Heinz Reinders
Elke Wild (Hrsg.)

Jugendzeit – Time Out?

Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium

Leske + Budrich, Opladen 2003

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich

ISBN 3-8100-3987-X

© 2003 Leske + Budrich, Opladen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

Inhalt

Heinz Reinders & Elke Wild
Einführung 9

Teil I: Das Moratoriums-Konzept 13

Heinz Reinders & Elke Wild
Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend 15

Jürgen Zinnecker
Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts 37

Teil II: Jugendkulturelle Erscheinungsformen 65

Dagmar Hoffmann
Die Nutzung neuer Medien. Jugendkulturelle Ausdrucksform oder Entwicklungsbewältigung im Moratorium? 67

Monika Buhl & Hans Peter Kuhn
Jugendspezifische Formen politischen und sozialen Engagements 85

Teil III: Die Welt der Peers 111

J. Gowert Masche
Geschwisterbeziehungen und ihre Bedeutung für die Eltern-Kind-Beziehung während einer Statustransition im Jugendalter 113

Peter Noack & Stefan Haubold
Peereinflüsse auf Jugendliche in Abhängigkeit von familienstrukturellen Übergängen 137

Teil IV: Umgang mit Normen der Erwachsenenwelt 159

Kurt Kreppner
Zeit für die Verhandlung von Werten und Normen in der Familie. Wie sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern beim Übergang zur Jugend verändert 161

Marten Clausen
Schulischer Anforderungsdruck 187

Ludwig Stecher
Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen 201

Markus P. Neuenschwander
Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen 219

Teil V: Jugend als Motor gesellschaftlichen Wandels 235

Heinz Reinders & Manfred Hofer
Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium 237

Heike M. Buhl
Personale Bedingungen reziproker Eltern-Kind-Beziehungen 257

Judith Gerber & Elke Wild
Retroaktive Sozialisation in Abhängigkeit von sozialem Wandel und Peerorientierung 277

Teil VI: Gestörtes Zeiterleben 291

Fabienne Becker-Stoll
Moratorium als Niemandsland. Anorexie und Bulimie im Jugendalter als Ausdruck eines Verharrens in der Auszeit? 293

Christiane Papastefanou
Das Phänomen der Spätauszieher aus familienpsychologischer Perspektive 311

Hinweise zu den Autoren 329

Ergänzend zu diesem Band finden Sie weitere Informationen rund um das Thema „Jugend als Moratorium" im Internet unter http://timeout.jugendforschung.de.

Bildungserwartungen und Identitätsstatus

Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen[1]

Markus P. Neuenschwander

Jugendliche befinden sich in einer verlängerten Ausbildungsphase, während welcher sie zwar eine gewisse Autonomie besitzen, doch als SchülerInnen noch geringe gesellschaftliche Verantwortung tragen. Lehrpersonen können als zentrale Autoritäten und RepräsentantInnen gesellschaftlicher und schulischer Normen im Unterricht gelten und bilden wichtige Interaktionspartner für Jugendliche (Randoll, 1997; Tatar, 1998). Jugendliche setzen sich in der Interaktion mit Lehrpersonen insbesondere mit Qualifikationsdruck und schulischen bzw. gesellschaftlichen Normen auseinander, aber auch mit ihrem Autoritätskonzept. Nicht zuletzt beeinflusst die Auseinandersetzung mit den Bildungserwartungen von Lehrpersonen den Lernprozess von SchülerInnen im Unterricht (Eder, 1996) und wird damit zu einem pädagogischen Thema. Wie Jugendliche ihre Lehrpersonen wahrnehmen, ist bisher selten untersucht worden (Czerwenka et al., 1990). Zurückgehend auf die sog. Pädagogik vom Kinde aus, gibt es zwar einige Studien zur Frage, wie die Schule von SchülerInnen interpretiert wird (Bierhoff-Alfermann, 1974; Gestermeier, 1975; Petillon, 1987; Czerwenka, et. al., 1990; Nölle, 1995; Randoll, 1997). In diesen Untersuchungen spielen aber die Lehrkräfte meist nur eine nebensächliche Rolle. Im Folgenden werden die Fragen bearbeitet, wie sich Jugendliche mit den Bildungserwartungen ihrer Lehrpersonen auseinandersetzen und wie diese Erwartungen mit den eigenen Erwartungen abgestimmt werden. Weil die Identitätsentwicklung eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter darstellt (Erikson, 1968), soll untersucht werden, ob das Konzept der Identitätszustände nach Marcia (1966) die Abstimmung der Bildungserwartungen im Jugendalter erklären kann.

1 Die präsentierten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts Nr. 11-52730.97, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds, gesammelt.

