

Die Sekundarstufe

Hohe Leistung gleich hohe Fähigkeitsselbsteinschätzung? Zum Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung

Irene M. Schurtz, Maximilian Pfost und Cordula Artelt

Wie gut bin ich in Mathematik? Habe ich mich verbessern können? Sind meine Klassenkameraden besser als ich?

Diese und ähnliche Fragen stellen sich Schüler(innen) vielfach im schulischen Kontext. Die Beantwortung derartiger Fragen führt dazu, dass Schüler(innen) ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen innerhalb der verschiedenen Fächer einschätzen und daraus schulfachbezogene Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln (vgl. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Möller & Köller, 2004). Das Ausmaß, in dem sich Schüler(innen) innerhalb der jeweiligen Leistungsbereiche für fähig und kompetent halten, stellt einen zentralen Einflussfaktor für schulische Erfolge dar: Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen haben darlegen können, dass die schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n deren schulische Leistung, Motivation sowie schullaufbahnbezogene Entscheidungen in praktisch bedeutsamer Höhe beeinflusst (vgl. Köller, 2004; Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006). Demnach haben Schüler(innen) mit einer positiven schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung bessere Leistungen, empfinden mehr Freude und Spaß in dem entsprechenden Fach und entscheiden sich häufiger für diesbezügliche Kurswahlprofile als Schüler(innen) mit einer geringer ausgeprägten korrespondierenden Fähigkeitsselbsteinschätzung. Darüber hinaus gilt insbesondere in den westlichen Gesellschaften die Entwicklung eines positiven (akademischen) Fähigkeitsselbstkonzepts als ein erstrebenswertes und zu förderndes Ziel schulischer Bildungsprozesse. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n ist es wichtig zu untersuchen, wie sich diese während der Schulzeit entwickelt und durch welche Bedingungsfaktoren die jeweiligen Entwicklungsverläufe beeinflusst werden.

Die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung während der Grundschulzeit

Ein in der wissenschaftlichen Forschung mehrfach bestätigter Befund stellt die Beobachtung dar, dass Kinder vor dem Schuleintritt im Durchschnitt sehr positive Überzeugungen von ihren Fähigkeiten und Kompetenzen haben, welche

jedoch im Verlauf der Grundschulzeit stetig abnehmen. Dieser negative Entwicklungstrend der Fähigkeitsselbsteinschätzung wird damit erklärt, dass Kinder bis zum Schuleintritt in schulbezogenen Aktivitäten – wie beispielsweise ersten Schreib- oder Rechenversuchen – sowohl im Rahmen der institutionellen Kinderbetreuung als auch im familiären Kontext zumeist positiv bestärkt werden. In Folge dieser vorrangig positiven Rückmeldungen tritt die Mehrzahl der Kinder mit einem überoptimistischen schulbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept in die Schule ein. Der neue, schulische Kontext geht hingegen mit einem bis dahin unbekanntem Maß an Standardisierung und systematischer Leistungsbeurteilung einher: Die Schüler(innen) werden nach einem einheitlichen Curriculum beschult und die Bewertung ihrer Leistungen erfolgt anhand eines definierten Notensystems. Damit rückt zugleich der – bewusste wie auch unbewusste – Vergleich mit der Leistung der neuen Klassenkamerad(innen) in den Vordergrund. Die in Form der Schulnoten versinnbildlichte Rückmeldung individueller Leistung wird von den Schüler(inne)n verwendet, um ihr bis dahin entwickeltes Fähigkeitsselbstkonzept neu zu definieren. Während dies bei leistungsstarken Schüler(inne)n innerhalb eines Faches zur Bestätigung ihrer bereits vorhandenen positiven Fähigkeitsselbsteinschätzung führt, bedeutet dies für durchschnittliche wie auch leistungsschwächere Schüler(innen), dass sich ihre schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung in Folge der nun vermehrt erlebten Misserfolge verringert. Der sich daraus ergebende durchschnittliche Trend der Fähigkeitsselbstkonzeptabnahme wird in diesem Zusammenhang als ein Prozess der Entwicklung eines realistischen schulfachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts interpretiert (vgl. Helmke, 1998; Strebblow, 2004).

Die Abhängigkeit der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von der Leistungsstärke der Klasse – Große Fische in kleinen Teichen

Wie bereits angedeutet kommt dem neuen Klassenkontext und den sich darin befindenden Klassenkamerad(inn)en eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung zu. Die Leistungsstärke der Mitschüler(innen) ist für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin ein direkter Referenzrahmen, anhand dessen die eigene Leistung eingeschätzt wird. Diese sozialen Vergleichsprozesse mit der schulischen Bezugsgruppe sind von den Schüler(inne)n selbst initiierbar, werden jedoch darüber hinaus durch Ereignisse – wie etwa der Rückgabe einer Klassenarbeit – extern forciert. So beinhaltet eine typische Situation im schulischen Alltag Lehrer(innen), die den Notenspiegel der Klasse an die Tafel schreiben. Diese und ähnliche Szenarien gehen vielfach mit sozialen Vergleichen der Schüler(innen) mit ihren Klassenkamerad(inn)en einher. Die sich daraus ergebende „Unausweichlichkeit“ sozia-

