

Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern in der Sekundarstufe

The Development of Involvement and Self Confidence in Secondary Schools

Es werden die Ergebnisse einer Longitudinalstudie bei 10 bis 15jährigen Gesamtschülern präsentiert, um der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Altersentwicklung und institutionell induzierten Erfahrungen nachzugehen. Dabei zeigt sich, daß die Schulverdrossenheit vor allem im Verlaufe des 5. Schuljahrs sprunghaft zunimmt. Dieser „Sekundarstufenschock“ läßt sich mit dem hohen Maß sozialer Instabilität am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe erklären. Beim Selbstvertrauen findet sich eine kontinuierliche Zunahme vom 5. zum 9. Jahrgang, dabei lassen sich paradox anmutende Bezugsgruppen-Effekte ausmachen: Vor allem die Schüler der unteren Leistungsgruppe können ihr negatives Selbstbild verbessern.

The results of a longitudinal study showing the development of comprehensive-school-students from the 5th to the 9th year are presented. The study was concerned with aspects of self-confidence on the one hand and school-related attitudes on the other hand, tackling the relation between general effects of age-group and institutionally induced experiences. The passing from primary to secondary school causes a marked drop in school involvement, indicated in an increase in avoidance habits toward school and teachers, because of a high social instability experienced by students of this age group. As with self-confidence, there is a continuous increase from the 5th to the 9th year showing effects of reference groups which seem to be paradox: above all the students of the lower streams can improve their originally negative self-assessment.

Die Sozialisationsforschung der siebziger Jahre hat die „überfachlichen Wirkungen“ des schulischen Lernens in den Mittelpunkt ihrer Analyse gestellt: Welche grundlegenden Haltungen, welche Einstellungen und Verhaltensformen werden bei Kindern und Jugendlichen durch ihren jahrelangen Aufenthalt in der Institution Schule geprägt?

Den Ertrag einer etwa zehnjährigen Forschungsphase mit einem solchen empirisch-analytischen Ansatz kann man bei FEND (1980) nachlesen. Darin wird deutlich, daß die Erziehungswissenschaft nunmehr in einem viel höheren Maße als früher informiert ist über die Zusammenhänge zwischen den Strukturmomenten des Schulsystems, den Kommunikationsformen in der Schule und den subjektiven Verarbeitungsformen in der Persönlichkeit des Schülers. Unsere eigene Untersuchung knüpft an diese (junge) Forschungstradition an und versucht zugleich, in kritischer Auseinandersetzung damit einen weiterführenden Beitrag zu leisten. Dabei formulieren wir unsere Kritik an dieser Stelle *methodisch*: Obwohl sich Sozialisation nur als Prozeß verstehen und theoretisch konzeptualisieren läßt, hat die empirische Sozialisationsforschung bisher fast ausnahmslos mit Querschnittanalysen gearbeitet und damit lediglich statische „Momentaufnahmen“ vorgenommen. Daraus ergibt sich zum einen, daß die Dimension der zeitlichen Entwicklung und der möglichen Veränderung von Sozialisationswirkungen weitgehend vernachlässigt wurde. Zum anderen ist damit häufig eine Konzentration auf eine eng begrenzte Altersgruppe von Schülern (meist die oberen Klassen der Sekundarstufe I) verbunden; dabei wird dann nur zu leicht übersehen, „daß die gewonnenen Resultate dann eben nur für die 15

und 16jährigen Schüler Gültigkeit beanspruchen können und keineswegs verallgemeinert werden dürfen“ (K. ULICH 1980, S. 484).

Unter Sozialisationsforschern besteht daher seit längerem weitgehende Einigkeit darüber, daß umfangreiche Längsschnittuntersuchungen notwendig sind, um das empirische Wissen über schulische Sozialisationsprozesse zu ergänzen und um die vorliegenden theoretischen Entwürfe auszubauen, abzusichern oder auch zu korrigieren.

1. Ansatz und Fragestellung der Untersuchung

Die Autoren dieses Beitrags wurden 1979 vom Hessischen Kultusminister mit der wissenschaftlichen Begleitung eines umfassenden Modellversuchs beauftragt: Projektaktivitäten an einer größeren Zahl hessischer Gesamtschulen sollten evaluiert werden. Das von uns entwickelte Forschungsdesign verfolgte von Anfang an eine doppelte Absicht. Zum einen galt es, den Forschungsauftrag zu bearbeiten und Aussagen über die pädagogischen Wirkungen der Modellmaßnahmen zu machen; zum anderen sollte die Untersuchung eine über den Modellversuch hinausgehende generelle Relevanz gewinnen, indem sie als Längsschnittuntersuchung schulischer Sozialisationsprozesse angelegt wurde.

Im Mittelpunkt unserer vierjährigen Forschungsarbeit stand daher eine Longitudinalstudie, in die (in drei verschiedenen Kohorten) insgesamt etwa 2.500 Gesamtschüler einbezogen wurden. Dabei lag unser Hauptinteresse in der Analyse von Entwicklungsprozessen bei Schülern im Durchlauf durch die Sekundarstufe I. Inhaltlich konzentrierten wir uns auf solche Einstellungs- und Persönlichkeitsmerkmale, die sich in den vorliegenden Querschnittstudien als besonders bedeutsam für den schulischen Sozialisationsprozeß herausgestellt hatten.

Zum einen wurde die Wahrnehmung und Bewertung der schulischen Umwelt durch die Schüler analysiert: Wie stehen sie zum Lernen, welches Verhältnis haben sie zu den Lehrern, wie wohl fühlen sie sich in der Schule? Dieser Komplex von FEND u.a. (1976, S. 440) als *Schulverdrossenheit* (oder *Schulinvolverment*) bezeichnet, wurde in zwei Dimensionen erfaßt: „Schüler-Lehrer-Beziehung“ und „Schulunlust“. Zum zweiten haben wir die Entwicklung *selbstwertbezogener Einstellungen* bei Schülern untersucht: Wie wird die eigene Person gesehen, welches Vertrauen wird in die eigenen Fähigkeiten gesetzt? Damit wird eine zentrale Dimension jugendlicher Identitätsentwicklung angesprochen, die „durch die schulische Erfolgs- oder Mißerfolgsbiografie in entscheidendem Maße geprägt werden kann“ (FEND 1980, S. 365). Wir haben diesen Gesamtkomplex in drei Teildimensionen erfaßt: „Selbstwertgefühl“, „Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit“ und „Angst in schulischen Leistungssituationen“. Dieses Vorgehen lehnt sich sowohl an SCHWARZER (1979, S. 181 ff.) wie auch an FEND u.a. (1976, S. 372 ff.) an, die beide das Konstrukt „Selbstvertrauen“ in ähnlicher Weise operationalisiert haben. Durchgeführt wurde unsere Untersuchung in den Jahren 1980 bis 1982 an sieben hessischen Gesamtschulen in großstädtischer Einbindung. Es handelt sich um fünf kooperative und zwei integrierte Gesamtschulen, die in den Klassen 5/6 alle als integrierte Orientierungsstufe (in der hessischen Variante der „Förderstufe“) organisiert sind. Die Schüler haben damit zwischen dem 10. und dem 15. Lebensjahr eine ganz bestimmte – nämlich eine gesamtschulspezifische – Schullaufbahn absolviert:

- Sie wechseln von der Grundschule (ohne Selektionshürden) in die Klasse 5 der Gesamtschule, um dort zunächst in der Förderstufe ein Kern-Kurs-Modell zu durchlaufen. Diese Organisationsform ist mit recht vielen Umstufungen verbunden und dient *auch* der Absicht, am Ende der Klasse 6 zu einer deutlichen Einordnung in (relativ stabile) Leistungsgruppen zu gelangen.
- Der nächste Einschnitt vollzieht sich am Übergang von der 6. zur 7. Klasse: In den kooperativen Gesamtschulen ist damit eine Einstufung in einen festen, schulformbezogenen Klassenverband verbunden; die Schüler werden jetzt entweder zu Hauptschülern, Realschülern oder Gymnasiasten. In integrierten Gesamtschulen ist der Einschnitt nicht ganz so massiv, aber ebenfalls deutlich: Die

anstehende Fächerwahl im Wahlpflichtbereich (z.B.: Arbeitslehre oder 2. Fremdsprache) stellt zugleich eine zentrale Weichenstellung für die weitere Schullaufbahn dar.

- In Hessen endet die Schulpflicht (und damit die Hauptschule) nach dem 9. Schuljahr; viele Schüler verlassen bereits dann die Schule, um in das Beschäftigungssystem (oder die Arbeitslosigkeit) einzutreten. Bei den anderen stellt sich die Frage, ob sie nach Ende der Klasse 10 in eine berufliche Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe überwechseln.

Diese Skizzierung macht deutlich, daß mit einem spezifischen schulorganisatorischen Rahmen zugleich ein bestimmter institutioneller „Karriereweg“ vordefiniert wird, den die Schüler mehr oder weniger erfolgreich durchlaufen können. Analysiert man darin eingebundene Sozialisationsprozesse, so weisen diese zwei – analytisch unterscheidbare – Entwicklungskomponenten auf:

Zum einen ist der im engeren Sinne *entwicklungspsychologische Sachverhalt* von Bedeutung, daß Heranwachsende zwischen dem 10. und dem 15. Lebensjahr in erheblichem Maße ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen steigern und deshalb zu veränderten Sichtweisen ihrer sozialen Umwelt und ihrer Person gelangen. Diese Entwicklungsprozesse sind eingebunden in den beschriebenen schulischen Kontext und die damit verbundene Schullaufbahn. Den Heranwachsenden werden damit Problemlagen institutionell vorgegeben, die sie subjektiv bewältigen müssen: Der Wechsel von Bezugsgruppen ist zu verkraften, Auslesehürden sind zu nehmen, schulische „Erfolge“ oder „Mißerfolge“ sind zu verarbeiten. Diese *institutionell induzierten Erfahrungen* – so unsere Annahmen – beeinflussen sowohl die Wahrnehmung der schulischen Umwelt wie die Herausbildung des eigenen Selbstvertrauens.

