Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration

Markus P. Neuenschwander[1], Tina Hascher
Universität Bern

Student's Satisfaction and Their Social Integration into the Classroom

Summary: Satisfaction in adolescence is suggested to be context specific. According to this view, life satisfaction is differenciated from satisfaction with school, from satisfaction with teachers and from satisfaction with class-mates. In a longitudinal study with 692 students of the grades 7 to 12, recruited from 50 classrooms in three Swiss cantons (Bern, Aargau, and Solothurn), students' objective social status (sociogram), their subjective social status and social cohesion as well as their general life satisfaction, their satisfaction with teachers and with class-mates in the German class (questionnaires) were assessed. Subjective social status in the class and social cohesion, rather than objective class status, predicted satisfaction in the German class even one year later. Measures of satisfaction were rather stable over time. Feeling socially integrated and accepted in the class-room not only predicted satisfaction with the classmates but generalized to satisfaction in other contexts.

Keywords: Satisfaction, social cohesion, social status, sociogram, classroom

Zusammenfassung: Eine gegenstandsbezogene Konzeption von Zufriedenheit geht davon aus, dass sich die Lebenszufriedenheit Jugendlicher von ihrer Zufriedenheit mit der Schule, mit der Klasse und der Lehrperson unterscheidet. Es wurde überprüft, ob sich diese Zufriedenheiten durch soziale Prozesse und Strukturen in der Schulklasse vorhersagen lassen. Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung mit 692 Schülerinnen und Schülern der siebten bis zwölften Klassenstufe aus 50 Schulklassen der Kantone Bern, Aargau und Solothurn (Schweiz) wurden diese Thesen anhand eines standardisierten Fragebogens analysiert. Wahrgenommene Klassenkohäsion und der subjektiv wahrgenommene Klassenstatus erklärten, im Gegensatz zum objektiven Klassenstatus, gemessen mit einem Soziogramm, einen beachtlichen Anteil der gegenstandsspezifischen Zufriedenheit, selbst nach Ablauf eines Jahres. Die Klassenstruktur und die Zufriedenheitsmaße waren sehr stabil. Klassenprozesse erlauben nicht nur Vorhersagen der Klassenzufriedenheit, sondern haben eine generalisierende Wirkung auch auf andere Zufriedenheitsbereiche.

Schlüsselbegriffe: Zufriedenheit, Kohäsion, Klassenstatus, Soziogramm, Schulklasse

Zufriedenheit in der Schule

In den letzten Jahren wurde den Emotionen und Haltungen von Schülerinnen und Schülern vermehrt Beachtung geschenkt. Es wird als wichtig erachtet, dass Schülerinnen und Schüler eine positive Grundhaltung gegenüber ihrer Schule entwickeln, da sich dies positiv auf ihre Motivation, ihren Lernprozess und ihre schulische Entwicklung auswirkt (vgl. z. B. Pekrun, 1998). Neben Diskussionen um die Sicherung des Leistungsniveaus wird deshalb in vielen Schulen die Frage erörtert, unter welchen schulischen Bedingungen Kinder und Jugendliche zufrieden sind.

Es bestehen allerdings kaum einheitliche Vorstellungen darüber, wie Zufriedenheit in der Schule zu definieren ist. Dies kritisierte z. B. schon Eder (1986), der in Anlehnung an Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) davon ausging, dass Schülerinnen und Schüler dann zufrieden sind, wenn das schulische Umfeld

[1] Ich danke dem Schweizerischen Nationalfonds für die Förderung dieses Projekts (Projekt-Nr. 11-52730.97).

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2003, *50*, 270–280
© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

mit ihren Motiven und Ansprüchen übereinstimmt – im Sinne eines Ist-Soll-Vergleichs – und der folgende zwei Aspekte der Zufriedenheit unterschied: (a) einen sog. Personenaspekt, der die „affektiv-emotionale Beziehung von Schülern zu ihrer Schule" (Eder, 1986, S. 84) umfasst und die Befindlichkeit einer Person ins Zentrum stellt; (b) einen sog. gegenstandsbezogenen Aspekt, der als subjektive Bewertung der Schule definiert wird und in Teilzufriedenheiten mit einzelnen Bereichen der Schule gegliedert werden kann.

In der nachfolgend dargestellten Studie wurden diese beiden Aspekte gleichermaßen thematisiert. Es wurden sowohl die allgemeine Lebenszufriedenheit als auch Zufriedenheiten, die sich auf die Gegenstände Schule, Lehrperson und Klasse beziehen, untersucht. Dabei erhielt die Zufriedenheit analog zum Selbstkonzept (Marsh & Yeung, 1998) eine hierarchische Struktur: Die allgemeine Zufriedenheit setzt sich aus außerschulischer und schulischer Zufriedenheit zusammen, letztere wiederum aus den Zufriedenheiten mit der Schule, mit den Lehrpersonen und der Klasse. In Anlehnung an andere Arbeiten zum (Wohl-)Befinden von Schülerinnen und Schülern (Eder, 1995; Hascher & Baillod, 2000; Hascher, 2002) ist zu vermuten, dass diese Zufriedenheiten eher schwach miteinander korrelieren.

Verschiedene empirische Untersuchungen bestätigen, dass die allgemeine Zufriedenheit im Verlauf des Lebens relativ stabil ist, da situativ auftretende emotionale Schwankungen ausgeglichen werden (z. B. Costa & McCrae, 1984; Diener & Larsen, 1984). Veenhoven (1994) ging der Frage nach, ob Zufriedenheit eine Persönlichkeitsdisposition ist, deren Ausprägung sich zwischen Menschen unterscheidet. Er kam nach einer Analyse der bestehenden Forschungsresultate zum Schluss, dass „Happiness" (im anglo-amerikanischen Sprachraum ein Synonym für Wohlbefinden, Freude, weitere positive Emotionen und auch Zufriedenheit) nur dann relativ stabil ist, wenn es über einen kurzen Zeitraum betrachtet wird. Ausnahmen hängen z. B. mit gravierenden Lebensveränderungen wie Veränderungen in wichtigen Sozialbeziehungen oder gesundheitlichen Veränderungen zusammen. Über mehrere Jahre gesehen, gibt es aber zum Teil beträchtliche Abweichungen und intraindividuelle Unterschiede (vgl. auch Headey & Wearing, 1992). Uns interessierte vor allem, ob im Lebensraum Schule die Konstanz sozialer Größen (wie die Klassenzusammensetzung) einen stabilisierenden Einfluss auf verschiedene Formen der Zufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern ausübt.

