

Grob, Urs

Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz?

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 774-799

urn:nbn:de:0111-opus-44250

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation

Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz?

Zusammenfassung: *Auf der Grundlage längsschnittlicher Daten der Life-Studie mit einer Spanne von rund 20 Jahren (1981 bis 2002) werden mögliche Einflüsse des von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf die Entwicklung von politischem Interesse und von Toleranz gegenüber Ausländern als Indikatoren politischer Sozialisation untersucht. Bezogen auf die Entwicklung toleranter Haltungen zeigten sich auch unter Kontrolle relevanter Hintergrundvariablen signifikante Wirkungen kurz- und langfristiger Art. Deren geringe Effektstärken und die nicht statistisch absicherbaren Effekte auf das Politikinteresse relativieren allerdings überhöhte Erwartungen hinsichtlich der Bedeutung schulklimatischer Einflüsse für Prozesse der politischen Sozialisation.*

1. Einleitung

Die Rolle der Schule im Verhältnis von Jugend und Politik ist ein wiederkehrendes Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion. In jüngerer und jüngster Zeit lässt sich ein erneut verstärktes Interesse an schulischen Wirkungen auf die politische Sozialisation feststellen, welches sich am sichtbarsten im vor kurzem abgeschlossenen Modellversuch „Demokratie lernen & leben“ der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) niederschlug (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Zur aktuellen Aufmerksamkeit beigetragen hat sicherlich die internationale Vergleichsstudie zu „Civic Education“ aus dem Jahre 1999 (Torney-Purta et al. 2001; Oesterreich 2002), die nicht nur Defizite im Kenntnisstand der Heranwachsenden identifiziert, sondern auch spezifische Zusammenhänge mit schulischen Prozessmerkmalen aufgezeigt hat. Den größten Anteil hat jedoch fraglos die stetige Zunahme von Rechtsextremismus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen – nicht nur im Osten Deutschlands.¹ Obwohl die Ursachen hierfür vielschichtig sind und größtenteils außerhalb des Einflussbereiches der Institution Schule liegen, ruhen große Hoffnungen auf deren Bildungs- und Präventionswirkung. Seit langem weiß man um die konsistent negative Beziehung zwischen schulischer Bildung einerseits und übersteigerten nationalistischen Orientierungen und Ausgrenzungstendenzen gegenüber Fremden andererseits (Schnabel 1993; Wahl 1995; Leschinsky/Cortina 2003). Während die Wirkmechanismen noch immer nicht vollständig geklärt sind (Hopf 1999), geht das

1 vgl. den jüngsten Verfassungsschutzbericht, der für die Jahre 2004 bis 2006 eine Zunahme der in Deutschland verübten Gewalttaten mit rechtsextremem Hintergrund im Umfang von 34.9% feststellt.

Phänomen nachweislich nicht ausschließlich auf Selbstselektionswirkungen des sozio-ökonomischen Hintergrundes oder der Intelligenz zurück (Noack 2003). Die größere Toleranz von Absolventen schulischer Bildungsgänge mit höheren Anforderungen kann zu guten Teilen als genuiner Bildungseffekt interpretiert werden. Und auch für das politische Interesse im Jugend- und Erwachsenenalter ist bekannt, dass eine weiterführende Schulbildung in systematischer Weise mit höherem Interesse verbunden ist (Gille/Krüger/de Rijke 2000; Grob 2006). Allerdings muss die schulische Beeinflussbarkeit des politischen Interesses ebenfalls als noch nicht hinreichend geklärt gelten (Schmid 2004).

Der mögliche Beitrag der Schule zur politischen Sozialisation ist grundsätzlich auf zwei Ebenen zu verorten: Zum einen auf der Ebene des curricular gefassten historisch-politischen Unterrichts (Geschichte, Staatskunde, Politische Bildung etc., vgl. Händle/Oesterreich/Trommer 1999). Die zweite Wirkungsebene liegt quer zur Fächerstruktur und umfasst übergreifende strukturelle und klimatische Merkmale der Schule. Auf diese institutionelle Wirkungsebene bezieht sich der vorliegende Beitrag. Es wird zunächst nach theoretischen Argumenten zur Bedeutung der Schule für die politische Sozialisation gefragt und Ergebnisse früherer empirischer Studien werden vorgestellt. Anschließend wird auf der Grundlage der Life-Studie untersucht, ob die Art und Weise des von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern untereinander gepflegten Umgangs die politische Sozialisation bis in das mittlere Erwachsenenalter beeinflusst.

1.1 Überfachliche Wirkungen von Schule

Thematisiert wurden sozialisatorische Wirkungen der Schule bereits früh, etwa in der an Parsons anschließenden strukturfunktionalistischen Analyse Dreebens (1968/1980) oder in den Arbeiten Foucaults (1976). Mit der in den 70er Jahren aufkommenden kritischen Auseinandersetzung mit der Institution Schule als Verteilungsinstanz von Lebenschancen und als Ort der Disziplinierung erhielt das Konzept des „hidden curriculum“ (Snyder 1971) auch im deutschsprachigen Raum Aufmerksamkeit (Zinnecker 1975). Diesen Ansätzen gemeinsam ist das analytische Bestreben, alltägliche und selbstverständliche institutionelle Praxis funktional zu entschlüsseln und deren Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung herauszuarbeiten. Der bis dahin ungebrochene Glaube an die curricularen Ziele und die Wirksamkeit des offiziellen Programms der Institution Schule wurde erschüttert durch die Erkenntnis, dass die fachliche Oberflächenstruktur konterkariert wird von unter Umständen ganz anders gerichteten bis gegenläufigen Wirkungen auf latenter Ebene.

Ein Großteil dieser latenten Prozesse wirkt sich direkt oder indirekt auch auf die politische Sozialisation aus (Kandzora 1996). Zu nennen sind beispielsweise die Eingewöhnung von hierarchischen Rollenverteilungen, die (fehlenden) Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, aber auch Wertehierarchien wie das Primat der akademischen Leistungsziele im Vergleich zu sozialen Lernzielen. Vor allem aber wird durch die Selektionsfunktion von Schule (Fend 1981), die individualistische, konkurrenzorientierte Lernhaltungen erzeugt, die Kollektivnorm von Gemeinsinn und Solidarität strukturell unterminiert.

Allerdings gab und gibt es eine beträchtliche Varianz im professionellen Selbstverständnis und der pädagogischen Praxis der Lehrpersonen innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen. Die Entdeckung der institutionellen Spielräume für die Ausgestaltung der Schulpraxis auf Ebene des Unterrichts und des Schullebens sowie ihrer Wirkung auf eine Vielzahl von Schülervariablen im fachlichen und im überfachlichen Bereich (Fend 1977, 1987; Steffens/Bargel 1993; Rutter et al. 1980) bildete den Ausgangspunkt der neueren Schuleffektivitäts- und Schulklimaforschung.

1.2 *Schulklima als Forschungsgegenstand*

Unter Schulklima wird zum Teil deutlich Verschiedenes verstanden. In seinem Überblick identifiziert Eder (2006) drei verwandte aber hinreichend trennbare Begriffsbedeutungen: Eine Erste steht für die „Charakterisierung der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre“ in den sozialen Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern sowie jener untereinander (ebd., S. 622). Eine Zweite zielt ab auf die „Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen“ (ebd.) und weist größere Überschneidungen mit Begriffen wie *Schulethos* und *Schulkultur* auf, die sich ihrerseits auf bewusst geteilte Grundhaltungen des Lehrkörpers einer Schule beziehen, und als eine der Schlüsselgrößen im Prozess der Schulentwicklung gelten. Die dritte, nach Eder gebräuchlichste Begriffsvariante von Klima dient schließlich der gesamthaften „Beschreibung subjektiv wahrgenommener (Lern-) Umwelten“ (ebd.) und umfasst sowohl Merkmale des Unterrichts wie auch solche des Schullebens. Möglich ist zudem eine konzeptuelle Differenzierung in der Weise, dass unter den Begriff des *Schulklimas* jene Faktoren subsumiert werden, die auf Schulebene liegen, während für Aspekte innerhalb des Klassenverbandes der Begriff des *Klassenklimas* Verwendung findet. Zwischen den beiden Sphären sind wechselseitige Einflüsse theoretisch plausibel.

Im vorliegenden Beitrag, der bezogen auf das Jugendalter auf Instrumenten und Daten der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie von Fend et al. basiert (Fend 1990), wird von der dritten Charakterisierung ausgegangen. Dies deshalb, weil in besagter Studie eine mehrdimensionale Operationalisierung von Schulklima angezielt wurde (Fend/Prester 1986), in welcher affektive Aspekte der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern zwar großes Gewicht haben, die aber ergänzt sind um weitere Facetten des Umgangs der Lehrpersonen mit den Schülern (z.B. Stile der Durchsetzung von Leistungsanforderungen und von Disziplin) sowie der Schüler untereinander (z.B. Ausgrenzungstendenzen; vgl. auch Abschnitt 3.2).

Werden Akteure (Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrpersonen) – im Sinne dieses dritten Verständnisses von Schulklima – nach unterschiedlichen Aspekten schulischer Umwelten befragt, nehmen die evaluativen Anteile unweigerlich einen großen Anteil ein. Hierbei beeinflusst, neben kognitiven Faktoren wie etwa der Verfügbarkeit und dem Elaborationsgrad von Konzepten zu den angesprochenen Phänomenen sowie unterschiedlichen Referenzpunkten in Vergleichsprozessen, die eigene emotionale Grundbefindlichkeit die Wahrnehmung und Einschätzung der Umweltmerkmale ganz wesent-

lich (vgl. mit Bezug auf qualitätsrelevante Merkmale des Unterrichts Clausen 2002). Unter anderem deshalb neigen Individuen dazu, unterschiedliche Umweltaspekte subjektiv konsistenter wahrzunehmen als sie bezogen auf objektive Indikatoren erscheinen. Dies trägt, zusätzlich zu den unterschiedlichen Rollen, die Schülerinnen und Schüler in den geteilten Umwelten innehaben können, dazu bei, dass die „objektiv“ gleichen Umweltaspekte subjektiv sehr unterschiedlich erlebt werden können. Es hat sich in der Schulklimaforschung daher durchgesetzt, primär kollektive, d.h. durch Aggregieren von Daten erzeugte Indikatoren (z.B. durch Berechnung des Mittelwerts einer Schulklasse) zu verwenden und die verbleibende Variabilität der Individuen um ihren Mittelwert getrennt zu analysieren. Die Mehrebenenanalyse erlaubt genau dies, weshalb sich ihre Anwendung in der Schulklimaforschung durchgesetzt hat.