Bildungserwartungen und unterstellte Lehrererwartungen

Jugendliche besitzen recht elaborierte Bildungsinteressen und richten differenzierte Erwartungen an ihre Lehrpersonen. Diese Erwartungen stützen sich auf ihre persönlichen und altersspezifischen Bedürfnisse, werden aber im Zuge ihrer mehrjährigen schulischen Sozialisation auf die schulischen Angebote abgestimmt (vgl. etwa Nash, 1976; Petillon, 1987). In der vorliegenden jugendpsychologischen Argumentation erhalten solche Erwartungen besondere Aufmerksamkeit: Erwartungen sind kognitive Schemata, welche aus früheren Erfahrungen entstanden sind und als Voreinstellungen und Normen den Wahrnehmungsprozess steuern, indem Objekte ausgeblendet (Selektion) und in Übereinstimmung mit dem eigenen Vorwissen interpretiert werden (Assimilation und Akkomodation bei Piaget, 1947; Nash, 1978). Im Folgenden interessieren besonders diejenigen Erwartungen an Lehrpersonen, welche die Art der Unterstützung des Bildungsprozesses von Schülern durch Lehrpersonen betreffen. Diese Erwartungen können curriculare Themen berühren, fachbezogen sein oder sich auf die Förderung der persönlichen oder sozialen Entwicklung beziehen (Rutter et al., 1980).

Diese Erwartungen stehen den Erwartungen von Lehrpersonen gegenüber. Czerwenka et al. (1990) weisen darauf hin, dass SchülerInnen in der Regel andere Bildungserwartungen verfolgen als Lehrpersonen. Wahrscheinlich nimmt die Diskrepanz der Erwartungen mit steigendem Alter zu und ist im Jugendalter besonders groß (Randoll, 1997). Dabei braucht ein erfolgreicher Unterricht eine gewisse Abstimmung der Erwartungen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen (Petillon, 1987). Es wird daher vermutet, dass sich die Erwartungen an Lehrpersonen von den unterstellten Lehrererwartungen je nach Gegenstandsbereich mehr oder weniger unterscheiden.

Erwartungen an Lehrpersonen (kurz: Bildungserwartungen), aber auch Erwartungen von Lehrpersonen im Urteil der SchülerInnen (kurz: unterstellte Lehrererwartungen) bilden Verhaltensreferenzen und konkrete Leistungsstandards, welche den Lernerfolg von SchülerInnen beeinflussen (Brophy & Good, 1974; Fend, 1998). Es wird vermutet, dass die unterstellten Lehrererwartungen im Zeitraum eines Schuljahrs stabil sind, wenn sich die schulischen Rahmenbedingungen nicht verändern. Auch die SchülerInnen im Jugendalter dürften über stabile Bildungserwartungen verfügen, weil sie im Zuge ihrer mehrjährigen schulischen Sozialisation ihre Erwartungen auf die schulischen Begebenheiten angepasst haben (Trusty, 2000).

Identitätsstatus

Im weiten Forschungsfeld der Identitätsentwicklung wird Erik H. Erikson immer wieder als Vater der modernen Identitätstheorien bezeichnet (vgl. Übersichten in Fend, 1991; Neuenschwander, 1996). Dessen Theorie wurde von Marcia (1966) in vier Identitätszuständen operationalisiert. (1) Der Zustand der übernommenen Identität (foreclosure) ist gekennzeichnet durch eine unkritische und unreflektierte Übernahme von Werten, Normen und Standpunkten (commitments) von Autoritäten, vor allem der Eltern. (2) Diffuse Identität bezeichnet den Identitätsstatus, in welchem Jugendliche keine Meinungen über ihr Leben und in wichtigen Lebensbereichen vertreten. Sie sind weitgehend gleichgültig, desorientiert und bemühen sich nicht um Problemlösungen. Diese Jugendlichen sind Autoritäten gegenüber ablehnend eingestellt (diffuse identity). (3) Von suchender Identität (moratorium) wird gesprochen, wenn Jugendliche sich in einer Krise befinden und sich aktiv, aber bisher erfolglos um einen eigenen Standpunkt bemühen. Damit ist eine flexible Einstellung gegenüber Autoritäten verbunden. (4) Die erarbeitete Identität (achieved identity) bezeichnet den Identitätsstatus, in welchem nach einer intensiven Auseinandersetzung (Krise) persönliche Standpunkte (commitments) erarbeitet worden sind. Diese Jugendlichen streben eine symmetrische Beziehung zu Autoritäten an.

Diese Identitätskonzeption löste unzählige Reflexionen und empirische Untersuchungen aus (vgl. Übersichten in Marcia, 1993; Meeus, Jedema & Vollebergh, 1999; Bosma & Kunnen, 2001). Zwei Linien lassen sich verfolgen: Die Identitätszustände wurden einerseits als Entwicklungsphasen interpretiert (Waterman, 1999). Andererseits wurden sie als stabile Persönlichkeitstypen und Prozessmuster der Informationsverarbeitung betrachtet (Bosma, 1995; Berzonsky & Kuk, 2000). In längsschnittlichen Analysen zeigte Neuenschwander (2003), dass sich der erwartete Entwicklungstrend zwar nachweisen lässt, dass aber die Mehrheit der Jugendlichen im Zeitraum zweier Jahre den Identitätsstatus nicht wechselt, sondern im gleichen Identitätsstatus bleibt. Für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung wird vom identitätstypologischen Ansatz ausgegangen.