Für den Schulkontext sind uns keine Studien zum Verhältnis und zur Stabilität der Zufriedenheit(en) bekannt. In der vorliegenden Studie sollten deshalb die folgenden zwei Hypothesen überprüft werden:

- *Hypothese 1:* Zufriedenheitsurteile gegenüber verschiedenen Gegenstandsbereichen in der Schule (Schule, Klasse, Lehrperson) korrespondieren sowohl miteinander als auch mit der allgemeinen Zufriedenheit nur mittelmäßig.
- *Hypothese 2:* Stabilität der Gegenstände der Zufriedenheitsurteile (Schulzugehörigkeit, Klassenzugehörigkeit, Unterricht bei der gleichen Lehrperson) vorausgesetzt, dürften die Zufriedenheitsurteile ebenfalls stabil bleiben.

Soziale Bedingungen von gegenstandsbezogener Zufriedenheit im Unterrichtskontext

Als empirisch repliziert kann gelten, dass Sozialbeziehungen die Zufriedenheit eines Individuums beeinflussen (z. B. Schwarzer & Leppin, 1989, 1994). Wie wichtig Sozialkontakte für das allgemeine Befinden von Jugendlichen sind, weisen z. B. Schmitz und Wurm (1999) nach. Es ist folglich davon auszugehen, dass die Zufriedenheit in der Schule wesentlich durch Erfahrungen in Interaktionen in der Schulklasse beeinflusst wird, insbesondere da die Schule einen wichtigen sozialen Kontext für Kinder und Jugendliche

darstellt. Neben aktuellen, kurzfristigen Sozialkontakten dürften die Strukturvariablen Integration in der Gruppe bzw. Gruppenzusammenhalt (Kohäsion) und Status in der Klasse zentral sein. Integration in der Klasse meint, dass ein Individuum in seiner Klasse ein Beziehungsnetz aufgebaut und positive Kontakte zu seinen Mitschülerinnen und -schülern hergestellt hat. Wenn sich alle Lernenden in die Klasse integrieren, erreicht diese eine hohe Kohäsion. Die Klasse entwickelt einen inneren Zusammenhalt, in der sich der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin gestützt und geschützt fühlt.

Der Klassenstatus eines Schülers/einer Schülerin entsteht aus der Zuschreibung von erwünschten Attributen durch die Mitschülerinnen und -schüler (Coie, Coppotelli & Dodge, 1982, Hajos, 1986). Entsprechend erreicht ein Schüler/eine Schülerin im Soziogramm dann einen hohen Status, wenn er/sie von vielen anderen in der Klasse gewählt und von möglichst wenigen abgelehnt wird (Petillon, 1980). Dieser intersubjektive Statusbegriff ist vom subjektiven Status zu unterscheiden, welcher die Popularität in der Schulklasse in der Selbstwahrnehmung bezeichnet. Weitgehend offen ist bisher, welche Beziehungen zwischen dem intersubjektiven und dem subjektiven Status bestehen. Überhaupt gibt es nur wenige Soziogrammstudien mit Jugendlichen (z. B. Wentzel, 1998).

In der bisherigen Forschung zur Bedeutung von Sozialbeziehungen finden sich zwei Schwerpunkte: Zum einen wird von einem direkten Einfluss sozialer Beziehungen auf das affektive Erleben gesprochen (z. B. Becker, 1994; House, Umberson & Landis, 1988; Turner, 1983), da soziale Einbettung ein Grundbedürfnis des Menschen darstellt (vgl. dazu Deci & Ryan, 1993). Zum anderen wird eine indirekte Wirkung im Sinne von Puffereffekten angenommen (vgl. Schwarzer & Leppin, 1994).

Empirische Ergebnisse aus der Schulforschung haben bisher vor allem den direkten Einfluss der sozialen Integration auf die Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern bestätigen können (z. B. Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szusdziara, 1976; Eder, 1986, 1995). Nur vereinzelt findet man Hinweise darauf, dass Sozialbeziehungen und -kontakte eine indirekte Wirkung ausüben können. So z. B. stellte sich bei Jerusalem und Mittag (1999) heraus, dass die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson (aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler erhoben) mit einer höheren Zufriedenheit einhergeht als die soziale Bezugsnormorientierung. Entsprechend erwarteten wir, dass Strukturmerkmale der Schulklasse nicht nur die Klassenzufriedenheit, sondern auch die Lehrer-, Schul- und Lebenszufriedenheit vorhersagen. Aus den Überlegungen zum Zusammenhang von sozialen Aspekten der Schulklasse und der Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern lässt sich ein Prozessmodell zur Entstehung von Zufriedenheit in der Schule entwickeln: Der objektive Status trägt zum Aufbau der Einschätzung der subjektiven Popularität bei. Diese Popularität und der wahrgenommene Klassenzusammenhalt wiederum bilden wichtige Prädiktoren für die allgemeine sowie die gegenstandsbezogene Zufriedenheit in der Schule. Daraus leiten wir folgende Hypothesen ab:

- *Hypothese 3:* Der objektive Klassenstatus klärt Unterschiede des subjektiven Klassenstatus auf, nicht aber Unterschiede im wahrgenommenen Klassenzusammenhalt oder in der Klassenzufriedenheit.
- *Hypothese 4:* Unterschiede der Zufriedenheitsurteile können aus dem subjektiven Klassenstatus und der subjektiven Wahrnehmung der Klassenstruktur, insbesondere dem Zusammenhalt in der Klasse, vorhergesagt werden.

Methode

Die Daten zur Modellprüfung wurden in einer standardisierten schriftlichen Befragung in 50 Klassen im Januar 1998 erhoben. Stichprobe und Messinstrumente sind ausführlich in Neuenschwander et al. (1998) sowie in Neuenschwander, Herzog und Holder (2000) beschrieben.