1.3 Relevanz des Schulklimas für die politische Sozialisation

Bevor die Relevanz der Schule theoretisch in den Blick genommen werden soll, ist es nützlich, kurz auf die allgemeine Bedeutung der Lebensphase Jugend für die politische Sozialisation einzugehen. Trotz beträchtlicher Unterschiede in den Modellvorstellungen und divergenter Befunde gilt das Jugendalter als sensible und formative Phase für die Entwicklung politischer Orientierungen (Sears 1990; Wasburn 1994). Die „Entdeckung des Selbst“ in dieser Altersphase (Fend 1993) schafft neue Ungleichgewichte, die über Entwicklungsschritte gerade im Bereich von Wertvorstellungen und Orientierungen zu meistern sind. Auf der Folie dieser allgemeinen Plastizität im Jugendalter besteht die Bedeutung des Kontextes Schule für die politische Sozialisation darin, dass Schule nicht nur Lern- sondern auch Lebensraum ist. Hier findet neben fachlichem vor allem auch soziales Lernen statt – unter den Schülerinnen und Schülern ebenso wie zwischen diesen und den Lehrpersonen.

Politisch relevante Lernprozesse können in qualitativ sehr verschiedener Form stattfinden. Ein erster wichtiger Wirkmechanismus basiert auf dem Konzept des Modelllernens (Bandura 1979), welches die direkte Übernahme von prävalenten, d.h. im Schulkontext erfahrenen Wertvorstellungen und Normen erklärt. Diese Normen können sich beispielsweise auf Prosozialität, politisches Engagement, Toleranz oder angemessene Formen der Konfliktregulierung beziehen. Für eine Wirkung spricht neben der hohen subjektiven Bedeutung der potenziell als Modelle fungierenden Peers und Lehrpersonen auch der hohe Grad an Exposition: Heranwachsende verbringen über einen langen und prägenden Lebensabschnitt in der Schule deutlich mehr (Wach-)Zeit als in der Familie oder außerhalb der Schule mit Peers. Implizit erlernt werden kann an geeigneten Vorbildern eine politisch relevante Sensibilisierung für soziale Verantwortung, Regelbewusstsein und Fairness im Umgang mit Konflikten und eine Verbreiterung des Repertoires an produktiven Konfliktlösestrategien ebenso wie eine Stärkung der entsprechenden Kompetenzen. In dieser Perspektive werden Grundwerte nicht (nur) theoretisch, sondern ganz praktisch vermittelt – am gelebten Vorbild und durch das Aufzeigen deren Bedeutung für die gemeinsam verantwortete Ausgestaltung des geteilten Lebensraumes.

Ein zweiter theoretischer Zugang ergibt sich aus der Theorie subjektiver Selbstbestimmung (Self-Determination Theory, Ryan/Deci 2000). Basierend auf einem aus der Humanistischen Psychologie (siehe Rogers et al. 1983) abgeleiteten Modell menschlicher Grundbedürfnisse nach *Kompetenzerleben*, *sozialer Bindung* und *relativer Autonomie*, lässt sich annehmen, dass nicht nur das eigene Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von der Befriedigung dieser Bedürfnisse abhängt, sondern auch die Bereitschaft, auf der Grundlage von Empathie und Toleranz anderen die Befriedigung dieser Bedürfnisse ebenfalls zuzugestehen. Werden diese grundlegenden Bedürfnisse frustriert, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit aggressiver Reaktionen, auch deshalb, weil die eigene Verunsicherung und der eigene prekäre soziale Status potenziell stabilisiert werden können, indem andere in eine Position der Schwäche gesetzt werden. Dieses Motiv findet sich in leicht variiert Form ebenso in psychodynamischen Erklärungsmodellen wie im Desintegrations-Verunsicherungstheorem (Heitmeyer 1995). Aber auch lerntheoretisch ist diese Achse plausibel: Wer am eigenen Leib in einem Klima der Nichtanerkennung und Abwertung entsprechende Erfahrungen macht und seine Bedürfnisse frustriert findet, nimmt diese Handlungsmöglichkeiten ins Verhaltensrepertoire auf und greift ggf. auf sie zurück.

Eine dritte Argumentationsfigur, aus der sich eine spezifische Relevanz des schulischen Kontextes für die politische Sozialisation ableiten lässt, bezieht sich auf die Ausbildung eines Selbstkonzeptes der eigener Wirksamkeit (Bandura 1977; Krampen 1987). Wer ein positives Konzept der eigenen generalisierten Selbstwirksamkeit hat, verfügt über bessere Ressourcen der Bewältigung von neuen Herausforderungen und (Entwicklungs-)Aufgaben, wie sie sich insbesondere bei Kontextwechseln bzw. ökologischen Übergängen (Bronfenbrenner 1981) stellen. Auf den hier fokussierten Gegenstand bezogen wird deshalb oftmals von einem Transfer positiver Partizipationserfahrungen aus dem schulischen Kontext auf die Ebene der politischen Partizipation ausgegangen. Höhere politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit einhergehend ein höherer Grad an wahrgenommener Systemresponsivität erhöhen die Wahrscheinlichkeit der aktiven politischen Partizipation. Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass ihre Meinung etwas zählt, dass die Lehrpersonen bereit sind zu einem diskursiven Aushandeln konfligierender Interessen und Erwartungen, fördern somit der Theorie nach nicht nur das Bewusstsein, die Beteiligungsbereitschaft und die Wirksamkeitserfahrung bezogen auf die Regelung und Ausgestaltung kollektiver Belange im schulischen Kontext, sie leisten im Sinne dieses Wirkungsmechanismus einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung zentraler kognitiver und motivationaler Voraussetzungen für die (spätere) politische Partizipation.

1.4 Grenzen der politischen Wirkung von Schule

Gerade dieser zuletzt angesprochene Transfer von schulischen Erfahrungen auf die gesellschaftliche Ebene wird aber auch kritisch diskutiert. Mit Blick auf die Bildungsziele der sozialen Kompetenz und der sozialen Verantwortung warnen beispielsweise Reinhardt und Tillmann (2001) vor unrealistischen Annahmen zu deren Auswirkungen auf

die politische Sozialisation. Zwischen Motivationslagen und Kompetenzen, die mittels sozialen Lernens gefördert werden sollen und Motiven und Kompetenzen, die der Teilhabe am politischen System förderlich sind, bestehen ihrer Ansicht nach deutliche Diskrepanzen. Während es in der Schule bzw. im sozialen Nahraum wichtig ist, authentisch und kongruent zu kommunizieren und der Harmonie beim Finden von Lösungen große Bedeutung zukommt, trägt Kommunikation im politischen Bereich oftmals strategische Züge. Allerdings steht dies im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Funktionslogik des Politischen (Legitimität von Interessenkonflikten, Konkurrenz politischer Programme etc.). Möglicherweise nehmen deshalb Jugendliche – insbesondere weiblichen Geschlechts – den Politikbetrieb als degeneriert wahr und präferieren harmonischere Formen der Verständigung und Konfliktregelung. Insofern ist gemäß Reinhardt und Tillmann „soziales Lernen [...] wahrscheinlich notwendig, nicht aber hinreichend für Demokratie-Lernen“ (Reinhardt/Tillmann 2001, S. 13). Eine gut gelungene soziale Einbindung entspreche nicht automatisch politisch-demokratischem Lernen, prosoziale Werte gingen nicht automatisch über in politische Kompetenz. „Soziale Qualifikationen des privaten Lebens bedürfen einer Transformation in Konfliktkompetenz, damit die Teilhabe am öffentlichen demokratischen Prozess möglich wird“ (ebd.). Nicht nur bezogen auf soziale Kompetenz seien Transferleistungen erforderlich, auch Partizipationsbereitschaften im schulischen Kontext könnten nicht einfach gleichgesetzt werden mit solchen auf gesellschaftlicher Ebene.

Eine zweite Einschränkung bezieht sich auf die begrenzte Bedeutung der „Sozialisationsinstanz“ Schule im Verhältnis zu den Einflussbereichen Familie, Peers, Medien etc. (Wasmund 1982b, c; Geißler 1996). Sowohl bezogen auf die Entwicklung von politischem Interesse wie auch auf den Aufbau von Wertvorstellungen, zu denen die Toleranz gegenüber Ausländern zu zählen ist, erfolgen bedeutsame erste Prägungen und Vorstrukturierungen nachweislich bereits in der Herkunftsfamilie (Wasmund 1982a; Hopf/Hopf 1997) und im Kontext von Peerbeziehungen (Sünker 1996). Zudem sind letztere in der Wahrnehmung der Heranwachsenden subjektiv von größerer Bedeutung als „die Schule“ respektive Beziehungen zu Lehrpersonen (Kassis 1995). Bekannt ist außerdem, dass dem Elternhaus (bezogen auf Merkmale wie Bildungsnähe, sozioökonomischer Status, Wertvorstellungen und politikbezogene Relevanzzuschreibungen) für beide Kriteriumsdimensionen eine beträchtliche Erklärungskraft zukommt (Grob 2005, 2006) wohingegen Wirkungen von Lehrpersonen im Werte- und Einstellungsbereich in nomothetischer Perspektive von marginaler Bedeutung sind (Fend 1984).