ler Vergleiche führt dazu, dass sich bei leistungsstarken Schüler(inne)n positive und bei durchschnittlichen sowie leistungsschwächeren Schüler(inne)n negative Folgen bezüglich ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte zeigen. Damit verbunden ist ein zentraler Befund der wissenschaftlichen Selbstkonzeptforschung, welcher als *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* („Fischteicheffekt“; Marsh, 1987) beschrieben wird. Es handelt sich um den negativen Einfluss der mittleren Leistungsstärke der schulischen Bezugsgruppe (Schule, Klasse) auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) unter Kontrolle ihrer eigenen individuellen Leistung. Demnach schätzen durchschnittliche Schüler(innen) in einer leistungsschwachen schulischen Bezugsgruppe (*große Fische in einem kleinen Teich*) ihre Leistung als relativ zu ihren Mitschüler(inne)n hoch ein und bestärken entsprechend ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Dem entgegen schätzen durchschnittliche Schüler(innen) in einer leistungsstarken Bezugsgruppe (*kleine Fische in einem großen Teich*) ihre individuelle Leistung als relativ schlecht ein und verringern somit ihr schulfachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept. D. h., Schüler(innen) mit vergleichbarer Leistung entwickeln ein umso schlechteres Fähigkeitsselbstkonzept, je leistungsstärker ihre schulische Bezugsgruppe ist. Dieser negative Bezugsgruppeneffekt gilt als sehr robust hinsichtlich des Alters, Geschlechts und der Nationalität der Schüler(innen) (vgl. Köller, 2004; Trautwein & Lüdtke, 2010). Eine interessante Forschungsfrage betrifft in diesem Zusammenhang die Auswirkungen des Übertritts der Schüler(innen) von der Grundschule in die Sekundarstufe auf die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung.

Schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe – Wenn der Fisch von dem kleinen in den großen Teich wechselt

Obwohl das deutsche Schulsystem bundesweit variierende Regelungen bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe aufweist, besteht Einheitlichkeit darin, dass Schüler(innen) – zumeist nach der 4. Klassenstufe – in Schulformen wechseln, die nach dem Leistungsniveau gruppiert sind.¹ Das erklärte Ziel dieser leistungshomogenen Gruppierung der Schüler(innen) ist die Schaffung von Lernumwelten, welche an das Leistungsniveau der Schüler(innen) angepasst sind und somit eine optimale Förderung deren Leistungsentwicklung ermöglichen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Doch trotz einer eventuell positiven Leistungsentwicklung von Schüler(inne)n an Gymnasien lässt sich mit

1 Neben den von uns fokussierten Schulformen Gymnasium und Real- und Hauptschule ist zudem auf Förderschulen sowie integrierende Schulformen hinzuweisen. Diese werden jedoch im vorliegenden Beitrag nicht näher betrachtet. Für einen Vergleich der Schulformeffekte auf die Selbstkonzeptentwicklung zwischen Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen siehe Gerlach (2006).

Blick auf den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* vermuten, dass Gymnasiast(inn)en im Vergleich zu Schüler(inne)n an Real- und Hauptschulen im Durchschnitt eine geringere schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung entwickeln (Aust, 2010; Gerlach, 2006; Jerusalem, 1997). Der Grund hierfür liegt in dem spezifischen Wechsel der Leistungsstärke der jeweiligen schulischen Bezugsgruppen. Zukünftige Gymnasiast(inn)en zählen am Ende ihrer Grundschulzeit vorrangig zu den leistungsstärkeren Schüler(inne)n, während Schüler(innen), die nach dem Übergang in die Sekundarstufe die Real- und Hauptschule besuchen werden, mehrheitlich zu den leistungsschwächeren Grundschüler(inne)n zählen. Mit Blick auf den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* bedeutet dies, dass die zukünftigen Gymnasiast(inn)en vor dem Übergang in die Sekundarstufe „*Große Fische in kleinen Teichen*“ sind. Soziale Vergleiche mit den mehrheitlich leistungsschwächeren Grundschüler(inne)n ihrer schulischen Bezugsgruppe erhöhen folglich ihre Fähigkeitsselbsteinschätzung. Die zukünftigen Real- und Hauptschüler(innen) gehören hingegen am Ende der Grundschulzeit zu den „*kleinen Fischen in großen Teichen*“, sodass deren Leistungsvergleiche mit ihrer leistungsstärkeren schulischen Bezugsgruppe zu einer Verringerung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung führen. Demnach kann vermutet werden, dass zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der Grundschulzeit eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung entwickelt haben als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen). Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe befinden sich die (zukünftigen) Gymnasiast(inn)en jedoch auf einer Schulform mit ähnlich leistungsstarken oder leistungsstärkeren Mitschüler(inne)n. Mit diesem gestiegenen Leistungsniveau geht eine Neubewertung ihrer Leistungsfähigkeit einher, welche für die meisten Schüler(innen) am Gymnasium mit einer Senkung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung verbunden sein sollte. Anders verhält es sich bei (zukünftigen) Real- und Hauptschüler(inne)n. Diese werden zwar nach dem Übergang in die Sekundarstufe ebenfalls mit ähnlich leistungsstarken Mitschüler(inne)n neu gruppiert, dies sollte allerdings mit einer Senkung des Leistungsniveaus einhergehen. Die sozialen Vergleiche mit der neuen – im Vergleich zur Grundschule – leistungsschwächeren schulischen Bezugsgruppe sollten folglich für die Mehrzahl der Real- und Hauptschüler(innen) zu einer Erhöhung der Fähigkeitsselbsteinschätzung führen. Die Neudefinition der Fähigkeitseinschätzungen in Folge des Bezugsgruppenwechsels nach dem Übergang in die Sekundarstufe sollte demnach im Durchschnitt für zukünftige Gymnasiast(inn)en mit negativen Folgen, für zukünftige Real- und Hauptschüler(innen) hingegen mit positiven Folgen für ihre Fähigkeitsselbsteinschätzung einhergehen (Aust, 2010; Gerlach, 2006).²

