Das Wohlbefinden von Grundschulkindern

Soziale und emotionale Schulerfahrungen in der Primarstufe

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften -
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil)
genehmigte Dissertation von

Julia Carmen Walsen (geb. Nicklaussen)
geboren am 12.11.1979 in Berlin

Referentin: Prof. Dr. Susanne Miller

Korreferentin: Prof. Dr. Barbara Moschner

Tag der Disputation: 17.10.2013

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung **15**

2 Theorie **19**

2.1 Definition Wohlbefinden 19

2.2 Ein Konzept des Wohlbefindens in der Schule 21

2.3 Forschungsstand zum schulischen Wohlbefinden 27

2.4 Komponenten des Wohlbefindens 38

2.4.1 Schuleinstellung 38

2.4.2 Lernfreude 45

2.4.3 Schulisches Selbstkonzept 53

2.4.4 Soziale Integration 64

2.5 Beurteilung des schulischen Wohlbefindens durch Lehrkräfte 76

2.6 Zusammenfassung und Konsequenzen 80

3 Fragestellungen **87**

4 Methode **93**

4.1 Stichprobenbeschreibung 93

4.1.1 Stichprobe der ersten Erhebungsphase 93

4.1.2 Stichprobe der zweiten Erhebungsphase 96

4.2 Eingesetzte Erhebungsinstrumente 97

4.2.1 Der FEESS 97

4.2.2 Das Kurzinterview 101
4.2.3 Der Lehrerfragebogen 103
4.2.4 Das teilstandardisierte Interview 105
4.3 Übersicht des Studiendesigns 105
4.4 Durchführung der Fragebogenerhebung und Kurzinterviews 107
4.4.1 Die Testleiter und -helfer 107
4.4.2 Der erste Erhebungstag 108
4.4.3 Der zweite Erhebungstag 110
4.5 Durchführung der teilstandardisierten Interviews 111
4.6 Datenverarbeitung und -analyse 112
4.7 Auswertung der Skalen des FEESS 112

5 Ergebnisse 115
5.1 Sozialstatistische Merkmale der teilnehmenden Kinder . . . 116
5.1.1 Familiärer Hintergrund 116
5.2 Reliabilität der Fragebogenskalen 119
5.3 Die Komponenten des Wohlbefindens 120
5.3.1 Zusammenhänge zwischen den Teilkomponenten . . 121
5.3.2 Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler . . . 122
5.3.3 Lehrerinnenangaben zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler 123
5.3.4 Zusammenhänge zwischen Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben 125
5.4 Die potenziellen Einflussfaktoren 126
5.4.1 Ausprägungen der potenziellen Einflussfaktoren . . . 126
5.5 Zusammenhänge zwischen den Komponenten und Einflussfaktoren 133
5.5.1 Regressionsanalyse 134

5.6 Überprüfung der Unterscheidungshypothesen 137
5.6.1 Angaben der Schülerinnen und Schüler 137
5.6.2 Angaben der Lehrkräfte 142
5.6.3 „Risikogruppe“ 144
5.7 Die empirische Typenbildung 145
5.7.1 Berücksichtigte Kinder und Variablen 145
5.7.2 Vorgehen bei der Clusteranalyse 146
5.7.3 Präsentation der gefundenen Cluster 150
5.7.4 Verteilung verschiedener Gruppen auf die Cluster . . 157
5.7.5 Lehrerinneneinschätzung differenziert nach Cluster . 159
5.8 Die teilstandardisierten Interviews 162
5.8.1 Interviews mit Kindern 163
5.8.2 Aufbau und Ablauf 164
5.8.3 Auswertung 166
5.8.4 Kinderportrait Cluster 1 („Beliebte Kritiker“): Merle 167
5.8.5 Kinderportrait Cluster 2 („Risikogruppe Schulentfremdung“): Steven 172
5.8.6 Kinderportrait Cluster 3 („Risikogruppe Sozialbeziehungen“): Dennis 178
5.8.7 Kinderportrait Cluster 4 („Schulfreudige“): Sarah . . 184

6 Diskussion 191
6.1 Methodische Aspekte 191
6.1.1 Die Erhebungsinstrumente 192
6.1.2 Datenauswertung 199
6.2 Forschungsergebnisse 200

6.2.1 Die Komponenten des Wohlbefindens 200
6.2.2 Die Einflussfaktoren 211
6.2.3 Die gefundenen Cluster 220
6.3 Konsequenzen für die Schule 227
6.4 Schlussgedanken 235

Literaturverzeichnis **237**

Anhang **251**

A.1 Skalenitems des FEESS 252
A.2 Kurzinterview 252
A.3 Lehrerfragebogen 252
A.4 Teilstandardisiertes Interview 252
A.5 Codierleitfaden 252
A.6 Clusteranalyse 252
A.7 Interview Merle 252
A.8 Interview Steven 252
A.9 Interview Dennis 252
A.10 Interview Sarah 252
A.11 Die FEESS-Skalen: Vergleich mit der Normstichprobe . . . 253
A.12 Clustermittelwerte der z-standardisierten Skalen 254
A.13 Lehrereinschätzung nach Clusterzugehörigkeit 255
A.13.1 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 1) 255
A.13.2 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 2) 255
A.13.3 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 3) 255

A.13.4 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 4) 256

Abbildungsverzeichnis

2.1 Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. 54

4.1 Das Studiendesign 105

5.1 Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben zum Wohlbefinden . 125
5.2 Einflussfaktoren auf die Teilkomponenten des Wohlbefindens 137
5.3 Cluster 1 151
5.4 Cluster 2 153
5.5 Cluster 3 155
5.6 Cluster 4 156
5.7 Die Lehrereinschätzungen differenziert nach Cluster 160

Tabellenverzeichnis

2.1 Die Komponenten des Wohlbefindens in der Schule nach Hascher 23
2.2 Systematisierung potenzieller Einflussvariablen auf das Wohlbefinden in der Schule 25

4.1 Teilnehmende Schulen 94
4.2 Teilnehmende Kinder 96
4.3 Überblick über den FEESS 99
4.4 Umkodierte Items des FEESS 113

5.1 Bücheranzahl im Haushalt 119
5.2 Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 1. Klassen . 120
5.3 Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 2. Klassen . 120
5.4 Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 4. Klassen . 121
5.5 Interkorrelationen der Faktoren des Wohlbefindens in der Schule 121
5.6 SchülerInneneinschätzung der Komponenten des Wohlbefindens 122
5.7 Lehrerinneneinschätzung der Komponenten des Wohlbefindens 124
5.8 Zusammenhänge zwischen den Lehrerinnen- und SchülerInneneinschätzungen des Wohlbefindens 126

5.9 Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht 129
5.10 Korrelation der Schulleistungen 129
5.11 Sympathie- und Antipathie-Nennungen 131
5.12 Korrelationen zwischen den Komponenten des Wohlbefindens und verschiedenen Einflussfaktoren 133
5.13 Varianzaufklärung 135
5.14 Signifikante Mittelwertsunterschiede der Komponenten und Einflussfaktoren aus Sicht der Schülerinnen und Schüler . . 140
5.15 Signifikante Mittelwertsunterschiede der Komponenten und Einflussfaktoren aus Lehrerinnensicht 143
5.16 Diskriminanzfunktionen 148
5.17 Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit 149
5.18 Verteilung der Kinder nach verschiedenen Merkmalen auf die Cluster 157
5.19 (Un-)Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit 158
5.20 Stärke der Zusammenhänge 158

6.1 Korrelationen zwischen leistungsbezogenen und sozial-emotionalen Faktoren 204
6.2 Häufigkeitsnennungen der Viertklässler 210

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie werden das schulische Wohlbefinden von Grundschulkindern sowie die Einschätzung des schulischen Wohlbefindens der Grundschulkinder durch ihre Lehrkräfte untersucht. Hierbei finden die Komponenten Schuleinstellung, Lernfreude, soziale Integration sowie das schulische Selbstkonzept der Kinder Berücksichtigung. Darüber hinaus werden verschiedene mögliche Einflussfaktoren wie Sozialbeziehungen, Anstrengungsbereitschaft und Schulleistung betrachtet, um ihren Zusammenhang zum Wohlbefinden aufzuzeigen.

An der durchgeführten Fragebogenuntersuchung nahmen 742 Grundschulkinder aus Niedersachsen und Bremen sowie ihre Lehrkräfte (N=49) teil. Im Anschluss an die Erhebung wurde mit ausgewählten Kindern zusätzlich ein qualitatives Interview geführt, um einen vertieften Einblick in die Bedingungsfaktoren schulischen Wohlbefindens zu erhalten.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es den Lehrkräften schwerfällt, das Wohlbefinden ihrer Schülerinnen und Schüler präzise einzuschätzen. Darüber hinaus gibt es teilweise große Unterschiede im Wohlbefinden zwischen verschiedenen Schülergruppen. So kann gezeigt werden, dass sich das Geschlecht, aber auch die besuchte Klassenstufe sowie die familiäre Herkunft der Kinder auf ihr Wohlbefinden in der Schule auswirken.

1

Einleitung

Die Grundschule hat den Anspruch, nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung zu sein, sondern ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und ihre Entwicklungsaufgaben. Sieht man sich verschiedene Schulgesetze, Lehrpläne und Erlasse für die Grundschule an, fällt das breite Spektrum fächerübergreifender und persönlichkeitsbildender Aufgabenfelder auf, das ihr zugewiesen wird.

So soll sie gemäß einer Veröffentlichung des niedersächsischen Kultusministeriums, die sich mit der Arbeit in der Grundschule befasst, für ein positives soziales Klima sorgen, die Lernfreude und Leistungsbereitschaft der Kinder fördern und „das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und die Leistungsfreude des Kindes [...] stärken“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2004, S. 6).

Bei den genannten Faktoren handelt es sich nur um einige der Komponenten, die gemäß Hascher (2004b, S. 142ff) das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ausmachen.

Warum es auch Aufgabe der Schule sein sollte, sich dieser „weichen Faktoren“ anzunehmen, hat verschiedene Gründe. Einerseits wäre hier eine ethisch-humanistische Verantwortung der Schule zu nennen: Die Kinder und Jugendlichen verbringen einen Großteil ihrer Lebenszeit in dieser In-

stitution und es sollte das Anliegen derer sein, die Schule gestalten, einen Lern- und Lebensort zu schaffen, in denen ein *Wohl*befinden ermöglicht und auch gefördert wird.

Darüber hinaus sprechen aber auch viele andere Gründe dafür, sich um das Wohlbefinden von Schulkindern zu kümmern. So betonen Rutter, Maughan, Mortimer und Ouston (1980, S. 211): „Durch ihre Erfahrungen mit der Schule, insbesondere mit der Schule als einer sozialen Institution, werden Kinder in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen nachhaltig beeinflußt“. Verschiedene Studien konnten beispielsweise aufzeigen, dass sich ein höheres Wohlbefinden in der Schule günstig auswirkt auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen, aber auch auf ganz andere Bereiche wie die Delinquenzhäufigkeit und den Drogenkonsum (siehe z.B. Roßbach, 2002, S. 217; Eder, 2007, S. 165; Rutter et al., 1980, S. 136ff). So resümiert Eder (2007, S. 176): „Die Ergebnisse lassen es insgesamt lohnend erscheinen, der Förderung positiven Befindens in der Schule auch aus diesen Gründen erheblich mehr Aufmerksamkeit zu schenken als das bisher der Fall war.“

Nach Hascher und Hagenauer (2011, S. 287f) erfüllt das Wohlbefinden drei wichtige Funktionen für den Schulerfolg: Es ist ein Indikator dafür, wie Schülerinnen und Schüler ihre Schule bewerten (Indikatorfunktion). Gleichzeitig ist es aber auch ein Teilaspekt ihres Schulerfolges (Bildungsfunktion). Da das Wohlbefinden darüber hinaus zur Bewältigung negativer Schulerfahrungen beiträgt, kann es auch als Ressource verstanden werden (Interventionsfunktion).

Ein Blick auf die Literatur zu diesem Bereich zeigt jedoch, dass gerade erst begonnen wurde, die Begrifflichkeiten rund um das schulische Wohlbefinden zu präzisieren und verschiedene Facetten des Wohlbefindens zu spezifizieren. Und auch wenn bereits viele potenzielle Einflussfaktoren des

Wohlbefindens ausfindig gemacht scheinen, ist deren Wirkung auf die verschiedenen Komponenten des Wohlbefindens noch nicht ausreichend untersucht.

Darüber hinaus muss kritisch angemerkt werden, dass die bisherigen Erhebungen zum schulischen Wohlbefinden zum überwiegenden Teil in der Sekundarstufe durchgeführt wurden (Werres, 1996, S. 29). Daten aus der Grundschule liegen so gut wie keine vor. Da sich aber wichtige Einflussgrößen auf das Wohlbefindens, so zum Beispiel die Beziehungsgestaltung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern oder auch die Beziehung zu Lehrkräften, im Laufe der kindlichen Entwicklung in ihrer Qualität und Intensität stark verändern, dürfen sie nicht erst in der Sekundarstufe betrachtet werden. Ein weiteres gewichtiges Argument für die Betrachtung des Wohlbefindens bereits in der Grundschule besteht darin, negativen Entwicklungsverläufen möglichst frühzeitig entgegenwirken zu können.

Aus diesem Grund ist das Ziel der vorliegenden Studie, das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern bereits in der Grundschule zu erheben. Hierbei soll das Wohlbefinden jedoch nicht global erhoben werden. Vielmehr soll versucht werden, das Wohlbefinden differenziert nach verschiedenen Komponenten abzubilden. Auch mögliche Einflussfaktoren sollen spezifisch in Bezug auf die einzelnen Komponenten untersucht werden. Dieses Vorgehen ist nicht nur besser dafür geeignet, ein präziseres Bild der Zusammenhänge zu liefern. Es führt außerdem dazu, dass mögliche Präventionen und Interventionen zielgerichteter eingesetzt werden können.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der relevanten Konzepte und Konstrukte erörtert und Forschungsergebnisse in den verschiedenen Bereichen berichtet (Kapitel 2). In diesem Rahmen wird das Konzept des Wohlbefindens in der Schule von Hascher (2004b, S. 142ff) vorgestellt. Einzelne, für die vorliegende Studie zentrale,

Komponenten des Wohlbefindens werden zusammen mit ihren bekannten Einflussgrößen genauer betrachtet. Als Ableitung aus den im Theorieteil berichteten Forschungsergebnissen werden anschließend die Fragestellungen der Studie vorgestellt (Kapitel 3). Auf das gewählte Studiendesign sowie die Operationalisierung einzelner Konstrukte wird in Kapitel 4 näher eingegangen. Hier werden auch die Durchführung der Erhebung und die Auswertung der Daten erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt (Kapitel 5). Hier wird berichtet, wie ausgeprägt das Wohlbefinden der Grundschulkinder ist, welche Zusammenhänge sich zwischen den Wohlbefindenskomponenten und möglichen Einflussfaktoren zeigen und welche Gruppen sich in ihrem Wohlbefinden voneinander unterscheiden. Auch die Ergebnisse teilstandardisierter Interviews, die mit einigen Kindern durchgeführt wurden, um einen vertieften Einblick in die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu bekommen, werden hier vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse mit Bezug auf den bisherigen Forschungsstand diskutiert (Kapitel 6). Es wird aufgezeigt, an welchen Stellen sich weitere Forschungsvorhaben anknüpfen könnten und welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen für die Schule ableiten lassen.

2

Theorie

2.1 Definition Wohlbefinden

Der Begriff Wohlbefinden findet heutzutage sehr häufig und in den unterschiedlichsten Kontexten Verwendung. Man wirbt mit ihm für diverse Produkte und Dienstleistungen, diskutiert über ihn im Zusammenhang mit Gesundheit und Lifestyle und beforscht ihn in Verbindung mit Work-Life-Balance und Lebenszufriedenheitsindikatoren. Er spricht ein Bedürfnis vieler Menschen nach Gesundheit und Fitness, aber auch nach Besinnung und einem glücklichen und zufriedenen Leben an.

Neben diesem Modewort gibt es aber auch den Begriff des Wohlbefindens, der in den letzten Jahren in der psychologischen und pädagogischen Forschung präzisiert wurde (z.B. A. Abele & Becker, 1994; Hascher, 2004b; Hascher, 2004a) und sich durch seine Abgrenzung zu verwandten Konstrukten vom Alltagsbegriff abhebt.

Nach Hascher (2004b, S. 10) und Becker (1994, S. 13ff) basiert das Wohlbefinden auf dem Vorhandensein positiver Emotionen und Kognitionen und der Abwesenheit negativer Emotionen und Kognitionen. Durch seine emotionalen Anteile grenzt es sich von der Zufriedenheit ab. Den kleinsten gemeinsamen Nenner für den Begriff des Wohlbefindens beschreibt

Hascher folgendermaßen: Es werden sowohl die Gedanken als auch die Gefühle des Menschen berücksichtigt, positive und negative Aspekte werden gleichermaßen in die Beschreibung einbezogen und Freude findet als zentrale Empfindung Berücksichtigung (vgl. Hascher, 2004b, S. 11). Es wird deutlich, dass es sich hier um ein multidimensionales Konstrukt handelt. So betont auch Mayring (1994, S. 63f): „Subjektives Wohlbefinden ist zu komplex, als daß man es mit einem einzelnen Item oder nur auf einer einzelnen Dimension erheben könnte“ .

Diese sehr auf das subjektive Empfinden fokussierte Definition des Wohlbefindens macht schon deutlich, dass es nur unzureichend möglich ist, das Wohlbefinden einer Person von außen und an objektiven Kriterien festzumachen. So zeigte unlängst eine UNICEF-Studie zur Lage von Kindern in Industrieländern, dass objektive Faktoren des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern und ihre subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit nicht zwingend Hand in Hand gehen. Für deutsche Kinder konnte gezeigt werden, dass sie sich nach objektiven Kriterien (hierzu gehörten beispielsweise Indikatoren zu materiellem Wohlstand, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Wohnen und Umwelt) mit ihren Lebensbedingungen auf Rang sechs von 29 platzieren konnten. Diese positiven Bedingungen spiegelten sich jedoch nicht in der subjektiv empfundenen allgemeinen Lebenszufriedenheit der Kinder wieder. Hier belegten deutsche Kinder nur Rang 22 von 29 (UNICEF Office of Research, 2013, S. 39). Eine zentrale Forderung im Zusammenhang mit Erhebungen zum Wohlbefinden ist deshalb, dass „nur das Individuum selbst als Experte für eigenes Wohlbefinden gelten kann“ (Schwenkmezger, 1994, S. 120).

Auch wenn Umweltbedingungen einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden ausüben, so bestimmen außerdem verschiedene Persönlichkeitsfaktoren darüber, wie die einzelne Person die eigene Umwelt interpre-

tiert und welche Situationen in welchem Ausmaß ihr Wohlbefinden mitbestimmen (Hascher, 2004b, S. 15). Schwenkmezger (1994, S. 119) spricht darüber hinaus von einer „Durchschnittseinschätzung des eigenen Glücks oder Wohlbefindens“, die jede Person über sich hegt und auf die sie bald nach jedem Ereignis, das Einfluss auf ihr Wohlbefinden hat, zurück adaptiert.

Soziale Vergleichsprozesse spielen für das erlebte Wohlbefinden ebenfalls eine Rolle: Zwei Personen mit objektiv ähnlichen Bedingungen (materiell, ideell, familiär usw.) fühlen sich je nach Bezugsnorm, mit der sie sich vergleichen, sehr unterschiedlich wohl. Das Wohlbefinden einer Person ist ausgeprägter, wenn es ihr im Vergleich zum Umfeld besser oder zumindest gleich gut geht (Becker, 1994, S. 19).

Betrachtet man das Wohlbefinden schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher, so muss unterschieden werden zwischen dem schulbezogenen Wohlbefinden und dem allgemeinen Wohlbefinden, auch wenn beide sich gegenseitig beeinflussen können. Für Eder (1995a, S. 16) handelt es sich beim schulischen Wohlbefinden um die „affektiv-wertende Selbstwahrnehmung schulbezogener Merkmale der eigenen Person und der Beziehungen zu den relevanten Elementen der schulischen Umwelt“. Ein differenziertes und empirisch überprüftes Konzept des Wohlbefindens in der Schule wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

2.2 Ein Konzept des Wohlbefindens in der Schule

Als theoretische Basis der vorliegenden Studie dient das Konzept des Wohlbefindens in der Schule nach Tina Hascher. Der Vorteil ihres Ansatzes liegt darin, dass sie sich sowohl mit der theoretischen als auch mit der empirischen Klärung des Begriffs beschäftigt und auch die Besonderheiten des

schulischen Kontextes nicht außer Acht lässt (Hascher, 2004b, S. 135ff). Hierbei werden von ihr sowohl Wohlbefindenstheorien als auch Emotionstheorien berücksichtigt, denn für die Entwicklung des Wohlbefindens sind Emotionen von zentraler Bedeutung.

Auslöser einer Emotion sind ein Ereignis und dessen Bewertung. Ein solches Ereignis könnte in der Schule zum Beispiel eine positive Leistungsrückmeldung oder eine Rüge der Lehrkraft sein. Wie dieses Ereignis vom Schulkind bewertet wird, entscheidet unter anderem der Kontext. So hat eine gute Note eine unterschiedliche Wirkung je nachdem, ob es die erste seit langem ist oder ob das Kind immer gute Noten bekommt. Auch die Momentanverfassung (lief der Tag bisher gut oder ist es schon die dritte Rüge heute) und die allgemeinen emotionalen Schemata des Kindes oder Jugendlichen (Vorerfahrungen, Dispositionen) haben einen Einfluss auf die Emotion, die sich als Konsequenz eines Ereignisses entwickelt.

Neben den Emotionen haben aber auch Kognitionen einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. So betont Hascher (2004b, S. 142ff) für die Definition ihres Konzeptes vom Wohlbefinden in der Schule verschiedene Faktoren. Erstens: Das Wohlbefinden setzt sich aus kognitiven und emotionalen Anteilen zusammen. Wenn es erfasst werden soll, müssen also sowohl Einstellungen zur Schule als auch Gefühlserfahrungen mit der Schule berücksichtigt werden. Zweitens: Positive und negative Gefühlsqualitäten müssen gleichermaßen berücksichtigt werden. Beim Wohlbefinden geht es nicht nur um das Erleben positiver Emotionen und Kognitionen, sondern auch um die Minimierung negativer Emotionen und Kognitionen. Drittens: Das Wohlbefinden variiert bereichsspezifisch: Ein Kind fühlt sich innerhalb der Schule in verschiedenen Settings (Prüfung, Pause) unterschiedlich wohl. Viertens: Es sollte unterschieden werden zwischen aktuellem Wohlbefinden (kurzzeitig in dieser Situation) und

habituellem Wohlbefinden (als überdauernde Erlebensqualität: die Grundhaltung gegenüber der Schule).

Hascher (2004b, S. 137f) betont darüber hinaus, dass es wichtig ist, zwischen dem schulbezogene Wohlbefinden und dem Sozialklima zu unterscheiden. Während das Sozialklima durch die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten eher das kollektive Erleben abbilde, läge der Schwerpunkt beim schulbezogenen Wohlbefinden im individuellen Erleben. Dieses Erleben beziehe sich aber nicht nur auf die Sozialkontakte innerhalb der Schule, sondern auch auf Lern- und Leistungsaspekte.

Zentral bei ihrem Konzept ist die Idee eines Mehrebenen-Konstruktes. Sie postuliert sechs Faktoren als zentrale Komponenten des Wohlbefindens in der Schule (siehe Tabelle 2.1). Die ersten drei repräsentieren positive Erfahrungsbereiche der Schule. Negative Aspekte des schulischen Alltags werden ebenfalls mit drei Komponenten berücksichtigt. Die Intensität der Komponenten kann über die Zeit variieren.

1. Positive Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule (z.B. die Schule als sinnvoll bewerten)
2. Freude in/an der Schule (z.B. sich über Erfolge freuen)
3. Schulisches Selbstbewusstsein (z.B. sich mit den Anforderungen der Schule identifizieren können)
4. Sorgen und Probleme wegen der Schule (z.B. sich über das Erreichen von Lernzielen Sorgen machen)
5. Körperliche Beschwerden wegen der Schule (z.B. Herzklopfen bei der mündlichen Mitarbeit verspüren)
6. Soziale Probleme in der Schule (z.B. sich in der Klasse ausgegrenzt fühlen)

Tabelle 2.1: Die Komponenten des Wohlbefindens in der Schule nach Hascher (2004b, S. 149)

Diese differenzierte Sicht auf das schulische Wohlbefinden ermöglicht es, einzelne Facetten mit ihren Entstehungsbedingungen und Auswirkungen näher zu beleuchten. Beschäftigt man sich mit den Faktoren, die einen Einfluss auf diese verschiedenen Facetten des Wohlbefindens ausüben, wird schnell deutlich, dass es sehr viele von ihnen gibt (vgl. Fend, 1997, S. 145). Es muss also auch darum gehen, die für die Entwicklung des Wohlbefindens zentralen Elemente aufzuspüren. Hierfür betont Hascher, dass die jeweiligen Teilkomponenten separat zu betrachten seien und die Analyse der Einflussfaktoren nicht auf die objektiven Bedingungen beschränkt werden dürfe: „Da Wohlbefinden von der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt abhängt, sollten alle Faktoren aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler erfasst werden“ (Hascher, 2004b, S. 169). Um also beispielsweise herauszufinden, welche Sozialbeziehungen ein Kind pflegt, reicht es nicht aus, Angaben von den Schulkameraden und den Lehrkräften auszuwerten. Die individuelle Wahrnehmung und Deutung der sozialen Beziehungen, ob sie zum Beispiel als angenehm, belanglos oder auch bedrohlich empfunden werden, sind entscheidend.

Für eine bessere Übersicht möglicher Einflussfaktoren auf die verschiedenen Komponenten des Wohlbefindens hat Hascher eine Systematisierung vorgenommen (siehe Tabelle 2.2). Hier unterteilt sie die Einflussfaktoren auf die drei Bereiche Individuum (Schülerin bzw. Schüler), Schule und außerschulischer Kontext. Zusätzlich wird in jedem dieser Bereiche zwischen objektiven und subjektiven Variablen unterschieden. So sind bei den objektiven Merkmalen der Schülerinnen und Schüler Faktoren wie das Geschlecht und das Alter aufgelistet, während bei den subjektiven Variablen beispielsweise das Leistungsniveau und die Sozialbeziehungen aufgeführt sind. In diesem Bereich werden auch mögliche Mediatoren wie das Selbstwirksamkeitsempfinden oder die eigene Leistungszufriedenheit aufgeführt.

Objektive Variablen	Subjektive Variablen	Mediator-Variablen
Schüler/in		
Geschlecht	Leistungszufriedenheit	Selbstwirksamkeit
Alter	Leistungsdruck, Stress	Entwicklungsstand
Kulturelle Identität	Leistungsniveau	Soziale Vergleiche
	Kausalattributionen	Individuelle Ziele
	Begabungsselbstbild	Individuelle Bedürfnisse
	Motivationale Orientierungen	Leistungszufriedenheit
	Frustrationstoleranz	Anstrengungsbereitschaft
	Zeitaufwand für die Schule	Vorerfahrungen
	Passung zur Schule	
	Sozialbeziehungen	
	Vorerfahrungen	
Schulkontext		
Schulgebäude	Qualität des Unterrichts	
Schultyp	Verhalten der Lehrpersonen	
Schulfach	Bezugsnormorientierung der L.	
Schulort	Zusammensetzung der Klasse	
Schulweg	Arbeitsplatz in der Schule	
	Sozialklima in der Schule	
	Pädagogisches Konzept d. Schule	
Außerschulischer Kontext		
Familienstruktur	Einstellung der Familien zur Schule	
Wohnverhältnisse	Haltungen und Werte des Freundeskreises	

Tabelle 2.2: Systematisierung potenzieller Einflussvariablen auf das Wohlbefinden in der Schule (Hascher, 2004, S. 163)

Hierbei handelt es sich also um Faktoren, die den Effekt eines Einflussfaktors auf eine Wohlbefindenskomponente vermitteln.

Bei objektiven Variablen auf Schulebene werden der Schultyp und auch das Schulgebäude genannt. Zu den subjektiven Variablen, denen ein Einfluss auf verschiedene Komponenten des Wohlbefindens zugesprochen wird, zählen hier die sozialen und didaktischen Merkmale des Unterrichts sowie die Sozialbeziehungen. Aber auch außerhalb der Schule gibt es Faktoren, die einen Einfluss auf das schulische Wohlbefinden haben. An dieser Stelle steht beispielweise die Familie mit ihrer Einstellung zur Schule.

Diese Konzeption des schulischen Wohlbefindens mit seinen dazugehörenden Komponenten und Einflussfaktoren ist das Resultat einer detaillierten Auseinandersetzung mit verschiedenen in diesem Kontext relevanten theoretischen Bezügen und den dazugehörenden empirischen Erkenntnis-

sen. In einer Reihe anschließender Studien konnte Hascher (2004b, S. 179ff) ihre Theorie des Wohlbefindens in der Schule erfolgreich einsetzen und zentrale Annahmen bestätigen. Einige Ergebnisse dieser Studien werden an anderer Stelle vorgestellt. Die Studien sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden:

In den Jahren 1996-1998 wurde zunächst ein Fragebogen zum schulischen Wohlbefinden entwickelt und validiert. Hierbei handelt es sich um ein Instrument, das für Jugendliche konzipiert ist und von diesen selbständig ausgefüllt wird. Es besitzt den von Hascher postulierten Komponenten entsprechend sechs Skalen mit insgesamt 39 Items und wurde in der Schweiz und Tschechien erfolgreich erprobt. Hierbei konnten die Komponenten des Wohlbefindens faktorenanalytisch bestätigt werden (Hascher, 2004b, S. 225).

In einer weiteren Studie wurde 1999 dieser Fragebogen eingesetzt, um zu ermitteln, wie wohl sich Jugendliche in der Schule fühlen. An dieser Studie nahmen insgesamt über 2000 Jugendlichen (zwischen 13 und 17 Jahren) aus der Schweiz, Tschechien, den Niederlanden und Deutschland teil. Zusätzlich wurden mögliche Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden erhoben und die tatsächliche Stärke ihres Einflusses ermittelt. Hierzu gehörten folgende Skalen:

- Soziale Integration in den Schulpausen (Beispielitem: “In den Schulpausen fühle ich mich allein“)
- Diskriminierung (Beispielitem: „In unserer Klasse fühlen sich manche Schülerinnen / Schüler oft alleingelassen“)
- Verhalten der Klassenlehrperson (Beispielitem: „Die Lehrerin / der Lehrer kümmert sich um die Probleme der Schülerinnen / Schüler“) und

- Leistungsdruck (Beispielitem: „Wenn wir am Wochenende nicht lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird“).

Darüber hinaus wurde außerdem die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler erhoben. Auch diese Studie war in der Lage, zentrale postulierte Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren und den Komponenten des Wohlbefindens zu bestätigen (Hascher, 2004b, S. 256). Neben diesen quantitativen Studiendesigns wurde 1999 eine qualitative Studie durchgeführt, bei der schweizer Jugendliche (N=58) über sechs Wochen ein Emotionstagebuch geführt haben. In diesem sollten sie täglich ein Emotionserlebnis aus der Schule notieren und anhand verschiedener Kriterien näher beschreiben. Ziel dieser Studie war es, nähere Informationen zur individuellen Emotionsgenese der Jugendlichen in der Schule zu erhalten.

Die Theorieentwicklung von Tina Hascher bietet durch ihre Systematik einen guten Rahmen für die Erforschung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern. Im Bereich des Jugendalters konnten durch ihre Studien darüber hinaus bereits wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Für den Primarbereich stehen diese Untersuchungen jedoch noch weitestgehend aus, wie auch in den folgenden Abschnitten zum Forschungsstand deutlich wird.

2.3 Forschungsstand zum schulischen Wohlbefinden

In diesem Abschnitt werden einige allgemeine Forschungsergebnisse zum Wohlbefinden in der Schule vorgestellt. Sowohl personenbezogene als auch schulische und außerschulische Einflussfaktoren, die in verschiedenen Studien nachgewiesen wurden, werden aufgezeigt. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass zwar die hier vorgestellten Arbeiten oft explizit vom schulischen Wohlbefinden sprechen, die Autoren dieses aber unterschied-

lich erfassen und teilweise nur einzelne Facetten des Wohlbefindens berücksichtigen. Auf einige spezifische Komponenten des Wohlbefindens und dazugehörige Forschungsergebnisse wird in Abschnitt 2.4 eingegangen.

Im deutschsprachigen Raum hat sich unter anderen Fend (1980, 1997, 2003) des Themas angenommen. Im Rahmen des Projektes „Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen“ an der Universität Konstanz wird von ihm das Wohlbefinden in der Schule „als allgemeiner Ausdruck eines positiven Verhältnisses zur Institution Schule“ beschrieben (Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szusdziara, 1976, S. 439). An einer Fragebogenuntersuchung, die in diesem Zusammenhang in Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg und Berlin durchgeführt wurde, haben 3750 Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilgenommen. Das Wohlbefinden wurde in dieser Studie sehr allgemein und mit einem einzelen Item erfasst: „Nicht allen Schülern geht es in der Schule gleich gut. Wenn Sie Ihre gesmte Lage in der Schule betrachten, wie wohl fühlen Sie sich dann?“. Die Frage wurde auf einer neunstufigen Antwortskala beantwortet. Fasst man die vier Kategorien oberhalb des neutralen Mittelpunktes zu einer Kategorie „sich in der Schule eher wohlfühlen“ zusammen, kann für die untersuchte Stichprobe gezeigt werden, dass sich über die Hälfte der Jugendlichen in ihrer Schule eher wohl fühlen (je nach Schulform zwischen 55 % und 63 %). Nur 7-19% der Jugendlichen geben an, sich in der Schule eher unwohl zu fühlen. Und auch wenn Fend bei 25-50% der Befragten eine Schulverdrossenheit feststellen konnte (Beispielitem: “Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich von der Schule nichts mehr höre und nichts mehr sehe“), zeigte sich bei ihnen dennoch Wohlbefinden: „Die Abneigung gegen den „offiziellen“ Teil von Schule scheint sich bei keiner ebenso großen Anzahl von Schülern in deutlich reduziertem Wohlbefinden niederzuschlagen [...]. Vermutlich bietet die Schule, neben dem „Zwang zum Lernen“ andere po-

sitive Erfahrungsmöglichkeiten, die den Pegel des Wohlbefindens in dieser Institution zu heben in der Lage sind“(Fend et al., 1976, S. 448). Hinweise hierfür lassen sich auch in aktuelleren Studien von Czerwenka et al. (1990, S. 108f) und Hascher (2004b, S. 250ff) finden.

Ein Effekt zeigt sich jedoch in fast allen Studien ganz deutlich: Das Wohlbefinden nimmt im Laufe der Schulzeit merklich ab (siehe z.B. Fend, 1997, S. 178; Eder, 2007, S. 148; Eder, 1995b, S. 36; Helmke, 1993, S. 81; Gisdakis, 2007, S. 113f). Wobei in Bezug auf die genannten Studien kritisch angemerkt werden muss, dass es sich großteils um Querschnittsdaten handelt, die aufzeigen können, dass das Wohlbefinden in höheren Klassenstufen geringer ausgeprägt ist. Ob es aber tatsächlich zu einem Sinken des Wohlbefindens über die Zeit gekommen ist, kann in diesen Fällen nicht abschließend geklärt werden.