Wenn wir in dieser Weise zwischen „Alterseffekt“ und „Institutionseffekt“ zu unterscheiden versuchen, so geschieht das in dem Bewußtsein, daß das Lebensalter selbst keine Erklärung für psychische Veränderungen gibt, sondern lediglich als stellvertretender Indikator steht: „Mit fortschreitender Lebenszeit (Alter) können Veränderungen einhergehen, die als biologische Reifung anzusehen sind. Es können Erfahrungen über die Umwelt und sich selbst gesammelt werden. Es können neue Methoden der Erfahrungsgewinnung erlernt werden. Es können neue gesellschaftliche Rollen übernommen werden. Alles dies kann zu Veränderungen des Verhaltens und Erlebens führen“ (OERTER/MONTADA 1982, S. 6 f.).

„Alterseffekt“ steht damit für die (hier nicht spezifizierbare) Summe all der Erfahrungen und Lernprozesse, die Heranwachsende in dieser Gesellschaft machen und die zwischen dem 10. und dem 15. Lebensjahr insgesamt zu einem erheblichen Zuwachs an Kompetenz und Unabhängigkeit führen.

„Institutionseffekt“ bedeutet demgegenüber, nach den Auswirkungen eindeutig benennbarer Erfahrungen zu suchen, die sich aus der vorgegebenen Schullaufbahn, ihren Schwierigkeiten und Problemen ergeben.

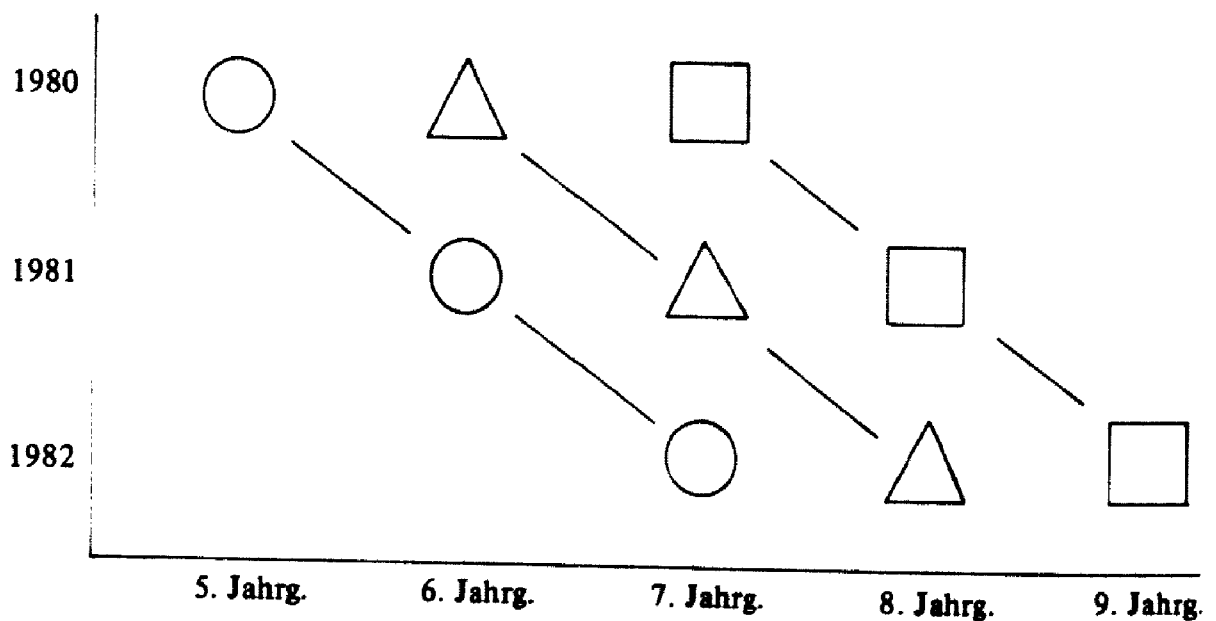
Wir wollen in diesem Aufsatz einen ersten Überblick über die Ergebnisse unserer Longitudinalstudie geben, indem wir auf diese Unterscheidung Bezug nehmen: *Welche altersspezifischen Entwicklungslinien der verschiedenen Sozialisationsvariablen lassen sich nachzeichnen, wie und an welcher Stelle greifen dabei die institutionell induzierten Erfahrungen ein?*

Dabei ist einschränkend anzumerken: Weil die Daten zunächst unter dem Aspekt der durch die Auftragsforschung vorgegebenen Modellversuchs-Evaluation auszuwerten waren (vgl. TILLMANN u.a. 1984), konnten wir uns dieser sozialisatorischen Fragestellung erst seit kurzem zuwenden. Insofern hat dieser Aufsatz den Charakter eines Werkstattberichts; er wird zu einem Zeitpunkt geschrieben, in dem sich insbesondere die komplexen statistischen Analysen der Längsschnittdaten noch in Arbeit befinden.

2. Methodisches Vorgehen

Da für die gesamte Erhebungszeit nur drei Jahre zur Verfügung standen, war es nicht möglich, eine Kohorte von der fünften Klasse bis zum Ende der Sekundarschulzeit zu begleiten (im übrigen stellt sich die Frage, ob dies bei den längsschnittüblichen „Schwundquoten“ ein sinnvolles Verfahren ist). Wir haben stattdessen gleichzeitig Längsschnittstudien bei drei verschiedenen Schülerjahrgängen über jeweils drei Zeitpunkte angesetzt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Anlage der Längsschnittbefragung



Die jüngsten Schüler waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung gerade neu in den 5. Jahrgang aufgenommen worden, die ältesten Schüler besuchten zum gleichen Zeitpunkt die siebte Klasse. Bei der letzten Erhebung beendete ein Teil dieser Altersgruppe dann mit dem 9. Schuljahr bereits die Sekundarschulzeit. Indem man die jüngste und die älteste Kohorte hintereinander betrachtet, läßt sich das gesamte Altersspektrum der Pflichtschulzeit während der Sekundarstufe I abbilden¹. Gleichzeitig bietet diese Anlage zusätzliche Möglichkeiten, zeitliche Verläufe in verschiedenen Schülergruppen zu vergleichen: Weil sich die Kohorten auf drei verschiedene Jahrgangsstufen überlappen, können wir die Entwicklung zwischen der 6. und der 8. Klasse in verschiedenen Schülergruppen betrachten und darüber gefundene Datentrends weiter absichern. Auf diese Weise läßt sich die Gefahr ausschalten, daß aufgrund von Besonderheiten einer einzigen Kohorte oder auch eines bestimmten Meßzeitpunktes unzulässige Verallgemeinerungen vorgenommen werden. Eine solche Anlage gewährleistet zudem, daß jeder ermittelte Unterschied zwischen zwei Jahrgängen das Ergebnis einer Längsschnittmessung bei identischen Schülern ist. Als Grundgesamtheit der Untersuchung sind all die Schüler anzusehen, die in den sieben Gesamtschulen im ersten Erhebungsjahr 1980 die Jahrgänge 5 bis 7 besucht haben. Die schulstatistischen Erhebungen der sieben Schulen weisen hier in 116 Klassen 3.753 Schüler aus, von denen wir in einer Gesamterhebung (bei Freiwilligkeit der Teilnahme) 2.542 (=79%) befragen konnten. An den einzelnen Schulen schwanken die Beteiligungswerte bei der Ersterhebung zwischen 66% und 93%, dabei ließen sich überzufällig hohe Ausfälle in bestimmten Schülergruppen (z.B. nach Schulzweigen oder Geschlecht) nicht feststellen. Die Beteiligung an der Erhebung 1980 erlaubt damit sichere Rückschlüsse auf die gesamte Schülerschaft.

Nun kann eine Auswertung im Längsschnitt nur diejenigen Schüler berücksichtigen, die sich zu allen Zeitpunkten an der Befragung beteiligt haben. Mit der Anzahl der Meßzeitpunkte wächst aber die Wahrscheinlichkeit, daß mindestens einmal die Beteiligung ausfällt, etwa weil Schüler krank sind, weil sie „schwänzen“, inzwischen die Schule verlassen haben, weggezogen sind oder auch „keine Lust“ haben, schon wieder einen Fragebogen auszufüllen. Von den 2.542 Schülern der Erstbefragung konnten wir 64% auch bei *beiden* weiteren Erhebungen befragen.

Diese „Behaltensquote“ erscheint recht zufriedenstellend, in ähnlich angelegten Untersuchungen finden sich ebenfalls Werte zwischen 60% und 70% (vgl. FEND u.a. 1982, S. 113 f.; LANGE u.a. 1983, S. 153, 250). Dies bedeutet in absoluten Zahlen, daß in der jüngsten Kohorte (Kl. 5-7) 429 Schüler, in der mittleren Kohorte (Kl. 6-8) 563 Schüler und in der ältesten Kohorte (Kl. 7-9) 635 Schüler in die Längsschnitt-Analyse einbezogen werden konnten. In wohl tolerierbaren Grenzen hält sich auch der Selektionseffekt, der mit dem „Schwund“ verbunden ist. Kinder aus höheren Leistungspositionen scheiden aus der Längsschnitt-Stichprobe etwas seltener aus als Kinder aus der unteren Leistungsposition, ohne daß es dadurch zu einer bedeutsamen Verzerrung der Stichprobe kommt.

Umfang und Struktur unseres Datenmaterials erlauben es somit, die Entwicklungsverläufe schulischer Sozialisation in Gesamtschulen detailliert nachzuzeichnen. Da die Auswahl der Schulen nicht nach repräsentativen Gesichtspunkten vorgenommen werden konnte, gelten die hier vorgestellten Ergebnisse

- streng genommen - nur für die untersuchten Schulen selbst. Eine Repräsentativität, zumindest für hessische Gesamtschulen in städtischer Einbindung, kann jedoch begründet vermutet werden.

