



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

## Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit?

Verfasserin

Roswitha Maria Leonhardt

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann

## **danke...**

An dieser Stelle möchte ich mich bei den einzelnen Schülern und Eltern, sowie Lehrern und der Direktorin des Gymnasiums Mödling, die ihre Zeit für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, bedanken.

Weiters bedanke ich mich bei Univ.- Prof. Dr. Alfred Schabmann für die langjährige und geduldige Betreuung.

Danke auch an meine Familie, die mir das Studium ermöglicht hat und meiner Mutter, Dr. Roswitha Leonhardt, für das Korrekturlesen.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Was macht gute Schule aus?.....</b>	<b>3</b>
2.1 Belastungen in der Volksschule.....	5
<b>3. Einfluss der Lehrerpersönlichkeit.....</b>	<b>6</b>
3.1 Belastungen zurückführend auf den Lehrer.....	8
<b>4. Der Unterricht.....</b>	<b>9</b>
4.1 Belastungen zurückführend auf den Unterricht.....	10
<b>5. Schulleistung.....</b>	<b>11</b>
5.1 Einflussfaktoren auf die Schulleistung.....	12
5.1.1 Persönliche Eigenschaften als Einflussfaktoren.....	12
5.1.2 Schulische Einflussfaktoren.....	12
5.1.1 Außerschulische familiäre Einflussfaktoren.....	13
5.2 Messen von Schulleistung – Benotung.....	14
5.3 Belastungen zurückführend auf die Schulleistung.....	15
<b>6. Schul- und Klassenklima.....</b>	<b>15</b>
6.1 Belastungen zurückführend auf das Schul- und Klassenklima.....	17
6.1.1 Außenseiter.....	17
<b>7. Gewalt in der Schule.....</b>	<b>18</b>
7.1 Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf Gewalt in der Schule.....	19
<b>8. Schulangst.....</b>	<b>19</b>
8.1 Schulphobie.....	20
8.2 Schulschwänzen.....	20
8.3 Schulangst.....	21
8.4. Prüfungsangst.....	21
<b>9. Selbstkonzept.....</b>	<b>22</b>
<b>10. Empirische Untersuchung.....</b>	<b>24</b>
10.1 Ziel der Untersuchung.....	25
10.2 Fragestellung - Themenschwerpunkte.....	26
10.3 Stichprobe.....	26
10.4 Untersuchungsinstrumente.....	27
10.4.1. Schülerfragenbogen.....	27
10.4.2. Elternfragebogen.....	27
10.4.3. Selbstkonzeptskalen – Harter –Skalen (Asendorpf & van Aken, 1993).....	28
10.5 Ablauf und Durchführung der Untersuchung.....	28
10.6 Auswertung.....	29
<b>11. Ergebnisse.....</b>	<b>29</b>
11.1 Faktorenanalyse Kinder.....	29
11.1.1 Die Befindlichkeit in der Volksschule.....	29
11.1.2 Die Volksschule.....	31
11.1.3 Die Leistungsanforderung.....	32
11.1.4 Das Klassenklima.....	33
11.1.5 Der Volksschullehrer.....	35
11.2 Faktorenanalyse Eltern.....	37
11.2.1 Das Kind und seine Volksschule.....	37
11.2.2 Das Kind und seine Mitschüler.....	38
11.2.3 Der Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer.....	39
11.2.4 Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers.....	39
11.2.5 Beziehung zwischen Kind und Volksschullehrer.....	40

11.3 Clusteranalyse .....	41
11.4. Überprüfung der Forschungsfragen .....	45
11.4.1 Unterschiede hinsichtlich Geschlecht .....	46
11.4.2 Unterschiede hinsichtlich Schulnoten .....	46
11.4.3 Unterschiede hinsichtlich Leistungsüberforderung und Leistungsunsicherheit .....	47
11.4.4 Unterschiede hinsichtlich Klassenklima .....	48
11.4.5 Unterschiede hinsichtlich Volksschullehrer .....	51
11.4.6 Unterschiede hinsichtlich Harter Selbstkonzept .....	53
<b>12. Diskussion und Zusammenfassung .....</b>	<b>55</b>
<b>13. Kritik/Verbesserungsvorschläge .....</b>	<b>62</b>
<b>14. Abstract .....</b>	<b>63</b>
<b>15. Abstract .....</b>	<b>64</b>
<b>16. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>66</b>
<b>Anhang A: Instrumente .....</b>	<b>71</b>
Schülerfragebogen: .....	71
Elternfragebogen: .....	78
Harter – Skala: .....	86
<b>Anhang B: Lebenslauf .....</b>	<b>91</b>
Abbildung 1: Clusteranalyse .....	42
Tabelle 1: Ergebnisse zu den 18 Items „Wie ich mich in der Volksschule gefühlt habe“ .....	31
Tabelle 2: Ergebnis zu den 7 Items „Volksschule“ .....	32
Tabelle 3: Ergebnis zu den 10 Items „Leistungsanforderung“ .....	33
Tabelle 4: Ergebnisse zu den 21 Items „Klassenklima“ .....	35
Tabelle 5: Ergebnis zu den 21 Items „Lehrer“ .....	37
Tabelle 6: Ergebnisse zu den 5 Items „Kind und seine Volksschule“ .....	38
Tabelle 7: Ergebnis zu den 4 Items „Kind und seine Mitschüler“ .....	39
Tabelle 8: Ergebnis zu den 5 Items „Kontakt zum Volksschullehrer“ .....	39
Tabelle 9: Ergebnisse zu den 3 Items „Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers“ .....	40
Tabelle 10: Ergebnis zu den 9 Items „Verhältnis zwischen Kind und Volksschullehrer“ .....	41
Tabelle 11: Ergebnisse der Varianzanalyse zur Clusterbenennung .....	45
Tabelle 12: Prozentangaben der Verteilung Geschlecht auf die 4 Kindertypen. ....	46



## 1. Einleitung

Die Schule stellt einen Ort des Lernens und der Interaktion dar und wirkt auf kognitive und nicht kognitive Bereiche (Rüesch, 1998). Sie beeinflusst verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, das Verhalten, die Einstellungen und das Selbstkonzept der Schüler. Schon Kotthoff (1996) betont die wichtige Rolle der Volksschule beim Aufbau von Selbstvertrauen.

Buff (1991) beschreibt, dass viele Aufgaben, die bislang der Familie oblagen, der Schule übertragen werden, weshalb sie zwangsläufig neben der Familie zu dem Lebensbereich zählt, der einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. In der Schule stehen Lernen und Interaktion mit anderen – Lehrern sowie Mitschülern - im Vordergrund.

Als die drei wesentlichen Lebensbereiche im Kindesalter werden die Familie, die Schule und die Peergroups genannt (Bronfenbrenner 1981, zit. in Eder 1995).

Je stabiler sich ein Kind in diesen Bereichen einfügt und diese auch wechselseitig miteinander verknüpft sind, umso positiver verläuft die persönliche Entwicklung (Oerter 2002).

In einer Befragung von Svecnik, (1993) wird ebenfalls der große Einfluss der Schule für die persönliche sowie soziale Entwicklung deutlich.

Sozial- und Leistungsverhalten resultieren aus einer Wechselwirkung zwischen individuellem Hintergrund eines jeden Schülers und Merkmalen seiner Schule (Rüesch, 1998), wie Klassengröße und –klima, Lehrermerkmale und Beziehung zum Lehrer, Leistungsdruck und Schulangst.

Über Schulen existieren bereits eine Vielzahl an Arbeiten und Untersuchungen, dennoch wurde die Perspektive der Volksschüler selbst sowie der Eltern, und gerade der Volksschuleltern, bislang wenig miteinbezogen (Valtin&Rosenfeld 2000).

In der folgenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Kinder am Beginn der Sekundarstufe ihre Volksschulzeit retrospektiv erleben. Neben sozialen und

emotionalen Aspekten spielt als weitere Moderatorvariable der Leistungsbereich eine Rolle.

Mehrfach wird von Autoren (Sigel, 2001, Kotthoff, 1996, Roeder, 2006) auf die bedeutende Rolle der Volksschüler selbst hingewiesen, ihr subjektives und differenziertes Wissen über Schule, Lehrer und Unterricht preiszugeben.

Die Kinder selbst sind Experten ihrer Lebenswelt, um sinnvolle Untersuchungen zum Thema Schule und auch Weiterentwicklungen in dem Bereich durchführen zu können, sollte ihr Wissen unbedingt miteinbezogen werden.

Dem Forschungsziel folgend sind der theoretische Teil sowie die nachfolgende Untersuchung aus verschiedenen Themenschwerpunkten aufgebaut, die einen wesentlichen Einfluss auf die emotionale Einstellung zur Schule haben. Die Themenblöcke umfassen die Volksschullehrer, den Unterricht und die Schulleistung, das Klassenklima, Schulangst, Gewalt in der Schule und das Selbstkonzept.

Ziel der Studie ist es, die Sicht und emotionale Befindlichkeit der Schüler als Schulexperten in den Mittelpunkt zu stellen.

Um das Risiko der Einseitigkeit bzw. von eindimensionaler Datenerhebung zu minimieren, erfolgt die Erfassung über die Vorgabe von Schüler- und Elternfragebögen.

Anmerkung: in der folgenden Diplomarbeit wird der Einfachheit halber die männliche Schreibweise – der Lehrer, der Schüler, der Ängstliche und so weiter – verwendet.

## 2. Was macht gute Schule aus?

„Gute Schule wird von allen beteiligten Gruppen – Lehrkräften, Schülerschaft, Schulleitung und Elternschaft – gestaltet...“ (Sigel, 2001.S.25)

Schnabel (2001) führt Gruehns (1995) Kritik an, dass auf die Frage, was eine gute Schule ausmache, meist nur die Leistungsentwicklung beleuchtet wird. Die Aufgabe der Schule ist es, nicht nur Fachwissen zu vermitteln und die Schulleistung zu steigern, sie ist an der Entwicklung und Förderung vieler Qualifikationen beteiligt, soziale Gegensätze sollen verringert werden und ein Beitrag zu einer günstigen psychosozialen Entwicklung geleistet werden (Schnabel, 2001). Weiters gilt es individuelle Stärken und Schwächen so früh wie möglich zu erkennen, um eine gezielte Förderung zu ermöglichen.

Gute Schule muss folglich vor allem die notwendigen Bedingungen für guten Unterricht bereitstellen, die guten Lehrern einen großzügigen Gestaltungsspielraum einräumen.

In der Volksschule werden die Kinder neben Rechnen, Schreiben und Lesen, in wichtige Bereiche des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens eingeführt, die Kinder bekommen die Möglichkeit, ihre Sicht der Welt mit der von anderen zu vergleichen und somit neue Zugänge zum Weltbild, zu sich selbst und zu anderen Mitmenschen zu ergründen (Fischer, 2002)

Hössl und Vossler (2006) weisen darauf hin, dass ungeachtet dessen, dass die Volksschulzeit richtungweisend für den weiterfolgenden Bildungsweg und –erfolg ist, individuelle Fähigkeiten und frühzeitiger Förderbedarf oft nicht zeitgerecht festgestellt werden. Die Bedingungen und Anforderungen sind für jedes Kind die gleichen, egal welche frühkindliche und vorschulische Vor- und Lerngeschichte es mitbringt.

Des Weiteren ist es unbestritten, dass Leistungsrückmeldungen und die Erfolgs- und Misserfolgswahrnehmung bei der Bildung eines leistungsbezogenen Selbstbildes beteiligt sind und somit auch beeinflussen, wie Schule und Lernen erlebt und empfunden werden. Die Art und Weise, wie die Kinder diese Entwicklungsschritte erleben, legen den Grundstein für die weitere Karriere.



„Optimal wären jeden Tag nur bis 12.00 Uhr Schule, dann wenig Aufgaben und keine Schularbeiten.....Die optimale Schule wäre dann, wenn wir mehr Freizeit hätten.“ sagen zwei Mädchen der dritten und vierten Volksschulklasse auf die Frage aus, was sie unter der optimalen Schule verstehen würden (In ÖIBF, Schulklima- Schulimage, 1992, S. 48).

Als Hauptmotivation, gerne in die Schule zu gehen, werden soziale Kontakte und die Sympathie für die Lehrkräfte genannt.

Siegel (2001) kommt durch seine Evaluation zu zehn Bedingungen aus der Sicht der Schüler und 4 Bedingungen aus Elternsicht, die eine gute Volksschule ausmachen.

Folgende Bedingungen werden von den Schülern genannt (Sigel, 2001):

1. Lernen soll spielerisch stattfinden, Spaß machen, abwechslungsreich sein und nicht langweilig.
2. Der Unterricht soll ruhig sein, Spaß machen und auf die Bedürfnisse jedes Schülers eingehen.
3. Die Schüler wünschen sich niveaувollen Unterricht, der offenes und eigenständiges Lernen ermöglicht.
4. Unter einem guten Lehrer stellen sich Schüler eine nette, verständnisvolle, wertschätzende und geduldige Persönlichkeit vor, die, wenn es fair ist, auch schimpfen darf.
5. Die Möglichkeit für Sport und Bewegung ist für Schüler ein wichtiges Kriterium, wenn es um die Frage, was gute Schule ausmacht, geht.
6. Ein weiters wichtiger Punkt sind eine ansprechende Gestaltung von Pausenhöfen und eine gute Zeiteinteilung der Pausen.
7. Um Abwechslung und Spaß in den Schulalltag zu bringen sowie die Klassengemeinschaft zu stärken, nennen Schüler den Wunsch nach Ausflügen und Veranstaltungen.
8. Von ihrer Klassengemeinschaft erwarten sich die Schüler ein gutes Miteinander ohne verbale oder gar körperliche Angriffe.
9. Das Maß der Hausaufgaben soll einer Freizeitgestaltung am Nachmittag nicht im Wege stehen.

10. Eine nicht zu strenge Notengebung wird als weiteres Kriterium, was gute Schule ausmacht, angeführt.

Eltern bewerten gute Schule vor allem anhand von vier Bedingungen:

1. dem Wohlergehen ihrer Kinder,
2. wie offen die Schule den Eltern und ihren Wünschen und Vorstellungen gegenüber ist,
3. dem kindgerechten Lernen
4. ob die Lehrer individuell auf die Kinder eingehen (Sigel, 2001; S. 225-227).

## **2.1 Belastungen in der Volksschule**

Eder und Eder (2007) folgern aus der Untersuchung mit belasteten Schülern „..., dass schulische Belastung Folge eines Geflechts aus schlechtem Unterricht, beeinträchtigten sozialen Beziehungen und eingeschränkten motivationalen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist.“ (S. 230).

Schüler, die die Schule als Belastung erleben, gehen folglich auch nicht mehr gerne hin und sind auch häufig bei ihren Klassenkollegen unbeliebt (Eder & Eder, 2007).

Eder et al. (1995. S.236-237) finden heraus, dass intellektuelle Fähigkeiten kaum Einfluss auf Belastungen in der Schule haben. Als wesentliche Einflussfaktoren auf den Grad der Belastung nennen sie das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer, inwieweit es möglich ist, dem Unterricht zu folgen, wie stark der Leistungsdruck wahrgenommen wird und auf welchem Niveau sie ihre Leistungen erbringen müssen.

Die einzelnen Bereiche, was gute Schule ausmacht und Belastungen in der Schule bewirken kann, beeinflussen sich wechselseitig, im Folgenden wird versucht, die jeweiligen Bereiche extra zu beleuchten.

### **3. Einfluss der Lehrerpersönlichkeit**

Um in der nachfolgenden Untersuchung die Zufriedenheit mit der Lehrerpersönlichkeit abzufragen, muss inhaltlich geklärt werden, welche Kriterien einen „guten Lehrer“ ausmachen bzw. welchen Einfluss die Lehrerpersönlichkeit auf die Schüler nehmen kann.

Eine positive Verbesserung unseres Schulsystems ist nur in Zusammenarbeit mit den Lehrern möglich, sie können all die notwendigen theoretischen Maßnahmen direkt im Unterricht umsetzen, Schule verändern und verbessern, und dadurch zu einer besseren Schule beitragen (Sigel, 2001).

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit auf das Schülerverhalten scheint unbestritten wichtig zu sein. Den guten Lehrer macht laut Ledl (1992) aus, dass er auf unterschiedliche Situationen eingehen kann und Schulschwierigkeiten möglichst früh durch effektive Maßnahmen vermeidet.

Schon Gordon (1977) meinte, wenn Lehrer und Lernen optimal funktionieren sollen, müsse eine einzigartige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bestehen. Diese Beziehung sei wichtiger, als auf welche Art und Weise gelehrt wird.

Lehrer, die es schaffen eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung als auch ein gutes Klassenklima zu erzeugen, tragen wesentlich zur psychischen Stabilität der Schüler bei. (Eder 1995)

Für die meisten Schüler hat ein gutes Auskommen mit ihrem Lehrer Priorität und beeinflusst die Befindlichkeit in der Schule fast noch mehr als das Verhältnis zu den Klassenkollegen. Dies liegt wohl am Einfluss, den der Lehrer sowohl in der Schule als auch auf den außerschulischen Bereich durch seinen Handlungsspielraum hat. Er bestimmt neben Unterricht, Anforderungs- und Leistungsniveau auch die Hausaufgabenmenge und verfügt über die Macht, Noten und Sanktionen zu verteilen (Eder, 2007).

Brunner (2006) bemerkt, dass der Stellenwert der zwischenmenschlichen Aspekte zwischen Lehrern und Schülern in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen ist. Laut ihm wirkt das Lehrerverhalten direkt auf den Schüler und dessen Leistungen. Die Art der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler wirkt sich direkt auf den Unterricht aus,

weitere besteht eine Wechselwirkung zwischen Lehren und Lernen, die von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit abhängig ist.

Laut dem Kontingenzmodell der Führereffektivität von Fiedler (1967), welches Brunner (2006) anführt, sind die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, die Aufgabenstruktur und die Machtposition des Lehrers wesentlich.

Die von Fiedler belegte Aussage wandelt Brunner wie folgt um nämlich, dass man nicht von guten und schlechten Lehrern sprechen sollte, sondern Lehrer situationsabhängig gute oder schlechte Leistungen bringen. Wo der eine mit einer Aufgabenorientierung mehr erreicht, wird ein anderer Lehrer mit einem schülerorientiertem Ansatz erfolgreicher sein.

Ryans (1970, zitiert nach Brunner, 2006) gibt folgende Punkte für die Einteilung von Lehrerverhalten an:

- Egozentrischer, reservierter und distanzierter Lehrer versus verstehender, teilnehmender und freundlicher Lehrer
- Lehrer, der der Verantwortung ausweicht, nachlässiges Verhalten zeigt und planlos agiert versus verantwortlich, gewissenhaft und systematisch handelnder Lehrer
- langweilige Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer versus phantasievolle und anregende Art, den Unterricht zu gestalten

Daraus resultiert eine positive Korrelation zwischen positiven Eigenschaften des Lehrerverhaltens und der Aufgewecktheit der Schüler, der Unterrichtsteilnahme sowie der Sicherheit, Verantwortlichkeit, Selbstkontrolle und Initiative der Schüler.

Laut Hössl und Vossen (2006) sind Lehrer emotionale Bezugspersonen. Neben der Leistungsvermittlung ist es auch ihre Aufgabe, zur Bewältigung von Schulschwierigkeiten beizutragen.

Ulich (2001, zitiert nach Hössl & Vossen, 2006) belegt, dass in die Leistungsbeurteilung oft andere Kriterien mit einfließen, wie etwa ob dem Lehrer der jeweilige Schüler sympathisch ist oder nicht, oder subjektive Wahrnehmungen und Persönlichkeitstheorien des Lehrers.

Schrader (2006) zitiert Ingenkamp (1992), der aufzeigt, dass sowohl mündliche, als auch schriftliche Lehrerurteile nicht objektiv sind, weil unterschiedliche Lehrer dieselbe Leistung anders beurteilen.

Die Ergebnisse einiger Studien zeigen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung einen wesentlichen Einfluss auf die Kontrollüberzeugung der Schüler hat. Lehrer, die ihre Schüler unterstützen und Wärme ausstrahlen, hatten in ihrer Klasse Kinder mit hoher Kontrollüberzeugung und besseren schulischen Leistungen als Lehrer, die ihre Schüler ablehnten und wenig unterstützten (Oerter 2002).

Welch wichtige Rolle vor allem das Vertrauen in dieser Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schülern spielt, heben Schweer (1997, zitiert nach Brunner, 2006) und auch Thies (2002) hervor. Vertrauen steht im engen Zusammenhang mit der Schülerzufriedenheit und dem daraus resultierenden pädagogischen Erfolg. Auch Lehrer selbst geben an, dass eine vertrauensvolle Beziehung ausschlaggebend ist, um unterschiedlichste Erziehungsanforderungen und -ziele umzusetzen.

Brunner (2006) weist nachdrücklich auf die Wichtigkeit hin, dass der Lehrer auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten seiner Schüler eingeht. Sie sollen sowohl über kognitive Grundvoraussetzungen der Schüler, wie zum Beispiel Intelligenz oder Konzentration, als auch über ihre Motivation und ihren familiären Kontext Bescheid wissen.

### **3.1 Belastungen zurückführend auf den Lehrer**

Wie sich die Schüler in der Schule fühlen ist in der Volksschulzeit und den ersten Schuljahren stark von ihrer emotionalen Beziehung zum Klassenlehrer abhängig. Somit birgt diese Beziehung auch die Gefahr belastend zu werden, im Fall, dass sich ein Schüler mehr Anerkennung und Zuwendung erhofft hätte oder Lehrerbeurteilungen persönlich nimmt und diese kränkend auf ihn wirken. Vor allem ungerechte Behandlungen sind für Schulkinder sehr belastend, zum Beispiel als einziger für etwas

bestraft zu werden, an dem mehrere Klassenkameraden beteiligt waren. (Hössl & Vossler, 2006)

Belastungen, die auf den Klassenlehrer zurückzuführen sind, gehen hauptsächlich von der Notengebung und in dem Zusammenhang auch von der vom Lehrer ausgeübten Macht aus, weiters wird die nicht vorhandene Fähigkeit auf die Schüler einzugehen als belastender Faktor in der Schüler-Lehrer Beziehung genannt. Eine schlechte Beziehung zum Lehrer geht bei den Schülern mit der Angst, ungerecht und vor allem auch schlechter benotet zu werden einher (Eder et al. 1995).

