

Carmen Zurbriggen

Schulklasseneffekte

Schülerinnen und Schüler
zwischen komparativen
und normativen Einflüssen



Springer VS

Schulklasseneffekte

Carmen Zurbriggen

Schulklasseneffekte

Schülerinnen und Schüler
zwischen komparativen
und normativen Einflüssen

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Winfried Kronig

 Springer VS

Carmen Zurbriggen
Fribourg, Schweiz

Dissertation Universität Fribourg, 2015

ISBN 978-3-658-13139-5 ISBN 978-3-658-13140-1 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-13140-1

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Geleitwort

Die Industrialisierung des Lernens als Mittel für die Demokratisierung von Bildung brachte es mit sich, dass Kinder und Jugendliche in größeren Gruppen bzw. in Schulklassen unterrichtet werden. Wie viel Zündstoff in dieser trivialen Feststellung steckt, wurde in der Geschichte der Schule nur von vereinzelt Autoren erahnt. Denn der historischen Wechsel vom Einzelunterricht zum gleichzeitigen Unterricht vieler birgt ein Dilemma in sich, das auch für das heutige Bildungswesen zur Hypothek geworden ist. Die Schule behandelt Schülerinnen und Schüler als einzelne, weitgehend isolierte Individuen. Beispielsweise werden sie im Moment der Beurteilung ihrer Lernergebnisse für die erbrachten Leistungen ausschließlich selbst verantwortlich gemacht. Was aber, wenn sich nachweisen ließe, dass die Lerngruppe, in der sie sich befinden, nicht nur ihre Lernfortschritte beeinflusst, sondern auch ihre Selbstwahrnehmung, ihre Erwartungen an das Leben und vielleicht sogar ihre Schullaufbahn? Ist ein Schüler nach wie vor das isolierte Individuum in einem Lernprozess, wie die Schule dies etwa bei den Leistungszertifikaten suggeriert, oder ist er gleichzeitig auch Teil einer Gruppe, wie man dies aus Plausibilitätsgründen annehmen könnte? Trotz der schieren Schlichtheit dieser zentralen schulpädagogischen Frage sollte es bis in die 1960er-Jahre dauern, bis ihre Bedeutung überhaupt erstmals systematisch wahrgenommen wurde. Engagierte Autoren, entscheidende Fortschritte in der Methode der statistischen Verarbeitung und der wiederholte Nachweis signifikanter Effekte haben die Bedeutung der Klassenkameraden für die Bildungsbiographie zu einer der relevanten Fragestellungen der elaborierten Bildungsforschung erhoben.

Inzwischen gilt es als gesichert, dass Schulklassen durch die unterschiedliche Zusammenstellung ihrer Schülerschaft einen maßgebenden Einfluss auf die individuelle Schülerleistung haben. In ihrer Gesamtheit stellt diese Empirie eine Korrektur der historisch geronnenen Wahrnehmung einer Schulklasse dar. Eine Schulklasse ist nicht die einfache Addition von Individuen, sie ist ihre Aggregation. Hingegen findet man eine weitaus geringere Eindeutigkeit in den Antworten

zur Frage, über welche Mechanismen dieser Einfluss generiert wird. Während die einen auf die sozialen Vergleichsprozesse innerhalb der Klasse als Referenzgröße setzen, suchen andere bei den normensetzenden Wirkungen der Gruppe auf den Einzelnen nach Erklärungen.

Carmen Zurbriggen platziert ihre Fragestellungen am Scheitelpunkt des theoretisch-empirischen Disputs zwischen der komparativen und der normativen Wirkung der Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler. Wie bei anderen Studien vor ihr, achtet sie dabei auf die Selektion im Anschluss an die Grundschuljahre, da diese die Komposition der einzelnen Schulklasse signifikant verändert und damit auch die theoretisch vorhergesagten Wirkungen der Schulklasse auf den Einzelnen.

Dabei braucht es ein gewisses Maß an biographischem Mut, sich auf ein Forschungsfeld zu begeben, das vor ihr schon viele namhafte und international bekannt gewordene Forscherinnen und Forscher betreten haben. Dies umso mehr mit dem Wissen um die heute angewendete komplexe Methodik, ohne die man inzwischen schnell Gefahr läuft, mehrfach nachgewiesene Belanglosigkeiten ein weiteres Mal zu bestätigen. Dies verlangt dem Leser bzw. der Leserin der Studie einiges ab. Aber der Ertrag ist dadurch ungleich größer. Es warten eine reife Bearbeitung vorhandener Theorien und deren kritisch distanzierter Betrachtung, eine ungewohnt intensive und methodenkritische Lektüre zahlreicher Publikationen, der methodisch versierte Umgang mit den im Forschungsfeld selten vorhandenen Längsschnittdaten aus einer verschachtelten Stichprobe und schließlich eine zugleich souveräne und doch vorsichtige Diskussion der eigenen Empirie.

Winfried Kronig, Januar 2016

Danksagung

Die Realisierung der vorliegenden Dissertation wurde von verschiedenen Seiten unterstützt. Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Winfried Kronig, der mich von Beginn an versiert und engagiert begleitet und stets zur kritischen Auseinandersetzung angeregt hat. Prof. Dr. Andreas Hadjar danke ich aufrichtig für seine konstruktiven Hinweise im Rahmen des Doktoratsprogrammes *PROWEL: Social problems and welfare* sowie für seine Funktion als Zweitgutachter. Das interdisziplinäre Doktoratsprogramm PROWEL, welches unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Monica Budowski, Prof. Dr. Christian Suter und Prof. Dr. Winfried Kronig und unter Beteiligung namhafter internationaler Expertinnen und Experten durchgeführt wurde, vermochte mir ein wichtiges Lernumfeld zu bieten.

Als Leiter der beiden Forschungsprojekte, auf deren Daten diese Dissertation basiert, hat Prof. Dr. Martin Venetz in vielerlei Hinsicht maßgeblich zur Verwirklichung der Forschungsidee beigetragen. Einen großen Dank aussprechen möchte ich ihm vor allem für das sorgfältige Lektorat des Methoden- und Ergebniskapitels. Für die konstruktiven Rückmeldungen zu Teilen der Arbeit bedanke ich mich herzlich bei Annemarie Kummer Wyss und bei Prof. Dr. Wassilis Kassis. Des Weiteren hat Gottfried Zurbriggen mit seinem gewissenhaften Korrekturat einen wichtigen Beitrag geleistet.