Vor dem Hintergrund dieses Datenmaterials stellt sich nun als Auswertungsproblem: Wie läßt sich das Verhältnis von allgemeiner Altersentwicklung und spezifisch institutionell geprägten Erfahrungsmustern bestimmen? Um diese Frage zu beantworten, ist es erforderlich, die durch die Schullaufbahn induzierten Erfahrungen nach *Übergangserfahrungen* und *Klassifikationserfahrungen* zu unterscheiden:

Die beschriebene Schullaufbahn produziert für die Schüler an verschiedenen Stellen Erfahrungen des *Übergangs*. Schüler wechseln von einer Schulform zur anderen, von einer schulinternen Stufe zu anderen. Mit einem solchen Übergang (z.B. von Klasse 4 nach 5) ist der Zwang zur sozialen Umorientierung verbunden, die Schüler müssen sich auf neue Mitschüler, neue Lehrer und geänderte Anforderungen einstellen. Da diese Übergangserfahrungen von allen Schülern des gleichen Jahrgangs etwa im gleichen Lebensalter gemacht werden, konfundieren sie mit dem Prozeß des Älterwerdens. In unserem Forschungsdesign lassen sich daher „Alterseffekt“ und „Übergangseffekt“ *statistisch* nicht trennen. Die empirisch festgestellten Entwicklungsverläufe können jedoch *interpretativ* unter folgender Frage betrachtet werden: Lassen sich markante Datenveränderungen von einem zum anderen Jahr durch parallelliegende institutionelle Übergänge plausibel erklären? Eine solche Interpretation gewinnt an Sicherheit, wenn man die Ergebnisse vergleichbarer Untersuchungen heranzieht und außerdem eine Binnenanalyse des eigenen Datenmaterials vornimmt. Mit der Erfahrung des Übergangs fallen häufig (aber nicht immer) Erfahrungen der *Klassifizierung* zusammen: Schüler werden von der Institution nach Leistungskriterien in unterschiedliche Lerngruppen eingewiesen, die zueinander in einer Anspruchs- und Prestigehierarchie stehen. Die Zugehörigkeit des Schülers zu einer mehr oder wenigen „hohen“ Leistungsgruppe kennzeichnet zum einen seine objektive Lage in der Schule, sie stellt zugleich für den einzelnen eine subjektiv zu verarbeitende Rückmeldung über seine Kompetenzen und seinen Wert dar. In der hier zu betrachtenden Schullaufbahn findet eine solche Klassifizierung in den Jahrgängen 5 und 6 als kontinuierlicher Prozeß statt: Die Schüler werden in der Förderstufe verschiedenen Leistungskursen zugeordnet, diese Kurse werden relativ häufig gewechselt. Mit Beginn des 7. Jahrgangs wird dann eine Klassifikation vorgenommen, die für viele von dauerhafter Bedeutung ist: Die Schüler der kooperativen Gesamtschulen treten in einen der drei Schulzweige ein, dort bleiben sie in der Regel bis zum Ende der Sekundarstufe I. Ob die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Gruppen der Leistungs- und Prestigehierarchie Einfluß auf die Sozialisationsvariablen nimmt, läßt sich statistisch prüfen, indem die Entwicklungslinien von Schülern mit unterschiedlichem Schulerfolg vergleichend analysiert werden.

3. Ergebnisse

3.1 Entwicklung der Schulverdrossenheit

Das Schulinvolvement der Schüler wurde mit den beiden Dimensionen „Schulunlust“ und „Negative Schüler-Lehrer-Beziehung“ erhoben. Wir bilden zunächst die Entwicklung vom 5. zum 9. Jahrgang ab, indem wir die Jahrgangs-Mittelwerte der jüngsten (5.-7. Jg.) und der ältesten Kohorte (7.-9. Jg.) aneinanderkoppeln. Auf die Mitteilung der Werte der mittleren Kohorte (6.-8.Jg.) wird verzichtet, weil diese Daten in allen Fällen die hier mitgeteilten Entwicklungsverläufe bestätigen.

Bei der Dimension „Negative Schüler-Lehrer-Beziehung“ geht es um die Frage, ob die Lehrer als zugewandt, unterstützend und verständnisvoll erlebt werden – oder ob die Schüler eher die gegenteiligen Verhaltensweisen wahrnehmen. Hierzu wurde eine von JACOBS/STRITTMATTER (1979) entwickelte Skala eingesetzt, die aus insgesamt 8 Statements besteht, ihr Wertebereich erstreckt sich von 8 bis 40 Punkte. Je höher der Wert ist, desto *schlechter* schätzen die Schüler ihre Beziehung zu den Lehrern ein². Als Beispiele aus der Skala sollen genannt werden: „Wenn wir uns in der Schule nicht ordentlich verhalten, drohen uns unsere Lehrer mit schlechten Noten.“ „Ich habe den Eindruck, unsere Lehrer bemühen sich sehr, alles verständlich zu machen.“

Abbildung 2: Entwicklung der Negativen Lehrer-Schüler-Beziehung bei hessischen Gesamtschülern (Jahrgangs-Mittelwerte)

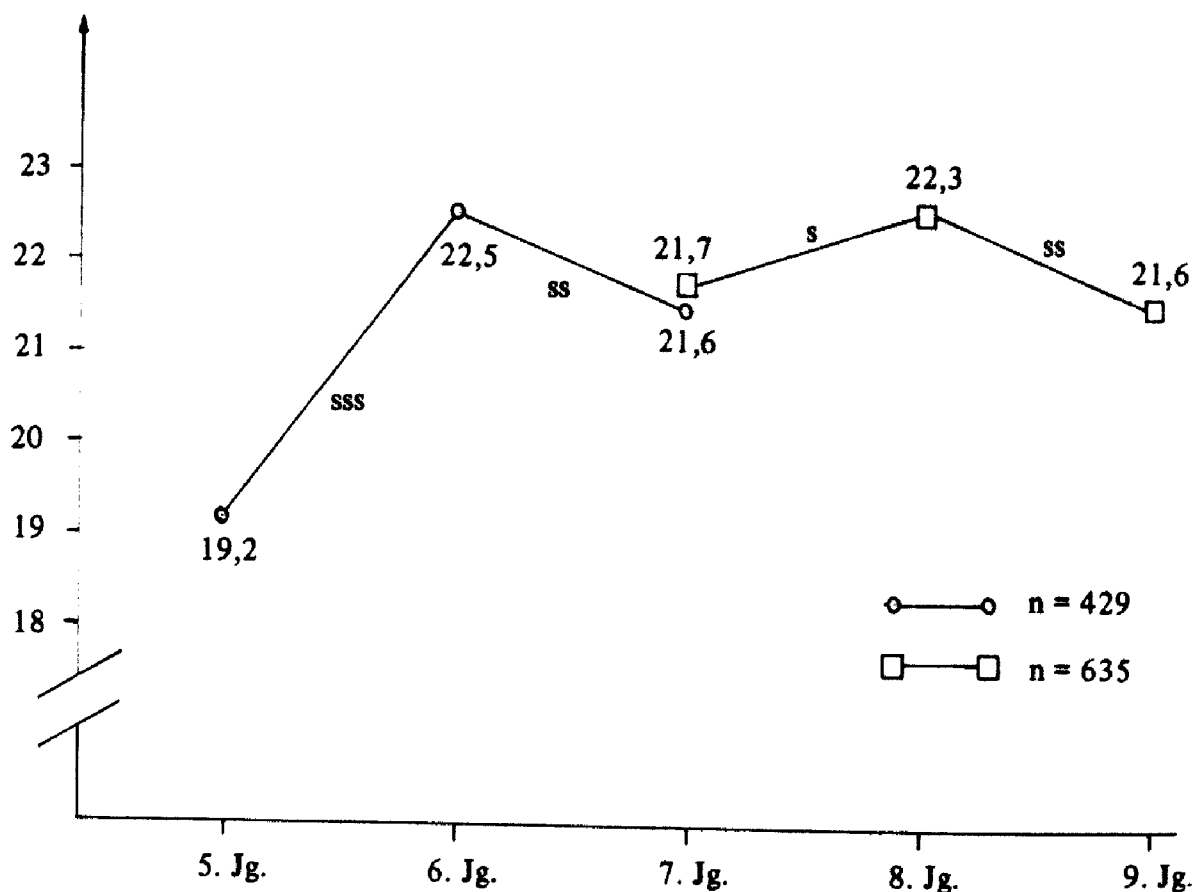
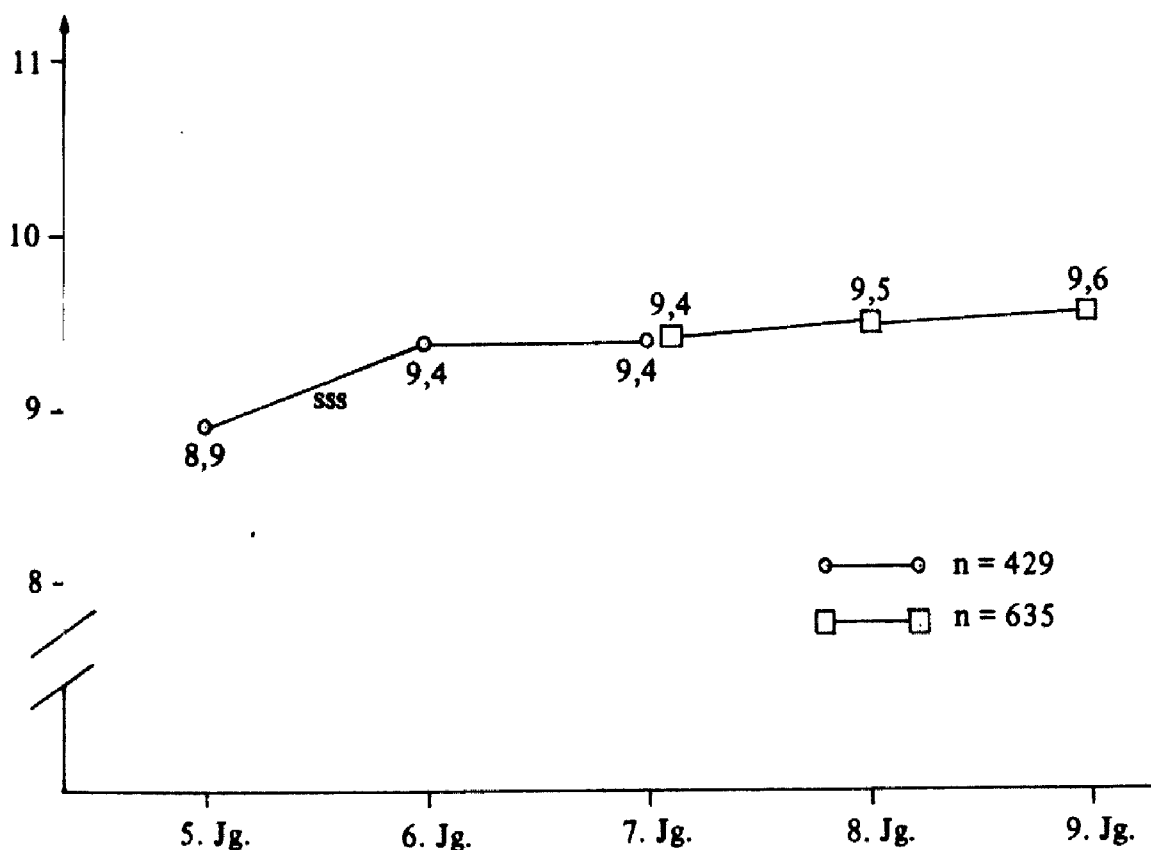


