

Sabrina Lisi

Akademische RESILIENZ

Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen gewinnen?

λογος

Sabrina Lisi

Akademische Resilienz

Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse
schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere
Verteilung von Bildungschancen gewinnen?

Logos Verlag Berlin



Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Buch wird unter der Creative Commons Lizenz CC BY veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/>).

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2020
Alle Rechte vorbehalten.

Satz: Florian Hawemann (satz+layout, Berlin)

ISBN 978-3-8325-5114-8
DOI: 10.30819/5114

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10
D-12681 Berlin
Tel.: +49 (0)30 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 42 85 10 92
INTERNET: <http://www.logos-verlag.de>

Für alle,
die zu hören bekamen,
sie könnten nichts,
aber immer dachten:
hm

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort und Danksagung	9
Einleitung	11
1 Resilienz: Ein Phänomen zwischen Vulnerabilität, Risikofaktoren und Ressourcen	21
1.1 Exemplarische Resilienzstudien zur Identifikation von Risikofaktoren und Ressourcen.	22
1.1.1 Kauai-Studie: Armut und positiv konnotierte Persönlichkeitsattribute	24
1.1.2 Salutogenese: Traumata und Kohärenzgefühl	24
1.1.3 Minnesota-Längsschnittstudie: Armut und sensible Responsivität der Bezugspersonen	25
1.1.4 Mannheimer Risikostudie: Psychosoziale Risiken, Anpassungsfähigkeit und stabile Beziehungen	26
1.1.5 Englische und rumänische Adoptionsstudie: Deprivation und Interaktion aus Persönlichkeit, stabilen Bindungen und Umgebungen	26
1.2 Resilienzmodelle: multikausal, interaktionistisch und dynamisch	27
1.2.1 Multikausales Resilienzmodell: Stressor löst Resilienzprozess aus	28
1.2.2 Resilienzentwicklung: bindungs- und persönlichkeits-theoretische Erklärungsansätze	31
1.2.3 Resilienzfördernde personale Ressourcen	36
1.2.4 Resilienzentwicklung: bereichsspezifisch und kostenverursachend	39
1.3 Zusammenfassung Resilienz: ein Phänomen zwischen Vulnerabilität und Ressourcen	40
2 Akademische Vulnerabilität: Was mindert die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?	43
2.1 Strukturelle Risikofaktoren beeinflussen Bildungsverläufe	45
2.1.1 Sozialstatus	47
2.1.2 Migrationshintergrund	48
2.1.3 Geschlechtsrollenerwartungen	49
2.2 Strukturmerkmale von Bildungssystemen, die vulnerable Jugendliche benachteiligen	51
2.2.1 Problem der frühen Selektion statt der individuellen Förderung.	52
2.2.2 Transition als Stressor	54
2.2.3 Lehrpläne ohne didaktische Handlungsoptionen	56

2.3	Herkunftseffekte und soziale Selektivität in Bildungssystemen	59
2.3.1	Primäre Herkunftseffekte	60
2.3.2	Sekundäre Herkunftseffekte	61
2.3.3	Tertiäre Herkunftseffekte	62
2.4	Dynamisches Selbstkonzept erlaubt ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen .	64
2.4.1	Struktur des Selbstkonzepts	66
2.4.2	Stereotypbedrohungen	69
2.4.3	Soziale Vergleichsprozesse	71
2.4.4	Temporale und kriteriale Vergleichsprozesse	72
2.4.5	Das I/E-Modell.	72
2.5	Zusammenfassung akademische Vulnerabilität: Was mindert die Chancen- gerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?	74
3	Akademische Resilienz: Was erhöht die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?	77
3.1	Akademische Resilienzforschung	78
3.1.1	Academic Resilience.	80
3.1.2	Literale Resilienz.	81
3.1.3	Mathematische Resilienz	82
3.2	Ressourcen: Resilienz- und selbstkonzeptspezifisch	83
3.2.1	Casita-Modell.	85
3.2.2	Schulisches Selbstkonzept	87
3.2.3	Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen	88
3.2.4	Attributionsstile	90
3.2.5	Lehrpersonen als Bezugspersonen	93
3.2.6	Schulische Selbstkonzeptprozesse: Wirkzusammenhänge der vier Ressourcen	96
3.3	Resilienzförderung	98
3.3.1	Resilienzförderung in pädagogischen Kontexten	99
3.3.2	Strukturelle Aspekte der Resilienzförderung.	100
3.3.3	Programme zur Resilienzförderung.	102
3.4	Zusammenfassung akademische Resilienz: Was erhöht die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung? . .	104
4	Herleitung der Fragestellungen und Ziele der Untersuchung	107
4.1	Herleitung Resilienzmodell	108
4.1.1	Hypothesen Resilienzmodell.	110
4.2	Herleitung Validierungsmodell	112
4.2.1	Hypothesen Validierungsmodell.	112
4.3	Ziel der Untersuchung	114

5 Methodik	115
5.1 Stichprobe	116
5.2 Untersuchungsdesign	118
5.3 Operationalisierung akademische Resilienz	120
5.3.1 Risikofaktor: Sozialstatus	121
5.3.2 Risikofaktor: Migrationshintergrund	122
5.3.3 Vulnerabilitätsausmass der beiden Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable	123
5.3.4 Formal-relational positive Entwicklung: Notenmittelwerte der Hauptfächer	125
5.3.5 Akademisch Resiliente und drei weitere Extremgruppen	126
5.4 Operationalisierung der Ressourcen	127
5.4.1 Übersicht aller Skalen vor und nach der Itemreduktion	129
5.4.2 Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse	133
5.4.3 Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse	135
5.4.5 Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution.	138
5.4.6 Beziehung zu Lehrpersonen	139
5.4.7 Operationalisierung der Kontrollvariablen	141
5.5 Analysemethoden	141
5.5.1 Umgang mit fehlenden Werten	145
6 Resultate: Selbstkonzeptprozesse von akademisch Resilienten und anderen Vulnerabilitätsgruppen	147
6.1 Basale deskriptive Untersuchungen: statistische Kennwerte	147
6.1.1 Korrelationsmatrix.	148
6.1.2 ANOVA mit Post-hoc-Tests	148
6.1.3 Kontrollvariablen: Kennwerte der zentralen Tendenz	151
6.2 Erweiterte deskriptive Untersuchungen zur Gruppenzugehörigkeit: multinomial logistische Regressionen	152
6.2.1 Modellvergleich 1 und 2: Beiträge einzelner Prädiktoren zum Regressionsmodell.	152
6.2.2 Auswirkungen der beiden SSK und der SWE auf Gruppenzugehörigkeit	154
6.2.3 Auswirkung der vier Ressourcen auf Gruppenzugehörigkeit	156
6.3 Validierungsmodell: Einfluss der schulischen Selbstkonzepte auf die Noten	159
6.3.1 Gesamtstichprobe	159
6.3.2 Zwei Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable	163
6.3.3 Validierungsmodell: Rückbezug der Resultate auf die Hypothesen.	167
6.4 Resilienzmodell: Schulische Selbstkonzeptprozesse von akademisch Resilienten und weiteren Vulnerabilitätsgruppen	167

6.4.1	Gesamtstichprobe	169
6.4.2	Resiliente und Nichtresiliente	172
6.4.3	Resiliente und Ausschöpfer	173
6.4.4	Resiliente und Nichtausschöpfer	175
6.4.5	Resiliente und alle anderen.	176
6.4.6	Vulnerable und Nichtvulnerable.	177
6.4.7	Resilienzmodell: Rückbezug der Resultate auf die Hypothesen.	178
6.5	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	179
6.5.1	Zusammenfassung basale und erweiterte deskriptive Analysen.	179
6.5.2	Zusammenfassung Validierungsmodell.	181
6.5.3	Zusammenfassung Resilienzmodell.	183
6.5.4	Merkmale der Gruppe der Resilienten	184
7	Diskussion	187
7.1	Diskussion der Resultate	188
7.1.1	Resilienzmodell: Promotive Ressourcen erhöhen Chancengerechtigkeit	188
7.1.3	Transition als Stressor: Effekte des bevorstehenden Übertritts	192
7.1.4	Kontrollvariablen: Ausdruck für ungerechte Chancenverteilung.	193
7.2	Limitationen	196
7.2.1	Kritik an der Operationalisierung der akademischen Resilienz	196
7.2.2	Resilienz: Gefahr einer reduktionistischen Betrachtungsweise	197
7.2.3	Resilienz: Gefahr der individuellen Verantwortung	200
7.3	Ausblick	201
7.3.1	Künftige Resilienzforschung anhand schulischer Selbstkonzepte	201
7.3.2	Bildungspolitik: mehr Förderung, weniger Selektion	203
7.3.3	Handlungsspielräume ausschöpfen	205
8	Literaturverzeichnis	209
9	Anhang	219
Teil 1.1:	Ergänzende Ausführungen zu den Hypothesen in Kapitel 4.1.1	221
Teil 1.2:	Ergänzende Ausführungen zu den Hypothesen in Kapitel 4.2.1	225
Teil 2:	Ergänzende Ausführungen zu den Faktorladungen und der Güterwerte der Ressourcen vor der Itemreduktion in Kapitel 5.4	227
Teil 3:	Ergänzende Tabellen der Auswertungen des Resilienzmodells der einzelnen Gruppenvergleiche in Kapitel 6.4	231

Vorwort und Danksagung

Als ich dreizehn Jahre alt war, beschloss das Lehrpersonenteam der Orientierungsschule „Insel“, dass ich ungeeignet sei für das Gymnasium. Es wurde deshalb keine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen, obschon ich die dazu erforderlichen Noten hatte. Begründet wurde der Entscheid des Lehrpersonenteams damit, dass ich „kein gymnasiales Verhalten“ an den Tag lege – Leistung allein, so die Auskunft der Klassenlehrerin, reiche nicht. Obwohl ich unbedingt ans Gymnasium wollte, teilte meine Mutter die Einschätzung der Lehrpersonen. Ich absolvierte widerwillig die Weiterbildungsschule und meldete mich danach selbständig und ohne das Wissen meiner Mutter am Gymnasium an.

Diese Erfahrung hat, wie sich vielleicht nachvollziehen lässt, mich und meinen Blick auf die Bildungsinstitutionen geprägt. Ihr ist es zu verdanken, dass meine Gedanken sich schon früh und noch diesseits wissenschaftlicher Forschung um Themen wie Resilienz und Chancengerechtigkeit drehten. Meinem Erstbetreuer, Prof. Dr. Albert Düggeli, ist es zu verdanken, dass ich mich seit 2015 nun auch im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung mit diesen Fragen beschäftige. Der Satz, mit dem er mich damals in seinem Büro begrüßte – „Wann schreibst du deine Diss?“ –, war ein wichtiger Anstoss dazu, das Abenteuer Dissertation an der Universität Basel zu wagen. Die fachliche Unterstützung und persönliche Motivation, die er mir seither zuteil werden liess, waren unentbehrlich dafür, um durchzuhalten, dranzubleiben. Dafür sei ihm an dieser Stelle aufrichtig gedankt.

Dank geht auch an Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder, den Zweitgutachter meiner Dissertation, der vor langer Zeit einmal im Doktorierendenkolloquium sagte, er freue sich jetzt schon darauf, diese Arbeit zu lesen, was mich ausserordentlich motivierte, das dicke Buch, das es inzwischen geworden ist, zu schreiben. Für wertvolle Gelegenheiten zum fachlichen Austausch und für viele inspirierende Gespräche bedanke ich mich des Weiteren bei Prof. Dr. Wassilis Kassis, bei Prof. Dr. Corina Wustmann und nicht zuletzt bei Prof. Dr. Elena Makarova; sie alle haben einen ebenso ermutigenden wie auch kritischen Blick auf meine Zwischenergebnisse geworfen. Ich hoffe, ich konnte alle ihre Einwände und Erwiderungen beantworten. Für die Fehler und Irrtümer, die stehengeblieben sind, übernehme natürlich ich alleine die Verantwortung.

Wenn es richtig ist, dass akademische Arbeiten nie alleine geschrieben werden, so ist ebenso richtig, dass auch Autorinnen in einem sozialen Umfeld stehen, das sie in verschiedener Weise formt und trägt. Auch diese Arbeit wäre ohne die Ermutigung und (finanzielle) Unterstützung von einzelnen Personen vermutlich nie zustande gekommen. In Kindertagen war dies vorwiegend meine älteste Schwester Lorella Lisi, die mich unzählige Male darin bestätigt hatte, ans Gymnasium zu gehen und meinen Weg zu gehen. Für die letzten Jahre geht der Dank in erster Linie an Andreas Cremonini, der mich intellektuell „provoziert“, geduldig und entschlossen im richtigen Moment meinem Wahn Raum gegeben oder ihn sanft beschwichtigt hat. Finanziell wurde ich für meine Dissertation sehr grosszügig von der FAG, der Freiwilligen Akademischen Gesellschaft, und der Böniger-Ris-Stiftung unterstützt. Ganz lieben Dank dafür. Dem Schweizerischen Nationalfonds,

SNF, gilt zudem gleich doppelten Dank: Zum einen stammen die Daten, welche meiner empirischen Untersuchung zugrunde liegen aus einem vom SNF geförderten Projekt, zum anderen wurde die Publikation der vorliegenden Untersuchung ebenfalls vom SNF unterstützt.

Schliesslich möchte ich mich ganz herzlich bei all den lieben Menschen bedanken, die ein offenes Ohr für meine Diss-Krisen hatten, zu meinen Tagungsvorträgen erschienen oder meine Arbeit gegenlasen. Herzlicher Dank geht also an Carolin Baum, Andreas Cremonini, Valentin Gröbner, Wolfgang Kandzia, Alma Kassis, Laura Niklaus, Léonie Knecht, Dominique Krebs Oesch, Alessandro Lisi, Michael Lüthy und Luca Preite.

Einleitung

Resilienz beschreibt ein Phänomen, wonach Personen trotz erheblicher Widrigkeiten eine positive Entwicklung durchlaufen (vgl. Garmezy, 1993). Diese Minimaldefinition von Resilienz bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Sie enthält trotz ihrer Schlichtheit die zwei wesentlichen Aspekte von Resilienz: das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung und die erfolgreiche Bewältigung derselben. Resilienz, vom Englischen *resilience* übersetzt, bedeutet Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit. Im englischen Ausdruck steckt wiederum das lateinische Verb *resilire*, was so viel wie zurückspringen oder abprallen bedeutet (Masten, 2001). Im Wort Resilienz ist also die ursprünglich technische Bedeutung des Worts, welche die Fähigkeit eines Materials bezeichnet, nach starker Verformung in den Ausgangszustand zurückzukehren, noch hörbar. Der Begriff wurde in den 1950er Jahren in die Psychologie eingeführt und bezeichnet die damals noch als individuelle Eigenschaft aufgefasste Fähigkeit von Personen (insbesondere Kindern), ihre psychische Gesundheit auch unter schwierigen Bedingungen zu erhalten. In Übereinstimmung mit der neueren Forschung wird Resilienz hier stärker als Entwicklungsergebnis eines gelungenen Anpassungsprozesses denn als Fähigkeit eines Individuums verstanden (vgl. Kalisch, 2017). Im Rahmen dieser entwicklungspsychologischen Auffassung bedeutet Resilienz, dass eine Person trotz vieler Widrigkeiten, welche ihre Entwicklung beeinträchtigen, ein relativ gutes Leben führt (Rutter, 2001). Vor dem Hintergrund der biographischen Belastungen, die einen negativen Entwicklungsverlauf erwarten lassen, kann die positive Entwicklung somit als „unerwartet“ oder „wider Erwarten“ charakterisiert werden. Dieser Aspekt des Unerwarteten findet sich häufig in Titeln von Forschungsarbeiten zu Resilienz wieder *Ordinary magic: Resilience processes in development* (Masten, 2001) oder *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood* (Werner & Smith, 1992).

Die Kontexte, in denen Individuen Bedrohungen ausgesetzt sind, die Kontexte also, die ihre „gesunde“ Entwicklung beeinträchtigen können, sind mannigfaltig. Sie reichen von einer psychischen Deprivation über familiäre Gewalterfahrungen bis hin zu systematischen Benachteiligungen im Bildungssystem. Statistisch betrachtet korrelieren negative Erfahrungen in der Kindheit oder im Jugendalter mit einem erhöhten Auftreten von psychischen Störungen, Substanzmissbrauch, Straffälligkeit, geringeren Bildungsabschlüssen und Suizidversuchen im Erwachsenenalter (Felitti, 2002). Weil diese statistischen Zusammenhänge so robust sind, ist das Auftreten von Resilienz bei bestimmten Personen umso erstaunlicher. Es gibt demnach Personen, welche trotz zum Teil gravierender negativer Erfahrungen deutlich weniger belastet aus diesen hervorgehen als die Mehrheit (was jedoch nicht heisst, dass sie komplett unbelastet sind). Daraus ergeben sich zwei wichtige Fragen. Erstens: Welche Faktoren und Umstände führen dazu, dass sich bestimmte Personen trotz schädlicher Einflüsse günstig entwickeln? Und zweitens: Wie lässt sich das Wissen um diese Faktoren präventiv und interventiv nutzen, um vulnerablen Personen eine günstigere Entwicklung zu ermöglichen? Besonders aus der zweiten Frage wird erkennbar,

dass das Erforschen von Umständen und Prozessen, die eine Resilienzentwicklung begünstigen, auch einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit liefern kann.

Mittlerweile hat der Resilienz-begriff eine erstaunliche transdisziplinäre Karriere absolviert. Ursprünglich aus der Materialwissenschaft übernommen, hat er nicht nur in den Bereich der Bildungswissenschaften, der Erziehungswissenschaft oder der Entwicklungspsychologie Eingang gefunden, auch in der Soziologie, der Ökologie oder der Ökonomie spricht man inzwischen von Resilienz. Darüber hinaus ist Resilienz als Schlag- und Reizwort in die sogenannte Ratgeber- oder Managementliteratur eingesickert, wo es semantisch in die Nähe von Fitness und Widerstandskraft geraten ist. Vor allem diese Verbreitung des Worts hat nicht unbedingt zu einem vertieften Verständnis der Sache geführt, sondern trägt umgekehrt einiges zur notorischen Unschärfe des Begriffs bei. So ist etwa das Phänomen Resilienz an das Konzept der Vulnerabilität und darin wiederum an den Risikobegriff gebunden (vgl. Kronig, 2007). Dies ist eine wichtige Differenzierung, die in der Populärliteratur häufig unterschlagen wird, was ich kurz ausführen möchte.

Die Begriffe Vulnerabilität und Resilienz stehen in einem engen konzeptuellen Verhältnis, sie verweisen aufeinander (Masten, 2001). Das heisst: Nur Personen, welche eine Vulnerabilität aufweisen, können per definitionem resilient sein. Vulnerabilität lässt sich zudem in Graden denken: Je mehr Risikofaktoren eine Person ausgesetzt ist, desto höher ist ihre Vulnerabilität und damit die Chance einer ungünstigen Entwicklung (Kronig, 2007). Eine gelungene Entwicklung ohne negative Vorkommnisse würde hingegen nicht als Resilienzphänomen gelten können. Die begriffliche Komplementarität von Vulnerabilität und Resilienz wiederholt sich eine Ebene tiefer zwischen Risikofaktoren und Ressourcen (Rutter, 1987, 1990). Zum Konzept der Vulnerabilität gehört die Identifikation von Risikofaktoren; zum Konzept der Resilienz hingegen die Erkenntnis von Ressourcen. Um das Ausmass an Verletzlichkeit einer Person zu ermitteln, werden Risikofaktoren betrachtet, die eine gesunde Entwicklung beeinträchtigen. Um Resilienz als unerwartet positives Entwicklungsergebnis einer Person zu ermitteln, werden hingegen (protektive) Ressourcen identifiziert, die Risikofaktoren entgegenwirken können und damit Resilienzentwicklungen fördern. Ein weiterer wichtiger Unterschied zu populärwissenschaftlichen Auffassungen des Resilienz-begriffs liegt schliesslich darin, dass Resilienz in aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen als *dynamische* (und nicht statische), *bereichsspezifische* (und nicht generelle) sowie *interaktionistische* (und nicht einseitig aktive und daher „trainierbare“) Grösse gedacht wird (vgl. Pietrzak & Southwick, 2011; Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick & Yehuda, 2014; Ungar, 2012).

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit Resilienz und Vulnerabilität im Kontext von Bildung und Bildungssystemen, was in der angelsächsischen Forschung als *Academic Resilience* bezeichnet wird (vgl. Agasisti, Avvisati, Borgonovi & Longobardi, 2018). Obwohl der Ausdruck *akademische Resilienz* in der deutschsprachigen Forschung wenig gebräuchlich ist, übernehme ich ihn der Einfachheit halber aus dem Englischen. Der Fokus auf akademische Resilienz bringt es mit sich, dass hier Disziplinen und Teilgebiete der Bildungswissenschaften angesprochen werden, die ins Gespräch gebracht werden müssen, da sich die *akademische Resilienz* einem monodisziplinären Vorgehen nur unvollständig erschliesst. Zwar gehört die Resilienz im engeren Sinn zur Entwicklungspsychologie und

zur positiven Psychologie, doch wirft der Bereich Bildung / Schule auch Fragen auf, welche auf den Zuständigkeitsbereich der pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie verweisen. Dieser allgemeine interdisziplinäre Zuschnitt des Themas wird im Folgenden immer wieder zutage treten, zum Beispiel wenn im Begriff der Ressource Aspekte der ressourcenorientierten positiven Psychologie (z. B. personale und soziale Ressourcen; vgl. Wustmann, 2005) und Aspekte eines bildungssoziologischen Verständnisses von Ressourcen (z. B. materielle und institutionelle Ressourcen; vgl. Lüttringhaus & Streich, 2007) zusammenfliessen.

Diese interdisziplinäre Vernetzung, welche für die Forschung zur akademischen Resilienz charakteristisch ist, macht es auch verständlicher, dass ein wichtiges Motiv dieses Forschungsfelds darin besteht, einen Beitrag zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen zu leisten (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Beck & Jäpel, 2019; Buccheri, Erzinger, Hochweber & Brühwiler, 2014; Kuhlmann, 2018; OECD, 2018a, 2018b). Denn Bildungschancen sind, das zeigen die einschlägigen Studien deutlich, nach wie vor ungerecht verteilt, auch etwa im schweizerischen Bildungssystem (vgl. Becker & Schoch, 2018). Die vorliegende Arbeit schliesst an dieses Motiv der Resilienzforschung an, indem sie bildungssoziologische Erkenntnisse und Befunde aus der Selbstkonzeptforschung aufnimmt und sie in einen pädagogisch-psychologischen Erkenntnisraum rückt.

Aus der Vielfalt von Resilienzphänomenen lassen sich auch im Bereich Bildung unterschiedliche Fragestellungen generieren, die an mehreren Ebenen beziehungsweise bei mehreren Systemen¹ ansetzen. Die vorliegende Untersuchung bewegt sich methodisch auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Kontexten. Als empirisch-quantitative Untersuchung operiert sie mehrheitlich im Bereich des *Mikro-* und *Mesosystems*, das heisst auf der Ebene des Individuums, seiner familiären Situation. *Makrosystemische* Fragen, das heisst Fragen, die sich auf der Ebene des Bildungssystems oder der Gesellschaft stellen, werden theoretisch zwar diskutiert, empirisch jedoch nicht überprüft. Dass ich soziale und strukturelle Fragen dennoch rezipiert habe, hängt damit zusammen, dass sie für die Umsetzung von Chancengerechtigkeit hochbedeutsam sind. Gerade im Bereich von Schule / Bildung treffen askriptive² Merkmale einer Person auf bestimmte Strukturen, die wiederum bestimmte Effekte nach sich ziehen. Ich entfalte diesen Zusammenhang, der ausserordentlich wichtig ist, hier, indem ich ihn an dem komplexen Verhältnis von Risikofaktoren und Ressourcen nachzeichne.

Die Risikofaktoren und Ressourcen, die im Kontext von Bildungssystemen bislang identifiziert werden konnten, haben einen starken Einfluss auf den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen, und zwar unabhängig von ihrer Intelligenz. Das bedeutet, dass mithilfe von Informationen über sozioökonomische Verhältnisse der Eltern, der Bildungsverlauf des Kindes mit grosser Wahrscheinlichkeit vorhergesagt werden kann.

¹ Vgl. dazu das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1981), das darauf verweist, dass Entwicklung als ein wechselseitiger interaktiver Prozess zwischen Individuum und Umwelt betrachtet werden muss. Dabei benennt Bronfenbrenner (1981) verschiedene Systeme, die voneinander abhängig sind: Mikrosystem: Individuum; Mesosystem: z. B. Familie; Exosystem: z. B. lokale Schulsituation; Makrosystem: z. B. Bildungssysteme, Gesellschaft.

² Askriptiv: (unveränderlich) zugeschrieben; als Gegenentwurf zu „erworben“.

Diese Umstände werden als soziale Selektion und Herkunftseffekte bezeichnet (vgl. Becker & Schoch, 2018; BFS, 2019b). Diese Risikofaktoren stehen jedoch nicht per se in einer Kausalbeziehung zu ungünstigen Bildungsverläufen; zunächst handelt es sich dabei lediglich um askriptive Merkmale von Personen. Da die askriptiven Merkmale mit zuverlässigen Wahrscheinlichkeitsschätzungen bezüglich ungünstiger Bildungsverläufe einhergehen, spricht man etwas verkürzend von Risikofaktoren (vgl. Fingerele, 2010).

Die Gründe für die Zuverlässigkeit der Schätzungen liegen jedoch – zumindest im Kontext der Bildung – auch in der Struktur des jeweiligen Bildungssystems, das zum Beispiel soziale Selektion begünstigt. Zur strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens gehören Schulformen (z. B. Gesamtschulen, Sekundarstufe I, Gymnasium, Fachmaturitätsschule etc.), die auch die Anzahl und Zeitpunkte von Übertritten mitbestimmen, sowie die Schuldauer insgesamt oder auf die einzelnen Schulformen bezogen (vgl. Van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Die einzelnen Schulformen weisen überdies erneut Strukturmerkmale auf, welche das Ausmass an Stratifizierung betreffen. So ist die Sekundarstufe I derzeit in der Schweiz dreigliedrig strukturiert (A-, E- und P-Zug). Eine Gesamtschule hingegen sehe keine (strukturelle) Selektion in Leistungszüge vor.

Das bedeutet: Erst wenn Personen, welche diese askriptiven Merkmale aufweisen, auf bestimmte Strukturen in Bildungssystemen treffen (z. B. eine frühe Selektion), ergibt sich daraus das Gefahrenpotenzial einer ungünstigen Entwicklung beziehungsweise einer sozialen Selektion (Becker & Schoch, 2018). Risikofaktoren sind also askriptive Merkmale, die genügend zuverlässig eine negative Entwicklung vorhersagen, weil sie beispielsweise mit bestimmten Strukturen im Bildungssystem zusammenspielen. So stellt der Übertritt in die nachobligatorische Schulzeit einen kritischen Zeitpunkt dar, der bei Jugendlichen, insbesondere bei vulnerablen Jugendlichen, Stress auslöst und die Bildungsgerechtigkeiten verschärft (Baumert et al., 2006; Becker & Lauterbach, 2008; Neuenschwander & Malti, 2009; Reinders, Ehmann, Post & Niemack, 2014).

Da Risikofaktoren letztlich „nur“ askriptive Merkmale, die auf ungünstige Umstände oder Strukturen treffen, und eben keine Ursachen sind, eröffnet dies Spielräume: Es gibt demnach auch Personen, die trotz aller Risikofaktoren eine erfolgreiche Bildungsbio-graphie aufweisen (akademisch Resiliente), und es gibt förderliche Strukturen, welche belastende (askriptive) Merkmale abfedern. Diese Überlegung ist gleichbedeutend mit der Idee, dass es Strukturen in Bildungssystemen gibt, die eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen ermöglichen (vgl. Ratzki, 2010). Kinder und Jugendliche, die Risikofaktoren ausgesetzt betroffen sind, müssen sich nicht zwangsläufig in geringerqualifizierenden Ausbildungsorten wiederfinden. Um diese Spielräume zu untersuchen, sind komplementäre Perspektiven denkbar. Man kann untersuchen, wo Strukturen auf der Ebene Bildungssystem eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen ermöglichen oder auf der Ebene des Individuums untersuchen, wo Individuen trotz bestehender ungünstiger Strukturen eine positive Entwicklung durchlaufen.

In der vorliegenden Arbeit arbeite ich zur Beantwortung meiner Leitfrage drei *personale Ressourcen* (schulisches Selbstkonzept, schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und günstige Misserfolgsattributionen) und eine *soziale Ressource* (Lehrpersonen als Bezugspersonen) heraus, von denen gesagt werden kann, dass sie die Resilienzentwicklung unter-

stützen und dazu beitragen, dass vulnerable Jugendliche in der Schule Widrigkeiten überwinden. Die modellierten Wirkzusammenhänge dieser vier Ressourcen fasse ich unter dem Begriff *schulische Selbstkonzeptprozesse* (Vgl. dazu Kapitel 5.4). Ich untersuche diese, indem ich schulische Selbstkonzeptprozesse von resilienten Jugendlichen mit denjenigen von anderen Jugendlichen, die entweder vulnerabel, aber nicht resilient, oder gar nicht erst vulnerabel sind, vergleiche. Damit sind nun alle Komponenten beisammen, die in die Leitfrage der vorliegenden Arbeit eingegangen sind. Sie lässt sich wie folgt formulieren: Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen gewinnen? Es wird sich zeigen, dass das schulische Selbstkonzept Schulnoten beeinflusst und dass die modellierten schulischen Selbstkonzeptprozesse für alle untersuchten Gruppen, unabhängig von ihrem Vulnerabilitätsausmass, bedeutsam sind. Überdies wird sich zeigen, dass das schulische Selbstkonzept von den anderen Ressourcen, insbesondere von einer günstigen Misserfolgsattribution, profitiert.

Die dieser quantitativen Untersuchung zugrunde liegenden Daten stammen aus der ADDISCO- (Ausbildungswege durch die Basler Schulen nach der Orientierungsschule, OS) und der TIDES-Studie (Transitions In Different Educational Systems). Ich habe mich ausschliesslich mit dem Datensatz aus Basel-Stadt beschäftigt, welcher Daten aus der achten und neunten Klasse beinhaltet (vgl. Kapitel 5). Diese Daten erheben Informationen zu den sozioökonomischen Verhältnissen und zu der zuhause gesprochenen Sprache (potenzielle Risikofaktoren) sowie zu den Schulnoten der Stichprobe der achten und neunten Klasse (potenzielles akademisches Resilienzphänomen). Die Daten erlauben aber auch Einblick in psychologische Variablen, wie etwa das schulische Selbstkonzept der Jugendlichen (eine der vier Ressourcen). Gestützt auf die Daten zu den sozioökonomischen Verhältnissen, der zuhause gesprochenen Sprache und die Schulnoten, habe ich vier Gruppen gebildet. Die für meine Arbeit interessanteste der vier Gruppen ist die Gruppe der Jugendlichen, die akademisch resilient sind: Trotz der Belastung durch Risikofaktoren (tiefer Sozialstatus und /oder zuhause wird kein Deutsch gesprochen) weisen diese Jugendlichen zu einem sehr kritischen Zeitpunkt, dem Übertritt in die nachobligatorische Schulzeit, sehr gute Noten auf und gehören damit zu den Besten ihres Jahrgangs.

Obwohl die Gruppe der akademisch resilienten Jugendlichen die interessante für meine Untersuchung darstellt, können valide Aussagen über resiliente Jugendliche nur getroffen werden, wenn gleichzeitig andere Jugendliche, die nicht resilient und nicht vulnerabel sind, untersucht werden. Bevor ich die untersuchten vier Gruppen an Fallbeispielen illustriere, erläutere ich, wie ich die Gruppen identifiziert habe. Die vier Gruppen von Jugendlichen gehen aus zwei übergeordneten Hauptgruppen hervor: den Vulnerablen (von einem oder mehreren Risikofaktoren betroffen) und den Nichtvulnerablen (von keinem oder einem Risikofaktor betroffen). Akademisch vulnerable Jugendliche haben eine erhöhte Chance, trotz gleicher Intelligenz und trotz gleicher Leistungen in der Schule benachteiligt zu werden (vgl. Becker & Schoch, 2018). Jugendliche mit einer tiefen akademischen Vulnerabilität hingegen haben eine höhere Chance, dass sie trotz gleicher Intelligenz und teilweise sogar identischer Leistungen wie vulnerable Jugendliche in der Schule besser abschneiden (vgl. Becker & Schoch, 2018). Beide Umstände lassen sich mit Herkunftseffekten, die eine soziale Selektion begünstigen, erklären.

Aus diesen beiden Hauptgruppen interessieren mich erneut jeweils zwei weitere Gruppen, die Extremwerte bezüglich ihrer Noten aufweisen. Ich habe mir angeschaut, wer von den vulnerablen Jugendlichen in der neunten Klasse sehr gute respektive ungenügende Noten erreicht. Nach der gleichen Vorgehensweise habe ich auch die Jugendlichen aus der Gruppe der nicht vulnerablen Jugendlichen betrachtet (Jugendliche, welche sich im mittleren Notenbereich befinden und keine Extremwerte aufweisen, habe ich für die Gruppenbildung ausgeschlossen). Daraus ergeben sich nun vier Extremgruppen: Unter den vulnerablen Jugendlichen befinden sich die *Resilienten* (sehr gute Noten) und die *Nichtresilienten* (ungenügende Noten); unter den nicht vulnerablen Jugendlichen befinden sich die *Ausschöpfer* (sehr gute Noten), wie ich sie nennen werde, und die *Nichtausschöpfer* (ungenügende Noten).

Ich illustriere nun diese Gruppenbildung an vier fiktiven, aber charakteristischen Fallbeispielen.³ Dazu greife ich zum Teil bereits vor auf Aspekte wie Risikofaktoren, Ressourcen sowie Herkunftseffekte und Selbstkonzeptkonstruktionen, die ich erst später ausführen werde. Es ist jedoch notwendig, diese Aspekte bereits hier ins Spiel zu bringen, um die Prägnanz der Beispiele zu verdeutlichen. Die vier Jugendlichen, die ich hier vorstelle, stehen zwar für die gruppenspezifischen Merkmale, sie verleihen diesen jedoch mithilfe der zwar fiktiven, aber typischen Biographien Gewicht. Es handelt sich also um exemplarische Darstellungen, die daran erinnern sollen, dass wir es mit realen Verhältnissen zu tun haben. Dabei steht Cristina exemplarisch für die Gruppe der Resilienten, Ali für die Gruppe der Nichtresilienten, Louise für die Gruppe der Ausschöpfer und Max für die Gruppe der Nichtausschöpfer.

Cristina (vulnerabel, resilient): Cristinas Vater kommt aus Italien, die Mutter aus der Schweiz. Die Mutter ist Kassiererin, der Vater arbeitet auf dem Bau. Zuhause wird mit dem Vater Italienisch und mit der Mutter Deutsch gesprochen. Insgesamt findet jedoch wenig Austausch statt, weder über eigene Befindlichkeiten in- und ausserhalb der Schule noch über Themen wie Kultur, Politik oder Gesellschaft. Cristina ist begeisterte Pfadfinderin und geht gerne in die Malwerkstatt in ihrem Quartier. Sie war bisher immer gut in der Schule und zeigte sich interessiert; sie erhielt aber in der siebten Klasse trotz der erbrachten erforderlichen Leistungen keine Empfehlung für das Gymnasium. Die Eltern setzen sich nicht für Cristina ein, woraufhin sie die WBS⁴ durchläuft. Seither ist sie nicht mehr wirklich von ihren Fähigkeiten überzeugt. Am Ende des neunten Schuljahres der WBS erzielt sie die Noten für den Übertritt ans Gymnasium. Eine Lehrperson sagt ihr: „Du gehörst ans Gymnasium. Punkt.“

Ali (vulnerabel, nicht resilient): Alis Mutter ist Hausfrau, der Vater arbeitet bei einer Autowäscherei. Die Eltern haben beide keinen Ausbildungsabschluss erworben,

³ Die Fallbeispiele beziehen sich auf das Basel-Städtische Schulsystem vor HarmoS (2013), da die ausgewerteten Daten dann erhoben wurden. Vgl. dazu Kapitel 5.1.

⁴ WBS: Weiterbildungsschule, in Basel-Stadt bis 2017; tieferqualifizierender Schultyp als das Gymnasium vgl. dazu Kapitel 5.1.

besitzen vier Kinder und verfügen über wenig Geld. Zuhause wird ausschliesslich Türkisch gesprochen. Die Eltern kennen sich überdies im Bildungssystem nicht gut aus. Auf das Lernen und die Hausaufgaben legt niemand gross Wert. Die Schule ist für Ali zweitrangig. Nicht, dass ihn die Schule nicht interessieren würde, aber er weiss nicht genau, was er mit den Inhalten anfangen soll. Seine Freizeit verbringt Ali zuhause oder bei einem Freund. Er kommt nach der siebten Klasse an die WBS, die Noten für das Gymnasium kann er nicht vorweisen. Für ihn ist klar, dass das Gymnasium nichts für ihn ist. In der neunten Klasse soll er auf eine weiterführende Schule gehen oder eine Lehrstelle finden. Ali ist unentschlossen. Er fragt sich, was er denn werden möchte. Wo er sich anfangs noch bemühte, macht er nun gar nichts mehr – seine Noten verschlechtern sich. Am Ende der neunten Klasse sind Alis Noten vor allem in den Hauptfächern ungenügend, eine Lehre zu finden, wird schwierig. Für eine weiterführende Schule reichen die Noten auch nicht aus.

Louise (nicht vulnerabel, schöpft aus): Louises Vater kommt aus der Schweiz, die Mutter aus Deutschland. Er ist Anwalt, sie Psychiaterin. Zuhause sprechen sie Deutsch und unterhalten sich über Geschehnisse aus der Welt, Politik, Kultur und besprechen, was in der Schule bei Louise so läuft. In der Freizeit spielt Louise Klavier, Theater und macht Leichtathletik. Louise geht gern zur Schule, ist freundlich, zuverlässig und erzielt auch meist Bestnoten. Die Lehrpersonen schätzen sie. Wenn auch immer sie bei den Hausaufgaben nicht weiterkommt, beraten sie ihre Eltern. Ferner ist Louise auch sehr gewissenhaft und bereitet den Unterricht regelmässig vor und nach; sie weiss, was verlangt wird. Für Louise (und ihre Eltern) ist klar, dass sie später studieren möchte. Psychologie oder Medizin interessieren sie. Ohne Mühe erreicht sie die notwendigen Punkte und von den Lehrpersonen die Empfehlung fürs Gymnasium. Nach der neunten Klasse kann Louise erfolgreich am Gymnasium verbleiben.

Max (nicht vulnerabel, schöpft nicht aus): Max' Eltern kommen aus der Schweiz, die Mutter ist Ärztin, der Vater Journalist. Zuhause sprechen sie Deutsch. Der Vater erzählt immer sehr lebhaft von seinen neuesten Recherchen über politische Machenschaften in der Schweiz. Max trifft sich häufig mit seinen Freunden aus der Knabenkantorei, um, wie er sagt, „abzuhängen“. Max ist schon mehrmals durch seine Überheblichkeit in der Schule negativ aufgefallen. Bisher musste er deswegen aber keine Konsequenzen erfahren. Nach der siebten Klasse machen sich seine Eltern stark für ihn, so dass er trotz der nicht erreichten Punkte ans Gymnasium geht. Sonderlich bemüht ist Max allerdings nicht. Auch das erste Jahr am Gymnasium besteht Max nur knapp nach dem Motto „4 gewinnt“. Er sagt sich, das wird schon. Nach dem neunten Schuljahr, also dem zweiten Jahr am Gymnasium, hat Max insbesondere in den Hauptfächern lauter ungenügende Noten. Die Eltern plädieren bei der Schulleitung auf mildernde Umstände, da Max der Übertritt ans Gymnasium schwergefallen sei und er sich noch nicht richtig eingelebt habe.

Die Fallbeispiele gewähren uns einen kleinen Einblick in das familiäre und schulische Leben von Jugendlichen, welches möglicherweise bereits Erklärungsansätze für die jeweiligen Bildungsverläufe aufweist. Zwei der vier biographischen Vignetten verlaufen, wie es das Zusammenspiel von Risikofaktoren und Ressourcen prognostiziert: Louise reüssiert, Ali nicht. Die anderen beiden Beispiele bestätigen die Wahrscheinlichkeitsprognosen nicht: Cristina reüssiert, Max nicht. Auch wenn das Phänomen des unerwartet negativen Entwicklungsergebnisses von Max ebenfalls hochinteressant ist, wird es im Folgenden darum gehen, das Resilienzphänomen, welches bei Cristina sichtbar wird, zu vertiefen. Auch auf den ersten Blick ist klar, dass Cristina und Ali nicht die gleichen Chancen haben, in der Schule erfolgreich zu sein wie Louise und Max. Ich werde die These vertreten, dass die Analyse der schulischen Selbstkonzeptprozesse dieser vier Gruppen Aufschluss über mögliche Resilienzprozesse geben kann und es erlaubt, Aussagen zu formulieren, welche die Erhöhung der Chancengerechtigkeit zum Ziel haben.

Abschliessend möchte ich einen kurzen Überblick über die Kapitel dieser Arbeit geben. Das erste Kapitel befasst sich mit dem Phänomen Resilienz, indem einschlägige Resilienzstudien herangezogen werden, die sich allerdings nicht explizit auf den Kontext Bildung beziehen. Dabei liegt der Fokus auf der Identifikation von durch Risikofaktoren bedingten Vulnerabilitäten und der Suche nach ressourcenbasierten Resilienzprozessen. Das Kapitel zeichnet ausserdem schematisch die historischen Entwicklungslinien der Resilienzforschung nach. Während in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine eher pathogene Sichtweise auf Entwicklungsprozesse vorherrschte, gilt der Fokus zunehmend nicht mehr dem, was krank macht, sondern den Umständen, die gesund halten. Auch innerhalb dieser neuen Sichtweise haben Verschiebungen stattgefunden, die zu neuen Resilienzmodellen geführt und eindimensionale, häufig dispositionale Erklärungsansätze abgelöst haben. Die Multikausalität und interaktionistische und dynamische Qualität von Resilienzprozessen wird von neueren Forschungen betont (vgl. Kalisch, 2017; Wustmann, 2005), wobei auch darauf hingewiesen wird, dass sowohl Risikofaktoren als auch Ressourcen subjektiven Bewertungen unterliegen (Ungar, 2012). Das heisst, auch sozial weniger erwünschte Entwicklungsergebnisse könnten Resultat eines Resilienzprozesses sein. Ungeachtet davon, ob ein solches Entwicklungsergebnis als sozial erwünscht erachtet wird, tragen die Individuen jeweils hohe Kosten für diese Anpassungsleistung (vgl. Kalisch, 2017; Kassis, 2018) (vgl. Kapitel 1).

Im zweiten Kapitel übertrage ich die Ergebnisse der Resilienzforschung auf den Bildungskontext. In dem Kapitel zur akademischen Vulnerabilität zeige ich auf, wodurch Individuen eine erhöhte akademische Vulnerabilität aufweisen und somit geringere Bildungschancen haben. Dazu gehören potenzielle Risikofaktoren wie der Sozialstatus, der Migrationshintergrund und Geschlechtsrollenerwartungen. Da Risikofaktoren zunächst askriptive Merkmale sind und nicht per se geringere Bildungschancen verursachen, verweise ich auf bestimmte Strukturen innerhalb des schweizerischen Bildungssystems (z. B. frühe Selektion), welche neben Herkunftseffekten, die soziale Selektion begünstigen, auch ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen fördern, die wiederum Leistungen beeinflussen und Bildungungerechtigkeiten verschärfen (vgl. Boudon, 1974; Helbig & Morar, 2017; Quenzel & Hurrelmann, 2019b) (vgl. Kapitel 2).

Der Diskussion der akademischen Vulnerabilität folgt im dritten Kapitel die Darstellung akademischer Resilienz. Dabei stelle ich Studien vor, die akademische Resilienz empirisch untersuchen und zugleich eine Relevanz für meine eigene empirische Untersuchung haben. Die vier Ressourcen Selbstkonzept (vgl. Hohm et al., 2007), Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kalisch, 2017), günstige Misserfolgsattributionen (vgl. Kok, Den Boer, De Vries, Gerards & Mudde, 2014) und stabile Bezugspersonen (vgl. Wustmann, 2005), die Risikofaktoren entgegenwirken können, sind durch die neuere Forschung bereits mehrfach bestätigt worden. Es sind psychologische Konstrukte, die den folgenden zwei Bedingungen gehorchen: Sie gelten zum einen als mögliche protektive Ressourcen für eine Resilienzentwicklung, und sie gehen andererseits mit Leistungserbringungen in der Schule einher. Ihr Zusammenspiel bezeichne ich als *schulische Selbstkonzeptprozesse*. Danach stelle ich empirisch wirksame Interventionsprogramme vor, welche die Resilienzentwicklung von vulnerablen Jugendlichen und ihre Nachhaltigkeit belegen (vgl. Kapitel 3).

Nach den theoretischen Untersuchungen und Überlegungen zum Phänomen Resilienz, insbesondere im Bereich Bildung, folgt die Herleitung zu den Fragestellungen für die empirisch quantitative Untersuchung. Meine zentrale Fragestellung lautet: Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen gewinnen (vgl. Abbildung 10)? Vorgängig möchte ich allerdings den Zusammenhang zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Schulnoten validieren (Validierungsmodell; vgl. Abbildung 11; vgl. Kapitel 4).

Es folgt die Darstellung des methodischen Vorgehens. Dabei steht die Operationalisierung der akademischen Resilienz und der zwei Hauptgruppen anhand von Risikofaktoren im Vordergrund. Aus den beiden Hauptgruppen (Vulnerable und Nichtvulnerable) ergeben sich mit der Hinzunahme der Noten die vier Extremgruppen: die Resilienten, die Nichtresilienten, die Ausschöpfer und die Nichtausschöpfer. Danach folgt die Operationalisierung der Ressourcen anhand validierter Skalen. Ich habe dazu für die vorliegende Untersuchung bereits validierte Skalen modifiziert, die unter anderem in das Resilienzmodell Eingang finden (vgl. Kapitel 5). Nachdem sowohl die deskriptiven Werte als auch die Analysen für das Resilienzmodell und das vorgängige Validieren des Zusammenhangs zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Schulnoten (Validierungsmodell) präsentiert wurden, werden die wichtigsten Resultate hervorgehoben (vgl. Kapitel 6). Zuletzt diskutiere ich ausgesuchte deskriptive und analytische Auswertungen meiner Resultate. Dabei gehe ich auch auf kritische Aspekte der Resilienzforschung ein, die Gefahr läuft, die Verantwortung für Resilienzentwicklungen primär dem Individuum anstatt der Gesellschaft zu übertragen. Die Resultate lassen überdies, wenn auch in einem beschränkten Rahmen, einen Transfer in die pädagogische Praxis zu, wodurch, wie ich glaube, ein Beitrag zu Erhöhung der Chancengerechtigkeit geleistet werden kann (vgl. Kapitel 7).

1 Resilienz: Ein Phänomen zwischen Vulnerabilität, Risikofaktoren und Ressourcen

Das Phänomen der Resilienz kann der positiven Psychologie zugeordnet werden und weist ressourcenorientierte Aspekte auf (vgl. Wieland, 2011). In der vorliegenden Arbeit werde ich mich vorwiegend einem der jüngsten Forschungsgebiete der Resilienzforschung widmen, der Bildungsforschung. Das Untersuchen von Resilienzphänomenen im Bereich von Bildung und Bildungssystemen wird als *akademische Resilienzforschung* bezeichnet (vgl. Agasisti et al., 2018). Das Phänomen Resilienz bezieht seinen spannungsvollen Charakter damals wie heute daraus, dass sich belastete Menschen entgegen aller statischer Wahrscheinlichkeit positiv entwickeln. Unerwartet positive Entwicklungsergebnisse trotz hoher Belastung sind in sehr unterschiedlichen Bereichen zu finden; ein Bildungserfolg, das Erhalten der psychischen Gesundheit und nicht straffällig zu werden sind nur einige wenige Beispiele von solchen Entwicklungen.

Bevor ich hier weiter auf unterschiedliche Resilienzphänomene und -studien eingehe, möchte ich diesbezüglich auf eine wichtige Differenzierung von Masten (2001) verweisen: Resilienz und Vulnerabilität, also Verletzlichkeit, stehen sich konzeptuell gegenüber; Resilienz ohne Vulnerabilität ist deshalb per se nicht denkbar, gar ausgeschlossen. Der Logik folgend, stehen sich auch Ressourcen und Risikofaktoren konzeptuell gegenüber; Ressourcen können überdies Risikofaktoren entgegenwirken (vgl. Rutter, 1987, 1990). Ich beschäftige mich in dieser Arbeit mit akademischer Resilienz und Vulnerabilität, also unerwartet positiven Entwicklungen von Jugendlichen innerhalb des Bereichs der Bildung beziehungsweise der Schule (vgl. dazu Kapitel 2 und Kapitel 3). Erst wenn ich auf die akademische Vulnerabilität und akademische Resilienz zu sprechen komme, werde ich vertiefter auf die Begrifflichkeiten Vulnerabilität, Risikofaktoren und Ressourcen eingehen. Das Phänomen Resilienz und seinen konzeptuellen Wandel möchte ich allerdings hier bereits differenziert erörtern.

Um diese unerwartet positiven Entwicklungsergebnisse, also Resilienzphänomene zu untersuchen, gibt es viele Ansätze. In der vorliegenden Arbeit beschränke ich mich auf die Untersuchung von Risikofaktoren, welche die Vulnerabilität von Individuen erhöhen, und Schutzfaktoren beziehungsweise Ressourcen, welche Risikofaktoren entgegenwirken können, und deren Zusammenspiel im Bereich der Schule und Bildung. Diese Entscheidung basiert auf Überlegungen von verschiedenen Resilienzdefinitionen, welche im Kern alle zwei Aspekte berücksichtigen: das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die kindliche Entwicklung und die erfolgreiche Bewältigung derselben (Garmezy, 1993; Laucht, Esser & Schmidt, 2000; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten & Coatsworth, 1998).

Neben dieser komprimierten Definition von Resilienz zeigen sich in anderen Forschungstraditionen auch andere Schwerpunkte innerhalb der Definitionen von Resilienz, wobei die Definitionen selten bereichsspezifisch sind. Obwohl sich mittlerweile ein multikausales, interaktionistisches und dynamisches Verständnis von Resilienzprozessen durchgesetzt hat, fern von rein statischen Persönlichkeitsmerkmalen, glauben Fingerle

(2007) und Luthar et al. (2000) dennoch Hinweise dafür zu finden, dass der Fokus auf dispositionale Ressourcen erhalten geblieben ist, was bei Stamm und Halberkann (2015) zusammenfassend nachgelesen werden kann. Wenn immer von Resilienz als sogenannter psychischer Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungen (Wustmann, 2004) die Rede ist, wird eine dispositionale Betrachtungsweise der Resilienzentwicklung deutlich. Ungar und seine Forschungsgruppe (2011b; Ungar et al., 2013) legen den Schwerpunkt der Definition von Resilienz auf Interaktionen der Persönlichkeit, der Umwelt und der Disposition, welche als Kapazität einer Person, zu wachsen und sich trotz Widrigkeiten positiv zu entwickeln, verstanden werden kann. Die Widrigkeiten beziehungsweise Risiken (wie auch die Ressourcen) unterliegen jedoch einer subjektiven Bewertung des Individuums und sind relativ zu betrachten (McMahon & Luthar, 2007; Ungar et al., 2013). Überdies kann eine interaktionistisch ablaufende Resilienzentwicklung erst ermöglicht werden, wenn Individuen auf eine ressourcenreiche Umwelt treffen, welche von ihnen in Anspruch genommen werden kann (Ungar, 2011a, 2011b, 2012; Ungar et al., 2013).

Bevor ich die Überlegungen der verschiedenen Resilienzdefinitionen auf die akademische Resilienzforschung übertrage, möchte ich auf die Anfänge der Resilienzforschung hinweisen, welche unter anderem durch einen Paradigmenwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese angestoßen wurden (Richter-Kornweitz, 2011). Aus diesem Grund werden nachfolgend exemplarisch einige Pionierstudien, welche sich mit Risikofaktoren und Ressourcen im Zusammenhang mit einer Resilienzentwicklung beschäftigen, vorgestellt (vgl. Kapitel 1.1).

Aus den anfänglichen Studien über Resilienzphänomene liessen sich unter anderem verschiedene Risikofaktoren und Ressourcen, welche an Resilienzprozessen beteiligt sind, identifizieren. Durch diese Identifikation wurden zunehmend neue Modellierungen von Resilienzprozessen und -entwicklungen zur Diskussion gestellt. Dabei haben sich, wie oben erwähnt, mittlerweile Modelle durchgesetzt, welche multikausale, damit auch interaktionistische und dynamische Prozesse zur Erklärung von Resilienzphänomenen heranziehen. Einige dieser neueren Modellierungen von Resilienzprozessen werden nachfolgend vorgestellt (vgl. Kapitel 1.2).

Zuletzt finden sich die wichtigsten Aspekte, welche Resilienzphänomenen im Zusammenhang mit Risikofaktoren, den daraus resultierenden Vulnerabilitäten und möglicherweise entgegenwirkenden Ressourcen zugrunde liegen, in einer Zusammenfassung am Ende des Kapitels (vgl. Kapitel 1.3).

1.1 Exemplarische Resilienzstudien zur Identifikation von Risikofaktoren und Ressourcen

Um Resilienzphänomene zu untersuchen, wird häufig versucht, auf der einen Seite Risikofaktoren, die eine Vulnerabilität und, man könnte es so bezeichnen, eine *Chancenbeeinträchtigung* erzeugen, und auf deren anderen Seite Ressourcen, die dem entgegenwirken, zu identifizieren. Dabei ist auch die Analyse von Prozessen, welche das Zusammenspiel von Risikofaktoren und Ressourcen untersuchen, ein wesentlicher Bestandteil der heutigen

Resilienzforschung. Dies war allerdings in den frühen Untersuchungen zu Resilienz nicht immer der Fall. In den 1950er und 1960er Jahren entdeckten Psycholog*innen, welche in Studien zur Entwicklungspsychopathologie Kinder in Risikolagen untersuchten, beiläufig das Phänomen, dass sich ein Teil der belasteten Kinder unerwartet positiv entwickelte (vgl. z. B. Werner & Smith, 1982). Unter anderem durch diese Studien und Erkenntnisse begann sich die psychologische Forschung in den späten 1970er Jahren zunehmend für das Konzept der Resilienz zu interessieren, was Ungar (2011a) übersichtlich darstellt. Dabei zeigte sich in diesen anfänglichen Arbeiten, dass eine kleine Zahl der untersuchten Kinder trotz, häufig auch kumulierter Risikobelastung und damit hoher Vulnerabilität geringe Langzeitschäden aufwies (Ungar, 2012). Mehrfach unterschätzten die Forscher*innen den Einfluss der Umwelt, in der diese Kinder lebten, bei der Erklärung dieser Entwicklungen. Dies führte dazu, dass sie diese Kinder als „invulnerabel“, also unverletzlich bezeichneten (vgl. Werner & Smith, 1982). Sie gingen also fälschlicherweise davon aus, dass diese Kinder unverletzlich gegenüber den erfahrenen Risiken waren. Durch den zunehmenden Erkenntnisgewinn aus den Forschungsbestrebungen wich der Begriff der Invulnerabilität jenem der Resilienz, wobei sich mittlerweile Modelle durchgesetzt haben, welche multi-kausale, damit auch interaktionistische und dynamische Prozesse zur Erklärung von Resilienzphänomenen heranziehen.

Um einerseits die Anfänge der Resilienzforschung und andererseits die Vielfalt an untersuchten Risikofaktoren beziehungsweise Vulnerabilitäten und Ressourcen aufzuzeigen, werden dazu nachfolgend exemplarische Forschungsarbeiten vorgestellt. Dabei verweisen die Titel der Unterkapitel zum einen auf die Studie und zum anderen auf die darin identifizierten Risikofaktoren und Ressourcen. Beispielsweise untersuchten die Forscherinnen Werner und Smith (1982) in der bekannten Kauai-Studie primär Armut als zentralen Risikofaktor und begründeten die positive Entwicklung der Kinder mit ihrer umgänglichen Persönlichkeit. Die scheinbar identifizierten Ressourcen sind demnach dispositionaler Natur (vgl. Kapitel 1.1.1). Aus einer anderen Forschungstradition wurde, in den 1970er Jahren, der Begriff der Salutogenese eingeführt aufgrund von Beobachtungen von Menschen in Extremsituationen wie Konzentrationslagern (Antonovsky, 1987). Als wichtigste Ressource identifizierte Antonovsky (1987) das Kohärenzgefühl (vgl. Kapitel 1.1.2). Zu den untersuchten Risikofaktoren in der Minnesota-Längsschnittstudie von Sroufe, Coffino und Carlson (2010) zählen unter anderem auch Armut. Als Ressource identifizierten die Forscher*innen nicht mehr dispositionale, sondern interaktionistische Aspekte wie die sensible Responsivität der primären Bezugspersonen (vgl. Kapitel 1.1.3). Anders als in den bisher genannten Studien wurden in den Mannheimer Risikostudien von Laucht et al. (2000) vorrangig organische und psychosoziale Risikofaktoren untersucht, wobei die Anpassungsfähigkeit des Kindes und stabile Beziehungen zu Bezugspersonen als Ressourcen im Vordergrund standen (vgl. Kapitel 1.1.4). Die letzte exemplarische Studie, die ich hier vorstelle, ist eine von Rutter, Sonuga-Barke und Castle (2010). Sie befasst sich mit adoptierten Kleinkindern, welche in Rumänien in einem Waisenhaus lebten und einer extremen sozioemotionalen Deprivation ausgesetzt waren. Als Ressourcen erachteten die Forscher*innen sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch soziale Beziehungen und generell stabilisierende Umgebungen (vgl. Kapitel 1.1.5).

1.1.1 Kauai-Studie: Armut und positiv konnotierte Persönlichkeitsattribute

Bei der Kauai-Studie wurde 1955 ein kompletter Geburtsjahrgang von 698 Kindern auf der Insel Kauai über vierzig Jahre begleitet (Werner & Smith, 1982). Über sieben Messzeitpunkte hinweg, von 0 bis 40 Jahren, wurden Daten erhoben. Bei etwa einem Drittel der Stichprobe konnten bereits vor dem zweiten Lebensjahr multiple Risikobelastungen von vier oder mehr Risikofaktoren festgestellt werden. Zu diesen Faktoren zählten neben chronischer Armut ein geringes Bildungsniveau der Eltern, Geburtskomplikationen, eine elterliche Psychopathologie, eine chronische familiäre Disharmonie und weitere belastende Faktoren. Aus dieser Hochrisikogruppe entwickelten zwei Drittel der Kinder in ihrem Entwicklungsverlauf Lern- und Verhaltensstörungen und wurden delinquent. Die Kinder des verbleibenden Drittels jedoch entwickelten sich trotz bestehender erheblicher Belastungen zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsstarken Erwachsenen (Werner & Smith, 1982; Werner & Smith, 1992). Die beiden Forscherinnen Werner und Smith suchten nach Erklärungen für diesen Effekt und stiessen auf wichtige Bausteine für künftige Resilienzkonzeptionen. Bereits im Säuglingsalter schienen die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie sehr aktiv, liebevoll und sozial aufgeschlossen zu sein. Sie wurden von ihren Betreuungspersonen als äusserst anpassungsfähig, kontaktfreudiger, emotional ausgeglichener und fröhlicher als die anderen Kinder beschrieben. Auch in ihrer weiteren Entwicklung hoben sich die resilienten Kinder immer wieder von den anderen Kindern durch vergleichbar positive Attribute ab (Wustmann, 2005). Die resilienten Kinder der Kauai-Studie konnten trotz widriger Umstände eine enge, positive emotionale Bindung zu mindestens einer Bezugsperson aufbauen, was, wie man heute weiss, eine wichtige Ressource für eine günstige Entwicklung darstellt. Auch hatten die resilienten Kinder ein unterstützendes soziales Umfeld und positive Peerkontakte ausserhalb der Familie (Wustmann, 2005). In dieser Pionierstudie zu Resilienz wird ein stark dispositionales Verständnis von Resilienzentwicklungen erkennbar, welches erst in späteren Untersuchungen ausdifferenziert werden konnte.

1.1.2 Salutogenese: Traumata und Kohärenzgefühl

In einer anderen Forschungstradition machte sich ein paar Jahre später, 1970, der israelisch-amerikanische medizinische Soziologe Antonovsky (1987) Gedanken darüber, wie Menschen, die sich in bedrohlichen Extremsituationen befunden hatten, anschliessend mit den entstandenen Traumata umgehen. Insbesondere interessierten ihn Menschen, die ein Konzentrationslager überlebt hatten. Seine Überlegungen führten ihn zu einer grundlegenden Neuorientierung der bisherigen Betrachtungsweise: An die Stelle der bis dahin üblichen pathogenetischen Sichtweise rückte Antonovsky eine salutogenetische (Richter-Kornweitz, 2011). Antonovsky (1987) interessierte sich also nicht für die Frage „Warum wird der Mensch krank?“, sondern für die Faktoren und Umstände, welche den Menschen gesund erhalten.

Ausgehend von Untersuchungen mit Überlebenden aus Konzentrationslagern stellte er sich in den 1970er Jahren die Frage, wie es vielen traumatisierten Menschen gelungen war, ihr Schicksal ohne erkennbare bleibende Schäden zu überstehen und sogar ihr Leben

neu zu organisieren. Er wertete Daten über den Gesundheitszustand von Frauen aus, welche sich während des Zweiten Weltkrieges in Konzentrationslagern befunden hatten und trotz dieser Ereignisse als psychisch und physisch gesund eingestuft wurden. Seine Beobachtungen führten ihn zu der Annahme, dass Individuen, die sich an die Extremsituation angepasst hatten, eine Widerstandsfähigkeit entwickelt hatten und über heilsame Ressourcen verfügten. Die Entwicklung des Konzepts des *Kohärenzgefühls* ist der Versuch, diese heilsame Ressource zu benennen (Antonovsky, 1987). Das Kohärenzgefühl setzt eine Grundorientierung voraus, die den Menschen dazu befähigt, Situationen aus der äusseren und inneren Umwelt als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar wahrzunehmen. Vor dem Hintergrund dieser Grundorientierung werden das Leben selbst und die Herausforderungen, vor die es einen stellt, als sinnvoll bewertet. Das daraus resultierende Kohärenzgefühl kann als kognitive, affektiv-motivationale Eigenschaft (Wustmann, 2005) betrachtet werden, was wiederum auf ein dispositionales Verständnis einer Resilienzentwicklung hinweist.

1.1.3 Minnesota-Längsschnittstudie: Armut und sensible Responsivität der Bezugspersonen

Auch die Minnesota-Längsschnittstudie (Sroufe et al., 2010), welche 1975 begann, untersucht Armut als zentralen Risikofaktor bei Eltern und deren Kindern. Es wurden 180 Kinder im Alter von drei Monaten vor der Geburt bis zum 34. Lebensjahr untersucht. Die Kinder wurden in Armut geboren, was zu einem breiten Spektrum an Fürsorge- und Entwicklungsausgängen führte. Die Forscher interessierten sich für die Auswirkungen dieser ersten kindlichen Erfahrungen auf die weitere Entwicklung. Die Auswirkungen wurden untersucht im Bereich der Kognition, der Sprache und auf der sozioemotionalen Ebene. Bemerkenswert ist, dass sich die Forscher*innen darum bemühten, sowohl die Persönlichkeit des Kindes als auch die elterliche Fürsorge einzuschätzen. Um ein möglichst genaues Bild von den Einflussmechanismen zu zeichnen, wurden auch die Eltern regelmässig befragt und (unter anderem) deren Stresslevel und soziale Einbettung mit erhoben. Dadurch konnte ein Zusammenhang zwischen dem Bindungsverhalten mit zwölf und achtzehn Monaten und dem späteren Verhalten nachgewiesen werden. Als entscheidende Erkenntnis stellt sich jedoch der folgende Zusammenhang heraus: Die Qualität des Bindungsverhaltens basiert stärker auf einer Kumulation von Interaktionen und sensibler Responsivität von Seiten der primären Bezugspersonen als auf Persönlichkeitsaspekten des Kindes (Sroufe et al., 2010). Die Resultate lassen darauf schliessen, dass Bindungserfahrungen den Kern für einstellungsbezogene, motivationale und emotionale Aspekte darstellen, was eine Art Eingangstor für die Welt der Peers und die Bewältigung von widrigen Umständen bildet (Sroufe et al., 2010). Die Unterschiede, weshalb die eine Person besser mit einer vergleichbaren Risikobelastung umgehen kann, also resilienter ist als eine andere, finden sich laut Sroufe und Kolleginnen (2010) in diesem komplexen Zusammenspiel von frühen Bindungserfahrungen und den daraus resultierenden Einstellungs- und Anpassungsprozessen. Es zeigt sich in dieser Untersuchung ein interaktionistisches Verständnis von Resilienzentwicklungen und nicht nur ein primär dispositionales.

1.1.4 Mannheimer Risikostudie: Psychosoziale Risiken, Anpassungsfähigkeit und stabile Beziehungen

Die immer noch laufende Mannheimer Risikostudie (Laucht et al., 2000) untersucht einerseits organische Risikofaktoren bei der Geburt, wie beispielsweise eine Frühgeburt oder ein niedriges Geburtsgewicht, und andererseits psychosoziale Risikofaktoren wie ein tiefer sozioökonomischer Status, psychische Störungen eines Elternteils oder Disharmonie in der Partnerschaft. Wie die bereits erläuterten Studien beschäftigt sich auch die Mannheimer Längsschnittstudie mit der Frage, welche Kinder besonders von Entwicklungsbeeinträchtigungen geschützt sind und welche nicht. 384 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 im Raum Mannheim geboren wurden, befanden sich in der Ausgangsstichprobe. Zu fünf Messzeitpunkten, von 0.3 bis 11 Jahren, wurde diese Kohorte untersucht. Die Mannheimer Längsschnittstudie unterstreicht die Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung, denn die negativen Folgen früher Risiken waren bis zum Schulalter nachweisbar. Auch sind Kinder, die multiplen Risikobelastungen ausgesetzt sind, in ihrer Entwicklung am stärksten gefährdet. Als Ressourcen kristallisierten sich eine positive frühe Eltern-Kind-Beziehung heraus, sozioemotionale Ressourcen der Familie und Merkmale des Kindes, auf die Umwelt einzuwirken – sie bilden die Grundlagen von Resilienz (Laucht et al., 2000). Es kann festgehalten werden, dass es einerseits persönlichkeitsbezogene Attribute wie Anpassungsfähigkeit, positive Gestimmtheit und Kontaktfreudigkeit, andererseits interaktionsbezogene Attribute wie stabile Beziehungen zu Bezugspersonen gibt, welche mit erhöhter Resilienzentwicklung in Verbindung gebracht werden. Dies deckt sich mit Befunden, die besagen, dass positiv erlebte Attribute des Kindes positive Interaktionen mit Bezugspersonen begünstigen, welche wiederum eine Resilienzentwicklung vorantreiben (vgl. Kapitel 1.2.2).

1.1.5 Englische und rumänische Adoptionsstudie: Deprivation und Interaktion aus Persönlichkeit, stabilen Bindungen und Umgebungen

Es sind interessante Fragen, wie sich das Fehlen solcher sozioemotionalen Interaktionen mit Bezugspersonen bei Kindern auf ihre kognitive und psychosoziale Entwicklung auswirkt und welche Art der Resilienzentwicklung zu erkennen ist. Untersucht wurde eine solche Deprivation beispielweise in der Längsschnittstudie ERA, *Englische und rumänische Adoptionsstudie* von Rutter et al. (2010). Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre wurden 165 rumänische Waisenkinder untersucht, welche ihre ersten Lebenserfahrungen in rumänischen Waisenhäusern gemacht hatten und dann in Grossbritannien in Pflegefamilien untergebracht worden waren. Die Bedingungen in den Waisenhäusern hatten laut den Forschern von leicht bis stark defizitär variiert. Rutter et al. (2010) wollten herausfinden, inwiefern sich Kinder, welche eine schwere frühkindliche Deprivation erlebten, entwickeln, wenn sie ab dem vierten Lebensjahr stabile Familienverhältnisse erfuhren. Die Vergleichsgruppe bestand ebenfalls aus 52 adoptierten Kindern, allerdings nicht aus Rumänien, sondern aus Grossbritannien und ohne Waisenhausenerfahrung. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass die Kinder, welche eine schwere Deprivation erfahren hatten, mit der

Ankunft in einer Pflegefamilie sogleich begannen aufzuholen. Das stabile Umfeld ermöglichte es ihnen, einige Defizite auszugleichen, was im Zusammenhang mit der Resilienzentwicklung bedeutsam ist, da selbst nach Erfahrungen in Extremsituationen Spielraum für Entwicklungen gegeben sein können. Im Alter von elf Jahren erwies sich eine substantielle Minderheit der rumänischen Kinder trotz der Widrigkeiten als *normal* entwickelt. Des Weiteren konnte ein Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der kognitiven Entwicklung nachgewiesen werden. Je besser die Sprachentwicklung zum Zeitpunkt der Adoption ausgeprägt war, desto höher waren die IQ-Werte mit elf Jahren (Rutter et al., 2010). Allerdings bleibt der ernüchternde Befund eines signifikanten Zusammenhangs zwischen der Dauer der Deprivation und der Schwere des bindungsgestörten Verhaltens der Kinder, der sich auch in einer Nachfolgeuntersuchung im Alter von fünfzehn Jahren zeigte. So hatten die nun Jugendlichen, welche als Kinder die grösste und längste Deprivation erfahren hatten, deutlich mehr Probleme mit der Emotionsregulation und dem Aufbauen von Beziehungen zu Gleichaltrigen. Auch in dieser Studie wird die Komplexität der Person-Umwelt-Interaktionen deutlich, aber auch mögliche Grenzen einer Resilienzentwicklung sichtbar.

Fazit: Diese fünf exemplarischen Studien zur Erforschung von Resilienzentwicklungen zeigen eine Bandbreite an möglichen Risikofaktoren auf, welche sich für die kindliche Entwicklung als bedrohlich erweisen und die Kinder vulnerabel machen. Zu diesen Risikofaktoren zählen beispielsweise Armut, organische und psychosoziale Risikofaktoren und traumatische Ereignisse oder Deprivation. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Umwelt und die Interaktion mit der Umwelt einen sehr grossen Anteil an der kindlichen Entwicklung haben. Darüber hinaus weist auch die Befundlage hinsichtlich einzelner Ressourcen eine grosse Vielfalt auf. Sie reicht von positiv konnotierten Persönlichkeitsmerkmalen über Bindungserfahrungen bis hin zu allgemein stabilisierenden Umgebungen. Unbestritten scheint jedoch, dass es resilienten Kindern gelingt, Entwicklungsrisiken zu minimieren oder zu kompensieren, negative Einflüsse auszugleichen und sich gleichzeitig bewältigungsrelevante Kompetenzen anzueignen. Einige Forscher*innen betonen diesbezüglich, dass Resilienz sich nicht einfach nur auf eine Abwesenheit psychischer Störungen bezieht, sondern auf den Erwerb angemessener Fähigkeiten, mit schwierigen Situationen umgehen zu können (Laucht et al., 2000; O'Connor & Rutter, 2000; Wustmann, 2004, 2005). Unter Einbezug der Betrachtung von kritischen Phasen der kindlichen Entwicklung scheint es naheliegend, dass es auch Grenzen der Resilienzentwicklung gibt: Sind die Kinder extremen Erfahrungen von Deprivation ausgesetzt, ist eine Resilienzentwicklung nur bedingt möglich.

1.2 Resilienzmodelle: multikausal, interaktionistisch und dynamisch

Die oben vorgestellten Längsschnittstudien aus den letzten sechzig Jahren zeigen Risikofaktoren auf, welche Vulnerabilitäten erzeugen, und identifizieren unterschiedliche Ressourcen, welche die Risiken ausgleichen könnten. Der Fokus wird nun auf Modellierungen gelegt, welche Erklärungen liefern können, weshalb bestimmte vulnerable Personen Resilienz entwickeln und andere nicht. Dabei setzen die Modelle unterschiedliche Schwer-

punkte, um Resilienzentwicklungen zu beschreiben und zu erklären. Insgesamt tragen die nachfolgenden Resilienzmodelle auf einer Metaebene dazu bei, das Resilienzphänomen als Teil einer übergeordneten Gerechtigkeitsfrage zu betrachten: Chancen, nicht nur im Bereich der Bildung, sind ungerecht verteilt. Das Verstehen des Zusammenspiels von Vulnerabilität, Risiko, Ressourcen und Resilienz ist der Beginn, um einen Beitrag zur gerechteren Verteilung von (Bildungs-)Chancen zu leisten.

Das sogenannte multikausale Resilienzmodell von Wustmann (2005) wird für die später folgenden Ausführungen und das Verständnis von Resilienzentwicklungen im Bereich der Bildung ausschlaggebend sein, also der akademischen Resilienzentwicklung, da es sich gut auf den Bildungsbereich übertragen lässt (vgl. Kapitel 1.2.1).

Das multikausale Resilienzmodell von Wustmann (2005) geht allerdings nicht im Speziellen auf die frühkindliche Entwicklung ein. Da das frühkindliche Bindungsverhalten jedoch wesentlich bestimmt, wie Individuen die Welt und sich selbst darin erleben, ziehe ich die interaktionistische Persönlichkeitstheorie von Schmitt (2005) heran. Diese interaktionistische Persönlichkeitstheorie eignet sich meines Erachtens dafür, die individuellen Verläufe oder gar das Ausbleiben von Resilienzentwicklungen im Zusammenhang mit Bindungserfahrungen und Ressourcennavigation aufzuzeigen (Ungar, 2011a, 2011b, 2012; Ungar et al., 2013). Es wird dabei insbesondere auf die Wichtigkeit von sozialen Ressourcen (im Zusammenspiel mit personalen Ressourcen) bei der Entwicklung von Resilienz hingewiesen (vgl. Kapitel 1.2.2).

Mit diesen beiden Modellen werden die interaktionistischen Qualitäten von Resilienzprozessen aufgezeigt, die unter anderem durch das Zusammenspiel von sozialen und personalen Ressourcen gegeben ist. Letztere werden durch frühkindliche Bindungserfahrungen mitgeformt. Insbesondere im Hinblick auf meine nachfolgende empirische Untersuchung im Bildungsbereich möchte ich vertiefter auf personale Ressourcen zu sprechen kommen, die mit einer Resilienzentwicklung einhergehen. Dazu gehören neben anderen Ressourcen das Selbstkonzept (Hohm et al., 2017), internale Kontrollüberzeugungen beziehungsweise Attributionsstile (Kok et al., 2014) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Cassidy, 2015) (vgl. Kapitel 1.2.3).

Eine weitere wichtige Erkenntnis der Resilienzforschung ist die Betonung der Bereichsspezifität von Resilienzphänomenen und die Tatsache, dass diese Anpassungsprozesse bei den Individuen Kosten verursachen (Kalisch, 2017; Kassis, Artz, Maurovic & Simões, 2018). Eine Resilienzentwicklung in einem Bereich steht also nicht für eine Resilienzentwicklung über alle Bereiche (vgl. Kapitel 1.2.4).

1.2.1 Multikausales Resilienzmodell: Stressor löst Resilienzprozess aus

Ein prozessbezogenes multikausales Modell stellt das Resilienzmodell von Karol Kumpfer (1999) dar, welches Corina Wustmann (2005) ausdifferenziert hat. Es beinhaltet wesentliche Elemente, welche sich in der Resilienzforschung durchgesetzt haben, und betont die Komplexität und Dynamik des Phänomens. Kumpfer (1999) und Wustmann (2005) heben sechs Dimensionen beziehungsweise Abläufe hervor, die für die Entwicklung von Resilienz bedeutsam sind: Zu Beginn steht ein Stressor (1), welcher durch Umweltbedingungen (2)

und transaktionale Prozesse (a) zwischen ebendiesen und personalen Ressourcen (3) über Resilienzprozesse (b) zu einer Anpassung oder einer Fehlanpassung führt (4) (vgl. Abbildung 1). Was Wustmann (2005) nachfolgend als Schutzfaktoren der Umwelt und personale Ressourcen beziehungsweise Resilienzfaktoren bezeichnet, nenne ich *Ressourcen*. Diese können aus der Umwelt kommen und beispielsweise positive, stabile zwischenmenschliche Beziehungen betreffen oder personale Ressourcen sein, die das Individuum betreffen. Die einzelnen Dimensionen beziehungsweise Abläufe in Wustmanns Modell (2005) werden nachfolgend erläutert.

(1) Der *akute Stressor* markiert den Beginn einer möglichen Resilienzentwicklung und löst eine Störung des kindlichen oder jugendlichen Gleichgewichts aus. Das erlebte Stressniveau wird dabei von der subjektiven Bewertung des Kindes beeinflusst (Wustmann, 2005). Auch Kalisch (2017) versteht den Startpunkt einer möglichen Resilienzentwicklung durch das Auftreten eines Stressors. Er verweist dazu auf Arnolds Bewertungstheorie (Arnold, 1960) und das famose Beispiel des Grizzlybären: Begegnen wir einem Grizzlybären in der Natur, erzeugt dies Angst; begegnen wir ihm im Zoo, reagieren wir höchstwahrscheinlich nicht ängstlich. Dies ist so, weil durch den gegebenen Kontext „Zoo“ keine Bedrohung entsteht. Dies gilt als Beleg dafür, dass es keine Stressoren als solche gibt, sondern lediglich Stimuli, die wir als solche bewerten. Es handelt sich demnach nicht um eine direkte Verbindung zwischen Reiz und Reaktion; zwischen beidem findet eine kognitive Bewertung statt. Diese neueren Befunde decken sich auch mit älteren Befunden des bekannten Stressmodells von Lazarus (1966), wo die kognitive Bewertung eines Stimulus eine zentrale Rolle für das nachfolgende Stresserleben spielt.

Wie sich auch nachfolgend bei den reaktiven Interaktionsprozessen in Schmitts (2005) Modell der Persönlichkeitsentwicklung und bei McMahon und Luthar (2007) und Ungar (et al. 2013) zeigen wird, spielt die subjektive Bewertung des Stressors eine wesentliche Rolle und sie bestimmt, ob eine Situation als Herausforderung oder Bedrohung wahrgenommen wird. Das Gleiche trifft auf Risikofaktoren zu, die einer kontextuellen Relativität unterliegen. Für die vorliegende Forschungsarbeit und die nachfolgende empirische Untersuchung gilt der Zeitpunkt des Übertritts in die nachobligatorische Schulzeit als Stressor und Auslöser möglicher Resilienzentwicklungen (vgl. Kapitel 2.2.2).

(2) Die *Umweltbedingungen* beziehen sich auf das Vorhandensein beziehungsweise die Interaktion risikoe erhöhender und risikomildernder Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes oder des Jugendlichen (Wustmann, 2005). Diese Lebensumwelt dehnt sich auf die Familie, die Bildungsinstitutionen, die Peers, das soziale Umfeld sowie den gesellschaftlichen Kontext aus. Verschiedene Variablen moderieren die Wirkung der Risiko- und Schutzfaktoren, so beispielsweise den Entwicklungsstand und das Alter, das Geschlecht, den soziokulturellen Kontext sowie den geographischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund. Entscheidend sind darüber hinaus eine mögliche Kumulation und die Abfolge im Auftreten von risikoe erhöhenden und / oder risikomildernden Faktoren. Für die vorliegende Forschungsarbeit und die nachfolgende empirische Untersuchung sind insbesondere familiäre Risikofaktoren wie der sozioökonomische Status und die sprachliche Herkunft von Wichtigkeit (vgl. Kapitel 5.3.1 und Kapitel 5.3.2). Des Weiteren gilt eine positive Beziehung zu den Lehrpersonen als Ressource der Umwelt, welche nachfolgend

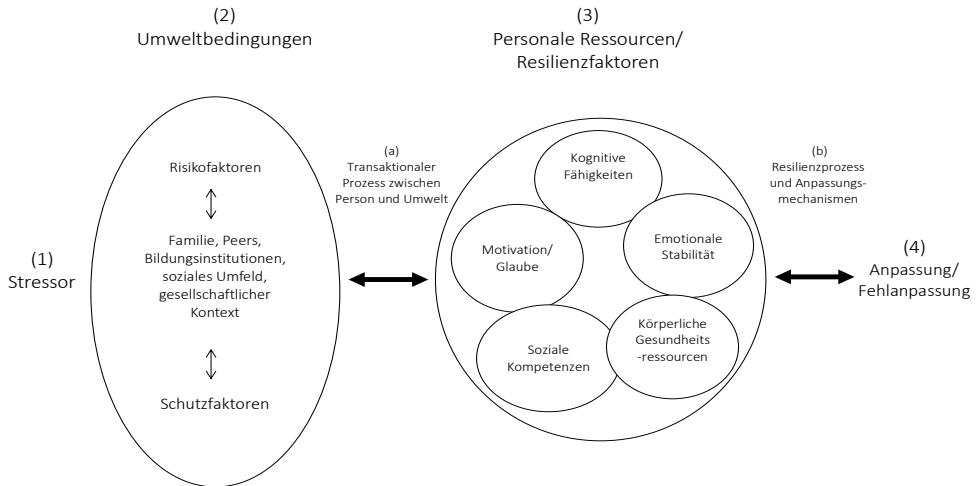


Abbildung 1: Multikausales Resilienzmodell – Erweiterung des Modelles von Kumpfer (1999) durch Wustmann (2005)

als Ressource Beziehung zu Lehrpersonen in die empirische Untersuchung eingehen wird (vgl. Kapitel 5.4).

(3) Zu den *personalen Ressourcen* gehören die unter anderem bei Wustmann (2005) so bezeichneten *Resilienzfaktoren*. Das sind Kompetenzen und Fähigkeiten der Person, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation förderlich sind (Wustmann, 2005). Laut Kumpfer (1999) lassen sie sich in fünf sich überlappende Bereiche gliedern: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube / Motivation. Für die vorliegende Forschungsarbeit und die nachfolgende empirische Untersuchung lassen sich aus dem Bereich Glaube / Motivation drei weitere Ressourcen erkennen: das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile (vgl. Kapitel 5.4).

(a) Das *Zusammenspiel von Person und Umwelt* ist der erste von beiden Transaktionsprozessen. Er wird durch von der Person ausgehende selektive Wahrnehmungsprozesse, Attributionsmuster, eine aktive Umweltselektion oder die Bindung an soziale Netzwerke beeinflusst. Weiter wird von unterstützenden Bezugspersonen ein positiver Anpassungsprozess möglicherweise durch ein positives Modellverhalten, durch emotionale Unterstützung oder eine empathische Haltung angeregt (Wustmann, 2005). Für die vorliegende Forschungsarbeit und die nachfolgende empirische Untersuchung sind der transaktionale Prozess und die Ressource Beziehung zu Lehrpersonen von besonderer Bedeutung, da die Handlungsspielräume der Bildungsinstitutionen und der Akteure an der Entwicklung akademischer Resilienz sichtbar werden.

(b) Das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis*, welches ja bereits vom vorherigen Prozess beeinflusst wurde, stellt den eigentlichen Resilienzprozess dar (Wustmann, 2005). Damit sind effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse gemeint, die

sich letztlich in einer gesteigerten beziehungsweise einer gleichbleibenden Kompetenzstufe oder aber in maladaptiven Reaktionen zeigen (Wustmann, 2005). Wie und warum es zu den verschiedenen Entwicklungsergebnissen kommt und welche internen Prozesse dafür verantwortlich sind, bleibt Gegenstand weiterer Forschungen. Für die vorliegende Forschungsarbeit und die nachfolgende empirische Untersuchung bedeutet ein effektiver Bewältigungsprozess, trotz erheblicher Risikofaktoren im neunten Schuljahr zu den Besten des Jahrgangs zu gehören (vgl. Kapitel 5.3). Ein dysfunktionaler Bewältigungsprozess würde sich dadurch zeigen, dass die Jugendlichen im neunten Schuljahr ungenügende Noten schreiben.

Dieses Modell zeigt die Multikausalität einer Resilienzentwicklung auf, wobei transaktionale Prozesse im Vordergrund stehen. Die nachfolgenden Resilienzmodelle stellen interaktionistische Person-Umwelt-Prozesse in den Fokus der Resilienzentwicklung, wobei bereits frühkindliche Bindungserfahrungen als prägend für die künftige Persönlichkeitsentwicklung erachtet werden.

1.2.2 Resilienzentwicklung: bindungs- und persönlichkeits-theoretische Erklärungsansätze

Was bisher nicht explizit betrachtet wurde, sind unter anderem Interaktionsprozesse zwischen Person und Umwelt, die für die Resilienzentwicklung entscheidend sind. Dabei werde ich zuerst auf frühkindliche und danach auf allgemeine Interaktionsprozesse eingehen. Sowohl bei den frühkindlichen als auch den allgemeinen Interaktionsprozessen lässt sich die interaktionistische Persönlichkeitstheorie von Schmitt (2005) heranziehen, welche eine grosse Ähnlichkeit zu Resilienzprozessen und Resilienzentwicklungen aufweist. Auch wenn klar ist, dass Resilienzprozesse nicht primär und einzig auf dispositionalen Eigenschaften des Individuums beruhen, gibt es Persönlichkeitsattribute, die mit einer Resilienzentwicklung in Verbindung stehen. Die Ressourcennavigation (vgl. Ungar, 2011b), beziehungsweise das Ansteuern bestimmter Ressourcen, welche eine Resilienzentwicklung begünstigen, können durch das Heranziehen der interaktionistischen Persönlichkeitstheorie von Schmitt (2005) exemplarisch aufgezeigt werden. Zu den frühkindlichen Interaktionsprozessen, welche mit einer Resilienzentwicklung einhergehen, gehören die Bindungstheorien von Bowlby (1973) und deren Weiterentwicklung von Sroufe et al. (2010). Sroufe et al. (2010) sehen einen klaren Zusammenhang zwischen dem Bindungsverhalten und dem Ausgang von Resilienzprozessen, da jenes das Fundament für den Umgang mit künftigen Stressoren legt. Laut Schmitt (2005) bestimmt die Persönlichkeit des Kindes wesentlich die Qualität des Bindungsverhaltens mit, was Sroufe et al. (2010) bestreiten. Durch Schmitts (2005) Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung lässt sich auch die subjektive Bewertung beziehungsweise die Relativität von Risikofaktoren (McMahon & Luthar, 2007) der kindlichen Entwicklung nachvollziehen. Nach Ausführungen zu frühkindlichen Interaktionen mit den Bezugspersonen gehe ich auf allgemeine Interaktionen des Individuums mit seiner Umwelt ein. Hier wird sich zeigen, dass Individuen darauf angewiesen sind, dass die Umwelt Ressourcen bereitstellt, damit eine Resilienzentwicklung überhaupt stattfinden kann (Ungar et al., 2013).

Frühkindliche Person-Bezugspersonen-Interaktionen

Sroufe und sein Team (2010) verstehen das Bindungsverhalten als Resultat der Kumulation von Interaktionen mit den primären Bezugspersonen und als Determinante von Resilienzentwicklung. Schmitt (2005), der ein Persönlichkeitsforscher ist, geht davon aus, dass auch die Persönlichkeit ein Resultat verschiedener Interaktionsprozesse mit den Bezugspersonen darstellt. Die Ursachen, weshalb eine Person besser mit einer Risikobelastung umgehen kann und resilienter ist als eine andere, finden sich laut Sroufe und Kolleginnen (2010) in diesem komplexen Zusammenspiel von frühen Bindungserfahrungen und den daraus resultierenden Einstellungs- und Anpassungsprozessen. Das bedeutet, es scheint durchaus einen Zusammenhang frühkindlicher Interaktionen mit den Bezugspersonen und dem subjektiven Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit des Kindes zu geben, welche für Resilienzentwicklungen entscheidend sind. Kinder bauen in jedem Fall eine Bindung zu ihren primären Bezugspersonen auf, jedoch ist diese von unterschiedlicher Qualität. Allerdings legen neuere Befunde aus der Bindungstheorie nahe, dass die Qualität des Bindungsverhaltens stärker auf der sensiblen Responsivität auf Seiten der primären Bezugspersonen beruht als auf Persönlichkeitsaspekten des Kindes (Sroufe et al., 2010).

