Angela Ittel · Hans Merkens
Ludwig Stecher (Hrsg.)

Jahrbuch Jugend-forschung

10. Ausgabe 2010

VS VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17656-7

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 9

Thema A: Sozio-emotionale Faktoren im schulischen Lernprozess 11

Vorwort 13

Tina Hascher und Gerda Hagenauer
Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren 15

Katharina Kohl, Katharina Striegler, Kirsten Peters und Birgit Leyendecker
Positive Schuleinstellung, Lernfreude und respektvolle Schüler-Lehrer-Beziehung – die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien in der Grundschule 46

Diana Raufelder und Sonja Mohr
Zur Bedeutung sozio-emotionaler Faktoren im Kontext Schule unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Aspekte 74

Thema B: Peers als Entwicklungshelfer im Jugendalter 97

Vorwort 99

Annegret Schmalfeld
Wünsche von 12- bis 14-jährigen Mädchen und Jungen für eine peer-freundlichere Schule in der PIN-Studie 101

Maik Philipp
Entwicklungshelfer für das Lesen? Peers und ihr längsschnittlicher Beitrag für Lesemotivation und -verhalten 126

Rebecca Lazarides
Die Bedeutung von Freunden und Fachnote für das schulfachspezifische Interesse bei Mädchen und Jungen 157

Trends 179

Vorwort 181

Menno Baumann
Jugendgangs und Stadtteilcliquen – Interdisziplinäre Versuche des Verstehens 183

Tina Hascher und Markus Neuenschwander
Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter 207

Internationale Länderberichte 233

Jean-Sébastien Fallu, Frédéric N. Brière, Frank Vitaro, Stéphane Cantin and Anne I. H. Borge
The Influence of Close Friends on Adolescent Substance Use: Does Popularity Matter? 235

Projekte 263

Vorwort 265

Sabine Bünger
Die deutsche Peerforschung: ein historischer und methodischer Überblick über die Peerforschung im deutschsprachigen Raum von 1950-2007 267

Sonja Perren, Tina Malti and Kristina L. McDonald
International research on peer relations in the 21st century: What's new? 290

Klassiker 317

Lothar Krappmann und Hans Oswald
Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule 318

Autorinnen und Autoren 371

Hüther, G. (2002). Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.). Kinder brauchen Wurzeln – Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung (S. 15-34). Düsseldorf, Zürich: Walter.

Julius, H. (2008). Bindungsgeleitete Interventionen. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (S. 570-584). Göttingen, Bern, Wien: Hofgreve.

Kersten, J. (2008). Der Code der Straße. In: M. Brumlik (Hrsg.). Ab nach Sibirien? – Wie gefährlich ist unsere Jugend? (S. 41-61). Weinheim, Basel: Beltz.

Korbmacher, S. (2009). Ghettokids – Immer da sein, wo's wehtut. München: Piper.

Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M. & Fosshage, J.L. (2000). Das Selbst und die motivationalen Systeme – Zu einer Theorie psychoanalytischer Technik. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

McGivern, R.F., Andersen, J., Byrd, D., Mutter, K.L. & Reilly, J. (2002). Cognitive Efficiency on a Match Sample Task Decreases at onset on Puberty in Children. Brain and Cognition 50, 73-89.

Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological Mechanisms Underlying the Understanding and Imitation of Action. Nature Reviews Neuroscience, 661 – 670.

Saad, F. (2008). Der große Bruder von Neukölln. Ich war einer von Ihnen – vom Gang-Mitglied zum Streetworker. Freiburg im Breisgau: Herder.

Schmitz, C. & Wittrock, M. (2010). Auch Verhalten muss gelernt werden – Behavioral Literacy. Zeitschrift für Heilpädagogik, 2 (61), 51-58.

Shelden, R.G., Tracy, S.K. & Brown, W.B. (2001). Youth Gangs in American Society. Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning.

Stein, D.G., Brailowsky, S. & Will, B. (2000). Brain-Repair: Das Selbstheilungspotential des Gehirns. Stuttgart, New York: Thieme.

Steinberg, L. (2010). A Behavioral Scientist looks at the Science of Adolescent Brain Development. Brain and Cognition 72, 160-164.

Stern, E. (2005). Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 7 (56), 269-274.

Sutterlüty, F. (2003). Gewaltkarrieren – Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M.: Campus.

Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter

School and Social Self-Concept in Adolescence

Tina Hascher und Markus Neuenschwander

Zusammenfassung: Schulen stellen einen zentralen Kontext für die Entwicklung des Selbst von Kindern und Jugendlichen dar. Im vorliegenden Beitrag wurde das soziale Selbstkonzept in der Schule anhand von drei Dimensionen in Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrpersonen operationalisiert: Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktfähigkeit. Im Zentrum der Untersuchung steht die Überprüfung eines Modells, das beschreibt, wie das soziale Selbstkonzept durch Prozesse auf den Ebenen Schule, Klasse und Individuum reguliert wird. Die mittels Mehrebenenanalysen gewonnenen Ergebnisse aus einer Querschnittstudie mit 1623 Jugendlichen (7. bis 9. Schuljahr) unterstrichen sowohl die Bedeutung des sozialen Status in der Schulklasse (Soziogramm) als auch die Ausprägung der Fürsorge und des Leistungsdrucks von Seiten der Klassenlehrpersonen für die verschiedenen Bereiche des sozialen Selbstkonzepts. Sie verdeutlichen zudem, dass Aspekte der Schulkultur in einem (über die Lehrpersonen vermittelten) Zusammenhang mit der Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler stehen.

Schlüsselwörter: soziales Selbstkonzept, Jugendalter, Schule

Abstract: School is an important social context and influences children's and adolescents' social self-concept. We operationalized social self-concept in school with three peer and teacher interaction

dimensions: acceptance, conflict management, contact. Our main concern was to examine a model of the social self-concept regulation processes at the level of school, classroom and individual. Multi level analyses with data from a cross sectional study with 1623 adolescent students, grade 7 to 9, were calculated. The results showed that social status in the classroom (assessed via sociogram), and additionally teachers' level of caring and pressure for achievement were associated with different aspects of social self-concept. Furthermore, the results indicated that school culture, which was mediated by teachers, codetermined the social self-concept of students.