Hössel und Vossen (2006, S.23) kritisieren, dass Lehrer innerhalb eines zeitlichen Rahmens die vorgegebenen Lehrpläne und Lernziele durchbringen müssen und weiters in der Klasse ein soziales Klima aufbauen sollen, welches das Lernen fördert und die Schüler an das erwartete Arbeits- und Lernverhalten heranführt. Was problematisch ist, da nicht der einzelne Schüler, sondern eher das Klassenkollektiv bei diesen Zielvorgaben im Vordergrund steht.

## **4. Der Unterricht**

Die Frage, was einen guten und positiv aufgefassten Unterricht ausmacht, ist nicht so einfach zu beantworten. Zumal Unterricht nicht nur einen Bereich fördert, sondern viele, sich zum Teil konkurrierende Bereiche fördern und abdecken muss. Neben Wissen und verschiedensten Fähigkeiten sollen auch die Selbstständigkeit der Schüler und ihr Selbstvertrauen sowie soziale Kompetenzen aufgebaut und weiter entwickelt werden. (Helmke & Schrader 2006).

Diese Problematik wird unter anderem in einer Studie von Weinert und Helmke (1997) klar, die zeigt, dass die Leistung durch einen ausgeprägten und aufgabenorientierten Unterrichtsstil, bei dem die Zeit intensiv genutzt wird, ansteigt, die Freude am Lernen aber auf lange Sicht deutlich sinkt.

Als Kriterien für guten Unterricht werden in der Literatur folgende Punkte angeführt: die Zeit in der Schule sollte optimal genutzt werden, um Neues zu lernen, was durch nachvollziehbare Strukturen, interessanten sowie motivierenden Unterrichtsstil,

engagierte Lehrer und ermöglichte Interaktion zwischen den Schülern besser gelingt. Höfliches und freundliches Verhalten den Schülern gegenüber wird als selbstverständlich erachtet und ist für das Gelingen von gutem Unterricht wesentlich (Schreckenber, 1980)

In einer Evaluation von Sigel (2001) wird deutlich, was sich befragte Eltern vom Unterricht erwarten. An erster Stelle werden die Förderung sozialer Kompetenzen sowie Problemlösekompetenzen, das Eingehen auf alltägliche Sorgen und Probleme der Schüler sowie eine Schule, die nicht nur als Unterrichtsort geführt wird, genannt.

Um ein Bloßstellen vor anderen Schülern leichter zu umgehen empfehlen Hössl und Vossler (2006) offenere Unterrichtsformen, die zum Beispiel Gruppenarbeiten enthalten.

Die Unterrichtsforschung kann keine eindeutigen Empfehlungen für das Gelingen von gutem Unterricht geben. Was durch die Ergebnisse der Münchner Studien von Weinert & Helmke (1987;1996) eindeutig belegt werden konnte ist, dass ein extremer Unterschied zwischen den jeweiligen Lehrerpersönlichkeiten gegeben ist, je nachdem ob ein guter oder schlechter Unterricht berichtet wird.

#### **4.1 Belastungen zurückführend auf den Unterricht**

Fast die Hälfte der befragten Eltern geben an, dass sie sich zu wenig in den Unterricht und das Schulgeschehen miteinbezogen fühlen (Siegel 2001).

Kann ein Schüler dem Unterricht schwer folgen oder kennt sich im Unterricht nicht aus, so führt das zu einer höheren Belastung in der Schule (Eder et al., 1995).

Unterrichtsformen, wie zum Beispiel der sogenannte Frontalunterricht, führen dazu, dass sich die Schulkinder in der Klasse vor ihren Mitschülern profilieren, aber ebenso auch blamieren können. Das Warten auf einen Schüler, der mit einer gestellten Aufgabe noch nicht fertig ist oder der eine bestimmte Seite im Buch nicht finden kann, lautes

Vorlesen, das Aufzeigen, wenn man etwas weiß, oder allgemein bekannte Wettbewerbspiele, wie etwa der Rechenkönig, bergen die Gefahr, unangebrachte Wortmeldungen seitens der Mitschüler, aber auch seitens der Lehrer hervorzurufen. Die betroffenen Schüler fühlen sich folglich unverstanden, beschämt, bloßgestellt und herabgesetzt und entwickeln schnell Selbstzweifel. (Hössl & Vossler, 2006, S. 26-27)

## 5. Schulleistung

In der Volksschule ergeben sich Erfolg und Misserfolg hauptsächlich durch die erzielten Leistungen in den einzelnen Schulfächern, weniger aus dem Arbeits- und Sozialverhalten (Hössl & Vossler, 2006, S. 49).

„Die Frage nach den Determinanten schulischer Leistungen (engl. „causes“/„correlates“/ „determinantes of scholastic achievement“) gehören zu den ältesten und zugleich schwierigsten Problemen der Pädagogischen Psychologie. Dies beginnt bereits mit der Definition des Kriteriums...“ (Helmke und Schrader, 2006, S. 83).

Als Determinanten der Schulleistung führen sie Persönlichkeitsmerkmale des Schülers, die Familie, die Gleichaltrigen (Peers), die Medien und die Schule an. Schnabel (2001) nennt diesbezüglich die Unterrichtsqualität als weiteren Einflussfaktor, die wiederum von der Qualität der Lehrerausbildung, der Klassengröße, dem Schul- und Klassenklima mitbestimmt wird. Zum Effekt, den Schulen auf die Leistung haben, erwähnt er eine Studie von Rutter et al. (1979), die belegt, dass sich Schüler, die sich zur Zeit des Schulübertrittes in ihren Voraussetzungen nicht unterschieden, sehr wohl im späteren Schulerfolg sehr unterschiedlich abschnitten, je nachdem welche weiterführende Schule sie besuchten.

Als weitere Determinanten der Schulleistung sind das Selbstkonzept und die Schulangst zu nennen. Näheres zum Thema Schulangst ist im Kapitel 8. „Schulangst“ nachzulesen. Auch die Qualität und Quantität des Unterrichts haben eine wesentliche Bedeutung für die Schulleistung, was durch neuere Studien gezeigt wird (Helmke und Schrader, 2006). Hössl und Vossen (2006) nennen als unterschiedliche Determinanten der Leistung, die sich gegenseitig beeinflussen, sowohl die persönlichen Eigenschaften, wie kognitive Fähigkeiten und Intelligenz, aber auch das Alter und Geschlecht sowie das



Selbstkonzept und Bewältigungsressourcen, als auch schulische Einflüsse, wie das Schulsystem oder der Unterricht. Auch sie nennen als weitere Determinanten außerschulische und milieuspezifische Bedingungen, wie die Familie und zu guter Letzt die Peergroups.

## **5.1 Einflussfaktoren auf die Schulleistung**

### **5.1.1 Persönliche Eigenschaften als Einflussfaktoren**

„Kinder, die gerne in die Schule gehen und Freude am Lernen haben, werden auch höhere Leistungen erbringen.“ (Richter, (1999, S.40).

Hössl und Vossen (2006) schildern das Ergebnis einer Metaanalyse von Weinert und Helmke (1997), das besagt, dass die kognitiven Kompetenzen den essentiellsten Einfluss auf die Schulleistung haben.

Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung wird im Kapitel 9. „Selbstkonzept – Selbstwert – Selbstbild“ ausführlich beschrieben.

Dass die Schulfreude als Motivation, darunter wird unter anderem verstanden, wie gerne ein Kind in die Schule geht und am Unterricht teilnimmt und wie wohl es sich generell in der Schule und Klasse fühlt, und das Interesse an einzelnen Unterrichtsfächern als emotionale Grundlage sich abhängig von Erfolg und Misserfolg entwickeln und umgekehrt, ist eindeutig nachgewiesen worden. Das Interesse nimmt aber auch bei guten Leistungen mit zunehmender Dauer des Schulbesuches ab (Hössl & Vossen, 2006).

### **5.1.2 Schulische Einflussfaktoren**

Schabmann und Schmidt (2009) zeigen, dass sich Lehrer in ihrer Leistungseinschätzung der Schüler vom Verhalten der Schüler im Unterricht beeinflussen lassen.

Die Schüler selbst geben die Lehrer-Schüler-Interaktion und das Gruppengeschehen der Klasse als Hauptdeterminanten für die Schulleistung an. In der Schulzeit hängt sozial erfolgreich zu sein direkt mit dem Schulerfolg zusammen.

Unbestritten ist in der Literatur auch der Einfluss von der Lehrerpersönlichkeit und dessen Unterrichtsstil.

Des Weiteren übt die Klassengröße einen wesentlichen Beitrag zur Schulleistung aus, je weniger Schüler in die erste und zweite Volksschulklasse gehen, desto weniger Kinder müssen die Klasse wiederholen. Je geringer die Klassengröße, um so weniger häufig leiden die Schüler an Leistungsschwierigkeiten. (Hössl & Vossen, 2006)

### **5.1.1 Außerschulische familiäre Einflussfaktoren**

Da die familiären Bedingungen für diese Arbeit nur insofern von Bedeutung sind, dass sie einen Einfluss auf die zu messenden Faktoren haben, wird dieses Gebiet nur am Rande angeschnitten und kurz abgehandelt.

Hössl und Vossen (2006) charakterisieren zwei Arten von Einflussfaktoren, Direkte und Indirekte, die die Schulleistung betreffen.

Zu den direkten Einflussfaktoren zählen das Bildungsniveau sowie die Erwartungen und privaten Investitionen der Eltern. Unter indirekten Einflussfaktoren verstehen sie unter anderem die Schichtzugehörigkeit sowie die Familienstruktur und Konstellation, ob beispielsweise die Mutter berufstätig ist, alleinerziehend usw.

Soziale Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen laut Hurrelmann (2006) immer mehr zu. Als wichtigsten Auslöser dafür nennt er die Umstrukturierung der Familie, wie die hohe Scheidungs- und Trennungsraten, die Zunahme der Alleinerzieher und die steigende Fremdbetreuung.

Dadurch gelingt es zum einen häufig nicht, eine dauerhafte, enge emotionale Bindung zu den Kindern aufzubauen. Zum anderen sind die Kinder im Kopf mit ihren privaten Sorgen beschäftigt und können nicht ihre volle Aufmerksamkeit auf die Schule und ihre zu erbringenden Leistungen richten.

## **5.2 Messen von Schulleistung – Benotung**

Die Schulleistung kann auf unterschiedlichste Arten gemessen werden. Zum einen kann man mittels Tests die aktuelle Leistung erfassen, zum anderen ist es möglich, den Leistungszuwachs zu ermitteln. Beides kann mittels Testdiagnostik oder durch Lehrerurteile wie Schulnoten oder mündliche Beurteilungen geschehen (Helmke & Schrader, 2006). Zur Messung der Leistung werden immer allgemein gültige und verbindliche Merkmale herangezogen, wie das Erreichen eines Lernzieles, der Bildungsstand, Lehrplanvorgaben usw. (Hössl & Vossen, 2006).

In den ersten beiden Volksschuljahren wird meist auf die herkömmliche Benotung verzichtet und anstelle der späteren Schulnoten werden Sternchen, Smilies usw. verteilt, die jedoch dasselbe Konkurrenzdenken wie die eigentlichen Schulnoten auslösen, da die Kinder sehr schnell beginnen, sich mit ihren Mitschülern und deren Anzahl an Belohnungszeichen zu messen.

Positive Bestätigung, Lob, Ermutigung und realistische Leistungsrückmeldungen lösen bei den Volksschülern Erfolgserlebnisse aus und tragen zu einem guten Selbstbewusstsein bei, die Schüler haben so mehr Freude und Interesse am Lernen und nehmen viel lieber am Unterricht teil.

Am Ende der ersten beiden Volksschuljahre erhalten die Kinder ein individuelles Verbalzeugnis, welches das Lernverhalten, den aktuellen Leistungsstand und das Sozialverhalten beurteilt.

Ab der dritten Volksschulklasse werden Schulnoten eingeführt, was zwangsläufig zu einer höher erlebten Leistungsanforderung und einem erhöhten Leistungsdruck führt. Die von Hössl und Vossler (2006) befragten Kinder haben mit der Noteneinführung in der dritten Klasse keine Probleme und sowohl die Schüler als auch ihre Eltern können diese Art der Leistungsbeurteilung besser nachvollziehen.

### **5.3 Belastungen zurückführend auf die Schulleistung**

Hössl und Vossler (2006) führen an, dass sowohl eine Leistungsüberforderung als auch eine Leistungsunterforderung zu einer Belastung der Schulkinder führen können.

Leistungsstarke Schüler fühlen sich oft unterfordert, langweilen sich im Unterricht, was sich unter anderem in unangepassten Verhaltensweisen oder Stören des Sitznachbarn oder des Unterrichts äußern kann. Sie neigen aber auch dazu, an sich selbst sehr hohe Leistungsansprüche zu stellen, weshalb sie schon kleine Leistungsverlechterungen als sehr belastend und frustrierend empfinden.

Leistungsschwache Schüler haben mit wiederholten Misserfolgserlebnissen zu kämpfen und fühlen sich oft überfordert. Sie verlieren den Spaß am Lernen und der Schule und ziehen sich häufig zurück. Die entstandene Belastungssituation löst Angst, sich vor der Klasse bloßzustellen, und Abneigung der Schule gegenüber aus.

Ein zusätzliches Problem bringt eine zu hohe Leistungserwartung der Eltern mit sich, die zu Versagenserlebnissen und in Folge zu psychischer Überforderung führt (Hurrelmann, 2006).

Die von Sigel (2001) befragten Eltern sehen die Volksschule eher über- als unterfordernd an.

Für die geplante Untersuchung sind das Abfragen von Aspekten der Leistungsüberbeziehungsweise der -unterforderung sowie das Erfassen der Leistung durch Schulnoten unverzichtbar.

## **6. Schul - und Klassenklima**

Wie Lehrer und Schüler subjektiv ihre schulische Umwelt, die emotionale Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion, die emotionale Befindlichkeit in der Klasse und die Werthaltung der Schule, wahrnehmen, drückt sich im Schul- und Klassenklima aus. (Eder, 2006)

Forschungsergebnisse zeigen, dass günstige Schul- und Klassenklimabedingungen Probleme in der Schule mindern und kompensieren können (Knopf et al., 1996).

Durch viele unterschiedliche Persönlichkeiten, Erwartungen, Interessen und Zielvorstellungen sind Konflikte im Schulalltag oft vorprogrammiert.

Je positiver die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern untereinander gelingen, um so eher gelingt es, Konflikte zu lösen oder gar zu vermeiden.

Eder (2006) spricht von vier Bereichen des Klassenklimas:

1. Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern
2. Beziehungen der Schüler untereinander
3. Unterrichtsqualität
4. Lernhaltung der Schüler

Er belegt anhand von verschiedenen Studien den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Lernumwelt, Leistungen, Befinden, Verhalten sowie Persönlichkeitsentwicklung. Wird das Klima vom Schüler als gut beschrieben, treten schulische Belastungen wie Schulangst, Leistungsstress und so weiter weniger häufig auf und man kann ein besseres Selbstkonzept und Selbstwertgefühl erkennen.

Wie gut das Verhältnis der Schüler untereinander ist, beeinflusst stark den Stellenwert der Schule und die Befindlichkeit (Eder, 2007).

Eder (2006) beschreibt die drei Dimensionen der von Fend entwickelten Klimaskalen. Dabei handelt es sich um die Inhalte, die Interaktionen und die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern und Lehrern. Unter den Inhalten werden Erwartungen und Werthaltungen der Schule verstanden, die zum Beispiel für den Leistungsdruck verantwortlich sind. Mit Interaktionen sind vor allem die wechselseitigen

Umgangsformen, Kontrolle und Mitbestimmung gemeint. Bei den sozialen Beziehungen geht es um die emotionale Qualität der Schüler-Lehrer-Interaktion und auf welche Art und Weise Konflikte ausgetragen werden.

Laut Beobachtungen von Fend (1977) und Oswald (1989) zitiert nach Eder (2006) haben ein positives Schulklima bessere Leistungen, erhöhte Leistungsmotivation und geringere Schulunlust zur Folge.

## **6.1 Belastungen zurückführend auf das Schul- und Klassenklima**

Die Klassengröße kann von Schülern als belastend erlebt werden, wenn es im Unterricht oder bei Konzentrationsübungen zu laut ist oder der Lehrer nicht genug Zeit für jeden einzelnen Schüler aufbringen kann.

Umstände, bei denen öffentlich klar wird, welcher Schüler als beliebt oder unbeliebt gilt, wie zum Beispiel das Auswählen eines Teams oder die Wahl zum Klassensprecher, können für die weniger beliebten Kinder sehr kränkend und belastend sein, weil ihnen und allen anderen in der Klasse ihr Status in der Gruppe veranschaulicht wird. Aber auch übergeordnete Aufgaben, eben das Amt des Klassensprechers, können eine Belastung darstellen und den Schüler mit der auf ihn übertragenen Verantwortung überfordern. (Hössl & Vossler, 2006)

Opfer von Schikanen, Konflikte unter den Klassenkollegen, angefeindet zu werden, verbale und körperliche Auseinandersetzungen oder wegen körperlicher oder mentaler Fähigkeiten verspottet oder ausgegrenzt zu werden, stellen ebenfalls ein hohes Potenzial an Belastungssituationen dar.

Eine weitere Belastungssituation ergibt sich aus immer wieder auftretenden Eifersüchteleien oder Streitereien mit Kindern in der Klasse.

Schülerinterviews von Hössl und Vossler (2006) ergeben, dass als schwerste Belastung in der Schule die Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft sowie die soziale Isolation genannt werden.

### **6.1.1 Außenseiter**

Asher und Coie (1990, zitiert in Oerter 2002) unterscheiden zwischen nicht beachteten und abgelehnten Außenseitern, die in jeder Gruppe zu finden sind.

Die Nichtbeachteten ziehen sich von der Gruppe zurück und verhalten sich unauffällig.

Die Abgelehnten fallen durch ausgeprägtes abweichendes Verhalten auf und geben sich auch eher zurückgezogen. Im Umgang mit anderen zeigen sie im Gegensatz zu den Nichtbeachteten aggressive und wenig prosoziale Umgangsformen.

## 7. Gewalt in der Schule

Laut einer Untersuchung von Schäfer und Albrecht (2004), durchgeführt an Volksschülern der dritten und vierten Klasse, ist der Großteil der Schüler von seinen Mitschülern bereits schikaniert worden, jeder siebte Schüler gibt an, Opfer von wiederholten Anfeindungen zu sein.

Gewalt in der Schule gehört zum täglichen Geschehen. Sowohl Eltern und Lehrer als auch die Öffentlichkeit müssen sich mit diesem Thema auseinandersetzen (Oerter 2002).

Gewalt in der Schule kann unzählige Facetten haben. Sie kann von Schülern, Lehrern, Eltern oder der Schule als Einrichtung ausgeübt werden und sich gegen Mitschüler, Lehrer und das Schulgebäude richten. Lehrer und Schüler geben gleichermaßen an, dass am häufigsten verbale, indirekte Gewalt vorkommt, während körperliche oder vandalische Gewalt schon viel weniger oft passiert und es noch seltener zu schwerer Gewalt und kriminellen Handlungen kommt. Beinahe jeder Schüler hat sich bereits sowohl in der Täter- als auch in der Opferrolle wiedergefunden, was aus Selbstberichten zum Täterverhalten und zu Opfererfahrungen herausgeht. (vgl. Busch und Todt, 2001. S. 227)

Schwind et al. (1995, zitiert nach Busch & Todt, 2001) beantwortet die Frage, wo die Gewalt unter Schülern am häufigsten vorkommt. Demnach sind der Schulhof und die Schulgänge in der Pause die Hauptschauplätze von Gewalt, gefolgt von den Klassenzimmern und dem Sportunterricht. Des Weiteren berichtet er, dass 30 Prozent der befragten Schüler angeben, von ihren Lehrern verbal angegriffen worden zu sein. Umgekehrt tritt Gewalt gegen Lehrer selten bis gar nicht auf und wenn, dann als Unterrichtsstörungen.

Olweus (1995) gibt an, dass sich laut Befragungen die Hälfte der Gewaltopfer weder an ihre Eltern noch an ihre Lehrer oder sonstige Bezugspersonen wandten.

Schüler geben als Ursachen für gewaltförmiges Verhalten neben dem Elternhaus, den Medien und einem fehlendem Freizeitangebot auch Bedingungen in der Schule an, wie verunsicherte Lehrer, große Klassen und Schulen, schlechte Lehrer-Schüler-Beziehungen, Leistungsdruck, Über- und Unterforderung, Schulangst sowie unfreundliches Schulklima und Autoritätsverlust der Lehrer (Horn&Knopf, 1996).

Wird ein klar unterlegener Schüler von einem oder mehreren Mitschülern wiederholt und über einen längeren Zeitraum körperlich oder verbal angegriffen, spricht man von Bullying (Olweus, 1995), dies wird gefördert, wenn keine Gruppenregeln gegen Gewalt existieren und Lehrer dieses Verhalten dulden.

## **7.1 Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf Gewalt in der Schule**

Lehrerverhalten selbst kann aggressiv sein oder aber auch aggressives Verhalten bei den Schülern begünstigen und auslösen. Dabei ist es zweitrangig, ob der Lehrer aus einer eigenen Unsicherheit heraus oder bewusst so handelt. Schmäzle (1993) zählt verschiedene negative Verhaltensmuster und Reaktionen auf, die vom Lehrer ausgehen wie zum Beispiel das Anschreien der Schüler, Zur Rede Stellen und Blamieren, das Arbeiten mit Leistungsdruck und Drohungen auszusprechen. Nolting nannte schon 1983 als weitere Punkte eine den Schülern entgegengebrachte Geringschätzung, Misserfolgsbetonung und persönliches Herabsetzen.

Aggressives Lehrerverhalten fördert Gegenaggressionen und Modelllernen, also Nachahmung der aggressiven Verhaltensmuster durch die Schüler.

Werden Konflikte nicht ausreichend oder gar nicht behandelt oder geduldet, so wird aggressives Verhalten in der Gruppe weiterhin verstärkt (Fittkau, 1983).