Da Schmitt (2005) davon überzeugt ist, dass dem Bindungsverhalten persönlichkeitsbezogene Erklärungsansätze zugrunde liegen, stellt sich die Frage, inwiefern die Persönlichkeit des Kindes die Interaktionsqualität mit seinen Bezugspersonen mitbestimmt. Die Antwort könnte in bestimmten Interaktionsprozessen liegen, welche das Kind durch Mimik, Gestik und letztlich sein Verhalten hervorruft. Diese Interaktionsprozesse gliedert Schmitt (2005) zum einen in Interaktionen des Individuums mit seinen Bezugspersonen, welche er als reaktive und evokative Interaktionsprozesse bezeichnet (vgl. Abbildung 2). Zwei weitere Interaktionsprozesse beziehen sich auf die allgemeine Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Diese nennt Schmitt (2005) proaktive und manipulative Interaktion; sie werden zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter ausgeführt werden (vgl. Abbildung 2).

Der *reaktive Interaktionsprozess* der Entwicklung der Persönlichkeit (Schmitt, 2005) weist darauf hin, dass unterschiedliche Individuen gleiche Situationen unterschiedlich erfahren, interpretieren und demnach auch unterschiedlich auf sie reagieren. Dies deckt sich mit der Annahme der subjektiven Bewertung beziehungsweise Relativität von Risikofaktoren. Die Ausführungen zu Risikofaktoren von McMahon und Luthar (2007) sowie Ungar et al. (2013) kann man so verstehen, dass „des einen Risiko, des anderen Chance“ darstellen kann. Denn beim Erwägen des Risikoausmasses müssen der Kontext und das bereits vorhandene Belastungsausmass mitbetrachtet werden: Ein Kind im Grundschulalter, welches unter sehr widrigen Umständen aufwächst, weil die alleinerziehende Mutter beispielsweise alkoholkrank ist und die Elternrolle für das Kind und dessen Geschwister nicht mehr einnehmen kann, wird durch die Übernahme der Elternrolle gegenüber dem kleinen Geschwister an Ansehen gewinnen und somit sein Wohlbefinden steigern (McMahon & Luthar, 2007). Da das soeben geschilderte Umfeld sehr wenig Ressourcen bereitstellt, wirkt sich die Übernahme von innerfamiliären Verpflichtungen als Erfahrung von Selbstwirksamkeit aus, was dem Kind ein Gefühl von Sinnhaftigkeit vermittelt kann

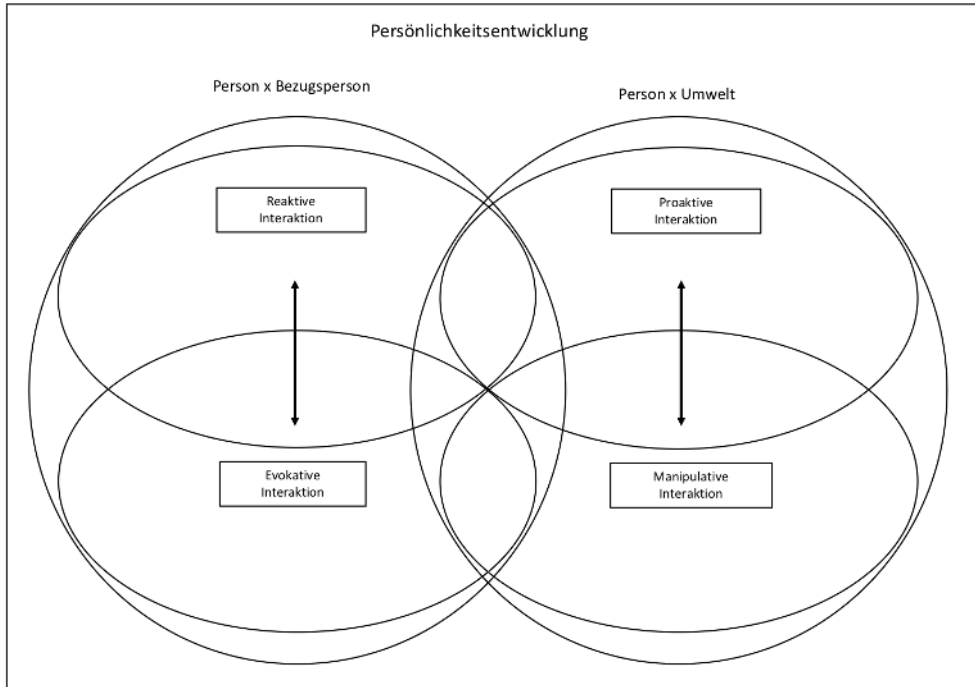


Abbildung 2: Eigene Darstellung nach Schmitt (2005): Heuristische Modellierung der Interaktionsprozesse der Persönlichkeitsentwicklung

(Ungar et al., 2013). Ein anderes Kind, welches diese Pflichten innerhalb der Familie übernehmen soll, aber insgesamt weniger widrigen Umständen ausgesetzt ist, weil das Umfeld mehr Ressourcen zu bieten hat, wird vermutlich eher psychische Schäden durch diese Parentifizierung tragen (Hooper, Marotta & Lanthier, 2008).

Diese neuere Betrachtung von Risikofaktoren und Ressourcen, welche durch kontextuelle Gegebenheiten relativiert werden können, zeigt, dass ein bestimmtes Verhaltensmuster bei geringer psychischer Belastung Fehlanpassungen fördert, jedoch bei sehr belastenden Lebensumständen eine positive Entwicklung begünstigen kann. Die gleiche Situation beziehungsweise Erfahrung kann demzufolge für die eine Person als Überforderung und traumatisches Erlebnis und für die andere Person als Selbstwirksamkeitserfahrung verbucht werden (McMahon & Luthar, 2007). Selbst wenn demnach Bezugspersonen Kindern oder Jugendlichen genau die gleiche Umgebung bieten könnten, wäre sie für die einzelnen Kinder psychologisch betrachtet und für deren Persönlichkeitsentwicklung nicht äquivalent.

Die *evokative Interaktion* der Entwicklung der Persönlichkeit (Schmitt, 2005) betont die Annahme, dass jedes Verhalten eines Individuums unterschiedliche Antworten von anderen Personen hervorruft. Die Persönlichkeit und Verhaltensweisen eines Individuums, welche gegenüber seinen Bezugspersonen gezeigt werden, evozieren einen bestimmten Umgang der Bezugspersonen mit dem Individuum. Eine Person, welche ein angenehmes

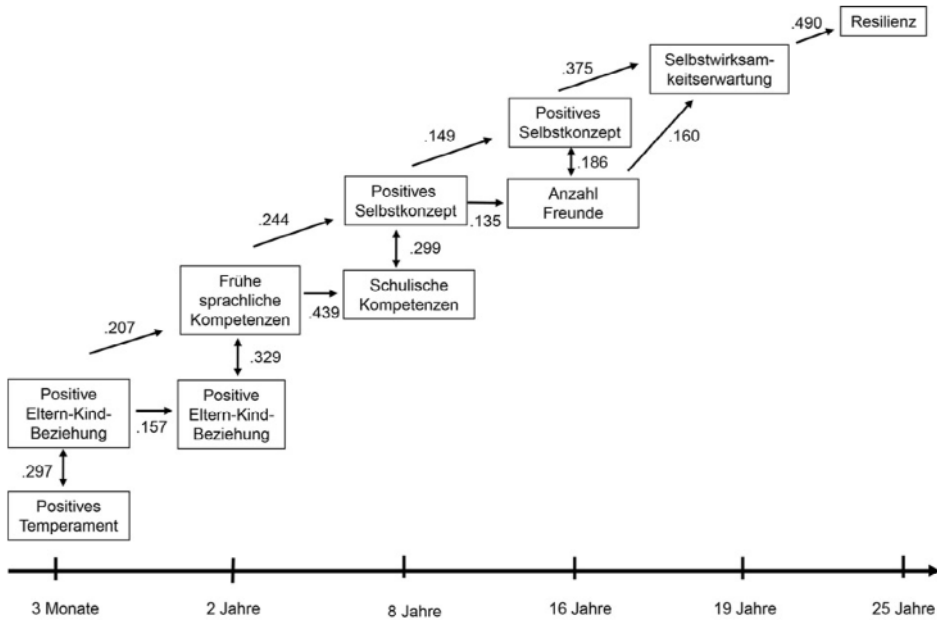


Abbildung 3: Umfassendes Entwicklungsmodell zur Entstehung von Resilienz (Hohm et al., 2017)

Temperament aufweist und häufig Blickkontakt herstellt, wird eher als positiv wahrgenommen, was das Initiieren und Aufrechterhalten einer positiven, stabilen Beziehung zur Person vereinfacht. Dies deckt sich ebenfalls mit den Erkenntnissen von Werner und Smith (1982), welche resiliente Kinder als angenehm, freundlich und umgänglich beschreiben. Eine These in Bezug auf die Resilienzentwicklung wäre demnach, dass diese Kinder, gerade weil sie umgänglich sind, mehr Aufmerksamkeit und Betreuung erfahren haben, was ihrem offenbar schon vorhandenen optimistischen Temperament den Weg zur gesunden Entwicklung vereinfacht hat. Hohm und ihr Team (2017) visualisieren die Prozesshaftigkeit der Resilienzentwicklung ebenfalls als Interaktion des kindlichen Temperaments und der Beziehung zu den Bezugspersonen, welche wiederum das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartungen des Individuums beeinflussen (vgl. Abbildung 3).⁵

Für die Resilienzentwicklung sind diese beiden Interaktionsprozesse, die sich auf die Bezugspersonen beziehen demnach von grosser Wichtigkeit. Einerseits machen sie auf die subjektive Bewertung von Ereignissen aufmerksam. Andererseits verdeutlichen sie, dass trotz der Verwerfung rein dispositionaler Theorien zur Resilienzentwicklung die Persönlichkeit des Kindes einen kleinen Anteil hat oder wenigstens bestimmte Persönlichkeitsmerkmale an Resilienzprozessen beteiligt sein können (Hohm et al., 2017). Sroufe et al. (2010) entkräften dies im Rahmen von bindungstheoretischen Überlegungen und betonen, dass die sensible Responsivität auf Seiten der primären Bezugspersonen wichtiger

⁵ Die Ziffern in Abbildung 3 sind Korrelationskoeffizienten. Eine mittlere Korrelation ist gegeben zwischen Werten von 0.2 und 0.6 und eine starke ab 0.6 (Pfeiffer & Püttmann, 2018).

ist als Persönlichkeitsaspekte des Kindes. Bezugspersonen haben demnach eine stärkere Steuerungsmöglichkeit bezüglich der Interaktion mit dem Kind. Sie könnten einem Kind, welches beispielsweise wenig Blickkontakt aufnimmt und wenig lächelt, trotzdem Zuwendung schenken und das Verhalten des Kindes nicht einfach spiegeln. Schmitt (2005) argumentiert, dass es eben ein Interaktionsprozess zwischen beidem ist, welcher aber durch die Persönlichkeit des Kindes stark mitgeformt wird. Auch Schmitt`s (2005) nachfolgende Überlegungen zu allgemeinen person-umwelt-bezogenen Interaktionen der Persönlichkeitsentwicklung sind interessant, um die interaktive Qualität der Ressourcennavigation (vgl. Ungar, 2011b) innerhalb von Resilienzprozessen zu veranschaulichen.

Allgemeine person-umwelt-bezogene Interaktionen

Schmitt (2005) benennt in seiner interaktionistischen Persönlichkeitstheorie also zwei weitere Interaktionsprozesse, die proaktive und manipulative Interaktion (vgl. Abbildung 2). Das Besondere dieser beiden allgemeinen person-umwelt-bezogenen Interaktionen ist, dass das Kind, in der Regel mit zunehmendem Alter, an Autonomie gewinnt und seine Umwelt beginnt auszusuchen und mitzugestalten. Dies ist sowohl bedeutsam für die Entwicklung der Persönlichkeit als auch für die Resilienz, da selbständig Ressourcen aus der Umwelt angesteuert und das soziale Umfeld mitbestimmt werden können. Auch diese beiden Interaktionsprozesse können Erklärungsansätze liefern, weshalb sich die eine Person resilienter entwickelt als die andere. Es werden also neben personalen auch soziale und ökologische Ressourcen erkennbar wie das Wohngebiet, das Familiensystem, die Schule oder die Peers, welche an Resilienzentwicklungen beteiligt sind (Ungar, 2012).

Die *proaktive Interaktion* (Schmitt, 2005) betont die Selbststeuerung von Personen und besagt, dass sich Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt ihre eigene Umgebung aussuchen und dementsprechend andere Umgebungen meiden, was wiederum ihre Persönlichkeit beeinflusst. Das bedeutet, die Individuen beteiligen sich nun aktiv an der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit und wählen Orte und Personen aus, die ihre Entwicklung begleiten. Auch diese Überlegungen von Schmitt (2005) decken sich mit Befunden von Ungar et al. (2013), wonach eine Resilienzentwicklung davon abhängt, wie ressourcenreich die Umwelt ausgestattet ist, was Individuen erlaubt, sich selbständig zu den Ressourcen hinzubewegen.

Mit *manipulativer Interaktion* der Entwicklung der Persönlichkeit (Schmitt, 2005) wird das Phänomen bezeichnet, dass Menschen Situationen, Kontexte und Umwelten abhängig von ihrer Persönlichkeit in bestimmter Weise mitgestalten. Dies gilt für die Umwelt, die Personen entsprechend ihren Wünschen formen und kultivieren, aber auch für soziale Situationen, die Personen oft so gestalten, dass sie ihre Ziele möglichst gut erreichen können. Ein negatives Beispiel dafür sind Fangruppen, die durch gezielte Provokation der Ordnungskräfte und der gegnerischen Fangruppen die gewünschte Gewalteskalation aktiv herbeiführen. Diese Wechselwirkungen treten verstärkt im Jugendalter auf, wo auch Gleichaltrige eine wichtige Rolle einnehmen.

Für die Resilienzentwicklung sind die beiden person- und umweltbezogenen Interaktionsprozesse, die proaktive und die manipulative Interaktion, genauso wichtig wie die

beiden (früheren) Interaktionsprozesse, die sich auf die primären Bezugspersonen beziehen. Denn auch die Forschergruppe um Ungar (2013) geht davon aus, dass Ursachen für eine Resilienzentwicklung in einer Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zu finden sind. Wesentlich dabei ist, dass Individuen unter widrigen Lebensumständen in Abhängigkeit von bereitgestellten Ressourcen dann eine günstige Entwicklung aufzeigen, wenn sowohl die Passung als auch die Bedeutung der Ressourcen für das Individuum gewährleistet ist (Ungar et al., 2013). Erst wenn Umgebungen, Quartiere und dergleichen gezielt und umfassend Ressourcen bereitstellen, wird Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten, selbstständig auf diese zuzugehen. Denn das Lebensumfeld in Form einer sicheren Nachbarschaft, einer guten Schule und von sicheren Bindungen zu Bezugspersonen erklärt mehr Unterschiede in kindlichen Entwicklungspfaden, als individuelle Eigenschaften der Kinder dies vermögen (Sroufe et al., 2010).

Studien bestätigen weitgehend die Annahme, dass Resilienz bei Kindern am ehesten dann entsteht, wenn das Umfeld auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht, die Entfaltung von bereits vorhandenen Kompetenzen auslöst, aber auch Anregungen bietet, neue Kompetenzen zu erwerben oder vorhandene weiterzuentwickeln (Ungar et al., 2013). Dies kann fehlende Ressourcen in anderen Bereichen wie dem familiären und schulischen Umfeld kompensieren. So braucht es ein Mindestmass an bereitgestellten Ressourcen durch die Umwelt, wodurch Resilienzprozesse begünstigt wird. Die Interaktionsprozesse verdeutlichen zudem, dass die Entwicklung der Persönlichkeit und die Resilienzentwicklung dynamisch erfolgen, da Individuen auf bestehende und fehlende Ressourcen der Umwelt reagieren, was wiederum Reaktionen von der Umwelt evoziert (Ungar et al., 2013). Die Forscher*innen um Ungar (2013, p. 17) konstatieren in ihrer Studie abschliessend:

„Wenn Resilienz in erster Linie als Qualität der Umwelt und erst an zweiter Stelle als eine Qualität des Menschen verstanden wird, der versucht, das Beste aus dieser Umwelt herauszuholen, dann wird durch die Unterstützung von Fachleuten, Politikern, Gemeinden und Familien bei der Übernahme einer aktiven Rolle Resilienz wahrscheinlicher.“

1.2.3 Resilienzfördernde personale Ressourcen

Die bisher ausgeführten Resilienzkonzeptionen sowie auch der interaktionistische Ansatz von Schmitt (2005) zur Persönlichkeitsentwicklung verdeutlichen die Komplexität und Multidimensionalität, welche Resilienzprozessen zugrunde liegt. Es braucht elementare Voraussetzungen, ohne die eine Resilienzentwicklung entweder nur erschwert oder gar nicht möglich ist. In allen neueren Resilienzmodellen sind Umweltbedingungen wie eine soziale Einbettung und stabile, positive Beziehungen zu Bezugspersonen von grosser Wichtigkeit. Wie oben bereits erwähnt, ist die Forschungsgemeinde schon länger im Begriff, sich von einem rein personalbezogenen Verständnis einer Resilienzentwicklung zu verabschieden. Masten (2018, p. 12) definiert Resilienz wie folgt: „Resilience is defined as the capacity of a system to adapt successfully to significant challenges that threaten its function, viability, or development“. Diese Definition beinhaltet den Begriff *capacity*, also eine Fähigkeit, was wiederum als personale Ressource verstanden werden kann. Allerdings bezieht sich Masten (2018) auf die Fähigkeit eines Systems, sich zu adaptieren,

was über ein rein personalbezogenes Verständnis einer Resilienzentwicklung hinausgeht. Nichtsdestotrotz gibt es Persönlichkeitsattribute, welche eine Resilienzentwicklung fördern. Wustmann (2005) nennt diese Resilienzfaktoren und personale Ressourcen, andere sprechen von individuellen Schutzfaktoren (Steinebach, Gharabaghi & Steinebach, 2013). Ich spreche in der vorliegenden Arbeit von personalen (und sozialen) Ressourcen.

Forscher*innen haben verschiedene personale Ressourcen identifiziert: So beschrieben Werner und Smith (1982) resiliente Kinder als sehr aktiv, liebevoll und sozial aufgeschlossen, bei Kumpfer (1999) und Wustmann (2005) wird unter anderem die Motivation erwähnt, und Hohm et al. (2017) stellen das positive Selbstkonzept und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in den Vordergrund. Die meisten Forschungsgruppen teilen die Auffassung, dass selbst wenn Resilienz nicht das Resultat eines angeborenen Persönlichkeitsmerkmals ist, kann der Grund für eine Resilienzentwicklung in der Persönlichkeitsstruktur von resilienten Personen liegen (vgl. Skodol, 2010; Wolin & Wolin, 2010).

Anders als zuvor Schmitt (2005) und Hohm et al. (2017) liefert Skodol (2010) kein Entwicklungsmodell für die Entstehung der Persönlichkeit oder der Resilienz. Der Fokus liegt bei Skodol (2010) auf einer retrospektiven Betrachtung von Resilienzentwicklungen, während das Heranziehen des interaktionistischen Modells von Schmitt (2005) einen prospektiven Ansatz zur Persönlichkeits- beziehungsweise Resilienzentwicklung ermöglicht. Skodol (2010) fragt sich lediglich, was *resiliente Persönlichkeiten* ausmacht, nennt dabei allerdings keine konkreten psychologischen Konstrukte, wie es die Ressourcen sind, sondern spricht von Fähigkeiten, die resiliente Personen auszeichnen. Er schreibt, dass es bei resilienten Persönlichkeiten zwei wechselseitige Aspekte sind, welche individuelle Unterschiede ausmachen: Persönlichkeit und Copingprozesse. Skodol (2010) definiert Persönlichkeit als Ansammlung von Eigenschaften, die determinieren, wie Personen sich und ihre Umwelt wahrnehmen, über sich und ihre Umwelt nachdenken und sich in Beziehung zu ihrer Umwelt sehen. Die Persönlichkeit eines Individuums beinhaltet demnach grundlegende Verhaltensdispositionen wie emotionale Bereitschaft, Aktivität oder Geselligkeit, welche oftmals als Temperament bezeichnet werden. Daneben besteht die Persönlichkeit aus komplexeren Organisations- und Integrativsystemen, welche kognitive und affektive Komponenten beinhalten (Rutter, 1990). Neben bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen weisen resiliente Personen geeignete Copingstrategien auf. Coping bezieht sich auf Prozesse, bei denen eine Person etwas unternimmt, um mit erfahrener Stress umzugehen (Lazarus & Folkman, 1984). Coping beinhaltet überdies kognitive, affektive und behaviorale Reaktionsmuster (Skodol, 2010). Anders als die Persönlichkeit müssen Copingstrategien nicht charakteristisch für eine Person oder konsistent über verschiedene Stresssituationen und soziale Rollen sein. Sie variieren also, da sie situations- und kontextspezifisch eingesetzt werden können. Trotzdem hängen Persönlichkeit und Coping zusammen, da bestimmte Persönlichkeitseigenschaften mit einigen Copingstrategien stärker assoziiert sind als mit anderen. Persönlichkeitsmerkmale, Copingprozesse oder eine Kombination davon können die Auswirkung von widrigen Umständen verbessern oder verschlechtern (Skodol, 2010).

Welche resilienzfördernden Persönlichkeitsattribute zeichnen resiliente Personen aus? Einerseits weisen sie ein starkes, ausdifferenziertes und integriertes Selbst auf, andererseits

verfügen sie über Persönlichkeitseigenschaften, die belastbare, reziproke interpersonale Beziehungen mit anderen ermöglichen (Rutter, 1990). Diese Persönlichkeitseigenschaften tragen wesentlich dazu bei, sich auf hohem Niveau an Situationen anzupassen. Skodol (2010) meint sogar, man könnte diese Persönlichkeitseigenschaften auch als Gegenstück zu Persönlichkeitsstörungen betrachten. Letztere sind gekennzeichnet durch unflexible und fehlangepasste Muster der Wahrnehmung, des Denkens und der Beziehungsebene, sie begünstigen Defizite bezüglich des Selbstkonzepts und der Fähigkeit, interpersonale Beziehung reziprok aufrechtzuerhalten. Eine hohe Introspektionsfähigkeit zeugt von hohem Selbstwert, hohen Selbstwirksamkeitserwartungen, einer positiven Zukunftsorientierung und der Fähigkeit, mit negativen Verhalten und Emotionen umzugehen (Skodol, 2010). Resiliente Personen haben laut Skodol (2010) Einblick in die eigenen inneren Prozesse (wie Motivation, Emotion) und kennen ihre Stärken und Schwächen, nehmen sich selbst überdies als kohärente, sinnbestrebte Persönlichkeit wahr.

Auch Kalisch (2017) folgert aus Experimenten mit Mäusen, dass Resilienz keine vorbestehende Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern ein Ergebnis eines dynamischen Regulationsmechanismus beziehungsweise eines Anpassungsprozesses. Dies soll aber nicht heißen, dass gewisse Persönlichkeitseigenschaften wie Optimismus oder eine gute Emotionsregulation bei diesem Anpassungsprozess nicht hilfreich sein können. Kalisch (2017) benennt weitere, bereits erwähnte Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartungen und stabile Beziehungen. Die Selbstwirksamkeitserwartung funktioniert eher bereichsspezifisch und ist dementsprechend über verschiedene Kontexte hinweg zu betrachten. Die Persönlichkeitseigenschaft Optimismus hingegen weist eine höhere Stabilität über verschiedene Situationen und Kontexte auf; soziale Unterstützung sowie stabile Beziehungen zeichnen sich als weitere Merkmale für diesen Regulationsmechanismus aus. Weiter argumentiert Kalisch (2017), dass auch die Intelligenz eine massgebliche Rolle dafür spielt, inwieweit eine Person eine widrige Situation regulieren kann. Da er von Regulationsmechanismen spricht, rückt Kalisch (2017) damit die Dynamik seiner Resilienzkonstruktion in den Vordergrund. Dies verweist darauf, dass eine Resilienzförderung möglich ist, was erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontexten Handlungsspielräume zulässt.

Es lässt sich festhalten, dass eine Resilienzentwicklung durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften gefördert wird, die wiederum mit bestimmten Bewältigungsstrategien einhergehen (Wolin & Wolin, 2010). Schmitt, Baumert und Hofmann (2007, p. 69) sagen dazu: „Verhalten ist in den meisten Fällen das Produkt von Persönlichkeitsmerkmalen und von Situationsmerkmalen und von Person x Situation-Interaktionen.“ Durch Skodols (2010) und Kalischs (2017) Beschreibungen von resilienten Personen lassen sich personale Ressourcen erkennen. Für die vorliegende Arbeit und die später folgende empirische Untersuchung sind insbesondere das *Selbstkonzept* wichtig (Hohm et al., 2017), die *Selbstwirksamkeitserwartungen* (Hohm et al., 2017; Kalisch, 2017) und die Fähigkeit, mit negativem Verhalten und Emotionen (Skodol, 2010) umzugehen. Letzteres kann als *selbstwertdienliche Misserfolgsattribution* (Kok et al., 2014) übersetzt werden. Hier werden (neben anderen) drei personale Ressourcen sichtbar. Die vierte Ressource, welche für die später folgende empirische Untersuchung relevant ist, ist nicht personaler, sondern sozialer

Natur und bezieht sich auf *Bezugspersonen* (Kalisch, 2017; Wustmann, 2005), im hiesigen Fall auf Lehrpersonen als Bezugspersonen (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 5.4).

1.2.4 Resilienzentwicklung: bereichsspezifisch und kostenverursachend

Bis anhin konnte die interaktionistische und multidimensionale Qualität von Resilienzprozessen und -entwicklungen aufgezeigt werden. Auch der Einfluss frühkindlicher Erfahrungen mit Bezugspersonen und der allgemeinen Umwelt und den Wechselwirkungen zwischen ihnen und Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes konnte verdeutlicht werden. Das parallele Bestehen verschiedener Erklärungssätze innerhalb der Resilienzforschung begünstigt, trotz vermeintlicher Unübersicht, oder gerade deswegen, die Weiterentwicklung der Forschung. Aus diesem Grund gibt es aktuell sowohl Forschung, welche personale Ressourcen der Resilienzentwicklung (vgl. Hohm et al., 2017; Kalisch, 2017) in der Vordergrund rücken (obwohl ein (rein) dispositionales Resilienzverständnis lange Zeit abgelehnt wurde), als auch sozioökologische Ansätze, die Resilienz primär als Resultat einer ressourcenreichen Umwelt, denn als Fähigkeit des Individuums verstehen (vgl. Ungar, 2012).

Auf wenigstens zwei weitere wichtige Differenzierungen, welche die aktuelle Resilienzforschung nahelegt, möchte ich hier eingehen. Die erste Differenzierung bezieht sich auf die Bereichsspezifität von Resilienzentwicklungen. Mithilfe einer neuen und umfassenden Weise, Resilienz messbar zu machen, hat Kalisch⁶ (2017) ermittelt, wie vielen Belastungen jemand in verschiedenen Bereichen ausgesetzt ist und wie viele Stresssymptome die Person aufweist. Er operiert zunächst mit einer sehr komprimierten Definition von Resilienz: dem Vorhandensein von Risiken und ihrer erfolgreichen Bewältigung – wie es auch bei Garmezy (1993) und Masten und Coatsworth (1998) zu finden ist. Die Forscher*innen um Kalisch erfassen ein sehr umfassendes Bild an Belastungen. Dazu gehören beispielsweise auch physiologische Merkmale wie Blut-, Herz- und Darmwerte; auch führen sie eine Magnetresonanztomographie durch. Zudem erheben sie sozioökonomische Daten, alltägliche Stressoren und Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden. Durch diese Definition von Resilienz lässt sich laut Kalisch (2017) überdies eruieren, ob eine Person resilienter ist als eine andere. Eine Person, welche eine depressive Episode erlebt und zuvor multiplen Widrigkeiten ausgesetzt war, wäre resilienter als eine Person, welche nur einem geringen Bruchteil an Widrigkeiten ausgesetzt war und ebenfalls eine depressive Episode erlebt. Es wird letztlich summiert, wie viel Symptome von Stresserkrankungen angegeben werden, welche dann das Ausmass an akuter Belastung darstellen. Auf der anderen Seite werden Widrigkeiten anhand eines Fragebogens zu kritischen Lebensereignissen gemessen und addiert. Nach dieser Logik hat eine Person, welche mehr Widrigkeiten erfährt, mehr „Recht“ darauf, Stresserkrankungssymptome zu entwickeln. Es kommt demnach immer auf das Verhältnis zwischen Belastungen und Stresssymptomen an (Kalisch, 2017).

Das Forscherteam des MARP geht davon aus, „dass Resilienz Ergebnis eines dynamischen Anpassungsprozesses ist, in dem Individuen lernen, erfolgreich mit Heraus-

⁶ Leiter des Mainzer Resilienzprojekts, kurz MARP.

forderungen umzugehen“ (MARP, 2017). Damit lassen sich sowohl differenziert Stressreaktionen als auch Anpassungsprozesse nachweisen, die wiederum in der persönlichen Auseinandersetzung in Form von Interviews mit den Studienteilnehmenden Einblicke in die Bereichsspezifität von Resilienzentwicklungen ermöglichen. Dass das Bewusstsein um die Bereichsspezifität wichtig für das Verständnis von Resilienzprozessen ist, zeigen auch nachfolgende Ergebnisse: Fälschlicherweise wird die Abwesenheit einer negativen Anpassung in einem Bereich (beispielweise die Abwesenheit von Depressionen bei Jugendlichen, welche familiäre Gewalt erfahren haben) als Resilienz über alle Bereiche hinweg gedeutet (W. Kassis et al., 2018).

Dies führt sogleich zur zweiten wichtigen Differenzierung, welche sich auf die Kosten bezieht, die das Individuum bei einer erfolgreichen Resilienzentwicklung (auch einer bereichsspezifischen) trägt. Das Bild, welches man möglicherweise von resilienten Personen hat, dass die Resilienzentwicklung das Zeichen dafür ist, dass die Personen unbeschädigt aus einer belasteten Situation herausgekommen sind, muss angepasst werden. Kalisch (2017) hebt hervor, dass der Umgang mit Widrigkeiten Kosten verursacht, denn der Organismus muss Energie aufwenden, um mit Widrigkeiten umzugehen. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, die auch das Forschungsteam um Kassis et al. (2018) betont. Denn ihre Befunde zeigen, dass Resilienz nicht einfach bedeutet, dass Widrigkeiten an Personen abprallen oder die Personen gestärkt aus einer schwierigen Lage hervorgehen. Vielmehr werden Kosten getragen, die erst bei differenziertem Hinblicken sichtbar werden und ein anderes Bild einer vermeintlich resilienten Person zeichnen, somit wieder die Bereichsspezifität von Resilienzentwicklungen akzentuieren.

So weisen Jugendliche, welche familiäre Gewalt erfahren haben, zwar keine Depression und keine aggressiven Verhaltensweisen auf, was sie auf den ersten Blick als resilient erscheinen lässt. Das Ausbleiben der Depression oder des aggressiven Verhaltens darf jedoch nicht als Resilienzentwicklung über alle Kontexte hinweg gewertet werden. Genauer betrachtet, berichten die Jugendlichen unter anderem über einen erhöhten Substanzkonsum und weniger protektive Faktoren wie Selbstakzeptanz oder eine optimistische Zukunftsorientierung (Kassis et al., 2018). Kassis et al. (2018) konkludieren, dass das altbekannte Sprichwort „Was dich nicht umbringt, macht dich stärker“ nicht dazu beiträgt, Resilienzprozesse besser zu verstehen. Durch die umfassende und bereichsspezifische Betrachtung von Resilienzentwicklungen kann jedoch verhindert werden, dass die Abwesenheit von Stresssymptomen oder psychischen Erkrankungen in einem Bereich dazu führt, dass keine weiteren Bereiche betrachtet werden und fälschlicherweise eine Resilienzentwicklung festgehalten wird, obwohl das Individuum möglicherweise dennoch auf Unterstützung angewiesen ist.

1.3 Zusammenfassung Resilienz: ein Phänomen zwischen Vulnerabilität und Ressourcen

Resilienz weist auf das Phänomen hin, dass Personen trotz vorhandener Vorbelastung wider Erwarten Risiken und Widrigkeiten ausgleichen (Masten, 2001). Risiko meint eine Art der Vorbelastung, welche es Personen statistisch gesehen erschwert, mit negativen Ereignissen

nissen zurechtzukommen. Besteht eine solche Vorbelastung, spricht man auch davon, dass die Personen verletzlicher, vulnerabler sind. Resilienz wird demnach als Gegenkonzept zur Vulnerabilität (Masten, 2001) und Ressourcen als Gegenkonzept zu Risikofaktoren (Rutter, 1987, 1990) verstanden. Resilienz kann in verschiedenen Kontexten untersucht werden, beispielsweise in der Bildung, bezüglich der psychischen Gesundheit oder Straffälligkeit. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Resilienz im Kontext der Bildung: Ich gehe jedoch vor der expliziten Analyse der akademischen Resilienz und Vulnerabilität auf einige exemplarische Pionierstudien der Resilienzforschung ein, um den konzeptuellen Wandel aufzuzeigen, der ein neueres Verständnis von Resilienzprozessen nach sich zog, was wiederum neue Modellierungen zur Diskussion stellt.

In den anfänglichen Studien zu Resilienz in den 1950er und 1960er Jahren unterschätzten die Forscher*innen vielfach den Einfluss der Umwelt, in der die untersuchten Kinder lebten zur Erklärung von unerwartet positiven Entwicklungen. Dies führte dazu, dass sie diese Kinder fälschlicherweise als „invulnerabel“, also unverletzlich bezeichneten und Resilienzentwicklung als eine Art angeborene personale Fähigkeit betrachteten (vgl. Werner & Smith, 1982). In namhaften Längsschnittstudien konnten unterschiedliche Risikofaktoren, die eine Vulnerabilität erzeugen, und Ressourcen, die der Vulnerabilität entgegenwirken, identifiziert werden. Darunter fallen als Risikofaktoren Armut (Kauai-Studie und Minnesota-Längsschnittstudie), Traumata (Salutogenese), organische und psychosoziale Risikofaktoren (Mannheimer Risikostudie) und eine sozioemotionale Deprivation (englische und rumänische Adoptionsstudie). Als Ressourcen wurden positiv konnotierte Persönlichkeitsmerkmale (Kauai-Studie), Kohärenzgefühl (Salutogenese), die sensible Responsivität von Bezugspersonen und stabile Beziehungen (Minnesota-Längsschnittstudie und Mannheimer Risikostudie) und Interaktionen aus Persönlichkeit, stabilen Beziehungen und der Umgebung (englische und rumänische Adoptionsstudie) identifiziert. In diesen Pionierstudien zeichnet sich ein zunehmend multikausal und interaktionistisches Verständnis von Resilienzprozessen ab (vgl. Kapitel 1.1).

Unter anderem angestoßen durch die Ergebnisse dieser exemplarischen Resilienzstudien wurden neue Resilienzmodelle diskutiert, um Risikofaktoren und Ressourcen zu identifizieren. Den Modellierungen liegen neben unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zur Erklärung von Resilienzprozessen auch einige Gemeinsamkeiten zugrunde. Um Resilienzprozesse überhaupt in Gang zu setzen, braucht es einen Stressor, der das psychische Gleichgewicht der Person ins Wanken bringt (Kalisch, 2017; Kumpfer, 1999; Wustmann, 2005). Das Gelingen einer Anpassung an die neuen Umstände trotz Vorbelastung ist interaktionistisch (Garmezy, 1993; Ungar, 2012), dynamisch (Kalisch, 2017) und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dabei spielen die Umwelt, insbesondere frühkindliche Erfahrungen (Hohm et al., 2017; Sroufe et al., 2010), eine grössere Rolle als dispositionale Persönlichkeitsmerkmale (Garmezy, 1993). Diese verschiedenen Stadien von Person-Umwelt-Interaktionen habe ich anhand eines Modells der Persönlichkeitsentwicklung (Schmitt, 2005) und der Entwicklung des Bindungsverhaltens (Bowlby, 1973; Sroufe et al., 2010) aufgezeigt. Betont wird dabei, dass das, was als Risikofaktor und Ressource fungieren kann, subjektiv ist und Individuen auf eine ressourcenreiche Umwelt angewiesen sind, um Resilienzprozesse zu fördern (Ungar, 2011a, 2011b; Ungar et al., 2013).

Als resilienzfördernde Persönlichkeitsattribute gelten überdies ein positives Selbstkonzept (Hohm et al., 2017), hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (Hohm et al., 2017; Kalisch, 2017), die Fähigkeit, mit negativen Ereignissen umzugehen (Skodol, 2010) beziehungsweise selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen (Kok et al., 2014) und stabile, positive Bindungen zu Bezugspersonen (Kalisch, 2017; Wustmann, 2005). Durch die umfassende und bereichsspezifische Betrachtung von Resilienzentwicklungen kann zudem verhindert werden, dass die Abwesenheit von Stresssymptomen oder psychischen Erkrankungen dazu führt, dass keine weiteren Bereiche betrachtet werden und fälschlicherweise eine Resilienzentwicklung festgehalten wird, obwohl das Individuum möglicherweise dennoch auf Unterstützung angewiesen ist (Kalisch, 2017; Kassis et al., 2018; vgl. Kapitel 1.2).

Nachfolgend werden die Erkenntnisse der neueren Resilienzmodelle auf Resilienzentwicklungen im Kontext der Bildung übertragen. Dabei gehe ich zuerst auf die akademische Vulnerabilität ein, welche unter anderem durch Risikofaktoren bedingt ist und die ungerechte Verteilung von Bildungsressourcen für vulnerable Jugendliche in den Blick nimmt. Neben Befunden aus der kognitiven Psychologie zum Selbstkonzept knüpfe ich hier an bildungssoziologische Überlegungen an, da nun die (ungerechte) Verteilung von Bildungschancen in Zusammenhang mit Strukturmerkmalen von Bildungssystemen und Herkunftseffekten im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 2).

2 Akademische Vulnerabilität: Was mindert die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?

Die akademische Resilienzforschung erforscht Resilienzentwicklungen im Kontext von Bildung und Bildungssystemen vor dem Hintergrund der ungerechten Verteilung von Bildungsressourcen. Sie besteht deshalb unter anderem aus Untersuchungen zu Risikofaktoren, die Bildungserfolg hemmen, was einen Teil der akademischen Vulnerabilität ausmacht, und aus Untersuchungen zu Ressourcen, die die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Entwicklung innerhalb von Bildungssystemen erhöhen, worunter akademische Resilienz verstanden wird. Akademische Vulnerabilität liegt vor, wenn Kinder und Jugendliche von bestimmten Risikofaktoren betroffen sind, die den Bildungserfolg erschweren. Dazu gehören strukturelle Risikofaktoren wie ein tiefer Sozialstatus, ein Migrationshintergrund oder das männliche Geschlecht; sie gehen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, weniger Schulerfolg und geringere Bildungschancen zu haben. Das Betroffensein von Risikofaktoren beziehungsweise die akademische Vulnerabilität allein haben noch keine Kausalwirkung in Bezug auf die Bildungsbiographie. Erst wenn die zunächst askriptiven Merkmale auf ungünstige Strukturen in Bildungssystemen treffen, erzeugen sie Vulnerabilitäten, die Herkunftseffekte und soziale Selektivität ermöglichen (Gerhartz-Reiter, 2019).

Die akademische Resilienzforschung untersucht also akademische Vulnerabilität, was wiederum Fragen nach der (ungerechten) Verteilung von Bildungschancen aufwirft. Diese sind ein Teilgebiet der Bildungssoziologie, weshalb ich nachfolgend auch bildungssoziologische Erkenntnisse heranziehe, um akademische Vulnerabilität zu beleuchten: Strukturelle Risikofaktoren, Strukturmerkmale von Bildungssystemen und soziale Selektivität durch Herkunftseffekte stehen dabei im Vordergrund. Diese Erkenntnisse aus der Bildungssoziologie verknüpfe ich mit Befunden aus der Selbstkonzeptforschung: Die Vulnerabilität von Lernenden wirkt sich nämlich ungünstig auf das schulische Selbstkonzept aus, das einen gewichtigen Einfluss auf Schulleistungen hat (Lohaus & Vierhaus, 2015) und damit soziale Ungerechtigkeiten erhöhen kann.

Auch Opp (2007, p. 239) verweist auf die Ambiguität von Bildungsinstitutionen: „Schule kann Schicksal sein und zwar sowohl in Richtung einer Risikoverschärfung wie auch in Richtung Protektion“. Akademische Vulnerabilität befasst sich in erster Linie mit der Risikoverschärfung durch die Schule, welche soziale Ungleichheit begünstigt:

„Soziale Ungleichheit im weitesten Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeit des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/ oder zu sozialen Positionen [...] (durch eine) dauerhafte Einschränkung [...] (gekennzeichnet ist) und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt [...] werden“ (Kreckel, 2004, p. 17).

Es geht in der akademischen Resilienzforschung also darum zu eruieren, wodurch diese dauerhaften Einschränkungen, Vulnerabilitäten und sozialen Ungerechtigkeiten in Bildungssystemen entstehen und wie sie aufrechterhalten werden. Es wird sich zeigen, dass die Erforschung der Ungerechtigkeiten in Bildungssystemen (durch die Betrachtung jener, die unerwartet erfolgreich sind) immer auch politische Frage aufwirft.

Einige zeitgenössische Forscher*innen (Baumert et al., 2006; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Ditton & Maaz, 2015; Düggele, 2009; Quenzel & Hurrelmann, 2019a) und auch der renommierte Soziologe Boudon (1974) befassen sich mit der Ursache von solchen Ungleichheiten in Bildungssystemen und in der Verteilung von Bildungsressourcen. Dabei lassen sich, wie oben erwähnt, drei askriptive Merkmale erkennen, anhand derer die Bildungsbiographie von Jugendlichen zuverlässig vorhergesagt werden kann: der Sozialstatus, der Migrationshintergrund und das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen (Becker & Schoch, 2018; BFS, 2019b). Als risikoreich, da sie mit weniger Bildungserfolg einhergehen und somit die akademische Vulnerabilität erhöhen, erweisen sich folgende Ausprägungen der askriptiven Merkmale: tiefer Sozialstatus (vgl. Ditton & Maaz, 2015), vorhandener Migrationshintergrund (vgl. Helbig & Morar, 2017), männliches Geschlecht während der Schulzeit und weibliches Geschlecht im Berufsleben (vgl. Francis & Skelton, 2011; Lisi, 2018). Entsprechend lassen sich strukturelle Ressourcen oder Privilegien von Lernenden erkennen: ein hoher Sozialstatus, kein Migrationshintergrund und ein weibliches Geschlecht beziehungsweise die Erfüllung von sozialen Erwartungen an das weibliche Geschlecht. Jugendliche, die derartige strukturell bedingte Ressourcen aufweisen, sind nicht von akademischer Vulnerabilität betroffen, sondern haben eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, Bildungserfolg zu erzielen. Die Zahlen von Becker und Schoch (2018) unterstreichen dies, denn die Wahrscheinlichkeit, dass leistungsstarke Jugendliche mit einem tiefen Sozialstatus an einer Hochschule studieren, beträgt lediglich 22 %; bei Akademikerkindern sind es 61 % (vgl. Kapitel 2.1).

Diese zunächst askriptiven Merkmale entfalten ihr belastendes Potenzial, wie bereits erwähnt, erst dann, wenn sie auf ungünstige Strukturen innerhalb von Bildungssystemen treffen. Zu den Strukturen, die soziale Selektivität begünstigen, gehören neben weiteren eine frühe Selektion (Beck & Jäpel, 2019; Becker & Schoch, 2018; Hadjar, Scharf & Grecu, 2019), die wiederum stressbesetzte Transitionen nach sich zieht (Beck & Jäpel, 2019), und eine fehlende Sensibilisierung von Lehrpersonen sowie fehlende didaktische Handlungsoptionen (Fingerle, 2010), beispielsweise in Lehrplänen. Überdies gilt insbesondere die Transition von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II als besonders herausfordernd (Baumert et al., 2006; Becker & Lauterbach, 2008; Ditton & Maaz, 2015; Neuenschwander & Malti, 2009), da wegweisende Entscheidungen für das künftige (Berufs-)Leben getroffen werden (vgl. Kapitel 2.2).

Erklärungsansätze, weshalb soziale Disparitäten durch ungleiche Startbedingungen in der Schule entstehen und aufrechterhalten werden, liefern beispielsweise Herkunftseffekte (Boudon, 1974), welche sich überdies besonders bei vulnerablen Personen ungünstig auf ihr Selbstkonzept auswirken (Aronson et al., 1998; Craven & Yeung, 2008). Denn Schulnoten hängen nicht nur von den kognitiven Fähigkeiten einer Person ab und Übertrittsentscheidungen und Bildungsverläufe nicht nur von den tatsächlich erbrachten Schulnoten und Leistungen von Lernenden. Beide können Resultat von Herkunftseffekten und sozialen Selektionsprozessen sein, welche wiederum Ungleichheiten im Bildungssystem fördern (Baumert et al., 2006; Baumert et al., 2003; Ditton & Maaz, 2015; Düggele, 2009; Quenzel & Hurrelmann, 2019a). Ich erörtere drei verschiedene Herkunftseffekte: primäre, sekundäre und tertiäre, welche mit einer sozialen Selektivität einhergehen und

damit vulnerable Kinder und Jugendliche benachteiligen können (vgl. Kapitel 2.3).

Das Selbstkonzept ist eine wichtige personale Ressource für Resilienzentwicklungen, auch im Bereich der Bildung. Das schulische Selbstkonzept gilt als eine Subkategorie des allgemeinen Selbstkonzepts. Da auch das schulische Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen durch seine dynamische, prozesshafte und bereichsspezifische Qualität von impliziten oder expliziten Stigmatisierungen aufgrund der Herkunft betroffen sein kann, gehe ich auf einige Effekte ein, die sich ungünstig auf Selbstkonzeptkonstruktionen auswirken. Zu diesen ungünstigen Effekten gehören unter anderem eine Stereotypbedrohung und drei unterschiedliche Vergleichsprozesse als mögliche Quellen des Selbstkonzepts, die alle im Zusammenhang mit Noten und Schulleistungen stehen. Die Vulnerabilität erhöht das Vorkommen ungünstiger Selbstkonzeptkonstruktionen, was wiederum einen Einfluss auf die Leistungserbringung unabhängig von den intellektuellen Fähigkeiten hat (Craven & Yeung, 2008; Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005) und bereits bestehende Ungerechtigkeiten verschärft (vgl. Kapitel 2.4).

Abschliessend fasse ich die wichtigsten Überlegungen zu akademischer Vulnerabilität im Zusammenhang mit Risikofaktoren, benachteiligenden Strukturen in Bildungssystemen, ungünstigen Herkunftseffekten und Effekten auf das Selbstkonzept am Ende des Kapitels zusammen (vgl. Kapitel 2.5)

2.1 Strukturelle Risikofaktoren beeinflussen Bildungsverläufe

Spricht man von Resilienz, spricht man im gleichen Zuge von Vulnerabilität beziehungsweise Risiken, die die kindliche Entwicklung gefährden. Resilienz ohne das Vorkommen von Risiken zu begreifen, ist sinnlos oder gar widersprüchlich, da Resilienz genau jenes Phänomen ist, welches die unerwartet positive Entwicklung trotz vorhandener Bedrohung beschreibt (Masten, 2001). Der Begriff Risiko, der ursprünglich aus der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie stammt (Kronig, 2007), meint in erster Linie die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Problems oder eines negativen Zustands wie beispielsweise Verhaltens- oder Schulleistungsprobleme (Fingerle, 2010). Demnach ist ein Risikofaktor zunächst ein askriptives Merkmal einer Person oder ihrer Umwelt, welches die Wahrscheinlichkeit des Vorkommens solcher Probleme erhöht. Der Gegenbegriff zu den Risikofaktoren ist der Begriff der Ressourcen. Wesentlich ist, dass es sich bei Risikofaktoren um statistische Wahrscheinlichkeiten, letztlich also Schätzungen handelt, welche nicht auf Kausalzusammenhänge zurückzuführen sind. Es reicht zunächst, Risikofaktoren zuverlässig also solche zu identifizieren, indem statistische Zusammenhänge zwischen dem vermuteten Risikofaktor und dem Auftreten des negativen Zustands nachgewiesen werden können (Fingerle, 2010), auch wenn diese Zusammenhänge korrelativer und nicht kausaler Natur sind. Solch probabilistische Modelle gehen davon aus, dass das Auftreten von unerwünschten Zuständen jeweils multikausal und demzufolge nicht auf eine einzige Ursache zurückzuführen ist. Diese Art von Modellen verwerfen eine deterministische Sichtweise auf Entwicklungsvorgänge, wie es mittlerweile auch aktuellste Resilienzmodelle darlegen.

Es gibt eine Vielzahl an möglichen Risikofaktoren, die eine gesunde Entwicklung beeinträchtigen und Vulnerabilitäten erzeugen können (Felitti, 2002). Diese lassen sich in personenbezogene und umweltbezogene beziehungsweise strukturelle Risikofaktoren einteilen (Wustmann, 2004). *Personenbezogene Risikofaktoren* sind organische und psychosoziale Risiken, ein schwieriges Temperament, eine unsichere Bindung, geringe kognitive Fähigkeiten, tiefe Selbstregulationsfähigkeiten oder das Geschlecht (Wustmann, 2004). *Umweltbezogene Risikofaktoren* können auch als strukturelle Risikofaktoren verstanden werden, da nicht individuelle Eigenschaften der Person im Vordergrund stehen, sondern Faktoren, die übergeordneter Natur sind, wie ein niedriger Sozialstatus, chronische Armut, Migration, psychische Erkrankungen von Elternteilen oder sozioemotionale Deprivationen (Wustmann, 2004). Einige dieser Risikofaktoren wurden zuvor im Rahmen exemplarischer Resilienzstudien erörtert (vgl. Kapitel 1.1). Je höher das Ausmass an Risikoexposition bei einer Person ausfällt, desto höher ist ihre Vulnerabilität und desto geringer die Wahrscheinlichkeit, mit belastenden Ereignissen erfolgreich umzugehen (Felitti, 2002). Aus diesem Grund finden sich bei Definitionen von Resilienz jeweils Hinweise auf „unerwartet“, „trotz allem“ oder „wider Erwarten“ positive Entwicklungsergebnisse.

Vulnerabilität beziehungsweise Verletzlichkeit bezieht sich auf den Umstand, der dazu führt, dass eine Person Belastungen schlechter verarbeitet als andere Personen. Der Begriff Vulnerabilität beschreibt ein psychologisches Konstrukt, das im Rahmen von Diathese-Stress-Modellen entwickelt wurde, um erklären zu können, weshalb bei manchen Personen psychische Störungen, Delinquenz, Schulabbruch und dergleichen durch Ereignisse ausgelöst werden können, die zwar von den meisten Personen als belastend erlebt werden, jedoch ohne schwerwiegende Folgen verarbeitet werden können (Fingerle, 2010). Schulische Übertritte können solche Ereignisse darstellen, insbesondere der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische beziehungsweise ins Berufsleben. Akademisch vulnerable Jugendliche laufen Gefahr, geringere Chancen in Bezug auf das Erlangen von höherqualifizierten Bildungsabschlüssen zu haben; dies primär aufgrund von strukturellen Risikofaktoren und nicht aufgrund ihres kognitiven Potenzials (Neuenschwander & Malti, 2009; Quenzel & Hurrelmann, 2019a). Die strukturellen beziehungsweise umweltbezogenen Risikofaktoren, die vorliegend diskutiert und zu einem späteren Zeitpunkt in die empirische Untersuchung einfließen werden, sind ein tiefer Sozialstatus (vgl. Kapitel 2.1.1, der Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 2.1.2) und das Geschlecht beziehungsweise Geschlechtsrollenerwartungen an die Kinder und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.1.3). Die akademische Vulnerabilität der Jugendlichen erhöht sich überdies durch eine mögliche Kumulation der Risikofaktoren. Kumuliert man also die Risikofaktoren, weisen junge Männer aus tiefen Sozialschichten mit Migrationshintergrund das höchste Ausmass an akademischer Vulnerabilität auf. Das geringste Ausmass an akademischer Vulnerabilität haben dementsprechend junge Frauen aus höheren Sozialschichten ohne Migrationshintergrund.

Obwohl bei Risikoabschätzungen lediglich mit Wahrscheinlichkeiten gearbeitet wird, ergeben sich durch die Betrachtung dieser strukturellen Risikofaktoren Relevanzen für die pädagogische Praxis. Fingerle (2010, p. 281) schreibt diesbezüglich:

„Nichtsdestoweniger besitzen die Kenntnis von Risikofaktoren und die Analyse ihrer Wirkungen grosse Bedeutung für die Planung pädagogischer Förderung, da diese Informationen erlauben, das pädagogische Vorgehen zu fokussieren – auch wenn sie die mit pädagogischem Handeln einhergehenden Ungewissheiten nicht gänzlich beseitigen können und es nicht obsolet machen, die Entwicklungsprozesse weiter zu beobachten und zu begleiten.“

2.1.1 Sozialstatus

Der Sozialstatus beziehungsweise der sozioökonomische Status bezeichnet „die Position, die eine Person innerhalb einer Rangordnung der gesellschaftlich vorhandenen Positionen einnimmt. Die Einordnung in die gesellschaftliche Hierarchie bezieht sich auf die Wert-schätzung, die einer Position hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Merkmale (z. B. Einkommen, Besitz, Macht) beigemessen wird“ (Ditton & Maaz, 2015, p. 193). Eine Vielzahl von deutschsprachigen (Beck & Jäpel, 2019; Ditton & Maaz, 2015; Hadjar et al., 2019) und internationalen (European Commission, 2011; Eurydice & Cedefop, 2017; Lansford, Dodge, Pettit & Bates, 2016; Nevala et al., 2011) empirischen Studien konnte zeigen, dass ein tiefer Sozialstatus mit einer hohen Rate an schulabbrechenden Jugendlichen oder mit Jugendlichen mit geringem Bildungserfolg assoziiert ist. Jugendliche, die aus Familien mit einem tiefen Sozialstatus kommen, haben Eltern, die oft ohne Arbeit sind, generell über ein tiefes Einkommen und eher über tiefe formale Bildungsabschlüsse verfügen. In manchen Fällen gehören die Eltern auch einer ethnischen Minderheit an (Kapitel 2.1.2), was eine zusätzliche Vulnerabilität schaffen kann (Gresch, 2012; Nevala et al., 2011). Die grösste Gefahr, die ein tiefer Sozialstatus birgt, ist ein Schulabbruch während der obligatorischen Schulzeit, wodurch sich die Bildungschancen und die -beteiligung gegen null gehen. Die zweitgrösste Gefahr ist, lediglich einen tiefqualifizierenden Schulabschluss mit schlechten Noten zu erreichen, was Jugendliche ebenfalls in prekäre Situationen bezüglich ihrer beruflichen Aussichten bringt. Trotz des hohen Wissenstands um die strukturellen Risikofaktoren und soziale Selektionsprozesse hat die soziale Schichtzugehörigkeit einen wesentlichen Einfluss auf die Schul- und später die Berufslaufbahn von Jugendlichen (Ditton & Maaz, 2015). So haben privilegiertere Jugendliche mit einem hohen sozioökonomischen Status Zugang zu mehr Ressourcen, welche mit Bildungserfolg assoziiert sind, abhängig vom sozioökonomischen Status variiert also das verfügbare ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (Kuhlmann, 2018). Damit resultieren zum einen unterschiedliche Förderungsmöglichkeiten in den Familien hinsichtlich der im Bildungssystem gestellten Anforderungen und zum anderen unterschiedliche Entscheidungslogiken bei Transitionen (Ditton & Maaz, 2015).

Befunde von Boudon (1974) diesbezüglich konnten mehrfach empirisch nachgewiesen werden (Becker & Schoch, 2018; p. 45):

„Ein Akademikerkind hat aufgrund seiner hohen schulischen Leistung (primärer Herkunftseffekt) eine Wahrscheinlichkeit von 0.85 auf die nächst höhere Bildungsstufe zu wechseln (sekundärer Herkunftseffekt). Ein Arbeiterkind weist bei gleicher Leistung aufgrund risikoaverser Bildungsentscheidungen lediglich eine Übergangsrate von 0.6 auf. Bei drei Bildungsübergängen (Primarstufe → Sek. I [...] → Sek. II [...] → Hochschule) liegt die ‚Überlebenswahrscheinlichkeit‘ bei dem Akademikerkind bei 0.853 = 61 %. Bei dem leistungsstarken Arbeiterkind beträgt die Wahrscheinlichkeit zu studieren lediglich 0.63 = 22 %.“

Man spricht in diesem Zusammenhang von sozialen Herkunftseffekten (Boudon, 1974; Helbig & Morar, 2017), welche an den Gelenkstellen von Bildungsverläufen wirksam werden und soziale Ungleichheiten durch soziale Selektivität begünstigen (vgl. Kapitel 2.3).

2.1.2 Migrationshintergrund

Die Frage, ob und ab wann einer Person das Attribut „Migrationshintergrund“ legitim zugeschrieben werden kann, ist hochkomplex. Einerseits ist es aus ethisch-politischen Gründen schwierig, eine Abgrenzung vorzunehmen, andererseits bestehen Studiendaten oft nur aus begrenzten Angaben zur Staatsangehörigkeit, zum Geburtsland oder der zuhause gesprochenen Sprache (Beck & Jäpel, 2019). Sehr häufig wird das Geburtsland als Operationalisierung des Migrationshintergrunds verwendet und zwischen der ersten (Italien, Spanien) und zweiten Migrationswelle (Südosteuropa, Portugal, Sri Lanka) unterschieden (Beck & Jäpel, 2019). Das Bundesamt für Statistik zeigt in der Statistik der Lernenden von 2019 auf, in welchen Bildungsangeboten sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nach dem kritischen Übertritt in die Sekundarstufe II befinden. In höherqualifizierenden allgemeinbildenden Angeboten wie dem Gymnasium oder der Fachmaturitätsstufe befinden sich 79.5 % Schweizer und 20.5 % Jugendliche ohne Schweizer Staatsangehörigkeit (BFS, 2019a). Werden Übergangsangebote wie das zehnte Schuljahr und ähnliche Schulangebote betrachtet, sind es 45.2 % Schweizer und 54.8 % Jugendliche ohne Schweizer Staatsangehörigkeit, welche diesen Schultyp mit den geringsten Möglichkeiten auf höherqualifizierenden Anschlusslösungen besuchen (BFS, 2019a). Überdies gibt es Befunde, dass Lernende mit Migrationshintergrund häufiger an Sonderschulen überwiesen werden, als sich dies durch ihre kognitiven Fähigkeiten rechtfertigen liesse, was darauf hinweist, dass Sprachschwierigkeiten fälschlicherweise als Lernschwierigkeiten gedeutet werden (Kronig, Eckhart, & Haeblerlin, 2007).

Die unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren nicht nur in Deutschland und der Schweiz ein zentraler Punkt der empirischen Bildungsforschung und Bildungspolitik geworden (Stojanov, 2011). Auch internationale Vergleiche im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* PISA konnten Zusammenhänge zwischen der ethnischen Herkunft und Bildungsverläufen nachweisen (OECD, 2018a). Diese Befunde widersprechen dem Gebot nach Chancengerechtigkeit, wonach Kinder und Jugendliche die gleichen Startbedingungen im Wettbewerb um Bildungsgüter haben sollten. Insgesamt lässt sich auch auf internationaler Ebene ein bedeutender Zusammenhang zwischen Testleistung und Migrationshintergrund nachweisen (Lampert & Kroll, 2006). Besonders im Fach Deutsch, aber auch in auf Deutsch geführten Fächern wie Geschichte, Geographie, den Naturwissenschaften, auch Textaufgaben in der Mathematik, zeigen sich Effekte des Einflusses der Herkunftssprache auf die Schulnoten. Der Zeitpunkt des Spracherwerbs erwies sich dabei als wichtig für die Sprachleistung; je früher der Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes stattfindet, desto besser sind später die Sprachkenntnisse, in diesem Fall die Deutschkenntnisse (Sirsch, Gottlieb, Rusch, & Formann, 2013). Wie beim Sozialstatus unterliegt auch der Migrationshintergrund einer Person keiner Kausalität im Zusammenhang mit weniger

Bildungserfolg, vielmehr spielen Herkunftseffekte und Effekte, die sich ungünstig auf das Selbstkonzept auswirken, eine wesentliche Rolle (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

2.1.3 Geschlechtsrollenerwartungen

Die Geschlechtszugehörigkeit und das daraus folgende Rollenverständnis sind nicht notwendigerweise Ausdruck einer stabilen Identität, sondern einer Identität, die durch eine stilisierte Wiederholung von Akten zustande kommt (Butler, 2002). Butler (2002) zeigt mit diesen Überlegungen auf, dass das „Aufführen“ von Geschlechterrollen grösstenteils auf sozial abgestützte Geschlechtskonstruktionen und -rollenerwartungen zurückzuführen ist. Solche Geschlechtsrollenerwartungen finden sich auch im Bereich der Bildung wieder. Kollektive Zuschreibungen wie, Mädchen seien schlecht in Mathematik und Jungen schlecht in Sprachen, widerspiegeln solche Geschlechtsrollenerwartungen im Bereich der Schule. Fälschlicherweise wird eine Korrelation zwischen Geschlecht und Begabung angenommen, welche sich aus keinem Kausalzusammenhang erschliessen lässt. Auch wenn es sich nicht um tatsächliche Kausalitäten handelt, wirken die Erwartungshaltungen prä-diktiv: Mädchen zeigen bessere Noten und Leistungen im Fach Deutsch, die Jungen hingegen im Fach Mathematik (Neuenschwander & Malti, 2009).

Ähnliches gilt für das schulische Selbstkonzept, denn Mädchen verfügen einerseits generell über ein tieferes schulisches Selbstkonzept, besonders in den MINT⁷-Fächern, jedoch nicht in den Sprachfächern (Sullivan, 2009), wohingegen Jungen generell über ein höheres schulisches Selbstkonzept verfügen, besonders in den MINT-Fächern, nicht aber in den Sprachfächern (Sullivan, 2009). Da Attributionsstile auch auf das Selbstkonzept Einfluss nehmen und junge Frauen häufig weniger selbstwertdienlich attribuieren als junge Männer, führt dies dazu, dass junge Frauen ihre Erfolge eher als Anstrengung anstelle einer Fähigkeit betrachten (Hellmich & Jahnke-Klein, 2008). Dass sich die Tendenzen auch in den Untersuchungen des schulischen Selbstkonzepts bestätigen, überrascht deshalb nicht.

Interessanterweise zeichnet sich der Misserfolg von Mädchen im Bereich der MINT-Fächer bis zur Berufswahl ab. Eine aktuelle Forschungsarbeit zeigt dies anhand des unterschiedlichen Entscheidungsverhalten von Frauen und Männern bezüglich der Berufswahl auf (Makarova & Herzog, 2013). Dieses Entscheidungsverhalten hat vermutlich auch damit zu tun, wie Frauen und Männer in naturwissenschaftlich orientierten Domänen dargestellt und adressiert werden beziehungsweise welche Geschlechtsrollenerwartungen implizit oder explizit angesprochen werden. So konnten Makarova et al. (2015) zeigen, dass Frauen in schulischen Lehrbüchern der Chemie, Physik und Mathematik einerseits komplett unterrepräsentiert sind (Männer: 196, 98.5 %; Frauen: 3, 1.5 %) und andererseits, wenn sie repräsentiert sind, die Darstellungen sehr stereotyp ausfallen. Beispielsweise lautet ein Hinweis eines Chemielehrmittels (*Elemente*, 1. Auflage von 2007), wo Frauen zwar erwähnt werden, jedoch in sehr stereotyper Manier, dass Frauen sich bereits in prähistorischer Zeit die Gesichter mit roter Farbe bemalt hatten. Ein Hinweis auf Männer

⁷ MINT: Unterrichts- und Studienfächer oder Berufe im Bereich der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

lautet hingegen, dass es Autoingenieuren gelungen ist, Wasserstoff anstelle von Benzin als Treibstoff einzusetzen. Da solche stereotypen Zuschreibungen für das Geschlecht allgegenwärtig sind, ist keinesfalls auszuschliessen, dass diese objektivier- und quantifizierbaren Repräsentationen auch zu mentalen Repräsentationen bei Heranwachsenden werden und somit Eingang in das allgemeine und schulische Selbstkonzept finden (Hermann & Vollmeyer, 2017; Latsch & Hannover, 2014; Möller & Trautwein, 2015), und sich ungünstig auf das Selbstkonzept auswirken und wiederum die Leistungsbereitschaft beeinflussen.

Auch wenn die Jungen im MINT-Bereich weit vorne liegen (Makarova et al., 2015), weisen sie über die gesamte schulische Laufbahn weniger Bildungserfolg auf als Mädchen (Latsch & Hannover, 2014). Jungen sind im Bereich der niedrigqualifizierenden Schulangebote überrepräsentiert und zeigen weniger geradlinige Schulbiographien (Neuenschwander & Malti, 2009). Überdies verfügen Jungen über ein höheres Risiko, einen geringeren Schulerfolg zu erlangen oder gar die Schule abzubrechen (Hadjar et al., 2019). Dieses Bild zeigt sich auch in Bezug auf die akademische Resilienz von jungen Männern: Sie sind häufig weniger resilient als die jungen Frauen, ausser es handelt sich um den Fachbereich Mathematik (vgl. Kapitel 3.1.3). Zu ähnlichen Schlüssen kamen die Resilienzforschungsteams um Kassis (2018) und Boden (2018): Deren Ergebnisse zeigen, dass das Geschlecht bei der Resilienzentwicklung eine wesentliche Rolle spielt, denn Studienteilnehmerinnen wiesen positivere Entwicklungsausgänge auf als Männer. Neben der Tatsache, dass die vulnerablen Jugendlichen insgesamt auf allen untersuchten Ebenen höhere Belastungswerte als die Kontrollgruppe aufweisen, konnte darüber hinaus das Ausbleiben von Resilienzentwicklung neben Verhaltensauffälligkeiten, Depressionen und der Unzulänglichkeit der elterlichen Fürsorge durch das männliche Geschlecht vorhergesagt werden (Boden, 2018).

Aus diesen Gründen liegt der Fokus nicht mehr wie in den 1960er und 1970er Jahren auf dem Bildungsmisserfolg der jungen Frauen, sondern bei den jungen Männern. Diese Debatte hat sich auch in anderen OECD-Nationen fest etabliert (Francis & Skelton, 2011). Latsch und Hannover (2014) konnten in Befragungen mit Jugendlichen über jene ermitteln, dass männliche Jugendliche im schulischen Kontext übermässig mit negativen Merkmalen und weibliche Jugendliche übermässig mit positiven Merkmalen beschrieben werden. Auch wurde zwischen Jungen und Mädchen in alltäglichen Situationen und Jungen und Mädchen in der Schule differenziert. Insgesamt wurden sowohl von den Jungen als auch von den Mädchen in beiden Kontexten, Alltag und Schule, den Jungen deutlich mehr negative Attribute zugeordnet als den Mädchen. Der Effekt der „bösen Jungs“ zeigte sich überdies im schulischen Kontext noch stärker. Um genau zu sein, waren es bei den Jungen 165 negative und 21 positive schulbezogene Attribute, bei den Mädchen 14 negative und 136 positive. Die umfassenden Resultate von Francis und Skelton (2011) lassen vermuten, dass als maskulin erachtete Männlichkeitskonstruktionen, wie Machismo, Überlegenheit, Indifferenz, einen negativen Einfluss auf den Bildungserfolg von männlichen Jugendlichen haben. Im Gegenzug werden die weiblich zugeschriebenen Attribute wie Anpassbarkeit, Fleiss, Pflichtbewusstsein, Liebenswürdigkeit, die einer Konstruktion von Weiblichkeit gleichkommen, mit Bildungserfolg und sozialerwünschtem Verhalten assoziiert.

Blicken wir noch ein paar Jahre weiter voraus in die Berufswahl, so zeigt sich wiederum ein anderes Muster: Was Mädchen in der Schule Erfolg bringt, bremst Frauen im Beruf aus,

vor allem in höherqualifizierten Berufen. Obwohl die jungen Männer in ihrer Schulzeit eher leistungsschwach sind und als unangepasst auffallen und mehr Drop-outs aufweisen (Hannover, 2015), sind es auf lange Sicht die jungen sozial privilegierten Männer, die an den Hochschulen Professoren werden. Immerhin reicht der einstige „Vorsprung“ der jungen Frauen bis zum Masterabschluss. Den erreichen ganze 62 % der jungen Frauen und nur 38 % der jungen Männer. Mit dem Eintritt in die Doktoratsstufe ändern sich die Verhältnisse zugunsten der jungen Männer: 55 % der Doktorierenden sind Männer, 72 % der Habilitierenden und 82 % der Personen, die eine Professur innehaben (vgl. Lisi, 2018). Dieser Gendergap bleibt demnach trotz aller Aufholarbeiten auf Seiten der Mädchen bestehen.

Es stellt sich auch beim strukturellen Risikofaktor Geschlecht die Frage, welche Effekte dafür verantwortlich sind, dass junge Männer und Frauen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlichen Domänen weniger Bildungserfolg aufweisen. Undifferenzierte Biologismen, welche die Unterschiedlichkeit der Geschlechter aufgrund verschieden konzipierter Gehirngrößen, -kapazitäten und -funktionen zurückführen, konnten im 20. Jahrhundert zurückgelassen werden. Es gibt kaum Forscher*innen, welche nicht strukturtheoretische und sozialisationstheoretische Ansätze ins Zentrum der Genderforschung rücken. So festigen gegebene Strukturen wie das Lohngefälle zwischen den Geschlechtern (Makarova & Herzog, 2013) gesellschaftliche Normen und daraus folgend normativ aufgeladene Rollenerwartungen, die wiederum Aufschluss über das Entscheidungsverhalten von Frauen und Männern liefern. Auch das Selbstkonzept kann die unterschiedlichen Schulleistungen von Jungen und Mädchen erklären (Hermann & Vollmeyer, 2017; Möller & Trautwein, 2015). Trotz des Bewusstseins, dass als unterschiedlich wahrgenommene Verhaltensweisen zwischen den Geschlechtern keinem biologischen Ursprung zu attribuieren sind und vielmehr mit Geschlechtsrollenerwartungen zu tun haben, halten sich Geschlechtseffekte in der Schule bezüglich Leistungen und Noten nach wie vor.

2.2 Strukturmerkmale von Bildungssystemen, die vulnerable Jugendliche benachteiligen

Die soeben besprochenen strukturellen Risikofaktoren, welche die akademische Vulnerabilität von Jugendlichen erhöhen, bergen erst durch das Aufeinandertreffen der Risikofaktoren mit ungünstigen Strukturen von Bildungssystemen die Gefahr, mit weniger Bildungserfolg einherzugehen. Denn zwischen dem blossen Vorhandensein von askriptiven Merkmalen und dem Bildungsverlauf einer Person bestehen per se keine Kausalzusammenhänge; erst durch ungünstige Strukturen in Bildungssystemen, die auch Herkunftseffekte fördern und sich ungünstig auf das Selbstkonzept auswirken, entstehen Benachteiligungen. Neben anderen möchte ich nachfolgend auf drei Strukturmerkmale von Bildungssystemen, welche Benachteiligungen durch Risikofaktoren begünstigen, eingehen. Dabei erzeugen gewisse Strukturmerkmale wie eine frühe Selektion wiederum eigene Problematiken (z. B. stresserzeugende Transitionen), die soziale Ungerechtigkeiten unter anderem durch mangelnde Sensibilisierungen und didaktische Handlungsoptionen für Lehrpersonen verschärfen. Die drei Strukturmerkmale lauten: eine frühe Selektion

anstelle von Förderung, stresserzeugende Transitionen und fehlende Sensibilisierungen und didaktische Handlungsoptionen für Lehrpersonen.

Eine ungünstige Struktur von Bildungssystemen, die soziale Ungerechtigkeiten verschärft, ist also eine frühe Selektion in verschiedene Leistungszüge. Damit werden Transitionen zu Gelenkstellen sozialer Selektivität, auch wenn das Risiko aufgrund akademischer Vulnerabilität, weniger Bildungschancen zu erlangen, latent während der gesamten Schullaufbahn besteht. Denn in „früh selektierenden und differenzierenden Bildungssystemen mit einer ausgeprägten formalen Sortier- und Selektionsleistung bauen alle weiteren Bildungsentscheidungen und -chancen darauf auf“ (Becker & Schoch, 2018, p. 41). Als Gegenbeispiel zu stark selektierenden Bildungssystemen wird nachfolgend ein Vergleich zu skandinavischen Schulsystemen aufgezeigt. Es wird ersichtlich, dass Letztere einen hohen Wert auf Förderung im Gegensatz zu Selektion legen, was die Chancengerechtigkeit für vulnerable Jugendliche verbessert (Ratzki, 2010) (vgl. Kapitel 2.2.1).

Da im schweizerischen Bildungssystem nicht die Förderung der Jugendlichen, sondern deren frühe Selektion im Vordergrund steht, werden Transitionen überhaupt erst erzeugt, die dann wiederum über ein Leistungskriterium beziehungsweise Noten gesteuert werden. Die Transition von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bezeichnet den Übertritt in die nachobligatorische Schulzeit, wo erste richtungweisende Bildungsentscheidungen für das künftige Berufsleben getroffen werden. Der Zeitpunkt vor Transitionen zieht deshalb eine Reihe von Stresssymptomen mit sich (Ditton & Maaz, 2015), sogar bei den Eltern der Jugendlichen (Reinders et al., 2014). Dies betrifft zwar alle Jugendlichen, insbesondere aber vulnerable Jugendliche (Baumert et al., 2006; Becker & Schoch, 2018; Ditton & Maaz, 2015; Düggele, 2009) und erzeugt bei ihnen zusätzliche Stresssymptome (Gomes, Dazzani & Marsico, 2017; Reinders et al., 2014). Unbelastete Kinder und Jugendliche laufen demnach weniger Gefahr, an schulischen Übergängen benachteiligt zu werden, vulnerable Lernende umso mehr (vgl. Kapitel 2.2.2).

Wie Fingerele (2010) schreibt, ist es wichtig, um diese Prozesse und Effekte zu wissen, um daraus pädagogische Handlungsoptionen für die Schule abzuleiten. Aus diesem Grund werden nachfolgend schweizerische beziehungsweise Bildungspläne aus Basel-Stadt betrachtet, um zu eruieren, inwiefern eine Sensibilisierung, um das Bestreben chancengerechter Lernsituationen zu kreieren, vorhanden ist und inwiefern didaktische Handlungsoptionen ausgeführt werden. Der Blick in diese Lehrpläne wird zeigen, dass sie keine didaktischen Handlungsoptionen, um den strukturellen Ungerechtigkeiten im Unterricht zu entgegenzuwirken, liefern (vgl. Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Problem der frühen Selektion statt der individuellen Förderung

Je früher (Ditton, 2019; Hadjar et al., 2019) und rigider (OECD, 2018b) die Trennung der Leistungszüge durchgeführt wird, im Extremfall eine räumliche Trennung im Sinne von verschiedenen Schulstandorten, wo nur ein bestimmter Leistungszug unterrichtet wird, desto kleiner wird die Chance auf eine gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen. Konstruktiv formuliert: Der Verzicht auf eine frühe Selektion, dementsprechend auch das Beibehalten einer natürlichen sozialen Durchmischung, erhöht die Chancengerechtigkeit

für vulnerable Jugendliche (Agasisti et al., 2018; Becker & Schoch, 2018). Transitionen erfolgen primär in selektierenden Bildungssystemen, das heisst, sie werden konstruiert, um eine Selektion zu ermöglichen. Das wiederum bedeutet, dass nicht die Transition an sich Chancengerechtigkeit hemmt, sondern deren selektierender Charakter.

Der Schweizerische Wissenschaftsrat SWR benennt die Selektivität des schweizerischen Bildungssystems und damit Transitionen ebenfalls als bedeutenden strukturellen Verstärker von sozialen Selektionsprozessen (Becker & Schoch, 2018). Der SWR hat diesbezüglich klare Empfehlungen formuliert: „Angesichts der kumulativen Auswirkungen der sozialen Selektivität an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems sind gleiche Chancen schon vor dem Eintritt in dieses System entscheidend“ (Becker & Schoch, 2018, p. 10). Der Rat spricht sich damit für die strategische Unterstützung der frühkindlichen Förderung aus. Weitere Empfehlungen beziehen sich auf die Verantwortlichkeit der Kantone. Der SWR verlangt eine gezielte Sprachförderung, welche sozial benachteiligten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Teilnahme am Unterricht unterstützen und so primäre Herkunftseffekte reduzieren soll (vgl. Kapitel 2.3.1). Überdies appelliert der SWR an eine Sensibilisierung der Lehrpersonen (Becker & Schoch, 2018). Meines Erachtens reichen die blossе Sensibilisierung und Thematisierung nicht aus. Lehrpersonen bräuchten eine gezielte Schulung, welche didaktischen Handlungsoptionen für die Förderung von Chancengerechtigkeit in solch stratifizierenden Bildungssystemen aufzeigt (vgl. Kapitel 2.2.3). Als weitere Verantwortung der Kantone empfiehlt der SWR die Überprüfung der Anzahl und des Zeitpunkts der Übergänge sowie das Auswahlverfahren, da vor allem bei den Schulübergängen sekundäre Herkunftseffekte am schwersten wiegen (Becker & Schoch, 2018) (vgl. Kapitel 2.3.2). Das heisst, die Bildungsforscher*innen weisen auf klare strukturelle Defizite des schweizerischen Bildungssystems hin und sprechen sich diesbezüglich für die Empfehlung von weniger Selektion und mehr Förderungsmaßnahmen aus.

Das skandinavische Bildungssystem setzt schon länger auf Förderung anstelle von Selektion (Ratzki, 2010). Beispielsweise beginnt die Schulpflicht in Schweden mit sieben Jahren und bis ins Alter von sechzehn Jahren besuchen alle Lernenden für neun Jahre die Gesamtschule. Das System ist sehr integrativ aufgebaut, es gibt kein Sitzenbleiben und keinerlei Sonderschulen. Überdies erhält jedes Kind einen „massgeschneiderten“ Lehrplan. Die berufliche und die allgemeine Bildung gelten als gleichwertig und erst in der Oberstufe finden dann Qualifizierungsprogramme statt. Diese Programme sind von den Lernenden frei wählbar und mit jedem Programm wäre die Hochschulreife erwerbbar, was auch 76 % der Lernenden tun (Ratzki, 2010). Der Grundsatz an diesen schwedischen Schulen lautet: Jeder Mensch hat ein persönliches Lerntempo, einen persönlichen Lernstil und das Recht auf lebenslanges Lernen. Auf Noten wird bis zur achten Klasse komplett verzichtet; bis dahin treffen sich die Lehrpersonen mit den Lernenden und deren Eltern zweimal im Jahr, um über die Lernentwicklung zu beraten. Am Ende der Sekundarstufe I schreiben die Lernenden landeseinheitliche Abschlusstests in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik (Ratzki, 2010).

In Norwegen findet sich ein ähnliches Schulprinzip: Zehn Jahre Gesamtschule, Inklusion, Oberstufe mit starker Durchlässigkeit, 47 % der Jugendlichen erreichen die Hoch-

schulreife, Fachunterricht in der Muttersprache ist möglich (Ratzki, 2010). Wer nun vermutet, dass solch individualisierte Schulformen mit grossem Wert auf Förderung und geringem Notendruck dazu führen, dass Lernende weniger Leistung erbringen, liegt falsch. Denn laut der PISA-Studie im Jahr 2000 erzielten Schweden und Norwegen Spitzenleistungen, welche weit über dem internationalen Niveau gymnasialer Leistungskurse lagen (Baumert et al., 1997).

Überdies finden sich in den skandinavischen Bildungsinstitutionen gemeinsam gelebte und verbindliche Leitbilder. Wenn man finnische Kinder zu ihrer Schule befragt, geben sie an: „Die Schule sorgt für uns“ (Ratzki, 2010; p. 27). Auch sind die erwachsenen Finnen in den Bildungsinstitutionen überzeugt, dass kein Kind durch das Netz fallen soll (Ratzki, 2010). In Norwegen legen die Bildungsinstitutionen Wert darauf, dass jedes Kind bekommt, was es braucht, und in Schweden wird das individuelle Lernen und die Eigenverantwortung betont. Diese Leitsätze beziehungsweise Leitbilder prägen anscheinend die ganze Bildungskultur nicht nur von einer einzelnen Institution, sondern die Bildungsinstitutionen eines ganzen Landes. Denn, um solch komplexe, individualisierte Systeme aufrechterhalten zu können, braucht es hochqualifizierte Akteure und Institutionen, welche diese Akteure entsprechend ausbilden. Dadurch, dass in den beschriebenen Bildungssystemen konstruktiv mit der Heterogenität der Lernenden umgegangen wird, werden die Chancen für Bildungserfolg für vulnerable Jugendliche erhöht.

Weil im schweizerischen Bildungssystem zuerst die Selektion und dann die Förderung kommt, wird mit den zu erbringenden Leistungen beziehungsweise Noten, welche vor Transitionen anstehen, ein hoher Druck erzeugt, welcher Stresssymptome auslösen kann.

2.2.2 Transition als Stressor

Dem Übertritt von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II kommt eine besondere Bedeutung zu, da spätestens dann bestimmte Weichen für die berufliche Ausbildung gestellt werden, die zu einem späteren Zeitpunkt nur noch mit viel Aufwand und Unterstützung umgelegt werden können. Dies ist allerdings nicht die einzige (existenzielle) Veränderung, die Jugendliche in diesem Alter durchleben. Das Jugendalter bezeichnet eine Zeitspanne, in der eine Person anhand verschiedener Transitionen Dinge festlegt wie eine Zeitperspektive, ein Orientierungssystem und die Erfahrungsbereiche, wo diese Dinge zusammenreffen sollen (Marsico, 2015). Dies sind die Grundlagen, auf der eine als sinnstiftend empfundene Identität aufgebaut werden kann (Gomes et al., 2017). Dass dieser Altersabschnitt von vielen Hürden und Stress im Bewältigen von Entwicklungsaufgaben⁸ gekennzeichnet ist, scheint offensichtlich. Nach Havighurst (1948) müssen Jugendliche zwischen 13 und 22 ihre Autonomie und demnach die Ablösung von den Eltern erlangen, die eigene Identität in der Geschlechtsrolle finden, ein eigenes System von Moral- und Wertvorstellungen aufbauen, eine eigene Zukunftsperspektive entwickeln und eine Berufswahl treffen.

⁸ Havighursts Entwicklungsphasen (1948): frühe Kindheit (0–2), Kindheit (2–4), Schulübergang und frühes (5–7) sowie mittleres (6–12) Schulalter, Adoleszenz (13–17), Jugend (18–22), frühes (23–30), mittleres (31–50) und spätes (ab 51) Erwachsenenalter.

Die letzten zwei Entwicklungsaufgaben beziehen sich auf die Schule und damit auch auf schulische Transitionen. Diese Entwicklungsaufgaben sind mit Krisen verbunden, welche essenziell für die Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung der Jugendlichen sind (Jackson, 2003). Ohne diese Krisen, so sieht es auch Marcia (1980),⁹ ist eine erstrebenswerte erarbeitete Identität nicht möglich. Eine erarbeitete Identität geht einher mit einem hohen Selbstwert, einer internalen Kontrollüberzeugung, der Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und selbsterkundeten Präferenzen nachzugehen, beispielsweise in Bezug auf die Berufswahl. Diese zum Teil älteren Befunde aus der Entwicklungspsychologie decken sich insofern mit den Resilienztheorien, als dass sie davon ausgehen, dass erst Stressoren oder eben Risiken eine (Resilienz-)Entwicklung ermöglichen (Kalisch, 2017; Kumpfer, 1999; Wustmann, 2005). Überdies deckt sich das Konzept der erarbeiteten Identität in einigen Punkten mit dem Konzept der Resilienzförderung nach Wustmann (2005; vgl. Tabelle 5 in Kapitel 3.3).

Der Stressor, der in dieser Arbeit im Vordergrund steht und am Beginn des Resilienzprozesses steht, ist also die Transition beziehungsweise der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. In den meisten schweizerischen Bildungssystemen finden drei Transitionen statt. Die erste betrifft den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I, die zweite Transition jenen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und die dritte betrifft den Übertritt von der Sekundarstufe II an die Hochschule. Die Wahrscheinlichkeit, an die Hochschule zu gelangen, liegt bei leistungsstarken vulnerablen Jugendlichen bei lediglich 22 %, bei Sozialprivilegierten bei 61 % (vgl. Kapitel 2.1.1; Becker & Schoch, 2018). Diese Befundlage wird als eindeutiger Hinweis auf soziale Selektivität gewertet, welche Disparitäten der Bildungsbeteiligung verstärken, weshalb es naheliegend ist, dass vor den Transitionen, insbesondere bei vulnerablen Jugendlichen, Stressprozesse ausgelöst werden (Beck & Jäpel, 2019; Ehmke, 2013; Neuenschwander & Malti, 2009; Oesch, 2016). Die Angst, den erforderlichen Bildungsabschluss nicht zu erreichen und damit vom Zugang zum Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden, stellt deshalb insbesondere nach der Sekundarstufe I eine saliente Bedrohung dar und geht mit psychischen Belastungen einher (Quenzel & Hurrelmann, 2019b). Die Symptome können dabei von Rücken- und Kopfschmerzen über Angstgefühle bis hin zu Schlaflosigkeit reichen. Des Weiteren erhöhen diese Symptome das Risiko, später im Leben an einer Depression zu erkranken. Überdies geben Quenzel und Hurrelmann (2019b) an, dass besonders junge Männer davon betroffen sind, da durch den Strukturwandel viele traditionelle Beschäftigungsmöglichkeiten wegfallen, was wiederum mit einer sinkenden Motivation in der Schule und steigender Resignation, sich um einen Arbeitsplatz zu bemühen, einhergeht.

Der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist jedoch nicht der einzige Übertritt, der von Lernenden als Stressor wahrgenommen wird. Auch der erste Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird von den Kindern und auch

⁹ Marcias vier Identitätszustände: *Diffuse Identität*: keine Festlegung für Werte und Berufe; *Übernommene Identität*: Festlegung auf Werte und Berufe, die von den Eltern ausgewählt wurde; *Moratorium*: gegenwärtige Auseinandersetzung mit beruflichen oder sonstigen Wertfragen; *Erarbeitete Identität*: Festlegung auf Werte und Berufe, die reflektiert und selbst gewählt wurden.

deren Eltern als Stressor wahrgenommen. So konnte nachgewiesen werden, dass bereits im Jahr vor dem Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I sowohl bei den Lernenden als auch bei deren Eltern eine beträchtliche Belastung bezüglich der Übertrittsentscheidungen vorzufinden ist (Reinders et al., 2014). Der Effekt ist zudem stärker bei Lernenden aus bildungsfernen Familien. Es wird angenommen, dass Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status weniger über stresshemmende Ressourcen verfügen als Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status.

Die dritte und letzte Transition von der Sekundarstufe II in die tertiäre Bildung folgt ähnlichen Mustern und stellt erneut eine Gelenkstelle dar, wo soziale Ungerechtigkeiten verstärkt werden und Stress erfahren wird. Jackson (2003) konnte zeigen, dass sich Transitionen vor allem auf das schulische Selbstkonzept von jungen Frauen auswirken, genauer, dass das schulische Selbstkonzept sinkt. Jenes der jungen Männer bleibt anscheinend unverändert in einer Übertrittsphase. Eine aktuellere Studie (Gomes et al., 2017), die im Speziellen diesen Übertritt untersucht, berichtet über psychosoziale Probleme wie einen reduzierten Selbstwert und schwindende Leistungsbereitschaft. In Extremfällen gehen diese Symptome mit einer erhöhten sozialen Ängstlichkeit und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs einher. Es stellt sich die Frage, wie Bildungsinstitutionen und deren Akteure mit diesen Umständen umgehen, da es auch gesetzlich vorgeschrieben ist, dass die Chancengerechtigkeit ermöglicht oder zumindest gefördert werden muss.

2.2.3 Lehrpläne ohne didaktische Handlungsoptionen

Wie zuvor gesagt ist es wichtig, die strukturellen Aspekte des Bildungssystems, insbesondere die Folgen einer frühen Selektion und die daraus resultierenden Stressoren bei vulnerablen Jugendlichen zu verstehen. Daraus können pädagogische und didaktische Handlungsoptionen für die Schule abgeleitet werden (Fingerle, 2010). Auch wenn die Struktur des Bildungssystems nicht von heute auf morgen verändert werden kann, ergeben sich Spielräume innerhalb der bestehenden Strukturen. Leitbilder der Schulen und Handlungsoptionen im Unterricht können dabei als Gestaltungsräume wahrgenommen werden, um trotz vorgegebener Selektion Förderungsmassnahmen zu ergreifen. In diesem Zuge spielen auch Lehr- und Bildungspläne eine Rolle; sie sind Gefässe, in denen Bildungsziele und mögliche Wege zu deren Erreichung festgehalten werden können. Aus diesem Grund möchte ich Auszüge aus den aktuellsten Lehr- und Bildungsplänen, insbesondere im Basel-Städtischen Schulsystem¹⁰ diskutieren. Unter „aktuell“ verstehe ich den Lehrplan 21 und die Basel-Städtischen Bildungspläne der Gymnasien. Ersterer bezieht sich auf die Volksschule, somit auf die Sekundarstufe I, und wurde 2014 freigegeben. Einer der beiden Bildungspläne ist von 2003 und bezieht sich auf das Gymnasium vor der HarmoS-Reform,¹¹ wodurch sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II be-

¹⁰ Ich beziehe mich auf Basel-Stadt, da die Stichprobe in meiner empirischen Untersuchung aus Basel-Stadt kommt und somit lokal strukturelle Überlegungen wichtig sind.