Keywords: social self concept, adolescence, school

1 Einleitung

Unter dem Begriff Selbstkonzept werden generalisierte Wahrnehmungen über die eigene Person verstanden (Möller & Trautwein, 2009; Moschner, 2001; vgl. Trautwein, 2003, zur Abgrenzung zu anderen Konstrukten wie Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl). Solche selbstbezogenen Kognitionen sind kein genaues Abbild der Realität, sondern vielmehr Ergebnis subjektiver Interpretationen. Im Rahmen schulischer Fragestellungen wurde bisher vor allem das so genannte schulische bzw. akademische bzw. Fähigkeitsselbstkonzept untersucht. Doch stellt die Schule nicht nur einen Leistungs-, sondern auch einen zentralen sozialen Kontext für Kinder und Jugendliche dar. Dieser Beitrag geht deshalb der Frage nach, wodurch das soziale Selbstkonzept von Jugendlichen im Kontext Schule erklärt werden kann, um Anhaltspunkte zu liefern, wodurch es sich – trotz seines nicht zu vernachlässigenden Anteils an intraindividueller Stabilität – beeinflussen und verändern lässt (Asendorpf & van Aken, 1993; Möller & Trautwein, 2009).

2 Soziale Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern

In hierarchischen Modellen des Selbstkonzepts werden das akademische und das soziale Selbstkonzept als Teildimensionen des generellen Selbstkonzepts (Harter, 1988a; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und als „Selbstbeurteilungen einer Person, die in ganz bestimmten Domänen gelten" (Trautwein, 2003, S. 23) verstanden. Zwar bestehen Zweifel hinsichtlich einer hierarchischen Gliederung (Marsh & Yeung, 1998), die Idee bereichsspezifischer Selbstkonzepte wird jedoch nach wie vor verfolgt und hat zu verschiedenen Linien innerhalb der Selbstkonzeptforschung geführt.

In den Forschungsarbeiten zum sozialen Selbstkonzept lassen sich zwei Richtungen unterscheiden (siehe im Überblick Berndt & Burgy, 1996): Einerseits wird das soziale Selbstkonzept als individuelle Beurteilung der sozialen Akzeptanz verstanden, im Jugendalter vornehmlich die Akzeptanz von Peers (z.B. Asendorpf & van Aken, 1993). Andererseits wird das soziale Selbstkonzept als individuelle Beurteilung der sozialen Kompetenzen konzipiert und als Struktur von Fähigkeitsüberzeugungen im Umgang mit „Peers" und „significant others", d.h. mit Gleichaltrigen, Freunden und Freundinnen, Familienmitgliedern und anderen Personen (Byrne & Shavelson, 1996), charakterisiert.

Ohne die Bedeutung außerschulischer Erfahrungen für die Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts ausblenden zu wollen, wird hier vorgeschlagen, die Bedeutung des schulischen Kontexts für das Selbstkonzept besser zu spezifizieren und das soziale Selbstkonzept in der Schule noch weiter zu differenzieren. Im vorliegenden Beitrag werden dazu folgende Themenbereiche aufgegriffen: (a) Es ist bekannt, dass Bezugspersonen die Selbstkonzeptentwicklung beeinflussen (Harter, 1999). Unklar ist jedoch, wie unterschiedlich Selbstbeurteilungen je nach Interaktionspartner ausfallen. Hinsichtlich des Settings Schule wird gefragt, ob sich Facetten des sozialen Selbstkonzepts unterscheiden, je nachdem, ob es

sich um Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder mit Lehrpersonen handelt. (b) Das soziale Selbstkonzept wird unterschiedlich operationalisiert: entweder anhand der Akzeptanz durch andere oder anhand der sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen oder anhand von Mischformen (Berndt & Burgy, 1996). Im vorliegenden Beitrag werden diese Operationalisierungsvarianten berücksichtigt, indem drei Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts untersucht werden: sowohl die Akzeptanz durch schulische Interaktionspartner als auch die eigenen Fähigkeiten in Hinblick auf Kontaktaufnahme und Kompetenzen für Konfliktlösungen im Umgang mit diesen. (c) Bekanntlich bestehen alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts (z.B. Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000). Daher wird in diesem Beitrag die Bedeutung des Geschlechts und des Alters für das soziale Selbstkonzept berücksichtigt. (d) Analog zur Vielzahl an Quellen selbstbezogenen Wissens (Filipp & Mayer, 2005; Harter, 1999) beinhalten soziale Erfahrungen im Rahmen schulischer Interaktionen ein Spektrum an Informationen, die dem Individuum Hinweise auf sein soziales Selbst geben und Einflussmöglichkeiten beinhalten. Diese Erfahrungen werden sowohl vom Individuum als auch von der engeren Sozialumgebung innerhalb der Schulklasse sowie von den Lehrpersonen und vom kulturellen Setting der Schule mitbestimmt. Es soll daher der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss Faktoren auf verschiedenen Ebenen der Schulorganisation auf das soziale Selbstkonzept ausüben. Ausgewählt wurden Aspekte der Schulkultur, der Schulklasse und der Person der Schülerin / des Schülers. Die postulierten Determinanten des sozialen Selbstkonzepts werden im Folgenden genauer beschrieben.

3 Prädiktoren auf der Ebene der Schule

Die Diskussion um die Qualität der schulischen Bildung wurde in den letzten Jahren in zwei Bereichen forciert: Zum einen haben Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auf die Leistungsunterschiede zwischen Schulformen aufmerksam gemacht (Baumert, Köller & Schnabel, 2000), und auch innerhalb von Schulen derselben Form lassen sich beträchtliche Differenzen identifizieren (z.B. Prenzel, Baumert, Blum, Lehmann, Leutner & Neubrand, 2004). Begründet werden solche Abweichungen u. a. mit objektiven Merkmalen wie die geografische Lage, die Zusammensetzung der Schule oder die Schulgröße (z.B. Eder & Mayr, 2001).

Zum anderen werden Unterschiede in subjektiven Merkmalen wie das wahrgenommene Schulklima bzw. die Schulkultur und die Passung zur Schule ins Feld geführt. Dementsprechend haben sich aus der Tradition der Schulqualitätsdebatte drei Themen als wesentliche Betrachtungsperspektiven auf Schulen etabliert: das Schulklima, beispielsweise von Fend (1977) verstanden als Chronifizierung der innerschulischen Interaktionsprozesse; die Schulkultur als eine Gesamtheit kognitiver, emotionaler und sozialer Faktoren bzw. Prozesse im Kontext Schule (Holtappels, 2002); und die Schulentwicklung, verstanden als Verbesserungen der Funktionalität der Schule auf verschiedenen Ebenen (z.B. Altrichter, Schley & Schratz, 1998). So können Schulen darin divergieren, welche Ziele sie als bedeutungsvoll erachten, wie sie diese gewichten und welche Werte sie explizit (und implizit) vertreten. Schulen, die sich eher an puritanischen Werten wie Fleiß und Ordnung orientieren, weisen eine andere Schulkultur auf als Schulen, die ihren Fokus stärker auf kommunikative Werte legen. Da Werte einen wesentlichen Einfluss auf die sozialen Prozesse in Schulen ausüben (beispielsweise über den Führungsstil von Lehrpersonen, Apel, 2002), wird in Bezug auf die vorliegende Fragestellung angenommen, dass die Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts eher unter-

stützt wird, wenn an einer Schule den sozialen und kommunikativen Werten eine höhere Bedeutung zugesprochen wird als puritanischen Tugenden.