Während der Erarbeitung des Dissertationsprojekts erhielt ich außerdem hilfreiche Anregungen oder Unterstützung von weiteren Personen. Zu diesen gehören insbesondere: Dr. Jürg Schmid, Prof. Dr. Christoph M. Müller, Prof. Dr. Gérard Bless, PD Dr. Dagmar Orthmann Bless, Prof. Dr. Christian Imdorf, Chantal Hinni, Lionel Alvarez, Thomas Begert, Cindy Diacquenod, Dr. Belinda Aeschlimann, Samira Veraguth und Prof. Dr. Carlo Wolfisberg.

Mein Dank gebührt nicht zuletzt auch den Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden, welche an den beiden Forschungsprojekten teilgenommen hatten oder bei deren Durchführung behilflich waren. Von finanzieller Seite her ermöglicht wurden die Projekte durch

den Schweizerischen Nationalfonds, die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik in Zürich und die fünf Kantone Basel-Stadt, Graubünden, St.Gallen, Thurgau und Zürich.

Carmen Zurbriggen

Inhalt

Geleitwort	V
Danksagung	VII
Abbildungsverzeichnis	XIII
Tabellenverzeichnis	XV
1 Einleitung	1
1.1 Die Kontroverse: Komparative vs. normative Wirkung der Bezugsgruppe	2
1.2 Der Hintergrund: Leistungsorientierte Homogenisierungs- bestrebungen	4
1.3 Das Wirkungsgefüge: Selektion, Bezugsgruppeneffekte und ihre Folgen	6
1.4 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit	8
2 Die schulische Bezugsgruppe als Vergleichsmaßstab	11
2.1 Referenzgruppentheoretisches Modell nach Marsh	12
2.2 Selbstkonzept und schulische Leistungsentwicklung	15
2.2.1 Akademisches Selbstkonzept	15
2.2.2 Genese und Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts	19
2.2.3 Kausalitätsdilemma zu Selbstkonzept und Schulleistung	23
2.3 Selbstkonzept und soziale Vergleiche aus sonderpädagogischer Perspektive	27
2.3.1 Pioniere der Selbstkonzeptforschung und bezugsgruppentheoretischer Ansätze	28
2.3.2 Soziale Vergleiche im Fokus der sonderpädagogisch ausgerichteten Forschung	30

2.3.3	Selbstkonzept als Argument in der Integrations- Separations-Debatte	32
2.4	Referenzgruppeneffekte im Kontext von Selektion und ihre Folgen	35
2.4.1	Leistungsbeurteilung, Leistungsgruppierung und Referenzgruppeneffekte	36
2.4.2	Selektion und ihre Folgen	39
2.4.3	Referenzgruppeneffekte auf Bildungs- und Berufaspirationen	41
2.5	Kontroverse zum referenzgruppentheoretischen Modell nach Marsh	44
3	Die schulische Bezugsgruppe als soziales Lernumfeld	49
3.1	Theoretische Hintergründe zu differenziellen sozialen Lernumfeldern	50
3.1.1	Strukturfunktionalistische Erklärungsansätze	51
3.1.2	Differenzierungs-Polarisierungs-Theorie	57
3.1.3	Normative Wirkungsweisen der schulischen Bezugsgruppe	61
3.2	Kritik an Leistungsgruppierung	68
3.3	Komponenten und Einflussfaktoren von sozialen Lernumfeldern ..	71
3.3.1	Komponentenmodell des sozialen Lernumfeldes in Schulen und Schulklassen	73
3.3.2	Forschungsüberblick zu Einflussfaktoren sozialer Lernumfelder	75
3.4	Fazit zu Wirkungsweisen differenzieller sozialer Lernumfelder	88
4	Fragestellungen und Hypothesen	91
5	Methodisches Vorgehen	95
5.1	Datengrundlage, Rekrutierung und Datenerhebung	96
5.2	Operationalisierungen und Instrumentarium	98
5.2.1	Schulleistung	99
5.2.2	Akademisches Selbstkonzept	100
5.2.3	Berufaspirationen	104
5.2.4	Merkmale des sozialen Hintergrundes von Schülerinnen und Schülern	106
5.2.5	Merkmale des sozialen Lernumfeldes in Schulklassen	108
5.3	Stichprobenbeschreibung und Rücklaufanalyse	117

5.3.1	Stichprobe Ersterhebung (T1)	117
5.3.2	Stichprobe Zweiterhebung (T2)	122
5.3.3	Rücklaufanalyse	127
5.4	Allgemeine Angaben zu den Analysen	130
5.4.1	Statistische Analyseprogramme und Ansätze der Datenauswertung	131
5.4.2	Modellbasierter Umgang mit fehlenden Werten	133
5.4.3	Beurteilung der Güte der Modellpassung	136
5.4.4	Modellvergleich	140
6	Ergebnisse	143
6.1	Komparative Peereffekte	143
6.1.1	Psychometrische Qualität der Skala akademisches Selbstkonzept	144
6.1.2	Variablenbildung individuelle Schulleistung und Klassendurchschnitt	145
6.1.3	Varianzkomponenten akademisches Selbstkonzept und Schulleistung	146
6.1.4	Klassischer BFLPE	148
6.1.5	Differentieller BFLPE	153
6.1.6	Sozioökonomischer Status als Moderator des BFLP-Effekts	157
6.1.7	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 1	159
6.2	Normative Peereffekte	160
6.2.1	Verteilungskennwerte und Reliabilitäten der Skalen zur normativen Peerkultur	160
6.2.2	Faktorielle Validität und Reliabilitäten der Skalen zur Bezugsnormorientierung	164
6.2.3	Dimensionierung von Merkmalen der Eingebundenheit im Unterricht	169
6.2.4	Multiple Mediatoren des sozialen Lernumfeldes	175
6.2.5	Differentielle Effekte des sozialen Lernumfeldes	183
6.2.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 2	186
6.3	Effekte des Schultyps auf Sekundarstufe I	187
6.3.1	Verteilung der Stichprobe nach Schultyp auf Sekundarstufe I	188
6.3.2	Längsschnittliche Messinvarianz der Skala akademisches Selbstkonzept	191
6.3.3	Effekte des Schultyps auf das akademische Selbstkonzept	193

6.3.4	Effekte des Schultyps auf die Schulleistungen	198
6.3.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Fragestellung 3	201
6.4	Prädiktoren von Berufsaspirationen am Ende der Sekundarstufe I	202
7	Diskussion und Konklusion	207
7.1	Zusammenfassender Rückblick	207
7.2	Diskussion zentraler Ergebnisse	209
7.3	Konklusion	223
	Literaturverzeichnis	227
	Anhang	263