2 Diese Überlegungen treffen für Grundschüler(innen) zu, die nach dem Übergang in die

Ziel dieses Beitrags

Im Rahmen der nachfolgenden Untersuchungen soll überprüft werden, in wie weit tatsächlich eine differenzielle Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en und Real- und Hauptschüler(inne)n vor und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe zu beobachten ist. Hierzu betrachten wir drei verschiedene Bereiche der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung: Als Facetten des Fähigkeitsselbstkonzepts im Fach Deutsch werden die Bereiche Textverstehen und Wortschatz untersucht. Als eine Facette des Mathematikunterrichts erfolgt zudem die Analyse der Selbsteinschätzung der Schüler(innen) mit Bezug auf ihre Rechenfähigkeiten. Allen drei Fähigkeitsbereichen – Textverstehen, Wortschatz und Rechnen – kommt insbesondere am Ende der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe eine hohe schulische Bedeutung zu, da sie zentraler Gegenstand des Curriculums sind und auch für die Übergangsempfehlung eine vorrangige Rolle spielen. Zudem bietet die Analyse von mehreren unterschiedlichen Leistungsbereichen die Möglichkeit, die Befunde auf ihre Generalisierbarkeit über verschiedene Schulfächer hinweg zu überprüfen. Die Forschungsfragen, welche unsere nachfolgenden Analysen strukturieren sollen, lauten wie folgt: Weisen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen auf als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen)? Ist die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Gymnasiast(inn)en in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe geringer als am Ende der 4. Klassenstufe? Und ist im Vergleich dazu die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Real- und Hauptschüler(innen) in diesen Bereichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe höher als am Ende der 4. Klassenstufe?

Methodisches Vorgehen

Untersuchungsteilnehmer(innen)

Zur Analyse der dargelegten Forschungsfragen verwenden wir Daten der BiKS-8-14-Studie. Die betrachteten Messzeitpunkte umfassen die Erhebungen am Ende der 4., 5. und 6. Klassenstufe. Insgesamt standen uns Daten von $N = 641$

Sekundarstufe zu den durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Gymnasiast(inn)en sowie durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Real- und Hauptschüler(inne)n zählen. Die zahlenmäßig geringere Gruppe der zukünftig leistungsstärksten Gymnasiast(inn)en bzw. leistungsschwächsten Real- und Hauptschüler(inne)n sollte auch nach dem Schulformwechsel ein positives bzw. negatives Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln. Es handelt sich daher um einen mittleren negativen Effekt der Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept.

der intensiv befragten Schüler(innen) (49,0 % weiblich) zur Verfügung, welche an jeder dieser drei Erhebungen teilgenommen haben. Diese Schüler(innen) waren am Ende der 4. Klassenstufe durchschnittlich 10 Jahre und 3 Monate alt. Nach dem Übergang in die Sekundarstufe besuchten 52,4 % (N = 336) der Schüler(innen) ein Gymnasium, 23,4 % (N = 150) eine Real- und 24,2 % (N = 155) eine Hauptschule. Der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund lag bei 10,0 % (N = 64). In den nachfolgenden Analysen wird die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe analysiert. Aus diesem Grund können nur diejenigen Schüler(innen) in den Berechnungen berücksichtigt werden, welche für den jeweiligen Bereich der Fähigkeitsselbsteinschätzung zu jedem der drei Messzeitpunkte eine gültige Angabe in dem Fragebogen gemacht haben. Diese Einschränkung geht mit einer leichten Reduzierung der Fallzahlen einher, sodass für den Bereich Textverstehen N = 629, für den Bereich Wortschatz N = 630 und für den Bereich Rechnen N = 632 Schüler(innen) untersucht werden können.

Fragebogen

Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen/Wortschatz/Rechnen. Die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen wurde jeweils am Ende der 4., 5. und 6. Klassenstufe anhand eines Schülerfragebogens erfasst. Hierbei wurden die Schüler(innen) gebeten einzuschätzen, wie sehr die nachfolgenden Aussagen zu ihren Fähigkeiten auf sie zutreffen: „Ich kann Texte gut verstehen.“; „Ich kenne viele Wörter.“; „Ich kann Rechenaufgaben gut lösen.“ Zur Bewertung dieser Aussagen standen den Schüler(inne)n fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: (1) *trifft überhaupt nicht zu*, (2) *trifft eher zu*, (3) *teils/teils*, (4) *trifft eher zu* und (5) *trifft voll und ganz zu*.

