

Sturzebecher, Klaus

Schule - ein "Sozialort" für Schüler der reformierten gymnasialen Oberstufe?

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 73-86



Quellenangabe/ Reference:

Sturzebecher, Klaus: Schule - ein "Sozialort" für Schüler der reformierten gymnasialen Oberstufe? - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 73-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295063 - DOI: 10.25656/01:29506

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295063>

<https://doi.org/10.25656/01:29506>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeiner Teil

Klaus Sturzebecher

Schule – ein „Sozialort“ für Schüler der reformierten gymnasialen Oberstufe?

Strukturmerkmale der Reform der gymnasialen Oberstufe wie die Auflösung des Klassenverbandes und das Kurs-System lassen bei einem Teil der Schüler sozial-emotionale Defizite aufkommen, die sich negativ auf die Leistungsorientierung und die Einstellung gegenüber der Schule allgemein auswirken, wie Gruppeninterviews und eine standardisierte Fragebogenerhebung an insgesamt ca. 1800 Oberstufenschülern nachweisen. Integrierte Mitglieder einer Peergruppe ohne diese Defizite hingegen sehen Schule eher positiv und fühlen sich hinsichtlich ihres Leistungsverhaltens vergleichsweise kaum belastet.

School – an integration place for grammar school 11th–13th graders?

Characteristics of the reform of the 11th up to the 13th grammar school years as for example the repeal of school class unit and the new system of courses lead to social-emotional deficiencies at a part of the students, that produce negative consequences concerning cognitions and attitudes about achievement and school in general. That was found in group interviews as well as in a questionnaire survey. Integrated members of peergroups without these deficiencies however perceive school in a positive way and don't feel stressed.

1. Das Problem

Das Lehren und Lernen in der Schule ist ein empfindliches, störungsanfälliges Geschehen in einem Kraftfeld vieler und zudem verschiedenartiger Determinanten. Will man dieses Geschehen verhaltenswissenschaftlich betrachten, sollte möglichst der gesamte soziale Kontext der Lehr- und Lernereignisse, die Situation im Sinne *Lewins*, und die Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Variablen in die Analyse einbezogen werden, wenngleich dies methodisch oft sehr schwer einlösbar ist. *Tatsächlich* herrschende Bedingungen am Lernort sind nun weniger die nachprüfbaren Fakten selbst in Form gemessener Größen – auf deren Kontrolle nicht verzichtet werden kann –, als vielmehr ihre binnenpsychische Verarbeitung durch das erlebende Subjekt. Das individuelle Erleben einer überfüllten Klasse, die kognitive und emotionale Stellungnahme zu einer vorhandenen Wettewitersituation, die Wahrnehmung und Deutung einer sachlich berechtigten, aber herben, kritischen

Zurechtweisung – diese wenigen Beispiele wollen zu der Einsicht anregen, daß jeweils das subjektive Deutungsergebnis den psychologisch relevanten und damit vermehrt handlungsleitenden und -steuernden Tatbestand ausmacht. Wenn also Lehr-Lern-Prozesse beim Schüler das je individuelle Optimum an Effizienz erreichen wollen, müßte dieser über eine binnenspsychische Verfassung verfügen, die nicht durch nachteilige, blockierende Qualitäten der Erlebnisverarbeitung, d.h., durch eine unzureichende psychisch-emotionale und soziale Kompetenzausstattung gekennzeichnet sein darf. Vielmehr müßten genau gegenteilige Wirkkräfte vorhanden sein: Aufgeschlossenheit, Zugewandtheit, soziale Einfühlungsbereitschaft, neugierige Freude, sorgenarme Gelöstheit, grundständige Selbstsicherheit, hätten bei den Schülern die dominierende Gemütslage auszumachen. Wolfgang Metzger (1967) sprach bei der Analyse der affektiven Grundlagen des Lernerfolgs in diesem Zusammenhang schlicht und treffend von „Stimmung“ und betonte (S. 2), daß „keine der ... Phasen des Lernens, Übens und Auf-die-Probe-gestellt-werdens unabhängig von der Gemütsverfassung, der Stimmungslage, dem Erregungszustand und dem Grad der seelischen Spannung und des seelischen Drucks ablaufen kann, nicht zu vergessen auch das körperliche Befinden.“ Präzisierend und gestalttheoretisch kann man mit Ewert (1965) den Begriff der Stimmung als den diffusen „Grund“ verstehen, von dem sich konkrete, inhaltliche Erlebnisgegebenheiten als „Figur“ abheben, als „eine Art Dauertönung des Erlebnisfeldes“, nicht also als eine „rasch abklingende ‚Verstimmung‘ über einen äußeren Anlaß“ (S. 230).

Wir gehen davon aus, daß das Klima in der Lerngruppe einen deutlichen Beitrag zur Ausformung der Stimmungslage des Individuums leistet. Lernerfolg und Gruppenklima müssen als zwei sich wechselseitig stimulierende Größen betrachtet werden (vgl. z.B. Perkins 1951; Anderson et al. 1969; Trickett u. Moos 1970). Die besondere Bedeutung der Altersgruppen, der Peers, der Cliques, ist in diesem Zusammenhang zu sehen (Hartup 1970; Bronfenbrenner 1976; Fend 1980; Sturzebecher 1981). Die Funktion der Peergruppe als soziale Integrationsinstanz, die emotionale Unterstützung, Schutz und Zuwendung bieten kann (oder das Gegenteil!), die Anerkennung äußert und damit das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl stabilisiert, die ein Solidaritätserlebnis zu vermitteln imstande ist, hat bei der Betrachtung gerade der Schüler-Schüler-Interaktion ihren besonderen Stellenwert nicht zuletzt deswegen, weil der aus den schulspezifischen Sozialverhältnissen des Schülers resultierende Varianzanteil seiner Stimmung sein Lern- und Leistungsverhalten nachdrücklich modifizieren kann (z.B. auch Selg 1978, S. 110). Die Sozialbeziehungen innerhalb solcher Gruppierungen können im Erleben der Schüler vorrangig die Deutung erfahren, der Befriedigung „menschlicher Grundanliegen“ (Heckhausen 1974, S. 599) wie demjenigen nach Anschluß, nach Kooperation, Beachtung und Bestätigung dienlich zu sein. Positive Sozialbeziehungen werden daher von zahlreichen Schülern geschätzt und gesucht. Werden sie möglich, könnte dies das Lernverhalten günstig beeinflussen.