4 Prädiktoren im Setting der Schulklasse

Die Schulklasse wird häufig als eine künstliche soziale Einheit definiert, weil sich Schulklassen nicht spontan bilden, sondern nach formellen Kriterien zusammengesetzt werden (siehe dazu die Überblicke in Apel, 2002 und Neuenschwander, 2005). Als solche und primär über die sozialen Beziehungen innerhalb einer Klasse übt sie einen starken Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus (z.B. Helmke, 1992; Jerusalem, 1997; Satow, 1999). Es wird deshalb angenommen, dass problematische Sozialbeziehungen das soziale Selbstkonzept beeinträchtigen, da Kinder und Jugendliche gegenüber dieser wichtigen Bezugsgruppe besonders vulnerabel sind (Harter, 1988b; Hirsch & Dubois, 1991; Jackson & Bracken, 1998). Darüber hinaus ist zu erwarten, dass die Ablehnung einzelner Schülerinnen und Schüler auch das gesamte Arbeitsklima in einer Klasse trübt (Hogg, Cooper-Shaw & Holzworth, 1993), was wiederum das Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen belastet.

Ulich (2001) weist darauf hin, dass sich Schulklassen als Bezugsgruppe und als Beziehungsfeld in einem Spannungsfeld zwischen Konkurrenz und Solidarität, sozialer Integration und Ausgrenzung bewegen. Zu diesem Spannungsfeld kann auch der Unterrichtsstil der Lehrpersonen beitragen (Meyer, 1984). Lehrpersonen können über ihren Umgang mit Schülerinnen und Schülern und ihre pädagogische Haltung zudem auch einen Einfluss auf das soziale Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen ausüben. Von positiven Effekten kann ausgegangen werden, wenn sich Lehrpersonen als fürsorglich erweisen und ein Klima des Lernens und Leistens, aber

nicht des permanenten Leistungswettbewerbs und Leistungsdrucks aufbauen (Eder, 2004; Hascher, 2004).

5 Prädiktoren auf individueller Ebene

Die Qualitäten von Schule und Unterricht werden von Jungen und Mädchen nicht gleich interpretiert. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass das Selbstkonzept von jüngeren Schülerinnen und Schülern weniger stabil ist (Jerusalem, 1997). Deshalb soll neben den Ebenen Schule und Schulklasse untersucht werden, ob sich für Jungen und Mädchen sowie für Jugendliche unterschiedlichen Alters gleiche Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept zeigen. Des Weiteren wird überprüft, ob Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts bestehen.

6 Annahmen und Hypothesen

Es wurde davon ausgegangen, dass sich das soziale Selbstkonzept in der Schule je nach Interaktionspartner und je nach Dimension (Akzeptanz, Fähigkeiten) unterschiedlich manifestiert und von Bedingungen auf drei Ebenen abhängt: (1) von der Person der Schülerin / des Schülers, (2) von ihrem / seinem sozialen Status in der Klasse und vom wahrgenommenen Unterrichtsstil der Lehrpersonen sowie (3) von Elementen der Schulkultur. Die vorliegende Untersuchung konzentrierte sich auf zwei Aspekte des Unterrichtsstils, nämlich die Fürsorge einer Lehrperson und der von ihr ausgeübte Leistungsdruck. Als Indikatoren für die Schulkultur wurden die überfachlichen Leitziele einer Schule untersucht. Im Konkreten leiteten uns die folgenden Hypothesen:

1. Das soziale Selbstkonzept unterscheidet sich je nach pädagogischer Funktion des Interaktionspartners.
2. Das soziale Selbstkonzept hängt stärker von der Klasse als von den überfachlichen Leitzielen einer Schule ab.
3. Die wahrgenommenen Leitziele einer Schule beeinflussen, vermittelt über das Lehrerverhalten im Unterricht, das soziale Selbstkonzept.
4. A. Das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept hängt vor allem von Aspekten des Unterrichtsstils der Lehrperson, aber auch vom Status des Individuums in seiner Klasse ab.
4. B. Das mitschülerbezogene soziale Selbstkonzept hängt vor allem vom individuellen Status in der Klasse, aber auch von Aspekten des Unterrichtsstils der Lehrperson ab.

Der empirische Zugang erfolgte anhand von vier Stichproben aus der Schweiz, den Niederlanden, aus Tschechien und Deutschland (vgl. Hascher, 2004; Peetsma, Hascher, van den Veen & Roede, 2005). Dieser Zugang war nicht im Sinne eines internationalen Vergleichs angelegt. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept in der Schule nicht nur durch schulartspezifische Bezugsgruppen und durch das Unterrichtsklima (Jerusalem & Schwarzer, 1991), sondern indirekt auch durch Merkmale der jeweiligen Schulkulturen geprägt wird.

7 Methode

7.1 Stichprobe

Im Rahmen einer Studie zum Wohlbefinden von Jugendlichen in der Schule (Hascher, 2004) wurden über 2000 Schülerinnen und Schüler in den Städten Bern (CH), Magdeburg (D), Amsterdam (NL) und Hradec Králové (CZ) schriftlich befragt. Bei den Schulen handelte es sich jeweils um Sekundarschulen aus dem regulären Schulsystem, die die städtischen Charakteristika in ihrer Schülerpopulation widerspiegelten. In der Regel (Ausnahme Magdeburg)

partizipierten maximal vier Schulen an der Befragung. Die Schülerinnen und Schüler besuchten reguläre Jahrgangsklassen der 7.-9. Jahrgangsstufe auf drei verschiedenen Schulniveaus. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe nach Land, Geschlecht, Schulniveau und Klassenstufe: Häufigkeiten1

	Bern N=394	Magdeburg N=364	Amsterdam N=445	Hradec Králové N=420
Geschlecht				
Schülerinnen	193	182	249	244
Schüler	201	182	196	176
Schulniveau				
Grundanforderungen	118	117	152	147
Erweiterte Anforderungen	146	127	173	126
Hohe Anforderungen	130	120	120	147
Klassenstufe				
7	158	124	178	134
8	126	124	205	156
9	110	116	62	130

1 Die Gesamtzahl der Stichprobe in den unterschiedlichen Ländern variiert primär als eine Funktion der Klassengrößen. Wir danken allen Personen, die sich am Projekt und an der Datenerhebung beteiligt haben.