## **8. Schulangst**



Petersen (2006) unterscheidet zwischen Schulphobie, Schulschwänzen und Schulangst und arbeitet die Unterschiede dieser Kategorien heraus. Eine weitere Ausprägung von Angst in der Schule stellt die Prüfungsangst dar.

Für die nachfolgende Untersuchung sind vor allem die Aspekte der Schul- und Prüfungsangst relevant und in die Fragestellung einzubauen.

## **8.1 Schulphobie**

Die Schulphobie zählt zu schulvermeidenden Verhaltensweisen (Petersen, 2006), die hervorgerufen werden, wenn die individuellen Konfliktlagen der Schulpflicht gegenüberstehen. Bei Schülern mit einer Schulphobie werden die eigentlichen Ängste und Sorgen vor dem Verlassen werden oder dem Verlust naher Bezugspersonen auf die Schule übertragen.

Die Schulphobie beginnt sich meist schon im Kindergarten oder Einschulungsalter zu entwickeln und tritt laut Smith (1970, zitiert nach Petersen 2006) gehäuft zur Zeit der Einschulung, in der frühen Volksschule und beim Verlassen der Volksschule auf. Sie äußert sich durch Panikattacken mit amorphen Angst- und Spannungszuständen. Schüler mit Schulphobien erbringen meist sehr gute Leistungen, sie zeigen aber überdurchschnittlich hohe Leistungserwartungen. Als Begleiterscheinungen führt Petersen (2006) die Tendenz zu klammern sowie Störungen im psychosomatischen Bereich an.

## **8.2 Schulschwänzen**

Das Schulschwänzen ordnet Petersen (2006) der Leistungsängstlichkeit zu, welche mit Leistungs- und Sozialerwartung zusammenhängt. Die eigene Leistung wird unterschätzt, was mit einer niedrigen Leistungsmotivation einhergeht. Schulschwänzen tritt meist erst in der Pubertät auf, weshalb hier nicht näher darauf eingegangen wird.

### **8.3 Schulangst**

Schulangst kann die Schulleistung positiv und negativ beeinflussen.

Bei der Schulangst versuchen die Schüler, der belastenden Situation in der Schule aus dem Weg zu gehen, sie fühlen sich oft überfordert. Schulangst tritt meist erst gegen Ende der Grundschulzeit auf und geht sehr oft mit Störungen im somatischen Bereich einher. Die betroffenen Schüler leiden an Bauchschmerzen, Kopfschmerzen etc.

Hurrelmann (2006) führt als Symptome von Überforderung Konzentrationsschwierigkeiten, Nervosität, Unruhe sowie Kopf- und Rückenschmerzen an.

Oft haben Kinder, die sich in einer Opferrolle wiederfinden, Angst vor der Schule. Diese Angst kann laut Grützmann (1996) vielfältig sein: Sie erleben eine eingeschränkte Lernfähigkeit, aggressive Lehrer ohne einführendes Verstehen, die Schule als Ort der Last und Abwertung, erleben soziale Diskriminierung, fühlen sich unfähig, Konflikte zu bewältigen, erkennen ein Absinken der Lernmotivation und leiden an einer Versagensangst in der Schule.

Diese Kinder fühlen sich einfach nicht wohl.

### **8.4. Prüfungsangst**

Die Prüfungsangst zeigt ihren Effekt auf die Leistung schon in der Lernphase, da Kinder, die an Prüfungsangst leiden, Informationen oberflächlicher verarbeiten, was sich wiederum negativ auf die Informationsspeicherung auswirkt. Auch fällt diesen Kindern das Abrufen der gelernten Information wesentlich schwerer (Rost & Schermer, 1987;1997. Zitiert nach Helmke & Schrader, 2006).

Es werden zwei Komponenten von Prüfungsangst genannt:

Zum einen die Emotionalität: die Schüler sind aufgeregt und nehmen ihre körperlichen Symptome wahr.

Und zum anderen die Besorgnis: die Schüler leiden an Selbstzweifel.  
Besonders die zweite Komponente bedingt eine schlechtere Leistung.

## 9. Selbstkonzept

Selbstkonzept, Selbstwert, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstschema, Selbstbild, Selbsteinschätzung usw. Die Begriffs- sowie Konzeptvielfalt in diesem Bereich ist beachtlich.

Erfahrungen in der Schule und in der Gruppe der Gleichaltrigen dürfen im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit nicht unterschätzt werden.

Wie sich eine Person selbst und ihre Fähigkeiten und Begabungen einschätzt und bewertet, wird durch das Selbstkonzept bestimmt (Moschner 2006). Kotthof (1996) fügt dem noch die persönlichen Gefühle und Einstellungen hinzu. Zunehmend werden Kognitionen für die Erforschung des Selbstkonzeptes von Bedeutung, was soviel heißt, dass neben Wissen und Einstellungen auch Persönlichkeitsfunktionen wie Intelligenz, Begabung, körperliche Aspekte sowie unter anderem auch die Beliebtheit im Umfeld eine Rolle spielen. All das lässt sich auch schon bei Volksschulkindern mittels Befragung zum Beispiel anhand der Harter-Skala erheben.

Mit dem Ende der Vorschule und in der Volksschulzeit besitzen Kinder bereits ein differenziertes relativ stabiles Selbstkonzept, welches immer realistischer und stabiler wird, je älter die Kinder werden. (Oerter 2002).

Die Volksschule soll nicht nur zur Weiterentwicklung von Selbst- und Welterkenntnis beitragen, sondern auch beim Aufbau des Selbstvertrauens helfen (Kotthoff, 1996).

Anhand der Forschungen von Harter erläutert Moschner (2006) die Entwicklung des Selbstkonzeptes. Wie wichtig soziale Erfahrungen in diesem Zusammenhang zu erwähnen sind, wurde nie in Frage gestellt. Eine Person bildet im Laufe ihrer Entwicklung aufgrund der verschiedenen Rückmeldungen ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen ihr Selbstkonzept. Diese Rückmeldungen können direkt als verbale Aussagen oder indirekt als beeinflussende Verhaltensweisen und Vergleichsprozesse

erlebt werden. Je nach Entwicklungsstadium sind unterschiedliche Bezugspersonen maßgebend daran beteiligt. Für Kleinkinder sind die Rückmeldungen der Eltern am wichtigsten, mit zunehmendem Alter bekommt auch die Meinung der Gleichaltrigen und noch später der Lehrer und Vorgesetzten einen sehr hohen Stellenwert zugeschrieben. Auch Higgins (1991 zitiert nach Oerter 2002) stellt das Selbstkonzept der Fünf- bis Achtjährigen anhand von sozialen Beziehungen dar, die Kinder verstehen in diesem Alter, dass andere ihre eigenen Meinungen und Überzeugungen besitzen und sie selbst bewertet werden, was gerade in der Volksschulzeit eine wichtige Rolle beim Erstellen eines Selbstkonzeptes und einer Selbstwirksamkeit darstellt.

„In der Schule kann das Kind aufgrund der Leistungsrückmeldung eine klare Selbsteinschätzung vornehmen. Der Umgang mit Gleichaltrigen vermittelt auch Rückmeldung über die Position in der Gruppe, über Beliebtheit und außerschulische Geschicklichkeit.“ (Oerter, 2002. S.215)

Auch Kotthoff (1996) betont, dass der schulische Erfolg und Lehrerrückmeldungen alleine nicht genug sind, um ein positives Selbstkonzept aufzubauen, auch Anatomie und Gruppenzugehörigkeit spielen eine entscheidende Rolle. Des Weiteren nennt er den Einfluss des Selbstkonzeptes der Eltern und deren Auffassung über Anerkennung und Stellenwerte auf die Entstehung des kindlichen Selbstkonzeptes.

„Im deutschen Sprachraum wird das „akademische“ Selbstkonzept auch als „schulisches Leistungsselbstkonzept“ als „Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten“ oder kurz „Fähigkeitsselbstkonzept“ bezeichnet.“ (Monschner, 2006. S.687). Dass es eine wechselseitige Beeinflussung und einen Zusammenhang zwischen dem Fähigkeits- oder akademischen Selbstkonzept und der Schulleistung gibt, wurde durch etliche Studien belegt (Hössl & Vossler, 2006). Um einen diagnostisch wertvollen Zusammenhang zwischen Schulleistung und Selbstkonzept zu erhalten, sollten Messinstrumente herangezogen werden, die ihr Augenmerk auf das akademische Selbstkonzept richten, wie die deutsche Version der Self-Perception Profiles von Harter (Asendorpf & van Aken, 1993).

Moschner (2006) nennt einige Studien, die allesamt einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung belegen. Umstritten ist jedoch die wechselseitige

Beeinflussung dieser beiden Komponenten. Die Frage, ob ein hohes positives Selbstkonzept zu verbesserter Leistung führt oder umgekehrt, bleibt vorerst unbeantwortet. Hochbegabte Volksschüler zeigen ein überdurchschnittlich positives Selbstkonzept, im Gegensatz dazu weisen leistungsschwache Schüler ein eher negatives Selbstkonzept auf. Der Vergleich mit leistungsstärkeren Mitschülern führt laut Arhbeck, Bleidick und Schluck (1997, zitiert nach Moschner, 2006) zu einem weiteren Absinken des eigenen Selbstkonzeptes.

Jerusalem (1984, zitiert nach Oerter 2002) zeigte ebenfalls anhand einer Studie die Wichtigkeit individueller Lehrerrückmeldungen für das Selbstkonzept der Schüler.

Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes sollte durch pädagogische Maßnahmen unterstützt werden. Der Lehrer sollte versuchen, das Zugehörigkeitsgefühl seiner Schüler zum Lehrer einerseits und andererseits zu den Mitschülern zu verstärken. Des Weiteren darf das Autonomiegefühl nicht unterschätzt werden, weiters selbstbestimmtes Handeln und die Möglichkeit, etwas alleine, von der Gruppe abgegrenzt, machen zu können. Als dritte pädagogische Maßnahme ist das Erleben von Tüchtigkeit und Erfolg anzuführen. Hiermit sind vor allem Ermutigung, die zu Beginn Mut machen soll, auf Fehler hinweist, die auch gemacht werden dürfen, ohne gleich schlechtere Noten zu fürchten, positive Verstärkung und letztendlich Lob gemeint. (Kotthoff, 1996)

Wie beschrieben wirken diverse Schulaspekte wechselseitig auf die Bildung des Selbstkonzeptes, weshalb dessen Erhebung unumgänglich ist. Aus der Literatur lässt sich als geeignete Methode für Volksschüler die Vorgabe der Harter Selbstkonzeptskala (Asendorpf & van Aken, 1993) ableiten.

## **10. Empirische Untersuchung**

## 10.1 Ziel der Untersuchung

Ziel der Studie ist es, die Sicht der Schüler als Schulexperten in den Mittelpunkt zu stellen, mit Hilfe derer verschiedene Kindertypen gefunden werden können, je nachdem wie wohl sich die Schüler in der Volksschule gefühlt haben.

Wie im theoretischen Teil angeführt, sind unterschiedliche Faktoren für Belastungen in der Volksschule ausschlaggebend, zwischen denen unterschiedliche Ursache-Wirkungs-Relationen angenommen werden können. Diese gilt es anhand der Studie aufzuzeigen und zu untersuchen, inwieweit sich die gefundenen Kindertypen darin unterscheiden.

Volksschüler können schon gut zwischen Gut und Schlecht unterscheiden, was die Qualitäten ihrer Schule, ihrer Lehrer und des Unterrichts angeht (Siegel, 2001), dennoch schlägt Roeder (2006) aufgrund von geringen Zusammenhängen zwischen Meinungstests und tatsächlichem Verhalten vor, das Selbstkonzept mit zu erheben, um auf sinnvolle Weise Gefühle als Verhalten auszudrücken. Diesem Vorschlag wird Folge geleistet und der Selbstwert der Schüler als Vervollständigung in nachfolgender Untersuchung miterhoben.

Während der Volksschulzeit nimmt die zu Beginn meist sehr positive Meinung über die Schule und die Freude am Lernen allmählich ab, was zum einen an persönlichen Misserfolgserfahrungen und zum anderen an den höheren Erwartungen und dem steigenden Leistungsdruck durch die Einführung der Notengebung ab der dritten Klasse liegt (Hössl & Vossler, 2006).

Um das Risiko der Einseitigkeit und der eindimensionalen Datenerhebung zu minimieren, wurden auch die Eltern gebeten, ihr Wissen die Volksschulzeit betreffend bekannt zu geben.

Die Erhebung dieser beiden Sichtweisen, vor allem die Volksschulzeit betreffend, ist noch wenig entwickelt und auch in der Literatur nicht oft zu finden.

Die Elternsicht ist eine wichtige Informationsquelle, wenn es um die Auswirkung und den Einfluss der Volksschule geht. Eltern verspüren immer häufiger den Wunsch, ihre Meinung über Schule und Unterricht kundzutun.

## 10.2 Fragestellung - Themenschwerpunkte

Aufgrund der nachfolgenden Untersuchung sollen Typologien gefunden werden, je nachdem wie sich die Schüler in der Volksschule gefühlt haben, sogenannte Wohlfühltypen. Welche Auswirkungen die Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Kindertypen hat, soll in Folge geprüft werden.

Aufgrund der theoretischen Grundlagen und dem Forschungsziel ergeben sich folgende Hypothesen:

- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich des Geschlechts,
- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich der Schulleistung,
- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich der Leistungsüberforderung,
- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich des Klassenklimas,
- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich des Volksschullehrers,
- unterscheiden sich die Kindertypen hinsichtlich der Ergebnisse in der Harter Selbstkonzeptskala.

## 10.3 Stichprobe

Es wurden 139 Schüler und deren Eltern aus sieben Klassen der ersten Sekundarstufe des Gymnasiums Mödling befragt.

Unter den Schülern befanden sich 80 Buben, das sind 57,6%, 58 Mädchen, das sind 41,7%, und ein Kind ohne Geschlechtsangabe, das ist 0,7%.

Die Kinder kommen aus 48 verschiedenen Volksschulen und innerhalb derselben Volksschulen nicht aus denselben Klassen.

## **10.4 Untersuchungsinstrumente**

Alle Erhebungsinstrumente sind im Anhang zu finden.

Den Schülern wurden je ein Schülerfragebogen und die Harter Selbstkonzeptskala (Asendorpf & van Aken, 1993) vorgegeben.

Die Eltern wurden gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen.

Die Schüler- und Elternfragebögen wurden von Universitätsprofessor Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann entwickelt und für die folgende Untersuchung als geeignet empfunden.

Beide Fragebögen geben ein vierstufiges Antwortformat vor (0-trifft nicht zu, bis 3-trifft ganz genau zu), auf dem Schüler wie Eltern ihre Einschätzungen über die Volksschulzeit ankreuzten.

### **10.4.1. Schülerfragebogen**

Der Schülerfragebogen soll helfen, mehr über die Volksschulzeit des Kindes zu erfahren.

Folgende Themenbereiche wurden dabei erfragt:

- Fragen zur Volksschule
- Fragen zur Volksschulklasse und den Klassenkollegen
- Fragen zur Befindlichkeit in der Volksschule
- Fragen zum Volksschullehrer
- Fragen zum Lernen und den Hausaufgaben

### **10.4.2. Elternfragebogen**

Auch die Eltern erhielten einen Fragebogen, mittels dem mehr über die Volksschulzeit der Kinder in Erfahrung gebracht werden soll.

Folgende Themenbereiche wurden erfasst:

- Fragen zur Befindlichkeit und dem Verhalten des Kindes in der Volksschule



- Fragen zu den Leistungen des Kindes in der Volksschule
- Fragen zu den Hausaufgaben
- Fragen den Volksschullehrer betreffend
- Fragen zu den Mitschülern des Kindes

Außerdem wurde die Leistung der Kinder anhand der Schulnoten erhoben. Die Abschlussnoten der Volksschule in Deutsch und Mathematik sowie die Deutsch - und Mathematik - Noten des ersten Halbjahreszeugnisses in der ersten Sekundarstufe wurden von den Eltern im Fragebogen angegeben.

#### **10.4.3. Selbstkonzeptskalen – Harter –Skalen (Asendorpf & van Aken, 1993)**

Zur Erfassung des Selbstkonzepts der Schüler wurde die deutschsprachige Version der Selbstkonzeptskalen von Harter vorgegeben.

Folgende fünf Selbstwertdimensionen werden erfasst:

- Kognitive Kompetenz
- Peerazeptanz
- Sportkompetenz
- Aussehen
- Selbstwertgefühl

### **10.5 Ablauf und Durchführung der Untersuchung**

Nachdem die Studie vom Landesschulrat genehmigt wurde, wurden die Eltern über das Vorgehen informiert und deren Zustimmung eingeholt. Die Mitarbeit der Eltern ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Studie.

In einem ersten Schritt wurden die Kinder über ihre Volksschulzeit befragt. Die Befragungen wurden jeweils klassenweise in der fünften und sechsten Schulstunde in der Zeit zwischen 20. und 28. April 2006 durchgeführt.

Den Kindern wurden zuerst der Schülerfragebogen und nach einer Pause die Selbstkonzeptskalen von Harter vorgegeben.

Die Elternfragebögen wurden den Kindern mit nach Hause gegeben und zwei Wochen später in der Schule gesammelt und abgeholt.

Aufgrund der Ergebnisse wurden die Items mittels Faktorenanalyse zu Kennwerten zusammengefasst. Mit diesen Faktoren (Kennwerten) wurden Cluster gebildet, sprich ähnliche Kinder zusammengefasst, um zu vergleichen, ob sie sich hinsichtlich aller anschließenden Vergleiche unterscheiden.

## **10.6 Auswertung**

Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Programmpaket SPSS 20 für Windows.

## **11. Ergebnisse**

### **11.1 Faktorenanalyse Kinder**

Den Kindern wurden große Themenblöcke zur Befindlichkeit in der Volksschule und Einstellung zur Volksschule, des weiteren Fragen zur Leistungsanforderung, das Klassenklima und die Volksschullehrer betreffend vorgegeben, die einer Faktorenanalyse unterzogen wurden, wodurch sich pro Themengebiet einzelne Faktoren ergeben haben, die wiederum aufgrund der enthaltenen Items benannt wurden.

Eine genaue Auflistung der enthaltenen Items pro Faktor sowie detaillierte Übersicht über Ladung, Trennschärfe sowie Reliabilität ist in den zu jedem Themenblock angeführten Tabellen zu finden.

#### **11.1.1 Die Befindlichkeit in der Volksschule**

Bei der Faktorenanalyse der 18 Items „*Wie ich mich in der Volksschule gefühlt habe*“ wurden vier Faktoren extrahiert, Tabelle 1, die insgesamt 60,575 % an Varianz erklären, was bedeutet, dass sie hinreichend reliabel sind und der Zusammenhang zufriedenstellend ist.

Der erste Faktor wurde aufgrund der enthaltenen Items als *Einsamkeit* bezeichnet und erklärt insgesamt 27,701% an Varianz.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,496 und 0,770.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,893.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,546 und 0,693 an.

Die *Zurückgezogenheit* erklärt insgesamt 15,344 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,521 und 0,769.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,707.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,356 und 0,638 an.

Die *Schüchternheit* erklärt insgesamt 9,17% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,561 und 0,802.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,254.

Die Trennschärfe nimmt einen Wert von 0,164 an.

Der vierte Faktor, *Demotivation*, erklärt insgesamt 8,359 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,499 und 0,811.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,503.

Die Trennschärfe nimmt einen Wert von 0,336 an.

Für die Faktoren *Einsamkeit* (Erklärte Varianz 27,701%) und *Zurückgezogenheit* (Erklärte Varianz 15,344%) sind die Reliabilitäten zufriedenstellend, für die Faktoren *Demotivation* (Erklärte Varianz 8,359%) und *Schüchternheit* (Erklärte Varianz 9,17%) weniger, was aber darauf zurückzuführen ist, dass sie je aus nur zwei Items bestehen.

Faktor 1 – Einsamkeit	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vsfeel 17 In der Schulklasse keine	0,770	0,670	0,893

Freunde			
Vsfeel 2 Traurig und niedergeschlagen	0,752	0,693	
Vsfeel 8 Einsam	0,730	0,688	
vsfeel 11 Wenn ich Hilfe brauchte, fand ich leicht Schüler, an die ich mich wenden konnte	0,730	0,672	
vsfeel 15 Konnte mich über nichts richtig freuen	0,721	0,637	
vsfeel 1 Leicht neue Freunde zu gewinnen	0,676	0,664	
vsfeel 14 Fühlte mich von vielen Dingen ausgeschlossen	0,647	0,680	
vsfeel 4 Hatte in der Klasse niemanden, mit dem ich sprechen konnte	0,645	0,687	
vsfeel 6 War mit mir selber recht zufrieden	0,496	0,546	
<b>Faktor 2 – Zurückgezogenheit</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vsfeel 16 Machte mir große Sorgen, dass ich etwas Peinliches tun oder sagen könnte	0,769	0,471	0,707
vsfeel 18 Ich wurde mit meinen Problemen recht gut fertig	0,651	0,638	
vsfeel 3 Machte mir Sorgen, dass andere schlecht von mir denken	0,577	0,470	
vsfeel 10 Wenn andere zusammen spielten und ich sie nicht gut kannte, fiel es mir schwer, sie zu fragen, ob ich mitspielen kann	0,538	0,430	
vsfeel 5 Mir war in der Schule leicht nach Weinen zumute	0,521	0,356	
<b>Faktor 3 – Schüchternheit</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vsfeel 7 Ich wollte mit niemandem reden	0,802	0,164	0,254
vsfeel 12 Ich war recht aufgeregt, wenn ich vor der ganzen Klasse etwas sagen sollte	0,561	0,164	
<b>Faktor 4 – Demotivation</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vsfeel 13 Ich musste mich zwingen, meine Hausübungen zu machen	0,811	0,336	0,503
vsfeel 9 Ich fühlte mich in der Volksschule recht müde und erschöpft	0,499	0,336	

Tabelle 1: Ergebnisse zu den 18 Items „Wie ich mich in der Volksschule gefühlt habe“

### 11.1.2 Die Volksschule

Durch die Faktorenanalyse der sieben Items zur Volksschule wurde der Faktor *Bindung an die Volksschule* herausgefunden, der insgesamt 60,863 % an Varianz erklärt.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,502 und 0,892.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,888 und ist somit gut.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,404 und 0,829 an.