Analysen

Zur Untersuchung unserer Forschungsfragen wurden separat für die drei zu analysierenden Bereiche „Varianzanalysen mit Messwiederholungen“ berechnet (Bühner & Ziegler, 2009)³. Diese Analyseverfahren ermöglichen es, die Entwick-

3 Anhand von Varianzanalysen ist bestimmbar, ob sich die Mittelwerte des bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung zwischen Schüler(inne)n des Gymnasiums und der Real- und Hauptschule statistisch bedeutsam („signifikant“) voneinander unterscheiden (Bühner & Ziegler, 2009). Bei einem signifikanten Effekt der Schulform auf das bereichsspezifische Fähigkeitsselbsteinschätzung kann mit einer 95%igen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass der in der Stichprobe vorgefundene Effekt der Schulform

lung der mittleren Ausprägung der bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung von der 4. bis zur 6. Klassenstufe zu betrachten. Hierbei kann zunächst bestimmt werden, ob die durchschnittliche Ausprägung über die betrachtete Zeitspanne hinweg stabil geblieben ist oder ob sie sich statistisch bedeutsam („signifikant“) verändert hat. Darüber hinaus lässt sich der Einfluss der Schulform analysieren, indem überprüft wird, ob sich die Entwicklung der bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en von denen von Real- und Hauptschüler(inne)n statistisch bedeutsam unterscheidet.

Ergebnisse

Bevor wir auf den Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung eingehen, betrachten wir zunächst die ungruppierte Entwicklung der durchschnittlichen bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) von Klassenstufe 4 bis 6. In Tabelle 1 sind hierzu die Mittelwerte der Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen für die Klassenstufe 4, 5 und 6 abgebildet. Darüber hinaus beinhaltet Tabelle 1 die in der Stichprobe vorgefundenen Maximal- und Minimalwerte dieser Angaben.

Bei Betrachtung der Mittelwerte über die drei Klassenstufen hinweg wird ersichtlich, dass die durchschnittlichen Ausprägungen der Fähigkeitsselbsteinschätzungen in allen drei Bereichen abnehmen. Die Verringerung der Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Textverstehen verläuft von der 4. bis zur 5. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.4-5} = -3,7\%$) im selben Umfang wie von der 5. bis zur 6. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.5-6} = -3,6\%$). Im Bereich Wortschatz bleibt die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) von Klassenstufe 4 zu 5 nahezu stabil ($M_{Diff.Kl.4-5} = -1,2\%$), während sie von Klassenstufe 5 zu 6 deutlich absinkt ($M_{Diff.Kl.5-6} = -6,3\%$). Für den Bereich Rechnen zeigt sich, dass der Rückgang der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 zu 5 ($M_{Diff.Kl.4-5} = -7,7\%$) stärker ausfällt als von Klassenstufe 5 zu 6 ($M_{Diff.Kl.5-6} = -3,8\%$). In allen drei Bereichen⁴ ist der beobachtete Rückgang der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 bis 6 statistisch bedeutsam.

nicht zufällig ist und somit auf bayerische und hessische Schüler(innen) verallgemeinerbar ist.

4 Textverstehen ($F(2, 1.254) = 22,7, p < 0,05$), Wortschatz ($F(2, 1.256) = 30,0, p < 0,05$) und Rechnen ($F(2, 1.260) = 67,4, p < 0,05$).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen, Wortschatz und Rechnen in Klassenstufe 4, 5 und 6

Fähigkeitsselbsteinschätzung	M	Min	Max	N (Miss.)
Textverstehen				
Kl. 4	4,08	1	5	637 (4)
Kl. 5	3,93	1	5	640 (1)
Kl. 6	3,79	1	5	634 (7)
Wortschatz				
Kl. 4	4,20	1	5	638 (3)
Kl. 5	4,15	1	5	637 (4)
Kl. 6	3,89	1	5	637 (4)
Rechnen				
Kl. 4	4,03	1	5	636 (5)
Kl. 5	3,72	1	5	640 (1)
Kl. 6	3,58	1	5	638 (3)
<i>Anmerkungen: M = Mittelwert; Min = beobachtetes Minimum; Max = beobachtetes Maximum; N = Anzahl der Schüler(innen) mit einer gültigen Angabe; Miss. = Anzahl der Schüler(innen) mit einer fehlenden Angabe; Kl. = Klassenstufe.</i>				

Besitzen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen)?

Um den Einfluss der Schulform auf die durchschnittliche Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung betrachten zu können, enthält Tabelle 2 die mittleren Werte der Fähigkeitsselbsteinschätzung getrennt für Schüler(innen) des Gymnasiums und der Real- und Hauptschule. Mit Blick auf die schulformspezifische Ausprägung der bereichsbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung zeigt sich, dass zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der Klassenstufe 4 in allen drei Bereichen höhere mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzungen berichten als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen). Dieser Niveauunterschied setzt sich auch nach Übergang in die Sekundarstufe in den Klassenstufen 5 und 6 fort.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen verweisen darauf, dass die in den drei Bereichen⁵ beobachteten Niveauunterschiede zwischen den durchschnittlichen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) an Gymnasien und Real- und Hauptschulen statistisch bedeutsam sind. Demnach besitzen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe im Durchschnitt eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung im Textverstehen, Wortschatz und Rechnen als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen).

5 Textverstehen ($F(1, 627) = 67,6, p < 0,05$), Wortschatz ($F(1, 628) = 30,0, p < 0,05$) und Rechnen ($F(1, 630) = 18,0, p < 0,05$).