Die Oberstufe des Gymnasiums ist im letzten Jahrzehnt Gegenstand bemerkenswerter Reformen gewesen (vgl. z.B. Lohe 1980a), von denen nur zwei sozialpsy-

chologisch bedeutsame Merkmale hier angesprochen werden sollen. Zum einen wurde der aus der Mittelstufe gewohnte Klassenverband aufgelöst. Zum anderen wurde die Organisationsform der Grund- und Leistungskurse geschaffen, wobei jeder Kurs von unterschiedlichen Schülergruppierungen besucht wird. Damit ist de facto eine permanente „Schülermischung“ über den Schultag hinweg organisationsmäßig vorgegeben. Ein solch turbulenter Eingriff in ein Ökosystem, wie es die Lernumwelt eines Schülers darstellt, kann nun immer dann gravierende Folgen haben, wenn die Befriedigung menschlicher Grundanliegen durch die geplanten Organisationsmaßnahmen eingeschränkt oder sogar verhindert wird. Eine förderliche Umsetzung der neuen Ideen in die Praxis wird immer nur dann mit größerer Wahrscheinlichkeit gelingen, wenn menschliche Grundanliegen durch die veränderten Bedingungen nachweislich besser befriedigt werden können als vorher. Ob das jeweils der Fall ist, kann allein durch empirische Prüfung entschieden werden. In einer Untersuchung an nordrhein-westfälischen Oberstufenschülern (vgl. *Sturzebecher* 1982), in deren qualitativer Phase Gruppeninterviews durchgeführt worden sind und deren quantitative Phase aus einer standardisierten Fragebogen-Erhebung bei einer repräsentativen Schülerstichprobe bestanden hat, ist neben mehreren anderen Aspekten auch das sozial-emotionale Verhalten der insgesamt ca. 1800 Schüler angesprochen worden. In dieser Studie richtet sich die Frage darauf, wie das Sozialgebilde „Schule“ nach Einführung der Neuorganisation der Oberstufe von betroffenen Schülern der Jahrgänge 11 bis 13 erlebt wird, welche schulbezogenen Interpretationsmuster und Sichtweisen diese Oberstufenschüler nach Einführung der Strukturveränderungen primär artikulieren und – speziell – in welchem Ausmaß sie sich in ihrer sozialen Befindlichkeit und ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft innerhalb des veränderten Kontextes eher befördert oder behindert sehen.

2. Gruppeninterviews

Um Meinungen und Ansichten der Oberstufenschüler nach Einführung der Reform überhaupt kennenzulernen, sind freie Gruppeninterviews durchgeführt worden (je 5 bis 10 Teilnehmer pro Gesprächsgruppe; 90 Minuten Dauer; 2 Gymnasien). Die Auswertung der Tonband-Transkriptionen, die den qualitativ-deskriptiven Ertrag des Forschungsvorhabens ausmacht, bietet einen ersten, unmittelbaren Zugang zum Problemfeld, das an dieser Stelle allerdings lediglich entsprechend dem thematischen Umfang der vorliegenden Fragestellung entfaltet werden kann. Einige wenige Textbeispiele mögen einen Eindruck von der offenen, freimütigen Redeweise der Oberstufenschüler vermitteln und zugleich wichtige Teil-Thematiken fixieren, die in einer standardisierten repräsentativen Befragung noch genauer bearbeitet werden sollen. (Jahrgangsstufe und Geschlecht in Klammern).

2.1 Auffassungen von Schule und Leistung

„Die Schule ist 'ne Schule. Die steht da den ganzen Tag und wartet auf Dich. Morgens früh biste da, dann gehste wieder raus, und dann ist die Sache gegessen, finde ich, an dem Tag. Mehr ist Schule nicht. Schule ist also praktisch kein *Sozialort*, wo man gerne hingehet, wo man sich ... mit 'nem Schüler oder Nachbarn unterhält, wo man so Treffen organisiert oder wo man mit der Schule zusammen irgendwas macht ... Das ist eigentlich tot - es ist eine tote Institution, wo man irgendwie 'reingepreßt wird, wo man seine Noten kriegt.“ (13, m)

„Man lernt da soviel Zeug, was man sich da einfach reinpaukt. Dann weiß man das. Dann später kann man das doch nicht anwenden ... Es ist alles so'n Aufheben und Wiedergeben, nur um des Lernens willen.“ (11, m)

„Sicher, das geht eben von dem ganzen Schulsystem aus, daß es eben auf Leistung ankommt, daß Leistung bewertet wird.“ (12, w)

„Diese ganze Gesellschaft ist so leistungsorientiert, daß man halt muß.“ (13, w)

„Auf einen Nenner gebracht: man paukt ... eben nur dann, wenn das auch quittiert wird.“ (12, m)

„Wenn man keine Noten kriegt, dann hat man auch nachher gar keinen Maßstab.“ (11, m)

„Ich finde, man kann gerade nicht nach Interessen wählen, man kann nur wählen, was man gut kann. Die Schule hat vollkommen ihren Zweck verloren. Normalerweise geht man hin, weil man 'was lernen will, was man nicht kann. Und das kann man sich überhaupt nicht mehr leisten, weil man seine Punkte womöglich nicht zusammenkriegt. Man kann eben nur das wählen, was man schon kann, weil man da eben gut ist.“ (13, w)

„Das ist ja bei den meisten Schülern so ..., daß die Schule nicht mehr als Vorbereitung dient, um wirklich Wissen zu erlangen, sondern es ist einfach nur ein Sprungbrett, das Abi, ... Hauptsache, man kriegt ein gutes Abi.“ (13, m)

2.2 Auffassungen von Kursen und Sozialkontakten

„Man hatte vorher seinen Klassenlehrer, ... an den man sich mal anlehnen konnte, ... jetzt im Kurssystem ist es so: Wir haben unseren Stufenleiter, bzw. zwei, der hat also rund 120 oder 130 Schüler unter sich. ... Was hast Du dann? Das ist doch total unpersönlich. Ich wäre echt froh, wenn wir sowas wie einen Klassenlehrer hätten, der sich nur um 30 Schüler kümmern muß, anstatt um 120.“ (11, w)

