

Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.)

Schule und psychische Störungen

Kohlhammer

Wichtiger Hinweis:

Die Verfasser haben größte Mühe darauf verwandt, dass die Angaben von Medikamenten, ihren Dosierungen und Applikationen dem jeweiligen Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes entsprechen.

Da jedoch die Medizin als Wissenschaft ständig im Fluss ist, da menschliche Irrtümer und Druckfehler nie völlig auszuschließen sind, übernimmt der Verlag für derartige Angaben keine Gewähr.

Jeder Anwender ist daher dringend aufgefordert, alle Angaben auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Jede Dosierung oder Applikation erfolgt auf eigene Verantwortung des Benutzers.

Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.)

Schule und psychische Störungen

Mit Beiträgen von
Nicole Achermann, Françoise D. Alsaker, Hedwig Amorosa,
Michael von Aster, Ludwig Bilz, Stephanie Bohne,
Veronika Brezinka, Manfred Döpfner, Mengia Dosch,
Barbara Gasteiger-Klicpera, Thomas Grüner, Cornelia Hähne,
Frank Häbler, Martin Hautzinger, Franz Hilt, Kathrin Hippler,
Stefanie Höfler, Christoph Käppler, Christian Klicpera,
Katharina Maag Merki, Beat Mohler (†), Claudia Pecorari,
Ellen Plume, Patrick Pössel, Klaus Sarimski, Andreas Schick,
Peter F. Schlottke, Simone Seemann, Nina Spröber,
Hans-Christoph Steinhausen, Lydia Suhr-Dachs,
Daniel Walter, Andreas Warnke, Christa Winkler Metzke
und Tanja Wolff Metternich

Verlag W. Kohlhammer

In Memoriam Beat Mobler
1. Juli 1958 – 2. November 2005

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

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

1. Auflage 2006

Alle Rechte vorbehalten
© 2006 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN-10: 3-17-018736-8
ISBN-13: 978-3-17-018736-8

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-029473-8

Inhalt

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	7
Vorwort	11
I Die Bedeutung der Schule für Befinden und Verhalten	13
Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik	15
<i>N. Achermann, C. Pecorari, C. Winkler Metzke und H.-C. Steinhausen</i>	
Psychische Folgen von Mobbing	38
<i>F. D. Alsaker</i>	
Schule und Leistungsängste	52
<i>L. Suhr-Dachs</i>	
Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen	68
<i>L. Bilz und C. Hähne</i>	
Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium	86
<i>K. Maag Merki</i>	
Erlebte schulische Umwelt und seelisches Befinden	102
<i>C. Winkler Metzke, N. Achermann, C. Pecorari und H.-C. Steinhausen</i>	
II Psychische Störungen und ihre Auswirkungen auf die Schule	117
Geistige Behinderung	119
<i>K. Sarimski</i>	
Autismus	133
<i>C. Klicpera, K. Hippler und B. Gasteiger-Klicpera</i>	
Schizophrene Psychosen	147
<i>F. Häßler und S. Bohne</i>	
Hirnstörungen	163
<i>H.-C. Steinhausen</i>	

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)	177
<i>T. Wolff Metternich und M. Döpfner</i>	
Störungen der Sprache und des Sprechens	189
<i>H. Amorosa</i>	
Legasthenie	196
<i>E. Plume und A. Warnke</i>	
Entwicklungsbezogene Rechenstörungen	205
<i>M. von Aster und M. Dosch</i>	
Schulverweigerung	218
<i>M. Döpfner und D. Walter</i>	
Störungen des Sozialverhaltens	236
<i>B. Mohler</i>	
III Programme zur Prävention und Intervention in der Schule	249
Faustlos – Gewaltprävention in der Schule	251
<i>A. Schick</i>	
LARS&LISA: Ein Programm zur Prävention von Depressionen in der Schule . .	260
<i>P. Pössel, S. Seemann und M. Hautzinger</i>	
proACT + E: Ein Programm zur Prävention von Bullying in Schulen	275
<i>N. Spröber, P. F. Schlotke und M. Hautzinger</i>	
Das »Incredible Years Training« in der Schule	299
<i>V. Brezinka</i>	
Schule und Konflikt-KULTUR®	311
<i>C. Käppler, T. Grüner, S. Höfler und F. Hilt</i>	
Stichwortverzeichnis	329

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Lic. phil. Nicole Achermann, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Prof. Dr. Françoise D. Alsaker, Institut für Psychologie, Universität Bern, Muesmattstraße 45, CH-3000 Bern

Prof. Dr. Hedwig Amorosa, Forsterstraße 43, D-10999 Berlin

PD Dr. Michael von Aster, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, St. Joseph Hospital Berlin, Baeumlerplan 24, D-12101 Berlin

Dipl.-Psych. Ludwig Bilz, Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden, Mommsenstraße 13, D-01062 Dresden

Dr. Stephanie Bohne, Klinik für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie und Psychotherapie, Universität Rostock, Ulmenstraße 44/PF 100888, D-18055 Rostock

Dr. Dr. Veronika Brezinka, Abteilung Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Klobachstraße 107, CH-8032 Zürich

Prof. Dr. Manfred Döpfner, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, Universität zu Köln, Robert-Koch-Straße 10, D-50931 Köln

Dr. Mengia Dosch, Universitätskinderklinik, Steinwiesstraße 75, CH-8032 Zürich

Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

Dipl.-Psych. Thomas Grüner, Institut für Konflikt-Kultur, Reichsgrafenstraße 2, D-79102 Freiburg/Br.

Cornelia Hähne, M.A., Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden, Mommsenstraße 13, D-01062 Dresden

Prof. Dr. med. Frank Häßler, Klinik für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie und Psychotherapie, Universität Rostock, Ulmenstraße 44/PF 100888, D-18055 Rostock

Prof. Dr. Martin Hautzinger, Psychologisches Institut, Universität Tübingen, Christophstraße 2, D-72072 Tübingen

Dipl.-Soz.-Arb. Franz Hilt, Fachverband Prävention und Rehabilitation (AGJ), Oberau 21, D-79102 Freiburg/Br.

Dr. Kathrin Hippler, Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, A-1010 Wien

Dipl.-Psych. Stefanie Höfler, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Dr. Christoph Käppler, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Prof. Dr. Dr. Christian Klicpera, Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, A-1010 Wien

Prof. Dr. Katharina Maag Merki, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung und Institut für allgemeine Erziehungswissenschaften, Universität Frankfurt am Main, Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main

Dr. Beat Mohler (†), ehemals Tagesklinik für Kinder, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Lic. phil. Claudia Pecorari, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Dr. Ellen Plume, Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Fuchsleinstraße 15, D-97080 Würzburg

PD Dr. Patrick Pössel, Psychologisches Institut, Universität Tübingen, Christophstraße 2, D-72072 Tübingen

PD Dr. Klaus Sarimski, Kinderzentrum München, Heilighofstraße 63, D-81377 München

Dr. Andreas Schick, Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Universitätsklinikum Heidelberg, Bergheimer Straße 54, D-69115 Heidelberg

Prof. Dr. Peter F. Schlottke, Psychologisches Institut, Universität Tübingen, Gartenstraße 29, D-72074 Tübingen

Dr. Simone Seemann, Psychologisches Institut, Universität Tübingen, Gartenstraße 29, D-72074 Tübingen

Dipl.-Psych. Nina Spröder, Psychologisches Institut, Universität Tübingen, Gartenstraße 29, D-72074 Tübingen

Prof. Dr. Dr. Hans-Christoph Steinhausen, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Dr. Lydia Suhr-Dachs, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, Universität zu Köln, Robert-Koch-Straße 10, D-50931 Köln

Dr. Daniel Walter, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, Universität zu Köln, Robert-Koch-Straße 10, D-50931 Köln