Abb. 2 zeigt, wie sich die Einschätzung der Schüler im Verlaufe der Sekundarschulzeit entwickelt. Dabei fällt auf den ersten Blick der steile und statistisch hochsignifikante³ Anstieg vom 5. zum 6. Schuljahr auf; in den folgenden Jahren fällt die Kurve insgesamt leicht ab, wobei der Unterschied zwischen den Zeitpunkten jeweils signifikant ist. Zu Beginn des 5. Schuljahres wird somit die Schüler-Lehrer-Beziehung von den Schülern extrem positiv gesehen, die Lehrer werden als hilfreich, freundlich und unterstützend gelobt. Diese Einschätzung ändert sich innerhalb eines Jahres drastisch. Zu Beginn des 6. Schuljahrs äußern sich die Schüler so negativ über ihre Lehrer wie zu keinem anderen Zeitpunkt der Sekundarschulzeit. Ein Einzelergebnis man diesen Sprung verdeutlichen: Das Statement „Wenn wir uns in der Schule nicht ordentlich verhalten, drohen uns unsere Lehrer mit schlechten Noten“ wird zu Beginn des 5. Jg. von 28% bejaht, zu Beginn des 6. Jg. von 48%. Zum 7. Jg. hin wird die Bewertung wieder etwas besser, um sich in den folgenden Jahren etwa auf diesem Level zu halten.

Bevor wir uns einer inhaltlichen Interpretation dieser Daten zuwenden, sollen die Ergebnisse der Dimension „Schulunlust“ mitgeteilt werden. Die Skala „Schulunlust“ ermittelt, wie stark die Schüler die Schule als anregend oder interessant wahrnehmen, wie gern oder ungern sie zur Schule gehen, in welchem Maße sie sich in den Lebensraum Schule positiv oder negativ einbezogen fühlen. Verwandt wurde eine Kurzfassung der gleichnamigen Skala von WIECZERKOWSKI u.a. (1975), die sieben Statements enthält⁴. Ihr Wertebereich erstreckt sich von 7 bis 14. Als Beispiel-Statements seien genannt: „Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen.“ „Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so angenehm waren.“

Abbildung 3: Entwicklung der Schulunlust bei hessischen Gesamtschülern
(Jahrgangs-Mittelwerte)



In Abb. 3 wird die Entwicklung der Schulunlust vom 5. bis zum 9. Jahrgang dargestellt. Dabei zeigen sich deutliche Parallelen zur Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung. Die positivste Bewertung – also die größte Schulfreude – wird zu Beginn des 5. Schuljahrs geäußert. Wiederum vom 5. zum 6. Schuljahr findet sich ein hochsignifikanter Negativanstieg, vom 6. bis zum 9. Jahrgang bleiben die Unlustwerte dann weitgehend stabil.

Zu Beginn der Sekundarschulzeit findet sich bei den untersuchten Gesamtschülern somit nicht nur eine drastische Verschlechterung der Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern zugleich und parallel dazu eine ganz erhebliche Abnahme der Schulfreude; das zu Beginn des 5. Schuljahrs vorhandene positive Schulinvolvement wird somit innerhalb eines Jahres erheblich abgebaut. Nun darf an dieser Stelle der Hinweis nicht versäumt werden, daß diese Negativentwicklung im Verlaufe des 5. Schuljahrs wohl *kein gesamtschulspezifisches* Phänomen ist: LANGE u.a. (1983, S. 252) stellen für die Anfangsklassen aller Schulformen der SI einen deutlichen Anstieg der Schulunlust fest, im Vergleich der Schulformen sind dabei die Werte der Gesamtschule noch am günstigsten. Wir selbst haben 1980 einige punktuelle Vergleichserhebungen im dreigliedrigen Schulsystem durchgeführt und dabei (als Querschnittanalyse) für den gleichen Zeitraum vor allem sprunghafte Negativveränderungen im Gymnasium ermittelt (TILLMANN 1982, S. 605 f.). Nun ist aus integrierten Schulsystemen bekannt, daß die Bewertung der schulischen Umwelt auch davon abhängig ist, in welche Leistungskurse die Schüler eingewiesen werden (vgl. FEND u.a. 1976, S. 449 ff.). Aus dieser Feststellung könnte sich eine Erklärung ergeben, die auf die vorgeprägte Schullaufbahn und die damit verbundene *Klassifikationserfahrung* abzielt; denn im Verlaufe der 5. Klasse erfolgt in der Förderstufe die Ersteinstufung in die Fachleistungskurse Mathematik und Englisch.

Wenn Schüler in diesem Zusammenhang die Erfahrung machen, daß gute Noten immer knapper werden, daß die erhoffte „hohe“ Kurseinstufung ausbleibt, daß somit das aus der Grundschule von vielen mitgebrachte Selbstbild als „guter Schüler“ nur schwer zu halten ist, so kann sich dies in einer Negativbewertung der schulischen Umwelt niederschlagen: Die eigene Schulfreude nimmt ab, die Lehrer werden in einem wesentlich negativeren Licht gesehen. Die Reduzierung des positiven Schulinvolvements im Verlaufe des 5. Schuljahrs würde sich dann erklären aus einem hohen Anteil von Schülern, der im Rahmen der institutionellen Schullaufbahn in diesem Jahr eine *negative Klassifikation* zu verarbeiten hat. Dieser Hypothese sind wir nachgegangen, indem wir zunächst die Entwicklung der Leistungspositionen im Durchlauf durch die Förderstufe analysiert haben. Den Anfangspunkt stellen dabei die Grundschulnoten am Ende der 4. Klasse dar, auf deren Basis wir die Schüler in eine niedrige, mittlere oder hohe Leistungsposition eingeordnet haben. Den Endpunkt stellt die leistungsmäßige Einordnung der gleichen Schüler zu Beginn der 7. Klasse (Schulzweige bzw. Leistungskurse) in der gleichen Dreier-Klassifikation dar. Die Relation zwischen beiden Einstufungen läßt sich für jeden Schüler entweder als „günstige“ oder als „ungünstige“ Leistungsentwicklung klassifizieren. *Günstige Leistungsentwicklung* bedeutet dabei, daß es den Schülern gelungen ist, ihre hohe oder mittlere Leistungsposition zu halten oder gar Aufstiegsprozesse zu durchlaufen. *Ungünstige Leistungsentwicklung* bedeutet, daß die Schüler während der Förderstufe entweder konstant in der niedrigen Leistungsposition verblieben sind oder aber Abstufungen hinnehmen mußten. Bei 340 Schülern ließ sich aufgrund der vorliegenden Angaben eine solche Klassifikation vornehmen. Bei 176 von ihnen (=52%) liegt eine günstige, bei 119 (=35%) eine ungünstige Leistungsentwicklung vor. Weitere 40 Schüler (=13%) haben ihre Leistungspositionen im Verlaufe der Förderstufe mehrfach hin- und hergewechselt, so daß sie keinem von beiden Entwicklungstypen zuzuordnen sind. Ein solches Ergebnis zeigt zunächst einmal, daß die meisten Förderstufen-Schüler eher positive Leistungserfahrungen machen. Von „massenhaften“ Frustrationserfahrungen kann somit nicht gesprochen werden. Dennoch bleibt die Frage, ob nicht der „Sprung“ in der Schulverdrossenheit vor allem durch die (starke) Minderheit der Schüler mit negativer Leistungsentwicklung hervorgerufen wird. Hierauf gibt Tab. 1 eine Antwort.

Tabelle 1: Negative Lehrer-Schüler-Beziehung nach Leistungsentwicklung in den Jahrgängen 5 – 7

	günstige Leistungs- entwicklung \bar{X}	ungünstige Leistungs- entwicklung \bar{X}
5. Jg.	18,7	19,0
6. Jg.	22,1	23,7
7. Jg.	20,6	22,2
	n = 176	n = 119

Sie zeigt, daß zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungsgruppen besteht. Mittelwert-Unterschiede zeigen sich hingegen in *beiden* Gruppen im Zeitverlauf: Bei den erfolgreichen wie bei den weniger erfolgreichen Schülern findet sich vom 5. zum 6. Jahrgang die gleiche drastische Verschlechterung der Schüler-Lehrer-Beziehung, die dann zum 7. Jahrgang wieder etwas aufgefangen wird.