Tabelle 2: Schulformspezifische Betrachtung der Ausprägungen der Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen, Wortschatz und Rechnen in Klassenstufe 4, 5 und 6

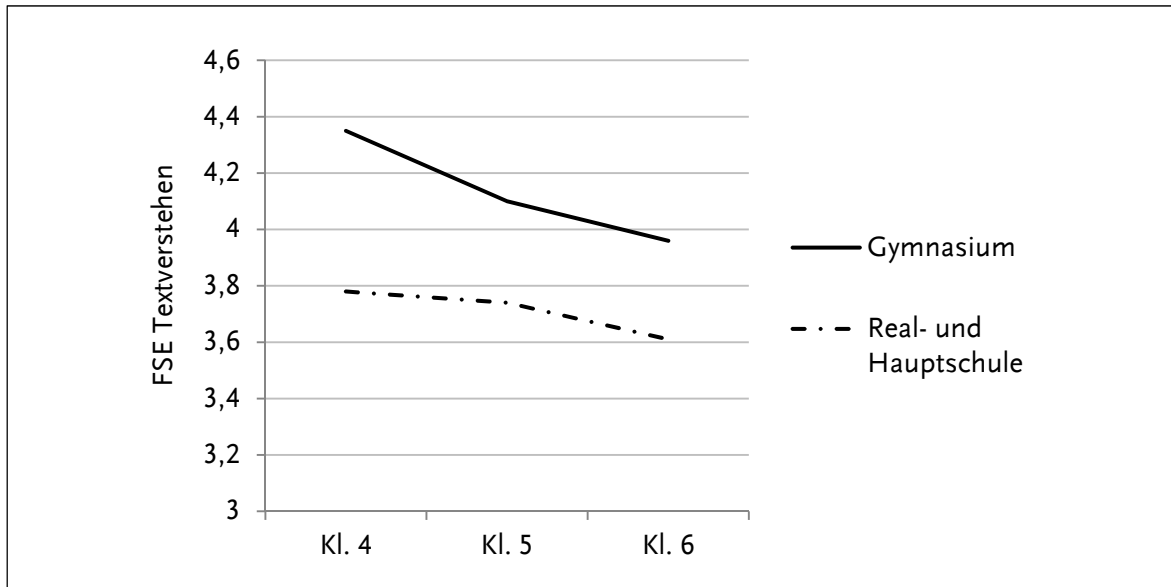
Fähigkeitsselbsteinschätzung	Gymnasium		Real- und Hauptschule	
	M	N (Miss)	M	N (Miss.)
Textverstehen				
Kl. 4	4,34	335 (1)	3,78	302 (3)
Kl. 5	4,10	336 (0)	3,75	304 (1)
Kl. 6	3,96	334 (2)	3,62	300 (5)
Wortschatz				
Kl. 4	4,43	334 (2)	3,95	304 (1)
Kl. 5	4,21	335 (1)	4,09	302 (3)
Kl. 6	3,99	334 (2)	3,79	303 (2)
Rechnen				
Kl. 4	4,29	334 (2)	3,75	302 (3)
Kl. 5	3,80	335 (1)	3,65	305 (0)
Kl. 6	3,58	334 (2)	3,57	304 (1)
<i>Anmerkungen: M = Mittelwert; N = Anzahl der Schüler(innen) mit einer gültigen Angabe; Miss. = Anzahl der Schüler(innen) mit einer fehlenden Angabe; Kl. = Klassenstufe.</i>				

Ist die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Gymnasiast(inn)en in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe geringer als am Ende der 4. Klassenstufe? Und ist im Vergleich dazu die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Real- und Hauptschüler(innen) in diesen Bereichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe höher als am Ende der 4. Klassenstufe?

Mit Blick auf die zweite und dritte Forschungsfrage ist bereits aus Tabelle 2 ersichtlich, dass sich die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzungen innerhalb der beiden Schulformen voneinander unterscheiden – eine graphische Darstellung verdeutlicht diese Schulformunterschiede zusätzlich.

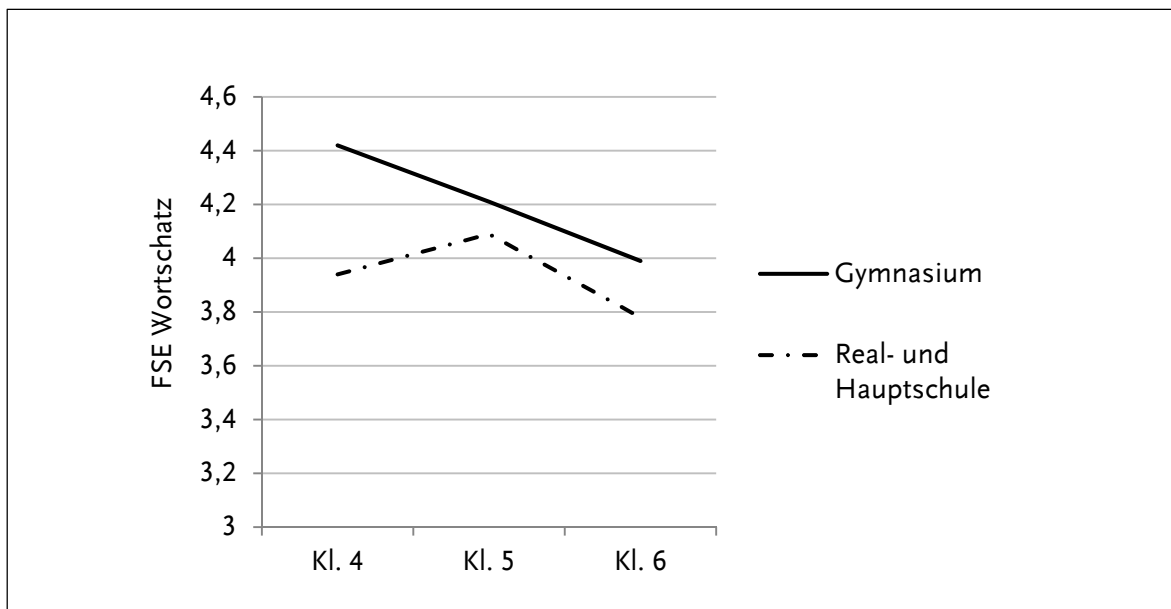
Im Bereich Textverstehen zeigt sich für den Übergang in die Sekundarstufe bei Gymnasiast(inn)en eine deutlich stärkere Absenkung der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung ($M_{Diff.Kl.4-5} = -5,5 \%$) als bei Real- und Hauptschüler(inne)n ($M_{Diff.Kl.4-5} = -0,8 \%$) (s. Abb. 1). Die mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung von Real- und Hauptschüler(inne)n bleibt somit von der 4. bis zur 5. Klassenstufe nahezu stabil, sodass zwar keine Erhöhung, jedoch auch keine Verringerung der Fähigkeitsselbsteinschätzung bei Haupt- und Realschüler(inne)n beobachtbar ist. Von Klassenstufe 5 zu 6 verlaufen die Graphen der beiden Schulformgruppen hingegen parallel. Dies deutet darauf hin, dass der negative Entwicklungstrend der Fähigkeitsselbsteinschätzung in diesem Zeitraum nicht von der Schulform abhängig ist.