„Wenn man zwei Jahre mit 120 in der Stufe zusammen ist, dann kennt man die alle. Man hat praktisch einen größeren Freundeskreis.“ (13, m)

„Das ist ja so, daß man früher einen Verband hatte - die Klasse -, und heute hat man mindestens neun verschiedene Kurse, und man kann ja nicht in allen Kursen irgendwie so'n Gemeinschaftsgefühl aufbauen wie in der Klasse. Man ist ja meistens mit anderen Leuten zusammen ...“ (13, w)

„... ich beobachte ... bei anderen Leuten, daß die ... immer seltener mit anderen Leuten zusammen gesehen werden. Die kapseln sich ziemlich ab, und das geht bei diesem System ziemlich einfach. Man geht in seine Kurse, geht raus und raucht 'ne Zigarette und geht wieder in seinen nächsten Kurs. Und das macht man den ganzen Vormittag, und nachmittags ist man nicht mehr da.“ (12, m)

„Für mich selber hat es auch Vorteile gebracht, weil ich früher im alten Klassenverband etwas weniger akzeptiert wurde. Ich glaub', das ist jetzt besser geworden.“ (13, m)

„Im Kurssystem ist das eben besser, weil die Leute einen eben nur in einem Fach kennen.“ (12, m)

„Ich glaub', Du hast nicht gerade positive Erfahrungen gemacht. Wir hatten 'ne unheimlich gute Gemeinschaft ... Es war eigentlich keine Klasse, es war 'ne große Clique, die dann ab und zu mal vom Lehrer besucht wurde und ein bißchen unterrichtet.“ (12, m)

2.3 Eindrucksqualitäten

Interview-Aussagen der obigen Art geben Stimmungsqualitäten, subjektive Situationsdeutungen wieder. Sie sind nicht gesammelt worden, damit generalisierbare Regelmäßigkeiten herausgelesen werden sollten, sondern um die Differenziertheit des Wahrnehmens, Erlebens und Bewertens eines Sachzusammenhanges in seinem qualitativen Perspektivenreichtum zu erfassen und für eine gezielte Befragung verfügbar zu haben. Auf einer solchen Basis des Wissens läßt sich nämlich eine stan-

standardisierte Befragung einer repräsentativen Schülerstichprobe valide vorbereiten. Grundsätzlich wäre denkbar, auch die qualitativen Daten selbst bereits einer quantitativen Inhaltsanalyse zu unterziehen, um auf diese Weise abzuklären, ob die aufgewiesenen Inhaltsaspekte und Perspektiven für den Interview-Datensatz insgesamt als repräsentativ betrachtet werden können. Wir haben auf eine solche quantitative Inhaltsanalyse vorerst deswegen verzichtet, weil unsere Absicht nicht primär darin bestand hat, einer Schülerstichprobe bereits als repräsentativ ausgewiesene Fragestellungen zur Bearbeitung vorzulegen. Für die Realisierung eines derartigen Vorhabens hätte auch die Interviewgruppen-Stichprobe aus sehr viel mehr als nur zwei Gymnasien gezogen werden müssen. Es gilt also zu bedenken, daß eine im Interview geäußerte Schüleraussage auch dann als Item in den Fragebogen (s. u.) gelangen konnte, wenn ihr in der Menge der Äußerungen durchaus Seltenheitswert zukam. Die Qualität der Aussage war für uns entscheidendes Kriterium, wie oft sie im Interview geäußert worden ist, interessierte in dieser Untersuchungsphase nicht primär. Genaue Zählgänge fanden mit Vorbedacht erst in der zweiten Untersuchungsphase statt.

Die wenigen hier zitierten Interview-Auszüge könnten den Eindruck vermittelt haben, daß Schüler der reformierten Oberstufe den Sinn von Schule, wie sie sich ihnen darstellt, nicht so recht zu begreifen vermögen. Sie hätten diese Schule gerne anders, persönlicher, geselliger. Jedoch fügen sie sich den Leistungsanforderungen, wollen auf Noten nicht verzichten und wählen ihre Leistungsfächer so, daß sie ihre Punkte für ein gutes Abitur zusammenbekommen. Sie begrüßen zwar die Erweiterung der Kontaktmöglichkeiten durch das Kurssystem allgemein, beklagen aber das weniger intensive Gemeinschaftsgefühl. Die Kontakte zu Mitschülern seien unverbindlicher, oberflächlicher geworden. Auf diese Interaktionslage gibt es interindividuell unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten. Gehemmte, wenig kontaktfreudige Schüler etwa drohen leichter in eine soziale Isolation zu geraten mit daraus resultierenden Gefahren für die Lern- und Leistungsfähigkeit. Allerdings wird die ständig wechselnde Zusammensetzung der Kursgruppen gegenüber dem Klassenverband von anderen auch als Vorteil empfunden. Der Schüler erhält öfter die entlastende Chance eines Neuanfangs, so daß die negativen Konsequenzen einer möglicherweise stereotypisierten Personwahrnehmung für ihn niedrig gehalten werden können, weil ihn im jeweils neuen Kurs so gut wie niemand kennt.

Da es bei den geäußerten Beurteilungen letztlich auf die persönliche Erlebnisverarbeitung und Deutung ankommt, legen diese Interview-Aussagen eine differentialpsychologische Analyse nahe, wenn man die Frage beantworten möchte, ob bestimmte Strukturmomente der Oberstufenreform sich für „die“ Schüler eher positiv auswirken oder nicht.