Stichprobe

Die Stichprobenziehung erfolgte in mehreren Schritten. Als erstes wurden aus dem deutschsprachigen schweizerischen Mittelland die drei Kantone Aargau, Bern und Solothurn ausgewählt. In diesen drei Kantonen wurden die vier Schultypen Real-, Sekundar- und Berufsschule sowie das Gymnasium in die Stichprobe aufgenommen. Es wurden 50 Klassen zufällig so ausgewählt, dass die Stufen 7. bis 13. Schuljahr gleich und alle ausgewählten Schulhäuser mit mindestens zwei Klassen vertreten waren (Mehrebenenproblem). Die Schulhäuser befanden sich zu gleichen Teilen in städtischen und ländlichen Regionen. Die Untersuchungsgruppe ($N = 861$) bestand aus 452 Schülerinnen und 407 Schülern, bei zwei Personen fehlten die Geschlechtsangaben. Das Geschlecht war in den vier Schultypen Realschule ($n = 196$), Sekundarschule ($n = 214$), Berufsschule ($n = 207$) und Gymnasium ($n = 244$) etwa gleich verteilt. Das Alter der Befragten lag zwischen 14 und 20 Jahren (mittleres Alter = 16.7 Jahre). Die Stichprobe war repräsentativ für das deutschschweizerische Mittelland. Ein Jahr später sollten möglichst alle dieser Jugendlichen ein zweites Mal befragt werden (Längsschnittstichprobe). Aufgrund von Klassenlisten wurde jedem Schüler und jeder Schülerin eine Nummer zugeordnet, so dass ihr Fragebogen mit den letztjährigen Daten verglichen werden konnte. Auf diese Weise konnten wir 562 Jugendliche aus 38 Schulklassen der ersten Befragung in den gleichen Schulklassen zuordnen. Den übrigen 291 Jugendlichen, die den Schultyp gewechselt hatten (Übertritt in die Sekundarstufe II oder von der Sekundarstufe II in eine nachfolgende Ausbildung bzw. Berufstätigkeit), wurde der Fragebogen nach Hause geschickt. Von insgesamt 57 % dieser Jugendlichen erhielten wir einen ausgefüllten Fragebogen. Dieser Rücklauf ist im Vergleich zu ähnlichen Untersuchungen als gut zu bewerten.

Überdies wurden 14 Klassen mit 306 Schülerinnen und Schülern neu in die Stichprobe aufgenommen. Dabei wurde darauf geachtet, in Bezug auf das Alter der Gesamtstichprobe eine Gleichverteilung zu erreichen. Deshalb wurden sieben Klassen des 7. Schuljahres, eine Klasse des 9. Schuljahres und sechs Klassen des 10. Schuljahres zusätzlich befragt. Die zweite Erhebung umfasste insgesamt 998 Jugendliche, 692 Jugendliche wurden zweimal befragt.

Instrumente

Die Datenerhebung wurde mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt. Falls nicht anders vermerkt, erfolgte die Messung mit einer vierstufigen Ratingskala mit den Stufen „stimmt genau" bis „stimmt überhaupt nicht". Weil sich in einzelnen untersuchten Schultypen die Klassenzusammensetzung zwischen den einzelnen Fächern unterscheiden kann, wurden alle Informationen über die Klasse am Beispiel des Faches Deutsch erhoben. Die Ergebnisse sind aber nicht fachspezifisch zu interpretieren.

Der *objektive Klassenstatus* wurde mittels eines Soziogramms und den beiden Fragen „Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern Deiner Klasse möchtest Du am liebsten sitzen?" sowie „Neben welchen beiden Schülerinnen oder Schülern Deiner Klasse möchtest Du am wenigsten gerne sitzen?" erfasst. Für jeden Schüler/jede Schülerin wurde die Anzahl positiver und negativer Wahlen summiert und anschließend die Anzahl der Nennungen so verrechnet, dass jeder Person ein relativer positiver und ein relativer negativer Wahlstatus zugeordnet werden konnte, und zwar nach der Formel „Anzahl Nennungen absolut/Anzahl maximal mögliche Nennungen". Jeder Schüler/jede Schülerin erhielt je einen positiven und einen negativen Wahlwert x im Bereich $0 \leq x \leq 1$ zugewiesen. Diese Relativierung an der Klassengröße war notwendig, um Personen aus verschiedenen Klassen miteinander vergleichen zu können.

In freier Anlehnung an Petillon (1980) wurde jeder Schüler/jede Schülerin einer von fünf Statusgruppen zugeordnet. Die Grenzen für die Zuordnung zu einer der drei Gruppen ($x = 0$, $0 < x \leq .2$ sowie $x > .2$) je aufgrund der positiven und der negativen Wahlen wurden so bestimmt, dass möglichst ausgeglichene Gruppengrößen resultierten. Die Reduktion von ursprünglich drei x drei = neun Zellen auf nur fünf Zellen entsprach einerseits dem Bedürfnis nach Übersichtlichkeit. Andererseits war sie Folge kleiner Zellbesetzungen am Rand.

Die Gruppen und ihre Kennzeichen waren: Die *Ausgestoßenen:* Sie erhielten wenig positive Wahlen, wurden aber sehr oft abgewählt. Sie waren eine Art „schwarze Schafe" der Gemeinschaft. Die *Unbeachteten:* Sie wurden weder häufig abgelehnt, noch oft gewählt. Als Sitznachbar/innen waren sie wenig interessant. Die *Unauffälligen:* Sie wurden in positiver und negativer Richtung mittelmäßig oft gewählt. Die *Ambivalenten:* Sie zeichneten sich durch hohe Wahlzahlen in positiver und negativer Richtung aus. Sie schienen die Gruppe gewissermaßen zu spalten. Die *Stars:* Sie erhielten viele positive, hingegen keine oder nur wenige negative Wahlen und wurden als Sitznachbarn sehr geschätzt.

Diese Typologie war insofern von Petillon (1980) verschieden, als sie eine Reduktion von sieben auf nur fünf Kategorien vornahm. Sie deckte sich hingegen mit der in der Literatur weit gebräuchlicheren Einteilung von Coie et al. (1982), welche zwischen average, rejected, neglected, controversial und popular unterschieden (vgl. auch Wentzel, 1998).