7.2 Instrumente: Abhängige Variablen

7.2.1 Soziales Selbstkonzept

Häufig bilden Fragen zum sozialen Selbstkonzept eine Subskala im Rahmen mehrdimensionaler Instrumente zum Selbstkonzept (Berndt & Burgy, 1996). Außerdem wird in der Regel eine Spezifizierung entweder auf die soziale Akzeptanz, auf die sozialen Kompetenzen (Harter & Pike, 1982) oder auf die sozialen Beziehungen – wie im Self-Description Questionnaire (SDQ) von Marsh, Parker und Smith (1983) – vorgenommen. An manchen Stellen besteht aber auch eine Mischung von Akzeptanz und Kompetenzen (z.B. in der Multidimensional Self Concept Scale MSCS von Bracken, 1992). Im vorliegenden Instrument sollte sich die Unterscheidung zwischen Akzeptanz und Kompetenzen einerseits und verschiedenen Bezugsgruppen andererseits im schulischen Kontext systematisch abbilden. Eine solche Differenzierung erscheint insofern sinnvoll, als sich das Selbstkonzept im Laufe der Entwicklung zunehmend spezifiziert (z.B. Marsh & Shavelson, 1985). Deshalb wurden in Anlehnung an die Frankfurter Selbstkonzeptsskala (FSAL) von Deusinger (1986) Skalen zum sozialen Selbstkonzept neu entwickelt. Die Skala von Deusinger wurde als Vorlage ausgewählt, weil sie bereits verschiedene Ebenen des Selbstkonzepts explizit anspricht.

So wurden die Fragen zu den FSAL-Skalen ‚Problembewältigung', ‚Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit' sowie ‚Wertschätzung durch Andere' einerseits in 18 Fragen zum generellen Umgang mit Mitschülern und Mitschülerinnen, andererseits in 13 Fragen zum Umgang mit Lehrpersonen allgemein auf eine 6-stufige Likert-Skala (1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft genau zu) umformuliert. Nach Ausschluss von 6 Items, die sich nicht klar zuweisen ließen, ergaben sich aus der Faktorenanalyse sechs Faktoren (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Varianzaufklärung 57%), die klar zwischen den Items mit Bezug auf die Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern und den Items mit Bezug auf Lehrpersonen trennten und die je drei Dimensionen bestätigten. Faktor 1: Mitschülerinnen/Mitschüler, Kontaktfähigkeit, 6 Items (Faktorenladungen zwischen .71 und .57, α = .80); Faktor 2: Mitschülerinnen/Mitschüler, Akzeptanz, 6 Items (Faktorenladungen zwischen .68 und .50, α = .78); Faktor 3: Lehrpersonen, Akzeptanz, 4 Items (Faktorenladungen zwischen .74 und .63, α = .71); Faktor 4: Lehrpersonen, Kontaktfähigkeit, 3 Items (Faktorenladungen zwischen .77 und .68, α = .64); Faktor 5: Lehrpersonen, Konfliktfähigkeit, 3 Items (Faktorenladungen zwischen .72 und .58, α = .49); Faktor 6: Mitschülerinnen/Mitschüler, Konfliktfähigkeit, 2 Items (Faktorenladungen .71 und .66, α = .47). Aus der Itemverteilung via Faktorenanalyse resultierten zu geringe Reliabilitätskoeffizienten (α = .49 und α = .47) für die beiden Skalen zur Problemlösefähigkeit, was auf eine teilweise Vermischung der erfragten Sozialkompetenzen im Umgang mit anderen und der Akzeptanz durch andere zurückzuführen war. Da diese Differenzierung jedoch in der Literatur vorgeschlagen wird, wurde sie auch – wie bei der Skalenformulierung in Anlehnung an die FSAL intendiert – bei der Optimierung der Skala wie folgt umgesetzt: Bei den drei Faktoren zum sozialen Selbstkonzept gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern wurden 4 Items der Skala zur Konfliktfähigkeit zugewiesen. Mit einer Ausnahme handelte es sich dabei um Items mit den geringsten Faktorenladungen. Bei den Items zum sozialen Selbstkonzept gegenüber Lehrpersonen wurden bei den Skalen Kontaktfähigkeit 1 Item, bei der Skala Konfliktfähigkeit 2 Items ergänzt. Daraus ergaben sich die folgenden Skalen und Kennwerte: die Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern (7 Items, α = .75, z.B. „Ich bin in der Klasse beliebt"), die eigene Kontaktfähigkeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern (4 Items, α = .64, z.B. „Es fällt mir leicht, Kontakte mit meinen Mitschüler/innen zu bekommen"), die eigene Konfliktfähigkeit im Umgang mit Mitschülerinnen und

Mitschülern (5 Items, α = .58, z.B. „Beim Streit mit einer Mitschülerin / einem Mitschüler behalte ich einen klaren Kopf"); die Akzeptanz bei Lehrpersonen (4 Items, α = .71, z.B. „Ich fühle mich von meinen Lehrerinnen / Lehrern akzeptiert"), die Kontaktfähigkeit zu Lehrpersonen (4 Items, α = .62, z.B. „Es fällt mir leicht, mit den Lehrer/innen ein persönliches Gespräch zu führen.") sowie die Konfliktfähigkeit im Umgang mit Lehrpersonen (5 Items, α = .59, z.B. „Angenommen, ich habe Probleme mit einer Lehrerin / einem Lehrer, dann weiß ich, wie ich sie lösen kann").

7.3 Instrumente: Unabhängige Variablen

7.3.1 Schulkultur: Werte der Schule

Zwölf Fragen zu fächerübergreifenden Lernzielen wurden auf einer 6-stufigen Rating-Skala (1 = trifft nicht zu, 6 = trifft genau zu) in Hinblick auf ihre Umsetzung im Schulalltag beantwortet (siehe auch Osten, 1997). Die Einleitung zur Skala lautete: „Ich lerne in meiner Schule…". In Anlehnung an Schmidtchen (1984) konnten zwei Werthaltungen unterschieden werden: puritanische (7 Items, α = .80, z.B. „Ich lerne in meiner Schule, Ordnung zu halten") und kommunikative Tugenden (5 Items, α = .75, „Ich lerne in meiner Schule, Standpunkte anderer zu achten"). Um das Verhältnis dieser beiden Zielkategorien als Indikatoren der Schulkultur zu bilden, wurden für jede Schule nach einer z-Standardisierung die Residuen aufgrund der Vorhersage der puritanischen Tugenden durch die kommunikativen Tugenden berechnet. Die Bestimmung der Residuen hat gegenüber den Differenzwerten den Vorteil, dass sich die Messfehler der beiden Variablen nicht addierten. Mit diesem, für die einzelnen Schulen getrennten Vorgehen, ließen sich die Unterschiede zwischen den Schulen kontrollieren.

