pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Przibilla, Bodo; Lüdeke, Sören; Linderkamp, Friedrich

**Das Klassenklima aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund**

*Empirische Sonderpädagogik 14 (2022) 4, S. 315-333*

Quellenangabe/ Reference:
Przibilla, Bodo; Lüdeke, Sören; Linderkamp, Friedrich: Das Klassenklima aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund - In: Empirische Sonderpädagogik 14 (2022) 4, S. 315-333 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266466 - DOI: 10.25656/01:26646

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266466*
*https://doi.org/10.25656/01:26646*

in Kooperation mit / in cooperation with:
Pabst Science Publishers*https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

**Empirische Sonderpädagogik,** 2022, Nr. 4, S. 315-334
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

# Das Klassenklima aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund

*Bodo Przibilla, Sören Lüdeke und Friedrich Linderkamp*

Bergische Universität Wuppertal

**Zusammenfassung**
Die Qualität von Schule und Unterricht zeigt sich u. a. darin, der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen durch Benachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund entgegenzuwirken. Im Rahmen aktueller Modelle zur Beschreibung von Schul- und Unterrichtsqualität wird das Klassenklima hervorgehoben; es fehlt jedoch an differenzierten Befunden zur Beurteilung des Klassenklimas aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. In der vorliegenden Studie beurteilten 1292 Schüler:innen aus 49 Schulklassen der Jahrgangsstufen vier bis acht das Klassenklima auf Schul-, Klassen- und Individualebene. Mehrebenenanalysen zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund die Interaktion mit Lehrkräften als strenger und restriktiver wahrnehmen und den bestehenden sozialen und leistungsbezogenen Druck auf Klassenebene höher bewerten. Demgegenüber werden die Lerngemeinschaft und Schülerzentriertheit tendenziell positiver wahrgenommen. Die Befunde geben einen differenzierten Einblick in die subjektiven Wahrnehmungen einzelner Dimensionen des Klassenklimas und legen nahe, migrationsbedingte Unterschiede in der Bewertung der Lernumgebungen im Schulkontext sensibler zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter: Klassenklima, Schulklima, Migrationshintergrund, Multilevelanalyse

## Class Climate from the Perspective of Students with Immigration Backgrounds

**Abstract**
Counteracting the disadvantages of students with a migration background is, among other things, a quality characteristic of education and teaching. Within the framework of current models describing school and teaching quality, class climate is emphasized; however, there is a lack of differentiated findings on the evaluation of class climate from the perspective of students with a migration background. In the present study, 1292 students from 49 school classes in grades four to eight evaluated the class climate on school, class, and individual level. Multilevel analyses show that immigrant students perceive interactions with teachers as more restrictive and evaluated the social- and performance-related pressure at class level higher. In contrast, students with a migration background tent to perceive the learning community and the student centeredness of their classes more positive. The findings provide a differentiated insight into the subjective perceptions of class climate as a multidimensional construct from the perspective of students with a migration background

and suggest that migration-related differences in the assessment of learning environments in the school context should be considered more sensitively.

*Keywords:* Class climate, school climate, migration background, multilevel analysis

Die Studienlage belegt migrationsbedingte Disparitäten im Bildungswesen durch Nachweise spezifischer und vermittelter Einflüsse von Migrationserfahrungen auf schulische Kompetenzen (bspw. Leseverständnis, Scharenberg, 2014) und Unterrichtsqualität (Igler et al., 2019). Unterrichtsqualität umfasst neben den Dimensionen der kognitiven Aktivierung und Klassenführung subjektive Wahrnehmungen der gegebenen (Lern-)Umwelten, welche in empirischen Arbeiten über das Konstrukt des Klassenklimas erfasst werden können (Decristan et al., 2016; Igler et al., 2019; Klieme & Rakoczy, 2003; Pianta & Hamre, 2009). Studien, in denen das Klassenklima – als zentrale abhängige Variable oder als Prädiktor – einbezogen wird (König, 2009; Rathmann et al., 2018; Schachner et al., 2019), weisen auf Zusammenhänge zwischen der schüler:innenseitigen Klimawahrnehmung, Lernerfolg und Unterrichtsqualität hin.

## Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

In der amtlichen Bevölkerungsstatistik besteht ein Migrationshintergrund, wenn Personen oder mindestens ein Elternteil nicht von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, d. h. der Geburtsort außerhalb Deutschlands liegt. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund besteht demnach aus nach Deutschland Zugewanderten und deren Nachkommen sowie der ausländischen Bevölkerung und umfasste im Jahre 2019 21.2 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt, 2020).

Im nationalen Bildungspanel (NEPS) werden neben migrationsbiografischen Variablen zum Generationsstatus (bspw. 1. und 2. Zuwanderungsgeneration) sowie zur Herkunftsgruppe (Geburtsland der Proband:innen, Eltern und Großeltern) weitere migrationsbezogene Variablen erfasst, die mit schulischen Entwicklungsprozessen zusammenhängen. Dazu zählen Informationen zur kulturellen Orientierung (kulturelle Identität, kulturelle Gewohnheiten), Sprache (Sprachgebrauch, Herkunftssprache, Sprachkompetenz) und zur Religiosität (Mähler & Brinkmann, 2016; Will et al., 2016).

Prominente Vergleichsarbeiten wie PISA, TIMSS und PIRLS legen nahe, dass ein Migrationshintergrund mit bedeutsamen Bildungsoutcome-Variablen assoziiert ist (Gogolin, 2019). Beispielsweise zeigen Analysen der PISA-Daten, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Deutschland geringere Leistungen in standardisierten, deutschsprachigen Lesetests erbringen, als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede bestehen sowohl in der Grundschule als auch in weiterführenden Schulen, wobei Leistungsdifferenzen zwischen Schüler:innen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation eher gering ausfallen (z. B. Stanat et al., 2010). Schöber et al. (2015) berichten, dass Schüler:innen der fünften und siebten Jahrgangsstufe mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle der Schulform niedrigere Lese- und Rechtschreibleistungen erbringen. Doch auch über die Kulturtechniken hinaus werden vergleichbare Befundmuster berichtet. Decristan et al. (2016) konnten in einer Studie mit 1041 Grundschüler:innen aus 54 Klassen nachweisen, dass das Merkmal Migrationshintergrund auch unter Kontrolle kognitiver und sprachlicher Fertigkeiten im Zusammenhang mit naturwis-

senschaftlichen Schulleistungen steht. Auch international werden für Schüler:innen mit Migrationshintergrund niedrigere Leistungen im schulischen Lernen berichtet (OECD, 2019). Derartige Leistungsunterschiede können zum einen durch individuelle Einflussfaktoren (bspw. Identitätsentwicklung, Miller-Cotto & Byrnes, 2016; kulturspezifische Akkulturationsstrategien, van de Vijver et al., 1999; schulisches Selbstkonzept, Dyson, 2015) erklärt werden. Zum anderen sprechen vielfältige Studienergebnisse dafür, dass Einflussfaktoren auf schulisches Lernen mit gesellschaftlich-struktureller Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund, z. B. durch sozioökonomische Ressourcenunterschiede sowie durch (institutionelle) Diskriminierungserfahrungen assoziiert sind (Gogolin, 2019; Ramos et al., 2012).