Faktor 1 – Bindung Volksschule	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vs 1 Gerne in die Volksschule gegangen	0,892	0,719	0,888
vs 2 Würde noch einmal in dieselbe Volksschule gehen	0,848	0,710	
vs 3 Würde anderen Kindern meine Volksschule empfehlen	0,831	0,749	
vs 4 Heitere und fröhliche Stimmung in meiner Volksschule	0,810	0,606	
vs 5 Als Schüler fühlte man sich persönlich gut behandelt	0,798	0,771	
vs 6 In Volksschule wohl gefühlt	0,715	0,829	
vs 7 Angst davor in die Volksschule zu gehen	0,502	0,404	

Tabelle 2: Ergebnis zu den 7 Items „Volksschule“

### 11.1.3 Die Leistungsanforderung

Die zehn Items zur *Leistungsanforderung* wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und ergaben drei Faktoren, die insgesamt 65,040 % an Varianz erklären und wie folgt benannt wurden:

Die *Überforderung* erklärt insgesamt 26,068% an Varianz.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,633 und 0,881.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,840.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,512 und 0,802 an.

Die *Leistungsunsicherheit* erklärt insgesamt 20,401 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,587 und 0,788.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,651.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,394 und 0,524 an.

Die *Leistungssicherheit* erklärt insgesamt 18,571% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,632 und 0,766.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,637.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,390 und 0,490 an.

Für den ersten Faktor ist die Reliabilität hoch, für die beiden anderen weniger zufriedenstellend.

Faktor 1 – Leistungsüberforderung	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vshue 7 Mit den Hausaufgaben in der Volksschule überfordert	0,881	0,732	0,840
vshue 6 Mit dem Unterricht in der Volksschule überfordert	0,815	0,802	
vshue 5 In der Volksschule Probleme im Lernstoff mitzukommen	0,645	0,660	
vshue 10 Volksschulhausaufgaben waren schwer	0,633	0,512	
Faktor 2 – Leistungsunsicherheit	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vshue 2 Wenn ich ein paar Tage krank war, musste ich sehr viel nachlernen	0,788	0,524	0,651
vshue 3 Für ein gutes Zeugnis musste man in meiner Volksschule sehr viel leisten	0,746	0,478	
vshue 1 Wenn nicht am Wochenende gelernt, war kaum schaffbar, was Volksschullehrerin verlangte	0,587	0,394	
Faktor 3 – Leistungssicherheit	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vshue 4 Gefühl, alle Aufgaben zu schaffen	0,766	0,490	0,637
vshue 8 Hausaufgaben gerne gemacht	0,743	0,475	
vshue 9 Hausaufgaben meist ohne Hilfe erledigen können	0,632	0,390	

**Tabelle 3: Ergebnis zu den 10 Items „Leistungsanforderung“**

#### 11.1.4 Das Klassenklima

Bei der Faktorenanalyse der 21 Items zum *Klassenklima* wurden fünf Faktoren ermittelt, die insgesamt 59,5% an Varianz erklären.

Der erste Faktor, *Außenseitertum*, erklärt insgesamt 17% an Varianz.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,51 und 0,74.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,849.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,53 und 0,70 an.

Der zweite Faktor, *positive Klassengemeinschaft*, erklärt insgesamt 14,44% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,537 und 0,728.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,809.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,475 und 0,698 an.

*Toleranz* gegenüber anderen wurde der dritte Faktor benannt und erklärt insgesamt 10,405% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,610 und 0,658.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,657.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,440 und 0,515 an.

Der vierte Faktor, *Aggressivität*, erklärt insgesamt 9,050 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,519 und 0,705.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,511, ist sehr gering, was aber darauf zurückzuführen ist, dass er nur aus zwei Items besteht.

Die Trennschärfe nimmt einen Wert von 0,349 an.

*Cliquenbildung* als der fünfte Faktor erklärt insgesamt 8,509 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,498 und 0,706.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,624.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,390 und 0,490 an.

Während die Reliabilität bei den ersten beiden Faktoren gut ist, ist sie beim dritten und fünften Faktor nur gering und beim vierten Faktor wenig zufriedenstellend, was darauf zurückzuführen ist, dass er nur aus zwei Items besteht.

Faktor 1 - Außenseitertum	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vskl 11 Mitschüler aus Klassengemeinschaft ausgeschlossen	0,742	0,627	0,849

vskl 21 Mitschüler von anderen verspottet	0,739	0,669	
vskl 20 Über Mitschüler hinter dem Rücken schlecht geredet	0,732	0,704	
vskl 13 Gab einen oder mehr Außenseiter	0,716	0,662	
vskl 12 Mitschüler, die auf andere losgingen	0,706	0,606	
vskl 7 Einige, die sich überhaupt nicht verstanden haben	0,512	0,526	
<b>Faktor 2 – positive Klassengemeinschaft</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vskl 15 Wenn jemand etwas gegen Klasse gesagt hat, haben alle zusammengehalten	0,728	0,483	0,809
vskl 4 Die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun	0,674	0,591	
vskl 19 Gegenseitig geholfen, wenn jemand Hilfe brauchte	0,667	0,698	
vskl 16 Wenn einem Schüler etwas gut gelungen ist, freuten sich die anderen mit ihm	0,586	0,475	
vskl 2 Interessierten sich alle, wie es den anderen geht	0,583	0,536	
vskl 18 Gegenseitig aufgemuntert, wenn jemand traurig war	0,543	0,527	
vskl 1 Waren meist alle freundlich zueinander	0,537	0,529	
<b>Faktor 3 – Toleranz gegenüber Anderern</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vskl 5 Wenn jemand unfair behandelt wurde, setzten sich die anderen für ihn ein	0,658	0,450	0,657
vskl 14 Auch wenn jemand Außenseiter war, bemühten sich manche ihn einzubeziehen	0,655	0,440	
vskl 3 Auch jene ernst genommen, die andere Meinung als Großteil hatten	0,610	0,515	
<b>Faktor 4 – Aggressivität</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vskl 6 Häufig Streit unter Mitschülern	0,705	0,349	0,511
vskl 8 Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und bis heute nicht vergessen sind	0,519	0,349	
<b>Faktor 5 – Cliquesbildung</b>	<b>Ladung</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Reliabilität</b>
vskl 17 Oft Streit darum, wer in der Schule besser ist	0,706	0,390	0,624
vskl 10 Diejenigen, die den Ton angaben, tyrannisierten oft andere	0,632	0,490	
vskl 9 War nur wichtig zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählte nur wenig	0,498	0,425	

Tabelle 4: Ergebnisse zu den 21 Items „Klassenklima“

### 11.1.5 Der Volksschullehrer



Anhand der Faktorenanalyse der 21 Items zum *Volksschullehrer* wurden zwei Faktoren gebildet, die insgesamt 60,876 % an Varianz erklären.

Der erste Faktor, *emotionale Beziehung zum Volksschullehrer*, erklärt insgesamt 38,628% an Varianz.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,387 und 0,856.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,949.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,450 und 0,884 an.

Der zweite Faktor, *Kompetenz des Lehrers*, erklärt insgesamt 22,248 % an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,448 und 0,705.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,897.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,694 und 0,761 an.

Die beiden Faktoren weisen sehr hohe, sehr zufriedenstellende Reliabilitäten auf.

Faktor 1 – emotionale Beziehung zum Lehrer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
vsvertrauen 5 Mochte Volksschullehrer gerne	0,856	0,849	0,949
vsvertrauen 6 Gutes Verhältnis zwischen mir und Lehrer	0,852	0,884	
vsvertrauen 19 Freute mich Lehrer zu sehen	0,800	0,816	
vsvertrauen 1 Viel Vertrauen zum Lehrer	0,799	0,846	
vsvertrauen 4 Bei Schwierigkeiten, immer an Lehrer wenden können	0,747	0,807	
vsvertrauen 2 Lehrer mir gegenüber fast immer gerecht	0,738	0,810	
vsvertrauen 3 Gefühl, dass mich Lehrer ernst nimmt und sich dafür interessiert, wie es mir geht	0,727	0,776	
vsvertrauen 12 Lehrer war freundlich	0,720	0,809	
vsvertrauen 20 Kinder in der Klasse von Lehrer ungerecht behandelt	0,719	0,766	
svertrauen 7 Gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Klassenkollegen	0,698	0,587	
vsvertrauen 13 Verständnisvoller Lehrer	0,665	0,781	
vsvertrauen 8 Lehrer behandelt alle gleich, bevorzugt niemanden	0,546	0,643	
vsvertrauen 21 Manche Kinder mussten Strafarbeit schreiben	0,387	0,450	
Faktor 2 – Kompetenz des Lehrers	Ladung	Trennschärfe	
vsvertrauen 16 Lehrer gab Ratschläge, wie man etwas Neues am besten lernen kann	0,705	0,755	0,897
vsvertrauen 17 Lehrer erklärte so gut, dass auch	0,677	0,722	

schwierige Dinge verstanden wurden			
vsvertrauen 11 Lehrer hilft jedem bei Problemen	0,624	0,761	
vsvertrauen 14 Lehrer nimmt sich genug Zeit, wenn etwas Neues gelernt wird	0,619	0,694	
vsvertrauen 15 Lehrer gestaltet Unterricht interessant und abwechslungsreich	0,602	0,699	
vsvertrauen 10 Lehrer lobte uns, wenn wir etwas gut gemacht haben	0,582	0,707	
vsvertrauen 18 Lehrer fragte oft nach unserer Meinung	0,578		
vsvertrauen 9 Lehrer hat geholfen Streitereien zwischen den Schülern zu schlichten	0,448		

**Tabelle 5: Ergebnis zu den 21 Items „Lehrer“**

## 11.2 Faktorenanalyse Eltern

Die für die Untersuchung relevanten Themenblöcke, die den Eltern vorgegeben wurden, waren generelle Fragen zum Kind und seiner Volksschule, die Beziehung zwischen Kind und seinen Mitschülern, aber auch den Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer betreffend, wie zufrieden die Eltern mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers waren und wie die Beziehung zwischen dem Kind und dem Volksschullehrer laut Elterneinschätzung war. Diese Themenblöcke wurden ebenfalls einer Faktorenanalyse unterzogen.

Die einzelnen Items, die zur Benennung der Faktoren beigetragen haben, sowie eine detaillierte Übersicht über Ladung, Trennschärfe und Reliabilität sind in den zu jedem Themenblock angeführten Tabellen zu finden.

### 11.2.1 Das Kind und seine Volksschule

Bei der Faktorenanalyse der fünf Items zum *Kind und seiner Volksschule* wurden zwei Faktoren extrahiert, die insgesamt 79,435% an Varianz erklären.

Der erste Faktor, *Bindung zur Volksschule*, erklärt insgesamt 48,779% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,770 und 0,972.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,838.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,551 und 0,845 an.

Der zweite Faktor wurde aufgrund der enthaltenen Items als *Angst in der Volksschule* bezeichnet und erklärt insgesamt 30,656% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,819 und 0,894.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,652.

Die Trennschärfe nimmt einen Wert von 0,505 an.

Die Reliabilität des ersten Faktors ist hoch, im zweiten aber nur knapp ausreichend.

Faktor 1 – Bindung zur Volksschule	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
evs6 Zufriedenheit mit Volksschule	0,972	0,845	0,838
evs7 Wieder in gleiche Volksschule gehen lassen	0,914	0,741	
Evs1 Gerne in Volksschule gegangen	0,770	0,551	
Faktor 2 – Angst in der Volksschule	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
evs3 Angst vor der Schule	0,894	0,505	0,652
Evs4 Wie stark war die Angst	0,819	0,505	

**Tabelle 6:** Ergebnisse zu den 5 Items „Kind und seine Volksschule“

### 11.2.2 Das Kind und seine Mitschüler

Mittels Faktorenanalyse der vier Items betreffend das Kind und seine Mitschüler wurde ein Faktor, nämlich *„Kind als Opfer“* gefunden, der insgesamt 51,519% an Varianz erklärt.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,682 und 0,795.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,662 an der Grenze, ausreichend zu sein.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,418 und 0,552 an.

Faktor 1 Kind ist Opfer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
ms2.1 Von anderen Kindern ernsthaft geschlagen	0,795	0,552	0,662

ms2.2 In verletzender Weise beschimpft oder verspottet	0,699	0,627	
ms2.3 Sekkiert oder tyrannisiert worden	0,688	0,603	
ms2.4 Angst vor anderen Kindern	0,682	0,617	

**Tabelle 7: Ergebnis zu den 4 Items „Kind und seine Mitschüler“**

### 11.2.3 Der Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer

Durch die Faktorenanalyse der fünf Items betreffend den *Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer* wurde der Faktor Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer gefunden, der insgesamt 67,587% an Varianz erklärt.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,651 und 0,904.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,863 im oberen Bereich.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,517 und 0,801 an.

Faktor 1 – Kontakt zum Lehrer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
lehre1.1 Vertrauen zum Volksschullehrer	0,904	0,801	0,863
lehre1.2 Verständnis mit Volksschullehrer	0,879	0,799	
lehre1.3 Ich schätze fachliche Kompetenz	-0,812	0,671	
lehre1.4 Spannungen mit Volksschullehrer	-0,651	0,517	
lehre1.5 Volksschullehrer höflich, aber distanziert	0,839	0,715	

**Tabelle 8: Ergebnis zu den 5 Items „Kontakt zum Volksschullehrer“**

### 11.2.4 Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers

Bei der Faktorenanalyse der drei Items betreffend, „*wie zufrieden man mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers war*“, wurde der Faktor Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers extrahiert, der insgesamt 68,255% an Varianz erklärt.

Die Ladungen in diesem Faktor bewegen sich zw. 0,757 und 0,918.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt bei 0,756 und ist somit ausreichend.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,512 und 0,764 an.

Faktor 1 – Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Lehrers	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
Lehr3.1 Ich war mit ihrer/seiner Arbeitsweise zufrieden	-0,794	0,583	0,756
Lehr3.2 Meiner Meinung nach hätte er/sie mehr auf mein Kind eingehen und es unterstützen sollen	0,918	0,764	
Lehr3.3 Er/sie hätte sich mehr Zeit für mich nehmen sollen, damit wir ausführlicher über mein Kind sprechen hätten können	0,757	0,512	

Tabelle 9: Ergebnisse zu den 3 Items „Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers“

### 11.2.5 Beziehung zwischen Kind und Volksschullehrer

Die neun Items betreffend das *Verhältnis zwischen dem Kind und dem Volksschullehrer* wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und ergaben drei Faktoren, die insgesamt 74,510% an Varianz erklären.

Der erste Faktor stellt eine *gute Beziehung zum Volksschullehrer* dar und erklärt insgesamt 45,562% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,741 und 0,849.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt hoch bei 0,902.

Die Trennschärfen nehmen einen Wertebereich zwischen 0,638 und 0,817 an.

Eine *neutrale Beziehung zum Volksschullehrer* erklärt insgesamt 16,227% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor bewegt sich zwischen 0,645 und 0,896.

Die interne Konsistenz (Reliabilität) liegt nicht zufriedenstellend bei 0,494, was auch daran liegen kann, dass nur zwei Items in diesem Faktor enthalten sind.

Die Trennschärfe nimmt einen Wert von 0,328 an.

Der dritte Faktor, *Angst vor dem Volksschullehrer*, erklärt insgesamt 12,720% an Varianz.

Die Ladung in diesem Faktor liegt bei 0,886.

Faktor 1 – gute Beziehung Kind-Lehrer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
Lehr4.7 Sprach sehr gerne und viel vom/von der Lehrer/in	0,849	0,745	0,902
Lehr4.2 Hing an dem/der Lehrer/in	0,833	0,813	
Lehr4.3 Freute sich den/die Lehrer/in zu sehen	0,825	0,792	
Lehr4.5 Schwärmte vom/von der Lehrer/in	0,810	0,709	
Lehr4.8 Legte viel Wert auf die Meinung des/der Lehrers/Lehrerin	0,776	0,638	
Lehr4.1 Hatten einen sehr herzlichen Kontakt	0,741	0,719	
Faktor 2 – Neutrale Beziehung Kind-Lehrer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
Lehr4.6 Hatte eine respektvoll distanzierte Beziehung	0,896	0,328	0,494
Lehr4.9 Hatte ein neutrales Verhältnis zum/zur Lehrer/in	0,645	0,328	
Faktor 3 – Angst vorm Lehrer	Ladung	Trennschärfe	Reliabilität
Lehr4.4 Fürchtete sich vor dem/der Lehrer/in	0,886		

Tabelle 10: Ergebnis zu den 9 Items „Verhältnis zwischen Kind und Volksschullehrer“

### 11.3 Clusteranalyse

Zur Bildung der unabhängigen Variablen, die Erinnerung an die Volksschulzeit betreffend, wurde aus den vier Feelskalen: *Einsamkeit* (feel1), *Zurückgezogenheit* (feel2), *Schüchternheit* (feel3) und *Demotivation* (feel4), der generellen *Bindung an die Volksschule*, und aus den zwei Elternskalen: *Bindung an die Volksschule aus dem Elternfragebogen* und *Angst in der Volksschule aus dem Elternfragebogen*, eine hierarchische Clusteranalyse nach der Methode von Ward berechnet.

Es wurde sich für eine Vier - Cluster-Lösung entschieden, da diese inhaltlich gut interpretierbar war und bei der Überprüfung mittels Diskriminanzanalyse hohe Trefferquoten erbrachte.

Die richtige Trefferquote für die gesamte Stichprobe lag bei 84,2%.

Für den Cluster1 ergab sich eine Trefferquote von 77,3%.

Für den Cluster2 ergab sich eine Trefferquote von 86,2%.

Für den Cluster3 ergab sich eine Trefferquote von 85,7%.

Für den Cluster4 ergab sich eine Trefferquote von 83,3%.

Durch die Vier – Cluster - Lösung wurden vier Kindertypen gefunden – emotionale Volksschultypen, die sich, wie in Folge durch die weiteren Varianzanalysen gezeigt werden kann und wie Abb. 1 nahe legt benennen lassen:

Cluster 1: der Ängstliche mit geringer Bindung

Cluster 2: der Selbstsichere mit eher höherer Bindung

Cluster 3: der Unauffällige aber sicher gebundene

Cluster 4: der Schüchterne mit geringer Bindung

Von 126 Kindern sind 17,5% unter den Ängstlichen, 45,2% unter den Selbstsicheren, 27,8 % Unauffällige und 9,5% schüchtern.

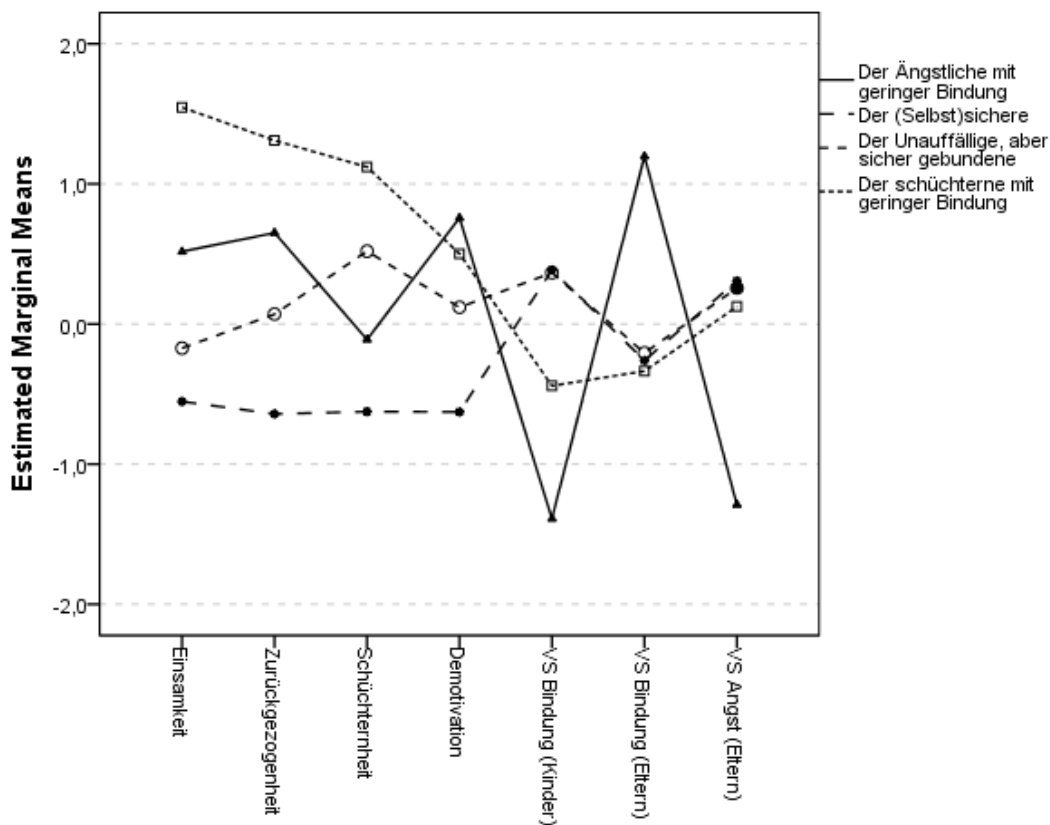


Abbildung 1: Clusteranalyse

Bei der Analyse der einzelnen Skalen zeigt sich, dass den Faktor feel 1 – *Einsamkeit* betreffend signifikante Unterschiede wie folgt herausgefunden wurden ( $F(3,123)=42,360$ ;  $p<0,001$ ):

Die Einzigen, die sich hinsichtlich der Einsamkeit statistisch nicht unterscheiden sind der Selbstsichere und der Unauffällige, alle anderen unterschieden sich untereinander. Die Mittelwerte interpretierend zeigt sich, dass der Schüchterne (MW=1,37) am einsamsten ist, gefolgt vom Ängstlichen (MW=0,77), dem Unauffälligen (MW=0,36) und dem am wenigsten einsamen Selbstsicheren (MW=0,14).