In den weiteren Jahren bleiben die Werte dann in etwa konstant – und zwar sowohl bei der Lehrer-Schüler-Beziehung wie bei der Schulunlust; dabei werden die (ohnehin nicht signifikanten) Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen zum 9. Schuljahr hin weiter eingeebnet. Die geringe, dann aber immer weiter abnehmende Bedeutung der Leistungsklassifikation für die Schulverdrossenheit wird an den Korrelationen in Tab. 2 sehr deutlich.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen der Leistungsposition und den Schulinvolvement-Dimensionen vom 5. zum 9. Jahrgang

Klassenstufe	Negative Lehrer-Schüler-Beziehung	Schulunlust
5. Jg.	-.18	-.19
6. Jg.	-.12	-.26
7. Jg.	-.27	-.15
7. Jg.	-.07	-.17
8. Jg.	---	-.15
9. Jg.	---	-.10

(n = 429) (n = 635)

Rangkorrelationen nach Spearman; es werden nur signifikante Koeffizienten aufgeführt ($\alpha = 5\%$)

Die durch die Schullaufbahn induzierten *Klassifikationserfahrungen* können somit die gefundene Negativentwicklung nicht erklären. Es gilt daher zu fragen, ob sich hinter diesen Datenveränderungen nicht ein allgemeiner Alterseffekt verbirgt, der sich etwa wie folgt interpretieren ließe: Mit zunehmendem Alter werden die Kinder kritischer und selbständiger, damit entwickeln sie mehr Distanz gegenüber Erwachsenen, dies schlägt sich dann auch in einer zunehmenden Negativbewertung der schulischen Lernumwelt nieder. Schaut man in entwicklungspsychologische Standardwerke, so findet man durchaus Anknüpfungspunkte für solche Interpretationen. So heißt es bei OERTER/MONTADA: „Solange für das Kind die Vielfalt der Anforderungen und Aufgaben in einer komplexen Umwelt . . . nicht verständlich ist, wird es auch noch die neuen und fremdartigen Aufgaben schulischen Lernens akzeptieren. Je mehr aber der Heranwachsende sich über wesentliche Züge seiner Gesellschaft und Kultur klar wird, desto mehr wird er auch versuchen, den Sinn des schulischen Lernens zu durchschauen. Gerade diese – allgemein für das Jugendalter kennzeichnende – Suche nach Sinn läßt ihm bewußt werden, wie entfremdet er in der Umwelt Schule ist“ (OERTER/MONTADA 1982, S. 289).

Allerdings: Eine solche Interpretation paßt auf die dargestellten Ergebnisse allein schon wegen der angesprochenen Altersstufe nicht; denn zunehmende kritische Distanz wird hier in Verbindung gebracht mit dem Eintritt in die Jugendphase. Wie immer man diese altersmäßig ansetzen mag, die Mehrheit der Fünftklässler gehört jedenfalls nicht dazu. Und schließlich: Wieso ein Schub kritisch-distanzierter

Wahrnehmung ausschließlich bei Zehn- bis Elfjährigen stattfindet, läßt sich entwicklungspsychologisch kaum erklären. Uns scheint daher, daß der Hinweis auf einen allgemeinen Alterseffekt an dieser Stelle fehlgeht. Erfolgversprechender dürfte es sein, die reale Situation der Fünftklässler zu betrachten und danach zu fragen, welche schulischen Erfahrungen sich für alle Schüler (gleich welcher Leistungsposition) in dieser Zeit als besonders belastend erweisen. Diese Frage verweist auf die *Übergangserfahrungen*, die durch die Schullaufbahn induziert werden und die im Verlaufe des 5. Jahrgangs zu verarbeiten sind. Hier gibt uns nun eine andere Untersuchung an hessischen Gesamtschulen interessante Hinweise. STEFFENS (1984) hat offene Interviews geführt und dabei eine Schülerbiografie – die von Michaela – besonders eingehend dargestellt. Michaela berichtet rückblickend, wie sie das 5. Schuljahr in der neuen Gesamtschule erlebt hat:

„Da fühlte ich mich wie so ein Wurm, es war alles so groß im ersten Augenblick. Und die älteren Schüler haben so ziemlich auf uns rumgetrampelt; und wenn wir irgend etwas gespielt haben, zum Beispiel Gummitwist, dann haben die uns geärgert, und man konnte sich gar nicht wehren. Das war ein ganz miserables Gefühl. Und ich hatte überhaupt gar keine Lust, in die Schule weiterzugehen, ich wäre am liebsten weg. Auch so: es war überhaupt keine Freundlichkeit da, wie man am Anfang hierherkam. Es gab kahle Wände, Marmortreppen und nicht mehr das gewohnte Holz. Und nicht die Lehrer, die vorher so unheimlich nett waren, hier war alles so gleich. Und in jedem Fach gab es einen anderen Lehrer“ (zit. nach STEFFENS 1984, S. 140).

STEFFENS interpretiert diese und andere Erfahrungen von Schülern, indem er den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule als „Kulturschock“ (ebenda) bezeichnet. Auch unsere Daten sprechen dafür, daß die Kinder hier solch tief einschneidende Erfahrungen gemacht haben. In Anlehnung an STEFFENS bezeichnen wir daher die institutionelle Übergangserfahrung von der Grundschule zur Sekundarschule als *Sekundarstufenschock*. Dieser Begriff soll verdeutlichen, daß den Zehnjährigen in der Sekundarstufe ein Maß an Situationsveränderung zugemutet wird (u.a. neue Fächer, Fachlehrerprinzip, neuer Klassenverband, geänderte Leistungsansprüche), das ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten häufig übersteigt und auf das sie mit Distanz und Rückzug gegenüber dem schulischen Lernkontext reagieren. Eine solche Interpretation der beschriebenen Entwicklung wird nun erheblich gestützt durch eine Binnenanalyse unserer Daten. Denn bei einem Schulvergleich zeigt sich, daß ein ausgeprägter Sekundarstufenschock nur an fünf der sieben untersuchten Gesamtschulen auftritt, an zwei Schulen (Gießen, Karben) ist er hingegen kaum vorhanden (vgl. Tab. 3). Wenn man weiter von der Annahme ausgeht, daß der Sekundarstufenschock durch die Übergangserfahrungen bewirkt wird, so stellt sich mit diesem Ergebnis die Frage: Wird der Übergang von der Grundschule in die Förderstufe in diesen beiden Schulen anders organisiert als in den übrigen fünf? Anders formuliert: Gibt es eine identifizierbare pädagogische Praxis, die die Entstehung des Sekundarstufenschocks verhindern kann?

Wir schlossen an dieser Stelle Felderkundungen in allen sieben Gesamtschulen an, die sehr bald zu einem klaren Ergebnis führten: Die beiden „Ausnahmeschulen“ richten seit längerem ihr besonderes Augenmerk auf diesen Übergang und treffen pädagogisch-organisatorische Maßnahmen, die zu einer durchgreifenden sozialen Stabilisierung in der fünften Klasse führen:

- Schüler der gleichen Grundschulklasse werden nicht (wie in den anderen Schulen) auf verschiedenen Förderstufenklassen verteilt, sondern gemeinsam in eine fünfte

Tabelle 3: Sekundarstufenschock und soziale Stabilisierung des Übergangs von Kl. 4 nach Kl. 5

	Schulen mit gezielten Maßnahmen zur sozialen Stabilisierung		Schulen ohne Maßnahmen zur sozialen Stabilisierung ¹		
	KGS GIESSEN	KGS KARBEN	KGS KASSEL	IGS KASSEL	IGS RAUNHEIM
UNLUST	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
5. Jg.	8,6	9,1	8,4	9,4	9,1
			sss		
6. Jg.	8,7	9,1	9,3	9,9	9,4
			s	s	s
7. Jg.	8,5	9,1	9,3	10,1	10,0
			s	s	s
NEGATIVE LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG					
5. Jg.	19,8	20,4	16,6	19,1	19,9
	s	s	sss	sss	sss
6. Jg.	21,4	22,0	21,6	22,3	24,2
			s	s	s
7. Jg.	20,7	20,9	20,6	21,8	23,0
			s	s	s
	n = 62	n = 90	n = 57	n = 68	n = 63

¹ Von den fünf Schulen ohne Maßnahmen zur sozialen Stabilisierung und mit ausgeprägtem Sekundarstufen-Schock werden hier drei beispielhaft präsentiert

Klasse übernommen. Wenn eine fünfte Klasse aus mehreren Grundschulklassen zusammengestellt werden muß, so kommen dann doch wenigstens alle Schüler aus der gleichen Grundschule.

- Die Zahl der Lehrer, die in der fünften Klasse unterrichten, wird an diesen beiden Schulen drastisch reduziert; das geschieht dadurch, daß der Klassenlehrer etwa die Hälfte des Unterrichts (ca. 15 Wochenstunden) selbst erteilt.

An diesen Gesamtschulen bewältigen die Schüler den Übergang somit gemeinsam mit den schon bekannten Mitschülern. Die Anforderung, sich auf neue Lehrer einzustellen, wird deutlich begrenzt; zugleich wird *ein* Lehrer als auch zeitlich präsenste Bezugsperson ausgewiesen. Die Ergebnisse unserer Untersuchung deuten darauf hin, daß sich solche Maßnahmen zur Stabilisierung der sozialen Beziehungen günstig auf die Schulfreude und die Schüler-Lehrer-Beziehungen auswirken.