Zur Ableitung von praktischen Implikationen, die zu Überwindung systematischer Benachteiligung nutzbar gemacht werden können, werden in der Forschung zunehmend Unterrichtsmerkmale fokussiert, bspw. das Schul- und Klassenklima, da diese einerseits (proximal) mit Lernerfolg im Zusammenhang stehen und andererseits dem sozialen Kontext der Lerngruppe im Schulkontext Rechnung tragen.

## Klassenklima

Das Klassenklima beschreibt die subjektive Einschätzung der bestehenden Lernumgebungen durch die beteiligten Akteure, z. B. Lehrer:innen oder Schüler:innen, im schulischen Kontext. Klassenklima wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das subjektive Repräsentationen sozialer Beziehungen und Erfahrungen, Merkmale, Prozesse und Interaktionen zwischen Schüler:innen sowie Lehrkräften umfasst. Es wird in verschiedenen Facetten oder als Globalindikator typischerweise mittels Selbstbeurteilungsverfahren abgebildet (Eder & Mayr, 2002; König, 2009; Pianta & Hamre, 2009). Die Sichtung deutschsprachiger Skalen zur Erfassung des Klassenklimas legt nahe, bei der Erfassung des Klimas auf Klassenebene Beziehungen (zwischen Schüler:innen, zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen), Merkmale des Unterrichts und Lernhaltungen einzubeziehen. In Forschungsarbeiten zum Klassenklima werden mehrheitlich Kurz- oder Teilskalen eingesetzt, die spezifische Facetten des Klimas erfassten (bspw. als Teilfacette emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, Rauer und Schuck, 2003). Die nach unserer Kenntnis inhaltlich differenzierteste Operationalisierung im deutschsprachigen Raum wurde durch Eder und Mayr (2002) vorgelegt und validiert. Demnach kann das Konstrukt als aus 14 Teilfacetten (Klimaelemente) bestehend aufgefasst werden, die sich vier inhaltlichen Dimensionen auf Klassenebene (Lerngemeinschaft, Schülerzentriertheit, Sozial- und Leistungsdruck & Rivalität und Störungen) zwei Dimensionen auf Schulebene (Strenge – Kontrolle & Wärme) und einer Dimension auf Individualebene (Wohlbefinden) zuordnen lassen.

Das Klassenklima gilt von der Primarstufe bis in den tertiären Bildungsbereich als Prädiktor für kognitive und affektive Lernoutcomes, bspw. Motivation, soziale Kompetenz und akademische Schulleistung (Alansari & Rubie-Davies, 2020; Igler et al., 2019; Wang et al., 2020). Ein durch emotionale Unterstützung geprägtes Klassenklima scheint den negativen Effekt ungünstiger Lernvoraussetzungen zum Schuleintritt in der Schuleingangsphase potentiell vollständig auszugleichen zu können (Hamre & Pianta, 2005). Demgegenüber stehen negative Einschätzungen des Klassenklimas mit internalisierenden Verhaltensproblemen (in der Sekundarstufe) im Zusammenhang (Bilz, 2020). Nach Crede (2019) stellt das Klassenklima einen inhärenten Bestandteil sozialer Partizipation im Schulkontext dar. Dementsprechend weisen einige Studien Zusammenhänge zwischen dem Grad an sozialer Partizipation von Schüler:innen in Risikolagen und Einschätzungen des Klassenklimas auf (Crede et al., 2019; Krawin-

kel et al., 2017; Kröske, 2020; Krull et al., 2014). Geschlechtseffekte zeigen sich insbesondere auf Klassenebene. So zeigt z. B. Lirgg (1994), dass die Wahrnehmung des Klassenklimas im Sportunterricht in Anhängigkeit der Komposition der Lerngruppe (geschlechtshomogene vs. geschlechtsgemischte Gruppen) sowie des Geschlechts der Proband:innen variiert. Jungen weisen tendenziell negativere Wahrnehmung des Klassenklimas in geschlechtshomogenen Klassen auf als Mädchen.

## Migrationshintergrund und Klassenklima

Die Studienlage zu Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Facetten des Klassenklimas und Migrationserfahrungen ist aktuell nicht eindeutig. In methodisch aussagekräftigen Studiendesigns, in denen genestete Datenstrukturen berücksichtigt werden, wird Migrationshintergrund zumeist als Kontrollvariable aufgefasst und es werden inhaltlich eingegrenzte Klimafacetten fokussiert. Krawinkel et al. (2017) fanden bei Dritt- und Viertklässlern ($N$ = 665) aus 30 inklusiven Grundschulklassen einen Zusammenhang zwischen den Variablen Klassenklima – erfasst mittels zweier Subskalen des FEESS nach Rauer und Schuck (2003) – und der Selbsteinschätzung bzgl. der sozialen Partizipation ($r$ = .58). Der Migrationshintergrund korrelierte nicht mit dem Klassenklima ($r$ = -.02). Schachner et al. (2019) fanden demgegenüber in einer Untersuchung in der Sekundarstufe ($N$ = 1.971) einen als klein einzustufenden Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Wahrnehmung der spezifischen Klimafacette *equality and inclusion* (*Gleichberechtigung und Teilhabe*). In einer Studie von Igler et al. (2019) mit 647 Viertklässler:innen aus 33 Klassen erwies sich der Migrationshintergrund bezogen auf die erlebten Störungen im Unterricht und die Motivierung durch die Lehrkraft als bedeutsamer Prädiktor. Bei simultaner Betrachtung aller drei erfassten Dimensionen von Unterrichtsqualität (inkl. der Dimension *Herausfordernde Aufgaben*) und aller einbezogener Individualvariablen konnte jedoch kein bedeutsamer Migrationseffekt beobachtet werden. Koth et al. (2008) identifizierten in einer amerikanischen Stichprobe der fünften Klassenstufe ($N$ = 2.468) die ethnische Herkunft und das Geschlecht als bedeutsame individuelle Einflussfaktoren zweier spezifischer Bereiche des Klimas auf Schulebene (*Ordnung und Disziplin* & *Leistungsmotivation*).

Weitaus weniger Studien fokussieren den Zusammenhang des Klassenklimas mit Migrationserfahrungen explizit: Kohl et al. (2011) berichteten in einer Studie über die Situation von Grundschulkindern ($N$ = 354) in Lerngruppen mit hohem Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund (80 %), dass sich das Klima insgesamt positiv darstellte. In der Studie von Dyson (2015) zeigte sich, dass Migrant:innen die Lernumgebungen kompetitiver wahrnahmen. Oczlon et al. (2021) untersuchten die Schüler:innenwahrnehmung hinsichtlich der Ausprägung eines kulturell pluralistischen Klimas in Lerngruppen und konnten mehrebenenanalytisch nachweisen, dass positivere Einschätzungen des Klimas auf Individual- und Klassenebene mit höherem Ausprägungen des akademischen Selbstkonzepts und geringeren Diskriminierungserfahrungen einhergehen und die Einschätzung des Klimas indirekt mit den erfassten Schulleistungsmaßen assoziiert sind. In allen aufgefundenen Studien wird der Migrationshintergrund als dichotomes Merkmal aufgefasst.