Prof. Dr. Dipl.-Psych. Andreas Warnke, Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Fuchsleinstraße 15, D-97080 Würzburg

Dr. Christa Winkler Metzke, Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Zürich, Neumünsterallee 9/Postfach, CH-8032 Zürich

Dipl.-Psych. Tanja Wolff Metternich, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, Universität zu Köln, Robert-Koch-Straße 10, D-50931 Köln

Vorwort

Dieses Buch basiert auf einem interdisziplinären Dialog von Pädagogik, Psychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Das Thema Schule und psychische Störungen verlangt eine entsprechende Darstellung. Zweifellos spielt die Institution Schule eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, indem sie Lernen und Leistung ebenso wie Verhalten und Befinden nachhaltig beeinflusst. Die Schule hat aber nicht nur diese Funktion der Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche in einem der wichtigsten Abschnitte der menschlichen Entwicklung, sondern sie wird auch ihrerseits durch Bedingungen beeinflusst, die in den Kindern und Jugendlichen liegen. Diese interaktiven Prozesse werden in dem vorliegenden Buch mit einem speziellen Fokus auf abweichendem Verhalten und psychischen Störungen dargestellt und diskutiert.

Entsprechend wird in einem ersten Teil in verschiedenen Beiträgen nach der aktiven Rolle gefragt, welche die Institution Schule für das Befinden und Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat, wobei sehr aktuelle Themen wie Schulklima, Schulumwelt, Mobbing, Gewalt, Versagensängste, Wohlbefinden und Bewältigungsverhalten von Schülern angesprochen werden.

Im zweiten Teil des Buches wird die Perspektive umgekehrt und es geht um die grundsätzliche Frage, wie die Schule sich auf spezielle Kinder und Jugendliche einstellen und mit der Anpassung ihrer Strukturen für Lernen und Leistung reagieren muss. Für die zentralen psychischen Störungen des Kindes- und Jugendalters wird aufgezeigt, welche in der Symptomatik angelegten Bedingungen bei der Unterrichtung und im Umgang von Lehrpersonal und Mitschülern mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen sind, um die erforderlichen Förderpläne umzusetzen und zu einer Reduktion von Symptomen und Fehlverhalten beizutragen.

Der dritte Teil des Buches widmet sich anschließend der Frage, mit welchen Interventionen und Programmen der Schule geholfen werden kann, die Ziele der Gesundheitsförderung, der Gewaltprävention und der Etablierung einer lösungsorientierten Konfliktkultur umzusetzen. Dabei werden anhand strukturierter Programme Wege für nachhaltige Problemlösungen angezeigt.

Dieses Buch verdankt sein Entstehen der engagierten Mitarbeit von Autoren aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich freundlicherweise der vom Herausgeber gestalteten Aufgabe gewidmet und ein Werk geschaffen haben, das Erkenntnisse der Forschung für die Praxis verfügbar macht. Allen Beiträgern sei dafür sehr herzlich gedankt.

Zürich, im Frühjahr 2006

H.-C. Steinhausen

I Die Bedeutung der Schule für Befinden und Verhalten

Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik

Nicole Achermann, Claudia Pecorari, Christa Winkler Metzke und Hans-Christoph Steinhausen

1 Einleitung

Bereits Rutter, Maughan, Mortimer und Ouston (1979) haben uns mit der Tatsache konfrontiert, dass der Anteil der Zeit, in der Schule und Lehrkräfte auf die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder Einfluss nehmen können, insgesamt rund 15000 Stunden betragen. Über viele Jahre hinweg verbringen also die Kinder in einer entscheidenden Phase ihrer Entwicklung fast ebenso viele Stunden des Tages in der Schule wie zu Hause. Fend (1997) fügt dem hinzu, dass über mindestens neun Jahre die Aufgabe des Umgangs mit der Schule im Mittelpunkt der alltäglichen Anstrengungen von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen steht. Schulische Laufbahnen strukturieren die Lebensräume, geben Ziele der Entwicklung vor und antizipieren ebenso lebensentscheidende und berufliche Chancen. Die Erfahrungen mit der Schule bergen daher große Entwicklungschancen, aber auch Gefährdungen. Schule kann für die Beteiligten stärkend wirken, indem gelernt wird, Ziele langfristig und ausdauernd zu verfolgen und Aufgaben genau und diszipliniert zu erledigen. Schule kann jedoch für ihre Schüler auch das Risiko beinhalten, keinen emotionalen Bezug zu deren Anforderungen und Angeboten zu finden und sich im Rahmen schulischer Leistungsprofile nicht sinnvoll definieren zu können. Zu vermuten ist dementsprechend, dass Schule zum einen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten produziert, zum anderen aber auch auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung wirkt (Fend, 1997).

Basierend auf diesem Hintergrund wird die Frage bedeutsam, wie die unterschiedlichen Erfahrungen in der Schule die Entwicklung des heranwachsenden Menschen beeinflussen. Wie Pekrun und Helmke (1991) aufzeigen, hat sich die Forschung zur Schülerpersönlichkeit oftmals auf schulspezifische Persönlichkeitsentwicklungen konzentriert. So sind z. B. schulische Einflüsse auf die Entwicklung leistungsbezogener Ängste häufig, Einflüsse auf die Angstentwicklung hingegen seltener untersucht worden. Auch schaut die Suche nach Bedingungen zur Prüfungsangst, der Ausbildung von Selbstkonzepten und der Frage nach der leistungsrelevanten Motivation auf relativ eigenständige Forschungstraditionen zurück. Studien jedoch, die sich mit Merkmalen der Schulumwelt und dem psychischen Wohlbefinden befasst haben, sind selten (vgl. Somersalo, 2002).

2 Merkmale der Schulumwelt

Unter Schulumwelt wird meist eine Konstellation von Rahmenbedingungen verstanden, die förderlich oder hinderlich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern einwirken. So leisten nach Jerusalem und Schwarzer (1991) sowohl objektive Umweltmerkmale wie z. B. Schulart und Schulartwechsel als auch die subjektiven Merkmale des Schulklimas einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Nach Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, von Saldern und Wolf (1992) ist es dabei schwierig, den Begriff Schulumwelt klar abzugrenzen. Umwelt als relational gebrauchten Begriff beschreiben Dreesmann et al. (1992) einerseits aus der Perspektive des einzelnen Schulmitglieds und meinen damit die innerschulische Umwelt, zu welcher personenübergreifende Merkmale der Schule ebenso wie die jeweiligen Merkmale der anderen Schulmitglieder gehören. Abzugrenzen von der innerschulischen Umwelt ist andererseits die außerschulische Umwelt der Schule, welche Gemeinde und Siedlungsumwelt, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Hintergrundprozesse einbezieht.

2.1 Das Schulklima

Im Sinne der Definition von Fraser (1986), wonach sich das Klassenklima mittels »work atmosphere« und »social relations« beschreiben lässt, soll nun die Klasse mit ihrem Klassengeschehen als Ort, an dem Jugendliche und Lehrkräfte fast täglich miteinander und untereinander interagieren, im Zentrum stehen. Dass die Schule hierbei auch ein Ort des sozialen Miteinanders ist, welches einmal erfreulich oder problematisch erlebt werden kann, zeigen die folgenden unterschiedlichen Schulerfahrungen (siehe Reisch & Schwarz, 2002).