Den Faktor feel 2, die *Zurückgezogenheit* betreffend, sind signifikante Unterschiede die Kindertypen betreffend nachzuweisen. ( $F(3,123)=32,579$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigen, dass der Unauffällige (MW=0,928), aber sicher Gebundene und der Ängstliche mit geringer Bindung (MW=1,30) sich in dieser Skala nicht unterscheiden, sich jedoch vom Selbstsicheren (MW=0,472) und Schüchternen (MW=1,722) mit geringer Bindung signifikant unterscheiden.

Ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt ist die Zurückgezogenheit zwischen dem Selbstsicheren und Schüchternen mit geringer Bindung.

Der Typ Schüchtern mit geringer Bindung weist die höchsten Werte in der Zurückgezogenheit auf, der Selbstsichere den niedrigsten Wert. Der Ängstliche ist mehr zurückgezogen als der Unauffällige.

Signifikante Unterschiede unter den Kindertypen zeigen sich auch in der Ausprägung der *Schüchternheit*, feel 3 ( $F(3,123) = 27,187$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigen, dass der Selbstsichere (MW=0,525) und der Ängstliche mit geringer Bindung (MW= 0,88) sich in dieser Skala nicht unterscheiden, dass sich der Ängstliche mit geringer Bildung und der Unauffällige, aber sicher gebundene (MW=1,32) nicht unterscheiden und dass sich der Unauffällige, aber sicher gebundene und der Schüchterne mit geringer Bindung (MW= 1,75) nicht unterscheiden.

Jedoch unterscheiden sich der Selbstsichere und der Schüchterne mit geringer Bindung signifikant.

Schüchternes Verhalten zeigen am häufigsten Kinder, die dem schüchternen Typ angehören, gefolgt vom Unauffälligen, Ängstlichen und mit den niedrigsten Werten Selbstsicheren.



Die *Demotivation*, feel 4, ist nicht in allen vier Kindertypen gleich ausgeprägt zu finden und je nach Kindertypenzugehörigkeit signifikant unterschiedlich stark festzustellen ( $F(3,123)=21,144$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Unauffällige, aber sicher gebundene (MW=0,72), der Schüchterne mit geringer Bindung (MW= 1,00) und der Ängstliche mit geringer Bindung (MW=1,18) in dieser Skala nicht unterscheiden, jedoch unterscheidet sich der Selbstsichere (MW=0,198) von den anderen dreien signifikant.

Am wenigsten motiviert ist der Selbstsichere, gefolgt vom Ängstlichen, Schüchternen und Unauffälligen.

Der Faktor *Bindung an die Volksschule aus dem Schülerfragebogen* unterscheidet sich signifikant je nach vorhandenem Kindertypus ( $F(3,123)=36,024$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Ängstliche mit geringer Bindung (MW=1,36) vom Schüchternen mit geringer Bindung (MW=2,00), vom Unauffälligen, aber sicher gebundenen (MW=2,53) und vom Selbstsicheren (MW=2,55) signifikant unterscheidet, der Schüchterne mit geringer Bindung unterscheidet sich ebenfalls vom Unauffälligen, aber sicher gebundenen und vom Selbstsicheren signifikant.

Jedoch unterscheiden sich die Unauffälligen, aber sicher gebundenen und die Selbstsicheren nicht in dieser Skala.

Die engste Bindung an die Volksschule zeigt der Selbstsichere, die niedrigste der ängstliche Kindertyp.

Die Kindertypen unterschieden sich weiters signifikant den Faktor *Bindung an die Volksschule aus dem Elternfragebogen* betreffend ( $F(3,123)=17,891$ ;  $p<0,001$ ).

(0=sehr zufrieden, 4=unzufrieden; hoher Wert heißt schlechte Bindung)

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Schüchterne mit geringer Bindung (MW=1,55), der Ängstliche (MW=1,61) und der Unauffällige, aber sicher gebundene (MW=1,65) in dieser Skala nicht signifikant unterscheiden.

Jedoch unterscheidet sich der Selbstsichere mit geringer Bindung (MW=2,75) von den anderen dreien.

Betrachtet man die Ergebnisse, zeigt sich die stärkste Bindung zur Volksschule beim Selbstsicheren, am schlechtesten gebunden sind der Schüchterne und der Ängstliche.

Der Faktor *Angst in der Volksschule aus dem Elternfragebogen* zeigt signifikante Unterschiede je nach Kindertypus  $F(3,123)=22,458;p<0,001$ .

(0=sehr oft, sehr stark; 4,5= nie, nicht sehr stark; hoher Wert bedeutet wenig Angst)

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Schüchterne mit geringer Bindung  $MW=4,75$ , der Unauffälligen, aber sicher gebundene  $MW= 4,84$  und der Selbstsichere  $MW=4,87$  in dieser Skala nicht signifikant unterscheiden, jedoch sich der Ängstliche mit geringer Bindung  $MW=3,75$  von den anderen drei unterscheidet.

Der Selbstsichere weist den höchsten Wert auf, was bedeutet dass er am wenigsten ängstlich ist, der Ängstliche mit geringer Bindung zeigt den niedrigsten Wert und hat somit von allen Kindertypen am meisten Angst.

Skala	Df1	Df2	F	p-Wert	$\eta^2$
Einsamkeit	3	123	42,360	<,001	,508
Zurückgezogenheit	3	123	32,597	<,001	,443
Besorgtheit	3	123	27,187	<,001	,399
Verschlossenheit	3	123	21,144	<,001	,340
Bindung an VS	3	123	36,024	<,001	,468
Bindung an VS-EFB	3	123	17,891	<,001	,304
Angst in VS – EFB	3	123	22,458	<,001	,354

**Tabelle 11: Ergebnisse der Varianzanalyse zur Clusterbenennung**

## 11.4. Überprüfung der Forschungsfragen

Je nach angenommenem Skalenniveau sowie nach Abklärung der Erfüllung der Voraussetzungen kamen zum Vergleich der vier Gruppen Chi<sup>2</sup> Test (Geschlechtsunterschiede), Varianzanalyse bzw. Kruskal Wallis Test (Leistungen und metrische Daten, wenn die Bedingungen für die Varianzanalyse nicht erfüllt sind) zum Einsatz.

Im Anschluss an die signifikante Varianzanalyse kamen für eine detaillierter Darstellung post hoc Tests nach Scheffe zum Einsatz.

### 11.4.1 Unterschiede hinsichtlich Geschlecht

Der Frage, ob sich die vier gefundenen Kindertypen hinsichtlich des Geschlechts gleichwertig verteilen, wurde mittels Chi<sup>2</sup> Test und Kreuztabellen nachgegangen.

Es zeigte sich, dass zwischen Geschlecht und Clusterzugehörigkeit kein signifikanter Zusammenhang besteht (Chi<sup>2</sup> (3)=0,185;p=0,980).

Cluster	Buben	Mädchen
Cluster 1 – Ängstliche	18,3	16,4
Cluster 2 – Selbstsichere	43,7	47,3
Cluster 3 – Unauffällige	28,2	27,3
Cluster 4 – Schüchterne	9,9	9,1

**Tabelle 12: Prozentangaben der Verteilung Geschlecht auf die 4 Kindertypen.**

Anhand der Ergebnisse und Prozentangaben in Tabelle 12 sieht man, dass sich die beiden Geschlechter gleichartig auf die jeweiligen Kindertypen verteilen.

Ein durchaus sehr positives Ergebnis ist, dass sich gut die Hälfte der Schüler (43,7% Buben und 47,3% der Mädchen) in der Gruppe der Selbstsicheren befindet.

Am wenigsten Kinder sind in der Gruppe der Ängstlichen enthalten - mit neun Prozent je Geschlecht, doppelt so viele Kinder werden den Schüchternen (18,3% der Buben und 16,4% der Mädchen) zugeordnet und deutlich mehr dem unauffälligen Typ (28,2% der Buben und 27,3% der Mädchen).

### 11.4.2 Unterschiede hinsichtlich Schulnoten

Die Kindertypen wurden hinsichtlich ihrer Leistung in Deutsch und Mathematik verglichen. Von den Eltern wurden sowohl die Abschlussnoten der Volksschule als auch die ersten Halbjahres Zeugnisnoten in der ersten Sekundarstufe dieser beiden Schulfächer erfragt.

Unterschiede hinsichtlich der Abschlussnoten in der Volksschule:

Bei der Analyse der *Schulnoten in Deutsch* mittels Kruskal Wallis Test zeigt sich, dass sich die Typen hinsichtlich der Abschlussnote Deutsch signifikant unterscheiden ( $p=0,002$ )

Die mittleren Ränge interpretierend lässt sich sagen, dass der Selbstsichere (MR=56,52) und der Unauffällige (MR=56,24) bessere Noten im Vergleich zum Schüchternen (MR=75,83) und Ängstlichen (MR=83,25) hatten.

Bezogen auf die Abschlussnote in Mathematik lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Kindertypen ( $p=0,110$ ) eruieren.

#### Unterschiede hinsichtlich der Halbjahres - Zeugnisnoten:

Für die aktuellen Halbjahres - Zeugnisnoten sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Kindertypen nachzuweisen, weder für Deutsch ( $p=0,067$ ) noch für Mathematik ( $p=0,481$ ).

### **11.4.3 Unterschiede hinsichtlich Leistungsüberforderung und Leistungsunsicherheit**

Es soll nun festgestellt werden, ob sich die gefundenen Kindertypen hinsichtlich der Leistungsüberforderung und Leistungsunsicherheit in der Volksschule unterscheiden.

Bei der Analyse der einzelnen Skalen die *Leistungsüberforderung* betreffend werden signifikante Unterschiede deutlich ( $F(3,122)= 11,443$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests nach Scheffe zeigten, dass sich der Selbstsichere (MW=0,1886) und der Unauffällige (MW=0,4286) in dieser Skala nicht unterscheiden, sich der Unauffällige vom Schüchternen (MW=0,687) nicht unterscheidet und der Schüchterne nicht vom Ängstlichen (MW=0,924).

Jedoch unterscheidet sich der Selbstsichere vom Schüchternen und vom Ängstlichen.

Am meisten überfordert fühlt sich der Ängstliche, der Selbstsichere am wenigsten.

Der Faktor *Leistungsunsicherheit* in der Volksschule ist unterschiedlich stark ausgeprägt, je nach vorliegendem Kindertypus ( $F(3,122)= 8,848$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Ängstliche (MW=1,63) und der Schüchterne (MW=1,06) in dieser Skala nicht unterscheiden, sich der Schüchterne vom Unauffälligen (MW=1,01) nicht unterscheidet und der Unauffällige sich nicht vom Selbstsicheren (MW=0,82) unterscheidet.

Jedoch unterscheiden sich alle anderen untereinander.

Auch hier ist der Ängstliche am meisten verunsichert, was seine Leistung angeht, der Selbstsichere am wenigsten.

#### **11.4.4 Unterschiede hinsichtlich Klassenklima**

Die Schüler und Eltern konnten Ihre Angaben das Klassenklima betreffend ankreuzen.

Die gefundenen Kindertypen werden anhand dieser Einschätzungen analysiert.

##### Angaben aus dem Schülerfragebogen:

Untersucht wird, ob sich die vier Kindertypen anhand ihrer Angaben zum Außenseitertum, zu einer positiven Klassengemeinschaft, Toleranz, Aggressivität und Cliquenbildung unterscheiden.

Bei der Analyse der einzelnen Skalen zeigt sich signifikant, dass nicht bei allen vier Kindertypen der Faktor *Außenseitertum* gleich stark ausgeprägt ist. ( $F(3,123)= 7,910$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Ängstliche (MW=2,40) vom Selbstsicheren (MW=1,69) unterscheidet, der sich auch vom Schüchternen (MW=2,37) unterscheidet.

Der Unauffällige (MW=1,88) unterscheidet sich von gar keinem anderen Kindertypus.

Außenseitertum wird vom Ängstlichen und Schüchternen am stärksten wahrgenommen.

Den Faktor *Positive Klassengemeinschaft* betreffend werden ebenfalls signifikante Unterschiede in den Kindertypen gefunden ( $F(3,123)= 14,004$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala die Ängstlichen (MW=1,19) von den Schüchternen (MW=1,33) nicht unterscheiden, sich jedoch beide von den Unauffälligen (MW=1,89) und den Selbstsicheren (MW=1,97) unterscheiden. Die Unauffälligen unterscheiden sich von den Selbstsicheren nicht.

Der Typus Selbstsichere empfindet seine Klassengemeinschaft am positivsten, der Ängstliche am wenigsten.

Die *Toleranz* gegenüber anderen ist signifikant unterschiedlich stark in den verschiedenen Kindertypen vertreten ( $F(3,123)= 6,753$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=1,21) vom Selbstsicheren (MW=1,87) und vom Unauffälligen (MW=1,89) unterscheidet, der Schüchterne (MW=1,44) sowie alle anderen unterscheiden sich nicht untereinander.

Es ist ersichtlich, dass der Selbstsichere und der Unauffällige die höchsten Werte zeigen. Der Ängstliche nimmt Toleranz in seiner Klassengemeinschaft noch weniger wahr als der Schüchterne, der im Vergleich zu den ersten beiden auch einen niedrigen Wert zeigt.

Es zeigen sich auch signifikante Unterschiede, was den Faktor *Aggressivität* angeht ( $F(3,123)= 6,530$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests belegen, dass sich in dieser Skala nur der Ängstliche (MW=1,97) vom Selbstsicheren (MW=1,21) unterscheidet. Der Schüchterne weist einen Mittelwert von 1,66 auf und der Mittelwert des Unauffälligen beträgt 1,65.

Wie zu erwarten nehmen Kinder, die dem Cluster „der Ängstliche“ angehören, Aggressivität am stärksten wahr, der Schüchterne und Unauffällige etwas weniger und der Selbstsichere am wenigsten.

Je nach Kindertyp werden unterschiedliche Werte im Faktor *Cliquenbildung* erreicht ( $F(3,123)= 3,821$ ;  $p=0,012$ ). Durch Post hoc Test wird gezeigt, dass sich der Ängstliche (MW=1,56) vom Selbstsicheren (MW=0,99) unterscheidet. Der Schüchterne weist einen Mittelwert von 1,52 auf und der Mittelwert des Unauffälligen beträgt 1,11.

Die höchsten Werte zeigen der Ängstliche und der Schüchterne, die Cliquenbildung in ihrer Klassengemeinschaft am stärksten empfinden. Die niedrigsten Werte sind beim Unauffälligen und Selbstsicheren zu finden.

#### Angaben aus dem Elternfragebogen:

Nun soll auch die Sicht der Eltern das Verhältnis ihrer Kinder zu deren Mitschülern betreffend untersucht werden.

Die Frage: „*Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind gerne mit den Mitschülern zusammen war?*“ wird von Eltern unterschiedlich beantwortet, je nachdem welchem Kindertyp die Kinder angehören ( $F(3,120)= 3,093$ ;  $p=0,030$ ).

Post hoc sind aber keine Unterschiede nachweisbar.

Anhand der Mittelwerte sieht man, dass der Schüchterne (MW=2,00) den höchsten Wert aufweist, gefolgt vom Ängstlichen (MW=1,82), was bedeutet, dass die beiden nicht bis gar nicht gerne mit ihren Mitschülern zusammen waren, der Unauffällige (MW=1,51) schon lieber und der Selbstsichere (MW=1,41) war gerne mit seinen Mitschülern zusammen.

Den Faktor „*Kind ist Opfer*“ betreffend sind ebenfalls signifikante Unterschiede unter den Kindertypen zu finden ( $F(3,120)= 3,584$ ;  $p=0,016$ ).

Der Ängstliche (MW=1,47) wurde am häufigsten Opfer seiner Mitschüler und unterscheidet sich hiermit vom Selbstsicheren (MW=1,20). Der Unauffällige (MW=1,32) weist den zweihöchsten Wert auf und der Schüchterne (MW=1,20) liegt im selben Mittelwertsbereich wie der Selbstsichere.

Signifikante Unterschiede je nach Kindertyp sind auch im Item „*Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr Kind unter seinen Mitschülern wohl gefühlt hat?*“ zu finden ( $F(3,120)= 6,405$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche und der Selbstsichere unterscheiden. Die befragten Eltern des Ängstliche (MW=2,00) geben am häufigsten an, dass sich ihr Kind unter seinen Mitschülern am wenigsten wohl gefühlt hat, gefolgt vom Schüchternen (MW=2,00), Unauffälligen (MW=1,63) und dem Selbstsicheren (MW=1,39), dessen Eltern den Eindruck hatten, dass er sich unter seinen Klassenkollegen wohl gefühlt hat.

Auch die Frage „*Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind in der Volksschule eine gute und rücksichtsvolle Klassengemeinschaft hatte?*“, zeigt signifikante Unterschiede in der Ausprägung je nach zugeordnetem Kindertypus ( $F(3,120)= 7,055$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=2,82) vom Selbstsicheren (MW=1,77) und vom Unauffälligen (MW=2,06) unterscheidet, sich vom

Schüchternen (MW=2,27) nicht unterscheidet und sich alle anderen auch nicht untereinander unterscheiden.

Es zeigt sich, dass die Eltern des Selbstsicheren am ehesten den Eindruck einer positiven Klassengemeinschaft hatten und die Eltern des Ängstlichen am wenigsten von einer positiven Gemeinschaft überzeugt waren.

#### **11.4.5 Unterschiede hinsichtlich Volksschullehrer**

Es soll festgestellt werden, ob die vorgefundenen Kindertypen - aus der Sicht der Schüler und Eltern - ihren Volksschullehrer unterschiedlich wahrnehmen.

##### Angaben aus dem Schülerfragebogen:

Die Kindertypen werden aus Sicht der Schüler hinsichtlich der emotionalen Beziehung und fachlichen Kompetenz ihren Volksschullehrer betreffend analysiert.

Je nach Kindertyp ist *die emotionale Beziehung zum Volksschullehrer* signifikant unterschiedlich ( $F(3,122) = 15,780$ ;  $p < 0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=1,27) vom Schüchternen (MW=1,95), Unauffälligen (MW=2,33) und Selbstsicheren (MW=2,36) unterscheidet, diese drei sich aber nicht untereinander unterscheiden.

Der Selbstsichere weist die höchste emotionale Bindung zum Volksschullehrer auf, dicht gefolgt vom Unauffälligen und Schüchternen. Der Ängstliche zeigt mit Abstand die geringste emotionale Bindung.

Auch was die *Kompetenz des Volksschullehrers* angeht sind signifikante Unterschiede zu sehen ( $F(3,122) = 10,688$ ;  $p < 0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=1,69) vom Unauffälligen (MW=2,49) und vom Selbstsicheren (MW=2,45) unterscheidet, alle anderen wie auch der Schüchterne (MW=2,16) weisen untereinander keine signifikanten Unterschiede auf.

Der Selbstsichere und der Unauffällige erleben ihren Lehrer wesentlich kompetenter in seinem Tun und Handeln, als dies der Schüchterne und der Ängstliche tun.

##### Angaben aus dem Elternfragebogen:



Den Volksschullehrer angehend soll weiters festgestellt werden, ob die Eltern, je nach Typenzugehörigkeit ihrer Kinder, unterschiedliche Angaben machten.

Bei der Analyse der einzelnen Skalen zeigt sich, dass im Faktor *Kontakt zwischen Eltern und Volksschullehrer* aus dem Elternfragebogen signifikant Unterschiede zu finden sind ( $F(3,121)= 7,864$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Unauffällige (MW=1,58), Selbstsichere (MW=1,60) und der Schüchterne (MW=1,61) nicht unterscheiden, diese drei sich aber vom Ängstlichen (MW=2,35) unterscheiden.

Den am wenigsten guten Kontakt zum Volksschullehrer geben Eltern des Ängstlichen an.

Die Eltern antworten, ja nachdem welchem Kindertyp ihre Kinder angehören, unterschiedlich auf die Frage, ob sie *sich vom Volksschullehrer gut über den Leistungsstand informiert fühlen* ( $F(3,121)= 12,005$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Schüchterne (MW=1,25), der Unauffällige (MW=1,36) und der Selbstsichere (MW=1,45) nicht unterscheiden, diese drei sich aber vom Ängstlichen (MW=2,55) unterscheiden.

Es zeigt sich, dass sich die Eltern des Ängstlichen, im Gegensatz zu den anderen Kindertypen, am wenigsten gut über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert fühlen.

Signifikante Unterschiede sind auch den Faktor *Zufriedenheit mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers* betreffend zu finden ( $F(3,121)= 14,143$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=2,143) vom Schüchternen (MW=2,72), Unauffälligen (MW=2,75) und Selbstsicheren (MW=2,79) unterscheidet, sich diese drei jedoch nicht untereinander unterscheiden.

Auch hier unterscheiden sich die Angaben der Eltern der ängstlichen Kindertypen von den anderen und sind somit weniger als die andern mit der Arbeitsweise des Volksschullehrers zufrieden.

Eine *gute Beziehung zum Volksschullehrer* wurde ebenfalls je nach Kindertyp signifikant unterschiedlich von den Eltern wahrgenommen ( $F(3,121)= 9,355$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=3,55) von allen anderen unterscheidet. Er weist den höchsten Mittelwert auf, gefolgt vom Schüchternen (MW=2,84), Unauffälligen (MW=2,50) und Selbstsicheren (MW=2,31), was bedeutet, dass die Eltern des Ängstlichen kaum gute Beziehungen zwischen ihren Kindern und den Volksschullehrern erlebten. Eltern des Selbstsicheren erleben die Kindertypen betreffend die beste Beziehung zum Volksschullehrer.

Die Frage, *wie zufrieden die Eltern insgesamt mit dem Volksschullehrer* waren, beantworteten sie unterschiedlich, je nach Kindertyp ( $F(3,121) = 15,989$ ;  $p < 0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Ängstliche (MW=2,91) von allen anderen unterscheidet. Er weist den höchsten Mittelwert auf, gefolgt vom Selbstsicheren (MW=1,59), Unauffälligen (MW=1,55) und Schüchternen (MW=1,50).

Mit Abstand am unzufriedensten waren die Eltern des Ängstlichen mit dem Volksschullehrer.

#### **11.4.6 Unterschiede hinsichtlich Harter Selbstkonzept**

Die einzelnen vier Kindertypen sollen abschließend noch mittels Ergebnissen in der Harter Selbstkonzeptskala analysiert und verglichen werden.

Bei der Analyse der einzelnen Skalen zeigt sich, dass der Faktor *Kognitive Kompetenz* signifikant unterschiedlich stark in den Kindertypen zu finden ist ( $F(3,123) = 4,256$ ;  $p = 0,007$ ).