3. Standardisierte Befragung

In welchem Ausmaß treffen Aussagen der skizzierten Art auf Schüler der reformierten Oberstufe tatsächlich zu? Wir haben im Winter 1979/80 eine für das Land Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von $N = 1265$ Schülern aus 33

gymnasialen Oberstufen (16 Schulen aus dem Landesteil Nordrhein, 17 aus Westfalen-Lippe) untersucht, wobei sich die Schulen zu ca. 50% auf den großstädtischen bzw. den klein- und mittelstädtischen Bereich verteilen. Die Schüler sind zu 51,5% Jungen, zu 49,5% Mädchen. Bezogen auf die 3 Jahrgangsstufen enthält die Stichprobe 35% der Schüler aus der 11., 34% aus der 12. und 32% aus der 13. Jahrgangsstufe. Die Altersstruktur der Stichprobe weist eine Häufung in den Altersklassen der 17 und 18jährigen auf (31% bzw. 35%), die 16- und 19jährigen waren jeweils mit 17% bzw. 14% vertreten. Die restlichen 3% entfielen auf die 15jährigen und die ab 20jährigen Oberstufenschüler.

Für jede beteiligte Schule wurde eine Untersuchungsgruppe – zur Hälfte Jungen, zur Hälfte Mädchen, zu möglichst gleichen Anteilen aus den 3 Oberstufenjahrgängen – ansonsten nach dem Zufall zusammengestellt, die den Fragebogen unter Anleitung und Aufsicht von Projektmitarbeitern anonym und freiwillig innerhalb der Schule bearbeitet hat. Im folgenden werden wir eine zur Behandlung der vorliegenden Thematik notwendige Auswahl der Aussagen (Items) vorstellen und das Ausmaß des Zutreffens bzw. Nicht-Zutreffens für die Oberstufenschüler mitteilen.

3.1 Schulfreundschaften

Zunächst soll es um Fragen der Schulfreundschaften und des Konkurrenzerlebens gehen. Wie Tabelle 1 zeigt, gehören etwa 45% aller 3 Jahrgangsstufen einer Clique an (nur 9 von 1252 hier antwortenden Schülern wußten es nicht). Das bedeutet aber zugleich, daß mehr als die Hälfte der Oberstufenschüler in Schule und Freizeit einer solchen Geselligkeit offenkundig entbehren muß. Die Frage ist, ob dieser Tatbestand von den Beteiligten gewollt war oder ob es eher die Umstände nach der Reform so gefügt haben. Als verständnisvolle Gesprächspartner werden die Schulfreunde von ca. 56% geschätzt, und für 75% der Schüler ist die Meinung der Freunde über sie wichtig. Man darf unterstellen, daß entsprechende Kontaktanstrengungen unternommen werden, denn insgesamt „nur“ 31% der Befragten fühlen sich in der Schülermenge eindeutig unbeachtet. Dieses Gefühl nimmt jedoch mit Zugehörigkeit zum je höheren Jahrgang, d. h., mit zunehmender Oberstufenerfahrung, signifikant ab. Gut die Hälfte der Schüler meint, in der Oberstufe sei das Konkurrenzerleben allgemein stark ausgeprägt (dies vor allem im 12. Jahrgang). Für sich selbst allerdings wollen ca. 69% der Befragten ein solches Konkurrieren um Noten nicht gelten lassen!

3.2 Kontaktmangel

Befriedigender Sozialkontakt, ein menschliches Grundanliegen, wird auch in der reformierten gymnasialen Oberstufe gesucht und – wie die Ergebnisse zeigen – nicht in allen Fällen gefunden. Die Kombination der folgenden sieben Aussagen ergab sich durch eine Faktorenanalyse, auf deren Einzelheiten wir an dieser Stelle nicht näher eingehen wollen. Es wird dazu auf den in Abschnitt 1 erwähnten Forschungsbericht verwiesen. Wir haben den Index (Faktor) „Kontaktmangel“ genannt ($r_{tt} = .58$). Von über 1200 Oberstufenschülern haben teilweise oder völlig zugestimmt (5-stufige Skala wie in Tab. 1):

- 40,8%: Ich vermisse die feste Klassengemeinschaft der Mittelstufe, die mir mehr Rückhalt gab.
- 44,7%: Das Kurssystem hat für mich den Vorteil, daß ich mich immer wieder anderen Leuten anschließen kann und nicht auf eine feste Clique angewiesen bin.
- 51,2%: Ich hätte gerne bessere Kontakte zu meinen Mitschülern.
- 30,1%: Durch die ständig wechselnden Kurse finde ich kaum Zeit, freundschaftliche Kontakte zu Mitschülern anzuknüpfen.
- 60,9%: Im Vergleich zum Klassenverband empfinde ich es als Nachteil des Kurssystems, daß die Schüler nicht mehr solidarisch zusammenhalten.
- 79,0%: Ich habe die Erfahrung gemacht, daß man im Kurssystem zwar mehr Schüler kennenlernt, die Beziehungen aber nur sehr oberflächlich sind.
- 14,2%: In den meisten Kursen fühle ich mich isoliert und allein.

3.3 Vereinzellast

Der Kontaktmangel vermag beim täglichen Lern- und Leistungsverhalten lästige und belastende Züge anzunehmen. Der einzelne Schüler kann eine relativ dauerhafte Bedrückung darüber entwickeln, daß der potentielle Schüler-Partner zunächst einmal sich selber der nächste ist und zu wenig Solidaritätsgefühl zeigt. Egoistische Ausnutzungsversuche, einzelkämpferische Erfolgsfixiertheit lassen Verdrießlichkeit aufkommen, da man sich den Umständen kaum entwinden kann. Diesen bedrückenden Komplex von Stimmungs- und Denkweisen haben wir mit dem Index (Faktor) „Vereinzellast“ zu fassen versucht, dem die Auswahl der nachfolgenden Statements entstammt ($r_{tt} = .65$). Wie man sieht, haben etwa 40% der Schüler über dieses Problem zu klagen. Von über 1200 Oberstufenschülern haben teilweise oder völlig zugestimmt:

- 47,5%: Jeder ist sich selbst der nächste, daher gibt es kaum noch Solidarität unter den Schülern.
- 46,5%: Wir Jugendliche neigen heute zu schnell zu Apathie und Resignation.
- 25,3%: Meine Mitschüler kommen nur dann zu mir, wenn sie etwas brauchen.
- 39,3%: Die Umstände machen einen, ob man will oder nicht, zum Egoisten.