Abbildung 1: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Bezogen auf den Bereich Wortschatz veranschaulicht die Abbildung 2 eindrücklich, dass unsere Vorüberlegungen für diesen Bereich am deutlichsten bestätigt werden.

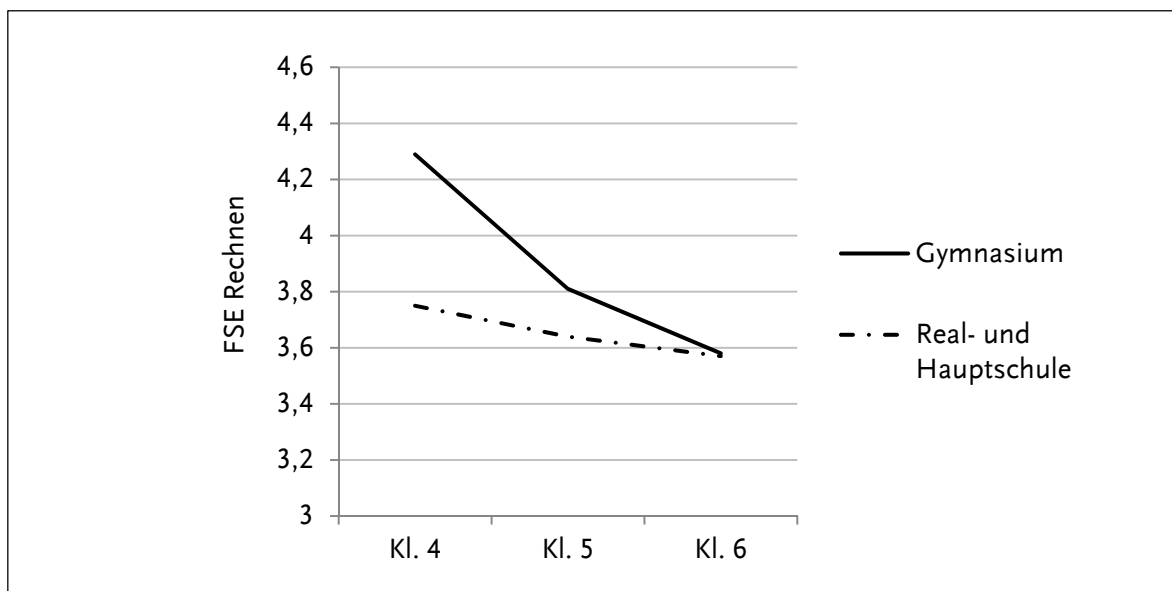
Abbildung 2: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Wortschatz von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Gymnasiast(inn)en treten mit einer sehr hohen Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Wortschatz in die Sekundarstufe über, zeigen jedoch für den Verlauf während der ersten beiden Schuljahre am Gymnasium einen stetigen Trend der Verringerung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung ($M_{Diff.Kl.4-5} = -5,0\%$). Schüler(innen) der Real- und Hauptschulen weisen am Ende der 4. Klassenstufe eine deutlich geringere Fähigkeitsselbsteinschätzung auf als Gymnasiast(inn)en, welche jedoch entsprechend unserer Vorüberlegungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe ansteigt ($M_{Diff.Kl.4-5} = +3,5\%$). Dieser positive Trend hält allerdings nicht an: Auch für diesen Bereich zeigt sich bis zum Ende der 6. Klassenstufe eine negative Entwicklung, sodass die mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung am Ende der Klassenstufe 6 sogar unterhalb derer von Klassenstufe 4 liegt.

Im Bereich Rechnen zeigt sich schließlich, dass die zukünftigen Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe ebenfalls eine deutlich höhere mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung angeben als die Real- und Hauptschüler(innen). Allerdings ist dieser Unterschied bis zum Ende der 6. Klassenstufe nicht mehr beobachtbar (s. Abb. 3).