1.5 Forschungsstand

Für die allgemeine Relevanz des Jugendalters in der politischen Sozialisation bestehen recht eindrückliche empirische Belege, nicht nur in eher kurzfristiger Perspektive (vgl. Krampen 1998; Jennings/Niemi 1974) sondern auch mit Blick auf den ganzen Lebenslauf (Jennings/Niemi 1981; Jennings/Stoker 2001; Jennings/Stoker/Bowers 2001; Stoker/Jennings 2006). Auch in der Life-Studie zeigen sich deutliche Stabilitäten und signifi-

kante Entwicklungsvorhersagen über mehr als 20 Jahre hinweg (Grob 2005, 2006; Fend/Grob im Druck).

Bezogen auf die Erforschung von Wirkungen des Schulklimas ohne spezifischen Fokus auf der politischen Sozialisation sind noch immer die Arbeiten von Fend et al. aus den 70er Jahren maßgeblich (1977; vgl. auch 2006). Dort zeigten sich substanzielle Zusammenhänge dreier Facetten des Schulklimas (Leistungsdruck, autoritärer Anpassungsdruck, Qualität der Sozialbeziehungen) mit Dimensionen der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung, insbesondere mit dem Schulinvolvement und der Schulfreude bzw. der Abwesenheit von Schulangst. Demgegenüber einen stärker politischen Gehalt weist das Kriterium der schulischen Partizipationsbereitschaft auf, die sich bei Bestehen eines hohen Maßes an Leistungsdruck, insbesondere aber bei höheren Graden an autoritärem Anpassungsdruck signifikant reduziert zeigte (Fend 1977). Ein als autoritär wahrgenommenes Klima korrelierte zudem signifikant und substanziell negativ mit der Bereitschaft zur diskussionsgestützten Regelung von Konflikten – ebenfalls ein Merkmal mit offensichtlichem politischem Gehalt. Etwas weniger direkt politisch bedeutsam sind die Zusammenhänge zwischen positiven Sozialbeziehungen und der Bereitschaft zur Übernahme von Verhaltensnormen (Abwesenheit von Devianz) sowie der Entwicklung von Selbstbewusstsein. Der letztgenannte Effekt schafft jedoch eine Brücke zum psychodynamischen Argument der Bedeutung des Selbstbewusstseins für die Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit.

Bedeutsame negative Zusammenhänge des Schulklimas mit deviantem Verhalten und Gewaltbereitschaft wurden auch in Studien von Tillmann et al. (1999), Welsh (2000), Holtappels (2003) sowie von Loukas und Murphy (2007) berichtet. Die politische Relevanz der devianzbezogen präventiven Wirkung eines positiven Schulklimas besteht darin, dass die Akzeptanz universeller Verhaltensnormen eine Voraussetzung für politische Partizipation darstellt – ohne allerdings hierfür eine hinreichende Bedingung zu sein.

In eine ähnliche Richtung weisen Befunde von Schaps und Solomon (2003), die aufgrund einer Forschungsübersicht die Bedeutung schulischer Umwelten für die Prävention des Missbrauchs psychoaktiver Substanzen betonen. Dieser Tatbestand scheint keine unmittelbaren politischen Implikationen zu haben. Wenn allerdings der Mechanismus bedacht wird, wie er von Pong, Flanagan und Gally (2004) beschrieben und belegt wurde, verdeutlicht sich der politische Gehalt: Ein positives Schulklima wirkt sich offenbar indirekt auf jugendliches gesundheitsrelevantes Risikoverhalten aus, indem es die soziale Verantwortung aller Schülerinnen und Schüler stärkt und eine größere Bereitschaft bewirkt, gegen Risikoverhaltensweisen zu intervenieren. Der damit proklamierte Effekt des Schulklimas auf die soziale Verantwortung und den Gemeinsinn („sense of community“) wurde auch in einer großen, mehrebenenanalytisch angelegten italienischen Studie von Vieno, Perkins, Smith und Santinello (2005) bestätigt.

Während sich die bisher referierten Ergebnisse auf Zusammenhänge und Wirkungen des Schulklimas auf Personmerkmale mit eher indirekter politischer Relevanz beziehen, liegt mittlerweile auch eine beachtliche Anzahl von Studien vor, welche die Bedeutung schulischer Klimafaktoren für im engeren Sinne politische Einstellungen und

Verhaltensweisen untersuchten. Deren Befunde sollen im Gegensatz zu den obigen summarischen Darstellungen etwas ausführlicher präsentiert werden.

In einem älteren Beitrag fasste Ehmann (1980) Forschungsergebnisse einer Reihe von amerikanischen Studien aus den 70er Jahren zusammen. Er resümiert: „More participant and less authoritarian climates are linked to more positive political attitudes and behavior of students“ (ebd. S. 113). Da es sich bei den zugrunde liegenden Arbeiten jedoch praktisch ausschließlich um korrelative Analysen an Querschnittsdaten handelt, können die konstatierten positiven Zusammenhänge auch anders denn als direkte Folge des Klimas zustande gekommen sein.

Wie bereits in der ersten Civic Education-Studie von 1971 kamen die Autoren der Neuauflage von 1999 zum Schluss, dass ein *offener, diskussionsorientierter Unterrichtsstil* („open classroom climate“) einen positiven Einfluss auf das Politikwissen ausübt und auch stimulierend auf das prospektive Partizipationsverhalten – hier: Wahlabsicht – wirkt (Torney-Purta et al. 2001, S. 145ff.). Diese Effekte, die mit Beta-Koeffizienten von .13 respektive .10 recht klein ausfielen, wurden zwar für verschiedene Hintergrundvariablen kontrolliert, u.a. für die Bildungsnähe des Elternhauses und das Geschlecht. Sie basieren jedoch ebenfalls auf querschnittlichen Analysen und berücksichtigen weder die hierarchische Datenstruktur noch die möglichen Rückwirkungen, wie beispielsweise den Umstand, dass stärker interessierte und kompetentere Schüler mehr zum Unterricht beitragen und dadurch eine stärkere Diskursorientierung des Unterrichts ermöglichen.

Eine auf der deutschen Stichprobe der Civic Education-Studie basierende mehrbenenanalytische Untersuchung von Watermann (2003) belegte auf Individualebene signifikant günstige, wenn auch ebenfalls nur schwach ausgeprägte Effekte eines *diskursiven Unterrichtsstils* auf die Einstellung gegenüber Ausländern, die Einstellung zur Gleichberechtigung, das politische Wissen und das Institutionenvertrauen. Diese blieben auch unter Kontrolle der zentralen Hintergrundmerkmale erhalten. Bemerkenswerterweise zeigte sich zudem auf Klassenebene, dass ein Mehr an Diskursivität im Unterricht positiv mit politischem Wissen und – für unsere Fragestellung speziell relevant – mit der Toleranz gegenüber Ausländern zusammenhängt.

Während die bislang zitierten Studien die Diskursivität von Unterricht untersuchten, bezog sich eine Arbeit von Buhl (2003) auf das *Schüler-Lehrer-Verhältnis* als zentrales Element des Schulklimas. In 15 Klassen des 10. Schuljahres fand sie ebenfalls Zusammenhänge zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und explizit politischen Merkmalen auf Schülerseite. So stand die wahrgenommene Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern in einem positiven Zusammenhang mit affektiven politischen Merkmalen wie der Systemzufriedenheit und dem Vertrauen in politische Institutionen. Auf Klassenebene erwies sich die aggregierte wahrgenommene Beziehungsqualität als positiv (aber nur teilweise signifikant) mit kognitiven und interessebezogenen Aspekten verbunden. Je positiver das Schüler-Lehrer-Verhältnis in der Klasse wahrgenommen wurde, desto höher bewerteten nach Buhl die Schülerinnen und Schüler für sich die Bedeutung, politisch aktiv zu sein. Obwohl die Auswertungen mehrbenenanalytisch angelegt waren und umsichtig vorgenommen wurden, ist ein-

schränkend festzuhalten, dass der querschnittliche Charakter, die begrenzten Fallzahl und die regionale Stichprobe einer Generalisierung der Befunde entgegenstehen.

Ebenfalls auf der Grundlage eines (vorerst noch) querschnittlichen Designs berichtet Diedrich (2006) Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle im Rahmen des Modellversuchs „Demokratie leben und lernen“ (Edelstein/Fausser 2001). Berücksichtigt werden konnten Daten von über 3000 Schülerinnen und Schülern der achten bis zehnten Schulstufe sowie deren Lehrpersonen in 43 Schulen. Innerhalb der Schülerdaten ergaben sich Hinweise auf substantielle Beziehungen zwischen den fokussierten Aspekten der politischen Handlungskompetenz und dem *Klassenklima* („open classroom climate“) den wahrgenommenen *Mitsprachemöglichkeiten* („feeling efficacy in discourse“) den *Mitentscheidungsmöglichkeiten* („opportunities for participation“) und des wahrgenommenen *demokratischen Klimas* auf der Ebene der Schule („school climate“ bzw. „school as a place to learn democratic principles“). Die Zusammenhänge fielen bezogen auf die motivationalen Komponenten der politischen Handlungskompetenz stärker aus als bezogen auf die kognitiven. Eine kausale Interpretation wird jedoch erst durch die (zukünftige) Berücksichtigung des zweiten Messzeitpunktes von 2006 möglich.

Längsschnittlich angelegt war eine in der Schweiz durchgeführte Studie, zu der Sandmeier und Maag Merki (2005) Ergebnisse im Bereich der politischen Sozialisation von Gymnasiasten bzw. Gymnasiastinnen zwischen dem 10. und dem 12. Schuljahr berichten. Bezüglich des politischen Interesses fanden die Autorinnen keine Belege für eine positive Wirkung der auf Schülerseite wahrgenommenen *Diskursorientierung* der Lehrperson, d.h. eines Unterrichtsstils, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Meinung äußern und teilweise mitentscheiden dürfen. Demgegenüber ergab sich jedoch ein Effekt für einen Indikator, der mehr auf der Beziehungsebene liegt, nämlich das *Klassenklima* bzw. die *erlebte soziale Einbindung*: „Je stärker sich die Schülerinnen und Schüler in der Klasse integriert und respektiert fühlen, desto geringer ist die politische Distanz bzw. desto eher entwickelt sich bei den Schüler/innen die Wahrnehmung, dass Politik wichtig ist.“ (ebd., S. 170).

