ist, obwohl der entsprechende Druck besonders in der Sekundarstufe zugenommen hat. Für die Schule als staatliche Bastion mag allerdings dieser Schritt besonders schwierig sein, weil die Heranwachsenden – vor allem Kinder – möglicherweise ein Geborgenheit spendendes Umfeld brauchen, um sich gesund entwickeln zu können. Nachfolgend werden Visionen genannt, welche aus der vorgestellten Unterrichtstheorie resultieren und die Unterrichtsqualität heben sollten. Sie beziehen sich primär auf die Sekundarstufe. Dabei muss eingeräumt werden, dass die eine oder andere Idee mancherorts schon umgesetzt worden ist. Die Reformideen stehen im Zeichen der Zeit und bezwecken, die Schule aus einer reformfeindlichen konservativen Haltung in die Postmoderne zu führen. Damit soll nicht die Postmoderne verherrlicht werden, noch weniger impliziert die Entwicklung der Schule in der Postmoderne notwendigerweise eine Qualitätsverbesserung. Vielmehr liegt ihnen das Anliegen zu Grunde, dass die Schule zeitgemäss sein soll, um auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft vorbereiten zu können.

Wie bereits verschiedentlich angedeutet worden ist, wird ein Hauptproblem in der Statik bzw. in der unzureichenden Flexibilität schulischer Strukturen geortet. Die Schul- und Unterrichtsorganisation dürften noch zu wenig auf Entwicklungsstand, Vorwissen und Bildungsinteressen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. In Kapitel 8.4 wurde entsprechend die Auflösung des Klassenunterrichts erwogen, an dessen Stelle kleine Lerngruppen autonom und kooperativ, vielleicht auch in wechselnder Zusammensetzung und mit eher wenigen Wochenunterrichtsstunden arbeiten. Der Grad ihrer Lernautonomie ist sehr hoch. Der Unterricht verläuft projektartig im Wechsel mit systematischen Überblickssequenzen. Die Lehrkraft erteilt Aufträge und bespricht die Ergebnisse in der Folgestunde. Die Lehrkraft arbeitet partnerschaftlich mit den Lernenden zusammen. In manchen Diskussionen um die Basisstufe werden ähnliche Positionen vertreten. Die Lernenden erhalten abgestimmt auf ihr Lebensalter mehr Verantwortung, lernen selbstreguliert und werden von professionellen Lehrkräften beraten. Gleichwohl sollte nicht auf leistungsbezogene Vergleichsarbeiten verzichtet werden, so dass die Schule ihre Selektionsfunktion wahrnehmen kann. In baulicher Hinsicht treten an Stelle von Klassenzimmern kleine Räume oder Raumabteile, in welchen Projektteams als teilautonome Lern- und Arbeitsgruppen arbeiten. Aufgrund der hohen Bedeutung der Eltern für die Schülerleistung ist auch zu überlegen, welches die Aufgabe der Eltern in

einer postmodernen Schule in der Sekundarstufe ist (vgl. auch Kapitel 3.1.3). Diese Frage kann aber im vorliegenden Rahmen nicht thematisiert werden. Soll die Schule eher als Tagesschule mit Elternmitwirkung konzipiert werden? Sollen Schule und Familie möglichst klar abgegrenzte Aufgabenbereiche erhalten oder soll eine enge Kooperation stattfinden? Wie lassen sich die (oft widersprüchlichen) Bedürfnisse der Eltern mit denjenigen der Lehrpersonen vereinbaren (vgl. dazu Neuenschwander et al., 2004)?

Es gibt Schulversuche in der Sekundarstufe (zum Beispiel Gymnasium, Lehrerseminar) mit der angedeuteten Stossrichtung. Das private Gymnasium in Immensee löste beispielsweise die Unterrichtsorganisation in Klassen teilweise auf. Es gibt Ansätze in Zusammenhang mit dem E-Learning. Noch besteht aber ein erheblicher Entwicklungsbedarf. Nicht zuletzt muss die Frage angepackt werden, wie sich Schulreform vollziehen sollte, damit die Schulen der Sekundarstufe das intendierte Ziel auch erreichen. Allerdings ist dies ein langwieriger Prozess, der sorgfältig überlegt und geplant werden muss.

9.2.2 Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Lehreraus- und -weiterbildung befindet sich in ganz Europa in heftigen Kontroversen und Reformen. So wird in mehreren Schweizer Kantonen zu Beginn des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts die Lehrerbildung tertiariert, womit eine grundlegende Neustrukturierung und Neukonzeption verbunden ist.

Die Lehrerbildung orientiert sich – im Unterschied zur vorliegenden Unterrichtstheorie – primär an den Lehrpersonen, nicht an Schule und Unterricht. Sie bildet Lehrpersonen aus und weiter, dass diese den Unterricht möglichst gut gestalten können. Sie diskutiert daher Unterricht vor allem aus der Lehrerperspektive, gerade die Schülerperspektive nimmt in der Regel einen geringen Stellenwert ein. Diesem grundlegenden und folgenreichen Defizit der Lehrerbildung kommt die stärkere Wissenschaftsorientierung in der Folge ihrer Tertiarisierung entgegen, weil die Reflexion einen höheren Stellenwert bekommt und eine mehrperspektivische Sicht ermöglicht. Wollen Lehrpersonen professionalisiert werden, müssen sie gründlich über Organisation und Struktur des Unterrichts bzw. des Unterrichtssystems nachdenken. Damit können sie nicht nur ihre Unterrichtsvorbereitung und -durchführung verbessern, sondern sich auch entlasten: Beispielsweise wurde in Kapitel 7.1 auf die strukturell bedingte Unsicherheit von Lehrerhandlungen verwiesen. Wenn Lehrpersonen die Komplexität von Unterricht erkennen, können sie sich von Verantwortung befreien, Belastungen und damit effektiv Stress reduzieren. Gerade aufgrund der berichteten Befunde, wonach Lehrpersonen nur bedingt für den Lernerfolg der Schülerin-

nen und Schüler verantwortlich sind, sollte die Förderung einer realistischen Kontrollüberzeugung angestrebt werden. Weil Belastungen und Krankheit im Lehrerberuf zuzunehmen scheinen (Schaufeli & Enzmann, 1998), müsste möglicherweise die Lehrerbildung ihr Gewicht im Bereich der Gesundheitsprävention verstärken, umso mehr sie diesen Bereich wegen ihrer Lehrerzentrierung möglicherweise effektiv bearbeiten könnte.

Was die Tertiärisierung der Lehrerbildung strukturell vorbereitet, kann die vorliegende Theorie inhaltlich füllen: Die Komplexität des Unterrichts kann nur reflexiv angenähert werden. Entsprechend verliert in vielen Stundentafeln die allgemeine Didaktik an Anteilen zu Gunsten der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik. Fachdidaktik wird von berufsmotivierten Studierenden positiv bewertet (Oelkers & Oser, 2001). Lehrmethoden verlieren an Aufmerksamkeit zu Gunsten der Frage, wie der Unterrichtskontext in seiner sozialen und inhaltlichen Dimension gestaltet werden soll. Die Reduktion auf fachliche und methodische Aspekte ist unter dem Gesichtspunkt des Unterrichtssystems unverständlich und im Hinblick auf die Unterrichtsqualität ungenügend. Vielmehr ist die Kommunikation mit ihrer sachlichen und sozialen Ebene zu fokussieren. Entsprechend sollte das didaktische Dreieck mit seinen unzähligen Implikationen überwunden werden, nicht nur als Denkmodell der Didaktik, welches die Studierenden lernen sollen, sondern auch als Konzept, wie die Lehrerbildung selbst ihren Unterricht gestaltet, denn die Lehrerbildung sollte selbst wie die Schule im Hinblick auf die Gestaltung von Kontexten konzipiert werden.

Die Lehrerbildung kämpft mit dem grundlegenden Problem, dass von ihr erwartet wird, auf eine konkrete Situation („Praxis“) vorzubereiten. Handlungskompetenzen aber nur im konkreten Tun („learning-by-doing“) aufgebaut werden können. Lehrerbildung auf die Vermittlung von Verhaltenstrainings und Verhaltensregeln zu reduzieren, wie manche Exponenten unter dem Stichwort Praxisbezug fordern, ist eine unzweckmässige und ineffiziente Verkürzung. Auch wenn konkrete Handlungskompetenzen situativ trainiert werden können und sollen (Kapitel 7.5), bleibt in der Distanz, in welcher sich der Unterricht in der Lehrerbildung notwendigerweise von der Praxis befindet, einzig der *Aufbau von Fachkompetenzen* und die *problembezogene situative Reflexion*: Das Nachdenken über Unterricht, der Aufbau von Begriffen, die sich für die Unterrichtsanalyse eignen, auf deren Grundlage Unterricht geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann. Zwischen dem erworbenen Wissen und dem Handeln in der Situation liegt immer der fehleranfällige Transfer. Allgemeine Lehrmethoden sind daher von untergeordneter Bedeutung. Überdies entfällt damit auch die Lehrerbeurteilung am Kriterium, ob eine Lehrmethode korrekt durchgeführt worden ist. Lehrmethoden müssen auf die Lehrziele und die Situation angepasst durchgeführt werden, sie enthalten isoliert davon keine eigene Güte. Lehr-

methoden als Kunstformen zu stilisieren, die man in ihrer Reinheit beherrschen muss, wird auf diesem Hintergrund zu einem Mythos.

Die wachsende Bedeutung des Stufenbezugs in der Lehrerbildung wird von der vorliegenden Theorie gestützt, denn der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ist eine Grundkategorie für die Beschreibung von Unterrichtsprozessen. Damit verbunden ist die wachsende Bedeutung der *diagnostischer Kompetenz* von Lehrpersonen: Die Schülerinnen und Schüler sollten von ihren Lehrpersonen nicht nur in fachlicher, sondern auch in sozialer und persönlicher Hinsicht kennengelernt werden. Allein das Leistungsverhalten der einzelnen Lernenden zu kennen, ist auch in der Sekundarstufe eine unzureichende Grundlage für eine ausreichende Unterrichtsvorbereitung. Zusammenfassend wurde in Kapitel 7.5 als Anforderungsprofil von Lehrpersonen das Dreieck reflexive Kompetenzen, Fachkompetenz und soziale und didaktischen Kompetenzen postuliert. Auch mit diesem Dreieck bleibt aber die Lehrerbildung in ihrer Zentrierung auf die Lehrerperspektive verhaftet, in welcher Unterricht nur eindimensional und nicht komplex erkennbar wird.

9.2.3 Ausblick auf zukünftige Forschung

Auf der Grundlage der präsentierten Theorie könnte ein umfangreiches Forschungsprogramm konzipiert werden, denn nur ein Teil der formulierten Hypothesen wurde empirisch überprüft. Nachfolgend sollen einige allgemeine Hinweise auf die zukünftige Forschung abgegeben werden.

In Zukunft sollte die Brücke zwischen der eher geisteswissenschaftlich orientierten normativen Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung gefestigt werden, denn bisher bewegten sich didaktische Theoriebildung und Forschung nebeneinander, ohne aufeinander Bezug zu nehmen. Die Unterrichtsforschung überprüfte die einzelnen Elemente des Unterrichts auf ihre Wirksamkeit hin, was aber von den geisteswissenschaftlichen Ansätzen nicht zur Kenntnis genommen wurde. Umgekehrt fehlt der empirischen Unterrichtsforschung immer wieder die theoretische Grundlage. Weitere Kritikpunkte an der empirischen Forschung richten sich auf die Vernachlässigung der ökologischen Validität (ungenügende Berücksichtigung des Kontexts) und die fehlende Situations- bzw. Kontextspezifität. Dabei könnte die Fokussierung auf konkrete Situationen bzw. Ereignisse möglicherweise weiterhelfen. Statt über Normen zu reflektieren wie die geisteswissenschaftliche Didaktik oder allgemeine Regeln bzw. Regelmässigkeiten zu identifizieren, plädiert der vorliegende Ansatz dafür, *Qualität als Systemzustand in einer besonderen Situation* zu verstehen. Statt zeitlich überdauernde Ergebnisse zu suchen, könnte die Untersuchung von komplexen

Zuständen zu einem bestimmten Messzeitpunkt fruchtbarer sein. Ein entsprechendes Forschungsprogramm müsste entwickelt werden.