7.3.2 Sozio-didaktische Merkmale der Klassenlehrperson

Klassenlehrpersonen stellen Bezugspersonen dar, deren Aufgabe es ist, soziale Interaktionen in der Klasse mitzugestalten (z.B. durch Klassenaktivitäten). Deshalb sollten die Jugendlichen hier ihre Klassenlehrpersonen anhand von zwei vierstufigen Skalen (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft genau zu) aus den Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO, von Saldern & Littig, 1987) bewerten: Fürsorge (8 Items, α = .86, z.B. „Die Lehrerin / der Lehrer kümmert sich um die Probleme der Schülerinnen / Schüler") und Leistungsdruck (7 Items, α = .74, z.B. „Wenn wir am Wochenende nicht lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird").

7.3.3 Gegenseitige Fremdeinschätzungen von Schülerinnen und Schülern: Soziogramm

Die Fremdwahrnehmung der Integration einer Schülerin / eines Schülers wurde in jeder Klasse mittels Soziogramm nach Petillon (1980) erhoben. Über die Wahlen bzw. Ablehnungen der Jugendlichen wurden sowohl die soziale Gesamtstruktur der Schulklasse als auch die individuelle Stellung Einzelner in der Klasse ermittelt. Die Schülerinnen und Schüler notierten, neben wem sie gerne und neben wem sie auf keinen Fall sitzen würden, sollten demnächst die Plätze im Klassenzimmer getauscht werden. Den Jugendlichen wurde freigestellt, wie viele Personen sie benennen wollten. In die vorliegende Datenauswertung wurde einbezogen, wie viele Wahlen und wie viele Ablehnungen eine Schülerin / ein Schüler im Verhältnis zur Klassengröße erhalten hatte.

7.4 Durchführung

Alle Daten wurden während der Unterrichtszeit klassenweise durch schulexterne Versuchleiterinnen und Versuchsleiter im Rahmen einer größeren Studie (Hascher, 2004) erhoben. Die Lehrpersonen waren nicht anwesend. Der Ablauf der Befragung zu den verschiedenen Skalen und Variablen wurde variiert, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

8 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurden anhand der ersten Hypothese die Zusammenhänge der Teildimensionen des sozialen Selbstkonzepts überprüft. Es wurde vermutet, dass sich die untersuchten Aspekte des sozialen Selbstkonzepts (Kontaktfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Akzeptanz) je nach pädagogischer Funktion der Interaktionspartner (Mitschülerinnen/Mitschüler vs. Lehrpersonen) unterscheiden. Gemäß Tabelle 2 korrelierten die drei Aspekte des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern hoch signifikant, im Bereich $.47 < r < .67$, und die Aspekte des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Lehrpersonen im Bereich $.30 < r < .55$. Die Korrelationen der jeweils gleichen Aspekte zwischen den beiden Personengruppen lagen im Bereich $.22 < r < .24$ und fielen damit deutlich geringer aus. Überdies wiesen die mitschülerbezogenen Selbstkonzeptskalen zumeist höhere Werte auf als die analogen Dimensionen des lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzepts (Akzeptanz: F = 2.35, df=1, 1565, ns., R2=.001, Konfliktfähigkeit: F =, 200.0, df=1, 1571, p<.001, R2=.11 Kontaktfähigkeit: F = 734.7, df= 1, 1563, p<.001, R2=.32.

Tabelle 2: Pearson-Korrelationen zwischen Schulkultur (Vorhersage puritanischer durch kommunikative Tugenden), Unterrichtsstil (Fürsorge und Leistungsdruck), Sozialstruktur in der Klasse (Wahlen und Abwahlen im Soziogramm) und den sechs Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts

	N	M	Std	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Residuum Schulkultur	1561	0.00	1.00	.09***	.01	-.01	.00	.02	.02	-.01	.10	.01	.13***	-.01	-.08***
2. Fürsorge	1464	2.91	.65		.15***	.04	.05'	.11***	.11***	.05	.33***	.16	.39***	.00	-.09***
3. Kein Leistungsdruck	1416	2.48	.60			.11***	-.03	.15***	.04	.10***	.13***	.16***	.16***	.00	-.01
4. Wahlen/Klassengröße	1590	2.0	.82				-.27***	.19***	.13***	.17***	.11***	.05	.09***	.05'	.04
5. Abwahlen/Klassegröße	1589	2.03	.81					-.27***	-.07**	-.21***	.07**	.08**	-.04	-.07**	.03
6. Akzeptanz bei S	1589	4.41	.93						.47***	.67***	.22***	.27***	.24***	.00	.04
7. Konfliktfähigkeit gegenüber S	1585	4.22	.97							.48***	.29***	.37***	.26***	-.03	.07**
8. Kontaktfähigkeit mit S	1584	4.68	1.01								.22***	.26***	.14***	.04	.06'
9. Kontaktfähigkeit mit L	1567	4.37	1.05									.39***	.55***	-.03	.01
10. Konfliktfähigkeit gegenüber L	1573	3.82	1.02										.30***	-.12	.06'
11. Akzeptanz bei L	1565	3.73	1.17											.01	-.04
12. Geschlecht (1: männl., 2: weibl.)															.03
13. Stufe 7-9															

S: Schülerinnen und Schüler, L: Lehrerinnen und Lehrer; *: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$

Tabelle 3: Variabilität des Selbstkonzepts zwischen und innerhalb von Schulen bzw. zwischen und innerhalb von Schulklassen

	Varianz zwischen Schulen	Varianz innerhalb Schulen	*F*, *df Zähler*, df Nenner, *p*, R^2	Varianz zwischen Klassen	Varianz innerhalb Klassen	*F*, *df Zähler*, df Nenner, *p*, R^2
Akzeptanz bei S	3.68	.83	4.73, 14, 1522, $p<.001$, .04	2.05	.90	2.20, 79, 1509, $p<.001$, .10
Konfliktfähigkeit gegenüber S	4.00	.90	4.71, 14, 1518, $p<.001$, .04	1.74	.91	1.83, 79, 1505, $p<.001$, .09
Kontaktfähigkeit mit S	1.83	1.01	1.80, 14, 1517, $p<.05$, .02	1.71	.95	1.80, 79, 1504, $p<.001$, .09
Akzeptanz bei L	5.97	1.05	6.00, 14, 1500, $p<.001$, .05	2.46	.87	2.70, 79, 1487, $p<.001$, .13
Konfliktfähigkeit gegenüber L	4.99	1.00	5.30, 24, 1506, $p<.001$, .05	2.25	.89	2.40, 79, 1493, $p<.001$, .11
Kontaktfähigkeit mit L	9.67	1.28	8.04, 14, 1506, $p<.001$, .07	2.76	.86	3.10, 79, 1485, $p<.001$, .14