¹¹ HarmoS-Reform in der Schweiz von 2010 bis 2021 (Regierungsrat-Basel-Stadt, 2009). Änderungen in Basel-Stadt: von zweigliedriger Sekundarstufe I bestehend aus Weiterbildungsschule WBS (A-Zug: allgemeine Anforderungen und E-Zug: erweiterte Anforderungen) und Gymnasium, neu zu dreigliedriger

troffen war. Der neueste Bildungsplan ist von 2014 und bezieht sich auf die Übergangsphase während der Umsetzung der HarmoS-Reform, welche bis 2021 andauern wird. Da nun seit der HarmoS-Reform ein Jahr früher in Leistungszüge selektiert wird, kann von einer Zunahme der ausgeprägten formalen Sortier- und Selektionsleistung gesprochen werden (Becker & Schoch, 2018).

Zeitgleich mit der HarmoS-Reform wurde ab 2014 der neue Lehrplan 21 freigegeben (D-EDK, 2014). Besondere Beachtung erhält dabei der Umgang mit Heterogenität im Sinne der Erhöhung von mehr Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe I. Zuvor wurde aufgezeigt, wie sehr die Transitionen die Wahl weiterführender Bildungsangebote und letztlich das spätere Berufsleben beeinflussen. Die Bereitschaft zur Förderung von Chancengerechtigkeit, welche eine Förderung von akademischer Resilienzentwicklung impliziert (Kustor-Hüttel, 2011; Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006), wird in den Lehrplänen zum Teil sichtbar.

Der Lehrplan 21, welcher in der Sekundarstufe I eingesetzt wird, gibt die gesetzlichen Grundlagen der Bildungsziele wieder: „Die Volksschule [...] fördert die Chancengleichheit. [...] Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um. [...] Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität Rechnung tragen.“ (Lehrplan21, 2016a, Art. 3 Grundbildung). Überdies wird Heterogenität

„als Beschreibung der Verschiedenheit und Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen insbesondere anhand von Alter, Geschlecht, Leistung, Sprache und Herkunft verstanden. [...] durch differenzierende Unterrichtsangebote individuelle Lernwege zu ermöglichen und zielgerichtet zu begleiten. [...] [Das Ergreifen von] Differenzierungsmaßnahmen, um den Unterschieden in heterogenen Lerngruppen so gut wie möglich Rechnung zu tragen. [...] [Mit dem] Ziel, möglichst allen Schülerinnen und Schülern Lernfortschritte zu ermöglichen. [...] [A]ngepasste Formen der Instruktion sowie der fachlichen und prozessorientierten Lernunterstützung [sollen angeboten werden]. Flexibilität in der Organisation von Lerngruppen und Unterrichtszeit, geeignete Lehrmaterialien mit differenzierenden Aufgaben sowie eine im Rahmen von Schulkontexten und Ressourcen mögliche Individualisierung der Lernunterstützung dienen dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ (Lehrplan21, 2016b: Umgang mit Heterogenität).

Im Bereich des Lern- und Unterrichtsverständnis werden auch die Erwartungen an die Lehrpersonen ausgeführt, wobei Lehrpersonen einerseits „durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher [-stellen], dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können“, und andererseits bringen sie „neben einem vertieften Sachverständnis der zu erwerbenden Lerninhalte pädagogisch-didaktische Kompetenzen sowie diagnostische Fähigkeiten mit. Sie verfügen über die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Schule und übernehmen über den Klassenunterricht hinausreichende Aufgaben in der pädagogischen Gestaltung des Schullebens“ (Lehrplan21, 2016b, Lehrerinnen

Sekundarstufe I mit drei Leistungszügen (A-, E- und P-Zug; P-Zug: hohe Anforderungen). Davor: vier Jahre Grundschule und drei Jahre Orientierungsschule OS, erst im Anschluss an OS erste wegweisende Selektion. **Neu:** sechs Jahre Primar, danach bereits Selektion in A-, E- oder P-Zug aufgrund der letzten beiden Zeugnisse der sechsten Primarklasse. Freiwillige Aufnahmeprüfung möglich (Erziehungsdepartement-Basel-Stadt). Hinweis: Andere Kantone verwenden andere Bezeichnungen vgl. dazu z. B. Kanton Solothurn: Sek B, Sek E und Sek P.

und Lehrer). Der Lehrplan 21 verweist an verschiedenen Stellen auf die Förderung von Chancengerechtigkeit durch individualisierte Lernunterstützungen. Konkrete didaktische Handlungsoptionen, wie individualisierter Unterricht umgesetzt werden kann, bleiben jedoch aus. Wie sieht die Bereitschaft zur Förderung von Chancengerechtigkeit in den gymnasialen Bildungsplänen aus?

Im schweizerischen Maturanerkenntnisreglement MAR (EDK, 1995) wird nicht explizit erwähnt, dass auf die Heterogenität der Schülerschaft und die damit einhergehende Thematik der Chancengerechtigkeit im Unterricht Rücksicht genommen werden soll. Betrachtet man hingegen kantonale Reglemente, taucht der Begriff der Bildungschancen auf. Der Basel-Städtische Bildungsplan von 2003, der damals auch die Sekundarstufe I betraf, besagt:

„Der gymnasiale Unterricht orientiert sich einerseits an festgelegten Leistungsstandards, die für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sind. Andererseits soll er auch das Potenzial der Jugendlichen aus vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungszusammenhängen wahrnehmen, ihre Begabungen und Fähigkeiten anerkennen, nutzen und fördern. Das Gymnasium setzt sich zum Ziel, deren Bildungschancen zu verbessern. Erfolg im Gymnasium soll nicht von Voraussetzungen abhängig sein, die durch gesellschaftliche Herkunft bedingt sind“ (Erziehungsdepartement-Basel-Stadt, 2003, p. 35).

Da sich Basel-Stadt noch bis Ende 2021 in der Reformphase der Harmonisierung befindet, wurde 2014 ein Bildungsplan für die Übergangssituation erstellt, wovon ebenfalls die Sekundarstufe I¹² und II betroffen war. Es wird auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen, die in einem engen Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit stehen: „Ab 2018 treten die ersten Schülerinnen und Schüler, die an der Volksschule nach Lehrplan 21 unterrichtet wurden, ans Gymnasium über. Bei der Überarbeitung der vorliegenden Übergangslehrpläne ab 2014 ist auf diese Entwicklung einzugehen“ (Erziehungsdepartement-Basel-Stadt, 2014, p. 10). „Der Grosse Rat, [...] [legt] jene [...] Rahmenrichtlinien für die dezentrale Schulentwicklung fest, die für das Sicherstellen der Qualität, der Chancengerechtigkeit und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse unerlässlich sind“ (Erziehungsdepartement-Basel-Stadt, 2014, p. 13).

Nach diesen Auszügen aus dem Lehrplan 21 und den Bildungsplänen von Basel-Stadt wird ersichtlich, dass die Bereitschaft zur Förderung von Chancengerechtigkeit zwar vorhanden ist, aber in den gymnasialen Bildungsplänen deutlich weniger Beachtung findet als im Lehrplan 21. Der Lehrplan 21 geht davon aus, dass die Lehrpersonen ihren Unterricht binnendifferenziert gestalten, ein vertieftes Sachverständnis und diagnostische Fähigkeiten mitbringen, um dem Anspruch nach mehr Chancengerechtigkeit entgegenzukommen. Die Bildungspläne verzichten komplett auf Handlungsoptionen. Die Forderungen des Lehrplan 21 sind weitgehend sinnvoll, stellen jedoch die bereits praktizierenden Lehrpersonen und die Lehrpersonenausbildung vor Herausforderungen. Denn vulnerable Lernende korrekt als solche zu identifizieren und dann entsprechend zu fördern, sind sehr anspruchsvolle Anforderungen, welche an Lehrpersonen gestellt werden. Die Frage

¹² Das Gymnasium begann bis 2016 in der achten Klasse, weshalb der Übergangslehrplan bis 2017 auch für die Sekundarstufe I zum Tragen kam. Seit 2018 gilt der Übergangslehrplan nur noch für die Sekundarstufe II, da das Gymnasium neu erst in der zehnten Klasse beginnt.

nach der konkreten Umsetzung von didaktischen Handlungsoptionen, die diesen hohen Anforderungen an Lehrpersonen gerecht werden, bleiben in allen präsentierten Auszügen offen. Eine Möglichkeit, konkrete Handlungsoptionen für Lehrpersonen zu liefern, ist in einem ersten Schritt die Sensibilisierung auf Herkunftseffekte. In einem zweiten Schritt muss ein Transfer dieser Sensibilisierung durch Übungsgelegenheiten und didaktische Handlungsoptionen auf den Schulalltag ermöglicht werden, damit den Herkunftseffekten nachhaltig entgegengewirkt werden kann.¹³

2.3 Herkunftseffekte und soziale Selektivität in Bildungssystemen

Soziale Selektivität bezeichnet den Umstand, dass die Verteilung von Bildungsressourcen stark davon abhängt, welche sozioökonomischen Risikofaktoren oder Ressourcen die Kinder und Jugendlichen mitbringen. Sie bedeutet, dass allein anhand des Sozialstatus, des Migrationshintergrunds oder anhand des Geschlechts der Lernenden deren Bildungserfolg vorhergesagt werden kann (Becker & Schoch, 2018; BFS, 2019b). Die Gründe, weshalb sozioökonomische Verhältnisse in stark selektierenden und stratifizierenden Bildungssystemen durch soziale Selektivität reproduziert werden, finden sich in der Betrachtung von Herkunftseffekten (Boudon, 1974; Helbig & Morar, 2017) und Effekten auf das Selbstkonzept, welche die Schulnoten beeinflussen (Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005). Das bildungssoziologische Modell zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede von Bildungsungleichheiten geht auf Boudon (1974) zurück. Er unterscheidet zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Bildungsungleichheiten beruhen auf den unterschiedlichen Kompetenzen, die Lernende im Schulkontext mitbringen, und sekundäre Bildungsungleichheiten entstehen aus schichtbedingt unterschiedlichen Bildungsentscheidungen der Eltern (Maaz & Nagy, 2010; Neuenschwander & Malti, 2009). Erst neuerdings wurde der tertiäre Herkunftseffekt von Helbig und Morar (2017) in das bestehende Modell integriert und von anderen Forscher*innen rezipiert (Beck & Jäpel, 2019; vgl. Abbildung 4). Der Begriff der tertiären Effekte steht für Zusammenhänge zwischen den strukturellen Risikofaktoren und der Noten- und Übertrittsempfehlung, welche nicht auf die schulische Leistung oder die Bildungsaspirationen der Eltern zurückgeführt werden können, sondern durch mögliche Drittfaktoren bestimmt sind, beispielsweise durch die Leistungserwartung (Jungbluth, 1994), die Benotungspraxis oder die Übertrittsempfehlung der Lehrpersonen, welche aufgrund der vermuteten elterlichen Ressourcen bestehen (Gresch, 2012). Die Gründe für soziale Selektionsprozesse finden sich unter anderem in einer mangelnden Sensibilisierung und Kompetenz der Lehrpersonen (Gresch, 2012) und Schulverantwortlichen, was sich nicht zuletzt auf fehlende didaktische Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Lehrplänen zurückführen lässt (vgl. Kapitel 2.2.3).

¹³ Das Projekt SCALA von Prof. Markus Neuenschwander der PH FHNW setzt genau an dieser Stelle an (vgl. <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrum-lernen-und-sozialisation/scala-bildungschancen-in-sozial-heterogenen-schulklassen-foerdern/foerdern-und-beurteilen-in-sozial-heterogenen-schulklassen-der-scala-ansatz>).

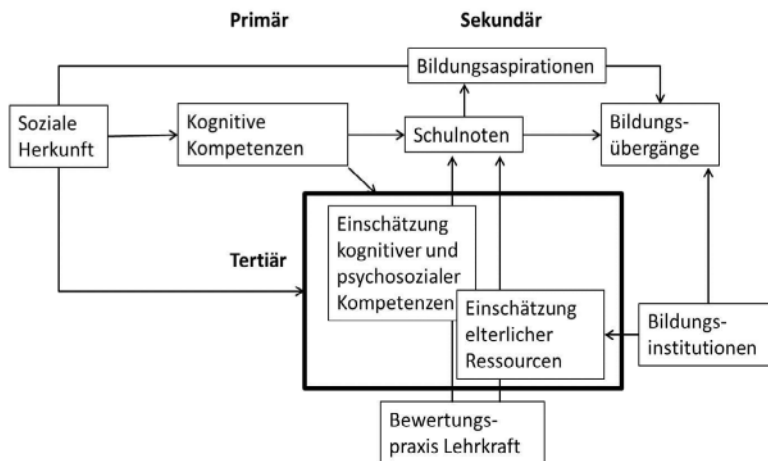


Abbildung 4: Primäre, sekundäre und tertiäre Effekte zur Erklärung sozial ungleicher Bildungsübergänge (Helbig & Morar, 2017)

2.3.1 Primäre Herkunftseffekte

Primäre Bildungsungleichheiten beruhen auf den unterschiedlichen Kompetenzen, die Lernende von zuhause mitbringen (Hadjar et al., 2019; Helbig & Morar, 2017; Neuenchwander & Malti, 2009). Stellt man sich den Eintritt in die Schule als Startlinie vor, zeigen sich primäre Bildungsungleichheiten darin, dass einige Kinder bereits zum Zeitpunkt des Schuleintritts weit hinter der Startlinie stehen, einige direkt an der Startlinie und wieder andere Kinder haben die Startlinie schon hinter sich gelassen. Diese Startunterschiede ergeben sich aufgrund der verschieden erfolgten Sozialisierung durch das Elternhaus. Der primäre Herkunftseffekt bezeichnet demnach direkte und indirekte Einflüsse der sozialen oder ethnischen Herkunft von Jugendlichen auf deren Kompetenzentwicklung, die sich in ihren schulischen Leistungen niederschlagen (vgl. Abbildung 4). Die unterschiedlichen Leistungen der Lernenden, welche auf die Sozialschicht oder migrationsbedingte Sprachprobleme (Beck & Jäpel, 2019) zurückzuführen sind, beruhen in erster Linie auf der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Maaz & Nagy, 2010). Da der Wert von Bildung auch kulturell bedingt ist und außerschulische Bildungsressourcen durch die Eltern initiiert werden, wirken sich auch primäre ethnische Herkunftseffekte auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden aus. Dollmann und Kristen (2010) konnten allerdings zeigen, dass primäre ethnische Herkunftseffekte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Familie von Schulen grösstenteils berücksichtigt werden. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass ähnliche Sprachprobleme auch in einheimischen Familien in unteren sozialen Schichten bestehen (Grundmann, 2017), womit erneut verdeutlicht wird, dass die tiefe soziale Schichtzugehörigkeit der grösste Risikofaktor darstellt, weniger Bildungserfolg zu haben.

Wie kommt es, dass vulnerable Jugendliche weniger Kompetenzen von zuhause mitbringen? Die Antwort findet sich in der Betrachtung von außerschulischen Bildungs-

prozessen der Jugendlichen. Eltern von privilegierten Jugendlichen haben durch ihre Bildungsaffinität und den ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln einen einfacheren Zugang zu Bildungsressourcen, die ausserhalb der Schule liegen, als Eltern von vulnerablen Jugendlichen (Boudon, 1974), wie Museums- und Ausstellungsbesuche, Bibliotheken, musische Förderung, Sprachaufenthalte und dergleichen. Überdies findet bei privilegierten Jugendlichen zuhause vermehrt ein Austausch über aktuelle, politische Themen statt, wodurch informiert wird und argumentieren eingeübt werden kann. Durch dieses breite Zusatzangebot an ausserschulischen Bildungsressourcen entwickeln sich Kompetenzen, die in der Schule erwünscht sind, teilweise sogar vorausgesetzt werden, und daraus ein bestimmter akademischer Habitus, der das schulische Selbstkonzept dieser Jugendlichen mitbestimmt (Ratschinski, 2011).

Bei vulnerablen Jugendlichen fehlen genau jene ausserschulischen Bildungsprozesse, welche den Mangel an „schul erwünschten“ Kompetenzen und den nichtakademischen Habitus erklären (Bourdieu, 1987). Dieser wird in der Schule oft fälschlicherweise als mangelndes Interesse oder fehlende kognitive Fähigkeiten gewertet. Die daraus resultierende Inkongruenz zwischen den Erwartungen der Schule an die Lernenden und den (fehlenden) Kompetenzen vulnerabler Jugendlicher macht sich in einem tieferen schulischen Selbstkonzept bemerkbar (Aronson, Quinn, & Spencer, 1998; Helmke, 1992; vgl. Kapitel 2.4).

Dieser Habitus, der durch den sozioökonomischen Status mitgeformt und erlangt wird (Bourdieu, 1987), hat also direkte und indirekte Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung von Lernenden. Direkte Einflüsse finden sich in den ausserschulischen Aktivitäten, die mit mehr oder mit weniger erwünschter Schulbildung einhergehen und durch die Familie angeregt werden (Maaz & Nagy, 2010). Indirekte Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung von Lernenden werden zudem durch „Wechselwirkungen mit der Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen“ erzielt (Maaz & Nagy, 2010, p. 155). Das heisst, aus dem gleichen schulischen Angebot können verschiedene Nutzen, verschiedene Verwertungen resultieren. Aus den aufgezeigten Gründen besteht bereits vor dem Eintritt in die Schule eine Ungleichheit zwischen vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen, welche soziale Selektivitätsprozesse begünstigt.

2.3.2 Sekundäre Herkunftseffekte

Sekundäre Bildungsungleichheiten entstehen aus schichtbedingt unterschiedlichem Entscheidungsverhalten der Eltern zum Zeitpunkt von Bildungstransitionen (vgl. Abbildung 4). Überdies konnte ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Lehrpersonen nachgewiesen werden (Boudon, 1974; Ditton & Maaz, 2015; Gresch, 2012; Maaz & Nagy, 2010). Eltern können über Vorgespräche mit den Lehrpersonen oder durch zusätzliche Investitionen in die schulischen Leistungen der Jugendlichen versuchen, die notwendigen schulischen Voraussetzungen für die gewünschte Übertrittsentscheidung zu schaffen (Gresch, 2012). Dazu gehören Massnahmen wie Nachhilfeunterricht oder Hausaufgabenbetreuung. Um in Gesprächen mit Lehrpersonen überhaupt einen positiven Einfluss auf die Übertrittsentscheidungen auszuüben, sind Kenntnisse über das Schulsys-

tem erforderlich. Ein tiefer Sozialstatus und Migrationshintergrund können Eltern daran hindern, die Mechanismen des hiesigen Bildungssystems zu verstehen, was ihnen in den Gesprächen mit Lehrpersonen bei Übertrittentscheidungen einen Nachteil verschafft (Gresch, 2012).

Insgesamt sind die Bildungsaspirationen der Eltern sozial selektiver als die Empfehlungen der Lehrpersonen. Letztere orientieren sich stärker an den Leistungen der Jugendlichen. Die Aspirationen der Eltern hingegen rühren sehr stark von ihrer eigenen sozialen Herkunft (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). Sozial privilegierte Eltern möchten demnach, dass ihr Kind das Gymnasium und später eine Hochschule besucht. Sozial benachteiligte Eltern hingegen haben häufig geringere Bildungsaspirationen für ihr Kind. So haben Eltern, die über weniger Kenntnisse des schweizerischen Bildungssystems verfügen, einen Nachteil, da sie geringere Leistungserwartungen an das Kind stellen. Letzteres beeinflusst im Gespräch mit den Lehrpersonen wiederum Übertrittsentscheidungen (Neuenschwander, 2013). In beiden Fällen bestehen die Wünsche unabhängig von den tatsächlichen Leistungen (und Präferenzen) der Kinder (Maaz & Nagy, 2010).

Sekundäre ethnische Herkunftseffekte bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Lernenden. Denn das Interesse an Bildung und der beruflichen Laufbahn des Kindes ist kulturell geprägt und hat Auswirkungen auf das elterliche Entscheidungsverhalten bei Übertritten. Allerdings wählen Lernende mit Migrationshintergrund an Zeitpunkten von Transitionen eher anspruchsvollere Bildungswege; es gibt offenbar ein erhöhtes Bewusstsein für das „Streben nach oben“ (Beck & Jäpel, 2019).

Auch bei den sekundären Herkunftseffekten wiegt ein tiefer Sozialstatus schwerer als der Migrationshintergrund der Lernenden. Die Bildungsaspirationen der Eltern korrespondieren sehr stark mit ihrer eigenen sozialen Schichtzugehörigkeit und können so das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen und der Lehrpersonen bei Transitionen beeinflussen.

2.3.3 Tertiäre Herkunftseffekte

Nur selten sind die tertiären Effekte (vgl. Abbildung 4), welche die Schulen, das Entscheidungshandeln der Beteiligten, aber auch ihre Umwelt betreffen, im Fokus der Ungleichheitsforschung (Leemann, Imdorf, Powell & Sertl, 2016). Dieser Effekt untersucht also neben Kontexteffekten der Klassenzusammensetzung die Erwartungen und daraus resultierenden Bildungsempfehlungen von Lehrpersonen (Beck & Jäpel, 2019). Tertiäre Herkunftseffekte ergeben sich also, wenn Zusammenhänge zwischen strukturellen Risiken (Sozialstatus, Migrationshintergrund, Geschlecht) und Übertrittsempfehlungen bestehen, die teilweise weder mit den Schulnoten noch mit schulischen Leistungstests korrelieren.

Da Lehrpersonen im Wesentlichen an der Notenvergabe und an Übertrittsempfehlungen beteiligt sind, werden „sie in der Forschung als potentielle Quelle für Diskriminierung betrachtet“ (Beck & Jäpel, 2019, p. 505). Dieser tertiäre Effekt befasst sich demnach mit Vorurteilen von Lehrpersonen gegenüber Lernenden aufgrund der strukturellen Risikofaktoren, die durch sozial selektive Notenvergaben und Übertrittsempfehlungen in Dis-

kriminierungen resultieren (Aronson et al., 1998; Helbig & Morar, 2017). Lehrpersonen haben niedrigere Leistungserwartungen an Lernende mit Migrationshintergrund und aus tieferen Sozialschichten, was wiederum einen Einfluss auf deren Schulleistung hat, wie Jungbluth (1994) nachweisen konnte. Tertiäre Herkunftseffekte kommen bei Übertrittsentscheidungen dann am stärksten zum Zuge, wenn nicht die Noten das primäre Übertrittskriterium darstellen, sondern die Einschätzungen der Lehrpersonen (Gresch, 2012). In Basel-Stadt erfolgt die Transition von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II jedoch primär über Noten, wodurch das Entscheidungsverhalten der Lehrpersonen „lediglich“ einen indirekten Effekt auf das Übertrittsverhalten der Jugendlichen hat.

Am häufigsten finden sich Untersuchungen zu tertiären Herkunftseffekten im Bereich der Migrations- und Geschlechterforschung (Leemann et al., 2016) und nicht zur Sozialschicht. Ein Grund, weshalb es weniger Forschung zur Sozialschicht und zu tertiären Herkunftseffekten gibt, liegt vermutlich darin, dass die ethnische Herkunft und das Geschlecht eher manifeste Risikofaktoren sind, der Sozialstatus aber eher als latentes Merkmal einzustufen ist. Besteht also über die schulischen Leistungen hinaus ein Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit, den Noten und den Übertrittsempfehlungen, wird von tertiären sozialen Herkunftseffekten gesprochen (Gresch, 2012; Helbig & Morar, 2017). Finden sich die gleichen Zusammenhänge anstelle des Sozialstatus zwischen dem Migrationshintergrund und den Noten beziehungsweise Übertrittsempfehlungen, wird von tertiären ethnischen Herkunftseffekten gesprochen (Gresch, 2012; Helbig & Morar, 2017). Explizit benennen die Forscher*innen tertiäre Effekte bezüglich des Geschlechts bisher nicht, erwähnen aber mehrfach, dass es Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Noten und Übertrittsempfehlungen gibt, die über die schulischen Leistungen hinausgehen (Helbig & Morar, 2017). Dies deckt sich mit Befunden, die darauf hinweisen, dass Lehrpersonen aufgrund von ethnisch, schicht- oder geschlechtsbedingten Vorurteilen den Lernenden mehr oder weniger zutrauen (Gresch, 2012; Helbig & Morar, 2017).

Die beiden Bildungsforscherinnen Francis und Skelton (2011) haben gezeigt, dass Konstruktionen von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen eine der Haupterklärungen für Geschlechtsunterschiede bezüglich Schulleistungen und Schulnoten darstellen. Die beiden Wissenschaftlerinnen konnten überdies das komplexe Zusammenspiel zwischen allen drei strukturellen Risikofaktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund und Sozialschicht) und Lehrpersonenerwartungen aufzeigen. Sie fordern von den Lehrpersonen, dass diese

„sich mehr bewusst werden müssen, dass es geschlechterspezifische, aber auch klassen- und ethnien-spezifische Lern- und Leistungsmuster gibt und diese Tendenzen als sozial konstruiert und nicht allgemeingültig zu interpretieren sind. Lehrpersonen sollten ermutigt werden, Horizonte und (Verhaltens-) Repertoires ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern, statt bestehende Stereotype im Rahmen ihrer Lehraktivitäten zu festigen“ (Francis & Skelton, 2011, p. 389).

Vulnerable Jugendliche haben also bereits von vornherein nicht die gleichen Voraussetzungen, um die gleichen Leistungen und Noten wie Nichtvulnerable zu erreichen. Überdies laufen sie Gefahr, selbst wenn sie die gleichen Leistungen und Noten wie die Nichtvulnerablen haben, trotzdem schlechter bewertet oder eingestuft zu werden. Lediglich 22% der vulnerablen und leistungsstarken Jugendlichen werden an einer Hochschule studieren,

im Vergleich zu 61 % der Nichtvulnerablen (Schock & Becker, 2018; vgl. Kapitel 2.1.1). Lehrpersonenerwartungen bezüglich der strukturellen Risikofaktoren begünstigen Stereotypen und letztlich Diskriminierungen. Auch die Lernenden selbst haben Erwartungen an sich beziehungsweise ein bestimmtes Bild von sich, welches ihre Schulnoten beeinflusst. Diese Erwartungen beziehungsweise diese Selbstbilder finden sich in den schulischen Selbstkonzepten der Jugendlichen wieder, die abhängig von ihrem Vulnerabilitätsausmass Schulerfolg begünstigen oder hemmen (Aronson et al., 1998; Steele, 1997).

2.4 Dynamisches Selbstkonzept erlaubt ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen

Dass das Selbstkonzept eine relevante personale Ressource im Zusammenhang mit Resilienzentwicklungen darstellt, wurde weiter oben kurz ausgeführt und wird später vertieft (vgl. Kapitel 1.2.3 und 3.2.2). Ich werde hier einerseits auf das Phänomen Selbstkonzept eingehen und andererseits nachgewiesene Effekte aufzeigen, die mit ungünstigen Selbstkonzeptkonstruktionen von vulnerablen Personen einhergehen und ihre Leistungen in der Schule negativ beeinflussen können. Ähnlich wie Resilienzphänomene unterliegen auch Selbstkonzeptphänomene dynamischen Prozessen und sind bereichsspezifisch zu betrachten (vgl. Hannover, Pöhlmann, Roeder, Springer & Kühnen, 2005; Morin & Racy, 2018; Mummendey, 2006; Rosenberg, 1986). Das schulische Selbstkonzept, eine Subkategorie des allgemeinen Selbstkonzepts, im Zusammenhang mit akademischer Vulnerabilität beziehungsweise auch Resilienz anzuschauen, ist für die vorliegende Arbeit aus mindestens zwei Gründen interessant. Zum einen kann das schulische Selbstkonzept die Leistungsbereitschaft, Leistungserbringung und damit auch Schulnoten beeinflussen (vgl. Köller et al., 2006; Möller & Trautwein, 2015). Köller et al. (2006) zeigen dies zum Beispiel anhand eines Schulleistungsmodells auf, wobei sowohl vorangegangene Leistungen das Selbstkonzept vorhersagen als auch das Selbstkonzept an sich wiederum künftige Leistungen vorhersagt (vgl. Abbildung 5).

Der zweite Grund, weshalb die Betrachtung des schulischen Selbstkonzepts in Zusammenhang mit akademischer Vulnerabilität und Resilienz interessant ist, baut auf dem ersten Grund auf und findet sich in der Bereichsspezifität und der Bezugsrahmenabhängigkeit:

Das Selbstkonzept kann in verschiedenen Kontexten, Situationen oder Bezugsrahmen in Abhängigkeit der relativen kognitiven Zugänglichkeit unterschiedlich konstruiert werden (Hannover et al., 2005) und dadurch die Leistungserbringung beeinflussen (vgl. Aronson et al., 1998). Vulnerable Individuen sind demnach in bestimmten Situationen, zum Beispiel im Bereich der Schule, besonders anfällig für ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen. Erklärungsansätze für die dynamischen Prozesse und die Bereichsspezifität finden sich unter anderem in Modellen, welche Selbstprozesse identifiziert haben (vgl. Hannover et al. 2005; Morin & Racy, 2018; Mummendey, 2006, Rosenberg, 1986) und eine hierarchische Struktur des Selbstkonzepts annehmen (vgl. Möller & Trautwein, 2015). Das Selbstkonzept ist somit kein statisches, sondern ein bereichsspezifisches dynamisches Konstrukt (vgl. Kapitel 2.4.1 *Struktur des Selbstkonzepts*).

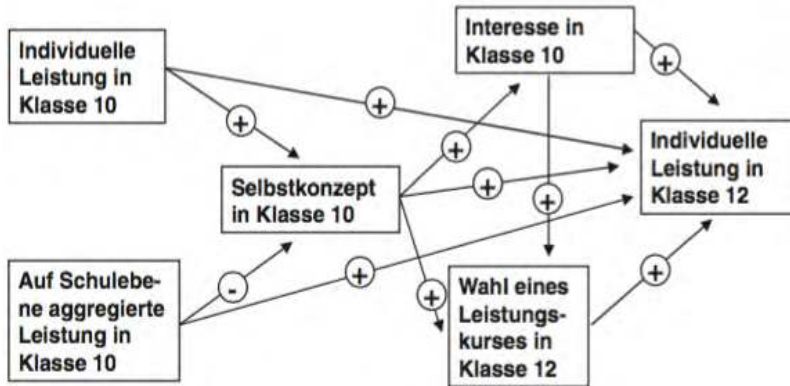


Abbildung 5: Schulleistungen in der zwölften Klasse in Abhängigkeit des Selbstkonzepts in der zehnten Klasse (Köller, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2006)

Die Vulnerabilität erhöht das Vorkommen ungünstiger Selbstkonzeptkonstruktionen, was wiederum einen Einfluss auf die Leistungserbringung hat und bereits bestehende Ungerechtigkeiten verschärft. Prozesse, die erklären können, inwiefern strukturelle Risikofaktoren und Herkunftseffekte einen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept haben, wurden noch nicht näher betrachtet. Es gibt jedoch vielerlei Belege, dass durch die Vulnerabilität auch das (schulische) Selbstkonzept von Jugendlichen affiziert wird und diese, selbst wenn entsprechende intellektuelle Fähigkeiten gegeben sind, gehemmt werden, gute Leistungen zu erbringen (Craven & Yeung, 2008; Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005).

Ein solcher nachgewiesener Effekt nennt sich Stereotypbedrohungen (Aronson et al., 1998; Spencer, Logel & Davies, 2016). Die unterschiedlichen Sozialisierungen von vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen sowie jene von Frauen und Männern sind Teil von Selbstkonzeptkonstruktionen (Ammon & Maehr, 2008) und erleichtern Stereotypisierungen, die sich in der schulischen Performanz niederschlagen. Davon sind auch Schulnoten betroffen, da diese nicht zwangsläufig die tatsächliche Leistung von Lernenden widerspiegeln: erstens, weil Effekte sozialer Selektivität wirksam sind, zweitens weil Noten abhängig von Bezugsgruppen sein können (Marsch, 2005) und drittens da gleiche Leistungen von Schulklassen und Lernenden unterschiedlich benotet werden (Kronig, 2007; vgl. Kapitel 2.4.2).

Nicht nur implizite oder explizite Stigmatisierungen können das Selbstkonzept und damit die Leistungserbringung beeinflussen. Das allgemeine Selbstkonzept wird überdies durch Erfahrungen in der Umwelt, von Verstärkungen der Umwelt und Bezugspersonen beeinflusst (Bong & Skaalvik, 2003). Prozesse, die das schulische Selbstkonzept beeinflussen und damit zu unterschiedlichen Selbstkonzeptkonstruktionen führen, sind unter anderem soziale Vergleichsprozesse, das sogenannte Modell für interne und externe Bezugsrahmen und temporale und kriteriale Vergleichsprozesse (Möller & Trautwein, 2015).

Soziale Vergleichsprozesse beziehen sich auf die Abhängigkeit des schulischen Selbstkonzepts von Bezugsgruppen, wobei der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* BFLPE (Marsh, 1987) vermutlich zu den bekanntesten Effekten gehört. Der BFLPE (Marsh, 1987) befasst sich damit, dass Lernende ein hohes schulisches Selbstkonzept aufweisen, wenn sie sich in eher leistungsschwachen Klassen befinden. Lernende identischer Leistungsstärke weisen niedrigere schulische Selbstkonzepte auf, wenn sie in Leistungsstarken Klassen platziert sind (Köller, 2004). Bezogen auf die vorliegende Untersuchung, wäre es demnach zu erwarten, dass es insbesondere für resiliente Jugendliche und ihre Selbstkonzeptkonstruktion einen Unterschied macht, ob sie sich in der WBS¹⁴ oder am Gymnasium befinden (vgl. Kapitel 2.4.3).

Weiter werden temporale und kriteriale Vergleichsprozesse zur Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts besprochen (Möller & Trautwein, 2015). Ein temporaler Vergleich meint den Vergleich der eigenen Leistung über die Zeit hinweg und besteht aus intraindividuellen Entwicklungen. Kriteriale Vergleiche erfolgen, wenn Lernende die erreichte Leistung anhand vorgegebener Kriterien, abseits anderer oder der eigenen vorangegangenen Leistung beurteilen. In beiden Fällen wird eine günstige Konstruktion des schulischen Selbstkonzepts ermöglicht (vgl. Kapitel 2.4.4).

Das Modell für internale und externale Bezugsrahmen (Marsh, 1986) kombiniert verschiedene Vergleichsprozesse und befasst sich damit, dass Lernende aus objektiven Leistungen wie Schulnoten Rückschlüsse für ihr eigenes Selbstkonzept ziehen, indem sie internale, intraindividuelle beziehungsweise dimensionale Vergleiche oder aber externale, interindividuelle beziehungsweise soziale Vergleiche vornehmen (vgl. Kapitel 2.4.5).

2.4.1 Struktur des Selbstkonzepts

Der Begriff Selbstkonzept bezeichnet die mentale Repräsentation der eigenen Person, weshalb Lohaus und Vierhaus (2015) ihn als die kognitive Komponente des Selbst umschreiben, während der Selbstwert die affektive Komponente darstellt. Selbstkonzepte im Allgemeinen sind Einstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, welche die eigene Person betreffen (Moschner & Dickhäuser, 2006; Mummendey, 2006; Rosenberg, 1979, 1986). Die Verwendung des Einstellungsbegriffs zur Definition des Selbstkonzepts impliziert, dass Selbstkonzepte in engem Zusammenhang zu affektiven und motivationalen Prozessen stehen und Fluktuationen vorkommen können (Rosenberg, 1986). Auf Rosenberg (1986) geht eine wichtige Annahme für die nachfolgende empirische Untersuchung zurück: Der affektive Anteil des Selbstkonzepts, das Selbstwertgefühl, unterliegt zwei unterschiedlichen Phänomenen, welche die Dynamik des Selbstkonzepts mitbestimmen. Zum einen kann das Selbstwertgefühl im Sinne einer Eigenschaft aufgefasst werden, zum anderen gibt es ständige Schwankungen, die von täglichen Ereignissen abhängen (Rosenberg, 1986). Stellt man sich dies graphisch vor, wäre also eine Art Basis anzunehmen, die ständig Fluktuationen nach oben oder unten aufweist.

¹⁴ WBS: Weiterbildungsschule in Basel-Stadt bis 2017; tieferqualifizierender Schultyp als das Gymnasium (vgl. Kapitel 5.1).

Weitere Befunde, welche diese These stützen, proklamieren, dass das Selbstkonzept beziehungsweise Konstruktionen des Selbstkonzepts bereichsspezifischen Dynamiken und Prozessen unterliegen (Hannover et al., 2005). Sowohl Mummendey (2006, p. 37) als auch Morin und Racy (2018, p. 2) sprechen in ihren Arbeiten vom Selbstkonzept als Ergebnis selbstbezogener Prozesse und dynamischer Selbstprozesse. Damit verweisen sie in erster Linie darauf, dass es Determinanten und verschiedene Bereiche des Selbstkonzepts gibt und dies zu kontext-, situations- und bezugsgruppenabhängigen Selbstkonzeptkonstruktionen führt. Letzteres wird als interdependente Selbstkonzeptkonstruktionen bezeichnet, wobei diese den independenten Selbstkonzeptkonstruktionen, die ganz unabhängig von Kontext oder Situation ausfallen, gegenüberstehen (Hannover et al., 2005).

Die Bereichsspezifität oder auch Multidimensionalität des Selbstkonzepts lässt sich überdies an unterschiedlichen Selbstbeschreibungen erkennen. Diese Selbstbeschreibungen können sich auf einzelne Facetten der Person beziehen wie: „Ich zeige in Mathematik gute Leistungen“. Oder sie beziehen sich auf die gesamte Person: „Ich bin nicht besonders beliebt“. Bei Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich wie der Schule oder betreffend des Aussehens wird von einem bereichsspezifischen Selbstkonzept gesprochen (Möller & Trautwein, 2015). Kramer, Bovenschen und Spangler (2007) unterscheiden zwischen vier Bereichen des allgemeinen Selbstkonzepts: das akademische beziehungsweise schulische Selbstkonzept (z. B. verschiedene Fächer), das soziale Selbstkonzept (z. B. Freunde), das emotionale Selbstkonzept (z. B. Gefühle) und das körperliche Selbstkonzept (z. B. Aussehen).

Die mentale Repräsentation der eigenen Person ist ein komplexer Vorgang, der weder eindimensional noch gänzlich unstrukturiert ist. Das bedeutet, es gibt eine hierarchische Struktur des Selbstkonzepts, wobei das schulische Selbstkonzept eine Subkategorie des allgemeinen Selbstkonzepts darstellt. Ich beziehe mich vorwiegend auf das schulische Selbstkonzept, welches durch die relative kognitive Zugänglichkeit der eigenen Herkunft (sozialen, ethnischen oder geschlechtsbezogenen) ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen nach sich zieht (vgl. Aronson et al., 1998; Hannover et al., 2005; Marsh et al., 2005) und Schulleistungen beeinflussen kann (Möller & Trautwein, 2015). Das schulische Selbstkonzept lässt sich wiederum in fachspezifische Selbstkonzepte gliedern.

Die Grundsteine dieser Annahme der Multidimensionalität und der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts wurden bereits früh von James (1892) gelegt, wobei Shavelson, Hubner und Stanton (1976) das Konzept ausgearbeitet hatten und Möller und Trautwein (2015) es erneut modifizierten (vgl. Abbildung 6). Auf der ersten hierarchischen Instanz erkennt man das allgemeine, umfassende Selbstkonzept. Dieses wird auf einer zweiten Instanz in zwei weitere grosse Kategorien aufgeteilt, in das schulische und das nichtschulische Selbstkonzept. Das schulische Selbstkonzept wird überdies erneut in das verbale und das mathematische Selbstkonzept unterteilt (Marsh & Yeung, 1998; vgl. Abbildung 7).

Laut Möller und Trautwein (2015) beinhaltet das verbale Selbstkonzept Selbsteinschätzungen zum muttersprachlichen Unterrichtsfach, zu den Fremdsprachen und Fächern wie Geschichte, und das mathematische Selbstkonzept integriert Selbsteinschätzungen in Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie. Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen in den Fächern Mathematik und Sprache finden sich sehr häufig, während fach-

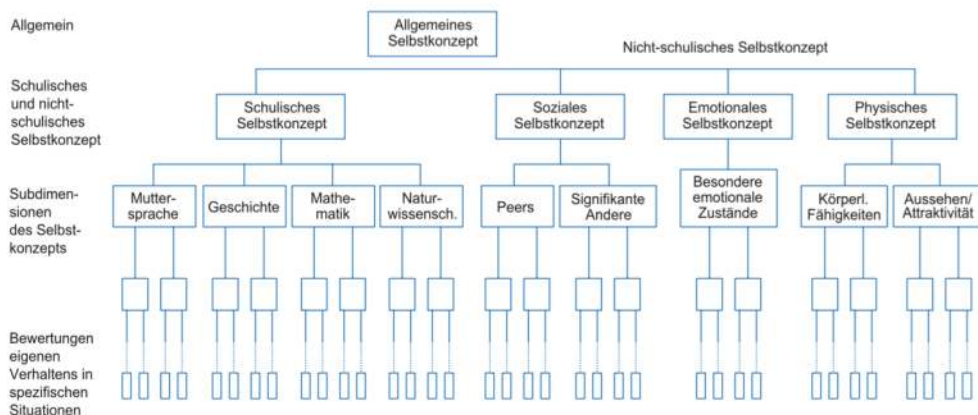


Abbildung 6: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept (modifiziert von Möller & Trautwein, 2015 nach Shavelson et al., 1976)

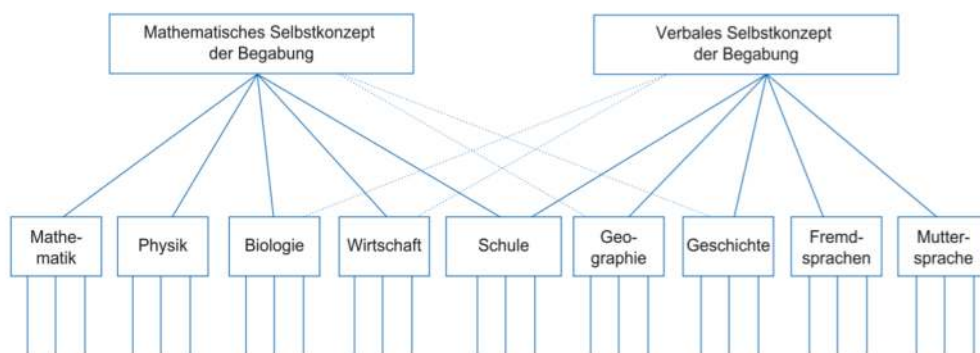


Abbildung 7: Struktur des schulischen Selbstkonzepts im revidierten Modell von Möller und Trautwein (2015)

spezifische Selbstkonzepte nahezu unkorreliert sind (Marsh & Yeung, 1998). Weiter zeigt sich, dass die Leistungen in dem einen Fach häufig negativ korreliert mit dem Selbstkonzept in einem anderen Fach sind. Dies bedeutet, dass das mathematische Selbstkonzept einer Person ein anderes Selbstkonzept sein kann als das Selbstkonzept im Fach Deutsch. Nichtsdestotrotz bilden alle fachlichen Selbstkonzepte das allgemeine schulische Selbstkonzept einer Person ab. Es sind sowohl das allgemeine schulische Selbstkonzept als auch die fachspezifischen Selbstkonzepte, welche von ungünstigen Effekten bezüglich Selbstkonzeptkonstruktionen wie Stereotypbedrohungen und verschiedenen Vergleichsprozessen betroffen sein können und damit Schulleistungen beeinflussen (Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005; Möller & Trautwein, 2015). In den nachfolgenden Kapiteln werden Befunde aufgezeigt, welche die Überlegungen von dynamischen, prozesshaften und bereichsspezifischen Selbstkonzeptkonstruktionen zusätzlich stützen.

2.4.2 Stereotypbedrohungen

Wie kommt es, dass sich askriptive Merkmale wie die Schichtzugehörigkeit, der Migrationshintergrund oder das Geschlecht in Leistungssituationen als bedrohlich erweisen? Man spricht von einer Stereotypbedrohung, wenn Personen, trotz entsprechender intellektueller Fähigkeiten, gehemmt werden, gute Leistungen zu erbringen (Aronson et al., 1998; Spencer et al., 2016). Stereotype nehmen nicht nur Einfluss auf die langfristige Entwicklung von Selbstkonzepten, sie können, wenn aktiviert, auch kurzfristig in Test-situationen wirksam werden (Aronson et al., 1998; Steele, 1997). Aronson, Quinn und Spencer (1998) und Steele (1997) konnten in mehreren Untersuchungen nachweisen, dass erbrachte Leistungen und Schulnoten nicht notwendigerweise das tatsächliche Potenzial oder die tatsächlichen Kompetenzen repräsentieren. Die Selbst- oder Fremdzuschreibungen in Kategorien wie sozial Benachteiligte, Migrant*in, Frau oder Mann konstruieren das Selbstkonzept einer Person mit und erleichtern Stereotypisierungen (Ammon & Maehr, 2008; Aronson et al., 1998; Latsch & Hannover, 2014; Spencer et al., 2016). Die Stereotypen können wiederum kognitiv aktiviert werden, so dass die Zugehörigkeit (oder die Nichtzugehörigkeit) zu einer Kategorie salient wird (Hannover et al., 2005). In einer Leistungssituation wie einer Prüfung in der Schule, kann diese Salienz eine Bedrohung für die Leistungserbringung betreffender Personen darstellen (Aronson et al., 1998; Steele, 1997).

Eine solche Bedrohung des Selbstkonzepts kann verstärkt werden, wenn ein Risikofaktor, zum Beispiel das Geschlecht, mit weiteren Risikofaktoren, wie mit einem tiefen sozioökonomischen Status und / oder Migrationshintergrund, kombiniert wird. Wenn diese Risikofaktoren in einem Individuum zusammentreffen, erzeugen sie eine hohe akademische Vulnerabilität (vgl. Kapitel 2.1) bezüglich ungünstiger Selbstkonzeptkonstruktionen. Gruppen, die diese Vulnerabilitäten aufzeigen, haben eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, weniger Schulerfolg zu haben, trotz vorhandener intellektueller Fähigkeiten (Diseth, Meland & Bredablik, 2014; Steele, 1997).

Eine Serie von Pionierstudien von Steele (1997) und Aronson et al. (1998) konnte ethnisch bedingte Selbstkonzeptkonstruktionen nachweisen: Die Leistung von afroamerikanischen Student*innen fiel vergleichsweise schwach aus, wenn ihr Stereotyp eine Bedrohung erfuhr und Leistungsunterschiede in Tests durch die Hautfarbe begründet wurden (Möller & Trautwein, 2015). Die Forscher*innen konnten zeigen, dass es reichen würde, eine Aufgabe als „Intelligenztest“ zu bezeichnen, um bei afroamerikanischen Probanden eine Leistungsminderung zu erzeugen (Steele, 1997; Aronson et al., 1998). Selbstkonzeptkonstruktionen bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit liess sich bei Mädchen im Fach Mathematik nachweisen, wo die bloße Anwesenheit von Jungen eine Leistungsminderung bei den Mädchen erzeugte (Steele, 1997; Aronson et al., 1998). Sullivan (2009) konnte zeigen, dass das schulische Selbstkonzept von jungen Frauen generell tiefer ausfällt als das schulische Selbstkonzept von jungen Männern.

Es gibt neben der Stereotypbedrohung auch einen Effekt, der sich *stereotype lift effect* nennt (Latsch & Hannover, 2014). Das heisst, durch die Salienz der Eigengruppe wird die Leistung nicht gemindert, sondern erhöht. Konsistent mit den Annahmen des Effekts der Stereotypbedrohung findet eine Leistungssteigerung nur dann statt, wenn die

Fremdgruppe in einer Domäne negativ dargestellt wird, die der Eigengruppe positiv zugeschrieben wird. Konkret heisst das, lesen Mädchen vor einer Leistungssituation einen Text über Jungen, die schlecht in der Lesekompetenz sind, steigert dies die Leistung der Mädchen in der nachfolgenden Lesekompetenzprüfung (Latsch & Hannover, 2014). Dieser *lift*-Effekt kommt jedoch nur zustande, weil sich der Textinhalt mit der kollektiven Zuschreibung „Mädchen können gut lesen“ deckt. Macht man den gleichen Versuch anstelle der Lesekompetenz mit Mathematik, schneiden die Mädchen signifikant schlechter ab als in ihrer gewöhnlichen Mathematikleistung. Erneut hat eine Stereotypbedrohung stattgefunden, die durch die kollektive Zuschreibung „Mädchen sind schlecht in Mathematik“ in der Testsituation salient geworden ist. Die gleiche Stereotypbedrohung konnten Latsch und Hannover (2014) bei Jungen nachweisen, die in Domänen, die Mädchen zugeschrieben werden, schlechtere Leistungen zeigen, wenn sie davor einen Text über *failing boys* gelesen haben. Ob in einer Leistungssituation eine Stereotypbedrohung oder ein *stereotype lift effect* erfolgt, hängt unter anderem von der Salienz und der Art der kollektiven Zuschreibung der Eigengruppe ab.

Ein anderer Effekt weist darauf hin, dass ein hohes Selbstkonzept nicht immer mit guten Leistungen einhergeht. Die Ergebnisse sind bedeutsam, da sich gezeigt hat, dass Mädchen in einer sogenannten Stereotypbedrohungssituation, selbst wenn sie über ein hohes mathematisches Selbstkonzept verfügen, auf das tiefe Leistungsniveau von Mädchen sinken, die über ein tiefes mathematisches Selbstkonzept verfügen (Hermann & Vollmeyer, 2017). Die Forschung zur Stereotypbedrohung legt nahe, dass vorhandene Leistungen nicht abgerufen werden können, weil einerseits eine Ängstlichkeit die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses beeinflussen kann, andererseits geringe Erfolgserwartungen beziehungsweise eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung vorliegt (Hermann & Vollmeyer, 2017). Nach Erkenntnissen der Selbstkonzeptforschung müsste ein hohes mathematisches Selbstkonzept jedoch vor solchen motivational bedingten Einbussen schützen (Möller & Trautwein, 2015). Jamieson und Harkins (2007) gehen davon aus, dass Mädchen mit einem hohen mathematischen Selbstkonzept nicht Angst haben zu versagen, sondern vielmehr den Wunsch haben, das negative Stereotyp zu widerlegen. Es könnte demnach zu einer Übermotivation führen, dem negativen Stereotyp entgegen zu wollen, was jedoch zu einer höheren Fehlerrate führt. Dieser Effekt wird *Mere-Effort-Hypothese* (Jamieson & Harkins, 2007) genannt, welcher wie die Stereotypbedrohung Aufschluss darüber geben soll, weshalb in Testsituationen ein Leistungsrückgang beobachtet werden kann. Diese Erklärung wäre auch eher konsistent mit den Angaben der Mädchen, wonach sie aussagen, dass sie an eine ausgeglichene Mathematikleistung von Jungen und Mädchen glauben (Hermann & Vollmeyer, 2017).

Mögliche Erklärungen für diese negativen Selbstkonzeptkonstruktionen sind eine Leistungsängstlichkeit, Erwartungseffekte, die aufgewendete Anstrengung, um der Stereotypbedrohung entgegenzuwirken, sowie kognitive Interferenzen (Möller & Trautwein, 2015). Dabei müssen die Stereotypen gar nicht in das eigene Selbstkonzept integriert worden sein, es reicht die Salienz einer erwarteten externalen Zuschreibung. Hier zeigt sich der Zusammenhang zu den tertiären Herkunftseffekten, da die Lehrpersonenerwartung so wie auch deren Verhalten im Unterricht und während Testsituationen zentral für die eigene Leistungsfähigkeit ist.

2.4.3 Soziale Vergleichsprozesse

Soziale Vergleichsprozesse haben ebenfalls einen Einfluss auf Selbstkonzeptkonstruktionen und können anhand des Big-Fish-Little-Pond-Effekts BFLPE (Marsh, 1987) verdeutlicht werden. Der BFLPE befasst sich also damit, dass leistungsstarke Lernende dann ein hohes schulisches Selbstkonzept aufweisen, wenn sie sich in eher leistungsschwachen Klassen befinden. Sie werden zum grossen, beziehungsweise leistungsstarken, Fisch im kleinen, beziehungsweise leistungsschwachen, Teich. Lernende identischer Leistungsstärke weisen niedrigere schulische Selbstkonzepte auf, wenn sie in leistungsstarken Klassen platziert sind (Köller, 2004). Überdies spielt die Leistungsrückmeldung der Lehrperson dabei eine zentrale Rolle. In leistungsstarken Klassen bekommen Lernende bei gleichen Leistungen schlechtere Noten als in leistungsschwachen Klassen (Lütke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005). Klassen mit leistungsstarken Lernenden bieten für leistungsschwächere Lernende zudem mehr Möglichkeiten für soziale Aufwärtsvergleiche, was wiederum negative Konsequenzen für deren selbsteingeschätzte Fähigkeiten haben kann. Dabei kann die Transition von der neunten Klasse in die nachobligatorische Schulzeit diesen Bezugsrahmen nochmals neu festlegen. Eine leistungsstarke Person, die sich in der achten Klasse der WBS befindet, erkennt viele Gelegenheiten für soziale Abwärtsvergleiche mit leistungsschwächeren Lernenden. Würde die Person es in der neunten Klasse schaffen, ans Gymnasium zu wechseln, stiegen hingegen die Gelegenheiten für soziale Aufwärtsvergleiche mit leistungsstärkeren Lernenden. Die beiden Prozesse führen dazu, dass sich das durchschnittliche schulische Selbstkonzept der verschiedenen Schultypen angleicht (Möller & Trautwein, 2015).

Nach bisherigem Verständnis scheint es einen negativen Effekt auf das Selbstkonzept zu haben, wenn ein Kind in ein leistungsstarkes Schulumfeld platziert wird, da viele Gelegenheiten für soziale Aufwärtsvergleiche mit leistungsstärkeren Lernenden entstehen. Dies trifft allerdings nicht immer zu, denn es wirken auch positive Effekte auf das Selbstkonzept ein, wenn ein Schulaufstieg erreicht wurde. Ein solch positiver Effekt findet sich, wenn die Schule beispielsweise ein hohes Ansehen hat, wie das Gymnasium, und sich ein Assimilationseffekt einstellt (*basking-in-reflected-glory*; Cialdini & Richardson, 1980). Darüber hinaus könnte ein Aufstieg in einen höherqualifizierenden Schultyp, insbesondere für vulnerable Jugendliche, auch mit einer Selbstwirksamkeitserfahrung einhergehen und das schulische Selbstkonzept positiv beeinflussen. Die positiven Effekte auf das schulische Selbstkonzept bei einem Aufstieg (von vulnerablen Jugendlichen) sind empirisch bislang nicht gut abgesichert. Die gängigen empirischen Befunde bleiben vorerst bestehen: Bei vergleichbarer Leistungsstärke werden eher diejenigen Lernenden eine günstigere Selbstkonzeptentwicklung erleben, die in eine vergleichsweise leistungsschwache Klasse wechseln, als diejenigen, die in eine leistungsstarke Klasse platziert werden (Möller & Trautwein, 2015). Als Empfehlung ergibt sich daraus, dass soziale Vergleichsprozesse gerade bei schwachen Lernenden nicht in den Vordergrund gerückt werden sollten. Sie profitieren eher von temporalen und kriterialen Vergleichen, mit denen Lehrpersonen ihnen ihren Leistungszuwachs kriterienbasiert deutlich machen können.

2.4.4 Temporale und kriteriale Vergleichsprozesse

Temporale Vergleichsprozesse beeinflussen Selbstkonzeptkonstruktionen eher günstig, da sie einen längsschnittlichen Vergleich der eigenen Leistungen in einem einzelnen Bereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten beinhalten. Da die meisten Lernenden im Laufe eines Schuljahres zusätzliches Wissen erwerben, müsste ein temporaler Vergleich bei Lernenden in der Regel mit einer günstigen Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts einhergehen (Möller & Trautwein, 2015). Temporale Vergleiche können durch Rückmeldungen der Lehrpersonen gefördert werden, welche günstige Selbstkonzeptkonstruktionen provozieren (Hellmich & Günther, 2011).

Kriteriale Vergleichsprozesse erfolgen dadurch, dass Lernende beobachten, ob sie eine bestimmte Leistung gezeigt und damit ein bestimmtes Kriterium erfüllt haben (Möller & Trautwein, 2015). Das impliziert, dass Kriterien vorgängig transparent gemacht werden und erfüllbar sein müssen und bestenfalls verschiedene Komplexitätsstufen aufweisen. Dadurch findet eine Differenzierung unterschiedlicher Leistungsansprüche statt, die sich in den Kriterien beziehungsweise Lernzielen widerspiegelt und das Wahrnehmen bereichsspezifischer Entwicklungen ermöglicht. Überdies steht hinter jeder Note ein verbalisiertes Kriterium wie „ungenügend“, „genügend“, „gut“ oder „sehr gut“. Die Note 4 ist demnach „genügend“ und bedeutet, die Anforderungen sind erfüllt, was Personen günstigere Selbstkonzeptkonstruktionen ermöglicht. Durch das Berücksichtigen kriterialer Vergleichsprozesse ergeben sich Handlungsoptionen für Lehrpersonen, welche ungünstigen Selbstkonzeptkonstruktionen entgegenwirken können.

2.4.5 Das I/E-Modell

Das Modell für internale und externale Bezugsrahmen (Marsh, 1986) erklärt insbesondere Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Schulleistungen und fachspezifischen Selbstkonzepten und kombiniert dabei soziale und dimensionale Vergleichsprozesse. Das so abgekürzte I/E-Modell befasst sich also damit, dass Lernende aus objektiven Leistungen wie Schulnoten Rückschlüsse für ihr eigenes Selbstkonzept ziehen, indem sie internale, intraindividuelle beziehungsweise dimensionale Vergleiche oder aber externale, interindividuelle beziehungsweise soziale Vergleiche vornehmen.

Unter *externalen, interindividuellen, sozialen Vergleichsprozessen* versteht man die eigene Leistung in einem spezifischen Fach verglichen mit der Leistung von anderen im gleichen Fach (vgl. Kapitel 2.4.3). Beispielsweise erzielt eine Person die Note 5¹⁵ sowohl im Fach Mathematik als auch in Englisch und vergleicht diese Leistung mit dem Rest der Klasse, welcher in beiden Fächern unter diesem Notendurchschnitt liegt. Die Bewertung anhand dieses externalen Bezugsrahmens erlaubt es der Person, ihr fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und Englisch aufzuwerten. Dies allein würde zu einer positiven Korrelation zwischen den erzielten Leistungen, der Note, und zwischen den Selbstkonzepten führen. Nun wird die Bewertung des internalen Bezugsrahmens hinzugezogen, was die externale Bewertung relativieren kann.

¹⁵ Schweizer Notensystem 1–6: 6= sehr gut; 5= gut, 4= genügend, unter 4= ungenügend.

Unter *internalen, intraindividuellen, dimensionalen Vergleichsprozessen* versteht man die eigene Leistung in einem Fach verglichen mit der eigenen Leistung in einem anderen Fach. Zum Beispiel hat die oben genannte Person in Englisch und Mathematik die Note 5 erzielt und liegt somit deutlich über dem Klassenschnitt. Die Person ist über die Note 5 in Mathematik jedoch enttäuscht, da sie eine noch bessere Note erwartet hatte. Andererseits freut sie sich über die Note 5 in Englisch, da sie anscheinend Fortschritte erzielt hat. Dieser interne, dimensionale Bezugsrahmen, also der Vergleich der eigenen Leistungen in unterschiedlichen Fächern, führt eher zur Abwertung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Mathematik und zur Aufwertung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Englisch. Somit würden die beiden fachbezogenen Selbstkonzepte nur gering, wenn überhaupt, korrelieren (Lo-haus & Vierhaus, 2015; Marsh, 1986).

Die im I/E-Modell gefundenen Muster finden sich bei Mädchen wie bei Jungen, auch wenn es anscheinend geschlechtsspezifische Unterschiede im Selbstkonzept gibt. Es zeigt sich, dass unterschiedliche fachbezogene Selbstkonzepte nicht alleine durch die Leistung in den Fächern zu erklären sind. Vielmehr wird vermutet, dass neben unterschiedlichen Bezugsrahmen unterschiedliche Attributionsstile dafür verantwortlich sind, die anscheinend auch eine geschlechtsspezifische Komponente haben. Mädchen könnten demnach ein positives Resultat in Mathematik eher als Ergebnis von Anstrengung sehen und weniger als Begabung, was bei ihnen, anders als bei den Jungen, keine Bezüge zum Fähigkeitsselbstkonzept erlauben würde. Somit würden sich auch gleiche Leistungen zwischen Mädchen und Jungen nicht notwendigerweise in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept widerspiegeln. Der stärkste Einfluss von Attributionsstilen auf fachbezogene Selbstkonzepte findet sich beim Attributionsstil „internal-stabil-global“ (vgl. Kapitel 3.2.4), der sowohl Erfolge als auch Misserfolge als vorhandene oder fehlende Begabung interpretiert (Möller & Trautwein, 2015).

Eine interessante, wenn auch eher verwirrende Tatsache ist, dass die unterschiedlichen Vergleichsprozesse nicht gänzlich trennscharf sind und Überlappungen aufweisen, somit unterschiedliche Auswirkungen auf das fachspezifische Selbstkonzept haben. Ich illustriere die Komplexität der Auswirkungen dieser verschiedenen Selbstkonzeptkonstruktionen anhand von Cristina (und Louise) aus den fiktiven Fallbeispielen, die ganz zu Beginn der Arbeit vorgestellt wurden (vgl. *Einleitung*): Cristina hat in der letzten Deutschprüfung beispielsweise die Note 5 erhalten. Die subjektive Einschätzung dieser Note und die Auswirkungen auf das Deutsch-Selbstkonzept kann nun anhand der verschiedenen Vergleichsprozesse durchgespielt werden. Cristina kann diese Note anhand eines *sozialen externalen Vergleichsprozesses* beurteilen, nämlich über den Notendurchschnitt der Klasse, der beispielsweise 4.3 gewesen ist, oder über ihre Klassenkameradin Louise, die eine 5.5 geschrieben hat. Im ersten Fall fiele die Bewertung ihrer eigenen Leistung positiv aus, im zweiten Fall nicht. Cristina kann auch zusätzlich *kriteriale Vergleichsinformationen* wie „die Leistung war ‚gut‘“ hinzuziehen. Des Weiteren kann sie einen *temporalen Vergleichsprozess* vornehmen und zu dem Schluss kommen, dass sie in der letzten Deutschprüfung die Note 4.5 erhalten hat, was ihr Deutsch-Selbstkonzept steigern würde. Als Letztes könnte auch ein *dimensionaler Vergleichsprozess* erfolgen, in dem Cristina ihre Deutschnote mit den Noten in Mathematik und Englisch vergleicht, wo sie auf einer 4

beziehungsweise einer 5.5 steht. Welche Auswirkungen diese eine Deutschprüfung auf die Veränderung von Cristinas Deutsch-Selbstkonzept hat, dürfte von der Gewichtung all dieser Vergleichsinformationen beziehungsweise der Bedeutsamkeit des Faches Deutsch abhängen (Skaalvik, 1997).

2.5 Zusammenfassung akademische Vulnerabilität: Was mindert die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?

Die akademische Resilienzforschung zieht die Erforschung akademischer Vulnerabilität nach sich; sie besteht deshalb unter anderem aus Untersuchungen zu Risikofaktoren, die Bildungserfolg hemmen. Eine akademische Vulnerabilität liegt vor, wenn Kinder und Jugendliche von bestimmten Risikofaktoren betroffen sind, die Bildungserfolg erschweren. Dieser Umstand wirft wiederum Fragen nach der (ungerechten) Verteilung von Bildungschancen auf, welche ein Teilgebiet der Bildungssoziologie sind. Deshalb ziehe ich auch bildungssoziologische Erkenntnisse und Überlegungen heran, um akademische Vulnerabilität zu beleuchten: Strukturelle Risikofaktoren, Strukturmerkmale von Bildungssystemen und soziale Selektivität durch Herkunftseffekte stehen dabei im Vordergrund. Diese Erkenntnisse aus der Bildungssoziologie verknüpfe ich mit Befunden aus der Selbstkonzeptforschung: Die Vulnerabilität von Lernenden wirkt sich nämlich ungünstig auf das schulische Selbstkonzept aus, das einen Einfluss auf Schulleistungen hat (Lohaus & Vierhaus, 2015) und damit soziale Ungerechtigkeiten erhöhen kann.

Zu den hier untersuchten strukturellen Risikofaktoren gehören ein tiefer Sozialstatus, der Migrationshintergrund und Geschlechtsrollenerwartungen. Betroffene Individuen haben eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, weniger Schulerfolg und geringere Bildungschancen als nicht betroffene zu erlangen. Der sozioökonomische Status erweist sich überdies als stärkste Einflussgröße auf die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.1).

Da zwischen dem Vorhandensein eines askriptiven Merkmals (Sozialstatus, Migrationshintergrund, Geschlecht) und Bildungsverläufen zunächst keine Kausalbeziehungen bestehen, liegen die Gründe für die prädiktive Kraft dieser Merkmale unter anderem an der Struktur von Bildungssystemen. Dazu gehören die (frühe) Selektion anstelle der Förderung, Stresssymptome, welche durch Transitionen ausgelöst werden, und mangelnde Sensibilisierungen von Lehrpersonen sowie didaktische Handlungsoptionen in Lehrplänen, um soziale Selektionsprozesse zu minimieren (vgl. Kapitel 2.2).

Diese vor allem für vulnerable Kinder und Jugendliche ungünstigen Strukturen von Bildungssystemen vereinfachen überdies soziale Selektionsprozesse durch Herkunftseffekte (primäre, sekundäre, tertiäre; vgl. Abbildung 4), die besonders bei Transitionen wie beispielsweise dem Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wirksam werden und die Chancengerechtigkeit hemmen (vgl. Kapitel 2.3).

Ähnlich wie Resilienzphänomene unterliegen auch Selbstkonzeptphänomene dynamischen Prozessen und sind bereichsspezifisch zu betrachten (vgl. Hannover et al., 2005), wobei vorliegend das schulische Selbstkonzept, eine Subkategorie des allgemeinen Selbstkonzepts, von Interesse ist, da es Schulleistungen beeinflusst (vgl. Möller & Traut-

wein, 2015). Die Herkunft beziehungsweise die Risikofaktoren können sich zusätzlich ungünstig auf die Selbstkonzeptkonstruktionen der Jugendlichen auswirken und Leistungsunterschiede zwischen vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen erklären. Nachgewiesene Effekte dazu finden sich bei Stereotypbedrohungen, sozialen, temporalen und kriterialen Vergleichsprozessen und dem I/E-Modell (vgl. Kapitel 2.4).

Nachdem ich nun die akademische Vulnerabilität erörtert habe, werde ich auf Möglichkeiten, diese belastenden Umstände erfolgreich zu bewältigen, eingehen. Akademische Resilienzentwicklung wird, wie wir sehen werden, durch bestimmte Ressourcen begünstigt. Die Förderung dieser Ressourcen kann die Chancengerechtigkeit für vulnerable Jugendliche erhöhen. Dieser Teil der Arbeit knüpft folglich an die bildungssoziologischen Erkenntnisse und Befunde aus der Selbstkonzeptforschung an, indem sie in einen pädagogisch psychologischen Erkenntnisraum gerückt werden (vgl. Kapitel 3). Nach den Ausführungen zu akademischer Vulnerabilität und akademischer Resilienz sind die Grundlagen gelegt, um eine vulnerabilitätsgruppenspezifische empirische Überprüfung von schulischen Selbstkonzeptprozessen vorzunehmen. Dieser werden sich die Kapitel 4–7 widmen.

3 Akademische Resilienz: Was erhöht die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?

Die akademische Resilienzforschung untersucht Resilienzentwicklungen im Kontext von Bildung und Bildungssystemen und vor dem Hintergrund der ungerechten Verteilung von Bildungsressourcen. Sind Kinder und Jugendliche von Risikofaktoren betroffen, die es ihnen erschweren, innerhalb des Bildungssystems erfolgreich zu sein, spreche ich in der vorliegenden Arbeit von akademischer Vulnerabilität. Die bildungssoziologischen Untersuchungen zu Risikofaktoren und Strukturen, die Bildungserfolg hemmen und Individuen akademisch vulnerabel machen, wurden vorgestellt und besprochen. Resilienz wird im Bereich der Entwicklungspsychologie als Gegenentwurf zu Vulnerabilität konzeptualisiert (Masten, 2001), dementsprechend wird akademische Resilienz als Gegenentwurf zu akademischer Vulnerabilität verstanden. Es geht nun also nicht mehr darum zu eruieren, welche Umstände dazu führen, dass sich Individuen im Bildungsbereich unter erschwerten Bedingungen positiv entwickeln, sondern vielmehr um die Frage, welche Umstände dazu führen, dass sich Individuen trotz Vulnerabilitäten positiv entwickeln können. Sie knüpft zum einen an die bildungssoziologischen Erkenntnisse und Befunde aus der Selbstkonzeptforschung an, zum anderen werden die Überlegungen nun in einen ressourcenorientierten pädagogisch-psychologischen Erkenntnisraum übertragen.

Akademische Resilienz wird als Phänomen definiert, wonach sich akademisch vulnerable Individuen aus dem Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen auf eine Weise an das Bildungssystem adaptieren, die ihnen eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Agasisti et al., 2018; Masten, 2018; Kapitel 3.1.1). Ziel der akademischen Resilienzforschung ist es, durch die Kenntnisse des Zusammenwirkens von Risikofaktoren und Ressourcen mehr Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen zu erreichen (Baumert et al., 2006; Beck & Jäpel, 2019; Buccheri et al., 2014; Kuhlmann, 2018; OECD, 2018a, 2018b), wobei im vorliegenden Zusammenhang pädagogisch-psychologische (personale und soziale) Ressourcen im Vordergrund stehen.

Diese Art der Risiko- und Ressourcenforschung im Bereich von Bildungssystemen gehört zu den aktuellsten Forschungsbestrebungen im Bereich Resilienz. Bisher gibt es kaum Forschung zu der Frage, was resiliente Lernende von weniger resilienten Lernenden in einem schulischen Kontext unterscheidet, eine stark defizitorientierte Perspektive der Forschung lässt sie oftmals gar nicht sichtbar werden (Stamm, 2007). Bedingt durch die Neuheit der Thematik sind nur wenige Forschungsarbeiten zu akademischer Resilienz greifbar. Einzig die OECD¹⁶ untersucht mit ihren PISA-Studien¹⁷ seit etwa zwanzig Jahren, sowohl in der Schweiz als auch auf internationaler Ebene, vulnerable Jugendliche, die

¹⁶ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

¹⁷ PISA: Programme for International Student Assessment. Alle drei Jahre findet ein Test mit Fünfzehnjährigen in den Fächern Lesekompetenz, Mathematik und Wissenschaft statt; die Publikation erfolgt i. d. R. ein Jahr später, die Jahreszahl im Titel bezieht sich auf den Erhebungszeitpunkt (OECD, 2018c).

sozusagen einer sozialen Selektivität entgegen (Agasisti et al., 2018; Buccheri et al., 2014; OECD, 2018a, 2018b). Ein paar Studien dazu gibt es auch aus der Schweiz (Buccheri et al., 2014; Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006; vgl. Kapitel 3.1).

Was trägt also dazu bei, dass Bildungsressourcen gerechter verteilt werden können und wodurch unterscheiden sich akademisch resiliente von anderen vulnerablen und privilegierten Lernenden? Diese Fragen können auf verschiedene Arten untersucht werden. Ich betrachte insbesondere das schulische Selbstkonzept von Jugendlichen und drei weitere Ressourcen, die mit dem schulischen Selbstkonzept assoziiert sind, um das Phänomen der akademischen Resilienz näher zu beleuchten. Sowohl in den exemplarisch aufgezeigten Studien zu Resilienz (vgl. Kapitel 1.1) als auch in den nachfolgend präsentierten Studien, die Resilienz im Bereich von Bildung untersuchen, werden unterschiedliche Ressourcen identifiziert, die mit einer Resilienzentwicklung einhergehen. Das heisst, die Untersuchung von Wirkzusammenhängen zwischen personalen und sozialen Ressourcen könnte Aufschluss darüber geben, welche Umstände dazu führen, dass Individuen im schulischen Kontext trotz akademischer Vulnerabilität eine positive Entwicklung im Bereich der Bildung aufzeigen beziehungsweise akademisch resilient sind. Ich beziehe mich auf vier Ressourcen, die schulspezifisch ausdifferenziert werden, und verdeutliche ihre Wirkzusammenhänge untereinander. Die vier Ressourcen, welche an Resilienzprozessen beteiligt sind, lassen sich in drei personale und eine soziale Ressource einteilen: das (schulische) Selbstkonzept, die (schulischen) Selbstwirksamkeitserwartungen, die Attributionsstile (nach einer Prüfung) und Bezugspersonen (Lehrpersonen) (vgl. Kapitel 3.2).

Nachdem in den exemplarischen Studien zu Resilienz, neben anderen, vier Ressourcen, die mit einer Resilienzentwicklung einhergehen, identifiziert wurden, stellt sich die Frage nach der Förderbarkeit von Ressourcen und günstigen Entwicklungsprozessen. Nachweislich erhöht die Förderung bestimmter Ressourcen, die mit einer Resilienzentwicklung einhergehen, die Bildungsbeteiligung von vulnerablen Jugendlichen (Becker & Schoch, 2018; Garcés et al., 2002). Resilienzförderung kann laut Wustmann (2005) auf individueller Ebene und auf der Beziehungsebene ansetzen. Meines Erachtens werden durch den Beizug einer dritten, *strukturellen Ebene* der Förderung von Resilienzentwicklungen zusätzlich mögliche Handlungsoptionen sichtbar (vgl. Tabelle 6). Seit den 1960er Jahren gibt es insbesondere in den USA Programme, die gezielt vulnerable Kinder und Jugendliche unterstützen und damit akademischen Resilienz fördern, was zu einer gerechteren Verteilung von Bildungsressourcen beiträgt (vgl. Kapitel 3.3).

Zuletzt finden sich die wichtigsten Überlegungen zur akademischen Resilienzforschung, zu den Ressourcen und Möglichkeiten, Resilienz im Bereich der Bildung zu fördern, in einer Zusammenfassung am Ende des Kapitels (vgl. Kapitel 3.4).

3.1 Akademische Resilienzforschung

Die Forschung zur Resilienz im Bereich der Bildung wird als akademische Resilienzforschung bezeichnet und bezieht ihren Namen aus den primär aus dem angelsächsischen Bereich stammenden Forschungsarbeiten zur sogenannten *Academic Resilience* (vgl. Aga-

sisti et al., 2018). In diesen Forschungsarbeiten geht es mehr um die Erforschung des Zustandekommens des Phänomens Resilienz als um die Beschreibung des Phänomens an sich. Ausgelöst wurde die akademische Resilienzforschung unter anderem durch den sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000. In Deutschland und teilweise auch in der Schweiz erfolgten daraufhin viele Bestrebungen, sowohl die Prüfungsergebnisse als auch die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern (OECD, 2018b). Die Resultate zeigen klar, dass schulischer Erfolg von der sozialen und ethnischen Herkunft der Jugendlichen abhängt. In den letzten knapp zwanzig Jahren ist die Situation zumindest in Deutschland, wenn auch nicht optimal, so wenigstens etwas besser geworden. Im Jahr 2015 konnte bereits jede*r dritte Lernende als akademisch resilient bezeichnet werden (OECD, 2018b).

Auch hier möchte ich nachfolgend exemplarische Studien zur akademischen Resilienz vorstellen. Zwei dieser drei exemplarischen Studien zur akademischen Resilienz beziehen sich sehr stark auf den OECD- beziehungsweise PISA-Kontext und nicht auf allgemeine Bildungs- oder Chancengerechtigkeitsforschung. Wünschenswert wäre es, vermehrt auch Studien fern von wirtschaftsorientierten Organisationen bezüglich Resilienz im Bereich der Bildung durchzuführen. Nichtsdestotrotz liefern die Resultate der ersten vorgestellten exemplarischen Studie interessante Erkenntnisse bezüglich Ressourcen, die mit einer akademischen Resilienzentwicklung einhergehen.

Agasisti et al. (2018) schlagen eine Definition von akademischer Resilienz vor, die sich wiederum stark an den OECD- beziehungsweise PISA-Kontext richtet. Aus der Definition von Agasisti et al. (2018) und Masten (2018) leite ich eine Definition für akademische Resilienz her, die für den gesamten Bildungsbereich, auch jenseits von PISA, gelten kann. Ferner zeigt sich bei Agasisti et al. (2018), dass ein positives schulisches Umfeld, das positive Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen ermöglicht und eine soziale Durchmischung, sowie ein erhöhtes disziplinarisches Klima sich als besonders günstig erweisen (vgl. Kapitel 3.1.1).

Eine weitere Studie, die akademische Resilienz untersucht, allerdings ausserhalb von PISA, kommt aus der Schweiz und befasst sich im Speziellen mit dem Leseverhalten von Jugendlichen (Schneider & Kaufmann, 2006; Schneider et al., 2009). Es wurden dazu Fallpaare gebildet und verglichen. Als Ressourcen in Bezug auf die Entwicklung von literaler Resilienz nennen die Forscher*innen die intrinsische Motivation und das Erfahren von Sinn (vgl. Kapitel 3.1.2).

Buccheri et al. (2014) untersuchen resiliente, nichtresiliente und nichtvulnerable Jugendliche bezüglich ihrer Mathematikkompetenzen, was allerdings wieder im Rahmen von PISA geschah. Die Autorin und ihr Team haben herausgefunden, dass sich die Resilienten bezüglich der Misserfolgsattributionen, des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartungen von den sozial benachteiligten leistungsschwachen Jugendlichen unterscheiden, aber nicht von den privilegierten Leistungsstarken (vgl. Kapitel 3.1.3).

Die exemplarischen Studien zeigen, dass sich resilienzspezifische Ressourcen und Prozesse bei verschiedenen Gruppen in Abhängigkeit des Ausmasses an Vulnerabilität nachweisen lassen.

3.1.1 Academic Resilience

Die PISA- Forscher*innen Agasisti et al. (2018, p. 4) definieren *Academic Resilience* wie folgt: „Die Fähigkeit von 15-Jährigen Lernenden, welche durch ihre Herkunft benachteiligt sind, in den PISA-Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft aber so abzuschneiden, dass ihnen diese Leistung ermöglicht, eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzunehmen und sie auf das lebenslange Lernen vorbereitet.“¹⁸ Diese Definition richtet sich an normative Erwartungen der OECD beziehungsweise der Leistungserhebungen durch PISA und ist deshalb nur in geringen Ansätzen für akademische Resilienzforschung ausserhalb von PISA brauchbar. Überdies beinhaltet die Definition ein personales und kein interaktionistisches Verständnis von Resilienzentwicklungen, da sie den Begriff *ability*, Fähigkeit, verwendet. Interessant an der Definition ist jedoch, dass die Forscher*innen die aktive Teilnahme an der Gesellschaft beziehungsweise die Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen als Resilienzentwicklung betrachten, was eine Art der Offenheit der Nichtnormativität in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung von Bildungserfolg zulässt. Eine aktuelle Resilienzdefinition von Masten (2018, p. 12) lautet hingegen: „Resilience is defined as the capacity of a system to adapt successfully to significant challenges that threaten its function, viability, or development“. Mich interessiert hier weniger die „Fähigkeit“ eines Systems, sich zu adaptieren, als die Fähigkeit eines Systems, sich zu „adaptieren“. Denn Ersteres verweist eher auf ein dispositionales Verständnis von Resilienzentwicklung, Letzteres betont hingegen, dass Resilienzentwicklungen überhaupt möglich sind, und stellt implizit die Frage nach Förderungsmöglichkeiten.

Aus den verwertbaren Anteilen der Definition von Agasisti et al. (2018, p. 4) und einer Resilienzdefinition von Masten (2018, p. 12) leite ich eine Definition von akademischer Resilienz her, die sich allgemein auf Bildungskontexte bezieht und sich auch auf meine später folgende empirische Untersuchung übertragen lässt: Akademische Resilienz bezeichnet das Phänomen, dass sich akademisch vulnerable Individuen aus dem Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen auf eine Weise an das Bildungssystem adaptieren, die es ihnen ermöglicht, eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft zu haben.

Um akademische Resilienz nach Agasisti et al. (2018) zu begünstigen, gelten ein positives schulisches Umfeld, das positive Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen ermöglicht, und eine soziale Durchmischung als wichtige Ressourcen. Letztere trifft insbesondere auf benachteiligte Jugendliche zu, da sie mehr akademische Resilienz aufweisen, wenn sie mit sozial privilegierten Jugendlichen zur Schule gehen (Agasisti et al., 2018). Einen weiteren, wenn auch nur kleinen, Zusammenhang zur Entwicklung akademischer Resilienz sehen die Forscher*innen in dem Angebot von ausserschulischen Aktivitäten. Das disziplinarische Klima von Schulen hingegen hängt deutlich stärker mit der Entwicklung von akademischer Resilienz zusammen: Höhere Werte auf der Disziplinarskala

¹⁸ Übersetzt aus dem Original von Agasisti et al. (2018), S. 4: „This paper defines academic resilience as the ability of 15-year-old students from disadvantaged backgrounds to perform at a certain level in the Programme for International Student Assessment (PISA) in reading, mathematics and science that enables them to play an active role in their communities and prepares them to make the most of lifelong-learning opportunities.“

(DISCLIMA, vgl. Agasisti et al., 2018) weisen auf ein besseres disziplinarisches Klima hin. Um das disziplinarische Klima zu erfassen, wurden Lernende befragt, wie häufig die geschilderten Situationen bei ihnen im Unterrichten zutreffen: „Lernende hören den Lehrpersonen nicht zu“, „Es ist laut und chaotisch“, „Die Lehrperson muss lange warten, bis die Lernenden still sind“, „Die Lernenden können nicht gut arbeiten“, und: „Die Lernenden beginnen erst lange nach Beginn der Lektion mit Arbeiten“ (Agasisti et al., 2018, p. 19). Es zeigt sich, dass Lernende, die auf dieser Disziplinarskala hohe Werte aufweisen, akademisch eher resilient waren (Agasisti et al., 2018).

Die Resultate von Agasisti et al. (2018) weisen, neben der sozialen Durchmischung, erneut auf die Wichtigkeit der Lehrperson bei vulnerablen Jugendlichen im Zusammenhang mit Resilienzprozessen hin. Die Forscher*innen betonen einerseits die positiven Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen und andererseits das Führungsverhalten der Lehrperson während des Unterrichts, welches mit dem disziplinarischen Klima einhergeht, als wichtige Ressourcen. Es werden nun zwei weitere Studien aus der akademischen Resilienzforschung vorgestellt. Die erste Arbeit befasst sich mit den Leseleistungen von Jugendlichen, allerdings unabhängig von PISA-Studien. Die zweite Arbeit, die wiederum im Rahmen von PISA-Untersuchungen angelegt ist, untersucht Mathematikleistungen von verschiedenen Gruppen von Jugendlichen.

3.1.2 Literale Resilienz

Eine Schweizer Studie zur akademischen Resilienz ist jene von Schneider und Kaufmann (2006), in der die Forscher*innen betonen, dass ihr Forschungsbeitrag auch ein Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit im Schweizer Schulsystem leisten soll. Als Voraussetzungen dafür nennen sie unter anderem, dass Risikofaktoren und Ressourcen identifiziert werden und die Ressourcen dahingehend beeinflussbar sein müssen, dass sie auf die Gruppe der nichtresilienten Jugendlichen übertragen werden können (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006). Als stärksten Prädiktor, der Bildungserfolg vorhersagt, nennen auch sie die soziale Schichtzugehörigkeit beziehungsweise den sozioökonomischen Status der Eltern (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006).

Schulischer Erfolg beeinflusst die Berufslaufbahn. Darüber hinaus gehen Schneider und Kaufmann (2006) davon aus, dass literale Kompetenzen für das berufliche Fortkommen enorm wichtig sind, weshalb sie die literale Kompetenz von 1500 Jugendlichen der Sekundarstufe I jeweils im Abstand von einem Jahr untersuchten. Dazu bildeten sie Fallpaare, die ein vergleichbares Risiko aufweisen, sich jedoch sehr unterschiedlich entwickelten. Die Fallpaarung bezüglich des vergleichbaren Risikos fand anhand der Grundintelligenz (vgl. Weiss, 1998), der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der familiären Sprachkultur und der ethnischen Herkunft statt. Danach wurde betrachtet: Wer entwickelt sich günstig, wer ungünstig und welche Faktoren machen diese Unterschiede aus? Gemessen wurde die literale Resilienz anhand des ELFE-Lesetests,¹⁹ wobei eine unter-

¹⁹ ELFE ist ein normierter Leseverständnistest (Lenhard & Schneider, 2006) und auf die Primarstufe geeicht, weshalb er für die Zwecke des Projekts um vier Frageitems erweitert wurde (Schneider et al., 2009).

durchschnittliche Leistung als nichtresilient und eine überdurchschnittliche Leistung als resilient gewertet wurde (Schneider et al., 2009). In einer späteren Auswertung konnten die Forscher*innen zeigen, dass sich literalresiliente Jugendliche durch eine höhere Lesemotivation auszeichnen und über eine intrinsische Motivation beim Lesen verfügen (Schneider et al., 2009). Abschliessend berichteten die Kinder und Jugendlichen über eine Sinnerfahrung, welche beim Lesen stattfindet. Jugendliche, die einen ungünstigen Entwicklungsverlauf durchmachten und nicht als literalresilient bezeichnet wurden, zeigten eine erhöhte Sorge um die Leistung und Beurteilung durch die Eltern, Mitschüler*innen und Lehrpersonen (Schneider et al., 2009). Als Ressourcen in Bezug auf die Entwicklung von literaler Resilienz können hauptsächlich die intrinsische Motivation und das Erfahren von Sinn identifiziert werden.

3.1.3 Mathematische Resilienz

Eine andere Schweizer Studie im Rahmen von PISA wurde von Buccheri et al. (2014) zur Resilienz im Fach Mathematik durchgeführt. Dieses Forschungsteam betont ferner, dass sich 15 % der Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden, unter anderem im Fach Mathematik, durch Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft erklären lassen. Es untersuchte demographische Merkmale, den besuchten Schultyp, das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, mathematische Misserfolgsattributionen und Einstellungen gegenüber der Schule (Buccheri et al., 2014).

Dazu verglichen sie die Resilienzgruppe mit zwei weiteren Gruppen: einer Risikogruppe und einer privilegierten Gruppe, die sich jeweils ein Merkmal teilen (Buccheri et al., 2014). Als resilient in Mathematik gelten diejenigen Lernenden, die zu den am meisten sozial Benachteiligten 25 % gehören und gleichzeitig Mathematikleistungen vorweisen, die den höchsten Kompetenzstufen zuzuordnen sind, was nach OECD-Standard dem obersten Quartil entspricht (Buccheri et al., 2014). Die Resilienzgruppe zeichnet sich also dadurch aus, dass sie sowohl gute Leistungen in Mathematik aufweist als auch sozial benachteiligt ist. Die Risikogruppe zeichnet sich durch eine schwache Leistung im Fach Mathematik und eine soziale Benachteiligung aus. Diese Gruppe teilt sich demnach das Merkmal der sozialen Benachteiligung mit der Resilienzgruppe. Die zweite Vergleichsgruppe, die privilegierte Gruppe, zeigt gute Leistungen in Mathematik und ist sozial privilegiert. Diese dritte Gruppe teilt sich demnach das Merkmal der guten Mathematikleistung mit der Resilienzgruppe.

Die Forscherin und ihr Team (Buccheri et al., 2014) kommen zu folgenden Ergebnissen: In der Resilienzgruppe befinden sich deutlich weniger Mädchen als in der Risikogruppe und der sozial privilegierten Gruppe. Weiter ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Fremdsprachigkeit in der Resilienzgruppe geringer als in der Risikogruppe. Vergleicht man die Resilienten jedoch mit der sozial privilegierten Gruppe, weisen sie plötzlich eine doppelt so hohe Anzahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf und sprechen zuhause vermehrt eine Fremdsprache. Vergleicht man die drei Gruppen von Jugendlichen mit der Gesamtstichprobe, die erhoben wurde, zeigt sich, dass die Resilienzgruppe der Gesamtstichprobe am ähnlichsten ist und sich von ihr nur bezüglich des Mädchenanteils unterscheidet (Buccheri et al., 2014). Insgesamt können in der

Schweiz 8 % der Lernenden, die einen tiefen Sozialstatus aufweisen, in der neunten Klasse als mathematisch resilient bezeichnet werden.