Abbildung 3: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Rechnen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Entsprechend der graphischen Darstellung kann die Angleichung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n an Gymnasien und Real- und Hauptschulen am Ende der 6. Klassenstufe auf den starken Rückgang der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n des Gymnasiums von der 4. bis zur 6. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.4-6} = -16,6\%$) und der geringeren Abnahme der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n der Real- und Hauptschulen in-

nerhalb dieses Zeitraums ($M_{Diff.Kl.4-6} = -4,8 \%$) zurückgeführt werden. Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen, dass die schulformspezifischen Entwicklungsverläufe innerhalb der drei untersuchten Bereiche⁶ statistisch bedeutsam sind. Demnach kann in allen drei Bereichen festgehalten werden, dass die durchschnittliche Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en nach dem Übergang in die Sekundarstufe abfällt. Bei Real- und Hauptschüler(inne)n steigt sie im Bereich Wortschatz kurzfristig an, während sie im Bereich Textverstehen und Rechnen weniger stark abfällt als bei Gymnasiast(inn)en.

Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel des vorliegenden Beitrages war es zu untersuchen, ob die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 bis 6 von der spezifischen Schulform nach dem Übergang in die Sekundarstufe abhängig ist. Zunächst konnten unsere Ergebnisse einen negativen Entwicklungstrend der durchschnittlichen Fähigkeitsselbsteinschätzung innerhalb des analysierten Dreijahreszeitraums darlegen und bestätigen damit bisherige Forschungsbefunde (z. B. Helmke, 1998). Darüber hinaus verweisen unsere Ergebnisse auf schulformspezifische Unterschiede in der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n der Klassenstufe 4 bis 6 (vgl. Aust, 2010). Hierbei zeigten sich für die drei Bereiche Unterschiede in der Bedeutung der schulischen Bezugsgruppe. Während in den Bereichen Wortschatz und Rechnen deutliche Schulformeffekte auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung nachgewiesen werden konnten, fiel der Einfluss der Schulform im Bereich Textverstehen weniger stark aus. Mit Blick auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von der 5. zur 6. Klassenstufe verweisen die Ergebnisse für beide Schulformen auf eine Fortführung dieses negativen Trends. Es lässt sich vermuten, dass sich Real- und Hauptschüler(innen) im Verlauf der 6. Klassenstufe stärker bewusst werden, dass sie Schüler(innen) einer leistungsschwachen Schulform sind – ein Bewusstsein, welches mit negativen Folgen für die Fähigkeitsselbsteinschätzung verbunden ist. Die positiven Effekte des Bezugsgruppenwechsels beim Übergang auf Real- und Hauptschulen scheinen somit nur kurzfristig zu wirken.

Eine mögliche Erklärung dafür, weshalb der schulische Bezugsgruppeneffekt im Bereich Textverstehen nicht so stark zu sein scheint wie in dem Bereich Rechnen, bietet die unterschiedliche Dominanz des schulischen Kontexts für den Erwerb diesbezüglicher Fähigkeiten und Kompetenzen. Insbesondere die

6 Textverstehen ($F(2, 1.254) = 4,5, p < 0,05$), Wortschatz ($F(2, 1.256) = 10,2, p < 0,05$) und Rechnen ($F(2, 1.260) = 11,9, p < 0,05$).

mathematischen Kompetenzen werden vorrangig innerhalb der Schule gelehrt und erworben. Der schulische Erfahrungsraum – inklusive der Leistungsstärke der schulischen Bezugsgruppe – besitzt daher eine besonders große Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung in diesem Bereich. Der Umgang mit Texten wird hingegen zu einem großen Teil bereits im vorschulischen und später im außerschulischen Kontext erworben. Hierbei kommt den Eltern eine wesentliche Vermittlungsrolle zu. Dies bedeutet, dass neben dem schulischen auch der außerschulische Erfahrungsraum von den Schüler(inne)n herangezogen werden kann, um ihre Fähigkeiten im Bereich Textverstehen einzuschätzen und somit ihr diesbezügliches Selbstkonzept auszuprägen. Demnach besitzt die schulische Bezugsgruppe im Bereich Textverstehen eine relativ gesehen geringere Bedeutung als im Bereich Rechnen (vgl. Köller & Baumert, 2008).

Im Bereich Wortschatz wurden unsere Vorüberlegungen am deutlichsten bestätigt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Wortschatz der Mitschüler(innen) in alltäglichen Situationen im schulischen Kontext – z. B. im Unterricht und in den Pausengesprächen – von den Schüler(inne)n direkt erfahrbar und wahrnehmbar ist. Soziale Vergleiche können somit in diesem Bereich in einer Vielzahl alltäglicher Situationen durchgeführt werden und entsprechend häufig auf die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) wirken. Die Leistungen der Mitschüler(innen) im Bereich Textverstehen und Rechnen sind hingegen im Vergleich dazu schwerer einzuschätzen, sodass insbesondere von Situationen schulischer Leistungsrückmeldungen – z. B. die Rückgabe eines Tests – davon ausgegangen werden kann, dass soziale Vergleiche anhand der unterschiedlichen Noten der Schüler(innen) durchgeführt werden. Da diese Situationen seltener stattfinden, kann die Fähigkeitsselbsteinschätzung weniger von diesen beeinflusst werden, sodass auch die beobachteten Effekte geringer ausfallen.