So liegen auch aus der Studie von Czerwenka et al. (1990, S. 161) Querschnittsdaten vor, die unter anderem mit Blick auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern ausgewertet wurden. Sie umfassen eine Stichprobe von 1212 niedersächsischen und bayrischen Schulkindern der 4. bis 13. Jahrgangsstufe, wobei die unterschiedlichen Schulformen des Sekundarbereichs I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) etwa gleichstark vertreten sind. Zusätzlich wurden für eine internationale Perspektive auch Schülerinnen und Schüler in Frankreich (N=536), Schweden (N=264) und den USA (N=844) befragt (hier aus den Klassenstufen 4-12). Entgegen üblichen quantitativ orientierten Fragebogenstudien wurden in dieser Studie die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mittels eines Erzählimpulses aufgefordert, einen Aufsatz zu schreiben zum Thema: „Schule? Was ist das? Was macht ihr da? Und gefällt es dir dort?“. Für die Auswertung bezüglich des Wohlbefindens wurden diese Aufsätze daraufhin untersucht, welche Hinweise sie über das Wohlbefinden der Schülerschaft geben. Hierbei wur-

de nicht nur berücksichtigt, ob jemand explizit zum Ausdruck bringt, dass er sich in der Schule wohlfühlt oder nicht, sondern es wurde eine kombinierte Variable konstruiert die beispielsweise Äußerungen zu folgenden Themen mit beinhaltet: Freude an der Schule, Schulleben (Klassenfahrten, Feste), Langeweile oder auch das Verhalten und der Unterrichtsstil der Lehrkraft. In der anschließenden Häufigkeitsbetrachtung positiver und negativer Äußerungen konnte dann gezeigt werden, dass die Grundschulkinder der vierten Klassenstufe sich gemäß ihren Äußerungen wohler in der Schule fühlen als alle anderen Jahrgänge (68% der gemachten Äußerungen in den genannten Bereichen waren positiv). Während sich in der fünften Klassenstufe positive und negative Äußerungen noch die Waage halten, schrumpft der Anteil an Äußerungen die für ein Wohlbefinden in der Schule stehen in der 13. Klassenstufe auf 10%.

Welche Faktoren einen Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule ausüben und vielleicht auch diesen Effekt erklären können, soll nun näher betrachtet werden.

Einen zentralen Einfluss bildet die Bewältigung schulischer Anforderungen (Eder, 1995a, S. 137f; Eder, 2007, S. 153f). In seinen Studie zum Befinden in der Schule konnte Eder aufzeigen, dass Kinder mit einem hohen Leistungsniveau und einer hohen subjektiven Leistungszufriedenheit auch ein höheres Wohlbefinden in der Schule berichten.

In seiner ersten Studie (Eder, 1995a) wurden 4400 Schülerinnen und Schüler aus Österreich mittels Fragebogen befragt. Hierbei wurden von der vierten bis zur zwölften Klassenstufe alle Jahrgänge berücksichtigt. Ebenso wurden bezüglich der höheren Jahrgänge neben der Hauptschule und der gymnasialen Unter- und Oberstufe auch die berufsbildenden Schulen in die Erhebung einbezogen. Im Rahmen dieser Studie wurden unter anderem Merkmale der Schule (z.B. die Schulstruktur), Merkmale

der Familie (z.B. Nationalität, Bildungsstatus der Eltern), Freizeitsituation (z.B. Interessen der Befragten), Peerbeziehungen, soziale Integration (z.B. das Verhältnis zu den Mitschülern), Schülerverhalten und Handeln (z.B. Lernmotivation, Schwänzen) sowie Merkmale des Befindens erhoben. In diesem Zusammenhang wurde auch das persönliche Wohlbefinden mit den zwei Fragen „Gehst du gerne in die Schule“ und „Wie gut gefällt es dir in der Schule insgesamt“ erfasst. Neben dieser repräsentativ angelegten Fragebogenerhebung wurden von einer kleinen Schülergruppe (N=48) für die Dauer von vier Wochen Befindenstagebücher geschrieben, in denen sie zu verschiedenen Zeitpunkten in der Schule und auch außerhalb ihr Befinden und die dazugehörende Situation detailliert beschreiben sollten. An dieser Studie nahmen ausschließlich Schülerinnen und Schüler der sechsten und siebten Klassenstufe teil. Gut zehn Jahre später wurde diese Studie mit einem nahezu identischen Fragebogen in Österreich wiederholt (Eder, 2007). Dieses Mal umfasste die Stichprobe 7625 Schülerinnen und Schüler der vierten bis zwölften Jahrgangsstufe. Zusätzlich wurde mit 45 Schülerinnen und Schülern, die sich durch die Schule besonders belastet zeigten, Interviews geführt.

Der in beiden Studien gefundene positive Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau sowie der subjektiven Leistungszufriedenheit der Kinder und ihrem Wohlbefinden konnte für alle Klassenstufen aufgezeigt werden.

Auch Czerwenka et al. (1990, S. 163) zeigen in ihrer Studie auf, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sich etwas wohler fühlen und häufiger positive Gefühle in der Schule erleben. Übertragen auf die Schulform zeigt sich bei Eder (1995a, S. 38): Jugendliche, die in Schulen mit höherem Bildungsniveau unterrichtet werden, fühlen sich wohler als Jugendliche aus Schulen mit niedrigerem Bildungsanspruch. Dies wird häufig mit einer besseren Passung zwischen der Person und den schulischen Anforderungen

erklärt. Die Ergebnisse in diesem Bereich sind jedoch nicht einheitlich. So konnte Hascher (2004b, S. 236) zeigen, dass sich die Jugendlichen aus Schulen mit hohen Leistungsanforderungen (gymnasialer Zweig) nicht immer wohler fühlen als Jugendliche aus Schulen mit geringeren Anforderungen.

Neben dem Leistungsniveau übt nach Eder (1995b, S. 74ff) auch die subjektive Leistungszufriedenheit einen hohen Einfluss auf das Wohlbefinden aus . Um sich in der Schule wohl zu fühlen, muss das aktuelle Leistungsniveau des jeweiligen Kindes mit dessen Einschätzungen und Zielen in Einklang stehen.

Eine weitere zentrale Rolle in Bezug auf das Wohlbefinden in der Schule kommt der Lehrperson zu. Mit verschiedenen Merkmalen und Verhaltensweisen übt sie einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler aus. Die schwierige Beziehungsstruktur (ungleiches Kräfteverhältnis, Abhängigkeitsverhältnis) und die verschiedenen Aufgaben der Lehrkraft (Erziehungsauftrag, Lehrauftrag, Selektionsauftrag) stellen sie hierbei vor besondere Herausforderungen. Auch dies führt vermutlich dazu, dass sich die Schülerinnen und Schülern häufig eher negativ zu ihnen äußern (vgl. Bergmann & Eder, 1995, S. 193f). Auch Hascher (2004b, S. 188) konnte zeigen, dass die berichteten negativen Emotionen von Jugendlichen zwischen der siebten und neunten Jahrgangsstufe vorrangig mit der Unterrichtsgestaltung und der Interaktion mit der Lehrperson in Zusammenhang standen.

Demgegenüber konnten andere Studien Kompetenzen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen aufzeigen, die sich positiv auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auswirken. So konnten Gläser-Zikuda und Fuß (2004, S. 43) einen positiven Effekt durch Motivierung der Schulkinder, Strukturiertheit des Unterrichts und eine individuelle Bezugsnormorientierung feststellen. Eine gute fachliche Qualifikation der Lehrperson

(Bergmann & Eder, 1995, S. 194) trägt ebenso zu einem höheren Wohlbefinden bei wie eine gewisse Langsamkeitstoleranz der Lehrkraft (Helmke & Schrader, 1990, S. 201). Auch Unterrichtsformen, bei denen die Schülerinnen und Schüler selber aktiv werden können (z.B. Gruppenarbeit), unterstützten durch das häufigere Erleben positiver Emotionen das Wohlbefinden der Schulkinder (vgl. Bergmann & Eder, 1995, S. 199; Wild & Krapp, 1996, S. 207ff).

Neben diesen unterrichtsspezifischen Aspekten hat aber auch die persönliche Beziehung zur Lehrkraft einen hohen Stellenwert für die Schülerinnen und Schüler. In ihrer Untersuchung mit 1019 Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe stellten Eckerle und Kraak (1993, S. 166) fest, dass den Jugendlichen ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wichtig ist (für 77% der Befragten war dies ein wichtiges oder auch sehr wichtiges Ziel). Gemäß ihrer eigenen Einschätzung ist aber das gute Verhältnis zur Lehrkraft nur bei 39% der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Gleichzeitig konnte Fend (1997, S. 169ff) aufzeigen, dass die Wahrnehmung der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern mit dem Wohlbefinden in der Schule korreliert.

Ein etwas differenzierteres Bild des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gibt die Studie von Eder (2007, S. 157ff). Er konnte feststellen, dass das pädagogische Engagement der Lehrkraft bedeutsam positiv mit dem Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern der vierten bis achten Klassenstufe korreliert. Pädagogisches Engagement beinhaltete in dieser Studie ein persönlich-förderliches, zuwendendes, sorgendes und um das einzelne Kind bemühte Lehrerverhalten. Derselbe Effekt zeigt sich hier auch für die Faktoren Mitsprache (Beteiligung an Entscheidungen) und Gerechtigkeit (sich gerecht behandelt fühlen). Eine bedeutsame negative Korrelation zeigt sich

hingegen bei dem Faktor Restriktivität: Ein stark kontrollierendes, herabsetzendes und autoritäres Verhalten der Lehrkraft geht mit einem geringeren Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler einher. Darüber hinaus zeigt sich unabhängig vom Leistungsniveau und Geschlecht der Kinder, dass ein gutes Verhältnis zu den Lehrpersonen mit einem hohen Wohlbefinden der Kinder und einer niedrigeren Empfindung von Belastungen einhergeht (Eder, 2007, S. 153).

Neben der Beziehung zur Lehrkraft hat die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern einen großen und im Verlauf der Schule zunehmenden Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule (siehe auch Abschnitt 2.4.4). Positive Sozialkontakte und Unterstützung sind wichtig für die Genese des Wohlbefindens. Eine Ablehnung durch Gleichaltrige kann diese Entwicklung gefährden (Schwarzer & Leppin, 1994, S. 180).

Bezogen auf personenspezifische Merkmale der Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt, dass das Geschlecht auf bestimmte Aspekte des Wohlbefindens einen Einfluss ausübt. So konnte Eder (2007, S. 148) aufzeigen, dass Mädchen sich in der Schule wohler fühlen, höhere Belastungen aufweisen und ein etwas ungünstigeres Selbstkonzept ausbilden als Jungen. Im Vergleich zu einer früheren Studie konnte er zudem feststellen, dass sich der Geschlechtsunterschied im Wohlbefinden vergrößert hat, während die Differenzen in Bezug auf Belastung und das Selbstkonzept sich verringert haben (Eder, 1995a, S. 131).

Als personenspezifische Eigenschaft steht auch die Anstrengungsbereitschaft als Lernhaltung der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit ihrem schulischen Wohlbefinden. So betont Hagenauer (2011, S. 57) die Relevanz der Anstrengungsbereitschaft im Bereich motivationaler und leistungsbezogener Aspekte. Und Hascher (2004b, S. 172) weist auf die wechselseitige Einflussnahme von Anstrengungsbereitschaft, Motivation und

schulischem Wohlbefinden hin. Sie geht von einem positiven Zusammenhang zwischen Anstrengungsbereitschaft und Wohlbefinden aus.

Als ein Ergebnis seiner längsschnittlich angelegten „Konstanzer Studie“ betont auch Fend (1997, S. 152) den Zusammenhang zwischen der Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen und ihrer positiven emotionalen Einstellung gegenüber dem Lernen und der Schule. Darüber hinaus konnte er aufzeigen, dass sich Mädchen in der Schule mehr anstrengen als Jungen (Fend, 1997, S. 153f).

Bezogen auf den familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler hat sich in verschiedenen Studien ein Einfluss auf verschiedene Komponenten des Wohlbefindens gezeigt.

So hat die nationale Herkunft in einer Studie von Eder (2007, S. 161) einen Einfluss auf die erlebte schulische Belastung: Kinder, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, zeigten eine höhere Belastung im Sinne von Schulstress, psychovegetativen Beschwerden und Schulangst. Bezogen auf das Wohlbefinden und das Selbstkonzept konnten hier keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Kleine und Schmitz (1999, S. 210) konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein geringeres Ausmaß positiver Stimmung und ein höheres Aumaß an Missstimmung in der Schule aufweisen.

Nach Hascher handelt es sich jedoch bei der kulturellen Zugehörigkeit nicht um einen direkten Einflussfaktor auf das Wohlbefinden. Sie kann nur geringe Zusammenhänge zwischen beiden finden (Hascher, 2004b, S. 237). Auch die Tatsache, dass sich Faktoren wie beispielsweise die Schichtzugehörigkeit und der Migrationshintergrund einer Familie teilweise bedingen (siehe Hurrelmann, Andresen & TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S. 77) kann ein Hinweis darauf sein, dass sich die Zusammenhänge in diesem Bereich weitaus komplexer darstellen.

Ein weiterer familiärer Faktor, der sich negativ auf das allgemeine aber auch das schulische Wohlbefinden ausüben kann, ist die Armut. Sie erschwert die Teilhabe auf ganz verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens und kann sich durch verschiedene Prozesse negativ auf den schulischen Werdegang und das Wohlbefinden während der Schulzeit auswirken, so zum Beispiel durch ungünstige Übergangsempfehlungen, Nichtteilnahme an schulischen Aktivitäten, geringere außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten oder auch soziale Isolation (z.B. Böhnke, 2009, S. 21ff; Hadjar, Lupatsch & Grünewald-Huber, 2010, S. 224; Mansel, 2003, S. 115ff).

Dies ist besonders vor dem Hintergrund alarmierend, dass Einkommensungleichheiten und Armut in Deutschland in den vergangenen Jahren stark zugenommen haben (OECD, 2012, S. 79ff), zwischen 2000 und 2005 sogar stärker, als in allen anderen OECD Ländern (OECD, 2008a, S. 1). Besonders die Kinderarmut ist gestiegen, was für die betroffenen Kinder gravierende Folgen hat (OECD, 2008b, S. 3f).

Kinder und Jugendliche aus Armutslagen haben mehr Schwierigkeiten ein positives Selbstkonzept aufzubauen (Mansel & Brinkhoff, 1998, S. 11) und fühlen sich in der Schule in stärkerem Ausmaß belastet (Büchner & Krüger, 1996, S. 27). Letzteres äußert sich beispielsweise darin, dass sie von dem Gefühl berichten, in der Schule weniger zu leisten, den Anforderungen der Lehrkraft nicht entsprechen zu können und im Zusammenhang mit dem Schulbesuch häufiger berichten unter körperlichen Beschwerden zu leiden. Darüber hinaus zeigen sie eine geringere Lernfreude (Lange, Lauterbach & Becker, 2003, S. 169) und bewerten die Schule deutlich negativer als Kinder und Jugendliche aus einkommensstärkeren Haushalten (Hurrelmann et al., 2010, S. 184).

In der Worldvision-Studie konnte bezüglich der sozialen Herkunft außerdem gezeigt werden: „Kinder aus der Unterschicht äußern sich erheblich

weniger zufrieden mit der Schule [...] als Kinder aus allen anderen sozialen Herkunftsschichten“ (Hurrelmann et al., 2010, S. 184). Ebenso verfügen Schülerinnen und Schüler aus bildungsnäheren Familien (gemessen am Schulabschluss der Eltern) über eine bessere Stimmungslage in der Schule als welche, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Kleine & Schmitz, 1999, S. 211).

Im Zusammenhang mit dem Verhalten von Lehrkräften in Grundschulen konnte Miller (2004, S. 137ff) aufzeigen, dass sie im ungünstigsten Fall durch unzureichende Unterstützung oder sogar Sanktionen von Kindern in Armutslagen, deren Situation noch verschlechtern, und auf diese Weise einen zusätzlichen Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit leisten. Aufgrund von Armut auftretende Probleme und Konsequenzen in der Schule, werden von ihnen überwiegend dem Elternhaus zugeschrieben und selten werden Handlungsmöglichkeiten in der Schule gesehen (Gläser, Miller & Toppe, 2008, S. 91ff). Geplante Maßnahmen sowohl auf System- als auch auf Schulebene, die zu einer Chancengleichheit beitragen können, müssen deshalb auch die Lehrerinnen und Lehrkräfte der Grundschule mit einschließen, „denn bestimmte pädagogische Haltungen, Deutungsmuster und subjektive Theorien könnten sich auch unter veränderten strukturellen Bedinugungen fortsetzen“ (Miller, 2012, S. 112).

Für ein besseres Bild des Zusammenspiels von schwierigen familiären Verhältnissen und Schule fehlt es, bezogen auf das schulische Wohlbefinden der Kinder, aber bisher noch an belastbaren und vor allem längsschnittlichen Studien. Häufiger wird die Schule als sozialer Treffpunkt und als Ort, der alternative Bezugspersonen bieten kann, betrachtet. Bestimmte Aspekte von Schule können als Schutzfaktoren fungieren, als Chance, ungünstige familiäre Verhältnisse auszugleichen (vgl. Groh-Samberg, 2009, S. 266; Butterwegge, 2004, S. 256). Aus diesem Grund werden oftmals Prä-

ventionsprojekte oder auch verschiedene Interventionen im Rahmen der Schule durchgeführt (Ravens-Sieberer, 2010, S. 14ff).

Nach diesem ersten Überblick zum Forschungsstand schulischen Wohlbefindens werden im folgenden Abschnitt einzelne Komponenten des Wohlbefindens differenziert dargestellt.

2.4 Komponenten des Wohlbefindens

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Komponenten des Wohlbefindens näher beleuchtet. Zunächst wird die Schuleinstellung als Teilbereich positiver Kognitionen gegenüber der Schule vorgestellt: Wie setzt sich die Schuleinstellung zusammen, welcher Verlauf zeigt sich über die Schulzeit und welche Faktoren haben einen Einfluss auf sie? Anschließend wird ein Teilbereich schulischer Freude spezifischer betrachtet: die Lernfreude. Welche Kinder haben Freude am Lernen und wie kann sie gefördert werden? Auch das schulische Selbstkonzept, eine der am besten untersuchten Komponenten des Wohlbefindens, wird ausführlich vorgestellt. Zum Abschluss wird noch ein wichtiger Bereich des sozialen schulischen Miteinanders thematisiert: die soziale Integration. Für jede Komponente werden separat ihre bisher ermittelten Einflussgrößen aufgeführt. Hierbei wird deutlich, dass sich einige Faktoren auf mehrere Komponenten auswirken. Für eine strukturiertere Darstellung der Forschungsergebnisse werden sie trotzdem bei jeder betroffenen Komponente einzeln erwähnt.

2.4.1 Schuleinstellung

Die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu ihrer Schule setzt sich aus kognitiven und affektiven Komponenten zusammen: Welche Annahmen und Überzeugungen haben die Kinder bezogen auf die Schule? Und mit

welchen Emotionen ist der Schulbesuch für sie verbunden?

Während einige Studien aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler nur selten positive Emotionen in der Schule erleben (z.B. Bergmann & Eder, 1995), gibt es auch zahlreiche Studien, in denen sich das Gros der Kinder wohl fühlt und eine positive Einstellung zur Schule besitzt (z.B. Hascher, 2004b; Fend, 1997; Liebers, Prengel & Bieber, 2008).

Es zeigt sich aber ein spezifischer Effekt, der unabhängig von anderen Faktoren auftritt: Die Abnahme einer positiven Schuleinstellung über die Schuljahre (Eder, 1995b, S. 36; Czerwenka et al., 1990, S. 215). In der Primarstufe ist die Einstellung zur Schule noch am wenigsten getrübt. Der überwiegende Teil der Kinder bewertet seine Schule positiv (Czerwenka et al., 1990, S. 153ff). Aber schon im Verlauf der ersten Schuljahre zeigt sich der Abwärtstrend (Helmke, 1993, S. 81f).

Mit zunehmender Schulerfahrung sagen die Kinder immer seltener, dass sie gerne zur Schule gehen (Werres, 1996, S. 29ff). Sie berichten weniger positive Gefühle und die positiven Aussagen gegenüber der Schule nehmen im Laufe der Jahre ab (Czerwenka et al., 1990, S. 214ff). Ebenso sinkt die Gesamtakzeptanz der Schule (Czerwenka et al., 1990, S. 156).

Dieser Effekt lässt sich auch in anderen Ländern nachweisen (Fend, 1997, S. 178). Im Vergleich mit französischen und amerikanischen Schulkindern konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die Zufriedenheit der deutschen Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule geringer war (Czerwenka et al., 1990, S. 428). In einem möglichen Erklärungsansatz der Autoren vermuten sie, dass dies nicht zwingend das Ergebnis objektiver Bedingungen sein muss, sondern darin begründet liegen könnte, dass deutsche Schülerinnen und Schüler keine Angst davor haben, ihre Meinung ohne Umschweife auszudrücken. „Sieht man Angstfreiheit und Kritikfähigkeit als Ziele der Schule, dann wurden diesbezüglich offenbar Erziehungsziele

realisiert“(Czerwenka et al., 1990, S. 429).

Im Vergleich der OECD-Länder zeigt sich für Deutschland und auch insgesamt, dass etwa 8% der Schülerinnen und Schüler die Schule für Zeitverschwendung halten und ihr gegenüber starke negative Gefühle hegen (Stanat & Christensen, 2006, S. 123). Auch wenn es sich hier um keinen großen Anteil der Schülerschaft handelt, sollte er Anlass zur Sorge geben: „Diese Schülerinnen und Schüler laufen u.a. Gefahr, im Laufe der Zeit immer weniger an Schulaktivitäten teilzunehmen, die Schule zu schwänzen oder gar ganz abzubrechen“ (Stanat & Christensen, 2006, S. 123). Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass eine negative Schuleinstellung die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen stark absenkt (OECD, 2004, S. 124ff).

Einflussfaktoren auf die Schuleinstellung

Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, welche Faktoren sich im Zusammenhang mit der Schuleinstellung als relevant erwiesen haben. Hierbei werden sowohl schulspezifische als auch familiäre Aspekte berücksichtigt.

In seinen Überlegungen zum sozialen Lernen in der Grundschule geht Petillon (1993b, S. 75) davon aus, dass Schülerinnen und Schüler ein günstigeres Konzept der Schule entwickeln, wenn sie im formellen Bereich der Schule erfolgreich sind. Das bedeutet, das auch spezifisch für die Schuleinstellung ein Einfluss der schulischen Leistung angenommen wird. Hascher (2004b, S. 176) erklärt den Einfluss guter Noten auf eine positive Schuleinstellung unter anderem mit deren hoher Symbolkraft: „Sie repräsentieren aufgrund der sozialen Bezugsnorm die intellektuelle Stellung einer Schülerin/eines Schülers in der Klasse, beeinflussen durch Selektion und psychologische Prozesse (Stichwort Pygmalion-Effekt) ihre/seine Entwicklungsmöglichkeiten und weiteren Perspektiven.“

Auch Czerwenka et al. (1990, S. 108) konnten in ihrer Studie zeigen, „daß

das positive bzw. negative Gesamturteil über die Schule deutlich von der eigenen Leistungseinschätzung bestimmt wird“. Aber auch, wenn insgesamt den guten Schülerinnen und Schülern die Schule mehr Freude macht als den unterdurchschnittlichen (Eder, 1995b, S. 131) konnten Czerwenka et al. (1990, S. 109) zeigen: Auch von den überdurchschnittlichen Schülerinnen und Schülern haben etwa 15% keinen Spaß an der Schule und 18% der Schülerinnen und Schüler haben trotz unterdurchschnittlicher Leistungen Freude an der Schule.

Dieser Zusammenhang zwischen Leistung und positiven Emotionen ist aber nicht ganz eindeutig (Hascher, 2004b, S. 170f). So konnte beispielsweise in PISA 2003 kein enger Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schule und den Leistungen nachgewiesen werden (Stanat & Christensen, 2006, S. 123).

Ebenso unterschiedlich sind die Ergebnisse bezüglich der Schuleinstellung in den verschiedenen Schulformen: Während in der Untersuchung von Fend et al. (1976, S. 447) die Gymnasiasten am häufigsten angeben, ungern in die Schule zu gehen (33% im Vergleich zu 20-25% in anderen Schulformen), zeigt sich bei den Studienteilnehmern von Czerwenka et al. (1990, S. 166) vom Gymnasium zur Hauptschule ein absinken positiver Kognitionen und Emotionen gegenüber ihrer Schule. Hier wäre es interessant zu prüfen, ob sich über die Jahre die Schuleinstellung in den verschiedenen Schulformen verändert hat oder ob vielleicht die Schuleinstellung auch eine Einflussgröße für die Übergangsempfehlung ist. Einen Hinweis hierzu geben Ditton und Krüsken (2009, S. 92ff). In ihrer längsschnittlichen Grundschulstudie zur Stabilität von Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte und Bildungsaspirationen der Eltern konnten sie zwei Gruppen von Schulkindern ausmachen, die jeweils zwischen zwei Schulformen stehen (zwischen dem Gymnasium und er Realschule bzw. zwischen der Realschule und der

Hauptschule). Die Kinder in diesen Gruppen haben jeweils ein vergleichbares Leistungsniveau aber dennoch eine Empfehlung für unterschiedliche Schulformen. Bei der Überprüfung, welche Faktoren für die unterschiedliche Zuteilung zuständig sind, konnten sie unter anderem zeigen, dass die herabgestuften Kinder eine negativere Schuleinstellung aufzeigten. Es könnte also, zumindest bei „Wackelkandidaten“, bereits beim Übertritt in die Sekundarsufe I zu einer Selektion kommen.

Eine weitere Einflussgröße könnten die von den Lehrkräften eingesetzten Unterrichtsmethoden sein. So konnten Slavin und Karweit (1981, S. 31f) aufzeigen, dass kooperative Unterrichtsformen die Einstellungen zur Schule verbessern. Der Einfluss der Lehrkräfte zeigt sich aber besonders im zwischenmenschlichen Bereich. Was im vorherigen Abschnitt bereits für das allgemeine Wohlbefinden aufgezeigt werden konnte, zeigt sich auch spezifisch bezogen auf verschiedene Facetten der Schuleinstellung. So kommen Czerwenka et al. (1990, S. 208) zu dem Schluss, „daß deutsche Schülerinnen und Schüler ihre Zufriedenheit in der Schule sehr stark von ihrer Beziehung zu den Lehrern her definieren“. Besonders in der Grundschule ist die Klassenlehrperson durch ihren hohen Stundenschlüssel in der Klasse, ihren Elternkontakt und die Betreuung der außerschulischen Aktivitäten die primäre Ansprechperson. Schafft sie es, einen persönlichen Kontakt zum Kind aufzubauen, wird sie als gerecht, hilfsbereit und fürsorglich wahrgenommen, trägt dies maßgeblich zu einer positiven Schuleinstellung bei (Hascher, 2004b, S. 175; Fend et al., 1976, 456ff).

Neben der Lehrkraft werden mit zunehmendem Alter aber auch die Peers wichtiger (Czerwenka et al., 1990, S. 215). Das Urteil über die Schule hängt damit zusammen, wie die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler die sozialen Beziehungen untereinander wahrnimmt. „Schüler mit positiven Sozialkontakten beurteilen die Schule insgesamt positiv, geben ihr häufiger

eine gute Zensur und sind mit der Schule zufrieden“ (Czerwenka et al., 1990, S. 144).

Darüber hinaus hat auch die Schuleinstellung der Peers einen Einfluss auf die eigene Sicht auf Schule: Ist sie positiv, kann dies beispielsweise zu einer Reduzierung von Schulentfremdung führen (Hadjar et al., 2010, S. 235). In diesem Fall stehen die Ansprüche der Peers nicht im Widerspruch zu den Ansprüchen, die von der Schule gestellt werden und ein persönlicher Interessenkonflikt tritt nicht oder nur in schwacher Form auf. Wird dagegen der Schule durch die Peers keine Bedeutung beigemessen, oder gegenseitig das Lernen behindert, hat dies negative Auswirkungen auf die eigene Schuleinstellung (vgl. Hascher, 2004b, S. 173).

Im Hinblick auf mögliche Geschlechtsunterschiede konnten viele Studien aufzeigen, dass die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule bei Mädchen höher ist als bei Jungen (z.B. Haecker & Werres, 1983, S. 54; Czerwenka et al., 1990, S. 208). Jungen haben ein etwas negativeres Gesamturteil über die Schule und berichten häufiger, dass ihnen die Schule keinen Spaß macht (Czerwenka et al., 1990, S. 196ff). Begründet wird dies häufig mit einem sozial angepassteren Verhalten der Mädchen, das den Anforderungen der Schule eher entspricht. Im Bereich der Grundschule komme den Mädchen zusätzlich der hohe Frauenanteil zugute, der es ihnen leichter mache, sich mit der Lehrkraft zu identifizieren. Auch Hascher (2004b, S. 234f) konnte vereinzelt Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nachweisen, wobei die geschlechtsspezifischen Unterschiede in ihrer länderübergreifenden Studie auch davon abhingen, in welchem Land die Kinder lebten. So zeigten die deutschen Schülerinnen eine positivere Einstellung und positivere Emotionen gegenüber der Schule als die deutschen Schüler und in Tschechien hatten die Jungen weniger Freude an der Schule aber ein höheres schulisches Selbstkonzept sowie weniger Sorgen und Beschwerden.

Mittlerweile gibt es aber auch einige Studien, die keinen oder nur einen sehr geringen Geschlechtsunterschied in der Schuleinstellung finden konnten (z.B. Liebers et al., 2008, S. 67; Rauer & Schuck, 2004, S. 63f). Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob es sich um das Ergebnis einer Veränderung der Schule oder der Schülerschaft handelt, oder ob genauer geschaut werden muss, welche Facetten der Schuleinstellung sich gegebenenfalls unterscheiden. Da es sich bei den genannten Studien um Erhebungen in Grundschulklassen handelt könnte darüber hinaus auch die Vermutung aufgestellt werden, dass sich Geschlechtsunterschiede bezüglich der Schuleinstellung eventuell erst zu einem späteren Zeitpunkt entwickeln.

Betrachtet man die familiäre Herkunft der Kinder lässt sich feststellen, dass die Bildungseinstellung, aber auch alltägliche Interaktionen in der Familie einen Einfluss auf die Schuleinstellung der Kinder ausüben (Hascher, 2004b, S. 173; Zinnecker, Silbereisen & Georg, 1998, S. 303). Messen die Eltern der Schule eine hohe Bedeutung bei, besteht ein Interesse am Schulgeschehen und wird das Kind bei seinen schulischen Anforderungen unterstützt, wirkt sich dies positiv auf die Einstellung zur Schule aus. Bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund konnten Kohl, Striegler, Peters und Leyendecker (2011, 57f) für die Grundschule keine Unterschiede in der Schuleinstellung von deutschen Kindern und Kindern aus Zuwandererfamilien nachweisen. Bei Rauer und Schuck (2003, S. 58f) wurden dagegen Unterschiede zugunsten der nicht-deutschen Kinder gefunden. Auch im Kontext der PISA-Erhebung konnte gezeigt werden: „In allen OECD-Erhebungsländern äußern die Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Generation eine signifikant positivere Einstellung zur Schule als die Schülerinnen und Schüler aus einheimischen Familien“ (Stanat & Christensen, 2006, S. 122).

2.4.2 Lernfreude

Im folgenden Abschnitt soll eine Facette der in Schule erlebbaren Freude genauer betrachtet werden: Die schulische Lernfreude. Bei ihr handelt es sich um eine Lernemotion die, im Gegensatz zu den Leistungsemotionen, in Situationen des Wissens- oder Fähigkeitserwerbs auftritt (vgl. Hagenauer, 2011, S. 21). So würde man von Lernfreude sprechen, wenn beispielsweise ein Grundschulkind großen Spaß daran hat, sich das neue Thema im Sachunterricht zu erschließen.

Da eine einheitliche Definition der Lernfreude noch aussteht, wird für die vorliegenden Arbeit die Annährung von Hagenauer (2011, S. 25f) verwendet. Nach ihr sind für eine präzisere Beschreibung schulischer Lernfreude vier Aspekte entscheidend: Die Abgrenzung von schulischem Lernen (hierzu zählen auch Hausaufgaben) zu außerschulischem Lernen; die Abgrenzung der *Lern*emotion Lernfreude von Leistungsemotionen; die Berücksichtigung zeitlicher Bezüge (es kann zwischen Lern*vor*freude, Lern*prozess*freude und Lern*ergebnis*freude unterschieden werden) sowie die Annahme einer aktuellen („state“) und habituellen („trait“) Komponente der Lernfreude. Letzterer beschreibt eine die Fächer überdauernde Lernfreude.

In einer Studie von Pekrun (1998, S. 230ff) konnte nachgewiesen werden, dass Freude die am häufigsten berichtete positive Emotion im Schulkontext ist. Es zeigt sich jedoch, dass seltener der Lerninhalt oder der Lernprozess Grund der Freude sind. Häufigste Ursache der Freude (im Lernkontext) sind Lernergebnisse und das Abschließen des Lernprozesses.

Darüber hinaus konnte Hagenauer (2011, S. 246ff) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler häufiger von positiven Emotionen in Lernsituationen berichten als von negativen (65% der berichteten Emotionen waren positiv, 35% negativ). In ihrer Studie hat sie 356 Schülerinnen und Schüler aus österreichischen Hauptschulen über einen Zeitraum von einem Jahr zu ihrer

habituellen Lernfreude und möglichen beeinflussenden Faktoren befragt. Hierfür füllten die Jugendlichen zu vier Messzeitpunkten einen Fragebogen aus. Da sich gezeigt hat, dass es zwischen der sechsten und siebten Klassenstufe zu einem starken Rückgang in der Lernmotivation kommt, wurde die Studie mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Klassenstufe gestartet. Neben der Fragebogenerhebung wurde mit einer Unterstichprobe zusätzlich eine Tagebuchstudie durchgeführt (N=110). Diese sollte helfen, Faktoren zu ermitteln, die Lernfreude fördern bzw. hemmen. Neben dem Ergebnis, dass in Lernsituationen häufiger von positiven Emotionen berichtet wird konnte die Studie auch zeigen, dass die Hauptfächer (in diesem Fall Deutsch, Mathematik und Englisch) häufiger Emotionen auslösen als die Nebenfächer. Rechnet man die genannten positiven und negativen Emotionen gegeneinander auf, zeigt sich für die Fächer Physik/Chemie, Mathematik und Geschichte eine negative Bilanz: In diesen Fächern werden häufiger negative als positive Emotionen in den Lernsituationen berichtet. Die deutlich günstigste Bilanz zeigt sich für das Fach Sport, gefolgt von den Fächern Musik und textiles/technisches Werken.

In einem Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Arbeit in Grundschulen heißt es: „Alle Kinder, die in die Schule kommen, sind grundsätzlich wissbegierig und neugierig, lernwillig und leistungsbereit. Es gilt, diese Lernfreude zu erhalten und zu fördern“ (2012, S. 6). Neben der Wissensvermittlung hat Schule schon länger den Anspruch, sich auch der sozialen, emotionalen und motivationalen Belange der Schülerinnen und Schüler anzunehmen. Dies liegt einerseits in einem humanistischen Ansatz und der Idee einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung begründet. Darüber hinaus sind Emotionen aber auch für das Lernen relevant. So misst Eder (2007, S. 165) beispielsweise der Lernfreude eine hohe Bedeutung zu und betont ihren Stellenwert für das lebenslange Lernen: „[...]

positive emotionale Erfahrungen in Lernsituationen [bilden] eine wesentliche Voraussetzung [...], dass sich kurzfristiges Interesse an bestimmten Themen, aber auch langfristige Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten entwickeln."