»Ich gehe sehr gerne in die Schule, weil meine Klasse so toll ist. Wir haben viel Spaß miteinander und wir helfen einander immer, wenn es notwendig ist.«

Sabine, 16 Jahre, Gymnasiastin

»Ich bin froh, wenn ich nach dem Abschluss niemanden mehr sehen muss. Die Oberstufe war eine einzige Qual, wir waren alle von Anfang an zerstritten. Auf eine Abschlussfeier kann ich gerne verzichten.«

Klaus, 18 Jahre, Gymnasiast

»In der Schule bin ich sehr stolz auf meine Mitschülerin, die mir hilft oder der ich helfe, wenn etwas nicht klar ist. Stolz bin ich auch, dass wir einen super Klassegeist haben.«

Mädchen, 14 Jahre, Realschülerin

Als Charakteristikum für die Beschreibung und Verwendung des Klimabegriffes in der Psychologie kann bereits jetzt auf ihre Uneinheitlichkeit hingewiesen werden. Es erscheint daher sinnvoll, sich vorerst mit dem ursprünglichen und alltäglich-meteorologischem Klimabegriff auseinander zu setzen. Eder (1996) be-

schreibt diesen mit der Charakterisierung eines geographischen Raumes, der jedoch meteorologische Implikationen aufweist. So kann ein Klima »sonnig« oder »windig«, für bestimmte Regionen typisch sein wie z. B. ein »tropisches Klima« oder es kann unter einer subjektiv-bewertenden Begriffsverwendung als »angenehm« bezeichnet werden. Als »Reizklima« wird schließlich noch auf eine Begriffsverwendung hingewiesen, die Wirkungen des Klimas auf den Menschen einbezieht. Nach Eder (1996) ist eine solche Vergegenwärtigung der unterschiedlichen Bezeichnungen deshalb wichtig, weil diese auch in übertragener Bedeutung zur Beschreibung sozialer Organisationen wie bspw. der Schule verwendet werden. Freitag (1998) umschreibt des Weiteren das Verhalten der Forscher bei der Suche nach einer Begriffserklärung des Schulklimas denn auch passend mit dem Vergleich der sieben blinden Weisen, von denen jeder einen anderen Teil des vor ihnen stehenden Elefanten in der Hand hält und daraufhin behauptet, definitiv zu wissen, wie ein Elefant aussieht. Mit »Are we all hunting the same beast?« (Anderson, 1982, S. 376) kann diese Metapher nach Freitag (1998) nicht treffender beschrieben werden. Das Dilemma des Forschungszweiges besteht demnach in den vielen verschiedenen Teilaspekten, die zur Beschreibung des Schulklimas verwendet werden (vgl. Dreesmann et al., 1992).

Eine Möglichkeit zur Betrachtung solcher Teilaspekte liegt in der Unterscheidung der Schulumwelt in objektive versus subjektive Merkmale (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991). Häufig wird dabei das Schulklima als wahrgenommene Lernumwelt in einem umschriebenen Bereich definiert, was genauer den subjektiven Repräsentationen objektiver Umweltgegebenheiten entspricht (vgl. Dreesmann, 1980; Pekrun, 1983; von Saldern & Littig, 1987). Anders als bei diesem Ansatz der Betonung einer subjektiv erlebten Umwelt ist der sozialisationstheoretisch orientierte Ansatz von Fend (1977; zit. nach Eder, 1996) zu interpretieren, welcher den objektiven Merkmalen von Lernumwelten wie bspw. den sozialen Verhältnissen in verschiedenen Schulen und Klassen, wie sie von den Schülern kollektiv wahrgenommen werden, Bedeutung beimisst. Jerusalem und Schwarzer (1991) betrachten Schulklima des Weiteren als ein subjektives Lernumweltmerkmal, welches die kollektive Wahrnehmung von Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Regellosigkeit in einer Schulklasse meint. Das Schulklima wird in diesem Sinne als Sozialisationsbedingung betrachtet, welche sich aufgrund der subjektiv wahrgenommenen Inhalte und der gemeinsamen Erfahrung in der Klasse zu dieser verdichtet hat.

Auch nach dem Begriffsverständnis von Dreesmann et al. (1992) handelt es sich beim Klima in einer Schule um überdauernde Wahrnehmungen der Schulumwelt durch die Schulmitglieder. Dabei sind Wahrnehmungen von Umweltmerkmalen gemeint, die nicht episodisch-zufälliger Natur sind, sondern typischer bzw. dauerhafter Art. Werden also unter dem Klima einer Schule die überdauernden Wahrnehmungen typischer Schulumwelt verstanden, impliziert diese Betrachtung eine Aggregation einzelner Eindrücke über die Zeit und Situationen hinweg. In diesem Sinne wird gefordert, dass es sich beim Klimabegriff als Umweltgröße um kollektiv geteilte Wahrnehmungen handeln müsse. Auch Pekrun und Helmke (1991) definieren das Schulklima als kollektiv geteilte Wahrnehmung und Satow (1999) schlussfolgert, dass vom Schulklima als kollektiver Wahrnehmung jedoch nur ge-

sprochen werden kann, wenn zumindest eine gewisse Übereinstimmung in der Klimawahrnehmung zwischen den Schülern einer Klasse herrscht.

Satow (1999) empfiehlt daher die Betrachtung des Klassen- bzw. Unterrichtsklimas neben dem kollektiven Klima auf Ebene von Klassen auch auf der Ebene von Schülern. Auch Ames (1992) betont die Wichtigkeit der individuellen Klimawahrnehmung bei Schülerinnen und Schülern in der persönlichkeitsbezogenen Forschung und Eder (1996) fordert – wie schon zu Beginn dieses Kapitels deutlich wird – die Berücksichtigung aller hier genannten Aspekte, um das Klima zu beschreiben. Er weist daher unter anderem auf die **Beschreibungsbasis** des Klimas hin, die entweder auf die Angaben einzelner Personen gestützt sein kann oder Zusammenfassungen (Aggregationen) der Beschreibungen von mehreren Personen beinhalten kann. Zudem meint er mit dem **Inhaltsaspekt** die Berücksichtigung auf unterschiedliche Sachverhalte innerhalb einer Organisation (Organisationsmerkmale) und macht mittels Betrachtung der **Datenquelle** deutlich, dass Klimabeschreibungen von unterschiedlichen Gruppen von Organisationsmitgliedern stammen können (z. B. Schüler, Eltern, Lehrpersonen). In diesem Zusammenhang weist er auch auf die Wichtigkeit der Bedeutung hin, ob es sich hierbei um Auskünfte über sich selbst oder über andere handelt (z. B. das Schulklima aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte oder der Schüler).

Dass sich hier die Schulklimaforschung doch in einem grundsätzlichen konzeptuellen Dilemma befindet, wird also einerseits durch die Forderung nach kollektiv geteilten Wahrnehmungen beim Klimabegriff deutlich (vgl. Fend & Prester, 1986; Jerusalem & Schwarzer, 1991) und andererseits durch die Tatsache, dass individuelle Klimawahrnehmungen einen viel direkteren Realitätsbezug aufweisen und für die Betroffenen handlungsrelevanter sind als die kollektiven Wahrnehmungen (z. B. Ames, 1992).

2.1.1 Erfassung des Schulklimas

Auch in methodischer Hinsicht stellt sich die Frage, welche Ebene bei der Berechnung des Schulklimas die günstigste Analyseeinheit darstellt. Ist es das individuell erlebte Klima, welches im Zusammenhang mit Schülervariablen steht, oder kommt dem kollektiven Klima, das sich aus den Erlebniswelten der Individuen zusammensetzt und die Klasse als Ganzes kennzeichnet, die entscheidende Rolle zu? Nach Dreesmann et al. (1992) besteht keine konsensuelle Ordnung des Gegenstandsbereichs und liegt darin die Schwäche der bisherigen Schulklimaforschung. Dreesmann et al. (1992) weisen außerdem darauf hin, dass in vielen Studien stillschweigend die Aggregatebene der Klasse – welche meist durch den Mittelwert über alle individuellen Klimawahrnehmungen operationalisiert wird – als angemessenste Analyseeinheit vorausgesetzt werde. Wie Nachforschungen in der Literatur ergeben, wird dieses kollektive Schulklima jedoch oft als ein vom Wissenschaftler gedachtes Aggregat angesehen, dem kein direkter Realitätsbezug zukommt (vgl. Freitag, 1998; Satow & Schwarzer, 2003). Der problematische Realitätsstatus eines kollektiven Klimas dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass sich Beiträge der Schulklimaforschung vermehrt auch mit den Individualwerten der Schülerinnen und Schüler auseinander gesetzt haben (z. B. Satow & Schwarzer, 2003).