Einschränkungen der Untersuchungen und zukünftige Forschungsbereiche

An dieser Stelle ist auf einige Einschränkungen unserer Befunde hinzuweisen. In den dargelegten Analysen wurde der Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung während des Übergangs in die Sekundarstufe betrachtet. In Anlehnung an Studien zum *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* ließe sich zusätzlich der Einfluss der Leistung der Schüler(innen) analysieren. Dies entspräche dem Vergleich von Schüler(inne)n gleicher Leistungsstärke, welche auf unterschiedliche Schulformen wechseln. Die von uns beschriebenen Befunde beziehen sich hingegen auf Schüler(innen) mit unterschiedlichen Leistungen, sodass der dargelegte Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der

Fähigkeitsselbsteinschätzung ein Ergebnis aus den sozialen Vergleichsprozessen mit der schulischen Bezugsgruppe sowie der individuellen Leistungsentwicklung der Schüler(innen) darstellt.⁷

Im Sinne einer ganzheitlichen Analyse der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung sollte zudem, über die Betrachtung der schulischen Kontextfaktoren hinaus, auf Einflussfaktoren im außerschulischen Bereich hingewiesen werden. So kann beispielsweise von der spezifischen Unterstützung im Elternhaus angenommen werden, dass diese die Folgen sozialer Vergleiche ausgleichen oder verstärken können. Schulische Misserfolge – und damit verbundene negative Folgen sozialer Vergleiche für das Fähigkeitsselbstkonzept – könnten durch einen intensiven familiären Rückhalt kompensiert werden, oder aber bei dem Fehlen elterlicher Unterstützung umso stärker auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) wirken. In zukünftigen Analysen ließe sich demnach der Einfluss familiärer Bedingungsfaktoren auf die Wirkweise sozialer Vergleiche auf die schulfachbezogene Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts untersuchen.

Anhand der dargelegten Analysen bleibt zudem offen, über welche Mechanismen der soziale Vergleich mit der schulischen Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) wirkt. Ein wichtiger Befund stellt in diesem Zusammenhang die Beobachtung dar, dass ein Teil des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* über die individuellen Schulnoten der Schüler(innen) vermittelt wird. Demnach ziehen Lehrkräfte zur Benotung ihrer Schüler(innen) die Leistungsstärke des spezifischen Klassenkontexts mit heran. Dies führt dazu, dass Schüler(innen) mit vergleichbarer individueller Leistung bessere/schlechtere Noten erhalten, je nachdem ob sie sich in einem leistungsschwachen/-starken Klassenkontext befinden. Diese bezugsgruppenabhängigen Noten wirken sich dann direkt auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) aus – gute Noten positiv, schlechte Noten negativ (z.B. Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert, 2002).

7 In ergänzenden Analysen haben wir für den Einfluss der Leistung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen kontrolliert. Im Bereich Textverstehen war der Effekt der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung nach Kontrolle der Leistung nicht mehr nachweisbar. Im Bereich Wortschatz konnten die berichteten Ergebnisse bestätigt werden. Im Bereich Rechnen erwies sich der Einfluss der Schulform auf den Entwicklungsverlauf der Fähigkeitsselbsteinschätzung als weiterhin statistisch bedeutsam. Demnach wird der negative Einfluss der schulischen Bezugsgruppe auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Textverstehen durch die positive individuelle Leistungsentwicklung kompensiert. Im Bereich Wortschatz und Rechnen fällt der negative Einfluss der schulischen Bezugsgruppe stärker aus, sodass dieser auch bei Kontrolle der individuellen Leistung beobachtbar bleibt.

Abschließend lässt sich mit Blick auf die Relevanz der dargelegten Befunde für die Einteilung von Schüler(inne)n in leistungshomogenen Schulformen festhalten, dass mit dieser Leistungsgruppierung anscheinend nur bereichsspezifische positive Effekte für die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung bei Real- und Hauptschüler(inne)n verbunden sind, welche bereits am Ende der 6. Klassenstufe nicht mehr nachweisbar waren. Die von uns durchgeführten Analysen erlauben keine Schlussfolgerungen über die Nützlichkeit leistungshomogener Schulformen, bieten jedoch eine alternative Sichtweise auf deren Wirkungsbereiche. Es wurde bereits einleitend dargelegt, welchen hohen Stellenwert die schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) innerhalb des schulischen Kontexts besitzen. Der vorliegende Beitrag verweist auf deren Abhängigkeit nicht nur von den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch von denen der schulischen Bezugsgruppe. Wichtig an diesem und den dargelegten Befunden zur Bezugsgruppenabhängigkeit des schulfachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts ist, dass sich Lehrer(innen) und Eltern dieser Wirkmechanismen bewusst sind und ebenso bewusst mit diesen umgehen können. Zudem sollte der Stellenwert und die Wirkungsweise sozialer Vergleiche im schulischen Kontext mit den Schüler(inne)n selbst – im Sinne einer offenen Gesprächskultur – thematisiert und diskutiert werden.

Literatur

- Aust, K. (2010). *Entwicklungsverläufe akademischer Selbstkonzepte und schulischer Leistungen nach dem Übergang in differentielle Lernumwelten der Sekundarstufe I. Dissertation*. Göttingen: Online-Publikation der Universität Göttingen.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte: Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(3), 104-114.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitskonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 735-768). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1), 27-39.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3-4), 151-164.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaced academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19-27.
- Streblow, L. (2004). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2010). Referenzgruppeneffekte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 11-30). Münster: Waxmann.