Die Gruppe der Resilienten unterscheidet sich überdies bezüglich des Selbstkonzepts, der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Misserfolgsattributionen von der Gruppe der sozial benachteiligten und leistungsschwachen, nicht aber von den privilegierten, leistungsstarken Jugendlichen (Buccheri et al., 2014). Dies überrascht die Forscher*innen nicht, da genau jene Ressourcen im Allgemeinen mit Schulerfolg einhergehen. Die mathematisch resilienten Jugendlichen weisen überdies eher positive Einstellungen gegenüber der Schule und des Fachs auf, obwohl sie gleichzeitig angeben, dass deren Umfeld Mathematik als wenig positiv bewertet. In der Literatur wird wiederholt auf das Phänomen hingewiesen, dass sich resiliente Jugendliche von den Normen der Eltern abwenden und sich sozial neu orientieren, was oft dazu führt, dass sie günstigere Einstellungen zur Schule entwickeln (El-Mafaalani, 2017).

Bemerkenswert ist, dass sich die jungen Männer im Vergleich zu den jungen Frauen, anders als in den meisten Resilienzstudien, in Buccheri`s et al. (2014) Untersuchung häufiger in der Gruppe der Resilienten befinden. Betrachtet man jedoch das Fach, in dem Resilienz erhoben wurde, wird klar, dass die Mathematik eine eher Männern zugeschriebene Kompetenzdomäne darstellt und junge Frauen, unabhängig ihrer Fähigkeiten, eher unterdurchschnittliche Leistungen erbringen (Aronson et al., 1998; Hermann & Vollmeyer, 2017). Somit ist das Ergebnis, dass mehr männliche Resiliente vorliegen, nicht weiter überraschend und kann nicht als Gegenbeleg zu gängigen Befunden, dass sich eher junge Frauen als resilient erweisen, aufgefasst werden. Weiter ist zu bedenken, dass die Forscher*innen nicht kumulierte Risiken untersuchten, sondern nur den Sozialstatus, obwohl Daten zum Migrationshintergrund vorlagen. Eine repräsentative Analyse der Gruppe der „tatsächlich“ Resilienten wurde dadurch verschenkt.

Nichtsdestotrotz ist die Forderung nach einer höheren sozialen Durchmischung der Schulen und Klassen, was akademische Resilienz begünstigt, sinnvoll (Buccheri et al., 2014) und deckt sich weitgehend mit Forschungsergebnissen zu sozialer Selektivität und akademischer Resilienz (Agasisti et al., 2018; Becker & Schoch, 2018). Überdies zeigt sich erneut, dass das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Misserfolgsattributionen relevante Ressourcen für die Resilienzentwicklung darstellen.

3.2 Ressourcen: Resilienz- und selbstkonzeptspezifisch

Ähnlich, wie sich Vulnerabilität und Resilienz gegenüberstehen (Masten, 2001), stehen sich auch Risikofaktoren und Ressourcen gegenüber (Rutter, 1987). In der Resilienzliteratur findet sich in diesem Kontext häufig der Terminus Schutzfaktoren anstelle der Ressourcen (Bliesener, 2018), wobei ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff Ressourcen bevorzuge. Ressourcen können eine vorhandene Risikobelastung abfedern und eine günstige Entwicklung fördern (Luthar et al., 2000). Überdies lassen sich Ressourcen in promotive und protektive Ressourcen unterteilen, wobei promotive Ressourcen als statistische Haupteffekte verstanden werden können, da sie einen förderlichen Effekt auf Individuen haben, ohne dass Risikofaktoren vorliegen (Masten, 2014). Somit erweisen sich promotive Ressourcen

als günstig für alle und nicht nur für vulnerable Individuen. Protektive Ressourcen hingegen moderieren Risikofaktoren und zeigen ihre Wirkung nur im Falle eines Vorliegens von Risikofaktoren (Rutter, 1987).

Ressourcen, ob promotiv oder protektiv, können nach Lüttringhaus und Streich (2007) wiederum in vier Bereiche von Ressourcen eingeteilt werden: personale, soziale, materielle und institutionelle Ressourcen. Personale Ressourcen sind auf das Individuum bezogene (z. B. Selbstkonzept; vgl. Wustmann, 2005) und soziale Ressourcen stehen in Zusammenhang mit der Umwelt des Individuums (z. B. Bezugspersonen; vgl. Wustmann, 2005). Bei materiellen Ressourcen handelt es sich um die finanzielle Situation einer Person (z. B. Eigentum) und bei institutionellen Ressourcen um das Vorhandensein (und die Ausstattung) von Institutionen (z. B. Schulen) (vgl. Lüttringhaus & Streich, 2007). Für die Entwicklung von Resilienz bezüglich der Stärkung des Selbstkonzepts sind insbesondere personale und soziale Ressourcen wichtige Grössen (vgl. Hohm et al., 2007; Kalisch, 2017; Skodol, 2010). Aus diesem Grund fokussiere ich mich auf eben genannte Ressourcen, anstatt auf materielle und institutionelle Ressourcen (deren Abwesenheit oder Gefahrenpotenzial allerdings zuvor bei den Risikofaktoren und Strukturmerkmalen von Bildungssystemen besprochen wurde).

Die Wirkung von Ressourcen bei der Moderation einzelner Risikofaktoren ist aufgrund einiger konzeptioneller und methodischer Probleme bisher noch ungeklärt. Die Frage, welche der nachfolgenden Ressourcen in welcher Ausprägung, unter welchen situativen Umständen und hinsichtlich welcher abhängigen Variable eine promotive oder eine protektive Wirkung haben, bleibt deshalb bis dato weitgehend ungeklärt (Bliesener, 2018).

Das Casita-Resilienzmodell (Vanistendael, 1998) nutzt die Metapher eines Hauses und dient dabei der Veranschaulichung verschiedener personaler und sozialer Ressourcen, ungeachtet der promotiven beziehungsweise protektiven Wirkung. Jede Ebene des Hauses zeigt eine potentielle Ressource auf, die zudem gewichtet wird: Es zeigt sich, dass der sozialen Einbettung eine übergeordnete Rolle zugeschrieben wird, sie bildet in diesem Modell das Fundament aller weiteren Ressourcen. Nicht alle Ressourcen, die sich einerseits aus der grossen Anzahl an Resilienzstudien identifizieren lassen und andererseits zu einem späteren Zeitpunkt in die empirische Untersuchung einfließen werden, sind im Casita-Modell aufgeführt. Trotzdem verdeutlicht das Casita-Modell, inwiefern bestimmte Ressourcen für eine Resilienzentwicklung womöglich stärker zu gewichten sind als andere (vgl. Kapitel 3.2.1 *Casita-Modell*).

Vier Ressourcen erachte ich als zentral für die Entwicklung von Resilienz durch die Stärkung des Selbstkonzepts, im Speziellen auch im Bereich der Bildung, der akademischen Resilienz (Hermann & Vollmeyer, 2017). Drei dieser vier Ressourcen können als Determinanten des Selbstkonzepts betrachtet werden, die vierte Ressource ist das Selbstkonzept. Dieses kann wiederum von leistungshemmenden (oder -steigernden) Effekten, beispielsweise in Prüfungssituationen, betroffen sein und beeinflusst insofern auch Schulnoten (vgl. Kapitel 2.4). Von den vier Ressourcen können drei als personale und eine als soziale Ressource verstanden und überdies für den Schulbereich ausdifferenziert werden. Nachfolgend wird bei jeder der vier Ressourcen zuerst der Bezug zu Resilienzprozessen aufgezeigt und danach die Wirkzusammenhänge zum (schulischen) Selbstkonzept ausgeführt.

Personale Ressourcen: Der Begriff Selbstkonzept bezeichnet die mentale Repräsentation der eigenen Person, weshalb Lohaus und Vierhaus (2015) ihn als die kognitive Komponente des Selbst umschreiben, während der Selbstwert die affektive Komponente darstellt. Das (schulische) Selbstkonzept ist entscheidend, insofern, als dass es mit Resilienzentwicklungen assoziiert ist (Hohm et al., 2017), Zusammenhänge zu den weiteren drei Ressourcen aufweist (Hohm et al., 2017; Wustmann, 2005) und überdies Schulleistungen beeinflusst (Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005) (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen (Hohm et al., 2017; Kalisch, 2017) bezeichnen die Erwartungen einer Person, aufgrund ihrer Fähigkeiten gewünschte Handlungen selbstständig und erfolgreich ausführen zu können (Bandura, 1977). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann Resilienzentwicklungen begünstigen (Kalisch, 2017) und sowohl im Allgemeinen als auch im schulischen Bereich Fähigkeiten mobilisieren, die zu einer tatsächlichen Leistungssteigerung führen (Diseth et al., 2014) (vgl. Kapitel 3.2.3).

Unter Attribution versteht man die Zuschreibung von Ursachen, Absichten und Veranlagungen einer Person bezogen auf ihre Handlungen (Kok et al., 2014). Es werden unterschiedliche Attributionsstile aufgezeigt, wobei eine selbstwertdienliche Attribution von Misserfolgen, beispielsweise nach einer Prüfung, sich besonders günstig auf Resilienzentwicklungen auswirkt (vgl. Skodol, 2010). Auch diese Ressource weist Zusammenhänge zu den anderen drei Ressourcen auf: Eine selbstwertdienliche Misserfolgsattribution fördert günstige Selbstkonzeptkonstruktionen und eine hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977, 1997; vgl. Kapitel 3.2.4).

Soziale Ressourcen: Stabile, positive Beziehungen zu Bezugspersonen sind ein zentraler Faktor, der mit Resilienzentwicklungen einhergeht (Kalisch, 2017; Wustmann, 2005). Stabile Beziehungen beruhen auf einer sozialen Unterstützung, in oder ausserhalb der Schule, die beispielsweise über Beziehungen zu Lehrpersonen erfolgen (Kalisch, 2017; Wustmann, 2005) und gleichzeitig andere Ressourcen wie Attributionsstile einer Person beeinflussen kann (vgl. Kapitel 3.2.5).

Da die Stärkung des (schulischen) Selbstkonzepts zu (akademischen) Resilienzentwicklungen beiträgt (vgl. Hohm et al., 2017; Wustmann, 2005), ist auch das Verständnis um die Wirkzusammenhänge des Selbstkonzepts mit anderen Ressourcen, sogenannte Selbstkonzeptprozesse, bedeutsam: Attributionsstile und die Beziehung zu Lehrpersonen haben einen wesentlichen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept und können ungünstige Effekte auf das Selbstkonzept moderieren (Hermann & Vollmeyer, 2017). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht mit einem stabilen, hohen Selbstkonzept einher, welches dann wiederum Schulleistungen positiv beeinflusst (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Dabei beeinflusst das Selbstkonzept die Selbstwirksamkeitserwartung stärker als umgekehrt (Bong & Skaalvik, 2003; vgl. Kapitel 3.2.6).

3.2.1 Casita-Modell

Das Casita-Modell ist primär als Ressourcen-, denn als Resilienzmodell zu verstehen, da beispielsweise Vulnerabilität und Risikofaktoren nicht ins Modell aufgenommen wurden. Als Ressourcenmodell liefert das Casita-Modell allerdings interessante Gesichtspunkte,

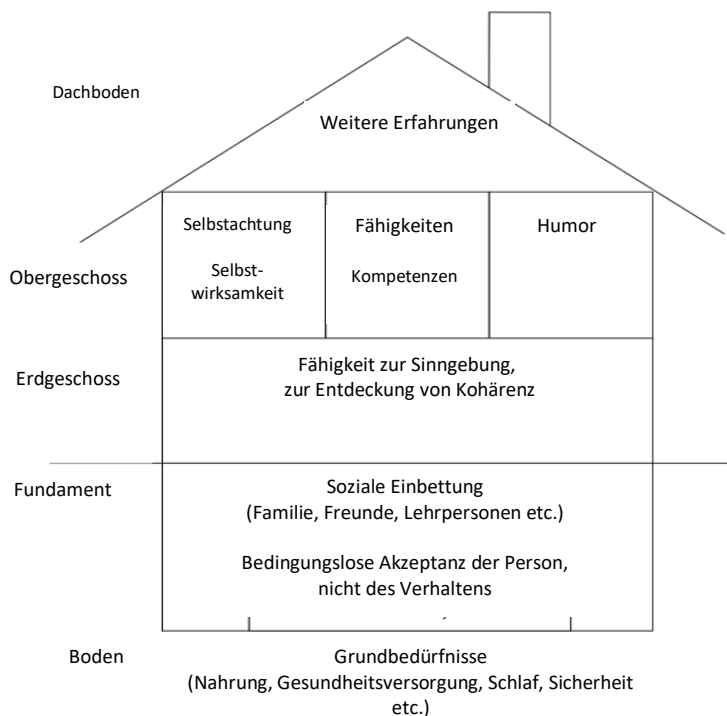


Abbildung 8: Das Casita-Modell der Resilienz (Vanistendael, 1998)

da eine holistische Betrachtungsweise von Ressourcen vorgeschlagen wird (Vanistendael, 1998), was durch die Metapher des Hauses, das aus verschiedenen Ebenen und Stockwerken besteht, gestützt wird (vgl. Abbildung 8). Jede Ebene und darin teilweise weitere Unterteilungen zeigen dabei eine potenzielle und hierarchisierte Ressource auf, vergleichbar mit der Bedürfnispyramide von Abraham Maslow.²⁰ So bildet das Abdecken grundlegender Bedürfnisse auch im Casita-Modell die wichtigste Ebene, weil sich erst danach weitere Bedürfnisse beziehungsweise Ressourcen ergeben können. Gleich danach erfolgt die soziale Ressource „soziale Einbettung“, sie wirkt in diesem Modell als Fundament. Die Entdeckung des Kohärenzgefühls und die Fähigkeit zur Sinngebung auf der nächsthöheren Ebene befinden sich vermutlich an der Schnittstelle zwischen sozialen und personalen Ressourcen. Eindeutig personale Ressourcen, zum Beispiel selbstbezogene Kognitionen wie Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstachtung, sind laut dem Casita-Modell zwar relevant, aber nicht die Basis einer Resilienzentwicklung. Interessant ist zudem, dass Humor explizit mit „eigenem Zimmer“ im Obergeschoss in das Modell aufgenommen wurde, was meines Erachtens eine wichtige Copingstrategie²¹ darstellt und Wolin und Wolin (2010) als eine von sieben *resiliencies* bezeichnen. Durch die letzte Etage im Haus, die „weiteren

²⁰ Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological review*, 50(4), 370–396.

²¹ Vgl. Items in Coping-Skala von Carver (1997): „I’ve been making jokes about it“, und: „I’ve been making fun of the situation“ (Itemkategorie 5).

Erfahrungen“, die Individuen im Leben machen, wird verdeutlicht, dass Resilienzprozesse nicht endlich, dafür aber interaktiv-dynamisch sind. Der Begründer des Casita-Modells argumentiert, dass jede Ebene beziehungsweise jedes Zimmer ein Operationalisierungsangebot darstellt, um zu verstehen, in welchen Bereichen Resilienzprozesse initiiert und möglicherweise sichtbar gemacht werden können (Vanistendael, 1998).

3.2.2 Schulisches Selbstkonzept

Der Begriff Selbstkonzept bezeichnet laut Lohaus und Vierhaus (2015) die mentale Repräsentation der eigenen Person und gilt als kognitive Komponente des Selbst. Den Selbstwert beschreiben sie als affektive Komponente des Selbst, der aus Bewertungen der eigenen Person oder auch aus dem eigenen emotionalen Erleben besteht. Diese Selbstbeschreibungen können sich auf einzelne Facetten der Person beziehen wie: „Ich zeige in Deutschland gute Leistungen“. Oder sie beziehen sich auf die gesamte Person: „Ich bin nicht besonders abenteuerlustig“. Bei Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich wie der Schule oder in Bezug auf die Persönlichkeit wird von einem bereichsspezifischen Selbstkonzept gesprochen. Das bedeutet, es gibt eine hierarchische Struktur des Selbstkonzepts, wobei das schulische Selbstkonzept eine Subkategorie des allgemeinen Selbstkonzepts darstellt (vgl. Kapitel 2.4.1) und Schulleistungen unabhängig des intellektuellen Potenzials beeinflussen kann.

Die Selbstkonzeptforschung im Zusammenhang mit Resilienzentwicklung gewinnt seit einigen Jahren zunehmend an Bedeutung und ist mittlerweile auch im Kontext schulischer Lehr- und Lernprozesse und damit in pädagogisch-psychologischen Zusammenhängen eine zentrale Bezugsgröße (Ammon & Maehr, 2008; Möller & Trautwein, 2015; Shavelson et al., 1976). Möller und Trautwein (2015) heben die Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts hervor und betonen, dass die Vermittlung eines positiven Selbstbildes zu den erzieherischen Zielen gehört, da das Wohlbefinden einer Person von einer positiven Selbsteinschätzung profitiert. Einen weiteren Grund für die Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts, vor allem im schulischen Kontext, ist die empirisch gut gesicherte Annahme, dass eine positive Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit die tatsächlich gezeigten Leistungen positiv beeinflussen kann (Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005). Ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen auf der anderen Seite hemmen die Leistungsfähigkeit, insbesondere bei vulnerablen Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.4). Die Forschung ist sich demnach in der Frage einig, dass ein positives Selbstkonzept Resilienzentwicklungen begünstigt (Hohm et al., 2017; Wustmann, 2005) und das schulische Selbstkonzept Schulleistungen beeinflusst (Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005). Dabei kann das Einsetzen individueller Bezugsnormen – wie temporalen oder je nach dem, kriterialen Vergleichsprozessen in der Schule – ungünstigen Selbstkonzeptkonstruktionen entgegenwirken und akademische Resilienz erhöhen (vgl. Kapitel 2.4.4).

Resilienzentwicklungen können durch bestimmte Persönlichkeitsattribute, die wiederum mit bestimmten Bewältigungsstrategien einhergehen, gefördert werden (Wolin & Wolin, 2010). Dabei eignet sich ein hohes, stabiles und zugleich flexibles Selbstkonzept, um mit widrigen Situationen umzugehen und einen positiven Anpassungsprozess beziehungs-

weise eine Resilienzentwicklung voranzutreiben. Hohm und ihr Team (2017) visualisieren die Prozesshaftigkeit der Resilienzentwicklung anhand verschiedener personaler Ressourcen wie dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit Bezugspersonen und schulischen Kompetenzen (vgl. Abbildung 3). Auch wenn Resilienz nicht das Resultat eines angeborenen Persönlichkeitsmerkmals ist, könnte ein Grund für eine Resilienzentwicklung auch in der Persönlichkeitsstruktur von resilienten Personen liegen, welche positive Interaktionen mit der Umwelt evoziert (Skodol, 2010; Wolin & Wolin, 2010).

Das Selbstkonzept erweist sich überdies als Knotenpunkt für Resilienzentwicklungen, da es in Wirkzusammenhängen mit anderen Ressourcen steht (vgl. Kapitel 1.2.3). Attributionsstile und die Beziehung zu den Lehrpersonen haben einen wesentlichen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept und können ungünstige Selbstkonzeptkonstruktionen moderieren (Hermann & Vollmeyer, 2017). Ein hohes, stabiles Selbstkonzept beeinflusst Schulleistungen positiv und begünstigt überdies hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

3.2.3 Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung wurde Ende der 1970er Jahre von Albert Bandura entwickelt (1977). Die Selbstwirksamkeitserwartung, ob im allgemeinen oder schulischen Kontext, bezeichnet die Erwartung einer Person, aufgrund ihrer Fähigkeiten gewünschte Handlungen selbständig und erfolgreich ausführen zu können. Eine Person, die daran glaubt, selbst etwas bewirken und auch in schwierigen Situationen selbständig handeln zu können, verfügt über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Eine selbstwertdienliche Misserfolgsattribution begünstigt demnach eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, welche mit einer wahrgenommenen Kontrollierbarkeit äusserer Umstände einhergeht (Bandura, 1977, 1997). Weiter ist eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einem stabilen, hohen Selbstkonzept assoziiert, welches dann wiederum Schulleistungen positiv beeinflusst (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Dabei beeinflusst eher das Selbstkonzept die Selbstwirksamkeitserwartung als umgekehrt (Bong & Skaalvik, 2003). Ein starkes Empfinden von Wirksamkeit befähigt Menschen und steigert ihr Wohlbefinden auf unterschiedliche Art (Bandura, 1977, 1997), auch im schulischen Kontext. Personen mit einem hohen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten nehmen schwierige Situationen, welche ihre Fähigkeiten auf die Probe stellen, als Herausforderung wahr. Es findet demnach eine Befähigung anstelle einer Verängstigung oder Vermeidung der Situation statt. Diese Wirksamkeitserfahrungen erhöhen die intrinsische Motivation und eröffnen neue Handlungsspielräume. Die Abwesenheit einer solchen Selbstwirksamkeitserwartung führt dazu, dass eine ungenügende Leistung auf ungenügende Fähigkeiten attribuiert werden, was das Auftreten von Stresssymptomen und Depressionen erhöhen kann (Bandura, 1977, 1997).

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einer Person und deren Zusammenhang mit Resilienzentwicklungen wurde mehrfach von Forscher*innen belegt (Cassidy, 2015; Hohm et al., 2017; Kalisch, 2017). Auch Skodol (2010) charakterisiert eine resiliente Persönlichkeit durch den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, mit widrigen Umständen

wirksam umgehen zu können. In dem Sinne sind das Selbstvertrauen oder die Selbstwirksamkeitserwartungen wichtige Komponenten für die Resilienzentwicklung (Cassidy, 2015; Lin, Sandler, Ayers, Wolchik & Luecken, 2004).

Bandura (1977, 1997) hält fest, dass die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen auf vier Quellen zurückzuführen ist. Die erste Quelle bezeichnet er als *mastery experiences*, was so viel meint wie das erfolgreiche *Meistern von anspruchsvollen Situationen durch zusätzlichen Aufwand*. Bandura (1977, 1997) geht davon aus, dass eine Selbstwirksamkeitserwartung erst dann entsteht, wenn das Individuum die Erfahrung machen konnte, dass es auch mit schwierigen Situationen umgehen kann, indem ein Aufwand betrieben wird. Auch sagt er, dass eine Gefahr besteht, wenn das Individuum lediglich wenig anspruchsvolle Herausforderung meistert, wo wenig Aufwand betrieben werden muss (Bandura, 1977, 1997). Es entsteht ein Gefühl der Unverwundbarkeit, aber wenn eine wirkliche Bedrohung ansteht, fehlen die Ressourcen, um die Bedrohung zu lindern. Das Gefühl von Versagen tritt an die Stelle der Selbstwirksamkeit.

Eine zweite Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen können stellvertretende Erfahrungen eines *sozialen Modells* darstellen (Bandura, 1977, 1997). Alleine das Beobachten einer Person, die erfolgreich eine Krise meistert, kann eine Modellwirkung haben, so dass die eigene Überzeugung, diese Fähigkeiten in einer Krisensituation ebenfalls abrufen zu können, steigt. Gleichsam hat das Beobachten einer Person, welche einen Aufwand betreibt um eine schwierige Situation zu meistern, der dies allerdings nicht gelingt, einen negativen Einfluss auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung. Der entscheidende Faktor hierbei ist die Identifikation mit dem Modell, welche über die wahrgenommene Ähnlichkeit mit diesem geschieht. Ohne diese Identifikation mit dem Modell hat die Selbstwirksamkeitserfahrung des Modells, egal, ob positiv oder negativ, nahezu keinen Einfluss auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung.

Der soziale Einfluss beziehungsweise die *Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld* stellen die dritte Quelle von Selbstwirksamkeitserwartung dar (Bandura, 1977, 1997). Bandura (1977, 1997) geht davon aus, dass eine verbale Ermutigung dazu führen kann, dass Personen tatsächlich mehr Kräfte mobilisieren und aufrechterhalten können als ohne Ermutigung. Unrealistische Ermutigungsversuche, im Sinne eines undifferenzierten „Du kannst das“, werden entweder schnell als Floskeln erkannt und verhindern so einen Zuwachs an Fähigkeiten oder der Zuwachs an Fähigkeiten bleibt komplett aus, weil die Zielsetzung durch die bestehenden Kompetenzen nicht erreicht werden kann. Wichtig ist hierbei auch, dass man Personen in Situationen bringt, in denen sie tatsächlich erfolgreich sein können und nicht ständig Misserfolg erfahren. Als Erfolg wird demnach der eigene Leistungszuwachs gewertet und nicht das Übertrumpfen anderer (Bandura, 1977, 1997).

Die vierte Quelle, um zu mehr Selbstwirksamkeit zu gelangen, ist das *Modifizieren der Stressreaktionen und der Emotionsregulation* (Bandura, 1977, 1997). Erneut steht die Interpretation beziehungsweise die Bewertung des Stimulus im Vordergrund. Stressoren per se gibt es nicht, es gibt lediglich Reize, welche als Stressoren gewertet werden (vgl. Kalisch, 2017). Die physiologischen Indikatoren einer körperlichen Erregtheit können dementsprechend als förderlich und weniger förderlich interpretiert und eingeordnet werden. Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung bewerten die körperliche Er-

regung, welche ein Stimulus erzeugen kann, als Antriebskraft, um eine bestehende Herausforderung zu meistern. Personen mit einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung werten den gleichen körperlichen Erregungszustand als Angst, die sie letztlich lähmt.

Sehr nahe am Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung liegen die Attributionsstile, welche einen bedeutsamen Einfluss auf diese haben. Insbesondere begünstigt eine selbstwertdienliche Misserfolgsattribution eine hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung, welche mit einer wahrgenommenen Kontrollierbarkeit äusserer Umstände einhergeht.

3.2.4 Attributionsstile

Unter Attribution versteht man die Zuschreibung von Ursachen, Absichten und Veranlassungen einer Person bezogen auf ihre Handlungen (Heider, 1958). Man versucht also, das eigene Handeln oder auch das einer anderen Person zu verstehen und zu erklären, sowohl im Alltag als auch in der Schule. Dabei sind Attributionen beziehungsweise Ursachenzuschreibungen nach einem Misserfolg, zum Beispiel nach einer schlecht ausgefallenen Prüfung, besonders interessant, da sie die künftige Motivation in diesem Bereich mit beeinflussen (Weiner, 1994). Betrachtet man nun Resilienzprozesse oder resiliente Personen, erkennt man, dass realistische selbstwertdienliche Attributionen und internale Kontrollüberzeugungen dabei eine wichtige Rolle spielen (Skodol, 2010; Wustmann, 2005). Resiliente Personen schreiben Ereignissen, die in ihrem Leben vorkommen eher internalen Ursachen zu. Das heisst, sie assoziieren Ereignisse mit ihrem eigenen Verhalten und schreiben nicht äusseren Einwirkungen, wie dem Schicksal, dem Unglück oder dem Einwirken von Fremden die Ursache zu. Diese Haltung führt dazu, dass diese Personen davon ausgehen, Probleme selbst bewältigen zu können und sie aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens beteiligt sind, was wiederum mit einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Eine resiliente Person hat demnach optimistische und hoffnungsvolle Erwartungen auf den Ausgang auch von schwierigen Situationen wie etwa einer körperlichen Erkrankung, dem Verlust einer wichtigen Bezugsperson oder dem Nichtbestehen einer wichtigen Prüfung, da sie glaubt, dass sie diese bewältigen kann (Seligman, Reivich & Schmaltz, 1999).

Die Attributionstheorien erlebten unterschiedliche Weiterentwicklungen, wobei sie jeweils entweder um Dimensionen ergänzt oder die Dimensionen komplett modifiziert wurden. Fritz Heider (1958) legte mit seinem Hauptwerk *The Psychology of Interpersonal Relations* die Grundlage aller Attributionstheorien, indem er als Erster zwischen internalen und externalen Attributionen unterschied. Eine *internale Attribution* meint, dass die Ursache für das Verhalten einer Person in ihr zu finden ist, demnach von ihren Überzeugungen, ihrer Persönlichkeit oder ihren Fähigkeiten abhängt. Glaubt man jedoch, dass äussere Umstände, also die Situation das Verhalten verursacht hat, spricht Heider (1958) von *externalen Attributionen*. Seligman, der primär für seine Theorie der erlernten Hilflosigkeit²² bekannt wurde, erweiterte das Modell von Heider (1958) um weitere zwei

²² Erlernte Hilflosigkeit: Tierversuche mit Hunden unter drei Bedingungen mit Shuttlebox: 1) Fluchtmöglichkeit nach Schock, 2) keine Fluchtmöglichkeit nach Schock, 3) Kontrollgruppe ohne Elektroschocks. Zwischen Fluchtgruppe 1) und Kontrollgruppe 3) keine signifikanten Unterschiede, sie lernten den Schlag

Tabelle 1: Acht Möglichkeiten, einen Misserfolg zu attribuieren; nach Seligman et al. (1979)

Misserfolgs- attributionen	internal		external	
	stabil	variabel	stabil	variabel
global	Ich bin unfähig, eine Prüfung zu bestehen.	Ich bin immer zu schlecht vorbereitet.	Prüfer*innen verlangen immer zu viel.	Ich hatte Pech und habe schwere Prüfungsfragen bekommen.
spezifisch	Das Prüfungsthema war zu schwierig für mich.	Ich habe für diese Prüfung zu wenig gelernt.	Diese*r Prüfer*in war zu anspruchsvoll.	Auf diese Prüfungsfragen war ich nicht vorbereitet.

Dimensionen (Seligman, Abramson, Semmel & Von Baeyer, 1979). Sein Fokus lag allerdings auf der Erforschung der Ursache von Depressionen. Laut Seligman et al. (1979) fördert ein bestimmter Attributionsstil die Entstehung von Depressionen, nämlich dann, wenn negative Erlebnisse beziehungsweise Misserfolge als internal-stabil-global attribuiert werden (vgl. Tabelle 1). Diese Art der Attribution kommt einer niedrigen Überzeugung von der Kontrollierbarkeit von äusseren Umständen gleich und begünstigt eine tiefe Selbstwirksamkeitserwartung. Erlernte Hilflosigkeit entsteht also, wenn ein Individuum keinen Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und den Konsequenzen der Umwelt wahrnimmt. Die Unkontrollierbarkeit ist danach die entscheidende Bestimmungsgrösse für motivationale, kognitive und emotionale Beeinträchtigungen. Dabei gilt es, zwischen objektiv vorliegender und subjektiv wahrgenommener Unkontrollierbarkeit zu unterscheiden: Objektive Unkontrollierbarkeit liegt vor, wenn die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Ereignisses tatsächlich unabhängig vom Verhalten der Person ist, wie zum Beispiel das Wetter. Subjektive Unkontrollierbarkeit liegt vor, wenn die Person davon überzeugt ist, dass sie einen Umstand nicht kontrollieren kann, aber eigentlich Handlungsspielraum bestünde. Die erlernte Hilflosigkeit bezieht sich nach Seligman und Maier (1976) exakt auf diese subjektiv wahrgenommene Unkontrollierbarkeit. Es zeigen sich hier Parallelen zur Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung, wobei Seligman und Maier (1976) diesen Begriff nicht verwenden, sich aber bereits auf Arbeiten von Bandura zur Selbstwirksamkeitserwartung beziehen.

Neben internalen und externalen Attributionen können Attributionen also laut Seligman und dessen Team (1979) zusätzlich stabil oder variabel beziehungsweise global oder spezifisch erfolgen. Um die drei Dimensionen einer Ursachenzuschreibung nach einem Misserfolg zu verdeutlichen, wird das Beispiel einer nicht bestandenen Prüfung herangezogen (vgl. Tabelle 1). Dabei gilt: Je eher ein Misserfolg stabil und global attribuiert wird, desto eher führt dies zu einer Verallgemeinerung des Erlebens der Unkontrollierbarkeit, wodurch die erlebte Hilflosigkeit steigt. Insbesondere gilt dieser Effekt für die Ebene der internalen Misserfolgsattributionen. Denn stabil-globale Attributionen auf dieser Ebene sind selbstwertschädigend, da eine unveränderliche Unfähigkeit der eigenen Person an-

durch den Sprung zu beenden oder völlig zu vermeiden. Gruppe 2) erlernte Hilflosigkeit und zeigte Motivationsdefizite, da übermässig lange Latenzzeiten und Lerndefizite vorlagen (Seligman & Maier, 1967).

Tabelle 2: Acht Möglichkeiten einen Erfolg oder Misserfolg zu attribuieren; nach Weiner (1994)

Attributionen	Internal		external	
	stabil	variabel	stabil	variabel
unkontrollierbar	Begabung	Konzentrationsvermögen	Aufgabenschwierigkeit	Glück oder Zufall
kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Dauerhafte Ressourcen	Temporäre Ressourcen

genommen wird (vgl. Tabelle 1). Je eher Personen einen Misserfolg hingegen spezifisch und variabel attribuieren, desto grösser ist das Ausmass an wahrgenommener Kontrollierbarkeit, was den Selbstwert schützt. Der Selbstwert einer Person wird insbesondere durch spezifisch-variable Misserfolgsattributionen auf der externalen Ebene geschützt, da die Ursachenzuschreibung komplett ausserhalb der Person erfolgt (auch wenn dies die Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Falle nicht steigert).

Bernard Weiner (1994), der sich hauptsächlich mit der Leistungsmotivation beschäftigt, hat ebenfalls ein dreidimensionales Klassifikationssystem entwickelt, in das sich Ursachen für Erfolg oder Misserfolg einordnen lassen und welches auf den Grundlagen von Seligman et al. (1979) beruht. Weiner (1994) hat zur Entstehung von Leistung folgende Formel definiert: Leistung = Bereitschaft x Fähigkeit x Möglichkeit.

Eine wichtige Veränderung zu Seligman et al. (1979), welche durch die Modifikation von Weiner (1994) zustande kam, ist die Dimension der Kontrollierbarkeit. Weiners (1994) zentrale Aussage ist, dass die Attribution unserer Leistung, nach einem Erfolg oder Misserfolg, einen grossen Einfluss auf unsere Motivation hat (vgl. Tabelle 2). Die Dimension der Kontrollierbarkeit wird insbesondere mit der Bewertung durch andere Personen in Verbindung gebracht. Die Fremdattribution des eigenen Misserfolgs, wie beispielsweise das Nichtbestehen einer Prüfung, durch eine aussenstehende Person ist umso selbstwertschädigender, je mehr auf der internalen und kontrollierbaren Ebene attribuiert wird. Attributionen auf dieser Ebene implizieren, dass ein objektives Ausmass an Kontrollierbarkeit gegeben gewesen wäre, welches durch die Person, die den Misserfolg erlitt, nicht ausgeschöpft wurde. Die Schuld des Versagens würde also alleine dem Individuum zugeschrieben. Das Umgekehrte trifft für die Fremdattribution eines Erfolges zu: Die Attribution des eigenen Erfolgs, wie beispielsweise das Bestehen einer Prüfung, durch eine aussenstehende Person ist umso selbstwertschädigender, je mehr auf der externalen, unkontrollierbaren Ebene attribuiert wird. Attributionen auf dieser Ebene implizieren, dass der Erfolg nicht an den Fähigkeiten der Person liege, sondern durch Zufall erreicht wurde.

Wenn ich die Überlegungen von Heider (1958), Seligman et al. (1979) und Weiner (1994) kombiniere, lassen sich die Attribution von Erfolgen und Misserfolgen in selbstwertdienliche und selbstwertschädigende Attributionstile einteilen (vgl. Tabelle 3). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Kok et al. (2014), die darauf hinweisen, dass Misserfolge kontrollierbar-variabel-internal / external attribuiert werden sollen, damit der Selbstwert und die Motivation erhalten bleiben. Der Vorteil einer kontrollierbar-variabel-internen Misserfolgsattribution besteht darin, dass Handlungsspielraum erkennbar wird, was

Tabelle 3: Eigene Darstellung, selbstwertdienliche und selbstwertschädigende Attributionen kombiniert nach Kok et al. (2014)

Attributionen	Erfolg		Misserfolg	
Selbstwertdienlich	Kontrollierbar, internal/external, stabil	Unkontrollierbar, internal, stabil	Kontrollierbar, internal/external, variabel	Unkontrollierbar, external, variabel
Selbstwertschädigend	Unkontrollierbar, internal/external, variabel	Kontrollierbar, external, variabel	Unkontrollierbar, internal/external, stabil	Kontrollierbar, external, stabil

die Selbstwirksamkeitserwartung steigert (Kok et al., 2014). Ein Nachteil davon könnte sein, dass eine interne Misserfolgsattribution per se negative Emotionen auslöst, was die Motivation senken könnte. Aus diesem Grund werden Empfehlungen ausgesprochen, Misserfolge external zu attribuieren, da die Distanz zur eigenen Person in Bezug auf das Scheitern erhöht wird (Kok et al., 2014). Dieser Logik folgend sollen Erfolge kontrollierbar-stabil-internal / external attribuiert werden, um den Selbstwert zu schützen und die Motivation zu erhalten (vgl. Tabelle 3). Insgesamt gilt: Je höher die interne Kontrollüberzeugung ist, desto eher kann der Selbstwert geschützt und die Motivation erhalten werden, was wiederum die Selbstwirksamkeitserwartungen erhöht (Kok et al., 2014).

Weitere interessante Überlegungen dazu sind, dass unkontrollierbare Umstände trotz allem selbstwertdienlich attribuiert werden können; nämlich dann, wenn ein Erfolg zusätzlich internal-stabil und ein Misserfolg zusätzlich external-variabel attribuiert wird. Im ersten Fall würde eine gelungene Prüfung einfach als Begabung attribuiert, die zwar nicht kontrollierbar, aber positiv besetzt ist, was den Selbstwert steigert. Im zweiten Fall würde die unkontrollierbar-variable-externale Attribution dazu führen, dass die gescheiterte Prüfung auf „Pech“ attribuiert würde, was zwar die Selbstwirksamkeitserwartung nicht erhöht, aber den Selbstwert schützt.

Die Ausführungen zeigen, dass Gelegenheiten für Misserfolgsattributionen insbesondere im schulischen Kontext sehr häufig geboten werden und dass Lehrpersonen direkten Einfluss auf die Attributionsstile nehmen und so ungünstige Prozesse moderieren könnten (Hermann & Vollmeyer, 2017).

3.2.5 Lehrpersonen als Bezugspersonen

Interaktionsprozesse zwischen Personen und ihrer Umwelt, insbesondere die Qualität der frühkindlichen Beziehungen, gelten als wesentliche Basis für die Entwicklung und Aneignung von Kompetenzen zur Bewältigung von Belastungen (vgl. Kapitel 1.2.2). Weiter können Bezugspersonen als soziale Ressourcen fungieren, die eine wichtige Grundlage von Resilienzentwicklungen bilden (Hohm et al., 2017; Masten, 2001). Dies konnte beispielsweise bei den resilienten Kindern aus der Kauai-Studie aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 1.1.1): Trotz widriger Umstände konnten sie eine enge, positive emotionale Bindung zu mindestens einer Bezugsperson aufbauen (Laucht et al., 2000). Um eine solch enge,

positiv-emotionale und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson entwickeln zu können, erweisen sich bestimmte Merkmale von Bezugspersonen als förderlich. Beispielsweise halten sie eine konstante und kompetente Betreuung aufrecht, bieten adäquate Anregungen und gehen feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes ein (Wustmann, 2005). Beziehungsmuster, welche durch Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz der Person gegenüber, durch Sicherheit im Erziehungsverhalten und durch Monitoring gekennzeichnet sind, erweisen sich dabei als besonders geeignet, Resilienzprozesse zu begünstigen (Wustmann, 2005). Die soziale Einbettung und stabile Beziehungen zu Bezugspersonen sind demnach wesentliche Ressourcen für Resilienzentwicklungen (Kalisch, 2017; Masten, 2001; Wustmann, 2005).

Auch ausserhalb der Familie finden sich Orte, wo positive Erfahrungen gemacht werden können. Die Schule könnte ein solch unterstützendes soziales Umfeld darstellen beispielsweise dann, wenn den Lernenden Aufmerksamkeit entgegenbracht wird, sich jemand für sie einsetzt oder sie herausfordert (Wustmann, 2005). Das heisst, Lehrpersonen können die Rolle einer solchen Bezugsperson ausserhalb der Familie einnehmen. Auch wenn die Wichtigkeit der Beziehung zu Lehrpersonen mit zunehmendem Alter eher abnimmt, bleibt sie für bestimmte Lernende relevant, so Wendland und Rheinberg (2004): Die Fremdbewertungsfolgen nehmen bei älteren Lernenden zwar insgesamt ab, bleiben aber bei einzelnen Lernenden dennoch bedeutsam. Allerdings unterscheiden Wendland und Rheinberg (2004) nicht zwischen vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen. Meine Vermutung ist, dass sich die Beziehung zu Lehrpersonen insbesondere auf vulnerable Jugendliche positiv auswirkt, demnach eine genuin protektive Ressource darstellen könnte.

Eine positive, wertschätzende Beziehung zu Lernenden kann sowohl im Einzelnen als auch im Klassenverband durch das vorherrschende Klassenklima geformt werden. Dabei spielen Leistungsrückmeldungen eine zentrale Rolle, da sie massgeblich zur Beziehungsgestaltung zwischen Lernenden und Lehrpersonen und letztlich zur Leistungsbereitschaft beitragen (Hattie, 2012; Maag Merki, 2006). Ein wertschätzendes Klassenklima fördert das Vertrauen in die Beziehung zu Lehrpersonen, so dass sich Lernende beispielsweise eher trauen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, sie weniger Stigmatisierungen ausgesetzt sind und Misserfolge in Prüfungen eher selbstwertdienlich attribuieren, was wiederum ihre Selbstwirksamkeitserwartung erhöht (Hermann & Vollmeyer, 2017).

Jungbluth (1994) konnte diesbezüglich nachweisen, dass eine niedrige Leistungserwartung an Lernende mit Migrationshintergrund und aus tieferen Sozialschichten einen Einfluss auf deren Schulleistung hat (vgl. Kapitel 2.3.3). Es gibt überdies einen Zusammenhang zwischen den Leistungserwartungen der Lehrpersonen und den tatsächlich erbrachten Leistungen der Lernenden. Je eher die Lehrpersonen die Leistungsangabe ihrer Lernenden treffend einschätzen, desto eher erzielen diese im Durchschnitt deutlich bessere Leistungen als die Klassen von Lehrpersonen, deren Beurteilungen von Lernenden nur geringe Passungswerte mit den Testleistungen aufweisen (Lehmann, Peek, Gänzfuss & Husveldt, 2002).

Die bekannte Metastudie von Hattie (2012) kommt zu ähnlichen Ergebnissen und zeigt, dass eine klare Steigerung des Lernens und der Leistung durch eine gute Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung veranlasst werden kann. Er betont, dass eine aktive, sich

Tabelle 4: Reflexionsfragen für Lehrpersonen basierend auf Hatties (2012) Fokus der Auswirkungen von Lehrpersonen auf Lernende

Reflexionsfragen für Lehrpersonen	
Lernklima	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Konntest du allen Lernenden zeigen, dass sie fähig, wertvoll und verantwortlich sind, und hast du sie auch dementsprechend behandelt? ◦ Konnten die Lernenden sehen, dass du an sie glaubst, auch wenn ihnen etwas Mühe bereitete? ◦ Erhielten die Lernenden das Feedback von dir, dass sie über unberührtes Lernpotenzial verfügen in Bezug auf das, was heute gelernt wurde?
Lernabsicht & Erfolgskriterien	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kannten die Lernenden die Lernziele? Kannten sie die Erfolgskriterien, welche zum Erreichen der Lernziele führen? ◦ Waren die Lernenden in der Lage, die Lernziele so wiederzugeben, dass ein Verständnis jener anzunehmen war? ◦ Sahen sie die Lernziele als herausfordernd genug an?
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Bist du dir des Lernfortschritts deiner Lernenden bewusst im Hinblick auf das Hinarbeiten auf die Erfolgskriterien? ◦ Wie nahe an der Erreichung der Erfolgskriterien sind die jeweiligen Lernenden? ◦ Was muss nun erfolgen, damit alle Lernenden dem Erreichen der Erfolgskriterien näherkommen?

verantwortlich fühlende Lehrperson, welche die Wirkung ihres Tuns genau beobachtet und den Lernenden Rückmeldungen gibt, die Selbstwirksamkeitserwartungen und Schulleistungen der Lernenden erhöhen kann. Dabei differenziert Hattie (2012) zwischen Lehrpersonen, welche den klassischen Frontalunterricht leben, demnach immer im Fokus des Unterrichtsgeschehens stehen, und Lehrpersonen, welche genau wissen, wann welche Sozialform gefragt ist. Letztere erkennen, wann sie sich zurückziehen sollen und unter welchen Umständen welcher Führungsstil angebracht ist. Die Lehrperson steht dann zwar nach wie vor im Zentrum des Geschehens, bei ihr im Zentrum stehen aber die Lernenden. Eine Möglichkeit, diesem Ideal näherzukommen, ist die reflexive Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit ihrem Unterricht nach einer Lektion. Dazu liefert Hattie (2013) einige Reflexionsfragen, welche er in drei Lernbereiche unterteilt (vgl. Tabelle 4). Beim ersten Lernbereich, dem Klassenklima, und auch bei der Lernabsicht und den Erfolgskriterien wird der Zusammenhang zur Förderung von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ersichtlich (vgl. Tabelle 4). Könnten Lehrpersonen diesen Reflexionsfragen in ihrem Unterricht Beachtung schenken, hätte dies eine Erhöhung der erlebten Kontrollierbarkeit bei den Lernenden zur Folge, was zur Erhöhung internaler Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen führen würde. Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie, die zeigt, dass Lehrpersonen das schulische Selbstkonzept von Jugendlichen sehr wohl beeinflussen können (Hellmich & Günther, 2011). Wenn Lehrpersonen um die dynamischen Selbstkonzeptkonstruktionen von Jugendlichen wissen und sie sich darin üben, Rückmeldungen zu erteilen, die den Jugendlichen günstige Selbstkonzeptkonstruktionen ermöglichen, wirkt sich dies positiv auf deren schulisches Selbstkonzept aus (Hellmich & Günther, 2011). Insbesondere gilt dies auch für Lehrpersonen, die das Reattribuieren von

realistischen, aber selbstwertförderlichen Attributionen einübten. Es zeigte sich allerdings, dass insbesondere das geschulte Forscherteam die gewünschten Effekte bei den Lernenden erzielte und weniger die Lehrpersonen, was daran liegen mag, dass die Muster so einfach nicht aufzulösen sind und auch die Lernenden eine Erwartungshaltung gegenüber den Lehrpersonen haben (Ziegler & Heller, 2000).

Letztlich sprechen diese Ausführungen dafür, dass Lehrpersonen die Rolle einer ausserfamiliären Bezugsperson einnehmen, somit als soziale Ressource fungieren und damit Resilienzentwicklungen in verschiedenen Bereichen begünstigen können. Gezielte Rückmeldungen von Lehrpersonen können überdies negativen Attributionsstilen entgegenwirken, womit das Ausbilden eines positiven Selbstkonzepts und hoher Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht wird. Allerdings braucht es dazu wenigstens eine Sensibilisierung und das Einüben förderlicher Rückmeldungen von Lehrpersonen.

3.2.6 Schulische Selbstkonzeptprozesse: Wirkzusammenhänge der vier Ressourcen

Die soeben beschriebenen Ressourcen fördern ein positives schulisches Selbstkonzept, was wiederum akademische Resilienzentwicklungen begünstigt. Da die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen zugleich das schulische Selbstkonzept beeinflussen, aber auch untereinander in Wirkzusammenhängen stehen, spreche ich von „schulischen Selbstkonzeptprozessen“, wenn diese Wirkzusammenhänge gemeint sind (vgl. dazu Kapitel 5.4). Ich führe die Wirkzusammenhänge hier genauer aus, weil ich aufgrund dieser Überlegungen im nachfolgenden empirischen Part ein Resilienzmodell entwickle, das schulische Selbstkonzeptprozesse abbildet (vgl. Kapitel 4.1).

Das schulische Selbstkonzept steht also im Zusammenhang mit den drei oben genannten Ressourcen. Ein Zusammenhang zu Attributionen ergibt sich unter anderem auch durch die Betrachtung der untersten Instanz der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts (vgl. Abbildung 6): Dort finden sich die „Bewertungen eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen“ wieder. Die Bewertung einer spezifischen Situation, beispielsweise einer Prüfung in der Schule, kommt einer (Erfolgs- oder Misserfolgs-)Attribution gleich. Attributionen wirken sich wiederum auf die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen aus, und beides kann durch Lehrpersonen moderiert werden (Hermann & Vollmeyer, 2017). Die graphische Veranschaulichung der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts verdeutlicht also die Zusammenhänge und möglichen Wirkbeziehungen aller vier Ressourcen (vgl. Abbildung 6).

Der sozialen Ressource „Beziehung zu Lehrpersonen“ kommt überdies eine besonders wichtige Rolle innerhalb von schulischen Selbstkonzeptprozessen zu, da sich beispielsweise Leistungsrückmeldungen sowohl auf das schulische Selbstkonzept (Hermann & Vollmeyer, 2017) als auch auf die Attributionsstile (Möller & Trautwein, 2015) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Hattie, 2012) der Lernenden auswirken. Tatsächlich bekommen Lernende in leistungsstarken Klassen bei gleicher Leistung schlechtere Noten als in leistungsschwachen Klassen (Lüdtke et al., 2005). Klassen mit leistungsstarken Ler-

nenden bieten für leistungsschwächere Lernende zudem mehr Möglichkeiten für soziale Aufwärtsvergleiche, was wiederum negative Konsequenzen für deren selbsteingeschätzte Fähigkeiten haben kann. Das heisst, die Bezugsrahmen, die Lehrpersonen wählen, um Leistungsrückmeldung zu geben, haben einen wesentlichen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept der Lernenden (Möller & Trautwein, 2015). Hattie (2012) verweist zudem auf den Zusammenhang von Klassenklima und Lernabsicht beziehungsweise auf transparente Erfolgskriterien, die hohe Selbstwirksamkeitserwartungen erst ermöglichen (vgl. Tabelle 4). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen setzen eine subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit voraus, welche durch internale Kontrollüberzeugungen beziehungsweise selbstwertdienliche Attributionsstile erreicht werden kann. Zudem können Lehrpersonen ungünstige Attributionsstile durch gezielte Rückmeldungen und gezieltes Einüben im Umgang mit Misserfolgen moderieren (Hermann & Vollmeyer, 2017). Des Weiteren wird vermutet, dass ein direkter Einfluss von Attributionsstilen neben unterschiedlichen Bezugsrahmen auf das schulische Selbstkonzept wirkt (Möller & Trautwein, 2015). Der stärkste Einfluss von Attributionsstilen auf fachbezogene Selbstkonzepte findet sich bei internal-stabil-globalen Attributionen, wo sowohl Erfolge als auch Misserfolge als vorhandene oder fehlende Begabungen interpretiert werden (vgl. Kapitel 3.2.4).

Ich möchte kurz auf die Wirkzusammenhänge des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartungen eingehen. Denn bei diesen beiden Konstrukten herrscht in der Forschungsgemeinde kein eindeutiger Konsens. Betrachtet man nochmals die hierarchische Struktur des Selbstkonzepts, ist erkennbar, dass die Attributionsstile auf der untersten Ebene des schulischen Selbstkonzepts vorzufinden sind (vgl. Abbildung 6). Da Attributionsstile mit Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen, sind Letztere sozusagen indirekt oder implizit in der Struktur des Selbstkonzepts vorhanden. Allerdings ist die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Selbstkonzept nicht eindeutig geklärt. Auch wenn faktorenanalytisch bereits gezeigt werden konnte, dass es sich beim Selbstkonzept und den Selbstwirksamkeitserwartungen (je nach inhaltlicher Differenzierung) um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt (Bong & Skaalvik, 2003), betrachten manche Forscher*innen die Selbstwirksamkeitserwartung als Teilaspekt des Selbstkonzeptes (Möller & Trautwein, 2009; Moschner & Dickhäuser, 2006) oder zumindest als selbstkonzeptnahes Konstrukt (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Obwohl beide Konstrukte als selbstbezogene Kognitionen bezeichnet werden können, lassen sich auch klare Unterschiede zwischen ihnen ausmachen (Möller & Trautwein, 2009; vgl. Kapitel 3.2.2 und Kapitel 3.2.3).

Die Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet zwar ebenfalls selbstbezogene Urteile von Individuen im Hinblick auf bestimmte Aufgaben, wodurch ihr eine kognitive Komponente zugeschrieben wird. Allerdings weist das Selbstkonzept neben der kognitiven auch eine affektive Komponente auf (Shavelson et al., 1976). Des Weiteren bezieht sich die Selbstwirksamkeitserwartung auf bevorstehende Ereignisse, demnach auf die Zukunft, wonach beispielsweise die eigene Wirksamkeit in Bezug auf eine bevorstehende Prüfung eingeschätzt wird (Bandura, 1997). Das schulische Selbstkonzept hingegen kann Verhalten erklären und vorhersagen (Möller & Trautwein, 2015). So wird von zwei Lernenden mit identischer Leistung künftig diejenige Person besser abschneiden, welche über ein höheres schulisches

Selbstkonzept verfügt. Einige Forscher*innen geben überdies an, dem Selbstkonzept liegen eher soziale Vergleiche und der Selbstwirksamkeitserwartung eher individuelle temporale Vergleiche zugrunde (Möller & Trautwein, 2015). Bei beiden selbstbezogenen Kognitionen wird bezüglich der Schulleistung eine reziproke Wirkrichtung angenommen, wobei primär das Selbstkonzept einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung hat (Bong & Skaalvik, 2003) und der umgekehrte Effekt selten belegt wurde (Köller et al., 2006).

Es lassen sich demnach auf der einen Seite vier Ressourcen, die mit Resilienzentwicklungen assoziiert werden, identifizieren. Auf der anderen Seite stehen diese vier Ressourcen auch im Zusammenhang mit Leistungsbereitschaft (in der Schule). Überdies beeinflussen sich die vier Ressourcen auf eine bestimmte Weise gegenseitig. Diese Wirkzusammenhänge bezeichne ich vorliegend, wie erwähnt, als schulische Selbstkonzeptprozesse (vgl. Kapitel 5.4). Weil das schulische Selbstkonzept auch Schulleistungen beeinflusst (Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsh et al., 2005), ist die Erforschung dieser schulischen Selbstkonzeptprozesse, insbesondere vor dem Hintergrund der gerechteren Verteilung von Bildungschancen, besonders bedeutend und wird im empirischen Teil genauer untersucht (vgl. Kapitel 6). Bevor ich zum empirischen Teil dieser Arbeit überleite, möchte ich aufzeigen, inwiefern Ressourcen, die Resilienzprozesse begünstigen, ganz allgemein und in Bezug auf akademische Resilienz gefördert werden können.

3.3 Resilienzförderung

Nachdem ich erörtert habe, wie akademische Vulnerabilität entstehen kann und dass die Entwicklung von akademischer Resilienz möglich ist, stellt sich die Frage, wie diese Resilienzprozesse durch die Förderung von Ressourcen unterstützt werden können und so die gerechte Verteilung von Bildungsressourcen erhöht werden kann. Die Förderung von Resilienzprozessen kann langfristig positive Erfolge erzielen, wovon die Gesellschaft letztlich profitiert, da dadurch Arbeitskräfte besser ausgebildet werden, weniger Kriminalität entsteht (Garces, Thomas & Currie, 2002) und die psychische Gesundheit erhalten werden kann.

Ganz allgemein kann Resilienz durch die Verminderung von Risikoeinflüssen und die Stärkung von Ressourcen gefördert werden (Wustmann, 2004, 2005). Ich gehe zuerst auf die Resilienzförderung in pädagogischen Kontexten nach Wustmann (2005) ein, wobei unterschieden wird zwischen der Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und der Beziehungsebene. Auf der individuellen Ebene spreche ich von personalen Ressourcen wie den Selbstwirksamkeitserwartungen. Auf der Beziehungsebene beziehe ich mich auf soziale Ressourcen wie stabile und wertschätzende Beziehungen zu Bezugspersonen (vgl. Kapitel 3.3.1).

In einem weiteren Schritt werden die beiden Ebenen schulspezifisch betrachtet, wodurch Handlungsoptionen für Lehrpersonen ersichtlich werden. Zusätzlich ergibt sich neben der individuellen Ebene und der Beziehungsebene eine dritte strukturelle Ebene der Förderungsmöglichkeiten in pädagogischen Kontexten. Die dritte strukturelle Ebene führe ich ein, weil Bildungsinstitutionen Multiplikatoren von aktuellem pädagogischem Wissen und Kenntnissen sind und Resilienzförderung ohne den Einbezug struktureller

Aspekte schneller an Grenzen stösst (vgl. Kapitel 3.3.2).

Dadurch, dass Resilienzprozesse unterstützt werden können und das Erzielen von mehr Chancengerechtigkeit nicht dem Individuum allein überlassen werden kann, gibt es gezielte Bildungsmassnahmen, die Kinder aus benachteiligten Familien ansprechen. In den USA und mittlerweile auch in Europa finden teilweise bereits seit den 1960er Jahren diverse solche Programme statt, die als Längsschnittstudien gut dokumentiert und evaluiert sind (Garces et al., 2002; Kalisch, 2017). In der Schweiz gibt es vereinzelt Programme mit ähnlichen Zielen, die junge Erwachsene in ihrer Selbstwirksamkeit und ihren Kontrollüberzeugungen stärken (Häfeli & Schellenberg, 2010) und die Chancengerechtigkeit fördern. Beispiele für solche Programme sind die Schweizer Interventionsstudie zur Förderung von Resilienz (Oser, Gamboni, Düggele & Masdonati, 2004) oder die aktuell noch laufenden Projekte ChaGALL (Berger, Meiler & Moser, 2015) und ChaBâle (Düggele & Kassis, 2018) (vgl. Kapitel 3.3.3).

3.3.1 Resilienzförderung in pädagogischen Kontexten

Eine Resilienzentwicklung kann ganz allgemein durch die Verminderung von Risikoeinflüssen und die Stärkung von Ressourcen gefördert werden (Wustmann, 2004, 2005). Wustmann (2005) unterscheidet bei der Resilienzförderung in pädagogischen Kontexten zwischen der individuellen Ebene und der Beziehungsebene (vgl. Tabelle 5). Resilienzförderung auf individueller Ebene meint die Stärkung direkt bei der Person, indem man sie für den Umgang mit Belastungen stärkt und ihr hilft, wichtige Basis- beziehungsweise Lebenskompetenzen zu entwickeln. Auf dieser Ebene finden sich die Förderung von personalen Ressourcen wie den Selbstwirksamkeitserwartungen, die Stärkung des Selbstwertgefühls und die Förderung sozialer Kompetenzen, welche das Aufrechterhalten stabiler Beziehungen wiederum erleichtern (vgl. Tabelle 5). Möglicherweise hat die Förderung dieser personalen Ressourcen auch eine präventive Wirkung auf Kinder und Jugendliche, da sie weniger in risikoreiche Situationen gelangen und zum anderen adäquater mit diesen umgehen könnten (vgl. Garces et al., 2002).

Die zweite Ebene der Resilienzförderung findet auf der Beziehungsebene statt (Wustmann, 2005). Durch eine hohe Erziehungs- beziehungsweise Interaktionsqualität mit dem Kind unmittelbar über die Erziehungspersonen sollen zwischenmenschliche Beziehungen gestärkt werden. Beispielsweise können Bezugspersonen und Erziehende mit gezielten Programmen in ihren Erziehungs Kompetenzen gestärkt werden. Gleichsam wie der individuellen Ebene kann auch der Beziehungsebene ein funktionaler Aspekt zugewiesen werden: die situative, intervenierende Ebene.

Wenn die risikoreiche Situation nicht vermieden oder ihr nicht angemessen entgegen gewirkt werden kann, kommt spätestens dann die Beziehungsebene zum Tragen. Die Attribute der Beziehungsebene können somit situativ ihren Beitrag leisten, um widrige Umstände besser bewältigen zu können (vgl. Tabelle 5). Die beiden Ebenen gehen ineinander über und sind letztlich nicht gänzlich trennscharf. Dennoch ergibt es Sinn, sie als zwei unterschiedliche Komponenten der Resilienzförderung zu betrachten; nicht zuletzt aus den genannten Gründen, dass die eine Ebene eher präventiven und die andere Ebene eher einen situativen,

Tabelle 5: Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und der Beziehungsebene in einem pädagogischen Kontext nach Wustmann (2005, p. 204)

Individuelle Ebene	Beziehungsebene
Problemlösefertigkeiten fördern	Kompetenzgefühl steigern (auch jenes der Erziehenden)
Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme vorantreiben	Konstruktive Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kindern bzw. Jugendlichen
Selbstwirksamkeit fördern	Konfliktlösestrategien fördern (auch bei den Erziehenden)
Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen	Autoritativer Erziehungsstil (zu Hause, Schule)
Förderung von effektiven Stressbewältigungsstrategien (z. B. Entspannungsfähigkeiten)	Effektive Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob, Ermütigung)
Förderung von sozialen Kompetenzen, Stärkung sozialer Beziehungen	Allgemein resilienzfördernde Umgebung bereitstellen

intervenierenden Charakter aufweist um Resilienz zu fördern. Es zeigt sich erneut, wie voraussetzungsreich die Förderung einer Resilienzentwicklung ist, da die Bezugsperson beziehungsweise die pädagogische Fachkraft über vertiefte psychologische und pädagogische Kenntnisse oder wenigstens Erfahrungen verfügen sollte und dies beispielsweise bei Lehrpersonen und Personen in Schulleitungsfunktionen häufig nicht gegeben ist.

3.3.2 Strukturelle Aspekte der Resilienzförderung

Bereits erwähnt wurde die Unterscheidung der individuellen, präventiven Ebene und der Beziehungs- und intervenierenden Ebene zur Förderung von Resilienz (vgl. Tabelle 5). Nach Wustmanns (2005) kann unter Berücksichtigung dieser Faktoren Resilienz in einem pädagogischen Kontext gefördert werden. Überträgt man den Inhalt dieser Ebenen konkret auf den Schulalltag, werden Handlungsspielräume für Lehrpersonen und Personen in pädagogischen Leitungsfunktionen erkennbar. Weil Schulen und Bildungsinstitutionen im Allgemeinen Multiplikatoren von aktuellem pädagogischem Wissen und Kenntnissen sind, möchte ich eine dritte strukturelle Ebene hinzufügen (vgl. Tabelle 6). Ohne die Betrachtung der strukturellen Aspekte, die auch an der akademischen Vulnerabilität von Lernenden beteiligt sind (vgl. Kapitel 2.2), stösst die Resilienzförderung schnell an ihre Grenzen. Besteht auf institutionellen Ebenen wie den Schulleitungen, den Rektoraten oder gar den Erziehungsdepartementen keine Bereitschaft, Chancengerechtigkeit innerhalb der existenten Strukturen durch gezielte Förderungsmassnahmen zu erhöhen, liegt die Verantwortung allein bei einzelnen Lehrpersonen. Zwar kann die Schule Risiken verschärfen, jedoch auch einen erheblichen Beitrag leisten, protektive Aspekte in den Vordergrund treten zu lassen (Opp & Fingerle, 2008). Die Förderung der individuellen Ebene und der Beziehungsebene in der Schule ist nicht zwangsläufig an die strukturellen Aspekte der Resilienzförderung geknüpft. Findet sich jedoch auf der institutionellen Ebene bereits eine

Tabelle 6: Eigene Darstellung, Resilienzförderung nach Wustmann (2005) ergänzt durch eine dritte strukturelle Ebene

Individuelle Ebene	Beziehungsebene	Strukturelle Ebene
Problemlösefertigkeiten fördern	Kompetenzgefühl steigern (auch jenes der Erziehenden)	Sensibilisierung von pädagogischen Fachkräften
Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme vorantreiben	Konstruktive Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kindern bzw. Jugendlichen	Angebote zur Weiterbildung zum Abbau sozialer Selektionsprozesse
Selbstwirksamkeit fördern	Konfliktlösungsstrategien fördern (auch bei den Erziehenden)	Angebote zur Weiterbildung zu (akademischen) Resilienzförderung
Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen	Autoritativer Erziehungsstil (zuhause, Schule)	Zeit- oder monetäre Ressourcen zur Verfügung stellen
Förderung von effektiven Stressbewältigungsstrategien (z. B. Spannungsfähigkeiten)	Effektive Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob, Ermutigung)	Zusammenarbeit mit Bildungsforscher*innen
Förderung von sozialen Kompetenzen, Stärkung sozialer Beziehungen	Allgemein resilienzfördernde Umgebung bereitstellen	Allgemein resilienzfördernde Umgebung für Fachkräfte bereitstellen

Bereitschaft, welche sich sozusagen top-down in den Schulen niederschlagen würde, können Synergien geschaffen und genutzt werden, was zu weniger Belastungen der einzelnen Lehrpersonen führen und den Lernenden zugute kommen würde.

Auch Becker und Schoch (2018) verweisen auf strukturelle Aspekte von Bildungsinstitutionen, die den Abbau sozialer Selektivitätsprozesse und somit die Ermöglichung akademischer Resilienzprozesse begünstigen würden. Becker und Schoch (2018) sprechen sich zum Beispiel klar für Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen aus, die der Sensibilisierung von sozialen Selektivitätsprozessen dienen und die Lehrpersonen handlungsfähig machen sollen. Die Kompetenzstärkung pädagogischer Fachkräfte ist für die (akademische) Resilienzförderung also zentral. Überdies darf die didaktische Weiterentwicklung weder nur in Einzelfällen stattfinden, noch lediglich intrinsisch motivierten Lehrpersonen vorbehalten sein. Entsprechend müssten Gefässe geschaffen werden, wo Lehrpersonen sich austauschen und Unterricht nach den neuesten Forschungserkenntnissen zum Abbau sozialer Ungerechtigkeiten weiterentwickeln können. Dafür muss entweder Zeit freigestellt werden oder eine finanzielle Entschädigung erfolgen. Insgesamt hat die Schule als ganzes Organ Modellcharakter, da sich der Umgang der Schulverantwortlichen mit den Lehrpersonen auch auf den Umgang der Lehrpersonen mit den Lernenden auswirkt. Vergleichbare Angebote sollten auch für Eltern zugänglich sein, da diese einen wesentlichen Teil zur Resilienzförderung ihres Kindes beitragen können. Nahe liegt auch die Idee, dass es bereits gefährdete Risikogruppen zu identifizieren und speziell zu fördern gilt, wie beispielsweise Kinder mit migrationsbedingten Sprachdefiziten oder sozioökonomisch stark benachteiligte Kinder.

3.3.3 Programme zur Resilienzförderung

Einige Personen und Institutionen reagieren bereits auf die soziale Verantwortung, (akademische) Resilienzförderung auf verschiedenen Ebenen zu betreiben, zum Teil sogar schon seit den 1960er Jahren. Es findet sich demnach eine Vielzahl internationaler und nationaler Programme, welche versuchen, das Ausmass der Risikofaktoren zu minimieren. Die zentralen Risikofaktoren, die jeweils betrachtet werden, sind der Sozialstatus und der Migrationshintergrund. Sie begünstigen akademische Vulnerabilität, da sie mit der ungleichen Verteilung von Chancen beziehungsweise sozialen Selektionsprozessen einhergehen (vgl. Kapitel 2.1).

Ein bekanntes Programm ist das US-amerikanische Head Start für Vorschulkinder, welches 1965 von der Great Society²³ ins Leben gerufen wurde. Head Start setzt bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem an, was nach allem, was bislang über Resilienzentwicklungen bekannt ist, sehr sinnvoll ist (Garces et al., 2002). Je eher vulnerable Kinder eine adäquate Förderung erfahren, desto eher können Kompetenzen aufgebaut, Strategien entwickelt werden, welche das Kind im Umgang mit Widrigkeiten stärken.

Head Start bietet Erziehung, Bildung, Service in den Bereichen Gesundheitsvorsorge und Ernährung sowie die Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit. Garces und ihr Team (2002) untersuchten in einer Längsschnittstudie die Effekte von Head Start anhand von Zwillingspaaren, wobei jeweils nur ein Zwilling in das Programm aufgenommen wurde, der andere nicht. Die Resultate zeigen, dass eine Teilnahme an dem Head Start Programm mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit eines High-School-Abschlusses um 20% und eines Collegebesuchs um 28% einherging. Überdies zeigte sich, dass Afroamerikaner*innen, die bei Head Start mitmachten eine um 12% geringere Wahrscheinlichkeit hatten, wegen Straftaten verhaftet oder verurteilt zu werden (Garces et al., 2002).

Ein weiteres internationales Programm zur Resilienzförderung stellt das Rochester Child Resilience Project dar (Wyman et al., 2010). Das Projekt beginnt in der Grundschule, legt den Schwerpunkt auf die schulbasierte Emotionsregulation bei vulnerablen Kindern und setzt damit an der Schnittstelle von Schule und ausserschulischer Förderung an. Es werden Strategien vermittelt, welche einerseits auf die emotionale Selbstregulation abzielen und andererseits negative sozio-emotionale Entwicklungen verhindern sollen. Geschulte, demnach qualifizierte, Resilienzmentor*innen treffen sich einzeln mit den vulnerablen Kindern. Dabei wird die Modellwirkung der Resilienzmentor*innen bewusst eingesetzt, es erfolgen verbale Instruktionen, Rollenspiele, Übungsphasen in natürlichen Umgebungen und drei auf das Kind abgestimmte Übungen. Es wird dabei zum einen das Betrachten der eigenen Emotionen und das Betrachten der Emotionen von anderen eingeübt. Zum anderen wird sowohl die Selbstkontrolle und die Deseskalation von Emotionen als auch das Wiederfinden des Gleichgewichts gegenüber den eigenen Emotionen erprobt. Diese Interventionen finden wöchentlich über 14 Wochen während 25 Minuten statt (Garces et al., 2002). Die Resilienzmentor*innen sprechen sich mit den Lehrpersonen

²³ Great Society: Grossangelegtes sozialpolitisches Reformprogramm der US-Regierung unter dem amtierenden Präsidenten Lyndon B. Johnson, 1965.

in Bezug auf das Zuschneiden des individualisierbaren Programms und der Fortschritte des Kindes ab. Eine experimentelle Untersuchung zeigte eine positive signifikante Auswirkung des Programms in puncto Emotionsregulation und der Abnahme von delinquentem Verhalten bereits nach vier Monaten nach Start der Interventionen; dies im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollgruppe, welche sich noch auf der Warteliste, um in das Programm aufgenommen zu werden, befinden (Wyman et al., 2010).

Seligman, Reivich und Schmalz (1999) setzen nicht bei der Emotionsregulation, sondern beim Einüben einer positiven Einstellung nach Misserfolgen an. Der Fokus wird darauf gelegt, dass die Teilnehmenden im Wesentlichen selbstwertdienliche Attributionsstile entwickeln (vgl. Kapitel 3.2.4), da dies den Selbstwert steigert, das Selbstkonzept stärkt und somit Resilienz fördern kann (Seligman, Reivich & Schmalz, 1999). Unrealistische Attributionen wie Erfolgserlebnisse dem Glück oder Zufall zuzuschreiben, sollen möglichst in internal-stabil-globale Attributionen umgewandelt werden. Die Lernenden erhöhen damit ihre internalen Kontrollüberzeugen und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, was wiederum ihre Selbstwirksamkeitserwartungen steigert.

Eine Schweizer Interventionsstudie zur Förderung von Resilienz ist jene von Oser et al. (2004), die sich insbesondere an Lernende richtet, welche ein weniger gutes intellektuelles und schulisches Leistungsprofil aufweisen und sich bereits in Bewerbungsprozessen um Lehrstellen und Arbeit befinden. In zwei Interventionen, wo jeweils über dreizehn Wochen wöchentlich ein halbtägiges Programm stattfand, wurde mit eigens dafür entwickelten Übungen an den Ressourcen der Jugendlichen gearbeitet. Die erste Intervention war korrekativer, die zweite präventiver Art. Es waren personale Ressourcen wie Optimismus, Kausalattributionen, Copingstrategien, Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, die gefördert und gestärkt werden sollten. Die Forschungsgruppe konnte zeigen, dass es mittels zielgerichteter Interventionen gelungen war, bei den Jugendlichen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen. Dies hilft ihnen, mit künftigen widrigen Situationen konstruktiver umzugehen, resilienter zu sein. Allerdings bemerkten Oser et al. (2004), dass die Dimension Coping in beiden Interventionsgruppen nicht merklich positiver vorlag. Die anderen Ressourcen erwiesen sich aber sehr wohl als förderbar, was den Jugendlichen im Umgang mit Misserfolgen helfen wird, handlungsfähig zu und flexibel bleiben.

Einige weitere nationale Förderprogramme, welche sich mit Bildungsungleichheiten, verursacht durch strukturelle Risikofaktoren, beschäftigen, sind die beiden Projektgeschwister ChagAll (Berger et al., 2015) aus Zürich und das etwas jüngere Projekt ChaBâle (Düggeli & Kassis, 2018) aus Basel. ChagAll steht für Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn, ChaBâle beinhaltet die gleichen Ziele, findet jedoch im Raum Basel statt. An den Programmen nehmen in erster Linie Jugendliche mit Migrationshintergrund teil, die einen tiefen Sozialstatus aufweisen. Folglich wird ein kumuliertes Risiko betrachtet: Ein tiefer Sozialstatus unabhängig vom Migrationshintergrund reicht beispielsweise nicht aus, um in das Programm aufgenommen zu werden. Neben der fachlichen Unterstützung wird grossen Wert auf Lerntechniken, Sozialkompetenz, Ressourcenmanagement und die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen gelegt. Die Evaluation von ChagALL ergab, dass sich die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Französisch nach einem halben

Jahr durchschnittlich um eine Viertelnote erhöhten. Mindestens 61 % der Lernenden bestehen eine Aufnahmeprüfung ans Gymnasium, an eine Fachmittelschule oder an eine Berufsmittelschule (Becker & Schoch, 2018). Auch wenn diese beiden Programme nicht explizit angeben, dass sie akademische Resilienzförderung betreiben, ist es ziemlich genau das, was sie tun. Sie wirken durch gezielte Massnahmen beispielsweise der Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen der akademischen Vulnerabilität, bedingt durch kumulierte Risikofaktoren, entgegen und erhöhen damit die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen beziehungsweise ihre akademische Resilienz.

In der Schweiz gibt es weitere ähnliche Projekte, die zurzeit realisiert werden: Future Kids in Zürich; Verein Beraber in Basel, Zürich und Bern; Mentoring-Projekt-Perla in Luzern; LiFT ist ein schweizweites Projekt, welches der Unterstützung der Lehrstellen-suche von Jugendlichen in der siebten Klasse dient. Diesen Ergebnissen zufolge kann (akademische) Resilienz allgemein und strukturell früh gefördert werden und mittel- bis längerfristige positive Folgen bezüglich der Bildungsbeteiligung und der Kriminalitätsraten nach sich ziehen (Garces et al., 2002; Wyman et al., 2010).

3.4 Zusammenfassung akademische Resilienz: Was erhöht die Chancengerechtigkeit von vulnerablen Jugendlichen im Bereich Bildung?

Akademische Resilienz bezeichnet das Phänomen, dass sich akademisch vulnerable Individuen durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen auf eine Weise an das Bildungssystem adaptieren, die ihnen eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Agasisti et al., 2018; Masten, 2018). Es geht letztlich um das Verfolgen der Frage nach der gerechteren Verteilung von Bildungsressourcen und -chancen innerhalb von Bildungssystemen. Die Frage knüpft zum einen an die bildungssoziologischen Erkenntnisse und Befunde aus der Selbstkonzeptforschung an und zum anderen werden die Überlegungen nun in einen ressourcenorientierten pädagogisch-psychologischen Erkenntnisraum gerückt.

Da das Forschungsfeld zu akademischer Resilienz relativ jung ist, gibt es nicht sehr viele Untersuchungen dazu. Bisher herrschte eine eher defizitorientierte Perspektive vor in Bezug auf Bildungsbiographien, weshalb die Untersuchung von akademisch resilienten Jugendlichen gar nicht erst zum Forschungsdesiderat avancierte (Stamm, 2007). Drei Studien zu akademischer Resilienz (Agasisti et al., 2018; Buccheri et al., 2014; Schneider et al., 2009) untersuchen vulnerable Jugendliche und zeigen, dass die resilienten Jugendlichen über folgende personale Ressourcen verfügen: ein hohes Selbstkonzept, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen und das Erleben und Erfahren von Sinn sowie intrinsische Motivation. Bezüglich sozialer Ressourcen wurde auf ein positives schulisches Umfeld, welches positive Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen ermöglicht, und auf das Zulassen einer sozialen Durchmischung verwiesen (vgl. Kapitel 3.1).

Ressourcen sind überdies als Gegenbegriff zu Risikofaktoren zu verstehen, welche diese abfedern und eine günstige Entwicklung fördern (Luthar et al., 2000). Promotive Ressourcen können als statistische Haupteffekte verstanden werden, da sie einen förderlichen Effekt auf alle Individuen haben, ohne dass Risikofaktoren vorliegen (Masten, 2014). Pro-

tektive Ressourcen moderieren Risikofaktoren und zeigen ihre Wirkung nur im Falle eines Vorliegens von Risikofaktoren (Rutter, 1987). Insgesamt können Ressourcen in personale, auf das Individuum bezogene und in soziale, auf die Umwelt bezogene Ressourcen (vgl. Wustmann, 2005) und in materielle und institutionale Ressourcen eingeteilt werden (vgl. Lüttringhaus & Streich, 2007). Die Forschungsbefunde legen nahe, dass resiliente Personen sehr gut Beziehungen eingehen können, über ein hohes und flexibles Selbstkonzept, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und günstige Attributionsstile verfügen (vgl. Hohm et al., 2017). Die Erfüllung ihrer Bedürfnisse oder die Lösung von Problemen ist nicht gänzlich von anderen Personen abhängig, sondern zeugt von internalen Kontrollüberzeugungen, was sie handlungsfähig macht (Skodol, 2010). Diese Ressourcen können überdies schulspezifisch ausdifferenziert werden, stehen in komplexen Wirkzusammenhängen und beeinflussen sowohl die Leistungsbereitschaft als auch Schulleistungen (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006). Aus diesen Gründen fokussiere ich mich in dieser Arbeit auf personale und soziale Ressourcen einer (akademischen) Resilienzentwicklung, die schematisch anhand des Casita-Modells veranschaulicht werden (Vanistendael, 1998). Die ausgeführten Ressourcen bestehen aus drei personalen Ressourcen und einer sozialen Ressource, welche (akademische) Resilienzprozesse unterstützen. Die drei personalen Ressourcen sind das (schulische) Selbstkonzept, die (schulischen) Selbstwirksamkeitserwartungen und die Attributionsstile (nach einer Prüfung). Die vierte Ressource ist eine sogenannte soziale Ressource, sie setzt an der Beziehungsebene an, das heisst bei stabilen Bezugspersonen (Lehrpersonen). Durch die Verbindung von Überlegungen zu Resilienzprozessen und Überlegungen von Hattie (2012) könnte sich eine wertschätzende stabile Beziehung zu Lehrpersonen insbesondere auf vulnerable Jugendliche positiv auswirken und möglicherweise eine protektive Ressource darstellen (vgl. Kapitel 3.2).

Da das Entgegenwirken akademischer Vulnerabilität nicht nur in der Verantwortung des Individuums liegt, ergibt sich die Frage nach der Möglichkeit, Resilienz zu fördern. Laut Wustmann (2005) kann Resilienz ganz allgemein dadurch gefördert werden, dass Risiken in der Umwelt vermindert und Ressourcen aufgebaut werden. Resilienzförderung in einem pädagogischen Kontext kann unterschieden werden durch Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und Resilienzförderung auf der Beziehungsebene (vgl. Tabelle 5). Besonders im schulischen Kontext wird Resilienzförderung auf diesen beiden Ebenen stark erleichtert, wenn förderliche Strukturen wie eine generelle Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte und eigens dafür kreierte Gefässe (die z. B. monetär entschädigt werden) geschaffen werden (vgl. Tabelle 6). Einige nationale und internationale Programme zur Resilienzförderung zeigen, dass Resilienz allgemein und auch in einem schulischen Kontext gefördert werden kann. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die akademische Resilienzförderung zur gerechteren Verteilung von Bildungsressourcen beiträgt: 61 % der Lernenden bestehen eine Aufnahmeprüfung ans Gymnasium, an eine Fachmittelschule oder an eine Berufsmittelschule (Becker & Schoch, 2018), und in den USA haben geförderte Lernende eine deutlich höhere Chance auf einen High-School-Abschluss beziehungsweise einen Collegebesuch (Garces et al., 2002). Überdies kann auch die Kriminalitätsrate durch Resilienzförderung gesenkt werden (Garces et al., 2002) (vgl. Kapitel 3.3).

4 Herleitung der Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Die akademische Resilienzforschung erforscht Resilienzentwicklungen im Kontext der Bildung und Bildungssysteme vor dem Hintergrund der ungerechten Verteilung von Bildungsressourcen. Dazu gehört die Untersuchung von Risikofaktoren, welche die akademische Vulnerabilität erhöhen, Ressourcen, welche eine akademische Resilienz ermöglichen, und die Untersuchung von Prozessen, welche die Resilienzentwicklung erklären. Als akademische Resilienz wird dabei eine unerwartet positive Entwicklung von Lernenden innerhalb von Bildungssystemen bezeichnet, welche ihnen eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht. Die Wahrscheinlichkeit, trotz akademischer Vulnerabilität eine unerwartet positive Entwicklung innerhalb von Bildungssystemen zu verzeichnen respektive akademisch resilient zu sein, ist ausgesprochen gering (Becker & Schoch, 2018), weshalb Kenntnisse um diese Prozesse den Abbau sozialer Ungerechtigkeit fördern. Was trägt dazu bei, dass Bildungsressourcen gerechter verteilt werden können und bezüglich welcher Ressourcen unterscheiden sich akademisch Resiliente von anderen vulnerablen und nichtvulnerablen Lernenden? Diese Fragen können auf verschiedene Arten untersucht werden, ich betrachte insbesondere das schulische Selbstkonzept von Jugendlichen und drei Determinanten des schulischen Selbstkonzepts, um das Phänomen der akademischen Resilienz näher zu beleuchten. Das heisst, ich vergleiche vulnerable und nichtvulnerable Jugendliche, insbesondere resiliente, nichtresiliente und nichtvulnerable leistungsstarke und nichtvulnerable leistungsschwache Jugendliche bezüglich ihrer schulischen Selbstkonzeptprozesse (vgl. Kapitel 5.5) anhand eines generierten Resilienzmodells.

Um diese vier Gruppen vergleichen zu können, ermittle ich zuerst das Vulnerabilitätsausmass und die Noten der Hauptfächer der Jugendlichen vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II. Ich vergleiche die vier Gruppen aufgrund ihrer schulischen Selbstkonzepte, ihrer schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, ihrer schulischen Misserfolgsattributionen und ihrer Beziehungen zu Lehrpersonen. Diese Vorgehensweise beruht auf unterschiedlichen Aspekten, welche vorwiegend aus den Studien von Agasisti et al. (2018), Schneider et al. (2009) und Buccheri et al. (2014) bezüglich der Operationalisierung von Resilienz und Risikofaktoren, der Gruppierung der Stichprobe und der Auswahl an Ressourcen herangezogen wurden. Der Zeitpunkt der Untersuchung, das achte und neunte Schuljahr, begründet sich unter anderem darin, dass dies ein kritischer Zeitpunkt für die Jugendlichen darstellt und Resilienzprozesse durch einen Stressor erst ausgelöst werden, (Kalisch, 2018; Wustmann, 2005). Aus den vier Ressourcen generiere ich ein Resilienzmodell, welches dazu dienen soll, die schulischen Selbstkonzeptprozesse der vier Gruppen zu untersuchen.

Bevor ich jedoch das Resilienzmodell anhand der vier Gruppen untersuche, werden die Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und dem schulischen Selbstkonzept in einem Validierungsmodell überprüft. Hier beziehe ich mich in erster Linie auf die Selbstkonzeptforschung, welche Hinweise dazu liefert, dass Selbstkonzepte Leistungen vorhersagen, auch im Schulkontext (Aronson et al. 1998; Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015;

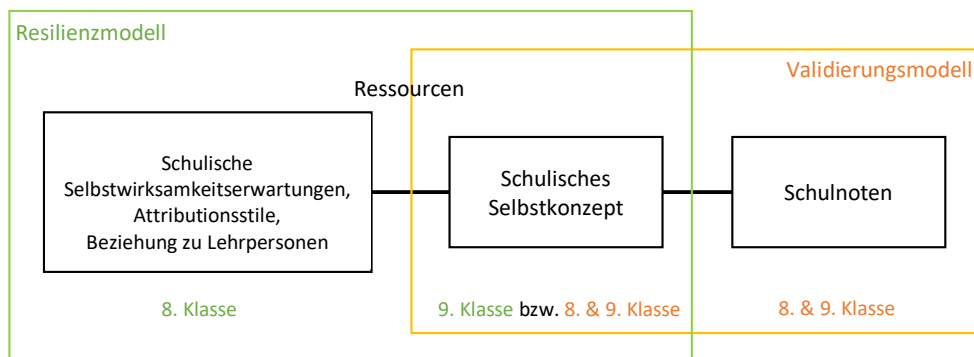


Abbildung 9: Eigene Darstellung, heuristische Darstellung der postulierten Wirkzusammenhänge, welche anhand des Resilienzmodells (Hauptuntersuchung) und des Validierungsmodells (Voruntersuchung) untersucht werden

Marsch, 2005). Die Herleitung des Validierungsmodells erfolgt primär aus dem Schulleistungsmodell von Köller et al. (2006; vgl. Abbildung 5).

Das heisst, es werden zwei inhaltlich unterschiedliche Modelle generiert und überprüft, wobei das Resilienzmodell die Hauptuntersuchung und das Validierungsmodell eine Voruntersuchung darstellt (vgl. Abbildung 9).

4.1 Herleitung Resilienzmodell

Die Herleitung des Resilienzmodells beruht auf unterschiedlichen Vorgehensweisen, welche ich vorwiegend aus den Studien von Agasisti et al. (2018), Schneider et al. (2009) und Buccheri et al. (2014) bezüglich der Operationalisierung von Resilienz und Risikofaktoren, der Gruppierung der Stichprobe und der Auswahl an Ressourcen herangezogen habe. Da die Transition in die Sekundarstufe II ein kritischer Zeitpunkt für die Jugendlichen darstellt und Resilienzprozesse erst durch einen Stressor ausgelöst werden (Kalisch, 2018; Wustmann, 2005), eignet sich (das achte und) das neunte Schuljahr zur Untersuchung von möglichen Resilienzentwicklungen.

Um das Vorliegen akademischer Resilienz in dieser Untersuchung zu ermitteln, präzisiere ich zunächst die Definition von akademischer Resilienz aus dem Kapitel 3.1.1, die ich aufgrund von Definitionen von Agasisti et al. (2018) und Masten (2018) modifiziert habe: Akademische Resilienz ist gegeben, wenn sozial und sprachlich benachteiligte Lernende in der neunten Klasse durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen wider Erwarten zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, was ihnen wiederum den Übertritt oder das Verbleiben in höherqualifizierten Schul- oder Berufsangeboten und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht.

Aus dieser Definition lassen sich Vulnerabilitäten anhand von Risikofaktoren ableiten, die wiederum einen ersten Teil zur Bildung der Gruppen der vorliegenden Stichprobe beitragen. Der zweite Teil zur Bildung der Gruppen besteht aus den Noten, die die Jugend-

lichen in den Hauptfächern in der neunten Klasse erreicht haben. Daraus bilde ich vier Gruppen, welche anhand des Resilienzmodells verglichen werden. Das Resilienzmodell wiederum besteht aus den vier Ressourcen und ihren Wirkzusammenhängen, die als schulische Selbstkonzeptprozesse bezeichnet werden.

Bildung der zwei Vulnerabilitätsgruppen durch Risikofaktoren: Das Ausmass an Vulnerabilität wird durch die Risikofaktoren, die mit weniger Bildungserfolg einhergehen, bestimmt und deckt sich mit dem Vorgehen in den Studien zu akademischer Resilienzforschung (Agasisti et al., 2018; Buccheri et al., 2014; Schneider et al., 2009). Die untersuchten Risikofaktoren, die in einem ersten Schritt der Gruppierung der zwei Hauptgruppen, Vulnerable und Nichtvulnerable (und erst in einem zweiten Schritt, durch die Hinzunahme der Noten, auch zur Bildung der vier Extremgruppen) dienen, sind ein tiefer Sozialstatus und der Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 5.3.1 und Kapitel 5.3.2). Das Geschlecht wird lediglich als Kontrollvariable in die Modelle aufgenommen (vgl. Kapitel 5.5.7).