Auch wenn die Lernfreude sich nach Pekrun und Hofmann (1999, S. 256ff) nicht direkt auf die Leistung auswirkt, so hat sie doch einen positiven Einfluss auf die Lern- und Prüfungsmotivation. Schülerinnen und Schüler, die Lernfreude empfinden, setzen während des Lernprozesses verstärkt Lern- und Problemlösestrategien ein und besitzen eine höhere Aufmerksamkeitsleistung. In ihrer Studie konnten sie zeigen, dass die Lernemotion Freude in einem positiven Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit (r=.31), dem Studieninteresse (r=.54), dem Zeitmanagement (r=.28), der Anstrengung (r=..45) und mit der Studienleistung (r=.30) steht.

Einflussfaktoren auf die Lernfreude

Schaut man sich die Entwicklung der Lernfreude über die Schulzeit an, muss auch hier wieder festgestellt werden, dass es zu einer stetigen Abnahme kommt (siehe z.B. Czerwenka et al., 1990, S. 158; Weinert & Stefanek, 1997, S. 444f). Auch Hagenauer (2011, S. 193ff) hat diesen Effekt in ihrer Studie überprüft und konnte aufzeigen, dass sowohl die Freude am Prozess des Lernens, als auch die Vorfreude auf das Lernen und die Lernergebnisfreude im Schulverlauf kontinuierlich abnehmen. Jerusalem und Mittag (1999, S. 231) konnten allerdings feststellen, dass dies nicht für alle Schülergruppen gleichermaßen gilt. Während die Lernfreude der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler konstant abnahm, blieb sie bei den leistungsstarken Kindern und Jugendlichen relativ konstant. Ein Erklärungsansatz von Pekrun (1993, S. 88ff) macht das in Deutschland stark extrinsisch motivierte Schulsystem für die Abnahme der Lernfreude

verantwortlich. So führen seiner Meinung nach beispielsweise bestimmte Praktiken der Leistungsbewertung dazu, dass vorhandene intrinsische Motivation und damit auch Lernfreude mit der Zeit unterlaufen würde. Ein empirischer Beleg dieser Überlegungen steht jedoch noch aus.

Ähnliche Überlegungen lassen sich auch in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, S. 270f) finden. Hier sagen die Autoren: „When the environments become more controlling, children lose intrinsic motivation and self-esteem.“ Gemäß ihrer Theorie gibt es drei angeborene psychologische Bedürfnisse, die für die intrinsische und exrinsische Motivation relevant sind: Kompetenz, Selbstbestimmung (Autonomie) und soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Demnach ist es ein Grundbedürfnis des Menschen, sich in seiner Umwelt als kompetent wahrzunehmen und sich beweisen zu können. Die Selbstbestimmung ist hierbei wichtig, um sich als Verursacher des eigenen Handelns zu erleben. Die Handlungen und Handlungsfolgen werden auch daraufhin überprüft, ob sie von der eigenen Bezugsgruppe anerkannt werden.

Auch Patrick, Skinner und Connell (1993, S. 784ff) betonen: Für die Entwicklung positiver Emotionen in der Schule bilden das Erleben von Autonomie, intrinsische Motivation und Vertrauen in die eigene Anstrengung eine zentrale Grundlage. Nur wenn sich Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren Lernerfolg als wirksam erleben, werden sie sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlen.

Studienergebnisse in diesem Bereich zeigen, „daß Kinder in autonomieunterstützenden Klassen, in denen der Lehrer z.B. häufiger auf die Lebensbezüge und Interessen der Schüler einging, häufiger Neugier zeigten, mit größerer Eigenständigkeit Probleme zu bewältigen versuchten und eine günstigere Selbsteinschätzung hatten als Schüler in kontrollierenden Klassen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 232). Auch die Studie von Hagenauer kann

aufzeigen, dass das eigene Kompetenzerleben und auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit sehr wichtig für das Empfinden von Lernfreude ist. Das Bedürfnis nach Autonomie wurde von den Schülerinnen und Schülern hingegen als weniger zentral für die eigene Lernfreude beschrieben (vgl. Hagenauer, 2011, S. 193ff).

Insgesamt scheinen die schulischen Umweltbedingungen einen starken Einfluss auf die Lernfreude zu haben. Für folgende Faktoren konnte Hagenauer (2011, S. 204ff) in ihrer Studie einen positiven Einfluss auf die Lernfreude nachweisen: Kooperatives Lernen, Aufgaben, die in Umfang und Schwierigkeitsgrad die Kinder nicht überfordern, eine hohe Qualität der Lehrerinstruktionen, eine individuelle Bezugsnorm und ein nicht zu hohes Unterrichtstempo. Einen förderlichen Einfluss auf die Schulfreude hat darüber hinaus laut Gruehn (1995, S. 542ff) ein Unterricht, der klar gestaltet ist, diszipliniert geführt wird und in dem die Schülerinnen und Schüler sich gut orientieren können. Auch die Daten aus den Längsschnittstudien LOGIK (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) und SCHOLASTIK (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) konnten diesen Einfluss der Lehrkraft auf die Lernfreude der Kinder nachweisen (Helmke & Weinert, 1997, S. 150f). Hier zeigte sich außerdem, dass es einen positiven Einfluss auf die Lernfreude der Kinder ausübt, wenn die Lehrkraft den Ursprung von Lernschwierigkeiten der Kinder nicht nur bei ihnen sucht, sonder auch gewillt ist, den eigenen Unterricht und die eigenen didaktischen Ansätze zu hinterfragen.

Als wenig förderlich für die eigene Lernfreude beschreiben die von Hagenauer (2011, S. 245ff) befragten Schülerinnen und Schüler beispielsweise den Frontalunterricht und das Abschreiben von Lerninhalten von der Tafel oder aus dem Buch. Einen negativen Einfluss sprechen Pekrun und Jerusalem (1996, S. 16f) auch folgenden Faktoren zu: hohem Leistungsdruck, interindividu-

ellen Vergleichen bei der Leistungsbeurteilung, wettbewerbsorientiertem Unterricht und der Überbewertung individueller Leistungen.

Neben diesen lehrspezifischen Faktoren hat aber auch die persönliche Beziehung zur Lehrkraft einen starken Einfluss auf die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler (Lipowsky, 2009, S. 95). In ihrer Studie konnten auch Czerwenka et al. (1990, S. 159) einen Zusammenhang zwischen der Freude an der Schule und der Beziehung zur Lehrkraft feststellen und resümieren: „Auch wenn keine Kausalität konstruierbar ist, dürfte die Person des Lehrers zu einigen Anteilen das Gesamtempfinden der Schüler bestimmen.[...]Die Freude am Lernen, am Unterricht, am gemeinsamen Schulleben und anderes mehr wird zu weiten Teilen von ihm definiert“. In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrkraft sich förderlich auf die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler auswirken: fürsorglich sein, die Kinder als eigene Persönlichkeiten annehmen, gerecht sein, Hilfe geben sowie nett und humorvoll sein (Hagenauer, 2011, S. 193ff; Hascher, 2004b, S. 175f).

Auch die Beziehungen der Schulkinder untereinander wirkt sich auf ihre Lernfreude aus. So tragen ein angenehmes Klassenklima und eine Wertschätzung des Lernens unter den Kindern und Jugendlichen zu einer höheren Lernfreude bei (vgl. Hagenauer, 2011, S. 204ff).

Bezogen auf die Schulleistung konnte wiederholt gezeigt werden, dass leistungsstarke Kinder eine höhere Lernfreude aufweisen und häufiger von positiven Lernsituationen berichten als leistungsschwache (z.B. Hagenauer, 2011, S. 245ff; Czerwenka et al., 1990, 199ff; Schmude, 2007, S. 12f). Für den Physikunterricht konnte Pell (1985, S. 125ff) zeigen: Je höher das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler war, desto mehr Spaß hatten sie am Physikunterricht.

Einen weiteren Unterschied konnten Bleicher et al. (2001, S. 541) auf-

zeigen: Während leistungsstarke Schulkinder mehr Freude am Lernprozess in der Schule hatten (im Vergleich zum Lernen zuhause), zeigten leistungsschwache mehr Freude am Lernprozess zuhause.

Zwar ist der direkte Einfluss der Leistung auf die Lernfreude laut Hagenauer (2011, S. 232ff) relativ schwach, aber über das verringerte Fähgikeitsselbstkonzept leistungsschwächerer Kinder und Jugendliche wirkt sich die schwächere Leistung auf die Lernfreude aus. Über die Zeit nimmt der Unterschied in der erlebten Lernfreude zwischen den leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schülern weiter zu und der Zusammenhang zwischen Lernfreude und Leistung steigt (Hagenauer, 2011, S. 130). Im Vergleich verschiedener Schultypen konnte Fend (2003, S. 358ff) aufzeigen, dass im Sekundarbereich I die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule die geringste Lernfreude aufweisen.

Bezogen auf das Geschlecht zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse für die Lernfreude. So können Czerwenka et al. (1990, S. 197f) in ihrer Studie nachweisen, dass über alle untersuchten Schulstufen Mädchen eine höhere Schul- und Lernfreude empfinden als Jungen. Und auch Hagenauer (2011, S. 232ff) kommt in ihrer Studie zu diesem Ergebnis. Für den Rückgang der Schulfreude im Verlauf der Schulzeit kann Fend (1997, S. 185) aufzeigen, dass dieser die Jungen in stärkerem Ausmaß betrifft. In einzelnen Bereichen ist es aber auch umgekehrt und die Mädchen erleben weniger positive Emotionen, so zum Beispiel im Fach Mathematik (Helmke, 1993, S. 82f). Die Ergebnisse in diesem Bereich sind jedoch nicht einheitlich und es gibt auch Studien, die keinen Geschlechtsunterschied in Bezug auf die Lernfreude finden konnten (Liebers et al., 2008, S. 67).

In der Studie von Liebers wurden 229 Schülerinnen und Schüler aus flexiblen Eingangsklassen in Brandenburg erhoben. In diesen Klassen (den „FLEX-Klassen“) wird jahrgangsgemischt unterrichtet und die Kinder ha-

ben die Möglichkeit, je nach individuellem Lerntempo, ein, zwei oder drei Jahre in der entsprechenden Klasse zu verweilen. Im Rahmen der Befragung haben die Kinder dieser Klassen einen Fragebogen zu ihren sozialen und emotionalen Schulerfahrungen ausgefüllt. Zusätzlich wurden die sozialen Präferenzen innerhalb der Klasse erhoben, indem die Kinder gefragt wurden, neben wem sie gerne sitzen würden und neben wem nicht. Wie schon in Bezug auf die Schuleinstellung, konnte bei diesen Grundschulkindern auch kein Geschlechtsunterschied bezüglich der Lernfreude festgestellt werden.

Der familiäre Hintergrund wurde bisher als möglicher Einflussfaktor auf die Lernfreude wenig berücksichtigt. Es ist aber anzunehmen, dass er sich, wenn auch nicht als direkter Einflussfaktor, über andere Bereiche auf die Lernfreude auswirken kann, so zum Beispiel als Umwelt, die in verschiedenem Ausmaß das selbstbestimmte Lernen ermöglicht oder auch als Umwelt, die sich auf die Passung zwischen Schulkind und Schule auswirkt. Bezüglich der motivationalen Orientierung der Kinder stellen Busse und Helsper (2008, S. 477f) heraus: „Insgesamt kommen die bislang eher wenigen Studien zum Zusammenhang von elterlichen Haltungen und kindlich-jugendlicher schulischer Motivation zum Ergebnis, dass die elterliche Orientierung an der Autonomie und Selbständigkeit ihrer Kinder eine intrinsische Lernmotivation stützt und fördert[...]“.

Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Lernfreude und Migrationshintergrund beschäftigt haben, konnten keinen Einfluss der ethnischen Herkunft auf die Lernfreude feststellen. Hier sind beispielsweise das Dortmunder Projekt „Grundschulübergang“ (van Ophuysen, 2008, S. 302; Harazd & Schürer, 2006, S. 217) und die „Hannoversche Grundschulstudie zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung“ (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006, S. 491) zu nennen.

2.4.3 Schulisches Selbstkonzept

Mit dem Begriff des Selbstkonzeptes wird „das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ bezeichnet (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685).

Neben dem Selbstschema („Wie sehe ich mich?“) beinhaltet dieses Konzept nach Pekrun (1983, S. 74) auch eine Bewertung der eigenen Person („Bin ich zufrieden mit meinen Fähigkeiten und Eigenschaften?“). Es gibt jedoch auch Autoren, die sich für eine Trennung der kognitiven und affektiven Repräsentation aussprechen und das Selbstkonzept auf kognitive und eher beschreibende Aspekte beschränken, während die affektiven Komponenten unter dem Begriff des Selbstwertes gefasst werden (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003, S. 4).

Ein viel beachtetes und untersuchtes Modell in diesem Zusammenhang ist das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 407ff). Die Autoren gehen von einem generellen Selbstkonzept aus, das sich im Laufe der Entwicklung immer weiter ausdifferenziert. Wie in Abbildung 2.1 zu sehen ist, teilt sich danach das generelle Selbstkonzept in die vier Kategorien akademisches-(bzw. schulisches-), soziales-, emotionales- und körperliches Selbstkonzept auf. Eine Hierarchiestufe darunter kann z.B. das akademische Selbstkonzept in fachspezifische Selbstkonzepte (beispielsweise für die Fächer Deutsch und Mathematik) unterteilt werden.

Diese differenziertere Sicht auf das Selbstkonzept hat sich gegenüber früheren Ansätzen, die von einem globalen Selbstkonzept ausgegangen sind, durchgesetzt (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 686).

Das Selbstkonzept besitzt einen starken Einfluss auf das Leistungsverhalten und die sozialen Beziehungen einer Person (Eder, 2007, S. 45f) und nimmt dadurch eine wichtige Stellung für deren langfristige Entwicklung

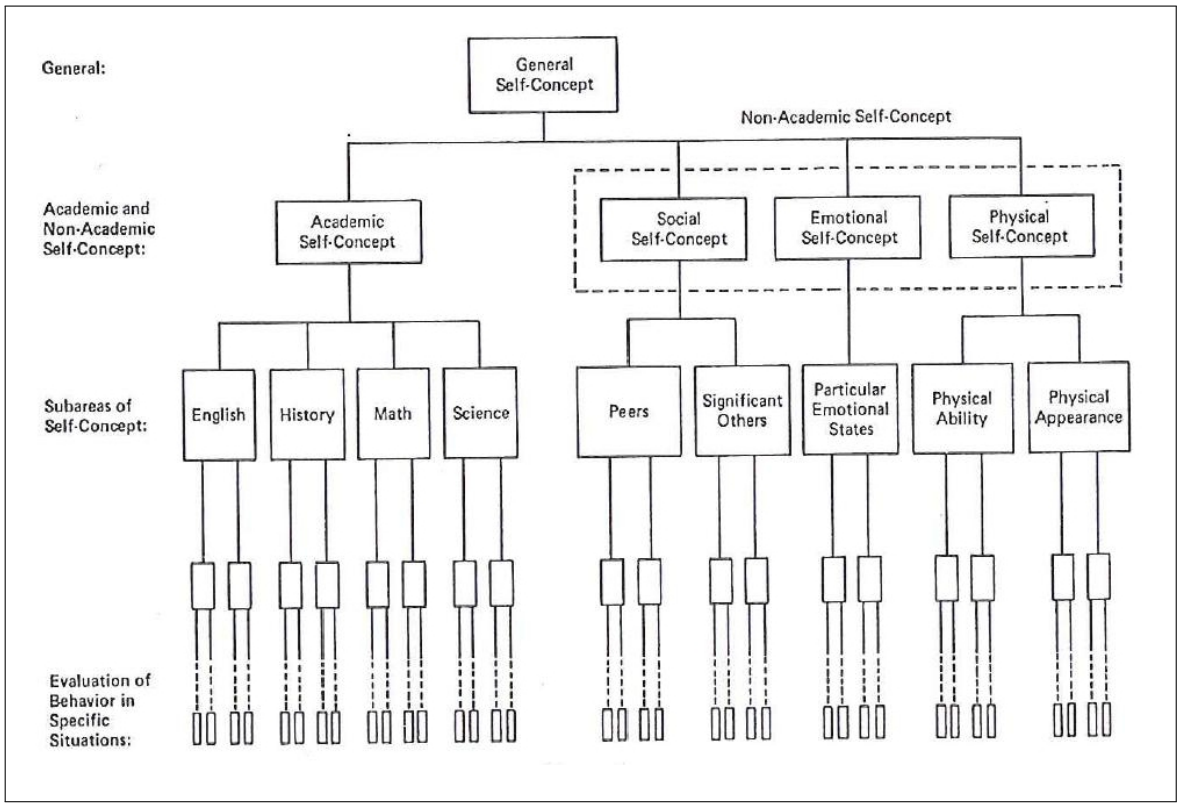


Abbildung 2.1: Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976, S. 413)

ein. Aus diesen Gründen kann man es als ein zentrales Persönlichkeitsmerkmal bezeichnen (Roebers, 2007, S. 381). Schon für die Initiierung von Handlungen hat sich gezeigt, dass Personen sich eher einer Tätigkeit zuwenden, wenn sie sich den damit verbundenen Anforderungen gewachsen fühlen und davon überzeugt sind, über die Kompetenz zur Bewältigung der Aufgabe zu verfügen (Meyer, 1984, S. 122ff; Fend et al., 1976, S. 335ff). Aber auch für den weiteren Handlungsverlauf ist ein positives Selbstkonzept förderlich. So geht es mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft bei schwierigen Aufgaben und einem günstigeren Attributionsstil einher (Meyer, 1984, S. 122ff).

Bezogen auf den schulischen Kontext bedeutet dies: Schülerinnen und Schüler mit einem positiven akademischen Selbstkonzept gehen optimis-

tischer und mit größerer Bereitschaft an eine Aufgabe heran. Sie bringen mehr Ausdauer und Anstrengung auf, um die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Wird die Aufgabe bewältigt, schreiben sie den Erfolg eher der eigenen Begabung zu. Misserfolge werden dagegen bevorzugt auf externe Ursachen, beispielsweise die Aufgabenschwierigkeit, zurückgeführt. Schülerinnen und Schüler mit einem negativen akademischen Selbstkonzept hingegen, verfallen schneller in ablenkende Verhaltensweisen, wenn sich nicht zeitnah Erfolgserlebnisse einstellen. Eigene Anstrengung zur Aufgabenlösung wird von ihnen schneller als sinnlos angesehen (vgl. Meyer, 1984, S. 43ff).

Das akademische Selbstkonzept kann nach dieser Beschreibung als Bestandteil der Kompetenzerwartung einer Person bezeichnet werden. Einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt in diesem Zusammenhang bildet die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura. Neben der Ergebniserwartung stellt die Kompetenz- oder Wirksamkeitserwartung ein zentrales Konzept dieser Theorie dar: „Within each level of ability, children who had the stronger belief in their efficacy were quicker to discard faulty strategies, solved more problems, chose to rework more of those they failed, and did so more accurately than children of equal ability who doubted their efficacy“ (Bandura, 2003, S. 214f). Wie wichtig das Kompetenzempfinden für die eigene Person ist, wird auch in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993) deutlich. Sie gilt in der Motivationsforschung als eine Erweiterung der Selbstwirksamkeitstheorie Banduras.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten muss jedoch zwischen dem Begriff der Selbstwirksamkeit und dem des akademischen Selbstkonezptes unterschieden werden. Ein wichtiger Unterscheidungspunkt liegt nach Köller und Möller (2006, S. 694) darin, dass das schulfachspezifische Selbstkonzept meist durch soziale und dimensionale Vergleiche entsteht (siehe Abschnitt

2.4.3). Selbstwirksamkeit beruht hingegen auf Erfahrungen, die in der Vergangenheit mit vergleichbaren Aufgaben gemacht wurden, es handelt sich hier also eher um einen temporalen Vergleichsrahmen.

Entwicklung des Selbstkonzeptes

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes einer Person wird von Harter (1999, S. 36ff) in verschiedenen Stufen dargestellt. Danach ist die sehr frühe Kindheit (3-4 Jahre) in Bezug auf Komplexität und Interkoordination unterschiedlicher Domänen noch deutlich beschränkt. In diesem Alter dominiert ein „Alles-oder-nichts-Denken“. Entweder etwas ist gut oder schlecht, nie jedoch beides zugleich. Selbstbeschreibungen beziehen sich auf konkrete, beobachtbare Attribute („ich habe braune Augen und kann gut malen“) und die eigene Person wird unrealistisch positiv bewertet. Zu bedeutsamen Veränderungen in der Organisation von Selbstkonzepten kommt es im mittleren bis späten Kindesalter (ab 8 Jahren). Bereichsspezifische Attribute werden hierarchisch zusammengefasst: Ein Kind hält sich beispielsweise für sportlich, da es gut rennen und klettern kann. Auch gut und schlecht schließen sich nicht mehr völlig aus. Obwohl die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten immernoch positiv verzerrt ist, werden nun auch negative Eigenschaften in das Selbstkonzept integriert.

Pior (1998) hat als einer der ersten versucht, Selbstkonzepte im Vorschulalter zu untersuchen. Er konnte zeigen, dass bereits für diese Altersgruppe Selbstkonzepte bereichsspezifisch erfasst werden können.

Für den Vor- und Grundschulbereich sind Untersuchungen in diesem Bereich ansonsten eher selten zu finden. So kritisiert Helmke (1991, S. 83), es sei „eigentlich erstaunlich, wie spärlich das empirisch gesicherte Wissen über Entwicklungsprozesse und ihre Determinanten in diesem kritischen Zeitraum vor und während der Grundschulzeit ist, verglichen beispielsweise

mit der recht soliden empirischen Basis im Hinblick auf die Sekundarstufe“.

Wichtige Erkenntnisse für diesen Altersabschnitt sind durch die Studien LOGIK und SCHOLASTIK gewonnen worden (Helmke, 1991, 1993).

Wie andere Studien auch (z.B. Harter, 1999, S. 36; Czerwenka et al., 1990, S. 105; Eder, 2007, S. 148; Fend et al., 1976, S. 335), konnte Helmke (1991, S. 87) einen „naiven Optimismus“ bzw. eine robuste Selbstüberschätzung der Kindergarten- und Grundschulkinder feststellen, was die Bewertung der eigenen Kompetenzen angeht. Dies erklärt er dadurch, dass erst mit ca. sieben Jahren soziale Vergleichsinformationen genutzt werden. Bewertende und normative Rückmeldungen werden sogar erst mit ca. neun Jahren wahrgenommen und verarbeitet. Bis zu diesem Alter verfügen Kinder nicht über den Zusammenhang zwischen Fähigkeit und Anstrengung. Sie schließen von ihrer beabsichtigten bzw. investierten Anstrengung auf ihre Leistung. So hält sich in der ersten Klasse ein sehr hoher Prozentsatz der Schulkinder für „am besten“ (vgl. Helmke, 1991, S. 88f).

Über die Grundschulzeit kommt es zu einer zunehmenden „Veridikalität“ (Helmke, 1991, S. 92f): Die Korrelation zwischen den Selbsteinschätzungen und Validitätskriterien wie z.B. Schulnoten steigen an, die Selbstkonzepte der Kinder werden zunehmend differenzierter und realistischer. Die Bedeutsamkeit dieses Prozesses drücken Fend et al. (1976, S. 325) folgendermaßen aus: „Wir postulieren im folgenden, daß die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und schließlich die Einschätzungen der eigenen Begabungen und Intelligenz zu den wichtigsten Sozialisationseffekten gehören, die sich bis zum Ende der Schulpflicht stabilisiert haben dürften.“

Aber so wichtig das Wissen um die eigenen Fähigkeiten auch ist: Ein leicht überhöhtes Selbstkonzept bildet aus psychologischer Sicht günstige Voraussetzungen für Lernprozesse (siehe Helmke, 1998, S. 132; Jerusalem & Mittag, 1999, 226ff; Spangler & Zimmermann, 1999, S. 88ff). Die Kin-

der trauen sich mehr zu, was dafür sorgt, dass sie Aufgaben eher angehen und nicht so schnell aufgeben. Neben dieser verhaltenssteuernden Funktion bildet das Selbstkonzept darüber hinaus eine wichtige Grundlage für die psychische Stabilität und das Wohlbefinden einer Person (Eder, 2007, S. 45f).

Auch Herwartz-Emden und Küffner (2006, S. 241ff) bezeichnen ein positives Selbstkonzept als zentrale Ressource der Lebensbewältigung und betonen die Relevanz der labilen Übergangsphasen wie Schulanfang und Übertritt, die für dessen Stärkung genutzt werden sollten. Dies wäre besonders für jene Kinder sinnvoll, die bereits mit einem eher negativen Selbstkonzept in die Schule kommen. Mit einem Anteil von etwa 10% stellen sie eine nicht unerhebliche und besonders gefährdete Gruppe dar (Baldering, 1993, S. 103).

Neben dem Einfluss des Selbstkonzeptes auf das schulische Lernen und das Wohlbefinden des Kindes gibt es noch einen weiteren Grund dafür, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes als zentrale Aufgabe bereits im Vor- und Grundschulbereich zu verstehen: Die Einflussmöglichkeiten auf die Selbstkonzeptentwicklung scheinen mit der Zeit abzunehmen. Studien wie SCHOLASTIK und KILIA (Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht) zeigen steigende Stabilitätskoeffizienten über die Klassenstufen der Grundschule (Kammermeyer & Martschinke, 2004, S. 204f; Martschinke & Kammermeyer, 2006, S. 127; Helmke, 1998, S. 126f). Diese Tendenz setzt sich auch in den weiterführenden Schulen fort. Zusätzlich zu der abnehmenden Einflussmöglichkeit zeigt sich darüber hinaus ein Abwärtstrend der Selbstkonzeptwerte über die gesamte Schulzeit (Helmke, 1998, S. 119ff).

Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept

Seine hohe Relevanz für die zukünftige Entwicklung der Kinder macht das Fähigkeitsselbstkonzept zu einem zentralen Forschungsgegenstand im schulischen Kontext. Hierbei ist von besonderem Interesse, Faktoren zu ermitteln, die seine Ausprägung beeinflussen. Im folgenden Abschnitt werden daher Ergebnisse vorgestellt, die sich mit verschiedenen Einflussfaktoren auf das Fähigkeitsselbstkonzept beschäftigen. Zunächst werden Faktoren aus dem schulischen Umfeld betrachtet, bevor in einem nächsten Schritt familiäre Faktoren berücksichtigt werden.

Nach Krapp (1997, S. 325) bildet sich das schulische Selbstkonzept als Ergebnis aus den eigenen Leistungsbemühungen, den entsprechenden Rückmeldungen durch die Umwelt sowie den kindlichen Verarbeitungsprozessen heraus.

Einen Aspekt dieser kindlichen Verareitungsprozesse bilden intraindividuelle Vergleiche. Um beispielsweise seine Fähigkeiten in Mathematik einzuschätzen, vergleicht das Schulkind seine aktuellen Leistungen mit früheren Leistungen, aber auch domänenübergeifende Vergleiche finden statt, beispielsweise „ich bin im Sachunterricht besser als in Mathematik“.

Mit zunehmendem Alter der Kinder werden auf interindividueller Ebene die Vergleiche mit den Mitschülerinnen und Mitschülern immer wichtiger. Die Schulklasse bildet als Bezugsgruppe einen bedeutsamen Einfluss auf das Selbstkonzept der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 686). Auch die Ergebnisse von Helmke (1991, S. 96) unterstützen die Annahme, „daß Klassenunterschiede Unterschiede in den Erfahrungs- und Vergleichsmöglichkeiten widerspiegeln und somit vermutlich eine wichtige Determinante der Selbstkonzeptentwicklung darstellen“.

Mit seinen Überlegungen zum „Big-Fish-Little-Pond Effekt“ geht Marsh (2005, S. 120) näher auf diesen Einfluss der Bezugsgruppe ein: Der Effekt

besagt, dass zwei Schulkinder mit identischer Fähigkeit, aufgrund einer unterschiedlichen Bezugsgruppe ein sehr unterschiedliches Selbstkonzept in dem entsprechenden Bereich ausbilden können. Gehen wir beispielsweise von einer durchschnittlichen Fähigkeit zweier Schulkinder in Mathematik aus: Kind A ist Mitglied einer Klassengemeinschaft mit sehr geringen mathematischen Fähigkeiten. Es sticht mit seinen (eigentlich „nur“ durchschnittlichen) Fähigkeiten sehr hervor und bildet ein positives mathematisches Selbstkonzept aus. Kind B hingegen befindet sich in einer sehr leistungsstarken Klasse und wird mit seinen durchschnittlichen Fähigkeiten von ihr abgehängt. Gemäß der Theorie von Marsh wird es ein ungünstigeres Selbstkonzept ausbilden.

Neben der Bezugsgruppe haben aber auch andere wichtige Bezugspersonen der Kinder, wie Eltern und Lehrkräfte, einen Einfluss auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes. So konnte Spinath (2004, S. 67) für Grundschulkinder zeigen, dass die Fähigkeitsselbstwahrnehmung unter anderem durch die Leistungsfremdeinschätzung ihrer Lehrkraft beeinflusst wurde. Interessant war zudem eine Veränderung der Determinanten im Verlauf der Grundschulzeit: Während bei den Kindern der 2. Klasse die elterliche Fähigkeitseinschätzung der stärkere Prädiktor war, war es bei den höheren Klassenstufen die Fähigkeitseinschätzung der Lehrkraft. Ähnliche Ergebnisse konnten auch in anderen Untersuchungen gefunden werden. Bei Tiedemann (2000, 147f) besaßen Noten und Lehrereinschätzungen der Schulfähigkeit eine wichtige Vorhersagekraft für das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. Hascher (2004b, S. 266) konnte in ihrer Untersuchung für unterschiedliche Länder aufzeigen, dass neben der Schulleistung als stärkstem Einflusfaktor auch die Klassenlehrperson einen starken Einfluss auf die Entwicklung des schulischen Selbstwertgefühls hat und auch Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003, S. 183) kommen in

einer von ihnen durchgeführten Untersuchung zu dem Ergebnis: „Neben Noten sind Fähigkeitseinschätzungen durch zentrale Sozialisationspersonen (Fremdeinschätzungen) eine Variable, anhand derer Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept erklärt werden können“.

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Schulleistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept von Schulkindern macht einen Großteil der Forschung auf dem Gebiet der Selbstkonzeptforschung aus. Ergebnisse zur Kausalrichtung von Selbstkonzept und Leistung sind bisher jedoch uneinheitlich. Die Vertreter des sogenannten „Skill-Development-Ansatzes“ gehen davon aus, dass die Leistung einer Person die Ursache für ihre Selbstbewertung ist. Beim „Self-Enhancement-Ansatz“ hingegen wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept einer Person die Ursache für spätere Leistung ist (Calsyn & Kenny, 1977, S. 38f).

Unabhängig von der Kausalrichtung konnte Eder (2007, S. 154) eine bedeutsame Korrelation zwischen beiden Faktoren feststellen: „Schüler/innen mit im Vergleich zu den anderen besseren Noten haben ein positiveres Selbstkonzept, fühlen sich in der Schule wohler und berichten weniger Belastungen.“ Und auch Hascher (2004b, S. 176) spricht von einer großen Symbolkraft der Schulnoten und ihrem Einfluss auf den schulischen Selbstwert der Kinder.

Neben diesen schulspezifischen Faktoren gibt es aber auch noch andere Faktoren, die einen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept ausüben. So gelten beispielsweise Geschlechtsunterschiede in diesem Bereich als empirisch gut gesichert (Wolter, Kessels & Hannover, 2011, S. 120ff) und konnten durch die PISA-Erhebungen für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften in unterschiedlichem Ausmaß für sämtliche OECD-Staaten nachgewiesen werden (Prenzel, 2007, S. 133f; Prenzel, 2004, S. 199f).

Nach einer Studie von Eder (2007, S. 50ff) weisen Jungen über alle Klas-

senstufen ein positiveres Leistungsselbstkonzept auf als Mädchen. Im Vergleich zu einer früheren Studie kann er jedoch auch feststellen, dass sich die Geschlechtsunterschiede etwas verringert haben (Eder, 1995a, S. 131). Ähnliche Ergebnisse werden von Fend (1997, S. 249) berichtet: „Auf fast allen Dimensionen zeigen sich günstigere Selbstbeschreibungen bei Jungen im Vergleich zu Mädchen. Insbesondere die Begabungseinschätzungen sind bei Jungen deutlich positiver als bei Mädchen. Erstaunlich ist dies gemessen am Sachverhalt, daß Mädchen auch in diesem Alter die besseren Durchschnittsnoten haben als Jungen.“

Die LOGIK-Studie (Helmke, 1997, S. 69ff) konnte diesbezüglich ein etwas differenzierteres Bild aufzeigen: Im Kindergarten und am Schulanfang ist die Entwicklung der Fähigkeitsselbstbilder bei Jungen und Mädchen identisch. Ab der zweiten Schulklasse unterscheiden sie sich jedoch erheblich. Während die Mädchen in Deutsch ein höheres Selbstkonzept aufweisen, gibt es für die Jungen einen Vorteil in Mathematik.

Auch Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003, S. 185ff) sowie Tiedemann (2000, S. 148) konnten aufzeigen, dass, bei gleicher Leistung, Mädchen ein niedrigeres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als Jungen. Während aber bei Tiedemann die mathematischen Fähigkeiten der Jungen durch ihre Lehrkräfte besser eingeschätzt wurden als die der Mädchen, konnten Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster diesen Bias nicht feststellen, obwohl die Mädchen dieser Studie von einer geringeren Einschätzung ihrer Fähigkeiten durch ihre Lehrkraft berichteten.

Neben dem Geschlecht hat sich in einigen Studien außerdem gezeigt, dass die familiäre Herkunft der Kinder einen Einfluss auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes haben kann. Bezogen auf die Familienform konnte Eder (2007, S. 160) zeigen, dass Kinder aus Ein-Kind-Familien das günstigste Selbstkonzept besitzen, gefolgt von Mehrkinderfamilien, Stief-

familien und Einelternfamilien.

Ein weiterer Faktor, dem in diesem Zusammenhang Bedeutung beigemessen wird, ist ein möglicher familiärer Migrationshintergrund. In ihrer Grundschulstudie „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund“ (SOKKE) konnten Herwartz-Emden und Küffner (2006, S. 243) aufzeigen, dass für die Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertgefühls von Kindern mit Migrationshintergrund Einflussfaktoren wie Sprache, Peerakzeptanz und Handlungskompetenz in besonderem Maße gelten: "Defizite in der Zweitsprache und damit in der Schulsprache, wie sie für viele Kinder mit Migrationshintergrund zu konstatieren sind, wirken sich negativ auf das Leistungsbild in allen Fächern aus, beeinflussen die Akzeptanz bei Mitschülern und Lehrern und führen letztlich zur Verminderung des Selbstwertgefühls". Die Ergebnisse in diesem Bereich sind jedoch nicht einheitlich. So konnte Eder (2007, S. 161) für die Klassenstufen vier bis acht keine bedeutsamen Unterschiede im Selbstkonzept in Abhängigkeit von der nationalen Herkunft feststellen. Die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Österreich geboren waren und diejenigen, von denen ein Elternteil oder beide nicht in Österreich geboren waren, unterschieden sich weder in ihrem leistungsbezogenen Selbstkonzept (z.B. „Ich lerne Dinge schnell“) noch in ihrem sozialen Selbstkonzept (z.B. „Ich glaube, dass ich bei anderen beliebt bin“) oder dem allgemeinen Selbstwertgefühl (z.B. „Ich finde mich ganz in Ordnung“). Für die höheren Klassenstufen (neun bis zwölf) konnte hingegen ein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden. Hier berichteten Jugendliche mit österreichischen Eltern ein bedeutsam positiveres Selbstkonzept.

Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes hat sich in verschiedenen Studien außerdem Armut als wichtiger Risikofaktor herausge-

stellt. So wird unter anderem in der World Vision Kinderstudie darauf hingewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der allgemeinen bzw. akademischen Selbstkonzeptentwicklung besteht (Hurrelmann, Andresen & TNS Infratest Sozialforschung, 2007, S. 131f). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Kinder in Armutslagen bedeutsam häufiger ein negatives Selbstkonzept ausbilden als Kinder aus nicht-armen Familien (Mansel & Brinkhoff, 1998, S. 11). Auch im KILIA-Projekt konnten Kammermeyer, Martschinke und Drechsler (2006, 148ff) einen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept, der sozialen Herkunft und einem ungünstigeren Entwicklungsverlauf während der Grundschule aufzeigen.

2.4.4 Soziale Integration

Fragt man Kinder, was ihnen an der Schule besonders gefällt, werden von ihnen vorrangig soziale Aspekte genannt: Man trifft sich mit Freunden, kann spielen und sich unterhalten (Hauck-Bühler, 1994, S. 64; Fend, 1997, S. 169ff). Diese soziale Bedeutung steht nach Meinung von Eder (2007, S. 58) bei einigen Kindern sogar im Mittelpunkt: „Für manche ist die Möglichkeit, mit den Klassenkamerad/innen zusammenzutreffen, die wichtigste Qualität von Schule überhaupt“. Hierfür bieten besonders die Schulpausen ein gutes Forum. Sie bilden den Gegenpol zur strukturierten Unterrichtszeit, in der die Interaktionen vorrangig durch die Lehrkraft gesteuert wird, und werden von den Kindern vielleicht auch deshalb als so wichtig und wertvoll bewertet (Czerwenka et al., 1990, S. 151).

Fühlt sich ein Kind in seinem Klassengefüge von den anderen Kindern akzeptiert und angenommen, kann nach Rauer und Schuck (2004, S. 12) von einer sozialen Integration des Kindes in die Klassengemeinschaft gesprochen werden. Neben dieser persönlichen Wahrnehmung kann auch die

Anzahl der aktiven Bindungen, die das Kind in der Klasse aufrecht erhält, als Indikator für das Ausmaß der sozialen Integration (bzw. der sozialen Isolation als Kehrseite) betrachtet werden (Schwarzer & Leppin, 1994, S. 177). Die soziale Integration ist ein wichtiger Teil der sozialen Ressourcen des Kindes. Sie kann sowohl in ihrer Qualität als auch ihrer Quantität beschrieben werden: Während die Quantität beispielsweise die Anzahl und Häufigkeit der Sozialkontakte beinhaltet, kann ihre Qualität durch den Grad der Intimität und auch ihre Bedeutung für das Kind beschrieben werden.

Die Schulklasse

Die Schulklasse ist für Kinder und Jugendliche ein Ort, der eigene Entwicklungsaufgaben auch außerhalb der Fachwissenschaften bereithält. Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen stellen die Kinder vor neue Herausforderungen, da sie sich stark von Beziehungen zu Erwachsenen unterscheiden, beispielsweise in ihrer Symmetrie und Reziprozität (vgl. Oerter, 1998, S. 295). Von der Schulklasse als „Ort der Integration“ sprechen auch Diederich und Tenorth (1997, S. 95). Als stabile Kleingruppe in der jeder jeden kennt und regelmäßige Interaktionen stattfinden, bildet sie neben der Familie die wohl wichtigste Sozialisationsinstanz. Die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern leisten in diesem Zusammenhang einen bedeutsamen Beitrag zur sozialen und auch kognitiven Entwicklung der Kinder (Oswald & Krappmann, 1991, S. 213; Koch, 2005, S. 25).

Häufig wird im Kontext der Schulklasse von den „Peers“ gesprochen. Der Fokus des Begriffs liegt in der Altersähnlichkeit und einem vergleichbaren Entwicklungsstand der Betroffenen und wird im deutschsprachigen Raum deshalb meist mit dem Begriff „Gleichaltrige“ übersetzt. Im Englischen beeinhaltet der Begriff zusätzlich Aspekte wie Ebenbürtigkeit und

Gleichheit (vgl. Koch, 2005, S. 25).

In der Regel bildet die Schulklasse die entscheidende „Peergroup“ des Kindes, also die primäre Bezugsgruppe von Gleichaltrigen. Dies führt auch dazu, dass sie (und gegebenenfalls Parallelklassen) das „wichtigste [...] Rekrutierungsfeld für Freundschaften“ darstellen (Oswald & Krappmann, 1991, S. 213).

Will man diese Beziehungen der Kinder näher Beschreiben, fällt schnell auf, dass sie sehr unterschiedlich aussehen. Eine weitere Schwierigkeit bestehet nach Koch (2005, S. 27) darin, dass es keine klare Definition des Begriffs Freundschaft gibt. Als eine Annäherung beschreibt er Sympathie als zwingendes Attribut von Freundschaft und Antipathie als zwingendes Attribut von Feindschaft, wobei es sich hier um notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen handelt. „Freunde sind einander [...] nicht nur sympathisch, sondern sie glauben darüber hinaus auch an die gegenseitig vorhandene Sympathie, wie es in Definitionen des Begriffs Freundschaft oft zum Ausdruck kommt“ (Koch, 2005, S. 27f).

In einer Studie zu sozialen Erfahrungen im Primarbereich beschäftigt sich Petillon (1993a) unter anderem mit den Freundschaftsbeziehungen von Grundschulkindern. An der längsschnittlich angelegten Studie, die von Beginn des ersten bis zum Ende des zweiten Schuljahres geführt wurde, nahmen 171 Kinder aus sechs rheinland-pfälzischen Grundschulen teil. Zu drei Messzeitpunkten wurden unter anderem mittels Bildwahlverfahren und Kinderinterviews für die Kinder relevante Sozialereignisse, die sozialen Beziehungen in der jeweiligen Klasse und ihre Freundschaftsbeziehungen erhoben. Darüber hinaus wurden auch die Mütter bezüglich ihres elterlichen Erziehungsverhaltens bei schulischen Problemen und die Lehrkräfte bezüglich ihrer Wahrnehmung der jeweiligen Kinder (ihre soziale Integration, Sozialverhalten, Schulerfolg) befragt.

Im Rahmen dieser Studie konnte Petillon (1993a, S. 71f) zeigen, dass bereits in den ersten beiden Schuljahren das Miteinander in der Klasse ein wichtiges Thema ist. In einem offenen Verfahren, bei dem die Kinder über emotional relevante Ereignisse erzählen sollten, handelten 82% der Berichte von Mitschülerinnen und Mitschülern. Das Kennenlernen von Mischülerinnen und Mitschülern und das Bemühen um einen Freund oder eine Freundin waren die zentralen Themen. Die Freundschaftsvorstellungen der Kinder sahen dabei wie folgt aus: Ein Freund ist lieb, nett, sieht schön aus und besitzt viele soziale Eigenschaften wie Helfen und Teilen. Man braucht ihn vor allem, um nicht alleine zu sein, für gemeinsame Aktivitäten und als Gesprächspartner (vgl. Petillon, 1993a, S. 162f).

Vom ersten zum zweiten Schuljahr zeigen sich die bestehenden Freundschaften sehr stabil. Der Beziehungskreis der Kinder wird aber größer und das Ausmaß symmetrischer Beziehungen (gegenseitige Freundschaftsnennung) nimmt zu. Die Beziehungen verändern sich aber nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ: Die Aussagen zur Freunschaft werden differenzierter. Bei den Zweitklässlern zeigt sich bereits ein „Aspekt der Gegenseitigkeit“ (Petillon, 1993a, S. 165). Die Kinder zeigen sich sensibel für die Bedürfnisse des Freundes. Was über die gesamte Grundschulzeit auffällt ist, dass es zwischen Mädchen und Jungen nur selten zu intensiveren freundschaftlichen Beziehungen kommt.

Neben diesen positiven Beziehungen innerhalb einer Schulklasse können aber auch andere Beziehungsformen auftreten: Eine Besonderheit der Schulklasse besteht bekanntlich darin, dass man sie sich nicht aussuchen kann. Es handelt sich um eine zusammengesetzte Gruppe, die im ungünstigsten Fall auch als „Zwangsgemeinschaft“ beschrieben werden kann (U. Abele, 2000, S. 333ff). In ihren Mitschülerinnen und Mitschülern können die Kinder Freunde, Spielgefährten und Gleichgesinnte haben, die ih-

nen helfen und sie unterstützen, Rat geben, Trost spenden, sie ermuntern und motivieren, sich mit ihnen gegen die Lehrkräfte verbünden und sich mit ihnen über Erfolge freuen (U. Abele, 2000, S. 334f). Die Interaktionen in der Klasse können aber auch ganz anders aussehen. Es gibt Neid, Ausgrenzung, Schadenfreude, Sticheleien, Intrigen und Abneigungen bis hin zur Feindschaft unter den Schülerinnen und Schülern. Auch körperliche Auseinandersetzungen, die für viele Kinder besonders belastend sind, sind nicht selten an der Tagesordnung (vgl. Petillon, 1993a, S. 74). In diesen Fällen handelt es sich bei den Mitschülerinnen und Mitschülern um eine Quelle von sozialem Stress, der man sich nur schlecht entziehen kann (Schwarzer & Leppin, 1994, S. 178).

Eine besondere Tragweite bekommt dieses Problem für einige Kinder, die zwar formal der Klasse angehören, aber nicht integriert sind. Laut einer Studie von Petillon (1993a, S. 118) werden 15% aller Kinder von niemandem in ihrer Klasse als Freund genannt, wobei der Anteil bei den Jungen höher ausfällt (21%) als bei den Mädchen (9%). Diese ungünstige soziale Position, die die Sozialentwicklung der betroffenen Kinder stark gefährdet, bleibt außerdem über die Schuljahre sehr stabil Petillon (1993a, S. 118). Ein weiteres Problem für diese Kinder: Es sind oft dieselben Kinder, die in ihrer Klasse sowohl ausgeschlossen als auch gehänselt werden. Diese Mehrfachbelastung verstärkt sich vom ersten zum zweiten Schuljahr (Petillon, 1993a, S. 122).

Mit ihren Problemen bleiben die betroffenen Kinder oft alleine, da ihre Eltern kaum etwas über die soziale Situation in der Klasse wissen (Petillon, 1993a, S. 170). Auch von den Lehrkräften wird der Ausschluss oft nicht als so starkes Problem wahrgenommen (Petillon, 1993a, S. 128). In einer Studie mit Viertklässlern konnte Petillon (1982, S. 330) außerdem aufzeigen, dass 60% der Klassenaußenseiter auch bei der Lehrkraft unbeliebt waren.

Betrachtet man die Forschungsergebnisse zur sozialen Integration in der Schulklasse wird aber deutlich, dass das Gros der Kinder sich integriert fühlt (Eder, 2007, S. 58). Es kann auch gezeigt werden, dass Zusammenhalt und gegenseitige Sympathie mit der Zufriedenheit und dem Wohlbefinden in der Schule korrelieren (Eder, 2007, S. 157; Fend, 1997, S. 169ff). Positive Interaktionen während der Schulpausen sorgen für eine günstigere Schuleinstellung und eine Abnahme körperlicher Beschwerden (Hascher & Baillod, 2004, S. 137). Etwas einschränkend konnte Eder (1995b, S. 137) feststellen: „Positive Beziehungen zu den MitschülerInnen vermögen [...] die Belastungen in der Schule nicht ernsthaft zu verringern, sie fördern aber das Selbstgefühl und das unmittelbare Wohlbefinden."

Zeigen sich dagegen Rivalität und Konflikte, geht dies mit weniger Wohlbefinden und einem höheren Belastungsgefühl einher (Eder, 2007, S. 153). Schon das Gefühl, von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt zu werden, kann zu einer Abnahme des Wohlbefindens führen (Schwarzer & Leppin, 1994, S. 180).

Einflussfaktoren auf die soziale Integration

In diesem Abschnitt sollen sowohl schulspezifische als auch familiäre Faktoren aufgezeigt werden, die sich im Zusammenhang mit der sozialen Integration in der Schule als bedeutsam erwiesen haben.

Bezogen auf die Schulleistung zeigt sich, dass gute Schülerinnen und Schüler häufiger gute soziale Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterhalten als schlechte (Czerwenka et al., 1990, S. 142). Auch die allgemeine soziale Anerkennung in der Klasse steht nach Petillon (1993a, S. 123ff) in einem starken positiven Zusammenhang zur Schulleistung. Schon sehr früh in der Grundschule spielt sie eine ausschlaggebende Rolle dabei, ob jemand als Freund, Spielpartner oder Sitznachbar ausge-

wählt wird (Petillon, 1993a, S. 124). Hänseleien und ein Ausschluss aus der Klassengemeinschaft betreffen nach ihm vorrangig Kinder, die schulisch wenig erfolgreich sind. Dieser Zusammenhang zwischen Leistung und positiven Sozialkontakten zeigt sich in seiner Studie bei Mädchen in einem stärkeren Ausmaß als bei Jungen. Bei Betrachtung seiner längsschnittlichen Daten kommt Petillon (1993a, S. 127) zu dem Schluss: „daß der Annahme, Leistung beeinflußt die soziale Stellung des Kindes, eine höhere Priorität einzuräumen ist als der umgekehrten Erklärungsrichtung“. Jedoch kann auch davon ausgegangen werden, dass eine negative soziale Stellung in der Klasse sich wiederum negativ auf zukünftige Leistungen auswirkt (Oerter, 1998, S. 290).

Auch das Klassenklima hat einen Einfluss auf die soziale Integration der Schulkinder. Beim Klassenklima handelt es sich um einen Komplex verschiedener Merkmale der schulischen Umwelt, wie sie von den Betroffenen (Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften) wahrgenommen werden (vgl. Eder, 2006, S. 622). Für das Klima auf der Klassenebene unterscheidet er vier relevante Bereiche: die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schulkindern, die Beziehung der Schulkinder untereinander, ihre Lernhaltung und die Qualität des Unterrichts. Für die Erfassung des Klassenklimas betont er die Notwendigkeit von Selbstberichten, da dessen Wahrnehmung sehr individuell ist und von verschiedenen Persönlichkeits- und Situationsmerkmalen beeinflusst wird. Ein positives Klassenklima ist laut Rauer und Schuck (2004, S. 45) sowohl ein gewünschtes Resultat pädagogischer Bemühungen (Produktorientierung) als auch eine wichtige Moderatorvariable für das Wohlbefinden und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler (Prozessorientierung).

In seiner Studie konnte Eder (2007, S. 105) aufzeigen, dass das Klassenklima von Schülerinnen positiver beurteilt wird als von Schülern. Dar-

über hinaus wird es in höheren Klassenstufen negativer eingeschätzt als in der Grundschule.

Als ein wichtiger Einflussfaktor auf die soziale Integration hat sich auch die Lehrkraft erwiesen. So konnte Eder (2007, S. 152) unabhängig vom Leistungsniveau und Geschlecht der Befragten Kinder und Jugendlichen einen starken positiven Zusammenhang zwischen ihrer Integration bei den Lehrpersonen und ihrem Wohlbefinden in der Klasse aufzeigen. Eine negative Korrelation fand sich dagegen zwischen der Integration bei den Lehrpersonen und der gefühlten Belastung durch die Schule. Er kommt zu dem Schluss, dass eine positive Beziehung zur Lehrkraft sowohl das Befinden in der Klasse verbessern, als auch die gefühlte schulische Belastung der Kinder mindern kann.

Die verschiedenen Aufgaben der Lehrkraft, sowie das ungleiche Kräfteverhältnis, stellen hierbei eine besondere Herausforderung der Beziehungsgestaltung dar. Dass diese Herausforderung von den Lehrkräften in der Regel gemeistert wird, zeigt die Tatsache, dass der Großteil der Kinder sich von ihnen angenommen und gemocht fühlt und angibt, sie ebenfalls zu mögen (siehe z.B. Pfiffner & Walter-Laager, 2009, S. 243; Eder, 2007, S. 64). In der Studie von Eder (2007, S. 64) geben beispielsweise 80% der Kinder aus der vierten Stufe an, zu allen oder zu einigen Lehrkräften ein gutes Verhältnis zu haben. Das Urteil über die Beziehung zur Lehrkraft hängt nach Czerwenka et al. (1990, S. 208) nicht von der Leistungsstärke der Kinder ab. Es scheint also nicht, als würden vorrangig gute Schülerinnen und Schüler eine positive Beziehung zur Lehrkraft pflegen. Jedoch konnten Pfiffner und Walter-Laager (2009, S. 243) feststellen: „Die starken Lernenden waren nicht gleichermassen auf gute soziale Beziehungen zu ihren Lehrpersonen angewiesen wie die schwachen Schülerinnen und Schüler“.

Bezüglich möglicher Geschlechtsunterschiede zeichnet sich folgendes Bild ab: Das beziehungsrelevante Verhalten der Lehrkraft wird von den Schülerinnen positiver eingeschätzt als von den Schülern. Sie erleben die Lehrkräfte beispielsweise hilfsbereiter und geduldiger als ihre Klassenkameraden (Haecker & Werres, 1983, S. 80). Über alle Schulstufen hinweg zeigt sich, dass Schülerinnen die Beziehung zu ihrer Lehrkraft positiver beschreiben als Schüler (Eder, 2007, S. 66).

Geschlechtsunterschiede zeigen sich aber nicht nur in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, sondern auch in den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander. In seiner Studie kommt Eder (2007, S. 62) zu dem Ergebnis, dass Mädchen über alle Schulstufen hinweg, also von Stufe vier bis Stufe zwölf, besser in die Klassengemeinschaft integriert sind als Jungen. Dieses Ergebnis konnte Liebers et al. (2008, S. 67) für die von ihr befragten Grundschulkinder jedoch nicht bestätigen. Hier waren Mädchen und Jungen in gleichem Ausmaß in ihre Klassengemeinschaft integriert.

Bezogen auf die Art der Beziehungsgestaltung konnten hingegen verschiedene Studien Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. So konnte Petillon (1993a, S. 73) in einer Untersuchung von Grundschulkindern aufzeigen, dass die Jungen häufig versuchen, sich einen hohen Rang in der Gruppe zu „erkämpfen“. Hier ist auch ein körperliches Durchsetzungsvermögen gefragt. Sie geben außerdem häufiger an, sich ernsthaft zu streiten (Eder, 2007, 59), wobei es hier vorrangig um Streitereien innerhalb des eigenen Geschlechtes geht.

Im Gegensatz dazu sind bei den Mädchen die Beziehungen durch höhere Kohäsion, Exklusivität und Intimität gekennzeichnet (Koch, 2005, S. 29f). Ihre Beziehungen sind über die Grundschulzeit stabiler als die der Jungen (Petillon, 1993a, S. 167) und sie räumen den sozialen Beziehungen in der Schule einen höheren Stellenwert ein (Czerwenka et al., 1990, S. 196ff). Die

Mädchen neigen schon sehr früh dazu, exklusive Beziehungen mit meist wenigen Mitschülerinnen einzugehen. Um diesen Kreis von Mitschülerinnen zu bilden, werden von den Mädchen eher verbale und strategische Fähigkeiten eingesetzt (vgl. Petillon, 1993a, S. 73). Während körperliche Auseinandersetzungen weniger stattfinden, sind verbale Aggression, Hänseln und Ausgrenzung hier häufiger als bei den Jungen (Petillon, 1993a, S. 116).

Neben diesen qualitativen Unterschieden gibt es auch quantitative Unterschiede in den Beziehungen von Mädchen und Jungen: Mädchen nennen mehr Gruppenmitglieder als Freunde und treffen sich auch außerhalb der Schule häufiger mit ihnen (Petillon, 1993a, S. 117).

Zwischen den Geschlechtern kommt es selten zu Freundschaften (Petillon, 1993a, S. 117; Petillon, 2006, S. 720). Koch (2005, S. 29f) spricht sogar von einer Geschlechtsspaltung in der Grundschule. Die Mädchen wollen lieber neben anderen Mädchen sitzen, Jungen lieber neben Jungen. Sowohl vor als auch nach der Grundschulzeit sind die Geschlechter seiner Meinung nach nie wieder so getrennt voneinander: „Insgesamt wird also deutlich, dass in Grundschulklassen im Rahmen der Untersuchung von Sozialbeziehungen weniger die Frage nach einer vorliegenden Segregation zwischen Jungen und Mädchen gestellt werden muss, sondern vielmehr spezifischer nach dem jeweiligen Grad der vorliegenden Segregation gefragt werden sollte“ (Koch, 2005, S. 30).

Im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen wirken sich auch persönliche Eigenschaften der Kinder auf die Beziehungsgestaltung aus. So wurde ja bereits das Problem der Ausgrenzung thematisiert. Die Gründe für Ausgrenzung und Außenseitertum können sehr unterschiedlich sein. Entgegen früherer Annahmen handelt es sich nicht primär um Leistungsaspekte oder das Aussehen der Kinder. Vielmehr liegt es am sozialen Auftreten

der Kinder. Den Außenseitern wird ein Mangel an Sympathie und Kommunikationskompetenz vorgeworfen. Ebenso zeigen sie häufig ein problematisches Sozialverhalten (vgl. Hascher & Baillod, 2004, S. 149). Darüber hinaus haben aber auch die Normen innerhalb der Schulklasse sowie die Interaktionen zwischen den Klassenmitgliedern einen Einfluss.

Ein konformes Schulverhalten hat nach Petillon (1993a, S. 127) in der Regel einen positiven Einfluss auf den sozialen Status der Kinder. Hierbei zeigt sich auch: „Die Variablen Schulerfolg, Sozialerfolg in der Schülergruppe und Konformität gegenüber schulischen Erwartungen weisen nicht nur eine hohe zeitliche Stabilität auf, sie sind gleichzeitig auch untereinander verknüpft“ (Petillon, 1993a, S. 127).

Auch der familiäre Hintergrund der Kinder und Jugendlichen kann einen Einfluss auf die soziale Integration in der Schule ausüben. Dies kann sowohl direkt als auch indirekt geschehen. So können besonders in der Grundschule die Sozialkontakte der Kinder sehr stark von den Eltern mitbestimmt werden: Zu welchen Kindern darf das Kind gehen, welche Kinder dürfen zu Besuch kommen, mit welchen Kindern wird der Umgang verboten und an welchen schulischen und außerschulischen Aktivitäten darf das Kind teilnehmen. Ebenso können sich finanzielle Schwierigkeiten der Familie negativ auf die soziale Integration auswirken. So betont Böhnke (2009, S. 10): „Arm sein bedeutet in hohem Maße Desintegration“. Dies gelte für sämtliche Lebensbereiche und Schule bilde hier keine Ausnahme. Neben dem möglicherweise auftretenden Schamgefühl über die finanziellen Nöte der eigenen Familie, das bereits zu einem sozialen Rückzug führen kann, wird die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder und Jugendliche durch die nicht zur Verfügung stehenden Gelder für Sport- und Freizeitangebote sowie altersspezifische Konsumgüter eingeschränkt.

Bezogen auf einen Migrationshintergrund als Einflussfaktor sind die Er-

gebnisse für die Grundschule uneinheitlich. Die Ergebnisse einer Schweizer Studie von Eckhart (2005, S. 136ff) können dabei folgendermaßen zusammengefasst werden: In heterogeneren Schulklassen ist die soziale Integration von Immigrantenkindern besser als in weniger heterogenen Schulklassen und besonders in sehr heterogenen Klassen haben Immigrantenkinder einen günstigeren soziometrischen Status. Hier ist über die soziale Integration hinaus auch der Anteil an Freundschaften zwischen Schweizer Kindern und ausländischen Kindern höher als in weniger heterogenen Klassen. Es zeigt sich auch, dass die imigrierten Kinder von einer längeren gemeinsamen Schulzeit profitieren. Ihre soziale Integration ist ausgepräter in Klassengemeinschaften, die schon länger bestehen. Rauer und Schuck (2004, S. 63f) konnten hingegen keine Unterschiede in der gefühlten sozialen Integration zwischen deutschen und nicht-deutschen Grundschulkindern ausmachen.

In den vorangegangenen Abschnitten wurden verschiedene Komponenten des Wohlbefindens mit den dazugehörenden Einflussfaktoren näher beschrieben und die entsprechenden Forschungsergebnisse berichtet. Nimmt man den Auftrag der Grundschule ernst, sich neben der kognitiven auch der sozialen und emotionalen Entwicklung der Grundschulkinder zu widmen, kommt man nicht umhin, sich auch mit der Diagnostik in diesem Bereich auseinanderzusetzen. Nur wenn die Lehrkräfte in der Lage sind, das schulische Wohlbefinden ihrer Schützlinge richtig einzuschätzen, können sie zielgerichtet intervenieren, falls ein Bedarf besteht. Deshalb soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden, wie differenziert die Beurteilungsfähigkeit der Lehrkräfte in diesem Bereich ausfällt.

2.5 Beurteilung des schulischen Wohlbefindens durch Lehrkräfte

Wie bei der Leistungseinschätzung ist auch für die Einschätzung verschiedener Wohlbefindenskomponenten der Schülerinnen und Schüler die Diagnosefähigkeit der Lehrkraft gefordert. Als diagnostische Kompetenz wird nach Artelt und Gräsel (2009, S. 157) die Kompetenz der Lehrkräfte bezeichnet, verschiedene Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen zu beurteilen. Hierzu gehört auch, dass die Lernanforderungen und der Komplexitätsgrad gestellter Aufgaben richtig eingeschätzt werden.

Bildungspolitisch hat der Bereich der Diagnostik in den letzten Jahren stark an Aktualität gewonnen und verstärkt Einzug in die Lehrerausbildung gehalten. So wird von der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 5) der Bereich Diagnostik, Beurteilung und Beratung als ein inhaltlicher Schwerpunkt der Lehrerausbildung bezeichnet. Der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand wird der Relevanz des Themas jedoch bisher nicht gerecht. So kritisiert Schrader (2009, S. 237) die fehlende Systematik in der Erforschung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften.

Ein weiteres Manko kann darin gesehen werden, dass der Fokus bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern fast ausschließlich auf Leistungsmerkmalen liegt. In diesem Zusammenhang geht es beispielsweise um Schullaufbahnempfehlungen, die Objektivität von Noten oder die Abklärung spezieller Förderbedarfe. Wenn nicht-kognitive Bereiche wie Lernfreude, Fachinteresse, das Fähigkeitsselbstbild oder auch Leistungsängstlichkeit überhaupt betrachtet werden, so geschieht dies meist mit Bezug zur Leistung (vgl. Lorenz, 2011, S. 62ff).

Beschäftigt man sich näher mit diesen Bereichen fällt schnell auf, dass hier die Urteile der Lehrkraft und auch deren Urteilsgüte wenig untersucht sind (Lorenz, 2011, S. 61f). Es ist auch davon auszugehen, dass in diesem Feld seltener systematische Beurteilungen durch die Lehrkraft stattfinden. Eine Ausnahme bilden hierbei Kopfnoten, die in verschiedenen Bundesländern vergeben werden und eine Bewertung fachübergreifender Kompetenzen darstellen. In diesem Rahmen werden auch emotionale und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler bewertet.

Im Folgenden sollen einige Studien vorgestellt werden, die sich mit Lehrereinschätzungen verschiedener sozialer, emotionaler und motivationaler Aspekte ihrer Schülerschaft beschäftigen.

In der Untersuchung von Petillon (1993a, S. 128) wurden Lehrkräfte aufgefordert, die soziale Integration der einzelnen Kinder in der Klasse einzuschätzen. Hierbei zeigte sich, dass diejenigen Kinder von der Lehrkraft als gut integriert wahrgenommen werden, die einen hohen Statuswert bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern genießen. Zwischen Kindern mit mittleren Statuswerten und Außenseitern wird von ihnen dagegen nur sehr grob differenziert. Häufig werden nur besonders auffällige Verhaltensweisen von der Lehrkraft wahrgenommen und „Ausschluß und Hänseln sind dem Lehrer weniger zugänglich“ (Petillon, 1993a, S. 128).

Eine Untersuchung von Thies (2010, S. 68ff) beschäftigt sich mit kognitiven Repräsentationen in der Grundschule. Hierfür wurden 469 Kinder der ersten, zweiten und dritten Klassenstufe berücksichtigt. Die jeweiligen Lehrkräfte wurden gebeten, zu jedem Kind Angaben bezüglich ihres Lern- und Leistungsverhaltens, Problemverhaltens und verschiedener sozio-emotionaler Aspekte zu machen. Hiebei zeigte sich folgendes Bild: Die Lernbereitschaft der Kinder wurde von den Lehrkräften als moderat eingeschätzt (M=5.13 auf einer 7-stufigen Skala von 1=sehr schwach

ausgeprägt bis 7=sehr stark ausgeprägt). Ebenso gehen die Kinder ihrer Meinung nach im Großen und Ganzen gerne zur Schule (M=5.00). Die soziale Kompetenz der Kinder (M=4.79) und die Beliebtheit der Kinder (M=4.85) wurden etwas geringer eingeschätzt. Im Vergleich der Angaben der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrkräfte konnten hohe Wahrnehmungsübereinstimmungen gefunden werden zwischen dem durch die Lehrkraft berichteten Lern- und Leistungsverhalten und dem schulischen Selbstbild der Kinder. Bezogen auf sozial-emotionale Aspekte waren die Übereinstimmungen geringer (Thies, 2010, S. 81).

Diese Tendenz konnte auch in anderen Studien nachgewiesen werden. So schlussfolgert Lorenz (2011, S. 68): „Die vorliegenden Ergebnisse müssen dahingehend interpretiert werden, dass es Lehrern deutlich schwerer fällt, nicht-kognitive Schülermerkmale korrekt einzuschätzen als kognitive“. Bei der von ihm berücksichtigten Stichprobe handelt es sich um über 2000 Kinder, die im Rahmen des Projektes BiKS („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) zu drei Messzeitpunkten in der dritten und vierten Klassenstufe in Hessen und Bayern erhoben wurden.

Auch Helmke und Fendt (1981, S. 353) sowie Urhahne et al. (2010, S. 280) konnten feststellen, dass Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die einen Leistungsbezug haben, noch relativ gut von der Lehrkraft eingeschätzt werden können. In motivational-affektiven Bereichen wie der Lernbereitschaft oder Leistungsangst weichen die Einschätzungen der Lehrkraft jedoch stark von denen der Kinder ab. Karing (2009, S. 204) konnte diesen Effekt sowohl für Grundschullehrkräfte als auch für Gymnsiallehrkräfte bestätigen. Darüber hinaus konnte sie auch aufzeigen, dass Grundschullehrkräfte in vielen Bereichen die Schulleistungen und auch das Fachinteresse in Deutsch (jedoch nicht in Mathematik) präziser einschätzen als ihre

Kollegen aus dem Gymnasium.

Einen Erklärungsansatz für die mangelnde Urteilsgüte geben Givvin, Stipek, Salmon und MacGyvers (2001, S. 329): „[...] students may not have revealed their thoughts and feelings in observable behavior, which is the only information teachers have on which to base their judgments about students' beliefs and emotions". Dies könnte auch das bessere Abschneiden der Grundschullehrkräfte erklären, da Kinder im Grundschulalter ihre Emotionen noch nicht so stark kontrollieren.

Unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Kinder konnte gezeigt werden, dass die Akkuratheit der diagnostischen Urteile zwischen den Lehrkräften sehr stark variiert. Während einige Lehrkräfte in der Lage sind, ihre Schülerinnen und Schüler auch in Bezug auf sozial-emotionale Aspekte treffend einzuschätzen, gibt es bei anderen keinen Zusammenhang zwischen der Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler und der Einschätzung durch die Lehrkräfte.

Einen interessanten Zusammenhang zwischen der Urteilsgüte von Leistungsmerkmalen und der Urteilsgüte sozial-emotionaler Merkmale konnten Urhahne et al. (2010, S. 281) feststellen. Sie führten mit 144 Viertklässlern aus dem Raum München einen Leistungstest durch und ließen parallel die zu erwartende Leistung durch die Lehrkraft einschätzen. Im Vergleich zweier leistungsidentischer Schülergruppen, von denen die erste Gruppe durch die Lehrkraft unterschätzt und die zweite überschätzt wurde, zeigte sich: „Die Lehrerinnen glauben, dass unterschätzte Schüler ein niedrigeres Anspruchsniveau und eine niedrigere Lernmotivation haben, was aber tatsächlich nicht der Fall ist. Bei der Leistungsangst nehmen die Lehrkräfte die stärkere Angst der unterschätzten Schüler nicht ausreichend wahr" (Urhahne et al., 2010, S. 281).

Einen prinzipiellen Beurteilungsfehler konnten Givvin et al. (2001, S. 326ff)

in einer längsschnittlich angelegten Studie nachweisen: Die Lehrkräfte schätzten die Motivation der Schülerinnen und Schüler über vier Messzeitpunkte recht stabil und global ein, während bei den Schülerinnen und Schülern eine höhere Variation zwischen den Messzeitpunkten sowie eine höhere Differenzierung zwischen verschiedenen Aspekten der Motivation deutlich wurde.

2.6 Zusammenfassung und Konsequenzen

Die bisherigen Ausführungen zum schulischen Wohlbefinden zeigen die Bedeutung des Themas auf, sowohl mit Blick auf einen förderlichen Lebensraum Schule als auch mit Blick auf die weitere (schulische) Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Sie zeigen auch auf, wie viele Facetten das schulische Wohlbefinden beinhaltet und dass es nur sinnvoll erfasst werden kann, wenn es als multidimensionales Konstrukt erhoben wird. Während Hascher (2004b) für den Sekundarbereich I bereits einen guten Überblick über verschiedene Wohlbefindenskomponenten und ihre Ausprägungen bei Jugendlichen geben konnte, fehlen für den Grundschulbereich Studien, die verschiedene Komponenten gleichzeitig erheben und darüber hinaus die Grundschulzeit von der ersten bis zur vierten Klassenstufe abbilden. So lassen sich Studien finden, die verschiedene Komponenten erfassen, aber sich nicht auf die gesamte Grundschulzeit beziehen (z.B. Liebers et al., 2008; Czerwenka et al., 1990; Eder, 2007) andere Studien wiederum berücksichtigen zwar die gesamte Grundschulzeit, fokussieren aber nur auf einzelne Aspekte des Wohlbefindens (z.B. Weinert & Stefanek, 1997; Spinath, 2004; Petillon, 1993b). Um eine umfangreiche Aussage über das Wohlbefinden von Grundschulkindern treffen zu können, sollte eine Studie durchgeführt werden, die verschiedene Komponenten des Wohlbefindens gleichzeitig be-

rücksichtigt, so dass auch die Zusammenhänge zwischen den Komponenten betrachtet werden können. Darüber hinaus sollten sowohl Kinder zum Beginn als auch zum Ende der Grundschulzeit berücksichtigt werden.

Neben dieser multidimenstionalen Betrachtung des Wohlbefindens ist es ebenso wichtig, die potenziellen Einflussgrößen differenziert zu erfassen. Denn selbst wenn einzelne Einfluss nehmende Faktoren sich auf alle vier betrachteten Wohlbefindenskomponenten auswirken, kann dies sehr unterschiedlich aussehen. Die folgende Zusammenfassung verschiedener Einflussfaktoren soll noch einmal einen Überblick über ihren Wirkungsbereich geben und zwischen Ergebnissen aus der Grundschule und dem Sekundarbereich I unterscheiden, um aufzuzeigen, wo für die Grundschule noch Forschungslücken bestehen.