S: Schülerinnen und Schüler; L: Lehrerinnen und Lehrer

Zur Prüfung der Frage, ob das soziale Selbstkonzept in höherem Maße von der Schulklasse als von der Schule abhängt (Hypothese 2), wurden die Varianzen zwischen den untersuchten Schulen mit den Varianzen innerhalb der Schule und mit den Varianzen zwischen den Klassen bzw. innerhalb der Klassen verglichen (Tabelle 3). In einfaktoriellen Varianzanalysen unterschieden sich alle sechs untersuchten Aspekte des sozialen Selbstkonzepts sowohl zwischen den Schulen als auch zwischen den Klassen signifikant auf dem 1‰-Niveau. Dabei erklärte die Schulklasse bei allen sechs Aspekten mehr Varianz als die Schule. Dieses Ergebnis bestätigte, dass die Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts zwar vor allem von proximalen Bedingungen abhing, der Bezugskontext der Schule aber auch einflussreich war. Die Varianzaufklärungen waren aber insgesamt gering.

Wie können Unterschiede des sozialen Selbstkonzepts zwischen den Schulen bzw. den Schulklassen erklärt werden? Zur Erfassung von Aspekten der Schulkultur wurden zwei schulische Werthaltungen, nämlich puritanische und kommunikative Tugenden als pädagogische Ziele mittels Residuenberechnung auf der individuellen Ebene voneinander abgegrenzt. Zudem wurden sowohl die soziale Struktur in der Schülergruppe als auch das wahrgenommene Lehrerverhalten erfasst. Die soziale Struktur in einer Schulklasse wurde soziometrisch anhand der relativen Anzahl an Wahlen und Abwahlen durch Mitschülerinnen und Mitschüler beschrieben. Die Korrelation zwischen den Wahlen und Abwahlen war mit $r = -.27$ zwar signifikant, verdeutlichte aber auch, dass eine gewisse Unabhängigkeit der beiden Dimensionen besteht. Die Fürsorglichkeit einer Klassenlehrperson und der von ihr ausgeübte fehlende Leistungsdruck korrelierten mit $r = .15$ schwach (vgl. Tabelle 2), aber wegen der Stichprobengröße signifikant. Beide Variablen erwiesen sich als unabhängig von den Wahlen bzw. Abwahlen ($r \leq .11$).

Zur Prüfung der Hypothese 3 wurden stufenweise Mehrebenenanalysen berechnet, die die Kontextabhängigkeit der Zusammenhänge berücksichtigten und die Parameterschätzung auf den Ebenen der Schülerinnen und Schüler und der Klasse erlaubten. Eine Mehrebenenanalyse mit drei Niveaus (Schule, Klasse, Individuum) musste wegen einer zu kleinen Stichprobe (zu wenige Klassen je Schule) ausgeschlossen werden, so dass die zwei Ebenen Individuum und Klasse einbezogen wurden. Im ersten Schritt wurden die sechs Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts durch die wahrgenommenen Aspekte der Schulkultur vorhergesagt. Dabei wurden zur Vermeidung von Konfundierungen Geschlecht und Klassenstufe kontrolliert. Im zweiten Schritt wurde geprüft, inwiefern die Schulkultur die Ausprägung des Unterrichtsstils der Lehrpersonen zu erklären vermag. Im dritten Schritt wurden die sechs Aspekte des sozialen Selbstkonzepts sowohl durch die Schulkultur wie auch durch die Ausprägungen des Unterrichtsstils und die Wahlen bzw. Ablehnungen in der Klasse nach Kontrolle von Geschlecht und Klassenstufe vorhergesagt. Alle Variablen wurden z-standardisiert. Die Gleichungen wurden mit der Software Mlwin 2.0.2 von Goldstein (1987; Goldstein et al., 1998) geschätzt.

Das Ausmaß an Fürsorge und Leistungsdruck durch die Klassenlehrperson unterschied sich signifikant zwischen den Klassen (Tabelle 4). Diese Wahrnehmungen beruhten auf den Einschätzungen je unterschiedlicher Klassenlehrpersonen. Ein signifikanter Anteil der Fürsorge und des Leistungsdrucks durch die Klassenlehrperson könnte auch auf der Ebene 2, d.h. auf der Klassenebene, erklärt werden. Der wahrgenommene Grad an Fürsorge, nicht aber an Leistungsdruck, konnte signifikant durch die zwei untersuchten Indikatoren der Schulkultur erklärt werden. Geschlecht und Klassenstufe erwiesen sich als nicht signifikant. Gemäß dem Fit-Index –2x log (likelihood) gelang die Vorhersage der Fürsorge besser als des Leistungsdrucks. Im nächsten Schritt wurden die Aspekte des sozialen Selbstkonzepts erklärt.

Tabelle 4: Vorhersage von Unterrichtsstil (Fürsorge und fehlender Leistungsdruck) und sozialem Selbstkonzept (nicht standardisierte Koeffizienten von stufenweisen Mehrebenenanalysen)

	Fürsorge	kein Leistungsdruck	Akzeptanz bei S	Konfliktfähigkeit gegenüber S	Kontaktfähigkeit mit S	Akzeptanz bei L	Konfliktfähigkeit gegenüber L	Kontaktfähigkeit mit L
Schulkultur	.09*	.01	.01	.00	-.01	.10*	-.01	.07*
Fürsorge	-	-	.10*	.11*	.04	.38*	.13*	.39*
kein Leistungsdruck	-	-	.11*	.01	.08*	.11*	.13*	.06*
Wahlen/Klassengröße	-	-	.14*	.11*	.11*	.04	.05	.08*
Abwahlen/Klassengröße	-	-	-.25*	-.06	-.18*	-.05*	.07*	.05
Geschlecht	.01	-.03	-.03	-.04	.06	.05	-.24*	-.01
Klassenstufe	-.15	-.03	.07	.12*	.08	-.01	.08	.03
Varianz auf Niveau Schülerin/Schüler	.74*	.86*	.84*	.92*	.92*	.82*	.87*	.85*
Varianz auf Niveau Klasse	.24*	.16*	.08*	.05*	.03*	.05*	.05*	.05*
-2 Log likelihood	3705	3746	3654	3747	3732	3592	3688	3631
R^2 auf Niveau Schülerin/Schüler	.02	.00	.08	.03	.05	.13	.08	.10
R^2 auf Niveau Klasse	.31	.00	.00	.00	.13	.28	.18	.34