Aufgrund der oben beschriebenen Probleme bei der Erfassung des Schulklimas leitet sich die Forderung nach einer Mehrebenenforschung ab, welche die kollektive Wahrnehmung von Lernumwelteindrücken in einer Schulklasse, die über längere Zeit hinweg gemeinsame Erfahrungen macht, in Beziehung zu den individuellen Unterschieden von Schülermerkmalen setzt (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991). Winkler Metzke und Steinhausen (2001) kamen in ihrer Studie dieser Forderung nach, indem sie neben der Betrachtung von Individualdaten auch eine Analyse der Aggregatdaten auf Klassenebene vornahmen. Gemäß den Autoren wird eine Einschätzung des Struktureinflusses der Schulumwelt mittels Aggregatdaten dadurch ermöglicht, dass diese Daten nicht der individuellen Wahrnehmung, sondern einem mittleren Wert der gesamten Klasse entsprechen.

Bezüglich der – individuell und aggregiert – zu untersuchenden Merkmale des Schulklimas (z. B. schulischer Leistungsdruck) hat die bisherige Forschung erhebliches Augenmerk auf die Komponenten bzw. Dimensionen des Klimas gerichtet und sich weniger mit deren Auswirkungen befasst; eine Übersicht von verschiedenen erhobenen Dimensionen im amerikanischen und deutschsprachigen Raum findet sich bei Eder (1996). Als Dimensionen des Klimas bezeichnet Eder (1996) »empirisch aufgefundene latente Strukturen einer Menge von Klima-Elementen, die z. B. faktorenanalytisch nachgewiesen werden können und auch als Skalen einzelner Erhebungsinstrumente bezeichnet werden« (S. 51). Mehrheitlich können dabei Klimadimensionen nach Bereichen der Schüler-Lehrer-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, Unterrichtsmerkmale und Lernhaltungen der Schüler zusammengefasst werden. So erfasst Howes (2000) das »classroom social-emotional climate« eigens mittels Einschätzung der Häufigkeit von aggressivem und auffälligem Verhalten innerhalb der Klasse, der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Analyse des spielerischen Umgangs innerhalb der Peergruppe.

Basierend auf bereits entwickelte Instrumente von Fend und Prester (1986) nehmen Winkler Metzke und Steinhausen (2001) Bezug auf fünf homogene Skalen wahrgenommener klassenspezifischer Interaktionsprozesse innerhalb der Schülerschaft, die als Klimadimensionen bezeichnet werden und folgendermaßen zusammengefasst dargestellt werden können:

- Konkurrenz zwischen Schülern
- Anerkennung durch Gleichaltrige
- Kontrolle durch die Lehrperson
- Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Leistungsdruck.

Satow und Schwarzer (2003) hingegen teilen die Klimamerkmale, welche sowohl kollektiv als auch individuell erfasst werden sollten, grob in drei Kategorien ein:

- Mitschülerklima (Hilfsbereitschaft, Zusammenhalt, Gruppenbildung)
- Klima zwischen Lehrern und Schülern (Lehrerfürsorglichkeit, Leistungsdruck)
- allgemeines Klima, das aus der Schul- und Unterrichtskultur resultiert (Disziplin, Identifikation mit der Schule).

Da sich ein Merkmal oft nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen lässt und sich auch weitere Dimensionen nennen lassen könnten, verweisen Satow und Schwar-

zer (2003) auf die Verwendung von zwei weiteren als sinnvoll eingeschätzten, zusammengefassten Dimensionen:

- beteiligte Personen (Lehrer vs. Schüler)
- positiv-negativ konnotierte Klimamerkmale
(z. B. Lehrerfürsorglichkeit, Leistungsdruck).

2.1.2 Offene Fragen

Nach Dreesmann et al. (1992) besteht – wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben – keine konsensuelle Ordnung des Gegenstandsbereichs; die Befunde aus unterschiedlichen Studien und Arbeitsgruppen sind nicht integrierbar und die kumulative Befundentwicklung ist dementsprechend behindert. Einerseits besteht nach den Autoren Uneinigkeit über die Wahl der Aggregatebene bei der Betrachtung des Schulklimas und andererseits herrscht Unklarheit über eine jeweils sinnvolle Auswahl zu erfassender Klimadimensionen.

Nicht nur die theoretische und konzeptuelle Fassung des Begriffes Schulklima wirft offene Fragen auf, als problematisch wird auch der Zusammenhang zwischen dem Schulklima und verschiedenen als abhängig betrachteten Variablen aufgefasst (vgl. Freitag, 1998). Die tatsächliche Wirkungsrichtung ist nur schwer zu eruieren, da alle am Prozess der Schulklimabildung beteiligten Gruppen oder Personen in ständiger Wechselwirkung mit dem Klima selber stehen. Nach Freitag (1998) entsteht so ein zirkulärer Prozess der permanenten Wahrnehmung und der gleichzeitigen Bildung bzw. Veränderung des Klimas. Schneider (1991) stellt fest, dass nur Längsschnittuntersuchungen in der Lage sind, zugrundeliegende Wirkungszusammenhänge aufzudecken und weist darauf hin, dass mit dem Einsatz von Strukturgleichungsmodellen die Möglichkeit besteht, postulierte Zusammenhänge genauer zu überprüfen.

2.1.3 Beiträge der Schulklimaforschung

Seit Beginn der 1950er Jahre wurde die Entwicklung der Schulklimaforschung maßgeblich von Beiträgen in drei Bereichen geprägt. Im Vordergrund standen vorerst **rahmentheoretische Überlegungen**; der **Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente** wurde in der Folge Beachtung geschenkt und schließlich wurde versucht, **Zusammenhänge** vor allem mit Schülerkriterien wie Leistung, Persönlichkeit und Befinden nachzuweisen (vgl. Dreesmann et al., 1992). Vor den 1970er Jahren fanden Entwicklungen der Schulklimaforschung fast ausschließlich in den USA statt (z. B. Moos, 1979; Stern, 1970). Erst Rutter et al. (1979) leisteten in England anhand einer eigenen Längsschnittstudie wichtige Beiträge zur Klärung der Frage, in welcher Weise der Einfluss der Schule zustande kommt. In den 1970er Jahren schlossen sich auch deutsche Arbeitsgruppen beginnenden Bemühungen an. Eine Pionierrolle kommt den von Fend (1991) geleiteten Forschungsarbeiten im Sonderforschungsbereich Bildungsforschung der Universität Konstanz zu.

Die von Fend und Mitarbeitern entwickelten Instrumente dienten als Grundlage für die Forschungen anderer Arbeitsgruppen wie z. B. um Pekrun und Eder (vgl.