Für das Geschlecht als Einflussgröße konnte gezeigt werden, dass es sich auf die Schuleinstellung, die Lernfreude, das schulische Selbstkonzept und auch die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Die Einflussstärke sowie der Verlauf über die Zeit sehen hier jedoch sehr unterschiedlich aus. Bezüglich der sozialen Integration konnte nachgewiesen werden, dass die Beziehungsgestaltung von Mädchen und Jungen sehr unterschiedlich aussieht und auch stark vom Alter der Schülerinnen und Schüler abhängt. Und während im Sekundarbereich I die Mädchen sich in der Regel besser sozial integriert fühlen, konnten für die Grundschule keine Unterschiede bestätigt werden. Hierbei ist jedoch kritisch anzumerken, dass für den Bereich der Grundschule weitaus weniger Datenmaterial vorliegt und sich die gefundenen Ergebnisse auf nur zwei Studien stützen (Liebers et al., 2008, S. 67; Rauer & Schuck, 2004, S. 63f), von der eine Studie ausschließlich Kinder aus flexiblen Schuleingangsklassen befragt hat. Auch für die Komponenten Schuleinstellung, Lernfreude und schulisches Selbstkonzept deutet sich an, dass sich die für den Sekundarbereich I ge-

fundenen Geschlechtsunterschiede nicht in der Form auf die Grundschule übertragen lassen. So konnten für die Lernfreude keine und für die Schuleinstellung nur geringe Geschlechtsunterschiede (in den Klassenstufen drei und vier) zugunsten der Mädchen nachgewiesen werden. Insgesamt ist die Datenlage aus der Grundschule jedoch noch sehr unbefriedigend und es ist anzuraten, die bisher gefundenen Ergebnisse anhand eines umfangreicheren Datensatzes aus der Grundschule zu überprüfen.

Wie für das Geschlecht konnte auch für den familiären Hintergrund ein Einfluss auf die vier Wohlbefindenskomponenten nachgewiesen werden. Aber auch hier muss wieder genau geschaut werden, worin dieser besteht. So konnte für die Schuleinstellung gezeigt werden, dass die Bildungseinstellung der Eltern einen Einfluss ausübt. Dieses Ergebnis konnten in verschiedenen Studien nachgewiesen werden, wobei keine der Studien Kinder unter zehn Jahren berücksichtigt hat (siehe Abschnitt 2.4.1). Für Kinder mit Migrationshintergrund konnte gezeigt werden, dass sie über eine positivere Schuleinstellung verfügen, sich hinsichtlich ihrer Lernfreude jedoch nicht von ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden. Bezüglich der sozialen Integration sind die Ergebnisse uneinheitlich. Hier zeigen sich für die Grundschule entweder keine Unterschiede oder aber Unterschiede zugunsten der nicht-ausländischen Schülergruppe. Neben dem Migrationshintergrund wirkt die Familie aber auch über andere Mechanismen auf die soziale Integration. So werden besonders in der Grundschule die Sozialkontakte der Kinder noch stark von den Eltern gesteuert bzw. mitbestimmt. Und auch die Armut einer Familie kann sich auf die soziale Integration sowie das schulische Selbstkonhzept der Kinder negativ auswirken. Eine weitere familiäre Einflussgröße auf das schulische Selbstkonzept ist die Leistungseinschätzung der Kinder durch ihre Eltern. Dies gilt jedoch vorrangig in der Grundschule. Über die Schuljahre nimmt dann

die Leistungseinschätzung durch die Lehrkräfte diese Position ein. Einen weiterer (negativer) Einfluss auf das schulische Selbstkonzept übt ein Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler aus. Jedoch wird dieser vorrangig über die Sprache vermittelt.

Die Schulleistung wirkt sich auf sämtliche der vier näher betrachteten Facetten des Wohlbefindens aus. In ihrer Studie mit Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereichs I konnte Hascher (2004b, S. 258ff) die unterschiedliche Stärke dieser Einflussgröße gut aufzeigen: Die mit Abstand größte Wirkung hat die Schulleistung auf das schulische Selbstkonzept. Aber auch auf die Schuleinstellung, die soziale Integration und die Lernfreude konnten Studien aus dem Sekundarbereich I einen Einfluss der Schulleistung nachweisen, wobei sich die Schulleistung am geringsten auf die soziale Integration auszuwirken scheint. Auch für die Grundschule konnten Rauer und Schuck (2003, S. 66) Zusammenhänge zwischen der Schulleistung und den Komponenten schulisches Selbstkonzept, Schuleinstellung, Lernfreude und soziale Integration aufzeigen, wobei diese Zusammenhänge fast ausschließlich für die vierte Klasse, jedoch nicht für die darunter liegenden Jahrgänge nachgewiesen werden konnten. Anzumerken ist hierbei noch, dass die Schulleistung in der Grundschule nur über die Mathematik- und die Deutschleistung der Kinder gemessen wurde. Da dem Sachunterricht im Grundschulbereich ein hoher Stellenwert beigemessen wird, wäre es in diesem Zusammenhang interessant, auch ihn zu berücksichtigen.

Die Beziehung zur Lehrkraft ist ein weiterer Faktor, der sich auf alle vier Komponenten auswirkt. Den stärksten Einfluss hat sie nach Hascher (2004b, S. 258ff) auf die Schuleinstellung. Auch in der Studie von Rauer und Schuck (2004, S. 58) bestand der stärkste Zusammenhang der Skala zur Lehrer-Schüler-Beziehung mit der Schuleinstellung der Grundschulkinder.

Für die verschiedenen Wohlbefindenskomponenten werden aber teilweise auch unterschiedliche Verhaltensweisen der Lehrkraft relevant. Während für die Lernfreude und die Schuleinstellung beispielsweise ein gerechtes, fürsorgliches und helfendes Verhalten der Lehrkraft wirksam wird, ist es in Bezug auf das schulische Selbstkonzept vorrangig die Leistungseinschätzung der Lehrkraft, die einen Einfluss ausübt. Neben der Beziehungsgestaltung wirkt die Lehrkraft auch über die eingesetzten Unterrichtsmethoden auf die verschiedenen Wohlbefindenskomponenten. In diesem Zusammenhang gibt es vor allem Ergebnisse bezüglich der Schuleinstellung und der Lernfreude. Für beides haben sich kooperative Unterrichtsmethoden bewährt. Für die Lernfreude sind darüber hinaus (unter anderem) gute Lehrerinstruktionen und eine individuelle Bezugsnorm relevant. Bezogen auf das schulische Selbstkonzept gibt es bisher kaum Ergebnisse zu bestimmmten Unterrichtsmethoden, die sich förderlich auswirken.

Im schulischen Kontext üben neben den Lehrkräften auch die Peers einen Einfluss auf verschiedene Bereiche des Wohlbefindens aus. Bezogen auf das schulische Selbstkonzept bilden sie die Bezugsgruppe, anhand derer die eigenen Schulleistungen bewertet werden und das Selbstkonzept entsprechend ausgebildet wird. Da die sozialen Vergleichsprozesse erst im Laufe der Grundschulzeit beginnen, verändert sich die Einflussstärke der Peers auf das schulische Selbstkonzept in dieser Zeit besonders stark. Auf die Lernfreude und die soziale Integration wirken sich die Peers beispielsweise durch das Klassenklima aus. Entsprechende Ergebnisse liegen jedoch fast ausschließlich aus dem Sekundarbereich I vor. Da die Peers aber bereits innerhalb der Grundschulzeit an Bedeutung gewinnen, wäre es interessant und notwendig zu schauen, ob und in welchem Ausmaß sie bereits in den ersten vier Schuljahren einen Einfluss auf die Lernfreude ausüben. Ebenso dünn sind die Ergebnisse bezüglich des Peereinflusses auf die Schuleinstel-

lung in der Grundschule. Während für die Sekundarstufe I berichtet werden kann, dass die Peers eine wichtige Einflussgröße auf die Schuleinstellung darstellen, liegen für die Grundschule diesbezüglich kaum Ergebnisse vor. Dabei wäre es auch hier interessant zu sehen, welchen Einfluss die Peers im Laufe der Grundschulzeit auf die Schuleinstellung des Einzelnen nehmen.

Betrachtet man den Einflussfaktor der Schulbesuchsjahre fällt das Fehlen von Studien im Grundschulbereich besonders schmerzlich auf. Für den Sekundarbereich I kann sehr eindrücklich dargelegt werden, wie die positive Einstellung zur Schule sowie die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler mit der Zeit abnehmen. Inwiefern sich diese Ergebnisse auf die Grundschule übertragen lassen, oder ob sich hier ganz andere Muster und Verläufe zeigen, ist unklar. Zwar wurden in den Studien von Eder und Czerwenka auch Viertklässler befragt und von Liebers liegen Angaben für flexible Schuleingangsklassen vor, ein direkter Stufenvergleich für den Grundschulbereich mit einem Erhebungsinstrument steht jedoch aus. Darüber hinaus wäre es mit Blick auf das Alter einiger angeführter Studien interessant zu überprüfen, ob sich mit dem verstärkten Fokus auf die soziale und emotionale Entwicklung der Schulkinder über die letzten Jahre etwas im Wohlbefinden der Grundschulkinder verändert hat.

In den Studien von Eder, Hagenauer und Hascher hat es sich als informativ und fruchtbar herausgestellt, neben der quantitativen Befragung auch einen kleineren Teil der Stichprobe qualitativ, beispielsweise mittels eines Interviews oder Thementagebuchs zu befragen. Auch für den Grundschulbereich könnten Einzelinterviews mit ausgewählten Kindern einen zusätzlichen Einblick in das schulische Wohlbefinden sowie seine inner- und außerschulischen Einflussfaktoren geben.

Im Hinblick auf praktische Implikationen wäre es darüber hinaus wichtig, die differenzierten Ergebnisse soweit zu komprimieren, dass sie auch

für die Praxis gut nutzbar sind. Hierfür wäre es interessant zu untersuchen, ob sich beispielsweise eine Typenbildung empirisch begründen lässt. Bisher wurde noch nicht versucht, mittels statistischer Gruppenbildungsverfahren Grundschulkinder der ersten bis vierten Klasse in verschiedene „Wohlbefindenstypen“ zu kategorisieren. Ließe sich eine solche Eingruppierung empirisch begründet durchführen, könnten die Ergebnisse für die Schulpraxis sehr nützlich sein.

3

Fragestellungen

Im vorangehenden Kapitel wurde deutlich, welchen Stellenwert die verschiedenen Komponenten des Wohlbefindens für Kinder und Jugendliche in der Schule haben. Ebenso konnte aufgezeigt werden, an welchchen Stellen es innerhalb dieses Forschungsbereiches noch Lücken zu schließen gilt. Das vorliegende Forschungsvorhaben soll deshalb bei der Beantwortung einiger Fragestellungen behilflich sein, die bisher nur unzureichend berücksichtigt wurden oder bei denen es bisher uneinheitliche Ergebnisse gibt.

Die Hauptfragestellung besteht darin zu ermitteln, wie wohl sich Grundschülerinnen und Grundschüler in ihrer Schule fühlen. Hierfür ist es wichtig, die verschiedenen Facetten des Wohlbefindens zu berücksichtigen und differenziert zu betrachten (siehe Abschnitte 2.2 und 2.4). In der vorliegenden Studie wurden deshalb vier ausgewählte Komponenten des Wohlbefindens berücksichtigt.

In der Studie berücksichtigte Komponenten des Wohlbefindens:

- die Schuleinstellung der Kinder (hier werden sowohl positive Kognitionen als auch Emotionen gegenüber der Schule erhoben)
- die Lernfreude der Kinder (als Teilaspekt der Freude in und an der

Schule)

- das schulische Selbstkonzept der Kinder und
- die soziale Integration der Kinder in ihre Klassengemeinschaft.

Untersucht man das schulische Wohlbefinden der Grundschulkinder ist es für eine differenzierte Betrachtung aber unerlässlich, nicht nur das allgemeine Niveau der verschiedenen Komponenten zu betrachten. Es muss auch überprüft werden, ob sich verschiedene Gruppen in ihrem Wohlbefinden unterscheiden. Die bisherigen Forschungsergebnisse legen Unterschiede im Wohlbefinden zwischen bestimmten Gruppen von Schulkindern nahe (siehe Abschnitte 2.3 und 2.4). So zeigen sich bezogen auf einzelne Komponenten des schulischen Wohlbefindens Unterschiede zwischen den Geschlechtern, zwischen verschiedenen Altersgruppen und zwischen Kindern unterschiedlicher familiärer Herkunft.

In der vorliegenden Untersuchung wird deshalb überprüft, ob es bezogen auf die Klassenstufenzugehörigkeit, das Geschlecht und die familiäre Herkunft der Kinder Unterschiede im schulischen Wohlbefinden gibt. Gemäß den bisherigen Forschungsergebnissen werden hierbei verschiedene Hypothesen aufgestellt.

Hypothesen bezüglich des Geschlechts:

- Mädchen verfügen über eine positivere Schuleinstellung als Jungen (siehe Abschnitt 2.4.1).
- Mädchen berichten von einer höheren Lernfreude als Jungen (siehe Abschnitt 2.4.2).
- Jungen berichten von einem höheren schulischen Selbstkonzept als Mädchen (siehe Abschnitt 2.4.3).

Hypothesen bezüglich der Klassenstufe:

- Die Kinder der 1. und 2. Klasse besitzen eine günstigere Schuleinstellung als die Kinder der 4. Klasse (siehe Abschnitt 2.4.1).
- Die Kinder der 1. und 2. Klasse berichten von einer höheren Lernfreude als die Kinder der 4. Klasse (siehe Abschnitt 2.4.2).
- Die Kinder der 1. und 2. Klasse berichten von einem höheren schulischen Selbstkonzept als die Kinder der 4. Klasse (siehe Abschnitt 2.4.3).
- Die Kinder der 4. Klasse fühlen sich in höheren Maße in die Klassengemeinschaft integriert als die Kinder der 1. und 2. Klasse (siehe Abschnitt 2.4.4).

Hypothesen bezüglich des Migrationshintergrundes:

- Kinder mit Migrationshintergrund besitzen eine positivere Schuleinstellung als Kinder ohne Migrationshintergrund (siehe Abschnitt 2.4.1).
- Kinder mit Migrationshintergrund berichten von einem negativeren schulischen Selbstkonzept als Kinder ohne Migrationshintergrund (siehe Abschnitt 2.4.3).
- Kinder mit Migrationshintergrund fühlen sich schlechter in die Klassengemeinschaft integriert als Kinder ohne Migrationshintergrund (siehe Abschnitt 2.4.4).

Hypothesen bezüglich des ökonomischen Hintergrundes:

- Kinder aus einkommensschwächeren Familien haben ein geringeres Selbstkonzept als Kinder aus einkommensstärkeren Familien (siehe Abschnitt 2.4.3).

- Kinder aus einkommensschwächeren Familien fühlen sich schlechter in die Klassengemeinschaft integriert als Kinder aus einkommensstärkeren Familien (siehe Abschnitt 2.4.4).

Hypothesen bezüglich des Bildungshintergrundes:

- Kinder aus bildungsnäheren Familien besitzen eine positivere Schuleinstellung als Kinder aus bildungsferneren Familien (siehe Abschnitt 2.4.1).
- Kinder aus bildungsnäheren Familien berichten von einem positiveren schulischen Selbstkonzept als Kinder aus bildungsferneren Familien (siehe Abschnitt 2.4.3).

Auch wenn das Hauptaugenmerk der Studie auf dem persönlichen Wohlbefindenserleben der Schulkinder liegt, hat Abschnitt 2.5 die Notwendigkeit aufgezeigt, auch die Lehrerperspektive auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler nicht unberücksichtigt zu lassen. In einer parallelen Befragung der Lehrkräfte soll daher ihre Einschätzung des Wohlbefindens jedes Schulkindes erhoben werden. Neben einer allgemeinen Darstellung des Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkraft kann dann überprüft werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den Angaben der Lehrkräfte und denen der Kinder gibt. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob die Lehrkräfte das Wohlbefinden verschiedener Schülergruppen unterschiedlich einschätzen, sprich: Schreibt die Lehrkraft je nach Klassenstufenzugehörigkeit, Geschlecht oder familiärer Herkunft den Kindern eine unterschiedliche Schuleinstellung, Lernfreude, soziale Integration oder ein unterschiedliches Selbstkonzept zu?

Neben der Frage, wie wohl sich Grundschulkinder in der Schule fühlen,

ist es insbesondere für mögliche Interventionen interessant zu wissen, welche Faktoren mit dem Wohlbefinden in Zusammenhang stehen. Zusätzlich zu den Komponenten des Wohlbefindens sollen in der vorliegenden Studie deshalb verschiedene Faktoren überprüft werden, denen ein potenzieller Einfluss auf die verschiedenen Komponenten zugesprochen wird (siehe Abschnitte 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3 und 2.4.4).

In der Studie berücksichtigte mögliche Einflussfaktoren:

- Beziehung zur Lehrkraft
- eigene Anstrengungsbereitschaft
- eigene Schulleistungen
- Klassenklima
- Sozialbeziehungen innerhalb der Klasse

Bezogen auf diese möglichen Einflussfaktoren soll überprüft werden, ob, und gegebenenfalls in welchem Ausmaß sie in der Lage sind, die auftretenden Unterschiede im schulischen Wohlbefinden aufzuklären. Es wird für jede der vier erhobenen Komponenten einzeln ermittelt, welcher der Faktoren zur Aufklärung der Varianz beiträgt.

Wie schon bei den Komponenten des Wohlbefindens wird auch bei den Einflussfaktoren überprüft, ob es zwischen verschiedenen Schülergruppen Unterschiede in den Ausprägungen dieser Faktoren gibt. Es wird also auch hier ermittelt, ob das Geschlecht, die Klassenstufenzugehörigkeit oder die familiäre Herkunft der Kinder einen Einfluss darauf hat, wie sich ihre Beziehung zur Lehrkraft gestaltet, wie sehr sie sich in der Schule anstrengen, wie ihre Schulleistungen und Sozialbeziehungen in der Schule aussehen und wie sie ihre Klassengemeinschaft erleben.

Während die bisherigen Fragestellungen mittels quantitativer Forschungsmethoden überprüft werden sollen, ist es ein weiteres Anliegen der Studie, mit Hilfe teilstandardisierter Interviews auch die Gelegenheit zu nutzen, einen tieferen Einblick in die Lebenswelt der Kinder und ihre Wahrnehmung des schulischen Alltags zu bekommen. Was innerhalb einer quantitativen Erhebung nicht realisiert werden kann, ist hier möglich: Ein Einblick in die individuellen schulischen Be- und Entlastungsfaktoren, ein Einblick in das subjektive Erleben und die Interpretation schulischer Situationen durch das betroffene Kind. Die Themenbereiche beschränken sich bei disen Interviews nicht auf die Schule, sondern ermöglichen mit einer Erweiterung auf den familiären Kontext eine umfassendere Sicht auf das Kind (siehe Abschnitt 5.8). Um mit den Interviews ein möglichst breites Spektrum an Schulerfahrungen abbilden zu können, werden diese mit Kindern geführt, die ein sehr unterschiedliches schulisches Wohlbefinden aufweisen.

Ein weiteres Anliegen der Studie besteht darin, zu überprüfen, ob mit Blick auf das schulische Wohlbefinden eine empirisch begründete Typenbildung der Grundschulkinder möglich ist. Hierfür wird eine Clusteranalyse durchgeführt (siehe Abschnitt 5.7) und die gefundenen Cluster werden daraufhin betrachtet, welches „Wohlbefindensprofil“ sie aufweisen und aus welchen Schülergruppen sie sich zusammensetzen. Auch soll überprüft werden, ob sich die Lehrereinschätzungen für die verschiedenen gefundenen Clusterprofile unterscheiden. Darüber hinaus bilden die Prototypen der gefundenen Cluster die Stichprobe für die teilstandardisierten Interviews.

Im folgenden Kapitel soll nun darauf eingegangen werden, wie die beschriebenen Forschungsfragen und Hypothesen überprüft werden.

4

Methode

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Untersuchung näher beleuchtet. Hierzu gehört in einem ersten Schritt die Beschreibung der Stichprobe. Anschließend werden die eingesetzten Instrumente vorgestellt. Die Durchführung der Studie mit ihren verschiedenen Erhebungsabschnitten ist Thema der Abschnitte 4.3 und 4.4. Die Datenverarbeitung und -analyse wird zusammen mit dem Vorgehen bei der Fragebogenauswertung im Abschluss des Kapitels erläutert.

4.1 Stichprobenbeschreibung

4.1.1 Stichprobe der ersten Erhebungsphase

Die Stichprobe der Untersuchung setzt sich aus Grundschulen aus dem Weser-Ems-Gebiet und Bremen zusammen. Bei der Auswahl wurden verschiedene Kriterien berücksichtigt: Um sowohl städtische als auch ländliche Grundschulen zu erfassen, wurden zunächst 13 sowohl größere Städte als auch kleinere Gemeinden und Orte ausgewählt und alle dort ansässigen Grundschulen ermittelt. Hierfür wurden zwei komplette Listen bestehender Grundschulen aus Niedersachsen und Bremen verwendet. Diese lassen sich über die Internetseiten des Niedersächsischen Bildungsservers

(`http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=590`) sowie die Internetseiten der Stadt Bremen (`http://www.bremen.de/1351615`) finden. Per Losverfahren wurde jeweils eine Schule pro Stadt bzw. Ort ausgewählt. Darüber hinaus wurden drei städtische Grundschulen ausgewählt, die einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen, sowie sieben Schulen, die eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe besitzen.

Diese ausgewählten 23 Schulen wurden mit einem Informationsschreiben per E-Mail über die geplante Studie informiert und zu einer Teilnahme eingeladen. Von ihnen entschieden sich neun für eine Teilnahme: Zwei der Schulen mit hohem Migrantenanteil, drei mit jahrgangsgemischter Eingangsstufe und vier aus der „regulären“ Liste. Insgesamt wurden in 49 Klassen Daten erhoben. Tabelle 4.1 führt die teilnehmenden Grundschulen sowie die Anzahl der Klassen in den jeweiligen Stufen auf.

Tabelle 4.1: Teilnehmende Schulen

Schulort	Klasse 1+2	Klasse 2	Klasse 3+4	Klasse 4
Varel	0	1	0	1
Petersfehn	0	3	0	2
Ganspe	3	0	0	2
Rastede	0	2	0	3
Bremen I	1	0	1	0
Zetel	0	4	0	4
Edewecht	4	2	0	4
Delmenhorst	0	3	0	3
Bremen II	0	3	0	3

Anmerkungen: Bei Klasse 1+2 und 3+4 handelt es sich um jahrgangsgemischte Klassen.

Von den insgesamt 1046 angefragten Kindern bekamen 742 die Zustimmung ihrer Eltern und nahmen an der Studie teil. Dies entspricht einer Beteiligung von 71 %. Während 87 Eltern die Teilnahme ihres Kindes explizit ablehnten, wurden 217 Einverständniserklärungen nicht zurückgegeben. Bezüglich des Geschlechts, des Alters und der Klassenstufe konnte

keine Systematik in der Nichtteilnahme festgestellt werden. Auf eine Anfrage bei den Lehrkräften, ob sich die nicht teilnehmenden Kinder von den teilnehmenden Kindern unterscheiden, sagten drei Lehrkräfte, dass jeweils ein Kind, welches sie als „problematisch“ empfänden, nicht teilnehmen dürfe oder wolle. Bei den nicht zurückgegebenen Erklärungen gab es dahingehend eine Systematik, dass einige Lehrkräfte berichteten, dass bei diesen Kindern bzw. Eltern oft Schreiben dieser Art nicht zurückkämen. Die Tabelle 4.2 zeigt die Verteilung der teilnehmenden Kinder auf die Schulstufen. Das Geschlechterverhältnis ist mit 376 Mädchen und 366 Jungen sehr ausgeglichen. Zum Erhebungszeitpunkt waren die Kinder im Durchschnitt acht Jahre und drei Monate alt (σ=1.26), bei einer Spannweite von sechs bis 12 Jahren (Median= 8 Jahre, Modus= 9 Jahre). Angaben zum Geschlecht, Alter und zur Klassenstufe liegen für jedes Kind vor. Weitere Angaben zu sozialstatistischen Merkmalen liegen von den 708 Kindern vor, die am Kurzinterview teilgenommen haben (siehe Abschnitt 4.2.2). Von acht Kindern wurden die Fragebogenangaben aufgrund eines auffälligen Antwortmusters (es wurde beispielsweise nur „stimmt nicht“ angekreuzt) nicht in die Auswertung aufgenommen. Acht weitere Fragebögen konnten nicht berücksichtigt werden, da der Testleiter beim Vorlesen der Items in der Zeile verrutscht war und nicht eindeutig rekonstruiert werden konnte, an welcher Stelle dies passierte. Für die Auswertungen wurden die Angaben der Drittklässler aufgrund der geringen Fallzahl (N=8) ebenfalls nicht berücksichtigt. Lediglich ihre genannten Freundschaftsbeziehungen wurden berücksichtigt, um die Netzwerkdaten für die betreffende Klasse möglichst komplett zu erhalten.

Neben den Schülerinnen und Schülern wurden auch die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer befragt. Alle angefragten 49 Lehrkräfte, 45 Frauen und 4 Männer, nahmen an der Erhebung teil. Das Alter der

Tabelle 4.2: Teilnehmende Kinder

Klassenstufe	Anzahl der Kinder
1	70
2	329
3	8
4	327

Anmerkungen: Die jahrgangsgemischten Klassen sind hier gemäß der besuchten Schuljahre der Kinder aufgeteilt.

Lehrkräfte lag zwischen 28 und 63 Jahren, bei einem durchschnittlichen Alter von 48 Jahren (σ= 8.49). Im Durchschnitt haben die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer 15,7 Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet (σ=3.50).[1]

4.1.2 Stichprobe der zweiten Erhebungsphase

Um einen tieferen Einblick in den schulischen Alltag der Kinder zu bekommen, wurden von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern vier zu einer Interviewteilnahme eingeladen. Hierbei wurden sie nach folgenden Kriterien ausgewählt: Im Rahmen einer durchgeführten Clusteranalyse (siehe Abschnitt 5.7.2) wurde für jedes Kind seine Distanz zum Clusterzentrum bestimmt. Auf diese Weise wurde für jeden der vier gefundenen Cluster ein prototypischer Vertreter (geringste Distanz zum Clusterzentrum) ermittelt und zum Interview eingeladen. Die vier angefragten Kinder erhielten die Zustimmung am Interview teilzunehmen.

[1] Aufgrund des sehr hohen Anteils von Frauen unter den Lehrkräften der Grundschule, wird im folgenden Verlauf neben der geschlechtsneutralen Form „Lehrkraft“ von „Leherinnen“ gesprochen. Die Lehrer sind hier mit inbegriffen.

4.2 Eingesetzte Erhebungsinstrumente

In diesem Abschnitt werden alle Instrumente beschrieben, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung gekommen sind. Hierbei handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen, ein Kurzinterview, einen Lehrerfragebogen sowie einen Leitfaden für ein teilstandardisiertes Interview.

4.2.1 Der FEESS

Aufbau

Um die Bewertungen und Einstellungen der Grundschulkinder zu erfassen, die für die Fragestellungen notwendig sind, wurde der „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern“ (FEESS) verwendet. Diesen Fragebogen gibt es in zwei Versionen: Einen für die erste und zweite Klasse (FEESS 1-2; Rauer und Schuck (2004)) und einen für die dritte und vierte Klasse (FEESS 3-4; Rauer und Schuck (2003)). Beide Versionen beinhalten sieben Skalen, die miteinander korrelieren und drei übergeordneten Dimensionen zugeordnet sind. Die Dimension „Sozialklima“ beinhaltet die beiden Skalen *Soziale Integration* und *Klassenklima*. Die Dimension „Fähigkeitsselbstkonzept“ beinhaltet die Skala *Selbstkonzept der Schulfähigkeit* und die Dimension „Schul- und Lernklima“ setzt sich aus den Skalen *Schuleinstellung*, *Anstrengungsbereitschaft*, *Lernfreude* und *Gefühl des Angenommenseins* zusammen. Aufgrund des Umfangs von insgesamt 90 Items ist der Fragebogen in den *Teilfragebogen zur Sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept* (TF-SIKS) und den *Teilfragebogen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernklima und Gefühl des Angenommenseins* (TF-SALGA) aufgeteilt.

Skalen

Mit der Skala „Soziale Integration“ wird erfasst, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptiert und angenommen fühlen. Je höher dieser Skalenwert ausfällt, desto stärker fühlt sich das Kind in der Klasse sozial integriert und als Person wertgeschätzt (Rauer & Schuck, 2003, S. 10f). Die Skala „Klassenklima“ beinhaltet das Ausmaß des Zusammenhalts in der Klasse. Kinder mit einem höheren Wert auf dieser Skala beurteilen den sozialen Umgang untereinander und das gemeinsame Handeln positiver. Die Fragen dieser Skala zielen jedoch nur auf die SchülerIn-SchülerIn-Beziehung ab und beinhalten weder das Erleben von Unterricht noch die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung. Beim „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ bewertet jedes Kind seine schulischen Fähigkeiten. Es geht darum, ob es sich den Anforderungen gewachsen fühlt und wie es seine eigene Leistungsfähigkeit einschätzt. Ein hoher Wert steht für eine positive Selbsteinschätzung in schulischen Belangen. Rauer und Schuck (2003) sprechen hier von einem generalisierten Selbstkonzept, wobei auch fachspezifische Fragen auftreten. Die Fragen zur „Schuleinstellung“ zielen darauf ab, wie sehr sich die Kinder insgesamt wohlfühlen in der Schule und wie zufrieden sie mit ihr sind. Kinder, die gerne in die Schule gehen und positive Gefühle mit diesem Ort verbinden, zeigen einen höheren Skalenwert auf. Mit der Skala „Anstrengungsbereitschaft“ wird erfasst, in welchem Ausmaß die Schülerinnen und Schüler bereit sind, durch eigenes Bemühen die schulischen Anforderungen zu erfüllen. Je höher der Skalenwert ist, desto stärker ist diese Bereitschaft ausgeprägt. Zusätzlich beinhaltet die Skala eine Komponente, mit der ermittelt wird, wie gerne die Kinder sich auf Neues einlassen und bereit sind, bisher unbekannte Dinge zu lernen. Ob die Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Erwartungshaltung an die Schulaufgaben gehen, wird mit der Skala „Lernfreude“ ermittelt.

Die Lernfreude wird jedoch nicht fachspezifisch, sondern generalisiert erfragt. Je weniger die Kinder das Lernen als Mühsal erleben, desto höher ist ihr Skalenwert ausgeprägt. Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung wird mit der letzten Skala „Gefühl des Angenommenseins“ in den Fokus gerückt. Hier geht es darum, wie sehr sich das befragte Kind von seinen Lehrerinnen und Lehrern angenommen und unterstützt fühlt. Kinder, die das Gefühl haben, von ihren Lehrern gemocht und verstanden zu werden, haben höhere Skalenwerte. Beispielitems und die Itemanzahl für jede Skala befinden sich in Tabelle 4.3. Die kompletten Skalen befinden sich in Anhang A.1.

Tabelle 4.3: Überblick über den FEESS

Skala	Items	Beispielitem
Soziale Integration (SI)	11	Meine Mitschüler sind nett zu mir
Klassenklima (KK)	11	In der Klasse halten wir alle zusammen
Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK)	15	Ich kann ganz gut lernen
Schuleinstellung (SE)	14	Schule macht Spaß
Anstrengungsbereitschaft (AB)	13	Ich gebe mein Bestes in der Schule
Lernfreude (LF)	13	Ich lerne gern in der Schule
Gefühl des Angenommenseins (GA)	13	Meine Lehrer reden freundlich mit mir

Anmerkungen: In Klammern befinden sich die Kürzel der Skalen.

Durchführung

Zur Beantwortung der Fragen müssen die Schülerinnen und Schüler beurteilen, ob und in welchem Ausmaß die getroffenen Aussagen für sie zutreffen. In der Version für Erst- und Zweitklässler steht ihnen hierfür ein zweistufiges Antwortformat zur Verfügung: „stimmt nicht“ (Rechteck) und „stimmt“ (Oval). Die Dritt- und Viertklässler haben mit einer vierstufigen Skala ein differenzierteres Antwortformat: „stimmt gar nicht“ (großes Rechteck), „stimmt kaum“ (kleines Rechteck), „stimmt ziemlich“ (kleines Oval) und „stimmt genau“ (großes Oval). Um in jedem Fall eine positive oder negative Tendenz der Kinder zu einer Aussage zu bekommen, haben

die Skalen keinen Mittelpunkt. Die zu bewertenden Aussagen sind für alle Klassensufen dieselben, wobei sie im FEESS 1-2 den Kindern vorgelesen werden, während die Kinder im FEESS 3-4 die Aussagen in Textform vorgelegt bekommen. Um eine problemlose Durchführung zu garantieren und eine Vergleichbarkeit mit den Normwerten sicherzustellen, ist dem FEESS 1-2 und dem FEESS 3-4 eine umfangreiche Instruktion sowohl für eine anonyme als auch eine nicht anonyme Befragung beigefügt.

Vor- und Nachteile

Mit den beiden Versionen des FEESS liegen Fragebögen vor, die gemäß Rauer und Schuck (2003) für den Grundschulbereich die pädagogisch relevanten und psychologisch bedeutsamen Bewertungen von Grundschulkindern über ihre eigene Person im schulischen Kontext sowie die schulbezogene Umwelt erfassen. Ein großer Vorteil liegt darin, dass durch die Verwendung derselben Items in der Version 1-2 und 3-4 ein direkter Vergleich dieser Altersgruppen möglich ist. Durch die altersangepasste Erhebungsmethode, das Vorlesen der Items für die Erst- und Zweitklässler, ist es möglich, auch jüngeren Kindern eine anonyme Bearbeitung des Fragebogens zu ermöglichen. Eine graphische Unterstützung der Antwortmöglichkeiten erleichtert den Kindern das Ausfüllen des Fragebogens. Den Erst- und Zweitklässlern hilft außerdem die Aufteilung des Fragebogens, in jeweils fünf Fragen die einem Tier zugeordnet sind, bei der Zuordnung und Orientierung.

Der FEESS erfüllt die Anforderungen an ein reliables und valides Testinstrument (Kastner-Koller & Deimann, 2004, S. 115ff) und ist durch seine Bearbeitung in zwei Einheiten zu je 30 Minuten und der Möglichkeit einer Gruppentestung sehr ökonomisch. Die detaillierten Anweisungen zur Durchführung und Auswertung sorgen für eine hohe Objektivität.

Neben den genannten Vorteilen können aber auch einige kritische Punkte angemerkt werden: Zwar wurde im Fragebogen versucht, die Statements möglichst kurz und klar zu halten, dennoch können -besonders für die jüngeren Kinder- einige Fragen uneindeutig oder unverständlich sein (Beispiel: „Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse“). Der Einsatz von Testhelfern kann hier Abhilfe schaffen, führt aber zu einer niedrigeren Durchführungsobjektivität. Ein weiterer Nachteil ist darin zu sehen, dass die Skalenwerte für alle sieben Skalen nicht normalverteilt, sondern rechtsgipfelig sind. Die durchschnittlichen Skalenmittelwerte liegen auch in der Normstichprobe deutlich über dem theoretischen Mittelwert (siehe Rauer & Schuck, 2003, S. 86ff). Dies bedeutet, dass die Skalenwerte im oberen Bereich eher schlecht differenzieren.