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Klassisches Modell zum big-fish-little-pond effect (Marsh, 2005) ..	13
Abb. 2	Repräsentation der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 413)	17
Abb. 3	Strukturelle Konzeption des akademischen Selbstkonzepts gemäß dem nested Marsh/Shavelson model (Brunner et al., 2010, S. 966)	18
Abb. 4	Typologie der Adaptationsmuster nach Merton (1968d, S. 194)	54
Abb. 5	Komponentenmodell des sozialen Lernumfeldes in Schulen und Schulklassen zur Erklärung von Schulleistung (adaptiert nach Opdenakker & Van Damme, 2006a, S. 89)	75
Abb. 6	Übersicht Forschungsanlage Ersterhebung (T1) und Zweiterhebung (T2)	98
Abb. 7	Klassischer BFLPE unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur (Modell 2)	150
Abb. 8	Klassischer BFLPE unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur sowie der Messfehler auf Level 1 (Modell 4)	151
Abb. 9	BFLPE mit Interaktion des individuellen sozioökonomischen Status (SES) und der individuellen Schulleistung (Modell 8)	158
Abb. 10	Multiples paralleles Mediatormodell zur Prüfung eines indirekten Effekts der normativen Peerkultur (mit complex design)	178
Abb. 11	Einfaches Mediatormodell zur Prüfung eines indirekten Effekts der mittleren Annäherungs-Leistungsziele einer Klasse (mit complex design)	179
Abb. 12	Multiples paralleles Mediatormodell zur Prüfung eines indirekten Effekts der mittleren Annäherungs-	

	Leistungszielorientierung der Klasse und der Bezugsnorm-orientierung der Lehrperson (mit complex design)	180
Abb. 13	Multiples paralleles Mediatormodell zur Prüfung eines indirekten Effekts der mittleren Annäherungs-Leistungsziel-orientierung der Klasse, der Bezugsnormorientierung der Lehrperson und dem mittleren emotionalen Involvement der Klasse (mit complex design)	181
Abb. 14	Multiples paralleles Mediatormodell zur Prüfung eines indirekten Effekts der Bezugsnormorientierung der Lehrperson, der mittleren Annäherungs-Leistungszielorientierung, dem mittleren emotionalen sowie volitionalen Involvement der Klasse (mit complex design)	182
Abb. 15	Multipler Gruppenvergleich des einfachen Mediatormodells zur Prüfung eines indirekten Effekts der mittleren Annäherungs-Leistungsziele einer Klasse von Gruppe A (1. Leistungsquartil) und Gruppe B (2.-4. Leistungsquartil)	185
Abb. 16	Verteilung der Ausgangsstichprobe nach Schultyp Ende Sekundarstufe I (T2) getrennt nach Leistungsgruppen (1. vs. 2.-4. Quartil)	190
Abb. 17	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes von T1 zu T2	194
Abb. 18	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes von T1 zu T2 mit Schultyp als Prädiktor	195
Abb. 19	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes von T1 zu T2 mit Leistungsgruppe in Schultyp als Prädiktor	197
Abb. 20	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der Veränderung der Schulleistung von T1 zu T2	198
Abb. 21	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der Veränderung der Schulleistung von T1 zu T2 mit Schultyp als Prädiktor	199
Abb. 22	Latentes Differenzmodell zur Erfassung der latenten Veränderung der Schulleistung von T1 zu T2 mit Leistungsgruppe in Schultyp als Prädiktor	200

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Items der Kurzsкала akademisches Selbstkonzept (ASK)	102
Tab. 2	Skalen mit Beispiel-Items aus den SELMO-S	110
Tab. 3	Skalen zur Wahrnehmung der normativen Peerkultur mit Items	113
Tab. 4	Skalen mit Items zur Erfassung der Bezugsnormorientierung (BNO) der Klassenlehrperson	115
Tab. 5	Dimensionen und Items zur Eingebundenheit im Unterricht	116
Tab. 6	Verteilung der Stichprobe zu T1 nach Geschlecht und Klassenstufe	118
Tab. 7	Verteilung der Stichprobe zu T1 nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft	119
Tab. 8	Verteilung der Stichprobe zu T1 nach Geschlecht und Problemverhalten	119
Tab. 9	Statistische Kennwerte der Schulklassen zu T1 zu ausgewählten Merkmalen	121
Tab. 10	Verteilung der Stichprobe zu T2 nach Geschlecht und Schuljahr	123
Tab. 11	Verteilung der Stichprobe zu T2 nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft	124
Tab. 12	Statistische Kennwerte zu ausgewählten Merkmalen der Schulklassen zu T2	126
Tab. 13	Multiple logistische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an der Befragung zu T2 (Model 1)	128
Tab. 14	Multiple logistische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme bei einer Befragung zu T2 unter Einbezug der Verhaltenskompetenzen (Model 2)	129
Tab. 15	Fallzahlen und Verteilungskennwerte der Items der Skala akademisches Selbstkonzept (ASK)	144

Tab. 16	Unstandardisierte Koeffizienten des BFLPE-Modells zu T1 mit quadratischer Regression der individuellen Schulleistung auf das akademische Selbstkonzept (Modell 5)	154
Tab. 17	Unstandardisierte Koeffizienten von BFLPE-Modellen zu T1 mit zufällig variierenden Regressionsgewichten (Modell 6) und mit cross-level-Interaktion (Modell 7)	156
Tab. 18	Reliabilität (ω) mit 90-Prozent-Vertrauensintervall ($VI_{90\%}$) und Verteilungskennwerte der SELLMO-S	161
Tab. 19	Verteilungskennwerte der aggregierten SELLMO-S zur Erfassung der normativen Peerkultur (Klassendurchschnitt und Dispersion innerhalb der Klasse)	162
Tab. 20	Intraklassen-Korrelationskoeffizienten ICC(1-3) zu den SELLMO-S	163
Tab. 21	Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der perzipierten Bezugsnormorientierung (pBNO) der Lehrperson ...	165
Tab. 22	Standardisierte Parameter der Items zu den beiden Faktoren perzipierte individuelle Bezugsnormorientierung (pIBNO) und perzipierte soziale Bezugsnormorientierung (pSBNO) der Lehrperson	166
Tab. 23	Intraklassen-Korrelationskoeffizienten ICC(1-3) zu den beiden Skalen der perzipierten Bezugsnormorientierung (pBNO) der Lehrperson	166
Tab. 24	Faktorenladungen der Zweifaktorenlösung zur selbstberichteten Bezugsnormorientierung (BNO) der Klassenlehrperson	168
Tab. 25	Korrelationen der Klassenmittelwerte der perzipierten Bezugsnormorientierung (pBNO) und der selbstberichteten BNO der Klassenlehrperson	169
Tab. 26	Fit-Indizes der Modelle mit drei Faktoren zur Eingebundenheit im Unterricht	170
Tab. 27	Faktorladungen und -korrelationen des exploratorischen Strukturgleichungsmodells (ESEM) und der konfirmatorischen Faktoranalyse (CFA) zur Eingebundenheit im Unterricht	172
Tab. 28	Intraklassen-Korrelationskoeffizienten ICC(1-3) der drei Faktoren zur Eingebundenheit im Unterricht	173
Tab. 29	Korrelationen der Merkmale des sozialen Lernumfeldes in Schulklassen	174
Tab. 30	Verteilung der Ausgangsstichprobe nach Schultyp und Teilnahme zu T2	189