Der Selbstsichere und der Ängstliche unterscheiden sich signifikant, alle anderen Typen untereinander nicht.

Die höchste kognitive Kompetenz zeigt der selbstsichere Kindertyp (MW=3,06), gefolgt vom Unauffälligen (MW=2,76), Schüchternen (MW=2,68) und dem Ängstlichen (MW=2,56)

Mittels des Faktors kognitive Kompetenz wird erfasst, wie gut sich die Schüler in Bezug auf Schlaueit und das Bewältigen von Hausaufgaben und Schularbeiten einschätzen.

Die Kindertypen unterscheiden sich weiters signifikant den Faktor *Peerakzeptanz* betreffend ( $F(3,123)= 12,732$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich der Ängstliche vom Selbstsicheren unterscheidet, sich der Schüchterne vom Selbstsicheren unterscheidet und sich der Schüchterne vom Unauffälligen unterscheidet.

Der Selbstsichere (MW=3,33) weist die höchsten Werte die Peerakzeptanz betreffend auf, nach ihm kommen der Unauffällige (MW=3,03), der Ängstliche (MW=2,66) und der Schüchterne (MW=2,20).

Der Faktor Peerakzeptanz beschreibt, ob die Schüler viele Freunde haben, wie groß ihr Wunsch nach neuen Freunden ist und mit ihnen etwas zu unternehmen, weiters wird erfasst, wie beliebt sie laut ihrer Meinung bei anderen sind.

Der Faktor *Sportkompetenz* ist signifikant unterschiedlich stark in den Kindergruppen ausgeprägt ( $F(3,123)= 9,043$ ;  $p<0,001$ ).

Mittels post hoc Tests konnte gezeigt werden, dass sich der Selbstsichere vom Schüchternen, sowie der Ängstliche und der Selbstsicher signifikant unterscheiden. Alle anderen unterscheiden sich nicht

Wiederum zeigt der Selbstsichere (3,15) die höchsten Werte auch die Sportkompetenz betreffend, gefolgt vom Unauffälligen (MW=2,83), Ängstlichen (MW=2,59) und dem Schüchternen (MW=2,20).

Im Faktor Sportkompetenz sind Antworten auf die Einschätzung, wie gut sie im Sport sind, Der Wunsch nach aktivem Mitmachen und besseren sportlichen Leistungen und das Ausprobieren neuer Sportarten werden deutlich.

Je nach Kindertypus ist der Faktor *Aussehen* signifikant unterschiedlich hoch ausgeprägt ( $F(3,123)= 9,318$ ;  $p<0,001$ ).

Post hoc Tests zeigten, dass sich in dieser Skala der Schüchterne und der Ängstliche nicht unterscheiden. Der Selbstsichere und Unauffällige unterscheiden sich ebenfalls nicht, alle anderen unterschieden sich untereinander sehr wohl.

Am zufriedensten mit seinem Aussehen ist der Unauffällige (MW=3,37), gefolgt vom Selbstsicheren (MW=3,30). Der Ängstliche (MW=2,60) und der Schüchterne (MW=2,56) finden im Vergleich zu den anderen beiden, dass sie weniger gut aussehen.

Weiters sind signifikante Unterschiede zwischen den Kindertypen den Faktor *Selbstwertgefühl* betreffend nachzuweisen ( $F(3,123)= 17,247$ ;  $p<0,001$ ).

Anhand von post hoc Tests wurde gezeigt, dass sich in dieser Skala der Schüchterne und der Ängstliche nicht unterscheiden und weiters auch der Unauffällige und der Selbstsichere nicht. Alle anderen weisen sehr wohl Unterschiede auf.

Am höchsten zufrieden mit sich Selbst und mit seinem Leben sind der selbstsichere Typ (MW=3,44) und der Unauffällige (MW=3,30). Der Ängstliche (MW=2,63) und der Schüchterne (MW=2,48) sind unglücklicher mit sich selbst und geben eher an, gerne jemand anders sein zu wollen.

## **12. Diskussion und Zusammenfassung**

Wesentliches Anliegen der Untersuchung war es, die Sichtweise der Schüler selbst zu erfragen, somit fungiert sie als Sprachrohr der Kinder und deren Eltern. Wie im theoretischen Teil mehrfach kritisiert, wurde vor allem das Wissen der Volksschüler selbst, aber auch ihrer Eltern noch gar nicht bis kaum in Untersuchungen mit einbezogen.

Es wurden vier Kindertypen gefunden – emotionale Volksschultypen – und zwar „der Ängstliche“, „der Schüchterne“, „der Unauffällige“ und „der Selbstsichere“.

Aufgrund der Ergebnisse können nun folgende Schlüsse und Vergleiche, die unterschiedlichen Kindertypen und die jeweilige Erinnerung ihre Volksschulzeit betreffend, gezogen werden.

Was in der Theorie schon von Hössl und Vosser (2006) vermutet wurde, wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bekräftigt. Sie sagten, dass Belastungssituationen, die wiederholten Misserfolgserlebnisse und der dadurch ausgelösten Überforderung zugrunde liegen, zu Angst, sich bloßzustellen, zurückgezogenem Verhalten und zu genereller Abneigung gegen ihre Schule führen.

Kinder, die dem Kindertyp der Ängstliche angehören erreichten die Fragen Bindung an die Volksschule betreffend, die von den Schülern selbst beantwortet wurden, die niedrigsten Werte, was bedeutet, dass sie im Vergleich zu den anderen drei Kindertypen am wenigsten gern in die Volksschule gegangen sind und diese am wenigsten oft bis gar nicht weiterempfehlen würden. Von allen vier Kindertypen fühlten sie sich am schlechtesten behandelt und am unwohlsten in der Volksschule.

Die Antworten der Eltern dieser Kindertypen bestätigen die schlechte Bindung ihrer Kinder zur Volksschule und berichten auch am häufigsten, dass ihre Kinder starke Angst in der Volksschule hatten.

Was die Leistung und Motivation angeht, sind die Ängstlichen weiters am wenigsten motiviert, fühlen sich ihre Leistung betreffend am stärksten verunsichert und überfordert und weisen die schlechtesten Noten auf.

Eine schlechte Beziehung zum Volksschullehrer geht bei den Schülern mit der Angst ungerecht und vor allem auch schlechter benotet zu werden einher (Eder et al. 1995). Eder gibt als Belastungen, die auf den Klassenlehrer zurückzuführen sind, hauptsächlich die Notengebung und in dem Zusammenhang auch die vom Lehrer ausgeübten Macht an, weiters nennt er die nicht vorhandene Fähigkeit auf die Schüler einzugehen als belastenden Faktor in der Schüler – Lehrer - Beziehung.

Betrachtet man die Ergebnisse den Lehrer betreffend, zeichnet sich anhand der Untersuchung ein ähnlich negatives Bild ab, die emotionale Bindung zum Volksschullehrer war beim Ängstlichen im Vergleich zu den anderen Kindergruppen am wenigsten zufriedenstellend, auch die Eltern bestätigen ihre Unzufriedenheit, die Arbeitsweise und ihre Beziehung dem Lehrer gegenüber betreffend.

Von dieser Kindergruppe wurde am wenigsten Vertrauen zum Volksschullehrer aufgebaut, sie fühlten sich am häufigsten ungerecht und unfreundlich behandelt und mochten ihren Volksschullehrer im Vergleich zu den anderen drei Gruppen am wenigsten. Sie erinnern ihren Volksschullehrer als am wenigsten kompetent, was das interessante und verständliche Vermitteln neuer Unterrichtsinhalte, Problemlösungen, das Miteinbeziehen der Schüler und lobendes Verhalten seinerseits angeht.

Durch die weitere Betrachtung der Ergebnisse sieht man ebenfalls eine klare negative Einschätzung dieser Kinder das Klassenklima betreffend. Aggressivität und Außenseitertum werden sehr stark empfunden, auch die Eltern dieser Kinder geben an, dass sie ihre Kinder häufig als Opfer erlebt haben. Toleranz unter den Schülern und eine positive Klassengemeinschaft werden oft weder von den Kindern noch von den Eltern wahrgenommen. Weiters fühlten sich diese Kinder am wenigsten wohl unter ihren Mitschülern und hatten auch das geringste Bedürfnis mit ihren Mitschülern etwas zu unternehmen. Gruppenbildungen statt Klassengemeinschaft und Tyrannisiert Werden von denen, die den Ton angaben, haben diese Kindertypen am häufigsten stark rückgemeldet.

Diesen Zusammenhang schildern Eder und Eder (2007), indem sie sagen, dass Kinder, die ihre Schule als Belastung erleben, folglich nicht gerne hin gehen und in der Klassengemeinschaft häufig unbeliebt sind.

Der Schüchterne weist ein ähnliches, aber ein nicht ganz so negatives Bild seiner Volksschulzeit auf.

Dennoch fühlt er sich noch einsamer, zurückgezogener und schüchterner in der Volksschule als der Ängstliche. Folglich ist er der Kindertyp, der am wenigsten gern mit seinen Mitschülern zusammen war und erlebt Außenseitertum sehr stark.

Weiters nimmt er eine gleich schlechte Klassengemeinschaft wahr wie der Ängstliche, gegenseitiges Helfen, Freuen, Zusammenhalten und Aufmuntern wird von ihnen am wenigsten stark erinnert.

Er gab an, in der Schule wenig bis keine Freunde gehabt zu haben, hatte niemanden, mit dem er in der Klasse sprechen konnte, und fühlte sich oft ausgeschlossen. Diese Kinder geben weiters an, in der Volksschule traurig und mit sich selbst unzufrieden gewesen zu sein.

Zu diesen Ergebnissen passt, dass dieselben Kinder auch am meisten besorgt waren, dass sie etwas Peinliches tun oder sagen könnten und andere in Folge schlecht über sie denken.

Schon die Schülerinterviews von Hössl und Vossler (2006) ergeben, dass als schwerste Belastung in der Schule die Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft sowie die soziale Isolation genannt werden.

Ihre Beziehung zum Volksschullehrer war nicht so schlecht wie die des Ängstlichen, dennoch zweifelten sie auch an seinen Kompetenzen, Neues gut zu vermitteln, Problemlösungen zu fördern, den Unterricht interessant zu gestalten sowie die Schüler zu loben.

Die Leistungsanforderung, Leistungsunsicherheit und Noten betreffend zeigt der Schüchterne ebenfalls negative Tendenzen. ,

Seine Eltern fühlen sich am wenigsten gut vom Volksschullehrer informiert und sind in Summe mit ihm sehr unzufrieden.

Kinder die den Kindertypen der Ängstliche und der Schüchterne angehören und in allen Themenblöcken ein doch eher negatives Bild ihrer Volksschule erinnern, zeigen auch in der Harter Selbstkonzeptskala die schlechtesten Ergebnisse ihren Selbstwert betreffend.

Es zeigt sich auch ein Kindertypus, der nicht sonderlich durch positive oder negative Erinnerungen auffällt.

Die Motivation betreffend erzielt er die höchsten Werte, was bedeutet, dass das Machen von Hausaufgaben ihn am wenigsten Überwindung kostete und er sich in der Volksschule am wenigsten oft erschöpft und müde fühlte, weiters ist anzumerken, dass er bessere Noten als der Ängstliche und der Schüchterne bekam.

Dazu kommt, dass er im Vergleich zu den anderen lediglich tolerantes Verhalten unter den Klassenkollegen am stärksten wahr nimmt und zweifelt überhaupt nicht an der fachlichen Kompetenz seines Volksschullehrers.

Seine Eltern hatten am seltensten Kontakt zum Volksschullehrer, was am unauffälligen Verhalten des Kindes liegen mag.

Der Kindertyp mit den rundum positivsten Ergebnissen ist der Selbstsichere.

Kinder, die diesem Typus angehören, fühlen sich am wenigsten einsam, zurückgezogen, schüchtern oder ängstlich. Dieselben Kinder gaben in der Befragung an die beste Bindung zur Volksschule zu haben, im Vergleich zu den anderen drei Kindertypen gingen sie am liebsten hin und würden am ehesten ihre Volksschule wieder besuchen und auch weiterempfehlen, da sie sich von allen Kindertypen persönlich am besten behandelt, am fröhlichsten und am wohlsten in ihrer Volksschule gefühlt haben.

Auch ihre Eltern berichteten, dass ihre Kinder sehr gerne in die Volksschule gingen, und gaben an, auch selbst sehr zufrieden mit der Volksschule ihrer Kinder gewesen zu sein und dass sie ihre Kinder wieder in dieselbe Volksschule geben würden.

Die Selbstsicheren sind am wenigsten motiviert, gaben an, dass das Machen von Hausaufgaben sie am meisten Überwindung kostete, dennoch weisen sie genauso wie der Unauffällige die besten Noten auf. Sie fühlen sich im Vergleich zu den anderen Kindertypen am wenigsten überfordert und am sichersten ihre Leistung betreffend.

Auch ihre Klassengemeinschaft erleben der Selbstsichere und der Unauffällige am positivsten, sie sind gerne mit ihren Mitschülern zusammen und werden auch von ihren Eltern am wenigsten als Opfer von verbalen oder körperlichen Angriffen erlebt. Angaben, dass Mitschüler aus der Klassengemeinschaft verspottet oder ausgeschlossen wurden, machen sie im Gegensatz zum Ängstlichen und zum Schüchternen kaum. Für beide ist es weniger von Bedeutung, einer bestimmten Gruppe anzugehören.

Die Eltern zeichnen ebenfalls das positivste Bild im Vergleich zu den anderen Kindertypen und berichten, dass sich ihre Kinder unter den Mitschülern sehr wohl gefühlt haben und eine rücksichtsvolle Klassengemeinschaft erlebten.

Die Angaben aus den Elternfragebögen gehen mit denen der Schüler einher und unterstreichen die deutlich gefunden Zusammenhänge, wie zum Teil schon angeführt.

Wie bei den Schülern zeigen auch die Eltern des Ängstlichen in allen Themenbereichen die negativsten Erinnerungen an die Volksschulzeit und die des Selbstsicheren die positivsten.



Wurde also die Volksschule generell negativ bewertet, so waren auch das Verhältnis zum Volksschullehrer und die Bewertung, wie sich die Kinder in der Volksschule und in der Klassengemeinschaft gefühlt haben, eine schlechtere.

Eltern des Ängstlichen berichten am häufigsten davon, dass ihr Kind Angst in der Schule und vor anderen Kindern hatten, der Selbstsichere, auch laut seinen Eltern, am wenigsten.

Wie schon durch die Schülerfragebögen gezeigt wurde, waren auch laut Elternangaben, der Schüchterne und noch stärker der Ängstliche weniger gern und der Unauffällige und Selbstsichere lieber mit ihren Mitschülern zusammen. Rücksichtsvolles Verhalten wurde von den Eltern der letzteren beiden stärker beschrieben, auch dass sich ihre Kinder wohler unter den Mitschülern fühlten.

Mit Abstand am unzufriedensten waren die Eltern des Ängstlichen mit dem Volksschullehrer und unterscheiden sich auch hiermit von den drei anderen Typen.

Sie erlebten die schlechteste Beziehung zwischen ihren Kindern und dem Volksschullehrer.

Ebenfalls zweifelten sie am meisten an der fachlichen Kompetenz des Volksschullehrers, fühlten sich am wenigsten gut über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert und hätten sich gewünscht, dass mehr auf die Arbeitsweise der Kinder eingegangen wäre. Sie vertrauten ihm im Gegensatz zu den anderen drei Typen kaum und hätten sich einen besseren Kontakt mit mehr Zeit erwartet.

Somit belegt die Untersuchung auch die Annahmen von Eder (2007) und Siegel (2001), welche als Hauptmotivation, gerne in die Schule zu gehen, das Verhältnis der Schüler untereinander sowie die Sympathie den Lehrer betreffend anführen. Beide Punkte nehmen einen entscheidenden Einfluss auf den Stellenwert der Schule und die Befindlichkeit der Schüler.

Anhand der Harter Selbstkonzept Skala konnte gezeigt werden, dass die Kinder, die der Gruppe der Selbstsicheren angehören, auch am selbstsichersten sind, gefolgt von denen der Gruppe der Unauffälligen.

Somit zeigt sich die wichtige Rolle der Volksschule beim Aufbau von Selbstvertrauen, wie sie schon Kotthoff (1996) betonte.

Es kann also durchaus der Schluss gezogen werden, dass die jeweiligen Themenblöcke miteinander verknüpft sind und einen Einfluss auf die Befindlichkeit der Schüler nehmen, sowie auf ihren Selbstwert, wie von Rüesch (1998) angenommen wurde. Nicht überraschend ist das Ergebnis, dass Kinder, die eine schlechte Bindung zu ihrer Volksschule erleben, auch ihre Lehrer und Klassengemeinschaft negativer wahrnehmen, sich deutlich häufiger ängstlich, ausgeschlossen und überfordert fühlen und schlechtere Ergebnisse ihren Selbstwert betreffend zeigen als Kinder, die ein rundum positives Bild ihrer Volksschulzeit erinnern.

Ein weiteres durchaus positives und interessantes Ergebnis ist, dass sich gut die Hälfte der Schüler (43,7% Buben und 47,3% der Mädchen) in der Gruppe der Selbstsicheren befindet.

Am wenigsten Kinder sind in der Gruppe der Ängstlichen enthalten, mit neun Prozent je Geschlecht, doppelt so viele Kinder werden dem Schüchternen Typus (18,3% der Buben und 16,4% der Mädchen) zugeordnet und deutlich mehr dem unauffälligen Typus (28,2% der Buben und 27,3% der Mädchen).

Lebenschancen entstehen durch Bindungen und Möglichkeiten, die man hat. Kinder stehen und lernen in einer Umwelt, je anregender und vielfältiger diese ist und je mehr Möglichkeiten sie bietet, umso besser für die kognitive Entwicklung der Kinder.

„Kinder lernen in der Schule nicht nur, sie leben auch darin; ...“ (Zinnecker 1996 in Bartmann und Ulonska. S.42)

### **13. Kritik/Verbesserungsvorschläge**

Da nur Kinder aus Gymnasialklassen getestet wurden, sind Kinder mit schlechteren Leistungen in der Volksschule und alle anderen die aus jeglichen Beweggründen andere weiterführende Schulen besuchen, nicht in der Studie enthalten. Diese Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe wirkt sich klarerweise auf die Ergebnisse aus.

Die Ergebnisse zeigen Momentaufnahmen der Erinnerung an die Volksschulzeit der befragten Kinder, definitive Ursachen – Wirkungs - Zusammenhänge die jetzigen Noten und den Selbstwert betreffend können nicht ausschließlich dadurch erklärt werden.

Die momentane Familiensituation sowie die neue Schule, neue Lehrer und je nachdem wie positiv die neue Klassengemeinschaft erlebt wird, können diese Ergebnisse mitbestimmen.

Eine zusätzliche Erhebung, die aktuelle Schulzufriedenheit betreffend, wäre in Folgeuntersuchungen anzudenken, weiters stellt sich die Frage, inwieweit die private Lebenssituation und / oder diverse Veränderung diese betreffend abgefragt werden sollen und können.

Die Kinder kamen aus 48 verschiedenen Volksschulen und innerhalb derselben Volksschulen nicht aus denselben Klassen, weshalb sie auch unterschiedliche Lehrer und Klassengemeinschaften erlebt haben und der Vergleich einzelner Volksschulen nicht möglich war.

## 14. Abstract

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Sicht der Schüler als Schulexperten in den Mittelpunkt zu stellen, mit Hilfe derer verschiedene Kindertypen gefunden werden sollten, je nachdem wie wohl sich die Schüler in der Volksschule gefühlt haben.

Anschließend sollte untersucht werden, inwieweit sich die gefundenen Wohlfühltypen hinsichtlich Geschlecht, Schulleistung, Leistungsüberforderung, Klassenklima, Volksschullehrer und den Ergebnissen in der Harter Selbstkonzeptskala unterscheiden. Außerdem wurden die Eltern gebeten, auch ihre Einschätzung die Volksschulzeit betreffend bekannt zu geben.

Es wurden 139 Schüler und deren Eltern aus sieben Klassen der ersten Sekundarstufe des Gymnasiums Mödling befragt.

Den Schülern wurden je ein Schülerfragebogen und die Harter Selbstkonzeptskala vorgegeben. Die Eltern wurden gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen. Weiters wurde die Leistung der Kinder anhand der Schulnoten erhoben.

Mit Hilfe der Studie konnten vier Kindertypen gefunden werden – emotionale Volksschultypen – und zwar „der Ängstliche“, „der Schüchterne“, „der Unauffällige“ und „der Selbstsichere“.

Zwischen den jeweiligen Kindertypen zeigen sich signifikante Unterschiede die vorgegebenen Themenblöcke betreffend, die sich anhand beider Sichtweisen, die der Schüler und die der Eltern, begründen lassen.

Nicht allzu sehr überraschend ist das Ergebnis, dass Kinder, die eine schlechte Bindung zu ihrer Volksschule erlebten, auch ihre Lehrer und Klassengemeinschaft negativer wahrgenommen haben, sich deutlich häufiger ängstlich, ausgeschlossen und überfordert fühlten und schlechtere Leistungen erbrachten. In der ersten Sekundarstufe erzielten sie schlechtere Ergebnisse ihren Selbstwert betreffend als Kinder, die ein rundum positives Bild ihrer Volksschulzeit erinnern.

Die Angaben aus den Elternfragebögen gehen mit denen der Schüler einher und unterstreichen die deutlichen Ergebnisse.

Der Schluss liegt also nahe, dass die jeweiligen Themenblöcke miteinander verknüpft sind und einen wechselseitigen Einfluss auf die Befindlichkeit der Schüler nehmen sowie auf ihren Selbstwert.

Ein weiters durchaus positives und interessantes Ergebnis ist, dass sich gut die Hälfte der Schüler in der Gruppe „der Selbstsichere“ befindet.

## **15. Abstract**

The aim of this study was to concentrate on what the pupils themselves as school experts think about their school. From this outcome different types of children should be found, depending on how good they felt in primary school.

The next step was to show if these different types of pupils could find differences belonging to gender, school performance, workoverload, classroom fellowship, teachers, and their results in the Self-Perception Profiles from Harter.