Dreesmann et al., 1992). Von den meisten Forschungsgruppen wurden in der Folge eigene Instrumente zur Erfassung des Schulklimas entwickelt (z. B. Eder, 1990), welche vorerst in Querschnittuntersuchungen und später in mehreren Längsschnittuntersuchungen eingesetzt worden sind. Gegenüber den nach Dreesmann et al. (1992) mit dem deutschen Schulsystem eher wenig kompatiblen amerikanischen Ansätzen erscheint die Entwicklung praktisch handbarer Diagnoseinstrumente als wichtiger Fortschritt. Gerade im deutschsprachigen Raum wurde im Laufe der 1980er Jahre eine Reihe von längsschnittlichen Schulklimauntersuchungen durchgeführt, die hauptsächlich Bereiche untersucht haben, welche für die Vorhersage und Optimierung schulischer Leistungen geeignet schienen (vgl. Pekrun & Helmke, 1991). Ähnlich wie in den USA wurde laut Pekrun und Helmke (1991) auch von den deutschsprachigen Arbeitsgruppen in der Regel das schülerperzipierte Klima untersucht; Studien z. B. zum Verhalten von Lehrpersonen wurden kaum durchgeführt. Hingegen hat sich z. B. Moos (1979) in den USA neben der Untersuchung der Klassengemeinschaft (Affiliation) und dem Wettbewerbsverhalten (Competition) auch der Lehrerunterstützung (Teacher Support) zugewandt.

Basierend auf der Aussage von Dreesmann et al. (1992), dass die Schulklimaforschung mit der Entwicklung reliabler Erhebungsinstrumente und der Konzeption von Zusammenhangsbefunden zwei wesentliche Schritte geleistet hat, sollen nachfolgend zuerst einige ausgewählte Messinstrumente genauer vorgestellt werden und soll anschließend auf Zusammenhangsbefunde eingegangen werden.

2.1.4 Entwicklung von Erhebungsinstrumenten

Die Entwicklung von Messinstrumenten bezog sich im deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf den Fragebogen; das am häufigsten eingesetzte Schulklima-Instrumentarium waren die Klima-Skalen aus den »Konstanzer Schuluntersuchungen« unter der Leitung von Fend (vgl. Dreesmann et al., 1992). Nach den Autoren war die Konstruktion der Messinstrumente von der Annahme inspiriert, dass das Schulklima die Chronifizierung alltäglicher Interaktionsprozesse im Raum der Schule repräsentiert. Folgende Dimensionen sind auf die Konstanzer Schuluntersuchungen zurückzuführen (vgl. Dreesmann et al., 1992):

- Inhaltsbereich: Selbstständigkeitserwartungen, Leistungsdruck, Disziplinruck
- Regulierungsbereich: Kontrollformen, Mitbestimmung
- Beziehungsdimensionen: Engagement-Gleichgültigkeit, Vertrauen, Anonymität.

Unter anderem wurden darauf basierend folgende Instrumente von weiteren Arbeitsgruppen entwickelt, die vorerst in Querschnittuntersuchungen eingesetzt wurden und schließlich auch längsschnittlich zum Einsatz kamen:

- **Die Münchener Skalen zum Klassenklima (MSK)**

Von Pekrun (1983) wurden im Rahmen einer Studie zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern neun Skalen (Unterrichtsanstrengung, Leistungsdruck, Bestrafung und Unterstützung von der Lehrperson; Lernanstrengung, Wettbewerb, Kooperation und Affiliation auf Schülerseite; Aufgabenbezogenheit und Organisation des Unterrichts allgemein) zu **schülerperzipierten Klassenklimavariablen**

entwickelt. Für diese wurde angenommen, dass sie für Entwicklungen von Selbstkonzepten, Emotionen, Aufgabenmotivation sowie für Leistungen zentral sind.

- **Die Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)**

Die von den Autoren von Saldern und Littig (1987) erhobenen Skalen fanden weite Verbreitung und Anwendung (vgl. Satow, 2001). Die 17 Merkmale dieses Verfahrens sind den **Bereichen Lehrer-Schüler-Beziehungen** (z. B. Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer), **Schüler-Schüler-Beziehungen** (z. B. Diskriminierung von Mitschülern) sowie **Merkmalen des Unterrichts** (z. B. Leistungsdruck) zugeordnet.

- **Der Linzer Fragebogen zum Schulklima**

Dieser Fragebogen wurde von Eder (1990) zur Erfassung des Klimas in weiterführenden Schulen (9. bis 13. Schulstufe) entwickelt und soll die schulische Umwelt aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler beschreiben. Die vier übergeordneten Dimensionen, welche Elemente des Klimas von Schulklassen erfassen, sind: Sozial- und Leistungsdruck (meint jene Verhaltensweisen von Lehrkräften, die zur Realisierung institutioneller Erwartungen eingesetzt werden), Schülerorientierung (bündelt alle Verhaltensweisen von Lehrkräften, in denen es um Einbeziehung der Jugendlichen in den schulischen Interaktionsprozess geht), Kohäsion und Disziplin (soll die Prozessmerkmale der ganzen Klasse erfassen).

2.1.5 Zusammenhangsbefunde

Auf relativ eigenständige Forschungstraditionen gehen unter anderem Untersuchungen auf folgende drei Entwicklungsbereiche zurück: Selbstkonzepte, Prüfungsangst und leistungsrelevante Motivation von Schülerinnen und Schülern (vgl. Pekrun & Helmke, 1991). Rutter und Maughan (2002) fügten dem hinzu, dass in den letzten drei Jahrzehnten Forschung zur Schülerpersönlichkeit hauptsächlich Zusammenhangsbefunde produziert worden sind, die sich mit **Bereichen der relevanten Bedingungsfaktoren von schulischer Leistung** befasst haben. Folgende Befunde sind bedeutsam:

- Allgemein wiesen Rutter et al. (1979) aufgrund ihrer längsschnittlichen Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass Schulen generell die Möglichkeit haben, ihre Schüler sowohl im **Leistungs- als auch im Verhaltensbereich** entscheidend zu fördern und Nachteile der sozialen Herkunft in gewissem Umfang zu kompensieren. Des Weiteren nahmen sie Bezug zu Unterrichtsstilen und hielten diesbezüglich fest, dass als entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsführung die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen motiviert und ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollten. Zudem ließ das Schülerverhalten weitaus weniger zu wünschen übrig, wenn die Lehrkraft im Unterricht bei möglichst vielen Gelegenheiten Lob und Anerkennung aussprach.
- In einer Reihe von Längsschnitten konnte in der Arbeitsgruppe um Schwarzer aufgezeigt werden, dass Einflüsse von Klimavariablen auf **Schülermerkmale wie Prüfungsangst und Selbstkonzepte** über die Zeit hinweg stärker ausfielen als Einflüsse der umgekehrten Wirkrichtung (z. B. Jerusalem, 1986; Jerusalem & Schwarzer, 1991).

- In den Analysen der Münchener Längsschnittuntersuchung zur Schülerpersönlichkeit zeigte sich, dass diachrone Schulklimaeffekte auf die **Prüfungsangstentwicklung** kaum in einer höheren Größenordnung liegen (vgl. Pekrun, 1983). Empirisch fanden sich für Prüfungsangst unter anderem positive Korrelationen mit Bestrafungen (»Strenge«) im Unterricht sowie Leistungsdruck von Lehrern und Eltern und mit dem Ausmaß des Wettbewerbs innerhalb der Klassengemeinschaft (vgl. Helmke, 1983).
- Laut Pekrun und Helmke (1991) fanden sich in einer Reihe von hauptsächlich querschnittlich angelegten Studien negative Beziehungen zwischen dem **Fähigkeits-Selbstkonzept** und **Prüfungsangst** sowie positive Beziehungen des Selbstkonzepts zu **Aufgabenmotivation** und **schulischem Leistungsverhalten**.
- Nach Satow (1999), der sich mit einem wichtigen Aspekt des Selbstkonzepts – der Selbstwirksamkeit – befasst hat, gehen selbstwirksame Schülerinnen und Schüler besser mit **Prüfungsangst** und **Stresssituationen** um.
- Im Bereich der **Lern- und Prüfungsmotivation** wurde gezeigt, dass Unterstützungsverhalten von Lehrern und Eltern einen Einfluss auf die Motivationsentwicklung von Schülern zu nehmen scheint (vgl. Fry & Coe, 1980).