3.4 Weitere Personenmerkmale

Da wir die Wirkung des schulischen Sozial-Kontextes auf das Lern- und Leistungsverhalten im Blick haben, muß auch für letzteres ein Maß gefunden werden. Der Inhalt des faktorenanalytisch ermittelten Personenmerkmals „Schulleistungsbelastung“ ($r_{tt} = .78$) wird durch die nachfolgende Aussagenauswahl verdeutlicht. Von über 1200 Oberstufenschülern haben teilweise oder völlig zugestimmt:

- 46,9%: Ich habe immer ein schlechtes Gewissen, wenn ich mal für die Schule nichts tue.
- 20,4%: Ich habe für die Schule so viel zu erledigen, daß mir für intensive Freundschaften keine Zeit mehr bleibt.
- 50,7%: Auch mein privates Leben wird weitgehend durch die Schule bestimmt.
- 40,8%: Ich fühle mich eigentlich immer im Streß.

Der Index-Inhalt des Personenmerkmals „Versagensangst“ ($r_{tt} = .68$) erhellt aus folgenden Aussagen, denen teilweise oder voll zugestimmt haben:

- 17,8%: Ich fühle mich den Anforderungen der Schule kaum noch gewachsen.
- 46,8%: Die meisten Gespräche mit meinen Schulfreunden und Mitschülern drehen sich eigentlich nur um Schule und Noten.
- 64,2%: Mehrmals im Leistungskurs zu fehlen, kann ich mir nicht leisten. Ich würde sonst den Anschluß verlieren.

Der Faktor „*Leistungskritik*“ ($r_{tt} = .65$), gebildet aus den folgenden und einigen weiteren Items, dient als Index für die Einstellung des Schülers, angesichts der gesetzten Leistungsanforderungen würde die Wahrnehmung anderer Möglichkeiten und Qualitäten der Schule erheblich beeinträchtigt. Die Alleinherrschaft des Leistungsprinzips wird kritisch gesehen. Den folgenden Aussagen haben von über 1200 Oberstufenschülern teilweise oder völlig zugestimmt:

53,1%: Ich würde lieber lernen, wenn es nicht um Punkte ginge.

61,5%: Der Schüler wird einseitig auf Leistung festgelegt und verkümmert dadurch als Persönlichkeit.

28,6%: In der Schule wird man nur dann als Mensch akzeptiert, wenn man Erfolg hat.

3.5 Sichtweisen von „Schule“

Mit Hilfe eines semantischen Differentials, bestehend aus 22 gegensätzlichen Eigenschaftspaaren, sollte die Bedeutungsstruktur des Erlebnisgegenstandes „Schule“ bei Oberstufenschülern exploriert werden. Eine Faktorenanalyse erbrachte 4 Faktoren, von denen zwei zur Bearbeitung der speziellen Thematik dieser Studie herangezogen werden. In welchem Ausmaß die unter dem ersten Faktor „*Schülerleben*“ ($r_{tt} = .63$) zusammengefaßten Merkmale nach Meinung der Oberstufenschüler auf „Schule“ zutreffen (6-stufige Skala; Stufen 1–3 bzw. 4–6 hier zusammengefaßt), wird im folgenden mitgeteilt.

So erleben 43% der Oberstufenschüler „Schule“ als eher „übersichtlich“ (vs. unübersichtlich), 45% als „klar“ (vs. verworren), aber auch 46,4% als „oberflächlich“ (vs. gründlich) und 71,3% als „widersprüchlich“ (vs. konsequent). Die unter dem zweiten Faktor „*Schulbewertung*“ ($r_{tt} = .65$) subsumierten, stärker emotionsbezogenen Merkmale treffen nach Meinung der Oberstufenschüler auf „Schule“ in folgendem Ausmaß zu: 88% bewerten sie tendenziell als „hektisch“ (vs. ruhig), 76,4% als „schwierig“ (vs. einfach), 56,3% als „unangenehm“ (vs. angenehm) und 66,4% als „beängstigend“ (vs. beruhigend). Aus Illustrationsgründen sei darüber hinaus noch angemerkt, daß 95,2% der Oberstufenschüler „Schule“ als „theoretisch“ (vs. praxisnah), 60,3% als „ungerecht“, 61,4% als „abstoßend“, aber auch 90,5% diese ihre Schule als „wichtig“ und 95,4% sie als „notwendig“ perzipieren.

3.6 Gruppenunterschiede

Die angeführten Befunde lassen sich noch ergänzen, wenn man beispielsweise Extremgruppenvergleiche vornimmt. So haben wir z.B. die Stichprobe am Median der Verteilung der schulleistungsbezogenen Personmerkmale „*Schulbewertung*“ und „*Leistungskritik*“ in jeweils zwei Gruppen getrennt, um untersuchen zu können, ob sich diejenigen Schüler, die eine eher negative „*Schulbewertung*“ vornehmen bzw. starke „*Leistungskritik*“ üben, hinsichtlich der Ausprägung ihrer sozial-emotionalen Befindlichkeit – operationalisiert durch verschiedene Items – von ihren jeweiligen Komplementärgruppen im Durchschnitt signifikant unterscheiden. Für die Schüler-Extremgruppe mit eher negativer „*Schulbewertung*“ (vgl. Tabelle 2), die im Vergleich mit derjenigen Gruppe, die vermehrt positive Bewertungen

abgab, als besonders belastet gelten kann, ergab sich der Befund, daß sie den früheren Rückhalt der Klassengemeinschaft der Mittelstufe stärker vermißt (Item 10) und die freundschaftlichen Kontakte zu früheren Klassenkameraden weit mehr verloren hat (Item 14) als die Vergleichsgruppe. Jene Jugendlichen haben durch das Kurssystem zwar mehr Schüler kennengelernt, die Beziehungen sind dafür aber nur sehr oberflächlich (Item 26). In Relation zur Vergleichsgruppe fühlen sie sich in hochsignifikant stärkerem Maße isoliert und allein (Item 29), wenngleich der Mittelwert von 2,03 absolut betrachtet ein „trifft kaum zu“ meint. Immerhin wünschen sie sich bessere Kontakte zu ihren Mitschülern (Item 11), sind aber der Ansicht, durch die ständig wechselnden Kurse nicht genügend Zeit zu finden, solche Kontakte zu knüpfen (Item 16). Schüler mit negativer Schulbewertung fühlen sich durch das Konkurrenzverhalten in der Oberstufe entschieden stärker betroffen (Item 34) und halten es auch für stark ausgeprägt (Item 38).