Es wird in Anlehnung an Marcia (1980) vermutet, dass Jugendliche mit übernommener Identität positiv, Jugendliche mit diffuser Identität Lehrpersonen gegenüber skeptisch eingestellt sind. Jugendliche mit suchender und erarbeiteter Identität haben differenzierte Lehrerwahrnehmungen aufgebaut.

Identitätsstatus und Erwartungen von Lehrpersonen und Jugendlichen – ein Arbeitsmodell

Der Identitätsstatus repräsentiert nicht nur eine spezifische Einstellung gegenüber Autoritäten, sondern bildet ein Muster, wie personenbezogene Informationen verarbeitet werden (Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990). Entsprechend wird vermutet, dass Jugendliche mit übernommener Identität hohe Erwartungen haben, von Lehrpersonen gefördert zu werden. Sie dürften Lehrpersonen aufgrund ihrer autoritätsbejahenden Einstellung am ehesten zugestehen, die SchülerInnen fördern zu wollen. Diese Jugendlichen besitzen ein positives Lehrerbild. Jugendliche mit diffuser Identität sind desorientiert und dürften keine klaren Erwartungen an Lehrpersonen richten, bei diesen aber auch keine konkreten Erwartungen feststellen. Sie besitzen ein kritisches Lehrerbild. Jugendliche mit suchender und erarbeiteter Identität sind dabei, individuelle Erwartungsprofile zu erarbeiten, oder haben solche bereits konstruiert, so dass ihre Erwartungen und die unterstellten Lehrererwartungen zwischen denjenigen der Jugendlichen mit übernommener bzw. mit diffuser Identität liegen dürften.

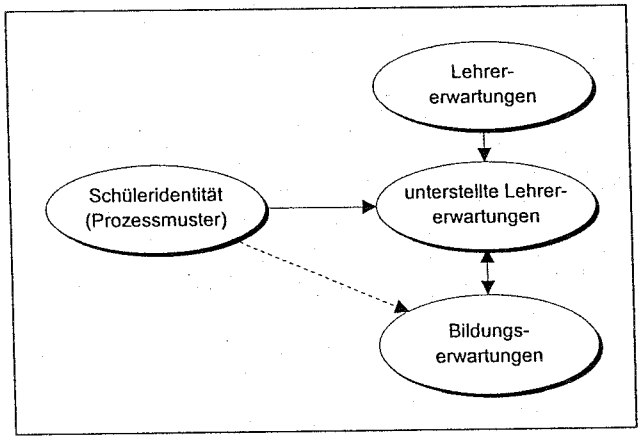

Abbildung 1: Aufbau von Bildungserwartungen (Arbeitsmodell)

Die vier Identitätszustände werden demnach als vier Prozessmuster interpretiert, wie sich Jugendliche mit Autoritäten und deren Erwartungen auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung wird durch zwei Bedingungen begrenzt (Abbildung 1): Die unterstellten Lehrererwartungen sowie die Bildungserwartungen von Jugendlichen.

Jugendliche treten aufgrund ihrer schulischen Sozialisation und ihren persönlichen Interessen mit spezifischen Erwartungen an ihre Lehrpersonen heran und interpretieren die Erwartungen von Lehrpersonen aufgrund dieser eigenen Vorerwartungen bzw. aufgrund ihres Identitätsstatus. Die unterstellten Lehrererwartungen hängen ihrerseits von den Erwartungen ab, die die Lehrpersonen besitzen. Diese Prozesse sollen nun empirisch untersucht werden.

Empirisches Material

Die Frage der Abstimmung von Lehrererwartungen und unterstellten Lehrererwartungen in Abhängigkeit vom Identitätsstatus sollte empirisch untersucht werden. Es wurden knapp 700 SchülerInnen der 7. bis 13. Klassenstufe verschiedener Schularten längsschnittlich mit standardisierten Fragebögen und halbstrukturierten Interviews befragt (Daten des Berner Schullängsschnitts; vgl. Neuenschwander, 2003; methodische Details in Neuenschwander et al., 1998). Die Daten sind für das deutschschweizer Mittelland repräsentativ. Die Jugendlichen wurden im Winter 1998 ein erstes, ein Jahr später ein zweites Mal befragt. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse berichtet, die die eingeführten Überlegungen veranschaulichen und konkretisieren sollen. Zusätzlich wurden zum ersten Messzeitpunkt mit 16 Jugendlichen Interviews durchgeführt, welche die statistischen Ergebnisse illustrieren sollen.

Erwartungsdiskrepanzen

Im ersten Schritt sollen die Bildungserwartungen von Jugendlichen beschrieben und mit den unterstellten Lehrerwartungen verglichen werden. Dafür wurden zehn Items formuliert, die jeweils mit „Lehrer sind daran interessiert ...“ (unterstellte Lehrererwartungen) bzw. mit „meine Lehrpersonen sollten...“ (Bildungserwartungen) eingeleitet wurden.