## Untersuchungsanliegen und Fragestellungen

Erstens verdeutlicht die Befundlage, dass das Migrationserfahrungen von Schüler:innen in Untersuchungen zum Klassenklima selten im Fokus der Betrachtung stehen. Wenngleich die Annahme plausibel erscheint, dass unterschiedliche Sozialisationserfahrungen sowie kulturabhängige

Erfahrungs- und Wahrnehmungsmuster mit der Wahrnehmung des Klimas in Lerngruppen im Zusammenhang stehen sollten (Allemann-Ghionda et al., 2010; Nisbett & Miyamoto, 2005), erlaubt der derzeitige Forschungsstand keine gesicherten Aussagen darüber, inwieweit Merkmale, die mit Migrationserfahrungen assoziiert sind (bspw. das Herkunftsland, die Mutter- oder Verkehrssprache, der soziale Status oder Diskriminierungserfahrungen) mit individuellen Einschätzungen des Klassenklimas zusammenhängen.

Zweitens wird das Klassenklima aufgrund hoher methodischer Anforderungen in den vorliegenden Untersuchungen mehrheitlich durch ökonomisch einsetzbare Skalen erfasst, die nur begrenzte Aussagen über differenzielle Wahrnehmungen des heterogenen Konstrukts erlauben (z. B. Crede et al., 2019; Krawinkel et al., 2007). Dies legt nahe, dass potenzielle Effekte (auch bei globaler Operationalisierung) des Migrationshintergrundes auf Teilfacetten des Klassenklimas möglicherweise unterschätzt oder gar übersehen werden. Insbesondere für Angehörige marginalisierter Gruppen konnte der Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen in Gruppen einerseits und individuellen Orientierungen (bspw. der Identifikation an In- und Outgroup bezogen auf die Lerngruppe) andererseits, vielfach bestätigt werden (z. B. Ramos et al., 2012), wodurch die Abhängigkeit zwischen individuellen Orientierungen sowie Gruppenprozessen und -komposition verdeutlicht wird. Vor dem Hintergrund derartiger Befundmuster und theoretischer Überlegungen zum Konstrukt des Klassenklimas ist anzunehmen, dass die Komposition der Lerngruppe mit der Wahrnehmung des individuellen und kollektiven Klassenklimas in Zusammenhang stehen könnte. Die Untersuchung derartiger Merkmale auf Klassenebene setzt voraus, bei der Erfassung und Analyse des Klassenklimas genestete Datenstrukturen zu berücksichtigen (Igler et al., 2019; König, 2009; Lüdtke et al., 2006; Marsh et al., 2012).

Die vorliegende Studie fokussiert das zweite Forschungsdesiderat, indem Zusammenhänge zwischen dem Merkmal Migrationshintergrund und spezifischen Teilfacetten des Klassenklimas unter Berücksichtigung der Individual- und Klassenebene explorativ analysiert werden. Dabei liegen zwei Fragestellungen zugrunde:

1. *Stehen spezifische Dimensionen des Klassenklimas bei inhaltlich breiter Operationalisierung des Konstrukts mit individuellem Migrationshintergrund von Schüler:innen im Zusammenhang?*
2. *Stehen spezifische Dimensionen des Klassenklimas mit der Komposition der Klassengruppe bzgl. des Anteils an Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang?*

## Methode

### Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Datensätze von 1292 Schüler:innen der vierten bis achten Klassenstufe aus 49 Schulklassen einbezogen. Von den Schüler:innen besuchten 679 die Grundschule (52.55%), 85 die Gesamtschule (6.58%), 339 die Realschule (26.24%), 101 die Sekundarschule (7.82%) und 65 das Gymnasium (5.03%). 23 Proband:innen machten keine Angaben zur besuchten Schulform (1.78%).

### Durchführung und Design

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Januar 2017 bis Juli 2019 an 21 Schulen in und um Wuppertal statt. Die Schulauswahl und Kontaktaufnahme erfolgte sowohl schriftlich als auch telefonisch durch Studierende in Qualifikationsphasen. Die Studierenden wurden umfassend hinsichtlich des Umgangs mit den Proband:innen, der Datenerfassung und Dateneingabe unterwiesen. Die Aufklärung der Schüler:innen und Eltern wurde durch die Lehrkräfte un-

**Tabelle 1**
*Stichprobenbeschreibung*

| Klassenstufe | $N_{Schüler:innen}$ | Geschlecht | | Migrationshintergrund | | Migrationsanteil in Prozent | $N_{Klassen}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | weiblich | männlich | nein | ja | *M (SD)* | |
| 4 | 698 | 359 (51%) | 339 (49%) | 305 (44%) | 393 (56%) | 56 (27) | 29 |
| 5 | 187 | 87 (47%) | 100 (53%) | 105 (56%) | 82 (44%) | 44 (32) | 6 |
| 6 | 126 | 65 (52%) | 61 (48%) | 48 (38%) | 78 (62%) | 62 (21) | 5 |
| 7 | 144 | 79 (55%) | 65 (45%) | 15 (10%) | 129 (90%) | 90 (19) | 5 |
| 8 | 137 | 63 (46%) | 74 (54%) | 18 (13%) | 119 (87%) | 87 (25) | 4 |
| Gesamt | 1292 | 653 (51%) | 639 (49%) | 491 (38%) | 801 (62%) | 62 (30) | 49 |

terstützt, Einwilligungen der Eltern wurden durch die Lehrkräfte schriftlich eingeholt. Eine unabhängige ethische Prüfung des Vorhabens wurde eingeholt. Die Schüler:innen wurden per Fragebogen im Klassenverbund befragt. Die Studierenden folgten einem definierten Ablaufstandard und standen während der Befragung für Rückfragen zur Verfügung. Informationen zu bereits erfolgter Teilnahme wurden bei der Kontaktaufnahme erfasst, um Mehrfachteilnahmen über den Erhebungszeitraum auszuschließen.

## Messverfahren

### *Schul- und Klassenklima.*

Zur Erfassung des Klassenklimas wurde der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klassenstufe (LFSK 4-8, Eder & Mayr, 2002) ausgewählt. Das Verfahren ermöglicht die Erfassung einer Vielzahl unterschiedlicher Klimafacetten im einbezogenen Altersbereich. Die einbezogenen Klassenklimadimensionen wurden durch Eder und Mayr (2002) faktorenanalytisch abgesichert, sodass über die Inhaltsvalidität und einer guten Reliabilität (.52–.87) hinaus auch Konstruktvalidität gegeben ist. Der LFSK 4-8 erfragt Teilfacetten des Klassenklimas durch 14 Subskalen („Klima-Elemente"), die faktorenanalytisch sieben übergeordneten Dimensionen auf Klassen-, Schul- und Individualebene zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 2).