Die Skala *subjektiver Status* wurde mit sechs Items von Fend und Prester (1986) wie zum Beispiel „Bei meinen Mitschülerinnen und Mitschülern bin ich ziemlich gut angesehen" oder „Ich kann machen, was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden/-innen nicht an" (umgepolt) operationalisiert. Die Faktorenanalyse ergab keine Subfaktoren und erklärte 51 % der Varianz (*alpha* = .82, *M* = 3.19, *SD* = .57, Retestkorrelation r_{tt} = .51 (über ein Jahr) für die Lernenden, welche in der gleichen Klasse blieben), führte aber zum Ausschluss eines Items wegen zu geringer Ladung.
Die Skala *Kohäsion* wurde mit den acht übersetzten und erfolgreich rückübersetzten Items von Bany und Johnson (1964) wie zum Beispiel „Schätzt Du die Ziele, die Ihr als Klasse habt, als wichtig ein?" oder „Bist Du stolz über die Klassenarbeit und -leistungen?" erhoben. Das Antwortrating hatte die Skalenpositionen nie (1), selten (2), manchmal (3), häufig (4) und immer (5). Aus der Faktorenanalyse resultierten zwei Faktoren, welche 54 % der Varianz erklärten. Weil aber diese beiden Faktoren hoch miteinander korrelierten, wurde die einfaktorielle Lösung bevorzugt (*alpha* = .78, *M* = 3.53, *SD* = .56, Retestkorrelation r_{tt} = .48 (über ein Jahr) für die Schüler, die in der gleichen Klasse blieben).
Die Skala *Klassenzufriedenheit* im Fach Deutsch (Eigenentwicklung) setzte sich aus fünf Items wie zum Beispiel „Meine Schulklasse in Deutsch ist so, wie ich sie mir wünsche" oder „Ich bin zufrieden mit meiner Schulklasse im Deutschunterricht" zusammen. Die Faktorenanalyse ergab einen Faktor, welcher 63 % der Varianz erklärte (*alpha* = .85, *M* = 2.98, *SD* = .62; Retestkorrelation r_{tt} = .41 (über ein Jahr) für die Schüler, die in der gleichen Klasse blieben).
Die Skala *Lehrerzufriedenheit* im Fach Deutsch (Eigenentwicklung) wurde analog der Skala Klassenzufriedenheit mit fünf Items konstruiert wie zum Beispiel „Ich habe eine gute Beziehung zu meinem Deutschlehrer" oder „Mit meinem Deutschlehrer bin ich sehr zufrieden". Es konnten keine Subfaktoren nachgewiesen werden (erklärte Varianz: 57 %, *alpha* = .82, *M* = 2.76, *SD* = .65, Retestkorrelation r_{tt}=.54 (über ein Jahr) für die Schüler, die vom gleichen Deutschlehrer unterrichtet wurden).
Die Skala Schulzufriedenheit (Eigenentwicklung) wurde mit sechs Items wie zum Beispiel „In der Schule gefällt es mir" oder „Die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte" operationalisiert. Die Faktorenanalyse identifizierte nur einen Faktor mit Eigenwert > 1, welcher 57 % der Varianz erklärte (*alpha* = .84, *M* = 2.73, *SD* = .63, Retestkorrelation r_{tt} = .51 (über ein Jahr) für die Schüler, die in der gleichen Schule blieben).
Die Skala *Lebenszufriedenheit* entspricht dem Faktor positive Lebenseinstellung des Wohlbefindensinstruments von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing (1991). Beispiele der 8-Item-Skala sind „Mein Leben scheint mir sinnvoll" oder „Ich freue mich zu leben". Die Faktorenanalyse ergab einen Faktor, welcher 47 % der Varianz erklärte (*alpha* = .84, *M* = 3.15, *SD* = .47, Retestkorrelation r_{tt} = .54 [über ein Jahr]).

Durchführung
Die Datenerhebung erfolgte zum ersten Messzeitpunkt ausschließlich, zum zweiten Messzeitpunkt mit Ausnahme der postalisch befragten Jugendlichen klassenweise. Die Versuchsleiter/innen führten den Fragebogen jeweils anhand einer standardisierten Instruktion ein, halfen während der 90 Minuten dauernden Befragung bei allfälligen Problemen und stellten das individuelle Ausfüllen des Fragebogens sicher.

Ergebnisse

Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen Klassenstruktur und der Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern (Hypothese 1)
Gemäß Tabelle 1 waren die meisten Korrelationen zum ersten Messzeitpunkt zwar signifikant ($p < .001$), aber nur wenige Korrelationen waren hoch. Die subjektive Wahrnehmung des eigenen Status in der Klasse korrelierte positiv mit dem wahrgenommenen Zusammenhalt in der Klasse: In Klassen mit hohem Zusammenhalt meinten die Lernenden mehr Anerkennung zu erhalten. Oder: Schülerinnen und Schüler mit hoher Anerkennung nahmen in ihrer Klasse einen höheren Zusammenhalt wahr als Jugendliche mit geringer Anerkennung. Wenn Schülerinnen und Schüler mit ihrer Klasse zufrieden waren, nahmen sie auch einen hohen Zusammenhalt wahr (r = .50). Darüber hinaus hing ein hoher Klassenzusammenhalt auch mit hoher Zufriedenheit mit der Schule insgesamt zusammen.
Die Korrelationen zwischen der Lebenszufriedenheit und der schulbezogenen Zufriedenheit zeigten zwar signifikante, aber eher niedrige Werte ($.13 \leq r \leq .22$). Wenig höher korrelierten die Zufriedenheiten in Bezug auf verschiedene Aspekte des schulischen Kontextes (Klasse, Lehrperson, Schule allgemein, $.22 \leq r \leq .27$).

Tabelle 1: Subjektiv wahrgenommene Klassenstruktur und Zufriedenheit zum ersten Messzeitpunkt (Interkorrelationsmatrix)

	n	*M*	*SD*	1	2	3	4	5
1. subjektiver Status	824	3.19	.57					
2. Kohäsion	829	3.53	.57	.25***				
3. Klassenzufriedenheit	832	2.98	.62	.21***	.50***			
4. Lehrerzufriedenheit	843	2.76	.66	.05	.26***	.22***		
5. Schulzufriedenheit	850	2.73	.63	.17***	.30***	.27***	.24***	
6. Lebenszufriedenheit	855	3.15	.47	.24***	.25***	.13***	.15***	.22***

Legende: *n:* Anzahl gültiger Fälle, *M:* Mittelwert, *SD:* Standardabweichung, ***: $p < .001$

Tabelle 2: Wahrgenommene Klassenstruktur und Zufriedenheitsurteile (Mittelwerte, Standardabweichungen und Stabilitätskorrelationen)

		M	*SD*	F_{within} $F_{Interaktion}$	*df* *df*	*p* *p*	F_{Klasse}	*df*	*p*	Stab.-korr[a]
1. subj. Status	1998	3.19	.60	.6	1, 628	ns.	3.0	48, 576	$p < .001$	.51
	1999	3.16	.60	1.8	48, 576	$p < .001$				
2. Kohäsion	1998	3.50	.62	.1	1, 580	ns.	1.8	48, 580	$p < .01$	.48
	1999	3.53	.57	2.2	48, 580	$p < .001$				
3. Klassenzu.	1998	2.98	.62	1.2	1, 587	ns.	2.5	48, 587	$p < .001$	.41
	1999	2.97	.67	2.6	48, 587	$p < .001$				
4. Lehrerzu.	1998	2.76	.66	.9	1, 590	ns.	6.3	48, 590	$p < .001$	.54
	1999	2.80	.64	4.0	48, 590	$p < .001$				
5. Schulzu.	1998	2.73	.63	.1	1, 601	ns.	3.1	48, 601	$p < .001$	.51
	1999	2.75	.60	2.0	48, 601	$p < .001$				
6. Lebenszu.	1998	3.15	.47	1.8	1, 635	ns.	1.3	49, 635	$p < .10$	.54
	1999	3.16	.50	1.0	49, 635	ns.				