Bilanzierend ist aus den berichteten Befunden zu schließen, dass zwar systematische Beziehungen zwischen dem wahrgenommenen Schulklima und politischen Orientierungen festgestellt werden konnten, dass jedoch bei zunehmend differenzierterer Anlage der Studien und Realisierung der wünschbaren methodischen Standards (längsschnittliche Struktur, Kontrolle von Hintergrundvariablen, Mehrebenenmodelle), die Effekte geringer ausfallen und zum Teil nicht mehr nachweisbar sind. Der stringente Nachweis tatsächlicher kausaler Wirkungen von Aspekten des erlebten Schulklimas auf die politische Sozialisation im Jugendalter ist nach wie vor nicht wirklich erbracht worden.

2. Fragestellungen

Zusammenhänge und Wirkungen des sozialen Schulklimas im politischen Bereich wurden in der Forschung bisher nur in kurzfristiger Perspektive untersucht. Hier soll ein Beitrag zur Klärung möglicher langfristiger Effekte geleistet werden. Die Frage nach den

Wirkungen des Schulklimas auf die politische Sozialisation wird im vorliegenden Zugang auf die zwei Dimensionen des *politischen Interesses* und der *Toleranz gegenüber Ausländern* bezogen, denen mit Sullivan und Transue (1999) Schlüsselcharakter zugesprochen werden kann. Politisches Interesse gilt als motivationale Basis und Voraussetzung für eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung und für politische Partizipation (van Deth 1990). Toleranz bzw. die Abwesenheit von Vorurteilen gegenüber (Gruppen von) Menschen mit anderem kulturellem oder politischem Hintergrund ist unter der Bedingung von Heterogenität, wie sie durch die räumliche und soziale Mobilität aktuell stärker denn je ausgeprägt ist, eine der Notwendigkeiten für eine konfliktarme Koexistenz.

In der vorliegenden Analyse wird danach gefragt, welche Prädiktionskraft dem auf Schülerseite *perzipierten allgemeinen Schulklima* in der Sekundarstufe I für die zwei fokussierten Dimensionen der politischen Sozialisation – *Politikinteresse* und *(in-)tolerante Einstellungen gegenüber Ausländern* – kurzfristig, d.h. innerhalb des Jugendalters und in langfristiger Perspektive, 20 Jahre danach gegen Ende des frühen Erwachsenenalters, zukommt. Da Schulklimata bzw. deren Wahrnehmung immer auch das Ergebnis einer Konstruktionsleistung auf Schülerseite sind, sollen potenziell interferierende Hintergrundmerkmale wie die soziale Schicht, die Schulform und das Geschlecht berücksichtigt werden. Zur angemessenen Modellierung gehört auch, dass ein Mehrebenenendesign gewählt wird, welches die Effekte auf der korrekten Ebene einführt und bezogen auf das Schulklima die Bestimmung der möglichen Wirkung des kollektiven Anteils in der Wahrnehmung des Klimas ermöglicht.

3. Methode

Die vorliegende Untersuchung greift auf Daten der LIfE-Studie zurück. Diese basiert auf der 1979 bis 1983 durchgeführten Konstanzer Jugendlängsschnittstudie (vgl. Fend 2000), die im Jahr 2002 mit einer Erhebung im Erwachsenenalter fortgesetzt wurde. Genauere Angaben zur LIfE-Studie finden sich in einem Themenheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (1/2005).

3.1 Stichprobe

Die Konstanzer Jugendstudie wurde in besagtem Zeitraum als Klassenstudie im Großraum Frankfurt am Main, Bundesland Hessen, durchgeführt. Sie begleitete eine Kohorte des modalen Geburtsjahrgangs 1967 vom sechsten bis zum zehnten Schuljahr. Im Jahresrhythmus fanden fünf schriftliche Befragungen statt. Pro Erhebungszeitpunkt wurden rund 2000 Jugendliche in 100 Klassen einbezogen. Nahezu 20 Jahre später – im Jahr 2002 – konnten 1527 nun im Durchschnitt gut 35jährige Erwachsene wieder gefunden und in einer postalisch durchgeführten Folgestudie befragt werden. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 82.4% (bezogen auf die Basis derjenigen Personen, deren Anschrift recherchiert werden konnte; vgl. Berger et al. 2005).

Im vorliegenden Beitrag werden für die Analysen innerhalb des Jugendalters Daten von insgesamt $N_1 = 1709$ Jugendlichen (52.0% weiblich) ausgewertet, die sich auf $K_1 = 97$ Klassen in vier Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, integrierte Gesamtschule) verteilen.² Die Analysen zu den Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter beruhen auf Daten von insgesamt $N_2 = 1350$ Personen (49.6% weiblich), die im Jugendalter in $K_2 = 99$ Klassen versammelt waren.³

3.2 Instrumente

Die Kriteriumsvariable *konventionelles politisches Interesse im Jugendalter* wurde 1983 für die ca. 16jährigen als kombinierte Skala zweier Subskalen zu je drei Items gebildet, nämlich zu politischem Informationsverhalten⁴ und zu affektiven Einstellungen gegenüber bestimmten politischen Aktivitäten⁵. Basierend auf den z-transformierten Werten der beiden Subskalen berechnet liegt Cronbachs Alpha bei .78.⁶

Im Erwachsenenalter, bei den nun ca. 35jährigen im Jahr 2002 erfasst, repräsentiert das äquivalente Konstrukt des *konventionellen politischen Interesses* die gemeinsamen Aspekte dreier Subskalen: erstens des direkt erfragten politischen Interesses (1 Item), zweitens der politischen Informationsaktivität (2 Items) und drittens des Selbstkonzeptes der eigenen politischen Kompetenz (3 Items).⁷ Auf der Grundlage der z-transformierten Werte der beiden Subskalen sowie des Einzelitems liegt Alpha bei .85.⁸

Eine *ablehnende, intolerante Einstellung gegenüber Ausländern* wurde für das Jugendalter (1983 bei den ca. 16jährigen) mittels einer Skala auf der Grundlage von drei Items⁹ erfasst, wobei Cronbachs Alpha einen Wert von .76 erreicht. Die entsprechende Einstel-

- 2 Die Anzahl Klassen und Individuen liegt aufgrund (z.T. klassenweise oder schulformspezifisch) fehlender Werte je nach Analyse deutlich tiefer (vgl. Tabellen 2 und 3).
- 3 Eine Klasse musste wegen zu geringer Besetzung als Ganze ausgeschlossen werden. Die Anzahl Klassen ist in den auf das Erwachsenenalter (2002) bezogenen längsschnittlichen Analysen deshalb größer als im Jugendalter (1983), weil hierbei auch Klassen einbezogen werden konnten, die sich in den Jahren vor 1983, nicht aber 1983 beteiligten.
- 4 Beispielitem: „Wie häufig liest du den politischen Teil in der Zeitung?“ (rit = .70).
- 5 Beispielitem: „Schüler interessieren sich für ganz unterschiedliche Sachen. Wie sieht das bei dir gerade bei den folgenden Sachen aus? – Den politischen Teil einer Zeitung lesen“ (rit = .64).
- 6 In der direkt auf den sechs Items beruhenden Form der Skala betrüge die interne Konsistenz demgegenüber Alpha = .84.
- 7 Beispielitem für die Subskala Selbstkonzept der eigenen politischen Kompetenz: „Kein Mensch kann alles – für Politik habe ich einfach keine Antenne“ (rit = .77) (vgl. Krampen 1991, 1998). Beispielitem für die Subskala politische Informationsaktivität: „Wie oft üben Sie in Ihrer Freizeit folgende Tätigkeiten aus? – Politik- oder Kulturmagazine lesen“ (rit = .56). Die Trennschärfe der direkten Frage nach dem politischen Interesse beläuft sich auf rit = .80.
- 8 Demgegenüber belief sich die interne Konsistenz einer direkt aus den sechs Items gebildeten Skala auf Alpha = .88.
- 9 Beispielitem: „Ausländer und Gastarbeiter sollte man möglichst wieder in ihre Heimatländer schicken“; gleicher Wortlaut im Jugendalter (rit = .66) wie im Erwachsenenalter (rit = .69).

lung im Erwachsenenalter ließ sich mittels einer auf vier Items beruhenden Skala reliabel erfassen. Deren interne Konsistenz beträgt $\alpha = .77$.

Die zentrale Prädiktorvariable des von den Schülerinnen und Schülern *wahrgenommenen sozialen Schulklimas* wurde in der Konstanzer Jugendlängsschnittuntersuchung differenziert operationalisiert (Fend/Prester 1986). Aspekte des sozialen Klimas außerhalb der eigenen Schulklasse wurden über Wahrnehmungen von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interaktionsstilen der Lehrpersonen erfragt, Aspekte des Klassenklimas über entsprechende Wahrnehmungen der Atmosphäre und der Umgangsformen in der eigenen Klasse. Insgesamt wurden acht Facetten des Schulklimas und drei des Klassenklimas definiert und operationalisiert (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Operationalisierung klimatischer Aspekte der schulischen Umwelt in der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie	
Bereich	Konstrukte, die im Jugendlängsschnitt operationalisiert wurden
<i>Schulklima</i> (wahrgenommene Eigenschaften der Lehrpersonen)	<ul style="list-style-type: none"> ● Leistungsdruck (-) ● Disziplindruck (-) ● Bevormundung (-) ● Beteiligungschancen ● Machtbehauptung (-) ● Vertrauen ● Vermeidung leistungsbezogener Diskriminierung ● Anonymität (-)
<i>Klassenklima</i> (wahrgenommene Eigenschaften der Schulklasse)	<ul style="list-style-type: none"> ● Konformitätszwang (-) ● Konkurrenzzwang (-) ● Zusammenhalt
Vgl. Fend/Prester 1986, S. 287-329	

Werden diese Konstrukte auf der Ebene der Skalenwerte einer dimensionalen Analyse unterzogen, zeigt sich ein sehr hoher Grad an Konvergenz. Einzig die Konstrukte Vertrauen und Zusammenhalt scheren aus. Die anderen neun wahrgenommenen Facetten des sozialen Klimas lassen sich auf eine einzige zentral relevante Dimension zurückführen: In positiv erlebten Umwelten fallen somit die Wahrnehmungen aller dieser Merkmalsbereiche positiv aus, negativ erlebte schulische Umwelten werden demgegenüber durchgehend als ungünstig wahrgenommen.