Bildung der vier Extremgruppen durch die Hinzunahme der Noten: Das Vorgehen für die Gruppierung und den anschliessenden Vergleich der unterschiedlichen Extremgruppen kommt der Untersuchung von Buccheri et al. (2014) am nächsten. Dabei ermittle ich zuerst das Ausmass an Vulnerabilität, wodurch sich zwei Hauptgruppen ergeben, eine vulnerable und eine nichtvulnerable Gruppe (vgl. Kapitel 5.3.3). Danach kombiniere ich das Ausmass an Vulnerabilität mit den Notenmittelwerten der Hauptfächer, wodurch sich pro Hauptgruppe zwei Extremgruppen ergeben (vgl. Kapitel 5.3.5). Die vulnerable Gruppe besteht somit aus sozial benachteiligten Jugendlichen, die entweder leistungsstark (Resiliente) oder nichtleistungsstark (Nichtresiliente) sind, und die nichtvulnerable Gruppe besteht aus sozial privilegierten Jugendlichen, die ebenfalls entweder leistungsstark (Ausschöpfer) oder nichtleistungsstark (Nichtausschöpfer) sind.

Ressourcen: Die Ressourcen, die massgeblich an Resilienzprozessen beteiligt sind und nachfolgend empirisch untersucht werden, sind das schulische Selbstkonzept, die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Misserfolgsattributionen nach einer Prüfung und die Beziehung zu Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5.4). Überdies begünstigen die drei personalen Ressourcen im Allgemeinen Schulerfolg (vgl. Buccheri et al., 2014) und werden in Zusammenhang mit akademischer Resilienz beispielsweise von Buccheri et al. (2014) und Agasisti et al. (2018) genannt. Wichtig zu betonen ist, dass die Wirkungen von Ressourcen bei der Moderation einzelner Risikofaktoren aufgrund einiger konzeptioneller und methodischer Probleme bisher noch ungeklärt sind. Die Frage, welche der genannten Ressourcen in welcher Ausprägung und unter welchen situativen Umständen sowie hinsichtlich welcher abhängigen Variable eine promotive oder eine protektive Wirkung haben, ist deshalb weitgehend offen (Bliesener, 2018).

Selbstkonzeptprozesse: Da die schulische Selbstwirksamkeitserwartung (zumindest in der vorliegenden Untersuchung), die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen sogleich Determinanten des schulischen Selbstkonzepts darstellen und sich gegenseitig beeinflussen, spreche ich von *schulischen Selbstkonzeptprozessen*, wenn diese Wirkzusammenhänge gemeint sind (vgl. dazu Kapitel 5.4). Die Wirkzusammenhänge der vier Ressourcen werden in ein Resilienzmodell, das Kausalbeziehungen abbildet, überführt (vgl. Abbildung 10), wodurch sich schulische Selbst-



Abbildung 10: Eigene Darstellung, Resilienzmodell – Selbstkonzeptprozesse dargestellt als Kausalbeziehungen zwischen den Ressourcen

konzeptprozesse gruppenspezifisch untersuchen lassen (vgl. Kapitel 6.4). Aus diesen Herleitungen ergeben sich die nachfolgenden Fragestellungen und Hypothesen.

4.1.1 Hypothesen Resilienzmodell

Die Fragestellung, welche durch die gruppenspezifischen Vergleiche anhand des Resilienzmodells untersucht wird, lautet: *Inwiefern lassen sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse der vier Ressourcen innerhalb des Resilienzmodells nachweisen* (vgl. Abbildung 10)? Ich erwarte, dass sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse zeigen lassen, insbesondere, dass sich die soziale Ressource Beziehung zu Lehrpersonen als protektiv (für die Resilienten) erweist. Da die drei personalen Ressourcen, das schulische Selbstkonzept, selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen und die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur mit Resilienzprozessen, sondern auch mit allgemeiner Leistungsfähigkeit assoziiert sind, erwarte ich, dass diese Ressourcen eine promotive Wirkung haben. Überdies erwarte ich, dass die Gruppe der Resilienten die höchsten Prozessausprägungen bei allen Pfaden zwischen den Ressourcen aufweist und der Gruppe der Ausschöpfer diesbezüglich am ähnlichsten ist. Den grössten Unterschied bezüglich der Prozessausprägungen bei allen Pfaden zwischen den Ressourcen erwarte ich zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe der Nichtausschöpfer.

Die postulierten Wirkzusammenhänge der Ressourcen im Resilienzmodell zeigen (vgl. Abbildung 10), dass das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse durch die Beziehung zu Lehrpersonen, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen aus der achten Klasse vorhergesagt werden soll. Der Beziehung zu Lehrpersonen kommt eine wichtige Rolle zu: Sie hat im Resilienzmodell direkte und indirekte Einflüsse auf das schulische Selbstkonzept, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Als weiterer zentraler Prädiktor im Resilienzmodell gilt die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, da von ihr ausgehend eine Reihe von direkten und indirekten Effekten auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse ausgehen werden. Sowohl die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution als auch die schulische Selbstwirksamkeitserwartung haben direkte Effekte auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Die wichtigsten Hypothesen, auf die ich in den nachfolgenden Untersuchungen eingehen werde, sind nachfolgend ausformuliert. Eine detaillierte Beschreibung aller postulierten Effekte und Hypothesen befindet sich Anhang.

- H1:** Das Resilienzmodell bildet schulische Selbstkonzeptprozesse ab.
- H1.1:** Durch das Resilienzmodell lässt sich das schulische Selbstkonzept vorhersagen.
- H2:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch schulische Selbstkonzeptprozesse aufzeigen.
- H2.1:** Es besteht *keine* skalare Invarianz²⁴ zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtresilienten wie auch zwischen der Resilienten und der Nichtausschöpfer.
- H2.2:** Es besteht eine skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Ausschöpfer.
- H2.3:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe „alle anderen“.
- H2.4:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen.
- H3:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch promotive und protektive (= resilienzspezifische) schulische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen.
- H3.1:** Die Effekte der Beziehung zu Lehrpersonen sind bei den Resilienten höher als bei den anderen Gruppen (Hinweise auf protektive Ressource).
- H3.2:** Die Effekte der Selbstkonzeptprozesse zwischen den Ressourcen schulisches Selbstkonzept, schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen sind bei den Resilienten und den Ausschöpfern stärker als bei den anderen beiden Gruppen (Hinweise auf promotive Ressourcen).

²⁴ Skalare Invarianz: Hinweis darauf, dass es keine Gruppenunterschiede gibt. Vgl. dazu Kapitel 6.4.2 und fortfolgende.

4.2 Herleitung Validierungsmodell

Das Resilienzmodell untersucht schulische Selbstkonzeptprozesse anhand der Kausalbeziehungen von vier Ressourcen, wovon drei einen direkten Einfluss auf das schulische Selbstkonzept haben (vgl. Abbildung 10). Da das schulische Selbstkonzept wiederum einen Einfluss auf Leistungen und Schulnoten hat (Aronson et al. 1998; Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsch, 2005), wird zusätzlich eine Voruntersuchung in Form einer Validierung dieses Zusammenhangs durchgeführt.

Das Validierungsmodell untersucht also die Wirkzusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten (achte und neunte Klasse) und den Schulnoten (achte und neunte Klasse) von Lernenden (vgl. Abbildung 11). Die Herleitung des Validierungsmodells basiert auf der Annahme, dass Selbstkonzepte (Schul-)Leistungen vorhersagen (Aronson et al. 1998; Köller et al., 2006; Lohaus & Vierhaus, 2015; Marsch, 2005), was unter anderem im Schulleistungsmodell von Köller et al. (2006) gezeigt werden konnte (vgl. Abbildung 5). Neben zwei Leistungsmassen aus der zehnten Klasse und dem dazugehörigen Selbstkonzept analysierten sie das Interesse der zehnten Klasse und die Wahl eines Leistungskurses in der zwölften Klasse, um letztlich die individuelle Leistung der zwölften Klasse vorherzusagen. Es zeigt sich, dass vorangegangene Leistungen sowohl direkt als auch indirekt, über das Selbstkonzept, künftige Leistungen vorhersagen können. Diese Überlegungen führen zur Entwicklung des Validierungsmodells, dabei gehen das schulische Selbstkonzept der achten und neunten Klasse und die Notenmittelwerte der Hauptfächer der achten und neunten Klasse in die Voruntersuchung ein (vgl. Abbildung 11 und Kapitel 6.3).

4.2.1 Hypothesen Validierungsmodell

Die Fragestellung, welche durch das Validierungsmodell untersucht wird, lautet: *Lassen sich die theoretischen und empirisch gesicherten Wirkzusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulnoten validieren?* Es wird erwartet, dass das Validierungsmodell die Zusammenhänge zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Schulnoten validieren kann; genauer, dass das Validierungsmodell aufzeigen kann, dass das schulische Selbstkonzept der achten und neunten Klasse die Schulnoten der achten und neunten Klasse vorhersagt (vgl. Abbildung 11). Überdies wird erwartet, dass die Notenmittelwerte der achten Klasse eine sehr starke Prädiktionskraft für jene der neunten Klasse aufweisen werden.

Die zentrale Variable ist der Mittelwert der Noten der Hauptfächer der neunten Klasse, welche sowohl durch das schulische Selbstkonzept der achten Klasse als auch durch das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse der Lernenden vorhergesagt werden soll. Auch der Einfluss des Mittelwerts der Noten der Hauptfächer der achten Klasse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sowie auf die Note der neunten Klasse wird untersucht. Es ergibt sich ein zeitdimensional bedingter Zusammenhang zwischen zwei Variablen: Obwohl der Einfluss der Selbstkonzepte auf Noten untersucht wird, wirkt die Note der achten Klasse auf das Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Abbildung 11), was lediglich durch die zeitliche Dimension der beiden Variablen bedingt ist und sich auch im Schulleistungsmodell von Köller et al. (2006) findet. Die wichtigsten Hypothesen, auf die ich in den nachfolgenden

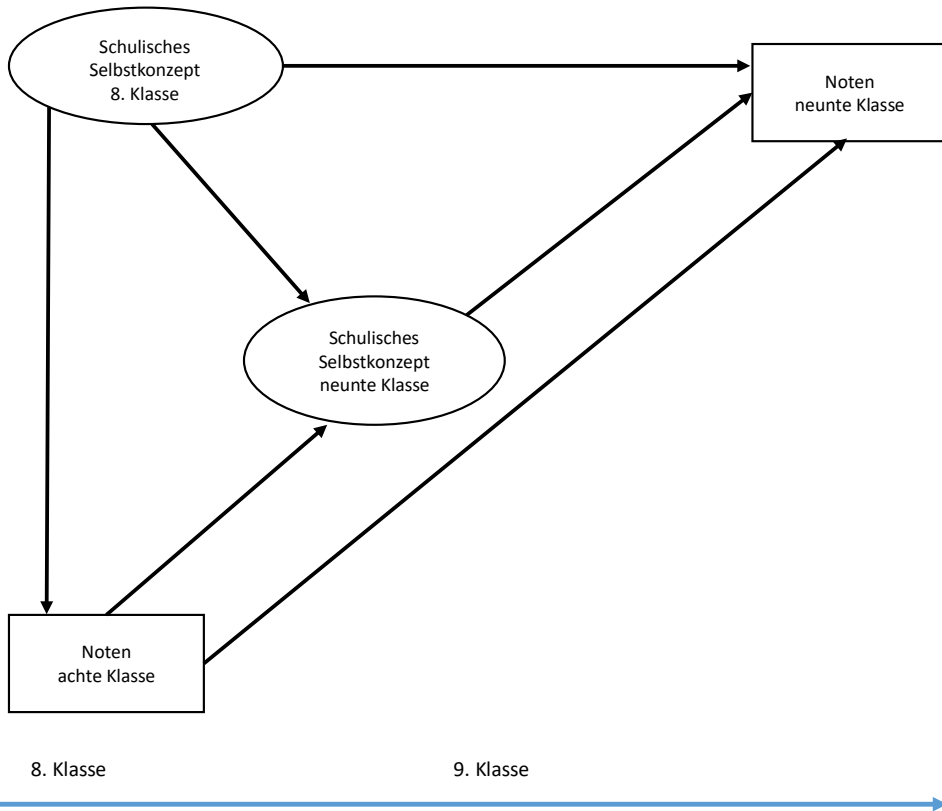


Abbildung 11: Eigene Darstellung, Validierungsmodell – Prädiktion von Schulnoten durch schulische Selbstkonzepte

Untersuchungen eingehen werde, sind nachfolgend ausformuliert. Eine detaillierte Beschreibung aller postulierten Effekte und Hypothesen befindet sich im Anhang.

- H_v1:** Das schulische Selbstkonzept sagt Schulnoten vorher: Je positiver das schulische Selbstkonzept ist, desto besser ist die Schulnote.
- H_v1.1:** Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse vorher.
- H_v1.2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der achten Klasse vorher.
- H_v1.3:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse direkt vorher.
- H_v1.4:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse indirekt über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher.
- H_v1.5:** Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen.

4.3 Ziel der Untersuchung

Ein allgemeines Ziel der (akademischen) Resilienzforschung ist es, Risikofaktoren, die eine (akademische) Vulnerabilität begünstigen, und (protektive) Ressourcen, welche (akademische) Resilienz fördern, und deren Zusammenspiel genauer zu untersuchen, um die gerechtere Verteilung von (Bildungs-)Chancen voranzutreiben. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht also im weitesten Sinne darin, durch die Identifikation von Risikofaktoren, Ressourcen und schulischen Selbstkonzeptprozessen, die eine pädagogische Relevanz für die Schule haben, einen Beitrag zur Erreichung von mehr Chancengerechtigkeit im Kontext Bildung zu leisten. Ein (erreichbares) Teilziel davon besteht darin, zunächst (resilienzspezifische) schulische Selbstkonzeptprozesse zu modellieren und anhand eines Resilienzmodells zu untersuchen. Die Resultate sollen wiederum in die pädagogische Praxis transferiert werden und damit, wenn sie in der Praxis berücksichtigt werden, die Chancengerechtigkeit erhöhen.

Da das schulische Selbstkonzept eine Vorhersagekraft bezüglich der Schulnoten hat und damit die psychologisch-pädagogische Bedeutsamkeit des Resilienzmodells verstärkt, werden diese Befunde zuerst validiert. Somit besteht ein weiteres Ziel dieser Untersuchung darin, die bereits bestehenden Befunde zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulleistungen anhand des Validierungsmodells zu validieren.

5 Methodik

Die vorliegenden Daten dieser empirischen Untersuchung basieren sowohl auf Datensätzen der Längsschnittstudie *Ausbildungswege durch die Basler Schulen nach der OS* (ADDISCO)²⁵ als auch auf Datensätzen der Längsschnittstudie *Transitions In Different Educational Systems* (TIDES)²⁶. Die ADDISCO-Längsschnittstudie untersuchte Basel-Städtische Jugendliche in der siebten und achten Klasse und setzte sich zum Ziel zu beleuchten, inwiefern in Basel-Stadt die sozialräumliche Struktur mit dem Ausbildungsweg zusammenhängt und die erfahrene soziale Anerkennung mit dem Ausbildungsweg assoziiert ist. Dabei wurden auch Schulnoten und Daten zu schulischen Selbstkonzepten, Attributionsstilen, Selbstwirksamkeitserwartungen und der Beziehung zu Lehrpersonen mit erhoben, welche nun die Grundlage für die vorliegende Untersuchung darstellen.

Das vom SNF finanzierte binationale Forschungsprojekt TIDES untersuchte den Übergang in postobligatorische Ausbildungswege bezüglich des Öffnungsgrades einzelner Schulsysteme, unter anderem in Basel-Stadt. Ziel der Studie war, die Erweiterung des aktuellen Steuerungswissens zur strukturellen Gestaltung des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Im Blickpunkt des damaligen Projekts standen vor allem Effekte sozialer Disparitäten und die Bedeutung der von den Lernenden eingebrachten „Anstrengungsinvestitionen“ und Interessen (Oesch, 2016). Die Daten beider Projekte, ADDISCO und TIDES, habe ich nicht selbst erhoben, sie wurden mir aber für mein Forschungsvorhaben, akademische Resilienz zu untersuchen, zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2).

Für die vorliegende Untersuchung wurde akademische Resilienz wie folgt definiert: Als akademisch resilient gelten Lernende, welche durch ihre soziale und sprachliche Herkunft benachteiligt sind, in der neunten Klasse jedoch wider Erwarten in den Hauptfächern einen Notenmittelwert aufweisen, der ihnen den Übertritt (oder das Verbleiben) in höherqualifizierte Schul- oder Berufsangebote erlaubt – was ihnen wiederum künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Kapitel 5.3).

Die Skalen und Operationalisierungen der drei personalen Ressourcen und der einen sozialen Ressource erfolgen aufgrund faktorenanalytischer Überlegungen. Für jede Ressource werden alle Items vor und nach der faktorenanalytischen Reduzierung aufgezeigt. Überdies werden die Kennwerte der einzelnen verwendeten Skalen und Items dargestellt, wobei sich die Faktorladungen der Skalen vor der Reduzierung im Anhang befinden (vgl.

²⁵ ADDISCO-Studie: Durchgeführt vom Institut der Sekundarstufe I & II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz, Leitung Prof. Dr. Albert Düggele. OS stand in Basel-Stadt bis 2016/2017 für den Schultypen Orientierungsschule, der vom fünften bis zum siebten Schuljahr dauerte.

²⁶ TIDES-Studie: durchgeführt am Institut für Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufe II (LLb S2) der Universität Freiburg in der Schweiz (Leitung Prof. Dr. Franz B. eriswyl), dem Institut der Sekundarstufe I & II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz (Leitung Prof. Dr. Albert Düggele), dem Hector-Institut für empirische Bildungsforschung der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen (Leitung Prof. Dr. Ulrich Trautwein) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Leitung Prof. Dr. Kai Maaz).

Kapitel 5.4). In den letzten beiden Kapiteln der Methodik werden die Operationalisierungen der drei Kontrollvariablen Schultyp, Geschlecht und kognitive Fähigkeiten (vgl. Kapitel 5.4.7) und letztlich die einzelnen Analysemethoden wie Logistische Regressionen und Strukturgleichungsmodelle (vgl. Kapitel 5.5) aufgezeigt.

5.1 Stichprobe

Die Untersuchungspopulation wurde durch die ursprünglichen Fragestellungen des TIDES-Projekts anhand des Schulalters und somit der Zugehörigkeit zu einer Jahrgangsstufe zum Untersuchungszeitpunkte definiert. In das vorliegende Projekt gelangten lediglich Lernende der Sekundarstufe I, welche sowohl im achten als auch im neunten Schuljahr relevante Daten für mein Forschungsvorhaben aufwiesen. Zum Zeitraum der Erhebung hatte das Basel-Städtische Schulsystem auf der Sekundarstufe I eine zweigliedrige Lösung: die Weiterbildungsschule (WBS) und das Gymnasium. Die Weiterbildungsschule war zusätzlich in den E- und A-Zug gegliedert. Der E-Zug war das erweiterte Niveau mit etwas höheren Anforderungen, der A-Zug das basalere Niveau mit Grundanforderungen.²⁷

Die Basler Stichprobe dieser Untersuchung beinhaltet 69 Klassen und 1141 Jugendliche (51.9 % weiblich) aus elf verschiedenen Schulen. Es befanden sich zum Erhebungszeitpunkt 694 Jugendliche (60.8 %) in der WBS und 447 (39.2 %) Jugendliche am Gymnasium. Trotz der Vollerhebung wurden in Basel-Stadt 161 Lernende der Regelklassen nicht erfasst. Das Alter variierte zum Zeitpunkt der Erhebungen in der achten Klasse zwischen 13 und 17 Jahren ($M = 14.74$, $SA = .59$) und in der neunten Klasse zwischen 14 und 18 Jahren ($M = 15.74$, $SA = .59$). Überdies lebten zum Zeitpunkt der Erhebungen in Basel-Stadt 400 Jugendliche (35.06 %) in einem Haushalt, in dem nicht Deutsch gesprochen wurde.

In der vorliegenden Untersuchung wird die beschriebene Stichprobe von 1141 Jugendlichen zuerst in zwei Hauptgruppen und diese wiederum in je zwei Extremgruppen unterteilt (vgl. Abbildung 12). Um die zwei Hauptgruppen zu generieren (vgl. Kapitel 5.3.3), ermittle ich zuerst das Ausmass an Vulnerabilität, welches sich durch den Sozialstatus und den Migrationshintergrund ergibt. Dadurch entsteht eine vulnerable und eine nichtvulnerable Gruppe: *Vulnerable* ($n = 503$, 55.5 % weiblich, 19.1 % am Gymnasium) und *Nichtvulnerable* ($n = 638$, 49.0 % weiblich, 55.0 % am Gymnasium). Danach kombiniere ich das Ausmass an Vulnerabilität mit den Notenmittelwerten der Hauptfächer der neunten Klasse, wodurch sich pro Hauptgruppe zwei Extremgruppen ergeben (vgl. Kapitel 5.3.5). Die vulnerable Gruppe besteht somit aus sozial benachteiligten Jugendlichen, die entweder leistungsstark (Resiliente: $n = 153$, 59.6 % weiblich, 16.3 % am Gymnasium) oder nichtleistungsstark (Nichtresiliente: $n = 162$, 46.6 % weiblich, 9.9 % am Gymnasium) sind. Die nichtvulnerable Gruppe hingegen, besteht aus sozial privilegierten Jugendlichen, die ebenfalls entweder leistungsstark (Ausschöpfer: $n = 235$, 61.3 % weiblich, 62.6 % am Gymnasium) oder nichtleistungsstark (Nichtausschöpfer: $n = 145$, 31.7 % weiblich, 36.6 % am Gymnasium) sind. Die wichtigste Extremgruppe stellt die Gruppe der *Resilienten* dar,

²⁷ Aktuell harmonisierte Sekundarstufe I: dreigliedrig gestuft (in Kanton BS: A-, E- und P-Zug). P-Zug: leistungsstärkster Zug, der auf das Gymnasium vorbereitet (vgl. Kapitel 2.2.3).

Tabelle 7: Eigene Darstellung, Anzahl Jugendliche pro Extremgruppe ausdifferenziert nach Sozialstatus SES und der Sprache, die zuhause gesprochen wird (n = 695)

Vulnerable	Resiliente		Nichtresiliente	
Tiefer SES				
Kein Deutsch	75	6.57 %	74	6.49 %
Deutsch	43	3.77 %	57	5.00 %
Mittlerer SES				
Kein Deutsch	35	3.07 %	31	2.72 %
Total	153	13.41 %	162	14.20 %
Nichtvulnerable	Ausschöpfer		Nichtausschöpfer	
Hoher SES				
Deutsch	132	11.57 %	54	4.73 %
Kein Deutsch	21	1.84 %	14	1.23 %
Mittlerer SES				
Deutsch	82	7.19 %	77	6.75 %
Total	235	20.60 %	145	12.71 %

Anmerkung. Vgl. Kapitel 5.3.5 bezüglich der Operationalisierung der akademisch Resilienten und der weiteren drei Extremgruppen

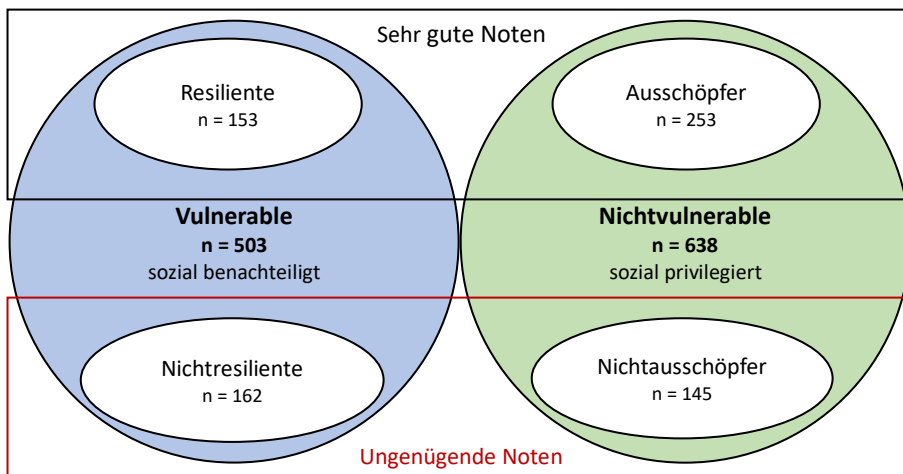


Abbildung 12: Eigene Darstellung, Heuristische Darstellung der Unterteilung der zwei Hauptgruppen in vier Extremgruppen – ohne mittleren Bereich

welche mit anderen Extremgruppen der Gesamtstichprobe verglichen wird und Hinweise auf resilienzspezifische schulische Selbstkonzeptprozesse liefern soll.

Das Geschlecht stellt zwar einen beachtlichen Risikofaktor in Zusammenhang mit Schulerfolg dar, konnte in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht als zusätzliche Gruppierungsvariable genutzt werden. Die Stichprobengröße von 1141 Lernenden ist

zwar befriedigend, aber immer noch nicht genügend gross, um drei Gruppierungskategorien in Kombination mit Schulnoten standzuhalten, da die Zellgrößen für die Berechnungen mit dem Strukturgleichungsmodell unter 100 und somit zu klein werden (vgl. Kline, 2005). Hätte ich die beiden Hauptgruppen zusätzlich nach dem Geschlecht in die vier Extremgruppen eingeteilt, hätten sich folgende Zellgrößen pro Extremgruppe ergeben: Resiliente (weiblich: $n = 90$, männlich: $n = 61$); Nichtresiliente (weiblich: $n = 75$, männlich: $n = 86$); Ausschöpfer (weiblich: $n = 144$, männlich: $n = 91$); Nichtausschöpfer (weiblich: $n = 44$, männlich: $n = 95$). Das heisst, in jeder Gruppe hätten sich weniger als 100 Lernende befunden, was die minimale Zellgrösse unterschreitet (Kline, 2005), ausser bei den Ausschöpfern. Deshalb wird in den später folgenden Analysen ergänzend für das Geschlecht kontrolliert.

Aus den gleichen Überlegungen wie beim Geschlecht konnten die Lernenden innerhalb der vier Extremgruppen nicht zusätzlich getrennt für alle drei Schultypen (Gymnasium, WBS E-Zug und WBS A-Zug) untersucht werden, auch nicht wenn ich für die WBS den A- und E-Zug zusammengenommen hätte. Die Stichprobengrösse von 1141 Lernenden ist, wie oben erwähnt, nicht genügend gross, um zwei oder gar drei Schultypen innerhalb einer Extremgruppe zu differenzieren, da die Zellgrößen für die Berechnungen mit Strukturgleichungsmodell erneut unter 100 und damit zu klein werden (vgl. Kline, 2005). Hätte ich die vier Extremgruppen neben dem Gymnasium zusätzlich nach den beiden Leistungszügen der WBS getrennt untersucht, hätten sich folgende Zellgrößen pro Extremgruppe ergeben: Resiliente (A-Zug: $n = 44$, E-Zug: $n = 68$, Gymnasium: $n = 21$); Nichtresiliente (A-Zug: $n = 82$, E-Zug: $n = 45$, Gymnasium: $n = 15$); Ausschöpfer (A-Zug: $n = 16$, E-Zug: $n = 63$, Gymnasium: $n = 140$); Nichtausschöpfer (A-Zug: $n = 29$, E-Zug: $n = 49$, Gymnasium: $n = 46$). Das heisst, auch bei einer binären Differenzierung in Gymnasium und WBS hätten sich in mehr als der Hälfte aller Gruppen weniger als 100 Lernende befunden, was die minimale Zellgrösse unterschreitet. Deshalb wird in den später folgenden Analysen ergänzend für den Schultyp kontrolliert.

5.2 Untersuchungsdesign

In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene statistische Verfahren verwendet. Diesbezüglich wurde mit den Statistikprogrammen SPSS 24 (IBM_Corp., 2016) und AMOS 24 (Arbuckle, 2014) gearbeitet. Für die Vollerhebungen aller *achten* Klassen in Basel-Stadt wurden die Jugendlichen der Weiterbildungsschule und des Gymnasiums im Juni 2012 während vier Unterrichtslektionen befragt. Für die Vollerhebungen aller *neunten* Klassen wurden die Jugendlichen der Weiterbildungsschule im Februar und März 2013 und diejenigen des Gymnasiums im Juni 2013 während vier Unterrichtslektionen befragt. Zu beiden Messzeitpunkten konnten für die Erhebungen eigens dafür geschulte Testleitende eingesetzt werden. Die Durchführung der Erhebungen folgte einer strikten Gliederung mittels Instruktionsheft. Die Reihenfolge der Tests sowie die Testinstruktionen und alle Informationen zum Fragebogen wurden abgelesen, um Versuchsleitereffekten vorzubeugen.

Es wurden jeweils während der ersten zwei Lektionen sechs Leistungstests durchgeführt, die folgende Bereiche abdeckten: ein nichtsprachlicher Test zur Einschätzung der

Tabelle 8: Eigene Darstellung, Darstellung der untersuchten Variablen anhand der Zeiträume und Projekte, in denen sie erhoben wurden

	Achte Klasse: ADDISCO WBS und Gymnasium	Neunte Klasse: TIDES WBS und Gymnasium
Ressourcen	Schulisches Selbstkonzept Beziehung zu Lehrpersonen Attributionsstile Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen	Schulisches Selbstkonzept
Kontrollvariablen	Schultyp Geschlecht KFT	Schultyp Geschlecht KFT
Gruppierungsvariablen	Sozioökonomischer Status Sprache Zuhause Schulnoten*	Sozioökonomischer Status Sprache Zuhause Schulnoten*

Anmerkung. *Schulnoten: Weder im Rahmen von ADDISCO noch von TIDES erhoben, sondern im Nachhinein durch das Erziehungsdepartement Basel-Stadt eingeholt

kognitiven Fähigkeiten (KFT), Mathematik (Demat 9-Kurzversion), Deutsch (LGVT), Englisch (C-Test), Französisch (C-Test) und Naturwissenschaften (eigene Items) (vgl. Oesch, 2016, p. 152–154).

Die darauffolgenden zwei Unterrichtseinheiten wurden für die Bearbeitung eines Fragebogens verwendet, welcher unter anderem die Risiken, Ressourcen, das Geschlecht und der besuchte Schultyp erfragt. Dies sind, zusammen mit dem KFT, die Variablen, welche in die vorliegende Untersuchung eingehen (vgl. Tabelle 8). Die Dateneingabe fand an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW an der Professur für Pädagogische Psychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Albert Düggeli statt. Die Schulnoten beider Messzeitpunkte konnten nicht durch die soeben beschriebenen Erhebungen erfasst werden. Sie wurden nachträglich vom Erziehungsdepartement von Basel-Stadt eingeholt und im Datensatz ergänzt. Demnach liegen von 1141 Jugendlichen Daten der achten Klassenstufe (Jahr 2012) und Daten der neunten Klassenstufe (Jahr 2013) vor, welche neben den psychologischen Variablen auch die Schulnoten der Jugendlichen beinhalten. Somit kann im vorliegenden Forschungsprojekt ein Längsschnitt von der achten zur neunten Klassenstufe untersucht werden.

In Tabelle 8 wird veranschaulicht, zu welchem Zeitpunkt die einzelnen relevanten Variablen erhoben wurden und im Rahmen von welchem Projekt dies geschah. Innerhalb der deskriptiven Analysen fand die Untersuchung der genannten Fragestellungen und Hypothesen in einem allerersten Schritt durch eine ANOVA²⁸ und Multinomiale Logistische Regressionen (AV²⁹: Gruppierungsvariable bestehend aus vier Extremgruppen, UVs: Ressourcen) statt. Die Resultate dieser Analysen liefern Hinweise auf die Wirkzusammenhänge des Strukturgleichungsmodells *Resilienzmodell*. In allen Analysen (ANOVA,

²⁸ ANOVA: Einfaktorielle Varianzanalyse oder einfaktorielle ANOVA, da in Englischen *Analysis of Variance* genannt.

²⁹ AV und UV: abhängige Variable und unabhängige Variable.

Multinomiale Logistische Regressionen, Validierungsmodell und Resilienzmodell) wurden Gruppenvergleiche angestellt. Die wichtigste Vergleichsgruppe ist die Gruppe der *Resilienten*, welche mit den anderen drei Extremgruppen (*Nichtresiliente*, *Ausschöpfer*, *Nichtausschöpfer*) verglichen wird (vgl. Kapitel 5.1). Als Kontrollvariablen dienen in allen Analysen der Schultyp, das Geschlecht und das kognitive Potenzial (kognitive Fähigkeitstest, KFT).

5.3 Operationalisierung akademische Resilienz

An die Definition der akademischen Resilienz für die nachfolgenden Analysen knüpfen die Operationalisierungen der restlichen Variablen an. Die Definition von akademischer Resilienz, welche für die nachfolgende empirische Untersuchung herangezogen wird, besteht aus einer formal-relationalen Definition. Das bedeutet, dass ein formales Kriterium (Schulnoten), welches relativ zur Gesamtstichprobe (Quantile) ermittelt wird, als unerwartet positives Entwicklungsergebnis gilt. Der relationale Aspekt findet sich auch bei den Risikofaktoren wieder: Das Ausmass an akademischer Vulnerabilität, bedingt durch die Risikofaktoren, wird relativ zur Gesamtstichprobe (Quantile) ermittelt. Damit lautet die Definition für akademische Resilienz wie folgt: *Als akademisch resilient werden Lernende bezeichnet, welche durch ihre soziale und sprachliche Herkunft benachteiligt sind und durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen in der neunten Klasse zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, was ihnen den Übertritt oder das Verbleiben in höherqualifizierten Schul- oder Berufsangeboten und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht.* In dieser Definition von akademischer Resilienz finden sich ein Stressor, Risikofaktoren, ein formal-relational positives Entwicklungsergebnis und Ressourcen wieder, welche nachfolgend operationalisiert werden. Der Stressor steht am Anfang eines potenziellen Resilienzprozesses, was hier durch den bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe II gegeben ist. Das heisst, der Stressor bezieht sich auf die neunte Klasse, weil allen Lernenden der Übertritt oder das Verbleiben in Bildungsinstitutionen als kritisches Lebensereignis bevorsteht (vgl. Kapitel 2.2.2).

Die Risikofaktoren und das formal-relationale positive Entwicklungsergebnis (hier Mittelwert der Schulnoten) dienen der Gruppierung der Stichprobe, die Ressourcen wiederum der resilienzspezifischen Untersuchung von schulischen Selbstkonzeptprozessen (vgl. Tabelle 8). Als Erstes werden die Risikofaktoren, welche für die Gruppierung verwendet wurden, beschrieben und operationalisiert (vgl. Kapitel 5.3.1 und Kapitel 5.3.2). Anhand der Risikofaktoren kann das Ausmass an Vulnerabilität festgelegt werden, wodurch sich zwei Hauptgruppen (Vulnerable und Nichtvulnerable) ergeben (vgl. Kapitel 5.3.3). Durch die Hinzunahme der Notenmittelwerte der neunten Schulklasse als formal-relational positives Entwicklungsergebnis (vgl. Kapitel 5.3.4) können die beiden Hauptgruppen in je zwei weitere Extremgruppen (vgl. Abbildung 12) unterteilt werden. Dabei ergeben sich aus der Gruppe der Vulnerablen die Gruppe der Resilienten und Nichtresilienten und aus der Gruppe der Nichtvulnerablen die Gruppe der Ausschöpfer und Nichtausschöpfer (vgl. Kapitel 5.3.5).

5.3.1 Risikofaktor: Sozialstatus

Der Sozialstatus sagt zuverlässig Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen unabhängig von der Intelligenz voraus (vgl. Kapitel 2.1.1). Ein tiefer sozioökonomischer Status (neben dem Migrationshintergrund) gilt hierbei als wichtigster Risikofaktor für weniger Bildungserfolg und erhöht damit die akademische Vulnerabilität von Jugendlichen. Auskünfte über sozioökonomische Verhältnisse, wie beispielsweise Einkommensverhältnisse, soziale Positionen und Bildungsabschlüsse sind nur schwer durch direkte Befragungen von Kindern und Jugendlichen ermittelbar. Deshalb wird in der empirischen Bildungsforschung häufig nach Angaben zur Berufstätigkeit der Eltern gefragt, um so indirekt die sozioökonomischen Verhältnisse bestimmen zu können. In dieser Erhebung wurde der International Standard Classification of Occupations (ISCO) verwendet, genauer die aktualisierte Version des ISCO aus dem Jahr 2008. Anhand dieser Skala könnten sogar internationale Vergleiche angestrebt werden, was in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht getan wird. Durch die Umwandlung der ISCO-Kodierung in einen Wert des International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) entsteht eine Rangordnung des sozioökonomischen Status (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Die Umwandlung erfolgte mittels des Conversion-Tools nach Ganzeboom und Treiman (2010). Hinter diesem Index des sozioökonomischen Status steckt die Annahme, dass die Schul- und Berufsbildung der Eltern sich sowohl in deren Berufen und Einkommenskategorien als auch in den Chancen ihrer Kinder zur Teilhabe am schulischen Erfolg niederschlägt. Deshalb wurden Angaben über Einkommen, Bildung und Berufe von ca. 74.000 Männern im Alter zwischen 21 und 64 verwendet, um diese Skala zu bilden (Ganzeboom et al., 1992).

In dieser Arbeit wurden anhand der Berufsangaben der Mütter und Väter durch deren Kinder die ISEI-08-Werte generiert. Den Lernenden wurden dazu zwei Fragen gestellt. Zuerst wurden sie explizit nach dem ausgeübten Beruf der beiden Elternteile befragt, danach wurden die Lernenden aufgefordert, eine typische Arbeitshandlung der Elternteile zu beschreiben. Diese zweite Frage diente der Präzisierung beziehungsweise Validierung der ersten Frage. Für jede Schülerin und für jeden Schüler ging der höchste der beiden ISEI-Werten der Eltern, entweder des Vaters oder der Mutter, als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie und somit für die soziale Herkunft des Kindes in die Untersuchung ein, weshalb die Variable als HISEI kodiert wurde. In den nachfolgenden Auswertungen wird auf den Begriff HISEI verzichtet und stattdessen entweder vom Sozialstatus oder der englischen Abkürzung SES, Socio-Economic Status, gesprochen.

Um aus dem SES das Vulnerabilitätsausmass zu bestimmen, wurden die Terzile des Sozialstatus ermittelt. In Untersuchungen zu akademischer Resilienz von Buccheri et al. (2014) und in internationalen OECD-Berichten wird das unterste Quartil zur Operationalisierung von sozialer Benachteiligung³⁰ vorgeschlagen, was hier aufgrund der zu geringen Zellgrößen pro Extremgruppe nicht möglich gewesen wäre (vgl. Buccheri et al., 2014). Aus diesen Gründen dienen die Terzile des Sozialstatus als Operationalisierung

³⁰ Zur Operationalisierung des unerwartet positiven Entwicklungsergebnisses werden in internationalen OECD-Berichten Leistungen im obersten Quartil vorgeschlagen (vgl. Buccheri et al., 2014; vgl. Kapitel 5.3.4).

des Risikofaktors. Das unterste Terzil, die tiefsten 33.33 % des SES, verweisen demnach auf ein hohes Risiko, weniger Bildungserfolg zu haben, somit auf eine hohe akademische Vulnerabilität. Das heisst, wenn von einem tiefen Sozialstatus gesprochen wird, ist jeweils das unterste Terzil der Gesamtstichprobe gemeint. Das oberste Terzil, die höchsten 33.33 % des SES, verweisen auf ein sehr geringes Risiko, weniger Bildungserfolg zu haben, somit auf eine tiefe akademische Vulnerabilität. Folglich wird von einem hohen Sozialstatus gesprochen, wenn jeweils das oberste Terzil der Gesamtstichprobe gemeint ist. Auf die mittleren 33.33 % des SES wird erst bei der Gruppierung der beiden Hauptgruppen eingegangen (vgl. Kapitel 5.3.3).

Da der Übertritt in die Sekundarstufe II primär aufgrund von Schulnoten und nicht aufgrund von Leistungstests oder kognitiven Potenzialanalysen stattfindet, werden die Notenmittelwerte der Hauptfächer in der neunten Klasse herangezogen, um zu eruieren, inwiefern eine positive Entwicklung im Sinne der Entwicklung von akademischer Resilienz vorliegt. Die Noten der neunten Klasse sind für die Lernenden (vorwiegend in der WBS) besonders relevant, da sie die künftige Bildungsbiographie der Lernenden stark mitbestimmen können (vgl. Kapitel 2.2.2). Es wurde also ein Mittelwert aus den Noten der Hauptfächer in der neunten Klasse gebildet. Zu den Hauptfächern zählen die Fächer Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch.

5.3.2 Risikofaktor: Migrationshintergrund

Auch der Migrationshintergrund gilt als Risikofaktor für weniger Bildungserfolg und erhöht damit die akademische Vulnerabilität (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Migrationshintergrund wurde in der vorliegenden Untersuchung durch folgende Frage ermittelt: „Welche Sprache sprichst du zuhause?“ Wichtiger als der tatsächliche Migrationshintergrund beziehungsweise -status war die Frage nach der Sprache, die zuhause gesprochen wird. Denn, um das Vulnerabilitätsausmass der Lernenden in Bezug auf weniger Bildungserfolg zu ermitteln, sind die Angaben zur Sprache, die zuhause gesprochen wird, bedeutsamer. Als Risikogruppe wurden also nur Jugendliche erachtet, welche unabhängig ihres Migrationshintergrunds angaben, kein Deutsch zuhause zu sprechen. Dementsprechend wurden alle Antworten der Lernenden, welche Deutsch aus der „Schweiz“, „Deutschland“, „Österreich“ oder „Liechtenstein“ beinhalteten, als „Deutsch zuhause“ klassifiziert. Enthielt die Antwort auf die Frage, welche Sprache zuhause gesprochen wird, keine Art von Deutsch, wie sie soeben beschrieben wurde, wurde dies als „kein Deutsch zuhause“ und somit als Risikofaktor klassifiziert. Da die Erhebung sowohl in der achten als auch in der neunten Klasse erfolgte, konnten die beiden Erhebungszeitpunkte abgeglichen werden. Bei Lernenden, die keine oder widersprüchliche Angaben machten, wurden die Antworten sowohl mit dem angegebenen Migrationsstatus als auch mit der Nationalität der Teilnehmenden verglichen. So konnten einerseits die gegebenen Antworten validiert und einzelne fehlende Antworten ergänzt werden. Wenn in der vorliegenden empirischen Untersuchung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, sind also Jugendliche gemeint, die zuhause kein Deutsch sprechen und damit ein erhöhtes Risiko auf weniger Bildungserfolg haben und somit eine erhöhte akademische Vulnerabilität aufweisen. Wenn von Jugendlichen

ohne Migrationshintergrund die Rede ist, sind Jugendliche gemeint, die zuhause Deutsch sprechen und damit kein erhöhtes Risiko auf weniger Bildungserfolg haben, somit keine erhöhte akademische Vulnerabilität aufweisen.

Wie zuvor erwähnt, kann das Geschlecht aus Gründen der Einhaltung einer Minimalgruppengrösse bei Strukturgleichungsmodellen nicht als zusätzliches Risikomerkmals für die Gruppierung betrachtet werden (vgl. Kapitel 5.1). Dem Umstand wird insofern Rechnung getragen, als dass das Geschlecht als Kontrollvariable in die Modellierung mit eingeht.

5.3.3 Vulnerabilitätsausmass der beiden Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable

Soeben wurden die beiden Risikofaktoren operationalisiert, womit nun das Vulnerabilitätsausmass bestimmt werden kann. Das Vulnerabilitätsausmass wird durch den Sozialstatus und die Sprache, die zuhause gesprochen wird, ermittelt. Dabei werden drei relative Kategorien des Sozialstatus (Terzile: tief, mittel, hoch) mit den beiden absoluten Kategorien der Sprache zuhause (Binär: Deutsch, kein Deutsch) kombiniert, wodurch sich sechs Kombinationsmöglichkeiten ergeben (vgl. „SES x Sprache zuhause“ in Tabelle 9). Das heisst, der relationale Aspekt ist dadurch gegeben, dass das Ausmass an akademischer Vulnerabilität bedingt durch den Risikofaktor „Sozialstatus“ relativ zur Gesamtstichprobe (Terzile) ermittelt und dann mit der binären Variable „Sprache zuhause“ kombiniert wurde.

Drei der sechs Kombinationsmöglichkeiten ordne ich der Gruppe der Vulnerablen zu und weitere drei Kombinationsmöglichkeiten der Gruppe der Nichtvulnerablen. Es entstehen damit die beiden Hauptgruppen Vulnerable und Nichtvulnerable, welche die gesamte Stichprobe umfassen. Da der Sozialstatus die Bildungsbiografie stärker vorhersagt als der Migrationshintergrund, wird das Vulnerabilitätsausmass für beide Hauptgruppen zuerst anhand des Sozialstatus und erst in einem zweiten Schritt anhand des Migrationshintergrunds bestimmt. Die *Vulnerablen* verfügen über eine hohe Vulnerabilität, weniger Bildungserfolg zu erlangen. Zu den Vulnerablen gehören deshalb alle Jugendlichen mit einem tiefen Sozialstatus, ungeachtet der zuhause gesprochenen Sprache. Jugendliche mit mittlerem Sozialstatus wurden nur dann zu den Vulnerablen gezählt, wenn sie zuhause kein Deutsch sprechen. Die Vulnerablen bestehen also sowohl aus Jugendlichen mit einem einzelnen Risikofaktor (tiefer SES + Deutsch zuhause *oder* kein Deutsch zuhause + mittlerer SES) als auch aus Jugendlichen mit kumulierten Risikofaktoren für weniger Bildungserfolg (tiefer SES + kein Deutsch zuhause; vgl. Tabelle 9).

Die *Nichtvulnerablen* verfügen über eine tiefe Vulnerabilität, weniger Bildungserfolg zu erlangen. Zu den Nichtvulnerablen gehören deshalb alle Jugendlichen mit einem hohen Sozialstatus, ungeachtet der Sprache, die zuhause gesprochen wird. Jugendliche mit mittlerem Sozialstatus wurden nur dann zu den Nichtvulnerablen gezählt, wenn sie zuhause Deutsch sprechen. Die Nichtvulnerablen bestehen also sowohl aus Jugendlichen mit günstigen Bedingungen (hoher SES + kein Deutsch zuhause *oder* Deutsch zuhause + mittlerer SES) als auch aus Jugendlichen mit sehr günstigen Bedingungen (hoher SES + Deutsch zuhause; vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Eigene Darstellung, Operationalisierung des Vulnerabilitätsausmasses der zwei Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable

Risikofaktoren	Werte	Relative Häufigkeiten	Absolute Häufigkeiten	N Total
SES				1141
	62 – 89	0 = Hoher SES	33,60 %	395
	41 – 61	1 = Mittlerer SES	32,00 %	365
	10 – 40	2 = Tiefer SES	33,40 %	381
Sprache zuhause				1141
		0 = Deutsch	64,94 %	741
		1 = Kein Deutsch	35,06 %	400
SES x Sprache zuhause				1141
Vulnerable				503
Tief und kein Deutsch		0 = Risiko sehr hoch	20,40 %	232
Tief und Deutsch		1 = Risiko hoch	14,20 %	163
Mittel und kein Deutsch		2 = Risiko eher hoch	9,50 %	108
Nichtvulnerable				638
Mittel und Deutsch		3 = Eher wenig Risiko	22,50 %	257
Hoch und kein Deutsch		4 = Kaum Risiko	5,30 %	60
Hoch und Deutsch		5 = Kein Risiko	28,20 %	321

Tabelle 10: Terzile der Notenmittelwerte in den Hauptfächern der neunten Klasse der Gesamtstichprobe

Werte	Notenmittelwerte	Relative Häufigkeiten	Absolute Häufigkeiten	N Total
0 = Sehr gut	4.63 – 6.00	34,00 %	388	1141
1 = Genügend bis gut	4.00 – 4.62	39,10 %	446	
2 = Ungenügend	1.00 – 3.99	26,90 %	307	

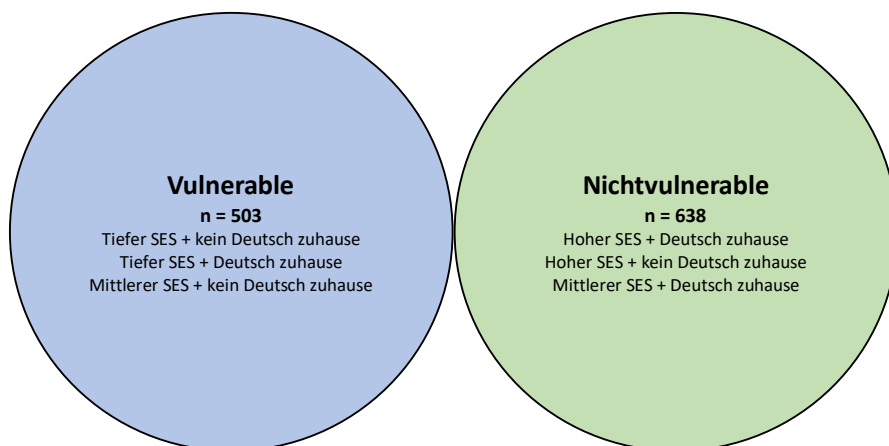


Abbildung 13: Eigene Darstellung, Operationalisierung des Vulnerabilitätsausmasses der beiden Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable – graphisch

5.3.4 Formal-relational positive Entwicklung: Notenmittelwerte der Hauptfächer

Da der Übertritt in die Sekundarstufe II primär aufgrund von Schulnoten und nicht aufgrund von Leistungstests oder kognitiven Potenzialanalysen stattfindet und Erstere wiederum darüber entscheiden, ob ein bestimmtes Bildungsangebot wahrgenommen werden kann oder nicht, wird ein formales Kriterium, welches relativ zur Gesamtstichprobe ermittelt wird, als positives Entwicklungsergebnis herangezogen. Das formale Kriterium sind also die Notenmittelwerte der Hauptfächer in der neunten Klasse, welche relational zur Gesamtstichprobe betrachtet werden und die künftige Bildungsbiographie der Lernenden stark mitbestimmen (vgl. Kapitel 2.2.2). Zu den Hauptfächern zählen die Fächer Deutsch, Mathematik, Französisch und Englisch.

Für die nachfolgende weitere Gruppierung der beiden Hauptgruppen in vier Extremgruppen wurden die Extremwerte der Notenmittelwerte der neunten Klasse betrachtet: sehr gute und ungenügende Notenmittelwerte in den Hauptfächern in der neunten Klasse (vgl. Abbildung 14). Die Notenmittelwerte, welche sich im mittleren Bereich, also nicht unter den Extremwerten befinden, werden für die weitere Unterteilung der beiden Hauptgruppen in vier Extremgruppen nicht gebraucht. In den Untersuchungen zu akademischer Resilienz von Buccheri et al. (2014) und in internationalen OECD-Berichten wird ebenfalls ein formal-relationales Kriterium gewählt, um das unerwartet positive Entwicklungsergebnis zu operationalisieren. Buccheri et al. (2014) verwenden allerdings das oberste Quartil zur Operationalisierung einer sehr guten Leistungserbringung (in der vorliegenden Arbeit nicht möglich aufgrund zu geringen Zellgrößen pro Extremgruppe; vgl. Kapitel 5.3.1). Da ich mich bereits bei der Operationalisierung des Sozialstatus auf die Untersuchung von Buccheri et al. (2014) stütze, jedoch anstelle von Quartilen Terzile gebraucht habe, verwende ich erneut das gleiche Quantil (Terzile) wie bei der Operationalisierung des Sozialstaus. Das oberste Terzil (34.0%) der Basel-Städtischen Neuntklässler*innen zum gemessenen Zeitpunkt über alle vier Hauptfächer beginnt beim Notenmittelwert 4.63. Das bedeutet, wenn vom „obersten Terzil“ oder von „sehr gute Noten“ gesprochen wird, ist jeweils der Notenmittelwert von mindestens 4.63 gemeint (vgl. Tabelle 10).

Das unterste Terzil (26.9%) der Basel-Städtischen Neuntklässler*innen zum gemessenen Zeitpunkt über alle vier Hauptfächer beginnt unterhalb des Notenmittelwerts 4.00.³¹ Das bedeutet, wenn vom „untersten Terzil“ oder von „ungenügenden Noten“ gesprochen wird, sind Notenmittelwerte unterhalb der Note 4.0 gemeint (vgl. Tabelle 10).

Das mittlere Terzil (39.1%) der Basel-Städtischen Neuntklässler*innen zum gemessenen Zeitpunkt über alle vier Hauptfächer liegt zwischen den Notenmittelwerten 4.0 und 4.62, was als „genügende“ bis „gute“ Notenmittelwerte verstanden werden kann. Die Notenmittelwerte des mittleren Bereichs werden allerdings für die weitere Unterteilung der beiden Hauptgruppen in vier Extremgruppen nicht verwendet.

³¹ Schweizerisches Notensystem: 6 = beste Note, 1 = schlechteste Note, 4 = Minimalkriterium zum Bestehen.

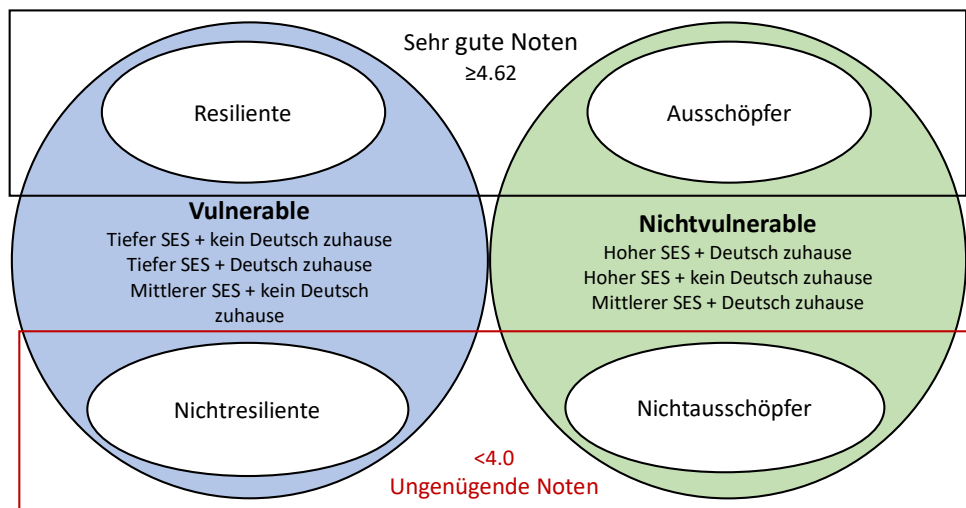


Abbildung 14: Eigene Darstellung, Operationalisierung akademisch Resiliente und drei weitere Extremgruppen – ohne mittleren Bereich

5.3.5 Akademisch Resiliente und drei weitere Extremgruppen

Die für die vorliegende empirische Untersuchung herangezogene Definition für akademische Resilienz lautet wie folgt: *Als akademisch resilient werden Lernende bezeichnet, welche durch ihre soziale und sprachliche Herkunft benachteiligt sind und (durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen) in der neunten Klasse zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, was ihnen den Übertritt (oder das Verbleiben) in höherqualifizierte Schul- oder Berufsangebote und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht.*

Durch die beiden Risikofaktoren für geringeren Bildungserfolg (SES und Migrationshintergrund) lässt sich das Vulnerabilitätsausmass der Jugendlichen bestimmen, was zu einer groben Unterteilung in zwei Hauptgruppen (Vulnerable und Nichtvulnerable) führt. Da akademische Resilienz erst erfüllt ist, wenn sowohl die akademische Vulnerabilität als auch ein unerwartet positives Entwicklungsergebnis vorliegt, was vorliegend einem formal-relationalen positiven Entwicklungsergebnis entspricht, werden dazu die Notenmittelwerte der Hauptfächer der neunten Klasse herangezogen. In dieser Untersuchung gelten also jene vulnerable Jugendliche als akademisch resilient, die wider Erwarten in der neunten Klasse zum besten Drittel des Jahrgangs von Basel-Stadt gehören, unabhängig vom besuchten Schultyp. Die akademisch Resilienten weisen also ein unerwartet positives Entwicklungsergebnis auf, dadurch, dass sie zum besten Drittel gehören, was einem Notenmittelwert von mindestens 4.63 in den genannten Hauptfächern entspricht (vgl. Abbildung 14). Verfährt man nach dem gleichen Prinzip weiter, indem man über die beiden Hauptgruppen die Extremwerte der Notenmittelwerte legt, ergeben sich neben den Resilienten drei weitere Extremgruppen:³²

³² Die vier Extremgruppen: keine wertende, sondern deskriptive Terminologie. Unumgänglich scheinen implizite Wertungen der deskriptiven Merkmale trotzdem, was nicht intendiert ist.

Tabelle 11: Eigene Darstellung, Operationalisierung der vier Extremgruppen und des mittleren Bereichs

Sozialstatus			Noten		
			$\geq 4,63$	4,00–4,62	$< 4,00$
Sprache zuhaus	Kein	Tiefer SES	Resiliente	Mittlerer Bereich	Nichtresiliente
	Deutsch	Mittlerer SES	Resiliente	Mittlerer Bereich	Nichtresiliente
		Hoher SES	Ausschöpfer	Mittlerer Bereich	Nichtausschöpfer
	Deutsch	Tiefer SES	Resiliente	Mittlerer Bereich	Nichtresiliente
		Mittlerer SES	Ausschöpfer	Mittlerer Bereich	Nichtausschöpfer
		Hoher SES	Ausschöpfer	Mittlerer Bereich	Nichtausschöpfer

Aus der Gruppe der Vulnerablen geht neben der Gruppe der *Resilienten*, welche sehr gute Schulnoten (≥ 4.62) zeigt, die Gruppe der *Nichtresilienten* hervor, welche ungenügende Schulnoten (< 4.0) aufweist (vgl. Abbildung 14). Aus der Gruppe der Nichtvulnerablen gehen die Gruppe der Ausschöpfer, welche sehr gute Schulnoten (≥ 4.62), und die Gruppe der Nichtausschöpfer, welche ungenügende Schulnoten (< 4.0) haben, hervor (vgl. Abbildung 14).

Der mittlere Bereich (Notenmittelwerte zwischen 4.0 und 4.62) findet sich demnach nur in den zwei Hauptgruppen, nicht aber in den vier Extremgruppen. Eine inhaltliche Differenzierung der vier Extremgruppen und der Gruppen des mittleren Bereichs findet sich in Tabelle 11 (vgl. Stichprobenzusammensetzung der vier Extremgruppen in Tabelle 7).

5.4 Operationalisierung der Ressourcen

Die für die vorliegende empirische Untersuchung herangezogene Definition für akademische Resilienz lautet wie folgt: Als akademisch resilient werden Lernende bezeichnet, welche durch ihre soziale und sprachliche Herkunft benachteiligt sind und durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen in der neunten Klasse zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, was ihnen den Übertritt oder das Verbleiben in höherqualifizierten Schul- oder Berufsangeboten und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht.

Bisher wurden die Risikofaktoren, die Vulnerabilität, ein positives Entwicklungsergebnis und damit akademische Resilienz operationalisiert. Nun folgen die Operationalisierungen der Ressourcen, welche später die akademische Resilienzentwicklung der Resilienten im Vergleich zu den anderen drei Extremgruppen (Nichtresiliente, Ausschöpfer und Nichtausschöpfer) durch das Resilienzmodell erklären sollen (vgl. Abbildung 9). Es handelt sich dabei um vier Ressourcen, drei personale und eine soziale Ressource. Zu den drei personalen Ressourcen gehören das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung der achten Klasse und die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution in der achten Klasse. Die soziale Ressource ist die Beziehung zu Lehrpersonen in der achten Klasse und wird durch die von Lernenden eingeschätzte Anerkennung durch ihre Lehrpersonen operationalisiert.

Selbstkonzeptprozesse: Die soeben beschriebenen Ressourcen sind wesentlich an akademischen Resilienzprozessen beteiligt, da sie ein positives schulisches Selbstkonzept

fördern. Da die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen sogleich Determinanten des schulischen Selbstkonzepts darstellen, aber auch untereinander in Wirkzusammenhängen stehen, spreche ich von *schulischen Selbstkonzeptprozessen*, wenn diese Wirkzusammenhänge innerhalb des Resilienzmodells gemeint sind. Der Begriff *Selbstkonzeptprozess* ist in diesem spezifischen Zusammenhang nicht etabliert, in anderen Kontexten sprechen Forscher*innen wie Mummendey (2006, p. 37) sowie Morin und Racy (2018, p. 2) allerdings vom Selbstkonzept als Ergebnis selbstbezogener Prozesse und dynamischen Selbstprozessen. Überdies impliziert die Verwendung des Einstellungsbegriffs zur Definition des Selbstkonzepts, dass Selbstkonzepte in engem Zusammenhang zu affektiven und motivationalen Prozessen stehen und Fluktuationen unterliegen (Rosenberg, 1986). Die Betonung der Multidimensionalität, Veränderbarkeit, Situations- und Kontextabhängigkeit des Selbstwissens (Bong & Skaalvik, 2003) weist weiter auf ein prozessbetontes dynamisches Verständnis des Selbstkonzeptphänomens hin (Hannover et al., 2005; vgl. Kapitel 2.4). Durch die Benennung der Wirkzusammenhänge im Resilienzmodell als *schulische Selbstkonzeptprozesse* möchte ich auf die Erkenntnis verweisen, dass das schulische Selbstkonzept kein statisches Konstrukt ist, sondern Schwankungen unterliegt und sich situations- und kontextabhängig, somit auch bezüglich sozialer Gruppen verändern kann. Ich verwende den Begriff, obschon die Dynamik und Prozesshaftigkeit in einer grösseren längsschnittlichen Betrachtung als jene im Resilienzmodell den Begrifflichkeiten gerechter würden. Das Resilienzmodell jedoch betrachtet nur einen einjährigen Längsschnitt, somit eine Entwicklung über eine sehr kurze Zeitspanne und diesen in erster Linie zwischen den einzelnen Gruppen. Weil das Resilienzmodell die Vorhersage des schulischen Selbstkonzepts durch Determinanten bezweckt, berufe ich mich erneut auf Mummendey (2006) sowie Morin und Racy (2018), die davon ausgehen, dass das Selbstkonzept als Ergebnis selbstbezogener Prozesse und dynamischer Selbstprozesse betrachtet werden kann, und spreche also vorliegend von *schulischen Selbstkonzeptprozessen*.

Das Validierungsmodell ist eine Voruntersuchung zur Validierung der Beziehung zwischen den Schulnoten der achten und neunten Klasse und den beiden schulischen Selbstkonzepten der achten und neunten Klasse (vgl. Abbildung 9). Obwohl das schulische Selbstkonzept der achten Klasse im Resilienzmodell nicht vorkommt, ist es im Validierungsmodell eine zentrale Variable. Aus diesem Grund wird nachfolgend auch das schulische Selbstkonzept der achten Klasse operationalisiert.

Alle Skalen der Ressourcen, ihre Items und die Werte der Skalen werden nachfolgend tabellarisch aufgelistet. Dabei gehe ich zuerst auf die Skalen und Items des Validierungsmodells, vor und nach der Itemreduktion, und im Anschluss auf die Skalen und Items des Resilienzmodells vor und nach der Itemreduktion, ein (vgl. Kapitel 5.4.1).

Für die Operationalisierung der genannten Ressourcen wurden jeweils bereits bestehende Skalen verwendet, die jeweilig durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse³³ inhaltlich reduziert und dadurch präzisiert wurden. Dies erfolgte in drei Schritten:

³³ Mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse können der Aufbau und die Funktionsweise von Messinstrumenten geprüft werden.

1. Reduktion auf eine minimale Anzahl von Items (jedoch mindestens drei) aufgrund der sonst steigenden Modellkomplexität bei Strukturgleichungsmodellen.
2. Items, die eine tiefe Faktorenladung aufweisen ($<.40$, vgl. Brown, 2015, p. 115), werden ausgeschlossen.
3. Items, die zu inhaltlichen Konfundierungen mit anderen Skalen oder den Gruppierungsvariablen durch ähnliches Vokabular beitragen, werden ebenfalls ausgeschlossen.

Das Vorgehen der Erreichung einer hohen internen Konsistenz wurde zudem durch das Hinzuziehen und Abwägen verschiedener Gütekriterien erreicht: Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997) von mindestens .66, Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951) von mindestens .66, den Comparative-Fit-Index von mindestens .95, den Tucker-Lewis-Index von mindestens .95 und den Root Mean Error of Approximation von maximal .06 nach West, Taylor und Wu (2012, pp. 212–213). Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz aller Skalen, vor der faktorenanalytischen Reduktion, finden sich im Anhang.

Die schulische Selbstkonzeptskala aus der achten Klasse wurde von 22 auf 3 Items reduziert, wodurch sich die Skala auf das Erfassen sozialer Vergleichsprozesse beschränkt (vgl. Kapitel 5.4.2). Die schulische Selbstkonzeptskala der neunten Klasse, welche nicht jener der achten Klasse entspricht, wurde von fünf auf drei Items reduziert. Damit erfasst die schulische Selbstkonzeptskala der neunten Klasse nun ebenfalls ausschliesslich soziale Vergleichsprozesse (vgl. Kapitel 2.4.3). Die Skala der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung wurde von sieben auf drei Items reduziert, um eine höhere Trennschärfe zu anderen Skalen zu erreichen (vgl. Kapitel 5.4.4). Bei der Skala der Misserfolgsattributionen erfolgte eine Reduktion der Items von zehn auf drei Items. Die drei Items, die beibehalten wurden, entsprechen einer selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution (vgl. Kapitel 5.4.5). Die einzige Ressource, welche als soziale Ressource in die spätere Modellierung eingehen wird, ist die Beziehung zu Lehrpersonen. Diese Skala beruht auf der eingeschätzten Anerkennung, welche Lernende durch Lehrpersonen erfahren, und wurde von sechs auf fünf Items reduziert (vgl. Kapitel 5.4.6).

5.4.1 Übersicht aller Skalen vor und nach der Itemreduktion

Für die Operationalisierung der genannten Ressourcen wurden jeweils bereits bestehende Skalen verwendet, die jeweilig faktorenanalytisch reduziert und damit präzisiert wurden. Nachfolgend sind dementsprechend die jeweiligen Skalen vor und nach der Itemreduktion dargestellt. Überdies sind zuerst die Skalen, welche im Validierungsmodell vorkommen, vor der Reduktion (vgl. Tabelle 12) und nach der Reduktion (vgl. Tabelle 13) aufgeführt. Anschliessend erfolgen die Skalen, welche im Resilienzmodell vorkommen, ebenfalls vor der Reduktion (vgl. Tabelle 14) und nach der Reduktion (vgl. Tabelle 15). In den nachfolgenden Tabellen finden sich ferner sowohl die Benennung der Items als auch deren Inhalte und Likert-Skalen-Werte. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz aller Skalen, nach der faktorenanalytischen Reduktion, sind in den Kapiteln 5.4.2 bis 5.4.6 aufgeführt. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz aller Skalen, vor der faktorenanalytischen Reduktion, befinden sich im Anhang.

Tabelle 12: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Items der Skalen vor der Itemreduktion

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala schulisches Selbstkonzept achte Klasse, SSK achte Klasse</i>		
SSK1	Wenn ich mir so angucke, was wir in der Schule so können müssen, halte ich mich für sehr begabt.	1 = Keine Zustimmung
SSK2	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule leicht fällt.	2 = Eher keine Zustimmung
SSK3	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich mit den Aufgaben in der Schule gut zurechtkomme.	3 = teils, teils
SSK4	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, glaube ich, dass ich intelligent bin.	4 = Eher Zustimmung
SSK5	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich viel kann.	5 = Starke Zustimmung
SSK6	Ich bin für die Schule begabter als früher.	
SSK7	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir leichter als früher.	
SSK8	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule besser zurecht als früher.	
SSK9	Ich bin intelligenter als früher.	
SSK10	Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als früher.	
SSK11	Ich kann in der Schule mehr als früher.	
SSK12	Ich denke, ich bin für die Schule begabter als meine MitschülerInnen.	
SSK13	Etwas Neues zu lernen fällt mir leichter als meine MitschülerInnen.	
SSK14	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich besser zurecht als meine MitschülerInnen.	
SSK15	Ich bin intelligenter als meine MitschülerInnen.	
SSK16	Ich kann in der Schule mehr als meine MitschülerInnen.	
SSK17	Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als meinen MitschülerInnen.	
SSK18	Ich bin für die Schule sehr begabt.	
SSK19	Neues zu lernen fällt mir leicht.	
SSK20	Ich bin sehr intelligent.	
SSK21	Ich kann in der Schule viel.	
SSK22	In der Schule fallen mir viele Aufgaben leicht.	
<i>Skala Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse, SSK neunte Klasse</i>		
SSK1r	Ich fühle mich angespannt, wenn ich zu einer Gruppe dazukomme – rekodiert.	1 = trifft überhaupt nicht zu
SSK2r	Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin. – rekodiert	2 = trifft eher nicht zu
SSK3r	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen. – rekodiert	3 = trifft eher zu
SSK4r	Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen. – rekodiert	4 = trifft völlig zu
SSK5r	Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. – rekodiert	
<i>Mittelwerte der Noten der Hauptfächer in der achten und neunten Klasse</i>		<4.0 = ungenügend 4.0 = genügend 5.0 = gut 6.0 = sehr gut

Tabelle 13: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Items der Skalen nach der Itemreduktion

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala Schulisches Selbstkonzept achte Klasse, SSK achte Klasse</i>		
SSK12	Ich denke, ich bin für die Schule begabter als meine MitschülerInnen.	1 = keine Zustimmung
SSK15	Ich bin intelligenter als meine MitschülerInnen.	2 = eher keine Zustimmung
SSK16	Ich kann in der Schule mehr als meine MitschülerInnen.	3 = teils, teils 4 = eher Zustimmung 5 = starke Zustimmung
<i>Skala Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse, SSK neunte Klasse</i>		
SSK3r	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen. – rekodiert	1 = trifft überhaupt nicht zu
SSK4r	Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen. – rekodiert	2 = trifft eher nicht zu
SSK5r	Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. – rekodiert	3 = trifft eher zu 4 = trifft völlig zu
<i>Mittelwerte der Noten der Hauptfächer in der achten und neunten Klasse</i>		<4.0 = ungenügend 4.0 = genügend 5.0 = gut 6.0 = sehr gut

Tabelle 14: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Items der Skalen vor der Itemreduktion

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse, SSK neunte Klasse</i>		
SSK1r	Ich fühle mich angespannt, wenn ich zu einer Gruppe dazukomme. – rekodiert	1 = trifft überhaupt nicht zu
SSK2r	Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin. – rekodiert	2 = trifft eher nicht zu
SSK3r	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen. – rekodiert	3 = trifft eher zu
SSK4r	Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen. – rekodiert	4 = trifft völlig zu
SSK5r	Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. – rekodiert	
<i>Skala Schulische Selbstwirksamkeitserwartung, SWE</i>		
SWE1	Ich kann die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.	1 = trifft gar nicht zu
SWE2	Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	2 = trifft kaum zu
SWE3	Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich es schaffen werde.	3 = trifft eher zu
SWE4	Wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	4 = trifft genau zu
SWE5	Wenn der Lehrer/die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. – rekodiert	
SWE6	Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	
SWE7	Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich eine schlechte Note bekommen habe.	

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, Attri</i>		
Attri1	Ich habe mich zu wenig angestrengt.	1 = stimmt gar nicht
Attri2	Die Lehrperson hat es nicht genug erklärt.	2 = stimmt eher nicht
Attri3	Es hängt vom Zufall ab, ob eine Arbeit gelingt.	3 = stimmt eher
Attri4	Ich bin mit den Gedanken woanders.	4 = stimmt genau
Attri5	Ich habe zuhause nicht genügend gelernt.	
Attri6	Ich kann vieles nicht behalten. – rekodiert	
Attri7	Ich kann mich einfach nicht die ganze Stunde konzentrieren. – rekodiert	
Attri8	Für die Schule bin einfach nicht so begabt. – rekodiert	
Attri9	Die Lehrperson ist zu schnell vorgegangen.	
Attri10	Der Unterricht ist zu schwierig.	
<i>Skala Beziehung zu Lehrpersonen, BeLp</i>		
BeLp1	Unsere Lehrpersonen behandeln alle Schüler gerecht.	1= trifft gar nicht zu
BeLp2	Unsere Lehrpersonen suchen nicht nur unsere Schwächen, sondern sehen auch unsere Stärken.	2= trifft eher nicht zu
BeLp3	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass alle mitkommen.	3= teils, teils
BeLp4	Wir werden von den Lehrpersonen ernst genommen.	4= trifft eher zu
BeLp5	Unsere Lehrpersonen achten uns als Personen, die eigene Entscheidungen treffen können.	5= trifft genau zu
BeLp6	Wir können selbst dann im Unterricht unsere Meinung sagen, wenn diese von der Meinung der Lehrperson abweicht.	

Tabelle 15: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Items der Skalen nach der Itemreduktion

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse, SSK neunte Klasse</i>		
SSK3r	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen. – rekodiert	1 = trifft überhaupt nicht zu
SSK4r	Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen. – rekodiert	2 = trifft eher nicht zu
SSK5r	Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. – rekodiert	3 = trifft eher zu 4 = trifft völlig zu
<i>Skala Schulische Selbstwirksamkeitserwartung, SWE</i>		
SWE1	Ich kann die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.	1 = trifft gar nicht zu
SWE2	Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	2 = trifft kaum zu
SWE3	Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich es schaffen werde.	3 = trifft eher zu 4 = trifft genau zu
<i>Skala Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, Attri</i>		
Attri6	Ich kann vieles nicht behalten. – rekodiert	1 = stimmt gar nicht
Attri7	Ich kann mich einfach nicht die ganze Stunde konzentrieren. – rekodiert	2 = stimmt eher nicht
Attri8	Für die Schule bin einfach nicht so begabt. – rekodiert	3 = stimmt eher 4 = stimmt genau

Items	Itembeschreibungen	Werte
<i>Skala Beziehung zu Lehrpersonen, BeLp</i>		
BeLp1	Unsere Lehrpersonen behandeln alle Schüler gerecht.	1 = trifft gar nicht zu
BeLp2	Unsere Lehrpersonen suchen nicht nur unsere Schwächen, sondern sehen auch unsere Stärken.	2 = trifft eher nicht zu
BeLp3	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass alle mitkommen.	3 = teils, teils
BeLp4	Wir werden von den Lehrpersonen ernst genommen.	4 = trifft eher zu
BeLp5	Unsere Lehrpersonen achten uns als Personen, die eigene Entscheidungen treffen können.	5 = trifft genau zu

5.4.2 Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse

Die Skala des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse wird für die Voruntersuchung im Validierungsmodell verwendet (vgl. Abbildung 11), nicht aber im Resilienzmodell. Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse wurde im Rahmen von ADDISCO in der achten Klasse erhoben und anhand der SESSKO nach Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) operationalisiert. SESSKO steht für Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Die Skala umfasst insgesamt 22 Items auf einer 5-Punkte-Likert-Skala und wurde letztlich auf 3 Items reduziert (vgl. Tabelle 12 mit Tabelle 13). Die Abfolge der Reduktion fand anhand des zuvor beschriebenen dreischrittigen Vorgehens statt. Die Skala weist einerseits eine zu hohe Anzahl an Items für ein einzelnes Konstrukt innerhalb von Strukturgleichungsmodellen aufs. Andererseits wäre die Skala des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse, hätte ich sie nicht reduziert, inhaltlich noch weniger mit der schulischen Selbstkonzeptskala der neunten Klasse vergleichbar gewesen, was für die Analysen jedoch von Wichtigkeit ist. Denn bei ADDISCO im achten und bei TIDES im neunten Schuljahr wurden zwei verschiedene schulische Selbstkonzeptskalen eingesetzt. Anders als die schulische Selbstkonzeptskala aus der achten Klasse stammt die schulische Selbstkonzeptskala aus der neunten Klasse von Schwanzer, Trautwein, Lüdtke und Sydow (2005) und besteht aus 5 Items auf einer 4-Punkte-Likert-Skala, was die Skalen bereits auf der strukturellen Ebene, ganz abgesehen vom Inhalt, voneinander unterscheidet (vgl. Kapitel 5.4.3).

Neben der strukturellen Verschiedenheit der Skalen bestehen aber auch inhaltliche Unterschiede in Bezug auf die Vergleichsprozesse, aus denen die Lernenden ihr schulisches Selbstkonzept schöpfen (vgl. dazu Kapitel 2.4.3, 2.4.4 und 2.4.5). Um die Skalen inhaltlich vergleichbarer zu machen (strukturell ist dies nicht möglich), wurden beide Skalen faktorenanalytisch reduziert und nur jene hochlandenden Items beibehalten (SSK12, SSK15 und SSK16), welche sich auf soziale Vergleichsprozesse als Quelle des schulischen Selbstkonzepts beziehen (vgl. Kapitel 2.4.3). Denn einerseits verfügen beide Skalen über Items, die soziale Vergleichsprozesse als Quelle des schulischen Selbstkonzepts erfragen. Und andererseits sind soziale Vergleichsprozesse bei Jugendlichen vorliegend Gegenstand der Untersuchung, da unterschiedliche Vulnerabilitätsgruppen verglichen werden und unterschiedliche schulische Selbstkonzeptprozesse pro Gruppe erwartet werden (vgl. Kapitel 2.4).

Tabelle 16: Eigene Darstellung, Skala Schulisches Selbstkonzept achte Klasse (SSK achte Klasse), SESSKO modifiziert nach Schöne et al. (2002): Güte und Itemkennwerte

	Ladung	M	SA	SSK12	SSK15	SSK16
Items				r	r	r
Skala SSK achte Klasse		3.29	.87			
SSK12	.75	3.27	.92	1.00		
SSK15	.84	3.31	.85	.63	1.00	
SSK16	.82	3.29	.83	.62	.69	1.00
Composite Reliability	.85					
Cronbachs-Alpha	.85					
Gütekriterien						
χ^2 (df)	4 (1)					
CFI	1.00					
TLI	.99					
RMSEA	.05					

Anmerkungen. N = 1141; *Ladung* = Faktorladungen; *M* = Mittelwert; *SA* = Standardabweichung; *r* = Pearson's Korrelationskoeffizient; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; Werte: 1 = keine Zustimmung, 5 = starke Zustimmung; SSK12 = Ich denke, ich bin für die Schule begabter als meine MitschülerInnen; SSK15 = Ich bin intelligenter als mein MitschülerInnen; SSK16 = Ich kann in der Schule mehr als meine MitschülerInnen; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

Betrachtet man die 22 Items dieser Skala, erkennt man, dass 6 Items (SSK13 bis SSK17) soziale Vergleichsprozesse erfragen. Von diesen 6 Items wurden die 3 Items beibehalten, welche sich inhaltlich am nächsten bei der Skala des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse befinden. Diese lauten beispielsweise (Item SSK12): „Ich denke, ich bin für die Schule begabter als meine MitschülerInnen“. Betrachtet man das rekodierte Item SSK5r aus der schulischen Selbstkonzeptskala der neunten Klasse, erkennt man ähnliche Bezeichnungen: „Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt – rekodiert“. Das Gleiche gilt für die beiden Items SSK15 aus der achten Klasse: „Ich bin intelligenter als meine MitschülerInnen“, und SSK3r aus der neunten Klasse: „Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen“. Beide Items beinhalten die Bezeichnung „intelligent“, auch wenn das Item SSK3r eine Art Idealselbstkonzept abfragt und nicht das aktuelle schulische Selbstkonzept. Genauso finden sich Ähnlichkeiten bei den beiden Items SSK16 aus der achten Klasse: „Ich kann in der Schule mehr als meine MitschülerInnen“, und SSK4r aus der neunten Klasse: „Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen – rekodiert“. So ergibt sich die neu generierte Skala des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse bestehend aus drei Items, welche soziale Vergleichsprozesse erfragen.

Die nicht verwendeten 14 Items erfragen andere Quellen des schulischen Selbstkonzepts: Die Items SSK1 bis SSK6 ermitteln zum Beispiel das schulische Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf die Anforderung, welche die Schule stellt, allerdings ohne soziale

Bezüge, so beispielsweise das Item SSK5: „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich viel kann“. Die Items SSK7 bis SSK11 erfragen hingegen individuelle temporale Vergleichsprozesse wie beispielsweise das Item SSK7: „Ich bin für die Schule begabter als früher“. Die Items SSK18 bis SSK22 erfragen das schulische Fähigkeitsselbstkonzept ohne Bezüge zu den Anforderungen, welche die Schule stellt und ohne Bezüge zu sozialen Vergleichsprozessen. Dies erkennt man beispielsweise an dem Item SSK20: „Ich bin sehr intelligent“.

In Tabelle 16 sind die Faktorenladungen, Inter-Item-Korrelationen und weitere Kennwerte zur Beurteilung der Güte der neu generierten Skala dargestellt. Das Messmodell besitzt folgende Fitmasse: $\chi^2(2, N = 1141) = 3.92, p < .05, CFI = .998, TLI = .996, RMSEA = .048$, und weist insgesamt eine hohe interne Konsistenz auf. Das neu gebildete latente Konstrukt *Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse* wird durch die drei Items gut abgebildet. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz der kompletten Skala *Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse* von Schöne et al. (2002), vor der faktorenanalytischen Reduktion, finden sich im Anhang.

5.4.3 Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse

Die Skala des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse wird sowohl für die Voruntersuchung im Validierungsmodell (vgl. Abbildung 11) als auch im Resilienzmodell (vgl. Abbildung 10) verwendet. Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse wurde im Rahmen von TIDES in der neunten Klasse erhoben und durch die schulische Selbstkonzeptskala von Schwanzer et al. (2005) operationalisiert. Die Skala umfasst insgesamt 5 Items auf einer 4-Punkte-Likert-Skala und wurde faktorenanalytisch in drei Schritten von 5 auf 3 Items reduziert (vgl. Tabelle 14 mit Tabelle 15). Die Gründe für die Reduktion sind einerseits die Anzahl der Items, da Konstrukte innerhalb von Strukturgleichungsmodellen von möglichst wenigen, aber aussagekräftigen Items profitieren und die Modellgüte erhöhen. Andererseits war es das Ziel, die beiden Selbstkonzeptskalen der achten und neunten Klasse so zu konzipieren, dass sie sich inhaltlich möglichst überlappen. Da, wie gesagt, beide Skalen über Items verfügen, die soziale Vergleichsprozesse als Quelle des schulischen Selbstkonzepts erfragen und jene vorliegend Gegenstand der Untersuchung sind, wurde die Skala des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse ebenfalls auf die Dimension der sozialen Vergleichsprozesse reduziert (vgl. dazu Kapitel 5.4.2).

Von den fünf Items weisen drei (SSK3r-SSK5r) soziale Vergleichsprozesse auf: So lautet das Item SSK3r, welches auf soziale Vergleichsprozesse hinweist: „Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen“. Da dieses Item negativ formuliert ist, wurde es rekodiert, wofür auch das kleine „r“ in der Bezeichnung „SSK3r“ steht.

Die ersten beiden Items (SSK1r und SSK2r) verweisen auf andere Quellen des schulischen Selbstkonzepts und repräsentieren keine sozialen Vergleichsprozesse. Vielmehr werden das Fähigkeitsselbstkonzept (SSK1r: „Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin – rekodiert“) und die soziale Ängstlichkeit (SSK2r: Ich fühle mich angespannt, wenn ich zu einer Gruppe dazukomme – rekodiert) erfragt, weshalb sie entfernt wurden.

Tabelle 17: Eigene Darstellung, Skala Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse (SSK neunte Klasse) modifiziert nach Schwanzer et al. (2005): Güte und Itemkennwerte

	Ladung	M	SA	SSK3r	SSK4r	SSK5r
Items				r	r	r
Skala SSK neunte Klasse		3.04	.81			
SSK3r	.71	3.06	.84	1.00		
SSK4r	.74	3.00	.87	.53	1.00	
SSK5r	.78	3.06	.73	.56	.56	1.00
Composite Reliability	.79					
Cronbachs-Alpha	.79					
Gütekriterien						
χ^2 (df)	13 (1)					
CFI	.99					
TLI	.92					
RMSEA	.10					

Anmerkungen. N= 1141; *Ladung* = Faktorladungen; *M* = Mittelwert; *SA* = Standardabweichung; *r* = Pearson's Korrelationskoeffizient; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Werte: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu; SSK3r = Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen – rekodiert; SSK4r = Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen – rekodiert; SSK5r = Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt – rekodiert; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

In Tabelle 18 sind die Faktorenladungen, Inter-Item-Korrelationen und weitere Kennwerte zur Beurteilung der Güte der neu gebildeten Skala dargestellt. Das Messmodell hat folgende Fitmasse: $\chi^2(1, N = 1141) = 13.42, p < .000$ CFI = .987, TLI = .923, RMSEA = .10, und weist insgesamt eine hohe interne Konsistenz auf. Das neu gebildete latente Konstrukt *Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse* wird durch die drei Items gut abgebildet. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz der kompletten Skala *Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse* von Schwanzer et al. (2005) vor der faktorenanalytischen Reduktion finden sich im Anhang.

5.4.4 Schulische Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen wird innerhalb des Resilienzmodells verwendet (vgl. Abbildung 10). Die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen wurde im Rahmen von ADDISCO in der achten Klasse erhoben und durch die Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) operationalisiert. Die Skala umfasst insgesamt 7 Items auf einer 4-Punkte-Likert-Skala und wurde faktorenanalytisch in drei Schritten von 7 auf 3 Items reduziert (vgl. Tabelle 14 mit Tabelle 15).

Die Gründe für die Reduktion sind erneut zum einen die Anzahl der Items. Zum anderen war es das Ziel, eine Trennschärfe zu anderen Konstrukten (Skala Beziehung zur Lehrperson und zur Gruppenzugehörigkeit) zu erlangen. Von den sieben Items sind drei

Tabelle 18: Eigene Darstellung, Skala Schulische Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), modifiziert nach Schwarzer und Jerusalem (1999): Güte und Itemkennwerte

Items	Ladung	M	SA	SWE1 r	SWE2 r	SWE3 r
Skala SWE		2.97	.69			
SWE1	.68	2.81	.66	1.00		
SWE2	.69	3.00	.63	.47	1.00	
SWE3	.60	3.12	.78	.41	.41	1.00
Composite Reliability	.70					
Cronbachs-Alpha	.70					
Gütekriterien						
χ^2 (df)	5 (1)					
CFI	.99					
TLI	.96					
RMSEA	.56					

Anmerkungen. N= 1141; Ladung = Faktorladungen; M = Mittelwert; SA = Standardabweichung; r = Pearson's Korrelationskoeffizient; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; Werte: 1 = trifft gar nicht zu; 4 = trifft genau zu; SWE1 = Ich kann die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende; SWE2 = Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen; SWE3 = Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich es schaffen werde; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

(SWE1-SWE3) frei von Bezeichnungen, welche bei anderen Konstrukten vorkommen, und verweisen auf verschiedene Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen nach Bandura (1997). Das Item SWE1 lautet beispielsweise: „Ich kann die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende“, was einhergeht mit der Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen, die als *mastery experience* bezeichnet wird (vgl. dazu Kapitel 3.2.3). Das Item SWE3 verweist ebenfalls auf eine *mastery experience*, wohingegen das Item SWE2 eine allgemeine schulische Selbstwirksamkeitserwartung erkennen lässt: „Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen“.

Die restlichen vier Items weisen teilweise tiefe Faktorladungen (vgl. dazu Faktorladung von SWE5 im Anhang) auf oder führen zu Konfundierungen mit anderen Konstrukten. Die Items SWE5 und SWE6 verwenden beispielsweise das Vokabular „Lehrperson“, was auch in der Skala *Beziehung zur Lehrperson* vorhanden ist (vgl. Tabelle 14). Auch das Item SWE7 wurde entfernt, da es das Vokabular „Noten“ beinhaltet und die Antworttendenzen der jeweiligen vier Extremgruppen, welche aufgrund von Noten gruppiert wurden, verzerren könnte. Das Item SWE4 beinhaltet ein hypothetisches Szenario, welches durch das Vokabular „[...] mal längere Zeit krank sein [...]“ zu Mehrdeutigkeiten führen könnte, weshalb es ebenfalls entfernt wurde.

In Tabelle 18 sind die Faktorenladungen, Inter-Item-Korrelationen und weitere Kennwerte zur Beurteilung der Güte der neu generierten Skala dargestellt. Das Messmodell hat folgende Fitmasse: $\chi^2(1, N = 1141) = 4.61, p < .05, CFI = .993, TLI = .957, RMSEA = .56,$

und weist über alle Gütemasse hinweg eine befriedigende interne Konsistenz auf. Das neu gebildete latente Konstrukt *Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen* wird durch die drei Items befriedigend abgebildet. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz der kompletten Skala *Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen* von Schwarzer und Jerusalem (1999) vor der faktorenanalytischen Reduktion finden sich im Anhang.