Legende: *M:* Mittelwert, *SD:* Standardabweichung, *Klassenzu.:* Klassenzufriedenheit, *Lehrerzu.:* Lehrerzufriedenheit, *Schulzu.:* Schulzufriedenheit, *Lebenszu.:* Lebenszufriedenheit, *Stab.-Korr:* Stabilitätskorrelation

[a] Die Mittelwerte, Standardabweichungen, *F*-Werte mit Freiheitsgraden sowie die Korrelationen beziehen sich auf die Teilstichproben der Jugendlichen, welche den jeweiligen Bereich nicht gewechselt haben. Für die Variablen subjektiver Status, Kohäsion, Klassenzufriedenheit ist mit Bereich die Klasse gemeint, für die Lehrerzufriedenheit die Lehrperson, für die Schulzufriedenheit die Schule. Die Stabilität der Lebenszufriedenheit wurde bereichsunabhängig gemessen.

Stabilität der subjektiv wahrgenommenen Klassenstruktur und der Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern (Hypothese 2)
Wie stabil waren die Wahrnehmungen der Klassenstruktur und der Zufriedenheiten? Für die Untersuchung dieser Frage wurde bei den Variablen subjektiver Status, Kohäsion und Klassenzufriedenheit die Teilstichprobe der Jugendlichen gewählt, welche die Klasse nicht gewechselt hatte; bei der Variable Lehrerzufriedenheit wurde die Teilstichprobe der Jugendlichen ohne Lehrerwechsel verwendet, für die Variable Schulzufriedenheit die Teilstichprobe der Jugendlichen ohne Schulwechsel im Untersuchungszeitraum. Damit sollte ausgeschlossen werden, dass Instabilitäten auf Veränderungen im Kontext zurückgeführt werden müssen. Wegen potenziellen Klassenkonfundierungen (Mehrebenenproblem) wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet.

Gemäß Tabelle 2 unterschieden sich alle untersuchten Variablen in Abhängigkeit von der Schulklasse, die Lebenszufriedenheit allerdings nur tendenziell ($p < .10$). Es gab keine signifikanten Zeiteffekte, aber mit Ausnahme der Lebenszufriedenheit signifikante Interaktionseffekte (Zeit x Klasse). Die Veränderung der Zufriedenheitsurteile war demnach klassenspezifisch.

Im Unterschied zur Varianzanalyse, welche keine Aussagen über individuelle Wahrnehmungsveränderungen erlaubt, weist die Stabilitätskorrelation darauf hin, wie sich die Ausprägung der individuellen Wahrnehmungen im Vergleich mit denjenigen der anderen Jugendlichen in der Zeit veränderte (vgl. Asendorpf, 1989). Diese Korrelationen waren eher hoch. Am ehesten schienen die Wahrnehmungen des Zusammenhalts in der Klasse ($r = .48$) und der Klassenzufriedenheit ($r = .41$) gewissen Veränderungen unterworfen zu sein, obwohl die Klasse in der gleichen Zeitspanne nicht gewechselt worden war. Der subjektiv wahrgenommene Status, die Lehrer-, die Schul- und die Lebenszufriedenheit blieben hingegen recht stabil, sowohl in Bezug auf die Veränderung der mittleren Ausprägung in der Zeit als auch auf die Position des einzelnen im Vergleich zu den anderen Jugendlichen.

Die signifikanten Interaktionseffekte der Varianzanalyse wiesen darauf hin, dass sich die Ausprägungen des Klassenzusammenhalts und der Schulzufriedenheit klassenspezifisch veränderten. Die signifikanten Korrelationen belegten aber, dass diese Veränderung für alle Jugendlichen etwa gleich war. Die Streuung der Werte um den Mittelwert blieb zwischen den beiden Messzeitpunkten relativ stabil.

Objektiver Klassenstatus, subjektive Klassenstruktur und Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern (Hypothesen 3 und 4)

Im nächsten Schritt wurde die Hypothese 3 überprüft, wonach der objektive Klassenstatus Unterschiede des subjektiven Klassenstatus vorhersagen sollte, nicht aber Unterschiede im wahrgenommenen Klassenzusammenhalt und der Klassenzufriedenheit. Unter den Bedingungen eines hohen Klassenstatus war beispielsweise erwartet worden, dass der subjektive Klassenstatus hoch ausgeprägt ist. Es wurde zudem angenommen, dass Unterschiede in der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler durch den subjektiven Klassenstatus und den Klassenzusammenhalt vorhergesagt werden (Hypothese 4). Für die Hypothesenprüfung wurde ein stufenweises Vorgehen gewählt, in dem die beiden Klassenstrukturmerkmale in schülersubjektiver Sicht zuerst als abhängige Variable, dann als Kovariate eingesetzt wurden.

Die Typologie des Klassenstatus, gebildet mit Hilfe des Soziogramms, hing von der Referenzgruppe der Schulklasse ab. Klassenstruktur und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler könnten sich in den untersuchten Schulklassen unterscheiden. Unklar war der Stellenwert des Geschlechts. Um mögliche Störeffekte zu berücksichtigen, wurde das Geschlecht kontrolliert und eine multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren Klassenstatus, Geschlecht und Schulklasse gerechnet. Im multivariaten Test erwies sich der Klassenstatus als signifikant, Hotelling-Lawley Trace $F(24, 1203) = 1.7$, $p < .05$, ebenso die Schulklasse, Hotelling-Lawley Trace $F(294, 2672) = 2.3$, $p < .001$, nicht aber das Geschlecht und keine der Interaktionen. Für die Überprüfung der Hypothese 3 wurden daher nur die univariaten Effekte der Faktoren Klassenstatus und Klasse betrachtet (Tabelle 3).