4.2.2 Das Kurzinterview

In der ersten Erhebungsphase wurde mit jedem Kind im Anschluss an den SALGA ein Kurzinterview geführt. Ziel des Interviews war es, Informationen zu den Peerbeziehungen innerhalb der Klasse sowie einigen Sozialdaten der Kinder zu erhalten. Das Interview samt Instruktionen befindet sich in Anhang A.2. Die vier soziometrischen Fragen sind der Studie „Peerbeziehungen im Grundschulalter“ von Koch (2005) entnommen. Hier wurden den Kindern Fragen zu sozialen Präferenzen gestellt, beispielsweise: „Wen kannst du in deiner Klasse gut leiden?“ Die darauf folgenden Fragen zu den Sozialdaten der Kinder sind aus unterschiedlichen Quellen entnommen: Zur Ermittlung des Migrationshintergrundes wurden Fragen zum Geburtsland des Kindes und der Eltern sowie der zuhause gesprochenen Sprache aus der Worldvision Kinderstudie (Hurrelmann et al., 2007, S. 407ff) verwendet. Ebenfalls aus dieser Studie ist die Frage nach der Bücheranzahl zuhause, die als grober Indikator für den familiären Bildungshintergrund in

den Fragebogen aufgenommen wurde. Für die Konstruktion eines groben Wohlstandsindexes wurde eine Frage zur Wohnraumversorgung und eine zum Automobilbesitz der Familie aus dem WHO-Jugendgesundheitssurvey „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)“ entnommen (siehe Ravens-Sieberer & Erhart, 2008, S. 41). Zusätzlich wurde die Geschwisteranzahl der Kinder erhoben.

Durchführung

Ein Pretest mit fünf Kindern führte zu folgenden Veränderungen des ursprünglichen Interviewleitfadens: Da einige Kinder bei den soziometrischen Fragen zunächst davon ausgegangen waren, dass sie nur einen Namen nennen dürften, wurde der Zusatz „Du kannst auch mehrere Namen sagen“ mit aufgenommen. Da die Frage nach der Bücheranzahl im Haushalt besonders für die jüngeren Kinder recht schwierig zu beantworten war, wurden die Interviewer instruiert, den Kindern visuelle Hilfestellungen zu geben. Falls zum Beispiel ein Regal in der Nähe war, konnte die Büchermenge hieran verdeutlicht werden. War dies nicht gegeben, konnte der Interviewer beispielsweise mit seinen beiden Händen die Länge eines Regalbrettes veranschaulichen. Die im Fragebogen der Worldvision Studie (Hurrelmann et al., 2007, S. 410) angegebenen Zahlenmengen der Bücher wurden nicht berücksichtigt, da sie besonders für die jüngeren Kinder keine Hilfestellung darstellten. Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurde den Interviewern ein Interviewleitfaden gegeben, der ihnen genau vorschrieb, was sie zu sagen und in welcher Form sie die Antworten zu notieren hatten. Als Antworten auf die Fragen 1-4 wurden die Namen der genannten Kinder notiert. Für die Frage nach den Geschwistern wurde entweder die Antwort „Nein“ vom Interviewer angekreuzt oder die Geschwisteranzahl eingefügt. Bei der Frage nach dem Geburtsland der Eltern

(6.) und des Kindes (7.) wurde für jeden einzelnen das Geburtsland notiert. Für die Frage nach der zuhause gesprochenen Sprache wurde entweder bei „Deutsch“ ein Kreuz gemacht oder ggf. eine andere Sprache notiert. Eine Mehrfachnennung war möglich. Die Frage nach dem eigenen Zimmer der Kinder wurde vom Interviewer mit „ja“ oder „nein“ als Antwortmöglichkeit aufgenommen. Für Frage 10, die Büchermenge im Haushalt, lag das angegebene fünf-stufige Antwortformat vor. Die Frage nach dem Auto zuhause wurde mit „ja“ oder „nein“ beantwortet und entsprechend notiert. Waren mehrere Autos vorhanden, wurde dies nicht extra mit aufgenommen. Die Durchführung des Interviews dauerte pro Kind ca. fünf Minuten und war damit sehr zeitökonomisch.

4.2.3 Der Lehrerfragebogen

Um eine zweite Perspektive auf die sozialen und emotionalen Schulerfahrungen der Kinder zu bekommen, füllten die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer ebenfalls einen Fragebogen aus. Hierin wurden neben wenigen Sozialdaten der jeweiligen Lehrkraft (Alter, Geschlecht, Anzahl der Unterrichtsstunden in der befragten Klasse) auch Fragen des FEESS übernommen. Es handelte sich jeweils um die zwei trennschärfsten Items der betreffenden Skala, wobei die Skala „Gefühl des Angenommenseins“ aufgrund der vermuteten sozialen Erwünschtheit nicht berücksichtigt wurde. Die Fragen wurden für die Lehrerversion sprachlich angepasst, so wurde aus dem Kinderitem „Meine Mitschüler sind nett zu mir“ das Lehreritem „Die Mitschüler sind nett zu ihr/ihm“. Die folgenden (sprachlich angepassten) Items des FEESS wurden für den Lehrerfragebogen verwendet:

- In der Klasse halten alle zusammen. (KK)
- Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden. (KK)

- Die Mitschüler sind nett zu ihr/ihm. (SI)
- Sie/er kommt mit den anderen Kindern in der Klasse gut aus. (SI)
- Sie/er kann ganz gut lernen. (SK)
- Sie/er ist gut in der Schule. (SK)
- Schule macht ihr/ihm Spaß. (SE)
- Sie/er geht gern zur Schule. (SE)
- Sie/er gibt ihr/sein Bestes in der Schule. (AB)
- Sie/er freut sich auf neue Aufgaben. (AB)
- Sie/er lernt gern in der Schule. (LF)
- Sie/er arbeitet im Unterricht gern mit. (LF)

In Klammern steht das dazugehörige Skalenkürzel. Inhaltlich ist anzumerken, dass es sich bei den ursprünglichen Items zum Selbstkonzept in der Lehrerversion nicht mehr um Angaben zum Selbstkonzept sondern um Fähigkeitseinschätzungen durch die Lehrkraft handelt. Wie der Formulierung zu entnehmen ist, wurden die Lehrkräfte bei diesen Items also nicht aufgefordert, das (vermutete) Selbstkonzept der Kinder zu beurteilen.

Der komplette Fragebogen befindet sich in Anhang A.3. Die beiden Fragen zum Klassenklima wurden von der Lehrkraft einmal für die gesamte Klasse beantwortet. Die restlichen jeweils zwei Items der fünf Skalen wurden von ihr für jedes Kind einzeln ausgefüllt. Für eine gute Vergleichbarkeit stand den Lehrerinnen und Lehrern als Antwortformat die vier-stufige Skalierung der Dritt- und Viertklässler zur Verfügung: „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“.

Für die Leistungseinschätzung der Schülerinnen und Schüler wird in Anlehnung an eine Erhebung von Spinath (2004, S. 65) eine bezugsnormorientierte Einschätzung durch die Lehrkraft vorgenommen. Hierin wird separat die Leistung jedes Kindes in Mathematik, Deutsch und im Sachunterricht auf einer 5-stufigen Skala eingeschätzt: „gehört mit zu den Besten“, „über-

durchschnittlich“, „durchschnittlich“, „eher unterdurchschnittlich“ und „gehört mit zu den Schlechtesten“. Da die Klassenlehrerinnen nicht in jedem Fall alle drei Fächer selber unterrichteten, wurden sie angehalten, die entsprechenden Informationen von den Fachlehrern einzuholen. Für die Beantwortung des Fragebogens stand den Lehrerinnen mindestens ein Tag, bei Bedarf auch mehr Zeit zur Verfügung.

4.2.4 Das teilstandardisierte Interview

Bei dem teilstandardisierten Interview handelt es sich um ein etwa halbstündiges Interview, in dem die prototypischen Vertreter der Cluster die Möglichkeit bekamen, über ihre Schulerfahrungen, ihren Alltag, Familie und Freunde zu berichten. Der Interviewleitfaden befindet sich in Anhang A.4. Eine ausführliche Darstellung des Vorgehens ist in Abschnitt 5.8 beschrieben.

4.3 Übersicht des Studiendesigns

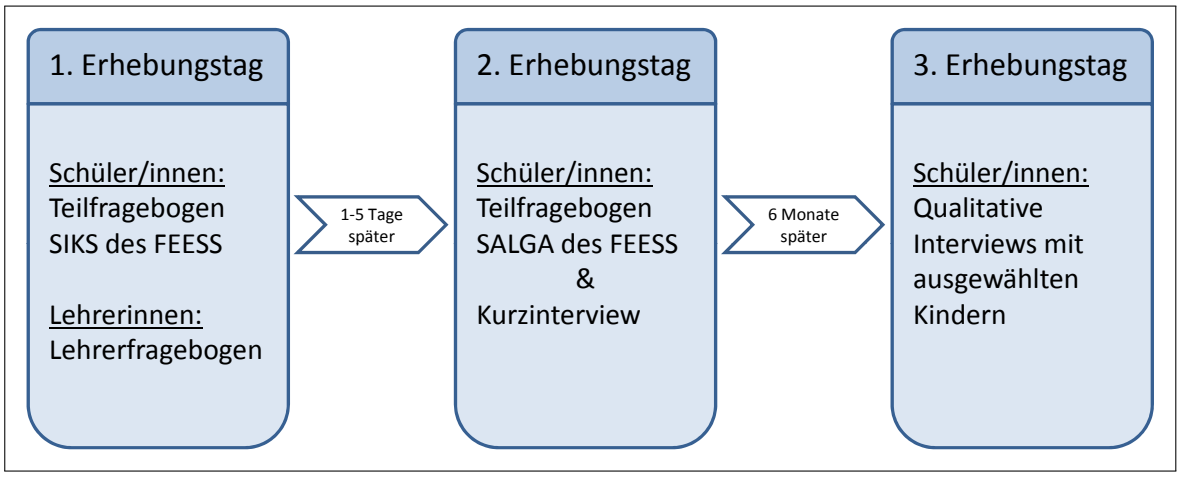


Abbildung 4.1: Das Studiendesign

Die Abbildung 4.1 zeigt den Verlauf der Studie. Am Anfang steht der Teilfragebogen SIKS, der von allen Kindern ausgefüllt wird. Gleichzeitig erhalten die Lehrkräfte ihren Fragebogen. Einige Tage später folgt der Teilfragebogen SALGA, sowie das Kurzinterview. Nach der ersten Auswertung folgen dann, etwa sechs Monate später, die teilstandardisierten Interviews mit wenigen ausgewählten Kindern.

Auf verschiedenen Ebenen wird mit dem gewählten Design versucht, eine Forschungstriangulation zu erreichen. Triangulation meint an dieser Stelle die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von verschiedenen (mindestens zwei) Punkten aus (Flick, 2008, S. 309). Bei der Datentriangulation werden verschiedene Daten unter einer gemeinsamen Fragestellung in Beziehung gesetzt. Im vorliegenden Fall wurde dies durch die LehrerIn- und SchülerInperspektive auf den Forschungsgegenstand realisiert. Eine Forschertriangulation wurde vor allem in Bezug auf die teilstandardisierten Interviews realisiert. Jedes Interview wurde von mindestens zwei Psychologinnen codiert. Zusätzlich wurden die Interviews in verschiedenen Forschergruppen diskutiert. Ziel an dieser Stelle war, zentrale Interpretationen in der Gruppe zu diskutieren, um subjektive Sichtweisen zu kontrollieren. Ziel der methodischen Triangulation ist es, verschiedene Methoden zu kombinieren, um die jeweiligen Schwächen der einzelnen Methode auszugleichen. Im vorliegenden Fall wurde versucht, dies durch den Einsatz eines standardisierten Instrumentes einerseits, als auch die Durchführung eines Kurzinterviews und eines teilstandardisierten längeren Interviews andererseits, zu erreichen.

4.4 Durchführung der Fragebogenerhebung und Kurzinterviews

Nachdem sich neun der 22 angefragten Schulen für eine Teilnahme ausgesprochen hatten, wurde für diese eine Genehmigung bei der Landesschulbehörde Bremen bzw. Osnabrück eingeholt. Für mögliche Rückfragen und zur Absprache des Erhebungsmodus gab es in jeder Schule ein Treffen, an dem die Schulleitung, meist aber zusätzlich mehrere der betroffenen Lehrkräfte sowie Elternvertreter teilnahmen. Anschließend wurde über die Schülerinnen und Schüler eine Einverständniserklärung für die Eltern verteilt. Über die hierin angegebenen Kontaktdaten bestand die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und sich weitergehend über die Studie informieren zu lassen. Dies wurde von einigen Eltern auch genutzt.

Bei Interesse konnten alle verwendeten Fragebögen von den Eltern und Lehrkräften im Vorfeld eingesehen werden. Insgesamt waren die Rückmeldungen der Eltern zur Erhebung sehr positiv. Noch vor der Befragung wurde der Projektleitung, zur Vorbereitung der Materialien, von jeder teilnehmenden Klasse eine Liste mit den Vornamen, dem Geschlecht und dem Geburtsjahr der Schülerinnen und Schüler übermittelt. Für die Fragebogenerhebungen, die im Dezember 2008 und Januar 2009 durchgeführt wurden, wurden mit den entsprechenden Lehrkräften Termine abgesprochen. Jede Klasse wurde an zwei Tagen befragt. Um eine möglichst gute Konzentration der Kinder zu gewährleisten, fand die Erhebungen zwischen der ersten und vierten Unterrichtsstunde statt.

4.4.1 Die Testleiter und -helfer

Abgesehen von der Projektleitung und ihrer Hilfskraft haben an der Befragung 52 Studentinnen und Studenten als Testleiter bzw. Testhelfer mit-

gewirkt. Von diesen haben 15 an einem Seminar zum jahrgangsgemischten Lernen und 21 an einem Seminar zu Forschungsmethoden teilgenommen und haben sich in diesem Rahmen bereit erklärt, an der Durchführung teilzunehmen. Die restlichen Studentinnen und Studenten wurden durch Aushänge und persönliche Ansprache gewonnen. Jeder Testleiter und Testhelfer hat -zusätzlich zu einem Informationsgespräch- an einer 1,5-stündigen Testschulung teilgenommen. Schon vor dieser Testschulung bekamen die Helfer die verwendeten Erhebungsmaterialien und deren Instruktionen zur Ansicht, um sich mit dem Material vertraut zu machen. Während der Testschulung wurde dann der gesamte Ablauf der beiden Erhebungstage besprochen. Hierbei wurde noch einmal auf die Instruktionen und Materialien eingegangen und ggf. offene Fragen geklärt. Zusätzlich gab es wichtige Informationen zu den Rahmenbedingungen (freiwillige Teilnahme, Raumgestaltung, Anonymität, Schweigepflicht, Einführungsphase etc.) und dem Umgang mit möglichen auftretenden Problemen. Im Anschluss an die Testschulung bekamen die Helfer ihre Materialien und einen Hinweiszettel. Auf diesem befand sich noch einmal der Ablaufplan, eine Materialliste, eine Liste notwendiger Absprachen, die mit der Lehrkraft vor der Erhebung besprochen werden müssen, sowie die Telefonnummer der Projektleitung für auftretende Fragen und Probleme. Für jede Klasse wurde ein Team von mindestens zwei, in den meisten Fällen aber drei, Helfern zusammengestellt: Ein Testleiter und ein bis zwei Testhelfer. Die jahrgangsgemischten Klassen wurden zusätzlich in zwei Gruppen (Erstklässler und Zweitklässler) aufgeteilt, um eine optimale Betreuung gewährleisten zu können.

4.4.2 Der erste Erhebungstag

Für die Befragung am ersten Erhebungstag wurde eine Unterrichtsstunde benötigt. Vor Unterrichtsbeginn wurden mit der Lehrkraft die letzten

Fragen geklärt, die Einverständniserklärungen mit der Klassenliste abgeglichen und der Lehrkraft ihr Fragebogen ausgehändigt. Anschließend sind die Testhelfer mit der Lehrkraft ins Klassenzimmer gegangen, haben die Tafel für die Erhebung vorbereitet und sich anschließend zu Unterrichtsbeginn den Schülerinnen und Schülern vorgestellt. In den meisten Fällen hat die Befragung im Klassenzimmer stattgefunden, während die Lehrkraft, gegebenenfalls mit den Kindern, die keine Einverständniserklärung hatten, in einen anderen Raum ausgewichen ist. Der Testleiter hat nun mit der Einführung in den Teilfragebogen SIKS des FEESS begonnen (siehe Abschnitt 4.2.1) und die Instruktionen gemäß Testmanual durchgeführt. Da für die später stattfindenden Kurzinterviews mit den Vornamen der Kinder gearbeitet werden musste, wurde zunächst auf einen Personencode für jedes Kind verzichtet. Die Kinder haben ihren Vornamen, bei doppelt auftretenden Vornamen zusätzlich den Anfangsbuchstaben ihres Nachnamens, auf dem Fragebogen eingetragen. Nach einigen Übungsbeispielen, die gemeinsam an der Tafel durchgeführt wurden, hat die eigentliche Bearbeitung der Testfragen begonnen. Je nach Klassenstufe wurden die Fragen hierfür vom Testleiter vorgelesen oder selbständig von den Kindern bearbeitet. Traten während der Bearbeitung Fragen oder Probleme auf, konnten die Testhelfer die Kinder unterstützen. Nach der Bearbeitung haben der Testleiter und die Testhelfer die Fragebögen auf Eindeutigkeit und Vollständigkeit überprüft, wobei die Kinder auch die Möglichkeit hatten, Fragen auszulassen, die sie nicht beantworten wollten. Abschließend wurden die Fragebögen eingesammelt und der Testleiter hat den ersten Teil des Bogens „Erhebungsinformationen“ ausgefüllt. Hierfür hat er für die untersuchte Klasse unter anderem Testdatum, -uhrzeit und besondere Vorkommnisse notiert. Da bei den Viertklässlern die Bearbeitungszeit der Bögen sehr unterschiedlich war, wurde vorher mit der Klassenlehrerin

besprochen, was die Kinder, die fertig sind, tun sollen. Wichtig war hierbei, dass nach der Fragebogenbearbeitung keine attraktive Beschäftigung stand, da die Kinder womöglich versucht hätten, möglichst schnell fertig zu werden. So wurden die fertigen Schülerinnen und Schüler entweder für den weiteren Unterricht zur Klassenlehrerin geschickt, bekamen eine Stillarbeit oder konnten die Tiere auf dem Fragebogen ausmalen. Wenn alle Kinder fertig waren, wurde die Klassenlehrerin in die Klasse zurückgeholt und das Testteam verabschiedete sich.

4.4.3 Der zweite Erhebungstag

Der zweite Erhebungstag umfasste zwei Unterrichtsstunden, die erste für den Teilfragebogen SALGA des FEESS und die zweite für die Durchführung der Kurzinterviews. Da der Bearbeitungsmodus der Teilfragebögen SIKS und SALGA identisch ist, war die Instruktion am zweiten Erhebungstag weniger zeitintensiv. Die Kinder wurden noch einmal darauf hingewiesen, wie der Fragebogen bearbeitet werden soll und übten nochmals gemeinsam an der Tafel. Die restlichen Arbeitsschritte waren mit denen des ersten Tages identisch. Im Anschluss an den SALGA fanden die Kurzinterviews (siehe Abschnitt 4.2.2) statt. Während dieser Stunde fand im Klassenzimmer der Unterricht normal statt. Jedoch wurde mit jedem an der Studie teilnehmenden Kind durch den Testleiter oder einen der Testhelfer einzeln ein Kurzinterview durchgeführt. Dieses dauerte ca. fünf Minuten und fand in einem benachbarten Raum, der Pausenhalle oder einer ruhigen Flurecke statt, die das Testteam im Vorfeld dafür vorbereitet hatte. Wichtig war hierbei, dass die Interviews in Ruhe und ohne fremde Zuhörer stattfinden konnten. Sobald das Interview mit einem Kind abgeschlossen war, wurde das nächste von der Lehrerin losgeschickt. Nachdem alle Interviews abgeschlossen waren, ging das Testteam noch einmal in die

Klasse, ließ sich von der Lehrkraft ihren ausgefüllten Fragebogen geben und hat sich noch einmal ganz herzlich bei den Kindern und der Lehrerin für die Teilnahme bedankt. Im März 2009 hat jede Klassenlehrerin eine Auswertung des FEESS auf Klassenebene sowie eine Netzwerkanalyse der Freundschaftsbeziehungen in ihrer Klasse bekommen. Gleichzeitig hat die Schulleitung eine Auswertung des FEESS über alle teilnehmenden Klassen erhalten.

4.5 Durchführung der teilstandardisierten Interviews

Für die Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Kindern setzte sich die Projektleitung mit der jeweiligen Klassenlehrerin in Verbindung. Diese informierte die Eltern über die Anfrage und übermittelte ihnen die Telefonnummer der Projektleitung bzw. gab nach Absprache mit den Eltern deren Telefonnummer weiter. Nach einem Telefonat mit den Eltern sowie einer schriftlichen Einverständnis von ihnen wurde mit der Klassenlehrerin ein Termin für die Durchführung des Interviews in der Schule abgestimmt. Alle Interviews wurden von der Projektleiterin im Juni 2009 durchgeführt. In den meisten Fällen konnte hierfür der Klassenraum der Kinder benutzt werden. Konnte die Lehrerin mit dem Rest der Klasse keinen anderen Raum verwenden, wurde ein anderes Zimmer in der Schule des Kindes organisiert.

Zu Beginn des Interviews wurde das Kind von der Interviewleitung gefragt, ob es mit einer Tonbandaufnahme des Gesprächs einverstanden sei. Anschließend wurde das Interview gemäß dem Leitfaden durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 17 und 31 Minuten. Im Anschluss bekam jedes Kind einen Button mit seinem Namen darauf als Dankeschön. Weitere Informationen zum teilstandardisierten Interview und zu Besonderheiten

bei der Durchführung von Interviews mit Kindern befinden sich in Abschnitt 5.8.

4.6 Datenverarbeitung und -analyse

Die statistischen Berechnungen wurden mit den Programmen SPSS Statistics 17.0 und PASW Statistics 18 durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe des Programms MAXQDA 10.

4.7 Auswertung der Skalen des FEESS

Zunächst wurden die Antworten der Kinder in SPSS eingegeben. In der Version für Erst- und Zweitklässler wurden für ein „stimmt nicht“ null Punkte und für ein „stimmt“ ein Rohwertpunkt vergeben. Bei den Dritt- und Viertklässlern gab es für ein „stimmt gar nicht“ null Punkte, für ein „stimmt kaum“ einen Punkt, für „stimmt ziemlich“ zwei Punkte und für ein „stimmt genau“ drei Punkte. Wenn die Beantwortung eines Items nicht eindeutig war oder eine Frage nicht beantwortet wurde, wurde für maximal ein Item pro Skala das Ergebnis durch einen Münzwurf bestimmt (gemäß Manual). Fehlten zwei oder mehr Items für eine Skala, konnte diese nicht ausgewertet werden. Da es positiv und negativ formulierte Items gab, wurden die negativ formulierten Items umkodiert, so dass ein höherer Skalenwert für eine höhere Ausprägung im Sinne der Skala steht. Eine Liste der umkodierten Items befindet sich in Tabelle 4.4.

Anschließend wurde für jede Skala ein Skalenmittelwert gebildet, indem die Rohwertpunkte aller Items einer Skala zusammenaddiert und durch die Anzahl der Skalenitems geteilt wurden.

Mit den FEESS-Items, die für jedes Kind von seiner Lehrkraft ausgefüllt

Tabelle 4.4: Umkodierte Items des FEESS

Skala	Itemnummer der umkodierten Items
Soziale Integration	05, 28, 31, 33
Klassenklima	01, 11, 13, 16, 18, 34
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	02, 03, 09, 17, 19, 37
Schuleinstellung	04, 07, 17, 28, 32, 42, 49
Anstrengungsbereitschaft	03, 19, 22, 25, 36
Lernfreude	08, 18, 35, 37, 45, 46
Gefühl des Angenommenseins	15, 30, 34, 47, 52

wurden, wurde ebenso verfahren. Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch darin, dass die Lehrer nur zwei Items pro Skala beantwortet haben, und es sich deshalb im strengen Sinne nicht um einen Skalenmittelwert, sondern lediglich den Mittelwert aus zwei Items handelt.

5

Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung präsentiert. Hierfür wird zunächst die Stichprobe anhand verschiedener sozialstatistischer Merkmale näher beschrieben (5.1). Anschließend wird untersucht, ob der eingesetzte Fragebogen reliabel ist und zur Auswertung herangezogen werden kann (5.2).

Die Abschnitte 5.3 und 5.4 widmen sich der Darstellung der wichtigsten deskriptiven Ergebnisse: Wie ausgeprägt ist das Wohlbefinden der befragten Schülerinnen und Schüler? Und wie schätzen die Lehrkräfte dieses Wohlbefinden ein? Wie steht es um die Sozialbeziehungen innerhalb der Klasse und um weitere potenzielle Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden?

Anschließend werden inferenzstatistische Verfahren angewendet, um die aufgestellten Unterscheidungs- und Zusammenhangshypothesen zu untersuchen. Es wird überprüft, ob sich verschiedene Gruppen in ihrem Wohlbefinden bedeutsam voneinander unterscheiden (5.6) und welche Faktoren in der Lage sind, die Unterschiede im Wohlbefinden zu erklären (5.5.1).

In einem nächsten Schritt wird versucht, mittels einer empirischen Typenbildung bestimmte Muster des schulischen Wohlbefindens aufzuzeigen. Hierfür wird zunächst das Vorgehen erläutert (5.7.2). Im Anschluss an die Berechnungen werden die gefundenen Cluster präsentiert (5.7.3) und ih-

re Zusammensetzung betrachtet (5.7.4). Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit der Auswertung der teilstandardisierten Interviews (5.8.3). Hier geht es um einen vertieften Einblick in die (schulische) Lebenswelt einiger Kinder, die als Prototypen die vorher gefundenen Cluster repräsentieren.

5.1 Sozialstatistische Merkmale der teilnehmenden Kinder

Im folgenden Abschnitt wird die Stichprobe anhand sozialstatistischer Merkmale näher beschrieben. Zusätzlich wird erläutert, wie die Indizes „Bildungshintergrund“, „Ökonomischer Hintergrund“ und „Migrationshintergrund“ gebildet wurden, die als Grundlage verschiedener Berechnungen dienen.

5.1.1 Familiärer Hintergrund

Geschwister

Die Anzahl der im Interview genannten Geschwister reicht von null bis neun, wobei die durchschnittliche Geschwisteranzahl bei 1,5 ($\sigma = 1.25$) liegt. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung, fällt auf, dass es selten mehr als drei Kinder in der Familie gibt. Dies wird auch durch den Median und Modus von einem Geschwisterkind deutlich.

Nationalität

Um einen Anhaltspunkt über die nationale Herkunft der Familien zu bekommen, wurden die Kinder gebeten, zu sagen, in welchem Land ihre Mutter, ihr Vater und sie selber geboren wurden. Aus wievielen unterschiedlichen Nationen die Familien teilweise stammen, wird dadurch deutlich, dass

neben Deutschland insgesamt über 30 verschiedene Länder als Geburtsland genannt wurden.

Zum Geburtsland des Vaters konnten elf Kinder, zum Geburtsland der Mutter zwölf Kinder und zum eigenen Geburtsland sieben Kinder keine Angabe machen.

Von den Vätern wurden 568 in Deutschland und 129 in einem anderen Land geboren. Das Geburtsland der Mutter war in 570 Fällen Deutschland und in 126 Fällen ein anderes Land. In 96 der befragten Familien ist kein Elternteil in Deutschland geboren. Für die Kinder gilt hingegen, dass sie fast alle in Deutschland zur Welt gekommen sind. Nur 22 von ihnen sind erst nach ihrer Geburt mit der Familie nach Deutschland gezogen.

In fast allen Familien wird die Deutsche Sprache, zumindest unter anderen Sprachen, gesprochen. Nur bei 42 Kindern ist dies nicht der Fall. In 84 Haushalten wird neben Deutsch noch eine weitere Sprache gesprochen, wobei aus den Interviews nicht ersichtlich ist, welche Sprache dominiert. In sechs Familien werden sogar drei Sprachen gesprochen.

Für weitere Berechnungen wurde eine Variable „Migrationshintergrund“ eingeführt. Gemäß Statistischem Bundesamt (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 6) handelt es sich um Personen mit Migrationshintergrund bei allen „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. Mit den im Rahmen der Studie erhobenen Daten wird dieser Definitionsumfang zum Großteil abgedeckt.

In die Gruppe der Kinder „Mit Migrationshintergrund“, die bei der gebildeten dichotomen Variable den Wert 1 zugeordnet bekommen haben, wurden alle Kinder zugeordnet, für die mindestens eine der folgenden Be-

dingungen zutraf:

- Geburtsland des Vaters ist nicht Deutschland
- Geburtsland der Mutter ist nicht Deutschland
- Geburtsland des Kindes ist nicht Deutschland
- Zuhause wird kein Deutsch gesprochen

Falls keine der Bedingungen erfüllt war, wurde der Wert 0 („ohne Migrationshintergrund“) zugewiesen. Gemäß dieser Definition besitzen von den 708 Kindern, die am Kurzinterview teilgenommen haben, 180 einen Migrationshintergrund. Dies entspricht 25 % der Kinder. Dies entspricht sehr genau dem Anteil von 26 %, der auch in der Worldvision Kinderstudie ermittelt wurde (Hurrelmann et al., 2010, S. 69).

Ökonomischer Hintergrund

Als grobe Indikatoren für den ökonomischen Hintergrund wurden Fragen nach einem eigenen Zimmer des Kindes und einem Auto in der Familie verwendet. Von den 708 interviewten Kindern haben 607 ein eigenes und 101 kein eigenes Zimmer. Über ein Auto verfügen nach Angaben der Kinder 653 der Familien. In 55 Familien steht kein Auto zur Verfügung.

Für weitere Berechnungen wird auch hier eine dichotome Variable „ökonomischer Hintergrund“ gebildet. Ein niedrigerer ökonomischer Hintergrund (diese Gruppe bekommt den Wert „0“ zugewiesen) liegt vor, wenn es kein eigenes Zimmer für das Kind gibt und/oder kein Auto in der Familie vorhanden ist. Ist beides vorhanden wird von einem höheren ökonomischen Status der Familie ausgegangen (diese Gruppe bekommt den Wert „1“ zugeordnet). Nach dieser Definition haben 137 der befragten Kinder einen niedrigeren ökonomischen Hintergrund.

Bildungshintergrund

Auch der Bildungshintergrund der befragten Kinder wird nur mit einem sehr groben Indikator erfasst. Hierfür sollten die Kinder einschätzen, wie viele Bücher es bei ihnen zuhause gibt. Die Antworten der Kinder befinden sich in Tabelle 5.1. Zehn Kinder konnten hierzu keine Angabe machen. Auch fiel es den Kindern teilweise schwer, sich zwischen den Kategorien -vor allem im oberen Bereich- zu entscheiden. Aus diesem Grund ist auch hier für die weitere Arbeit eine dichotome Variable berechnet worden. Hierfür wurde eine Kategorie „bis 24 Bücher“ und eine zweite „25 und mehr Bücher“ gebildet. Die erste Kategorie, in die nun 124 Kinder fallen, wurde mit „0“, die zweite mit „1“ codiert.

Tabelle 5.1: Bücheranzahl im Haushalt

Antwortkategorie	Häufigkeit
Nur sehr wenige (bis 10 Bücher)	40
Etwa ein Bücherbrett (11-24 Bücher)	84
Etwa ein Regal (25-100 Bücher)	200
Etwa zwei Regale (101-200 Bücher)	178
Drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)	196

5.2 Reliabilität der Fragebogenskalen

Um zu überprüfen, ob die verwendeten Skalen für weitere Berechnungen über eine ausreichende interne Konsistenz verfügen, wurden Reliabilitätsanalysen gerechnet. Dies wurde für jede Klassenstufe separat gemacht, da so zusätzlich die Werte mit den Werten der Normstichprobe verglichen werden konnten. In der ersten Klassenstufe zeigten sich für das Cronbachs-α akzeptable bis gute Werte, wobei die Reliabilitäten für die Skalen soziale Integration und Anstrengungsbereitschaft etwas geringer ausfielen (siehe Tabelle 5.2). Die interne Konsistenz nahm von Klassenstufe zu Klassen-

stufe weiter zu. Für die zweiten Klassen wurden Werte zwischen .73 und .94 (Tabelle 5.3), für die vierten Klassen zwischen .78 und .96 (Tabelle 5.4) erreicht. Im Vergleich mit den Werten der Normstichprobe zeigten sich für alle Klassenstufen hohe Übereinstimmungen in der Reliabilität.

Tabelle 5.2: Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 1. Klassen (N=62)

Skala	Cronbachs-α
Soziale Integration	.64 (.69)
Klassenklima	.70 (.63)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	.79 (.78)
Schuleinstellung	.89 (.91)
Anstrengungsbereitschaft	.65 (.71)
Lernfreude	.71 (.78)
Gefühl des Angenommenseins	.79 (.83)

Anmerkungen: Bei den Werten in Klammern handelt es sich um die Reliabilität der Skalen in der Normstichprobe des FEESS 1-2.

Tabelle 5.3: Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 2. Klassen (N=318)

Skala	Cronbachs-α
Soziale Integration	.81 (.72)
Klassenklima	.73 (.69)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	.77 (.76)
Schuleinstellung	.94 (.94)
Anstrengungsbereitschaft	.79 (.76)
Lernfreude	.86 (.84)
Gefühl des Angenommenseins	.85 (.85)

Anmerkungen: Bei den Werten in Klammern handelt es sich um die Reliabilität der Skalen in der Normstichprobe des FEESS 1-2.

5.3 Die Komponenten des Wohlbefindens

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler präsentiert. Neben den Angaben der befragten Kinder werden außerdem die Angaben der Lehrkräfte berichtet.

Tabelle 5.4: Interne Konsistenz der Fragebogenskalen für die 4. Klassen (N=321)

Skala	Cronbachs-α
Soziale Integration	.81 (.84)
Klassenklima	.80 (.77)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	.86 (.85)
Schuleinstellung	.96 (.95)
Anstrengungsbereitschaft	.78 (.77)
Lernfreude	.86 (.86)
Gefühl des Angenommenseins	.88 (.89)

Anmerkungen: Bei den Werten in Klammern handelt es sich um die Reliabilität der Skalen in der Normstichprobe des FEESS 3-4.

5.3.1 Zusammenhänge zwischen den Teilkomponenten

Um einen ersten Einblick in die Zusammenhänge zwischen den vier Faktoren des Wohlbefindens zu bekommen, werden nun die Interkorrelationen betrachtet. Hiefür werden die Daten der Erst-, Zweit- und Viertklässler verwendet. Wie in Tabelle 5.5 zu sehen ist, bestehen zwischen allen Teilkomponenten bedeutsame Zusammenhänge. Insbesondere der sehr hohe Zusammenhang zwischen der Schuleinstellung und der Lernfreude sticht mit einem Wert von r=.81 hervor.

Tabelle 5.5: Interkorrelationen der Faktoren des Wohlbefindens in der Schule (N zwischen 683 und 711)

	SE	LF	SK	SI
Schuleinstellung (SE)	—			
Lernfreude (LF)	.81**	—		
Selbstkonzept (SK)	.36**	.45**	—	
Soziale Integration (SI)	.38**	.35**	.43**	—

Anmerkungen: **Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

5.3.2 Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler

Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Aspekte des Wohlbefindens über alle befragten Schülerinnen und Schüler betrachtet. Hierfür wird der Wertebereich der Viertklässler (der von 0-3 reicht) an den Wertebereich der Erst- und Zweitklässler (der von 0 bis 1 reicht) angepasst.