Die Extremgruppe der Schüler mit starker „Leistungskritik“ (vgl. Tabelle 3) gibt ebenfalls im Vergleich zu den Jugendlichen geringer Leistungskritik hochsignifikant stärker an, sich in der reformierten Oberstufe isoliert und allein zu fühlen (Item 29) und den festen Rückhalt der Klassengemeinschaft der Mittelstufe zu vermissen (Item 10). Diese Schüler haben nur oberflächliche Kontakte zu ihren Mitschülern (Item 20) und gehören eher nicht zu einer Clique, die in Schule und Freizeit vieles gemeinsam unternimmt (Item 13). Sie wünschen in viel stärkerem Maße bessere Kontakte zu ihren Mitschülern (Item 11) als diejenigen mit schwacher „Leistungskritik“, meinen aber stärker als die übrigen, daß ihnen die ständig wechselnden Kurse doch keine Zeit dafür lassen würden (Item 16). Sie erleben sehr viel stärker das Konkurrenzverhalten in der Oberstufe als ausgeprägt (Item 38) und fühlen sich selbst davon deutlich betroffen (Item 34). Schüler mit starker „Leistungskritik“ haben entschieden den Eindruck, daß das Punktesystem zu einem ständigen Leistungsdruck führe (Item 22) und daß viele ihrer Mitschüler unter diesem ständigen Leistungsdruck, der in der Oberstufe herrsche, leiden würden (Item 27). Schüler mit schwach ausgeprägter „Leistungskritik“ dagegen fühlen sich vom Konkurrenzverhalten in der Oberstufe deutlich weniger betroffen (Item 24) und erleben eher, daß der Leistungsdruck eigentlich nur für solche Schüler existiere, die ein Numerus-clausus-Fach studieren möchten (Item 35).

Im übrigen haben wir mit Hilfe einer einfachen Varianzanalyse die Einflußtendenz der Sozialschichtzugehörigkeit auf die Personmerkmale „Schulbewertung“ und „Leistungskritik“ untersucht (vgl. Tabellen 4 u. 5).

Die „Schulbewertung“ variiert zwischen den 3 Sozialschicht-Gruppen hochsignifikant. Danach empfinden Jugendliche unserer Stichprobe aus der Unter- bzw. Mittelschicht die Schule verstärkt als etwas Beunruhigendes und Schwieriges, während dagegen Schüler aus der Oberschicht mit Schule eher etwas Ruhiges, Angenehmes und Einfaches assoziieren. Die „Leistungskritik“-Werte variieren ebenfalls sehr signifikant zwischen den 3 Gruppen. Mit steigender Schichtzugehörigkeit sinkt der Leistungskritik-Durchschnittswert.

4. Zusammenhänge sozial-emotionaler Defizite mit schulleistungsbezogenen Personmerkmalen

Wir hatten festgestellt, daß in der reformierten gymnasialen Oberstufe bei einem nicht unerheblichen Teil der Schüler „Kontaktmangel“ besteht, d. h.: das stützende Element der alten Klassengemeinschaft wird vermißt; der durch das Kurs-System bedingte ständige Wechsel erschwert oder behindert die Aufnahme oder Unterhaltung dauerhafterer freundschaftlicher Bindungen; wegen der nur oberflächlichen Beziehungen stellen sich Gefühle der Isoliertheit und des Alleingelassenseins ein. Wir haben ferner festgestellt, daß unter den Oberstufenschülern das Solidaritätsgefühl vermißt wird, eine einzelkämpferische Erfolgsfixiertheit zu beobachten ist und daß soziale Kontakte primär unter egoistischen Nutzenüberlegungen angebahnt werden. Diese Haltung wird als bedrückend empfunden. Das individuelle Maß für diese Empfindung lieferte der Index „Vereinzellast“. Hängen diese Indizes mit schulleistungsbezogenen Personmerkmalen zusammen?

Die durch die Indizes erfaßten sozial-emotionalen Defizite der Schüler weisen, wie Tabelle 6 zeigt, sehr eindeutige Zusammenhänge mit der schulbezogenen Leistungsfähigkeit auf. Hoher „Kontaktmangel“, hohe „Vereinzellast“ – wie sie in dieser Untersuchung definiert sind – gehen massiv einher mit Leistungskritik, mit dem Gefühl hoher Schulleistungsbelastung, mit Versagensangst. Für Oberstufenschüler mit Kontaktmangel und Vereinzellast stellt sich „Schule“ vermehrt als ein unübersichtliches, verworrenes, widersprüchliches Gebilde dar. Sind Kontaktmangel und Vereinzellast hingegen gering oder gar nicht vorhanden, wird „Schule“ von solchen Schülern, wie die Koeffizienten anzeigen, eher als angenehm, einfach und beruhigend bewertet.

5. Erörterung

Aus den Befunden der standardisierten Befragung – die Ergebnisse der Interviews ließen es bereits vermuten – darf mit hinreichender Evidenz festgestellt werden, daß für diejenige Schülergruppe, deren gemeinsames Merkmal in der Zugehörigkeit zur reformierten Oberstufe des Gymnasiums besteht, der Satz vom positiven Zusammenhang zwischen „Stimmung und Leistung“ in besonderer Weise gilt. Der schulische Sozial-Kontext mit seinen durch die Reform installierten besonderen Strukturmerkmalen stellt für einen Teil der Oberstufenschüler eine merkliche Belastungsquelle dar, die die Gemütsverfassung und damit die Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Diese Schüler sind durch das gesetzte Arrangement ganz offenbar sozial überfordert und werden damit auch leistungsmäßig überfordert. Diejenigen Schüler hingegen, die sich kontaktfreudig und mit einer gewissen Robustheit schnell einer Clique anschließen konnten, im Schulfreundeskreis Solidaritätsbeweise, Zuspruch und Unterstützung fanden, bewerteten „Schule“ positiv und sind auch im Lern- und Leistungsbereich positiv stimuliert. Solche Schüler, es handelt sich um rund die Hälfte der Stichprobe, finden offensichtlich optimale Anregungsbedingungen für Leistungsabgabe vor.