### *Erfassung weiterer Merkmale.*

Die Klassenzugehörigkeit wurde mittels Fragebogenkodierung erfasst, das Geschlecht wurde durch ein Item mit dichotomen Antwortformat erhoben. Der Migrationshintergrund wurde mithilfe von drei Items zur eigenen Herkunft sowie zur Herkunft beider Elternteile erfragt. Schüler:innen, die antworteten, dass sie selbst bzw. ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden, wurden orientiert an bildungswissenschaftlichen Studien (z. B. Seiz et al., 2016; Syring et al., 2019) als Schüler:innen mit Migrationshintergrund aufgefasst. Der Migrationsanteil auf Klassenebene wurde durch den Anteil an befragten Schüler:innen mit Migrationshintergrund einer Klassengruppe ermittelt.

**Tabelle 2**
*Dimensionen, Inhalte, Beispielitems und Reliabilität des LFSK 4-8 (Eder & Mayr, 2002)*

| Dimension (Itemanzahl) | Klima-Elemente | | Thema | Beispielitem | α | α[a] |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | **Klassenmerkmale** | | | |
| Lerngemeinschaft (6) | 1. | Gemeinschaft | Lernbereitschaft und lernbezogenen Konstruktivität der Klassengemeinschaft | Wenn einem Schüler etwas gut gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm. | .63 | .63 |
| | 2. | Lernbereitschaft | | | | |
| Schülerzentriertheit (15) | 3. | Pädagogisches Engagement | Ausmaß der Akzeptanz, Unterstützung und aktiven Gestaltungmöglichkeit von Schüler:innen | Unsere Lehrer geben uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann. | .80 | .85 |
| | 4. | Mitsprache | | | | |
| | 5. | Vermittlungs-qualität | | | | |
| | 6. | Schülerbeteiligung | | | | |
| | 7. | Kontrolle der Schüler:innen-arbeit | | | | |
| Sozial- & Leistungsdruck (15) | 8. | Gerechtigkeit | Einschränkungen, sozialer Druck und Leistungsstress für Schüler:innen der Klasse | Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss. | .79 | .85 |
| | 9. | Restriktivität | | | | |
| | 10. | Komparation | | | | |
| | 11. | Leistungsdruck | | | | |
| | 12. | Unterrichtsdruck | | | | |
| Rivalität & Störungen (6) | 13. | Rivalität | Rivalität und lernfremde Tätigkeiten in der Klassengruppe | Bei uns streiten sich Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist. | .62 | .64 |
| | 14. | Störungen | | | | |
| | | | **Schulmerkmale** | | | |
| Strenge- Kontrolle (6) | - | | Regelklarheit, Disziplin und Ordnung der Schule | An dieser Schule werden die Schüler ständig genau beaufsichtigt. | .46 | .52 |
| Wärme (9)[b] | - | | Unterstützung und Fürsorge an der Schule | Die Stimmung an unserer Schule ist meistens „heiter, fröhlich“ (5) vs. „gedrückt, lustlos“ (1). | .84 | .87 |
| | | | **Individualebene** | | | |
| Wohlbefinden (2)[c] | | | Schulzufriedenheit und -freude | Gehst Du gerne in die Schule? | .73 | .66 |

*Anmerkung.* Bis auf die Dimensionen *Wärme* und *Wohlbefinden* werden alle Fragen mittels 5-stufiger Likert Skala zwischen den Polen „stimmt nicht“ (1) und „stimmt genau“ (5) beantwortet. [a] Cronbachs alpha nach Eder und Mayr *(2002)*. [b] 5-stufige Beurteilung der Passung von Adjektivpaaren, die nach gemeinsamen Item Stamm präsentiert werden. [c] Beurteilung eines Items mit 4-stufiger Likert Skala zwischen den Polen „sehr gerne“ (4) und „sehr ungern“ (1) und eines Items mit 7-stufiger Likert Skala zwischen den Polen „sehr unzufrieden“ (1) und „sehr zufrieden“ (7). Der *Klimagesamtscore* wird durch Summenbildung aller Items der Skalen *Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Lerngemeinschaft* und *Rivalität und Störungen* gebildet und umfasst 42 Items (α=.86, $\alpha_{\text{Eder \& Mayer (2002)}}$=.88).

### Datenanalyse

Zur Datenanalyse wurden R (Version 3.6.2; R Core Team, 2019), R-Studio (RStudio Team, 2020) und die R-Pakete *lme4* (Version 1.1.23; Bates et al., 2015), *lmerTest* (Version 1.1.23; Kuznetsova et al., 2017) und *sjPlot* (Version 2.8.10; Lüdecke, 2021) verwendet. Zur Überprüfung der Fragestellungen unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (L1: Schüler:innen; L2: Klassen) wurden Hierarchisch Lineare Modelle (HLM) zur Vorhersage aller erfasster Klimadimensionen berechnet. Da davon ausgegangen wurde, dass die Einschätzungen in Abhängigkeit des Klimas auf Klassenebene variieren, wurde von einem festen Effekt auf Individualebene ausgegangen, während die Klassenmittelwerte frei geschätzt wurden. Neben einem Nullmodell (Modell 1, intercept-only-Modell) wurden zunächst die individuellen Kontrollvariablen Geschlecht und Klassenstufe einbezogen (Modell 2). In zwei weiteren Modellen wurden die Variable Migrationshintergrund (L1, Modell 3) sowie die Variable Migrationsanteil (L2, Modell 4) je einzeln hinzugefügt. Zuletzt wurden beide Migrationsvariablen sowie deren Interaktion modelliert (L1 & L2, Modell 5).

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde überprüft, welche Klimadimensionen sich durch individuellen Migrationshintergrund oder den Migrationsanteil auf Klassenebene vorhersagen lassen. In einem zweiten Schritt wurden die Modelle 3, 4 und 5 verglichen, um den Einfluss des Merkmals Migrationshintergrund auf Individual- und Gruppenebene zu differenzieren und auf Interaktionen zu prüfen. Die Beurteilung der Modelle erfolgte durch Vergleich mit dem Modell 2 auf Basis des Effektstärkemaßes $f^2$ für feste Effekte (Lorah, 2018). Die dichotome L1-Variable Geschlecht wurde effektkodiert, um die Interpretation für beide Geschlechter zu erleichtern. Dabei wurde aufgrund der annähernd gleich großen Anteile beider Geschlechter auf Gewichtung verzichtet (Richter, 2007).

## Ergebnisse

Die Korrelationen aller einbezogenen Variablen können den elektronischen Ergänzungsmaterialien (EEM 1) entnommen werden. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Modellvergleiche zu allen erfassten sieben Dimensionen des Klassenklimas sowie des Klimagesamtscores zur Überprüfung der Prädiktionskraft des individuellen Migrationshintergrundes (L1) sowie des Migrationsanteiles auf Klassenebene (L2) durchgeführt. Dabei konnten die Prädiktoren, die in den jeweiligen Modellen drei, vier und fünf einbezogen wurden, ausschließlich zur Vorhersage der Kriterien *Strenge – Kontrolle*, *Lerngemeinschaft*, *Schülerzentriertheit* und *Sozial- und Leistungsdruck* beitragen. Bezogen auf den *Klimagesamtscore* konnte kein Effekt ermittelt werden (zur Übersicht aller Modellparameter vgl. EEM 2 sowie EEM 3 – 6). Mit ICCs zwischen .07 und .33 bezogen auf die Intercept-only-Modelle (Modell 1) kann gefolgert werden, dass substantielle Anteile der Kriteriumsvarianzen auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen sind und HLM Analysen angemessen sind (Bliese, 2000).