Der vorliegende Ansatz beschränkt sich auf den Unterricht. Allerdings belegen empirische Studien die hohe Bedeutung der Eltern für Schülerleistungen. Generell scheint die Grenze zwischen Familie und Schule/Unterricht unklarer geworden zu sein. Weder gibt es einen allgemein akzeptierten Auftrag, der für Schule und Familie je spezifisch ist, noch ist die Beziehung von Schule und Familie geklärt. Gerade im Hinblick auf das Erklären von Schülerleistungen erhält diese Grenze bzw. Überlappung hohe Bedeutung (vgl. Neuenschwander et al., 2004).

Ein weiterer vernachlässigter Bereich liegt in der empirischen Untersuchung der vorgeschlagenen Handlungstheorie. Es gibt zwar vor allem in der Sozial- und der Arbeitspsychologie, aber auch in einigen soziologischen Bereichen handlungstheoretisch begründete Forschungsarbeiten. Im pädagogischen Umfeld sind sie aber noch selten. Dies erstaunt, weil Handlungen eine Grundkategorie für die Beschreibung von Schulen bilden. Auch im vorliegenden Ansatz wurde die entwickelte Handlungstheorie empirisch nicht untersucht – dies hätte die verfügbaren Ressourcen überstiegen. Möglicherweise wäre gerade die Analyse des Lehrerhandelns ein aussichtsreicher Forschungsbereich (vgl. zum Beispiel Rudow, 1994; 2000).

Ein erheblicher Entwicklungsbedarf wird auch im forschungsmethodischen Bereich geortet. Nach wie vor gibt es wenige Forschungsmethoden, die der Systemtheorie angemessen sind. Vielmehr wurde bisher die Systemtheorie vor allem als Theorie entwickelt und relativ abstrakt gepflegt, im sozialwissenschaftlichen bzw. unterrichtstheoretischen Kontext aber kaum empirisch untersucht. Erste Versuche, eine empirische Forschungsmethode auf systemtheoretischer Grundlage zu entwickeln, wirken noch zu wenig überzeugend. Die vorliegende Arbeit versucht, moderne sozialwissenschaftliche Methoden mit systemtheoretischen Konzepten zu verbinden. Doch wird in diesem Bereich immer noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf geortet.

Literaturverzeichnis

- Adams, G. R. (1994). Revised classification criteria for the extended objective measure of ego identity status (EOMEIS). *Journal of Adolescence*, 17, 533-549.
- Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett.
- 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.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität*. Bern: Lang.
- Allen, J. P., Weissberg, R. P. & Hawkins, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 458-464.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming*. New Haven: Yale University Press.
- 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. & Ames, C. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation*. San Diego: Academic Press.
- Ames, R. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classrooms: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amthauer, R. (1973). *Intelligenz-Struktur-Test (IST-70)*. Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1974). Assessing classroom learning environments. In K. Marjoribanks (Ed.), *Environments for learning* (pp. 153-164). Windsor: NFER.
- Anderson, H. M. (1954). A study of certain criteria of teaching effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 23, 47-71.
- Apel, H. J. (1990). *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Köln: Böhlau.
- Ariès, P. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.

- Arnold, R. & Schüssler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernerfolg – eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 86-96.
- 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. (1990). *Schule und Kultur*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. D. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- 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.
- Austin, G. R. (1978). *Process evaluation – A comprehensive study of outliers*. Maryland State Department of Education with the Assistance of the Center for Educational Research and Development. University of Maryland Baltimore County.
- Ausubel, D. P. (1968). *Das Jugendalter*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim: Juventa.
- Baacke, D. (1993). *Die 13- bis 18jährigen*. Weinheim: Beltz.
- Baacke, D., Sander, U. & Vollbrecht, R. (1990). *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske & Budrich.
- Badertscher, H. & Grunder, H.-U. (Eds.). (1997). *Geschichte der Erziehung und Schule der Schweiz im 19. und 20. Jahrhunderts*. Bern: Haupt.
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W. & Voskamp, U. (1989). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Balson, M. (1992). *Understanding Classroom Behaviour*. Victoria: Acer.
- Baltes, P. B., Cornelius, S. W. & Nesselroad, J. R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J. R. Nesselroad & P. B. Baltes (Eds.), *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. (1979a). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1979b). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bany, M. A. & Johnson, L. V. (1964). *Classroom group behavior*. (8 ed.). London: Macmillan.
- Bany, M. A. & Johnson, L. V. (1964). *Classroom group behavior*. London: Macmillan.
- Baron, R. S., Kerr, N. & Miller, N. (1992). *Group process, group decision, group action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Barthelmes, J. (1999). Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Beiheft, 39-50.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Eds.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (pp. 137-154). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-101.
- Baumrind, D. (1980). The principle of reciprocity. Development of prosocial behavior in children. Educational perspectives. *Journal of the College of Education*, 19(4), 3-9.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45, 405.
- Baumrind, D. (Ed.). (1975). *Socialization and instrumental competence in young children*. New York: Harper & Row Publishers.

- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1997). Lernen im Dialog. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Eds.), *Lernkultur im Wandel* (pp. 163-177). St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G. E. (1997). *Lehrer lösen Konflikte*. Weinheim: Beltz.
- Becker, H. S. (1981). *Aussenseiter* (engl. Orig.: *Outsiders*. New York: Free Press, 1963). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Becker-Beck, U. & Schneider, J. F. (1990). Kleingruppenforschung im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 2, 1274-1297.
- Beelich, K. H. & Schwede, H. H. (1979). *Lern- und Arbeitstechnik*. Würzburg: Vogel.
- Beetz, S. (2000). Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 439-452.
- Behrens, U., Schmitt, J., Schuler, J., Speicher, J., Vogelsang, W. & Wetzstein, T. (1986). *Jugend und neue Medien, Video, Bildschirmspiele und Computer, erobern' die jugendliche Lebenswelt*. Jugend und neue Medien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier.
- Bell, N. J., Avery, A. W., Jenkins, D., Feld, J. & Schoenrock, C. J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109-120.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Roter Stern.
- Bentler, P. M. & Wu, E. J. C. (1995). *EQS for Windows User's Guide (Version 5.6)*. Encino: Multivariate Software.
- Berliner, D. C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: Some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18, 1-13.
- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berndsen, T. (1994). *Von Handlung zu Kommunikation. Zur paradigmatischen Bedeutung von Kommunikation in neueren soziologischen Theorien, diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt: Fischer.
- 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.

- Bernthal, P. R. & Insko, C. A. (1993). Cohesiveness without groupthink. The interactive effects of social and task cohesions. *Group and Organization Management*, 18, 66-87.
- Berzonsky, M. D. & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.
- Berzonsky, M. D. (1992a). Social-cognitive aspects of identity style. Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7, 140-155.
- Berzonsky, M. D. (1992b). Identity style inventory (ISI3). New York: State University of New York at Cortland.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt a.M.: Luchterhand.
- Bessoth, R. (1994). *Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- Bierbaum, G. (1986). *Ihr gutes Gedächtnis*. München: Universitas Verlag.
- Biermann, R. (1978). *Interaktion im Unterricht: Didaktische Aufsätze, Beiträge, Perspektiven*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Biermann, R. (1985). Lernziel, Lehrziel oder Unterrichtsziel? Zum didaktischen Problem der Zielbestimmtheit des Unterrichts. In R. Biermann (Ed.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (pp. 153-168). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bietau, A., Breyvogel, W. & Helsper, W. (1981). Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (3), 339-362.
- 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.
- Blonskij, P. (1973). *Die Arbeitsschule*. Paderborn: Schöningh.
- Boehnke, K., Hefler, G. & Merkens, H. (1996). „Ich bin ein Berliner“. Zur Entwicklung von Ortsidentität(en) bei Ost- und Westberliner Jugendlichen. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 160-176.
- Booth, A. & Dunn, J. F. (Eds.). (1996). *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Borg, M. G. (1998). Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-80.

- Borko, H., Peressini, D., Romagnano, L., Knuth, E., Willis-Yorker, C., Wooley, C., Hovermill, J. & Masarik, K. (2000). Teacher education does matter: A situative view of learning to teach secondary mathematics. *Educational Psychologist*, 35, 193-206.
- Borkowsky, A. & Gonon, P. (1996). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bundesamt für Statistik. Bern: EDMZ.
- Borkowsky, A. (1991). *Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bosch, D., Buschmann, W. & Fischer, R. (1981). *Beziehungstheoretische Didaktik. Dimensionen der sozialen Beziehung im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bosma, H. (1995). Identity and identity processes: What are we talking about? In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The Self in European and North American Culture*, (pp. 5-17). Kluwer: Ac. Publishers.
- Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bowlby, S. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. (1. ed. 1969). London: Hogart.
- Boyes, M. C. & Chandler, M. (1992). Cognitive Development, Epistemic Doubt, and Identity Formation in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(3), 277-304.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess* (pp. 33-65). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1981). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. (1985a). Teachers Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol 2: The classroom milieu* (pp. 175-214). Orlando: Academic Press.

- Brophy, J. (1985b). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 115-142). Orlando: Academic Press.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships* (dt. *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg, 1976). Holt: Rinehart and Winston Inc.
- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Schwann.
- Brunner, J., Eigenmann, J., Mayer, B. & Schmid, K. (1979). *Die Leitideen*. Zug: Klett & Balmer.
- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W. & Condon, R. T. (1996). *Hierarchical linear and nonlinear modeling HLM*. Chicago: Scientific Software International.
- Buff, A. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I*. Zürich: ADAG.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Bundesamt für Statistik (versch. Jahrgänge): *Bildungsstatistisches Jahrbuch*. Bern.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M. & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritative-ness of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271-282.
- Burkert, H. D. (1994). *Gymnasium und Gymnasialität: Aspekte einer Gymnasialpädagogik*. Essen: Eule.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks: Sage.
- Cadinu, M. R. & De Amicis, L. (1999). The relationship between the self and the ingroup: When having a common conception helps. *Swiss Journal of Psychology*, 58, 226-232.
- 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, 937-944.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. L. I. (1999). Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 93, 91-100.

- Campbell, D. T. & Kenny, D. A. (1999). *A primer on regression artifacts*. New York: Guilford.
- Capra, F. (1982). *Wendezeit*. München: Scherz.
- Carlo, G., Roesch, S.-C. & Melby, J. (1998). The multiplicative relations of parenting and temperament to prosocial and antisocial behaviors in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18(3), 266-290.
- Case, R. (1985). *Intellectual development. Birth to adulthood*. New York: Academic.
- Chandler, M., Boyes, M., Ball, L. & Hala, S. (1987). The conservation of selfhood: A developmental analysis of children's changing conceptions of self-continuity. In T. Houss & K. Yardley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (pp. 100-120). London: Routledge & Kagan.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*. White Plains NJ: Longman.
- 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.
- Chen, X., Li, D., Li, Z.-Y., Bo-schu, L. & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in chinese children: Commun and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 302-314.
- Cheong Cheng, Y. & Tung Tsui, K. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for Research. *The Journal of Educational Research*, 92, 141-150.
- Chiu, C.-Y., Hong, Y.-Y., Mirschel, W. & Shoda, Y. (1995). Discriminative facility in social competence: Conditional versus dispositional encoding and monitoring-blunting of information. *Social Cognition*, 13(1), 49-70.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice. Teacher images in action*. Philadelphia: Falmer.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität*. Münster: Waxmann.
- Coie, J. D., Coppotelli, H. & Dodge, K. A. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coleman, J. C. (1982). *Nature of adolescence*. New York: Methuen & Co.
- Conger, J. J. & Petersen, A. C. (1984). *Adolescence and youth. Psychological development in a changing world*. New York: Harper & Row.