Wenn Oberstufenreform einen Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit darstellen

soll, so müßten allerdings Sozialstrukturen geschaffen werden, die in den Schulen nicht für die Hälfte der betroffenen Schüler als ein Sperrriegel für den Aufbau befriedigender Sozialbeziehungen und damit – etwas überspitzt – als amtlich gebilligtes Hindernis für Leistungserfolg erlebt werden. Man sollte sich der differentialpsychologischen Tatsache nicht länger verschließen, daß Menschen auf ein spezifisches Sozialkontext-Angebot durchaus voraussagbar verschieden reagieren. Dieses differenzierte Verhalten ist auch bei 16- bis 19jährigen Oberstufenschülern zu berücksichtigen, damit man mit *Lohe* (1980b, S. 312) nicht länger beklagen muß, daß „das System der neugestalteten Kursoberstufe den ‚starken‘ Schüler fördert und den ‚schwachen‘ Schüler benachteiligt.“ Schulische Lernumwelten können nämlich mit Lernstörungen (vgl. *Sander* 1981, S. 63 ff.) des Individuums in direktem Zusammenhang stehen. Zumal unter dem Gesichtspunkt der Aptitude-Treatment-Interaction-Problematik (z.B. *Treiber* 1981) ergeben sich für die weitere Forschung im Bereich der gymnasialen Oberstufe noch wichtige Abklärungsaufgaben zur optimalen Organisation der Instruktions- und Lernsituation. Dabei sollte gerade auch die Variable des sozial-emotionalen Klimas der Lerngruppen (vgl. *Chemnitz* 1980) besonderer Aufmerksamkeit sicher sein.

Diese Studie wollte kein Plädoyer für die Rückkehr zur „Cliqueswirtschaft in der Schulklasse“ (*Rolff u. Winkler* 1967, S. 53) abgeben, wo die Schüler sich nach Ansicht der Autoren vermehrt nach sozialer Schichtzugehörigkeit gruppieren würden. Die Schulklasse ist in der reformierten Oberstufe zwar aufgelöst worden, die Clique, die Peergruppe als Gesellungsform aber geblieben – genauer: das Bedürfnis danach –, weil sie einem menschlichen Grundanliegen entspricht. Leider hat es die Reform bisher nicht erreicht, daß *alle* Oberstufenschüler dieses Grundanliegen zu befriedigen vermögen, daß „Schule“ als „Sozialort“ erlebt und damit je optimale Leistungsfähigkeit erreicht werden kann. Die bloße „Pflicht“ (*Metzger* 1967, S. 6) hat noch niemals als völlig „ausreichender Antrieb“ für den Menschen gelten können, „sich das dargebotene Bildungsgut anzueignen.“ Als ein *Lernort* vermag Schule für Jugendliche wohl nur dann zu dienen, wenn sie in bestimmtem Umfange auch Sozialort sein kann!

Jahrg.	trifft zu	teilweise	weiß nicht	kaum	trifft nicht zu
Ich bin in einer Clique, die in Schule und Freizeit vieles gemeinsam macht (Nr. 13).					
11.	20,0	24,2	0,9	18,8	36,0
12.	21,5	23,6	0,7	18,7	35,5
13.	19,0	27,3	0,5	19,3	33,8
Mit meinen Schulfreunden kann ich über persönliche Probleme reden, weil sie mich verstehen (Nr. 90).					
11.	17,4	43,8	8,2	21,9	8,7
12.	14,3	42,5	8,5	20,7	14,1
13.	13,1	39,3	9,6	22,9	15,1
Für mich zählt die Meinung meiner Freunde über mich sehr viel (Nr. 138).					
11.	31,1	46,6	6,3	12,6	3,3
12.	27,9	44,5	5,6	16,9	5,2
13.	26,6	47,2	6,5	14,3	5,3

Ich habe das Gefühl, unbeachtet in der großen Schülerzahl unterzugehen (Nr. 129).

11.	11,2	24,3	9,3	30,6	24,5
12.	8,6	23,6	13,8	27,3	26,6
13.	3,5	22,6	7,0	35,3	31,6

(FG: 8; $X^2 = 34,2$; $p = 0,0001$)

Ich habe die Erfahrung gemacht, daß das Konkurrenzverhalten in der Oberstufe stark ausgeprägt ist (Nr. 38).

11.	15,8	30,9	17,9	22,6	12,7
12.	21,4	39,2	9,9	19,2	10,3
13.	14,5	37,3	10,0	22,3	15,8

(FG: 8; $X^2 = 31,2$; $p = 0,0001$)

Es kommt mir nicht in den Sinn, mit meinen Mitschülern um Noten zu konkurrieren (Nr. 15).

11.	46,0	20,2	8,5	15,7	9,6
12.	50,0	18,9	6,3	17,1	7,7
13.	51,6	21,1	4,8	14,8	7,8

Tabelle 1: Antworthäufigkeiten (in %) von mehr als 1200 Oberstufenschülern zu Fragen über Freundschaftskontakte und Konkurrenz erleben

Item	M ₁	s ₁	M ₂	s ₂	t	FG	p
10	2,87	1,52	2,49	1,44	4,42	1182	0,001
14	2,79	1,54	2,39	1,46	4,51	1181	0,001
26	4,09	1,11	3,83	1,21	3,91	1176	0,001
29	2,03	1,21	1,52	0,87	8,21	1074	0,001
11	2,69	1,57	2,45	1,52	3,80	1185	0,001
16	2,50	1,43	2,12	1,29	4,89	1172	0,001
34	3,08	1,49	2,38	1,44	8,27	1181	0,001
38	3,52	1,27	2,92	1,28	8,04	1181	0,001

Variationsweite der Werte: 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu)

Tabelle 2: Mittelwertvergleiche der Oberstufenschüler mit negativer (M₁) bzw. Positiver (M₂) Schulbewertung bei verschiedenen Items (vgl. Text)