*: p<.05, R^2: erklärte Varianz *Lesehilfe am Beispiel der Variable „Akzeptanz bei Mitschülerinnen und Mitschülern:* Die Ausprägung der Akzeptanz bei Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheidet sich zwischen den Schulklassen (Varianz auf Niveau Klasse ist signifikant) und wird durch Fürsorge, fehlenden Leistungsdruck, die Wahlen pro Klasse und negativ durch die Anzahl Abwahlen pro Klasse vorhergesagt. Zudem streut das Residuum signifikant zwischen den Schülerinnen und Schülern (Residuenvarianz auf Niveau Schülerin/Schüler ist signifikant). Es wird 8.0% der Varianz auf Schülerebene und 0% der Varianz auf Klassenebene aufgeklärt.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Varianzanalyse (siehe Tabelle 3) unterschieden sich die Ausprägungen aller Dimensionen zwischen den Klassen signifikant. Geschlecht und Klassenstufe spielten hingegen eine sehr geringe Rolle und waren meist nicht signifikant. Alle drei Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts in Bezug auf Mitschülerinnen und Mitschüler wurden durch die Wahlen und Abwahlen signifikant erklärt, die Akzeptanz zusätzlich durch die Fürsorge der Klassenlehrperson und einen geringen Leistungsdruck, die Konfliktfähigkeit durch die Fürsorge, die Kontaktfähigkeit zudem durch den fehlenden Leistungsdruck. Dies spricht – wie in Hypothese 4a formuliert – dafür, bei der Erklärung des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowohl Prozesse unter Gleichaltrigen als auch Kriterien des Lehrerverhaltens zu berücksichtigen.

Die Aspekte des sozialen Selbstkonzepts gegenüber den Lehrpersonen wurden signifikant durch die untersuchten Indikatoren des Unterrichtsstils, Fürsorge und fehlender Leistungsdruck erklärt. Zusätzlich wurden sie in Übereinstimmung mit These 4b teilweise von den Wahlen/Abwahlen miterklärt. Interessanterweise war folgender Befund zu beobachten: Jugendliche, welche von ihren Gleichaltrigen häufiger abgelehnt wurden, schienen sich von Lehrpersonen generell akzeptierter zu fühlen und sich auch höhere Konfliktfähigkeiten gegenüber Lehrpersonen zuzuschreiben.

Die untersuchten Dimensionen der Schulkultur erklärten zwar keine Dimension des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, aber sie bestimmten mit, ob Jugendliche sich von ihrer Klassenlehrperson akzeptiert fühlten und ob sie sich ihr gegenüber als kontaktfähig einschätzten. Obschon nicht von einem vollständigen Mediatoreffekt im Sinne von Baron und Kenny (1986) gesprochen werden kann, fanden wir doch im Sinne von These 3 indirekte Zusammenhänge, wonach die wahrgenommene Schulkultur den Unterrichtsstil von Lehrpersonen und damit indirekt das soziale Selbstkonzept gegenüber Lehrpersonen erklärte.

9 Diskussion

Das soziale Selbstkonzept der Jugendlichen wurde gegenstandsspezifisch mit Bezug auf zwei soziale Gruppen (Mitschülerinnen / Mitschüler und Lehrpersonen) untersucht. Zugleich wurden drei Dimensionen des Selbstkonzepts (Akzeptanz, Kontaktfähigkeit und Konfliktfähigkeit) erfasst. Der dimensionale Ansatz bewährte sich: Die Korrelationen der Teildimensionen des sozialen Selbstkonzepts waren innerhalb der Bezugsgruppe (Mitschülerinnen / Mitschüler versus Lehrpersonen) deutlich höher als innerhalb der gleichen Dimensionen (Akzeptanz, Kontaktfähigkeit und Konfliktfähigkeit) zwischen den beiden Gruppen. Dieses Ergebnis ermutigt dazu, die Idee eines rollenspezifischen Selbst, das sich je nach Interaktionspartner unterschiedlich gestaltet (Harter, Bresnick, Bouchy & Whitsell, 1997) und die Idee der verschiedenen Formen des sozialen Selbst von William James (Berndt & Burgy, 1996) weiter zu verfolgen. Allerdings sehen wir einen Entwicklungsbedarf bei der Operationalisierung dieser Dimensionen, ergänzt um einen Einbezug der geschlechtsspezifischen Perspektive, wie dies bei Marsh (z.B. Marsh et al., 1983) erfolgt.

Mittels Kombination zweier Methoden (Fragebögen und Soziogramme) wurden die Aussagen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulkontexten mehrebenenanalytisch ausgewertet. Auch diese Auswertungsstrategie erwies sich als sinnvoll, denn sowohl das Lehrerverhalten als auch das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler unterschied sich zwischen den Klassen deutlich. Damit bestätigt sich abermals die mannigfaltige Bedeutung der Schulklasse als Bezugsgruppe (Jerusalem, 1997, S. 260).

Die weitgehend homogenen Ergebnisse für Mädchen und Jungen stimmen skeptisch gegenüber der These von Berndt und Burgy (1996, S. 197), dass Selbst- und Fremdbild bei Jungen besser übereinstimmen als bei Mädchen. Vielmehr bestätigt sich für Jungen wie Mädchen die Aussage von Snyder und Higgins (1997, S. 336),

wonach das soziale Selbstkonzept wesentlich mit den Interaktionspartnern konstruiert wird. Unsere Befunden präzisieren aber zugleich deren These: Je nachdem, ob das Selbstkonzept gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern oder gegenüber Lehrpersonen angesprochen wird, ergibt sich ein anderes Muster relevanter Prädiktoren. Die Lehrpersonen, die Mitschülerinnen und Mitschüler, in Teilbereichen sogar Aspekte der Schulkultur (hier operationalisiert durch fachübergreifende Leitziele einer Schule aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler) tragen zur Konstruktion des sozialen Selbstkonzepts bei. Dabei kommt es zwar zu Überlappungen, ein wesentlicher Unterschied zwischen den Erklärungsmustern ist aber beispielsweise darin zu sehen, dass der Sozialstatus in einer Klasse (erhoben über Wahlen und Ablehnungen in einem Soziogramm) die Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern stärker mitbestimmt als das soziale Selbstkonzept gegenüber Lehrpersonen. Beachtenswert ist dennoch, dass alle sechs untersuchten Bereiche des sozialen Selbstkonzepts in der Schule stets sowohl von Faktoren auf der Lehrer- als auch auf der Mitschülerseite geprägt sind. Das Ergebnis von Jerusalem (1997, S. 264), Lehrermerkmale hätten keinen direkten, sondern nur einen indirekten, über das Klassenklima vermittelten Einfluss auf das Selbstkonzept von Lernenden, lässt sich damit in unserer Studie nicht bestätigen, denn obschon die verwendeten Lehrerskalen aus einem Fragebogen zur Erfassung des Schulklimas stammten, repräsentierten sie Lehrerverhaltensweisen und nicht die Klassendynamik.

Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen unserer Studie sollen jedoch nicht über die Grenzen der Arbeit hinwegtäuschen. So wurde zwar auf theoretischer Ebene mit den sehr weit gefassten Konstrukten zu Schulkultur und Unterrichtsstil gearbeitet, wir mussten uns aber in der empirischen Umsetzung auf wesentliche Teilaspekte konzentrieren. Zudem gelang es nur bedingt, die einzelnen Dimensionen des sozialen Selbstkonzepts anhand

reliabler Skalen abzubilden. Wechselwirkungen, beispielsweise von sozialem Status und Selbstkonzept, blieben ausgeblendet. Die befragten Schülerinnen und Schüler befanden sich im Jugendalter und damit in einer Phase, in der auch viele soziale Veränderungen außerhalb des schulischen Kontexts stattfinden, die sich auch auf ihr soziales Selbstkonzept in der Schule niederschlagen können. Solche Prozesse und Wirkungsformen wurden hier nicht erfasst. Nachfolgende Studien sollten die zahlreichen unterschiedlichen Informationsverarbeitungsprozesse, die das Selbstkonzept beeinflussen bzw. die Effekte auf das Selbstkonzept moderieren, prüfen und den interindividuellen Prozess der Entwicklung des sozialen Selbstkonzepts weiter erhellen. Um mit den Worten von Filipp (2006, S. 71) zu schließen: „Auch forthin bedarf die Selbstkonzept-Forschung noch vieler Hinweise auf die Moderatorwirkung von Alter, Geschlecht, Familienhintergrund, wenn es zu prüfen gilt, wie selbstbezogene Informationen gewonnen und verarbeitet werden und welche Motivdynamiken sich unter den je gegebenen Bedingungen dahinter verbergen."

Literatur

Apel, H. J. (2002). Herausforderung Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.

Asendorpf, J. & van Aken, M. (1993). Deutscher Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 64-86.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.

Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus. Eine ungehörige Fragestellung. In: Bildungs- und Förderwerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB (Hrsg.), Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse (S. 28-68). Frankfurt: GEW.

Berndt, T. J. & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In: B. A. Bracken (Ed.). Handbook of Self-Concept (pp. 171-209). New York: Wiley & Sons.

Bracken, B. A. (1992). The multidimensional Self Concept Scale. Austin, TX: Pro-Ed.

Deusinger, I. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.
Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: T. Hascher (Hrsg.), Schule positiv erleben (S. 91-112). Bern: Haupt.
Eder, F. & Mayr, J. (2001). Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. In: F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), Sekundarstufe I: Probleme, Praxis, Perspektiven (S. 101-134). Innsbruck: Studienverlag.
Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzeptentwicklung. In: J. Asendorpf (Hrsg.), Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 3 (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
Filipp, S.-H. (1996). Kommentar zum Schwerpunktthema: Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (1/2), 65-72.
Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: W. Greve (Hrsg.), Psychologie des Selbst (S. 39-57). Weinheim: Beltz.
Goldstein, H. (1987). Multilevel Models in Educational und Social Research. New York: Oxford University Press.
Goldstein, H., Basbash, J., Plewis, I., Draper, D., Browne, W., Yang, M. et al. (Cartographer). (1998). A User's Guide to MlwiN.
Harter, S. (1988a). Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. Denver, CO: University of Denver.
Harter, S. (1988b). Developmental Processes in the Construction of the Self. In: T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.). Integrative processes and socialization: Early to middle childhood (pp. 45-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Harter, S. (1999). The Construction of the Self: A Developmental Perspective. New York: Guilford Press.
Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A, & Whitesell, N. R. (1997). The Development of Multiple Role-Related Selves during Adolescence. Development and Psychopathology, 9, 835-853.
Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Child Development, 55, 1969-1982.
Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.
Hirsh, B. J. & Dubois, D. L. (1991). Self-Esteem in Early Adolescence: The Identification and Prediction of Contrasting Longitudinal Trajectories. Journal of Youth and Adolescence, 20, 53-72.
Hogg, M. A., Cooper-Shaw, L. & Holzworth, D.W. (1993). Studies of Group Prototypicality and Depersonalized Attraction in Small Interactive Groups. Personality and Social Psychology Bulletin, 19, 452-465.
Holtappels, H. G. (2002). Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied: Luchterhand.

Jackson, L. D. & Bracken, B.A. (1998). Relationship between Students' Social Status and Global and Domain-Specific Self-Concepts. Journal of School Psychology, 36 (2), 233-246.
Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule (Vol 3, S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
Marsh, H. W., Parker, J. W. & Smith, I. D. (1983). Preadolescent Self-Concept: Its Relation to Self-Concept as Inferred by Teachers and to Academic Ability. British Journal of Educational Psychology, 53, 60-78.
Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept. Its Multifaceted, Hierarchical Structure. Educational Psychologist, 20, 107-125.
Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Top-Down, Bottom-Up, and Horizontal Models: The Direction of Causality in Multidimensional, Hierarchical Self-Concept Models. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 509-527.
Meyer, W. U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern u.a.: Huber.
Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 179-203). Berlin: Springer.
Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 629-634). Weinheim: Beltz.
Neuenschwander, M. P. (2005). Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern: Haupt.
Osten, I. (1997). Wer weiss am besten, was eine gute Schule ausmacht? Klärungsversuche zu den divergierenden Interessen an der Schule. In R. Girmes (Hrsg.), Modernisierungsdruck als Bildungschance? (S. 68-101). Münster: Lit.
Peetsma, T., Hascher, T, van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between Adolescents' Self-Evaluations, Time Perspectives, Motivation for School and their Achievement in Different Countries and at Different Ages. European Journal of Educational Psychology, XX (3), 209-225.
Petillon, H. (1980). Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim: Beltz.
Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. et al. (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
Saldern, von, M. & Littig, K.-E. (1987). Landauer Skalen zum Sozialklima. Lasso 4-13. Weinheim: Beltz.
Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31 (4), 171-179.
Schmidtchen, G. (1984). Neue Technik – neue Arbeitsmoral. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Psychology, 46, 407-441.
Snyder, C. R., & Higgins, R. L. (1997). Reality Negotiation: Governing One's Self and Being Governed by Others. Review of General Psychology, 1, 336-350.
Trautwein, U. (2003). Schule und Selbstwert. Münster: Waxmann.
Ulich, K. (2001). Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz.

Internationale Länderberichte