Darüber hinaus wurden die im vorherigen Auswertungsschritt identifizierten Dimensionen weiter untersucht, um spezifische Effekte zu explorieren: Zur Vorhersage der schulbezogenen Klimadimension *Strenge–Kontrolle* (Tabelle 3) erwies sich der individuelle Migrationshintergrund als signifikanter Prädiktor, während sich keine Kompositionseffekte nachweisen ließen. Der Einfluss des individuellen Migrationshintergrunds bestand auch nach Einbezug der Interaktion zwischen Migrationshintergrund und Migrationsanteil sowie aller weiteren Kontrollvariablen fort (Model 5), während die Klassenstufe bei Kontrolle des Migrationshintergrundes und/oder -anteils keine bedeutsame Prädiktionskraft mehr aufwies (Modell 3, 4 & 5) und männliches Geschlecht mit höheren Einschätzungen einherging. Im Vergleich der Modelle 3 und

**Tabelle 3**
*Modellvergleiche zur Vorhersage des Kriteriums Strenge - Kontrolle*

| | Modell 1 | | Modell 2 | | Modell 3 | | Modell 4 | | Modell 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prädiktoren | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* |
| Intercept | 21.22 *** | 0.18 | 19.93 *** | 0.63 | 19.57 *** | 0.64 | 19.68 *** | 0.68 | 19.13 *** | 0.83 |
| Klassenstufe | - | - | 0.27 * | 0.12 | 0.20 | 0.12 | 0.22 | 0.13 | 0.27 | 0.14 |
| Geschlecht (m) | - | - | 0.39 *** | 0.11 | 0.36 ** | 0.11 | 0.39 *** | 0.11 | 0.36 ** | 0.11 |
| Migrationshintergrund (MH) | - | - | - | - | 1.22 *** | 0.23 | - | - | 2.12 ** | 0.80 |
| Migrationsanteil (MA) | - | - | - | - | - | - | 0.86 | 0.81 | 0.28 | 1.04 |
| MH * MA | - | - | - | - | - | - | - | - | -1.54 | 1.36 |
| **Zufallseffekte** | | | | | | | | | | |
| $\sigma^2$ | 11.47 | | 11.33 | | 11.00 | | 11.33 | | 10.99 | |
| $\tau_{00}$ | 0.84 $_{Klasse}$ | | 0.67 $_{Klasse}$ | | 0.68 $_{Klasse}$ | | 0.65 $_{Klasse}$ | | 0.65 $_{Klasse}$ | |
| ICC | 0.07 | | 0.06 | | 0.06 | | 0.05 | | 0.06 | |
| $R^2$ | 0.068 | | 0.078 | | 0.108 | | 0.079 | | 0.106 | |
| AIC | 4928.631 | | 4916.024 | | 4891.274 | | 4916.910 | | 4893.767 | |

*Anmerkung.* $N_{Klasse}$ = 49; *N* = 925; $R^2$ = Aufgeklärte Kriteriumsvarianz (konditionales $R^2$ nach Nakagawa & Schielzeth, 2013); *AIC* = Akaike Information Criterion: *ICC* = Intraklassenkorrelation; $\sigma^2$ = Individualvarianz; $\tau_{00}$ = Varianz auf Klassenebene; m = männlich; MH= Migrationshintergrund; MA=Migrationsanteil; * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$.

**Tabelle 4**
*Modellvergleiche zur Vorhersage des Kriteriums Lerngemeinschaft*

| | Modell 1 | | Modell 2 | | Modell 3 | | Modell 4 | | Modell 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prediktoren | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* |
| Intercept | 20.71 *** | 0.29 | 24.09 *** | 0.98 | 23.81 *** | 0.99 | 23.76 *** | 1.07 | 22.33 *** | 1.18 |
| Klassenstufe | - | - | -0.69 *** | 0.19 | -0.72 *** | 0.19 | -0.73 *** | 0.20 | -0.59 ** | 0.20 |
| Geschlecht (m) | - | - | -0.10 | 0.13 | -0.13 | 0.13 | -0.11 | 0.13 | -0.12 | 0.13 |
| Migrationshintergrund (MH) | - | - | - | - | 0.82 ** | 0.27 | - | - | 3.09 ** | 0.95 |
| Migrationsanteil (MA) | - | - | - | - | - | - | 1.00 | 1.20 | 1.89 | 1.39 |
| MH * MA | - | - | - | - | - | - | - | - | -4.09 * | 1.63 |
| **Zufallseffekte** | | | | | | | | | | |
| $\sigma^2$ | 14.66 | | 14.65 | | 14.50 | | 14.63 | | 14.45 | |
| $\tau_{00}$ | 3.11 $_{Klasse}$ | | 2.26 $_{Klasse}$ | | 2.28 $_{Klasse}$ | | 2.29 $_{Klasse}$ | | 2.07 $_{Klasse}$ | |
| ICC | 0.17 | | 0.13 | | 0.14 | | 0.14 | | 0.13 | |
| $R^2$ | 0.175 | | 0.176 | | 0.184 | | 0.177 | | 0.180 | |
| AIC | 5190.218 | | 5182.222 | | 5175.324 | | 5183.531 | | 5173.120 | |

*Anmerkung.* $N_{Klasse} = 49$; $N = 925$; $R^2$ = Aufgeklärte Kriteriumsvarianz (konditionales $R^2$ nach Nakagawa & Schielzeth, 2013); *AIC* = Akaike Information Criterion: *ICC* = Intraklassenkorrelation; $\sigma^2$ = Individualvarianz; $\tau_{00}$ = Varianz auf Klassenebene; m = männlich; MH= Migrationshintergrund; MA=Migrationsanteil; * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

**Tabelle 5**
*Modellvergleiche zur Vorhersage des Kriteriums Schülerzentriertheit*

| | Modell 1 | | Modell 2 | | Modell 3 | | Modell 4 | | Modell 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prediktoren | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* |
| Intercept | 53.65 *** | 0.64 | 65.09 *** | 1.77 | 64.61 *** | 1.80 | 65.00 *** | 1.91 | 64.47 *** | 2.24 |
| Klassenstufe | - | - | -2.32 *** | 0.35 | -2.40 *** | 0.35 | -2.33 *** | 0.37 | -2.29 *** | 0.38 |
| Geschlecht (m) | - | - | -0.27 | 0.27 | -0.32 | 0.27 | -0.27 | 0.27 | -0.31 | 0.27 |
| Migrationshintergrund (MH) | - | - | - | - | 1.50 ** | 0.57 | - | - | 2.38 | 1.94 |
| Migrationsanteil (MA) | - | - | - | - | - | - | 0.27 | 2.24 | -0.64 | 2.72 |
| MH * MA | - | - | - | - | - | - | - | - | -1.44 | 3.31 |
| **Zufallseffekte** | | | | | | | | | | |
| $\sigma^2$ | 62.39 | | 62.31 | | 61.74 | | 62.30 | | 61.79 | |
| $\tau_{00}$ | 16.03 $_{Klasse}$ | | 6.51 $_{Klasse}$ | | 6.74 $_{Klasse}$ | | 6.54 $_{Klasse}$ | | 6.49 $_{Klasse}$ | |
| ICC | 0.20 | | 0.09 | | 0.10 | | 0.09 | | 0.10 | |
| $R^2$ | 0.204 | | 0.209 | | 0.216 | | 0.209 | | 0.215 | |
| AIC | 6417.938 | | 6389.356 | | 6384.395 | | 6391.341 | | 6387.915 | |