Bildungserwartungen: Gemäß den Mittelwerten in Abbildung 2 erwarteten Jugendliche in erster Linie, dass sie von ihren Lehrpersonen Unterstützung bei der Suche einer Lehrstelle bzw. einer weiteren Ausbildung erhielten. Die Unterrichtsinhalte sollten nützlich sein, wie die Kosmetik-Lehrfrau im 1. Lehrjahr in einem Interview formulierte: „Ich möchte alles das lernen, was ich eigentlich brauche; damit ich nicht so viele Probleme habe, wenn ich aus der Schule komme, [ich möchte,] 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". Die geringsten Erwartungen wurden in der Fragebogenstudie im Hinblick auf die Hilfe bei der eigenen Identitätsentwicklung formuliert.

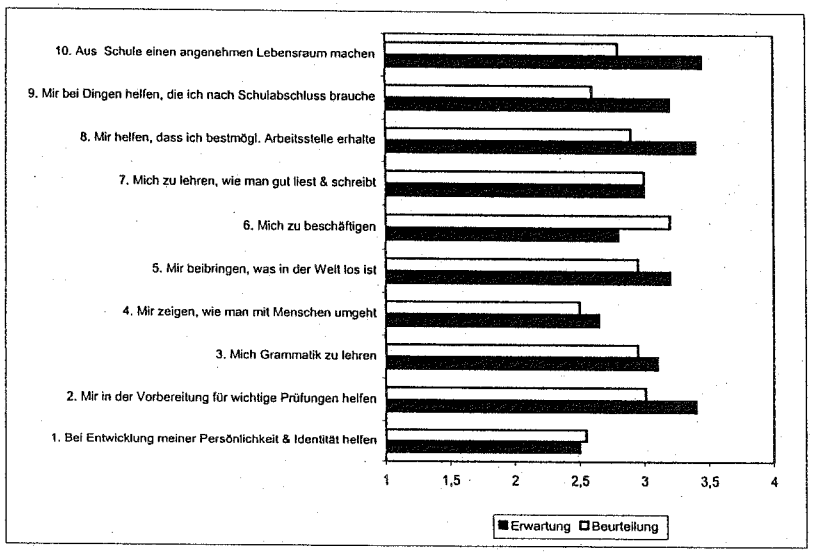

Abbildung 2: Unterstellte Lehrererwartungen (Beurteilung) und Bildungserwartungen der SchülerInnen (Erwartung)

Unterstellte Lehrererwartungen: Im Urteil der SchülerInnen waren Lehrpersonen am meisten interessiert, die SchülerInnen zu beschäftigen und auf Prüfungen vorzubereiten. Lehrpersonen haben in der Sicht der Jugendlichen vergleichsweise geringes Interesse, sie im Umgang mit Mitmenschen zu unterstützen. Eine Gymnasiastin, 11. Schuljahr, formulierte es in einem Interview folgendermaßen: „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". Resigniert passt sie ihre eigenen Erwartungen den Lehrervorgaben an.

Die Bildungserwartungen erreichen bei fast allen Items höhere Ausprägungen als die unterstellten Lehrererwartungen. Dieser Trend ist nur beim Item „Beschäftigung" umgekehrt. Mit Ausnahme der Items „Hilfe bei der Entwicklung", „Grammatik" und „Lesen/Schreiben" unterscheiden sich alle Itempaare auf dem 1‰-Niveau signifikant zwischen der Sicht der SchülerInnen und der unterstellten Lehrersicht. Es wurden die Differenzen der zehn Itempaare berechnet und gemittelt (Mittelwert der zehn Differenzen M = .19;

sd = .50). Dieser Mittelwert korrelierte erwartungsgemäß negativ mit der Lernmotivation der SchülerInnen ($r = -.19$, $p < .001$): Je größer die Erwartungsdiskrepanz war, bzw. je mehr die Schülererwartungen unerfüllt blieben, desto geringer war die Lernmotivation der SchülerInnen. Varianzanalysen über alle Items zeigten überdies, dass das Ausmaß der Diskrepanzen vom 14. Altersjahr bis zum 18. Altersjahr kontinuierlich zunimmt, dann bis zum 20. Altersjahr leicht abnimmt.

Identitätsstatus und Bildungserwartungen

Im nächsten Schritt wurde untersucht, ob sich die Erwartungen an Lehrpersonen und die unterstellten Lehrererwartungen je nach Identitätsstatus und Geschlecht unterschieden. Dabei sollte kontrolliert werden, ob die Effekte klassenspezifisch bzw. lehrerspezifisch (vgl. Mehrebenenproblem) auftraten. Zudem interessierte die Veränderung der Erwartungen über die Zeit. Für diese Analysen wurden Klassen mit Lehrerwechsel ausgeschlossen, um die Effekte eindeutig interpretieren zu können. Das Geschlecht der Jugendlichen wurde in die Analyse einbezogen, um auffällige Effekte kontrollieren zu können.