5.4.5 Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution

Die Skala der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution wird innerhalb des Resilienzmodells verwendet (vgl. Abbildung 10). Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution wurde im Rahmen von ADDISCO in der achten Klasse erhoben und durch die Skala von Helmke (1985, 1992) operationalisiert. Die Skala umfasst insgesamt 10 Items auf einer 4-Punkte-Likert-Skala und wurde faktorenanalytisch in drei Schritten von 10 auf 3 Items reduziert (vgl. Tabelle 14 mit Tabelle 15).

Die Gründe für die Reduktion sind erneut zum einen die Anzahl der Items, zum anderen bildeten die zehn Items unterschiedliche Attributionsstile ab. Die Frage, die den Lernenden dazu jeweils gestellt wurde, bezieht sich auf Misserfolgserlebnisse und lautet: „Woran liegt es, dass du in der Schule keinen Erfolg hast?“ Für die vorliegende Untersuchung sollen diesbezüglich selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen untersucht werden, was durch das Rekodieren der drei Items Attri6, Attri7 und Attri8 erzielt wurde. Das Item Attri6 lautet beispielsweise: „Ich kann vieles einfach nicht behalten“, was auf eine internal-stabil-globale Attribution hinweist. Da dieser Attributionsstil das eigene Versagen als direkte Ursache der eigenen Unfähigkeit betrachtet, gehen Seligman et al. (1979) davon aus, dass jener Stil der selbstwertschädigendste Attributionsstil darstellt (vgl. Kapitel 3.2.4). Nach dem Rekodieren dieser drei Items, bedeutet eine hohe Ausprägung, neu, dass die Jugendlichen Misserfolge keineswegs der eigenen Unfähigkeit zuschreiben (wodurch der Selbstwert geschützt wird), was somit als selbstwertdienliche Misserfolgsattribution bezeichnet werden kann.

Die restlichen sieben Items verweisen laut Seligman et al. (1979) auf andere, weniger selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen. Die Items Attri1, Attri4 und Attri5 deuten auf eine internal-variabel-spezifische Misserfolgsattribution hin, was ebenfalls einer eher selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution gleichkommt: Attri1: „Ich habe mich zu wenig angestrengt“. Die Items Attri2 und Attri9 hingegen verweisen auf eine external-stabil-spezifische Misserfolgsattribution: Attri2: „Die Lehrperson hat es nicht genug erklärt“. Das Item Attri3 zeigt eine external-variabel-globale Misserfolgsattribution auf: Attri3: „Es hängt vom Zufall ab, ob eine Arbeit gelingt“, und das Item Attri10 eine external-stabil-globale Misserfolgsattribution: Attri10: „Der Unterricht ist zu schwierig“. In Tabelle 19 sind die Faktorenladungen, Inter-Item-Korrelationen und weitere Kennwerte zur Beurteilung der Güte der neu generierten Skala dargestellt. Das Messmodell hat folgende Fitmasse: $\chi^2(1, N = 1141) = 3.20, p = .74, CFI = .995, TLI = .973, RMSEA = .44$, und weist, über alle Gütemasse hinweg betrachtet, eine gerade noch befriedigende interne Konsistenz auf. Das neu gebildete latente Konstrukt *Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution* wird

Tabelle 19: Eigene Darstellung, Skala Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution (Attri) modifiziert nach Helmke (1985, 1992): Güte und Itemwerte

	Ladung	M	SA	Attri6	Attri7	Attri8
Items				r	r	r
Skala Attri		2.92	.90			
Attri6	.66	2.89	.91	1.00		
Attri7	.59	2.61	.97	.39	1.00	
Attri8	.69	3.24	.81	.46	.41	1.00
Composite Reliability	.65					
Cronbachs-Alpha	.69					
Gütekriterien						
χ^2 (df)	3 (1)					
CFI	1.00					
TLI	.97					
RMSEA	.44					

Anmerkungen. $N = 1141$; *Ladung* = Faktorladungen; *M* = Mittelwert; *SA* = Standardabweichung; *r* = Pearson's Korrelationskoeffizient; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; Werte: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt genau; *Attri6* = Ich kann vieles nicht behalten – rekodiert; *Attri7* = Ich kann mich einfach nicht die ganze Stunde konzentrieren – rekodiert; *Attri8* = Für die Schule bin einfach nicht so begabt – rekodiert; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

durch die drei Items gerade noch befriedigend abgebildet. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz der kompletten Skala *Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution* nach Helmke (1985, 1992) vor der faktorenanalytischen Reduktion finden sich im Anhang.

5.4.6 Beziehung zu Lehrpersonen

Die Skala der Beziehung zu Lehrpersonen wird innerhalb des Resilienzmodells (vgl. Abbildung 10) verwendet. Die Beziehung zu Lehrpersonen wurde im Rahmen von ADDISCO in der achten Klasse erhoben und durch die Skala Anerkennung durch Lehrpersonen nach Böhm-Kasper, Fritzsche, Krappidel und Siebholz (2004) operationalisiert. Die Skala umfasst insgesamt 6 Items auf einer 5-Punkte-Likert-Skala und wurde faktorenanalytisch in drei Schritten von 6 auf 5 Items reduziert (vgl. Tabelle 14 mit Tabelle 15).

Die Gründe für das Ausschliessen des Items BeLp6 liegen einerseits an dem Ziel, möglichst wenige, aber aussagekräftige Items für das Strukturgleichungsmodell zu verwenden, um so die Modellgüte zu erhöhen. Andererseits war es das Ziel, mögliche Konfundierungen mit anderen Konstrukten wie der Gruppenzugehörigkeit auszuschliessen. Das Item BeLp6 lautet: „Wir können selbst dann im Unterricht unsere Meinung sagen, wenn diese von der Meinung der Lehrperson abweicht“. Dieses Item beinhaltet das Vokabular „[von der] Meinung der Lehrperson [abweichen]“, was die Antworttendenzen der jeweiligen vier

Tabelle 20: Eigene Darstellung, Skala Beziehung zu Lehrpersonen (BeLp) nach Böhm-Kasper et al. (2004): Güte und Itemkennwerte

	Ladung	M	SA	BeLp1	BeLp2	BeLp3	BeLp4	BeLp5
Items				<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Skala BeLp		3.85	1.05					
BeLp1	.75	3.67	1.16	1.00				
BeLp2	.78	4.03	.95	.58	1.00			
BeLp3	.76	3.74	1.07	.56	.59	1.00		
BeLp4	.84	3.89	1.06	.63	.66	.64	1.00	
BeLp5	.80	3.91	1.00	.60	.62	.61	.67	1.00
Composite Reliability	.89							
Cronbachs-Alpha	.89							
Gütekriterien								
χ^2 (df)	36 (5)							
CFI	.99							
TLI	.97							
RMSEA	.07							

Anmerkungen. N = 1141; *Ladung* = Faktorladungen; *M* = Mittelwert; *SA* = Standardabweichung; *r* = Pearson's Korrelationskoeffizient; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Werte: 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft genau zu; BeLp1 = Unsere Lehrpersonen behandeln alle Schüler gerecht; BeLp2 = Unsere Lehrpersonen suchen nicht nur unsere Schwächen, sondern sehen auch unsere Stärken; BeLp3 = Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass alle mitkommen; BeLp4 = Wir werden von den Lehrpersonen ernst genommen; BeLp5 = Unsere Lehrpersonen achten uns als Personen, die eigene Entscheidungen treffen können; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

Extremgruppen, welche aufgrund ihrer Vulnerabilität (soziale und sprachliche Herkunft) gruppiert wurden, verzerren könnte. Denn vulnerable und nichtvulnerable Lernende haben möglicherweise andere Vorstellungen von Meinungsäußerung im Unterricht oder der Abweichung der eigenen Meinung von jener der Lehrperson. Ferner verfügt dieses Item zwar über keine ungenügende, jedoch über die tiefste Faktorenladung aller sechs Items (vgl. Faktorenladung Item BeLp6 im Anhang).

Da die restlichen fünf Items die Beziehung zur Lehrperson, sowohl aus statistischer als auch aus inhaltlicher Sicht, ohne weitere Konfundierungen sehr gut abbilden, wurden sie trotz der vergleichsweise hohen Anzahl an Items (fünf im Vergleich zu drei Items bei den anderen Skalen) beibehalten. Die Items BeLp4 und BeLp5 verdeutlichen exemplarisch, wie die Beziehung zu Lehrpersonen operationalisiert wurde: „Wir werden von den Lehrpersonen ernst genommen“, und: „Unsere Lehrpersonen achten uns als Personen, die eigene Entscheidungen treffen können“.

In Tabelle 20 sind die Faktorenladungen, Inter-Item-Korrelationen und weitere Kennwerte zur Beurteilung der Güte der neu gebildeten Skala dargestellt. Das Messmodell hat folgende Fitmasse: $\chi^2(5, N = 1141) = 36, p < .000$, CFI = .99, TLI = .97, RMSEA = .07, und

weist insgesamt eine sehr hohe interne Konsistenz auf. Das neu gebildete latente Konstrukt *Beziehung zu Lehrpersonen* wird durch die fünf Items sehr gut abgebildet. Die Faktorenladungen und die Kennwerte der internen Konsistenz der kompletten Skala *Beziehung zu Lehrpersonen* nach Böhmer-Kasper et al. (2004) vor der faktorenanalytischen Reduktion finden sich im Anhang.

5.4.7 Operationalisierung der Kontrollvariablen

Folgende zusätzliche Kontrollvariablen fanden ergänzend Einzug in die Analysen: der Schultyp, das Geschlecht und die kognitiven Fähigkeiten.

Schultyp: Der Schultyp konnte durch die Versuchsleitenden direkt ermittelt werden und unterliegt demnach keinem Selbstbericht. Es werden dabei zwei Schultypen untersucht: das Gymnasium und die Weiterbildungsschule WBS. Die WBS besteht allerdings aus zwei Stufen, dem A-Zug und dem E-Zug. Aus Gründen der zu geringen Zellgröße und der daraus folgenden eingeschränkten Aussagekraft der Resultate wurden Lernende des A- und des E-Zugs gemeinsam unter den Schultyp WBS subsummiert (vgl. Kapitel 5.1). Demnach entstand eine dichotome Variable mit den Ausprägungen 0 für Gymnasium und 1 für WBS. Ausgeschlossen von der Gesamtstichprobe wurden Fremdsprachen- und Sportklassen.

Geschlecht: Das Geschlecht wurde durch die Selbstausskunft der Lernenden erfragt. Durch die zwei verschiedenen Messzeitpunkte, achte und neunte Klasse, konnten teilweise fehlende Angaben des einen Erhebungszeitpunkts durch bestehende Angaben des anderen Erhebungszeitpunkts ergänzt werden. Demnach entstand eine dichotome Variable mit den Ausprägungen 0 für weiblich und 1 für männlich.

Kognitive Fähigkeiten: Die Erfassung der kognitiven Fähigkeiten erfolgte mit einem figuralen, somit nichtsprachlichen Untertest des Kognitiven Fähigkeitstests für vierte bis zwölfte Klassen, Revision (Heller & Perleth, 2000). Dieser kognitive Fähigkeitstest wird nachfolgend als KFT bezeichnet. Der KFT ist ein standardisierter Test, welcher es erlaubt, das intellektuelle Gesamtleistungsniveau der Lernenden zu bestimmen. Insgesamt gibt es neun Untertests, welche sich auf die Fähigkeitsbereiche sprachliches Denken (V), quantitative, numerische Fähigkeiten (Q) und anschauungsgebundenes, figurales Denken (N) verteilen. Der hier verwendete Untertest „Figurenanalogien“, Untertest N2, erfasst die allgemeine Denkfähigkeit und besteht aus 25 figuralen Items, wobei jedes Item richtig oder falsch gewertet werden konnte. Somit entstand eine Skala von 0 bis 25., wobei 25 den Maximalwert bezeichnet.

5.5 Analysemethoden

In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene statistische Verfahren verwendet. Diesbezüglich wurde mit den Statistikprogrammen SPSS 24 (IBM_Corp., 2016) und AMOS 24 (Arbuckle, 2014) gearbeitet. Zu Beginn wurden Analysen durchgeführt, die dem Zweck dienten, Skalen zu bilden und deskriptive Ergebnisse zu erlangen. Die einzelnen Skalen aus dem Kapitel 5.4 wurden mithilfe einer *konfirmatorischen Faktorenanalyse* (CFA) in AMOS 24 generiert.

Für die deskriptive Statistik wurde eine Korrelationsmatrix aller Variablen erstellt, weiter wurden pro Extremgruppe die deskriptiven Werte der einzelnen Ressourcen mittels Vergleichen der zentralen Tendenz (*t-Tests*) dargestellt. Um die vier Extremgruppen weiter zu untersuchen, wurden die Ressourcen pro Extremgruppe anhand einer ANOVA mit *Post-hoc-Tests* analysiert. Als erweiterte deskriptive Untersuchung wurden zwei *multinomiale logistische Regressionen* mit unterschiedlicher Zusammensetzung der Ressourcen zur Untersuchung der Gruppenzugehörigkeit berechnet. Bei beiden Regressionen dient die Gruppe der Resilienten als Referenzgruppe und wird mit den anderen drei Extremgruppen bezüglich der Ressourcen verglichen. Die deskriptiven Untersuchungen wurden mittels SPSS 24 ermittelt und dienten dazu, bereits bestehende Muster der Wirkzusammenhänge der Ressourcen (und Kontrollvariablen) festzustellen, welche bei der Interpretation der Resultate der später folgenden Strukturgleichungsmodellen hilfreich sein werden.

Nach der Untersuchung der deskriptiven Kennwerte, folgen Analysen durch *Strukturgleichungsmodelle* SGM,³⁴ im Englischen Structural Equation Modelling SEM in AMOS 24, welche Kausalbeziehungen zwischen Variablen sichtbar machen. Dabei repräsentieren Regressionsgleichungen den Einfluss einer oder mehrerer Variablen auf eine andere (Byrne, 2016). In der vorliegenden Arbeit werden zwei verschiedene Strukturgleichungsmodelle generiert und überprüft: das Validierungsmodell und das Resilienzmodell. Es wurde vorliegend demnach ein modellgenerierendes Verfahren, *model generating* (MG)³⁵ verwendet (Byrne, 2016). Dabei beziehe ich mich auf die Gütekriterien beziehungsweise Fitmasse von West et al. (2012, pp. 212–213). Laut den Autoren soll ein Comparative Fit Index von mindestens .95, ein Tucker-Lewis-Index von mindestens .95 und ein Root Mean Error of Approximation von maximal .06 erreicht werden, um die Güte eines Modells sicherzustellen. Die Fehlerterme der jeweiligen Items gingen in die Modellberechnung ein, wurden jedoch nicht in die schematischen Abbildungen der Modelle eingezeichnet (vgl. Abbildung 17 und Abbildung 18).

Die Strukturgleichungsmodelle wurden schrittweise getestet und aufgebaut. Das heisst, zuerst wurden jeweils die zugehörigen Skalen gebildet, daraus die Messmodelle und danach das vollständige Strukturgleichungsmodell mit allen Pfaden und Kontrollvariablen erstellt. Nachdem das vollständige Strukturgleichungsmodell generiert war, erfolgten, wo möglich, Gruppenvergleiche auf verschiedenen Invarianzebenen: Das konfigurale Modell überprüft gruppenspezifisch die Modellstruktur des Strukturgleichungsmodells, die Konstruktinvarianz überprüft gruppenspezifisch die Faktorladungen der Items, die metrische Invarianz überprüft gruppenspezifisch alle Pfade des Strukturgleichungsmodells und die skalare Invarianz überprüft gruppenspezifisch die Intercepts; wobei die verschiedenen Invarianzebenen jeweils aufeinander aufbauen und das Vorhandensein der vorangegangenen Ebene von Invarianz die Voraussetzung bildet für die nachfolgende Invarianzebene.

Bei grösseren Stichproben ($N > 300$) wird vorgeschlagen, weitere Gütekriterien zur Invarianzschätzung bei Gruppenvergleichen heranzuziehen (Chen, 2007). Da der CFI

³⁴ SGM = Weiterentwicklung der Pfadanalysen, da latente Modellierung von Konstrukten (auf Itemebene) möglich ist; Sonderfälle von SGM = Multiple Regression und gewisse Arten von Varianzanalysen.

³⁵ Neben *model generating* (MG) gibt es zwei weitere Varianten von SEM: *Strictly confirmatory* (SC) und *alternative models* (AM), wobei MG die verbreitetste Variante darstellt (Byrne, 2016).

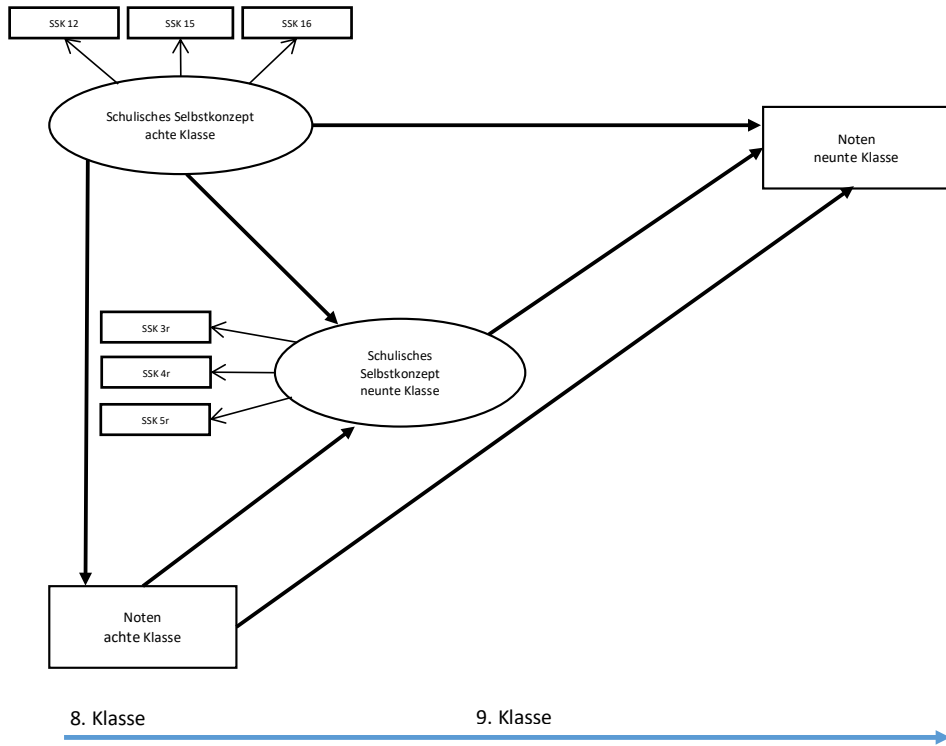


Abbildung 15: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Prädiktion von Schulnoten durch schulische Selbstkonzepte – mit Items

und der RMSEA im gleichen Ausmass sensitiv auf alle Arten der Invarianzschätzung reagieren, können Differenzmasse der beiden als zusätzliche Gütekriterien herangezogen werden. Um die Invarianz zu testen, muss eine CFI-Differenz von $\leq .010$ und zusätzlich eine RMSEA-Differenz von $\leq .015$ eingehalten werden. Dieser zusätzliche Invarianztest erfolgt bei allen nachfolgenden Gruppenvergleichen und auf allen Invarianzebenen.

In beiden Strukturgleichungsmodellen sind Variablen mit zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten vorhanden. Bestimmte Variablen wurden sowohl in der achten als auch in der neunten Klasse erhoben (Noten und Selbstkonzept), andere nur in der achten Klasse (Beziehung zu Lehrpersonen, Selbstwirksamkeitserwartung und Attribution) (vgl. Tabelle 8). Im Validierungsmodell wird auf diesen Umstand neben dem horizontalen Pfeil unterhalb des Modells zusätzlich durch die Beschriftung „achte Klasse“ beziehungsweise „neunte Klasse“ hingewiesen. Im Resilienzmodell ist lediglich das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse in der neunten Klasse erhoben worden, die anderen Ressourcen wurden in der achten Klasse erhoben, was ebenfalls durch den horizontalen Pfeil unterhalb des Modells verdeutlicht wird.

Das Validierungsmodell (vgl. Abbildung 15) besteht aus zwei manifesten Variablen (Schulnoten achte und neunte Klasse) und zwei latenten Konstrukten (Schulisches Selbst-

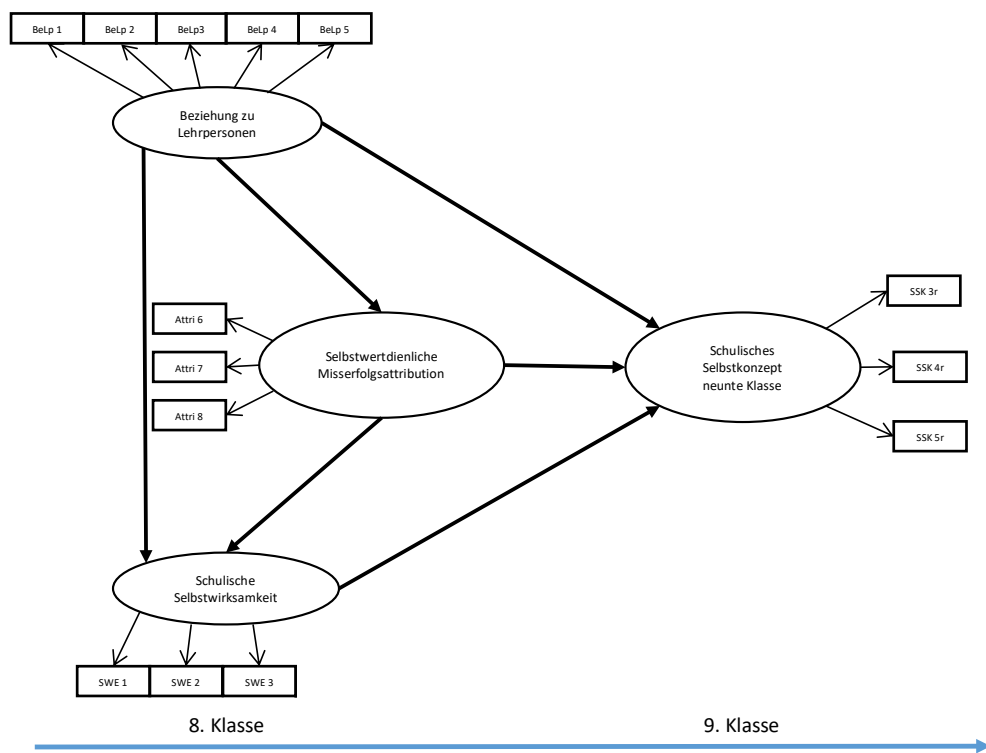


Abbildung 16: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Hauptuntersuchung –Wirkzusammenhänge der Ressourcen – mit Items

konzept achte und neunte Klasse) und stellt eine Voruntersuchung der Wirkzusammenhänge zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Schulnoten dar (vgl. Kapitel 4.2). Es werden dabei sowohl die Gesamtstichprobe als auch die beiden Hauptgruppen untersucht. Die vier Extremgruppen werden nicht verglichen, da dies aufgrund der Noten, welche im Validierungsmodell als Prädiktoren vorkommen, nicht möglich ist, da jene bereits zur Gruppenbildung der Extremgruppen genutzt wurden (vgl. Kapitel 5.3.5).

Das Resilienzmodell (vgl. Abbildung 16) hingegen besteht ausschliesslich aus latenten Konstrukten (vier Ressourcen). In der vorliegenden Arbeit stellt das Resilienzmodell die Hauptuntersuchung dar. Darin finden sich die Noten nicht mehr als Prädiktoren (wie im Validierungsmodell), sondern wurden neben dem SES und der Sprache, die zuhause gesprochen wird, als Variable zur Ausdifferenzierung der vier Extremgruppen verwendet (vgl. Kapitel 5.4.5). Es werden im Resilienzmodell also pro Extremgruppe die Kausalbeziehungen zwischen den Ressourcen untersucht. Dabei wird stets die Resilienzgruppe schrittweise mit einer anderen Gruppe verglichen. Als letzten Gruppenvergleich innerhalb des Resilienzmodells werden die beiden Hauptgruppen, Vulnerable und Nichtvulnerable, bezüglich der Kausalbeziehungen zwischen den Ressourcen untersucht.

5.5.1 Umgang mit fehlenden Werten

Die fehlenden Werte bei gewissen Prädiktoren wurden innerhalb der Analysen der Strukturgleichungsmodelle nach der Methode des *Full Information Maximum Likelihood*, kurz FIML geschätzt (Byrne, 2016). Damit wurden alle vorhandenen Daten genutzt, um fehlende Werte zu schätzen, ohne dass fehlende Daten imputiert werden mussten. Somit konnte auch dem Problem der deflationierten Standardfehler entgegengewirkt werden. Auch wurden die Regeln der *Missing-at-Random*- beziehungsweise *MAR-Bedingung* eingehalten. Somit hängen die Indikatorvariablen nach Kontrolle der Abhängigkeiten von beobachteten Variablen nicht mehr von fehlenden Werten ab. Die Strukturgleichungsmodelle werden zuerst mit den fehlenden Werte systematisch anhand von Kovarianzmatrizen aufgebaut und erst nachdem das Modell funktioniert, das heisst die notwendigen Fitmasse nach West et al. (2012) aufweist, werden in einem letzten Schritt alle Analysen nochmals mit den Rohdaten berechnet, wodurch die FIML-Methode zum Tragen kommt und die fehlenden Werte geschätzt werden können. Der Schritt über die Kovarianzmatrizen erfolgt, weil AMOS nur dann die Modifikationsindizes ausweist, welche für die Modellierung hilfreich sein können. Nachfolgend werden die Ergebnisse der verschiedenen Analysen aufgezeigt.

6 Resultate: Selbstkonzeptprozesse von akademisch Resilienten und anderen Vulnerabilitätsgruppen

Um resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse zu untersuchen, bilden die deskriptiven Werte der einzelnen Ressourcen pro Extremgruppe die Basis für die darauffolgenden Analysen. Dazu wurde eine Korrelationsmatrix aller Variablen erstellt und pro Extremgruppe die deskriptiven Werte der einzelnen Ressourcen mittels Vergleichen der zentralen Tendenz (t-Tests) dargestellt. Um die vier Extremgruppen weiter zu untersuchen, wurden schliesslich die Ressourcen pro Extremgruppe mittels einer ANOVA mit Post-hoc-Tests analysiert (vgl. Kapitel 6.1).

Als erweiterte deskriptive Untersuchung habe ich zwei *multinomiale logistische Regressionen* mit unterschiedlicher Zusammensetzung der Ressourcen zur Untersuchung der Gruppenzugehörigkeit ausgewertet. Bei beiden Regressionen dient die Gruppe der Resilienten als Referenzgruppe, die mit den anderen drei Extremgruppen bezüglich der Ressourcen verglichen wird (vgl. Kapitel 6.2).

Die resilienzspezifischen Selbstkonzeptprozesse können allerdings erst anhand verschiedener Gruppenvergleiche im Resilienzmodell analysiert werden, das heisst, es werden die Kausalbeziehungen zwischen den Ressourcen pro Extremgruppe untersucht. Dabei wird jeweils die Resilienzgruppe schrittweise, bezüglich der vermuteten Zusammenhänge oder Unterschiede, mit einer anderen Gruppe verglichen. Als letzten Gruppenvergleich innerhalb des Resilienzmodells werden die beiden Hauptgruppen, Vulnerable und Nicht-vulnerable, bezüglich der Kausalbeziehungen zwischen den Ressourcen untersucht (vgl. Kapitel 6.4).

Bevor ich die Gruppen im Resilienzmodell vergleiche, validiere ich die Zusammenhänge zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Noten der Lernenden anhand eines dafür generierten Validierungsmodells. Es werden mit dem Validierungsmodell sowohl die Gesamtstichprobe als auch die beiden Hauptgruppen untersucht. Die vier Extremgruppen können durch das Validierungsmodell nicht verglichen werden, weil die Noten sonst sowohl als Variable zur Gruppenbildung der Extremgruppen als auch als Prädiktoren im Validierungsmodell vorkommen würden (vgl. Kapitel 6.3).

Letztlich findet sich eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse am Ende der Besprechung aller Resultate (vgl. Kapitel 6.5).

6.1 Basale deskriptive Untersuchungen: statistische Kennwerte

Es werden die statistischen Kennwerte aller Ressourcen, die sowohl in das Validierungsmodell als auch in das Resilienzmodell eingehen, deskriptiv aufgezeigt. Die untersuchten Ressourcen sind das schulische Selbstkonzept aus der achten und neunten Klasse, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen. Zusätzlich wird für den Schultyp, das Geschlecht und den KFT kontrolliert. Für die genannten Variablen und die Kontrollvariablen wird

die Korrelationsmatrix dargestellt (vgl. Kapitel 6.1.1) und eine ANOVA mit Post-hoc-Tests besprochen (vgl. Kapitel 6.1.2). Überdies wird der Einfluss der Kontrollvariablen bezüglich der ANOVA dargestellt (vgl. Kapitel 6.1.3).

6.1.1 Korrelationsmatrix

Nachfolgend findet sich die Korrelationsmatrix über alle untersuchten Variablen (Ressourcen und Kontrollvariablen, vgl. Tabelle 21). Es lassen sich zwar signifikante Korrelationen zwischen den Variablen erkennen, sehr starke Zusammenhänge ($>.60$; vgl. Pfeiffer & Püttmann, 2018) finden sich allerdings nicht. Dies schliesst eine (unerwünschte) konzeptuelle Überlappung der Konstrukte aus. Ich möchte auf zwei interessante Korrelationen in Bezug auf die beiden schulischen Selbstkonzepte hinweisen: Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse korreliert signifikant mit der Beziehung zu Lehrpersonen, das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse allerdings nicht. In Bezug auf das Geschlecht zeigt sich der umgekehrte Effekt: Das schulische Selbstkonzept korreliert in der achten Klasse nicht signifikant mit dem Geschlecht; das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse korreliert jedoch sehr wohl mit dem Geschlecht. Dabei gilt für die neunte Klasse: Die jungen Männer weisen höhere schulische Selbstkonzeptwerte auf als die jungen Frauen.

6.1.2 ANOVA mit Post-hoc-Tests

Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurden die Skalenmittelwerte aller untersuchten Variablen pro Extremgruppe analysiert (vgl. Tabelle 22). Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test und ergab, dass eine Gleichheit der Varianzen bezüglich der Ressourcen angenommen werden kann (p liegt zwischen 0.5 und .90). Von dieser Annahme ausgeschlossen ist die Ressource Beziehung zu Lehrpersonen ($p<.001$), weshalb hier die Welch-ANOVA interpretiert wurde. Die Resultate zeigen, dass sich bei jeder Ressource ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit zur Extremgruppe findet. Allerdings trifft dies nicht für die Beziehung zu Lehrpersonen zu: Es fanden sich also keine signifikanten Gruppenunterschiede basierend auf den Mittelwerten, obwohl die Resilienten den höchsten Mittelwert aufweisen. Dennoch lassen sich anhand eines t-Tests Tendenzen erkennen, die darauf hinweisen, dass die Resilienten über alle vier Extremgruppen den signifikant höchsten Mittelwert bei der Beziehung zu Lehrperson aufweisen: Im direkten Vergleich der Resilienten ($n = 153, M = 3.96, SA = .91$) mit den Ausschöpfern ($n = 235, M = 3.88, SA = .74$), die den zweithöchsten Wert bezüglich der Beziehung zu Lehrpersonen aufweisen, lässt sich die Signifikanz des Unterschiedes ($t(349) = .82, p < .01$) zeigen. Die Resilienten haben also über alle vier Extremgruppen den höchsten Mittelwert bei der Beziehung zu Lehrpersonen.

Für die anderen Ressourcen werden nun Post-hoc-Tests durchgeführt. Insgesamt sind die Mittelwerte der Resilienten denen der Ausschöpfer (nichtvulnerabel und leistungsstark) am ähnlichsten, wobei Letztere jeweils bei allen Ressourcen (ausser der Beziehung zu Lehrpersonen) die höchste Ausprägung zeigen. Die Resilienten hingegen haben bei allen restlichen Ressourcen (ausser der Beziehung zu Lehrpersonen) jeweils den zweithöchsten

Tabelle 21: Eigene Darstellung, Korrelationen über alle untersuchten Variablen

Pearson's r	SSK achte Klasse	SSK neunte Klasse	SWE	Attri	BeLp	Schultyp	Geschlecht	KFT
SSK achte Klasse	1 N=1141							
SSK neunte Klasse	.327** N=996	1 N=1137						
SWE	.388** N=993	.301** N=1015	1 N=1018					
Attri	.281** N=989	.288** N=1011	.356** N=1008	1 N=1014				
BeLp	.084** N=995	.054 N=1017	.144** N=1014	.139** N=1014	1 N=1020			
Schultyp	-.231** N=998	-.105** N=1137	.042 N=1020	-.118** N=1018	-.231** N=1014	1 N=1141		
Geschlecht	.060 N=991	.147** N=1124	-.018 N=1013	.217** N=1010	.060 N=1007	.008 N=1128	1 N=1141	
KFT	.117** N=998	.129** N=1137	-.008 N=1020	.202** N=1018	.117** N=1014	-.333** N=1141	-.028 N=1128	1 N=1141

Anmerkung. Pearsons'r, **p<.001 (2-seitig); Skalen: SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; Schultyp: 0 = Gymnasium, 1 = WBS; Geschlecht: 0 = Weiblich, 1 = Männlich; KFT: 0 = Minimalpunktzahl; 25 = Maximalpunktzahl

Mittelwert. Die Nichtresilienten und die Nichtausschöpfer wechseln sich gegenseitig ab in Bezug auf das Aufweisen des dritt- und vierthöchsten Mittelwerts bei den Ressourcen.

Ein interessanter Befund findet sich bei den Post-hoc-Vergleichen des schulischen Selbstkonzepts der achten und neunten Klasse. Während die Resilienten in der achten Klasse noch ein signifikant höheres schulisches Selbstkonzept als die Nichtresilienten aufweisen und sich von den Ausschöpfern nicht unterscheiden, verändert sich dies im neunten Schuljahr: In der neunten Klasse weisen die Resilienten ein signifikant tieferes schulisches Selbstkonzept als die Ausschöpfer auf und unterscheiden sich bezüglich des Selbstkonzepts statistisch nicht mehr von den Nichtresilienten und den Nichtausschöpfern (auch wenn die Resilienten immer noch den zweithöchsten Wert aufzeigen, gibt es also eine „relative“ Verschiebung). Ich vermute, dass das Schuljahr einen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts aller Gruppen hat. Da es sich jedoch um zwei verschiedene Selbstkonzeptskalen mit unterschiedlicher Skalierung handelt, lässt sich dies nicht weiter überprüfen (vgl. Kapitel 5.5). Es lässt sich jedoch eine Aussage darüber treffen, ob die akademische Vulnerabilität einen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung des schulischen Selbstkonzepts hat: Vergleicht man das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse von den Vulnerablen ($n = 503, M=2.96, SA=.72$) mit den Nichtvulnerablen ($n = 638, M=3.08, SA=.67$) zeigen sich signifikante Unterschiede ($t(1135) = -3.07, p<.01$). Vergleicht man das schulische Selbstkonzepts der Vulnerablen ($n = 420, M=3.27, SA=.76$) und der Nichtvulnerablen ($n = 578, M=3.30, SA=.77$) in der ach-

Tabelle 22: Eigene Darstellung, Deskriptive Skalenwerte pro Extremgruppe und Post-hoc-Tests

Prädiktoren, Skalen	Extremgruppen		N	MW	SA	F	Mean Diff.	Post-hoc (Tukey)
Schulisches Selbstkonzept achte Klasse	Resiliente	a	153	3.49	.983	(3, 595) = 9.59***	a>b	.28
	Nichtresiliente	b	160	3.22	.891		a>d	.45
	Ausschöpfer	c	235	3.86	.888		b<c	-.35
	Nichtausschöpfer	d	145	3.19	.844		c>d	.51
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse	Resiliente	a	153	3.10	.660	(3, 687) = 20.59***	a<c	-.21
	Nichtresiliente	b	160	2.90	.694		a>d	.28
	Ausschöpfer	c	235	3.31	.583		b<c	-.39
	Nichtausschöpfer	d	145	2.83	.694		c>d	.49
Schulische Selbstwirksamkeit	Resiliente	a	134	3.09	.518	(3, 607) = 9.49***	a>b	.18
	Nichtresiliente	b	139	2.89	.058		b<c	-.27
	Ausschöpfer	c	219	3.19	.465		c>d	.27
	Nichtausschöpfer	d	122	2.90	.511			
Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution	Resiliente	a	132	2.99	.786	(3, 607) = 16.47***	a>b	.24
	Nichtresiliente	b	139	2.75	.713		a>d	.31
	Ausschöpfer	c	218	3.19	.716		b<c	-.44
	Nichtausschöpfer	d	122	2.68	.763		c>d	.51
Beziehung Lehrpersonen	Resiliente	a	132	3.96	.914	Welch (3, 292) = 2.49		
	Nichtresiliente	b	139	3.87	1.03			
	Ausschöpfer	c	219	3.88	.741			
	Nichtausschöpfer	d	122	3.76	1.08			

Anmerkung. Einfaktorielle ANOVA, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Skalenwerte: jeweils 1 = Minimum, 4 = Maximum; ausser Beziehung zu Lehrpersonen und Schulisches Selbstkonzept achte Klasse: 1 = Minimum, 5 = Maximum

ten Klasse, ergeben sich allerdings keine Unterschiede ($t(996) = -.651, p = .516$). Auch wenn das Sinken des schulischen Selbstkonzepts von der achten zur neunten Klasse mangels ungleicher Skalen beziehungsweise Skalierung nicht nachgewiesen werden kann, zeigt die getrennte Betrachtung der schulischen Selbstkonzepte in Abhängigkeit der akademischen Vulnerabilität eine solche Tendenz auf: Die Vulnerablen weisen in der neunten Klasse, also kurz vor dem Übertritt, signifikant tiefere Selbstkonzeptwerte als die Nichtvulnerablen auf; in der achten Klasse findet sich dieser Effekt nicht.

Tabelle 23: Eigene Darstellung, Kontrollvariablen: Deskriptive Werte der vier untersuchten Extremgruppen

Kontrollvariablen	Resiliente			Nichtresiliente			Ausschöpfer			Nichtausschöpfer		
	Gym	WBS	N	Gym	WBS	N	Gym	WBS	N	Gym	WBS	N
Schultyp	16.3%	83.7%	153	9.9%	90.1%	162	62.6%	37.4%	235	36.6%	63.4%	145
Geschlecht	W	M	N	W	M	N	W	M	N	W	M	N
	59.6%	40.4%	151	46.6%	53.4%	161	61.3%	38.7%	235	31.7%	68.3%	139
KFT	MW	SA	N	MW	SA	N	MW	SA	N	MW	SA	N
	20.64	5.01	132	17.88	6.00	162	22.89	3.487	218	19.94	5.523	145

Anmerkung: Gym = Gymnasium; WBS = Weiterbildungsschule; W = Weiblich; M = Männlich; MW = Mittelwert; SA = Standardabweichung; Werte der Variablen: KFT: 0 = Minimalpunktzahl; 25 = Maximalpunktzahl; Schultyp: 0 = Gymnasium, 1 = WBS; Geschlecht: 0 = Weiblich, 1 = Männlich

6.1.3 Kontrollvariablen: Kennwerte der zentralen Tendenz

Schultyp: Die Resilienten (WBS: 83.66 %) weisen zusammen mit den Nichtresilienten (WBS: 90.12 %) höhere Prozentangaben bezüglich des Schultyps WBS auf als die Ausschöpfer (WBS: 37.5 %) und Nichtausschöpfer (WBS: 63.45 %). Dies widerspiegeln die beobachteten Häufigkeiten, welche in Kapitel 5.2 dargestellt wurden. Die Resilienten und die Nichtresilienten (beide vulnerabel) befinden sich also deutlich häufiger in der WBS als die beiden Gruppen der Nichtvulnerablen (vgl. Tabelle 23). Anhand eines t-Tests konnte dieser Befund zusätzlich bestätigt werden: Die Vulnerablen ($n = 503$, $M = .91$, $SA = .39$) befinden sich signifikant häufiger ($t(1139) = 13.25$, $p < .000$) an der WBS als die Nichtvulnerablen ($n = 638$, $M = .45$, $SA = .50$). Da dies Hinweise sind, dass die akademische Vulnerabilität und der Schultyp in einem direkten Zusammenhang stehen, wollte ich vergleichen, ob sich das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse bei der Gruppe der Resilienten in Abhängigkeit des Schultyps unterscheidet. Es sind allerdings nur 16.34 % der Resilienten am Gymnasium ($n = 25$, $M = 2.96$, $SA = .81$), die restlichen Resilienten, 83.66 %, befinden sich in der WBS ($n = 128$, $M = 3.13$, $SA = .63$). Der Mittelwertvergleich liefert diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied: Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse von den Resilienten am Gymnasium unterscheidet sich nicht von dem der Resilienten an der WBS ($t(151) = -1.21$, $p = .230$).

Geschlecht: Auch bezüglich des Geschlechts gibt es klare Hinweise, dass die Resilienten (weiblich: 58.82 %) und die Ausschöpfer (weiblich: 61.28 %) eher weiblich sind, während die verbleibenden zwei Extremgruppen, Nichtresiliente (weiblich: 46.30 %) und Nichtausschöpfer (weiblich: 30.34 %), eher männlich sind (vgl. Tabelle 23). Auch dies widerspiegeln die beobachteten Häufigkeiten, welche in Kapitel 5.2 dargestellt wurden.

Kognitive Fähigkeiten KFT: Bezüglich der kognitiven Fähigkeiten zeigen die Ausschöpfer den höchsten, die Resilienten den zweithöchsten Wert. Den tiefsten Wert der kognitiven Fähigkeiten weisen die Nichtresilienten auf, was den Nichtausschöpfern den dritthöchsten Wert beibringt (vgl. Tabelle 23).

6.2 Erweiterte deskriptive Untersuchungen zur Gruppenzugehörigkeit: multinomial logistische Regressionen

Als erweiterte deskriptive Untersuchung wurden zwei multinomiale logistische Regressionen mit unterschiedlicher Zusammensetzung der Ressourcen zur Untersuchung der Gruppenzugehörigkeit ausgewertet. Zunächst erfolgt für beide Regressionen ein Vergleich der Gütemasse der Modelle, mit und ohne Prädiktoren. In beiden Fällen sprechen die Modellvergleiche dafür, die Prädiktoren in die Modelle aufzunehmen, da diese neben den Kontrollvariablen signifikant zur Varianzaufklärung beitragen. Der Modellvergleich der ersten Regression wird nachfolgend als „Modellvergleich 1“ bezeichnet, der Modellvergleich der zweiten Regression wird entsprechend als „Modellvergleich 2“ bezeichnet (vgl. Kapitel 6.2.1).

Bei beiden Regressionen dient die Gruppe der Resilienten als Referenzgruppe, die mit den anderen drei Extremgruppen bezüglich der Ressourcen verglichen wird. Die erste Regression untersucht die Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit der beiden schulischen Selbstkonzepte und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Sie dient dazu, die Befunde der ANOVA, dass sich die schulischen Selbstkonzepte in Abhängigkeit der Vulnerabilität und des Schuljahrs unterscheiden, genauer zu untersuchen. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, welche in der achten Klasse erhoben wurde, gelangt ebenfalls in die Regression, um mögliche Muster im Zusammenhang mit den schulischen Selbstkonzepten zu identifizieren (vgl. Kapitel 6.2.2).

Die zweite Regression untersucht die Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit aller Ressourcen, welche später im Resilienzmodell (vgl. Abbildung 16) vorkommen. Das heisst wiederum, dass das schulische Selbstkonzept aus der achten Klasse keinen Eingang in die zweite Regression fand. Die Resultate geben erste Hinweise auf gruppenspezifische Effekte bezüglich der Ressourcen, wobei auch auf den Einfluss der Kontrollvariablen verwiesen wird (vgl. Kapitel 6.2.3).

6.2.1 Modellvergleich 1 und 2: Beiträge einzelner Prädiktoren zum Regressionsmodell

Da zwei Regressionsmodelle analysiert wurden, finden sich nachfolgend die Modellvergleiche und die Beiträge der einzelnen Prädiktoren zum jeweiligen Gesamtmodell für beide Regressionsmodelle. Der Modellvergleich 1 bezieht sich auf das Regressionsmodell, das die beiden schulischen Selbstkonzepte und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet (vgl. Tabelle 24). Der Modellvergleich 2 bezieht sich auf das Regressionsmodell, das alle vier Ressourcen des Resilienzmodells untersucht (vgl. Tabelle 25). Zuerst wurden beide Regressionsmodelle ohne Prädiktoren, das heisst nur mit den Kontrollvariablen berechnet, um sicherzustellen, dass die Hinzunahme der Prädiktoren einen varianzaufklärerischen Mehrwert leistet. Anschliessend wurde das Modell ohne Prädiktoren jeweils mit dem Modell, das die Prädiktoren beinhaltet, verglichen. Bei beiden Modellvergleichen, 1 und 2, zeigt sich, dass die Hinzunahme der Prädiktoren einen varianzaufklärerischen Mehrwert erbringt, dass aber jeweils ein unterschiedlicher Prädiktor keinen Beitrag zum Gesamtmodell leistet.

Tabelle 24: Eigene Darstellung, Modellvergleich 1 und Beiträge einzelner Prädiktoren in der multinomialen logistischen Regression (N=686)

Modelle	Gütemasse		
Modell ohne Prädiktoren	Nagelkerke: $R^2 = .320$ $\chi^2(12) = 243.85$ $p < .001$		
Modell mit Prädiktoren	Nagelkerke: $R^2 = .419$ $\chi^2(21) = 296.75$ $p < .000$		
Differenz der Modelle	$\Delta R^2 = .099$ $\Delta \chi^2 / \Delta df = 52.9 / 9 = 5.9$ $p < .001$		
Skalen	χ^2	df	Signifikanz
Konstanter Term	.000	0	.
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung	4.10	3	.251
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse	13.63	3	.003
Schulisches Selbstkonzept achte Klasse	37.07	3	.000
Geschlecht	42.10	3	.000
Schultyp	83.19	3	.000
KFT	35.55	6	.000

Anmerkung. χ^2 = Betrag, um welchem -2 Log-Likelihood ansteigt, wenn Prädiktor vom Gesamtmodell entfernt wird

Beim Modellvergleich 1 (vgl. Tabelle 24) erkennt man, dass die Differenz der beiden Modelle, ohne und mit Prädiktoren, signifikant ist, weshalb es nun sowohl aus statistischer als auch aus inhaltlichen Überlegungen Sinn ergibt, das Modell mit den Prädiktoren (SSK achte Klasse, SSK neunte Klasse und SWE) zu bevorzugen: $\chi^2(21) = 296.75$, Nagelkerke: $R^2 = .419$, $p < 0.00$. Es zeigt sich allerdings, dass die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, anders als erwartet, keinen relevanten Prädiktor darstellt, um die Gruppenzugehörigkeit zu ermitteln und über mögliche Muster Aufschlüsse zu liefern: $\chi^2(3) = 4.10$, $p = .251$.

Beim Modellvergleich 2 (vgl. Tabelle 25) erkennt man ebenfalls, dass die Differenz der beiden Modelle, ohne und mit Prädiktoren, signifikant ist, weshalb es auch hier sinnvoll ist, das Modell mit den Prädiktoren (SSK neunte Klasse, SWE, Attri und BeLp) zu bevorzugen: $\chi^2(24) = 293.05$, Nagelkerke: $R^2 = .413$, $p < 0.01$. Es zeigt sich allerdings, dass die Beziehung zu Lehrpersonen keinen relevanten Prädiktor darstellt, um die Gruppenzugehörigkeit zu ermitteln: $\chi^2(3) = 2.36$, $p = .501$. Überdies erweist sich die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution lediglich in der Tendenz (vgl. Bortz, 2013, p. 570) als signifikanter Prädiktor, um Gruppenzugehörigkeiten festzumachen: $\chi^2(3) = 7.694$, $p = .053$. Nachfolgend finden sich die Resultate der beiden multinomial logistischen Regressionsanalysen beider Regressionsmodelle (vgl. Modell 1: Tabelle 24 und Modell 2: Tabelle 25).

Tabelle 25: Eigene Darstellung, Modellvergleich 2 und Beiträge einzelner Prädiktoren in der multinomialen logistischen Regression (N=686)

Modelle	Gütemasse		
Modell ohne Prädiktoren	Nagelkerke: $R^2 = .320$ $\chi^2(12) = 243.85$ $p < .001$		
Modell mit Prädiktoren	Nagelkerke: $R^2 = .413$ $\chi^2(24) = 293.05$ $p < .001$		
Differenz der Modelle	$\Delta R^2 = .093$ $\Delta \chi^2 / \Delta df = 49.2 / 12 = 4.1$ $p < .001$		
Skalen	χ^2	df	Signifikanz
Konstanter Term	.000	0	.
Beziehung zu Lehrpersonen	2.36	3	.501
Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution	7.694	3	.053
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung	8.945	3	.030
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse	26.222	3	.000
Geschlecht	46.221	3	.000
Schultyp	77.848	3	.000
KFT	38.064	6	.000

Anmerkung. χ^2 = Betrag, um welchem -2 Log-Likelihood ansteigt, wenn Prädiktor vom Gesamtmodell entfernt wird

6.2.2 Auswirkungen der beiden SSK und der SWE auf Gruppenzugehörigkeit

Es findet sich nachfolgend das Regressionsmodell (vgl. Tabelle 26), dessen Parametervergleich anhand des Modellvergleichs 1 erfolgte (vgl. Tabelle 24). Das weiter oben verwendete Mass der allgemeinen Effektstärke des berechneten Modells, Nagelkerkes R^2 , erlaubt keine Rückschlüsse auf die Güte der Vorhersage der einzelnen Gruppenzugehörigkeiten. Deshalb wird nachfolgend besprochen, inwieweit sich dieses Regressionsmodell 1 dazu eignet, die konkrete Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit der beiden schulischen Selbstkonzepte und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung zu bestimmen (vgl. Tabelle 26). Dabei sei der *Odds Ratio* (OR) zur Interpretation der Resultate hervorgehoben, da nicht nur die Stärke der gefundenen Zusammenhänge (*Beta B*), sondern auch das Chancenverhältnis, zu den Resilienten oder zu den anderen zu gehören, ermittelt wird, was für die vorliegende Untersuchung von grösserer Wichtigkeit ist. Ein Odds Ratio von über 1 weist auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Prädiktor und der Gruppenzugehörigkeit hin, und ein OR unter 1 weist auf einen negativen Zusammenhang der beiden hin. Ein positiver Zusammenhang ($OR > 1$) ist durch Folgendes charakterisiert: Je höher die Merkmalsausprägung des Prädiktors ausfällt, desto grösser ist die Chance, dass man der zugeschriebenen Gruppe und nicht der Referenzgruppe (im hiesigen Fall den Resilienten)

angehört. Ein negativer Zusammenhang ($OR < 1$) ist hingegen hierdurch charakterisiert: Je höher die Merkmalsausprägung des Prädiktors ausfällt, desto kleiner ist die Chance, dass man der zugeschriebenen Gruppe, und desto grösser die Chance, dass man der Resilienzgruppe angehört.

Wie zuvor erwähnt, erweist sich die schulische Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Regressionsmodell 1 als kein signifikanter Prädiktor, weshalb die Resultate dazu nicht interpretiert werden (vgl. Tabelle 24). Betrachtet man hingegen das schulische Selbstkonzept der achten Klasse, zeigt sich, dass es zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern keinen Unterschied bezüglich der Gruppenzugehörigkeit gibt (vgl. Tabelle 26). Bei den Nichtresilienten und den Nichtausschöpfern erweist sich das schulische Selbstkonzept der achten Klasse allerdings als Prädiktor, der Gruppenunterschiede zwischen ihnen und den Resilienten sichtbar macht. Denn: Je höher das schulische Selbstkonzept der achten Klasse ausfällt, desto eher gehören die Lernenden zur Gruppe der Resilienten. Das heisst, in der achten Klasse haben die leistungsstarken Lernenden (Resilienten und Ausschöpfer) hohe Selbstkonzeptwerte und die nichtleistungsstarken Lernenden (Nichtresilienten und Nichtausschöpfer) eher tiefe Selbstkonzeptwerte.

Betrachtet man nun das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, zeigt sich, dass es zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern neu einen Unterschied bezüglich der Gruppenzugehörigkeit gibt (vgl. Tabelle 26). Es gilt dabei: Je höher das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse ausfällt, desto eher gehören die Lernenden nicht zur Gruppe zu den Resilienten, sondern zu den Ausschöpfern. Neu erweist sich das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse als kein Prädiktor mehr, der Gruppenunterschiede, weder zwischen den Resilienten und den Nichtresilienten noch zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfern, sichtbar macht. Einzig gilt für das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse: Je höher es ausfällt, desto eher gehören die Lernenden zur Gruppe der Ausschöpfer. Das heisst, in der neunten Klasse haben von den leistungsstarken Lernenden (Resilienten und Ausschöpfern) nur noch die Ausschöpfer signifikant höhere Selbstkonzeptwerte, und die Resilienten unterscheiden sich trotz höherer Leistungsstärke nicht mehr von den weniger leistungsstarken Lernenden (Nichtresilienten und Nichtausschöpfern). Dieser Befund ist ein weiterer Hinweis dafür, dass die Resilienten unmittelbar vor der Transition, in der neunten Klasse, trotz hoher Leistung ein tieferes Selbstkonzept als die Ausschöpfer aufweisen, was in der achten Klasse, wo die Transition noch nicht unmittelbar bevorsteht, nicht erkennbar ist.

Die Betrachtung der Kontrollvariablen (vgl. Tabelle 26) zeigt bezüglich des Geschlechts, dass die Resilienten und die Ausschöpfer signifikant eher weiblich, die Nichtresilienten und die Nichtausschöpfer eher männlich sind, was bereits aus den deskriptiven Betrachtungen zu erwarten war (vgl. Kapitel 6.1.3). Der KFT zeigt, dass die Resilienten ein höheres kognitives Potenzial als die Nichtresilienten, aber ein gleich hohes kognitives Potenzial wie die Ausschöpfer und Nichtausschöpfer haben. Die Befunde zum Schultyp bestätigen ebenfalls bereits bestehende deskriptive Beobachtungen: Die Ausschöpfer und die Nichtausschöpfer befinden sich signifikant häufiger am Gymnasium als die Resilienten und die Nichtresilienten. Jedoch sind die Resilienten trotz guter Noten in der WBS und die Nichtausschöpfer trotz ungenügender Noten am Gymnasium.

Tabelle 26: Eigene Darstellung, Regressionsmodell 1: Auswirkungen SSK achte Klasse, SSK neunte Klasse und SWE auf Gruppenzugehörigkeit (N = 686)

Prädiktoren	Nichtresiliente		Ausschöpfer		Nichtausschöpfer	
	B	OR (95 % KI)	B	OR (95 % KI)	B	OR (95 % KI)
Schulisches Selbstkonzept achte Klasse	-.61	.54 (.35-.85)**	.38	1.47 (.93-2.31)**	-.93	.39 (.24-.63)**
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse	-.03	.97 (.59-1.60)	.69	2.00 (1.21-3.26)**	-.18	.84 (.50-1.40)
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung	-.41	.66 (.39-1.12)	-.41	.66 (.40-1.10)	-.49	.63 (.35-1.06)
Kontrollvariablen						
Schultyp: WBS	-.12	.88 (.42-1.85)	2.07	7.94 (4.50-14.00)***	1.44	4.24 (2.19-8.19)***
Geschlecht: weiblich	-.69	.50 (.30-.85)**	.24	1.28 (.77-2.11)	-1.37	.25 (.15-.45)**
KFT	-.10	.90 (.85-.96)***	.07	1.07 (1.00-1.15)	-.05	.95 (.89-1.01)

Anmerkung. Multinomiale logistische Regression; Referenzgruppe: Resiliente (n = 153); Nichtresiliente (n = 162), Ausschöpfer (n = 235), Nichtausschöpfer (n = 145); * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; B = Beta, Regressionskoeffizient; OR = Odds Ratio, entspricht $\text{Exp}(B)$; KI = Konfidenzintervall für $\text{Exp}(B)$; Skalenwerte SSK neunte Klasse und SWE: 1 = Minimum, 4 = Maximum; SSK achte Klasse: 1 = Minimum, 5 = Maximum; Modell ohne Prädiktoren: Nagelkerke: $R^2 = .320$, $\chi^2(12) = 243.85$, $p < 0.01$; Modell mit Prädiktoren: $\chi^2(21) = 296.75$, Nagelkerke: $R^2 = .419$, $p < 0.00$; Differenz der Modelle: $\Delta R^2 = .099$; $\Delta \chi^2 / \Delta df = 52.9 / 9 = 5.9$; $p < .001$

Tabelle 27: Eigene Darstellung, Regressionsmodell 1: Beobachtete und vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten der einzelnen Extremgruppen

Beobachtet	Vorhergesagt				Prozent richtig
	Resiliente	Nichtresiliente	Ausschöpfer	Nichtausschöpfer	
Resiliente	56	20	40	14	43.1 %
Nichtresiliente	20	66	22	17	52.8 %
Ausschöpfer	28	18	159	12	73.3 %
Nichtausschöpfer	12	17	28	58	50.4 %
Prozent insgesamt	19.8 %	20.6 %	42.2 %	17.2 %	57.8 %

Als zusätzliche Analyse wurde der Anteil der korrekt zugeordneten Lernenden jeder Extremgruppe des Regressionsmodells 1 ausgewiesen (vgl. Tabelle 27). Es zeigt sich, dass lediglich die Extremgruppe der Ausschöpfer annähernd korrekt zugeordnet wurde und die Resilienten den tiefsten Wert haben. Das bedeutet, dass sich die Resilienten aufgrund der untersuchten Prädiktoren mit Hilfe des Modells im Vergleich am schlechtesten identifizieren lassen.

6.2.3 Auswirkung der vier Ressourcen auf Gruppenzugehörigkeit

Es findet sich nachfolgend das Regressionsmodell (vgl. Tabelle 28), dessen Parametervergleich anhand des Modellvergleichs 2 erfolgte (vgl. Tabelle 25). Da das weiter oben

verwendete Maß der allgemeinen Effektstärke des berechneten Modells, Nagelkerkes R^2 , es nicht erlaubt, Rückschlüsse auf die Güte der Vorhersage der einzelnen Gruppenzugehörigkeiten zu ziehen, wird nachfolgend besprochen, inwieweit sich das Regressionsmodell 2 dazu eignet, die konkrete Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse, der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung, der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution und der Beziehung zu Lehrpersonen zu bestimmen.

Wie zuvor erwähnt, ergibt sich die Beziehung zu Lehrpersonen im Regressionsmodell 2 als kein signifikanter Prädiktor, weshalb die Resultate dazu nicht interpretiert werden. Überdies zeigt sich die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution (lediglich) in der Tendenz signifikant (vgl. Bortz, 2013, p. 570; vgl. Tabelle 25), weshalb sie nachfolgend (trotzdem) interpretiert wird. Die restlichen beiden Prädiktoren (SSK neunte Klasse und SWE) erweisen sich als eindeutig signifikante Prädiktoren, um die Gruppenzugehörigkeit zu bestimmen.

Betrachtet man also das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Tabelle 28), erkennt man dieselben Tendenzen wie beim Regressionsmodell 1: Die Resilienten unterscheiden sich deutlich von den Ausschöpfern: Je höher das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse ausfällt, desto eher gehören die Lernenden zur Gruppe der Ausschöpfer und nicht zu den Resilienten. Erneut erweist sich das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse lediglich als Prädiktor, der Gruppenunterschiede zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern sichtbar macht, nicht aber zwischen den Resilienten und den Nichtresilienten oder den Resilienten und den Nichtausschöpfern. Denn im Vergleich zu den Nichtresilienten und den Nichtausschöpfern zeigen sich keine Unterschiede bezüglich des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse.

Betrachten wir hingegen die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, so ergeben sich dort wiederum keine Unterschiede der Gruppenzugehörigkeit zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern (vgl. Tabelle 28). Allerdings zeigt sich: Die Resilienten unterscheiden sich bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung von den Nichtresilienten und den Nichtausschöpfern. Es gilt: Je höher die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ausfällt, desto eher gehören Lernende der Gruppe der Resilienten an.

Als Letztes wird die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution betrachtet. Es zeigt sich, dass sich die Resilienten lediglich von den Nichtausschöpfern unterscheiden (vgl. Tabelle 28). Es gilt: Je eher ein Misserfolg selbstwertdienlich attribuiert wird, desto eher gehören Lernende der Gruppe der Resilienten an.

Die Analyse der Kontrollvariablen von Regressionsmodell 2 (vgl. Tabelle 28) ergibt die gleichen Muster wie das Regressionsmodell 1: Eine Person weiblichen Geschlechts gehört signifikant häufiger zu den Resilienten und den Ausschöpfern, allerdings signifikant weniger häufig zu den Nichtresilienten und Nichtausschöpfern. Der KFT zeigt erneut, dass die Resilienten ein höheres kognitives Potenzial als die Nichtresilienten, aber ein gleich hohes kognitives Potenzial wie die Ausschöpfer und Nichtausschöpfer haben. Der Befunde zum Schultyp decken sich mit vorherigen Analysen: Die Ausschöpfer und die Nichtausschöpfer befinden sich signifikant häufiger am Gymnasium als die Resilienten und Nichtresilienten, unabhängig von ihren Schulnoten.

Tabelle 28: Eigene Darstellung, Regressionsmodell 2: Auswirkungen SSK neunte Klasse, SWE, Attri und BeLP auf Gruppenzugehörigkeit (N = 686)

Prädiktoren	Nichtresiliente		Ausschöpfer		Nichtausschöpfer	
	B	OR (95% KI)	B	OR (95% KI)	B	OR (95% KI)
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse	-.26	.28 (.48-1.24)	.69	1.99 (1.23-3.19)**	-.48	.62 (.38-1.02)
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung	-.61	.54 (.31-.85)*	-.07	.95 (.53-1.66)	-.70	.50 (.28-.89)*
Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution	-.23	.79 (.56-1.13)	-.05	.95 (.66-1.37)	-.49	.61 (.42-.90)*
Beziehung zu Lehrpersonen	-.17	.85 (.65-1.11)	-.08	.92 (.70-1.21)	-.20	.82 (.62-1.08)
Kontrollvariablen						
Schultyp: WBS	.07	1.1 (.50-2.7)	2.02	7.53 (4.25-13.35)***	1.55	4.69 (2.40-9.18)***
Geschlecht: weiblich	-.78	.46 (.27-.78)**	.23	1.26 (.75-2.11)	-1.44	.24 (.14-.42)***
KFT	-1.3	.28 (.15-.52)***	.65	1.92 (.99-3.71)	-.50	.61 (.31-1.19)

Anmerkungen. Multinomiale logistische Regression: Referenzgruppe: Resiliente (n = 153); Nichtresiliente (n = 162), Ausschöpfer (n = 235), Nichtausschöpfer (n = 145); * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; B = Beta, Regressionskoeffizient; OR = Odds Ratio, entspricht Exp (B); KI = Konfidenzintervall für Exp (B); Skalennwerte: jeweils 1 = Minimum, 4 = Maximum; ausser Beziehung zu Lehrpersonen 1 = Minimum, 5 = Maximum; Modell ohne Prädiktoren: Nagelkerke: $R^2 = .320$, $\chi^2 (12) = 243.85$, $p < 0.01$; Modell mit Prädiktoren: $\chi^2 (24) = 293.05$, Nagelkerke: $R^2 = .413$, $p < 0.01$; Differenz der Modelle: $\Delta R^2 = .093$; $\Delta \chi^2 / \Delta df = 49.2 / 12 = 4.1$; $p < .001$

Tabelle 29: Eigene Darstellung, Regressionsmodell 2: Beobachtete und vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten der einzelnen Extremgruppen

Beobachtet	Vorhergesagt				Prozent richtig
	Resiliente	Nichtresiliente	Ausschöpfer	Nichtausschöpfer	
Resiliente	59	20	38	14	45.0 %
Nichtresiliente	21	79	19	15	59.0 %
Ausschöpfer	26	18	165	9	75.7 %
Nichtausschöpfer	13	19	25	58	50.4 %
Prozent insgesamt	19.9 %	22.7 %	41.3 %	16.1 %	60.4 %

Als zusätzliche Analyse wurde der Anteil der korrekt zugeordneten Lernenden jeder Extremgruppe des Regressionsmodells 2 ausgewiesen (vgl. Tabelle 29). Es zeigt sich erneut, dass lediglich die Extremgruppe Ausschöpfer annähernd korrekt zugeordnet wurde und die Resilienten den tiefsten Wert aufzeigten. Das bedeutet, dass sich die Resilienten aufgrund der untersuchten Prädiktoren mithilfe des Modells im Vergleich am schlechtesten identifizieren lassen.

6.3 Validierungsmodell: Einfluss der schulischen Selbstkonzepte auf die Noten

Beim Validierungsmodell handelt es sich um eine Voruntersuchung für das später folgende Resilienzmodell. Das Validierungsmodell besteht aus vier Variablen, zwei latenten (SSK achte Klasse und SSK neunte Klasse) und zwei manifesten (Noten achte Klasse und Note neunte Klasse). Davon sind wiederum drei als endogene Variablen definiert, dies sind die Noten der neunten Klasse, das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse und die Note der achten Klasse. Eine Variable ist als exogene Variable definiert: das schulische Selbstkonzept der achten Klasse (vgl. Abbildung 17).

Das Validierungsmodell erlaubt es, Rückschlüsse über die Kausalbeziehungen zwischen dem schulischen Selbstkonzept der achten und der neunten Klasse sowie den Schulnoten der achten und neunten Klasse zu ziehen. Es wird erwartet, dass sich das Validierungsmodell empirisch sichern lässt und sich die Noten der neunten Klasse durch das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorhersagen lassen (vgl. dazu Kapitel 4.2). Dies ist insofern relevant, als dass das Resilienzmodell, das die Hauptuntersuchung darstellt, auf genau diesen Annahmen beruht.

Das Validierungsmodell erlaubt, neben der Analyse der Gesamtstichprobe (vgl. Kapitel 6.3.1), auch eine Analyse der beiden Hauptgruppen, der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen, zu tätigen (vgl. Kapitel 6.3.2). Sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für den Gruppenvergleich der beiden Hauptgruppen zeigt sich, dass das Modell einerseits die Gütekriterien erfüllt und andererseits die Noten die schulischen Selbstkonzepte vorher-sagen; wobei gilt: Letzterer Effekt ist für die achte Klasse deutlich stärker als für die neunte Klasse. Überdies werden die Resultate der beiden Modelle am Ende des jeweiligen Kapitels auf die Hypothesen des Validierungsmodells rückbezogen.

Zur Erinnerung: Erst ist in der Hauptuntersuchung werden die extremgruppenspezi-fischen Wirkzusammenhänge der Ressourcen, ohne Schulnoten, anhand des Resilienz-modells untersucht. Die vier Extremgruppen können durch das Validierungsmodell aufgrund der Noten, welche dort als Prädiktoren vorkommen nicht überprüft werden, da die Noten bereits zur Gruppenbildung der Extremgruppen verwendet wurden (vgl. Kapitel 5.4.4).

6.3.1 Gesamtstichprobe

Die vorgängig getesteten Messmodelle mit und ohne Kontrollvariablen deuten auf genü-gende Fitmasse hin, so dass eine Überprüfung des Strukturgleichungsmodells möglich ist: Messmodell ohne Kontrollvariablen: $\chi^2(16, N = 1141) = 35.64, p < .01, CFI = .994, TLI = .985$ RMSEA = .033; Messmodell mit Kontrollvariablen: $\chi^2(28, N = 1141) = 72.06, p < .000, CFI = .988, TLI = .972, RMSEA = .037$. Das Validierungsmodell, welches die Gesamtstichprobe abbildet, weist insgesamt einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(31, N = 1141) = 81.95, p < .000, CFI = .986, TLI = .971, RMSEA = .038$. Die standardisierten Pfade,³⁶ welche in Tabelle 30 dargestellt

³⁶ Die fettgedruckten Ziffern weisen auf die signifikanten standardisierten Pfade hin, die nicht fettgedruckten auf Pfade, die keine signifikante Kausalbeziehung aufweisen.

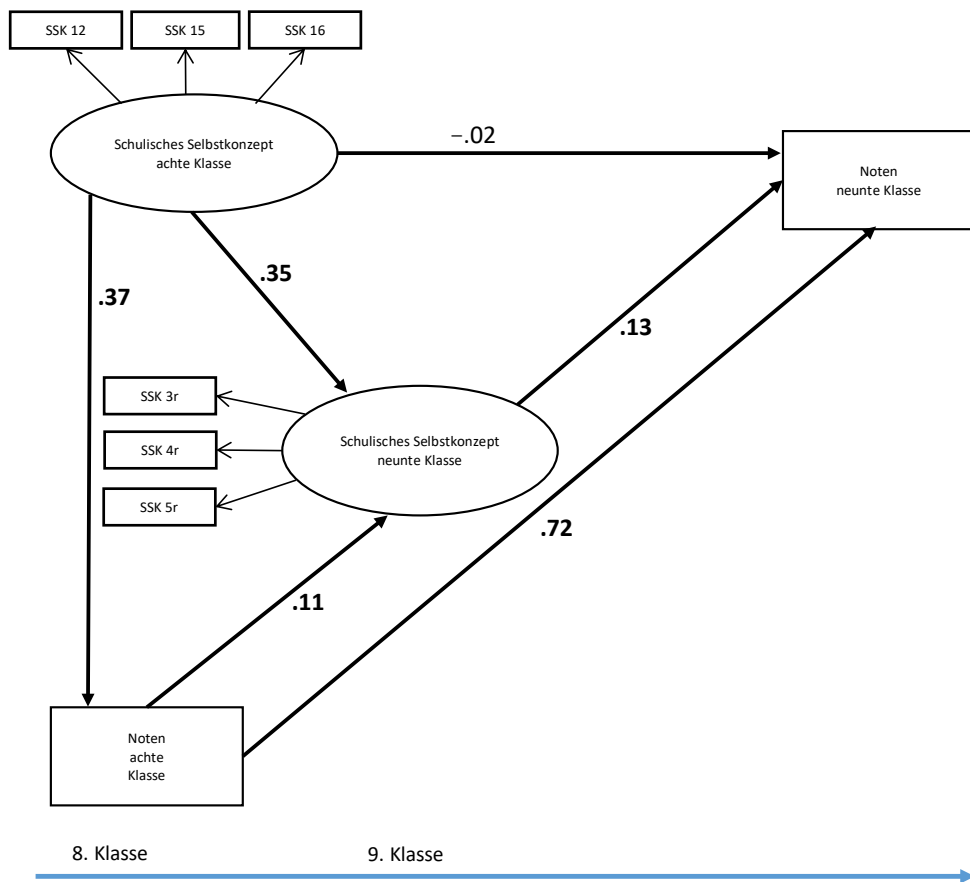


Abbildung 17: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: standardisierte Koeffizienten des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe

sind, wurden in die schematische Darstellung des Validierungsmodells übertragen (vgl. Abbildung 17). Ein wenig überraschender Effekt, wenn auch der stärkste, ist jener der Noten der achten Klasse zur Noten der neunten Klasse. Das heisst, die Noten, die in der achten Klasse erlangt wurden, sagen sehr gut vorher, welche Noten in der neunten Klasse erlangt werden.

Aufschlussreicher für die vorliegende Untersuchung ist sowohl die signifikante Vorhersagekraft des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse auf die Note der achten Klasse als auch die Vorhersagekraft des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse auf die Note der neunten Klasse (vgl. Tabelle 30). In beiden Fällen zeigen sich signifikante Pfade ausgehend vom schulischen Selbstkonzept zu den Noten; wenn auch der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse deutlich stärker ausfällt als der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse auf die Note der neunten Klasse. Überdies gilt: Je höher das schulische Selbstkonzept, desto höher sind die Schulnoten.

Zwei weitere aufschlussreiche Kausalbeziehungen sind einerseits die Vorhersagekraft des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse auf das schulische Selbstkonzept der neun-

Tabelle 30: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Prädiktoren

Prädiktoren	Gesamtstichprobe				R ²
	Unstd	SF	Std	p	
Schulisches Selbstkonzept achte Klasse					
SSK achte Klasse → Note achte Klasse	.32	.03	.37	<.001	
SSK achte Klasse → Note neunte Klasse	-.02	.02	-.02	ns	
SSK achte Klasse → SSK neunte Klasse	.32	.05	.35	<.001	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					
SSK neunte Klasse → Note neunte Klasse	.12	.03	.13	<.001	.22
Note achte Klasse					
Note achte Klasse → SSK neunte Klasse	.12	.03	.11	<.05	.36
Note achte Klasse → Note neunte Klasse	.75	.03	.72	<.001	
Note neunte Klasse					
					.58
Gütekriterien					
χ^2 (df)	82 (31)				
CFI	.99				
TLI	.97				
RMSEA	.04				

Anmerkungen. N = 1141; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

ten Klasse und andererseits, dass die Noten der achten Klasse auch das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorhersagen (vgl. Tabelle 30). Damit konnten einerseits Belege für eine gewisse Stabilität des schulischen Selbstkonzepts und Hinweise auf wechselseitige Beziehungen zwischen Schulnoten und schulischen Selbstkonzepten geliefert werden.

Hervorzuheben ist, dass das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sowohl einen starken Einfluss auf die Noten der achten Klasse als auch auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse hat, jedoch hat es keinen Effekt auf die Note der neunten Klasse. Betrachtet man allerdings zusätzlich die indirekten und totalen Effekte, werden einerseits andere Muster sichtbar und bestehende Effekt bestärkt (vgl. Tabelle 31): Zwar hat das schulische Selbstkonzept der achten Klasse keinen direkten Einfluss auf die Note der neunten Klasse, jedoch einen indirekten Effekt, der über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse mediiert wird.

Betrachtet man die Kontrollvariablen, ergeben sich sowohl signifikante Effekte in Bezug auf die Noten als auch in Bezug auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Tabelle 32). Hervorzuheben ist, dass der Schultyp einen wesentlichen Einfluss auf

Tabelle 31: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Standardisierte Effekte in der Gesamtstichprobe

Exogene Variablen	Endogene Variablen					
	SSK achte Klasse	SSK neunte Klasse	Note achte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT
Totale Effekte						
Note achte Klasse	.37	-	1	-.31	-.17	.22
Note neunte Klasse	.30	.13	.74	-.13	-.20	.24
SSK neunte Klasse	.39	1	.11	-.12	.15	.11
Direkte Effekte						
Note achte. Klasse	.37	-	1	-.31	-.17	.22
Note neunte Klasse	-.02	.13	.72	.12	-.09	.07
SSK neunte Klasse	.35	1	.11	-.09	.16	.09
Indirekte Effekte						
Note achte Klasse	.00	-	1	.00	.00	.00
Note neunte Klasse	.32	.00	.01	-.24	-.10	.17
SSK neunte Klasse	.04	1	.00	-.03	-.02	.02

Anmerkungen. N = 1141; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

die Schulnoten der achten Klasse hat: Je eher sich Lernende in der WBS befinden, desto schlechter fallen ihre Schulnoten aus. In der neunten Klasse ergibt sich der gegenteilige Effekt: Lernende in der WBS weisen in der neunten Klasse bessere Noten auf als Lernende am Gymnasium, trotzdem verfügen sie über tiefere schulische Selbstkonzeptwerte.

Betrachtet man das Geschlecht zeigt sich der eher schwache, wenn auch signifikante Effekt, dass männliche Lernende in beiden Schuljahren schlechtere Noten schreiben als weibliche Lernende. Interessanterweise haben sie in der neunten Klasse trotzdem ein höheres schulisches Selbstkonzept als die jungen Frauen.

Bezüglich des KFT zeigt sich, dass dieser in beiden Schuljahren in Zusammenhang mit den Schulnoten steht; deutlich stärker jedoch in der achten Klasse. Auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse hat der KFT lediglich einen geringen Einfluss. Die Zusammenfassung aller direkten und indirekten Effekte der Kontrollvariablen können der Tabelle 31 im Anhang entnommen werden.

Durch diese Voruntersuchung konnten bestehende theoretische und empirische Befunde mit den vorliegenden Daten validiert werden. Im Rückblick auf die zuvor aufgestellten Hypothesen lassen sich über beide Schuljahre signifikante Kausalbeziehungen zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Schulnoten validieren, die Effekte sind in der achten Klasse jeweils stärker ausgeprägt. Der Rückbezug aller Resultate des Validierungsmodells auf die Hypothesen erfolgt in Kapitel 6.3.3.

Tabelle 32: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Kontrollvariablen

Kontrollvariablen	Unstd	Gesamtstichprobe		
		SF	Std	p
Schultyp				
Schultyp → Note achte Klasse	-.39	.03	-.31	<.001
Schultyp → Note neunte Klasse	.15	.03	.12	<.001
Schultyp → SSK neunte Klasse	-.12	.04	-.09	<.05
Geschlecht				
Geschlecht → Note achte Klasse	-.20	.03	-.17	<.001
Geschlecht → Note neunte Klasse	-.11	.03	-.09	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.21	.04	.16	<.001
KFT				
KFT → Note achte Klasse	.03	.00	.22	<.001
KFT → Note neunte Klasse	.01	.00	.07	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.09	<.05

Anmerkungen. N= 1141; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

6.3.2 Zwei Hauptgruppen: Vulnerable und Nichtvulnerable

Anhand des Validierungsmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen der Gruppe der Vulnerablen ($n = 503$) und der Nichtvulnerablen ($n = 638$) unterscheiden.³⁷ Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Es wurde erwartet, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin einen guten Fit aufweist, dass auf der skalaren Ebene jedoch Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

Auf der Ebene des *konfiguralen Modells (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(62, N=1141) = 108.82, p < .000, CFI = .988, TLI = .974, RMSEA = .026$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Validierungsmodells auch zwischen vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* deutet das Validierungsmodell ebenso auf einen sehr guten Fit hin: $\chi^2(64, N = 1141) = 110.97, p < .000, CFI = .988, TLI = .975, RMSEA = .025$. Der Vergleich des konfiguralen Modells mit der Konstruktinvarianz erweist sich nicht als signifikant: $\chi^2(2, N = 1141) = 2.16, p = .340$. Der Vergleich zwischen dem Modell,

³⁷ Zwei Hauptgruppen (vgl. Kapitel 5.4.3): Vulnerable und Nichtvulnerable, beinhalten alle vier Extremgruppen und Gruppen des mittleren Bereichs (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 33: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Prädiktoren – Vulnerable und Nichtvulnerable

Prädiktoren	Vulnerable				R ²	Nichtvulnerable				R ²
	Unstd	SF	Std	p		Unstd	SF	Std	p	
Schulisches Selbstkonzept achte Klasse										
SSK achte Klasse → Note achte Klasse	.31	.03	.35	<.001		.31	.03	.40	<.001	
SSK achte Klasse → Note neunte Klasse	-.01	.03	-.01	ns		-.01	.03	-.02	ns	
SSK achte Klasse → SSK neunte Klasse	.35	.04	.37	<.001		.35	.04	.42	<.001	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse										
SSK neunte Klasse → Note neunte Klasse	.11	.03	.11	<.001	.20	.11	.03	.11	<.001	.25
Note achte Klasse										
Note achte Klasse → SSK neunte Klasse	.08	.04	.08	ns	.29	.08	.04	.08	ns	.39
Note achte Klasse → Note neunte Klasse	.76	.03	.71	<.001		.76	.03	.73	<.001	
Note neunte Klasse										
					.57					.58
Gütekriterien										
χ^2 (df)	138 (87)									
CFI	.98									
TLI	.97									
RMSEA	.03									

Anmerkungen. N= 1141; Vulnerable = 503; Nichtvulnerable = 638; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R*² = Anteil erklärter Varianz; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

bei dem Gruppenunterschiede angenommen werden, und dem Modell, bei dem keine Gruppenunterschiede angenommen werden, ist nicht signifikant. Der zusätzliche Invarianztest nach Chen (2007) deutet ebenfalls auf die Konstruktinvarianz hin: DCFI < .001 und DRMSEA = .001. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Validierungsmodell einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(79, N = 1141) = 137.97, p < .000, CFI = .985, TLI = .974, RMSEA = .026$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz mit der metrischen Invarianz ergibt sich als signifikant: $\chi^2(17, N = 1141) = 29.15, p = .033$. Testet man das Differenzmass nach Chen (2007) für die beiden Modelle, zeigen sich ein DCFI = .003 und ein DRMSEA = .001. Somit darf die metrische Invarianz angenommen werden, alle Pfade können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Validierungsmodell insgesamt einen guten Fit auf (vgl. Tabelle 33): $\chi^2(87, N = 1141) = 152.95, p < .000, CFI = .983, TLI = .974,$

Tabelle 34: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Standardisierte Effekte – Vulnerable vs. Nichtvulnerable

Exogene Variablen	Endogene Variablen											
	Vulnerable						Nichtvulnerable					
	SSK achte Klasse	SSK neunte Klasse	Note achte Klasse	Schul- typ	Ge- schlecht	KFT	SSK achte Klasse	SSK neunte Klasse	Note achte Klasse	Schul- typ	Ge- schlecht	KFT
Total Effekte												
Note achte Klasse	.35	-	1	-.24	-.16	.23	.41	-	1	-.32	-.18	.19
Note neunte Klasse	.28	.11	.72	-.10	-.19	.25	.33	.11	.73	-.13	-.22	.22
SSK neunte Klasse	.40	1	.08	-.08	.12	.12	.45	1	.08	-.10	.13	.10
Direkte Effekte												
Note achte Klasse	.35	-	1	-.24	-.16	.23	.41	-	.1	-.32	-.18	.19
Note neunte Klasse	-.01	.11	.71	.08	-.09	.08	-.02	.11	.72	-.11	.10	.07
SSK neunte Klasse	.37	1	.08	-.06	.13	.10	.42	.00	.08	-.08	.14	.08
Indirekte Effekte												
Note achte Klasse	.00	-	1	.00	.00	.00	.00	-	1	.00	.00	.00
Note neunte Klasse	.29	.00	.01	-.18	-.10	.17	.34	.00	.01	-.24	-.12	.15
SSK neunte Klasse	.03	1	.00	-.02	-.01	.02	.03	.00	.00	-.02	-.01	.02

Anmerkung. N= 1141; Vulnerable = 503; Nichtvulnerable = 638; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

RMSEA = .026. Der Vergleich der metrischen und skalaren Invarianz ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(8, N = 1141) = 14.98, p = .060$. Testet man das Differenzmass nach Chen (2007) für die beiden Modelle, zeigen sich ein DCFI = .002 und ein DRMSEA < .001. Die Intercepts können über beide Gruppen hinweg gleichgesetzt werden, die skalare Invarianz zwischen den Vulnerablen und den Nichtvulnerablen darf weiterhin angenommen werden (vgl. Tabelle 33).

Die skalare Invarianz zwischen den Vulnerablen und Nichtvulnerablen weist darauf hin, dass sich die einzelnen Intercepts im Modell gleichsetzen lassen, was wiederum bedeutet, dass die schulischen Selbstkonzepte die Noten vorhersagen – unabhängig des Ausmasses an Vulnerabilität (vgl. Tabelle 33). Betrachtet man diese genauer, wird ersichtlich, dass bei beiden Gruppen vier von sechs Pfaden signifikant werden. Lediglich der Pfad vom schulischen Selbstkonzept der achten Klasse auf die Note der neunten Klasse und der Pfad von der Note der achten Klasse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse zeigen keine signifikanten Effekte.

Deckungsgleich mit den Resultaten der Gesamtstichprobe haben die Noten der achten Klasse eine starke Vorhersagekraft für die Noten der neunten Klasse (vgl. Tabelle 33). Erneut können die Noten beider Schuljahre durch die entsprechenden schulischen Selbstkonzepte vorhergesagt werden; wenn auch der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der

Tabelle 35: Eigene Darstellung, Validierungsmodell: Kontrollvariablen – Vulnerable und Nichtvulnerable

Kontrollvariablen	Vulnerable				Nichtvulnerable			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Note achte Klasse	-.35	.03	-.24	<.001	-.35	.03	-.34	<.001
Schultyp → Note neunte Klasse	-.11	.03	.08	<.001	-.11	.03	.11	<.001
Schultyp → SSK neunte Klasse	-.09	.05	-.06	<.05	-.09	.05	-.06	<.05
Geschlecht								
Geschlecht → Note achte Klasse	-.20	.03	-.16	<.01	-.20	.03	-.18	<.01
Geschlecht → Note neunte Klasse	-.11	.03	-.09	<.001	-.11	.03	-.10	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.17	.04	.13	<.001	.17	.04	.14	<.001
KFT								
KFT → Note achte Klasse	.02	.00	.23	<.001	.02	.00	.20	<.001
KFT → Note neunte Klasse	.01	.00	.08	<.001	.01	.00	.07	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.10	<.05	.01	.01	.08	<.05

Anmerkung. N= 1141; Vulnerable = 503; Nichtvulnerable = 638; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Note achte Klasse = Mittelwert der Noten der achten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Note neunte Klasse = Mittelwert der Noten der neunten Klasse der Hauptfächer Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

achten Klasse auf die Noten der achten Klasse erneut deutlich stärker ausfällt als der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse auf die Noten der neunten Klasse. Überdies gilt: Je höher das schulische Selbstkonzept, desto höher sind die Schulnoten.

Eine weitere aufschlussreiche Kausalbeziehung ist die Vorhersagekraft des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Tabelle 33). Damit konnten zusätzliche Belege für eine gewisse Stabilität des schulischen Selbstkonzepts geliefert werden.

Auch hier zeigen sich erneut andere Muster, sobald man die indirekten und totalen Effekte betrachtet: Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse hat einen Effekt auf die Note der neunten Klasse, sobald die indirekten und totalen Effekte hinzugezogen werden (vgl. Tabelle 34). Denn der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse wird über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse mediiert.

Betrachtet man die Kontrollvariablen, zeigen sich auch hier die gleichen signifikanten Effekte wie bei der Analyse der Gesamtstichprobe wieder (vgl. Tabelle 35): Je eher sich Lernende in der WBS befinden, desto schlechter fallen ihre Schulnoten aus. In der neunten Klasse ergibt sich der gegenteilige Effekt: Lernende in der WBS weisen in der neunten Klasse bessere Noten auf als Lernende am Gymnasium, trotzdem verfügen sie über tiefere schulische Selbstkonzeptwerte.

Betrachtet man das Geschlecht und den KFT, finden sich erneut die gleichen Effekte wie bei der Gesamtstichprobe: Männliche Lernende schreiben in beiden Schuljahren schlechtere Noten als weibliche Lernende, weisen aber in der neunten Klasse trotzdem ein höheres schulisches Selbstkonzept als die jungen Frauen auf. Bezüglich des KFT zeigt sich ebenfalls wieder, dass dieser in beiden Schuljahren einen Einfluss auf die Schulnoten hat; deutlich stärker jedoch in der achten Klasse. Auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse hat der KFT lediglich einen geringen Einfluss. Die Zusammenfassung aller direkten und indirekten Effekte in Bezug auf die Kontrollvariablen können der Tabelle 34 entnommen werden.