*Anmerkung.* $N_{Klasse}$ = 49; *N* = 908; $R^2$ = Aufgeklärte Kriteriumsvarianz (konditionales $R^2$ nach Nakagawa & Schielzeth, 2013); *AIC* = Akaike Information Criterion: *ICC* = Intraklassenkorrelation; $\sigma^2$ = Individualvarianz; $\tau_{00}$ = Varianz auf Klassenebene; m = männlich; MH= Migrationshintergrund; MA=Migrationsanteil;
* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

**Tabelle 6**
*Modellvergleiche zur Vorhersage des Kriteriums Sozial- und Leistungsdruck*

| | Modell 1 | | Modell 2 | | Modell 3 | | Modell 4 | | Modell 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prediktoren | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* | *B* | *SE(B)* |
| Intercept | 39.56 *** | 0.76 | 26.55 *** | 2.15 | 25.83 *** | 2.17 | 26.83 *** | 2.33 | 25.31 *** | 2.68 |
| Klassenstufe | - | - | 2.65 *** | 0.42 | 2.55 *** | 0.42 | 2.69 *** | 0.44 | 2.84 *** | 0.46 |
| Geschlecht (m) | - | - | 1.14 *** | 0.28 | 1.08 *** | 0.28 | 1.14 *** | 0.28 | 1.08 *** | 0.28 |
| Migrationshintergrund (MH) | - | - | - | - | 2.11 *** | 0.60 | - | - | 4.67 * | 2.08 |
| Migrationsanteil (MA) | - | - | - | - | - | - | -0.84 | 2.65 | -1.36 | 3.13 |
| MH * MA | - | - | - | - | - | - | - | - | -4.30 | 3.55 |
| **Zufallseffekte** | | | | | | | | | | |
| $\sigma^2$ | 71.45 | | 70.13 | | 69.13 | | 70.09 | | 68.76 | |
| $\tau_{00}$ | 23.21 $_{Klasse}$ | | 10.78 $_{Klasse}$ | | 10.89 $_{Klasse}$ | | 10.86 $_{Klasse}$ | | 11.52 $_{Klasse}$ | |
| ICC | 0.25 | | 0.13 | | 0.14 | | 0.13 | | 0.14 | |
| $R^2$ | 0.245 | | 0.262 | | 0.278 | | 0.262 | | 0.280 | |
| AIC | 6586.249 | | 6544.929 | | 6534.760 | | 6546.829 | | 6536.021 | |

*Anmerkung*. $N_{Klasse}$ = 49; *N* = 913; $R^2$ = Aufgeklärte Kriteriumsvarianz (konditionales $R^2$ nach Nakagawa & Schielzeth, 2013); *AIC* = Akaike Information Criterion: *ICC* = Intraklassenkorrelation; $\sigma^2$ = Individualvarianz; $\tau_{00}$ = Varianz auf Klassenebene; m = männlich; MH= Migrationshintergrund; MA=Migrationsanteil;
* $p$<0.05, ** $p$<0.01, *** $p$<0.001

5 mit dem Basismodell (Modell 2 mit Kontrollvariablen) ergaben sich kleine Effektstärken: $f^2_{M2-M3} < .03$, $f^2_{M2-M5} < .03$.

Die klassenbezogene Klimadimension *Lerngemeinschaft* (Tabelle 4) konnte ebenfalls durch den individuellen Migrationshintergrund vorhergesagt werden (Model 3 & 5). Es zeigte sich kein Haupteffekt des Migrationsanteils. Der signifikante Interaktionseffekt (Modell 5) deutet darauf hin, dass sich der Migrationsanteil in Klassen auf die Stärke und Richtung des Zusammenhangs zwischen individuellem Migrationshintergrund und Wahrnehmung der Lerngemeinschaft auswirkt. Während Schüler:innen mit Migrationshintergrund die Lerngemeinschaft in Klassen mit geringem oder durchschnittlichen Migrationsanteil tendenziell positiver bewerten, zeigte sich in Klassen mit hohem Migrationsanteil eine tendenziell negativere Einschätzung (EEM 7). Im Vergleich der Modelle 3 und 5 konnte durch das reduziertere Modell 3 der höchste Anteil an Gesamtvarianz aufgeklärt werden, jedoch zeigten sich insgesamt keine bedeutsamen Effekte im Modellvergleich mit dem Basismodell: $f^2_{M2-M3} < .01$, $f^2_{M2-M5} < .01$.

Die *Schülerzentriertheit* (Tabelle 5) ließ sich allein in Modell 3 durch Einbezug des individuellen Migrationshintergrunds mit einem kleinen Effekt vorhersagen. Im Modell 5 mit allen Prädiktoren war dieser Effekt nicht mehr beobachtbar ($f^2_{M2-M3} = .01$, $f^2_{M2-M5} = .01$).

Zur Vorhersage der Klimadimension *Sozial- und Leistungsdruck* (Tabelle 6) erwies sich der individuelle Migrationshintergrund als signifikanter Prädiktor, während sich keine Kompositionseffekte zeigten. Der Einfluss des individuellen Migrationshintergrunds bestand auch in Modell 5 fort ($f^2_{M2-M3} = .02$, $f^2_{M2-M5} = .03$). Männliche Schüler:innen schätzten diese Dimension höher ein.