Bildungserwartungen: Zuerst wurde mit der Längsschnittstichprobe über die zehn Erwartungen der SchülerInnen an die Lehrpersonen eine Varianzanalyse mit den Faktoren Identitätsstatus, Geschlecht, Schulklasse und den Within-Faktoren Messzeitpunkt und Erwartungen mit den zehn Items als Faktorstufen gerechnet. Die Faktoren „Schulklasse", „Identitätsstatus", „Erwartungen" sowie die Interaktionen „Geschlecht x Messzeitpunkt", „Geschlecht x Erwartungen" und „Klasse x Erwartungen" erwiesen sich als signifikant. Wegen des signifikanten Effekts beim Faktor „Erwartungen" wurden sodann für alle Erwartungen an die Lehrpersonen dreifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Viele Itemausprägungen unterschieden sich zwischen den Klassen. Offenbar differierten die Erwartungen an die einzelnen Lehrpersonen zwischen den Klassen deutlich.

Entsprechend dem fehlenden multivariaten Geschlechtseffekt gab es nur wenige univariate Geschlechtseffekte, die nicht interpretiert wurden. Die Stabilitäten (Reliabilitäten) der Items fielen eher moderat aus, möglicherweise weil es sich um Einzel-Items und nicht um Faktoren handelte. Insgesamt bewegten sie sich im Bereich $.20 \leq r \leq .37$. Für die vorliegende Thematik waren besonders die Effekte beim Faktor „Identitätsstatus" interessant. Vier der zehn Erwartungen von Jugendlichen unterschieden sich je nach Identitätsstatus signifikant. Generell formulierten Jugendliche im diffusen Zustand die geringsten Erwartungen an ihre Lehrkräfte. Bei den Items „Prüfungsvor-

bereitung", „Lebensraum Schule" und „Grammatik" berichteten Jugendliche im suchenden und erarbeiteten Zustand über höhere Erwartungen an ihre Lehrpersonen als diejenigen im übernommenen und diffusen Zustand. Beim Item „Lesen/Schreiben" berichteten die Jugendlichen im übernommenen und suchenden Zustand die höchsten Erwartungen.

Unterstellte Lehrererwartungen: Danach wurde für die zehn unterstellten Lehrererwartungen eine multivariate Varianzanalyse mit den gleichen Faktoren wie für die Erwartungen an Lehrpersonen gerechnet. „Identitätsstatus", „Klasse", „Messzeitpunkt" und „Erwartungen" sowie die Interaktionen „Zeit x Klasse", „Geschlecht x Erwartungen" und „Klasse x Erwartungen" wurden signifikant.

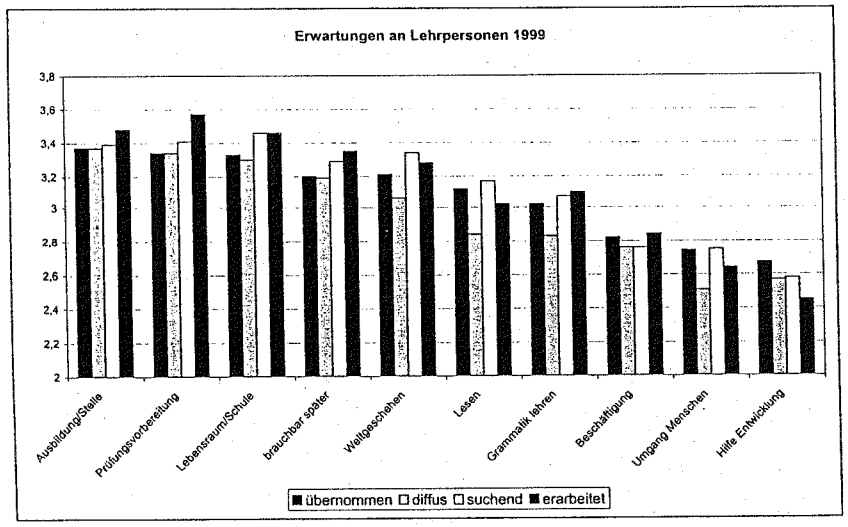

Abbildung 3: Unterstellte Lehrerwartungen 1999
(1: stimmt nicht bis 4: stimmt genau)

Die unterstellten Lehrererwartungen nahmen gemäß multivariatem Längsschnitteffekt ab. Dieser Zeiteffekt war im univariaten Test bei vier Items signifikant. Die Stabilitäten (Reliabilitäten) fielen wiederum eher moderat aus, sie bewegten sich im Bereich $.32 \leq r \leq .40$. Sieben der zehn unterstellten Lehrererwartungen unterschieden sich je nach dem Identitätsstatus. Jugendliche mit übernommener Identität unterstellten die höchsten Lehrererwartungen bei den Items Prüfungsvorbereitung, Ausbildung/Stelle, Grammatik lehren, später brauchbar, Lebensraum Schule und Umgang mit Menschen. Beim Item Weltgeschehen attribuierten die Jugendlichen im erarbeiteten Zustand ihren Lehrpersonen die höchsten Erwartungen. Jugendliche im diffusen Identitätsstatus nahmen die geringsten Erwartungen von Lehrpersonen wahr. Während Jugendliche mit übernommener Identität vergleichsweise mittelmäßige Erwartungen an ihre Lehrpersonen berichteten, attribuierten sie ihren Lehrpersonen vergleichsweise hohe Bildungsinteressen. Jugendliche mit übernommener Identität nahmen ihre Lehrpersonen als interessiert und für Unterricht und Lernende engagiert wahr.