Werden diese neun Skalen erster Ordnung pro Messzeitpunkt, d.h. für die Jahre 1981, 1982 und 1983 getrennt je zu einer Skala zweiter Ordnung zusammengezogen, ergeben sich für die drei Messzeitpunkte interne Konsistenzen in der Höhe von $\alpha = .86$ bis $.88$. Bei Zusammenfassung dieser drei Skalen zweiter Ordnung zu einer Skala dritter Ordnung erweist sich diese ebenfalls als hoch reliabel ($\alpha = .82$). Die durch die mehrstufige Generalisierung gesteigerte Reliabilität des so (re-)konstruierten Merkmals des allgemeinen Schulklimas kommt darin zum Ausdruck, dass α auf der Ebene der 120 Einzelitems einen Wert von $.97$ aufweist.

Zur Veranschaulichung der mit diesem Globalindikator erfassten Merkmale der schulischen Umwelt ist ein Blick auf die Items mit den höchsten Trennschärfen hilfreich. Diese entstammen mehreren Subkonstrukten, was zusätzlich die Homogenität des Schulklimas in Schülersicht verdeutlicht. Die drei Items mit den höchsten Trennschärfekoeffizienten lauten wie folgt:

- Häufig stellen bei uns die Lehrer einen Schüler bloß, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) ($r_{it} = .60$)
- Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, dass er sich einmal geirrt hat (-) ($r_{it} = .59$)
- Unsere Lehrer kümmern sich immer nur um die Leistungen einiger weniger Schüler (-) ($r_{it} = .58$)

Deutlich kommt zum Ausdruck, dass in der Schülerwahrnehmung für die allgemeine Qualität des Schulklimas Faktoren im Bereich der Kommunikation und der Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung sind. Mit Blick auf alle Ladungen als Schlüsselfaktoren zu identifizieren sind die von den Schülerinnen und Schülern auf Seiten der Lehrpersonen wahrgenommene Bereitschaft und Fähigkeit zu offenem Austausch, die Fairness und das Interesse am Wohl der Schülerinnen und Schüler.

Der Indikator zur *sozialen Schicht* basiert auf einem Modell von Kleining & Moore (1968). Hierbei werden die Angaben zum Beruf des Vaters zur Bildung einer siebenstufigen Skala verwendet.

Die Information zur *Schulform* wurde auf vier dummycodierte Variablen verteilt. In allen Modellen wird jeweils der gymnasiale Typ als Referenzkategorie gesetzt, die anderen Variablen widerspiegeln den relativen Effekt bzw. die mittlere Differenz zu diesem.

3.3 *Statistische Verfahren*

Zwecks Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur werden Mehrebenenmodelle berechnet (Raudenbush/Bryk 2001). Zur Verwendung kommt HLM in Version 6 (Raudenbush/Bryk/Congdon 2006). Da sich hierbei keine medierten Effekte modellieren lassen, werden zur näheren Bestimmung der Beziehungen unter den Prädiktorvariablen und zum besseren Verständnis deren Zusammenspiels die Modelle schrittweise aufgebaut.

4. **Ergebnisse**

4.1 *Deskriptive Befunde und bivariate Zusammenhänge*

Der Vorbehalt, dass die Breite des Indikators zum Schulklima die Varianz auf Klassenebene einebnen könnte, kann mit Bezug auf den Intraclass-Korrelationskoeffizienten von .16, der für das soziale Schulklima einen Varianzanteil von 16% auf Klassenebene

dokumentiert, klar zurückgewiesen werden. Es bestehen mit anderen Worten substanzielle Unterschiede in der kollektiven Wahrnehmung der Schulklassen. Die beträchtliche Varianz auf Klassenebene zeigt sich in einer graphischen Darstellung (Abbildung 1) der Klassenmittelwerte des (auf Individualebene z-transformierten) allgemeinen Schulklimas. Die Bandbreite der Klassenmittelwerte umfasst ca. zwei Standardabweichungen.

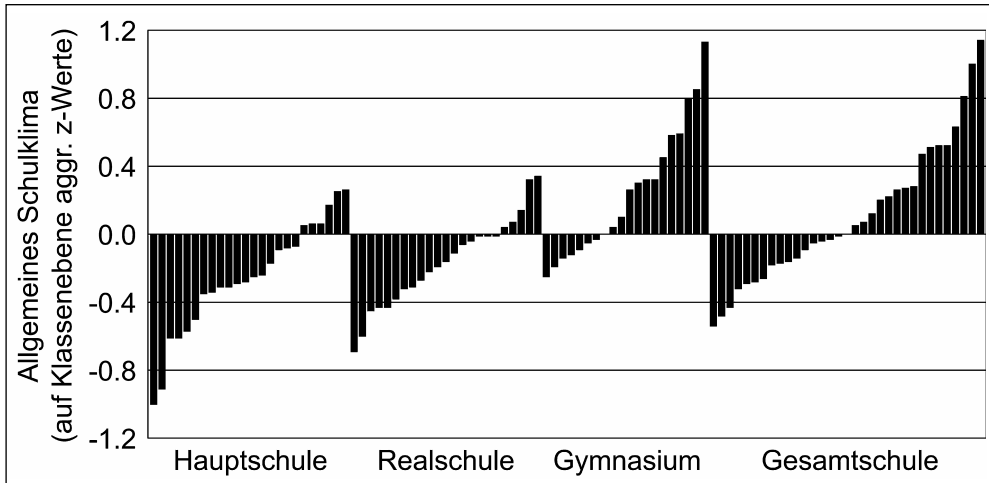


Abb. 1: Klassenmittelwerte des perzipierten sozialen Klimas (auf Individualebene z-transformiert)

Auffällig sind die Differenzen zwischen den Schulformen. Je höher die Leistungsanforderungen, desto positiver das wahrgenommene Klima, wobei der größte „Schritt“ jener zwischen der Realschule und dem Gymnasium ist. Der anforderungsbezogen heterogenste Typus der integrierten Gesamtschule weist auch die größte Varianz in den Schulklimawahrnehmungen auf Klassenebene auf. Für ihn zeigt sich ein günstigeres Bild nicht nur gegenüber der Hauptschule sondern auch gegenüber der Realschule. Nur im Gymnasium wird das allgemeine Schulklima im Mittel noch positiver wahrgenommen. Man beachte allerdings, dass die zugrunde liegenden Daten aus den Jahren 1981 bis 1983 stammen und somit nicht auf die heutige Situation verallgemeinert werden können.

In den Tabellen 2 und 3 zeigen sich auf Klassenebene signifikante Zusammenhänge des sozialen Schulklimas mit beiden Kriterien, Politikinteresse und Intoleranz gegenüber Ausländern, zu beiden Zeitpunkten, für das Alter von 16 Jahren ebenso wie langfristig für das Ende des frühen Erwachsenenalters mit ca. 35 Jahren. Die Zusammenhänge sind zudem von beträchtlicher Effektstärke. Auf der Individualebene ergeben sich demgegenüber wesentlich schwächer ausgeprägte Assoziationen, die im Falle der intoleranten Haltungen gegenüber Ausländern kurz und langfristig dennoch höchst signifikant sind. Kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang ist hingegen für den Zusammenhang mit politischem Interesse zu beiden Zeitpunkten (16 und 35 Jahre) auf Ebene 1 zu verzeichnen.

Tab. 2: **Bivariate Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen Variablen mit Politikinteresse im Jugend- und Erwachsenenalter**

	<i>Politikinteresse mit ca. 16 J. (1983)[£]</i>		<i>Politikinteresse mit ca. 35 J. (2002)</i>	
	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse
Geschlecht (weiblich: 0; männlich: 1)	.29*** (1448) [§]	.46*** (74)	.33*** (1350)	.24* (99)
Schicht der Herkunftsfamilie	.16*** (1403)	.53** (74)	.18*** (1259)	.64*** (99)
Hauptschule (vs. Gymnasium)	– [£]	– [£]	–.24*** (561)	–.60*** (66)
Realschule (vs. Gymnasium)	–.10** (929)	–.32* (43)	–.14*** (704)	–.37* (66)
Gesamtschule (vs. Gymnasium)	–.05 (949)	–.12 (51)	–.14*** (797)	–.28* (66)
Schulklima (14-16 J.; 1981-1983)	.00 (1447)	.32** (74)	.05 (1305)	.38*** (99)

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10
[§] Werte in Klammern = Anzahl gültige Fälle (n)
[£] Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern lagen im zehnten Schuljahr (1983) nicht genügend Daten zum Politikinteresse vor. Sie wurden deshalb von diesen Analysen ausgeschlossen.