Tab. 31	Verteilung der Ausgangsstichprobe nach Schultyp zu T2 nach Leistungsquartilen zu T1	191
Tab. 32	Überprüfung der längsschnittlichen Messinvarianz der Skala akademisches Selbstkonzept	192
Tab. 33	Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung der Berufaspirationen zu T2	204

Kinder und Jugendliche leben nicht in einem sozialen Vakuum. Ihre Gedanken (über sich selbst), ihre Zielvorstellungen und ihre Handlungen werden durch die Personen in ihrem Umfeld geprägt. Für sie zentrale soziale Umfelder konstituieren sich dabei durch die Schule im Allgemeinen und die jeweilige Schulklasse im Besonderen. Innerhalb dieser schulischen Bezugsgruppen lernen die Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander. Gleichzeitig bieten die Peers einem Kind oder Jugendlichen einen Referenzrahmen, um die eigenen schulischen Fähigkeiten fortwährend zu vergleichen. Die sozialen Lernumfelder in Schulen und Schulklassen unterscheiden sich indes teilweise beträchtlich (u. a. Baumert, Stanat, & Watermann, 2006; Van Houtte, 2006) – mit bedeutsamen Folgen nicht zuletzt auch für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen.

Spätestens seit dem berühmten sogenannten Coleman-Report aus dem Jahre 1966 kommt der Komposition der Schülerschaft vorderhand in der englischsprachigen Bildungsforschung besondere Aufmerksamkeit zu. Die Studie mit dem Titel „*Equality of educational opportunity*“, welche zur damaligen Zeit heftige politische und wissenschaftliche Diskussionen auslöste, vermochte jahrzehntelang Forschende aus verschiedenen Fachdisziplinen und Ländern hinsichtlich Schul- und Kompositionseffekte zu inspirieren (Gamoran & Long, 2007; Van Ewijk & Slegers, 2010a). Inzwischen unbestritten ist, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft zu den bedeutendsten Einflussfaktoren auf Schulleistungen gehört. Aufgrund der aktuellen Befundlage zählen international betrachtet zu den relevanten Kompositionsmerkmalen sowohl die soziale und ethnische Herkunft als auch die Schulleistung. Für Deutschland, dessen Bildungssystem mit der früh angesetzten Selektion vergleichbar mit jenem der Schweiz ist, erweist sich hingegen letzteres als das zentrale Kompositionsmerkmal, das allerdings eine hohe Konfundierung mit der sozialen Zusammensetzung und der Schulformzugehörigkeit aufweist (Dumont, Neumann, Maaz, & Trautwein, 2013).

Trotz der Vielzahl an Studien zu Kompositionseffekten besteht kaum Einigkeit darüber, welche Wirkmechanismen solchen Effekten zugrunde liegen. In einem großen Teil der Untersuchungen werden diese gar als *black box* behandelt (Van Ewijk & Slegers, 2010a). So schließen denn auch Dumont und Mitarbeitende (2013) aus ihrem Forschungsüberblick, dass hinsichtlich der Mechanismen von Kompositionseffekten noch etliche offene Fragen bestehen, deren Klärung essenziell für das Verständnis von möglichen negativen Effekten sowie den Einsatz von angemessenen Maßnahmen wären.

An theoretischen Ansätzen zur Erklärung des Wirkungsgefüges von Kompositionseffekten mangelt es hingegen nicht (D. N. Harris, 2010). Häufig rekurren diese auf Peereffekte, welche die gegenseitige Beeinflussung innerhalb der schulischen Bezugsgruppe in den Fokus stellen. Dabei stehen sich zwei bezugsgruppentheoretische Argumentationslinien gegenüber: komparative versus normative Peereffekte.

1.1 Die Kontroverse: Komparative vs. normative Wirkung der Bezugsgruppe

Der im Bildungsbereich bekannteste bezugsgruppentheoretische Erklärungsansatz ist jener von Herbert W. Marsh (u. a. 1987, 2005a). Gebräuchlicher ist das theoretische Modell unter dem Namen *big-fish-little-pond effect* (BFLPE). In der deutschsprachigen Fachliteratur wird zuweilen vom Fischteich-Effekt oder Referenzgruppeneffekt gesprochen. Dieser vielfach replizierte komparative Peereffekt lässt sich vereinfacht wie folgt illustrieren: Durch stetiges Vergleichen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern in einer Schule mit einem verhältnismäßig tiefen Leistungsniveau (entspricht dem *little pond*) sieht sich beispielsweise ein Schüler mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen als relativ guter Schüler (*big fish*), während er sich in einer Schule mit hohem Leistungsniveau (*big pond*) als schwacher Schüler (*little fish*) einschätzen würde. Die Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten – das akademische Selbstkonzept – ist demzufolge abhängig davon, auf welche Gruppe sich eine Schülerin respektive ein Schüler bezieht.

Das akademische Selbstkonzept bildet sich jedoch nicht losgelöst von den individuellen Schulleistungen heraus: Die beiden stehen in einer positiven, reziproken Beziehung. Allerdings geht der Effekt des Leistungsdurchschnitts der schulischen Bezugsgruppe über den Effekt der individuellen Schulleistungen hinaus. So betrachtet birgt eine schulische Bezugsgruppe mit einem tiefen Leistungsdurchschnitt gegenüber einer Gruppe mit einem hohen Durchschnitt den Nutzen eines vergleichsweise höheren akademischen Selbstkonzepts. Gemäß dem *komparativen Peereffekt* ist der

Besuch einer Schule oder Klasse mit einem hohen Leistungsniveau für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen abträglich und somit abzulehnen.

Am Gegenpol der Debatte um Wirkungsweisen der schulischen Bezugsgruppe stehen jene Vertreterinnen und Vertreter (u. a. Dar & Resh, 1986; Gamoran, 2010), die einem sozialen Lernumfeld mit einer leistungsstarken Schülerschaft einen leistungsförderlichen Einfluss prognostizieren: Nach dieser theoretischen Argumentationslinie profitiert der besagte Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen beim Besuch einer Schule oder Schulklasse mit einem hohen Leistungsniveau durch die in diesem sozialen Umfeld vorherrschenden, normativ differenzierten Lern- und Entwicklungsbedingungen – konkret: der Schüler erzielt darin größere Leistungsfortschritte als in einer schulischen Bezugsgruppe mit einem tiefen Leistungsdurchschnitt. Anstelle eines komparativen Effekts wird hierbei dem sozialen Lernumfeld inklusive der spezifischen Komposition der Schülerschaft eine *normative Funktion* zugeschrieben (Jerusalem, 1997).