Zusammenfassend lässt sich nach Pekrun und Helmke (1991) feststellen, dass die Forschung der letzten drei Jahrzehnte Zusammenhänge zwischen **Schülerpersönlichkeit** und **Faktoren der Schulumwelt** sichern konnte. Gleichwohl wurden wiederholt Forschungsdefizite festgestellt (z. B. Dreesmann et al., 1992; Freitag, 1998; Pekrun & Helmke, 1991). Die empirische Forschung zur Schülerpersönlichkeit hat sich an sehr wenigen spezifischen Forschungstraditionen orientiert und sich dabei fast ausschließlich auf Bedingungsfaktoren der schulischen Produktion von Leistungen konzentriert. Andere Ziele wie z. B. die Untersuchung von Schulklima und psychischem Befinden wurden bis anhin hingegen nicht im großem Umfang in der Forschung thematisiert (z. B. Pekrun & Helmke, 1991; Rutter & Maughan, 2002).

2.2 Der Schultyp

Innerhalb der Schulumwelt bezeichnen Jerusalem und Schwarzer (1991) die Schulart als objektives Merkmal; Pekrun und Helmke (1991) beschreiben in diesem Zusammenhang das Schulsystem und die Schulart als distale Umweltfaktoren im schulischen Bereich, während Eder (1996) den Schultyp und die Schulart als grundlegende Analyseeinheiten eines Schulsystems definiert. Allen Bezeichnungen gemeinsam ist, dass sie als Determinanten am Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern Anteil nehmen; das Schulsystem wird dabei jeweils als übergeordnete Einheit der Schulart bzw. des Schultyps betrachtet. Nachfolgend wird auf die Begriffsbezeichnungen genauer eingegangen.

Nach Bronfenbrenner (1981) setzen sich Schulsysteme aus ineinander verschachtelten Teilsystemen zusammen, die als Mikro-, Meso- und Makrosysteme bezeichnet werden. Das Mikrosystem als eine von den Schülerinnen und Schülern direkt erlebte Nahumwelt ist dabei in distalere Umweltbedingungen (Meso- und

Makrosysteme) eingebettet (vgl. Pekrun & Helmke, 1991). Im schulischen Bereich kann hier zunächst die Zugehörigkeit einer Schule zu einem Schulsystem bzw. einem Subsystem des Schulsystems (z. B. einer bestimmten Schulart) genannt werden. Das Schulsystem wird von Pekrun und Helmke (1991) allgemein als die Gesamtheit an Regeln, die einer Gruppe von Schulen gemeinsam zugrundeliegt, definiert. Diese Regeln bestimmen z. B. die Rechte und Pflichten zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen im Schulalter wie auch die Ausbildung, Rekrutierung und Beschäftigungsverhältnisse von Lehrkräften. Fend (1991) zieht daraus die grundlegende Schlussfolgerung, dass durch diese Regeln die schulbedingte Persönlichkeitsentwicklung vermutlich zu einem erheblichen Anteil eine Funktion normierender Systemregeln ist.

Eder (1996) spricht von den grundlegenden Analyseeinheiten eines Schulsystems und meint damit folgende Elemente:

- das Individuum
- die Peergruppe
- die Schulklasse
- weitere innerschulische Ebenen, z. B. Abteilungen
- Schulen
- Schultypen
- Schularten
- Länder usw.

Diese Systeme beeinflussen jeweils die vor- und nachgeordneten Einheiten; individuelles Verhalten kann innerhalb dieses geschachtelten Systems also durch Wirkfaktoren auf verschiedensten Ebenen bedingt werden (vgl. Eder, 1996). In der von ihm geleiteten Untersuchung – basierend auf Merkmalen des österreichischen Schulsystems – wurden die Schularten in allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen eingeteilt; das Gymnasium galt z. B. als spezifischer Schultyp innerhalb der allgemeinbildenden höheren Schule. Eder (1996) hält denn auch fest, dass die Schultypen unterschiedliche fachliche Zielsetzungen bzw. Anforderungen innerhalb der gleichen Schulart repräsentieren und Schularten und Schultypen eine klare Einheit bilden.

Jerusalem und Schwarzer (1991) betrachten z. B. die Schulart – neben der räumlichen Umgebung und der sozialen Zusammensetzung einer Klasse – als objektives Schulumweltmerkmal. Sie weisen diesbezüglich auf die Wichtigkeit und den Einfluss von Übergängen zwischen den Schularten im Schulsystem hin (z. B. der Wechsel von der Grundschule an eine weiterführende Schule).

2.2.1 Zusammenhangsbefunde

Nach Eder (1996) unterscheiden sich ausgewählte Schülermerkmale im Schultypenvergleich; so unterscheiden sich etwa die Schüler der einzelnen Schultypen relativ stark in ihren Interessen. Des Weiteren zeigt sich bei den Gymnasiasten aufgrund des großen Elterneinflusses bei der Schulwahl eine ungünstige Konstellation des Schulbesuchsmotivs. Bezüglich der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler stehen die Gymnasien den sozialen Oberschichten näher, während

Kinder mit Eltern der unteren Bildungsschicht eher die berufsbildenden höheren Schulen besuchen (vgl. Eder, 1996).

Auch Jerusalem und Schwarzer (1991) erwähnen, dass sich ein Bezugsgruppenwechsel, d. h. ein Schulklassenwechsel, auf die Selbstbewertung schulartspezifisch auswirkt. Ein leistungsguter Grundschüler kommt z. B. aufgrund des sozialen Vergleichs mit seinen Klassenkameraden zu einer günstigen Selbstbewertung. Er verliert jedoch seinen hohen Leistungsrangplatz, wenn er auf das Gymnasium wechselt und dort mit den höheren Fähigkeiten seiner Mitschüler konfrontiert wird, so dass die Selbstbewertung durch den Schulartwechsel eher ungünstig beeinflusst wird. Des Weiteren zeigen die Autoren, dass zum Zeitpunkt des Schulartwechsels Gymnasiasten eher ein positives, Hauptschüler eher ein negatives Selbstwertgefühl haben. Dieses bekannte und beinahe selbstverständliche Phänomen verschwindet bereits nach wenigen Monaten; die beiden Schülergruppen passen sich wieder aneinander an (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991).

Silbereisen, Boehnke und Crockett (1991) weisen darauf hin, dass ein hohes Maß von Selbstbestimmung an Schulen aus chancenreicheren Milieus wie etwa Gymnasien mit dem Nikotinkonsum zusammenhängt. Sie stellen fest, dass Jugendliche umso weniger rauchen, je höher ihre schulisch erfahrene Selbstbestimmung ist. Schließlich zeigen Silbereisen und Albrecht (1990) in ihrer Untersuchung zu Konstanz und Wandel der Ablehnung durch Gleichaltrige, dass in den Gymnasien das Maß der Ablehnung durch Gleichaltrige geringer als z. B. in den Hauptschulen ist.