## Diskussion

Die Annahme, dass sich Zusammenhänge zwischen individuellem Migrationshintergrund, Migrationsanteilen auf Klassenebene und Teildimensionen des Klassenklimas identifizieren lassen, konnte auf Grundlage der vorliegenden Daten bestätigt werden. Es zeigte sich bzgl. der Dimension *Strenge–Kontrolle,* dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle des Anteils an Schüler:innen mit Migrationshintergrund in ihren Klassen das Klima auf Schulebene signifikant restriktiver und strenger erleben. Die Dimension *Lerngemeinschaft* konnte ebenfalls signifikant durch individuellen Migrationshintergrund vorhergesagt werden. Schüler:innen mit Migrationshintergrund nahmen die Gemeinschaft der Lerngruppen signifikant positiver wahr, wobei dieser Effekt in Klassengruppen mit höherem Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund abnimmt. Auch wenn die beiden Modelle (3 und 5) im Vergleich zum Basismodell zur Varianzaufklärung beitragen, ist dieser Effekt nach Beurteilung der Effektstärken als unbedeutend einzustufen. Hinsichtlich der Dimension *Schülerzentriertheit* konnte nachgewiesen werden, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund das Maß an Mitsprachemöglichkeiten und Vermittlungsqualität bezogen auf den eigenen Unterricht minimal positiver beurteilen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Dieser Effekt ließ sich nach Kontrolle des Migrationsanteils jedoch nicht mehr beobachten. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein individueller Migrationshintergrund signifikant zur Vorhersage der Einschätzungen kompetitiver Vergleichsprozesse sowie zum Erleben leistungsbezogenen Drucks auf Klassenebene beitragen kann. Schüler:innen mit Migrationshintergrund beurteilten den sozialen und leistungsbezogenen Druck auf Klassenebene tendenziell höher. Für den Migrationsanteil konnte bzgl. des Kriteriums *Sozial- und Leistungsdruck* keine Haupteffekt nachgewiesen werden; auch

wenn in Modell 5 der größte Anteil an Gesamtvarianz aufgeklärt werden konnte, ist der Effekt klein.

Es konnten bei den Modellvergleichen keine Haupteffekte der Klassenkomposition identifiziert werden, bezogen auf die Dimension *Lerngemeinschaft* zeigte sich jedoch ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen individuellem Migrationshintergrund und Klassenkomposition, der darauf hindeutet, dass insbesondere Schü:lerinnen mit Migrationshintergrund in Klassen mit vergleichsweise niedrigem Migrationsanteil die Lerngemeinsacht positiv erleben. Als unerwarteten Teilbefund zeigen die Ergebnisse, dass der Effekt der Klassenstufe bzgl. der Dimension *Strenge–Kontrolle* durch den Einbezug der betrachteten Migrationsvariablen vermittelt wird.

Im Gesamtbild zeigt sich, dass anhand des Klassenklima-Konstrukts differenzierte Erlebensweisen bei Kindern mit Migrationshintergrund abgebildet werden, obschon die Effektgrößen klein ausfallen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie korrespondieren mit den Befunden anderer Forschungsarbeiten, in denen Teildimensionen des Klassenklimas ebenfalls (vergleichbar niedrige) Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund zeigten (Igler et al., 2019; Schachner et al., 2019).

Der Migrationshintergrund hat bedeutsamen Erklärungswert im Hinblick auf bildungsrelevante Variablen. Dies wird in der vorliegenden Studie dadurch deutlich, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle des Anteils an Schüler:innen mit Migrationshintergrund in ihren Klassen das Klima signifikant restriktiver und strenger erleben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie tatsächlich oft schlechtere Schulleistungen erreichen als Kinder ohne Migrationshintergrund und häufiger negative Bewertungssituationen durch Lehrkräfte erfahren (Triventi, 2020).

Der Befund, dass der individuelle Migrationshintergrund signifikant zur Vorhersage der Einschätzungen kompetitiver Vergleichsprozesse sowie zum leistungsbezogenen Druck auf Klassenebene beiträgt, könnte mit den im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund oft beeinträchtigen schulischen Lernbiografien der Schüler:innen erklärt werden. Die tendenziell schlechteren schulischen Bewertungen von Kindern mit Migrationshintergrund (Schöber et al., 2015) könnten zu sozialen Vergleichsprozessen führen, welche wiederum den subjektiv erlebten Leistungsdruck und das Erleben einer kompetitiven Atmosphäre in der Klasse begünstigen (Koivuhovi et al., 2020). Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen der Studie von Dyson (2015), in der Schüler:innen mit Migrationshintergrund die Lernumgebungen ebenfalls kompetitiver wahrnahmen.

Schüler:innen mit Migrationshintergrund nehmen in der vorliegenden Studie die Gemeinschaft der Lerngruppen signifikant positiver wahr und erleben ein erhöhtes Maß an Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht, die Effekte sind jedoch marginal. Boda und Néray (2015) zeigen, dass nicht die tatsächliche ethnische Herkunft entscheidend für das Ausmaß an Peerablehnung ist, sondern die von der Peergruppe wahrgenommene. Wird ein Kind als zu einer Minderheit zugehörig wahrgenommen, ist die Wahrscheinlichkeit sozialer Ablehnung höher. Unter Berücksichtigung des hohen Anteils an Schüler:innen mit Migrationshintergrund in den untersuchten Klassen könnte dieser Befund auf der Zusammensetzung der Schulklassen beruhen, da Schüler:innen mit Migrationshintergrund ungeachtet der individuellen Herkunft in vielen Lerngruppen die Mehrheit der Klassengruppen darstellen. Dass hinsichtlich der Wahrnehmung einzelner sozialer Dimensionen des Klassenklimas (z. B. Wahrnehmung der Lerngemeinschaft in der Klasse) nur kleine oder keine Effekte zu konstatieren sind, unterstreicht, dass ein Migrationshintergrund hinsichtlich sozialer Beziehungen zu Peers weder einseitig als protektiver, noch als Risikofaktor im Hinblick auf soziale Ablehnung und Akzeptanz betrachtet werden kann. Über die im Fokus stehenden Befunde hinaus zeigten

sich Geschlechtseffekte, die darauf hindeuten, dass Schüler das Lernklima restriktiver und strenger erleben und den Sozial- und Leistungsdruck höher bewerten.

## Limitationen

Die Klärung des eigenständigen Erklärungswertes weiterer migrationsbedingter Faktoren konnte nicht umfänglich erfolgen. Menschen mit Migrationshintergrund stellen eine heterogene Gruppe dar, d. h. sie unterscheiden sich z. B. anhand der Merkmale Herkunftsland, Staatsangehörigkeit, Sprache (z. B. ein- oder mehrsprachige Erziehung), Migrationsmotiven (z. B. politische Gründe, wirtschaftliche Erwägungen) sowie im Hinblick auf den Zeitpunkt der Einwanderung (Statistisches Bundesamt, 2020). Folgestudien sollten weitere Variablen etwa zur sozio-ökonomischen Lage der Familien oder weitere, mit Migration in Zusammenhang stehende Faktoren (z. B. Herkunftsland, Herkunftssprache, Diskriminierungserfahrungen) mit einbeziehen (Lirgg, 1994). Darüber hinaus werden in der vorliegenden Analyse schulformspezifische Unterschiede nicht berücksichtigt. Des Weiteren konnten die Anteile an Schüler:innen mit Migrationshintergrund allein auf Grundlage der vorliegenden Datensätze ermittelt werden, da die Größen der Lerngruppen nicht systematisch miterfasst wurden. Wenngleich der vorliegenden Studie eine durchaus umfängliche Proband:innenzahl zugrunde liegt, handelt es sich hierbei doch um eine angefallene Stichprobe, bei der keine Repräsentativität angenommen werden kann.