Während der komparative Peereffekt durch die Klarheit seines prädiktiven Modells besticht, spricht für den normativen Peereffekt die Berücksichtigung mehrerer Einflussfaktoren innerhalb des unmittelbaren, sozialen Lernumfeldes. Obgleich dem Leistungsniveau der Mitschülerinnen und Mitschülern ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Leistungsentwicklung des einzelnen Schülers respektive der einzelnen Schülerin zukommt, werden weitere Merkmale des sozialen Lernumfeldes als relevant erachtet. Diese Notion basiert auf der theoretischen Annahme, dass sich Peereffekte nicht auf eine Beeinflussung innerhalb der Schülerschaft reduzieren lassen.

We defined “true” peer effects as the influences of normative and comparative reference-group processes, student–student interactions, and certain dynamics of instruction on learning outcomes. In some cases, we found that dynamics of instruction might be established from cycles of reciprocal teacher–student influences that evolved over time and into which participants were socialized. Where peers were intimately involved in this socialization process, we regarded these dynamics as a peer effect. (Wilkinson, 2002, p. 398)

Demgemäß werden Peereffekte durch gewisse Sozialisationsprozesse des Unterrichts mitbestimmt, deren proximaler Bezugsrahmen konsequenterweise die Schulklasse und weniger die Schule darstellt. Die Schwierigkeit einer solchen breit angelegten Definition liegt in erster Linie darin, dass sowohl die einzelnen Faktoren als auch ihr Zusammenspiel schwer fassbar sind. Entsprechend heterogen sind die Operationalisierungen von normativen Peereffekten.

Kronig (2007) vermerkt denn auch, dass es sich weniger um eine eigentliche Theorie als eher um ein Konglomerat an Merkmalen des sozialen Lernumfeldes

in einer Schule oder Schulklasse handelt, deren Richtung ihrer Wirkungsweise gemeinsam ist. Neben spezifischen Eigenschaften der Komposition werden unterschiedliche Erklärungskomponenten auf Seiten des Unterrichts und der Lehrperson sowie institutionell vorgeformter Lehr- und Lernarrangements genannt (u. a. Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2006; Gamoran, 1993, 2010). Daher wird bei Forschung im Bereich sozialer Lernumfelder – oder auch differenzieller sozialer Lern- und Entwicklungsumwelten – mitunter von einem „Untersuchungsparadigma“ gesprochen (vgl. Trautwein & Lüdtke, 2010, S. 13). Untersucht werden in entsprechenden Studien jeweils verschiedene Faktoren, welche die Qualität des schulischen Lernumfeldes bestimmen und damit die Leistungsentwicklung sowie die weitere schulische Laufbahn beeinflussen. Die Forschungslage ist im Vergleich zu jener des *big-fish-little-pond*-Effekts eher dürftig und des Weiteren häufig mit forschungsmethodischen Mängeln behaftet (vgl. Kritik von Baumert et al., 2006, S. 107ff.). Welche Merkmale am maßgeblichsten beteiligt sind und wie diese Faktoren jeweils zusammenwirken, darüber herrscht bis zu weiten Teilen Ungewissheit oder zumindest Uneinigkeit. Gewiss ist, dass bei der Formierung von unterschiedlichen sozialen Lernumfeldern der institutionalisierten leistungsorientierten Selektion eine Schlüsselfunktion zukommt.

1.2 Der Hintergrund: Leistungsorientierte Homogenisierungsbestrebungen

Im Zuge der allgemeine Schulpflicht wurden in der Schweiz zwischen zirka 1890 und 1918 „Spezial- oder Hilfsklassen“ für Schülerinnen und Schüler eingerichtet, welche nicht den Anforderungen der „Volksschule“ genügten. Einerseits sollte damit die Volksschule entlastet werden, andererseits versprach man sich eine bessere Förderung der „Schwachbegabten“ (Wolfisberg, 2005, S. 57). Diese „Hilfsklassen“, später Sonder- oder Kleinklassen genannt, galten bis etwa Ende der 1980er Jahre als fortschrittliche und effiziente Förderung (Bless, 1995). Durch die beabsichtigte Homogenisierung der Schülerschaft sollte Lernen für Schülerinnen und Schüler mit einer „Lernbehinderung“ möglichst ohne Leistungs- und Konkurrenzdruck ermöglicht werden. Begründet wurden diese strukturell separierenden Maßnahmen mit einer positiveren Lernbilanz und den besseren Vorbereitungsmöglichkeiten für eine spätere Eingliederung in die Gesellschaft.

Bereits die Ergebnisse aus den Anfängen der Integrations- oder Inklusionsforschung stellten diese Annahmen in ein kritisches Licht und damit die Hilfsklassen und „Schulen für Lernbehinderte“ vor die Legitimationsfrage (Tent, Witt,

Zschoche-Lieberum, & Bürger, 1991). Zwar konnte die Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit einer „Lernbehinderung“ in Schweizer Hilfsschulklassen in Bezug auf die Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten als „Erfolg“ gewertet werden, wenn diese mit ähnlich schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in integrativen Klassen mit sonderpädagogischer Unterstützung verglichen wurden. Bezüglich schulischem Lernfortschritt war hingegen ein „Misserfolg“ zu verzeichnen – et vice versa (Haerberlin, Bless, Moser, & Klaghofer, 1990).

Die empirische Befundlage zeigt zwischenzeitlich sowohl national als auch international betrachtet ein konsistentes Bild, welches die ersten Ergebnisse der Integrations- oder Inklusionsforschung stützt: Schülerinnen und Schüler mit Schulleistungsschwächen (*learning disabilities*) in integrativen oder inklusiven Klassen weisen einerseits im Vergleich zu separativ beschulten ein tieferes akademisches Selbstkonzept auf, andererseits erzielen sie größere Lernfortschritte (siehe Forschungsüberblicke von Bless & Mohr, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Theoretische Ansätze zur Erklärung der beiden Hauptbefunde sind nach den obigen Ausführungen naheliegend. Zusätzliche Unterstützung der Bezugsgruppenabhängigkeit des Selbstkonzepts bieten die Ergebnisse aus einer Langzeitstudie von Eckhart, Haerberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011), welche die damaligen Schülerinnen und Schüler aus Schweizer Hilfsschulklassen als junge Erwachsene erneut befragten: Im Vergleich zu einer parallelisierten Stichprobe von ehemals integriert beschulten jungen Erwachsenen wiesen sie nach ihrem Schulaustritt ein tendenziell tieferes Fähigkeitsselbstkonzept auf.