Tab. 3: **Bivariate Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen Variablen mit intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern im Jugend- und Erwachsenenalter**

	<i>Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 16 J. (1983)</i>		<i>Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 35 J. (2002)</i>	
	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse
Geschlecht (weiblich: 0; männlich: 1)	.09*** (1497) [§]	–.14 (96)	.04 (1335)	.03 (99)
Schicht der Herkunftsfamilie	–.02 (1473)	–.28** (96)	–.13*** (1246)	–.55*** (99)
Hauptschule (vs. Gymnasium)	.14*** (583)	.36* (43)	.29*** (555)	.63*** (43)
Realschule (vs. Gymnasium)	.12*** (858)	.39* (43)	.20*** (695)	.65*** (43)
Gesamtschule (vs. Gymnasium)	.05 (854)	.10 (50)	.18*** (791)	.39*** (53)
Schulklima (14-16 J.; 1981-1983)	–.17*** (1482)	–.35*** (96)	–.13*** (1292)	–.48*** (99)

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10
[§] Werte in Klammern = Anzahl gültige Fälle (n)

(Ehemalige) Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen das Schulklima im 8. bis 10. Schuljahr kollektiv positiver eingeschätzt wurde, weisen demnach sowohl im Alter von ca. 16 Jahren als auch noch im Alter von ca. 35 Jahren ein systematisch höheres politisches Interesse sowie tolerantere Einstellungen gegenüber Ausländern auf. Dass diese Ergebnisse nicht im Sinne eines direkten Kausaleffektes interpretiert werden dürfen, verdeutlichen die zum Teil noch deutlich höheren Zusammenhänge der Kriterien mit der sozialen Schicht und den Schulformvariablen, welche ihrerseits in relativ stark ausgeprägtem Ausmaß mit dem Schulklima auf Klassenebene assoziiert sind (ohne Tabelle). Da zudem wesentliche Varianzanteile der Kriteriumsvariablen auf Klassenebene verortet sind, werden nachfolgend mehrebenenanalytische Modelle geschätzt, um die Effekte der beiden Ebenen analytisch trennen zu können.

4.2 Mehrebenen-Regressionsmodelle

Im Folgenden werden für jede der vier Kriteriumsvariablen jeweils drei Modelle dokumentiert, die schrittweise aufeinander aufbauen (Tabellen 4 und 5). Modell 1 führt jeweils die zentrale unabhängige Variable des allgemeinen Schulklimas auf Individual- und Klassenebene ein. Auf Klassenebene ist sie generell am Gesamtmittelwert zentriert, auf Individualebene durchgehend am Gruppenmittelwert. In diesem ersten Modell sind auch bereits die Faktoren der sozialen Schicht und des Geschlechts als Kontrollvariablen auf Ebene 1 berücksichtigt. Modell 2 führt auf Klassenebene zusätzlich die aggregierten Mittelwerte der sozialen Schicht und des Geschlechts (Anteil männlicher Schüler) ein. Das vollständige Modell 3 kontrolliert die Effekte des Schulklimas zusätzlich für die Schulformen, die in Form von Dummyvariablen eingeführt werden.¹⁰

4.2.1 Kurz- und langfristige Bedeutung des Schulklimas für die Prädiktion politischen Interesses

Betrachten wir in einem ersten Schritt die Modelle zur Erklärungskraft des Schulklimas bezüglich des Politikinteresses im Alter von ca. 16 Jahren. Werden auf der Individual-ebene das Geschlecht und die soziale Schicht berücksichtigt, die beide höchst signifikant zur Erklärung des Politikinteresses beitragen, reduziert sich das Betagewicht für das Schulklima auf der Klassenebene von .32 ($p < .01$; vgl. Tabelle 2) auf .06 ($p < .10$; Tabelle 4, Modell A₁).

Bei zusätzlicher Einführung des Geschlechts und der Schicht auf Klassenebene (Tabelle 4, Modell A₂) sinkt der Koeffizient des Schulklimas bereits praktisch auf 0. Werden schließlich im dritten Modell (A₃) auch noch die Schulformen eingeführt, bewirkt dies

10 Im Falle der Kriteriumsvariable politisches Interesse im Alter von 16 Jahren liegen von den zahlreichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits von der Schule abgegangen sind, keine gültigen Daten vor, weshalb diese in den betreffenden Analysen generell nicht berücksichtigt werden können.

keine weitere bedeutsame Änderung mehr. Die in allen drei Modellen berücksichtigten individuellen Anteile der Wahrnehmung des Schulklimas, eingeführt als Abweichungen vom Klassenmittelwert des perzipierten sozialen Schulklimas, erweisen sich als gänzlich bedeutungslos für das Politikinteresse im Alter von ca. 16 Jahren.

Tab. 4: Prädiktion von Politikinteresse im Jugend- und Erwachsenenalter						
	<i>Politikinteresse mit ca. 16 J. (1983)[§]</i>			<i>Politikinteresse mit ca. 35 J. (2002)[§]</i>		
ICC	.051			.068		
Modell	A ₁	A ₂	A ₃	B ₁	B ₂	B ₃
<i>Ebene 1: Individuum</i>						
Schicht Herk.-fam. [§]	.12***	.10**	.10**	.12***	.08**	.08**
Geschlecht (männl.) [£]	.55***	.54***	.54***	.65***	.65***	.65***
Schulklima 81-83 ^{§§}	.00	.00	.00	.02	.02	.02
<i>Ebene 2: Schulklasse</i>						
Schicht Herk.-fam. [§]	–	.10***	.12***	–	.17** *	.13**
Geschlecht (männl.) [£]	–	.03	.03	–	-.02	.01
Gymnasium (Ref.) [£]	–	–	–	–	–	–
Hauptschule [£]	–	–	–	–	–	-.22*
Realschule [£]	–	–	.02	–	–	-.02
Gesamtschule [£]	–	–	.10	–	–	-.10
Schulklima 81-83 [§]	.06 ⁺	.01	.00	.13***	.06 ⁺	.06 ⁺
<p>* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10 [§] standardisiert; da auch die Kriteriumsvariablen standardisiert sind, sind die entsprechenden Regressionskoeffizienten vom Typ <i>beta</i> [£] dichotom bzw. dummy-codiert (0; 1) ^{§§} zentriert um den Gruppenmittelwert</p>						

Eindrucklich zeigt sich im höchst signifikanten Koeffizienten des Geschlechts, wie stark bereits im Jugendalter (mit ca. 16 Jahren) die Geschlechterdifferenz ausgeprägt war (vgl. auch Westle 2001; Kuhn/Schmid 2004). Eigene Analysen haben gezeigt, dass sich bis zu diesem Alter bereits rund 84% der Effektstärke des Geschlechts für die Erklärung von Politikinteresse im Erwachsenenalter entwickelt haben (Grob 2006).

Wird die langfristige Wirkung des wahrgenommenen Schulklimas auf das politische Interesse in den Blick genommen (vgl. Tabelle 4, Modelle B₁ bis B₃), zeigen sich im Vergleich zu den kurzfristigen Wirkungen in allen drei Modellen deutlich stärkere Effekte für das auf Klassenebene kollektiv perzipierte Schulklima. Signifikant mit einem Alphafehler < 5% ist dessen Wirkung zwar nur im ersten Modell (B₁), doch verbleibt unter Kontrolle für die Faktoren Geschlecht und Schicht auf beiden Ebenen ein tendenziell

signifikanter Effekt (Modell B₂; beta = .06; p < .10). Dieser tendenziell signifikante Klimaeffekt bleibt selbst dann erhalten, wenn zusätzlich die Schulform berücksichtigt wird (Modell B₃).

Wie bereits im Falle der Prognose des Politikinteresses im Alter von 16 Jahren erweisen sich in den Modellen B₁ bis B₃ die individuellen Anteile in der Wahrnehmung des Schulklimas als ohne Bedeutung für die Erklärung des Politikinteresses im Erwachsenenalter (durchgehend liegt beta bei .02; p > .10). Wenn von einer Wirkung des Schulklimas gesprochen werden kann, so ist diese ganz auf der Klassenebene zu verorten, d.h. im Bereich der kollektiv geteilten Wahrnehmung des Schulklimas.

Die bisherigen Analysen verdeutlichen, dass der Effekt des sozialen Schulklimas auf das Politikinteresse in beträchtlichem Masse mit jenen der sozialen Schicht und der Schulform zusammenhängt bzw. konfundiert ist. Die Frage, ob hierbei das Schulklima bezogen auf die Effekte der sozialen Zusammensetzung der Klasse und der Schulform eine mediiierende Rolle innehat, ist allerdings aufgrund der nur noch tendenziellen (p < .10) Signifikanz des Effekts des Schulklimas in Modell B₃ bei weiterhin bestehender (höchster) Signifikanz der Effekte der anderen Faktoren zu verneinen (vgl. Baron/Kenny 1986).

4.2.2 Kurz- und langfristige Bedeutung des Schulklimas für die Prädiktion intoleranter Haltungen gegenüber Ausländern

Wenden wir uns nun der möglichen Bedeutung des Schulklimas für die Erklärung einer intoleranten Haltung gegenüber Ausländern zu, zunächst wiederum im Alter von ca. 16 Jahren. In der linken Hälfte von Tabelle 5 sind die bereits eingeführten drei aufeinander aufbauenden Modelle (C₁ bis C₃) dokumentiert.

Modell C₁ lässt sich entnehmen, dass der unter Kontrolle des Geschlechts und der sozialen Schicht berechnete Effekt des auf Klassenebene kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf intolerante Haltungen bei beta = -.11 (p < .001) liegt. Gegenüber dem bivariaten Koeffizienten von r = .35 (Tabelle 3) hat somit die Kontrolle für die Schicht und das Geschlecht (auf Individualebene) zu einer sehr deutlichen Reduktion geführt. Allerdings ist die Wirkung des Schulklimas auf Intoleranz noch immer etwas stärker ausgeprägt als die analoge Wirkung auf das Politikinteresse (beta = .06, p < .10; vgl. Tabelle 4).