- Covington, M. & Omelich, C. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Cranach, M. v. (1989). Eigenaktivität, Geschichtlichkeit und Mehrstufigkeit. Eigenschaften sozialer Systeme als Ergebnis der Evolution der Welt. In E. H. Witte (Ed.), *Sozialpsychologie und Systemtheorie* (pp. 13-50). Braunschweig: Werkverlag.
- Cranach, M. v., Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Cranach, M. v., Ochsenbein, G. & Tschan, F. (1987). Actions of social systems: Theoretical and empirical investigations. In G. R. Semin & B. Krahe (Eds.), *Issues in contemporary German social psychology. History, theories and applications* (pp. 119-155). London: Sage.
- Cranach, M. v., Ochsenbein, G. & Valach, L. (1986). The group as a self-active system: outline of a theory of group action. *European Journal of Social Psychology*, 16, 193-229.
- Crisand, E. (1992). *Psychologie der Jugendzeit*. Heidelberg: Sauer.
- Cube, F. v. (1965). *Die kybernetischen Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell.
- 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.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtstheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 21-35). Opladen: Leske & Budrich.
- Damon, W. (1982). Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In W. K. Edelstein & M. Keller (Eds.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (pp. 110-145). Frankfurt: Suhrkamp.
- Davies, M., Stankov, I. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dembo, M. & Gibbson, S. (1984). Teachers' sense of self-efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Deterline, W. C. (1970). *Training and management of student-tutors. Final report*. Palo Alto (CA): General programmed teaching.
- Detry, B., Cardoso, A. Silva, M. J., Neuenschwander, M. P. (2001). *A Abandono Precoce da Escola e as Situações de risco entre Jovens de meios Desfavorecidos*. Lisboa: Centro de Estudos para a Intervenção Social.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diesbergen, C. (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion*. Bern: Lang.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Dinter, F. (1998). Zur Diskussion des Konstruktivismus im Instruktionsdesign. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 254-287.
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1996). Gute Schulen aus der Sicht der Betroffenen – Eltern benoten die Schule. *Empirische Pädagogik*, 10, 27-48.
- Ditton, H. (1993). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte*. München: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1982). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in Children. *Monographs of the society of Research in Child Development*, 51, 1-85.
- Doise, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction. In H. Foot, C., M. J. Morgan & R. Shute, H. (Eds.), *Children Helping Children* (pp. 43-64). Chichester: John Wiley.

- Dornbusch, S. N., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching* (pp. 392-432). New York: Mac Millian.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies. Research and practice* (pp. 113-127). Albany: State University of New York Press.
- Dreesmann, H. (1980). Das Unterrichtsklima als Bedingung für Lernmotivation. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 247-251.
- Dreesmann, H. (1982a). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur Ökologie des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Dreesmann, H. (1982b). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In B. Treiber & F. E. Weinert (Eds.), *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen* (pp. 177-199). München: Urban & Schwarzenberg.
- Dreesmann, H. (1993). Zur Psychologie der Lernumwelt. In B. Weidenmann & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 447-492). Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzept. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Eds.), *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.
- Dubs, R. (1995a). Konstruktivismus – ein neues Paradigma für das Lernen an Hochschulen? *VSH-Bulletin*, 4, 14-25.
- Dubs, R. (1995b). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Dubs, R. (1996). Schlüsselqualifikationen – Werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In P. Gonon (Ed.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (pp. 49-57). Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer.

- Duck, S. (Ed). (1988). *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*. Chichester: Wiley.
- Dusek, J. B. & Joseph, A. (1983). The bases of teacher expectation: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Dusolt, H. (1993). *Elternarbeit für Erzieher, Lehrer, Sozial- und Heilpädagogen*. München: Quintessenz.
- Dwyer, C. A. & Villegas, A. M. (1993). *Guiding conceptions and assessment principles for the praxis series: Professional assessments for beginning teachers*. Princeton: Educational Testing Service.
- Dwyer, C. A. (1995). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues. In A. J. Shinkfield & D. Stufflebeam (Eds.), *Teacher Evaluation. Guide to effective practice* (pp. 62-80). Boston: Kluwer Academic.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and academic Behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eckert, T. (1988). Veränderungen in der Wahrnehmung schulischer Umwelt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 135-143.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (1990). *Der Linzer Fragebogen zum Schulklima. Fragebogen und Testbeschreibung*. Linz: Universität, Institut für Pädagogik und Psychologie.
- Eder, F. (1996a). *Schule und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Eder, F. (1996b). Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. In W. Specht & J. Thonhauser (Eds.), *Schulqualität*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- EDK (1994a). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* (Dossier No. 30A).
- EDK (1994b). *Sekundarstufe I: aktuelle Situation* (Dossier 31). Bern.
- EDK (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I* (Dossier 38). Bern.

- Edmonds, R. R. (1981). *A report on the research project "Search for effective schools..." and certain of the designs for school improvement that are associated with the project*. Institut for Research on teaching, Michigan State University.
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 223-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation*. München: Juventa.
- Elbing, E. & Seitz, S. (1994). Erwartungen von Lehrern an Schulpsychologen. *Psychologie für Erziehung und Unterricht, 41*, 262-271.
- Elbing, E. (1975). *Das Soziogramm der Schulklasse. Diagnostische und Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten*. München: Reinhardt.
- Elkind, D. (1980). Egozentrismus in der Adoleszenz. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Entwicklung des Ichs* (pp. 170-178). Königstein: Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- Elkind, D. (1991). *Total verwirrt*. Bergisch Gladbach: Lübbe.
- Emmer, E. T. & Aussiker, A. (1990). School and classroom discipline programs: How well do they work? In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp. 129-166). Albany: State University of New York Press.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-765.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 113-126.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1989). *Classroom management for secondary teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Emmer, E., Evertson, C. & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal, 80*, 219-231.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990). Coping inventory for stressful situations. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Endres, J. & Putz-Osterloh, W. (1994). Komplexes Problemlösen in Kleingruppen. Effekte des Vorwissens, der Gruppenstruktur und der Gruppeninteraktion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1*, 54-70.

- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigen-gruppe*. Berlin: de Gruyter.
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M. & Sroufe, L. A. (2000). Adolescence social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 1049-1060.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- 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). New York: Norton.
- Evans, G. E. (1980). Environmental cognition. *Psychological Bulletin*, 88, 259-287.
- Evans, G. W. (1981). Classroom environments. In A. E. Osterberg, C. P. Tiernan & R. A. Findlay (Eds.), *Design research interactions* (pp. 371-374). Ames: ADRA.
- Evertson, C. & Harris, A. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49, 74-78.
- Ewert, O. (1983). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Falomir, J. M. & Invernizzi, F. (1999). The role of social influence and smoker identity in resistance to smoking cessation. *Swiss Journal of Psychology*, 58(2), 73-84.
- Fausser, P. (1996). Persönlichkeit und Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 9-28.
- Feldman, S. & Elliott, G. R. (Eds.; 1990). *At the Threshold. The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fend, H. (1997a). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997b). Longitudinalstudien in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 227-230.
- Fend, H. (1997c). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild – universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? – Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 359-372). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2000a). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: UTB.
- Fend, H. (2000b). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55-72.
- Ferchhoff, W. & Neubauer, W. (1997). *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Flaake, K. (Ed.). (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien*. (2., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Flammer, A. (2001). *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Bern: Huber.
- Flavell, J. H. (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. E. Weinert (Ed.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (pp. 23-30). Berlin: Kohlhammer.
- Foerster, H. v. (1985). *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig: Vieweg.
- Foot, H. C., Morgan, M. J. & Shute, R., H. (Eds.). (1990). *Children Helping Children*. Chichester: John Wiley.
- Foot, H. C., Shute, R. H., Morgan, M. J. & Barron, A.-M. (1990). Theoretical issues in peer-tutoring. In H. Foot, C., M. J. Morgan & R. Shute, H. (Eds.), *Children Helping Children* (pp. 65-92). Chichester: John Wiley.
- Foppa, K. (1986). „Typische Fälle“ und der Geltungsbereich empirischer Befunde. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 45, 151-163.

- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*, 232-340.
- 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.
- Fraser, B. J. (1991). Validity and use of classroom environment instruments. *Journal of Classroom Interaction, 26*, 5-11.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: MacMillan.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11*, 145-252.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Annyn and Bacon.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. In A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris & O. Isakower (Eds.), *Sigmund Freud: Gesammelte Werke* (pp. 239-289). London: Imago.
- Frey, K. (1993). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- Fricke, R. & Treinies, G. (1985). *Einführung in die Metaanalyse*. Bern: Huber.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention* (pp. 1-54). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Fydrich, T. & Buergener, F. (1999). Deutschsprachige Version: Ratingskala für soziale Kompetenz. In J. Margraf & K. Rudolf (Eds.), *Soziale Kompetenz – Soziale Phobie. Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (Band 2, pp. 89-92). Hohengehren: Schneider.
- Fydrich, T., Chambless, D. L., Perry, K. J., Buergener, F. & Beazley, M. B. (1998). Behavioural assesment of social performance: A rating system for social phobia. *Behavior Research and Therapy, 36*, 995-1010.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic.
- Gaudig, H. (1922). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: von Quelle und Meyer.
- Geisselhart, R. (1988). *So merke ich mir Namen und Gesichter*. München: Delphin.
- Georg, W. & Kunze, A. (1981). *Sozialgeschichte der Berufserziehung – eine Einführung*. München: Juventa.
- Gergen, K. J. (1984). Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In S.-H. Filipp (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung* (pp. 75-95). Stuttgart: Klett.
- Giarini, O. & Liedtke, P. M. (1998). *Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Gibas, H. (1981). Erhebung, Auswertung und Analyse eines soziometrischen Tests im Rahmen der Kommunikationsförderung in der Schule – ein Fallbeispiel. In W. Twellmann (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (pp. 373-405). Düsseldorf: Schwann.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giesecke, H. (1986). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Giesecke, H. (1996). *Politische Bildung: Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da?* Stuttgart: Klett.
- Gillis, J. R. (1980). *Geschichte der Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Glarner, H. U., Hächler, B. & Schneider, M. (Eds.) (1997). *A walk on the wild side. Jugendszenen in der Schweiz von den 30er Jahren bis heute*. Zürich: Chronos.
- Glasersfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glöckel, H. (1990). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- 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). München: Pieper.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational und social research*. New York: Oxford University Press.

- 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.
- Goleman, D. (1998). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Gollwitzer, P. M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation, Volition und Handlung* (Band 4, pp. 531-541). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Gonon, P. (1996b). Die Qualifikationsdebatte im angelsächsischen Raum mit besonderer Berücksichtigung Englands. In P. Gonon (Ed.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (pp. 24-30). Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Gonon, P. (Ed.). (1996a). *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1998). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Greaney, V. & Kellaghan, T. (1996). *Monitoring the learning outcomes of education systems*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The world bank.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J. & Kamps, D. (1990). Teacher-mediated versus peer-mediated instruction: A review of educational advantages and disadvantages. In H. Foot C., M. J. Morgan & R. Shute H. (Eds.), *Children Helping Children* (pp. 177-206). Chichester: John Wiley.
- Grell, J. & Grell, M. (1983). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Griese, H. M. (1982). *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung*. Basel: Beltz.
- Grob, A., Flammer, A. & Neuenschwander, M. (1992). *Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III* (Unveröffentlichter Forschungsbericht No. 1992). Psychologisches Institut der Universität Bern.
- Grob, A., Little, T. D., Wanner, B. & Wearing, A. J. (1996). Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 785-795.
- Grossmann, K. E., August, P., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Grossmann, K., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stephan, C. & Suess, G. (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In H.

- Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (pp. 31-55). Berlin: Springer.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern: Huber.
- Hajos, H. (1986). *Sozialbeziehungen zwischen Schülern*. Wien: Universität, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Haller, H.-D. (1978). Curriculare Probleme im Bereich der Sekundarstufe I. In W. Keim (Ed.), *Sekundarstufe I* (pp. 242-264). Königstein: Scriptor.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J. & Crowley, E. (2000). Teachers' Coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-348.
- Hanhart, S. & Schulz, H.-R. (1998). *Lehrlingsausbildung in der Schweiz. Kosten und Finanzierung*. Chur: Rüegger.
- Hanke, B., Huber, G. L. & Mandl, H. (1984). *Aggressiv und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- 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* (Band 2, 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*. New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University Press.

- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 17-40.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Erlbaum Ass.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Stuttgart: utb 1269.
- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Hebert, E., Lee, A. & Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 214-225.
- Heck, G., Edlich, G. & Ballauff, T. (1978). *Die Sekundarstufe II*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hedinger, U. & Wyttenbach, S. (1984). *Zur Entwicklung der Schulstrukturen. Strukturreformen und Schulversuche in der Schweiz* (Informationsbulletin No. 45a). Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg Pädagogik.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997a). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997b). 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. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Königstein im Taunus: Lang.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.