6.3.3 Validierungsmodell: Rückbezug der Resultate auf die Hypothesen

Durch diese Voruntersuchung konnten bestehende theoretische und empirische Befunde mit den vorliegenden Daten zusätzlich für Gruppenvergleiche validiert werden. Die Hauptfragestellung, welche durch das Validierungsmodell untersucht wurde, lautet: Inwiefern lassen sich die theoretischen und empirisch gesicherten Wirkzusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulnoten belegen? Mit Rückblick auf die zuvor aufgestellten Hypothesen lassen sich über beide Schuljahre gruppenunabhängige signifikante Kausalbeziehungen zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Schulnoten bestätigen, die Effekte sind in der achten Klasse jeweils stärker ausgeprägt. Die Überprüfung von Selbstkonzeptprozessen aufgrund von auf Noten basierenden Gruppenvergleichen durch das Resilienzmodell ist dadurch gerechtfertigt:

- H_v1:** Das schulische Selbstkonzept sagt Schulnoten vorher: Je positiver das schulische Selbstkonzept, desto höher die Schulnote: *validiert*
- H_v1.1:** Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der achten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.3:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse direkt vorher: nicht validiert
- H_v1.4:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse indirekt über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.5:** Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und den Nichtvulnerablen: *validiert*

6.4 Resilienzmodell: Schulische Selbstkonzeptprozesse von akademisch Resilienten und weiteren Vulnerabilitätsgruppen

Beim Resilienzmodell handelt es sich um die Hauptuntersuchung, die Aufschluss über resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse durch die vier Ressourcen liefern soll. Das Resilienzmodell besteht aus vier latenten Variablen (SSK neunte Klasse, SWE, Attri und BeLp),

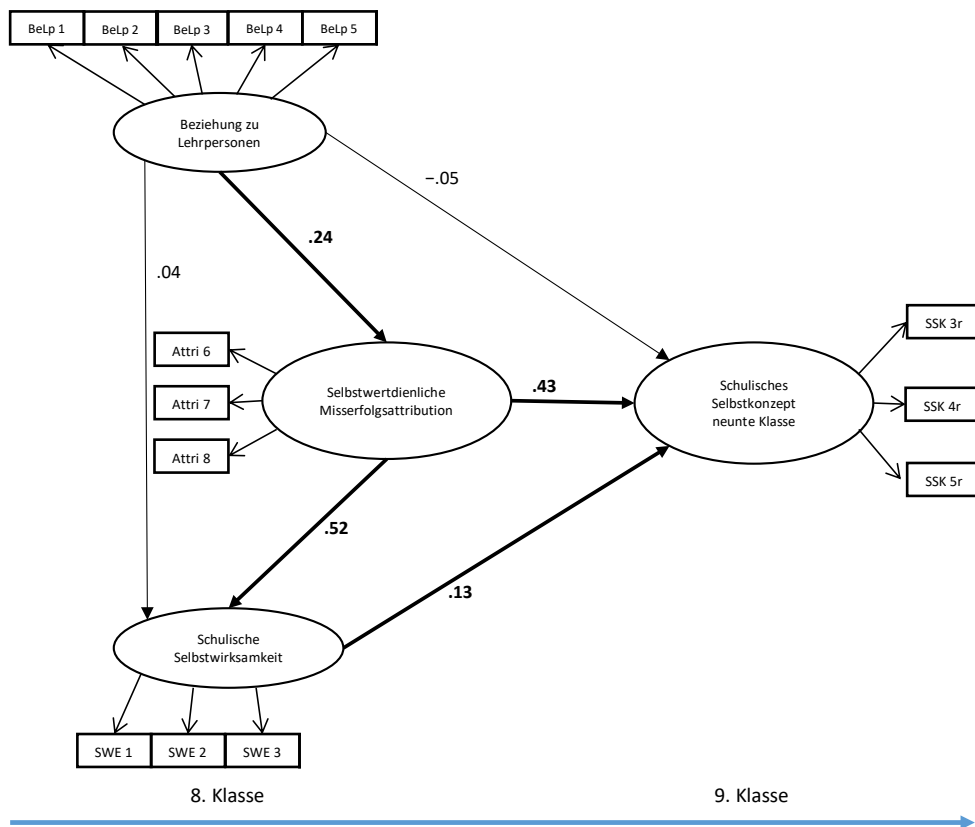


Abbildung 18: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: standardisierte Koeffizienten des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe

davon wurden drei als endogene Variablen definiert: das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung und die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution. Die einzige exogene Variable ist die Beziehung zu Lehrpersonen (vgl. Abbildung 18).

Das heisst, das Resilienzmodell erlaubt Rückschlüsse über die Kausalbeziehungen zwischen den einzelnen Ressourcen, insbesondere zum schulischen Selbstkonzept der neunten Klasse. Die deskriptiven Resultate lassen auf Gruppenunterschiede zwischen den vier Extremgruppen schliessen (vgl. Tabelle 22, Tabelle 23, Tabelle 28). Aus diesem Grund wird erwartet, dass sich das Resilienzmodell einerseits empirisch über mehrere Gruppenvergleiche hinweg sichern lässt und sich die resilienten Lernenden auf der skalaren Ebene von den anderen Vergleichsgruppen, je unähnlicher diese zu den Resilienten sind, unterscheiden (vgl. Kapitel 4.1).

Das Resilienzmodell erlaubt es nun, neben der Analyse der Gesamtstichprobe und der beiden Hauptgruppen auch die vier Extremgruppen zu untersuchen. Wie beim Validierungsmodell wird auch das Resilienzmodell zuerst für die Gesamtstichprobe getestet (vgl. Kapi-

tel 6.4.1). Es wird sich einerseits zeigen, dass die Resultate der Gesamtstichprobe repräsentativ für die weiteren Gruppenuntersuchungen sind, und andererseits, dass die Gruppenuntersuchungen auf keine nennenswerten Gruppenunterschiede hindeuten werden. Nach der Untersuchung der Gesamtstichprobe werden die einzelnen Extremgruppen für das Resilienzmodell getestet. Dabei sind die Resilienten (vulnerabel und leistungsstark) die Gruppe, die von Interesse ist und deshalb jeweils mit einer weiteren Gruppe verglichen wird.

Der erste Gruppenvergleich ist der zwischen den Resilienten und den Nichtresilienten (vulnerabel und leistungsschwach). Die Ergebnisse decken sich, wie erwähnt, mit denen der Gesamtstichprobe (was auch für die weiteren Gruppenvergleiche gilt). Überdies lässt sich wider Erwarten eine skalare Invarianz zwischen den beiden Gruppen nachweisen (vgl. Kapitel 6.4.2).

Als Zweites werden die Resilienten mit den Ausschöpfern (nichtvulnerabel und leistungsstark) verglichen. Auch hier lässt sich eine skalare Invarianz zwischen den beiden Gruppen nachweisen, welche in diesem Fall jedoch erwartet wurde (vgl. Kapitel 6.4.3).

Der dritte und letzte Extremgruppenvergleich ist jener zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfern (nichtvulnerabel und leistungsschwach). Bei diesem Gruppenvergleich lässt sich, wie erwartet, keine skalare Invarianz nachweisen (vgl. Kapitel 6.4.4).

Um das Resilienzmodell zusätzlich auf skalare Invarianz zu testen, werden noch zwei weitere Gruppenvergleiche untersucht. Es werden also die Resilienten mit allen anderen, das heisst mit dem Rest der Gesamtstichprobe verglichen. Bei diesen beiden Gruppen lässt sich erneut, wider Erwarten, eine skalare Invarianz nachweisen (vgl. Kapitel 6.4.5).

Als letzter Vergleich werden, wie beim Validierungsmodell, auch hier die zwei Hauptgruppen, Vulnerable und Nichtvulnerable, verglichen. Es lässt sich, wider Erwarten, eine skalare Invarianz zwischen den beiden Gruppen nachweisen (vgl. Kapitel 6.4.6). Da die Resultate aller Gruppenvergleiche weder neue Erkenntnisse im Vergleich zur Gesamtstichprobe liefern noch nennenswerte Gruppenunterschiede aufzeigen, finden sich die Tabellen mit den ausführlichen Resultaten dazu jeweils im Anhang. Es wird also bei den Gruppenvergleichen jeweils auf die Resultate der Gesamtstichprobe verwiesen (vgl. Abbildung 18). Überdies werden die Resultate aller Gruppenvergleiche am Ende des Kapitels auf die Hypothesen rückbezogen (vgl. Kapitel 6.4.7).

Zur Erinnerung: Im Resilienzmodell wurden drei Variablen in der achten Klasse erhoben: die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen. Eine Variable wurde jedoch in der neunten Klasse erhoben: das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Aus diesem Grund erfolgt der Pfad der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse und nicht umgekehrt, wie er nach den meisten Theorien zu Selbstwirksamkeitserwartungen üblicherweise erfolgen würde (vgl. dazu Kapitel 3.2.3).

6.4.1 Gesamtstichprobe

Die zuvor getesteten Messmodelle mit und ohne Kontrollvariablen weisen genügende Fitmasse auf, so dass eine Überprüfung des Strukturgleichungsmodells möglich ist: Messmodell ohne Kontrollvariablen: $\chi^2(58, N = 1141) = 90.68, p < .000, CFI = .994, TLI = .988,$

Tabelle 36: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren-Gesamtstichprobe

Prädiktoren	Gesamtstichprobe				
	Unstd	SF	Std	p	R ²
Beziehung zu Lehrpersonen					
BeLp → Attri	.16	.03	.24	<.001	
BeLp → SWE	.02	.02	.04	ns	
BeLp → SSK neunte Klasse	-.04	.03	-.05	ns	
Attribution selbstwertdienlich					
Attri → SWE	.48	.06	.52	<.001	.18
Attri → SSK neunte Klasse	.47	.08	.43	<.001	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					
SWE → SSK neunte Klasse	.15	.05	.13	<.05	.37
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					
					.28
Gütekriterien					
χ^2 (df)	226 (94)				
CFI	.98				
TLI	.96				
RMSEA	.04				

Anmerkung. N = 1141; Unstd. = Unstandardisierter Koeffizient; SF = Standardfehler; Std. = Standardisierter Koeffizient; p = p-Wert; R² = Anteil erklärter Varianz; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung achte Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

RMSEA = .022; das Messmodell mit Kontrollvariablen: $\chi^2(88, N = 1141) = 221.82, p < .000$, CFI = .975, TLI = .957, RMSEA = .037. Das Resilienzmodell, welches die Gesamtstichprobe abbildet, weist insgesamt einen guten Fit auf: $\chi^2(94, N = 1141) = 225.59, p < .000$, CFI = .976, TLI = .961, RMSEA = .035. Die standardisierten Pfade,³⁸ welche in Tabelle 36 dargestellt sind, wurden in das Resilienzmodell übertragen (vgl. Abbildung 18).

Welche Beziehungen zwischen den Ressourcen sind nun innerhalb des Resilienzmodells bezüglich der Gesamtstichprobe hervorzuheben (vgl. Tabelle 36)? Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution erweist sich als wichtige Variable bei den untersuchten Selbstkonzeptprozessen. Sie wirkt sich sowohl stark auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als auch auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse aus. Zudem mediiert sie den Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Ein direkter Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse ist nicht vorhanden, nur ein indirekter. Das Gleiche gilt für den Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen auf die schulische

³⁸ Die fettgedruckten Ziffern weisen auf die standardisierten signifikanten Pfade hin, die nicht fettgedruckten auf Pfade, die keine signifikante Kausalbeziehung aufweisen.

Tabelle 37: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte – Gesamtstichprobe

Exogene Variablen	Endogene Variablen						
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT
Total Effekte							
Attri	.24	1	-	-	-.30	.02	.10
SWE	.16	.52	1	-	-.12	.21	.22
SSK neunte Klasse	.07	.49	.13	1	-.09	.02	.13
Direkte Effekte							
Attri	.24	1	-	-	-.30	.02	.10
SWE	.07	.52	1	-	.04	.20	.16
SSK neunte Klasse	-.05	.43	.13	1	.05	.13	.06
Indirekte Effekte							
Attri	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.13	.00	1	-	-.16	.01	.05
SSK neunte Klasse	.12	.07	.00	1	-.14	.04	.17

Anmerkungen. N = 1141; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

Selbstwirksamkeitserwartung: Erst durch das zusätzliche Betrachten der indirekten Effekte wird die Beziehung sichtbar. Folglich ist der einzig direkte Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen der auf die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, welche, wie erwähnt, die anderen Effekte mediiert. Überdies sagt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher (vgl. Tabelle 37).

Auch die Kontrollvariablen liefern interessante Hinweise auf die Wirkzusammenhänge in Bezug auf die Ressourcen (vgl. Tabelle 38). So hat der Schultyp einen wesentlichen Einfluss auf die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution: Je eher Lernende sich in der WBS befinden, desto weniger zeigt sich eine selbstwertdienliche Misserfolgsattribution. Das Geschlecht hat sowohl auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als auch auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse einen signifikanten Einfluss: Männliche Lernende verfügen sowohl über eine höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartung als auch über ein höheres schulisches Selbstkonzept in der neunten Klasse als weibliche Lernende. Bezüglich des KFT zeigt sich: Je höher der KFT ausfällt, desto selbstwertdienlicher ist die Misserfolgsattribution und desto höher die schulische Selbstwirksamkeitserwartung.

Bisher konnten durch die Analysen des Resilienzmodells bestehende theoretische Wirkzusammenhänge zwischen den vier Ressourcen durch die vorliegenden Daten bestätigt werden: Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse kann durch die anderen drei Ressourcen vorhergesagt werden. Der Rückbezug der Resultate aller Analysen durch das Resilienzmodell auf die Hypothesen wird in Kapitel 6.4.7 besprochen.

Tabelle 38: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Gesamtstichprobe

Kontrollvariablen	Unstd	Gesamtstichprobe		
		SF	Std	p
Schultyp				
Schultyp → Attri	-.36	.05	-.30	<.001
Schultyp → SWE	.04	.03	.07	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.05	.04	.04	ns
Geschlecht				
Geschlecht → Attri	.02	.04	.02	ns
Geschlecht → SWE	.22	.04	.20	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.17	.05	.13	<.001
KFT				
KFT → Attri	.01	.01	.10	<.05
KFT → SWE	.02	.00	.16	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.06	<ns

Anmerkung. N = 1141; Unstd. = Unstandardisierter Koeffizient; SF = Standardfehler; Std. = Standardisierter Koeffizient; p = p-Wert; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

6.4.2 Resiliente und Nichtresiliente

Anhand des Resilienzmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen der Gruppe der Resilienten (n = 153) und den Nichtresilienten³⁹ (n = 162) unterscheiden. Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Erwartet wird, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin eine gute Güte aufweist, dass auf der skalaren Ebene jedoch Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

Auf der Ebene des *konfiguralen Modells (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(191, N = 315) = 242.28, p < .01, CFI = .964, TLI = .943, RMSEA = .029$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Resilienzmodells auch zwischen resilienten und nichtresilienten Jugendlichen äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* weist das Resilienzmodell ebenso einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(198, N = 315) = 254.10, p < .01, CFI = .960, TLI = .939, RMSEA = .030$. Der Vergleich der beiden Modelle ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(7, N = 315) = 12.72, p = .079$. Um die Invarianz zusätzlich zu testen, wird erneut das Mass nach Chen (2007) hinzugezogen: DCFI = .004; DRMSEA = -.001. Der Vergleich zwischen dem Modell,

³⁹ Nichtresiliente: ungenügende Noten, aber gleiche Vulnerabilität wie Resiliente (vgl. Tabelle 7).

bei dem Gruppenunterschiede angenommen werden, und dem Modell, bei dem keine Gruppenunterschiede angenommen werden, ist nicht signifikant. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtresilienten, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Resilienzmodell einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(213, N = 315) = 273.30, p < .01, CFI = .958, TLI = .940, RMSEA = .030$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz und der metrischen Invarianzmodelle ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(15, N = 315) = 18.31, p = .25$. Der zusätzliche Invarianztest nach Chen (2007) deutet ebenfalls auf metrische Invarianz der Gruppen hin: DCFI = .002 und ein DRMSEA < .001. Alle Pfade können über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Resilienzmodell insgesamt einen akzeptablen Fit auf: $\chi^2(227, N = 315) = 295.86, p < .01, CFI = .952, TLI = .935, RMSEA = .031$. Der Vergleich der metrischen und skalaren Invarianz ist nicht signifikant $\chi^2(14, N = 315) = 22.55, p = .068$. Der zusätzliche Invarianztest nach Chen (2007) deutet ebenfalls auf eine skalare Invarianz der Gruppen hin: DCFI = .006 und ein DRMSEA = .001. Die Intercepts können, anders als erwartet, über beide Gruppen hinweg gleichgesetzt werden, die skalare Invarianz zwischen den Resilienten und den Nichtresilienten muss weiterhin angenommen werden (vgl. Tabelle 45 im Anhang).

Mit Rückblick auf die zuvor aufgestellten Hypothesen erweist sich das Resilienzmodell weiterhin als stabil auch nach dem ersten Gruppenvergleich. Jedoch zeigt das Resilienzmodell bisher keine gruppenspezifischen Selbstkonzeptprozesse auf. Wie bereits oben erwähnt, ergeben sich über alle Gruppenvergleiche hinweg die Resultate des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe als repräsentativ für die Selbstkonzeptprozesse aller Gruppen innerhalb des Resilienzmodells (vgl. Abbildung 18 und Tabelle 36). Aus diesen Gründen werden nun nur, wenn vorhanden, kleine Unterschiede in Bezug auf den Gruppenvergleich hervorgehoben. Interessante Abweichungen zur Gesamtstichprobe zeigen sich zum einen bei der Beziehung zu Lehrpersonen: Letztere hat keinen Effekt mehr auf die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, dafür hat sie jedoch neu einen Einfluss auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Zum anderen hat die schulische Selbstwirksamkeitserwartung nun keinen direkten Effekt mehr auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Tabelle 45, Tabelle 46 und Tabelle 47 im Anhang).

6.4.3 Resiliente und Ausschöpfer

Anhand des Resilienzmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen der Gruppe der Resilienten ($n = 153$) und der Ausschöpfer⁴⁰ ($n = 235$) unterscheiden. Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Es wird erwartet, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin eine gute Güte aufweist, dass auf der skalaren Ebene jedoch keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

⁴⁰ Ausschöpfer: Schulnoten wie Resiliente, aber nicht vulnerabel (vgl. Tabelle 7).

Auf der Ebene des *konfiguralen Modells (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen akzeptablen Fit auf: $\chi^2(193, N=388) = 282.47, p < .000, CFI = .951, TLI = .923, RMSEA = .035$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Resilienzmodells auch zwischen den Resilienten und den Ausschöpfnern äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* weist das Resilienzmodell einen akzeptablen Fit auf: $\chi^2(200, N=388) = 292.57, p < .000, CFI = .950, TLI = .923, RMSEA = .035$. Der Vergleich zwischen dem konfiguralen Modell mit der Konstruktinvarianz ergibt sich nicht als signifikant: $\chi^2(7, N=388) = 10.10, p = .183$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): DCFI = .001; DRMSEA = .001. Der Vergleich zwischen dem Modell, bei dem Gruppenunterschiede angenommen werden, und dem Modell, bei dem keine Gruppenunterschiede angenommen werden, ist nicht signifikant. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Ausschöpfer, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Resilienzmodell einen grenzwertigen Fit auf: $\chi^2(215, N=388) = 318.50, p < .000, CFI = .944, TLI = .920, RMSEA = .035$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz und der metrischen Invarianz ergibt sich als signifikant: $\chi^2(15, N=388) = 25.93, p < .05$. Der zusätzliche Invarianztest nach Chen (2007) deutet jedoch auf eine metrische Invarianz der Gruppen hin: DCFI = .006; DRMSEA = .000. Das heisst, alle Pfade können über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Resilienzmodell einen grenzwertigen Fit auf: $\chi^2(229, N=388) = 337.50, p < .000, CFI = .941, TLI = .921, RMSEA = .035$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz und der metrischen Invarianz erweist sich als nicht signifikant: $\chi^2(14, N=388) = 18.99, p = .165$. Der zusätzliche Invarianztest nach Chen (2007) deutet ebenfalls auf eine skalare Invarianz der Gruppen hin: DCFI = .003; DRMSEA = .000. Das heisst, die Intercepts können, wie erwartet, über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden (vgl. Tabelle 48).

Zu beachten ist, dass sich die Güterichtwerte des CFI bereits auf der metrischen Ebene knapp unterhalb von .95 befinden, was den Güterichtwert unterschreitet (West et al., 2012). Da sich die CFI- und RMSEA-Differenzen nach Chen (2007) aber zwischen den vier Invarianzebenen nicht signifikant unterscheiden, darf skalare Invarianz, wie erwartet, angenommen werden.

Wie bereits oben erwähnt, erweisen sich über alle Gruppenvergleiche hinweg die Resultate des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe als repräsentativ für die Selbstkonzeptprozesse aller Gruppen innerhalb des Resilienzmodells (vgl. Abbildung 18 und Tabelle 36). Allerdings wurde hier die skalare Invarianz erwartet, da die Gruppen sich bezüglich der Schulnoten nicht unterscheiden, somit sehr ähnlich zueinander sind. Eine interessante Abweichung zur Gesamtstichprobe zeigt sich bei der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung: Sie weist keinen signifikanten Effekt mehr auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse auf. Hervorzuheben ist zudem, dass die Effekte der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse und auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung bei beiden Gruppen, den Resilienten und den Ausschöpfnern, deutlich stärker ausfallen (vgl. Tabelle 48, Tabelle 49 und Tabelle 50 im Anhang).

6.4.4 Resiliente und Nichtausschöpfer

Anhand des Resilienzmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen der Gruppe der Resilienten ($n = 153$) und der Nichtausschöpfer⁴¹ ($n = 145$) unterscheiden. Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Es wurde erwartet, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin eine gute Güte zeigt, dass auf der skalaren Ebene jedoch Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

Auf der Ebene der *konfiguralen Invarianz (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen guten Fit auf: $\chi^2(195, N = 388) = 248.49, p < .01, CFI = .962, TLI = .940, RMSEA = .030$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Resilienzmodells auch zwischen Resilienten und den Nichtausschöpfen äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* weist das Resilienzmodell einen guten Fit auf: $\chi^2(202, N = 298) = 253.47, p < .01, CFI = .963, TLI = .944, RMSEA = .029$. Der Vergleich des konfiguralen Modells mit der Konstruktinvarianz ergibt sich nicht als nicht signifikant: $\chi^2(7, N = 298) = 4.98, p = .663$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI = .001; DRMSEA = .001$. Der Vergleich zwischen dem Modell, bei dem Gruppenunterschiede angenommen werden, und dem Modell, bei dem keine Gruppenunterschiede angenommen werden, ist nicht signifikant. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtausschöpfer, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Resilienzmodell einen guten Fit auf: $\chi^2(217, N = 298) = 269.21, p < .01, CFI = .963, TLI = .947, RMSEA = .030$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz mit der metrischen Invarianz ergibt sich nicht als nicht signifikant: $\chi^2(15, N = 298) = 15.74, p = .399$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI = .000; DRMSEA = .000$. Die metrische Invarianz zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfen darf weiterhin angenommen werden. Das heisst, alle Pfade können über beide Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Resilienzmodell einen guten Fit auf: $\chi^2(231, N = 298) = 312.80, p < .01, CFI = .942, TLI = .923, RMSEA = .035$. Der Vergleich der metrischen mit der skalaren Invarianz ergibt sich als signifikant: $\chi^2(14, N = 298) = 43.59, p < .000$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI = .021; DRMSEA = -.005$. Die skalare Invarianz zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfen darf, wie erwartet, nicht angenommen werden, somit unterscheiden sich die Intercepts zwischen den zwei Gruppen, da sie nicht gleichgesetzt werden können (vgl. Tabelle 51). Zu beachten ist, dass sich die Güterichtwerte des CFI auf der skalaren Ebene knapp unterhalb von .95 befinden, was den Güterichtwert unterschreitet (West et al., 2012). Aus diesem Grund dürfen die Resultate dazu nicht interpretiert werden (vgl. Tabelle 51, Tabelle 52 und Tabelle 53 im Anhang).

⁴¹ Nichtausschöpfer: Ungenügende Noten und nicht vulnerabel \rightarrow maximale Unterschiedlichkeit zu den Resilienten (vgl. Tabelle 7).

6.4.5 Resiliente und alle anderen

Da sich das Resilienzmodell bisher grösstenteils als stabil über alle Gruppenvergleiche hinweg erwiesen hat, wird nun untersucht, wie sich das Resilienzmodell bei diesem eher heterogenen Vergleich verhalten wird. Heterogen ist der Vergleich im Sinne der zwei sehr unterschiedlichen Stichprobengrössen und Merkmalsausprägungen der beiden Vergleichsgruppen. Anhand des Resilienzmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen der Gruppe der Resilienten ($n = 153$) und der Gruppe „allen anderen“⁴² ($n = 988$) unterscheiden.

Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Es wurde erwartet, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin eine gute Güte aufweist, dass auf der skalaren Ebene jedoch Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

Auf der Ebene der *konfiguralen Invarianz (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen guten Fit auf: $\chi^2(195, N = 388) = 358.90, p < .000, CFI = .970, TLI = .953, RMSEA = .027$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Resilienzmodells auch zwischen den Resilienten und allen anderen äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(202, N = 1141) = 367.11, p < .000, CFI = .970, TLI = .954, RMSEA = .027$. Der Vergleich des konfiguralen Modells mit der Konstruktinvarianz ergibt sich nicht als signifikant: $\chi^2(7, N = 1141) = 8.23, p = .314$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI < .001; DRMSEA < .001$. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und allen anderen, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(217, N = 1141) = 385.81, p < .000, CFI = .969, TLI = .957, RMSEA = .026$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz und der metrischen Invarianz ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(15, N = 1141) = 18.70, p = .228$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI = .001; DRMSEA = -.001$. Die metrische Invarianz zwischen den Resilienten und allen anderen darf weiterhin angenommen werden. Das heisst, alle Pfade können über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(231, N = 1141) = 405.61, p < .000, CFI = .968, TLI = .958, RMSEA = .026$. Der Vergleich der metrischen und skalaren Invarianz ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(14, N = 1141) = 19.80, p = .136$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): $DCFI = .001; DRMSEA < .001$. Die skalare Invarianz zwischen den Resilienten und allen anderen muss weiterhin angenommen werden. Das heisst, die Intercepts können, anders als erwartet, über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden (vgl. Tabelle 54).

Auch bei diesem Gruppenvergleich wird auf die Resultate des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe verwiesen (vgl. Abbildung 18 und Tabelle 36). Zu dem

⁴² „Alle anderen“: Die Gruppe besteht aus der Gesamtstichprobe, das heisst aus den drei Extremgruppen und Gruppen des mittleren Bereichs, allerdings ohne die Gruppe der Resilienten (vgl. Tabelle 11).

ergeben sich aus diesem Gruppenvergleich keine Abweichungen zur Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 54, Tabelle 55 und Tabelle 56 im Anhang).

6.4.6 Vulnerable und Nichtvulnerable

Anhand des Resilienzmodells wird nun überprüft, ob sich die Kennwerte des Strukturgleichungsmodells zwischen den Vulnerablen⁴³ (n = 503) und den Nichtvulnerablen (n = 638) unterscheiden. Zuerst wurde das Modell auf konfigurale, dann auf Konstruktinvarianz und danach auf metrische und skalare Invarianz getestet. Es wurde erwartet, dass das Modell bei Gruppenvergleichen weiterhin eine gute Güte aufweist, dass auf der skalaren Ebene jedoch Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Intercepts sichtbar werden.

Auf der Ebene der *konfiguralen Invarianz (unconstraint)* mit Gruppenunterschieden weist das Modell einen guten Fit auf: $\chi^2(195, N = 388) = 316.53, p < .000, CFI = .977, TLI = .964, RMSEA = .023$. Diese Analyse zeigt, dass die Modellstruktur des Resilienzmodells auch zwischen den Vulnerablen und den Nichtvulnerablen äquivalent ist.

Bei einem Test der *Konstruktinvarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(202, N = 1141) = 322.58, p < .000, CFI = .977, TLI = .966, RMSEA = .023$. Der Vergleich des konfiguralen Modells mit der Konstruktinvarianz ergibt sich nicht als signifikant: $\chi^2(7, N = 1141) = 6.05, p = .534$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): DCFI < .001; DRMSEA < .001. Somit besteht eine Konstruktinvarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen, die Faktorladungen der Items können über die Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Unter der Annahme *metrischer Invarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(217, N = 1141) = 341.65, p < .000, CFI = .977, TLI = .967, RMSEA = .022$. Der Vergleich der Konstruktinvarianz und der metrischen Invarianz ergibt sich als nicht signifikant: $\chi^2(15, N = 1141) = 19.07, p = .211$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): DCFI < .001; DRMSEA = .001. Die metrische Invarianz zwischen den Vulnerablen und den Nichtvulnerablen darf weiterhin angenommen werden. Das heisst, alle Pfade können über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden (vgl. Tabelle 57).

Unter der Annahme *skalarer Invarianz* weist das Resilienzmodell immer noch einen guten Fit auf: $\chi^2(231, N = 1141) = 389.03, p < .000, CFI = .970, TLI = .961, RMSEA = .025$. Der Vergleich der metrischen und skalaren Invarianz ergibt sich als signifikant: $\chi^2(14, N = 1141) = 47.37, p < .000$. Es erfolgt ein zusätzlicher Invarianztest (Chen, 2007): DCFI = .007; DRMSEA < .003. Die skalare Invarianz zwischen den Vulnerablen und den Nichtvulnerablen muss weiterhin angenommen werden. Das heisst, die Intercepts können, anders als erwartet, über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt werden.

Wie es nun nach all den Gruppenvergleichen zu erwarten war, wird auch bei diesem Gruppenvergleich auf die Resultate des Strukturgleichungsmodells der Gesamtstichprobe verwiesen (vgl. Abbildung 18 und Tabelle 36). Überdies ergeben sich aus diesem Gruppenvergleich keine Abweichungen zur Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 57, Tabelle 58 und Tabelle 59 im Anhang).

⁴³ Zwei Hauptgruppen (vgl. Kapitel 5.4.3): Vulnerable und Nichtvulnerable; beinhalten alle vier Extremgruppen und Gruppen des mittleren Bereichs (vgl. Tabelle 9).

6.4.7 Resilienzmodell: Rückbezug der Resultate auf die Hypothesen

Die Resultate aller Analysen anhand des Resilienzmodells werden nun auf die überprüften Hypothesen rückbezogen. Die Hauptfragestellung, welche anhand des Resilienzmodells untersucht wurde, lautet: Inwiefern lassen sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse bezüglich der vier Ressourcen nachweisen? Ich nahm an, dass sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse nachweisen lassen, insbesondere, dass sich die soziale Ressource Beziehung zu Lehrpersonen als protektiv für die Resilienten ergibt. Da die drei personalen Ressourcen, das schulische Selbstkonzept, selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen und die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, nicht nur mit Resilienzprozessen, sondern auch mit allgemeiner Leistungsfähigkeit assoziiert sind, erwartete ich, dass diese Ressourcen eine promotive Wirkung haben. Überdies habe ich angenommen, dass die Gruppe der Resilienten die höchsten Merkmalsausprägungen bei allen Pfaden zwischen den Ressourcen aufweist und der Gruppe der Ausschöpfer am ähnlichsten ist. Den grössten Unterschied bezüglich der Merkmalsausprägungen der Pfade zwischen den Ressourcen erwartete ich zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe der Nichtausschöpfer, da sie sich am unähnlichsten von den vier Extremgruppen sind (weder gleiches Vulnerabilitätsausmass noch gleiche Noten).

- H1:** Das Resilienzmodell bildet schulische Selbstkonzeptprozesse ab: *bestätigt*
H1.1: Durch das Resilienzmodell lässt sich das schulische Selbstkonzept vorhersagen: *bestätigt*
- H2:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch schulische Selbstkonzeptprozesse aufzeigen: *abgelehnt*
H2.1: Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtresilienten: *abgelehnt*; wie auch nicht zwischen der Resilienten und der Nichtausschöpfer: *bestätigt mit Vorbehalt aufgrund knapp ungenügender Modellgüte*
H2.2: Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Ausschöpfer: *bestätigt*
H2.3: Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe „alle anderen“: *abgelehnt*
H2.4: Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen: *abgelehnt*
- H3:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch promotive schulische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen: *bestätigt*
 Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch protektive, damit resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen: *abgelehnt*
H3.1: Die Effekte der Beziehung zu Lehrpersonen sind bei den Resilienten stärker als bei den anderen Gruppen (Hinweise auf protektive Ressource): *abgelehnt*

→ Die Mittelwertvergleiche der deskriptiven Statistik bestätigen jedoch, dass die Resilienten den höchsten Mittelwert bei der Beziehung zu Lehrpersonen aufweisen: *Tendenzen sichtbar*

H3.2: Die Effekte der Selbstkonzeptprozesse zwischen den Ressourcen des schulischen Selbstkonzepts, der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen und der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution sind bei den Resilienten und den Ausschöpfern stärker als bei den anderen beiden Gruppen (Hinweise auf promotive Ressourcen): *bestätigt*

6.5 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse aus den deskriptiven und den beiden strukturanalytischen Untersuchungen (Resilienzmodell und Validierungsmodell) werden nachfolgend zusammengefasst. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen auf vorhandene Gruppenunterschiede bezüglich der Ressourcen (vgl. Kapitel 6.5.1).

Die Hauptfragestellung, die anhand des Resilienzmodells untersucht wurde, lautet, inwiefern sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse bezüglich der vier Ressourcen nachweisen lassen. Das heisst, die Wirkzusammenhänge der vier Ressourcen des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse, der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung, der selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und der Beziehung zu Lehrpersonen wurden zuerst für die Gesamtstichprobe und danach für verschiedene Gruppen untersucht. Weiter wurde erwartet, dass sich die Resilienten von den anderen Extremgruppen unterscheiden, je unähnlicher (bezüglich Vulnerabilität und Noten) sie den Resilienten sind (vgl. Kapitel 6.5.3).

Die Fragestellung, die zuvor anhand des Validierungsmodell untersucht wurde, lautet, inwiefern sich die theoretischen und empirisch gesicherten Wirkzusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulnoten validieren lassen. Dies war für das später folgende Resilienzmodell wichtig, da es auf der Grundannahme, dass schulische Selbstkonzepte Schulnoten vorhersagen, beruht (vgl. Kapitel 6.5.2).

Aus den beschriebenen Analysen und den Resultaten lassen sich letztlich signifikante Merkmale für die Gruppe der Resilienten im Vergleich zu den anderen drei Extremgruppen herausarbeiten (vgl. Kapitel 6.5.4).

6.5.1 Zusammenfassung basale und erweiterte deskriptive Analysen

Anhand der Korrelationsmatrix lassen sich signifikante Korrelationen zwischen den Variablen erkennen. Allerdings finden sich keine sehr starken Zusammenhänge ($>.60$; vgl. Pfeiffer & Püttmann, 2018), was eine konzeptuelle Überlappung der Konstrukte ausschliesst (vgl. Tabelle 21). Zwei interessante Korrelationen in Bezug auf die beiden schulischen Selbstkonzepte seien erwähnt: Das schulische Selbstkonzept korreliert in der achten Klasse signifikant mit der Beziehung zu Lehrpersonen, in der neunten Klasse jedoch nicht mehr.

Die ANOVA mit Post-hoc-Tests zeigt signifikante Gruppenunterschiede bezüglich der vier Extremgruppen auf: Insgesamt sind die Mittelwerte der Resilienten (vulnerabel und leistungsstark) denen der Ausschöpfer (nichtvulnerabel und leistungsstark) am ähnlichsten,

wobei Letztere jeweils bei allen Ressourcen (ausser der Beziehung zu Lehrpersonen) den höchsten Mittelwert aufweisen. Die Ausschöpfer haben also das positivste schulische Selbstkonzept, die höchste schulische Selbstwirksamkeitserwartung und die selbstwertdienlichste Misserfolgsattribution von den vier Extremgruppen (vgl. Tabelle 22). Ausgenommen davon ist die Variable Beziehung zu Lehrpersonen, wo die Resilienten den höchsten Mittelwert aufweisen. Die anderen zwei Extremgruppen, die Nichtresilienten und die Nichtausschöpfer, wechseln sich gegenseitig ab in Bezug auf das Aufweisen des dritt- und vierthöchsten Mittelwerts bei den Ressourcen. Bezüglich der beiden schulischen Selbstkonzepte finden sich ebenfalls interessante Unterschiede, insbesondere zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern: Die Resilienten in der achten Klasse verfügen über ein signifikant höheres schulisches Selbstkonzept als die Nichtresilienten und die Nichtausschöpfer, aber über ein, statistisch gesehen, gleich hohes schulisches Selbstkonzept wie die Ausschöpfer. Im neunten Schuljahr verändert sich dies zuungunsten der Resilienten: In der neunten Klasse weisen Letztere ein signifikant tieferes schulisches Selbstkonzept als die Ausschöpfer auf und unterscheiden sich statistisch nicht mehr von den Nichtresilienten und den Nichtausschöpfern bezüglich des Selbstkonzepts. Da es sich um zwei verschiedene Selbstkonzeptskalen mit unterschiedlicher Likert-Skala handelt, können keine Schlüsse bezüglich des Sinkens des schulischen Selbstkonzepts von der achten zur neunten Klasse getroffen werden. Allerdings zeigt die nach Schuljahren getrennte Betrachtung der schulischen Selbstkonzepte in Abhängigkeit der akademischen Vulnerabilität eine solche Tendenz auf: In der neunten Klasse, kurz vor dem Übertritt, weisen die Vulnerablen signifikant tiefere Selbstkonzeptwerte als die Nichtvulnerablen auf. In der achten Klasse findet sich dieser Effekt nicht. Betrachtet man von der Gruppe der Vulnerablen nur das schulische Selbstkonzept der Resilienten in der neunten Klasse, ergeben sich keine Unterschiede in der Höhe des schulischen Selbstkonzepts zwischen den Resilienten, welche die WBS besuchen und den Resilienten am Gymnasium.

Bezüglich der Kontrollvariablen zeigt sich, dass sich die Resilienten zusammen mit den Nichtresilienten am ehesten in der WBS und die anderen beiden nichtvulnerablen Extremgruppen eher am Gymnasium befinden. Bezüglich des Geschlechts gibt es Hinweise, dass die Resilienten, und auch die Ausschöpfer, eher weiblich sind, während die verbleibenden zwei Extremgruppen, Nichtresiliente und Nichtausschöpfer, eher männlich sind. Überdies haben die Ausschöpfer und die Resilienten die höchsten kognitiven Fähigkeiten der vier Extremgruppen, die Nichtresilienten die tiefsten (vgl. Tabelle 23).

Das multinomiale logistische Regressionsmodell 1, welches die Resilienten als Referenzgruppe betrachtet, eignet sich dazu, die konkrete Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit der beiden schulischen Selbstkonzepte zu bestimmen. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung erweist sich hier allerdings als kein signifikanter Prädiktor, um Gruppenzugehörigkeiten zu überprüfen (vgl. Tabelle 24). Das Regressionsmodell 1 (vgl. Tabelle 26) zeigt: Je höher das schulische Selbstkonzept der achten Klasse ausfällt, desto eher gehören die Lernenden zur Gruppe der Resilienten. Das heisst, in der achten Klasse haben die leistungsstarken Lernenden (Resiliente und Ausschöpfer) hohe Selbstkonzeptwerte und die nichtleistungsstarken Lernenden (Nichtresilienten und Nichtausschöpfer) eher tiefe Selbstkonzeptwerte. Betrachtet man jedoch das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, zeigt sich, dass es zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern neu einen Unterschied

bezüglich der schulischen Selbstkonzeptwerte gibt. Es gilt: Je höher das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse ausfällt, desto eher gehören die Lernenden nicht zur Gruppe der Resilienten, sondern zu den Ausschöpfern. Dieser Befund ist ein weiterer Hinweis dafür, dass die Resilienten unmittelbar vor der Transition, in der neunten Klasse, trotz hoher Leistung ein tieferes Selbstkonzept als die Ausschöpfer aufweisen als in der achten Klasse, wo die Transition noch nicht unmittelbar bevorsteht. Bezüglich der Kontrollvariablen bestätigen sich die Tendenzen, welche durch die ANOVA sichtbar wurden (vgl. Tabelle 26).

Das multinomiale logistische Regressionsmodell 2, welches erneut die Resilienten als Referenzgruppe betrachtet, eignet sich dazu, die konkrete Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse, der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung und der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution zu bestimmen. Die Beziehung zu Lehrpersonen erweist sich hier allerdings als kein signifikanter Prädiktor, um Gruppenzugehörigkeiten zu überprüfen, und die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution erweist sich lediglich als Prädiktor, der in der Tendenz signifikant wird (vgl. Tabelle 25). Das Regressionsmodell 2 (vgl. Tabelle 28) zeigt dieselben Tendenzen wie das Regressionsmodell 1 auf; die Resilienten unterscheiden sich von den Ausschöpfern bezüglich des schulischen Selbstkonzepts in der neunten Klasse: Je höher das schulische Selbstkonzept in der neunten Klasse ausfällt, desto eher gehören Lernende in die Gruppe der Ausschöpfer und nicht zu den Resilienten. Erneut können in Bezug auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sowohl keine Gruppenunterschiede zwischen den Resilienten und den Nichtresilienten als auch zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfern festgestellt werden. Bei der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung (welche sich jedoch auf die achte Klasse bezieht) zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Je höher die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ausfällt, desto eher gehören Lernende zu den Resilienten als zu den Nichtresilienten und zu den Nichtausschöpfern. Demnach haben die Resilienten und die Ausschöpfer ähnlich hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution folgt diesem Muster: Die Resilienten und die Ausschöpfer attribuieren ähnlich selbstwertdienlich. Dabei unterscheiden sich die Resilienten signifikant von den Nichtausschöpfern, nicht aber von den Nichtresilienten. Überdies werden bei den Kontrollvariablen erneut die deskriptiven Tendenzen bestätigt (vgl. Tabelle 28).

Über beide Regressionsmodelle 1 und 2 zeigen zusätzliche Analysen des Anteils der korrekt zugeordneten Lernenden jeder Extremgruppe, dass lediglich die Extremgruppe der Ausschöpfer annähernd korrekt zugeordnet wurde und die Resilienten den tiefsten Wert aufweisen. Das bedeutet, dass sich die Resilienten aufgrund der untersuchten Prädiktoren mit Hilfe des Modells im Vergleich am schlechtesten identifizieren lassen (vgl. Tabelle 27 und Tabelle 29).

6.5.2 Zusammenfassung Validierungsmodell

Beim Validierungsmodell handelt es sich um eine Voruntersuchung für das später folgende Resilienzmodell. Das Validierungsmodell untersuchte insbesondere den Einfluss der schulischen Selbstkonzepts der achten und neunten Klasse auf die Noten der achten und neunten Klasse (vgl. Abbildung 17). Dies ist insofern relevant, als dass das Resilienzmo-

dell, das die Hauptuntersuchung darstellt, auf genau diesen Annahmen beruht. Die Fragestellung, welche durch das Validierungsmodell untersucht wurde, lautet: Inwiefern lassen sich die theoretischen und empirisch gesicherten Wirkzusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulnoten validieren? Es wurde erwartet, dass durch das Validierungsmodell die theoretischen Annahmen von Wirkzusammenhängen zwischen dem schulischen Selbstkonzept und Schulnoten empirisch gesichert werden können. Anhand des Validierungsmodells wurden zwei Modellanalysen vorgenommen: die Analyse der Gesamtstichprobe und der beiden Hauptgruppen. Sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für den Gruppenvergleich der beiden Hauptgruppen zeigt sich, dass einerseits das Modell die Gütekriterien erfüllt und andererseits die schulischen Selbstkonzepte die Noten vorhersagen. Überdies erweisen sich die Resultate der Gesamtstichprobe auch als repräsentativ für den Gruppenvergleich (vgl. Tabelle 30).

Die Kontrollvariablen zeigen sowohl signifikante Effekte in Bezug auf die Noten als auch in Bezug auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse (vgl. Tabelle 32). Hervorzuheben ist, dass der Schultyp einen wesentlichen Einfluss auf die Schulnoten der achten Klasse hat: Je eher sich Lernende in der WBS befinden, desto schlechter fallen ihre Schulnoten aus. In der neunten Klasse findet sich der gegenteilige Effekt: Lernende in der WBS weisen in der neunten Klasse bessere Noten auf als Lernende am Gymnasium, trotzdem verfügen sie über tiefere schulische Selbstkonzeptwerte als letztere. Männliche Lernende schreiben in beiden Schuljahren schlechtere Noten als weibliche Lernende. Interessanterweise haben sie in der neunten Klasse trotzdem ein höheres schulisches Selbstkonzept als die jungen Frauen. Zu erwarten war, dass der KFT in beiden Schuljahren einen Einfluss auf die Schulnoten hat, deutlich stärker jedoch in der achten Klasse.

Durch diese Voruntersuchung konnten bestehende theoretische und empirische Befunde mit den vorliegenden Daten zusätzlich für Gruppenvergleiche validiert werden. Mit Rückblick auf die zuvor aufgestellten Hypothesen lassen sich über beide Schuljahre gruppenunabhängige signifikante Kausalbeziehungen zwischen den schulischen Selbstkonzepten und den Schulnoten validieren, die Effekte sind in der achten Klasse jeweils stärker ausgeprägt:

- H_v1:** Das schulische Selbstkonzept sagt Schulnoten vorher: Je positiver das schulische Selbstkonzept ist, desto höher ist die Schulnote: *validiert*
- H_v1.1:** Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der achten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.3:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse direkt vorher: nicht validiert
- H_v1.4:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse indirekt über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher: *validiert*
- H_v1.5:** Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen: *validiert*

6.5.3 Zusammenfassung Resilienzmodell

Beim Resilienzmodell handelt es sich um die Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit. Das Resilienzmodell untersuchte resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse durch vier Ressourcen (vgl. Abbildung 18): Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die Beziehung zu Lehrpersonen. Die Hauptfragestellung, welche anhand des Resilienzmodells erörtert wurde, lautet: Inwiefern lassen sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse bezüglich der vier Ressourcen nachweisen? Es wurde erwartet, dass sich resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse bestätigen lassen, insbesondere, dass sich die soziale Ressource Beziehung zu Lehrpersonen als protektiv für die Resilienten erweist.

Anhand des Resilienzmodells wurden insgesamt sechs Modellanalysen vorgenommen: die Analyse der Gesamtstichprobe, der Extremgruppen und von zwei weiteren Teilgruppen aus der Gesamtstichprobe. Bei den Gruppenanalysen wurden die Resilienten jeweils mit einer anderen Gruppe verglichen. Sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für die Gruppenvergleiche zeigt sich, dass einerseits das Resilienzmodell die Gütekriterien erfüllt und andererseits generelle, aber nicht resilienzspezifische, schulische Selbstkonzeptprozesse nachgewiesen werden können. Überdies erweisen sich die Resultate der Gesamtstichprobe als repräsentativ für alle Gruppenvergleiche (vgl. Tabelle 36).

Die Resultate zeigen, dass die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution eine zentrale Rolle bei schulischen Selbstkonzeptprozessen einnimmt: Sie wirkt sich sowohl auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung als auch auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse aus. Zudem mediiert sie den Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Der direkte Effekt von der Beziehung zu Lehrpersonen auf die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution ist ebenfalls signifikant. Weiter sagt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher (vgl. Tabelle 45 bis Tabelle 59 im Anhang).

Die Kontrollvariablen zeigen, dass Lernende in der WBS Misserfolge deutlich weniger selbstwertdienlich attribuieren als Lernende am Gymnasium. Männliche Lernende zeigen überdies eine höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartung und ein höheres schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse als weibliche Lernende. Zudem begünstigt ein hoher KFT selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen und eine höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartung.

Durch das Resilienzmodell können demnach die vorhandenen Mittelwertunterschiede nicht zusätzlich durch resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse aufgezeigt werden. Vielmehr zeigt sich, dass die Prozesse für alle Lernenden, unabhängig von ihrer Vulnerabilität und von Schulnoten, sehr ähnlich ablaufen. Der Rückbezug auf die Hypothesen bestätigt dies:

- H1:** Das Resilienzmodell bildet schulische Selbstkonzeptprozesse ab: *bestätigt*
H1.1: Durch das Resilienzmodell lässt sich das schulische Selbstkonzept vorhersagen: *Bestätigt*
- H2:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch schulische Selbstkonzeptprozesse aufzeigen: *abgelehnt*

- H2.1:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtresilienten: abgelehnt; wie auch nicht zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfnern: *bestätigt mit Vorbehalt*
- H2.2:** Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Ausschöpfer: *bestätigt*
- H2.3:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe „alle anderen“: abgelehnt
- H2.4:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen: abgelehnt
- H3:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch promotive schulische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen: *bestätigt*
Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch protektive, damit resilienzspezifische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen: abgelehnt
- H3.1:** Die Effekte der Beziehung zu Lehrpersonen sind bei den Resilienten stärker als bei den anderen Gruppen (Hinweise auf protektive Ressource): abgelehnt
→ Mittelwertvergleiche bestätigen jedoch, dass die Resilienten den höchsten Mittelwert bei der Beziehung zu Lehrpersonen aufweisen: *Tendenzen sichtbar*
- H3.2:** Die Effekte der Selbstkonzeptprozesse zwischen den Ressourcen des schulischen Selbstkonzepts, der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen und der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution sind bei den Resilienten und den Ausschöpfnern stärker als bei den anderen beiden Gruppen (Hinweise auf promotive Ressourcen): *bestätigt*

6.5.4 Merkmale der Gruppe der Resilienten

Über alle Analysen hinweg ergeben sich signifikante Merkmale, die eine Beschreibung der Gruppe der Resilienten zulassen, die eine grosse Ähnlichkeit zur Gruppe der Ausschöpfer aufweisen (vgl. Tabelle 39). In der Gruppe der Resilienten finden sich mehr junge Frauen als junge Männer, sie verfügen über hohe kognitive Fähigkeiten und sehr gute Noten, befinden sich aber trotzdem häufiger in der WBS anstatt am Gymnasium. Die Resilienten weisen zudem einen deutlich höheren Wert bei der Beziehung zu Lehrpersonen auf als die anderen drei Extremgruppen. Es ist die einzige Ressource, bei der die Resilienten den signifikant höchsten Wert aufweisen, ansonsten sind ihre Werte jeweils am zweithöchsten, nach den Ausschöpfnern. Dies könnte ein Hinweis auf die Wichtigkeit von Bezugspersonen bei der Resilienzentwicklung von vulnerablen Jugendlichen darstellen. Weiter zeichnen sich die Resilienten durch eine eher hohe selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen und hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Im Vergleich zu den Ausschöpfnern weisen sie in der neunten Klasse jedoch ein tieferes schulisches Selbstkonzept auf; in der achten Klasse lässt sich kein Unterschied zu den Ausschöpfnern nachweisen. Interessant ist, dass die Resilienten die einzige Gruppe sind, die eine signifikante relationale Einbusse

Tabelle 39: Eigene Darstellung, Signifikant höhere Merkmalsausprägung der Resilienten im Vergleich zu den anderen Extremgruppen

	Resiliente	Ausschöpfer	Nichtresiliente	Nichtausschöpfer
BeLp	x			
Attri	x	x	x	
SWE	x	x		
SSK achte Klasse	x	x		
SSK neunte Klasse		x		
Geschlecht: Mädchen	x	x		
KFT: hoch	x	x		x
Schultyp: WBS	x		x	

Anmerkung. BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK achte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; KFT = Kognitiver Fähigkeitstest

des schulischen Selbstkonzepts von der achten zur neunten Klasse erfährt (vgl. Tabelle 22 und Tabelle 26). Allerdings muss bei dieser Interpretation beachtet werden, dass, obschon beide schulischen Selbstkonzeptskalen soziale Vergleichsprozesse als Quelle des schulischen Selbstkonzepts ermitteln, es sich um zwei verschiedene Skalen handelt (vgl. Kapitel 5.5.2 und Kapitel 5.5.3).

Innerhalb des Resilienzmodells weisen die Resilienten ähnliche Tendenzen auf wie die anderen Vergleichsgruppen: So haben die Beziehung zu Lehrpersonen und die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution einen Einfluss auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Letztere wiederum, sowie auch die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, hat bedeutsame Effekte auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Das Geschlecht hat bei den Resilienten (und den anderen Gruppen) einen Einfluss auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung und das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse: In beiden Fällen weisen die jungen Männer höhere Ausprägungen auf als die jungen Frauen.

7 Diskussion

Die akademische Resilienzforschung kann durch die Betrachtung von resilienten Lernenden Antworten auf die Frage nach mehr Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen bereitstellen. Akademisch resiliente Jugendliche sind für die Resilienzforschung deshalb interessant, da sie trotz erhöhter akademischer Vulnerabilität Bildungserfolge verbuchen und damit die Möglichkeit auf höherqualifizierte Anschlussmöglichkeiten in der Sekundarstufe II haben, was ihnen eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht. Vorliegend wurden akademisch resiliente Jugendliche mit anderen Jugendlichen aufgrund von Ressourcen, welche an schulischen Selbstkonzeptprozessen beteiligt sind, verglichen (vgl. Abbildung 14). Die Resultate verweisen auf generelle denn auf resilienzspezifische schulische Selbstkonzeptprozesse, deren Förderung die Chancengerechtigkeit erhöhen kann.

Das Anliegen, die Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen zu erhöhen, proklamieren sowohl Studien aus dem deutschsprachigen (Becker & Schoch, 2018; Kuhlmann, 2018; Quenzel & Hurrelmann, 2019a) als auch aus dem internationalen Raum (Buccheri et al., 2014; Eurydice & Cedefop, 2017; OECD, 2018a). Denn weitestgehend sind Bildungschancen nach wie vor ungerecht verteilt, so auch im schweizerischen Bildungssystem. Das schweizerische Bildungssystem ist sozial selektiv, was bedeutet, dass sich sozial privilegierte Jugendliche vermehrt in den höherqualifizierten Schultypen und sozial weniger privilegierte Jugendliche vermehrt in den niedrigqualifizierten Schultypen befinden. Diese Segregation zeigt sich folglich auch bei der Berufswahl wieder. Die neunte Klasse und damit das letzte obligatorische Schuljahr kann deshalb als kritischer Zeitpunkt bezüglich des Gelingens des Übertritts in die Sekundarstufe II und der daraus resultierenden Chancen für die spätere Berufswahl betrachtet werden. Der Bedarf nach Befunden, aus denen Handlungsoptionen abgeleitet werden können, welche die Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen verbessern, ist dementsprechend hoch.

Die Resultate der vorliegenden Analysen bestätigen einerseits Zusammenhänge zwischen schulischen Selbstkonzepten und Schulnoten. Andererseits liefern sie Hinweise auf die Stabilität von promotiven Ressourcen, welche an schulischen Selbstkonzeptprozessen beteiligt sind. Somit verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Erhöhung von Chancengerechtigkeit bezüglich schulischer Selbstkonzeptprozesse eher auf einer allgemeinen Ebene als auf einer resilienzspezifischen anzusetzen ist. Zusätzlich konnte klar aufgezeigt werden, dass das Basel-Städtische Bildungssystem sozial selektiv ist, was den Bedarf an chancengerechteren Strukturen des Bildungssystems aufzeigt (vgl. Kapitel 7.1).

Rückblickend lassen sich Limitationen erkennen, welche ich zum einen bezüglich der Operationalisierung von Resilienz der vorliegenden Arbeit aufgreife und zum anderen gehe ich auf Gefahren der Resilienzforschung ein, welche sich auf eine mögliche problematische ideologische Auslegung der Förderbarkeit von Resilienzentwicklungen beziehen (vgl. Kapitel 7.2).

Zum Schluss erfolgt ein Ausblick auf die künftige akademische Resilienzforschung, welche schulische Selbstkonzeptprozesse untersucht. Weiter diskutiere ich zum einen bildungspolitische Überlegungen, welche die Chancengerechtigkeit durch strukturelle

Anpassungen erhöhen könnten. Zum anderen erörtere ich Überlegungen, welche sich aus den vorliegenden und als promotiv erweisenden Resultaten ergeben. Es werden mögliche Handlungsspielräume für die pädagogische Praxis gezeigt, die eine Förderung genereller Elemente des Unterrichts proklamieren und damit die Förderung aller begünstigen (vgl. Kapitel 7.3).

7.1 Diskussion der Resultate

Um die Frage zu beantworten, inwiefern schulische Selbstkonzeptprozesse resilienzspezifisch nachgewiesen werden und damit Hinweise auf die gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen liefern können, werden nachfolgend die relevanten Befunde der vorliegenden Arbeit diskutiert. Zuerst möchte ich auf das Resilienzmodell eingehen, welches trotz vorhandener Mittelwertunterschiede zwischen den Resilienten und den anderen drei Extremgruppen auf generelle, also nichtextremgruppenspezifische schulische Selbstkonzeptprozesse hinweist. Es bedeutet, dass die Ressourcen eine promotive Wirkung auf schulische Selbstkonzeptprozesse haben; die Prozesse verlaufen bei allen Extremgruppen gleich, das heisst unabhängig von ihrem Vulnerabilitätsausmass. Dadurch wird die Chancengerechtigkeit für alle Lernenden erhöht (vgl. Kapitel 7.1.1).

Da sich das Resilienzmodell dazu eignet, promotive, aber nicht protektive schulische Selbstkonzeptprozesse aufzuzeigen, die soziale Ressource der Beziehung zu Lehrpersonen jedoch für den pädagogischen Kontext besonders wichtig ist, gehe ich auf mögliche Gründe ein, weshalb die soziale Ressource zumindest statistisch betrachtet keine protektive Wirkung aufzeigt (vgl. Kapitel 7.1.2).

Dabei zeigt sich sowohl bei der Beziehung zu Lehrpersonen als auch beim schulischen Selbstkonzept, dass das neunte Schuljahr, welches das Jahr unmittelbar vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II darstellt, möglicherweise einen signifikanten negativen Einfluss auf die Beziehung zu Lehrpersonen und auf das schulische Selbstkonzept hat (vgl. Kapitel 7.1.3).

Über die Kontrollvariablen, des Schultyps, des kognitiven Fähigkeitstests KFT und des Geschlechts, können überdies in Bezug auf verschiedene Extremgruppen und Ressourcen klare Hinweise auf die ungerechte Verteilung von Bildungschancen aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 7.1.4).

7.1.1 Resilienzmodell: Promotive Ressourcen erhöhen Chancengerechtigkeit

Das Resilienzmodell vergleicht schulische Selbstkonzeptprozesse von Resilienten und anderen Extremgruppen, um Erkenntnisse zu gewinnen, die der Erhöhung von Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen dienen. Die Extremgruppen konnten aufgrund ihres akademischen Vulnerabilitätsausmasses und aufgrund ihrer Schulnoten identifiziert werden. Das aus drei personalen Ressourcen (schulisches Selbstkonzept, schulische Selbstwirksamkeitserwartung und selbstwertdienliche Misserfolgsattribution) und einer sozialen Ressource (Beziehung zu Lehrpersonen) generierte Resilienzmodell zeigt schulische Selbstkonzeptprozesse auf, die bei allen getesteten Gruppen invariant ablaufen. Das

Modell bildet damit nicht nur die vorhandenen Daten und Beziehungen treffend ab, die drei Ressourcen aus der achten Klasse sagen auch das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse zuverlässig vorher (vgl. Abbildung 18), unabhängig von der getesteten Gruppe.

Da ich anhand des Resilienzmodells sowohl die Gesamtstichprobe als auch die Extremgruppen untersucht habe, wollte ich vor diesen Untersuchungen die Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts und der Schulnoten validieren. Die Ergebnisse des Validierungsmodells zeigen, dass das schulische Selbstkonzept die Schulnoten vorhersagt. Das Validierungsmodell liefert überdies Hinweise darauf, dass auch die Noten aus dem Vorjahr das schulische Selbstkonzept des folgenden Jahres vorhersagen. Nach dieser Validierung darf angenommen werden, dass das schulische Selbstkonzept einen bedeutsamen Einfluss auf die Schulnoten hat und dass der Versuch, ein Resilienzmodell zu generieren, welches schulische Selbstkonzeptprozesse von Extremgruppen (aufgrund Vulnerabilität und Noten) abbildet, vor diesem Hintergrund sinnvoll erscheint.

Ich habe erwartet, dass das Resilienzmodell durch Vergleiche der Resilienten mit anderen Extremgruppen zum einen *promotive* und zum anderen *protektive* schulische Selbstkonzeptprozesse aufzeigen kann, da sich auf der Ebene der Mittelwerte signifikante Unterschiede der vier Extremgruppen bezüglich der Ressourcen abbilden. Promotive, also eher generelle und damit gruppenunabhängige schulische Selbstkonzeptprozesse wurden von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung und der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution auf das schulische Selbstkonzept erwartet und bestätigt. Zu vergleichbaren Resultaten kamen Buccheri et al. (2014), die zeigten, dass sich die Gruppe der Resilienten bezüglich des Selbstkonzepts, der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Misserfolgsattributionen zwar von der Gruppe der sozial Benachteiligten und Leistungsschwachen unterscheidet, nicht aber von den privilegierten leistungsstarken Jugendlichen. Dies ist wenig überraschend, da genau jene Ressourcen im Allgemeinen mit Schulerfolg einhergehen (Buccheri et al., 2014).

Anders als erwartet, konnte der Beziehung zu Lehrpersonen eher eine *promotive* als *protektive* Wirkung nachgewiesen werden. Denn sowohl bei den Resilienten als auch bei den Ausschöpfern (und Nichtresilienten) ergeben sich die schulischen Selbstkonzeptprozesse als invariant. Die Wirkzusammenhänge der vier Ressourcen und die Ausprägungen der Pfade erfolgen unabhängig vom Vulnerabilitätsausmass (und von den Schulnoten) bei allen Gruppen gleich: Je besser die Beziehung zu den Lehrpersonen ist, desto selbstwertdienlicher ist die Misserfolgsattribution und desto höher ist die schulische Selbstwirksamkeitserwartung und damit das schulische Selbstkonzept. Meine Befunde legen überdies nahe, dass vor allem die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution eine wichtige Funktion bei diesen schulischen Selbstkonzeptprozessen übernimmt. Denn die Misserfolgsattribution wird von der Beziehung zur Lehrperson beeinflusst (die ihrerseits keinen direkten Effekt auf das schulische Selbstkonzept hat) und hat selbst einen direkten Einfluss auf das schulische Selbstkonzept (vgl. Abbildung 18).

Dass die Beziehung zur Lehrperson, unter anderem aufgrund der Qualität der Rückmeldungen gegenüber den Lernenden, einen beträchtlichen Effekt auf Lernprozesse und -ergebnisse hat, zeigen die Resultate von Hattie (2012) und Hellmich (2011). Ihnen zufolge stellt eine gute Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung das Fundament für Lernprozesse dar und kann günstige Selbstkonzeptkonstruktionen veranlassen (vgl. Kapitel 3.2.5).

Hattie (2012) betont, dass eine aktive, sich verantwortlich fühlende Lehrperson, welche die Wirkung ihres Tuns genau beobachtet und den Lernenden Rückmeldungen gibt, die Selbstwirksamkeitserwartungen und Schulleistungen der Lernenden erhöhen kann. Übertragen auf die Schulpraxis könnte dies Folgendes bedeuten: Dem Klassenklima und der Feedbackkultur, welche wesentlich von der Lehrperson mitbestimmt werden, kommt eine ausserordentliche Rolle bei Lernprozessen und der Leistungserbringung zu, da sie die Attributionen der Lernenden beeinflussen und diese wiederum ihr schulisches Selbstkonzept. Durch die allgemeine Förderung eines positiven Klassenklimas und einer konstruktiven Feedbackkultur während der Begleitung, Überprüfung und Nachbesprechung von Lernprozessen und -ergebnissen profitieren auch vulnerable Kinder und Jugendliche, da auch ihre Attributionen selbstwertdienlicher ausfallen würden und ihr schulisches Selbstkonzept gestärkt würde. Dadurch könnte also ein Beitrag zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit geleistet werden (vgl. Kapitel 7.3.3).

Dass Resilienzmodelle nicht selten in erster Linie *promotive* Ressourcen und Prozesse aufzeigen, lässt sich beispielsweise an den Befunden von Boden et al. (2018) zeigen. Die Studie, welche ebenfalls vulnerable und nichtvulnerable Jugendliche untersucht, ergibt, dass sich die analysierten Pfade zwischen diesen zwei Gruppen nicht unterscheiden, was die Forscher*innen als Hinweis dafür werten, dass Entwicklungsprozesse und die Funktion von Risiko und Resilienz sich im Allgemeinen bei allen Jugendlichen – unabhängig davon, ob sie resilient sind oder nicht – ähnlich verhalten (Boden et al., 2018): „Broad developmental frameworks can therefore be used to consider the pathways through adolescence of youth with complex needs. However, the magnitude of the differences between the CG [Control Group] and SG [Study Group] underscores the need to consider the variations in developing pathways more closely“ (Boden et al., 2018, p. 93). Die Forscher*innen gehen also davon aus, dass sich trotz der komplexen Bedürfnisse von vulnerablen Jugendlichen die Aussagen für Entwicklungsprozesse verallgemeinern lassen. Gleichzeitig betonen sie in ihrer Resilienzstudie die Variation der Entwicklungspfade zwischen vulnerablen und nichtvulnerablen Jugendlichen, wobei Erstere bisher noch wenig untersucht wurden. Dies spricht in meinen Augen dafür, dass es neben der Aufmerksamkeit für *promotive* Ressourcen und Prozessen auch weiterhin differenzierte Modelle braucht, die *protektive* Ressourcen und Prozesse nachzuweisen versuchen. Vor dem Hintergrund, dass ich in dem untersuchten (Resilienz-)Modell eher *promotive* Ressourcen und Prozesse nachweisen konnte, wäre demnach die Bezeichnung „Schulisches Selbstkonzeptmodell“ wohl treffender.

7.1.2 Beziehung zu Lehrpersonen als protektive Ressource?

Ich habe erwartet, dass sich bei resilienten beziehungsweise vulnerablen Jugendlichen die Beziehung zu Lehrpersonen als protektiv oder zumindest bedeutsam erweist. Weder anhand der ANOVA, des Regressionsmodells 2, noch anhand der Gruppenvergleiche im Resilienzmodell der Resilienten mit anderen Extremgruppen kann diese Annahme bestätigt werden. Lediglich die deskriptive Betrachtung dieser Ressource verweist auf mögliche Tendenzen in die erwartete Richtung. Denn die Resilienten verfügen nur bei der Ressource *Beziehung zu Lehrpersonen* über den höchsten Mittelwert vor den Ausschöpfnern. Isoliert

betrachtet scheint die Beziehung zu Lehrpersonen für die Resilienten eine relevante Variable zu sein, in Analysen mit den zusätzlichen Ressourcen kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Schaut man aber im Resilienzmodell auf die indirekten Wirkungen, welche die Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept besitzt, zeigt sich, dass sie über die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution vermittelt wird. Insgesamt bleibt die Rolle, welche die Beziehung zu Lehrpersonen in schulischen Selbstkonzeptprozessen bei Resilienten spielt, undurchsichtig. Es scheint jedoch eine Tendenz zur Relevanz zu geben, welche weiter untersucht werden müsste.

Die Frage, weshalb sich teilweise keine oder wenn, dann lediglich indirekte Wirkungen der Beziehung zu Lehrpersonen nachweisen lassen, wird nachfolgend diskutiert. Eine Möglichkeit, der Frage nachzugehen, ist das erneute Prüfen der verwendeten Skala, um die Beziehung zu Lehrpersonen zu erheben. Die Skala verfügt zwar über sehr hohe Güterwerte und Faktorladungen, ist aber die einzige Skala, welche über fünf Items verfügt. Die anderen Skalen verfügen jeweils nur über drei Items. Das heisst, die Antwort könnte möglicherweise in den Strukturgleichungsmodellen zu finden sein. Was dieses Argument entkräftet, ist, dass sich die Beziehung zu Lehrpersonen bereits in der ANOVA und dem Regressionsmodell 2 statistisch gesehen als keine valable Ressource erwiesen hat, welche über die Gruppenzugehörigkeit Auskunft geben kann. Denn in die ANOVA und Regressionsmodelle gingen anders als in die Strukturgleichungsmodelle nicht die Itemwerte, sondern die Skalenwerte in die Berechnungen ein.

Ein anderer Erklärungsansatz liefert die erneute Betrachtung der Korrelationsmatrix (vgl. Tabelle 21), welche zeigt, dass die Beziehung zu Lehrpersonen im achten Schuljahr mit dem schulischen Selbstkonzept korreliert, im neunten Schuljahr jedoch nicht. Im Resilienzmodell wurde allerdings das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse untersucht, nicht jenes der achten, was die fehlenden Effekte erklären könnte. Es bleibt aber immer noch die Frage, weshalb es signifikante Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu Lehrpersonen und dem schulischen Selbstkonzept in der achten Klasse gibt, nicht aber ein Jahr später.

Eine Erklärung dafür wäre, dass die Beziehung zu den Lehrpersonen mit zunehmendem Alter und zunehmender Schulstufe schwächer wird, was sich mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen deckt (Decker, Dona, & Christenson, 2007). Denn mit zunehmendem Alter gewinnen Peerbeziehungen an Wichtigkeit, während andere Bezugspersonen wie Eltern und Lehrpersonen in den Hintergrund rücken. Decker et al. (2007) untersuchten dieses Phänomen jedoch nicht gesondert für vulnerable und nichtvulnerable beziehungsweise akademisch resiliente Jugendliche. Dies könnte erklären, weshalb es in der neunten Klasse insgesamt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Beziehung zu Lehrpersonen und dem schulischen Selbstkonzept gibt. Denn die Korrelationen beziehen sich nicht auf die Resilienten und die anderen Extremgruppen, sondern auf die Gesamtstichprobe.

Ein weiterer Grund, der sich jedoch erneut durch statistische Überlegungen ergibt, ist die Tatsache, dass zwei verschiedene schulische Selbstkonzeptskalen verwendet wurden. Es ist daher nicht auszuschliessen, dass der ausbleibende Effekt der Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse der Skala des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse geschuldet ist. Auch wenn diese Begründung nicht aus-

geschlossen werden kann, finden sich weitere Hinweise, dass die Gründe möglicherweise im Schuljahr und im bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe II zu finden sind.

7.1.3 Transition als Stressor: Effekte des bevorstehenden Übertritts

Beim Betrachten der beiden Schuljahre – sei es in Zusammenhang mit der Beziehung zu Lehrpersonen, in Bezug auf das schulische Selbstkonzept an sich oder in Bezug auf die Korrelation von schulischem Selbstkonzept und Noten – finden sich Hinweise darauf, dass der bevorstehende Übertritt in die Sekundarstufe II ein Stressor darstellt und als kritisches Lebensereignis verstanden werden muss (vgl. Kapitel 2.2.2). Das Muster, dass die untersuchten Prozesse und Zusammenhänge in der achten Klasse wesentlich deutlicher und klarer ausgeprägt sind und in der neunten Klasse entweder abnehmen oder nicht mehr nachzuweisen sind, gilt nicht nur für die Beziehung zu Lehrpersonen. Auch der Zusammenhang zwischen dem schulischen Selbstkonzept und den Noten nimmt zur neunten Klasse hin ab: Für alle Gruppen gilt, dass das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse die Schulnoten der neunten Klasse zwar immer noch signifikant, aber viel schwächer vorhersagt als in der achten Klasse.

Ähnliches gilt für die Ausprägung der schulischen Selbstkonzepte: Ob sich die Resilienten in der achten oder in der neunten Klasse befinden, hat einen massgeblichen Einfluss darauf, wie hoch das schulische Selbstkonzept ausfällt. In der achten Klasse haben die Resilienten ein gleich hohes schulisches Selbstkonzept wie die privilegierten und leistungsstarken Ausschöpfer. In der neunten Klasse allerdings zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Resilienten und den Ausschöpfern: Die Resilienten haben trotz gleicher Schulnoten ein signifikant tieferes schulisches Selbstkonzept als die Ausschöpfer (vgl. Tabelle 39). Wie kommt es dazu, dass sich bei den Resilienten das schulische Selbstkonzept und die Noten in der neunten Klasse nicht mehr decken beziehungsweise sie signifikant von den Ausschöpfern abweichen? Denn die anderen drei Extremgruppen haben relational betrachtet über beide Schuljahre hinweg die gleichen schulischen Selbstkonzeptwerte (vgl. Tabelle 22 und Tabelle 26). Ein zusätzlicher Vergleich der Vulnerablen mit den Nichtvulnerablen zeigt allerdings, dass der Effekt bei allen Vulnerablen und nicht nur bei den Resilienten vorzufinden ist: Das schulische Selbstkonzept von vulnerablen Jugendlichen ist in der neunten Klasse signifikant tiefer als jenes von nichtvulnerablen Jugendlichen. In der achten Klasse finden sich diese Unterschiede nicht.

Da in der neunten Klasse der Übertritt in die Sekundarstufe II unmittelbar bevorsteht und dieses Ereignis selbst für privilegierte Jugendliche ein Stressor darstellt, ist es naheliegend anzunehmen, dass der Stressor für vulnerable Jugendliche zusätzlich belastend ist. Die Angst, den erforderlichen Bildungsabschluss nicht zu schaffen und damit vom Zugang zum Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden, stellt deshalb insbesondere nach der Sekundarstufe I eine saliente Bedrohung dar und geht mit psychischen Belastungen einher (Quenzel & Hurrelmann, 2019b). Denn vor Transitionen werden soziale Selektionsprozesse verschärft, das Wissen um die eigene akademische Vulnerabilität wird salient und beeinflusst das schulische Selbstkonzept der vulnerablen Jugendlichen negativ. Die Betrachtung der Multidimensionalität und der hierarchischen sowie dynamischen Struktur des Selbst-

konzepts stützt diese These. Individuen bilden Kategorien, welche die Komplexität der eigenen Umwelt reduzieren und der Organisation ihrer Erfahrungen dienen (Möller & Trautwein, 2015; Shavelson et al., 1976). Diese Einteilung von Erfahrungen in Kategorien weist darauf hin, dass das Selbstkonzept mehrere Facetten und Subdimensionen besitzt und bereichs- oder zeitpunktspezifisch variieren kann (vgl. Hannover et al., 2005). Somit wäre es plausibel, dass Jugendliche, welche sozial weniger privilegiert sind und deshalb geringere Bildungschancen haben, um diese Kategorisierungen beziehungsweise Stigmatisierungen „wissen“, weshalb sich dieses Wissen wiederum in ihrem Selbstkonzept niederschlägt (vgl. Hannover et al., 2005). Das heisst, selbst wenn sie wie die Resilienten sehr gute Noten aufweisen, bleibt ein Rest an Stigma übrig, was im Direktvergleich mit den privilegierten Jugendlichen sichtbar wird. Auch die Erwartung beziehungsweise Überzeugung, eine anstehende Aufgabe bewältigen zu können, beeinflusst das Leistungsergebnis in höherem Masse als das Wissen, die erforderlichen Fähigkeiten zu haben (Bong & Skaalvik, 2003). Dieser Befund erinnert an die Stereotypbedrohung, bei der Personen in einer Leistungssituation trotz entsprechender intellektueller Fähigkeiten gehemmt werden, gute Leistungen zu erbringen (Aronson et al., 1998; Spencer et al., 2016), da die salienten Kategorien mit negativen askriptiven Merkmalen besetzt sind (vgl. Kapitel 2.4.2). In diesem Falle erbringen die Resilienten zwar die guten Leistungen, aber ihr schulisches Selbstkonzept unterscheidet sich in der neunten Klasse von demjenigen der Ausschöpfer. Dies zeigt, dass die Resilienten trotz relationaler Einbussen im schulischen Selbstkonzept sehr gute Noten erbringen können. Möglicherweise haben die günstigen Attributionsstile und die hohe schulische Selbstwirksamkeitserwartung einen grösseren Einfluss auf die Schulnoten als bisher angenommen, zumindest bei der Gruppe der Resilienten. Die Frage, die hier eigentlich gestellt werden müsste, ist, wie ein Bildungssystem aussehen müsste, damit derartige Stressoren, die die soziale Ungerechtigkeiten verschärfen, ausgeschlossen oder zumindest abgeschwächt werden können. Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 2 und in Kapitel 7.3.2.

7.1.4 Kontrollvariablen: Ausdruck für ungerechte Chancenverteilung

Die Kontrollvariablen Schultyp, Geschlecht und Kognitiver Fähigkeitstest, KFT untermauern mit breiter und fundierter Datenlage, dass das schweizerische Bildungssystem sozial selektiv ist und somit Bildungschancen ungerecht verteilt sind (vgl. Kapitel 2.3). Am offensichtlichsten zeigt sich dieser Befund bei der Betrachtung des Schultyps und der kognitiven Fähigkeiten: Die vulnerablen Lernenden befinden sich häufiger an der WBS, die nichtvulnerablen und damit die sozial privilegierteren Lernenden hingegen am Gymnasium. Bereits dieser Befund verweist auf soziale Selektivitätsprozesse, was Anlass genug wäre, Bestrebungen zur Förderung von mehr Chancengerechtigkeit umzusetzen. Hält man sich jedoch die vier Extremgruppen vor Augen, wird die soziale Selektivität noch deutlicher, da sich zwei der vier Extremgruppen unabhängig von ihren Schulnoten und kognitiven Fähigkeiten und lediglich in Abhängigkeit von ihrer sozialen und/oder ethnischen Herkunft im tiefer- oder höherqualifizierenden Schultyp wiederfinden.

Die Resilienten gehören zu den Besten ihres Jahrgangs, verfügen über hohe kognitive Fähigkeiten und unterscheiden sich überdies auch statistisch gesehen nicht von den

Ausschöpfern. Trotzdem befinden sich von den 153 akademisch resilienten Jugendlichen lediglich 25 am Gymnasium (16.3 %) und 128 an der WBS, dem tieferqualifizierenden Schultyp. Von den 235 Ausschöpfern besuchen jedoch 62.6 % der Jugendlichen das Gymnasium. Bedenkt man zudem, dass der KFT über das Testen der kognitiven Fähigkeiten hinaus auch die intellektuelle Sozialisation, also einen primären Herkunftseffekt, mit überprüft, erweisen sich die Leistungen der Resilienten, seien es die guten Noten oder die hohen kognitiven Fähigkeiten, erneut als unerwartet positiv und deren Einteilung in den tieferqualifizierenden Schultyp erneut als ungerecht.

Ein weiterer Aspekt derselben Verzerrung zeigt sich bei den privilegierten Nichtausschöpfern: Sie verfügen zwar über höhere kognitive Fähigkeiten als die Nichtresilienten, weisen jedoch im neunten Schuljahr einen Notenmittelwert in den Hauptfächern von unter 4.0 auf, gehören damit zu den leistungsschwächsten ihres Jahrgangs, befinden sich jedoch fast viermal häufiger am Gymnasium (36.6 %) als die Nichtresilienten (9.9 %).

Möglicherweise könnte die Fehleinteilung der leistungsstarken Resilienten in die WBS Aufschluss über die oben angesprochene relative Einbusse⁴⁴ hinsichtlich des schulischen Selbstkonzepts in der neunten Klasse liefern. Allerdings zeigt der Mittelwertvergleich des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse der Resilienten an der WBS und der Resilienten am Gymnasium keine signifikanten Unterschiede. Lediglich die deskriptiven Werte verweisen darauf, dass in der neunten Klasse das schulische Selbstkonzept der Resilienten in der WBS minimal höher ausfällt als jenes der Resilienten am Gymnasium (vgl. Kapitel 6.1). Für statistische Überlegungen mag der Befund unbedeutend sein, für die Pädagogik jedoch liefert er relevante Erkenntnisse. Denn der höhere Mittelwert könnte auf den Effekt des *Big-Fish-Little-Pond* BFLPE (Marsh, 1987) hinweisen. Der Effekt besagt, dass Lernende ein höheres schulisches Selbstkonzept haben, wenn sie sich in eher leistungsschwachen Klassen oder, wie in diesem Fall, in leistungsschwachen Schultypen befinden. Da dieser Effekt auf sozialen Vergleichsprozessen als Informationen für das schulische Selbstkonzept beruht (vgl. Kapitel 2.4.3) und die verwendete Skala des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse genau jene sozialen Vergleichsprozesse erfragte (vgl. Kapitel 5.5.3), scheint diese Erklärung naheliegend.

Auch wenn die Transition als Stressor bereits überzeugend begründet, weshalb das Selbstkonzept der Resilienten in der neunten Klasse relativ geschwächt wird, wird dieser Befund weiter erhärtet, wenn das Geschlecht und die Attributionsstile betrachtet werden. Es zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass sowohl junge Frauen als auch Jugendliche, die sich in der WBS befinden, eher tiefere Selbstkonzeptwerte und ungünstige Attributionsstile aufweisen, wobei sich Letztere überdies negativ auf das schulische Selbstkonzept auswirken. Die Resilienten in dieser Untersuchung zeichnen sich genau dadurch aus, dass sie überwiegend weiblich sind und sich in der WBS befinden. Diese Zusammenhänge lassen sich meines Erachtens in zwei Aspekten vertiefen.

Zum einen zeigen die vorliegenden Befunde, dass junge Männer eher schlechtere Noten aufweisen als junge Frauen, aber trotzdem ein signifikant höheres schulisches Selbst-

⁴⁴ „Relativ“ deshalb, weil sich auf statistischer Ebene die Beziehungen des SSK der neunten Klasse zwischen den vier Extremgruppen verändern; in Bezug auf die absoluten Werte weisen die Resilienten immer noch den zweithöchsten Wert auf (vgl. Kapitel 6.1.2 und Kapitel 6.2.2).

konzept als jene haben. Da in der Selbstkonzeptforschung davon ausgegangen wird, dass das schulische Selbstkonzept einen wesentlichen Einfluss auf die Schulnoten hat und dies auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden konnte (vgl. Abbildung 17), wird ersichtlich, dass auch andere Variablen einen wesentlichen Einfluss auf die Schulnoten haben. Es bleibt der Befund, dass die jungen Frauen generell über ein tieferes schulisches Selbstkonzept verfügen als die Männer, und dies auch dann, wenn sie bessere Noten als Letztere aufweisen.

Zum anderen konnte Jackson (2003) zeigen, dass sich Transitionen wie beispielsweise diejenige von der High School zur Universität vor allem auf das schulische Selbstkonzept von jungen Frauen negativ auswirken: Ihr schulisches Selbstkonzept sinkt. Jenes der jungen Männer bleibt in einer Übertrittsphase anscheinend unverändert. Auch Jackson (2003) erklärt sich dies mit den Bezugsrahmeneffekten nach Marsh (1987), im Speziellen mit dem BFLPE. Die Forscherin geht davon aus, dass der Einzug in einen neuen sozialen Kontext eine Neubewertung des eigenen Selbstkonzepts mit sich bringt und dahingehend auch Veränderungen nach sich ziehen kann (Jackson, 2003). Diese Befunde legen nahe, dass soziale Vergleichsdimensionen vor Transitionen vor allem für resiliente junge Frauen ungünstige Effekte auf das Selbstkonzept haben.

Kombiniert man die beiden vorangegangenen Überlegungen mit dem Befund, dass Jugendliche in der WBS ungünstige Attributionsstile aufweisen, ergibt sich ein konsistentes Gesamtbild, welches die relative Einbusse im schulischen Selbstkonzept der neunten Klasse erklären könnte. Denn „ungünstig“ heisst, dass die Lernenden ihre schulischen Misserfolge so attribuieren, dass ihr Selbstwert sinkt: Lernende an der WBS glauben somit eher, dass ein Prüfungsmisserfolg damit zu tun hat, dass sie nicht für die Schule begabt sind oder sich Dinge einfach nicht merken können. Dieser Attributionsstil hat wiederum einen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept, was die vorliegenden Daten klar aufzeigen (vgl. Tabelle 36 und Tabelle 37).

Dies bedeutet, dass die Resilienten bereits durch ihre soziale und / oder ethnische Herkunft vulnerabel sind, was wiederum ihr schulisches Selbstkonzept, insbesondere vor einer Transition, bedroht (Aronson et al., 1998; Quenzel & Hurrelmann, 2019b; Spencer et al., 2016). Hinzu kommt, dass die Gruppe der Resilienten vorwiegend aus jungen Frauen besteht, welche generell über ein tieferes schulisches Selbstkonzept verfügen (Sullivan, 2009). Weiter decken sich die Befunde mit Studien, die zeigen, dass junge Frauen auch über weniger selbstwertdienliche Attributionsstile als junge Männer verfügen, was dazu führt, dass sie ihre Erfolge eher als Resultat einer Anstrengung als einer Fähigkeit deuten (Hellmich & Jahnke-Klein, 2008), was sich wiederum auf ihr Selbstkonzept auswirkt. Die Resilienten befinden sich überdies in der WBS, wodurch der Effekt des Geschlechts auf das schulische Selbstkonzept durch den Effekt des Schultyps verstärkt wird. Da junge Frauen offenbar auch vor Transitionen vulnerabler sind als junge Männer, was sich darin zeigt, dass ihr schulisches Selbstkonzept sinkt (Jackson, 2003), ist die Befundlage, dass Resiliente (hauptsächlich weiblich und in der WBS) vor der Transition ein signifikant tieferes schulisches Selbstkonzept als die Ausschöpfer aufweisen, nicht mehr überraschend. Insgesamt stützen diese Befunde die Annahme, dass Selbstkonzeptkonstruktionen dynamischen und bereichsspezifischen Prozessen unterliegen (Hannover et al., 2005).

7.2 Limitationen

Abschliessend werden kritische Punkte der vorliegenden Arbeit diskutiert. Der erste Punkt bespricht hauptsächlich die Operationalisierung der akademischen Resilienz in der vorliegenden Arbeit, wobei unter anderem auf die Wahl der formalen Operationalisierung eingegangen wird (vgl. Kapitel 7.2.1). Die beiden weiteren Punkte weisen auf Gefahren hin, welche durch eine problematische ideologische Auslegung von Ergebnissen aus der Resilienzforschung entstehen können. Zum einen läuft die Resilienzforschung Gefahr, verkürzte Annahmen über Resilienzprozesse zu machen. So werden beispielsweise häufig jene Entwicklungsergebnisse als unerwartet positiv und demnach als resilient gewertet, welche sozial erwünscht sind und somit eine Normerwartung erfüllen (vgl. Kapitel 7.2.2). Zum anderen könnte die Resilienzforschung und ihr Befund, dass Resilienzentwicklungen förderbar, also zu einem gewissen Teil erlernbar sind, dazu führen, dass die soziale Bereitschaft, gegen eine ungerechte Verteilung von Chancen zu vorgehen, abnimmt. Die Verantwortung dafür läge also allein beim Individuum, wäre Privatsache und käme somit einer neoliberalen Sichtweise gleich (vgl. Kapitel 7.2.3).

7.2.1 Kritik an der Operationalisierung der akademischen Resilienz

In der vorliegenden Arbeit wurde akademische Resilienz wie folgt definiert: Als akademisch resilient werden Lernende bezeichnet, welche durch ihre soziale und sprachliche Herkunft benachteiligt sind und durch das Zusammenspiel von personalen und sozialen Ressourcen in der neunten Klasse zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, was ihnen den Übertritt oder das Verbleiben in höherqualifizierten Schul- oder Berufsangeboten und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht. Wie bereits erwähnt, ist dies eine formale (Schulnoten) und relationale (in Bezug zur Gesamtstichprobe) Definition, welche beispielsweise nichts über das psychische oder physische Wohlbefinden der Jugendlichen aussagt und andere Risiken wie organische Risikofaktoren oder Gewalt-erfahrungen zuhause nicht betrachtet. Die vorliegende Definition beschränkt sich also auf das Vorhandensein von bestimmten Noten in den Hauptfächern trotz herkunftsbedingter Risiken zum Zeitpunkt vor dem kritischen Übertritt in die Sekundarstufe II. Weshalb es sinnvoll ist so vorzugehen, habe ich bereits erläutert (vgl. Kapitel 5.4). Ich möchte nun darauf hinweisen, dass dieses Vorgehen, trotz aller Berechtigung, reduktionistisch ist.

Es stellt sich die Frage, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Person als resilient oder nicht als resilient gilt. Bereits diese Dichotomisierung ist problematisch, weil sie ein kategoriales Verständnis von Resilienz suggeriert. Das heisst: Resilienz ist da oder nicht. Die Entwicklung von Resilienz ist jedoch ein dynamischer und überdies bereichsspezifischer Prozess, eine dichotome statische Betrachtungsweise ist also unbefriedigend (vgl. Kapitel 2.2).

Wie erwähnt, habe ich das Vorhandensein von akademischer Resilienz in der vorliegenden Arbeit jedoch binär betrachtet: Vulnerable, die zu den Besten ihres Jahrgangs gehören, gelten als akademisch resilient; Vulnerable mit ungenügenden Noten gelten als akademisch nichtresilient. Dabei habe ich die Vulnerablen, welche sich im mittleren Be-

reich des Notenspektrums befinden (4.0–4.62), also keine Extremwerte aufweisen, nicht betrachtet. Es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass durchaus auch (akademisch) resiliente Jugendliche in diesem nicht spezifisch untersuchten Teil der Stichprobe zu finden wären. Sie gehören zwar zum gemessenen Zeitpunkt nicht zu den Besten ihres Jahrgangs, haben aber möglicherweise einen beachtlichen Leistungszuwachs in den letzten zwei wichtigen Schuljahren verbucht oder nach längerer Krankheitsphase problemlos wieder Anschluss an den Unterricht gefunden. Derartige Entwicklungen könnten genauso als akademisch resilient gewertet werden, wurden hier jedoch nicht berücksichtigt.

Akademische Resilienz kann sich indes auch abseits von Noten zeigen. Es ist zwar nachvollziehbar, dass das Erreichen von sehr guten Noten unter erhöhter Risikoexposition als akademische Resilienzentwicklung gedeutet werden kann, da dies den Übertritt oder das Verbleiben in höherqualifizierten Schul- oder Berufsangeboten und somit künftig eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht. Der Umkehrschluss ist jedoch nicht zulässig: Die Tatsache, dass eine Person keinen formalen schulischen Erfolg aufweist, schliesst keineswegs aus, dass sie „ihren Weg“ geht, von sich behaupten wird, glücklich zu sein, ein gutes Leben zu führen oder in anderen Domänen sehr wohl resilient ist.