Ebenfalls auf eine leistungsorientierte Homogenisierung zielt die in der Schweiz übliche Selektion am Ende der Primarstufe ab. Mit der Zuweisung auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I wird zum einen eine optimale Leistungsförderung und zum andern eine angemessene Qualifikation für das spätere Berufsleben beabsichtigt. Voraussetzungen für diese Intentionen sind eine eindeutig ausführbare Zuweisung anhand der tatsächlich erbrachten Leistungen, Gewissheit sowohl über das Potenzial der berufsbezogenen Kompetenzen als auch über die zukünftige berufliche Laufbahn des einzelnen Jugendlichen und nicht zuletzt der Glaube daran, dass Schulbildung ein länger andauerndes Wissenspolster zu bieten vermag. Während bereits Letzteres aufgrund bildungssoziologischer Ergebnisse als problematisch eingestuft werden muss (Edelmann, Schmidt, & Tippelt, 2012), und „jede Empfehlung oder Prognose ein nicht unerhebliches und letztlich nicht vermeidbares Fehlerrisiko [birgt], das selbst durch anspruchsvollste Diagnostik nicht aufgehoben werden könnte“ (Van Ophuysen, 2006, S. 76), sind Noten als formale Leistungsdeklaration für das schulische Auswahlverfahren eindeutig anzuzweifeln.

Denn Schulnoten verlieren außerhalb des Klassenzimmers jegliches Maß an Reliabilität (Kronig, 2007). Der Notendurchschnitt eines Einzelnen wird durch das

Leistungsniveau und die Leistungsstreuung der Schulklasse gesteuert und zusätzlich durch die Bewertungspraxis der Lehrperson mitbestimmt. Anbetracht dieser Abhängigkeit der individuellen Leistungsausweise von der jeweiligen Referenzgruppe, wird die Zuweisungspraxis anhand von Noten auf verschiedene Schultypen fragwürdig. Zudem muss angenommen werden, dass der Selektionsvorgang sich stärker an dem in einer Schule verfügbaren Platzangebot und weiteren leistungsfremden Kriterien als an den eigentlichen Kompetenzen orientiert. Somit steht die schulische Selektion bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler „unter dem Einfluss von unsystematischen strukturellen Gegebenheiten“ (ebd., S. 220). Ganz ohne System respektive rein zufällig verläuft der Selektionsvorgang dann doch nicht: „... bei mehr als zwei Dritteln wird er zusätzlich durch systematische leistungsunabhängige Effekte positiv oder negativ mitgelenkt. Schüler aus privilegiertem Elternhaus und aus ansässigen Familien haben bei gleichen Leistungen um durchschnittlich 30 Prozent höhere Chancen auf einen anspruchsvolleren Bildungsweg“ (ebd., S. 220).

Mittels schulischer Selektion lässt sich demnach nicht eine Homogenisierung der Schülerschaft nach rein leistungsorientierten Kriterien herstellen. Eine gewisse Einheitlichkeit der Zusammensetzung von Schulklassen innerhalb eines bestimmten Schultyps ist allerdings zu erwarten. So finden sich in Schultypen mit Grundansprüchen unter anderem vermehrt Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien wieder. Die schulische Selektion als Auslesevorgang geniert demnach unterschiedliche soziale Lern- und Entwicklungsumfelder (u. a. Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Die Folgen insbesondere für Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungssegment sind weitreichend.

1.3 Das Wirkungsgefüge: Selektion, Bezugsgruppeneffekte und ihre Folgen

Das Leistungsniveau der schulischen Bezugsgruppe hat längerfristige Effekte auf verschiedene bildungsrelevante Merkmale. So zeigten sich in einer längsschnittlichen Analyse über acht Jahre komparative Bezugsgruppeneffekte nicht nur auf das akademische Selbstkonzept, sondern auch auf Schulnoten sowie auf Bildungs- und Berufaspirationen (Marsh & O'Mara, 2010).

Dass die persönliche Abwertung der eigenen Fähigkeiten in einer schulischen Bezugsgruppe mit einem relativ hohen Leistungsniveau eine negative Wirkung auf die Berufsabsichten haben kann, erscheint naheliegend. Demzufolge wären von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- oder Kleinklassen – aufgrund des bezugsgruppenabhängig erhöhten akademischen Selbstkonzepts – relativ hohe Berufs-

aspirationen zu erwarten. Laut einer Analyse der Berufswünsche von Kindern des sechsten Schuljahres nannten hingegen jene, die vormals eine Sonderklasse besucht hatten, Berufe mit signifikant geringerem Berufsprestige als ihre Klassenkolleginnen und -kollegen, die während der gesamten Primarschulzeit in der Regelschule waren. Demgegenüber erhofften sich Kinder mit ähnlicher Intelligenzleistung und aus vergleichbaren sozioökonomischen Familienverhältnissen stammend, die weder eine Sonderklasse besucht noch heilpädagogische Unterstützung erhalten hatten, am Ende der Primarschulzeit Berufe mit bedeutend höheren Statuswerten (Sahli Lozano, Eckhart, & Blanc, 2009). Diese Ergebnisse lassen Stigmatisierungsprozesse vermuten. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, dass der schulischen Selektion eine zentrale Funktion bei der Herausbildung von Berufsaspirationen zukommt.

Nicht nur der Besuch von separativen Schulformen ist für Schülerinnen und Schüler mit gewissen Einschränkungen der Berufsmöglichkeiten verbunden. Schließlich werden bei der Zuweisung in einen bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I gewisse Berufsfelder – zumindest implizit – mitgedacht beziehungsweise vorweggenommen. Die Beschulung in einem Schultyp mit Grundansprüchen beispielsweise erschwert den Zugang zu einer gymnasialen Ausbildung oder zu einer Diplommittelschule (T. Meyer, Stalder, & Matter, 2003) und verunmöglicht damit nahezu gewisse Berufsabsichten. Gerade bei Jugendlichen mit ungünstigen Ausgangslagen ist bei der Berufswahl oftmals Kompromissbildung anstelle von Entscheidungsfindung gefragt.