- Helsper, W. (1991). Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne. In W. Helsper (Ed.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne* (pp. 11-32). Opladen: Leske & Budrich.
- Helsper, W. (Ed.) (1990). *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske & 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.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Herzog, W. (1991). Der ‚Coping Man‘ – Ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9-23.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 253-273.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma: Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 340-374.
- Herzog, W. (2000). Diesbergen, Ch.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Rezension. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 253-258.
- Herzog, W., Böni, E. & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Labudde, P., Gerber, C., Neuenschwander, M. P. & Violi, E. (1997). Koedukation im Physikunterricht. Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 132-158.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2003). Bei der Berufswahl benachteiligt? Eine vergleichende Untersuchung bei schweizerischen und ausländischen Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift zu Integration und Migration*, 2, 30-35.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004). *Berufswahlprozess im Jugendalter* (Schlussbericht z.Hd. des Schweizerischen Nationalfonds): Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der 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.

- Heyting, F. & Tenorth, H.-E. (Eds.). (1994). *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrung im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Huber.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, L., Häussler, P. & Peters-Haft, S. (1997). *An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften IPN.
- Hoffmann, L., Häussler, P., Bündler, W., Nentwig, P. & Peters-Haft, S. (1995). *Chancengleichheit – Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen von Mädchen: Dokumentation zum Abschlussbericht*. Kiel: IPN.
- 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.
- Hornstein, W. (1997). Jugendforschung – Jugendpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, 14-50.
- Hox, J. J. (1993). Mehrebenenanalyse von Strukturgleichungsmodellen. In R. Brandmaier & C. Rietz (Eds.), *Methodische Grundlagen und Anwendungen von Strukturgleichungsmodellen* (Band 2, pp. 26-75). Mannheim: FRG.
- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. (1994). *Parents and their children's schools*. London: Blackwell.
- Hügli, E. (1998). *Die ISO-Norm für Schulen. Interpretation und Anwendungshilfe zur ISO-Norm 9001, speziell für berufsbildende Schulen*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Hume, D. (1748). *An enquiry concerning human understanding* (dt. *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*). Stuttgart: Reclam.
- Hurrelmann, K. (1975). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Huschke-Rhein, R. (1992). *Systemisch-ökologische Pädagogik. Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik*. (Band 3). Köln: Rhein-Verlag.

- Huschke-Rhein, R. (1993). *Systemisch-ökologische Pädagogik*. (Band 2). Köln: Rhein-Verlag.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (Eds.). (1998). *Children and social competence: arenas of action*. London: Falmer.
- Ingenkamp, K. H. (1988). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K., Petillon, H. & Weiss, M. (1985). *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim: Beltz.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (1988). *Science achievement in seventeen countries: A preliminary report*. Oxford: Pergamon.
- Ittelson, W. H., Proshansky, H. M., Rivlin, L. G. & Winkel, G. H. (1977). *Einführung in die Umweltpsychologie*. Stuttgart: Klett.
- 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* (dt. *Psychologie*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1909). New York: Holt.
- Jantsch, E. (1992). *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: Hanser.
- Järvelä, S. (1996). New models of teacher-student interaction: A critical review. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 249-268.
- Jeammet, P. (1993). *Adolescence*. Paris: Fondation de France.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse*. Bern: Lang.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1998). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Eds.), *Emotion, Motivation und Leistung* (pp. 223-246). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Band 3, pp. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger Publishers.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction. Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119-129.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student-interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jones, K. & Duncan, C. (1998). Modelling context and heterogeneity: Applying multilevel models. In E. Scarbrough (Eds.), *Research Strategies in the Social Sciences*. Oxford: University Press.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Jones, W. H., Hobbs, S. & Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skill deficits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 682-689.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1997). *Jugend '97*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kahle, J. B. & Meece, J. (1994). Research on gender issues in the classroom. In D. L. Gabel, (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 542-576). New York: MacMillian.
- Kail, R. & Pellegrino, J. W. (1985). *Menschliche Intelligenz*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition*. Neuwied: Luchterhand.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 54-90). Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Keim, W. (1978). Sekundarstufen-I-Konzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts. In W. Keim (Ed.), *Sekundarstufe I* (pp. 47-78). Königstein: Scriptor.
- Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In U. Moser, E. Ramseier, C. Keller & M. Huber (Eds.), *Schule auf dem Prüfstand – eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“* (pp. 137-180). Chur: Rüegger.

- Keller, G., Binder, A. & Thiel, R. P. (1997). *Sich besser motivieren – erfolgreicher lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. (Vol. 1: A theory of personality). New York: Norton.
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causality*. New York: Wiley.
- Kerschensteiner, G. (1982). *Texte zum Pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Schöningh: Paderborn.
- Kesselring, T. (1988). *Jean Piaget*. München: Beck.
- Kiener, U. (1998). *Gibt es Studienabbrecher?* Chur: Rüegger.
- Kinzie, M. B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: Learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology research and Development*, 38, 5-21.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleber, E. W. (1985). Ökologische Erziehungswissenschaft – ein neues metatheoretisches Konzept? In W. Twellmann (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Band Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger interdisziplinärer Forschung, pp. 1167-1194). Düsseldorf.
- Klingberg, L. (1987). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Knobloch, S., Voderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluss des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31, 18-30.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohn, K. (1977). *Social competence, symptoms, and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington: Winston.
- König, E. (1982). *Mit Eltern arbeiten*. Weinheim: Beltz.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Konrad, K. (1998). Kooperatives Lernen bei Studierenden. Explorative Analysen selbstregulativer Lernstrategien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 25-37.

- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernumwelten*. Elztal-Dallau: Verlag Laub GmbH.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 833-847.
- Kramis, J. (1989). *Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krampen, G. (1986). *Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. & Prenzel, N. (Eds.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, L. (1996). Kooperation und Freundschaft. Zur „Kultur des Klassenzimmers“ in deutschen Grundschulen. In D. Elschenbroich (Ed.), *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung* (pp. 299-317). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kreft, I. & de Loeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
- 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.
- Krohne, H. W. (Ed.). (1985). *Angstbewältigung in Leistungssituationen*. Weinheim: VCH.
- Kron, F. W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Krüger, H.-H. (1988). Theoretische und methodische Grundlagen der historischen Jugendforschung. In H.-H. Krüger (Ed.), *Handbuch der Jugendforschung* (pp. 207-230). Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, H.-H. (Ed.). (1993). *Handbuch der Jugendforschung*. (2., erw. und aktual. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.

- Krüll, M., Luhmann, N. & Maturana, H. (1987). Grundkonzepte der Theorie autopoietischer Systeme. *Zeitschrift für Systemtheorie*, 5, 4-25.
- 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.
- Krüssel, H. (1993). *Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kugemann, W. F. (1987). *Lerntechniken für Erwachsene*. Wiesbaden: Rowohlt.
- Kuhl, J. & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality* (pp. 93-124). Bern: Huber.
- Kuhl, J. & Heckhausen, H. (Eds.). (1996). *Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen: Hogrefe.
- 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: Harri Deutsch.
- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. H. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 225-242.
- Landwehr, N. (1997). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Laucken, U. (1973). *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett.
- Lazarowitz, R. & Karsenty, G. (1990). Cooperative learning and student's academic achievement. In S. Shlomo (Ed.), *Cooperative learning. Theory and research* (pp. 123-149). New York: Praeger.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehtinen, E. (1992). Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention* (pp. 125-150). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Leist, M. (1986). *Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Leitner, S. (1982). *So lernt man lernen*. Freiburg: Herder.

- Lenhart, V. & Stohner, F. (1983). Geschichte der Jugend. In E.-G. Skiba, C. Wulf & K. Wünsche (Eds.), *Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I* (Stuttgart: Klett).
- Lenzen, D. (1991). Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept? In W. Helsper (Ed.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne* (pp. 41-56). Opladen: Leske & Budrich.
- Leontjev, A. N. (1984). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Levi, G. & Schmitt, J.-C. (Eds.). (1996). *Geschichte der Jugend*. (übersetzt aus dem Franz., 1995, *Histoire des jeunes en occident*). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lewin, K. (1936). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Liebau, E. (1997). Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: Eine Aufgabe für das Gymnasium? In E. Liebau (Ed.), *Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (pp. 281-302). Weinheim: Juventa.
- Liebert, R. M. & Spiegler, M. D. (1987). *Personality. Strategies and Issues*. Chicago: The Dorsey Press.
- Lipsmeier, A. (1982). Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In H. Blankertz et al. (Eds.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (pp. 227-249). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lorenz, K. (1983). *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. München: dtv.
- Ludwig-Tauber, M., Wild-Naef, M. & Vouets, V. (2000). *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern der 7. bis 9. Klasse. Eine Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern* (Schlussbericht zu Händen der Erziehungsdirektion Bern): Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1976). Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum der Lehrerbildung. In H.-D. Haller, D. Lenzen & J. Raschert (Eds.), *Jahrbücher für Erziehungswissenschaft* (pp. 247-277). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Bildungswesens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Eds.),

- Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (pp. 57-76). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1988). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Eds.), *Zwischen Absicht und Person* (pp. 102-124). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mangold, M., Oelkers, J. & Rhy, H. (1998). *Die Finanzierung des Bildungswesens durch Bildungsgutscheine* (Forschungsbericht, Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion Bern 1a/99): Institut für Pädagogik der Universität Bern, Abteilung für Allgemeine Pädagogik.
- 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. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity*. New York: Springer.
- Marjoribanks, K. (Ed.). (1974). *Environments for learning*. Windsor: NFER.
- Markus, H. R. & Wurf, E. (1986). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- 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, 41-54.
- Martin, J. P. & Owen, E. (2001). *Lernen für das Leben. PISA 2000*. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD.
- Maskus, R. (1966). *Zur Geschichte der Mittel- und Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.

- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S., Tellegen, A. & Garnezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Maturana, H. R. (1985). *Erkennen. Die Organisation von Verkörperung und Wirklichkeit* (2. Aufl.). Braunschweig: Vieweg.
- Mayr, J. (Ed.). (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 43-55.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- McBride-Chang, C. & Chang, L. (1998). Adolescent-parent relations in Hong Kong: Parenting styles, emotional autonomy, and school achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 421-436.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGuire, S., Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Hetherington, E. M. & Plomin, R. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescence: A study of twins, full siblings, and step-siblings. *Child Development*, 65, 785-799.
- Mead, G. H. (1988). *Geist, Identität und Gesellschaft* (engl. Orig. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago, 1934). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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. & Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: results of a national dutch survey. *Adolescence*, 30, 931-944.
- 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., Iedema, J. & Vollebergh, W. (1999). Identity formation re-revisited: A rejoinder to Waterman on developmental and cross-cultural issues. *Developmental Review*, 19, 480-496.

- Melzer, W. (1985a). Prolegomena: Methodische und inhaltliche Reflexionen zum Problembereich Elternpartizipation an Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 9-24). Weinheim: Juventa.
- Melzer, W. (Ed.). (1985b). *Eltern, Schüler, Lehrer*. Weinheim: Juventa.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36-43.
- 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.
- Meyer, M. A. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 711-730.
- Meyers, J. E. & Nelson, W. M. (1986). Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents. *Adolescence*, 21, 291-303.
- Michalos, C. A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior* (dt. *Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Klett, 1974). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Millstein, S. G. & Litt, I. F. (1990). Adolescent health. In S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold. The developing adolescent* (pp. 431-456). Cambridge: Harvard University Press.
- Minuchin, S. (1990). *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Modell, J. & Goodman, M. (1990). Historical perspectives. In S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold. The developing adolescent* (pp. 93-122). Cambridge: Harvard University Press.
- Mollenhauer, K. (1974). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa
- Möller, C. (1980). *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim: Beltz.
- Monar, A. & Lindquist, B. (1990). *Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Montessori, M. (1967). *Kinder sind anders*. (8. Aufl.). Stuttgart.

- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moreno, J. L. (1988). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
- 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.
- Morrison, T. L. (1985). Personal and professional boundary attitudes and effective group leadership in classrooms. *Journal of Psychology*, 119, 101-111.
- Mortimore, P. (1993). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness. Research, policy and practice* (pp. 154-163). London: Cassell.
- Mortimore, P. (1997). Auf der Suche nach neuen Ressourcen. In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiss (Eds.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie* (pp. 171-192). Weinheim: Juventa.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: University Press.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand – eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study (TIMMS)“*. Chur: Rüegger.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and the structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Mugny, G., Perret-Clermont, A.-N. & Doise, W. (1981). Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect. In G. M. Stephenson & J. M. Davis (Eds.), *Progress in Applied Social Psychology* (Vol. 1, pp. 315-344). Chichester: Wiley.
- Mühlhausen, U. (1989). Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. *Unterrichtswissenschaft*, 17, 60-77.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-279.
- Nash, R. (1978). *Lehrererwartung und Schülerleistung*. Ravensburg: Otto Maier-Verlag.
- Natter, W. (1986). *Lehrereinstellungen gegenüber Disziplin und Disziplinstörungen im Unterricht*. Wien: Ketterl.

- Neubauer, W. F. (1974). Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 21, 233-245.
- Neuberger, O. (1990). *Führen und geführt werden*. Stuttgart: Enke.
- Neuenschwander, M. P. & Böni, E. (2001). Schule, Selbstkonzept und abweichendes Verhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung*, 21, 116-132.
- Neuenschwander, M. P. & Kunz, E. (2000). *Schule und Identität III. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben der Lehrerbefragung*. Forschungsbericht Nr. 21. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik, Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P. & Süss, D. (2000). Alltagshandeln bei problembelasteten Jugendlichen. In M. Rihs Middel (Ed.), *Suchtforschung des Bundesamtes für Gesundheit* (pp. 44-54). Bern: EDMZ.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (1998a). *Core and peripheral aspects of identity*. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development ISSBD, Bern.
- Neuenschwander, M. P. (1998b). Problemlagen und Risiken beim Lehrabbruch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Verein zur Förderung der Sozialen Arbeit als akademische Disziplin (Ed.), *Symposium Soziale Arbeit. Soziale Arbeit mit Jugendlichen in problematischen Lebenslagen* (pp. 11-29). Köniz: Soziothek.
- Neuenschwander, M. P. (1999). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich III. Abschlussbericht*. Zürich: Verlag impulse.
- Neuenschwander, M. P. (2001). *Schulzufriedenheit und schulische Leistungen beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II – eine Längsschnittstudie*. Papier präsentiert am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Aarau.
- Neuenschwander, M. P. (2002). *Individuelle und soziale Bedingungen von Unterrichtsstörungen – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung*. Papier präsentiert am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Berlin.
- Neuenschwander, M. P. (2003a). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 210-219.
- Neuenschwander, M. P. (2003b). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Eds.),

Jugendzeit – time out? Die Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (pp. 219-234). Opladen: Leske & Budrich.

- Neuenschwander, M. P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 23-29.
- Neuenschwander, M. P., & Hascher, T. (2003). Soziale Beziehungen und Zufriedenheit im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 270-280.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U., & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen* (Schlussbericht). Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.
- Neuenschwander, M. P., 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 1*. Forschungsbericht Nr. 18. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik, Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M., Latscha, C., Neumann, M., Rauscher, C., Schmid, C. & Wicki, T. (1998). *Schule, Identität und Problemverhalten im Jugendalter. Erste Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt*. Forschungsbericht Nr. 18. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik, Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2001). *Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. des Nationalfonds*. Forschungsbericht Nr. 22. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik, Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Hess, I. & Keller, M. (1997). *Konstrukte der Identität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Papier präsentiert an der 13. Tagung Entwicklungspsychologie vom 21.-24.9.1997, Wien.
- Neuenschwander, M. P., Holder, M., Engelage, S., Guggisberg, J., Kunz, E. & Schori, C. (1999). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band 2*. Forschungsbericht Nr. 20. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik, Universität Bern.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Niesseler, A. (2000). Wissen und Information. *Neue Sammlung*, 40, 397-414.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Weinheim: Beltz.

- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz* (Umsetzungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (pp. 579-595). Chur: Rüegger.
- Oelkers, J. (1989). *Schultheorie und Schulkritik*. Vorlesungsskript. Universität Bern.
- Oertel, L. (1997). *Schulreform – ein Zürcher Politikversuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Oertel, L., Rosenberg, S. & Aeberli, C. (1986). Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich, Konzeption, Evaluation, Situation. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 73-115.
- Oerter, R. (1978). Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter (Ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess*, (pp. 66-110). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Oerter, R. (1982). Zur Entwicklung der Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 567-632). München: Urban & Schwarzenberg.
- Offer, D. (1984). Das Selbstbild normaler Jugendlicher. In E. Olbrich & E. Todt (Eds.), *Probleme des Jugendalters*. Berlin: Springer.
- Ogbu, J. U. (1985). Minoritätengruppen in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 377-390.
- Olk, T. & Strikker, F. (1990). Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In W. Heitmeyer & T. Olk (Eds.), *Individualisierung von Jugend* (pp. 159-193). München: Weinheim.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1990). Concepts within the self-concept: A developmental study on differentiation. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept* (pp. 9-21). Berlin: Springer.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 41-70). Dordrecht: Kluwer.
- Opwis, K. (1998). Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen. In F. Klix & H. Spada (Eds.), *Wissen* (pp. 369-401). Göttingen: Hogrefe.

- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 97, 210-228.
- Oser, F. (2001). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. Institut für Pädagogik der Universität Fribourg (CH).
- Österreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- 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.
- Ott, B. (1995). *Ganzheitliche Berufsbildung*. Stuttgart: Steiner-Verlag.
- 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.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-112.
- Parsons, T. (1967). *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1987). Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In K. Plake (Ed.), *Klassiker der Erziehungssoziologie* (pp. 102-124). Düsseldorf: Schwann.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung*, 22, 421-442.
- Peck, S. C., & Roeser, R. W. (Eds.). (2003). *Person-centered approaches to studying development in context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekrun, P. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (pp. 524-547). Düsseldorf: Schwann.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 33-56). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.

- Pekrun, R. (1991). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *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. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 230-248.
- Persson Benbow, C. & Arjmand, O. (1990). Predictors of high academic achievement in mathematics and science by mathematically talented students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 430-441.
- Pestalozzi, J. H. (1983). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht der Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant* (dt. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett, 1986). Paris: Alcan.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence* (dt. *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett, 1984). Paris: Colin.
- Popper, K. (1994). *Logik der Forschung*. (10. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- 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.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Rang, A. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrung im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 23-50). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Raudenbush, S. W. (1983). Utilizing controversy as a source of hypotheses for meta-analysis: The case of teacher expectancy's effects on pupil IQ. In R. J.

- Light (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual* (Vol. 8, pp. 303-326). Beverly Hills: Sage.
- Reetz, L. & Reitmann, T. (Eds.).(1990). *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Reich, K. (1997a). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Reich, K. (1997b). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voss (Ed.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (pp. 70-91). Berlin: Luchterhand.
- Reichel, G. (1982). *Der sichere Weg zum überdurchschnittlichen Gedächtnis*. Kissing: WEKA.
- Reichgeld, M. (1994). *Elternabend – gemeinsam geht es besser*. München: Oldenburg.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Eds.), *Wissen* (pp. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 44-57.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23(4), 292-300.
- Renkl, A., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1997). Schulleistung und Fähigkeits-selbstbild – universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 373-384). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Reynolds, A. J. & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-694.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.). (1993). *School effectiveness. Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D. (1993). School effectiveness and school improvement: An updated review of the British literature. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice* (pp. 1-24). London: Cassell.

- Rheinberg, F. & Hoss, J. (1979). Störung und Mitarbeit im Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, 244-249.
- Rheinberg, F. (1998). Motivation und Emotion im Lernprozess: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Eds.), *Emotion, Motivation und Leistung* (pp. 183-188). Göttingen: Hogrefe.
- Robinsohn, S. B. (1973). *Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Rodehüser, F. (1987). *Epochen der Schulgeschichte*. Bochum: Winkler.
- 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). (6 ed.). Houghton: Mifflin Co.
- Rogosa, D. (1980). A critique of cross-lagged correlation. *Psychological Bulletin*, 88, 245-258.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbst-Organisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Belz.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schrödel.
- Roth, L. (1983). *Die Erfindung des Jugendlichen*. München: Juventa.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). General expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.

- Rumpf, H. (1976). *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. München: Juventa.
- Rustemeyer, D. (1999). Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 467-484.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, P. (1980). *Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-112.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sader, M. (1991). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim: Juventa.
- 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.
- Saldern, M. v. (1993). *Klassengrösse als Forschungsgegenstand*. Landau: Verlag der Universität in Landau.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Santrock, J. W. (1987). *Adolescence*. Dubuque (Iowa): Brown.
- Sarasin, S. (1995). *Das Lernen und Lehren von Lernstrategien*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Satow, L. (1999a). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie auf der Sekundarstufe I*. Dissertation an der FU Berlin.
- Satow, L. (1999b). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 171-179.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1972). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, K.-H. (1985). Kommunikation und Emanzipation als didaktische Kategorie. In R. Biermann (Ed.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (pp. 41-82). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schaie, K. W. (1965). A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin*, 64, 92-107.

- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research, and intervention*. London: Tylor & Francis.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schelsky, H. (1963). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion, pp. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreier, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schley, W. (1983). Kooperatives Lehrertraining – ein Anleitungsprogramm zur Lösung von Lern- und Beziehungsstörungen im Unterricht. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Eds.), *Handbuch zum Lehrertraining* (pp. 103-116). Weinheim: Beltz.
- Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Schmidt-Denter, U. (1999). Soziale Kompetenz. In C. Perleth & A. Ziegler (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 123-132). Bern: Huber.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schmoltdt, B. (1989). *Zur Geschichte des Gymnasiums*. Göttingen: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Schneider, B. H. (1989). *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schröder-Naef, R. D. (1992). *Rationeller Lernen lernen*. Weinheim: Beltz.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster: Waxmann.

- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*. (Band 1 und 2). Hamburg: Rowohlt.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schuppert, D. (1993). *Kompetenz zur Führung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity, 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.
- Seipp, B. & Schwarzer, C. (1991). Angst und Leistung – Eine Meta-Analyse empirischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5*, 85-97.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness. On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Selman, R. L. & Byrne, D. (1980). Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit. Eine entwicklungslogische Analyse. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Entwicklung des Ichs* (pp. 109-114). Königstein: Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen* (engl. Orig. *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press, 1980). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Selvini, M. P., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1978). *Paradoxon und Gegenparadoxon*. Stuttgart: Klett.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Shah, J. & Higgins, E. T. (1997). Expectancy x Value Effects: Regulatory Focus as Determinant of Magnitude and Direction. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 447-458.
- Shavelson, R. S. & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. (Eds.). (1995). *Teacher Evaluation. Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic.

- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in the classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Shumow, L., Vandell, D.-L. & Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributors to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Sieder, R. (1977). Der Jugendliche in der Familie. In M. Mitterauer & R. Sieder (Eds.), *Vom Patriarchat zur Partnerschaft* (pp. 120-143). München: Beck.
- Skinner, E. A., Chapman, M. & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Slavin, R. E. (Ed.). (1989). *School and classroom organization*. Hillsdale: Erlbaum.
- 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.
- Smith, M. L. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 22-25.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1998). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Eds.), *Emotion, Motivation und Leistung* (pp. 79-85). Göttingen: Hogrefe.
- Spearman, C. (1923). *The nature of "intelligence" and principles of cognition*. London: Macmillan.
- Specht, W. & Thonhauser, J. (Eds.). (1996). *Schulqualität*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Spiecker, B. (1994). Öffentliche Moral, moralischer Pluralismus und moralische Erziehung. Ein konzeptioneller Beitrag zu einer öffentlichen Debatte. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrung im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 189-206). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.