Der Vergleich der Erhebungsergebnisse mit denen der Normstichprobe des FEESS zeigt recht hohe Übereinstimmungen zwischen den Mittelwerten und Standardabweichungen (siehe Anhang A.11). Ebenso zeigt sich für alle Skalen eine ansteigende und rechtssteile Verteilungsform, die auch in der Normstichprobe berichtet wird.

Wie aus Tabelle 5.6 hervorgeht, haben die Grundschülerinnen und Grundschüler im Durchschnitt ein sehr positives Selbstkonzept. Bei der Betrachtung der Einzelitems zeigt sich, dass 85 % der Kinder sagen, sie seien gut in der Schule. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die weniger von ihren Fähigkeiten überzeugt sind. Immerhin 11 % der Kinder glauben, sie seien ein schlechter Schüler beziehungsweise eine schlechte Schülerin.

Tabelle 5.6: SchülerInneneinschätzung der Komponenten des Wohlbefindens

Skala	$\overline{X}$	σ
Schuleinstellung	.75	.31
Lernfreude	.78	.23
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	.84	.18
Soziale Integration	.81	.22

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung. Die Antwortskala reicht von 0 (geringe Ausprägung im Skalensinne) bis 1 (hohe Ausprägung im Skalensinne).

Die soziale Integration in die Klassengemeinschaft stellt für den Großteil der Kinder ebenfalls kein Problem dar ($\overline{X}$=.81). Der Aussage „Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus“ können 80 % der Kinder zustimmen. Dies bedeutet aber nicht, dass es zwischen ihnen nie

Probleme gibt. So geben 14 % aller Befragten an, dass sie häufig von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht werden. Fast jedes vierte Kind sagt außerdem, dass nur wenige Mitschülerinnen und Mitschüler es leiden können.

Bezogen auf die Lernfreude der Kinder zeigt sich mit dem Mittelwert von .78 ein vorwiegend positives Bild für die Grundschule: 82 % der Kinder geben an, in der Schule gerne zu lernen. Aber auch in diesem Bereich gibt es Ausreißer: Etwa 12 % der Befragten geben an, dass sie im Unterricht nicht gerne mitarbeiten.

Auch die Schuleinstellung der Grundschülerinnen und Grundschüler kann noch als überwiegend positiv bezeichnet werden. Mit einem Prozentsatz von 73 % geht der Großteil von ihnen gerne zur Schule. Für eine nicht zu vernachlässigende Gruppe hingegen zeichnet sich eine negativere Einstellung aus: ganze 16 % haben die Schule nicht nur satt, sondern behaupten von sich sogar, die Schule zu hassen.

5.3.3 Lehrerinnenangaben zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler

Wie in Abschnitt 4.2.3 erwähnt, wurden durch die Klassenlehrerinnen für jede Schülerin und jeden Schüler jeweils zwei Items der vier Skalen zum Wohlbefinden beantwortet. Das Antwortformat für die Lehrkräfte reichte von 0-3. In Tabelle 5.7 sind die Mittelwerte aus diesen beiden Items für jede Komponente abgebildet.

Insgesamt bescheinigen die Lehrerinnen ihren Schülerinnen und Schülern eine überwiegend positive Schuleinstellung ($\overline{X}$=2.20). Sie schätzen die soziale Integration der Kinder eher hoch ein und schreiben ihnen eine überwiegend positive Lernfreude zu. Auch was die schulischen Fähigkeiten der Kinder betrifft, liegt die Einschätzung der Lehrkräfte bei einem Mittelwert

von 2.03 noch über der theoretischen Skalenmitte von 1.5.

Tabelle 5.7: Lehrerinneneinschätzung der Komponenten des Wohlbefindens

Skala	$\overline{X}$	σ
Schuleinstellung	2.20	.67
Lernfreude	2.14	.71
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	2.03	.81
Soziale Integration	2.25	.63

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung. Die Antwortskala reicht von 0 (geringe Ausprägung im Skalensinne) bis 3 (hohe Ausprägung im Skalensinne).

Um die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrerinnen besser vergleichen zu können, wurde für alle vier Komponenten der Mittelwert aus den zwei Items pro Skala gebildet, die von beiden Gruppen beantwortet wurden. Hierfür wurde wieder das Antwortformat der vierten Klasse und der Lehrkräfte für eine Vergleichbarkeit mit den Klassenstufen eins und zwei angepasst. Abbildung 5.1 zeigt eine Gegenüberstellung beider Gruppen.

Um zu beurteilen, ob es sich bei den Differenzen um signifikante Gruppenunterschiede handelt, wurden T-Tests mit gepaarten Stichproben durchgeführt. Hierbei zeigte sich, dass es bezogen auf alle vier Skalen einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Angaben der Lehrerinnen und denen der Schülerinnen und Schüler gibt ($p = .00$). So wird die Schuleinstellung der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften positiver eingeschätzt als von den Schulkindern ($t_{664} = 4.48$). Auch die soziale Integration der Kinder wird von den Lehrkräften bedeutsam günstiger eingeschätzt ($t_{693} = 5.20$). Bei der Lernfreude hingegen stimmen die Schülerinnen und Schüler den Aussagen „Ich lerne gerne in der Schule“ und „Ich arbeite im Unterricht gerne mit“ in höherem Ausmaß zu als die Lehrkräfte ($t_{665} = -3.78$). Am deutlichsten ist der Unterschied bezogen auf das schulische Selbstkonzept: Während die Kinder bei der Einschätzung

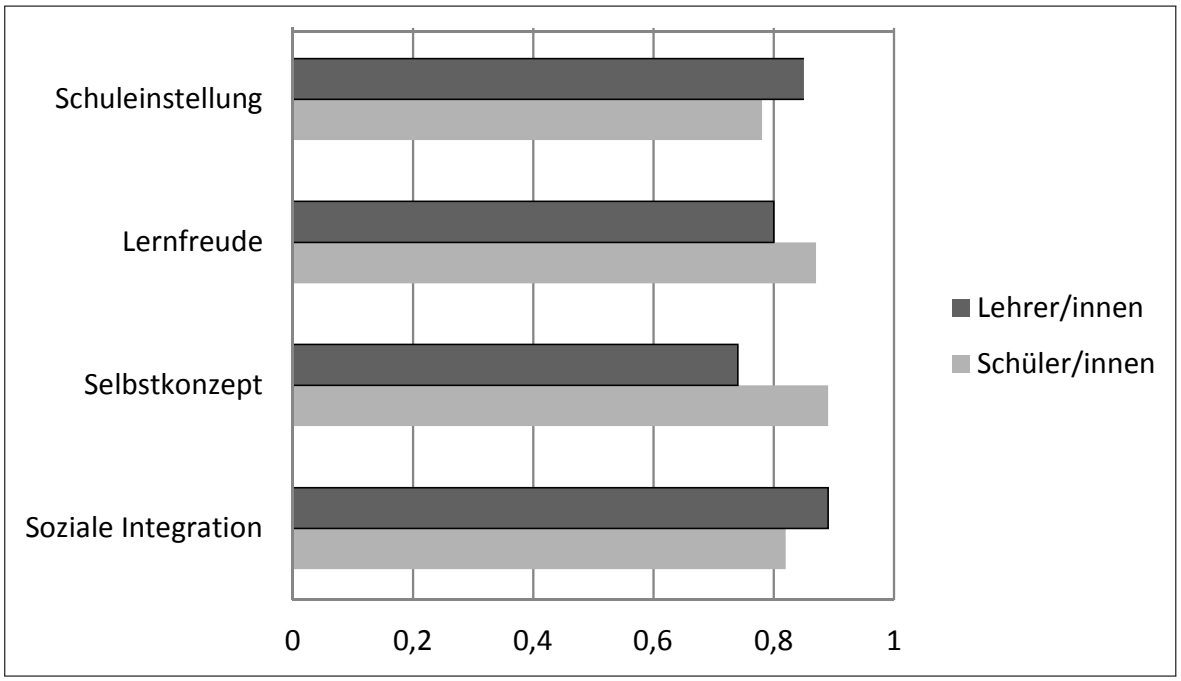


Abbildung 5.1: Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben zum Wohlbefinden

der eigenen schulischen Fähigkeiten auf einen Mittelwert von .89 kommen, liegt die Einschätung der schulischen Fähigkeiten durch die Lehrkräfte bei einem Mittelwert von .74 ($t_{679} = -8.91$).

5.3.4 Zusammenhänge zwischen Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben

Nachdem die Ausprägungen des Wohlbefindens betrachtet wurden, soll in einem nächsten Schritt untersucht werden, ob es zwischen den selbstberichteten Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und den Einschätzungen der Schulerfahrungen durch die Lehrerinnen einen Zusammenhang gibt. In Tabelle 5.8 befinden sich die Korrelationen zwischen den Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben. Hier zeigen sich für alle Skalen bedeutsame aber eher kleine Zusammenhänge. Mit einer Korrelation von .29 ist der Zusammenhang zwischen Lehrerinnen- und SchülerInnenangaben

Tabelle 5.8: Zusammenhänge zwischen den Lehrerinnen- und SchülerInneneinschätzungen des Wohlbefindens (N=666-694)

Skala	Korrelation
Schuleinstellung	.14**
Lernfreude	.25**
Selbstkonzept der Schulfähigkeit	.25**
Soziale Integration	.29**

Anmerkungen: **Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

bezogen auf die soziale Integration in der Klasse am höchsten ausgeprägt.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Komponenten des Wohlbefindens festhalten: Der Großteil der Grundschulkinder fühlt sich in seiner Schule wohl. Für eine Gruppe von ca. 10 % trifft dies jedoch nicht zu. Zwischen den Angaben der Lehrkräfte und der Kinder bestehen teilweise bedeutsame Unterschiede in den Ausprägungen, wobei auftretende Korrelationen eher schwach sind.

5.4 Die potenziellen Einflussfaktoren

Im folgenden Abschnitt werden die potenziellen Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler näher untersucht. In einem ersten Schritt werden die Ausprägungen der einzelnen Faktoren betrachtet. Anschließend werden deskriptiv die Zusammenhänge zwischen den potenziellen Einflussfaktoren und den Wohlbefindenskomponenten aufgezeigt.

5.4.1 Ausprägungen der potenziellen Einflussfaktoren

An dieser Stelle soll überprüft werden, in welchem Ausmaß sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen und wie hoch ihre Anstrengungsbereitschaft in der Schule ist. Auch die Schulleistung der

Kinder und ihre Sozialbeziehungen, als potenzielle Einflussgrößen auf das Wohlbefinden, werden untersucht.

Gefühl des Angenommenseins

Für eine Gesamtdarstellung der Skala wurden auch an dieser Stelle die Angaben der Viertklässler auf den Wertebereich von 0-1 angepasst. Bei einem Mittelwert von .86 (σ=.20) zeigt sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler sich in einem recht hohen Ausmaß durch ihre Lehrkräfte angenommen fühlen.

In der Auswertung von Einzelitems zeigt sich, dass 88 % der Befragten davon ausgehen, dass ihre Lehrerinnen sie mögen und bestätigen, dass ihre Lehrerinnen ihnen helfen, wenn sie Hilfe brauchen (89 %). Der Aussage „Meine Lehrer sind gerecht zu mir“ stimmt ebenfalls ein Großteil der Kinder zu (77 %), wobei hier auch erwähnt werden sollte, dass dies für 18 % der Kinder nicht gilt. Ebenso finden 11 % der Befragten, dass ihre Lehrerinnen zuviel mit ihnen schimpfen und sogar 20 % geben an, dass ihre Lehrerinnen keine Zeit für sie haben.

Anstrengungsbereitschaft

Über alle Kinder betrachtet (die Werte der Viertklässler wurden wieder angepasst) schreiben sich die befragten Kinder eine hohe Anstrengungsbereitschaft zu ($\overline{X}$=.87 bei einem Wertebereich von 0 bis 1; σ=.16). Betrachtet man die Einzelitems, so zeigt sich, dass 90 % der Kinder bestätigen, ihr Bestes in der Schule zu geben. Bezogen auf die Aufgabenschwierigkeit sagt jedes fünfte Kind, dass es nur leichte Aufgaben mag. Und 17 % der Kinder geben an, keinen Spaß daran zu haben, neue Dinge zu lernen.

Auch zur Anstrengungsbereitschaft der Kinder liegen Einschätzungen der Lehrkräfte vor. Wie schon für die Skalen des Wohlbefindens wurden für

jede Schülerin und jeden Schüler zwei Items der Skala zusätzlich durch die Klassenlehrerin beantwortet (mit einem Wertebereich von 0 bis 3). Ihre durchschnittliche Bewertung der Anstrengungsbereitschaft liegt bei 2.14 (σ=.73).

Um die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrerinnen besser vergleichen zu können, wurde auch hier das Antwortformat der Lehrkräfte angepasst und ein T-Test für gepaarte Stichproben durchgeführt. Es zeigt sich, dass die Kinder ihre Anstrengungsbereitschaft signifikant höher einschätzen als ihre Lehrkräfte ($t_{665} = -6.83$). Darüber hinaus lässt sich ein bedeutsamer (p=.00) aber schwacher Zusammenhang zwischen den Angaben der Lehrkräfte und denen der Schülerinnen und Schüler finden (r=.21).

Schulleistung

Wie schon in Abschnitt 4.2.3 erläutert, wurde die Schulleistung für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht für jedes Kind durch die entsprechende Lehrkraft bewertet. Dies geschah auf einer fünfstufigen bezugsnormorientierten Antwortskala: „Gehört mit zu den Besten“ (5) „Überdurchschnittlich“ (4) „Durchschnittlich“ (3) „eher unterdurchschnittlich“ (2) „gehört mit zu den Schlechtesten“ (1). Je höher also der Wert, desto höher ist die durch die Lehrkraft eingeschätzte Schulleistung des entsprechenden Kindes.

In Tabelle 5.9 sind die durchschnittlichen Schulleistungen der Kinder in den drei Fächern dargestellt. Alle drei Werte liegen über der theoretischen Mitte von 3.00, wobei die Leistungen in Mathematik etwas höher eingeschätzt werden als in Deutsch und etwas niedriger als im Sachunterricht.

Um zu bestimmen, wie die einzelnen Leistungsbereiche miteinander in Zusammenhang stehen, werden nun ihre Korrelationen betrachtet. Wie

Tabelle 5.9: Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht

Fach	$\overline{X}$	σ
Deutsch	3.24	1.14
Mathematik	3.37	1.16
Sachunterricht	3.41	.98

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung. Die Skala reicht von 1 (geringe Leistung) bis 5 (hohe Leistung).

in Tabelle 5.10 zu sehen ist, sind die Zusammenhänge zwischen den drei fachbezogenen Schulleistungswerten sehr hoch und bedeutsam. Für weitere Berechnungen, in denen die Schulleistung berücksichtigt wird, werden daher die drei Variablen zu einer zusammengefasst (siehe hierfür auch Eder, 2007, S. 69). Die neue Variable „Schulleistung“ ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel der drei Einzelleistungen.

Tabelle 5.10: Korrelation der Schulleistungen (N zwischen 705 und 709)

	Deutsch	Mathematik	Sachunterricht
Deutsch	–		
Mathematik	.728**	–	
Sachunterricht	.738**	.713**	–

Anmerkungen: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Sozialbeziehungen

Während eines Kurzinterviews (siehe Abschnitt 4.2.2) wurden jedem Kind vier Fragen zu seinen sozialen Präferenzen innerhalb seiner Klassengemeinschaft gestellt:

- Wen kannst du in deiner Klasse gut leiden?
- Wen kannst du in deiner Klasse nicht so gut leiden?
- Wer kann dich denn gut leiden? Rate mal!
- Wer kann dich nicht so gut leiden? Rate mal!

Hierbei wurde es den Befragten freigestellt, wieviele Nennungen sie pro Frage abgeben. Auf diese Weise wurde dem Phänomen vorgebeugt, dass es beispielsweise bei der Frage nach gemochten Kindern zu einer Überbetonung populärer Kinder kommt (siehe Erlhofer, 2008, S. 255). Von 708 Kindern liegen diese Angaben vor. Mit ihnen können für jede Klasse Netzwerke von Sympathie- und Antipathiebeziehungen zwischen den Kindern abgebildet werden.

Schwierig ist im Zusammenhang mit Netzwerkdaten jedoch immer der Umgang mit fehlenden Werten. Im vorliegenden Fall gibt es sowohl unvollständige als auch unsichtbare Dyaden (Erlhofer, 2008, S. 251ff). Wenn zum Beispiel Paul angegeben hat, dass er Simon mag, Simon aber nicht an der Erhebung teilgenommen hat, so liegen nur einseitige Angaben zur Beziehung zwischen den beiden vor (die Nennungen von Personen, die nicht an der Befragung teilgenommen haben, wurden anonymisiert aber nicht gelöscht!). Zur Beziehung zwischen zwei Kindern, die beide nicht teilgenommen haben, können gar keine Aussagen getroffen werden. Um besser abschätzen zu können, wie lückenhaft die Netzwerke sind, wird die Teilnahme an den Interviews näher betrachtet:

In den befragten Klassen befinden sich zwischen 15 und 27 Grundschülerinnen und Grundschüler. Im Durchschnitt sind 21.35 Kinder in einer Klasse ($\sigma = 3.09$). Von diesen haben durchschnittlich 14.43 Kinder (68 %) am Kurzinterview teilgenommen. Das Problem der fehlenden Werte wird dadurch etwas abgeschwächt, dass der Schwerpunkt der folgenden Auswertungen in reinen Häufigkeitsbetrachtungen liegt und nicht auf die Symmetrie der Beziehungen geachtet wird.

In Tabelle 5.11 sind unter der Überschrift „Selbstsicht“ die Angaben zu den vier gestellten Fragen aufgelistet. Von den eigenen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden werden im Durchschnitt 3.38 gemocht und

1.80 nicht gemocht. Bezogen auf den eigenen Status in der Klasse geben sie an, von 2.40 Kindern gemocht und von 1.28 Kindern nicht gemocht zu werden. Es fällt auf, dass die Spannweiten sehr groß sind. So antworten die Kinder bei der Frage, wen sie mögen, mit bis zu 15 Namen von Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Auch die Anzahl derjenigen, die von einem Kind nicht gemocht werden, variieren von 0 bis 9 sehr stark.

Für die Daten, die unter der Überschrift „Fremdsicht“ angegeben sind, wurde für jedes Kind, das am Interview teilgenommen hat, berechnet, von wievielen der befragten Mitschülerinnen und Mitschüler es in den vier Kategorien genannt wurde. Im Durchschnitt wird jedes der befragten Kinder von 2.54 Klassenkameraden gemocht und von 1.22 Klassenkameraden nicht gemocht.

Auch hier sind die Spannweiten sehr interessant. Unter den Befragten gibt es Kinder, die von bis zu 10 Mitschülerinnen und Mitschülern gemocht werden. Andererseits gibt es auch ein Kind, das von 18 seiner Mitschülerinnen und Mitschüler nicht gemocht wird.

Tabelle 5.11: Sympathie- und Antipathie-Nennungen (N=708)

Variable	$\overline{X}$	σ	Spannweite
Selbstsicht			
Wen kannst Du in Deiner Klasse gut leiden? (Mögen)	3.38	1.90	0-15
Wen kannst Du in Deiner Klasse nicht so gut leiden? (Nicht mögen)	1.80	1.36	0-9
Wer kann dich denn gut leiden? Rate mal! (Mögen vermutet)	2.40	1.70	0-11
Wer kann dich nicht so gut leiden? Rate mal! (Nicht mögen vermutet)	1.28	1.28	0-9
Fremdsicht			
Wer kann dich gut leiden? (Gemocht)	2.54	1.89	0-10
Wer kann dich nicht so gut leiden (Nicht gemocht)	1.22	1.99	0-18
Wer fühlt sich von dir gemocht? (Gemocht vermutet)	1.83	1.52	0-8
Wer fühlt sich von dir nicht so gemocht? (Nicht gemocht vermutet)	.88	1.36	0-10

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung.

Einen weiteren wichtigen Indikator für die Sozialbeziehungen innerhalb der Klasse bildet das Klassenklima. Dieses wird von den befragten Kindern (die Werte der Viertklässler wurden auf den Bereich 0 bis 1 angepasst) mit einem Durchschnittswert von .74 (σ=.23) überwiegend positiv bewertet.

Dass sich die Kinder in ihren Klassen gegenseitig helfen, wird von 84 % der Befragten bestätigt. Der Aussage „In der Klasse halten wir alle zusammen“ wird aber immerhin von 27 % der Kinder widersprochen. Ebenso wird von einem sehr hohen Anteil der Kinder (42 %) wahrgenommen, dass manche Schülerinnen und Schüler sich über Klassenkameraden lustig machen.

Auch durch die Lehrkräfte wurde eine Einschätzung des Klassenklimas vorgenommen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobe kleiner ist (N=48). Im Durchschnitt bewerten die Lehrerinnen das Klassenklima mit einer 1.80 (σ=.65) bei einem Wertebereich von 0 bis 3. Wird das Antwortformat der Lehrkräfte für einen Gesamtvergleich auf die Angaben der Schulkinder angepasst, zeigt sich, dass sie das Klassenklima mit einem Mittelwert von .60 weniger positiv einschätzen als die Kinder ($\overline{X}$=.74).

Zusammenfassend lässt sich für die Einflussfaktoren festhalten: Der Großteil der Kinder fühlt sich von seinen Lehrkräften angenommen und zeigt eine hohe Anstrengungsbereitschaft. Auch hier gibt es jedoch eine Gruppe von Kindern, die sich auch kritisch zu den Lehrkräften äußert. Bezüglich der sozialen Beziehungen zwischen den Kindern fällt ein hoher Range in ihren Angaben auf, der an einigen Stellen die sozial schwierige Situation einzelner Kinder verdeutlicht.

5.5 Zusammenhänge zwischen den Komponenten und Einflussfaktoren

Um einen ersten Überblick über die Zusammenhänge zwischen den Teilkomponenten des Wohlbefindens und ihren potenziellen Einflussfaktoren zu bekommen, sind in Tabelle 5.12 die entsprechenden Korrelationen aufgeführt.

Tabelle 5.12: Korrelationen zwischen den Komponenten des Wohlbefindens und verschiedenen Einflussfaktoren (N zwischen 677 und 710)

	SE	LF	SK	SI
Gefühl des Angenommenseins	.53**	.48**	.27**	.43**
Anstrengungsbereitschaft	.63**	.71**	.43**	.37**
Klassenklima	.37**	.30**	.30**	.64**
Schulleistung	.07	.14**	.37**	.16**
Mögen	.06	.09*	.11**	.24**
Nicht mögen	-.05	-.04	-.06	-.11**
Gemocht	.08*	.08*	.16**	.23**
Nicht gemocht	-.12**	-.09*	-.07	-.23**

Anmerkungen: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant. *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Wie der Tabelle entnommen werden kann, steht das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft in einem bedeutsamen positiven Zusammenhang mit allen Wohlbefindensskalen. Fühlt sich demnach eine Schülerin oder ein Schüler von der Lehrkraft angenommen und unterstützt, geht dies einher mit einer günstigeren Schuleinstellung, einer höheren Lernfreude, einem höheren Selbstkonzept sowie einer positiver wahrgenommenen Integration in die Schulklasse.

Dasselbe gilt für die Anstrengungsbereitschaft, deren Zusammenhang zur Schuleinstellung und zur Lernfreude besonders hoch ist.

Auch das Klassenklima steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang zu allen erhobenen Teilkomponenten. Dies gilt insbesondere für die soziale Integration. Ein positiv wahrgenommenes Klassenklima geht in

den meisten Fällen mit einer hohen sozialen Integration in die Klassengemeinschaft einher und umgekehrt: Ein Kind, von dem das Klassenklima eher negativ beurteilt wird, fühlt sich meist in die Klassengemeinschaft weniger gut integriert.

Die Schulleistung der Kinder steht vor allem mit dem Selbstkonzept der Schulfähigkeit in einem bedeutsamen positiven Zusammenhang. Ein geringerer Zusammenhang zeigt sich zur sozialen Integration und Lernfreude der Kinder. Die Schuleinstellung der Kinder zeigt hingegen keinen Zusammenhang mit ihrer Schulleistung auf.

Bezogen auf die Sozialbeziehungen zwischen den Kindern zeigt sich, dass diese erwartungsgemäß vorrangig mit der sozialen Integration in Zusammenhang stehen. Benennt ein Kind viele Klassenkameraden, die es sympathisch findet („Mögen“) bzw. wird es von anderen Kindern in diesem Zusammenhang genannt („Gemocht“), geht dies mit einer höheren sozialen Integration in der Klassengemeinschaft und in geringerem Ausmaß mit einem höheren Selbstkonzept des Kindes einher. Wird ein Kind hingegen von seinen Klassenkameraden häufig in der Kategorie „nicht gemocht“ benannt, so geht dies mit einer schlechter wahrgenommenen sozialen Integration in die Klasse und auch mit einer negativeren Schuleinstellung des Kindes einher.

5.5.1 Regressionsanalyse

Nachdem die Korrelationen schon eine erste Übersicht darüber geben, welche Einflussfaktoren in welchem Ausmaß mit den verschiedenen Facetten des Wohlbefindens in Zusammenhang stehen, soll nun noch spezifischer betrachtet werden, wieviel Varianz mit diesen Einflussfaktoren aufgeklärt werden kann.

Hierfür wird der Datensatz zunächst mit Hilfe eines durch SPSS simu-

lierten Münzwurfes zufällig in zwei Gruppen geteilt.

Mit der ersten Gruppe werden nun vier multiple lineare hierarchische Regressionen durchgeführt. Die vier Komponenten Schuleinstellung, Lernfreude, Selbstkonzept der Schulfähigkeit und soziale Integration bildeten hierbei jeweils die Kriteriumsvariable. Als mögliche Prädiktorvariablen werden in allen Regressionsgleichungen die folgenden Skalenwerte berücksichtigt: „Anstrengungsbereitschaft“, „Gefühl des Angenommenseins“, „Klassenklima“, „Schulleistung“, „gemocht werden“, „nicht gemocht werden“, „mögen“ und „nicht mögen“. Diese Aufteilung ergibt sich theoriebedingt aufgrund der Anlehnung an die Strukturierung des schulischen Wohlbefindens durch Tina Hascher (siehe Abschnitt 2.2).

Für die Aufnahme der Regressoren in das Erklärungsmodell wird die „schrittweise Methode“ gewählt. Dies bedeutet, dass nacheinander diejenigen Variablen in das Modell aufgenommen werden, die, kontrolliert für die bereits im Modell enthaltenen Prädiktoren, den höchsten partiellen Korrelationskoeffizienten mit der abhängigen Variablen haben. Die Ergebnisse befinden sich in Tabelle 5.13.

Tabelle 5.13: Varianzaufklärung

Kriteriumsvariable	Prädiktorvariablen*	Gruppe 1 (R^2)	Gruppe 2 (R^2)
Schuleinstellung	Anstrengungsbereitschaft Gefühl des Angenommenseins	.476	.440
Lernfreude	Anstrengungsbereitschaft Gefühl des Angenommenseins	.502	.562
Selbstkonzept	Anstrengungsbereitschaft Schulleistung Klassenklima	.316	.273
Soziale Integration	Klassenklima Gefühl des Angenommenseins Mögen	.463	.533

Anmerkungen: *Die Prädiktorvariablen sind in absteigender Reihenfolge nach ihrem Einfluss auf die Kriteriumsvariable geordnet.

Für die Schuleinstellung zeigt sich, dass die Variablenauswahl in zwei

Schritten erfolgt ist. Nacheinander sind die Regressoren Anstrengungsbereitschaft und Gefühl des Angenommenseins in das Modell aufgenommen worden. Beide Faktoren klären einen eigenen bedeutsamen Teil der Varianz in der Schuleinstellung der Befragten auf. Das Bestsimmtheitsmaß R^2 liegt bei ,476. Durch die gebildete Regressionsgleichung werden also 47,6 % der Varianz dieser Teilkomponente aufgeklärt.

Bezogen auf die Komponente Lernfreude der Kinder sind dieselben Faktoren sogar in der Lage, 50,2 % der Varianz aufzuklären.

Die Unterschiedlichkeit im Selbstkonzept der Befragten kann zu 31,6 % durch ihre Anstrengungsbereitschaft, die eigenen Schulleistungen sowie das subjektiv wahrgenommene Klassenklima erklärt werden.

Für die soziale Integration zeigt sich, dass hier die Variationen in den Angaben der Kinder zu 46,3 % durch folgende Faktoren aufgeklärt werden: das wahrgenommene Klassenklima, das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft und die Anzahl der Kinder, die das befragte Kind in seiner Klasse gut leiden kann.

Die zweite Gruppe der Stichprobe wird nun benutzt, um die gefundenen Regressionen nochmals zu überprüfen. Hierfür werden wieder multiple lineare Regressionen gerechnet. Es werden aber nur die Prädiktoren aufgenommen, die sich in der ersten Analyse als relevant herausgestellt haben. Die Ergebnisse befinden sich ebenfalls in Tabelle 5.13.

Es zeigt sich für alle vier Komponenten, dass alle Faktoren, die im ersten Durchgang einen bedeutsamen Varianzanteil aufklären konnten, dies auch im zweiten Durchgang tun. Trotz der Tatsache, dass im zweiten Durchgang weniger potenziell erklärende Variablen mit in die Modelle aufgenommen wurden, liegen die R^2-Werte des zweiten Durchgangs teilweise sogar über denen des ersten Durchgangs.

Für eine bessere Übersicht sind in Abbildung 5.2 die Komponenten mit

ihren jeweiligen erklärenden Faktoren nochmals in einem Gesamtmodell abgebildet.

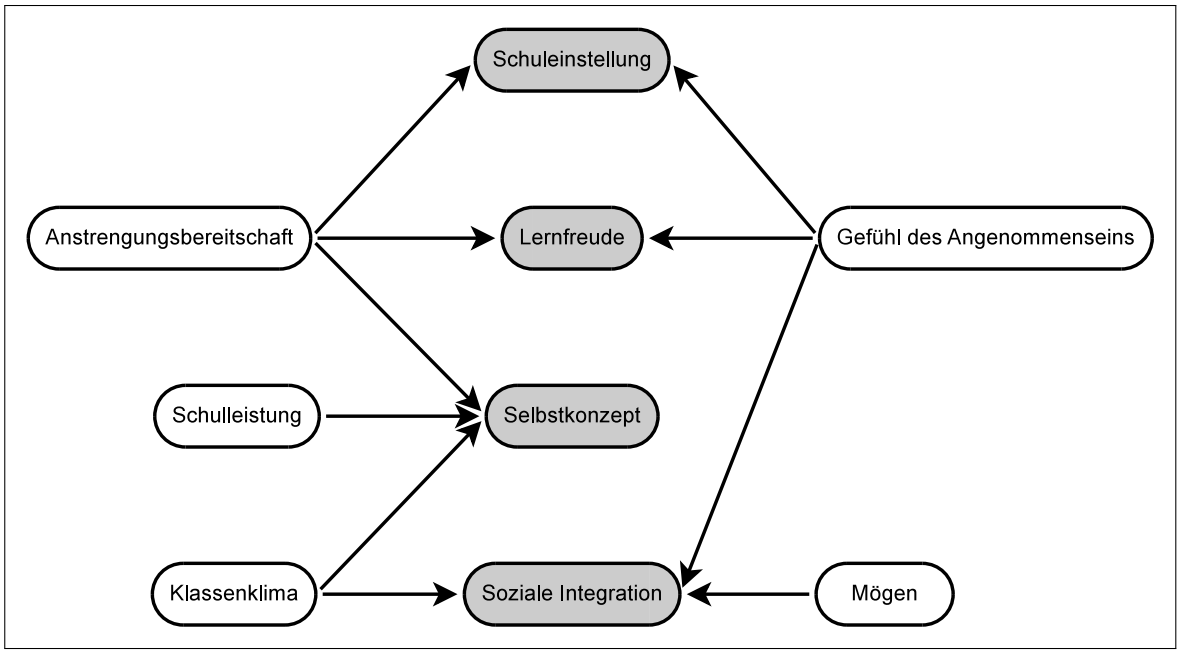


Abbildung 5.2: Einflussfaktoren auf die Teilkomponenten des Wohlbefindens

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, wie unterschiedlich sich der Einfluss der betrachteten Prädiktoren auf das Wohlbefinden darstellt. Während sich zum Beispiel die Beziehung zur Lehrkraft auf sehr unterschiedliche Komponenten auswirkt, übt die Schulleistung der Kinder einen sehr spezifischen Einfluss aus.

5.6 Überprüfung der Unterscheidungshypothesen

5.6.1 Angaben der Schülerinnen und Schüler

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob es bezogen auf die Komponenten des Wohlbefindens und potenzielle Einflussfaktoren Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen gibt.

Um mögliche Gruppenunterschiede aufzudecken, wird eine mehrfaktorielle multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Hierbei wird der Einfluss von verschiedenen Faktoren (unabhängigen Variablen) auf mehrere abhängige Variablen in derselben Varianzanalyse gleichzeitig untersucht. Dieses Verfahren wurde den univariaten Einzelanalysen vorgezogen, um dem Problem eines kumulierten Alphafehlers entgegenzuwirken und weil die abhängigen Variablen untereinander korrelieren (siehe hierfür Bühl, 2009, S. 434).

Berücksichtigt man die Voraussetzungen dieses Verfahrens (Janssen & Laatz, 2007, S. 357) muss erwähnt werden, dass die gebotene Normalverteilung der abhängigen Variablen im vorliegenden Fall nicht gegeben ist. Jedoch ist das Verfahren gegenüber diesem Verstoß ausreichend robust. Um dieser Tatsache dennoch Rechnung zu tragen, wird als Prüfgröße die Pillai-Spur verwendet, da sie nicht nur am teststärksten sondern auch am robustesten gegenüber Verletzungen der Modellvoraussetzungen ist (Bühl, 2009, S. 429).

Als unabhängige Variablen werden folgende Faktoren in die Auswertung einbezogen:

- das Geschlecht der Kinder mit den Ausprägungen „männlich“ und „weiblich“
- die Klassenstufe mit den Ausprägungen „1“, „2“ und „4“
- der Migrationshintergrund der Kinder mit den Ausprägungen „mit“ und „ohne“ (Zuweisung siehe Abschnitt 5.1.1)
- der ökonomische Hintergrund der Kinder mit den Ausprägungen „hoch“ und „niedrig“ (Zuweisung siehe Abschnitt 5.1.1) sowie
- der Bildungshintergrund der Kinder mit den Ausprägungen „hoch“ und „niedrig“ (Zuweisung siehe Abschnitt 5.1.1).

Für folgende abhängige Variablen wurde überprüft, ob ihre Ausprägungen sich zwischen den genannten Gruppen unterscheiden: Die vier Kompo-

nenten des Wohlbefindens „Soziale Integration“, „Schuleinstellung“, „Selbstkonzept“ und „Lernfreude“, sowie deren potenzielle Einflussfaktoren „Klassenklima“, „Anstrengungsbereitschaft“, „Gefühl des Angenommenseins“, „Schulleistung“, „Mögen“, „Nicht mögen“, „Gemocht“ und „Nicht gemocht“.

Im ersten Schritt wird nun ein „globaler“ multivariater Test gerechnet, bei dem für jede unabhängige Variable getestet wird, ob sich irgendwo zwischen den Gruppen Unterschiede ergeben. Hierbei zeigen sich nur für das Geschlecht ($F_{12;633}$ = 4,56 ; p=.00) und die Klassenstufe ($F_{24;1268}$ = 3,16; p=.00) signifikante Unterschiede zwischen den Faktorstufen, wobei keine bedeutsamen Interaktionen auftreten.