Als Fazit läßt sich festhalten, daß bei der Entwicklung des „Schulinvolvelements“ vor allem der negative Sprung vom 5. zum 6. Schuljahr auffällt. Er wurde von uns als Sekundarstufenschock bezeichnet und damit als Ergebnis (und Verarbeitungsform) der Übergangserfahrungen interpretiert. Zugleich zeigt die Einzelanalyse der sieben Gesamtschulen, daß solche negativen Übergangserfahrungen nicht zwangsläufig eintreten müssen, sondern durch pädagogisch-organisatorische Maßnahmen aufge-

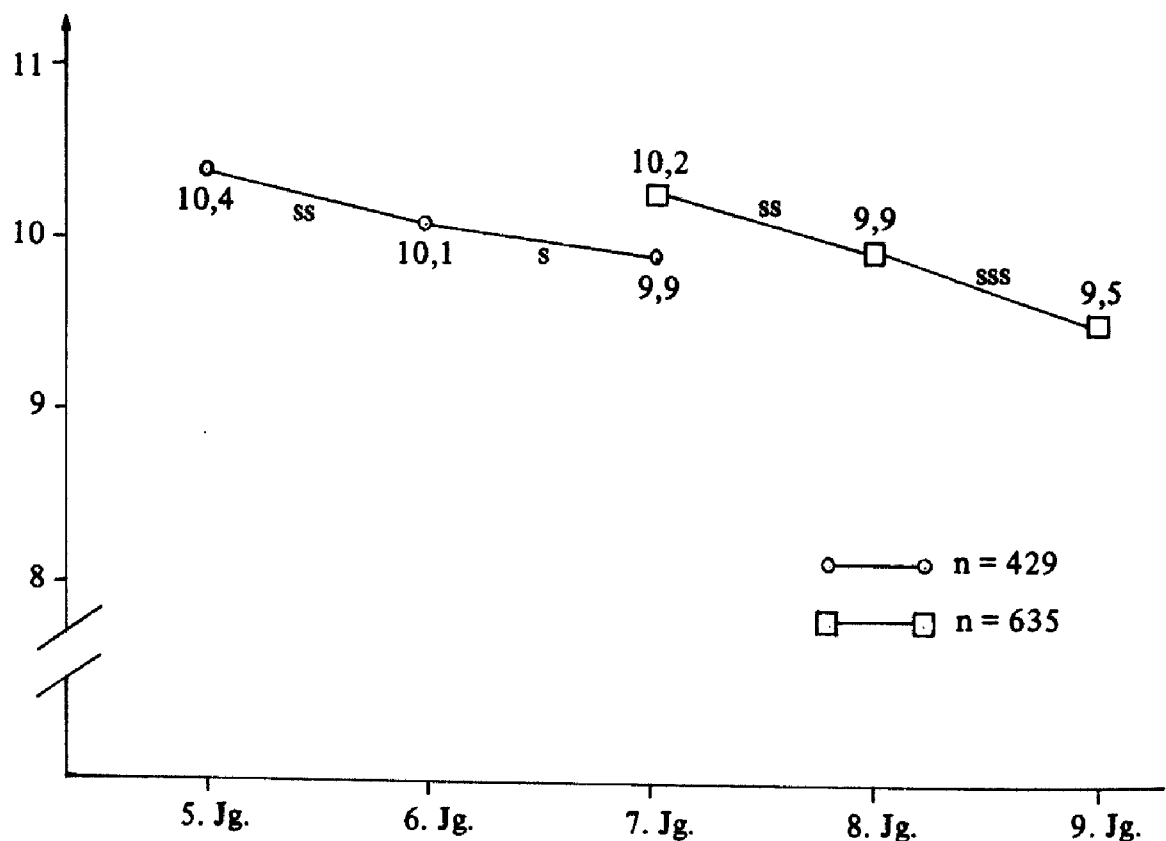
fangen werden können. Durch den Vergleich der verschiedenen Leistungsgruppen konnte aufgezeigt werden, daß Klassifikationserfahrungen bei der Entwicklung der Schulverdrossenheit keinen Einfluß ausüben. Zugleich spricht vor allem die relative Konstanz der Daten vom 7. zum 9. Jg. gegen eine Alterseffekt-Interpretation.

3.2 Entwicklung des Selbstvertrauens

Im folgenden wenden wir uns der Frage zu: Welches Bild ihrer eigenen Person, ihrer eigenen Handlungsfähigkeit und Kompetenz entwickeln die Schüler im Verlaufe der Sekundarschulzeit? Wir haben hierzu drei zentrale Dimensionen der Persönlichkeitseentwicklung untersucht: Angst, Leistungselbstbild und Selbstwertgefühl⁵.

Die Dimension „Schulangst“ wurde mit einer Einstellungsskala erhoben, die aus sieben Statements besteht. Es handelt sich dabei um eine Kurzfassung der Subskala „Prüfungsangst“ aus dem „Angstfragebogen für Schüler“ von WIECZERKOWSKI u.a. (1975)⁶. Den Schülern wurden u.a. die folgenden Statements vorgelegt: „Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.“ „Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl.“

Abbildung 4: Entwicklung der Schulangst bei hessischen Gesamtschülern (Jahrgangs-Mittelwerte)



In Abb. 4 wird die Entwicklung der Schulangst anhand der Mittelwerte für die einzelnen Jahrgänge betrachtet. Dabei wird deutlich, daß die Schulangst vom 5. Schuljahr an kontinuierlich sinkt. Die befragten Schüler sehen sich offensichtlich mit steigendem Alter und wachsenden Schulerfahrungen eher in der Lage, Leistungsanforderungen ohne Versagensängste zu bewältigen. Daß eine solche Entwicklungslinie

nicht vorschnell als allgemeiner Alterseffekt interpretiert werden darf, zeigt ein Blick auf die schulformspezifischen Ergebnisse von LANGE u.a. (1983, S. 249): Während in Hauptschule, Realschule und Gesamtschule die Leistungsängstlichkeit vom 5. Jg. an sinkt, nimmt sie im Gymnasium bis zum 9. Jg. kontinuierlich zu.

Für unsere Ergebnisse kann damit zunächst geschlossen werden, daß der institutionelle Kontext der Gesamtschule es den Schülern erlaubt, mit zunehmendem Alter weniger ängstlich gegenüber Leistungsanforderungen aufzutreten. Dabei lassen die Datenentwicklungen nicht erkennen, daß *Übergangserfahrungen* hier einen bedeutsamen Einfluß nehmen; denn die Schullaufbahn-Einschnitte zu Beginn des 5. und 7. Jahrgangs spiegeln sich nicht in parallel dazu liegenden auffälligen Datenentwicklungen. Ob und in welchem Maße die Einweisung in bestimmte Leistungspositionen und damit die *Klassifikationserfahrungen* die Entwicklung der Schulangst beeinflussen, wird in Tab. 4 zunächst für die Jahrgänge 5 - 7 betrachtet.

Tabelle 4: Schulangst nach Leistungsentwicklung in den Jahrgängen 5 - 7

	günstige Leistungs- entwicklung \bar{X}	ungünstige Leistungs- entwicklung \bar{X}
5. Jg.	10,1	10,6
6. Jg.	9,7	10,3
7. Jg.	9,6	10,1
	n = 176	n = 119

Vom 5. Schuljahr an wird in beiden Leistungsgruppen die Schulangst abgebaut, dies geschieht bei erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schülern weitgehend parallel. In der Förderstufe besteht hier zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied. Klassifikationserfahrungen, so läßt sich folgern, nehmen in dieser Zeit auf die Entwicklung von Schulangst kaum einen Einfluß. Mit Beginn des 7. Jahrgangs werden die meisten Probanden unserer Stichprobe (die Schüler *kooperativer* Gesamtschulen) dann in schulformbezogene Klassenverbände eingewiesen, in denen sie für den Rest ihrer S-I-Schullaufbahn verbleiben. Wie sich in diesen leistungshierarchisch einander zugeordneten Lerngruppen die Schulangst entwickelt, zeigt die Tabelle 5.