Erwartungsgemäß nimmt die Effektstärke des kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas durch die sukzessive Erweiterung der Kontrollvariablen ab und sinkt in Modell C₃ unter die Signifikanzschwelle (beta = -.06, p > .10). Im Gegensatz zu den Prädiktionsmodellen für das Politikinteresse ergeben sich jedoch auf Ebene 1 durchgehend höchst signifikante Effekte für das relativ zum Klassenmittel individuell wahrgenommene soziale Schulklima (beta = -.13 bis -.14; p < .001). Diesem kommt demnach, selbst wenn alle anderen Faktoren mitberücksichtigt werden, Erklärungskraft zu, wenn auch nur mit geringer Effektstärke. Der auf Individualebene statistisch absicherbare Effekt bedeutet, dass weniger die kollektive, als vielmehr die individuelle Wahrnehmung des sozialen Klimas, die auch eine Folge objektiv unterschiedlicher Rollen in der Klasse

im Umgang mit Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen sein kann, von Bedeutung ist. Eine ablehnende Haltung gegenüber Ausländern könnte demnach ihren Ursprung in selbst erfahrener Ablehnung und Ausgrenzung im Jugendalter haben, die sich innerhalb der Schulklasse vollzog und sich auf das individuell perzipierte soziale Klima niederschlug.

Tab. 5: Prädiktion von intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern im Jugend- und Erwachsenenalter						
	<i>Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 16 J. (1983)[§]</i>			<i>Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 35 J. (2002)[§]</i>		
ICC	.038			.082		
Modell	C ₁	C ₂	C ₃	D ₁	D ₂	D ₃
<i>Ebene 1: Individuum</i>						
Schicht Herk.-fam. [§]	-.02	.01	.01	-.08*	-.03	-.02
Geschlecht (männl.) [£]	.17**	.18**	.18**	.08	.08	.08
Schulklima 81-83 ^{§§}	-.14***	-.13***	-.13***	-.07*	-.07*	-.07*
<i>Ebene 2: Schulklasse</i>						
Schicht Herk.-fam. [§]	–	-.11**	-.10**	–	-.23***	-.19***
Geschlecht (männl.) [£]	–	-.03	-.03	–	.04	.02
Gymnasium (Ref.) [£]	–	–	–	–	–	–
Hauptschule [£]	–	–	.09	–	–	.21
Realschule [£]	–	–	.07	–	–	.11
Gesamtschule [£]	–	–	-.02	–	–	.09
Schulklima 81-83 [§]	-.11***	-.08*	-.06	-.17***	-.09**	-.07*
* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10 [§] standardisiert; da auch die Kriteriumsvariablen standardisiert sind, sind die entsprechenden Regressionskoeffizienten vom Typ <i>beta</i> [£] dichotom bzw. dummy-codiert (0; 1) ^{§§} zentriert um den Gruppenmittelwert						

Der Faktor Geschlecht erweist sich verglichen mit dem Politikinteresse als weniger bedeutsam für die Entwicklung einer intoleranten Haltung gegenüber Ausländern. Gänzlich irrelevant für eine intolerante Haltung im Jugendalter scheint die soziale Schicht auf Individualebene zu sein. In den Modellen C₂ und C₃ wird deutlich, dass die Wirkung des Faktors Schicht ganz auf Klassenebene liegt (beta = -.11 bzw. -.10; beide p < .01). Dieser Befund verweist auf die Bedeutung sozialer Prozesse der Normenbildung auf Klassenebene für die Entwicklung vorurteilsbehafteter Einstellungen.

Wird die Frage einer möglichen Wirkung des Schulklimas auf intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern in langfristiger Perspektive angegangen (vgl. Modelle D₁ bis D₃ in Tabelle 5) zeigen sich auf Klassenebene abermals etwas stärker ausgeprägte Effekte. Es sind dies die vergleichsweise stärksten aller vier Modellreihen. Zwar reduziert sich der bivariate Zusammenhang auf Ebene 2 von $r = -.48$ ($p < .001$, vgl. Tabelle 3) durch die multivariate Betrachtungsweise erheblich, doch weisen alle Wirkungen des Klimas auf beiden berücksichtigten Ebenen das theoretisch vorhergesagte negative Vorzeichen auf und selbst unter Einbezug aller Kontrollvariablen verbleiben im Minimum signifikante, wenn auch nur sehr gering ausgeprägte Effekte (Modell D₃). Ein positiv erlebtes Schulklima im Jugendalter wirkt demnach langfristig zumindest der Tendenz nach der Entwicklung von intoleranten Haltungen gegenüber Ausländern entgegen.

5. Diskussion

Eine klare Bestätigung der Annahme einer spezifischen Wirkung des wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf die politische Sozialisation würde erfordern, dass auch unter Kontrolle der auf beiden Ebenen eingeführten Hintergrundmerkmale Geschlecht, soziale Schicht und Schulform und bei Berücksichtigung des individuell wahrgenommenen Schulklimas ein signifikanter und substanzieller genuiner Effekt des Schulklimas auf Klassenebene bleibt. Tatsächlich sind der sozioökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilie, die Schulform und das Schulklima deutlich assoziiert bzw. – bezogen auf ihre Wirkung auf die interessierenden Kriterien – konfundiert. Nicht nur der Unterricht, sondern auch das Schulklima stellt das Ergebnis ko-konstruktiver Prozesse dar, an denen die Schülerinnen und Schüler wesentlichen Anteil haben. Lehrpersonen fällt es leichter, aushandlungsorientiert zu kommunizieren und die für gelingende Kommunikation bedeutsamen Vertrauensvorschüsse zu gewähren, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in analoger Weise verhalten, wenn sie aufgeschlossen sind und sozial kompetent interagieren. Die vorgefundenen Beziehungen bedeuten, dass in den Schulformen mit höheren Anforderungen und in Klassen mit größeren Anteilen von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Verhältnissen die Wahrscheinlichkeit eines positiv erlebten Schulklimas erhöht ist. Aus diesem Grund ist es für die Bestimmung des spezifischen Effektes des sozialen Schulklimas zentral, die genannten Faktoren zu kontrollieren.

Wird dies getan, zeigen sich für das *politische Interesse* weder in kurz- noch langfristiger Perspektive und weder auf Klassen- noch auf Individualebene signifikante spezifische Effekte. Innerhalb der Schulformen und unter Schulklassen, die nach sozialer Zusammensetzung vergleichbar sind, hat demnach die Qualität des auf Schülerseite wahrgenommenen sozialen Klimas keinen spezifischen Einfluss auf die Entwicklung von Politikinteresse. Schüler und Schülerinnen aus Klassen, die sich durch ein positiveres soziales Klima auszeichnen, in denen sie sich von den Lehrpersonen ernst genommen und unterstützt fühlen, in denen verständigungsorientierte Kommunikation und

Fairplay groß geschrieben werden, sind politisch weder im Jugend-, noch im Erwachsenenalter stärker interessiert. Offensichtlich speist sich das politische Interesse aus anderen Quellen als dem Schulklima.

Demgegenüber sind für die *intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern* zwar geringe, aber statistisch bedeutsame Wirkungen des wahrgenommenen Schulklimas festzustellen. Diese liegen innerhalb des Jugendalters nur auf der Ebene individueller Wahrnehmung, d.h. sie spiegeln nicht die intersubjektiv geteilte und damit verobjektivierte Eigenschaften des Kontextes wider. Stattdessen deuten sie darauf hin, dass möglicherweise eher die innerhalb der Klasse variierenden Positionen oder Rollen indikativ sind – und ggf. kausale Ursache darstellen – für Reaktionsbildungen in Form von vorurteilsbehafteten abwertenden Einstellungen gegenüber Ausländern. Nehmen Jugendliche den schulischen Kontext als belastend wahr, erleben sie wenig Unterstützung und Anerkennung durch die Lehrpersonen und fühlen sie sich in der Klasse ausgegrenzt, kann das offenbar zu Tendenzen einer Abwertung und eines Ausschlusses von Minderheiten mit gesellschaftlich schwacher Position führen. Dies ist konsistent mit der beschriebenen psychodynamischen Argumentationsfigur der Bearbeitung und Verdrängung eigener Verunsicherung und Schwäche durch Herabsetzung von Personen und Personengruppen mit noch schwächerem Status. Aber auch ein lerntheoretischer Mechanismus kann dahinter stehen, in dem Sinne, dass die erlernten Muster der Exklusion als wirksam erlebt und daher selbst praktiziert werden. Die vorliegenden Auswertungen vermögen den kausalen Mechanismus zwar nicht wirklich nachzuweisen. Aber die Kombination der festgestellten Einbußen von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserleben durch ein belastetes Schulklima (Fend 1977, 2006) und der Reduktion der Toleranz gegenüber Ausländern sind mit einer solchen Deutung konsistent. Die These müsste jedoch durch ein Mediatorenmodell geprüft werden. So oder so ist allerdings festzuhalten, dass die Effektstärken vergleichsweise gering sind.

Überraschenderweise zeigt sich über diese Wirkung des individuell wahrgenommenen Klimas hinaus in langfristiger Perspektive sogar eine solche des kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas. Schülerinnen und Schüler, die im Jugendalter in Klassen mit überdurchschnittlich gutem Klima befanden, äußern nahezu 20 Jahre danach noch überzufällig mehr Toleranz gegenüber Ausländern. Auch wenn sich der kausale Charakter dieses Effekts mittels des gewählten methodischen Zugangs nicht stringent nachweisen lässt, ist die Annahme aufgrund der Kontrolle für die zentralen Hintergrundvariablen besser belegt und stärker belastbar als in anderen Studien. Und dies erst noch über einen Zeitraum von nahezu zwei Jahrzehnten.

Eine mögliche kritische Rückfrage bezüglich der nicht bestätigten Bedeutung des sozialen Schulklimas für die Entwicklung des Interesses an Politik sei an dieser Stelle aufgegriffen und diskutiert: Wäre es nicht denkbar, dass der hier eingesetzte, zwar höchst reliabel messende Indikator zum allgemeinen Schulklima, wie es zwischen dem achten und zehnten Schuljahr wahrgenommen wird, nicht geeignet ist, die für die Hypothesenprüfung zentrale Eigenschaft, nämlich das spezifische partizipative Stimulationspotential des Kontextes für die Entwicklung von politischem Interesse zu erfassen? Das lässt sich angesichts der Breite und Unspezifität dieses Indikators in der Tat nicht ganz

ausschließen, doch spricht Folgendes gegen diese Infragestellung: Werden nämlich die vier Modellreihen nicht basierend auf dem beschriebenen Globalindikator zum perziptierten sozialen Schulklima sondern auf der Grundlage des Konstruktes *Beteiligungschancen* durchgerechnet (vgl. Fend/Prester 1986, S. 299), welches vom theoretischen Anspruch her präzise passen würde, für das sich aber keine hinreichende Reliabilität ergab, ändert sich an den empirischen Ergebnismustern praktisch nichts. Alle Effekte werden auf derselben Signifikanzstufe reproduziert, die Interpretation gestaltet sich völlig analog.