Tabelle 3: Wahrgenommene Klassenstruktur und Zufriedenheitsurteile, differenziert nach dem objektiven Klassenstatus (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Stars		Unbeacht.		Unauffäll.		Ambiv.		Ausgest.	
n	51		478		211		65		51	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
1. subjektiver Status	3.41	.57	3.21	.55	3.17	.56	3.16	.59	2.88	.58
2. Kohäsion	3.59	.57	3.54	.57	3.52	.57	3.47	.56	3.55	.65
3. Klassenzufriedenheit	3.06	.66	2.99	.62	2.94	.60	2.99	.66	3.00	.65
4. Lehrerzufriedenheit	2.52	.59	2.78	.65	2.78	.67	2.74	.72	2.80	.74
5. Schulzufriedenheit	2.74	.57	2.72	.61	2.74	.68	2.66	.70	2.81	.60
6. Lebenszufriedenheit	3.12	.44	3.14	.48	3.16	.48	3.11	.38	3.20	.52

Legende: *n:* Anzahl gültiger Fälle, *M:* Mittelwert, *SD:* Standardabweichung

Tabelle 4: Effektmatrix (F-Werte und erklärte Varianz der univariaten Kovarianzanalysen, getrennte Berechnung der abhängigen Variablen zu den beiden Messzeitpunkten) für Prädiktoren und abhängige Variablen zum ersten (obere Zeile) und zweiten (untere Zeile) Messzeitpunkt

Zufriedenheiten		Faktoren Statustypologie	Faktoren Schulklasse	St*Kl	Kovariaten subjektiver Status	Kovariaten Kohäsion	erklärte Varianz
df		4, 598	49, 598	139, 598	1, 598	1, 598	
Klassenzu	t_1	.1	1.6**	.9	13.1***	169.0***	46 %
	t_2	.2	1.6**	.9	6.5*	22.0***	38 %
Lehrerzu	t_1	.7	4.2***	.8	4.2*	31.4***	48 %
	t_2	2.2+	3.5***	1.5**	8.6**	20.3***	53 %
Schulzu	t_1	1.8	2.2***	.9	30.7***	6.0***	40 %
	t_2	1.90	2.4***	1.2+	1.1	8.4***	42 %
Lebenszu	t_1	1.4	1.2	1.0	27.9***	25.7***	33 %
	t_2	.2	1.6*	1.5**	8.5**	8.8**	38 %

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, +: $p < .10$, St*Kl: Interaktionseffekt subjektiver Status * Schulklasse, Klassenzu: Klassenzufriedenheit, Lehrerzu: Lehrerzufriedenheit, Schulzu: Schulzufriedenheit, Lebenszu: Lebenszufriedenheit, t_1: erster Messzeitpunkt, t_2: zweiter Messzeitpunkt

Signifikante Unterschiede zwischen den fünf Typen des Klassenstatus ließen sich nur in Bezug auf den subjektiven Klassenstatus nachweisen, $F(4, 518) = 5.9$, $p < .001$: Stars erfreuten sich auch aus ihrer subjektiven Sicht eines sehr hohen Status, gefolgt von den Unbeachteten, Unauffälligen, Ambivalenten und Ausgestoßenen. Zu erwähnen ist überdies der signifikante Klasseneffekt, $F(49, 518) = 1.8$, $p < .001$, für den subjektiven Klassenstatus.

Mit Ausnahme der Lebenszufriedenheit bestanden zum Teil sehr starke, signifikante Unterschiede zwischen den Schulklassen. Die Varianzaufklärung durch die Klasse lag zwischen 42 % und 56 %, bei der Lebenszufriedenheit immerhin noch bei 37 %. Diese Werte können als hoch interpretiert werden. Wie können die großen Klassenunterschiede erklärt werden? Hängen die Zufriedenheitsurteile eher vom subjektiven Status und vom wahrgenommenen Klassenzusammenhalt ab?

Es wurde eine multivariate Kovarianzanalyse mit den Faktoren Klassenstatus und Schulklasse sowie den Kovariaten subjektiver Status und Kohäsion gerechnet. Die verschiedenen Zufriedenheitsmaße bildeten die abhängigen Variablen. Da sich in der letzten Analyse kein Geschlechtseffekt bezüglich der Zufriedenheitsurteile nachweisen ließ, wurde dieser Faktor nun weggelassen. Der multivariate Klasseneffekt erreichte Signifikanz, Hotelling-Lawley Trace $F(196, 2161) = 2.4$, $p < .001$, nicht aber der Klassenstatus oder die Interaktion.

Die in Tabelle 4 dargestellten univariaten Effekte belegen die hohe Bedeutung der Kohäsion und des subjektiven Klassenstatus für die Erklärung der Zufriedenheitswerte – selbst

für die Messung nach einem Jahr. Die *F*-Werte überragten für die meisten Zufriedenheitsmaße sogar noch diejenigen des Faktors Schulklasse. Die Varianzaufklärung lag zwischen 33 % und 48 %. Umgekehrt unterschieden sich die Zufriedenheitswerte nicht zwischen der objektiven Statustypologie. Der Blick auf die (nicht dargestellten) Regressionskoeffizienten der Kovariaten ergab, dass alle Zusammenhänge positiv waren. Die starken Unterschiede in den Ausprägungen zwischen den einzelnen Schulklassen ließen sich offenbar auf die wahrgenommene Kohäsion und den subjektiven Status (Popularität) in der Klasse zurückführen. Demgegenüber besaß der objektive Status eine geringe Erklärungskraft.

Diskussion

Ausgangspunkt der dargestellten Studie war die Frage, wie sich die Zufriedenheit von Jugendlichen in der Schule erfassen lässt und welche Klassenmerkmale einen Einfluss auf ihre Zufriedenheit ausüben. Im Gegensatz zu Studien aus der Arbeitspsychologie, die verschiedene Formen der Zufriedenheit untersuchten (Bruggemann et al., 1975), wurde im vorliegenden Beitrag der Fokus auf die Zufriedenheit der Jugendlichen mit Bezug auf verschiedene Gegenstände (Leben allgemein, Schule allgemein, Lehrpersonen und Klasse) gelegt. Die Analyse dieser verschiedenen Gegenstände erwies sich als sinnvoll und notwendig, da die einzelnen Zufriedenheitsskalen relativ unabhängig voneinander waren (Hypothese 1). Dies bedeutet, dass sich die gegenstandsbezogene Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern nur eingeschränkt mit ihrer (allgemeinen) Lebenszufriedenheit, welche schulunabhängig gemessen wurde, erklären lässt (vgl. auch Hascher, 2002). Die bestehenden Zufriedenheitsunterschiede haben eine weitere Bedeutung: Sie bilden einen Indikator dafür, dass die befragten Schülerinnen und Schüler zwischen den thematisierten Bereichen differenzierten.