- SPoKK (Ed.). (1997). *Kursbuch Jugendkultur*. Mannheim: Bollmann.
- Stebler, R. (1999). *Eigenständiges Problemlösen*. Bern: Lang.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steiner, I. D. (1972). *Group processes and productivity*. New York: Academic Press.
- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1038.
- Sternberg, R. J. A. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 36-48). Opladen: Leske & Budrich.
- Stierlin, H. (1980). *Eltern und Kinder*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Strauman, 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.
- Strzoda, Zinnecker & Pfeffer (1996). Szenen, Gruppen, Stile. Kulturelle Orientierungen im Jugendraum. In R. K. Silbereisen (Ed.), *Jungsein in Deutschland* (pp. 57-84). Opladen: Leske & Budrich.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Wochel (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-228.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1973). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Teml, H. (1989). *Zielbewusst üben – erfolgreich lernen. Lerntechniken und Entspannungsübungen für Schüler*. Linz: Veritas-Verlag.
- Terhart, E. & Czerwenka, K. (1994). *Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Lang.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 103-131). Opladen: Leske & Budrich.

- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Ed.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (pp. 225-267). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe (Ed.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 448-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 629-648.
- The Consortium on the School-based Promotion of Social Competence (1996). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents. Processes, Mechanisms, and Interventions* (pp. 268-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomae, H. (1988). *Das Individuum und seine Welt*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, M. (1989). *Zentralität und Selbstkonzept*. Bern: Huber.
- Thurstone, L. L. (1924). *The nature of intelligence*. New York: Kegan Paul, Trench Trubner & Co.
- Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals across adolescence. *Journal of Educational Research*, 93, 356-366.
- Tsai, C.-Y. & Denton, J. J. (1993). Reliability assessment of a classroom observation system. *Journal of Classroom Interaction*, 28, 23-32.
- Tully, M. & Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88, 164-171.
- Tulodziecki, G. (1994a). *Unterricht mit Jugendlichen. Eine Didaktik für allgemein- und berufsbildende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1994b). *Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turner, J. C. & Oakes, P. J. (1989). Self-categorization theory and social influence. In P. B. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (pp. 233-275). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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.
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 81-99). Weinheim: Juventa.

- Uguroglu, M. E. & Walberg, H. (1979). Motivation and achievement: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.
- Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, D. (1974). *Gruppendynamik in der Schulklasse*. München: Ehrenwirth.
- Ulich, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem?* Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ulich, K. (1995). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vermeten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-242.
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (pp. 57-82). Oxford: Pergamon.
- Vollmer, G. & Hoberg, G. (1988). *Lern- und Arbeitsstrategien*. Stuttgart: Klett.
- Wagner, H. (1989). *Persönliche Arbeitstechniken*. Speyer: Gabal.
- Wahl, D. (1975). *Erwartungswidrige Schulleistungen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1993). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel.
- Wahl, K. (1989). *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Walberg, H. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Eudcational Leadership*, 45, 76-85.
- Walberg, H. J. (1974). Models for optimizing and individualizing school learning. In K. Marjoribanks (Ed.), *Environments for learning* (pp. 19-38). Windsor: NFER.
- Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. H. Farley & N. Gordon (Eds.), *Psychology and education* (pp. 81-108). Berkeley: McCutchan.

- Walberg, H. J. (1982). What makes schooling effective? A synthesis and critique of three national studies. *Contemporary Educational Review*, 1, 23-34.
- 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.
- Wang, M., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Towards a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- 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.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- 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.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Webb, N. M. (1982). Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52, 421-445.
- Wehler, H.-U. (1995). *Die Gegenwart als Geschichte*. München: Verl. C. H. Beck.
- Weiner, B. (1988). *Motivationspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (pp. 9-22). Berlin: Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (1996). ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 141-151.
- 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.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W. & Helmke, A. (1980). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Eds.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Band 28, pp. 173-206). Braunschweig: Copy-Center comsee.
- Weinstein, C. S. & Woolfolk, A. E. (1981). The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 117-129.
- Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.
- Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wellendorf, F. (1975). *Schulische Sozialisation und Identität: Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Weniger, E. (1952). *Didaktik als Bildungslehre*. (Band I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans). Weinheim: Beltz.
- Wentzel, K. R. (1991a). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1991b). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation* (pp. 226-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55-78.

- 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.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 323-334.
- Windham, D. W. (1990). The cost of effective schools. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 35-58). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1-14.
- Winkel, R. (1980a). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Eds.), *Didaktische Theorien* (pp. 79-94). Braunschweig: Westerman.
- Winkel, R. (1980b). Die kritisch-kommunikative Didaktik. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, 200-204.
- Winkel, R. (1986). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann.
- Witte, E. H. (1989). *Sozialpsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.
- Wragge-Lange, I. (1980). *Interaktion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Wygotski, L. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.
- Wygotski, L. (1985). *Ausgewählte Schriften*. (Band 1). Berlin-Ost: Volk und Wissen.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments*. (Vol. 1). 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*. (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Towards an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-80.
- Yeung, A. S., Chui, H.-S., Lau, I. C.-Y., McInerney, D. M., Russell-Bowie, D. & Suliman, R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology*, 92, 556-567.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. K. Edelman & M. Keller (Eds.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (pp. 78-109). Frankfurt: Suhrkamp.
- Youniss, J. (1984). Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In W. Edelman & J. Habermans (Eds.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (pp. 34-62). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeltner, E. (1995). *Mut zur Erziehung*. Bern: Zytglogge.
- Zeltner, E. (1998). *Generationen-Mix*. Bern: Zytglogge.
- 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.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (1996). Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In R. K. Silbereisen, L. Vaskovic & J. Zinnecker (Eds.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene* (pp. 165-183). Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J., Silbereisen, R. K. & Vaskovics, L. (1996). Jungsein in Deutschland – im Überblick. In R. K. Silbereisen (Ed.), *Jungsein in Deutschland* (pp. 7-24). Opladen: Leske & Budrich.

Namenverzeichnis

- A**
- Adams, 231
Adler, 202, 243
Aeberli, 98
Aebli, 184
Allemann-Ghionda, 357
Allen, 271
Allport, 216
Alsaker, 121
Ames, 246
Amthauer, 243
Anderson, 156, 202, 321, 340, 348
Apel, 285
Archer, 246
Ariès, 38
Arjmand, 245
Arnold, 155
Artelt, 191, 195, 246
Asendorpf, 225
Asquith, 333
Aster, 316
Atkinson, 249
August, 143
Aurin, 197, 206
Aussiker, 331
Austin, 208
Ausubel, 121
Avery, 281
- B**
- Baacke, 121, 130, 134
Badertscher, 97
Baethge, 129
Ball, 142
Ballauf, 103
Balmer, 85, 301
Balson, 322
Baltes, 54, 304
Bandura, 191, 194, 217, 235, 246,
304, 310, 329
Bankston, 208, 209, 360
Bany, 348, 356
Barbaranelli, 246
Baron, 352
Barron, 383
Barry, 218
Barthelmes, 130
Baumert, 193, 195
Baumrind, 143, 334, 335
Beavin, 43
Beazley, 274
Beck, 32, 67, 69, 71, 78, 156, 158,
194, 296
Becker, 331, 370
Becker-Beck, 352
Beelich, 193
Beetz, 169
Behrens, 136
Bell, 281
Bem, 235
Benjamin, 70, 177
Bentler, 244

- Berliner, 156, 322
 Berlyne, 246
 Berndsen, 28, 155
 Berndt, 237
 Bernthal, 159, 356
 Berthelot, 195
 Berzonsky, 228, 231
 Bessoth, 204, 333
 Best, 220
 Bierbaum, 193
 Biermann, 155
 Bietau, 333
 Biggs, 195
 Binder, 193
 Bitz, 333
 Blasi, 218
 Blonskij, 105
 Boehnke, 217
 Böni, 68, 124, 146, 357
 Booth, 210
 Borg, 341
 Borko, 344
 Borkowsky, 99, 126, 240
 Bosch, 155
 Bo-Schu, 270
 Bosculo, 161
 Bosker, 197, 205
 Bosma, 228
 Bowlby, 143
 Boyes, 142
 Breyvogel, 333
 Bromme, 285, 313
 Bronfenbrenner, 28, 143, 152, 160, 161
 Brookover, 205
 Brophy, 341
 Brown, 273
 Bruner, 29
 Brunner, 100
 Bryk, 61, 198
 Buergener, 274
 Buff, 217, 254, 256
 Buhrmester, 274, 275, 277
 Bukowski, 366
 Bündler, 249
 Burden, 320–322, 327, 328, 331, 348
 Buri, 335
 Burkert, 103
 Buschmann, 155
 Byrne, 244, 257, 276
- C**
- Cadinu, 372
 Cairns, 218
 Caldas, 208, 209, 360
 Campbell, 222
 Capra, 161
 Caprara, 246
 Cardoso, 228
 Carigiet, 10
 Carlo, 270
 Carta, 157
 Case, 139
 Cecchin, 161
 Chambless, 274

- Chandler, 142, 145
 Chang, 143
 Chapman, 304
 Charles, 327, 329, 331
 Chen, 250, 270
 Cheong Cheng, 340
 Chiu, 273, 331
 Chui, 236
 Cillessen, 367
 Clandinin, 322
 Clausen, 198, 202, 340
 Clements, 321
 Coatsworth, 272
 Coie, 366
 Coleman, 121
 Condon, 61
 Conger, 144
 Coppotelli, 366
 Cornelius, 54
 Covington, 243
 Cowles, 235
 Crisand, 121
 Crist, 256
 Crowley, 195
 Cullingford, 341
 Cuttance, 197, 206
 Czerwenka, 47, 285, 298, 301, 316,
 318
- D**
- Daheim, 296
 Damon, 177
 Davies, 271
 De Amicis, 372
 de Loeuw, 61, 267
 Deci, 246, 372, 383
 Dekovic, 144
 Dembo, 304
 Denton, 349
 Descartes, 6
 Deterline, 386
 Detry, 228
 Diederich, 97
 Diener, 233
 Diesbergen, 168, 170
 Dillenbourg, 382
 Dinter, 169
 Ditton, 96, 197, 198, 202
 Döbert, 235
 Dodge, 273, 366
 Doise, 142, 323, 382, 385
 Dornbusch, 335
 Douglas, 235
 Doyle, 45, 49, 156, 158, 319, 321,
 322, 331
 Dreesmann, 28, 61, 156, 322, 349,
 352, 371
 Dreher, 138
 Dubs, 92, 155, 169, 171, 285, 322
 Duck, 272, 276
 Duffy, 218
 Duncan, 360
 Dunn, 210
 Dusek, 341
 Dusolt, 85
 Dweck, 247, 250

Dwyer, 340, 341

E

Eccles, 202, 242, 243, 246, 260

Eckert, 61

Edelmann, 45

Eder, 61, 201, 208, 309, 321, 327,
329–331, 348, 352, 356, 358

Edlich, 103

Edmonds, 205

Ehinger, 85

Eigenmann, 100

Einsiedler, 159, 197

Eisenstadt, 124

Elbing, 341, 346, 348, 363

Elkind, 142

Elliott, 121

Emmer, 320–322, 331, 348

Endler, 221

Endres, 385, 388

Engel, 121

Enzmann, 402

Epstein, 82, 235

Erikson, 41, 122, 125, 139, 145,
146, 216, 218, 228, 236

Evans, 156, 322

Evertson, 321, 322

Ewert, 140

F

Falomir, 273

Fartacek, 309, 321, 329, 331

Fauser, 289

Feld, 281

Feldman, 121

Felker, 246

Fend, 32, 40, 67, 84, 88, 101, 121,
201, 205, 206, 208, 209, 237,
241, 247, 259, 261, 266, 339,
343, 348, 367, 396

Ferchhoff, 67, 74, 123, 134

Feyerabend, 6

Fischer, 155

Flaake, 298

Flammer, 46, 121, 126, 140, 169,
210, 216, 223, 227, 236, 238, 304

Flavell, 245

Folkman, 260

Foot, 382, 383, 385, 386

Foppa, 200

Ford, 272, 275

Foster, 232

Fraleigh, 335

Fraser, 210, 322, 338, 348, 381

Freiberg, 322

Freitag, 159

Fremmer-Bombik, 143

Freud, 216

Fricke, 268

Friedl, 143

Friedrich, 191, 192

Furman, 274, 275, 277

Futterman, 202

Fydrieh, 274

G

Galanter, 174

Ganguillet, 285

Gardner, 242, 245, 271
 Garmezy, 220, 272
 Gasser, 85, 301
 Gaudig, 105, 211
 Geary, 231
 Geisselhart, 193
 Georg, 106
 Gerber, 182, 244
 Gergen, 235
 Gest, 272
 Giarini, 80
 Gibas, 348, 363
 Gibbson, 304
 Giddens, 71
 Giesecke, 77, 90, 118, 134, 287
 Gill, 85
 Gillis, 40
 Glarner, 130, 134
 Glöckel, 153
 Glodis, 218
 Goff, 202
 Goffman, 216
 Goldstein, 61, 198, 268
 Goleman, 69, 245, 271
 Gollwitzer, 315
 Goltz, 85, 301
 Gonon, 92, 99, 126, 203, 204
 Good, 341
 Goodman, 39
 Goschke, 246
 Gouldner, 31, 70, 176
 Greaney, 197
 Green, 200