3 Zusammenhänge zwischen Schulumwelt und psychischer Befindlichkeit

Schon Jerusalem und Schwarzer (1991) wiesen darauf hin, dass ein negatives Unterrichtsklima – durch Leistungsdruck, Konkurrenzdruck und mangelnde soziale Unterstützung geprägt – als Bedrohungssituation erlebt wird. In der Folge wurde die psychische Befindlichkeit genauer betrachtet und es ist auf einzelne Studien hinzuweisen, die ein negatives Unterrichtsklima als potentiellen Faktor für das Auftreten von internalisierenden und externalisierenden Störungen ansehen (Übersichten finden sich bei Rutter & Maughan, 2002; Somersalo, 2002). In einer querschnittlichen Untersuchung stellen z. B. Havlinova und Schneidrova (1995) fest, dass ein Schulklima, welches von Vertrauen und Respekt in der Beziehung von Jugendlichen untereinander geprägt ist, in der Beziehung zur Lehrperson und der Zusammenarbeit mit den Eltern, selten zu psychischen Auffälligkeiten führt.

Eder (1996), der sich in seinen Betrachtungen des Schulklimas auf die von ihm im Linzer Fragebogen erhobenen Dimensionen stützt, verweist auf zwei große Bereiche möglicher Einflüsse, die in der Schule mit der Verbreitung und Ätiologie psychischer Belastungen in Beziehung gesetzt werden: Schulischer Leistungsdruck und fehlende emotionale Qualität sozialer Beziehungen in der Schule. **Schulischer**

Leistungsdruck äußert sich subjektiv als Gefühl der ständigen Überforderung im Unterricht, während sich ein objektiver Bedrohungsfaktor in Form von schlechten Noten zeigt. Sozialer Druck entsteht zusätzlich, wenn der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern durch ein hohes Maß an nicht-wertschätzendem Verhalten (z. B. fehlende Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht) geprägt ist. **Die emotionale Qualität sozialer Beziehungen** äußert sich negativ in der Erfahrung von Demütigung und Ablehnung, positiv im Gefühl der Wertschätzung und Zuwendung; neben der Beziehung zu den Lehrpersonen ist in dieser Hinsicht auch die Integration in die Gruppe der Mitschüler von Bedeutung (vgl. Eder, 1996). Anhand der Ergebnisse seiner Studie mit quer- und längsschnittlichem Design hält Eder (1996) fest, dass im Hinblick auf Merkmale des Schulklimas vor allem der Leistungs- und Sozialdruck für die Entstehung psychischer Belastungen wie depressive Verstimmung und psychovegetative Beschwerden bedeutsam sind, während der Qualität der sozialen Beziehungen eine ausgleichende Funktion zukommt. Eine depressive Verstimmung tritt nach Eder (1996) unter anderem dann auf, wenn bei der Auseinandersetzung mit schulischen Herausforderungen **Bewältigungskompetenzen** weitgehend fehlen. Schulzufriedenheit dagegen ist Ausdruck einer positiven Reaktion auf die Schulumwelt insgesamt.

Eine Zusammenfassung von Studien, die sich eingehend der **Schulzufriedenheit** als positive Emotion im Prozess schulischer Auseinandersetzungen und als Ressource psychischen Wohlbefindens widmen, findet sich bei Samdal, Nutbeam, Wold und Kannas (1998). Allgemein wird konstatiert, dass sich schulische Zufriedenheit maßgeblich durch die Wahrnehmung des Schulklimas erklären lässt. Die dabei als am wichtigsten empfundenen Aspekte können mit einem Gefühl von Gerechtigkeit, Sicherheit und Lehrerunterstützung zusammengefasst werden (vgl. Samdal et al., 1998).

3.1 Schulklima und psychische Befindlichkeit

An dieser Stelle soll erneut auf die bereits oben erwähnte Studie von Eder (1996) eingegangen werden. Basierend auf dem Ziel, das Schulklima als bedeutendes Konstrukt in der Erklärung verschiedener Wirkungen von Schule darzustellen, wurden die Beziehungen zwischen dem Klima – beschrieben von den Schülern – und den erhobenen schulischen Effektvariablen wie z. B. der psychischen Belastung untersucht. Vor allem bei den psychischen Belastungen hält Eder (1996) fest, dass die **Differenz zwischen den individuellen und den kollektiven Korrelationen** sehr groß ist. Während sich auf Individualebene des Klimas deutliche Beziehungen zur psychischen Belastung zeigen, sind die Zusammenhänge mit dem kollektiven Klima deutlich niedriger. Auch in prädikativen Analysen zeigt das Individualklima eine höhere Vorhersagekraft als das kollektive Klima. Nach Eder (1996) scheint dies ein Hinweis darauf zu sein, dass große Diskrepanzen zwischen der individuellen Klimawahrnehmung und dem durchschnittlichen Klima auf Klassenebene vorliegen.

Als weiterer Beitrag zur mehrbenenanalytischen Schulklimaforschung ist die Studie von Winkler Metzke und Steinhausen (2001) zu betrachten. Aufgrund der

Befunde weisen die Autoren darauf hin, dass die individuell wahrgenommenen Dimensionen der Schulumwelt stärker mit den Parametern psychischer Befindlichkeit korrelieren als die Aggregatdaten auf Klassenebene. Als Ausnahme hierbei nennen sie die Dimension »Mitbestimmung«. Die Autoren bemerken zudem, dass die Richtung des Zusammenhangs offen ist; die Auswirkung der Schulumwelt auf die psychische Befindlichkeit ist ebenso denkbar wie die bereits durch Persönlichkeitsmerkmale bedingte Wahrnehmung dieser Merkmale. Werden die Parameter psychischer Befindlichkeit näher betrachtet, so halten Winkler Metzke und Steinhausen (2001) anhand von Ergebnissen mittels multipler Regressionsanalysen fest, dass bei den Mädchen die individuelle Wahrnehmung von »Leistungsdruck« sowie die »Anerkennung durch Mitschüler« auf Individual- und Aggregatdatenbasis in Zusammenhang mit den internalisierenden Störungen steht. Bei den Jungen sind signifikante Zusammenhänge mit der »Anerkennung durch Mitschüler« (Individualebene) und der kollektiven Wahrnehmung von »Mitbestimmungsmöglichkeiten« für die internalisierenden Störungen zu nennen. Nach Winkler Metzke und Steinhausen (2001) lässt sich des Weiteren zeigen, dass bei den Jungen die »Konkurrenz zwischen den Schülern« (Individualebene) und die »Anerkennung durch Mitschüler« (Aggregatebene) in Beziehung zu externalisierenden Störungen stehen, wobei die Daten der Mädchen signifikante Zusammenhänge mit der Individualebene von »Leistungsdruck« und »Kontrolle durch die Lehrperson« sowie mit der kollektiven Wahrnehmung von »Anerkennung durch Mitschüler« und »Konkurrenz zwischen den Schülern« aufweisen. Abschließend weisen Winkler Metzke und Steinhausen (2001) darauf hin, dass aufgrund eines fehlenden Zusammenhangs auf der Individualebene von Schulumweltdimensionen nicht auf eine fehlende Beziehung auf der Aggregatebene geschlossen werden kann und die mehrebenenanalytische Betrachtung des Schulklimas daher absolut notwendig ist.