Innerhalb eines Jahres ließen sich nur geringfügige Änderungen in den untersuchten Zufriedenheits- und Klassenstrukturmaßen feststellen (Hypothese 2). Vielmehr scheint es sich um relativ stabile bzw. träge Phänomene zu handeln, die sich möglicherweise nur durch besondere Ereignisse verändern lassen. Da die erhobene Klassenzusammensetzung (im Fach Deutsch) in der Regel der Zusammensetzung in den anderen Fächern entsprach, ist dieses Ergebnis außerdem nicht als fachspezifisch zu bewerten. Für Schülerinnen und Schüler, deren Schulalltag sich weniger angenehm gestaltet, kann dies problematisch sein. Sie scheinen wenig Chancen zu haben, dass sich ihre soziale Position in der Klasse verbessert und dass sich ihre Zufriedenheit erhöht. Es ist leicht vorstellbar, dass die Stabilität dieser negativen Faktoren längerfristig betrachtet in Resignation und Distanzierung gegenüber der Klasse resultiert.

In verschiedenen theoretischen Konzepten findet man Aussagen dazu, dass das Erleben von Gemeinschaft die Zufriedenheit eines Menschen stützt. Deci und Ryan (1993) begründeten dies mit dem Grundbedürfnis des Menschen nach sozialer Einbindung. Die vorliegende Studie belegt die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Klassenstruktur und der Zufriedenheit. Erwartungsgemäß war der Zusammenhang mit der Klassenzufriedenheit besonders eng (Hypothese 4), aber die Zusammenhänge mit den Zufriedenheiten der anderen Gegenstandsbereiche waren auch erstaunlich stark, selbst nach Verstreichen eines Jahres. Diese Effekte traten unabhängig vom Geschlecht der Schülerinnen und Schüler auf – ein eher unerwartetes Ergebnis, da Geschlechtsunterschiede in anderen Forschungsarbeiten sowohl für emotionale Variablen (z. B. Eder, 1995; Fend, 1997) als auch für soziale Interaktionen und Beziehungen Jugendlicher (Schmitz & Wurm, 1999) nachgewiesen wurden. Auffallend ist auch, dass in den nicht präsentierten Analysen keine Altersunterschiede nachgewiesen werden konnten.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich die subjektive Statuseinschätzung zwischen Unbeachteten, Unauffälligen und Ambivalenten kaum unterschied. Dies erweckt den Eindruck, dass sich positive und negative Wahlen unabhängig von ihrer Anzahl in einer mittleren subjektiven Statuswahrnehmung neutralisieren. Der Unterschied zwischen Stars (viele Wahlen, wenige Ablehnungen) und Ausgestoßenen (viele Ablehnungen, wenige Wahlen) liegt damit in der Anzahl der Wahlen und Ablehnungen bzw. im Verhältnis zwischen Wahlen und Ablehnungen. Ist diese Diskrepanz hoch, d. h. werden Schülerinnen und Schüler viel häufiger abgelehnt als gewählt, so geht dies mit einer negativen Selbstwahrnehmung einher. Eine Balance zwischen häufigen Ablehnungen und Wahlen wird scheinbar wesentlich besser verkraftet. Zu beachten ist dabei, dass bei den vorliegenden Ergebnissen zwei unterschiedliche Messzugänge zur Anwendung kamen (Soziogramm vs. Fragebogenskala).

Drei Ergebnisse legen nahe, das vorgeschlagene Prozessmodell zur Erklärung der Zufriedenheit in der Schule anhand sozialer Aspekte (Hypothesen 3 und 4) zu präzisieren: Erstens sind Beurteilungen des subjektiven Status und der Klassenkohäsion offenbar unabhängig. So konnte der Zusammenhalt in der Klasse auch dann als gut beurteilt werden, wenn sich ein Schüler wenig populär fühlte. Zweitens können sich der objektive und der subjektive Klassenstatus unterscheiden. Eine Schülerin mag folglich von sich den Eindruck haben, sie sei beliebt, obwohl dies gemessen an der Wahrnehmung ihrer Mitschülerinnen und -schüler nicht zutrifft. Drittens ist für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ihr subjektiver Klassenstatus aufschlussreicher als der objektive. Eine Selbsteinschätzung als populär erklärt damit die Zufriedenheit in der Schule, unabhängig von den Wahrnehmungen der Mitschülerinnen und -schüler, selbst nach Ablauf eines Jahres. Diese Ergebnisse bedürfen jedoch einer Validierung und Replikation.

Erwartungsgemäß sind die Unterschiede zwischen den Schulklassen beträchtlich. Unklar ist aber, welche Klassenmerkmale diese Unterschiede der Zufriedenheitswerte erklären können. Strukturmerkmale der Klasse wie Knabenanteil, Ausländeranteil, Anteil der Problemschüler, Klassengröße, aber auch die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen oder die Klassenstufe hingen nicht mit den Zufriedenheitswerten, aggregiert auf der Klassenebene, zusammen (Neuenschwander et al., 1999). Mehrfach wurde die wahrgenommene Klassenkohäsion als eine Einflusskomponente der Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern bestätigt. Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Qualität und Dynamik der Schüler-Schüler-Beziehungen einen Ansatzpunkt bilden, um die Klassenunterschiede zu erklären. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig sympathisch finden, wenn sie Freundschaften schließen, Konflikte lösen können, wenn sich ein hoher Zusammenhalt entwickelt, dann entstehen in der Klasse Rahmenbedingungen, die zu hohen Zufriedenheitswerten bei den Individuen beitragen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Bedeutung der sozialen Strukturen in Klassen vermehrt Beachtung geschenkt werden sollte. Die Schulklasse bildet für die Lernenden eine wichtige Bezugsgruppe, welche Befindlichkeit und Motivation im Lernprozess mitreguliert. In vielen didaktischen Ansätzen und in der Unterrichtsforschung wird die Klassendynamik jedoch vernachlässigt. Welche spezifischen Konsequenzen diese nicht nur für den Unterricht (z. B. in Bezug auf Disziplin), sondern auch für die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben können, ist vielen Lehrpersonen weitgehend unbekannt. Empirisch zu wenig geklärt ist bisher, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer die Entwicklung positiver Sozialbeziehungen in Schulklassen fördern können. Weiterführende Forschungsarbeiten zu dieser Thematik sollten Erkenntnisse liefern, die Lehrpersonen in dieser wichtigen Aufgabe unterstützen.

Literatur

Asendorpf, J. (1989). Individual, differential, and aggregate stability of social competence. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 71–86). Dordrecht: Kluwer.