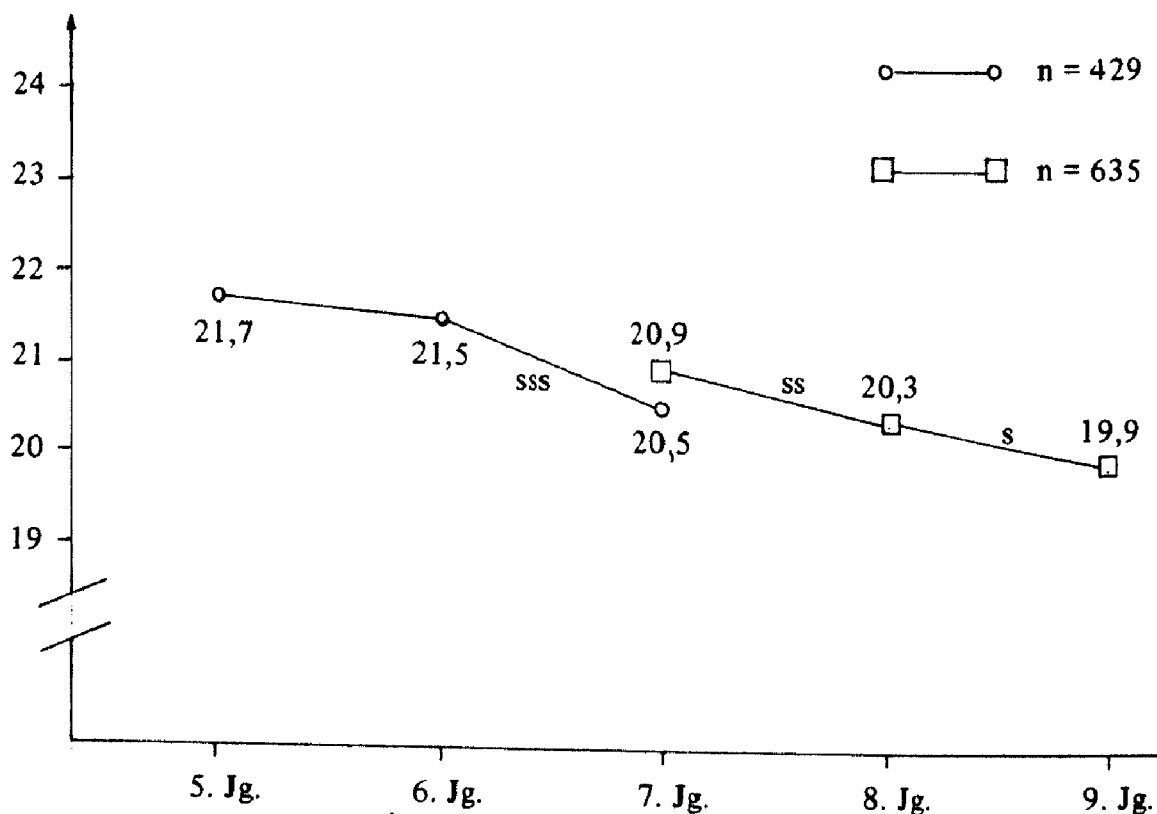
Kurze Zeit nach der Zweigeinweisung findet sich hier ein plausibles Bild. Die erfolgreichen Gymnasialschüler zeigen zunächst die geringste Angstaussprägung, die weniger erfolgreichen Haupt- und Realschüler artikulieren hingegen signifikant mehr Schulangst. Erstaunlich sind nun aber die anschließenden Entwicklungen: Während im Realschul- und insbesondere im Hauptschulzweig die Schulangst vom 7. zum 9. Jahrgang kontinuierlich sinkt, bleibt sie im Gymnasialzweig konstant. Vom 8. Jahrgang an ergibt sich daraus das paradox anmutende Bild, daß die Schüler mit der „erfolgreichsten“ Schulkarriere die höchste Angst artikulieren, während insbesondere die mit einer Schulversager-Biografie behafteten Hauptschulzweigschüler immer weniger Schulangst empfinden.

Tabelle 5: Schulangst in den Schulzweigen der kooperativen Gesamtschulen, Jahrgänge 7 – 9

	Hauptschul- zweig \bar{X}	Realschul- zweig \bar{X}	Gymnasial- zweig \bar{X}
7. Jg.	10,2	10,4	9,8
	↑ sss	↑ ss	← ss →
8. Jg.	9,4	9,9	10,1
	↑ ss	↑ ss	← s →
9. Jg.	8,8	9,5	9,9
	↑ ss	↑ ss	← ss →
	n = 108	n = 207	n = 118

Bevor diese Ergebnisse weiter interpretiert werden, sollen zunächst die Daten zum *Leistungsselbstbild* mitgeteilt werden. In dieser Dimension wird erfaßt, welche Sichtweise der eigenen Leistungsfähigkeit Schüler haben. Ein Schüler mit positivem Leistungsselbstbild ist jemand, der Zufriedenheit mit seinen schulischen Leistungen äußert, seinen dafür zu erbringenden Arbeitsaufwand für durchschnittlich und „normal“ im Vergleich zu den Mitschülern hält, der seine Leistungsfähigkeit auch angemessen einschätzen kann und der damit rechnet, daß seine Anstrengungen sich für ihn auch „lohnen“. Diese Dimension wurde mit einer von JACOBS/STRITTMATTER (1979, S. 206) entwickelten Skala erhoben⁷. Sie besteht aus acht Statements, ihr Wertebereich erstreckt sich zwischen 8 und 40. Hohe Werte bedeuten

Abbildung 5: Entwicklung des Negativen Leistungsselbstbildes bei hessischen Gesamtschülern (Jahrgang-Mittelwerte)



dabei ein *negatives* Leistungsselbstbild. Beispiel-Statements: „Ich muß mehr arbeiten als andere, um in der Schule mitzukommen.“ „Bei schlechten Noten nützt mir alle Anstrengung nichts, damit ich wieder besser werde.“

Wiederum läßt sich eine positive Entwicklung im Zeitverlauf feststellen: Die Schüler werden während ihrer Sekundarschulzeit mit ihren Leistungen zunehmend zufriedener und gewinnen immer mehr den Eindruck, über eigene Anstrengungen erfolgreich handeln zu können. Allerdings beginnt diese Positiventwicklung nicht bereits im Verlauf des 5. Jahrgangs, sondern erst ein Jahr später. Ob sich damit ein Zusammenhang zum Sekundarstufenschock andeutet, werden wir weiter unten behandeln. Insgesamt vermittelt die relativ kontinuierliche Abwärtsentwicklung dieser Kurve den Eindruck, daß hier parallel mit zunehmendem Alter ein Aufbau des Selbstbildes stattfindet. Ob und in welchem Maße die Einordnung in unterschiedliche Leistungskurse und Schulzweige – und damit die *Klassifikationserfahrung* – einen Einfluß auf das Leistungsselbstbild nimmt, betrachten wir in Tab. 6 zunächst für die Schüler der Förderstufe.

Tabelle 6: Negative Leistungsselbstbild nach Leistungsentwicklung in den Jahrgängen 5 – 7

	günstige Leistungs- entwicklung \bar{X}		ungünstige Leistungs- entwicklung \bar{X}
5. Jg.	20,0	← ss →	22,2
6. Jg.	19,3	← sss →	22,6
7. Jg.	19,0	← sss →	21,6
	n = 176		n = 119

Additional annotations in the original table:
 - A vertical line on the left connects the 5. Jg. and 6. Jg. values, with a 's' next to it.
 - A vertical line on the right connects the 6. Jg. and 7. Jg. values, with an upward arrow 's' and a downward arrow 's' next to it.

Die Daten zeigen den (wenig überraschenden) Sachverhalt, daß der tatsächliche Erfolg oder Mißerfolg in der Schullaufbahn in erheblichem Maße das Leistungsselbstbild bestimmt. Insofern wirkt an dieser Stelle die Klassifikationserfahrung stärker als bei allen anderen Variablen. Zugleich wird aber auch deutlich, daß sich das Leistungsselbstbild in beiden Gruppen über die Jahre verbessert, ohne daß es dadurch zunächst zu einer Einebnung der hochsignifikanten Unterschiede kommt. Bemerkenswert an dieser Entwicklung erscheint, daß auch die Schüler mit eher negativen Leistungserfahrungen eine zunehmend positivere Sichtweise ihrer eigenen Fähigkeiten gewinnen können.

Für die weitere Entwicklung vom 7.-9. Schuljahr betrachten wir in Tab. 7 wiederum ausschließlich die Schüler *kooperativer* Gesamtschulen. Wie entwickelt sich ihr Leistungsselbstbild, nachdem sie in schulformbezogene Klassenverbände eingewiesen wurden?

Wie bei der Schulangst finden sich auch hier zu Beginn signifikante Unterschiede, die parallel zur Leistungshierarchie liegen: Gymnasialzweig-Schüler haben in der

Tabelle 7: Negatives Leistungsselbstbild bei Schülern kooperativer Gesamtschulen, Jahrgänge 7 – 9

	Hauptschul- zweig X	Realschul- zweig X	Gymnasial- zweig X
7. Jg.	22,8	21,1	18,9
	↑ sss	↑ s	
8. Jg.	20,5	20,2	19,0
	↑ s		↑ s
9. Jg.	19,4	19,8	19,9
	n = 108	n = 202	n = 118

7. Klasse das positivste, Hauptschulzweig-Schüler hingegen das negativste Leistungsselbstbild. Die Entwicklung der nächsten beiden Jahre zeigt wiederum die schon bekannte paradoxe Struktur. Während sich bei den „erfolgreichen“ Gymnasialschülern das Leistungsselbstbild verschlechtert, bauen in der gleichen Zeit insbesondere die Hauptschulzweig-Schüler ein positives Bild ihrer eigenen Leistungsfähigkeit auf. Pointiert gesagt: Die Verlierer der Leistungsauslese sind die anschließenden Gewinner beim Aufbau von Selbstvertrauen.

Wie läßt sich nun erklären, daß die schulische Klassifikation in solch erstaunlicher Weise den Aufbau von Selbstvertrauen bremst bzw. beschleunigt?

Hier ist zunächst darauf zu verweisen, daß SCHWARZER ähnliche Ergebnisse im dreigliedrigen Schulwesen (Kl. 5 – 8) mit der Bezugsgruppentheorie interpretiert hat: Während in der Grundschule (bzw. Förderstufe) ein Vergleich zwischen den Schülern innerhalb der gesamten Leistungsbreite stattfindet, der insbesondere für die schwächeren Schüler angstsetzend ist, wird durch die Eingruppierungen in Schulformen die jeweilige Gruppe leistungshomogener, die Leistungsanforderungen werden hierarchisch gestaffelt, der Vergleichsmaßstab wird eingeeengt. Ein Hauptschüler kann nun seine Leistungsängstlichkeit abbauen und Selbstvertrauen aufbauen, weil „er in der neuen Bezugsgruppe, deren Mitglieder im Durchschnitt leistungsschwächer sind, im Durchschnitt eine höhere Position einnimmt“ (SCHWARZER 1981, S. 120). Die Wahrscheinlichkeit von „Versagen“ ist in diesem Kontext erheblich geringer, so daß so etwas wie ein „Erholungseffekt“ einsetzen kann. Für Gymnasialschüler gilt der gleiche Erklärungsmechanismus, allerdings mit umgekehrtem Ausgang. Bei ihnen werden die Anforderungen höher, damit steigt die Wahrscheinlichkeit von Mißerfolgs-Erlebnissen, zugleich sinkt die Chance, in dieser neuen Gruppe einen vorderen Platz in der Leistungshierarchie einzunehmen.