Die Berufsfindung kann also nicht vornehmlich ein Prozess der Verwirklichung des Selbstkonzepts im Beruf sein – wie es prominente Berufswahltheorien wie jene nach Super (1994) postulieren. Vielmehr handelt es sich bei der Berufswahl um einen Passungsprozess, in dem das Selbstkonzept zwar eingebracht wird, es aber in erster Linie darum geht, ein „soziales Selbst“ zu etablieren (Gottfredson, 2002). Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I sind sich sehr wohl bewusst über das Prestige eines Berufes in der Berufshierarchie (Ratschinski, 2009). Berufliche Aspirationen spiegeln daher nur bedingt persönliche Interessen und individuelle Fähigkeiten wider, sondern gleichzeitig strukturelle Möglichkeiten und soziale Normen.

Zur gesellschaftliche Norm zählt eine nach-obligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II – eine Norm, der die Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit größtenteils zu entsprechen beabsichtigen (T. Meyer et al., 2003). Eine nicht unwesentliche Rolle bei der Herausbildung von Berufsaspirationen spielen zudem die divergierenden sozialen Lernumfelder mit ihren unterschiedlichen normativen Peerkulturen in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I (Klemm, 2004). Innerhalb des weitläufig rezipierten Wisconsin-Modells wird der

Referenzgruppe hierbei ein normativer Einfluss zugeschrieben (Sewell, Haller, & Ohlendorf, 1970; vgl. u. a. Stocké, Blossfeld, Hoenig, & Sixt, 2011).

Widersprüchliche Prognosen zwischen komparativen und normativen Effekten der schulischen Bezugsgruppe zeichnen sich somit auch in Bezug auf Berufsaspirationen ab.

1.4 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die beiden sich konkurrierenden theoretischen Erklärungsansätze hinsichtlich der Wirkungsweise auf die Triade *Schulleistung – akademisches Selbstkonzept – Berufsaspirationen* vor und nach dem Schulübergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I zu untersuchen.

Kontrovers diskutiert wird insbesondere, ob Kinder und Jugendliche mit schwachen Schulleistungen von einer leistungsstarken schulischen Bezugsgruppe profitieren. Gemäß dem theoretischen Modell zum *big-fish-little-pond effect* (BFLPE) ist bei einer solchen Bezugsgruppe ein komparativer, negativer Effekt auf das akademische Selbstkonzept sowie auf weitere zentrale bildungsbezogene Merkmale wie Berufsaspirationen zu erwarten. Demgegenüber sagen die theoretischen Vorhersagen zu normativen Peereffekten eine positive Leistungsentwicklung und einen positiven Einfluss auf die Berufsaspirationen vorher.

Für den komparativen Peereffekt spricht seine fundierte Befundlage. Unklar ist allerdings, ob der BFLPE auch erstens innerhalb von Schulklassen (und nicht ausschließlich in Schulen als übergeordnete Einheiten), zweitens in einem integrativen oder inklusiven Bildungssystem und drittens im selben Ausmaß für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen gilt. Der normative Peereffekt wiederum setzt bei der unmittelbaren schulischen Bezugsgruppe – der Schulklasse – an. Welche der bei diesem Untersuchungsparadigma angegebenen Faktoren die förderliche Wirkungsweise erzielen und welche Mechanismen den Effekt unterstützen, bleibt weiterhin zu erforschen.

Nach dem Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I – ein maßgebliches Strukturmerkmal des Schweizer Bildungssystems – akzentuiert sich die Kontroverse zusätzlich. Mit der Zuweisung in die Schultypen der gegliederten Sekundarstufe I ergeben sich faktisch für alle Schülerinnen und Schüler neue soziale Lernumfelder mit divergierenden Klassenkompositionen. Diese differenziellen sozialen Lernumfelder können für Jugendliche sowohl Chance als auch Hürde für die schulische Entwicklung und den weiteren Bildungsverlauf darstellen – vor

allem für jene, deren Schulleistungen bereits während und vornehmlich am Ende der Primarschulzeit als schwach eingestuft worden sind.

In den nun folgenden zwei Kapiteln werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zu den beiden Erklärungsansätzen hinsichtlich der Wirkungsweise der schulischen Bezugsgruppe dargestellt: Kapitel 2 befasst sich mit dem komparativen Referenzgruppeneffekt beziehungsweise dem BFLPE unter anderem mit Bezug auf die sonderpädagogisch ausgerichtete wissenschaftliche Debatte und die Bildung von Referenzgruppen mittels Selektion. Kapitel 3 bietet strukturtheoretische Hintergründe zu relevanten normativen Mechanismen in Bildungssystemen und einen Forschungsüberblick zu Einflussfaktoren differentieller sozialer Lernumfelder. Dabei wird die zentrale Thematik der sogenannten Leistungsgruppierung aus der Perspektive dieses Untersuchungsparadigmas erneut aufgegriffen. Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung und der empirischen Befundlage werden in Kapitel 4 die Untersuchung leitenden Fragestellungen und Hypothesen formuliert.

Eine Darlegung des methodischen Vorgehens erfolgt in Kapitel 5. Die detaillierte Beschreibung der Operationalisierung der Konstrukte, des verwendeten Instrumentariums und der Stichproben bilden die Basis für die Nachvollziehbarkeit der Analysen und der daraus resultierenden Ergebnisse, die in Kapitel 6 referiert werden. Im letzten Kapitel werden – nach einem zusammenfassenden Rückblick – die Ergebnisse mit Bezug auf den theoretischen Hintergrund sowie auf aktuelle Forschungsbefunde diskutiert, bevor diese Arbeit mit einigen konkludierende Gedanken schließt.

Soziale Vergleiche interessieren Forschende aus verschiedenen Fachdisziplinen der Sozialwissenschaften seit etwa Mitte des vergangenen Jahrhunderts. Allgemein anerkannt ist, dass seit der Publikation von Leon Festinger im Jahre 1954 soziale Vergleichstheorien als offizielles Fachgebiet gelten (z. B. Blanton & Stapel, 2007; Wheeler & Suls, 2007). Daher gibt es kaum eine einschlägige Veröffentlichung, welche nicht Bezug auf diese wegweisende Publikation von Festinger nimmt.

Einige der zentralen Hypothesen aus Festingers Werk (1954) haben sich bis heute in Theorien bezüglich sozialer Vergleiche durchgesetzt, obschon sie als solche häufig nicht explizit gekennzeichnet sind. Die grundlegendste ist jene, wonach laut Festinger jedem Individuum ein Antrieb inne ist, der zur Evaluation seiner Meinungen und Fähigkeiten anregt, wobei aufgrund vielfach fehlender objektiver Basis Selbstevaluation nur mittels Vergleich mit anderen Personen vorgenommen werden kann. Den Hauptunterschied zwischen Vergleichsprozessen in Bezug auf Meinungen oder Fähigkeiten sah Festinger in der Präferenz von Aufwärtsvergleichen im Falle von Fähigkeiten. Demnach sind soziale Vergleiche tendenziell auf Personen mit subjektiv eingeschätzt höheren Fähigkeiten gerichtet. Festinger unterließ dabei wohlgerne, dass mit dieser Einschätzung bereits eine entsprechende vergleichende Gegenüberstellung vorangegangen sein muss.