Der Faktor Identitätsstatus vermochte die unterstellten Lehrererwartungen selbst nach einem Jahr (zweiter Messzeitpunkt) zu erklären (kurzfristige Prognose, Abbildung 3). Den einzigen signifikanten Interaktionseffekt „Identitätsstatus x Zeit" fand sich beim Item „später brauchbar": Bei Jugendlichen mit suchender und erarbeiteter Identität nahm die unterstellte Lehrererwartung, den Lernenden etwas beizubringen, das später brauchbar war, während eines Jahres ab. Bei den übrigen Jugendlichen blieb sie auf einem stabil tiefen Niveau.

Kurz: Der Identitätsstatus erklärt nach Kontrolle von Geschlecht und Klassenzugehörigkeit die unterstellten Lehrererwartungen signifikant, selbst nach Ablauf eines Jahres. Hingegen trägt der Identitätsstatus nur punktuell zur Erklärung der Bildungserwartungen der Jugendlichen bei.

Abstimmungsprozess der Erwartungen zwischen den Lernenden und ihren Lehrpersonen

In Abbildung 2 wurden bei einigen Items deutliche Diskrepanzen zwischen den Bildungserwartungen und den unterstellten Lehrererwartungen präsentiert. Bei anderen Items wurde hingegen kein signifikanter Unterschied gefunden. Es soll im nächsten Schritt untersucht werden, wie die unterstellten Lehrererwartungen und Bildungserwartungen von SchülerInnen aufeinander abgestimmt werden. Dafür wurden zuerst für jede der zehn *unterstellten Lehrererwartungen* zum zweiten Messzeitpunkt separate Kovarianzanalysen mit dem Faktor Identitätsstatus und den entsprechenden Bildungserwartungen und unterstellten Lehrererwartungen (Faktor und je zwei Kovariaten zum ersten Messzeitpunkt) gerechnet. In allen zehn Fällen wurden die unterstellten Lehrererwartungen signifikant (Stabilität). Die Kovariate „Bildungserwartung" wurde bei den fünf Items „Weltgeschehen" (5), „Beschäftigung" (6), „Grammatik" (3), „Umgang mit Menschen" (4), „Lesen/Schreiben" (7) signifikant. Gemäß Abbildung 4 erklärt der Identitätsstatus die unterstellten Lehrererwartungen bei den Items „Grammatik" (3), „Umgang mit Menschen" (4), „Hilfe bei der Entwicklung" (1), „Ausbildung" (8) und „später brauchbar" (9).

Anders präsentiert sich die Befundlage bei der längsschnittlichen Vorhersage der *Bildungserwartungen*. Die Bildungserwartungen zum ersten Messzeitpunkt erklärten die entsprechenden Erwartungen zum zweiten Messzeitpunkt bei allen zehn Items signifikant (Stabilität).

Der Identitätsstatus erlaubte bei keinem Item signifikante Vorhersagen. Hingegen vermochten die unterstellten Lehrererwartungen, gemessen zum ersten Messzeitpunkt, bei den fünf Items „Grammatik" (3), „Umgang mit Menschen" (4), „Lesen/Schreiben" (7), „Hilfe bei der Entwicklung" (1), „Prüfungsvorbereitung" (2) zusätzlich signifikant zur Varianzaufklärung der Bildungserwartungen zum zweiten Messzeitpunkt beizutragen.

Erwartungen	Identitäts-zustand	Unterstellte Lehrererw.	Bildungs-erwartungen
3. Grammatik	⇨	⇔	
4. Umgang mit Menschen	⇨	⇔	
7. Lesen/Schreiben	n.s.	⇔	
1. Hilfe bei der Entwicklung	⇨	⇨	
2. Prüfungsvorbereitung	n.s.	⇨	
5. Weltgeschehen	n.s.	⇦	
6. Beschäftigung	n.s.	⇦	
8. Ausbildung	⇨	n.s.	
9. Später brauchbar	⇨	n.s.	
10. Lebensraum Schule	n.s.	n.s.	

Legende – Pfeil: signifikante längsschnittliche Prädiktoren nach Kontrolle der Stabilitäten, n.s.: nicht signifikant

Abbildung 4: Ergebnisse der Kovarianzanalyse

Zusammenfassend erklärt der Identitätsstatus die unterstellten Lehrererwartungen bei fünf Items, aber die Bildungserwartungen bei keinem Item. Weil die Jugendlichen je nach Identitätsstatus verschiedene Autoritätsbilder besitzen, nehmen sie die gleiche Lehrperson sehr verschieden wahr und unterstellen ihr sehr unterschiedliche Erwartungen (Wahrnehmungseffekte, vgl. auch Abbildung 3). Im Hinblick auf die Abstimmung der Erwartungen lassen sich vier Ergebnismuster identifizieren:

1. Die Bildungserwartungen der SchülerInnen und die unterstellten Lehrererwartungen beeinflussen sich wechselseitig. Dieses Muster findet sich bei den Items 3, 4, 7, die Fachinhalte und Sozialkompetenz thematisieren und von SchülerInnen und Lehrpersonen gleicherweise als zentrale Unterrichtsthemen bewertet werden. Entsprechend unterscheiden sich Bildungserwartungen und die unterstellten Lehrererwartungen bei diesen Items nicht oder nur sehr schwach.