139 pupils from seven classes in the first grade of high school in Mödling and their parents were tested.

Each pupil was given a pupil questionnaire and the Self-Perception Profiles from Harter. The parents were also asked to fill out the parent questionnaire. Furthermore the marks from the pupils were collected.

With the help of this study four pupil types were found which are „the fearful type“, „the shy type“, „the unobtrusive type“ and „the selfconfident type“.

Within these types significant differences belonging to the given themes were found in the children as well as in the parents's results.

It is not a big surprise that children with a negative school commitment also have a negative connection with their teachers and classmates. They felt more afraid, excluded and overwhelmed and brought worse test results.

In the first year of high school they show worse results in their selfconfidence than pupils who have a positive memory of their primary school. The parents answers gave similar results.

The conclusion can be made that the given themes are linked and influence each other as well as how the pupils feel at school and how selfconfident they are.

A further positive and interesting outcome is, that more than half of the pupils were found to be in the „selfconfident type“ group.

## 16. Literaturverzeichnis

Arhbeck, Bleidick und Schluck (1997), in Moschner, B. (2006). Selbstkonzept, In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.685-693).

Weinheim: Beltz.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett. In Eder, F., Buschmann, I., Mayr, J., Mitschka, R., Schrod, H. und Thonhauser, J. (1995). Maßnahmen zur Verbesserung des Befindens in der Schule. In Eder, F. (Hrsg.); Österreich/Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck; (S. 232- 252) Wien: Studienverlag.

Brunner, J., B. (2006). Lehrer-Schüler-Interaktion. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.378-386). Weinheim: Beltz.

Buff, A. (1991). Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I. Zürich: ADAG Administration & Druck AG.

Busch, L. und Todt, E. (2001) Gewalt in der Schule. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Eder, F., Buschmann, I., Mayr, J., Mitschka, R., Schrod, H. und Thonhauser, J. (1995). Maßnahmen zur Verbesserung des Befindens in der Schule. In Eder, F. (Hrsg.); Österreich/Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck; (S. 232- 252) Wien: Studienverlag.

Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.622-631). Weinheim: Beltz.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag (Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien).

Eder, A. und Eder, F. (2007). Schulerfahrungen besonders belasteter Schülerinnen und Schüler. In Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag (S. 203 – 231) (Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien).

Fend, H. : Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule 3. Weinheim/Basel 1977.

Fischer Hans-Joachim, Grundschule-Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt; Studentexte zur Grundschulpädagogik und –Didaktik, Klinkhardt, 2002, Bad Heilbrunn.

Fittkau,B.(Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Band 2. Braunschweig 1983 (Westermann, Agentur Pedersen).

Gordon, T. (1977). Lehrer-Schüler-Konferenz. München: Verlag Heyne.

Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. München: Waxmann.

Helmke, A. und Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.83-95). Weinheim: Beltz.

Horn, H. & Knopf, H. (1996). Gewalt an Schulen – Ergebnisse empirischer Studien. In H. Knopf (Hrsg.), Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule (S.12-31). München: Oldenbourg.

Hössl, A. und Vossler, A. (2006). Bildungsverläufe in der Grundschule. Schulerfolg und Belastung aus der Sicht von Kindern und Eltern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hurrelmann, K. (2006). Sozialisation. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.729-740). Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K. (1992). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz

Jerusalem (1984), zitiert in Oerter, R. (2002). Entwicklungspsychologie. (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Knopf, H., Gallschütz, C., Grützmann, W.& Horn, H. ( 1996). Aggressives Verhalten in der Schule. München: Oldenburg Verlag.

Kotthoff, L. (1996). Selbstkonzeptentwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls. In Bartmann, T. und Ulonska, H. (Hrsg.), Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung (S.41-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ledl, V. (1992), Allgemeine Sonderpädagogik. Ein Arbeitsbehelf des BMUK & Sport.



- Moschner, B. (2006). Selbstkonzept. . In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.685-693). Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P.- Bernath-Kaufmann,L. (1983). Aggression, Gewalt, Disziplinprobleme. In: Fittkau,B.(Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Band 2. Braunschweig . Westermann, Agentur Pedersen.
- Oerter, R. (2002). Entwicklungspsychologie. (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- ÖIBF-Österreichisches Institut für Berufsbildung, Schulklima – Schulkimage; Eine qualitative Analyse aus Sicht der Betroffenen; Volksschule; 1. Band, 1992, Wien.
- Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- Oswald et al.(1989) in Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.622-631). Weinheim: Beltz.
- Petersen, E., D. (2006). Schulphobie. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.643-647). Weinheim: Beltz.
- Roeder, B. (2006). Schülerbefragung. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.637-643). Weinheim: Beltz.
- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle. Wien: Lang.
- Rutter, M./ Maughan, B./ Mortimer, D./Ouston,J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinhheim/Basel 1980 (Orig. London 1979).
- Richter, S. (1999/11, S.40). Grundlinien des Unterrichts in der Grundschule der Zukunft. In: Grundschulmagazin. München
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1987). Auf dem Weg zu einer differentiellen Diagnostik der Leistungsangst. Psychologische Rundschau, 38, S. 14-36. In Helmke, A. und Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.83-95). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1997). Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI).Frankfurt: Swets Test Services in Helmke, A. und Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In Rost, D., H.

(Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.83-95). Weinheim: Beltz.

Schabmann & B. M. Schmidt: Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker?; Heilpädagogische Forschung Band XXXV, Heft 3, 2009

Schäfer, M. Albrecht, A. (2004). §Wie du mir, so ich dir?“ Prävalenz von Bullying in Grundschulklassen. Psychologie in Erziehung und Unterricht.

Schmälzle, U.(Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt a. Main 193 (Knecht).

Schnabel, K., U. (2001). Schuleffekte. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.586-591). Weinheim: Beltz.

Schrader, F., W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In Rost, D., H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S.95-101) Weinheim: Beltz.

Schrekenberg, Wilhelm, 1980; „Guter“ Unterricht – „schlechter“ Unterricht; Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung, Pädagogischer Verlag Schwamm Düsseldorf.

Sigel, R. (2001). Qualität in Grundschulen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Svecnik, E. ( 1993). Einstellung der Österreichischen Bevölkerung zum Schulsystem der 10- bis 14 Jährigen.

Thies Barbara, 2002; Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Waxmann, Münster.

Ulich (2001, zitiert in Hössl, A. und Vossler, A. (2006). Bildungsverläufe in der Grundschule. Schulerfolg und Belastung aus der Sicht von Kindern und Eltern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ulonska, H. (Hrsg.), Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung (S.75-104). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Valtin, R./Rosenfeld, H. : Einstellungen und Meinungen von Eltern zur Grundschule. In: GSV aktuell 2000.

Weinert, F.,E. und Helmke, A. (1997). Entwicklung im Grundschulalter: Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Zinnecker, J. (1996). Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In Bartmann, T. und Ulonska, H. (Hrsg.), Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung (S.41-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

## Anhang A: Instrumente

### Schülerfragebogen:

## Deine Volksschulzeit

Wir wollen gerne Deine Erfahrungen in Deiner Volksschule näher kennenlernen. Versuche Dich an Deine Volksschulzeit, Deinen Volksschullehrer und Deine Klassenkollegen zu erinnern. Wie ist es Dir dort ergangen?

Der Fragebogen ist **kein Test!!!** Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, es geht uns nur um Deine persönliche Meinung. Der Wert des Fragebogens hängt davon ab, wie ehrlich Du die Fragen beantwortest. **Alle Deine Angaben werden vertraulich behandelt, d.h. niemand erfährt, was Du geantwortet hast (auch nicht Deine Eltern oder Deine Lehrer).**

Wir werden Dir verschiedene Fragebögen vorgeben. Um Deine Aussagen miteinander vergleichen zu können, bitten wir Dich, Deinen Namen (es genügt Dein Vorname und der 1. Buchstabe Deines Familiennamens) hinzuschreiben.

Vorname + 1. Buchstabe des Familiennamens: \_\_\_\_\_

Bist Du  ein Bub oder  ein Mädchen

Bitte beantworte die folgenden Fragen, indem Du Dich für **eine Möglichkeit** zu antworten entscheidest. Wenn Du nach bestimmten Erfahrungen oder Ereignissen gefragt wirst, stehen meist folgende Möglichkeiten zur Auswahl. Kreuze **eine** dieser Möglichkeiten möglichst deutlich an! Je mehr Du der Äußerung zustimmst, eine desto höhere Zahl kreuzst Du an!

Beispiel: Ich spiele gerne am Computer. Wenn Du sehr gerne am Computer spielst, kreuze bitte „Stimmt genau“ an, wenn Du gar nicht gerne am Computer spielst, kreuze bitte „Stimmt nicht“ an.

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Ich spiele gerne am Computer.	0	1	2	3

**ACHTUNG: Alle Fragen beziehen sich auf Deine Volksschulzeit! Versuche Dich bitte so gut wie möglich zu erinnern**

**Fragen zu Deiner Volksschulklasse: Wieweit treffen die folgenden Merkmale für Deine Volksschulklasse zu?**

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
In meiner Volksschulklasse waren meistens alle freundlich	0	1	2	3

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

zueinander.				
In meiner Volksschulklasse interessierten sich alle dafür, wie es den anderen geht.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse wurden auch jene ernst genommen, die eine andere Meinung hatten als der Großteil der Klasse.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse waren die meisten bereit, etwas für die anderen zu tun.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Wenn jemand in der Volksschulklasse von Mitschülern unfair behandelt wurde, dann setzten sich die anderen für ihn ein.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse gab es recht häufig Streit unter den Mitschülern.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
In meiner Volksschulklasse gab es einige, die sich überhaupt nicht miteinander verstanden haben.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse gab es einige Vorfälle, die uns auseinander gebracht haben und die bis heute nicht vergessen sind.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse war es nur wichtig, zu einer Gruppe zu gehören, die Klassengemeinschaft zählte nur wenig.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Diejenigen, die in meiner Volksschulklasse den Ton angaben, tyrannisierten oft andere Mitschüler.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse gab es einen oder einige Mitschüler, die aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen waren.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse gab es einen oder einige Mitschüler, auf den bzw. auf die andere immer losgingen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse gab es auch einen oder mehrere Außenseiter	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Auch wenn jemand eher ein Außenseiter war, bemühten sich doch manche in der Volksschulklasse, ihn einzubeziehen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Wenn jemand etwas gegen unsere Volksschulklasse gesagt hat, haben wir alle zusammen gehalten.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Wenn einem Schüler in meiner Volksschulklasse etwas gut gelungen ist, freuten sich die anderen mit ihm.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse stritten die Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse haben wir uns gegenseitig aufgemuntert, wenn jemand traurig war.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse haben wir uns gegenseitig geholfen, wenn jemand Hilfe brauchte.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse wurde über einige Mitschüler hinter dem Rücken schlecht geredet.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In meiner Volksschulklasse wurden einige Mitschüler von den anderen verspottet.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Fragen, wie Du Dich in Deiner Volksschule gefühlt hast:**

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Es ist leicht für mich gewesen, neue Freunde in der Volksschule zu gewinnen.	0	1	2	3
Ich fühlte mich traurig und niedergeschlagen.	0	1	2	3
Ich machte mir Sorgen darüber, dass andere schlecht von mir denken könnten.	0	1	2	3
Ich hatte in der Volksschulklasse niemanden, mit dem ich sprechen konnte.	0	1	2	3
Mir war in der Volksschule leicht nach Weinen zumute.	0	1	2	3
Ich war mit mir selber eigentlich recht zufrieden.	0	1	2	3
Ich wollte mit niemandem reden.	0	1	2	3
	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Ich fühlte mich in der Volksschule recht einsam.	0	1	2	3
Ich fühlte mich in der Volksschule recht müde und erschöpft.	0	1	2	3
Wenn andere zusammen spielten und ich sie nicht gut kannte, fiel es mir schwer, sie zu fragen, ob ich mitspielen kann.	0	1	2	3
Wenn ich in der Volksschule Hilfe brauchte, fand ich leicht Schüler, an die ich mich wenden konnte.	0	1	2	3
Ich war recht aufgeregt, wenn ich vor der ganzen Klasse etwas sagen sollte.	0	1	2	3
Ich musste mich zwingen, meine Hausübungen zu machen.	0	1	2	3
Ich fühlte mich in der Volksschule von vielen Dingen ausgeschlossen (zum Beispiel von gemeinsamen Spielen).	0	1	2	3
Ich konnte mich über nichts richtig freuen.	0	1	2	3
Ich machte mir große Sorgen, dass ich etwas tun oder sagen könnte, was peinlich sein könnte.	0	1	2	3
In meiner Volksschulklasse hatte ich keine Freunde.	0	1	2	3
Ich wurde mit meinen Problemen recht gut fertig.	0	1	2	3

**Hast Du mehr als eine Volksschullehrerin gehabt? Kam es während der Volksschulzeit bei Dir zu einem Lehrerwechsel (auch deshalb, weil Du vielleicht die Klasse oder die Schule gewechselt hast)?**

**Kreuze bitte an: Ich hatte**

immer die gleiche Lehrerin

Lehrerwechsel

**Fragen zu Deiner Volksschullehrerin. Wenn Du mehrere Lehrerinnen hattest, beschreibe bitte die Lehrerin, von der Du zuletzt (in der vierten Klasse) unterrichtet wurdest. Natürlich sollst Du die Fragen auch beantworten, wenn Du einen Lehrer statt einer Lehrerin gehabt hast!**

	Stimmt	Stimmt	Stimmt	Stimmt

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

	nicht	eher nicht	eher schon	genau
Zu meiner Volksschullehrerin hatte ich viel Vertrauen.	0	1	2	3
Sie war mir gegenüber fast immer gerecht.	0	1	2	3
Bei ihr habe ich meist das Gefühl gehabt, dass sie mich ernst nimmt und sich dafür interessiert, wie es mir geht.	0	1	2	3
Wenn ich Schwierigkeiten hatte, konnte ich mich immer an sie wenden.	0	1	2	3
Ich mochte meine Volksschullehrerin gerne.	0	1	2	3
Das Verhältnis zwischen mir und meiner Volksschullehrerin war gut.	0	1	2	3
Das Verhältnis zwischen meiner Volksschullehrerin und den anderen Kindern in meiner Volksschulklasse war gut.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin hat alle Kinder gleich behandelt und niemanden bevorzugt.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin hat geholfen, Streitereien zwischen den Schülern zu schlichten.	0	1	2	3
	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Meine Volksschullehrerin hat uns gelobt, wenn wir etwas gut gemacht haben.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin hat jedem Schüler bei Problemen geholfen.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin war freundlich.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin war verständnisvoll.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin hat sich genug Zeit genommen, wenn wir etwas Neues gelernt haben.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin gestaltete den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin gab uns oft Ratschläge, wie man etwas Neues am besten lernen kann.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin erklärte alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen konnten.	0	1	2	3
Meine Volksschullehrerin fragte uns oft nach unserer Meinung.	0	1	2	3
Ich freute mich, meine Volksschullehrerin zu sehen.	0	1	2	3
Es gab Kinder in der Klasse, die wurden von meiner Volksschullehrerin immer wieder ungerecht behandelt.	0	1	2	3
Manche Kinder mussten immer wieder Strafarbeiten schreiben.	0	1	2	3

**Fragen zum Lernen und zu Deinen Hausübungen in Deiner Volksschulzeit:**

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Wenn ich nicht am Wochenende gelernt habe, habe ich kaum geschafft, was meine Volksschullehrerin von mir verlangt hat.	0	1	2	3
Wenn ich in der Volksschule ein paar Tage krank war, musste ich sehr viel nachlernen.	0	1	2	3

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

Für ein gutes Zeugnis musste man in meiner Volksschule sehr viel leisten.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
In der Volksschule hatte ich das Gefühl, alle Aufgaben zu schaffen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich hatte in der Volksschule Probleme im Lernstoff mitzukommen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich fühlte mich mit dem Unterricht in der Volksschule überfordert.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich fühlte mich mit den Hausaufgaben in der Volksschule überfordert.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich machte meine Volksschulhausaufgaben gerne.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich habe meine Volksschulhausaufgaben meist ohne Hilfe erledigen können.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Die Volksschulhausaufgaben waren schwer für mich.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Fragen zu Deiner Volksschule:**

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher schon	Stimmt genau
Ich bin gerne in die Volksschule gegangen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Wenn ich noch einmal in die Volksschule gehen müsste, würde ich in dieselbe Volksschule gehen wollen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich würde anderen Kindern meine Volksschule empfehlen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Die Stimmung in meiner Volksschule war meistens heiter und fröhlich.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Als Schüler fühlte man sich in meiner Volksschule persönlich gut behandelt.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich habe mich in meiner Volksschule wohl gefühlt.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ich hatte Angst davor in die Volksschule zu gehen.	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<p>Bitte beantworte diese Frage nur, wenn Du Angst davor hattest in die Volksschule zu gehen.</p> <p>Wenn Du Angst hattest, in die Volksschule zu gehen, wie stark war Deine Angst?</p> <p><input type="checkbox"/> nicht sehr stark      <input type="checkbox"/> eher stark      <input type="checkbox"/> stark      <input type="checkbox"/> sehr stark</p>				
<p>Bitte beantworte diese Frage nur, wenn Du Angst davor hattest in die Volksschule zu gehen.</p> <p>Wenn Du Angst vor der Volksschule hattest, wovor hattest Du Angst?</p> <p><input type="checkbox"/> Volksschullehrer/in      <input type="checkbox"/> Unterricht      <input type="checkbox"/> Mitschülern      <input type="checkbox"/> sonstiges:</p>				



**Meine Klassenkollegen:**

Bitte beschreibe kurz eine ganz bestimmte Situation mit **Deinen Klassenkollegen** in Deiner Volksschule, an die Du Dich gut erinnern kannst und die Dir wichtig ist. Es sollte eine Erinnerung sein, an die Du damals lange denken musstest und die Du lange nicht so leicht vergessen konntest. Es kann eine gute oder schlechte Erinnerung sein:

Was ist geschehen?

Wer war beteiligt?

Was war für Dich das Wichtigste daran?

Ist das für Dich ein gutes oder ein schlechtes Ereignis gewesen?  gut  
 schlecht

Erinnere Dich, wie Du Dich in dieser Situation gefühlt hast und kreuze an, was für Dich in dieser Situation zugetroffen hat:

	Trifft nicht Zu <b>0</b>	Trifft eher Nicht zu <b>1</b>	Trifft eher Schon zu <b>2</b>	Trifft ganz genau zu <b>3</b>
Stolz	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Stark	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Sicher	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Beschützt	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

Entschlossen	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Begeistert	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Glücklich	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Unglücklich	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ängstlich	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Beschämt	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Feindselig	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Schuldig	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Hilflos	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Erschüttert	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Meine Volksschullehrerin**

Bitte beschreibe kurz eine ganz bestimmte Situation mit **Deiner Volksschullehrerin** in Deiner Volksschule, an die Du Dich gut erinnern kannst und die Dir wichtig ist. Es sollte eine Erinnerung sein, an die Du damals lange denken musstest und die Du lange nicht so leicht vergessen konntest. Es kann eine gute oder schlechte Erinnerung sein:

Was war für Dich das Wichtigste daran?

Ist das für Dich ein gutes oder ein schlechtes Ereignis gewesen?  gut  
 schlecht

Erinnere Dich, wie Du Dich in dieser Situation gefühlt hast und kreuze an, was für Dich in dieser Situation zugetroffen hat:

	Trifft nicht Zu <b>0</b>	Trifft eher Nicht zu <b>1</b>	Trifft eher Schon zu <b>2</b>	Trifft ganz genau zu <b>3</b>
Stolz	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Stark	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

Sicher	0	1	2	3
Beschützt	0	1	2	3
Entschlossen	0	1	2	3
Begeistert	0	1	2	3
Glücklich	0	1	2	3
Unglücklich	0	1	2	3
Ängstlich	0	1	2	3
Beschämt	0	1	2	3
Feindselig	0	1	2	3
Schuldig	0	1	2	3
Hilflos	0	1	2	3
Erschüttert	0	1	2	3

Wenn Du an alle Deine Erfahrungen in Deiner Volksschule denkst: Wie zufrieden warst Du mit Deiner Volksschule insgesamt?



Sehr zufrieden

zufrieden

nicht zufrieden

(Kreise bitte den entsprechenden Smiley ein)

**Danke für Deine Mithilfe!**

**Elternfragebogen:**

**Institut für Psychologie der Universität Wien**  
**Abteilung für Bildungspsychologie**

Universitätsstr.7, 1010 Wien  
478-92

Telefon (+43-1-) 4277

Sehr geehrte Eltern!

**Zunächst möchten wir uns herzlich für Ihre Mithilfe bedanken. Der folgende Fragebogen soll uns helfen, mehr über die Volksschulzeit Ihres Kindes zu erfahren. Die Fragen beziehen sich ausschließlich auf die Volksschulzeit und Volksschullehrer Ihres Kindes und nicht auf die jetzige Schule.**

Wir bitten Sie, **alle** Fragen mit nur **einem** Kreuz zu beantworten, *es sei denn, es steht ausdrücklich dabei, dass Mehrfachantworten möglich sind*. Sämtliche Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt, d.h. sie werden niemandem weitergegeben und in der elektronischen Datenverarbeitung mit einem anonymen Code versehen, sodass es unmöglich ist, daraus irgendwelche Rückschlüsse auf Ihr Kind oder Sie als Person zu ziehen. Sie dienen nur den Zwecken dieser Studie. Sollten Sie Rückfragen haben, stehen wir Ihnen unter der oben angeführten Telefonnummer gerne zur Verfügung.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung und Ihr Vertrauen.

*Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. A. Schabmann*

Wir haben Ihrem Kind verschiedene Fragebögen vorgegeben. Um Ihre Aussagen mit denen Ihres Kindes vergleichen zu können, bitten wir Sie, den Namen Ihres Kindes (es genügt der Vorname und der 1. Buchstabe des Familiennamens) hinzuschreiben.

Vorname + 1. Buchstabe des Familiennamens Ihres Kindes:

\_\_\_\_\_

In welche Klasse geht Ihr Kind jetzt?

\_\_\_\_\_

In welche Volksschule ist Ihr Kind gegangen?