Unsere Untersuchung zeigt, daß in kooperativen Gesamtschulen sehr ähnliche Effekte auftreten wie im dreigliedrigen Schulsystem. Diese Bezugsgruppen-Effekte dürften jeweils unterstützt werden durch die unterschiedlichen lebensweltlichen Einbindungen, in denen sich Hauptschüler und Gymnasiasten befinden: Während für den Gymnasial(zweig)schüler der weitere schulische Karriereweg von zentraler Bedeutung ist, wenden sich Jugendliche in Hauptschulen bzw. Hauptschul-Zweigen

zunehmend von der Schule ab und den peer-group-Aktivitäten zu; denn ihnen hat die Schule nicht mehr viel zu bieten (PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1977; WILLIS 1979). In dem Maße, in dem die Schule unwichtiger wird, wirkt sie auch weniger angstsetzend und identitätsbedrohend.

Insgesamt kann für die Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern der Sekundarstufe I festgestellt werden: Vom 5. zum 9. Jahrgang bauen Schüler zunehmend ein Bewußtsein der eigenen Fähigkeiten auf, sie vertrauen in immer höherem Maße ihrer eigenen Kompetenz. Die Kontinuität der Datenentwicklung spricht dafür, daß es sich hier um eine allgemeine Altersentwicklung handelt, die schon in ähnlicher Weise in Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen gefunden wurde (vgl. LANGE u.a. 1983, S. 249). Die von den gleichen Autoren festgestellte Ausnahme – die steigende Leistungsängstlichkeit in Gymnasien – weist Parallelen zu den schulzweigspezifischen Ergebnissen unserer Untersuchung auf. Daran wird deutlich, daß in diesen generellen Prozeß des zunehmenden Aufbaus von Selbstvertrauen schulische *Klassifikationserfahrungen* in starkem Maße eingreifen, daß sie diesen Prozeß befördern oder behindern können. In nach Schulformen gegliederten Laufbahnen führt dies zu der paradoxen Auswirkung, daß für die formal erfolgreichsten Schüler die Bedingungen zum *weiteren* Aufbau von Selbstvertrauen am ungünstigsten sind.

4. Fazit

Ausgangspunkt der Datenpräsentation war die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Altersentwicklung auf der einen und institutionell vorgegebenen Übergangs- und Klassifikationserfahrungen auf der anderen Seite. Obwohl noch nicht alle komplexen statistischen Analysen abgeschlossen werden konnten, lassen sich dennoch einige Verknüpfungspunkte zwischen der Entwicklung des Selbstvertrauens, der Schulverdrossenheit und den institutionellen Schullaufbahn-Erfahrungen benennen.

Insgesamt nimmt das Selbstvertrauen der Schüler im Verlaufe der Sekundarschulzeit kontinuierlich zu. Hier kann unterstellt werden, daß die mit dem Älterwerden verbundene Akkumulation von sozialen Erfahrungen (und deren subjektive Verarbeitung) bei den Schülern zu einer positiveren Einschätzung der eigenen Kompetenzen führt. Anhand unserer Daten läßt sich nun zeigen, daß in diese allgemeine Altersentwicklung institutionelle Einflüsse in mindestens zweifacher Weise eingreifen. Zunächst ist mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule eine rapide Verschlechterung der Beziehung zu Schule und Lehrern verbunden. Da die Lehrer-Schüler-Beziehung eng mit der Entwicklung des Selbstvertrauens verbunden ist⁸, findet sich – entgegen dem sonstigen Alterstrend – vom 5. zum 6. Schuljahr keine positive Entwicklung dieser Selbstvertrauens-Variablen. Eine Verbesserung setzt hier erst nach der Verarbeitung des Sekundarstufen-Schocks ein. Die institutionell induzierten Übergangserfahrungen verhindern somit (über den Zwischenschritt der negativen Beeinflussung der Lehrer-Schüler-Beziehung), daß sich das Selbstvertrauen bereits zu Beginn der Sekundarschulzeit positiver entwickelt.

In direkter Weise greifen die institutionell induzierten Erfahrungen dann vom 7. Jahrgang an in die Selbstvertrauens-Entwicklung ein. Die mit der Leistungsklassi-

fizierung in kooperativen Gesamtschulen verbundene Einweisung in die drei Schulzweige schafft klassenintern sehr unterschiedliche Anspruchs- und Vergleichssituationen. Für die Gymnasialzweigschüler bedeutet dies, daß ein ohnehin positiv ausgeprägtes Selbstvertrauen nicht weiter gesteigert werden kann. Hauptschulzweigschüler können hingegen ihr zunächst relativ schwaches Selbstvertrauen aufbauen, für sie tritt eine Art „Erholungseffekt“ ein. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß diese „Erholung“ mit der Aufgabe fast aller Chancen auf einen weiterführenden Bildungsabschluß teuer erkaufte wird.

Anmerkungen

- 1 In Hessen endet die Pflichtschulzeit mit dem 9. Schuljahr, das 10. Hauptschuljahr gibt es lediglich als Modellversuch.
- 2 Die Skala wird von JACOBS/STRITTMATTER als „Negative Interaktion mit dem Lehrer“ bezeichnet. Innere Konsistenz nach Cronbach: .74, split-half-Reliabilität nach SPEARMAN-BROWN: .73
- 3 Diese und die folgenden Ergebnisse wurden im Rahmen eines varianzanalytischen Auswertungsdesigns gewonnen. Soweit uns Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen (z.B. Leistungsgruppen, verschiedene Kohorten) interessieren, haben wir ein- oder mehrfaktorielle Varianzanalysen für Stichproben mit unabhängigen Messungen und ungleichen Zellenbesetzungen gerechnet. Wenn es um die Betrachtung längsschnittlicher Veränderungen ging, haben wir ein multivariates Verfahren eingesetzt, das sich für Stichproben mit Meßwiederholungen eignet. Damit wurde zunächst überprüft, ob sich signifikante Haupteffekte und Wechselwirkungen der von uns als einflußreich betrachteten Faktoren nachweisen ließen. Aus Platzgründen teilen wir im folgenden nicht sämtliche teststatistischen Angaben mit (Tafeln der Varianz, Signifikanzwerte der Faktorentestung etc.), sondern beschränken uns vor allem auf die Darstellung der Einzelvergleiche, die wir im Anschluß daran vorgenommen haben. Hierzu haben wir je nach Fragestellung t-Tests für unabhängige oder aber für abhängige Stichproben gerechnet. Wir bezeichnen im folgenden einen signifikanten Unterschied mit (s), wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5% beträgt, mit (ss), wenn sie kleiner als 1% ist und mit (sss), wenn sie unter 0,1% liegt. Sämtliche Auswertungen wurden im Rechenzentrum der Universität Dortmund vorgenommen, überwiegend mit Hilfe des Programmpakets SPSS (Prozeduren ANOVA, MANOVA und T-TEST).
- 4 Die Skala Schulunlust (Kurzfassung) erreicht die folgenden Werte: Innere Konsistenz nach CRONBACH = 0.75, split-half-Reliabilität nach SPEARMAN-BROWN = 0.75. Die Korrelation zwischen Schulunlust und „Negativer Lehrer-Schüler-Beziehung“ liegt um 0.40.
- 5 Die Ergebnisse zur Dimension „Selbstwertgefühl“ können aus Platzgründen hier nicht mitgeteilt werden. Sie liegen in ihrer Grundtendenz parallel zu den Daten der beiden anderen Dimensionen.
- 6 Statistische Kennwerte der Skala „Prüfungsangst“ (Kurzfassung): Innere Konsistenz nach CRONBACH = 0.79; split-half-Reliabilität nach SPEARMAN-BROWN = 0.81.
- 7 Die bei JACOBS/STRITTMATTER (1979) als „Negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (NELF)“ bezeichnete Skala erreicht in unserer Untersuchung die folgenden Werte: Innere Konsistenz nach CRONBACH = 0.74, split-half-Reliabilität nach SPEARMAN-BROWN = 0.73. Die Korrelation zwischen „Schulangst“ und „Negativem Leistungsselbstbild“ liegt zwischen 0.47 (8. Jg.) und 0.63 (6. Jg.).
- 8 Die Korrelationen zwischen „Negativer Lehrer-Schüler-Interaktion“ und „Negativem Leistungsselbstbild“ liegen in allen Jahrgängen um .40, die zwischen „Negativer Lehrer-Schüler-Interaktion“ und Selbstwertgefühl um .30.

Literatur

- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980
- FEND, H. et al.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim und Basel 1976
- FEND, H. et al.: Bericht des Teilprojekts K „Sozialisierung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. In: Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23: Bedingungen, Verlauf und Folgerungen von Sozialisierungsprozessen in Schule, Hochschule und Berufsbildungsinstitutionen. Konstanz 1982
- JACOBS, B./STRITTMATTER, P.: Der schulängstliche Schüler. München 1979
- LANGE, B./KUFFNER, H./SCHWARZER, R.: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten. Opladen 1983
- OERTER, R./MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. München 1982
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977
- SCHWARZER, R.: Schüler ohne Selbstvertrauen. Zeitschrift für Pädagogik 25, 1979, 181-189
- SCHWARZER, R.: Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart 1981
- STEFFENS, U.: „Michaela“ – Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben. Die Deutsche Schule 76, 1984, 134-157
- TILLMANN, K.J.: „Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren.“ – Erfahrungen von Schülern in der 5. Klasse. Westermanns Pädagogische Beiträge 35, 1983, 603-607
- TILLMANN, K.J. et al.: Schulische Förderung im benachteiligten Stadtteil. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Regionalen Verbundsystems Kassel“. Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung, Dortmund 1984
- ULICH, K.: Schulische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Eds.): Handbuch der Sozialisierungsforschung. Weinheim und Basel 1980
- WIECZERKOWSKI, W. et al.: Angstfragebogen für Schüler (AFS), Braunschweig 1975 (2. Aufl.)
- WILLIS, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt 1979

Anschrift der Autoren: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, von Melle Park 8, 2 Hamburg 13