2. Die Bildungserwartungen der SchülerInnen passen sich den unterstellten Lehrererwartungen an. Diese einseitige Anpassung ist bei den Items 1 und 2 identifizierbar, die vor allem den Bereich der Selbstkompetenz thematisieren. Die SchülerInnen passen ihre Erwartungen den Lehrpersonen an, wie sehr der Unterricht ihnen persönlich etwas bringen soll oder nicht. Anders formuliert: die Lehrpersonen bestimmen primär, wie sehr der Unterricht auch die Selbstkompetenz der SchülerInnen fördern soll.

3. Die unterstellten Lehrererwartungen passen sich den Bildungserwartungen der SchülerInnen an. Diese einseitige Abstimmung liegt bei den Items 5 und 6 vor. Wie sehr die aktuelle Weltpolitik im Unterricht thematisiert wird, bestimmen die Jugendlichen substanziell mit. Mit dem Item Beschäftigung wird kein Unterrichtsinhalt bezeichnet, sondern die Erwartung, mit einem beliebigen Gegenstand die Unterrichtszeit zu füllen. Im Unterschied zu allen anderen Erwartungen sind gemäß Abbildung 2 die unterstellten Lehrererwartungen bei diesem Item höher als die Bildungserwartungen, was auf eine – aus Schülersicht – unerwünschte Situation hinweist. Die SchülerInnen scheinen substanziell mitbestimmen zu können, wie sehr Lehrpersonen die SchülerInnen nur beschäftigen wollen.

4. Die Bildungserwartungen der SchülerInnen und die unterstellten Lehrererwartungen beeinflussen sich nicht. Dieser Ergebnistyp wird bei den Items 8, 9 und 10 gefunden, die Themen außerhalb des Unterrichts aufgreifen. Sie beziehen sich auf außerunterrichtliche Bereiche, indem sie die Schule als Lebensraum oder die Situation nach Abschluss der Volksschule thematisieren. Bei diesen Items ist gemäß Abbildung 2 die Erwartungsdiskrepanz besonders groß.

Diskussion

Im gewählten Vorgehen wurde nicht die verbreitete pädagogische Fragestellung untersucht, wie Lehrpersonen zur Identitätsentwicklung der Jugendlichen beitragen können (vgl. dazu etwa Neuenschwander, Herzog & Holder, 2001). Vielmehr wurde ein jugendpsychologischer Ansatz verfolgt und gezeigt, dass die unterstellten Erwartungen von Lehrpersonen durch den Identitätsstatus maßgeblich erklärt werden, selbst wenn Klassen- und Geschlechtseffekte kontrolliert wurden. Darin äußern sich unterschiedliche Umgangsformen mit schulischen Normen und Autoritäten. Jugendliche mit diffuser Identität nahmen geringe, Jugendliche mit übernommener Identität vergleichsweise hohe Erwartungen der Lehrpersonen wahr. Dieser Befund passt zu den Autoritätsbildern von Jugendlichen in den verschiedenen Identitätszuständen, die frühere Studien berichtet haben (vgl. die Übersicht in Marcia,

1980). Jugendliche mit übernommener Identität streben danach, die Erwartungen von Autoritäten zu erfüllen und übernehmen schulische Normen unkritisch. Jugendliche mit diffuser Identität lehnen Autoritäten ab und interpretieren deren Erwartungen entsprechend schwach. Jugendliche mit suchender und erarbeiteter Identität setzen sich zwar mit Erwartungen von Autoritäten auseinander, stellen diesen aber eine eigene Position entgegen, so dass die wahrgenommenen Erwartungen ausbalanciert werden. Die unterstellten Lehrererwartungen nehmen längsschnittlich ab. Möglicherweise nehmen die Jugendlichen mit fortschreitendem Schuljahr ein sinkendes Lehrerengagement wahr. Aufgrund der vorliegenden Daten kann nicht entschieden werden, ob dieser Effekt als eine sich verändernde Schülerwahrnehmung zu interpretieren ist, oder ob die Erwartungen von Lehrpersonen mit fortschreitendem Schuljahr effektiv abnehmen.

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Identitätsstatus und den Erwartungen von Lehrpersonen können einerseits als Validierung des Konzepts der Identitätszustände interpretiert werden. Andererseits belegen sie die Bedeutung der Schülervoreinstellungen gegenüber Autoritäten am Beispiel der Lehrerwahrnehmung (vgl. etwa Jahnke, 1982). Es ist jugendpsychologisch bedeutsam, dass Jugendliche je nach Identitätsstatus ihre Lehrperson unterschiedlich wahrnehmen und möglicherweise mit ihr auch verschieden umgehen. Vielleicht führen diese unterschiedlichen Lehrersichtweisen auch zu verschiedenartigen Lernprozessen. Denn das Lernen der Schüler wird auch durch die Lehrperson und deren Interaktion mit den SchülerInnen beeinflusst. Angesprochen ist nicht nur der Aufbau von Sachwissen, sondern insbesondere auch der Zuwachs an sozialem Wissen einschließlich des Wissens über gesellschaftliche Normen und Regeln über den Umgang mit Autoritäten. Lehrkräfte haben also ihre Unterrichtsplanung und -durchführung auch am Identitätsstatus der einzelnen Jugendlichen auszurichten. Über die Wechselwirkung von Identität, Lehrerwahrnehmung und schulischem Lernen ist bisher wenig bekannt.