Bany, M. A. & Johnson, L. V. (1964). *Classroom group behavior.* London: Macmillan.
Becker, H. J. (1994). *Analysis and trends of school use of new information technologies.* Irvine, CA: University of California, Irvine, Department of Education.
Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit.* Bern: Huber.
Coie, J. D., Coppotelli, H. & Dodge, K. A. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18,* 557–570.
Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. Z. Malatesta & C. E. Izard (Eds.), *Emotions in Adult Development* (pp. 141–157). Beverly Hills, CA: Sage.
Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 223–238.
Diener, E. & Larson, R. J. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 871–883.
Eder, F. (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, 20,* 83–103.
Eder, F. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.* Innsbruck: Studienverlag.
Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz* (Band 4). Bern: Huber.
Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule.* Weinheim: Beltz.
Fend, H. & Prester, H. G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter:* Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz.
Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica, 37,* 66–75.
Hajos, H. (1986). *Sozialbeziehungen zwischen Schülern.* Wien: Universität, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
Hascher, T. (2002). *Das Wohlbefinden Jugendlicher in der Schule – Analyse und Entwicklung eines psychologischen Konzepts unter empirisch-pädagogischen Gesichtspunkten.* Habilitationsschrift, eingereicht am Department für Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg.
Hascher, T. & Baillod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule, 3,* 3–12.
Headey, B. & Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being.* Melbourne: Longman Cheshire.
House, J. S., Umberson, D. & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. In W. R. Scott & J. Blake (Eds.), *Annual Review of Sociology* (Vol. 14, pp. 293–318). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.
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.
Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2000). *Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter.* Schlussbericht z. Hd. des Nationalfonds (Forschungsbericht Nr. 22): Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik der Universität Bern.
Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von: Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M., Latscha, C., Neumann, M., Rauscher, C., Schmid, C. & Wicki, T. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben,* Band I (Forschungsbericht Nr. 18): Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik der Universität Bern.
Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von: Holder, M., Engelage, S., Guggisberg, J., Kunz-Makarova, E. & Schori, C. (1999). *Schule und Identität im Jugendalter II. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben der zweiten Datenerhebung* (Forschungsbericht Nr. 20): Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44,* 230–248.
Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen.* Weinheim: Beltz.
Schmitz, B. & Wurm, S. (1999). Soziale Beziehungen, aktuelle und habituelle Befindlichkeit in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13,* 223–235.
Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit.* Göttingen: Hogrefe.
Schwarzer, R. & Leppin, A. (1994). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden* (2. Aufl.) (S. 175–189). Weinheim: Juventa.
Turner, R. J. (1983). Direct, indirect, and moderating effects of social support upon psychological distress and associated conditions. In B. H. Kaplan (Ed.), *Psychological stress: Trends in theory and research* (pp. 105–155). New York: Academic Press.
Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Test of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research, 32,* 101–160.
Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90,* 202–209.

Dr. Markus P. Neuenschwander
Abteilung Pädagogische Psychologie
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Universität Bern
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern
Fax (0 31) 6 31 82 33
E-Mail: neuensch@sis.unibe.ch

Prof. Dr. Tina Hascher
Sekundarlehramt
Universität Bern
Fabrikstr. 2
CH-3012 Bern
Fax (0 31) 6 31 42 10
E-Mail: hascher@sis.unibe.ch

Jugendgewalt und familiale Desintegration[1]

Haci-Halil Uslucan, Urs Fuhrer, Jeanne Rademacher
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Juvenile Violence and Family Disintegration

Summary: Based on Wilhelm Heitmeyer's theory of individualization-disintegration, the relation between family disintegration and juvenile violence proneness was investigated in 1143 East German juveniles (aged 12 to 19 years). They were administered a questionnaire using 5-point rating scales measuring variables of family disintegration (i. e., family climate, family violence, and mother's and father's parenting style) and violence (i. e., acceptance of violent acts, perpetrator of violence, co-perpetrator of violence, and victimization). As hypothesized a significant portion of the variance in all four violence variables could be explained by the family disintegration variables. The best predictor was family climate, the second best one was family violence. Juveniles from divorced parents reported less positive family climates, and their components of violence proneness were even more clearly predicted by the investigated family disintegration variables than were true for the other group.

Keywords: Juvenile violence, family disintegration, parenting

Zusammenfassung: Ausgehend von Wilhelm Heitmeyers Desintegrationstheorem wurde untersucht, wieweit familiäre Desintegration auf Gewaltakzeptanz, Gewalttäterschaft, -mittäterschaft und Viktimisierung wirkt. Dazu wurden 1143 ostdeutsche Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren hinsichtlich Familienklima, elterlichem Erziehungsstil, erfahrener familiärer Gewalt in der Kindheit und Gewaltbelastung befragt. Die Ergebnisse multipler Regressionsanalysen belegen, dass ein positives Familienklima einen protektiven Faktor gegenüber Gewalthandlungen darstellte. Weiterhin war Gewaltopferschaft umso höher, je ausgeprägter die Inkonsistenz des mütterlichen Erziehungsstils wahrgenommen wurde. Bedeutsame Zusammenhänge zeigten sich zwischen erlebter Gewalt in der Kindheit und den Gewaltvariablen. Außerdem wiesen Jugendliche aus Scheidungsfamilien eine signifikant geringere Zufriedenheit mit dem Klima in ihren Familien auf. Zudem erklärten die Desintegrationsvariablen bei Scheidungskindern einen höheren Varianzanteil an Gewaltmittäterschaft und -opferschaft als bei Jugendlichen aus Kernfamilien.

Schlüsselbegriffe: Jugendgewalt, familiäre Desintegration, elterliche Erziehung

Wie kein anderes sozialwissenschaftliches Thema hat das Problem jugendlicher Gewalt wissenschaftlich wie auch gesellschaftspolitisch eine hohe Aktualität und Brisanz (vgl. Mansel & Hurrelmann, 1998; Pfeiffer, 2001). Die einschlägige Literatur bietet eine Reihe von psychologischen und soziologischen Erklärungsansätzen an (vgl. Hurrelmann, 1994; Heitmeyer et al., 1995; Loeber & Hay, 1997; Loeber & Farrington, 1998). Synoptisch lassen sich diese Ansätze dadurch kennzeichnen, dass Jugendgewalt als ein multifaktoriell bedingtes Problem begriffen wird. Allerdings wurden die zahlreichen Befunde aus Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft und Kriminologie bislang nicht sehr zufriedenstellend interpretativ in eine einheitliche Rahmentheorie eingeordnet (vgl. Loeber & Farrington, 1998; Noack & Wild, 1999).

In diesem Beitrag nehmen wir die Individualisierungsthese auf, wie sie Ulrich Beck (1986) einführte und von Wilhelm Heitmeyer et al.

[1] Das Projekt wird vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (FKZ: 2986A/0088R; Gesuchsteller: Urs Fuhrer & Karl-Peter Fritzsche) gefördert.

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2003, *50,* 281–293
© Ernst Reinhardt Verlag München Basel