Obwohl seine Theorie sozialer Vergleichsprozesse inzwischen als überholt eingestuft und mehrfach kritisiert, weiterentwickelt oder verändert wurde, so dienen doch mehrere ihrer Grundgedanken als Inspiration für etliche bezugsgruppentheoretische Erklärungsansätze und Untersuchungen. In diesem Sinne stellt sie ein „Meisterstück der Mehrdeutigkeit“ dar (Arrowood, 1986, S. 279).

Herbert W. Marsh war einer jener, welcher sich von Festingers Hypothesensammlung inspirieren ließ. Sein sich unter anderem darauf berufender bezugsgruppentheoretischer Erklärungsansatz erhielt bereits in den 1990er-Jahren im pädagogisch-psychologischen Bereich große Beachtung (Abschnitt 2.1). Den prominenten Stellenwert verdankt der von Marsh postulierte *big-fish-little-pond*

effect – oder zu Deutsch Fischteich-Effekt – seinem theoretischen Modell, welches die Wirkungsweise der Referenz- oder Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselfkonzept zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen vermag. Das Interesse am Konstrukt Selbstkonzept wiederum kann in seiner Beziehung zu Leistung verortet werden. Insofern ist wenig verwunderlich, dass das Selbstkonzept im schulischen Kontext zu einem vieldiskutierten und eingehend erforschten Themengebiet avancierte (Abschnitt 2.2).

Besonderes eindrücklich zeigt sich die Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts in sonderpädagogisch ausgerichteten Untersuchungen – bei denen im Zusammenhang mit der Frage nach der angemessenen Bezugsgruppe für Schülerinnen und Schüler mit (sehr) schwachen schulischen Leistungen ebenfalls sein Konfliktpotenzial offenbar wird. Entsprechende Studien und die damit einhergegangenen Debatten werden daher eigens in Abschnitt 2.3 behandelt. Um die entsprechenden Befunde in die aktuelle Diskussion und die Situation des Schweizer Bildungssystems einordnen zu können, wird in Abschnitt 2.4 die Bildung von schulischen Bezugsgruppen und ihre Folgen für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn skizziert, bevor in Abschnitt 2.5 die neuesten Erkenntnisse zum referenzgruppentheoretischen Modell von Marsh sowie die wichtigsten Kritikpunkte aufgezeigt werden, welche bisher an dieses herangetragen wurden. Zuerst folgt nun ein Einblick in die Entstehungsgeschichte des Modells zum *big-fish-little-pond effect*, welche aufschlussreiche Anhaltspunkte für die weitere Auseinandersetzung bietet.

2.1 Referenzgruppentheoretisches Modell nach Marsh

Bezugsgruppentheoretische Überlegungen zur Erklärung von empirisch-pädagogischen Sachverhalten wurden erstmals von James A. Davis im Jahre 1966 dargelegt (J. W. L. Wagner, 1999). Beweggrund war das von ihm als rätselhaft bezeichnete Ergebnis, dass bei amerikanischen College-Studenten die Wahl eines anspruchsvolleren Berufes in einem engeren korrelativen Zusammenhang zum individuellen Notendurchschnitt stand als zur Qualität des Colleges, gemessen an der proportionalen Vertretung fähiger Studierenden im Campus. Die Interpretation seiner Daten resultiert in einem – von Davis selbst als zwar nicht perfekten, aber auch nicht trivial bezeichneten – Rat an Eltern, bei der Auswahl eines „feinen“, hochselektiven Colleges neben den Vorteilen auch die Nachteile zu beachten, da dort die größere Wahrscheinlichkeit bestehe, in den unteren Rängen einer Klasse zu landen – was mit der Verwendung des englischsprachigen Aphorismus „It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond“ (Davis, 1966,

S. 31) so pointiert umschrieben wurde, dass in späteren Arbeiten wiederholt darauf zurückgegriffen (u. a. J. W. Meyer, 1970) oder daran angeknüpft wurde.

Wohl unschwer lässt sich im obigen Gedankensplitter die Fischteich-Metapher von Herbert W. Marsh erkennen. Während in Festingers Hypothesensammlung mögliche Ergebnisse der Vergleichsprozesse weitgehend unberücksichtigt oder zumindest nur sehr vage blieben (vgl. dazu die Kritik von Stapel & Blanton, 2007), fokussierte Marsh explizit auf diese Effekte sowie den bestimmten Referenzrahmen respektive Vergleichsstandard, den eine Gruppe bietet (Marsh, 1987). Das theoretische Modell wurde wie folgt begründet und beschrieben: Basierend auf der Annahme, dass sich Schülerinnen und Schüler aufgrund von Selektionsprozessen im Allgemeinen in einer sozialen Bezugsgruppe befinden, in der die durchschnittliche Schulleistungsfähigkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler systematisch von derjenigen einer größeren, repräsentativen Normgruppe abweicht, entwickelt beispielsweise eine Schülerin durch den kontinuierlichen Vergleich mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden innerhalb einer leistungsschwachen Schulklasse eine höhere Einschätzung der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit – also ein höheres akademisches Selbstkonzept – als in einer Schulklasse mit einem hohen Leistungsniveau. Nach dem theoretischen Modell von Marsh hat somit die mittlere Schulleistung der Schulklasse oder Schule als soziale Referenzgruppe einen negativen Effekt auf das akademische Selbstkonzept eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin (siehe Abbildung 1).

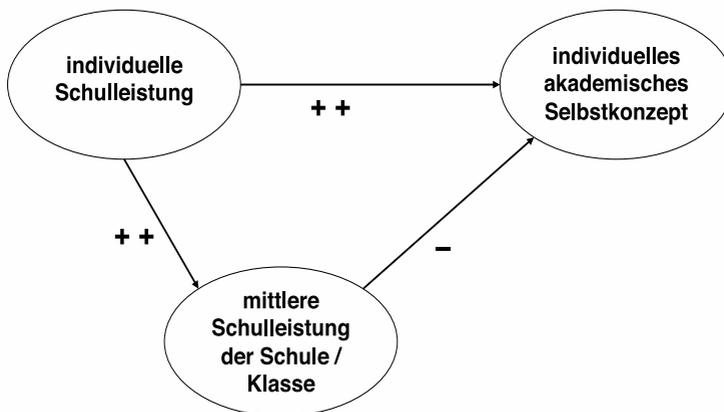


Abb. 1 Klassisches Modell zum *big-fish-little-pond effect* (Marsh, 2005)