Das zweite Hauptergebnis bezieht sich auf die Anpassung bzw. Polarisierung von Bildungserwartungen von SchülerInnen und ihren Lehrpersonen. In Übereinstimmung mit früheren Studien (zum Beispiel Randoll, 1997) stimmen die Bildungserwartungen von Lernenden mit den unterstellten Lehrererwartungen nur teilweise, konkret bei drei von zehn Items, überein. Eine hohe Erwartungsdiskrepanz äußert sich nicht nur in einer geringen Lernmotivation, sondern kann bei großer Ausprägung die Durchführung von Unterricht gefährden (Nash, 1976), da die unterschiedlichen Erwartungen zu gegenseitigen Missverständnissen und Frustrationen führen dürften (vgl. Neuenschwander, 2003). Die Ergebnisse zeigen, dass die Abstimmung von Erwartungen je nach Gegenstandsbereich wechselseitig, einseitig oder gar nicht erfolgt. Damit wird impliziert, dass die Erwartungen von SchülerInnen nicht generell an diejenigen der Lehrpersonen angepasst werden, sondern dass die

SchülerInnen gestützt auf ihre Vorerwartungen und außerschulischen Erfahrungen diesen Erwartungsprozess in gewissen Bereichen substanziell mitbestimmen.

Immerhin scheint in den curricular zentralen Unterrichtsbereichen die wechselseitige Abstimmung in der Regel zu gelingen, so dass in diesem Bereich die Erwartungen weitgehend übereinstimmen. Hingegen bleiben erhebliche Diskrepanzen bei Erwartungen, die sich auf die Situation nach Abschluss der Volksschule richten. Möglicherweise wünschen Jugendliche viel stärker als Lehrpersonen einen direkten Nutzen bzw. einen Anwendungsbezug des Unterrichts für ihr Leben nach dem Schulabschluss, während die Lehrpersonen primär schulimmanente Bildungserwartungen verfolgen. Während Lehrkräfte sich primär um die Aufrechterhaltung von Unterricht und um innerschulische Prozesse kümmern, bildet die Ausbildungsphase für Jugendliche keinen Selbstzweck, sondern weist auf eine nachfolgende Lebensphase hin. Das Jugendalter als Moratorium müsste demnach als eigenständige Phase verstanden werden, in welchem sich Jugendliche auf ihr Leben als Erwachsene vorbereiten.

Literatur

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., Rice, K. G. & Neimeyer, G. J. (1990). Identity Status and Self-construct Systems: Process x Structure Interactions. Journal of Adolescence, 13, 251-263.

Bierhoff-Alfermann, D. (1974). Schüler sehen Lehrer: Das Lehrerbild von 14- bis 16-Jährigen Gymnasiasten und seine Beziehung zu einigen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler. Unveröffentlichte Dissertation. Bonn: Universität Bonn.

Bosma, H. A. (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 (5-17). New York: 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.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). Teacher-Student Relationships. Holt: Rinehart and Winston.

Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tessloff, J. (1990). Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt: Peter Lang.

Eder, F. (1996). Schule und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Erikson, E. H. (1968). Identity, Youth and Crisis. New York: Norton.

Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band II. Bern: Huber.

Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa.

Gesternmeier, J. (1975). Urteile von Schülern über Lehrer. Weinheim: Beltz.

Jahnke, J. (1982). Sozialpsychologie der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-identity Status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology (159-187). New York: Wiley.

Marcia, J. E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), Ego Identity. New York: Springer.

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.

Nash, R. (1976). Teacher Expectations and Pupil Learning. London: Routledge & Keagan Paul.

Neuenschwander, M. P. (1996). Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M. P. et al. (1998). Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I. Forschungsbericht Nr. 18. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern.

Neuenschwander, M. P. (2003). Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Habilitationsschrift. Bern: Universität Bern.

Nölle, V. (1995). Schüler sehen Schule anders. Bern: Peter Lang.

Petillon, H. (1987). Der Schüler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Piaget, J. (1947). La psychologie de l'intelligence. Paris: Colin.

Randoll, D. (1997). Schulwirklichkeiten. Baden-Baden: Nomos.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, P. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

Tatar, M. (1998). Teachers as Significant Others: Gender Differences in Secondary School Pupils' Perceptions. British Journal of Educational Psychology, 68, 217-228.

Trusty, J. (2000). High Educational Expectations and Low Achievement: Stability of Educational Goals Across Adolescence. Journal of Educational Research, 93, 356-366.

Waterman, A. S. (1999). Identity, the Identity Statuses, and Identity Status Development: A Contemporary Statement. Developmental Review, 19, 591-621.