Würde man überdies den untersuchten Bereich ausdehnen und auch nach anderen Risikofaktoren und anderen unerwartet positiven Entwicklungen suchen, würde sich die hier generierte Typologie der vier Extremgruppen womöglich anders zusammensetzen. Die Resilienten könnten somit nicht nur aus vulnerablen Personen des mittleren Bereichs bestehen, sondern auch aus Personen der Gruppe der Nichtresilienten, da sie beispielsweise besonders kreativ sind und somit ein schöpferisches Potenzial besitzen, das ihnen ein gutes Leben und eine attraktive Zukunftsperspektive ermöglicht, welche sich in den Schulnoten der Hauptfächer der neunten Klasse aber nicht widerspiegelt. Genauso könnte man das Risiko bei psychischen Störungen der Erziehungsberechtigten ansetzen und dort nach unerwartet positiven Entwicklungen der Jugendlichen suchen wie beispielsweise dem Erhalt der eigenen psychischen Gesundheit. Wären die Risikofaktoren und die unerwartet positive Entwicklung wie eben erläutert operationalisiert worden, könnten die resilienten Personen aus beiden Hauptgruppen und somit aus allen vier Extremgruppen und dem mittleren Bereich der Stichprobe bestehen.

Diese Überlegungen zeigen gewisse Limitationen der vorliegenden Arbeit auf, welche auf die gewählte Operationalisierung von akademischer Resilienz zurückzuführen sind. Die Erforschung von (akademischer) Resilienz nimmt vermutlich immer eine reduktionistische Sichtweise in Kauf. Insofern scheint es mir wichtig, auf die blinden Flecken explizit hinzuweisen und das Gesamtbild der (Resilienz-)Forschung entsprechend zu ergänzen.

7.2.2 Resilienz: Gefahr einer reduktionistischen Betrachtungsweise

Die Gefahr einer reduktionistischen Betrachtungsweise bei Resilienzphänomenen besteht zum einen bereits bei der Operationalisierung von Resilienz, zum anderen besteht die Gefahr auch darin, dass Risikofaktoren und positive Entwicklungsergebnisse meist nur als solche identifiziert werden, wenn sie gleichzeitig sozionormativ konnotiert sind. Eine erste Überlegung, die sich daraus ergibt, befasst sich mit der Relativität oder Subjektivität

von Risikofaktoren und verweist darauf, dass Individuen gleiche Situationen unterschiedlich erfahren und interpretieren und somit auch unterschiedlich darauf reagieren. Um die Relativität beziehungsweise Subjektivität von Risikofaktoren aufzuzeigen, wurde bereits weiter oben auf die Forschung von McMahon und Luthar (2007) eingegangen (vgl. Kapitel 1.2.2). Schmitt (2005) bezeichnet diese Subjektivität von Risikofaktoren als reaktiven Interaktionsprozess. Die gleiche Situation beziehungsweise Erfahrung kann demzufolge von der einen Person als Überforderung und traumatisches Erlebnis erfahren und von der anderen Person als Selbstwirksamkeitserfahrung verbucht werden (McMahon & Luthar, 2007). McMahon und Luthar (2007) weisen überdies darauf hin, dass die Einschätzung, ob eine Situation oder ein Umstand als risikoreich eingestuft wird, häufig normativ geprägt ist und deshalb verkürzt ausfällt.

Die meisten Personen würden vermutlich zustimmen, dass die Übernahme der Mutterrolle durch ein Kind innerhalb der Familie, eine sogenannte Parentifizierung, problematisch ist und ein Entwicklungsrisiko darstellt. Für eher gering belastete Kinder mag dies tatsächlich ein Risikofaktor sein, für sehr stark belastete Kinder könnte dieser Umstand sogar einer Ressource gleichkommen. So könnte ein Kind, welches unter sehr widrigen Umständen aufwächst, weil die alleinerziehende Mutter psychisch krank ist und die Elternrolle für die Kinder nicht mehr einnehmen kann, durch die Übernahme der Mutterrolle innerhalb der Familie an Ansehen gewinnen und somit eine Selbstwirksamkeitserfahrung machen. Das heisst, die Parentifizierung wäre in diesem Beispiel eher eine Chance, gewisse Ressourcen auszuschöpfen, und weniger ein Risikofaktor. Selbst wenn Bezugspersonen Kindern und Jugendlichen demnach die genau gleiche Umgebung bieten könnten, wäre sie für die einzelnen Individuen psychologisch betrachtet nicht äquivalent. Durch die individuellen Bedürfnisse einer jeden Person, welche nicht zuletzt von deren Gesamtsituation und Risikobelastung abhängen, ergeben sich vermutlich komplexere Kausalzusammenhänge zwischen Risikofaktoren und Ressourcen als bisher angenommen. Ein rein binäres Verständnis von Risikofaktoren und Ressourcen ist folglich ein reduktionistisches Verständnis.

Neben der Einschätzung der Risiken läuft auch die Einschätzung der Resilienzprozesse Gefahr, zu kurz zu greifen und den komplexen Anpassungsprozessen nicht gerecht zu werden. Kassis et al. (2018) konnten zeigen, dass die geläufige Annahme, dass dasjenige, was einen nicht umbringe, einen stärker mache, eine verklärte Sichtweise auf Resilienzprozesse darstellt. Die Ergebnisse von ihrer Studie verweisen zum einen darauf, dass Resilienzentwicklungen domänenspezifisch zu betrachten sind, somit Resilienz nicht als generelles, sondern als bereichsspezifisches Phänomen zu verstehen ist. Zum anderen zeigen die Forscher*innen, dass trotz einer anscheinend gelungenen Anpassung an einen bedrohlichen Umstand diese mit sehr viel Aufwand von Seiten der Individuen verbunden ist, was wiederum zu Belastungen in anderen Domänen führen kann (Kassis et al., 2018). Dies deckt sich auch mit den Laboruntersuchungen von Kalisch (2017): Eine Resilienzentwicklung, sei sie auch nur auf eine bestimmte Domäne begrenzt, ist immer mit psychischen und physischen Kosten verbunden. Die Vorstellung, resilienten Personen seien „Stehaufmenschchen“, ist dementsprechend ebenfalls stark verkürzend.

Die kritischen Überlegungen zu den Verkürzungen im Resilienzdiskurs haben gezeigt, dass einerseits Risikofaktoren subjektiven Bewertungen unterliegen, dass andererseits

Resilienzprozesse komplexer sind als erwartet. Es besteht nun weiterhin die Gefahr, dass positive Entwicklungsergebnisse nur dann als solche gewertet werden, wenn sie sozial erwünscht sind. Dasselbe Problem liegt vor, wenn Verhaltensweisen, die nicht sozial erwünscht sind, so lange durch Intervention und Förderung korrigiert werden, bis sie der vorherrschenden gesellschaftlichen Norm entsprechen. Stamm und Halberkann (2015, p. 64) formulieren dies wie folgt: „Für Kaplan (1999) wird Resilienz zu einem normativ konnotierten Begriff und zwar deshalb, weil er das Wünschenswerte je nach Disziplin unterschiedlich definiert. Deshalb würden individuelle Werte mit übergeordneten Werten der Gesellschaft nicht zwangsläufig übereinstimmen“. Es wird nun deutlich, dass den als resilient erachteten Entwicklungsergebnissen eine erhebliche Anpassung an Normerwartungen zugrunde liegt. Demzufolge werden normabweichende Verhaltensweisen oder normabweichende Entwicklungsergebnisse oftmals unreflektiert problematisiert. So wird ein überangepasstes Verhalten wohl in den seltensten Fällen als problematisch oder ein Schulabbruch in den seltensten Fällen als eine wünschenswerte Option angesehen. Dei, Mazzuca, McIsaac und Zine (1997) untersuchten, unter welchen Umständen für Jugendliche afroamerikanischer Herkunft ein Schulabbruch sinnvoller ist als das tägliche Ertragen von rassistischen Angriffen und Erniedrigungen. Es zeigte sich, dass ein Schulabbruch in manchen Fällen die wünschenswerte Option darstellt. Es sind unter anderem solche Beispiele, die darauf hinweisen, dass makrosystemische Faktoren wie die in Gesellschaft und Kultur vorherrschenden Normen bei der Identifikation von protektiven Faktoren eine grosse Rolle spielen.

Der Umstand, dass die positive Bewertung eines Entwicklungsergebnisses häufig mit der Erfüllung gesellschaftlicher Normen einhergeht, könnte erklären, weshalb sowohl in der vorliegenden wie auch in anderen Untersuchungen sich deutlich häufiger junge Frauen in den Gruppen der Resilienten befinden als junge Männer. Als weiblich zugeschriebene Attribute wie Anpasstheit, Fleiss, Pflichtbewusstsein und Liebenswürdigkeit sind zugleich sozial erwünschte (weibliche) Attribute (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Erfüllung von erwünschten Verhaltensweisen erhöht die Wahrscheinlichkeit von positiven Interaktionen mit Bezugspersonen, was wiederum die Wahrscheinlichkeit einer Resilienzentwicklung erhöht. Dies gilt insbesondere im schulischen Kontext, in welchem diese Attribute von Lehrpersonen geschätzt und belohnt werden. Damit einher geht die Abwertung (und Bestrafung) von sozial unerwünschten Verhaltensweisen wie aufsässigem Verhalten im Unterricht, obwohl das Verhalten Teil einer Resilienzentwicklung sein könnte, da Individuen oft auch auf eine unkonventionelle Art versuchen, Aufmerksamkeit von einer Bezugsperson zu erlangen.

Ungar et al. (2013) konnten zeigen, dass die positive Bewertung eines Entwicklungsergebnisses vom Geschlecht, von der Kultur und den damit einhergehenden Erwartungen abhängt. Ungar et al. (2013) operationalisierten Resilienz in ihrer Studie als zeitlichen Aufschub der Aufnahme von Sexualität bei Jugendlichen. Dies lässt die Frage zu, ob ein solch vermuteter protektiver Prozess für alle Jugendlichen oder nur für junge Frauen oder ausschliesslich für junge Frauen mit niedrigem Selbstwertgefühl bedeutsam ist. Eine junge Frau, die sich für die Aufnahme von sexuellen Beziehungen entscheidet, um ihren verminderten Selbstwert zumindest kurzfristig zu erhöhen, verwendet damit viel-

leicht eine unkonventionelle Strategie, um eine Ressource (z. B. Intimität und eine enge Bezugsperson) zu sichern, welche zwar für sie, nicht aber für andere in ihrem Umkreis angemessen sein mag.

Was in einer Gesellschaft als Risikofaktor, positives Entwicklungsergebnis oder als Strategie, um an Ressourcen zu gelangen, angesehen wird, spiegelt immer auch die Normen wider, die in einer Gesellschaft vorherrschen. Normabweichende Resilienzprozesse zuzulassen und genauer zu betrachten, könnte indes zu einem differenzierteren Verständnis von individuellen Resilienzprozessen und zu einer erhöhten Akzeptanz derselben führen.

7.2.3 Resilienz: Gefahr der individuellen Verantwortung

Der Begriff Resilienz wird zurzeit in wissenschaftlichen Texten inflationär, unreflektiert und unpräzise gebraucht (Stamm & Halberkann, 2015). Das hat teilweise auch pädagogische Implikationen, die jedoch empirisch wenig belastbar sind und zu ideologischen und bildungspolitischen Zwecken missbraucht werden (Stamm & Halberkann, 2015). Mit einem dekontextualisierten und individualisierten Verständnis menschlicher Entwicklung, wonach positive Entwicklungsergebnisse als eine Folge biologischer und psychologischer Widerstandsfähigkeit verstanden werden, unterstützt die Resilienzforschung neoliberale Sichtweisen (Ungar et al., 2013). Eine in diesem Sinne ideologisch verzerrte Interpretation der Resilienzforschung könnte lauten: Die Zuständigkeit dafür, sich unter widrigen Umständen für die eigene Entwicklung zu motivieren und zu engagieren, liegt alleine in der persönlichen Verantwortung des Einzelnen (Ungar et al., 2013). Stressmanagement wäre somit das Problem des Individuums, nicht der Gesellschaft, mit der logischen Folge, dass Schuldzuschreibungen direkt an das Individuum gerichtet werden können (Kalisch, 2017).

Kalisch (2017) spinnt diese Überlegungen weiter und kommt zu dem Schluss, dass Arbeitgeber durch diese Sichtweise mehr Druck auf Arbeitnehmer ausüben könnten. Auch Skodol (2010) kritisiert, dass Resilienz ein Konzept aus einer westlich geprägten Kultur ist, die Individualität und Selbststeuerung als zentrale Werte betrachtet, während an anderen Orten der Welt kollektivistische Werte als wichtiger empfunden werden als individualistische.

Weitere Gefahren finden sich bei Überlegungen zu protektiven Ressourcen. Zurzeit kann keiner Ressource (isoliert) eine zuverlässig prädiktive Kraft in Zusammenhang mit Stressminderung nachgewiesen werden (Kalisch, 2017). Durch weitere, differenziertere Forschungen könnte dies in den nächsten Jahren anders aussehen. Fände man eine nachweisbar protektive Ressource, würde sich damit die Belastungsfähigkeit der Menschen erhöhen, was wiederum zur Folge hätte, dass man sich höheren Belastungen aussetzen würde, mit dem Ergebnis, dass neue Stresserkrankungen entstehen würden, die ohne individuell gestärkte „Resilienzkräfte“ nicht entstanden wären (Kalisch, 2017, p. 65).

Eine Chance, welche sich aus einer differenzierteren Resilienzforschung jedoch ergeben könnte, wäre, dass das genauere Wissen um Stresserkrankungen zu besseren Bedingungen führen und damit weniger Leid sowie auch geringere Folgekosten für Krankenkassen und Sozialsysteme erzeugen könnte (Kalisch, 2017). Hält man sich die interaktionistischen Prozesse einer Resilienzentwicklung nochmals vor Augen, wird klar, dass Resilienz be-

ziehungsweise die Entwicklung von Resilienz nie lediglich Privatsache und somit nie alleine Sache des Individuums sein kann. Vielmehr bewegen sich Individuen in sozialen, kulturellen, historischen und ökonomischen Entwicklungskontexten, die auf ihre Weise an Resilienzprozessen beteiligt sind, sowohl bei gelungenen wie bei nicht gelungenen Entwicklungen.

7.3 Ausblick

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun für die künftige akademische Resilienzforschung zu schulischen Selbstkonzepten? Eine Validierung der gefundenen Ergebnisse innerhalb des harmonisierten Bildungssystems ist anzustreben, insbesondere des Befundes, dass sich soziale Vergleiche bei Resilienten, die vor Transitionen stehen, ungünstig auf ihr schulisches Selbstkonzept auswirken (vgl. Kapitel 7.3.1).

Um einen Ausblick auf einer bildungspolitischen Ebene zu ermöglichen, möchte ich nochmals auf einzelne Strukturmerkmale von Bildungssystemen eingehen, welche die bestehenden Ungleichheiten erst zu Ungerechtigkeiten werden lassen, und daran anschließend alternative Schulformen aufzeigen (vgl. Kapitel 7.3.2).

Als Letztes möchte ich auf die Diskrepanz zwischen der Forderung nach Sensibilisierung von Lehrpersonen bezüglich Chancengerechtigkeit und dem Mangel an konkreten Handlungsoptionen, beispielsweise in den Lehrplänen, eingehen. Das Bewusstsein, chancengerechte Lerngelegenheiten anzubieten, ist in den Lehrplänen offenbar vorhanden. Konkrete didaktische Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten für Lehrpersonen werden jedoch nicht aufgezeigt. Aus den Ergebnissen des vorliegenden Resilienzmodells lassen sich jedoch Hinweise auf eine chancengerechtere Unterrichtspraxis ableiten (vgl. Kapitel 7.3.3).

7.3.1 Künftige Resilienzforschung anhand schulischer Selbstkonzepte

Was ich bisher nicht untersucht habe, ist, ob sich das (Resilienz-)Modell auch als invariant gegenüber dem Vergleich von Mädchen und Jungen ergeben würde – ganz unabhängig von ihrer Vulnerabilität. Da bisher der Fokus des Modells auf der Untersuchung von Vulnerabilität beziehungsweise Resilienz gelegen hat und nicht primär auf den Selbstkonzepten oder den Attributionen, erwies sich eine zusätzlich genderspezifische Analyse des Modells als nicht wesentlich. Mit dem neuen Modellfokus auf Selbstkonzeptprozesse vor allem anhand von Attributionstilen wäre eine solche Untersuchung allerdings sehr aufschlussreich: Erwies sich keine Modellinvarianz zwischen Mädchen und Jungen, entspräche dies den Hinweisen zahlreicher Studien, wie auch dieser Untersuchung hier, dass Mädchen und Jungen im Allgemeinen durchaus unterschiedlich hohe Selbstkonzepte aufweisen, die sich auch nicht durch ihre tatsächlichen Notenleistungen erklären lassen. Ähnliche Befunde bezüglich einer genderspezifischen Varianz selbstbezogener Kognitionen finden sich auch für Attributionsmuster (vgl. Kapitel 2.1.3 und Kapitel 6.5.2). Erwies sich das Modell allerdings als invariant zwischen Mädchen und Jungen, spräche dies umso mehr für den promotiven Charakter dieses „schulischen Selbstkonzeptmodells“ und seinen möglichen Mehrwert für die pädagogische Praxis.

Mittlerweile befinden sich die ersten Lernenden aus der reformierten Sekundarstufe I, welche auch mit dem Lehrplan 21 unterrichtet wurden, in der Sekundarstufe II. Sie haben anders als die hier untersuchten Jugendlichen von der siebten bis zur neunten Klasse die dreigliedrige Sekundarstufe I besucht, entweder im A-Zug, E-Zug oder im P-Zug⁴⁵. Bei ihnen wurden also bereits nach der sechsten Primarschulklasse diese ersten Weichen gestellt. Da sich das Resilienzmodell über jegliche Gruppenvergleiche hinweg als überaus stabil ergeben hat, liegt die Vermutung nahe, dass es auch die schulischen Selbstkonzeptprozesse der Lernenden im neuen harmonisierten Schulsystem validieren wird, ja dass die Effekte sogar stärker ausfallen werden. Denn anders als in der hier untersuchten Stichprobe, bei der die Lernenden der WBS nach der neunten Klasse ausnahmslos ein anderes Bildungsangebot wahrnehmen und sich für die Lernenden am Gymnasium lediglich entscheidet, ob sie am Gymnasium verbleiben dürfen oder nicht (was bereits für einige grossen Druck erzeugt), steht im neuen, harmonisierten Schulsystem allen Lernenden ein Wechsel des Bildungsangebots nach der neunten Klasse bevor: Alle Lernenden wechseln nach dem Bestehen der dritten Sekundarstufe-I-Klasse im neunten Schuljahr die Bildungsinstitution. Folglich besteht der Stressor nun bei allen Jugendlichen gleichermaßen (für die Vulnerablen weiterhin verstärkt), was in längsschnittlichen Vergleichen der schulischen Selbstkonzeptprozesse (bspw. siebte, achte, neunte und womöglich zehnte Klasse) unmittelbar vor der Transition sichtbar werden dürfte. Da die harmonisierte Sekundarstufe I dreigliedrig ist, wären auch Leistungszug-spezifische Effekte auf das schulische Selbstkonzept (in Abhängigkeit von Vulnerabilität und Leistung) zu erwarten (vgl. dazu Kapitel 2.4).

Da seit der HarmoS-Reform in Basel-Stadt und einigen anderen Kantonen nun bereits nach sechs Primarschuljahren die erste Selektion in verschiedene Leistungszüge (in BS: A-, E- oder P-Zug) der Sekundarstufe I erfolgt, könnten die gefundenen (relativen) Einbussen im schulischen Selbstkonzept bei resilienten Jugendlichen überdies bereits im sechsten Schuljahr vorzufinden sein.

Ein weiterer Aspekt für die künftige Resilienzforschung im schulischen Bereich ist nach wie vor die Beziehung zu Lehrpersonen, insbesondere deren möglicherweise kompensatorischer Effekt bei vulnerablen Jugendlichen. Da sich auf der Ebene des Resilienzmodells gezeigt hat, dass die Jugendlichen, ob vulnerabel oder nicht, sehr ähnliche schulische Selbstkonzeptprozesse durchlaufen, würde sich hier ein punktuelles (qualitatives) Nachfragen sehr gut eignen, um vorhandene Differenzen in der Resilienzentwicklung sichtbar zu machen. So denke ich nach wie vor, dass soziale Beziehungen, sei es zu Lehrpersonen, zu Peers oder zu ausserschulischen Bezugspersonen, bei vulnerablen Kindern und Jugendlichen mögliche Einbussen im schulischen oder auch im allgemeinen Selbstkonzept ausgleichen können. Dies erwarte ich insbesondere in jenen Fällen, in denen zuhause keine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson aufgebaut werden kann und sich dieser Umstand negativ auf das Selbstkonzept der betreffenden Person auswirkt. Unter solchen Umständen

⁴⁵ Die Benennung der drei Leistungszüge in A-, E- und P-Zug ist spezifisch für Basel-Stadt und Basel-Land. Andere Kantone verwenden andere Bezeichnungen; vgl. dazu zum Beispiel Kanton Solothurn: Sek B, Sek E und Sek P.

gehe ich davon aus, dass sich eine stabile Beziehung zu einer Lehrperson im schulischen Kontext positiv auf das Selbstkonzept der Person auswirkt, indem es eine kompensatorische Wirkung entfaltet.

Interessant für weitere Forschungen sind das Variieren und Reevaluieren von Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit bevorstehenden Transitionen. Denn die Resilienten stehen in der achten Klasse bezüglich ihres schulischen Selbstkonzepts und ihrer schulischen Selbstwirksamkeitserwartung mit den privilegierten erfolgreichen Jugendlichen auf der gleichen Ebene. Das heisst, dass die Werte bei beiden Gruppen gleichsam hoch ausgeprägt sind. In der neunten Klasse ist das schulische Selbstkonzept der Resilienten signifikant tiefer als jenes der Ausschöpfer. Da die schulische Selbstwirksamkeitserwartung der neunten Klasse im Rahmen der TIDES-Studie nicht erhoben wurde, konnte ich sie folglich nur zum Zeitpunkt der achten Klasse untersuchen. Meine These dazu ist, dass die schulische Selbstwirksamkeitserwartung der Resilienten in der neunten Klasse, anders als das schulische Selbstkonzept, keine Einbusse erfahren hätte.

Der Grund dafür ergibt sich erneut durch die Betrachtung der beiden Skalen auf der Itemebene: Die hier verwendete Skala zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts der neunten Klasse bezieht sich auf soziale Vergleichsprozesse. Die Skala zur Erfassung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung lenkt den Fokus nicht nach aussen, sondern nach innen, also auf die eigenen Bemühungen und die Anstrengungen (vgl. Tabelle 15). Dies würde es den akademisch resilienten Jugendlichen erlauben, die Vulnerabilität auszublenden, da sie durch diese Art der Befragung nicht salient wird. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung wäre demnach weniger durch den Sozialstatus und die zuhause gesprochene Sprache verzerrt worden und kongruent zu den Noten ausgefallen.

Zusammengefasst ergeben sich folgende Überlegungen: Untersucht man bei resilienten Jugendlichen anhand einer Selbstbeurteilung selbstbezogene Kognitionen, welche soziale Vergleichsdimensionen beinhalten, ist zu erwarten, dass sich bei längsschnittlichen Untersuchungen vor Transitionen Einbussen bei den erfragten Konstrukten ergeben werden. Wäre dies der Fall, wäre eine Art von Stereotypbedrohung vor Transitionen nachgewiesen, da durch den Stressor bei sozialen Vergleichen die akademische Vulnerabilität salient würde (vgl. Kapitel 2.4.2). Dies könnte durch das absichtliche Variieren der Bezugsrahmen in den untersuchten Skalen der Konstrukte in längsschnittlichen Designs vor Transitionen untersucht werden. Somit bleibt die Frage der Validität sozialvergleichender schulischer Selbstkonzeptskalen vor einer Transition: Was genau messen wir bei resilienten Jugendlichen, wenn wir soziale Vergleichsdimensionen einsetzen, um das schulische Selbstkonzept vor einer anstehenden Transition zu messen?

7.3.2 Bildungspolitik: mehr Förderung, weniger Selektion

Ich möchte hier nochmals die wichtigsten strukturellen Aspekte von Bildungssystemen zusammentragen, welche bestehende herkunftsbedingte Ungleichheiten zu Ungerechtigkeiten avancieren lassen, und aufbauend darauf alternative Schulmodelle aufzeigen (vgl. Kapitel 2.2.1). Zum einen geht es hierbei um die Problematik der frühen Selektion der

Lernenden in verschiedene Leistungszüge. Je früher (Ditton, 2019; Hadjar et al., 2019) und lokal segregierter (OECD, 2018b) die Trennung in Leistungszüge erfolgt, desto kleiner wird die Chance auf eine gerechte Verteilung von Bildungsressourcen. Umgekehrt erhöhen der Verzicht auf eine frühe Selektion und das Beibehalten einer „natürlichen“ sozialen Durchmischung die Chancengerechtigkeit für vulnerable Jugendliche (Becker & Schoch, 2018). Die Verantwortung läge in der Schweiz unter anderem bei den Kantonen, welche die Anzahl und die Zeitpunkte der Übergänge sowie das Auswahlverfahren zu überprüfen hätten, da vor allem bei den Schulübergängen sekundäre Herkunftseffekte sich am deutlichsten auswirken (Becker & Schoch, 2018).

Zum anderen geht es um die Ungleichheiten, die bereits vor dem Eintritt in das Bildungssystem vorhanden sind und durch eine frühe Selektion noch verstärkt werden. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, schlägt der Schweizerische Wissenschaftsrat vor: „Angesichts der kumulativen Auswirkungen der sozialen Selektivität an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems sind gleiche Chancen schon vor dem Eintritt in dieses System entscheidend“ (Becker & Schoch, 2018, p. 10). Der SWR spricht sich somit für die strategische Unterstützung der frühkindlichen Förderung aus. Zusätzlich wäre eine gezielte Sprachförderung in der Muttersprache des Kindes eine weitere Massnahme, primäre Herkunftseffekte abzuschwächen (Becker & Schoch, 2018). Der Schweizerische Wissenschaftsrat spricht sich zudem für eine gezielte Sensibilisierung von Lehrpersonen für soziale Selektivität und Herkunftseffekte aus, worauf nachfolgend in Kapitel 7.3.3 näher eingegangen wird.

In den meisten skandinavischen Schulen wird schon länger auf eine frühe Selektion verzichtet und an der Stelle von Selektion auf Förderung gesetzt (Ratzki, 2010). Die meisten Schulmodelle verstehen sich als Gesamtschule. In Schweden wird bis zur achten Klasse komplett auf Noten verzichtet, bis dahin treffen sich die Lehrpersonen mit den Lernenden und deren Eltern zweimal im Jahr, um über die Lernentwicklung zu beraten (Ratzki, 2010). In Norwegen gibt es ein ähnliches Schulprinzip mit zehnjähriger Gesamtschule, Inklusion und einer Oberstufe mit starker Durchlässigkeit. 47 % der Jugendlichen erreichen hier die Hochschulreife, und Fachunterricht in der Muttersprache ist möglich (Ratzki, 2010).

Diese Bildungssysteme zeigen, wie eine hohe soziale Durchmischung mit individualisierbaren Schulformen, welche grossen Wert auf die Förderung legen und nur geringen Notendruck erzeugen, dazu führen können, dass Lernende überdurchschnittliche Leistung erbringen: Laut PISA 2000 erzielten Schweden und Norwegen Spitzenleistungen, welche weit über dem Niveau gymnasialer Leistungskurse lagen (Baumert et al., 1997). Vergleichbare Strukturen finden sich auch in deutschen Gesamtschulmodellen; sie verfolgen das Ziel, mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen. Dies gelingt ihnen zwar, schützt sie aber nicht davor, negativ stigmatisiert zu werden, was die Verbreitung von Gesamtschulmodellen wiederum einschränkt (Lorenz, 2017).

Meines Erachtens decken sich die Konzepte, welche den Gesamtschulmodellen mit hohen Individualisierungsmöglichkeiten und dem Bestreben, Lernende zu fördern statt zu selektieren, zugrunde liegen, mit dem wissenschaftlichen Stand zur Minderung von Herkunftseffekten, um eine gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen voranzutreiben (vgl. Agasisti et al., 2018; Becker & Schoch, 2018; Hadjar et al., 2019). Problematisch oder

zumindest anspruchsvoll ist wiederum die gekonnte Umsetzung solcher Schulformen, weil diese noch stärker von qualifizierten Lehrpersonen abhängen als weniger individualisierte und auf Förderung ausgerichtete Schulformen. Denn Individualisierungen und das Ausarbeiten von geeigneten Fördermassnahmen verlangen von den Lehrpersonen sehr hohe diagnostische Fähigkeiten und zwischenmenschliche sowie fachliche Kompetenzen, die über das für den gewohnten Schulunterricht Notwendige hinausgehen. Als schwierig dürfte sich auch herausstellen, qualifizierte Fachlehrpersonen in den jeweiligen Muttersprachen der Kinder zu finden.

Die Betrachtung der strukturellen Aspekte von Bildungssystemen und ihren Schulformen verdeutlicht zudem, dass das Erhöhen von Chancengerechtigkeit ebenso wie die Entwicklung von Resilienz letztlich keine Privatsache ist, sondern in der Verantwortung der Gesellschaft und des Staates liegt. Ohne einen Paradigmenwechsel innerhalb des Bildungssystems zu mehr Förderung und weniger Selektion, sei dieser *top down* oder *bottom up* motiviert, werden sich vermutlich auch die Strukturen, welche die Bildungsungerechtigkeit aufrechterhalten, nicht verändern.

7.3.3 Handlungsspielräume ausschöpfen

Als Letztes möchte ich auf die Forderung des Schweizerischen Wissenschaftsrats, eine gezielte Sensibilisierung von Lehrpersonen bezüglich Chancengerechtigkeit herbeizuführen, im Zusammenhang mit den Bildungszielen im Lehrplan 21 eingehen. Auch wenn die Forderung des SWR sehr sinnvoll erscheint und der Lehrplan 21 darauf aufmerksam macht, allen Lernenden chancengerechte Lerngelegenheiten zu bieten, wird nirgends ausgeführt, welche konkreten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten hierfür zu schaffen wären (vgl. Kapitel 2.2.3). Wenn das Ermöglichen von chancengerechten Lerngelegenheiten aber Bestandteil der Lehrpläne ist, braucht es dazu konkret umsetzbare und didaktisierbare Unterrichtselemente. Gerade weil Strukturen nicht von heute auf morgen verändert werden können (dies aber die effektivste Möglichkeit zur Erreichung von mehr Chancengerechtigkeit wäre; vgl. Kapitel 2.2), müssen im Hier und Jetzt Handlungsspielräume gesucht und dann auch konsequent ausgeschöpft werden.

Deshalb möchte ich nochmals die Lehrpersonen in den Fokus rücken, wohlwissend, dass auch sie an die strukturellen Gegebenheiten ihrer Schulen und Kantone gebunden sind. Wo können Lehrpersonen aktuell Handlungsspielräume ausschöpfen? Ich beschränke mich hier auf das Ausschöpfen von zwei Handlungsspielräumen, um mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen: den Druck vor Übertritten zu lindern und günstige schulische Selbstkonzeptprozesse zu ermöglichen.

Zum ersten Punkt: Sowohl beim Übertritt in die Sekundarstufe I als auch beim Übertritt in die Sekundarstufe II kommen bei den Lernenden Stresssymptome auf, da diese Transitionen bereits mögliche Zukunftsperspektiven aufzeigen und soziale Selektionsprozesse verstärkt werden. Dazu gehören neben psychosozialen Problemen, beispielsweise einem reduzierten Selbstwert oder schwindender Leistungsbereitschaft, auch Stresssymptome bei den Eltern (Gomes et al., 2017; Reinders et al., 2014; vgl. Kapitel 2.2.2). Auch wenn zwangsläufig Selektion durch Übertritte betrieben werden muss, dürfen Lehrpersonen

diese Ängste und den Druck nicht zusätzlich steigern. Stressmildernd dürfte wirken, wenn eine Lehrperson die Koordination mit den Eltern und den Lernenden sucht und eine beratende Rolle einnimmt. So könnten gemeinsam Ziele und die dazugehörigen Massnahmen für die Lernenden erarbeitet werden (Neuenschwander, 2013).

Dies kann ebenfalls auf der Ebene des Klassenverbands oder der gesamten Schule geschehen, wo sich Lehrpersonen und Eltern gemeinsam die Frage stellen, wo es mit dieser Klasse und der Schule insgesamt hingehen soll. So erhöht die elterliche Mitarbeit die Leistungen der Lernenden nicht unmittelbar, sondern schafft vielmehr Akzeptanz und Vertrauen in die Schule, was die Lehrpersonen bei der Durchführung ihres Unterrichts entlastet (Neuenschwander, 2013). Dabei muss davon abgesehen werden, den Eltern Übertrittsentscheidungen zu überlassen, da dies Chancengerechtigkeiten verstärkt. Wenn Lehrpersonen auf stresserzeugende Äusserungen verzichten und stattdessen Ermutigungen aussprechen, eine vertrauensvolle Umgebung in Kooperation mit den Eltern schaffen und sich gleichzeitig nicht von deren Leistungserwartungen beeinflussen lassen, begünstigt dies die positiven Selbstkonzeptprozesse und somit auch die Chancengerechtigkeit.

Der zweite Handlungsspielraum, der auch in den gegebenen Strukturen ausgeschöpft werden kann, bezieht sich auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich des Resilienz- oder eben des Selbstkonzeptmodells. Die schulischen Selbstkonzeptprozesse im Modell sind über verschiedene Gruppen invariant. Die Selbstkonzeptprozesse erweisen demnach eher als generell, promotiv denn als resilienzspezifisch, protektiv, was dafür spricht, sich in der Forschung mit generellen, promotiven Elementen des Unterrichts auseinanderzusetzen, um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Die wichtigste Erkenntnis meiner Befunde ist, dass vor allem die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution eine wichtige Funktion bei schulischen Selbstkonzeptprozessen übernimmt. Wie weiter oben erwähnt, deckt sich mein Befund mit denen von Hattie (2012) und Hellmich (2011), denen zufolge eine gute Lehrpersonen-Lernenden-Beziehung das Fundament für Lernprozesse darstellt und günstige Selbstkonzeptkonstruktionen veranlassen kann (vgl. Kapitel 3.2.5 und Kapitel 7.1.1). Mein Modell zeigt, dass die Misserfolgsattribution von der Beziehung zur Lehrperson beeinflusst wird (die ihrerseits aber keinen direkten Einfluss auf das schulische Selbstkonzept hat) und selbst einen direkten Zusammenhang zum schulischen Selbstkonzept aufweist. Unterrichtselementen wie dem Klassenklima und der Feedbackkultur, welche wesentlich von der Lehrperson mitbestimmt werden, kommt demnach eine ausserordentliche Rolle bei Lernprozessen und der Leistungserbringung zu, da sie die Attributionen der Lernenden beeinflussen, welche wiederum auf ihr schulisches Selbstkonzept wirken. Das Vermitteln von Strategien, welche es den Lernenden erlauben, Misserfolge nicht als eigene Unfähigkeit zu betrachten, sondern als Ereignis, das künftig kontrolliert werden kann, scheint günstigen schulischen Selbstkonzeptprozessen entscheidend zuzuarbeiten. Zusätzlich profitieren durch die allgemeine Förderung eines positiven Klassenklimas und einer konstruktiven Feedbackkultur während der Begleitung, Überprüfung und Nachbesprechung von Lernprozessen und -ergebnissen auch vulnerable Kinder und Jugendliche, wodurch auch ihre Attributionen selbstwertdienlicher ausfallen und ihr schulisches Selbstkonzept gestärkt würde – Stereotypbedrohungen, die die Leistungserbringung erschweren, könnte entgegengewirkt werden (vgl. Kapitel 2.4). Die

Förderung aller könnte die Förderung von vulnerablen Kindern und Jugendlichen vorantreiben; ein Beitrag zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit wäre geleistet.

Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse stellt sich mir im Sinne eines Gesamtausblicks die grosse Frage, warum der wichtigste Auftrag der Schule nicht die Förderung einer (realistisch) positiven Einstellung der Jugendlichen gegenüber sich selbst sein kann. Denn Bildungsforscher*innen und -institutionen proklamieren immer wieder, dass die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts eine der wichtigsten Aufgaben von Schule ist (Craven & Yeung, 2008). Junge Menschen sollten zuversichtlich in ihre eigene Zukunft blicken können. Eine solche Sichtweise ermöglicht es ihnen, zu wertvollen Teilnehmenden einer Gesellschaft zu werden. Stark stratifizierende Bildungssysteme wie das schweizerische hemmen solche Entwicklungen. Gesamtschulmodelle mit hohen individuellen Förderungsansprüchen, bei denen Lernende das Gefühl haben, die Schule Sorge für sie, zeigen, dass Gerechtigkeit und Qualität gleichzeitig möglich sind (vgl. Ratzki, 2010). Die Frage eines Entweder-oder stellt sich nicht, sondern nur die Aufgabe der Realisierung eines Sowohl-als-auch.

8 Literaturverzeichnis

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, (167), 40. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/e22490ac-en>
- Ammon, B. V., & Maehr, M. L. (2008). The resilient Self – Lessons Educators Can Take. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches* (pp. 289–304). Charlotte, NC: IAP, INC.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arbuckle, J. L. (2014). *Amos (Version 24.0) [Computer Program]*. Chicago: IBM SPSS.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality* (Vol. 1). New York: Columbia University Press.
- Aronson, J., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women *Prejudice: The target's perspective* (pp. 83–103). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., . . . Neubrand, J. (1997). *TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71.
- Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut* (pp. 491–522). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg—Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen *Bildung als Privileg* (pp. 11–45): Springer Verlag.
- Becker, R., & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität – Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR – Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR. *Politische Analyse*, 3, 1–82.
- Berger, S., Meiler, L., & Moser, U. (2015). Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn, 25. Retrieved from chagall.ch website: http://www.chagall.ch/uploads/user/4_%20Bericht%20Juli%202014.pdf
- BFS. (2019a). Statistik der Lernenden SDL. Retrieved August 2019, from Bundesamt für Statistik (BFS) <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html>
- BFS. (2019b). *Statistischer Sozialbericht Schweiz 2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) Retrieved from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.9026637.html>.
- Bliesener, T. (2018). Resilienz. Schutzfaktoren für delinquentes Handeln. In D. Hermann & A. Pöge (Eds.), *Kriminalsoziologie: Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (pp. 263–276). Baden Baden: Nomos Verlag.
- Boden, J. M., Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2018). The same but different? Applicability of a general resilience model to understand a population of vulnerable youth. *Child Indicators Research*, 11(1), 79–96.

- Böhm-Kasper, O., Fritzsche, O., Krappidel, S., & Siebholz, S. (2004). Skalenhandbuch zum Schülerfragebogen aus dem Projekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“. *Werkstattheft des ZS Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung*, 24.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1–40.
- Bortz, J. (2013). *Statistik: Für Sozialwissenschaftler*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung [The ecology of human development]*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2 ed.). New York: The Guilford Press.
- Buccheri, G., Erzinger, A. B., Hochweber, J., & Brühwiler, C. (2014). Resilienz – hohe Leistungen trotz sozial benachteiligter Herkunft. In Konsortium, PISA, & (2014) (Eds.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen* (pp. 21–32). Bern und Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch
- Butler, J. (2002). Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In U. Wirt (Ed.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (1 ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (Vol. 3). New York: Routledge.
- Carver, C. S. (1997). You Want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92–100.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 6, 1781.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504.
- Cialdini, R. B., & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management: Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 406.
- Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2008). *Why self-concept matters for teacher education: Examples from performance, mathematics and reading, and aboriginal Studies research*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education conference, Brisbane.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297–334.
- D-EDK. (2014). Lehrplan 21. Retrieved from <https://www.lehrplan.ch>
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109.
- Dei, G. J. S., Mazzuca, J., McIsaac, E., & Zine, J. (1997). *Reconstructing 'dropout': A critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Diseth, Å., Meland, E., & Bredablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8.
- Ditton, H. (2019). Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut* (pp. 157–181). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Ditton, H., & Maaz, K. (2015). VIII-4 Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit *Empirische Bildungsforschung* (pp. 229–244). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dollmann, J., & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner. *Zeitschrift für Pädagogik*(55), 123–146.

- Düggeli, A. (2009). *Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht: Interventionsstudie mit Lernenden der Sekundarstufe I, Niveau Grundanforderungen*. Münster: Waxmann.
- Düggeli, A., & Kassis, M. (2018). ChaBäle: Chancengerechtigkeit in Basel. Retrieved from <https://www.fhnw.ch/de/personen/albert-dueggeli>
- EDK. (1995). Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR). Retrieved from https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf
- Ehmke, T. (2013). Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen. In N. Jude & E. Klieme (Eds.), *Zeitschrift für Pädagogik* (Vol. 59, pp. 63–83). Weinheim Basel: Beltz.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Eds.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (pp. 103–127). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Erziehungsdepartement-Basel-Stadt. Retrieved from <https://www.edubs.ch/schullaufbahn/sek>
- Erziehungsdepartement-Basel-Stadt. (2003). *Bildungsplan für die Gymnasien Basel-Stadt*. Retrieved from <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/mittelschulen/dokumente/downloads/bildungsplan-gymnasien-1997-erweiterte-fassung-2003/view>.
- Erziehungsdepartement-Basel-Stadt. (2014). *Bildungsplan Gymnasium Übergangszeit 2014–2021*. Retrieved from <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/mittelschulen/dokumente/downloads/bildungsplan-gymnasien-uebergangszeit-2014-2021/view>.
- European_Commission. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 agenda. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- Eurydice, & Cedefop. (2017). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (9292016377). Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8de0908c-7ed0-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
- Felitti, V. J. (2002). The relationship of adverse childhood experiences to adult health: Turning gold into lead/Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter: die Verwandlung von Gold in Blei. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 48(4), 359–369.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Fingerle, M. (2007). Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (Vol. 2, pp. 299–310). München: Reinhardt.
- Fingerle, M. (2010). Risiko und Resilienz. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Eds.), *Bildung und Erziehung* (Vol. 3). Stuttgart: Kohlhammer.
- Francis, B., & Skelton, C. (2011). Geschlecht und Bildungserfolg–Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In A. Hadjar (Ed.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (pp. 367–392). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research*, 21(1), 1–56.
- Ganzeboom, H. B., & Treiman, D. J. (2010). *International Stratification and Mobility. File: Conversion Tools*. Amsterdam: Department of Social Research Methodology.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *American economic review*, 92(4), 999–1012.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 127–136.
- Gerhartz-Reiter, S. (2019). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsaustritt in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gomes, R., Dazzani, V., & Marsico, G. (2017). The role of “responsiveness” within the self in transitions to university. *Culture & Psychology*, 24(1), 49–59.
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Grundmann, M. (2017). Sozialisation–Erziehung–Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 63–88). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hadjar, A., Scharf, J., & Grecu, A. (2019). Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut* (pp. 183–209). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2010). Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben. In M. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* (pp. 149–158). Zürich: Rüegger.
- Hannover, B. (2015). VIII-2 Geschlecht und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche* (2 ed., pp. 201–213). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hannover, B., Pöhlmann, C., Roeder, U., Springer, A., & Kühnen, U. (2005). Eine erweiterte Version des semantisch-prozeduralen Interface-Modells des Selbst. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 99–112.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision: KFT 4–12+ R*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Hellmich, F., & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Ed.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (pp. 19–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, F., & Jahnke-Klein, S. (2008). Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 5(1).
- Helmke, A. (1985). *Instrumente der Fragebogenstudie im Rahmen des Projektes „Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs“*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hermann, J. M., & Vollmeyer, R. (2017). Das mathematische Selbstkonzept als Moderator des Stereotype-Threat- und Stereotype-Lift-Effekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(3–4), 221–234.
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G., Brandeis, D., & Banaschewski, T. (2017). Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung: Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230–239.
- Hooper, L. M., Marotta, S. A., & Lanthier, R. P. (2008). Predictors of growth and distress following childhood parentification: A retrospective exploratory study. *Journal of Child and Family Studies*, 17(5), 693–705.
- IBM_Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jackson, C. (2003). Transitions into higher education: gendered implications for academic self-concept. *Oxford Review of Education*, 29(3), 331–346.
- James, W. (1892). The Self. In R. F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 69–77). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Jamieson, J. P., & Harkins, S. G. (2007). Mere effort and stereotype threat performance effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 544–564.
- Jungbluth, P. (1994). Teacher Expectations and Ethnicity: The Educational and Opportunities of Adolescent Migrants in the Netherlands. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(1), 113–125.
- Kalisch, R. (2017). *Der resiliente Mensch: Wie wir Krisen erleben und bewältigen: Neueste Erkenntnisse aus Hirnforschung und Psychologie*. München Berlin: Berlin Verlag.

- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience. A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17–83). New York: Springer Verlag.
- Kassis, W., Artz, S., Maurovic, I., & Simões, C. (2018). What doesn't kill them doesn't make them stronger: Questioning our current notions of resilience. *Child abuse & neglect*, 78, 71–84.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling 2nd ed.* New York: Guilford.
- Kok, G., Den Boer, D.-J., De Vries, H., Gerards, H. J. H., & Mudde, A. N. (2014). Self-efficacy and attribution theory. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 245). Washington, DC: Hemisphere.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 27–39.
- Kramer, K., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2007). Schulkindalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Eds.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Vol. 7, pp. 175–186). Göttingen: Hogrefe.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3 ed. Vol. 25). Frankfurt am Main: Campus.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt Verlag.
- Kronig, W., Eckhart, M., & Haeblerlin, U. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren* (Vol. 26). Bern: Haupt Verlag.
- Kuhlmann, C. (2018). Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (pp. 431–456). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 179–224). New York: Kluwer.
- Kustor-Hüttel, B. (2011). *Weibliche Strategien der Resilienz: Bildungserfolg in der Migration*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Lampert, T., & Kroll, L. E. (2006). Messung des sozioökonomischen Status in sozialepidemiologischen Studien. In M. Richter & K. Hurrelmann (Eds.), *Gesundheitliche Ungleichheit* (pp. 297–319): Springer Verlag.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: a prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652–658.
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart Girls, Dumb Boys!? *Social Psychology*, 45(2), 112–126.
- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(4), 246–262.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282–325). New York: Guilford.
- Leemann, R. J., Imdorf, C., Powell, J. J., & Sertl, M. (2016). Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. Powell, M. Sertl, V. Barada, E. Berner, A. Brosziewski, S. Denzler, K. Dollhausen, & K. Doolan (Eds.), *Die Organisation von Bildung: Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (pp. 9–24). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuss, R., & Husveldt, V. (2002). *LAU 9: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 9*. Retrieved from Hamburg: <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815692/9ecbbf88839b85daaa1120a5e90fae3f/data/pdf-schulleistungstest-lau-9.pdf>
- Lehrplan21. (2016a). Bildungsziele. Retrieved 13.12.2018 <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1&hilit=101e200paEMV3E8rTMd8L49ZSbuadN#101e200paEMV3E8rTMd8L49ZSbuadN>

- Lehrplan21. (2016b). Lern- und Unterrichtsverständnis Retrieved 13.12.2018 <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C2>
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler: ELFE 1–6*. Göttingen: Hogrefe.
- Lin, K. K., Sandler, I. N., Ayers, T. S., Wolchik, S. A., & Luecken, L. J. (2004). Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 673–683.
- Lisi, S. (2018). Sind privilegierte Jungs leistungsschwach? *Avenue – Das Magazin für Wissenskultur. Junge Männer*, 90–93.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). Selbstkonzept. In A. Lohaus & M. Vierhaus (Eds.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (pp. 180–194). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Lorenz, J. (2017). Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschulen dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren? (Dissertation). Retrieved 11.11.2019 https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0023-3DDC-9/Lorenz_2017.pdf?sequence=3
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263–285.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Lüttringhaus, M., & Streich, A. (2007). Kinderschutz in der Jugendhilfe, Wie man Auflagen und Aufträge richtig formuliert. *Blätter der Wohlfahrtspflege, Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 154(4), 145–150.
- Maag Merki, K. (2006). Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In H. C. Steinhausen (Ed.), *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (pp. 153–182). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of experimental psychology: general*, 105(1), 3–46.
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2015). Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl von jungen Frauen. In H. Faulstich-Wieland (Ed.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (pp. 39–57). Weinheim München: Beltz Juventa.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Eds.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (pp. 175–184). Münster: Waxmann.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159–187.
- MARP. (2017). MARP Mainzer Resilienz-Projekt. Retrieved from <http://www.ftn.nic.uni-mainz.de/marp/hintergrund>
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224–1236.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 509–527.

- Marsico, G. (2015). Developing with time: Defining a temporal mereotopology. In L. M. Simão, D. S. Guimaraes, & J. Valsiner (Eds.), *Temporality: Culture in the flow of human experience* (pp. 1–18). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- McMahon, T. J., & Luthar, S. S. (2007). Defining characteristics and potential consequences of caretaking burdens among children living in urban poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 267–281.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 177–199). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Morin, A., & Racy, F. (2018). Dynamic self-processes. In J. Rauthmann (Ed.), *Handbook of personality dynamics and processes*. Amsterdam, the Netherlands: Elsevier. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Alain_Morin/publication/323687893_Dynamic_self-processes/links/5aa496efaca272d448b8ef95/Dynamic-self-processes.pdf.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Vol. 3, pp. 685–692). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuenschwander, M. (2013). Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in Transitionssituationen. In M. Schüpbach, A. Slokar, & W. Niewenboom (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (Vol. 25, pp. 113–124). Bern: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, M., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216–232.
- Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto-Otero, M., Santos, R., . . . Manoudi, A. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. Brussels: European Parliament.
- O'Connor, T. G., & Rutter, M. (2000). Attachment disorder behavior following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6), 703–712.
- OECD. (2018a). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility* (978–92–64–05673–2). Retrieved from Paris: http://files-eu.clickdimensions.com/ei-ieorg-a4ucu/files/oecd2018equityineducation-embargoedcopy.pdf?1539877267533&_cldee=aGVsZW5hLnNjaHVsekBlaS1pZS5vcmc%3D&recipientid=contact-cd8fdaf713b0e3118e4d005056ad0002-7ecf26c888e24500b2d9ecd46e8fc31f&esid=d6ac42ea-15df-4e5d-ad99-b2a835d93d34
- OECD. (2018b). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Retrieved from https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf
- OECD. (2018c). What is PISA? Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/>
- Oesch, D. (2016). *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen: Eine lokalstrukturelle Übertrittsanalyse in zwei Schulsystemen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Opp, G. (2007). Schule – Chance oder Risiko? In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (Vol. 3, pp. 227–244). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggeli, A., & Masdonati, J. (2004). *Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher*. Bern / Aarau: Schweizerischer Nationalfonds.

- Pfeiffer, D. K., & Püttmann, C. (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (Vol. 6). Münster: Waxmann.
- Pietrzak, R. H., & Southwick, S. M. (2011). Psychological resilience in OEF–OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of affective disorders*, 133(3), 560–568.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U., & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale *Der Übergang Schule–Hochschule* (pp. 139–189). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2019a). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2019b). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Handbuch Bildungsarmut* (pp. 3–25). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ratschinski, G. (2011). Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial*, 5, 1–10.
- Ratzki, A. (2010). Skandinavische Bildungssysteme–Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In G. Auernheimer (Ed.), *Schieflagen im Bildungssystem* (pp. 23–31). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184.
- Regierungsrat-Basel-Stadt. (2009). *Ratschlag an Grossenrat 16.12.2009*. Retrieved from <https://www.edubs.ch/schulentwicklung/schulharmonisierung/dokumente/downloads/Ratschlag%20an%20Grossen%20Rat%2020091216.pdf/view>.
- Reinders, H., Ehmann, T., Post, I., & Niemack, J. (2014). *Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe, Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014* (Vol. 33). Würzburg: Universität Würzburg.
- Richter-Kornweitz, A. (2011). Gleichheit und Differenz – die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In M. Zander (Ed.), *Handbuch Resilienzförderung* (Vol. 1, pp. 240–274). Wiesbaden GmbH: Springer Verlag.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self* New York: Basic.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self* Malabar, FL: R. E. Krieger.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nüchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. In J. M. Richman & M. W. Fraser (Eds.), *The context of youth violence: Resilience, risk, and protection* (pp. 13–41). Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., & Castle, J. (2010). I. Investigating the impact of early institutional deprivation on development: Background and research strategy of the English and Romanian Adoptees (ERA) study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 1–20.
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of educational research*, 89(2), 211–258.
- Schmitt, M. (2005). Interaktionistische Ansätze. In H. Weber & T. Rammsayer (Eds.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (pp. 104–115). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schmitt, M., Baumert, A., & Hofmann, W. (2007). Person, Situation oder Interaktion? Eine zeitlose Streitfrage. In R. Frankenberger, S. Frech, & D. Grimm (Eds.), *Politische Psychologie und politische Bildung* (pp. 58–74). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schneider, H., & Bertschi-Kaufmann, A. (2006). Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Ein Forschungsprojekt zur literalen Resilienz. *Bulletin Leseforum*(15), 8–11.

- Schneider, H., Bertschi-Kaufmann, A., Wiesner, E., Häcki Buhofer, A., Beckert, C., Kassis, W., ... Kronig, L. (2009). Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 65–97.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts: SESSKO*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51(4), 183–194.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., & Schmalz, W. (1999). *Kinder brauchen Optimismus*. Reinbek: Rowohlt.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407–441.
- Sirsch, U., Gottlieb, A., Rusch, T., & Formann, A. K. (2013). *Schulleistung in Deutsch und ethnische Zusammensetzung der Schülerpopulation*. Paper presented at the Center for Empirical Research Methods, Wien. <http://epub.wu.ac.at/id/eprint/3894>
- Skodol, A. E. (2010). The Resilient Personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 112–125). New York London: The Guilford Press.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 1–14.
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, 67, 415–437.
- Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, 30(1), 36–51.
- Stamm, M. (2007). Jugend zwischen Risiko und Resilienz. Ein neuer Blick auf eine bekannte Topik. In A. Bucher (Ed.), *Moral, Religion, Politik: psychologisch-pädagogische Zugänge: Festschrift für Fritz Oser* (pp. 307–327). Berlin, Wien, Zürich, Münster, London: Lit.
- Stamm, M., & Halberkann, I. (2015). Resilienz- Kritik eines populären Konstrukts. In S. Andresen, C. Koch, & J. König (Eds.), *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen* (Vol. 10). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613.
- Steinebach, C., Gharabaghi, K., & Steinebach, U. (2013). Teamarbeit: positive Umwelten schaffen. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Eds.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (pp. 183–196). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Stojanov, K. (2011). Darf und soll die Schule selektieren? *Bildungsgerechtigkeit* (pp. 165–174). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British educational research journal*, 35(2), 259–288.
- Ungar, M. (2011a). Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Anlitz. Ein konzeptueller Beitrag mit Praxisbezug und Beispielen. In M. Zander & M. Roemer (Eds.), *Handbuch Resilienzförderung* (Vol. 1, pp. 133–156). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ungar, M. (2011b). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience *The social ecology of resilience* (pp. 13–31). New York: Springer Verlag.

- Ungar, M., Bottrell, D., Tian, G.-X., Wang, X., Whittaker-Stemmler, J., Pfeiffer, J., & Stemmler, G. (2013). Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Eds.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (pp. 1–19). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Van Ackeren, I., Klemm, K., & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vanistendael, S. (1998). *La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé, mais pas vaincu*. Genève: Bureau international catholique de l'enfance.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiss, Rudolf H. (1998). *Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20*. Göttingen: Hogrefe.
- Wendland, M., & Rheinberg, F. (2004). Welche Motivationsfaktoren beeinflussen die Mathematikleistung? Eine Längsschnittanalyse. In J. Doll & M. Prenzel (Eds.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (pp. 309–328). Münster: Waxmann.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. *Handbook of structural equation modeling, 1*, 209–231.
- Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Ed.), *Handbuch Resilienzförderung* (pp. 180–207). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (2010). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*(2), 192–206.
- Wyman, P. A., Cross, W., Brown, C. H., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of abnormal child psychology, 38*(5), 707–720.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(2), 217–243.

9 Anhang

Teil 1: Ergänzende Ausführungen zu den Hypothesen in Kapitel 4.1.1

Teil 2: Ergänzende Ausführungen zu den Faktorladungen und der Güterwerte der Ressourcen vor der Itemreduktion in Kapitel 5.4

Teil 3: Ergänzende Tabellen der Auswertungen des Resilienzmodells der einzelnen Gruppenvergleiche in Kapitel 6.4

Teil 1.1: Ergänzende Ausführungen zu den Hypothesen in Kapitel 4.1.1

Detaillierte Beschreibung der Hypothesen im Resilienzmodell (vgl. Kapitel 4.1.1)

Die postulierten Wirkzusammenhänge der Ressourcen im Resilienzmodell zeigen, dass die Beziehung zu Lehrpersonen, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen das schulische Selbstkonzept unabhängig von der Extremgruppe vorhersagen (vgl. Abbildung 10). Die ersten drei erwähnten Ressourcen wurden in der achten Klasse erhoben, das schulische Selbstkonzept in der neunten Klasse, was durch den Pfeil unterhalb des Resilienzmodells verdeutlicht wird (vgl. Abbildung 10). Wäre die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ebenfalls in der neunten Klasse erhoben worden, ginge die Wirkrichtung vom schulischen Selbstkonzept aus zur schulischen Selbstwirksamkeitserwartung hin, da Ersteres einen stärkeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung hat.

Weiter kommt der Beziehung zu Lehrperson im Resilienzmodell eine wichtige Rolle zu. Sie hat direkte und indirekte Einflüsse auf das schulische Selbstkonzept, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Als weiterer zentraler Prädiktor im Resilienzmodell gilt die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution, da von ihr ausgehend eine Reihe von direkten und indirekten Effekten auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse postuliert wird. Sowohl die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution als auch die schulische Selbstwirksamkeitserwartung haben direkte Effekte auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse.

Überdies zeigen sich in diesem Resilienzmodell diverse Mediationseffekte. Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung wirken als Mediatoren. Zum einen mediiert die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution den Effekt der Beziehung zu Lehrpersonen auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse, zum anderen den selbigen auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Zusätzlich hat die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution im Resilienzmodell einen direkten Einfluss auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Diese mediiert sowohl den Effekt der Beziehung zu Lehrpersonen als auch den Effekt der selbstwertdienlichen Misserfolgsattribution auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Der Schultyp, das Geschlecht und das kognitive Potenzial wurden als Kontrollvariablen in das Resilienzmodell einbezogen. Es findet sich demnach eine Vielzahl an komplexen Zusammenhängen, welche nun als einzelne Hypothesen ausdifferenziert werden. Über alle Hypothesen hinweg wird erwartet, dass sich die resilienten Lernenden von den anderen Gruppen unterscheiden:

- H1:** Das Resilienzmodell bildet schulische Selbstkonzeptprozesse ab.
 - H1.1:** Durch das Resilienzmodell lässt sich das schulische Selbstkonzept vorhersagen.
- H2:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch schulische Selbstkonzeptprozesse aufzeigen.

- H2.1:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Nichtresilienten wie auch zwischen den Resilienten und den Nichtausschöpfnern.
- H2.2:** Es besteht eine skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Ausschöpfer.
- H2.3:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Resilienten und der Gruppe „alle anderen“.
- H2.4:** Es besteht *keine* skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und der Nichtvulnerablen.
- H3:** Das Resilienzmodell kann gruppenspezifisch promotive und protektive (= resilienspezifische) schulische Selbstkonzeptprozesse in Bezug auf einzelne Ressourcen aufzeigen.
- H3.1:** Die Effekte der Beziehung zu Lehrpersonen sind bei den Resilienten höher als bei den anderen Gruppen (Hinweise auf protektive Ressource).
- H3.2:** Die Effekte der Selbstkonzeptprozesse zwischen den Ressourcen schulisches Selbstkonzept, schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und selbstwertdienliche Misserfolgsattributionen sind bei den Resilienten und den Ausschöpfnern stärker als bei den anderen beiden Gruppen (Hinweise auf promotive Ressourcen).
- H4:** Die Beziehung zu Lehrpersonen hat einen Einfluss auf alle Prädiktoren: Je höher die Beziehung zu Lehrpersonen ist, desto höhere bzw. positivere Ausprägungen weisen die anderen Prädiktoren auf.
- H4.1** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse direkt vorher.
- H4.2:** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution vorher.
- H4.3** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse indirekt über die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution vorher.
- H4.4:** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung direkt vorher.
- H4.5:** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung indirekt über die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution vorher.
- H4.6:** Die Beziehung zu Lehrpersonen sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse indirekt über die schulische Selbstwirksamkeitserwartung vorher.
- H5:** Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution hat direkte und indirekte Einflüsse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse.
- H5.1:** Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse direkt vorher.

- H5.2:** Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution sagt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung vorher.
- H5.3:** Die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse indirekt über die schulische Selbstwirksamkeitserwartung vorher.
- H6:** Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher.
- H7:** Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse lässt sich durch die Anerkennung der Lehrpersonen, die selbstwertdienliche Misserfolgsattribution und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung vorhersagen. Je höher die Ausprägung eines Prädiktors ist, desto positiver ist das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse.

Teil 1.2: Ergänzende Ausführungen zu den Hypothesen in Kapitel 4.2.1

Detaillierte Beschreibung der Hypothesen im Validierungsmodell (vgl. Kapitel 4.2.1)

Wie im Validierungsmodell sichtbar wird, ergeben sich nicht nur direkte, sondern auch indirekte Effekte auf die Schulnoten der neunten Klasse und das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse. Folgende Mediationseffekte werden postuliert: Der Effekt der Note der achten Klasse auf die Note der neunten Klasse wird über das schulische Selbstkonzept aus der neunten Klasse mediiert. Der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse auf die Note der neunten Klasse wird über das schulische Selbstkonzept aus der neunten Klasse mediiert. Der Effekt des schulischen Selbstkonzepts der achten Klasse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse wird über die Note der achten Klasse mediiert. Weiter wird postuliert, dass das schulische Selbstkonzept der achten Klasse zu allen drei anderen Prädiktoren in einem positiven Zusammenhang steht: Je höher, demnach positiver, das schulische Selbstkonzept der achten Klasse ist, desto besser sind die Schulnoten sowohl in der achten als auch in der neunten Klasse.

- H_v1:** Das schulische Selbstkonzept sagt Schulnoten vorher: Je positiver das schulische Selbstkonzept ist, desto höher ist die Schulnote.
- H_v1.1:** Das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse vorher.
 - H_v1.2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der achten Klasse vorher.
 - H_v1.3:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse direkt vorher.
 - H_v1.4:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt die Noten der neunten Klasse indirekt über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher.
 - H_v1.5:** Es besteht skalare Invarianz zwischen der Gruppe der Vulnerablen und den Nichtvulnerablen.
- H_v2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse hat direkte und indirekte Einflüsse auf das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse.
- H_v2.1:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse direkt vorher.
 - H_v2.2:** Das schulische Selbstkonzept der achten Klasse sagt das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse indirekt über die Noten der achten Klasse vorher.
- H_v3:** Die Noten der achten Klasse haben direkte indirekte Effekte auf die Noten der neunten Klasse.
- H_v3.1:** Die Noten der achten Klasse sagen die Noten der neunten Klasse direkt vorher.

H_v3.2: Die Noten der achten Klasse sagen die Noten der neunten Klasse indirekt über das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher.

H_v4: Die Noten der achten Klasse sagen das schulische Selbstkonzept der neunten Klasse vorher.

Teil 2: Ergänzende Ausführungen zu den Faktorladungen und der Güte- werte der Ressourcen vor der Itemreduktion in Kapitel 5.4

Tabelle 40: Eigene Darstellung, Skala Schulisches Selbstkonzept der achten Klasse (SSK achte Klasse) SESSKO nach Schöne et al. (2002): Faktorladungen und Güte

Items	Itembeschreibungen	Faktorladung
Skala SSK achte Klasse		
SSK1	Wenn ich mir so angucke, was wir in der Schule so können müssen, halte ich mich für sehr begabt.	.67
SSK2	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule leicht fällt.	.68
SSK3	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich mit den Aufgaben in der Schule gut zurechtkomme.	.66
SSK4	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, glaube ich, dass ich intelligent bin.	.73
SSK5	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich viel kann.	.75
SSK6	Ich bin für die Schule begabter als früher.	.66
SSK7	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir leichter als früher.	.67
SSK8	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule besser zurecht als früher.	.69
SSK9	Ich bin intelligenter als früher.	.65
SSK10	Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als früher.	.68
SSK11	Ich kann in der Schule mehr als früher.	.68
SSK12	Ich denke, ich bin für die Schule begabter als meine MitschülerInnen.	.71
SSK13	Etwas Neues zu lernen fällt mir leichter als meinen MitschülerInnen.	.73
SSK14	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich besser zurecht als meine MitschülerInnen.	.72
SSK15	Ich bin intelligenter als meine MitschülerInnen.	.69
SSK16	Ich kann in der Schule mehr als meine MitschülerInnen.	.70
SSK17	Die Aufgaben in der Schule fallen mir leichter als meinen MitschülerInnen.	.70
SSK18	Ich bin für die Schule sehr begabt.	.77
SSK19	Neues zu lernen fällt mir leicht.	.72
SSK20	Ich bin sehr intelligent.	.70
SSK21	Ich kann in der Schule viel.	.77
SSK22	In der Schule fallen mir viele Aufgaben leicht.	.74
Composite Reliability	.96	
Cronbachs-Alpha	.96	

Anmerkung. N = 1141; Werte: 1 = keine Zustimmung, 5 = starke Zustimmung; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951)

Tabelle 41: Eigene Darstellung, Skala Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse (SSK neunte Klasse) nach Schwanzer et al. (2005): Faktorladungen und Güte

Items	Itembeschreibungen	Faktorladung
Skala SSK neunte Klasse		
SSK1r	Ich fühle mich angespannt, wenn ich zu einer Gruppe dazukomme. – rekodiert	.29
SSK2r	Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin. – rekodiert	.45
SSK3r	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen. – rekodiert	.71
SSK4r	Häufig denke ich, ich wäre nicht so klug wie die anderen. – rekodiert	.73
SSK5r	Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. – rekodiert	.78
Composite Reliability	.74	
Cronbachs-Alpha	.70	

Anmerkung. N= 1141; Werte: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951)

Tabelle 42: Eigene Darstellung, Skala Schulische Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Schwarzer und Jerusalem (1999): Faktorladungen und Güte

Items	Itembeschreibungen	Faktorladung
Skala SWE		
SWE1	Ich kann die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.	.60
SWE2	Es fällt mir leicht neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	.64
SWE3	Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich es schaffen werde.	.63
SWE4	Wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	.62
SWE5	Wenn der Lehrer/ die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. – rekodiert	.27
SWE6	Auch wenn der Lehrer/ die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	.56
SWE7	Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich eine schlechte Note bekommen habe.	.60
Composite Reliability	.72	
Cronbachs-Alpha	.75	

Anmerkung. N = 1141; Werte: 1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft genau zu; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951)

Tabelle 43: Eigene Darstellung, Skala Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution (Attri) nach Helmke (1985, 1992): Faktorladungen und Güte

Items	Itembeschreibungen	Faktorladung
Skala Attri		
Attri1	Ich habe mich zu wenig angestrengt.	.21
Attri2	Die Lehrperson hat es nicht genug erklärt.	.27
Attri3	Es hängt vom Zufall ab, ob eine Arbeit gelingt. – rekodiert	.37
Attri4	Ich bin mit den Gedanken woanders.	.35
Attri5	Ich habe zuhause nicht genügend gelernt.	.31
Attri6	Ich kann vieles nicht behalten. – rekodiert	.62
Attri7	Ich kann mich einfach nicht die ganze Stunde konzentrieren. – rekodiert	.61
Attri8	Für die Schule bin einfach nicht so begabt. – rekodiert	.66
Attri9	Die Lehrperson ist zu schnell vorgegangen.	.54
Attri10	Der Unterricht ist zu schwierig. – rekodiert	.56
Composite Reliability		.72
Cronbachs-Alpha		.77

Anmerkung. N = 1141; Werte: 1 = Stimmt gar nicht, 4 = Stimmt genau; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951)

Tabelle 44: Eigene Darstellung, Skala Beziehung zu Lehrpersonen (BeLp) nach Böhm-Kasper et al. (2004): Faktorladungen und Güte

Items	Itembeschreibungen	Faktorladung
Skala BeLp		
BeLp1	Unsere Lehrpersonen behandeln alle Schüler gerecht.	.75
BeLp2	Unsere Lehrpersonen suchen nicht nur unsere Schwächen, sondern sehen auch unsere Stärken.	.77
BeLp3	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass alle mitkommen.	.76
BeLp4	Wir werden von den Lehrpersonen ernst genommen.	.84
BeLp5	Unsere Lehrpersonen achten uns als Personen, die eigene Entscheidungen treffen können.	.81
BeLp6	Wir können selbst dann im Unterricht unsere Meinung sagen, wenn diese von der Meinung der Lehrperson abweicht.	.67
Composite Reliability		.90
Cronbachs-Alpha		.89

Anmerkung. N = 1141; Werte: 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft genau zu; Composite Reliability = Reliabilitätskoeffizient nach Raykov (1997); Cronbachs-Alpha = Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach (1951)

Teil 3: Ergänzende Tabellen der Auswertungen des Resilienzmodells der einzelnen Gruppenvergleiche in Kapitel 6.4

Tabelle 45: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren – Resiliente und Nichtresiliente

Prädiktoren	Resiliente					Nichtresiliente				
	Unstd	SF	Std	p	R ²	Unstd	SF	Std	p	R ²
Beziehung zu Lehrpersonen										
BeLp → Attri	.02	.05	.03	ns		.02	.05	.03	ns	
BeLp → SWE	.09	.04	.16	<.05		.09	.04	.13	<.05	
BeLp → SSK neunte Klasse	-.01	.05	-.02	ns		-.01	.05	-.02	ns	
Attribution selbstwertdienlich					.04					.03
Attri → SWE	.30	.09	.37	<.001		.30	.09	.29	<.001	
Attri → SSK neunte Klasse	.50	.13	.45	<.001		.50	.13	.44	<.001	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					.30					.20
SWE → SSK neunte Klasse	.20	.11	.15	ns		.20	.11	.18	ns	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					.31					.33
Gütekriterien										
χ^2 (df)	296 (227)									
CFI	.95									
TLI	.94									
RMSEA	.03									

Anmerkung. N = 315, Resiliente = 153, Nichtresiliente = 162; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *CFI* = Comparative Fit Index; *TLI* = Tucker-Lewis-Index; *RMSEA* = Root Mean Error of Approximation

Tabelle 46: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Resiliente und Nichtresiliente

Kontrollvariablen	Resiliente				Nichtresiliente			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Attri	-.29	.13	-.19	<.05	-.29	.13	-.15	<.05
Schultyp → SWE	.06	.10	.04	ns	.06	.10	.03	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.21	.13	.12	ns	.21	.13	.09	ns
Geschlecht								
Geschlecht → Attri	.02	.09	.02	ns	.02	.09	.02	ns
Geschlecht → SWE	.22	.07	.23	<.001	.22	.07	.18	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.20	.09	.15	<.05	.20	.09	.15	<.05
KFT								
KFT → Attri	.00	.01	.04	ns	.00	.01	.04	ns
KFT → SWE	.02	.01	.26	<.001	.02	.01	.23	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.07	ns	.01	.01	.08	ns

Anmerkung. N = 315, Resiliente = 153, Nichtresiliente = 162; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 47: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte Resiliente und Nichtresiliente

Exogene Variablen	Endogene Variablen													
	Resiliente							Nichtresiliente						
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Ge-schlecht	KFT	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Ge-schlecht	KFT
Total Effekte														
Attri	.03	1	-	-	-.19	.02	.04	.03	1	-	-	-.15	.02	.02
SWE	.17	.37	1	-	-.03	.24	.27	.13	.29	.00	-	-.02	.18	.25
SSK neunte Klasse	.02	.50	.15	1	.03	.19	.13	.02	.50	.18	1	-.03	.19	.15
Direkte Effekte														
Attri	.03	1	-	-	-.19	.02	.04	.03	1	-	-	-.15	.02	.04
SWE	.16	.37	1	-	.04	.23	.26	.13	.29	.00	-	.03	.18	.00
SSK neunte Klasse	-.02	.45	.15	1	.12	.15	.07	-.02	.44	.18	1	.09	.15	.18
Indirekte Effekte														
Attri	.00	1	-	-	.00	.00	.00	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.01	.00	1	-	-.07	.01	.01	.01	.00	1	-	-.04	.01	.01
SSK neunte Klasse	.04	.05	.00	1	-.09	.04	.06	.04	.05	.00	1	-.07	.04	.06

Anmerkung. N = 315, Resiliente = 153, Nichtresiliente = 162; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 48: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren – Resiliente und Ausschöpfer

Prädiktoren	Resiliente					Ausschöpfer				
	Unstd	SF	Std	p	R ²	Unstd	SF	Std	p	R ²
Beziehung zu Lehrpersonen										
BeLp → Attri	.13	.05	.22	<.001		.13	.05	.19	<.001	
BeLp → SWE	-.02	.04	-.04	ns		-.02	.04	-.03	ns	
BeLp → SSK neunte Klasse	-.05	.05	-.07	ns		-.05	.05	-.07	ns	
Attribution selbstwertdienlich					.16					
Attri → SWE	.60	.11	.66	<.001		.60	.11	.57	<.001	
Attri → SSK neunte Klasse	.56	.16	.52	<.001		.56	.16	.54	<.001	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					.54					
SWE → SSK neunte Klasse	-.13	.11	-.01	ns		-.13	.11	-.01	ns	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					.27					
Gütekriterien										
χ^2 (df)	338 (229)									
CFI	.94									
TLI	.92									
RMSEA	.04									

Anmerkung. N = 388, Resiliente = 153, Ausschöpfer = 235; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *CFI* = Comparative Fit Index; *TLI* = Tucker-Lewis-Index; *RMSEA* = Root Mean Error of Approximation

Tabelle 49: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Resiliente und Ausschöpfer

Kontrollvariablen	Resiliente				Ausschöpfer			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Attri	-.42	.07	-.30	<.001	-.42	.07	-.45	<.001
Schultyp → SWE	.07	.07	.06	ns	.07	.07	.07	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.09	.09	.06	ns	.09	.09	.10	ns
Geschlecht								
Geschlecht → Attri	.11	.06	.10	ns	.11	.06	.12	ns
Geschlecht → SWE	.21	.05	.22	<.001	.21	.05	.22	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.11	.07	.09	ns	.11	.07	.11	ns
KFT								
KFT → Attri	.01	.01	.08	ns	.01	.01	.06	ns
KFT → SWE	.02	.01	.19	<.01	.02	.01	.13	<.01
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.08	ns	.01	.01	.06	ns

Anmerkung. N = 388, Resiliente = 153, Ausschöpfer = 235; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 50: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte

Exogene Variablen	Endogene Variablen													
	Resiliente						Ausschöpfer							
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT
Total Effekte														
Attri	.22	1	-	-	-.30	.10	.08	.19	1	-	-	-.45	.12	.06
SWE	.11	.66	1	-	-.14	.28	.24	.08	.57	1	-	-.18	.28	.17
SSK neunte Klasse	.04	.52	-.01	1	-.09	.14	.12	.04	.54	-.01	1	-.14	.17	.10
Direkte Effekte														
Attri	.22	1	-	-	-.30	.10	.08	.19	1	-	-	-.45	.12	.06
SWE	-.04	.66	1	-	.06	.22	.19	-.03	.57	1	-	.07	.22	.13
SSK neunte Klasse	-.07	.52	-.01	1	.06	.09	.08	-.07	.54	-.01	1	.10	.11	.06
Indirekte Effekte														
Attri	.00	1	-	-	.00	.00	.00	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.15	.00	1	-	-.19	.07	.05	.11	.00	1	-	-.25	.07	.04
SSK neunte Klasse	.12	-.01	.00	1	-.15	.05	.04	.10	-.01	.00	1	-.24	.06	.03

Anmerkung. N = 388, Resiliente = 153, Ausschöpfer = 235; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung der achten Klasse; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 51: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren – Resiliente und Nichtausschöpfer

Prädiktoren	Resiliente					Nichtausschöpfer					
	Unstd	SF	Std	p	R ²	Unstd	SF	Std	p	R ²	
Beziehung zu Lehrpersonen											
BeLp → Attri	.10	.06	.13	ns		.10	.06	.12	ns		
BeLp → SWE	.04	.04	.05	ns		.04	.04	.05	ns		
BeLp → SSK neunte Klasse	.04	.05	.06	ns		.04	.05	.05	ns		
Attribution selbstwertdienlich					.08						
Attri → SWE	.31	.08	.35	<.001		.31	.08	.36	<.001		
Attri → SSK neunte Klasse	.28	.10	.29	<.05		.28	.10	.28	<.05		
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					.21						
SWE → SSK neunte Klasse	.17	.10	.16	<.05		.17		.15	<.05		
							.10				
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					.21						
Gütekriterien											
χ^2 (df)	313 (231)										
CFI	.94										
TLI	.92										
RMSEA	.04										

Anmerkung. N = 298, Resiliente = 153, Nichtausschöpfer = 145; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

Tabelle 52: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Resiliente und Nichtausschöpfer

Kontrollvariablen	Resiliente				Nichtausschöpfer			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Attri	-.39	.12	-.23	<.001	-.39	.12	-.26	<.001
Schultyp → SWE	.02	.08	.01	ns	.02	.08	.01	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.31	.11	.19	<.01	.31	.11	.20	<.01
Geschlecht								
Geschlecht → Attri	.06	.10	.04	ns	.06	.10	.04	ns
Geschlecht → SWE	.27	.07	.23	<.001	.27	.07	.10	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.20	.09	.16	<.05	.20	.09	.20	<.05
KFT								
KFT → Attri	.01	.01	.04	ns	.01	.01	.04	ns
KFT → SWE	.01	.01	.12	<.05	.01	.01	.12	<.05
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.11	ns	.01	.01	.10	ns

Anmerkung. N = 298, Resiliente = 153, Nichtausschöpfer = 145; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 53: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte

Exogene Variablen	Endogene Variablen													
	Resiliente						Nichtausschöpfer							
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Geschlecht	KFT
Total Effekte														
Attri	.13	1	-	-	-.23	.04	.04	.12	1	-	-	-.26	.04	.04
SWE	.10	.35	1	-	-.07	.25	.14	.09	.36	1	-	-.08	.21	.13
SSK neunte Klasse	.11	.35	.16	1	.11	.21	.14	.10	.33	.15	1	.12	.17	.13
Direkte Effekte														
Attri	.13	1	-	-	-.23	.04	.04	.12	1	-	-	-.26	.04	.04
SWE	.05	.35	1	-	.01	.23	.12	.05	.36	1	-	.01	.20	.12
SSK neunte Klasse	.06	.29	.16	1	.19	.16	.11	.05	.28	.15	1	.20	.13	.10
Indirekte Effekte														
Attri	.00	.1	-	-	.00	.00	.00	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.05	.00	1	-	-.08	.02	.01	.04	.00	1	-	-.09	.01	.01
SSK neunte Klasse	.05	.06	.00	1	-.08	.05	.03	.05	.05	.00	1	-.08	.04	.03

Anmerkung. N = 298, Resiliente = 153, Nichtausschöpfer = 145; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung der achten Klasse; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 54: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren – Resiliente und alle anderen

Prädiktoren	Resiliente					alle anderen				
	Unstd	SF	Std	p	R ²	Unstd	SF	Std	p	R ²
Beziehung zu Lehrpersonen										
BeLp → Attri	.16	.03	.26	<.001		.16	.03	.23	<.001	
BeLp → SWE	.02	.02	.04	ns		.02	.02	.03	ns	
BeLp → SSK neunte Klasse	-.04	.03	-.06	ns		-.04	.03	-.05	ns	
Attribution selbstwertdienlich					.14					
Attri → SWE	.48	.06	.56	<.001		.48	.06	.51	<.001	
Attri → SSK neunte Klasse	.47	.08	.44	<.001		.47	.08	.42	<.001	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					.43					
SWE → SSK neunte Klasse	.15	.06	.12	<.01		.15	.06	.12	<.01	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					.30					
Gütekriterien										
χ^2 (df)	406 (231)									
CFI	.97									
TLI	.96									
RMSEA	.03									

Anmerkung. N = 1141, Resiliente = 153, Alle ändern = 988; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

Tabelle 55: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Resiliente und alle anderen

Kontrollvariablen	Resiliente				alle anderen			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Attri	-.38	.05	-.25	<.001	-.38	.05	-.32	<.001
Schultyp → SWE	.06	.04	.02	ns	.06	.04	.03	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.07	.05	.04	ns	.07	.05	.05	ns
Geschlecht								
Geschlecht → Attri	.04	.04	.03	ns	.04	.04	.03	ns
Geschlecht → SWE	.22	.03	.21	<.001	.22	.03	.20	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.18	.05	.14	<.001	.18	.05	.14	<.001
KFT								
KFT → Attri	.01	.01	.10	<.01	.01	.01	.10	<.01
KFT → SWE	.02	.00	.18	<.001	.02	.00	.16	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.07	ns	.01	.01	.06	ns

Anmerkung. N = 1141, Resiliente = 153, Alle andern = 988; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 56: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte

Exogene Variablen	Endogene Variablen													
	Resiliente						alle anderen							
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Ge-schlecht	KFT	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schultyp	Ge-schlecht	KFT
Total Effekte														
Attri	.26	1	-	-	-.25	.03	.10	.23	1	-	-	-.32	.03	.10
SWE	.18	.56	1	-	-.11	.23	.23	.15	.51	.00	-	-.14	.21	.21
SSK neunte Klasse	.08	.51	.12	1	-.08	.18	.14	.07	.48	.12	1	-.10	.18	.13
Direkte Effekte														
Attri	.26	1	-	-	-.25	.03	.10	.23	1	-	-	-.32	.03	.10
SWE	.04	.56	1	-	.02	.21	.18	.03	.51	.00	-	.03	.20	.16
SSK neunte Klasse	-.06	.44	.12	1	.04	.14	.07	-.05	.42	.12	1	.05	.14	.06
Indirekte Effekte														
Attri	.00	1	-	-	.00	.00	.00	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.14	.00	1	-	-.14	.02	.05	.12	.00	.00	-	-.17	.02	.05
SSK neunte Klasse	.14	.07	.00	1	-.12	.04	.07	.12	.06	.00	1	-.15	.04	.07

Anmerkung. N = 1141, Resiliente = 153, „alle anderen“ = 998; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 57: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Prädiktoren – Vulnerable und Nichtvulnerable

Prädiktoren	Vulnerable					Nichtvulnerable				
	Unstd	SF	Std	p	R ²	Unstd	SF	Std	p	R ²
Beziehung zu Lehrpersonen										
BeLp → Attri	.16	.03	.25	<.001		.16	.03	.23	<.001	
BeLp → SWE	.02	.02	.03	ns		.02	.02	.03	ns	
BeLp → SSK neunte Klasse	-.03	.03	-.04	ns		-.03	.03	-.04	ns	
Attribution selbstwertdienlich					.16					
Attri → SWE	.51	.06	.52	<.001		.51	.06	.52	<.001	
Attri → SSK neunte Klasse	.45	.08	.39	<.001		.45	.08	.41	<.001	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					.38					
SWE → SSK neunte Klasse	.15	.06	.13	<.05		.15	.06	.14	<.05	
Schulisches Selbstkonzept neunte Klasse					.24					
Gütekriterien										
χ^2 (df)	389 (231)									
CFI	.97									
TLI	.96									
RMSEA	.03									

Anmerkung. N = 1141, Vulnerable = 503, Nichtvulnerable = 638; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *R²* = Anteil erklärter Varianz; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis-Index; RMSEA = Root Mean Error of Approximation

Tabelle 58: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Kontrollvariablen – Vulnerable und Nichtvulnerable

Kontrollvariablen	Vulnerable				Nichtvulnerable			
	Unstd	SF	Std	p	Unstd	SF	Std	p
Schultyp								
Schultyp → Attri	-.36	.05	-.26	<.001	-.36	.05	-.32	<.001
Schultyp → SWE	.03	.04	.02	ns	.03	.04	.03	ns
Schultyp → SSK neunte Klasse	.09	.05	.05	ns	.09	.05	.07	ns
Geschlecht								
Geschlecht → Attri	.04	.04	.04	ns	.04	.04	.04	ns
Geschlecht → SWE	.21	.03	.19	<.001	.21	.03	.19	<.001
Geschlecht → SSK neunte Klasse	.15	.04	.12	<.001	.15	.04	.12	<.001
KFT								
KFT → Attri	.01	.01	.11	<.05	.01	.01	.08	<.05
KFT → SWE	.02	.00	.18	<.001	.02	.00	.14	<.001
KFT → SSK neunte Klasse	.01	.01	.06	ns	.01	.01	.05	ns

Anmerkung. N = 1141, Vulnerable = 503, Nichtvulnerable = 638; *Unstd.* = Unstandardisierter Koeffizient; *SF* = Standardfehler; *Std.* = Standardisierter Koeffizient; *p* = p-Wert; *BeLp* = Beziehung zu Lehrpersonen; *Attri* = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; *SWE* = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; *SSK neunte Klasse* = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; *Schultyp* = Gymnasium (0) oder WBS (1); *Geschlecht* = weiblich (0) oder männlich (1); *KFT* = Kognitives Potenzial

Tabelle 59: Eigene Darstellung, Resilienzmodell: Standardisierte Effekte

Exogene Variablen	Endogene Variablen													
	Vulnerable						Nichtvulnerable							
	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schul- typ	Ge- schlecht	KFT	BeLp	Attri	SWE	SSK neunte Klasse	Schul- typ	Ge- schlecht	KFT
Total Effekte														
Attri	.25	1	-	-	-.26	.04	.11	.23	1	-	-	-.32	.04	.08
SWE	.16	.52	1	-	-.11	.22	.24	.14	.52	1	-	-.14	.21	.19
SSK neunte Klasse	.08	.45	.13	1	-.06	.16	.13	.08	.49	.14	1	-.08	.17	.11
Direkte Effekte														
Attri	.25	1	-	-	-.26	.04	.11	.23	1	-	-	-.32	.04	.08
SWE	.03	.52	1	-	.02	.19	.18	.03	.52	1	-	.03	.19	.14
SSK neunte Klasse	-.04	.39	.13	1	.05	.12	.06	-.04	.41	.14	1	.07	.12	.05
Indirekte Effekte														
Attri	.00	1	-	-	.00	.00	.00	.00	1	-	-	.00	.00	.00
SWE	.13	.00	1	-	-.13	.02	.06	.12	.00	1	-	-.17	.02	.04
SSK neunte Klasse	.12	.07	.00	1	-.11	.04	.07	.11	.07	.00	1	-.15	.05	.06

Anmerkung. N = 1141, Vulnerable = 503, Nichtvulnerable = 638; BeLp = Beziehung zu Lehrpersonen; Attri = Selbstwertdienliche Misserfolgsattribution; SWE = Schulische Selbstwirksamkeitserwartung; SSK neunte Klasse = Schulisches Selbstkonzept der neunten Klasse; Schultyp = Gymnasium (0) oder WBS (1); Geschlecht = weiblich (0) oder männlich (1); KFT = Kognitives Potenzial

Das vorliegende Buch erforscht das Thema Resilienz und Vulnerabilität im Bereich von Bildung und Bildungssystem. Es handelt sich um eine interdisziplinäre Studie, die sich im Schnittbereich von Entwicklungspsychologie, positiver Psychologie, pädagogischer Psychologie und Bildungssoziologie befindet. Eine ausgedehnte theoretische Erörterung und eine minutiös aufbereitete quantitativ-empirische Untersuchung ermöglichen es, bildungssoziologische Sachverhalte und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung zusammenzuführen und sie in einen pädagogisch-psychologischen Erkenntnisraum zu rücken. Das bedeutet, die Studie ist auf mehreren Theorieebenen angesiedelt und untersucht personale Ressourcen (das schulische Selbstkonzept, die schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, günstige Misserfolgssattributionen) und soziale Ressourcen (die Lehrkräfte als Bezugspersonen). Gerade letztere vermögen eine Resilienzentwicklung zu unterstützen: Lehrkräfte können durch eine konstruktive Feedback-Kultur positiv auf das schulische Selbstkonzept Einfluss nehmen, was insbesondere vulnerablen Jugendlichen hilft, ein vorhandenes Potenzial auszuschöpfen.

Insgesamt sprechen die Resultate dafür, mehr Ressourcen für alle Kinder und Jugendlichen in verschiedenen Formen bereitzustellen. Denn Kinder und Jugendliche navigieren selbständig auf die Ressourcen, die sie brauchen, zu - dadurch kann Resilienz entstehen.

Sabrina Lisi ist Psychologin, Pädagogin und promovierte Bildungswissenschaftlerin. Sie forscht seit 2013 zu Resilienz bei Jugendlichen im Bildungssystem. Ihre Forschungsarbeit ist inspiriert von ihrer Tätigkeit als Dozentin für pädagogische Psychologie in der Lehrpersonenausbildung und dem Unterrichten der Fächer Psychologie und Pädagogik an der Mittelschule, was ihren theoretischen Blick auf Bildungsgerechtigkeit um eine Praxisdimension ergänzt.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5114-8