\_\_\_\_\_ (Namen/Ort)

War Ihr Kind von der 1. bis zur 4. Klasse in derselben Volksschule?  Ja  Nein

Wenn Nein: Wann hat es die Volksschule gewechselt?

\_\_\_\_\_

Hatte Ihr Kind von der 1. bis zur 4. Klasse denselben Volksschullehrer/in?  Ja  Nein

Wenn Nein: Wie viele verschiedene Volksschullehrer hatte Ihr Kind?

\_\_\_\_\_

Wie viele Jahre war Ihr Kind in der Volksschule?

\_\_\_\_\_

Ist Ihr Kind gleich nach der Volksschule in die Klasse gekommen, in der es jetzt ist?

Ja  Nein

Wenn nein, wo war Ihr Kind dazwischen und wie lange?

\_\_\_\_\_

### Ihr Kind und die Volksschule

1. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind gerne zur Volksschule ging?

- sehr gerne    gerne    na ja    nicht so gerne    gar nicht gerne

2. Wenn naja, nicht so gerne oder gar nicht gerne, dann warum?

- Volksschullehrer/in    Unterricht    Mitschülern    sonstiges:

3. Hatte Ihr Kind Angst davor in die Volksschule zu gehen?

- sehr oft    oft    gelegentlich    selten    nie

4. Wenn es Angst vor der Volksschule hatte, wie stark war diese Angst? Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind Angst vor der Volksschule hatte.

- sehr stark    stark    eher stark    nicht besonders stark

5. Wenn Ihr Kind Angst vor der Volksschule hattest, wovor hatte es Angst? Bitte beantworten Sie die Frage nur, wenn Ihr Kind Angst vor der Volksschule hatte.

- Volksschullehrer/in    Unterricht    Mitschülern    sonstiges: \_\_\_\_\_

6. Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit der Volksschule Ihres Kindes?

- sehr zufrieden    recht zufrieden    na ja    eher unzufrieden    unzufrieden

7. Würden Sie Ihr Kind noch einmal in dieselbe Volksschule gehen lassen?

- ganz sicher    sicher    na ja    eher nicht    sicher nicht

### Ihr Kind und seine Leistungen

1. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Förderung und Unterstützung Ihres Kindes durch die Volksschule?

- sehr zufrieden    recht zufrieden    na ja    eher unzufrieden    unzufrieden

2. Wie zufrieden waren Sie mit der Leistungsentwicklung Ihres Kindes in der Volksschule?

- sehr zufrieden    recht zufrieden    na ja    eher unzufrieden    unzufrieden

3. Hatte Ihr Kind in der Volksschule Probleme beim

a.)Lesen:

- sehr große Probleme    eher größere Probleme    eher keine Probleme    gar keine Probleme

b.)Rechtschreiben:

- sehr große Probleme    eher größere Probleme    eher keine Probleme    gar keine Probleme

c.)Rechnen:

- sehr große Probleme    eher größere Probleme    eher keine Probleme    gar keine Probleme

## Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

d.)Lernen:

sehr große Probleme     eher größere Probleme     eher keine Probleme     gar keine Probleme

**4. Wie zufrieden sind Sie mit der jetzigen Leistungsentwicklung Ihres Kindes im Gymnasium?**

sehr zufrieden     recht zufrieden     na ja     eher unzufrieden     unzufrieden

**5. Hatt Ihr Kind im Moment Probleme beim**

a.)Lesen:

sehr große Probleme     eher größere Probleme     eher keine Probleme     gar keine Probleme

b.)Rechtschreiben:

sehr große Probleme     eher größere Probleme     eher keine Probleme     gar keine Probleme

c.)Rechnen:

sehr große Probleme     eher größere Probleme     eher keine Probleme     gar keine Probleme

d.)Lernen:

sehr große Probleme     eher größere Probleme     eher keine Probleme     gar keine Probleme

**6. Welche Abschlussnoten hatte Ihr Kind in der Volksschule in:**

a.) Deutsch: \_\_\_\_\_

b.) Mathematik: \_\_\_\_\_

**7. Welche Noten hatte Ihr Kind im vergangenen Halbjahreszeugnis in:**

a.) Deutsch: \_\_\_\_\_

b.) Mathematik: \_\_\_\_\_

c.) Englisch: \_\_\_\_\_

**8. War Ihr Kind mit dem Lernstoff der Volksschule überfordert?**

stark überfordert     eher überfordert     eher nicht überfordert     gar nicht überfordert

**9. Hatte Ihr Kind in seiner Volksschulzeit die Angst zu versagen oder etwas nicht schaffen zu können?**

sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

**10. Hat Ihr Kind jetzt im Gymnasium die Angst zu versagen oder etwas nicht schaffen zu können?**

sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

### **Ihr Kind und die Hausübungen**

**1. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind seine Hausaufgaben in der Volksschule gerne gemacht hat?**

sehr gerne                      eher gerne                      weniger gern                      Gar nicht gern

**2. Wie oft musste Ihrem Kind bei den Hausübungen geholfen werden?**

sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

**3. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind seine Hausaufgaben jetzt gerne machte?**

sehr gerne       eher gerne       weniger gern       Gar nicht gern

**4. Wie oft muss Ihrem Kind jetzt bei den Hausübungen geholfen werden?**

sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

### Ihr Kind und sein Volksschullehrer/in

1. Wie würden Sie <b>Ihren</b> Kontakt zur Volksschullehrerin beschreiben?	Sehr	Ziemlich	Kaum	Gar nicht
a) Ich hatte Vertrauen zum Volksschullehrer/zur -lehrerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich verstand mich persönlich gut mit ihr/ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Es bestanden Spannungen zwischen mir und der Lehrerin/dem Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Unsere Beziehung war höflich, aber distanziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich schätzte ihre/seine fachliche Kompetenz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Wurden Sie vom Volksschullehrer/von der -lehrerin während der Volksschulzeit gut über den Leistungsstand Ihres Kindes informiert?**  sehr gut     gut     na ja     nicht so gut     gar nicht gut

3. Was hätten Sie sich von der Volksschullehrerin/dem Volksschullehrer gewünscht?	trifft zu	trifft zum Teil zu	trifft nicht zu
a) ich war mit ihrer/seiner Arbeitsweise zufrieden			
b) meiner Meinung nach hätte sie/er mehr auf mein Kind eingehen und es unterstützen sollen.			
c) die Lehrerin/der Lehrer hätte sich mehr Zeit für mich nehmen sollen, damit ich ausführlich mit ihr/ihm über mein Kind sprechen hätte können.			
d) Ich hätte mir gewünscht, dass die Lehrerin/der Lehrer folgendes in ihren/seinen Unterricht einbaut:			

4. Wie würden Sie das Verhältnis Ihres Kindes zum Volksschullehrer/zur -lehrerin beschreiben? Mein Kind:	sehr	überwiegend	mittel	etwas	kaum
a) hatte einen sehr herzlichen Kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) hing an dem Lehrer/der Lehrerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) freute sich, den Lehrer/die Lehrerin zu sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) fürchtete sich vor dem Lehrer/der Lehrerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

e) schwärmte vom Lehrer/der Lehrerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) hatte eine respektvoll -distanzierte Beziehung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) sprach sehr gerne und viel von ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) legte meiner Meinung nach viel Wert auf die Meinung der Lehrerin/des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) hatte ein neutrales Verhältnis zu ihr/ihm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit der/dem Volksschullehrer/in Ihres Kindes?**  
 sehr zufrieden     recht zufrieden     na ja     eher unzufrieden     unzufrieden

Ihr Kind und seine Mitschüler

**1. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind gerne mit seinen Volksschulmitschülern zusammen war?**  
 sehr gerne     gerne     na ja     nicht so gern     gar nicht gern

<b>2. Hat Ihr Kind in der Volksschulzeit erzählt, dass....</b>	
– es von anderen Kindern ernsthaft geschlagen wurde?	<input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> sehr oft
– es in verletzender Weise verspottet oder beschimpft wurde?	<input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> sehr oft
– es auf andere Art sekkiert oder tyrannisiert wurde (z.B. bedroht oder eingesperrt wurde)?	<input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> sehr oft
– es Angst vor anderen Kindern hatte?	<input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> sehr oft

**3. Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr Kind unter seinen Volksschulmitschülern wohl gefühlt hat?**  
 trifft sehr zu     trifft zu     naja     trifft eher nicht zu     trifft nicht zu

**4. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind in seiner Volksschule eine gute und rücksichtsvolle Klassengemeinschaft hatte?**  
 trifft sehr zu     trifft zu     naja     trifft eher nicht zu     trifft nicht zu

Körperliche Beschwerden Ihres Kindes und sein Verhalten

**1. Wie oft war Ihr Kind krank und konnte nicht in die Volksschule gehen?**  
 sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

**2. Wie oft klagte Ihr Kind über Kopfschmerzen?**  
 sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

**3. Wie oft litt Ihr Kind an Übelkeit und Erbrechen?**  
 sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie

**4. Wie oft litt Ihr Kind an Schlafproblemen?**  
 sehr oft     oft     gelegentlich     selten     nie



Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

---

5. Wie oft fühlte sich Ihr Kind nach der Volksschule müde und erschöpft?

sehr oft    oft    gelegentlich    selten    nie

6. Wie oft war Ihrem Kind in der Volksschulzeit zum Weinen zu mute?

sehr oft    oft    gelegentlich    selten    nie

7. Besserten sich die oben genannten Beschwerden am Wochenende oder in den Ferien?

sehr oft    oft    gelegentlich    selten    nie

8. Leidet Ihr Kind nach wie vor an einer oder mehreren oben genannten Beschwerde(n)?

sehr oft    oft    gelegentlich    selten    nie

**Könnten Sie uns kurz eine Erinnerung an die Volksschulzeit Ihres Kindes schildern, die für sie sehr positiv war:**

Was ist geschehen?

Wer war beteiligt?

Warum war es positiv?

**Könnten Sie uns kurz eine Erinnerung an die Volksschulzeit Ihres Kindes schildern, die für sie sehr negativ war**

Was ist geschehen?

Wer war beteiligt?

Warum war es positiv?

**Recht herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben,  
diesen Fragebogen auszufüllen!**

Bitte geben Sie den Fragebogen bis 05.05.2006 Ihrem Kind in die Schule  
mit. Er wird dann von uns abgeholt!

**Harter – Skala:**

Vorname + 1. Buchstabe des Familiennamens: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

**Wie bin ich...**

**Beispiel**

	Stimmt Ganz Genau	Stimmt so ungefähr				stimmt so ungefähr	stimmt ganz genau
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden in ihrer Freizeit lieber draußen spielen	<b><u>ABER</u></b>	Andere Kinder würden lieber fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, dass sie sehr <u>gut</u> in ihren Hausaufgaben sind	<b><u>ABER</u></b>	Andere Kinder machen sich <u>Sorgen</u> , ob sie ihre Hausaufgaben richtig machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder finden es <u>schwer</u> , Freunde zu finden	<b><u>ABER</u></b>	Andere Kinder finden es ziemlich <u>leicht</u> , Freunde zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

---

3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind sehr <u>gut</u> in allen möglichen Sportarten	<b>ABER</b>	Andere Kinder glauben <u>nicht</u> , dass sie sehr gut in Sport sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> damit, wie sie aussehen	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind <u>nicht</u> zufrieden damit, wie sie aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind oft <u>unglücklich</u> über sich	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind ziemlich <u>zufrieden</u> mit sich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, dass sie <u>genauso</u> <u>schlau</u> sind, wie andere Kinder in ihrem Alter	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind sich nicht so sicher und <u>fragen sich</u> , ob sie wirklich genauso schlau sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder haben <u>vielen</u> Freunde	<b>ABER</b>	Andere Kinder haben <u>nicht</u> <u>sehr viele</u> Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr				Stimmt so ungefähr	Stimmt ganz genau
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gerne <u>viel besser</u> in Sport sein	<b>ABER</b>	Andere Kinder glauben, dass sie <u>gut genug</u> in Sport sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> mit ihrer Größe und ihrem Gewicht	<b>ABER</b>	Andere Kinder würden lieber eine <u>andere</u> Größe oder ein <u>anderes</u> Gewicht haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht</u> damit <u>zufrieden</u> , wie sie ihr Leben führen	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind damit <u>zufrieden</u> , wie sie ihre Leben führen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind ziemlich <u>langsam</u> bei ihren Schulaufgaben	<b>ABER</b>	Andere Kinder können ihre Schulaufgaben <u>schnell</u> machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gern <u>viel mehr</u> Freunde haben	<b>ABER</b>	Andere Kinder haben so viele Freunde, wie sie gerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

	Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr				Stimmt so ungefähr	Stimmt ganz genau
					möchten		
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder denken, dass sie mit jeder neuen Sportart <u>gut</u> zurecht kommen	<b>ABER</b>	Andere Kinder haben Angst, dass sie mit neuen Sportarten <u>nicht gut</u> zurecht kommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder würden gern einen <u>anderen</u> Körper haben	<b>ABER</b>	Andere Kinder <u>mögen</u> ihren Körper so, wie er ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>zufrieden</u> mit sich selbst	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind oft <u>nicht</u> zufrieden mit sich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder <u>vergessen</u> oft, was sie gelernt haben	<b>ABER</b>	Andere Kinder können sich an das, was sie gelernt haben, <u>leicht</u> erinnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder unternehmen alles <u>zusammen</u> mit <u>vielen</u> anderen Kindern	<b>ABER</b>	Andere Kinder machen meistens was <u>alleine</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder glauben, <u>besser</u> in Sport als andere in ihrem Alter zu sein	<b>ABER</b>	Andere Kinder glauben <u>nicht</u> , dass sie genauso gut in Sport sind wie die anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder möchten gern <u>anders</u> aussehen	<b>ABER</b>	Andere Kinder <u>mögen</u> es, wie sie aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder <u>mögen</u> die Art, wie sie sind	<b>ABER</b>	Andere Kinder würden oft gerne jemand <u>anders</u> sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>sehr gut</u> in ihren Klassenarbeiten	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind <u>nicht sehr gut</u> in ihren Klassenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder	<b>ABER</b>	Andere Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

			wünschen sich, dass <u>mehr</u> <u>Kinder</u> ihres Alters sie mögen		glauben, dass die <u>meisten</u> <u>Kinder</u> ihres Alters sie wirklich mögen			
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bei Spielen und beim Sport <u>sehen</u> einige Kinder normalerweise <u>zu</u> , statt mitzumachen	<b>ABER</b>	Andere Kinder <u>machen</u> normalerweise <u>mit</u> , statt nur zuzusehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder wünschen sich, dass etwas an ihrem Gesicht oder ihren Haaren <u>anders</u> sein soll	<b>ABER</b>	Andere Kinder <u>mögen</u> ihr Gesicht und ihre Haare so, wie sie sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind sehr <u>froh</u> darüber, so zu sein, wie sie sind	<b>ABER</b>	Andere Kinder wünschen sich, sie wären <u>anders</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Stimmt ganz genau	Stimmt so ungefähr				Stimmt so ungefähr	Stimmt ganz genau	
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einig Kinder haben <u>Schwierigkeiten</u> , in der Schule die richtigen Antworten zu finden	<b>ABER</b>	Andere Kinder finden die richtigen Antworten <u>fast</u> <u>immer</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind bei anderen Kinder ihres Alters <u>beliebt</u>	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind nicht sehr <u>beliebt</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht</u> gut bei neuen Spielen, die draußen stattfinden	<b>ABER</b>	Andere Kinder sind bei solchen Spielen gleich von Anfang an <u>gut</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder denken, dass sie <u>gut</u> aussehen	<b>ABER</b>	Andere Kinder denken, dass sie <u>nicht sehr</u> <u>gut</u> aussehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>nicht</u> sehr glücklich über	<b>ABER</b>	Andere Kinder glauben, dass es <u>in Ordnung</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Wie erleben Kinder am Beginn der Sekundarstufe retrospektiv ihre Volksschulzeit

---

			das, was sie so alles machen		ist, was sie so alles machen		
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>sehr gut</u> im Lesen und Schreiben und gehören zu den Besten	<i>ABER</i>	Andere Kinder haben <u>Mühe</u> beim Lesen und Schreiben und bekommen keine guten Noten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einige Kinder sind <u>sehr gut</u> im Rechnen und gehören zu den Besten	<b>ABER</b>	Andere Kinder haben <u>Mühe</u> beim Rechnen und bekommen keine guten Noten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Danke für Deine Mithilfe!**

## Anhang B: Lebenslauf

### PERSÖNLICHE DATEN

NAME: Roswitha Maria Leonhardt

### SCHULBILDUNG/STUDIUM

1998 - 2013	Psychologie Studium an der Universität Wien Schwerpunkte: Psychiatrie, Klinische- und Gesundheitspsychologie, Angewandte- und Kinder- und Jugendpsychologie, Bildungspsychologie;
1997– 1998	Studium Publizistik und Theaterwissenschaft an der Universität Wien
1997	Reifeprüfung im BORG Eisenerz
1995 – 1997	BORG Eisenerz (Künstlerischer Zweig), Stmk
1989 – 1994	BRG Stainach, Stmk
1985 – 1989	Volksschule in Gröbming, Stmk

### BERUFLICHE ERFAHRUNG

Seit Sep. 2009	<b>Landesleitung Rainbows Wien</b>
März - Juli 2009	<b>Rainbows-Gruppenleiterin</b> in Gröbming/Stmk.
Mai – Nov. 2007	<b>Teamleitung der Parkbetreuung</b> für die Wiener Kinderfreunde im 22. Bezirk. Team-, Event- und Materialmanagement
Mai – Nov. 2006	<b>Parkbetreuung</b> für die Wiener Kinderfreunde:
Okt. 2005 – Jän. 2006	<b>Praktikum Psychologische Diagnostik</b> im <b>BBRZ</b> – Wien
Aug. – Nov. 2005	<b>Psychologisches Praktikum</b> im <b>SOS – Kinderdorf,</b> <b>Therapiezentrum Bienenhaus, Haus der Musik,</b> Hinterbrühl
Jul. 2005	<b>Kinderführungen</b> für das Wiener Ferienspiel
1998-2004	<b>Kinderanimation/Moderation/Konzeptgestaltung/Choreografische Leitung/Clubleitung/Ausbildner</b> für Robert Steiner GmbH, Confetti TV, World of Wonders/Türkei, Türkei, Juppido/Kroatien
Jän. – Aug. 2001	<b>Personalrecruiting</b> für ein Call Center bei Firma Gaede im Auftrag von ONE Connect Austria, Wien



Apr. 1998 – Dez. 2000      **Telefonmarketing** bei Firma Telemark Markt- und Meinungsforschung, Wien

### ZUSATZAUSBILDUNGEN

#### Zusatzausbildungen:

- 06.-07.10.2012      **„Begleitung trauernder Jugendlicher“** – Mechthild Schröter-Rupieper, Wien
- 24.05.2012      **„Telefontraining- Telefonberatung“** – Heiner Seidlitz, St. Gilden
- 30.09.-01.10.2011      **„Hilfe bei Trennung, Trauma und Verlust: Über das Trauern des Lebens Willen“** mit Dr. Gertrude Bogyi, Prof.em Dr. Med. Dieter Bürgin, Prof.Dr. Wilfried Datler, Prof. Dr. med. Franz Resch, Prof. Dr. med. Michael Schulte-Markwort, Prof.Dr.med. Annette Streeck-Fischer, Univ.Doz.Dr. Helmuth Figdor, Prof.Dr. Max H. Friedrich, Prim. Dr. Katharina Purtscher-Penz; IFP Wien
- 26.05.2011      **„Patchworkfamilien“**, Dipl. Psychologin Katharina Grünewald, Graz
- 14.05.2011      **„Der Papa wird's schon richten“** – Über das Fehlen des Männlichen in der Erziehung, APP Tagung, Wien
- 01.-02.04. 2011      Österreichische Fachtagung für Kinder- und Jugendpsychotherapie: **„Die Bedeutung des Elternpaares für die Kindertherapie“**, Wien
- 15.-16. 10 2010      „Abschied nehmen“, RAINBOWS- **Begleitung bei Tod** eines nahestehenden Menschen, 1030 Wien
20. 05. 2010      **„Gerichtspsychologische Gutachten“**, Dr. Raunigg, Dr. Willmann, 1010 Wien
- 29.10.2009      „Tut totsein weh? – **Wenn Kinder Abschied nehmen“** – Paul Junkers, 8010 Graz
- 25.09.2009      **„Trauer nach Suizid“** – Chris Paul; 1210 Wien, Floridotower
- Seit Jänner – August 2009      Ausbildung zur **Biofeedbacktherapeutin an der Biofeedbackakademie** mit folgenden Schwerpunkten: Neurofeedback, Rehabilitation muskulärer Störungen, Entspannungstraining, Behandlung psychischer und psychosomatischer Störungen, Kopf- und Rückenschmerzen, Inkontinenztherapie, Stress- und Schmerzmanagement für Kinder und Jugendliche
- Oktober 2008 – Oktober 2009      Ausbildungslehrgang: **Rainbowpädagogik**
- Februar-April 2008      Fachlehrgang **Trennung/Verlust** bei Rainbows (für Kinder in stürmischen Zeiten)

April 2007	Aufbruch 2007 – Festival der pädagogischen Arbeit der Kinderfreunde (Schwerpunkte: „ <b>Faustlos</b> “; <b>Sprachkompetenz</b>
	-
	<b>förderung</b> für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund; <b>Traumatisierung durch Gewalt; Gewalt an Kindern erkennen, vorbeugen und bewältigen helfen)</b>
Jun. 2006	<b>Progressive Muskelentspannung</b> nach Jacobsen
April 2006	Seminar: <b>Spiele für inhomogene und fluktuierende Gruppen</b>
März 2006	<b>Erste Hilfe für Kinder</b>
März-Jun. 2006	Ausbildungslehrgang: <b>Freizeitpädagogik</b> bei den Wiener Kinderfreunden
März 2004	Traditionelle <b>Thai-Massage</b> in Bangkok, Thailand
Dez. 2001	Workshop: <b>Kinderschminken</b> bei Confetti TV
Jun. 2000	Seminar: <b>Burnout im Arbeitsalltag</b>
Apr. 1999	<b>Kinder- und Sportanimationsausbildung</b> bei Juppido, Graz