Eine weitere Längsschnittuntersuchung, welche sich mehrebenenanalytisch mit dem Unterrichtsklima auseinander gesetzt hat, wurde im Rahmen des Modellversuchs »Verbund Selbstwirksamer Schulen« in Deutschland durchgeführt (z. B. Kolbe, Jerusalem & Mittag, 1998; Satow, 1999; Satow & Schwarzer, 2003). Ziel dieses Modellversuchs war es, die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen und damit auch ihr Befinden zu fördern; denn selbstwirksame Schüler weisen nach Satow und Schwarzer (2003) ein besseres Befinden auf. Kolbe et al. (1998) folgerten diesbezüglich, dass Einflüsse des Klassenklimas auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung bestehen; die umgekehrte Kausalrichtung jedoch auch denkbar ist. In der Studie von Satow und Schwarzer (2003) wurde außerdem der Frage nachgegangen, inwieweit ein wohlwollendes, unterstützendes und individualisiertes Unterrichtsklima – in ihrer Studie als Mastery-Klima bezeichnet – die schulische Entwicklung beeinflusst. Die Studie zeigt, dass das kollektiv erlebte Klima in der schulischen Umwelt von erheblicher Bedeutung für die individuelle Entwicklung von Schülern sein kann. Anhand linearer Strukturgleichungsmodelle – welche die dynamischen Beziehungen des Unterrichtsklimas auf Schüler- und Klassenebene abbildeten – konnte festgestellt werden, dass sich die individuelle Klimawahrnehmung als deutlich variabler als das kollektive Klima auf Klassenebene zeigt. Dabei sind die Einflüsse des **individuellen Klimas** als entscheidend für die Entwicklung

von **Selbstwirksamkeitserwartungen** zu betrachten. Die Frage, weshalb jedoch die Schüler das Klima so unterschiedlich wahrnehmen, kann nach Satow und Schwarzer (2003) nicht beantwortet werden. In ihrer Untersuchung halten die Autoren abschließend fest, dass ein individuell wahrgenommenes Klima bedeutsamer für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist als ein kollektiv wahrgenommenes Klassenklima.

3.2 Schultyp und psychische Befindlichkeit

Gemäß der Darstellung von Eder (1996), dass sich Schultypen in fachlichen Zielsetzungen, Anforderungen und Schulbesuchsmotiven unterscheiden und sich auch in der sozialen Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler Abweichungen zeigen, kann davon ausgegangen werden, dass sich auch in der Wahrnehmung des Schulklimas durch die Schüler Unterschiede zeigen. Wenn zusätzlich berücksichtigt wird, dass Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Schulklima und psychischer Befindlichkeit bestehen – wie im vorhergehenden Kapitel geschildert – interessiert in diesem Kapitel dementsprechend die Frage, in welcher Beziehung der Schultyp zum psychischen Wohlbefinden steht.

Nach Pekrun und Fend (1991) enthält die jeweilige Schulart einen spezifischen Möglichkeitsraum für die individuelle Entwicklung. Im Gymnasium liegt z. B. eine höhere Kohäsion in der Klassengemeinschaft und größere Stabilität sozialer Statuspositionen vor (vgl. Fend, 1991). Pekrun und Fend (1991) weisen aber auch darauf hin, dass auf niedrigeren Stufen des Schulsystems – zumindest in den mittleren Altersstufen – nicht von durchschnittlich weniger günstigen Verläufen in der individuellen Entwicklung auszugehen ist.

Folgt man den Ausführungen von Eder (1996), sind einige Unterschiede im Klima von weiterführenden höheren Schulen zu verzeichnen. Dabei ist global betrachtet das Klima an den **Gymnasien** am ungünstigsten; dies drückt sich z. B. in unzufrieden wahrgenommenen Schüler-Lehrer-Beziehungen (z. B. mangelnde Mitsprachemöglichkeiten) aus. Zudem macht der Autor darauf aufmerksam, dass an den **Berufsschulen** im Durchschnitt mehr Lernbereitschaft und eine bessere Klassengemeinschaft herrschen. Nach Eder (1996) ergeben sich Unterschiede in den psychischen Belastungen, die mit dem Schultyp verbunden sind, einerseits aus unterschiedlichen Geschlechtszusammensetzungen der Klassen, andererseits aus verschiedenen zeitlichen und inhaltlichen Belastungen und dem vorherrschenden Selektionsdruck. Diesbezüglich hält er abschließend fest, dass vermutlich zudem die erlebte Nützlichkeit eines Schultyps (etwa im Hinblick auf berufliche Chancen) und Persönlichkeitsmerkmale zur Erklärung von Unterschieden im Schultyp herangezogen werden müssten.

Im Gegensatz zu Eder (1996) stellten Winkler Metzke und Steinhausen (2001) fest, dass förderliche Schulumwelten – wenn die Interaktionen zwischen den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrperson überwiegend positiv erlebt werden – in ihrer Zürcher Studie am häufigsten in den Gymnasien anzutreffen sind. Dies steht insbesondere mit dem Sachverhalt in Verbindung, dass Gymnasiasten durchschnittlich weniger Ablehnung durch Gleichaltrige erfahren als andere

Schülergruppen. Silbereisen et al. (1991) betonen in diesem Zusammenhang, dass akademisch orientierte Schulzweige mehr Dispositionsspielräume bieten als eher praktische Schulausbildungen. Bezeichnend für Risikoumwelten hingegen sind negativ wahrgenommene Interaktionen innerhalb der Schülerschaft oder auch zwischen Schülern und Lehrpersonen; diese sind am wenigsten in den Gymnasien vertreten (vgl. Winkler Metzke & Steinhausen, 2001).

3.3 Entwicklungsaspekte

Nach Eder (1996) lässt sich eine charakteristische Entwicklung in der Schulklimawahrnehmung von Jugendlichen in dem Sinne feststellen, dass es im Laufe der Jahre zu einer Verschlechterung des wahrgenommenen Klimas kommt; Samdal et al. (1998) erhoben ähnliche Befunde und folgerten für jüngere Schüler eine höhere Zufriedenheit als für ältere. Eder (1996) geht dabei im Speziellen von einem **Rückgang im pädagogischen Engagement der Lehrer** im Allgemeinen und insbesondere im Bereich der Schülerkontrolle aus; die Schüler werden demnach zunehmend sich selbst überlassen. Parallel dazu tritt eine massive Zunahme der **Selektionsorientierung** ein und damit ein stärkerer **Leistungsdruck**; bei den Schülern kommt es im Anschluss zu einer **Verschlechterung der Klassengemeinschaft** und zumindest in den Gymnasien zu einer Zunahme von Rivalität. Eder (1996) beschreibt die Klima-Entwicklung schließlich in dem Sinne, dass sich im Lauf der Jahre die Lehrpersonen von den Schülern – zumindest in deren Wahrnehmung – immer mehr zurückziehen und zugleich die Selektion innerhalb des betreffenden Schultyps in den Vordergrund tritt. Dies führt zu Spannungen innerhalb der Schülerschaft bei gleichzeitig ansteigendem Desinteresse am Lernen und der Schule im Allgemeinen.

Andererseits ist nach Eder (1996) ein **positives Klima in den früheren Klassen** eine gute Voraussetzung für ein **gutes Klima auch in später folgenden Schulen** und Schüler mit positiven bzw. negativen Schulerfahrungen tendieren auch in einer neuen Umwelt zu positiven bzw. negativen Erfahrungen. Diese Befunde decken sich mit den Ausführungen von Somersalo (2002). Früher aufgetretene internalisierende und externalisierende Störungen im Zusammenhang mit dem erlebten Klassenklima sind daher gute Indikatoren für spätere Probleme.

Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, und Mac Iver (1993) machen anhand des »**Stage-Environment-Fit**«-Modells deutlich, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter ein erweitertes Autonomiebedürfnis entwickeln und es daher auch im schulischen Umfeld bedeutsam ist, dieser Entwicklung durch entsprechenden Gestaltungsraum zu begegnen. So beschreiben Eccles et al. (1993), dass die **Schulmotivation** nach einem Wechsel von der Grundschule zur Sekundarschule von der erlebten **Selbst- und Mitbestimmung** abhängt.

Winkler Metzke und Steinhausen (2001) gehen spezifisch auf Entwicklungen der Wahrnehmungen verschiedener Merkmale von Schulumweltdimensionen ein und stellen folgende Zusammenhänge im Rahmen der Zürcher Studie fest:

- die Dimension »Anerkennung durch Mitschüler« nahm im Erhebungszeitraum zu; vor allem wenn ein Schulartwechsel stattgefunden hatte,