## Ausblick und Fazit

Methodisch weisen die Befunde darauf hin, dass in Studien, in denen das Klassenklima eher übergreifender operationalisiert wird, potenzielle Zusammenhänge mit Merkmalen des Migrationshintergrundes übersehen werden. So zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die einbezogenen Kinder mit Migrationshintergrund ihre Lehrkräfte als strenger und restriktiver wahrnehmen. Perspektivisch ist zu untersuchen, ob sich derartige Befundmuster in weiteren empirisch gut kontrollierten Studien bestätigen lassen.

Auch wären weitere Untersuchungen wünschenswert, in denen dem Einfluss der Komposition der Klassengruppe nachgegangen wird. Die Studienergebnisse legen nahe, systematisch hinsichtlich der migrationsbedingten Diversität der Klassengruppen zu sampeln, um den Wertebereich des Migrationsanteiles auf Klassenebene vollumfänglich abbilden zu können. Die vorliegenden Befunde sind als Impulse für weitere Untersuchungen zu verstehen, welche vor allem weitere mit Migrationshintergrund assoziierte Variablen einbeziehen. Auch sind differentielle Analysen erforderlich, welche Aufschluss darüber geben, in welchen spezifischen Kontexten Schüler:innen mit Migrationshintergrund z. B. die Lerngemeinschaft in der Klasse positiv erleben und als soziale Ressource nutzen können.

## Literatur


Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, *23*(1), 1–25. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9

Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K., & Röhner, C. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55*, 186. https://doi.org/10.25656/01:6942

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Bilz, L. (2020). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. Selbstkognitionen als Vermittlungsvariablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *2013*(16), 282–294. https://doi.org/10.2378/peu2013.art06d

Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions.* (S. 349–381). Jossey-Bass.

Boda, Z., & Néray, B. (2015). Inter-ethnic friendship and negative ties in secondary school. *Social Networks*, *43*, 57–72. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.03.004

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht: Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *33*(3–4), 207–221. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244

Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I., & Hertel, S. (2016). What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? *Journal for Educational Research Online*, *8*(1), 66–89. https://doi.org/10.25656/01:12032

Dyson, L. (2015). In the Convergence of Ethnicity and Immigration: The Status and Socio-ecological Predictors of the Self-Concept of Recent Chinese Immigrant School-Age Children in Canada. *Journal of Child and Family Studies*, *66–89*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9808-0

Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 696–707). Beltz Psychologie Verlags Union.

Eder, F., & Mayr, J. (2002). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Hogrefe.

Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung—Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for Educational Research Online*, *11*(1), 74–91. https://doi.org/10.25656/01:16788

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, *76*(5), 949–967. JSTOR. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Igler, J., Ohle-Peters, A., & McElvany, N. (2019). Mit den Augen eines Grundschulkindes: Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *33*(3–4), 191–205. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000243

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000—Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333–359). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_12

Kohl, K., Striegler, K., Peters, K., & Leyendecker, B. (2011). Positive attitudes towards school, motivation to study and respectful student-teacher-relationships – the situation of children from immigrant families in elementary school. In A. Ittel, H. Merkens, & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 46–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_2

Koivuhovi, S., Marsh, H. W., Dicke, T., Sahdra, B., Guo, J., Parker, P. D., & Vainikainen, M.-P. (2020). Academic self-concept formation and peer-group contagion: Development of the big-fish-little-pond effect in primary-school classrooms and peer groups. *Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1037/edu0000554

König, J. (2009). Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23*(1), 41–52. https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.41

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 96–104. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96

Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, *9*(3), 277–295. https://doi.org/10.25656/01:15172

Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 243–272. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpadagogik*, *6*(1), 59–75. https://doi.org/10.25656/01:9245

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, *82*(13). https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13

Lirgg, C. D. (1994). Environmental perceptions of students in same-sex and coeducational physical education classes. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 183–192. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.183

Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: Definition, interpretation, and TIMSS example. *Large-scale Assessments in Education*, *6*(1), 8. https://doi.org/10.1186/s40536-018-0061-2

Lüdecke, D. (2021). sjPlot: Data visualization for statistics in social science [Manual]. https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot

Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*(1/2), 85–96. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.85

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, *47*(2), 106–124. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488

Mähler, C., & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). (2016). *Methoden der Migrationsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1

Miller-Cotto, D., & Byrnes, J. P. (2016). Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 41, 51–70. https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.003

Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, *4*(2), 133–142. https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x

Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(10), 467–473. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.004

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, *38*(2), 109–119. https://doi.org/10.3102/0013189X09332374

R Core Team. (2019). *R: A language and environment for statistical computing* [Manual]. https://www.R-project.org/

Ramos, M. R., Cassidy, C., Reicher, S., & Haslam, S. A. (2012). A longitudinal investigation of the rejection–identification hypothesis. British Journal of Social Psychology, 51(4), 642–660. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02029.x

Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLOS ONE*, *13*(2), e0189335. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335

Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). FEESS 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen ; Manual. Beltz Test.

Richter, T. (2007). Wie analysiert man Interaktionen von metrischen und kategorialen Prädiktoren? Nicht mit Median-Splits! *Zeitschrift für Medienpsychologie*, *19*(3), 116–125. https://doi.org/10.1026/1617-6383.19.3.116

RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated development environment for r* [Manual]. http://www.rstudio.com/

Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 703–716. https://doi.org/10.1037/edu0000303

Scharenberg, K. (2014). Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *66*(S1), 317–348. https://doi.org/10.1007/s11577-014-0265-6

Schöber, C., Retelsdorf, J., & Köller, O. (2015). Verbales schulisches Selbstkonzept und sprachliche Leistungen in Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *62*, 89–105. https://doi.org/10.2378/peu2015.art10d

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M., & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *30*(4), 237–249. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186

Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. A. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* (S. 200–230). Waxmann.

Statistisches Bundesamt. (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2019* (Nr. 2010220197004; Fachserie 1, Reihe 2.2). Statistisches Bundesamt.

Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C., & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(2), 201–219. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4

Triventi, M. (2020). Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy. *International Migration Review*, *54*(3), 765–795. https://doi.org/10.1177/0197918319878104

van de Vijver, F. J. R., Helms-Lorenz, M., & Feltzer, M. J. A. (1999). Acculturation and Cognitive Performance of Migrant Children in The Netherlands. *International Journal of Psychology*, *34*(3), 149–162. https://doi.org/10.1080/002075999399936

Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

Will, G., Olczyk, M., & Kristen, C. (2016). NEPS-Datensatz (Nationales Bildungspanel). In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 345–364). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_12

## Autorinnen- und Autorenhinweis:

Bodo Przibilla
https://orcid.org/0000-0002-9948-5372

Sören Lüdeke
https://orcid.org/0000-0002-2313-5990

Friedrich Linderkamp
https://orcid.org/0000-0002-0834-4743

*Korrespondenzadresse:*
Dr. Bodo Przibilla
Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal
Gaußstr. 20
D-42119 Wuppertal
przibilla@uni-wuppertal.de

Elektronische Ergänzungsmaterialien sind über die folgende Webseite zugänglich: https://osf.io/dfx8v/?view_only=572a1e42fbf5415793191aa87478ea21#

Erstmals eingereicht: 02.08.2021
Überarbeitung eingereicht: 17.11.2022
Angenommen: 22.10.2022