Greenwood, 157, 386
 Grell, 314
 Griese, 121, 124
 Grob, 126, 220, 238
 Grossmann, 143
 Gruehn, 207, 284
 Grunder, 97
 Gugler, 44
 Guldemann, 68, 124, 156, 158

H

Hächler, 130
 Hacker, 184
 Haertel, 320, 371, 384
 Häfeli, 107
 Hajos, 363
 Hala, 142
 Haller, 99
 Hamman, 195
 Hanhart, 106
 Hanke, 329
 Hansford, 234, 255, 256
 Hantsche, 129
 Hany, 258
 Harris, 321, 322
 Harter, 235, 238, 372
 Harvey, 200
 Hascher, 367
 Hattie, 195, 210, 217, 234–236,
 255, 256, 299
 Hausser, 216, 217
 Häussler, 248, 249
 Havighurst, 138

- Hawkins, 237, 271
 Hebert, 304
 Heck, 103
 Heckhausen, 246
 Hedinger, 97
 Hefler, 217
 Heimann, 154, 155
 Heinze, 44, 186
 Helmke, 156, 197, 199, 207, 209, 217, 237, 239, 250, 252, 253, 255, 256, 258–260, 263, 266, 338, 342, 344, 372, 390, 396
 Helsper, 40, 68, 121, 333
 Henderson, 247, 250
 Hennig, 85
 Herzog, 10, 49, 53, 68, 100, 124, 126, 170, 182, 229, 240, 244, 248, 311, 313, 314, 342
 Hess, 227
 Hetherington, 281
 Heyting, 77
 Hickman, 322, 348
 Higgins, 246
 Hilbe, 10
 Hillman, 197
 Hirsch, 285, 298–301
 Hirt, 85, 301
 Hobbs, 273
 Hoberg, 193
 Hockenbury, 273
 Hofer, 90, 114, 182, 207, 285, 306, 313, 341
 Hoffmann, 248, 249
 Hoge, 256
 Holder, 53
 Hong, 273
 Hornstein, 121, 123
 Hoss, 331
 Hovermill, 344
 Hox, 198, 244, 252, 375
 Hoy, 304
 Huber, 101, 183, 329, 361
 Hughes, 85
 Hügli, 203, 204
 Hume, 223
 Hurrelmann, 86, 95, 121
 Huschke-Rhein, 43, 58, 160, 165, 175
 Hutchby, 270
 Hyson, 275
- I**
- Iedema, 228
 Indermühle, 44
 Ingenkamp, 348, 355, 371
 Insko, 159, 356
 Invernezzi, 273
 Ittelson, 152
- J**
- Jackson, 43, 47, 334
 Jacobson, 341
 Jahnke, 49, 341, 346, 347, 362, 363
 James, 236
 Jantsch, 161
 Järvelä, 325
 Jeammet, 121
 Jenkins, 281

- Jenzer, 389
 Jerusalem, 251, 258, 266, 346, 348,
 350, 371, 374, 377, 378
 Jessen, 60, 180
 Jiao, 237
 Johnson, 158, 348, 349, 356, 359,
 384, 387, 388
 Jones, 273, 320, 324, 360
 Joseph, 341
- K**
- Kaczala, 202
 Kahle, 341
 Kail, 242
 Kaiser, 194, 195, 245, 386
 Kalbermatten, 44
 Kamps, 157
 Kang, 83
 Karsenty, 384
 Keating, 139
 Kegan, 276
 Keim, 97, 98
 Kellaghan, 197
 Keller, 101, 193, 227, 241
 Kelly, 235
 Kenny, 222, 252, 374, 378
 Kerr, 352
 Kerschensteiner, 106, 108
 Kesselring, 139
 Kiener, 288
 Kinzie, 191
 Klafki, 76, 88–90, 154, 157
 Kleber, 152
 Klingberg, 154, 156, 157, 159
 Knobloch, 130
 Knuth, 344
 Kohlberg, 276
 Kohn, 272
 Köller, 193, 195
 König, 85
 Konrad, 195, 383
 Kösel, 159
 Kounin, 45, 319, 320, 324, 333
 Kraft, 27, 107, 157, 172, 187, 191,
 243, 396
 Kramis, 341, 342
 Kramis-Aebischer, 304
 Krampen, 313
 Krapp, 246, 250, 252, 258
 Krappmann, 216, 218, 378
 Kreckler, 202
 Kreft, 61, 267
 Kroger, 228, 231
 Krohne, 262
 Kron, 153, 155, 157
 Krüger, 38, 121
 Krüll, 173
 Krumm, 83
 Krüssel, 42, 155
 Kuffner, 156, 261
 Kugemann, 193
 Kuhl, 246
 Kuk, 228
 Kunnen, 228
 Kunz, 51, 53, 58, 293, 333
 Kunze, 106
 Kurtz-Costes, 235

L

Laaz, 53, 54
 Labudde, 182, 244
 LaFontana, 367
 LaForce, 232
 Landwehr, 92, 155, 159, 203
 Lange, 156, 261
 Lau, 236
 Laucken, 184
 Lazarowitz, 384
 Lazarus, 260
 Lee, 304
 Lehmann, 77, 81
 Lehtinen, 195
 Leiderman, 335
 Leist, 85
 Leitner, 193
 Lenhart, 38
 Lenzen, 66
 Leontjev, 184, 246
 Leve, 48
 Levi, 38, 125
 Levy, 275
 Lewin, 28, 156, 236, 332
 Lezotte, 205
 Li, 270
 Liebau, 104, 289
 Liebert, 299
 Liedte, 80
 Lindquist, 331
 Lippitt, 332
 Lipsmeier, 89
 Litt, 147

Little, 220

Liu, 270

Lodwijks, 246

Lorenz, 329

Louiselle, 335

Ludwig-Tauber, 82, 83

Luhmann, 41, 43, 45, 95, 161,
 165–167, 172, 173, 348, 396

M

Mandl, 156, 191, 192, 196, 329,
 382, 385, 387

Mangold, 94, 203

Marcia, 228–232

Marjoribanks, 156

Markus, 234, 299

Marsh, 217, 235, 236, 239, 255

Martin, 101

Martinez-Pons, 193

Maruyama, 384

Masarik, 344

Maskus, 103

Maslach, 334

Masten, 220, 272

Maturana, 41, 43, 161, 163–165,
 167, 173, 175, 183

Maughan, 110

Mayer, 100

Mayr, 46, 309, 321, 329, 331

Mayring, 58

McBride-Chang, 143

McClaskey, 273

McFall, 271

McGuire, 281

McInerney, 236
 McWhirter, 218
 Mead, 216
 Meece, 202, 243, 260, 341
 Meeus, 144, 228, 231
 Melby, 270
 Melzer, 83, 85
 Merkens, 217
 Merrett, 322
 Mertens, 92
 Meyer, 38, 60, 95, 180
 Meyers, 270, 271
 Michalos, 233
 Midgley, 202
 Miller, 87, 174, 184, 235, 352
 Millstein, 147
 Milton, 218
 Minuchin, 161
 Mirschel, 273
 Misukanis, 335
 Mittag, 251, 374, 378
 Modell, 39
 Mollenhauer, 287
 Möller, 154, 157, 186
 Monar, 331
 Montessori, 75, 211
 Moos, 156
 Moran-Ellis, 270
 Moreno, 363
 Morgan, 382, 383
 Moriarty, 235
 Morrison, 333
 Mortimore, 110, 197, 199, 201, 205

Moscovici, 178, 347, 370, 388
 Moser, 101, 207, 240, 355
 Mueller, 335
 Mugny, 142, 382
 Mühlhausen, 309
 Muijs, 256

N

Nash, 85, 182, 341
 Natter, 182, 341
 Neemann, 272
 Neiderhiser, 281
 Nelson, 270, 271, 384
 Nentwig, 249
 Nesselroad, 54
 Neubauer, 67, 74, 123, 134, 183, 324
 Neuberger, 324, 325
 Neuenschwander, 5, 6, 10, 51, 53, 54, 57, 58, 85, 100, 107, 110, 113, 126, 136, 138, 139, 143, 146, 147, 182, 207, 209, 216, 220, 222, 226–229, 233, 234, 238, 244, 247, 275, 279, 285, 290, 293, 295, 301, 312, 328–330, 333, 339, 343, 348, 356, 357, 363, 367, 368, 397, 401, 404
 Newcomb, 366, 369
 Niesseler, 92
 Nölle, 316
 Nunner-Winkler, 235

O

Oakes, 347
 Ochsenbein, 44, 346

- Oelkers, 77, 81, 90, 94, 203, 285, 402
- Oertel, 98, 101
- Oerter, 246, 249
- Oerters, 138
- Offer, 147
- Ogbu, 357
- Olk, 129
- Omelich, 243
- Oosterwegel, 299
- Oppenheimer, 270, 299
- Opwis, 195
- Oser, 285, 341, 342, 402
- Österreich, 186
- Osterwalder, 10
- Oswald, 378
- Ott, 107
- Otto, 154, 155
- Ouston, 110
- Owen, 101
- P**
- Pajares, 235
- Paris, 191
- Parker, 221
- Parsons, 124, 161, 243, 348
- Pastorelli, 246
- Pattee, 366
- Pauli, 384
- Pause, 316
- Peck, 58
- Pekrun, 49, 191, 258–260, 263, 371, 372
- Pellegrino, 242
- Pelull, 129
- Peressini, 344
- Perret-Clermont, 142, 382
- Perry, 274
- Persson Benbow, 245
- Pestalozzi, 105, 158
- Petersen, 144
- Peters-Haft, 248, 249
- Petillon, 31, 45, 48, 93, 346–348, 355, 365, 366
- Pettit, 273
- Pfeffer, 130
- Piaget, 41, 122, 139–142, 166, 167, 218, 230, 276, 382, 383
- Plomin, 281
- Popper, 6, 132, 172, 346
- Prata, 161
- Pratkanis, 48
- Prenzel, 246
- Prester, 261, 367
- Pribram, 174
- Probasco, 48
- Proshansky, 152, 217
- Punch, 235
- Purdie, 195
- Purkey, 206
- Putz-Osterloh, 385, 388
- R**
- Ramseier, 101
- Randoll, 325, 339
- Rang, 78
- Raudenbush, 61, 341
- Raynor, 249

- Reetz, 92
 Reich, 142, 155, 161, 175, 382, 385
 Reichel, 193
 Reichgeld, 85
 Reinmann-Rothmeier, 156, 196, 382
 Reiss, 281
 Reitmann, 92
 Renkl, 266, 385, 387
 Resnick, 174
 Reusser, 384
 Reynolds, 85, 197, 206
 Rheinberg, 243, 258, 331
 Rhyn, 94, 203
 Ricka, 203
 Ritter, 335
 Rivlin, 152
 Roberts, 271, 335
 Robinsohn, 186
 Rodehüser, 97
 Rodriguez Tomé, 216
 Roesch, 270
 Roeser, 58
 Rogers, 236, 301
 Rogosa, 222
 Rolff, 206, 287
 Romagnano, 344
 Roschelle, 382, 385
 Rosenberg, 98, 227, 233, 236, 238
 Rosenthal, 341
 Rosoff, 304
 Roth, 39, 90
 Rotter, 304
 Rousseau, 140
 Rudow, 306, 404
 Rumpf, 155
 Russell-Bowie, 236
 Rustemeyer, 41, 156
 Rutter, 110, 205, 206, 208
 Ryan, 246, 371, 372, 383
 Ryser, 85, 301
S
 Sader, 372
 Saia, 195
 Sammons, 197
 Sander, 130
 Sanford, 321
 Santrock, 121
 Sarasin, 195
 Satow, 198, 208, 352, 378
 Schäfer, 48, 155, 157, 159
 Schaie, 54
 Schallberger, 107
 Schaller, 155, 157, 159
 Schaufeli, 402
 Scheerens, 197, 198, 201, 205, 206
 Schelsky, 124
 Scheuerer-Englisch, 143
 Schiefele, 191, 246, 250
 Schley, 331
 Schlotthaus, 316
 Schmeck, 192
 Schmid, 100
 Schmidt, 316
 Schmidt-Denter, 274