Dass ein gutes Schulklima keinen nachweislich positiven Effekt auf das politische Interesse gezeigt hat, mag für manche vielleicht etwas ernüchternd sein. Die sich in anderen Studien zeigenden Effekte auf das politische Interesse verlieren sich in den vorliegenden Analysen, sobald die Hintergrundbedingungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Entsprechend mahnt dieses Ergebnis an, keine zu großen Erwartungen zu haben an einen möglichen Transfer von im schulischen Kontext gemachten positiven Partizipationserfahrungen – via gesteigertem Politikinteresse – auf die Bereitschaft zur formellen politischen Partizipation im Erwachsenenalter. Unsere Analysen unterstreichen hier die Argumente von Reinhardt & Tillmann (2001) zur qualitativen Differenz der beiden Sphären.

Andererseits darf das Ergebnis der begrenzten politischen Relevanz des sozialen Schulklimas auch nicht verabsolutiert werden. Der Jahrgang, aus der die hier untersuchte Stichprobe gezogen wurde, wuchs unter bestimmten historischen Rahmenbedingungen auf. Mitbestimmung war zwar in jener Zeit insbesondere an den Universitäten und Hochschulen ein aktuelles Thema, dürfte aber bezogen auf die tatsächlich gewährte schulische Mitsprache eher bescheiden gewesen sein. Insofern lassen sich auf der Grundlage dieser begrenzten Variation in der pädagogischen Praxis keine Aussagen machen zu den Wirkungen einer möglichen umfassenderen Einräumung von Partizipationsrechten auf Klassen- und Schulebene. Erst wenn in der Schulpraxis „mehr Demokratie gewagt“ wird, lassen sich weiter gehende Rückschlüsse auf die mögliche Wirkung auf die politische Sozialisation ziehen.

Literatur

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. In: *Psychological Review* 84, H. 2, S. 191-215.
- Bandura, A. (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baron, R./Kenny, D.A. (1986): The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 51, H. 6, S. 1173-1182.
- Berger, F./Grob, U./Fend, H./Lauterbach, W. (2005): Möglichkeiten zur Optimierung der Rücklaufquote in postalischen Befragungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25, H. 1, S. 99-107.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buhl, M. (2003): Schulqualität und politische Sozialisation. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23, H. 4, S. 385-398.

- Clausen, M. (2002): Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Diedrich, M. (2006): Connections between Quality of School Life and Democracy in German Schools. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Eds): Citizenship Education. Münster: Waxmann, S. 121-134.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Eder, F. (2006): Schul- und Klassenklima. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 622-631.
- Ehmann, L. H. (1980): The American School in the Political Socialization Process. In: Review of Educational Research 50, H. 1, S. 99-119.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55-79.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.
- Fend, H. (1993): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske+Budrich (UTB).
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Fend, H./Grob, U. (im Druck): Jugend und Politik – eine verständliche aber nur vorübergehende Kluft? Politische Sozialisation im Jugendalter und ihre Folgen für politische Haltungen im Erwachsenenalter. In: Oser, F./Quesel, C. (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Chur: Rüegger,
- Fend, H./Prester, H.G. (Hrsg.) (1986): Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter. Konstanz: Universität Konstanz.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 51-70.
- Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J. (2000): Politische Orientierungen. In: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 205-265.
- Grob, U. (2005): Kurz- und langfristige intergenerationale Transmission von Ausländerablehnung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, H. 1, S. 32-51.
- Grob, U. (2006): Entwicklung und Stabilität von konventionellem politischem Interesse in langfristiger Perspektive. Ergebnisse aus der Life-Studie. In: Ittel, A./Merkens, H. (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 61-92.
- Händle, C./Oesterreich, D./Trommer, L. (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.
- Heitmeyer, W. (1995): Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2003): Soziales Schulklima aus der Schülersicht. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 173-196.
- Hopf, C./Hopf, W. (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim: Juventa.

- Hopf, W. (1999): Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 6, S. 847-865.
- Jennings, K./Niemi, R.G. (1974): *The Political Character of Adolescence. The Influences of Families and Schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jennings, K./Niemi, R.G. (1981): *Generations and Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jennings, K./Stoker, L. (2001): *The Persistence of the Past: The Class of 1965 Turns Fifty*. Working Paper 2001-16. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.
- Jennings, K./Stoker, L./Bowers, J. (2001): *Politics Across Generations: Family Transmission Reexamined*. Working Paper 2001-15. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.
- Kandzora, G. (1996): Schule als vergesellschaftende Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation*. Opladen: Leske+Budrich, S. 71-89.
- Kassis, W. (1995): *Die phänomenale Schülerinnen- und Schüler-Welt*. Bern: Lang.
- Kleining, G./Moore, H. (1968): Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 20, H. 3, S. 502-522.
- Krampen, G. (1987): *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991): *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter: Ergebnis einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1998): Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 30, H. 2, S. 80-88.
- Kuhn, H.-P./Schmid, C. (2004): Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim: Juventa, S. 71-89.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 20-51.
- Loukas, A./Murphy, J.L. (2007): Middle School Student Perceptions of School Climate: Examining Protective Functions on Subsequent Adjustment Problems. In: *Journal of School Psychology* 45, H. 3, S. 293-309.
- Noack, P. (2003): Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23, H. 4, S. 343-355.
- Oesterreich, D. (2002): *Politische Bildung 14-Jähriger in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pong, S.-L./Flanagan, C./Gallay, L. (2004). *School Climate and Youth's Strategies to Intervene Peer's Risk Behaviour*. Working Paper 04-03R. Pennsylvania State University.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2001): *Hierarchical Linear Models*. Thousand Oaks: Sage.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S./Congdon, R. T. (2006): *HLM 6 – Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling*. Chicago: Scientific Software International.
- Reinhardt, S./Tillmann, F. (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitschrift *Das Parlament*. B45/2001. S. 3-13.
- Rogers, C.R./Dorfman, E./Gordon, T./Hobbs, N. (1983): *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (Hrsg.) (1980): *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.

- Ryan, R. M./Deci, E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* 55, H. 1, S. 68-78.
- Sandmeier, A./Maag Merki, K. (2005): Politische Kompetenzen. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): *Lernort Gymnasium*. Bern: Haupt, S. 159-174.
- Schaps, E./Solomon, D. (2003): The Role of the School's Social Environment in Preventing Student Drug Use. In: *The Journal of Primary Prevention* 23, H. 3, p. 299-328.
- Schmid, C. (2004): Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schnabel, K.U. (1993): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland. Eine Synopse empirischer Befunde seit 1990. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 5, S. 799-822.
- Sears, D.O. (1990): Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence. In: Ichilov, O. (Ed.): *Political Socialization, Citizenship, Education, and Democracy*. New York, NY: Teachers College, S. 69-97.
- Snyder, B. R. (1971): *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- Steffens, U./Bargel, T. (1993): *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Stoker, L./Jennings, K. (2006): Aging, Generations, and the Development of Partisan Polarization in the United States. Working Paper 2006-1. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.
- Sullivan, J.L./Transue, J.E. (1999): The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. In: *Annual Review of Psychology* 50, S. 625-650.
- Sünker, H. (1996): Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 101-111.
- Tillmann, K.-J./Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age 14*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- van Deth, J.W. (1990): Interest in Politics. In: Jennings, K.M./van Deth, J.W. (Eds): *Continuities of Political Action. A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies*. Berlin: de Gruyter, S. 275-312.
- Vieno, A./Perkins, D.D./Smith, T.M./Santinello, M. (2005): Democratic School Climate and Sense of Community in School: a Multilevel Analysis. In: *American Journal of Community Psychology* 36, H. 3/4, S. 327-341.
- Wahl, K. (1995): Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): *Gewalt gegen Fremde: Rechtsradikale, Skinheads und Mitläufer*. Weinheim: Juventa, S. 11-74.
- Wasburn, P.C. (1994): A life course model of political socialization. In: *Politics and the Individual* 4, H. 2, S. 1-19.
- Wasmund, K. (1982a): Ist der politische Einfluss der Familie ein Mythos oder eine Realität. In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): *Handbuch der politischen Sozialisation*. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 23-63.
- Wasmund, K. (1982b): Was wird wie und wann im Prozess der politischen Sozialisation gelernt? In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): *Handbuch der politischen Sozialisation*. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 143-153.
- Wasmund, K. (1982c) (vgl. S. 6): Welchen Einfluss hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): *Handbuch der politischen Sozialisation*. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 64-83.

- Watermann, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23, H. 4, S. 356-370.
- Welsh, W.N. (2000): The Effects of School Climate on School Disorder. In: Annals of the American Academy of Political and Social Science 567, H. 1, S. 88-107.
- Westle, B. (2001): Politische Partizipation und Geschlecht. In: Koch, A./Wasmer, M./Schmidt, P. (Hrsg.): Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. Opladen: Leske+Budrich, S. 131-168.
- Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Abstract: Drawing on longitudinal data of the German Life-Study spanning more than two decades (1981 to 2002) this analysis investigates the effects of student-perceived school climate on interest in politics and acceptance of minorities as indicators of political socialization. With respect to acceptance of minorities short- and long-term effects were significant. However, the small effect sizes and the non-effects on the interest in politics do not support overly optimistic expectations regarding the importance of the school climate for the political socialization process.

Anschrift des Autors:

Dr. Urs W. Grob, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: grob@paed.uzh.ch