Item	M ₁	s ₁	M ₂	s ₂	t	FG	p
29	2,07	1,21	1,47	0,85	9,78	1071	0,001
10	2,96	1,57	2,40	1,37	6,66	1169	0,001
20	3,37	1,18	2,96	1,34	5,51	1164	0,001
13	2,67	1,59	2,85	1,61	2,00	1182	0,05
11	3,37	1,39	2,76	1,37	7,63	1185	0,001
16	2,58	1,42	2,04	1,27	6,96	1174	0,001
38	3,70	1,18	2,72	1,26	13,81	1173	0,001
34	3,32	1,45	2,13	1,32	14,80	1175	0,001
22	4,32	1,00	3,41	1,34	13,20	1086	0,001
27	3,96	1,13	3,23	1,31	10,26	1156	0,001
24	2,60	1,47	3,67	1,41	12,72	1182	0,001
35	2,53	1,40	2,90	1,36	4,59	1182	0,001

Variationsweite der Werte: 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu)

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche der Oberstufenschüler mit Starker (M₁) bzw. schwacher (M₂) Leistungskritik bei verschiedenen Items (vgl. Text)

	M		s		
	US	1,75	0,47		
	MS	1,77	0,49		
	OS	1,92	0,52		

Quelle d. Var.	Qu.-Summe	FG	Mittl. Quadrat	F	p
Zwischen d. Grpn.	4,554	2	2,277	9,29	0,001
Innerhalb d. Grpn.	272,084	1109	0,245		
Total	276,638	1111			

Tabelle 4: Vergleiche der Durchschnittlichen Schulbewertung bei 3 Oberstufenschülergruppen unterschiedlicher Sozialschichtzugehörigkeit (Varianzanalyse)

	M		s		
	US	2,03	0,47		
	MS	2,00	0,46		
	OS	1,92	0,50		

Quelle d. Var.	Qu.-Summe	FG	Mittl. Quadrat	F	p
Zwischen d. Grpn.	1,943	2	0,972	4,23	0,014
Innerhalb d. Grpn.	262,514	1142	0,230		
Total	264,457	1144			

Tabelle 5: Vergleiche der Durchschnittlichen Leistungskritik bei 3 Oberstufenschülergruppen unterschiedlicher Sozialschichtzugehörigkeit (Varianzanalyse)

Index	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Kontaktmangel	1.00	.35	-.29	.09	.33	.30	.43
2. Vereinzelungslast		1.00	-.39	.27	.40	.33	.62
3. Schulbewertung			1.00	-.37	-.53	-.39	-.53
4. Schulerleben				1.00	.14	.02	.36
5. Versagensangst					1.00	.65	.49
6. Schulleistungsbelastung						1.00	.37
7. Leistungskritik							1.00

Tabelle 6: Produkt-Moment-Korrelationen (Auszug aus der Matrix) zwischen Indizes für Sozialkontakt und Schulleistungsbezogene Personmerkmale von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe (sign. a. d. 0,1%-Niveau)

Literatur

- Anderson, G. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.: Curriculum effects on the social climate of learning. *Americ. Educ. Res. J.* 1969, 6, 315–329.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung (hg. v. K. Lüscher). Stuttgart: Klett, 1976.
- Chemnitz, G.: Untersuchungen und Ergebnisse zum sozio-emotionalen Klima in Schulklassen. In: *Klauer, K. J.; Kornadt, J. H.* (Hg.) 1980, 9–39.
- Ewert, O.: Gefühle und Stimmungen. In: *Thomae, H.* (Hg.): *Allgemeine Psychologie II: Motivation.* Handb. d. Psychologie Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, 1965, 229–271.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- Hartup, W. W.: Peer interaction and social organization. In: *Mussen, P. H.* (Ed.): *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 2. New York: Wiley, 1970 (3. Aufl.), 361–456.
- Heckhausen, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: *Weinert, F. E.* et al. (Hg.): *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer, 1974, 575–601.
- Klauer, K. J.; Kornadt, J. H. (Hg.): *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft.* Düsseldorf: Schwann, 1980.
- Lohe, P.: Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. *Z. f. Päd.* 1980a, 26, 193–210.
- Lohe, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. *Z. f. Päd.* 1980b, 26, 307–318.
- Metzger, W.: *Stimmung und Leistung. Die affektiven Grundlagen des Lernerfolgs.* Münster: Aschendorff, 1967 (4. Aufl.).
- Minsel, Beate; Roth, W. K. (Hg.): *Soziale Interaktion in der Schule. Studienprogramm Erziehungswissenschaft*, Bd. 5. München: Urban & Schwarzenberg, 1978.
- Perkins, H. V.: The effects of climate and curriculum on group learning. *J. Educ. Research* 1950/51, 44, 269–286.
- Rolf, H.-G.; Winkler, G.: Cliqueswirtschaft in der Schulklasse. *Neue Sammlung* 1967, 7, 44–58.
- Sander, Elisabeth: *Lernstörungen. Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe.* Stuttgart: Kohlhammer, 1981.
- Selg, R.: Soziale Interaktionsformen II: Schüler-Schüler-Interaktion. In: *Minsel, Beate; Roth, W. K.* (Hg.) 1978, 110–122.
- Sturzebecher, K.: *Lehrer-Dependenz in Konfliktsituationen des Schulalltags. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation 10- bis 12jähriger Schüler.* Frankfurt a. M./Bern Lang, 1981.
- Sturzebecher, K. unter Mitarbeit von U. Egeri, R. Schultze, C. Adick, L. Bonne, F.-W. Meyer, B. Ringbeck, D. Schmied u. a.: *Orientierungen bei Oberstufenschülern (Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 3112).* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1982.
- Treiber, B.: Attribute-Treatment-Interaction. In: *Schiefele, H.; Krapp, A.* (Hg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie.* München: Ehrenwirth, 1981, 26ff.
- Trickett, E. J.; Moos, R. H.: Generality and specificity of student reactions in high school classrooms. *Adolescence* 1970, 5, 373–390.

Anmerkung

¹ Die Förderungsmittel für das Projekt unter dem Arbeitstitel „Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern“ sind mir dankenswerterweise vom Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Zeit vom 1. 5. 1978 bis zum 31. 12. 1980 bewilligt worden. Für die nötigen Arbeiten im Rechenzentrum der Universität Münster habe ich Herrn Dipl.-Päd. Roland Schultze zu danken.

Verfasser: Prof. Dr. Klaus Sturzebecher, – Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie –, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Bispinghof 3, D – 4400 Münster.