- Schmitt, 38, 125, 136
Schmitz, 304
Schmoldt, 103
Schneider, 130, 235, 256, 276, 352
Schoenrock, 281
Schön, 298, 313
Schorr, 43, 45, 161, 165–167, 172, 348, 396
Schrader, 266, 344
Schräder-Naef, 193
Schreiber, 191–193, 195, 196
Schreier, 250
Schuler, 136
Schulz, 106, 154–157, 159, 307
Schulz von Thun, 45, 168
Schuppert, 324
Schüssler, 155
Schwartz, 228
Schwarz, 143
Schwarzer, 156, 258, 260, 261, 304, 348, 371
Schwede, 193
Scott, 359, 388
Seipp, 260
Seitz, 341
Seligman, 227, 304
Selman, 276
Selvini, 161
Sennett, 148
Shah, 246
Shavelson, 217
Shell, 127
Shinkfield, 340
Shoda, 273
Shuell, 184, 324, 342
Shumow, 83
Shute, 382, 383
Siebert, 155
Sieder, 38, 39
Silbereisen, 125
Silva, 228
Skinner, 304
Skon, 384
Slavin, 158, 322, 382, 384, 385
Smetana, 333
Smit, 256
Smith, 206, 341
Spangler, 143, 253
Spearman, 242, 243
Specht, 208
Speicher, 136
Spiecker, 73, 74, 77
Spiegler, 299
Spielberger, 258, 260
Stankov, 271
Stebler, 196, 385
Stecher, 125
Steinberg, 121
Steiner, 203, 388
Stephan, 143
Stern, 216, 221, 227
Sternberg, 242, 245
Stevenson, 250
Stichweh, 296
Stierlin, 143
Stohner, 38

- Stough, 320
 Strauman, 218
 Strikker, 129
 Stroufe, 275
 Strzoda, 130
 Stufflebeam, 340
 Suess, 143
 Suliman, 236
 Süss, 136
- T**
- Tajfel, 216, 347
 Tatar, 325
 Tausch, 332
 Teasley, 382, 385
 Tellegen, 272
 Teml, 193
 Tenorth, 77, 97
 Terhart, 42, 47, 169, 170, 285–287,
 296, 298, 301, 309
 Tessloff, 316
 Thiel, 193
 Thierau, 204
 Thomae, 74
 Thomas, 217, 235
 Thonhauser, 208
 Thurstone, 242, 271
 Traub, 195
 Treinies, 268
 Trier, 285
 Trusty, 109
 Tsai, 349
 Tschan, 44
- Tully, 331
 Tulodziecki, 89, 153, 333
 Tung Tsui, 340
 Turner, 48, 159, 216, 347
 Tyrell, 82
- U**
- Uguroglu, 250, 255
 Uhle, 32, 37, 76, 80, 89
 Ulich, 48, 83, 85, 285, 328, 346,
 348, 361
- V**
- Valach, 346
 Van Aken, 256
 van der Ploeg, 258
 Vandell, 83
 Vaskovics, 125
 Veenman, 46, 88, 331
 Vermetten, 246
 Vermunt, 246
 Villegas, 341
 Violi, 182, 244
 Voderer, 130
 Vogelsang, 136
 Volet, 249
 Vollbrecht, 130
 Vollebergh, 228
 Vollmer, 193
 von Cranach, 161, 174, 188, 346,
 361
 von Cranach, 44
 von Cube, 155

- von Foerster, 41, 161, 163, 167, 175, 181
 von Glasersfeld, 42, 166–168, 170, 187, 219
 von Saldern, 61, 347, 352, 355, 358, 371
 Voskamp, 129
 Vouets, 82
- W**
- Wagner, 193, 258
 Wahl, 72, 183, 309, 313, 341, 361
 Walberg, 156, 158, 197, 209, 210, 250, 255, 320, 322, 324, 348, 371, 381, 384, 386, 389
 Wang, 320, 322, 384
 Wannack, 100, 126
 Wanner, 220
 Wartenweiler, 85, 301
 Waterman, 217, 228, 231, 232
 Watzlawik, 43, 45, 157, 161, 173, 181, 184
 Wearing, 220
 Webb, 385
 Wehler, 67
 Weiner, 246
 Weinert, 90, 156, 183, 197, 199, 207, 209, 211, 212, 245, 246, 338, 340, 342, 344, 361, 383, 390, 396
 Weinstein, 156, 322, 324
 Weiss, 143, 348, 355
 Weissberg, 271
 Welch, 210
 Wellendorf, 347
 Welsch, 36, 67, 68, 76, 78
 Weniger, 154
 Wentzel, 250, 270, 272, 281, 349, 366, 379
 Werner, 139
 Wetzstein, 136
 Wheldall, 322
 White, 332
 Wigfield, 246, 260
 Wikeley, 85
 Wild, 82, 247
 Wild-Naef, 82
 Wilensky, 174
 Wilks, 134, 143
 Williamson, 304
 Willis-Yorker, 344
 Wilson, 235
 Windham, 201
 Winitzky, 322
 Winkel, 152, 153, 155, 157, 159
 Witte, 352
 Wolley, 344
 Woolfolk, 304, 324
 Worsham, 321
 Wottawa, 204
 Wragge-Lange, 349
 Wu, 244
 Wurf, 234
 Wygotski, 142, 184, 382, 383
 Wylie, 235
 Wyttenbach, 97

- Y**
- Yeates, 276
- Yeung, 217, 235, 236, 239, 255
- Youniss, 48, 176, 177, 361, 388
- Z**
- Zeidner, 258–260
- Zeltner, 123
- Ziehe, 40, 47, 90
- Zillmann, 130
- Zimmerman, 191, 193, 194
- Zimmermann, 253
- Zinnecker, 125, 130
- Zutavern, 156, 158

Gérard Bless / Marianne Schüpbach /
Patrick Bonvin

Klassenwiederholung

Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen



150 Seiten, 26 Abbildungen, 45 Tabellen, kartoniert
CHF 36.- /   24.- (D)
ISBN 3-258-06796-1

Fast jedes fünfte Kind ist in der Schweiz im Laufe seiner Schulpflicht von einer Klassenwiederholung betroffen. Grund genug, um die Auswirkungen dieser Massnahme zu beleuchten. Dabei stehen drei Fragen im Vordergrund: Welches sind die Determinanten der Klassenwiederholung? Wie wirksam ist die Massnahme im Hinblick auf die Lernfortschritte? Welche sozialen und emotionalen Konsequenzen hat sie? Die Autoren stützen sich in ihren Antworten auf die aktuelle Forschungsliteratur und vor allem auf eine breit angelegte Untersuchung in Primarklassen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz.

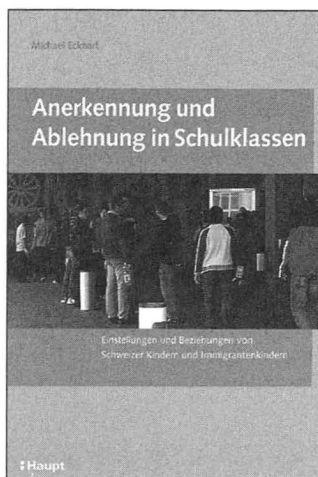
Die Studie zeigt, dass die Entscheidung für eine Klassenwiederholung nicht primär von den tatsächlichen Schulleistungen abhängt, sondern zu einem wesentlichen Teil von den Einschätzungen und Einstellungen der Lehrpersonen. Bei der Lernentwicklung sind kurz- und mittelfristig sowohl positive als auch negative Ergebnisse zu beobachten. Längerfristig muss allerdings von einer mangelhaften Effizienz der Klassenwiederholung ausgegangen werden. Dass Klassenwiederholungen negative Konsequenzen auf den sozialen und emotionalen Bereich haben, kann allerdings ausgeschlossen werden. Dennoch empfehlen die Autoren in ihrem Fazit, auf der Primarstufe auf Klassenwiederholungen zu verzichten.

Michael Eckhart

Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen

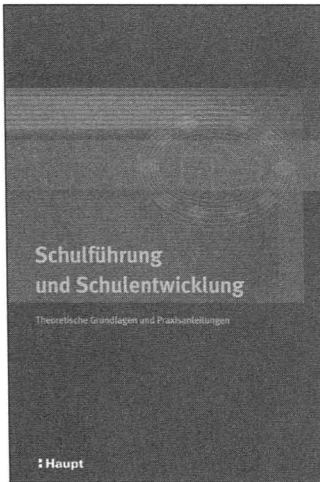
Einstellungen und Beziehungen von Schweizer
Kindern und Immigrantenkindern

ca. 192 Seiten, kartoniert
ca. CHF 36.– / € 24.– (D)
ISBN 3-258-06838-0
Erscheint im Frühjahr 2005



Die zunehmende Durchmischung von einheimischen und zugewanderten sowie leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern in vielen Schulklassen hat in den vergangenen Jahren vermehrt zu Kontroversen geführt. Dabei wird der Blick häufig einseitig auf die Schulleistungen gerichtet. Das vorliegende Buch konzentriert sich dagegen auf Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf soziale Aspekte. Der Autor geht der Frage nach, wie sich in vielfältig zusammengesetzten Schulklassen Einstellungen und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Kindern gestalten.

Zum einen werden dazu sozialpsychologische Theorien befragt. Zum andern werden die Ergebnisse einer vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Untersuchung mit über 2000 Kindern vorgestellt.



Hans Seitz / Roman Capaul

Schulführung und Schulentwicklung

Theoretische Grundlagen und Praxisanleitungen

ca. 400 Seiten, kartoniert
ca. CHF 68.– / € 45.– (D)
ISBN 3-258-06875-5
Erscheint im Frühjahr 2005

Das Buch beruht auf der langjährigen Tätigkeit der beiden Autoren im Bereich Schulführung (Ausbildung, Beratung und Forschung). Anhand des neuen St. Galler Management-Modells haben Seitz/Capaul ein eigenes Schulmodell entwickelt und den Aufbau des Buches nach diesem Modell gestaltet. Das Lehrbuch, Handbuch und Nachschlagewerk zeigt grundlegende Zusammenhänge auf, beantwortet Fragen der Schulführung und gibt praktische Handlungsempfehlungen.

Das Buch deckt die wesentlichen Aspekte der Schulführung ab und enthält folgende Teile:

- Teil I: Grundlagen (Einführung, St. Galler Schulmodell)
- Teil II: Aussenwelt der Schule (Anspruchsgruppen)
- Teil III: Ordnungsmomente der Schule (Strategie, Struktur, Kultur)
- Teil IV: Prozesse in der Schule (Führungs-, Kern- und Unterstützungsprozesse)
- Teil V: Entwicklungsmodi der Schule (Optimierung, Schulinnovation)

Jede, jeder kennt den schulischen Unterricht aus persönlicher Erfahrung – aber wer vermöchte zu sagen, was Unterricht *ist*, was im Unterricht *geschieht* und wodurch sich *guter* Unterricht auszeichnet?

Markus P. Neuenschwander entwickelt Konturen einer Unterrichtstheorie, auf deren Grundlage Fachpersonen über Schule reflektieren und ihr Handeln überprüfen können. Das Buch liefert nicht bloss einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse und damit eine gute Grundlage für eine neue Perspektive auf den Unterricht – dem Autor ist auch ein gut lesbares Kompendium didaktischer Konzepte des Unterrichts auf Sekundarstufe gelungen.

Das Buch richtet sich primär an Bildungsforschende und Studierende, hält aber auch für Personen in der schulischen Praxis wichtige Erkenntnisse bereit.

ISBN 3-258-06723-6



9 783258 067230