Es kann festgehalten werden, dass sich bezogen auf die familiäre Herkunft der Kinder keine signifikanten Unterschiede gezeigt haben. Die diesbezüglich aufgestellten Hypothesen (siehe Abschnitt 3) lassen sich mit den erhobenen Daten demnach nicht bestätigen.

In Tabelle 5.14 sind die bedeutsamen Gruppenunterschiede aufgeführt. Da der Faktor Klassenstufe nicht dichotom ist und seine Zellenbesetzung ungleich ist, wurde an dieser Stelle ein LSD Post-Hoc-Test durchgeführt, um die Gruppenunterschiede kenntlich zu machen (Janssen & Laatz, 2007, S. 365ff). Hierbei zeigt sich, dass sich die Erst- und Zweitklässler im Durchschnitt weniger in ihre Klasse integriert fühlen als die Viertklässler. Weitere Stufenunterschiede wurden in Bezug auf die Komponenten des Wohlbefindens nicht gefunden.

Die Hypothese „Kinder der 4. Klasse fühlen sich in höheren Maße in die Klassengemeinschaft integriert als die Kinder der 1. und 2. Klasse“ konnte demnach bestätigt werden, während die Hypothesen „Die Kinder der 1. und 2. Klasse besitzen eine positivere Schuleinstellung als die Kinder der 4. Klasse“, „Die Kinder der 1. und 2. Klasse berichten von

Tabelle 5.14: Signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .05$) der Komponenten und Einflussfaktoren aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

	Unterschied	$\overline{X}(\sigma)$	$F_{df1;df2}$
Geschlecht			
($N_m = 308; N_w = 348$)			
Soziale Integration	**m<w**	m=.80(.22) w=.82(.22)	$F_{1;644} = 5.09$
Schuleinstellung	**m<w**	m=.68(.34) w=.80(.27)	$F_{1;644} = 12.32$
Lernfreude	**m<w**	m=.73(.25) w=.81(.20)	$F_{1;644} = 7.56$
Gefühl des Angenommenseins	**m<w**	m=.83(.22) w=.89(.17)	$F_{1;644} = 3.97$
Nicht Mögen	**m<w**	m=1.65(1.31) w=1.95(1.41)	$F_{1;644} = 5.42$
Nicht Gemocht	**m>w**	m=1.61(2.25) w=.76(1.31)	$F_{1;644} = 23.26$
Stufe			
($N_1 = 58; N_2 = 297; N_4 = 301$)			
Soziale Integration	**1<4** **2<4**	1=.78(.19) 2=.79(.24) 4=.84(.20)	$F_{2;644} = 3.65$
Anstrengungsbereitschaft	**1<2** **1<4**	1=.80(.17) 2=.87(.18) 4=.88(.15)	$F_{2;644} = 3.92$
Mögen	**1<4** **2<4**	1=3.10 (1.75) 2=3.07(1.77) 4=3.82(1.96)	$F_{2;644} = 12.48$
Gemocht	**2<4**	1=2.53 (2.20) 2=2.41(1.97) 4=2.81(1.74)	$F_{2;644} = 6.92$

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung.

einer höheren Lernfreude als die Kinder der 4. Klasse“ und „Die Kinder der 1. und 2. Klasse berichten von einem höheren schulischen Selbstkonzept als die Kinder der 4. Klasse“ nicht bestätigt werden konnten.

Bei der Betrachtung der Einflussfaktoren zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Im Vergleich zu den höheren Klassenstufen sind die Erstklässler weniger bereit, die schulischen Anforderungen mit dem größten Bemühen

zu erledigen und sich auf Neues einzulassen. Weitere Unterschiede treten bei den Sozialbeziehungen auf. Hier zeigt sich, dass die Viertklässler bedeutsam mehr Klassenkameraden aufzählen, die sie mögen und dass sie umgekehrt auch von mehr Klassenkameraden als gemocht genannt werden.

Bezogen auf die Geschlechtsunterschiede der Wohlbefindenskomponenten zeigt sich, dass die Jungen eine mit Abstand negativere Schuleinstellung berichten. Auch bezogen auf ihre soziale Integration und die eigene Lernfreude zeigen sie ungünstigere Ausprägungen als die Mädchen.

Die Hypothesen „Mädchen verfügen über eine positivere Schuleinstellung als Jungen“ und „Mädchen berichten von einer höheren Lernfreude als Jungen“ konnten demnach bestätigt werden. Nicht bestätigt werden konnte dagengen die Hypothese „Jungen berichten von einem höheren schulischen Selbstkonzept als Mädchen“.

Betrachtet man die möglichen Einflussfaktoren, so zeigt sich, dass die Mädchen sich in höhrerem Maße von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen als die Jungen. Bei den Sozialbeziehungen wird deutlich, dass die Jungen weniger Kinder angeben, die sie nicht mögen. Sie sind es auch, die häufiger in der Kategorie „nicht gemocht“ genannt werden.

5.6.2 Angaben der Lehrkräfte

Im letzten Abschnitt wurde berichtet, inwiefern sich verschiedene Gruppen bezogen auf das Wohlbefinden und potenzielle Einflussfaktoren unterscheiden. Nun liegt der Fokus darauf, ob es aus Sicht der Lehrerinnen Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen gibt.

Auch hier soll eine mehrfaktorielle multivariate Varianzanalyse Aufschluss geben. Als unabhängige Variablen werden die Faktoren Geschlecht (männlich, weiblich) und Klassenstufe (1,2 und 4) einbezogen. Für folgende abhängige Variablen werden Gruppenunterschiede betrachtet: „Soziale Integration“, „Schuleinstellung“, „Selbstkonzept“, „Lernfreude“, „Anstrengungsbereitschaft“ und „Schulleistung“. Der multivariate Test zeigt sowohl Unterschiede bezüglich des Geschlechts ($F_{6;676} = 5{,}13$; $p = .00$) als auch bezüglich der Klassenstufe ($F_{12;1354} = 2{,}71$; $p = .00$). In Tabelle 5.15 sind signifikante Gruppenunterschiede ($p \leq .05$) aufgeführt.

Im Durchschnitt wird den Schülerinnen von ihrer Lehrkraft eine posi-

tivere Schuleinstellung zugeschrieben als den Schülern. Ebenso gehen die Lehrerinnen bei ihnen von einer höheren Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft aus. Bezogen auf die Klassenstufe zeigt sich, dass nach Meinung der Lehrerinnen die Erstklässler besser sozial integriert sind als die Kinder der höheren Stufen. Alle weiteren Gruppenunterschiede zeigen eine Differenz zwischen den Viertklässlern und den jüngeren Jahrgängen auf: nach Angaben der Lehrerinnen besitzen die Viertklässler eine geringere Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft. Außerdem wird ihnen eine negativere Schuleinstellung zugeschrieben.

Tabelle 5.15: Signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .05$) der Komponenten und Einflussfaktoren aus Lehrerinnensicht

	Unterschied	$\overline{X}(\sigma)$	$F_{df1;df2}$
Geschlecht			
($N_m = 308; N_w = 348$)			
Schuleinstellung	**m<w**	m=2.06(.70)	$F_{1;682} = 17.85$
		w=2.34(.61)	
Lernfreude	**m<w**	m=2.04(.74)	$F_{1;682} = 8.31$
		w=2.25(.66)	
Anstrengungsbereitschaft	**m<w**	m=2.05(.75)	$F_{1;682} = 4.16$
		w=2.23(.70)	
Stufe			
($N_1 = 68; N_2 = 304; N_4 = 316$)			
Soziale Integration	**1>2**	1=2.43(.60)	$F_{2;682} = 3.70$
	1>4	2=2.26(.67)	
		4=2.21(.59)	
Schuleinstellung	**1>4**	1=2.37(.60)	$F_{2;682} = 6.65$
	2>4	2=2.27(.70)	
		4=2.10(.65)	
Anstrengungsbereitschaft	**1>4**	1=2.28(.64)	$F_{2;682} = 4.40$
	2>4	2=2.21(.74)	
		4=2.05(.73)	
Lernfreude	**1>4**	1=2.33 (.61)	$F_{2;682} = 4.42$
	2>4	2=2.19 (.73)	
		4=2.07 (.71)	

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung.

5.6.3 „Risikogruppe“

Im vorigen Abschnitt wurde analysiert, ob sich bestimmt Kindergruppen bezogen auf ihr Wohlbefinden und potenzielle Einflussfaktoren unterscheiden. Hierbei wurden auch familiäre Faktoren berücksichtigt. Da sich in verschiedenen Studien gezeigt hat, dass sich speziell eine Kumulation von Risikofaktoren negativ auf die Entwicklung auswirken kann (Wustmann, 2003, S. 114; Hurrelmann et al., 2010, S. 77), soll in einer weiteren Untersuchung diesem Sachverhalt Rechnung getragen werden.

Für die vorliegende Untersuchung hat sich gezeigt, dass es eine Gruppe von 37 Kindern gibt, die einen Migrationshintergrund aufweisen, zuhause über wenig Bücher verfügen und auch ökonomisch schlechter gestellt sind als der Großteil der Kinder.

Um zu überprüfen, ob diese Häufung potenzieller Risikofaktoren sich auch im Wohlbefinden der Kinder äußert, wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Hierbei zeigte sich folgendes Bild: Diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern wurde von weniger Klassenkameraden bei den gemochten Kindern aufgeführt($t_{706} = 2.51$), dafür aber häufiger als „nicht-gemocht“ genannt($t_{706} = -3.84$). Sie fühlt sich in geringerem Ausmaß von ihren Lehrern angenommen ($t_{706} = 2.28$) und verfügt über ein negativeres schulisches Selbstkonzept als der Rest der befragten Kinder ($t_{706} = 2.58$). Keinen Unterschied gab es bezogen auf die Schuleinstellung, die Anstrengungsbereitschaft und die Lernfreude dieser Kinder. Auch ihre eigene soziale Integration sowie das Klassenklima wurde von ihnen nicht bedeutsam schlechter eingeschätzt als vom Rest der Kinder.

Bezogen auf die Angaben der Lehrkräfte zeigte sich, dass diese sowohl die Schulleistungen ($t_{709} = -3.29$) als auch das schulische Selbstkonzept in der „Risikogruppe“ bedeutsam geringer einschätzten ($t_{695} = 2.11$). Aber auch sie sehen keine Unterschiede bezogen auf die soziale Integration, die

Anstrengungsbereitschaft, die Lernfreude und die Schuleinstellung zwischen beiden Gruppen.

5.7 Die empirische Typenbildung

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, einen vertieften Einblick in die schulische Lebenswelt der Kinder zu bekommen. Was ist ihnen an der Schule wichtig? Und was wird an ihr als störend oder belastend wahrgenommen? Um auf diese Fragen eine möglichst umfassende Antwort zu bekommen, ist es wichtig, mit den geplanten Interviews (siehe Abschnitt 5.8) ein möglichst weites Spektrum kindlicher Erfahrung mit Schule abzudecken. Zu diesem Zweck wird untersucht, ob bezogen auf die sozialen und emotionalen Schulerfahrungen der Kinder Muster erkennbar sind, die eine empirisch begründete Typenbildung zulassen. Falls sich Muster abzeichnen, können diese für eine gezielte Auswahl von Interview-Kindern verwendet werden.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich also mit der empirischen Typenbildung. Zunächst wird beschrieben, welche Kinder und Variablen für diese Fragestellung berücksichtigt werden (5.7.1) und wie das methodische Vorgehen ist (5.7.2). Anschließend werden die gefundenen Gruppenmuster vorgestellt (5.7.3) und aufgezeigt, aus welchen Personengruppen sie sich zusammensetzen (5.7.4).

5.7.1 Berücksichtigte Kinder und Variablen

Die Auswahl der in der Clusteranalyse berücksichtigten Skalen soll ein möglichst breites Spektrum der Schulerfahrungen abdecken, ohne ein zu starkes Gewicht auf einzelne Teilaspekte zu legen. Dies führt dazu, dass sowohl aus dem Fragebogen der Kinder, als auch aus dem Kurzinterview

und dem Fragebogen der Lehrer Skalen berücksichtigt werden. Es handelt sich um die sieben Skalen des FEESS, die Skalen „Mögen“, „Nicht mögen“, „Gemocht“ und „Nicht gemocht“ aus dem Kurzinterview sowie die Skala zur Schulleistung aus dem Lehrerfragebogen.

Aufgrund der unterschiedlichen Wertebereiche werden für die Clusteranalyse die z-standardisierten Werte verwendet. Um einer Verzerrung der Mittelwerte entgegenzuwirken, wird außerdem eine explorative Datenanalyse durchgeführt und Fälle mit Extremwerten werden von der Analyse ausgeschlossen. Dies betrifft 37 Kinder.

In die Berechnungen, die im Kontext der Clusteranalyse durchgeführt wurden, sind insgesamt die Daten von 629-697 Kindern eingegangen. Die Schwankung kommt dadurch zustande, dass bei einigen Berechnungen einzelne Skalen berücksichtigt werden konnten (Beispiel: Skalenmittelwerte der Cluster), wohingegen bei anderen Berechnungen die Angaben eines Kindes komplett rausfallen, sobald eine Skala fehlt (Beispiel: Gruppenvergleiche im Rahmen des allgemeinen linearen Modells).

5.7.2 Vorgehen bei der Clusteranalyse

Ziel der Clusteranalyse ist es, Gruppen zu bilden, in denen sich die Mitglieder innerhalb einer Gruppe bezogen auf die ausgewählten Eigenschaften möglichst ähnlich und zwischen den Gruppen möglichst unähnlich sind (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 490). Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine „empirische Klassifikation“(Bacher, 2002, S. 1), da sie auf empirischen Beobachtungen basiert. Die befragten Schülerinnen und Schüler sollen, unter simultaner Einbeziehung verschiedener Variablen, zu Gruppen mit ähnlichen Erfahrungsmustern zusammengefasst werden.

Für die Clusteranalyse stehen unterschiedliche Verfahren zur Gruppenbildung zur Verfügung. Um mit den vorliegenden Daten eine Gruppen-

zuordnung zu erreichen, wird zunächst eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Ihr Vorteil liegt darin, dass sie sehr genau ist, da als Grundlage jedes Fusionierungsschrittes eine Distanzmatrix zwischen allen aktuellen Clustern ermittelt wird (Bühl, 2006, S. 543). Dadurch ist mit ihrer Hilfe eine bessere Bestimmung der Clusteranzahl möglich.

Für die Clusteranalyse wird als Fusionierungsmethode das Ward-Verfahren (Bühl, 2006, S. 543) mit dem dafür geeigneten Distanzmaß des Quadrierten Euklidischen Abstands verwendet (Bühl, 2006, S. 538). Das Wardverfahren wird verwendet, da eine Simulationsstudie gezeigt hat, dass dieses Verfahren „gleichzeitig sehr gute Partitionen findet und meistens die richtige Clusterzahl signalisiert“ (Bergs, 1981, S. 97).

Um die Clusteranzahl bestimmen zu können, werden nun als Auswahlkriterium die Distanzkoeffizienten betrachtet. Hierbei fällt auf, dass bei vier Clustern eine weitere Verschmelzung dazu führen würde, dass sehr unähnliche Gruppen zusammengeführt würden. Deshalb wird an dieser Stelle der Verschmelzungsvorgang abgebrochen und die vier gefundenen Cluster werden für das weitere Vorgehen verwendet.

Eine Optimierung der Cluster kann erreicht werden, indem die gefundene Clusteranzahl als Ausgangspunkt für eine Clusterzentrenanalyse verwendet wird. Der Vorteil dieses partitionierenden Verfahrens besteht darin, dass bereits gebildete Gruppen im Analyseprozess aufgelöst und Elemente zwischen den Gruppen hin- und her geschoben werden können, bis eine optimale Aufteilung erreicht ist (Backhaus et al., 2006, S. 511). Im Anschluss an die Clusterzentrenanalyse werden für jedes untersuchte Kind seine Clusterzugehörigkeit und sein Abstand zum Clusterzentrum gespeichert. Die einzelnen Schritte der Clusteranalyse und Clusterzentrenanalyse befinden sich in Anhang A.6.

Zur Güteüberprüfung der Clusteranalyse wird nun eine Diskriminan-

zanalyse durchgeführt. Sie ist ein strukturprüfendes, multivariates Verfahren, welches zur Untersuchung von Gruppenunterschieden verwendet werden kann. Mit ihr wird die Trennfähigkeit der durch die Clusteranalyse gebildeten Gruppen sowie deren Richtigkeit überprüft. Es wird also untersucht, ob sich die Gruppen hinsichtlich der Variablen bedeutsam voneinander unterscheiden und wie stabil eine Person ihrem Cluster korrekt zugeordnet wird (Backhaus et al., 2006, S. 156ff).

Die wichtigsten Kennwerte der durchgeführten Diskriminanzanalyse sind in Tabelle 5.16 zu finden. Der zuerst aufgeführte Kanonische Korrelationskoeffizient ist umso größer, je größer die Streuung zwischen den Gruppen im Verhältnis zur Streuung innerhalb der Gruppen ist. Sein Wert liegt zwischen 0 und 1. Ein hoher Wert weist also auf eine gute Trennung zwischen den Gruppen und damit auf einen hohen Erklärungsgehalt des Modells hin (Brosius, 2006, S. 731).

Tabelle 5.16: Diskriminanzfunktionen

Funktion	Kanonische Korrelation R	Eigenwert	Wilks-Lambda	p
1	.89	3.864	.077	$< .01$
2	.72	1.065	.376	$< .01$
3	.47	.286	.777	$< .01$

Der Eigenwert ist die Kennzahl dafür, wie „sauber“ die Diskriminanzfunktion zwischen den verschiedenen Kategorien der abhängigen Variablen trennen kann. Ein großer Eigenwert wird angestrebt, da er anzeigt, dass die Streuung zwischen den Gruppen im Verhältnis zur Streuung innerhalb der Gruppe sehr groß ist (Brosius, 2006, S. 729). Der letzte Kennwert, Wilks-Lambda, beschreibt ebenfalls die Güte der Diskriminanzfunktion. Es handelt sich um ein inverses Gütemaß, das einen Wert zwischen 0-1 annimmt, wobei null auf eine gute Trennfähigkeit der Diskriminanzfunktion hindeutet (Brosius, 2006, S. 731).

Unsere Analyse liefert im ersten Schritt drei signifikante Diskriminanzfunktionen und damit einen bedeutsamen Beitrag zur Trennung der Cluster. Zusätzlich zeigt der Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte, dass sich die vier Gruppen bezüglich aller untersuchten Variablen signifikant unterscheiden ($p < .01$). Da alle zwölf Variablen über diskriminierende Eigenschaften hinsichtlich der vier Gruppen verfügen, werden sie bei der Clusterbeschreibung komplett berücksichtigt.

Im nächsten Schritt können durch die Diskriminanzfunktionen insgesamt 92,9 % der Kinder, die im Rahmen der Clusteranalyse gruppiert wurden, korrekt klassifiziert werden. Die komplette Klassifikationsmatrix befindet sich in Tabelle 5.17.

Tabelle 5.17: Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit

	Cluster	1	2	3	4	Gesamt
Original	1	98(79.7)	1(0.8)	0(.0)	24(19.5)	123(100.0)
	2	5(7.4)	62(91.2)	1(1.5)	0(.0)	68(100.0)
	3	4(4.3)	1(1.1)	79(85.9)	8(8.7)	92(100.0)
	4	0(.0)	0(.0)	1(.3)	352(99.7)	353(100.0)

Anmerkungen: Bei den Tabellenwerten handelt es sich um die Anzahl der Kinder, die dem jeweiligen Cluster zugeordnet wurden. In Klammern befinden sich die dazugehörigen Prozentangaben.

Bei diesem Verfahren ist kritisch anzumerken, dass die Aussagekraft einer Diskriminanzanalyse als post-hoc Verfahren nach einer Clusteranalyse eingeschränkt ist. Nachdem in der Clusteranalyse eine Gruppenzuteilung erfolgt, die als Optimierungskriterium eine maximale Ähnlichkeit innerhalb und eine maximale Unähnlichkeit zwischen den Clustern besitzt, ist es praktisch selten, dass eine anschließende Diskriminanzanalyse keine bedeutsamen Gruppeneffekte liefert.

5.7.3 Präsentation der gefundenen Cluster

In diesem Abschnitt werden die Profile der Clusterlösung vorgestellt. Neben einer Beschreibung der charakteristischen Merkmale soll für jeden Cluster ein Balkendiagramm das jeweilige Profil veranschaulichen. Es ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um z-standardisierte Werte handelt. Dies bedeutet, dass der Mittelwert jeder Skala genau bei 0 liegt. Der Wertebereich -2 bis +1 bedeutet, dass an den jeweiligen Stellen die gefundenen Mittelwerte für die Gruppe -2 bis +1 Standardabweichung(en) vom Mittelwert abweichen. Beispiel: Der Balken „Soziale Integration“ des ersten Clusters zeigt einen Wert von .15. Dies bedeutet, dass der Mittelwert der Skala „Soziale Integration“ bei den Schülerinnen und Schülern aus Cluster 1 um .15 Standardabweichungen über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt. Die Skala „Klassenklima“ hingegen liegt .24 Standardabweichungen unter dem Gesamtmittelwert. Für eine bessere Lesbarkeit der Diagramme sind die Balken der FEESS-Skalen schwarz, die Schulleistung hellgrau und die vier Skalen aus dem Kurzinterview dunkelgrau dargestellt. Eine Tabelle mit allen Clustermittelwerten der z-standardisierten Skalen befindet sich in Anhang A.12.

Profil Cluster 1: „Beliebte Kritiker“

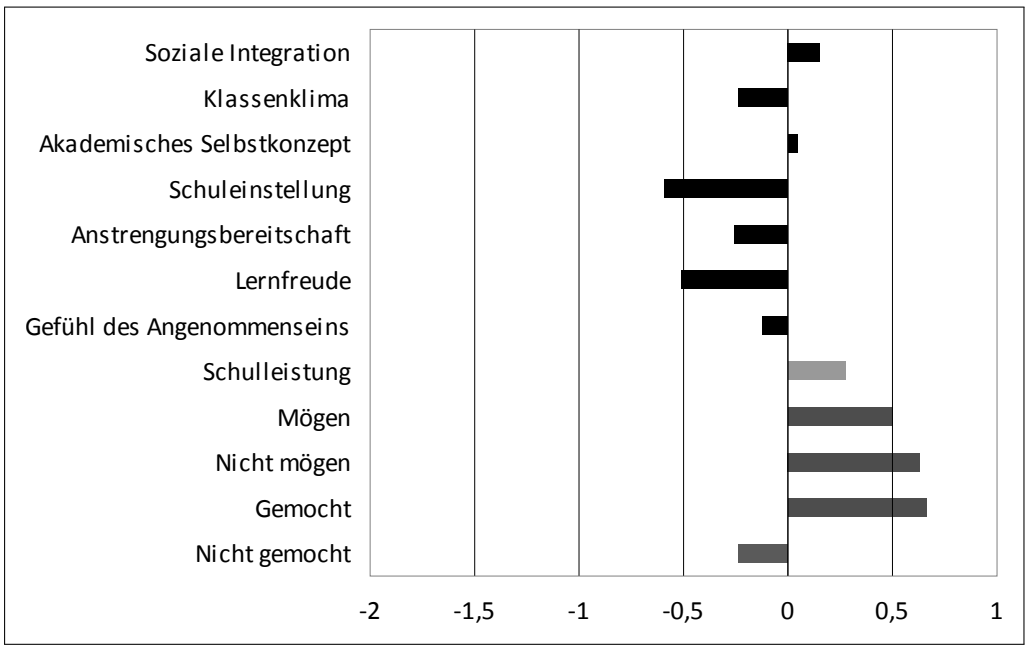


Abbildung 5.3: Cluster 1 (N=131)

Der erste Cluster (N=131) setzt sich aus Kindern zusammen, die sich vor allem bezogen auf ihre Beziehung zu Gleichaltrigen vom Durchschnitt unterscheiden. Sie benennen aus ihrem Klassenverband überdurchschnittlich viele Kinder die sie mögen, aber auch mehr Kinder die sie nicht mögen. Bei ihren Klassenkameraden sind sie überdurchschnittlich beliebt und es geben weniger Kinder an, sie nicht zu mögen. Dennoch schätzen sie das Klassenklima insgesamt eher schlechter ein als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Bezogen auf ihre Schulleistung sind die Kinder des ersten Clusters als eher überdurchschnittlich zu bewerten. Gleichzeitig zeigen sie eine negativere Schuleinstellung, weniger Lernfreude und eine geringere Anstrengungsbereitschaft als der Durchschnitt. Bezogen auf ihre wahrgenommene soziale Integration, ihr akademisches Selbstkonzept und darauf, wie sehr sie sich von der Lehrkraft angenommen fühlen, unterscheiden sie

sich kaum vom Durchschnitt.

Profil Cluster 2: „Risikogruppe Schulentfremdung“

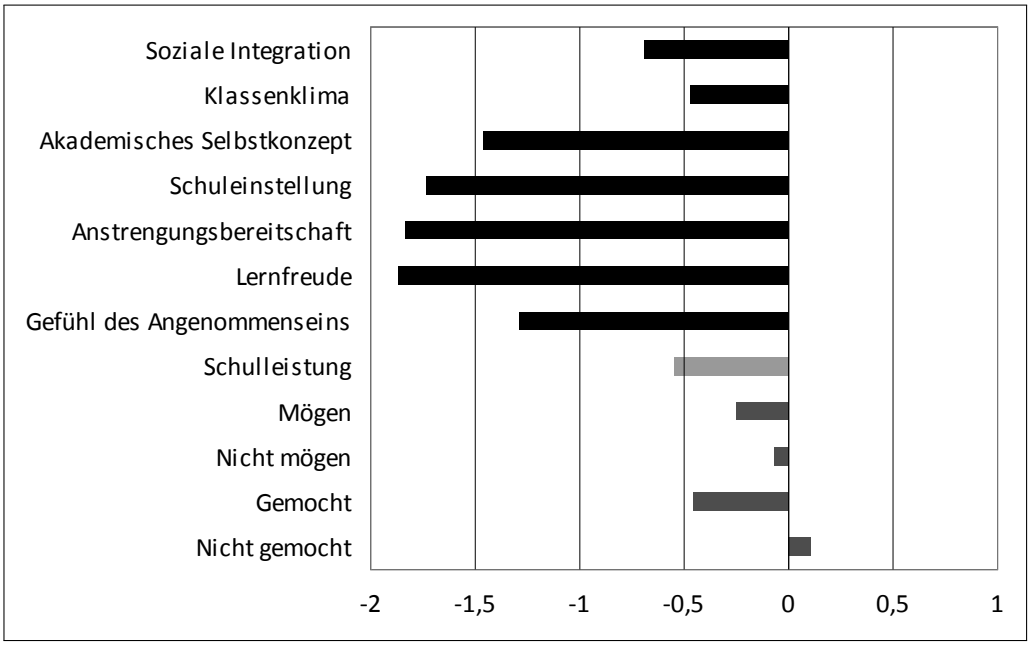


Abbildung 5.4: Cluster 2 (N=79)

Das Profil des zweiten Clusters (N=79) weist die ausgeprägtesten Abweichungen vom Gesamtmittel auf. Dies bezieht sich vor allem auf schulspezifischen Faktoren wie das akademische Selbstkonzept, die Schuleinstellung, die eigene Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude, sowie die Beziehung zur Lehrkraft („Gefühl des Angenommenseins“). Die entsprechenden Skalen weisen Mittelwerte auf, die mindestens eine Standardabweichung unter den Gesamtmittelwerten liegen. Auch die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler dieses Clusters ist unterdurchschnittlich ausgeprägt. Bezogen auf ihr Verhältnis zu Mitschülerinnen und Mitschülern fühlen sich die Kinder des zweiten Clusters weniger sozial integriert und schätzen das Klassenklima insgesamt schlechter ein. Sie benennen etwas weniger Kinder die sie mögen und werden auch von weniger Kindern als gemocht benannt. In ihren Angaben darüber, wen sie nicht mögen und ihrer Nennung als

Kinder, die nicht gemocht werden, unterscheiden sie sich jedoch kaum vom Durchschnitt.

Profil Cluster 3: „Risikogruppe Sozialbeziehungen“

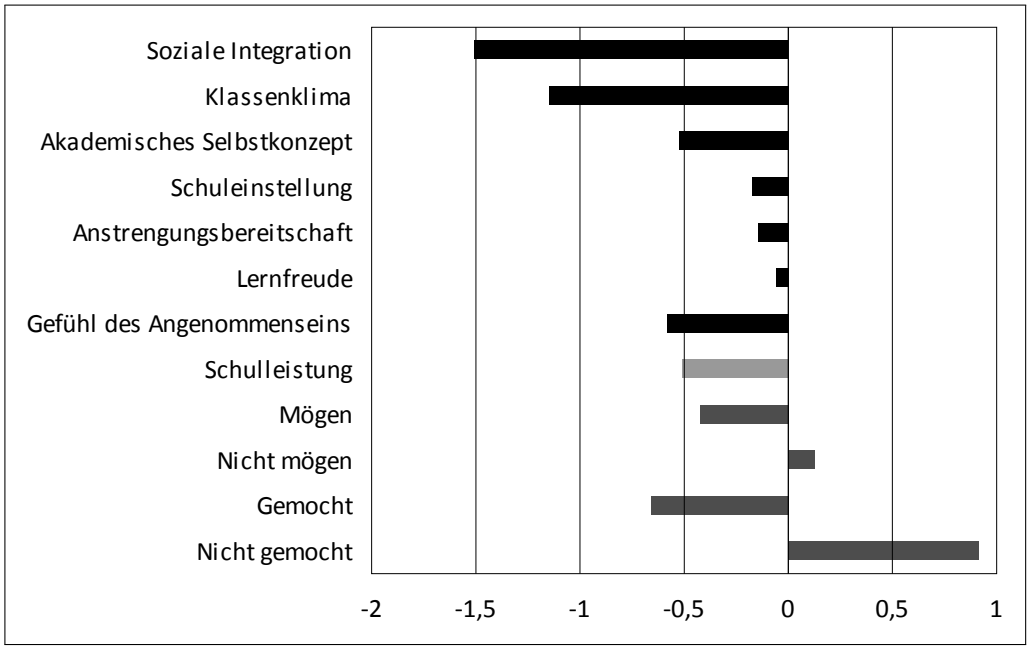


Abbildung 5.5: Cluster 3 (N=108)

Das Profil des dritten Clusters (N=108) zeichnet sich vor allem durch Mittelwertabweichungen im Bereich der sozialen Beziehungen aus. Die Schülerinnen und Schüler in diesem Cluster fühlen sich sehr schlecht sozial integriert, schätzen das Klassenklima negativer ein und fühlen sich auch von der Lehrkraft weniger angenommen. Sie benennen weniger Kinder die sie mögen. Von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern werden sie seltener als „gemocht“ und überdurchschnittlich oft als „nicht gemocht“ benannt.

Bezogen auf ihre Schulleistung sowie ihr akademisches Selbstkonzept liegen die Kinder in Cluster 3 eine halbe Standardabweichung unter dem Durchschnitt. In den Bereichen Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude unterscheiden sie sich jedoch nicht merklich von ihren Altersgenossen.

Profil Cluster 4: „Schulfreudige“

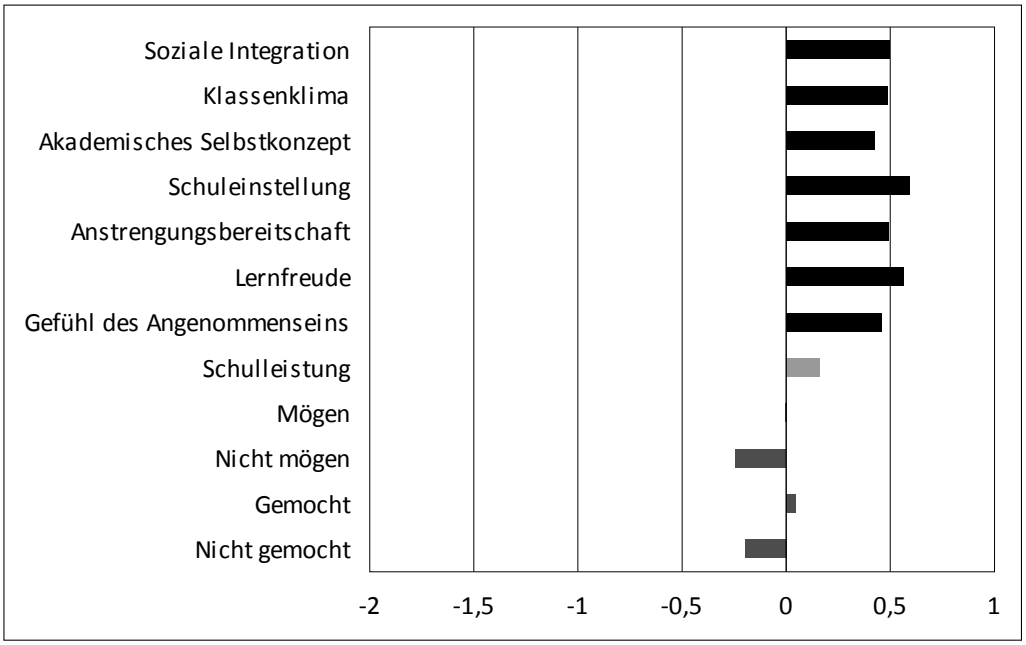


Abbildung 5.6: Cluster 4 (N=379)

Dem Cluster 4 (N=379) gehören die meisten Kinder an. Sie fühlen sich überdurchschnittlich sozial integriert, schätzen das Klassenklima positiver ein, fühlen sich von ihrer Lehrkraft in höherem Maße als der Durchschnitt angenommen und zeigen bezogen auf die Sympathie- und Antipathiezuschreibungen keine größeren Abweichungen vom Durchschnitt. Die Kinder dieses Clusters haben ein ausgeprägteres akademisches Selbstkonzept und liegen auch mit ihrer schulischen Leistung etwas über dem Gesamtmittel. Sie haben eine positivere Einstellung zur Schule und zeigen eine höhere Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude.

5.7.4 Verteilung verschiedener Gruppen auf die Cluster

Nachdem die Profile der unterschiedlichen Cluster dargestellt wurden, ist es nun von Interesse zu überprüfen, welche Kinder sich in den jeweiligen Clustern befinden. Um dieser Frage nachzugehen, wurden mit den interessierenden Charakteristiken (Geschlecht, Klassenstufe, Bildungshintergrund, ökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund) und der vorliegenden Clusterlösung Kreuztabellen angefertigt. Die wichtigsten Ergebnisse befinden sich in Tabelle 5.18. Neben den prozentualen Angaben darüber, wie die jeweilige Merkmalsausprägung über die Cluster verteilt ist, sind die standardisierten Residuen als Abweichungsmaß der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit aufgeführt. Beispiel: Von den befragten Mädchen befinden sich 17,2 % in Cluster 1, 9,3 % in Cluster 2, 13,8 % in Cluster 3 und 59,6 % in Cluster 4.

Tabelle 5.18: Verteilung der Kinder nach verschiedenen Merkmalen auf die Cluster

Merkmal	**Cluster 1**		**Cluster 2**		**Cluster 3**		**Cluster 4**	
Ausprägung	%	SR	%	SR	%	SR	%	SR
Geschlecht								
Weiblich (N=354)	17,2	-.6	9,3	-1.2	13,8	-.7	59,6	1.3
Mänlich (N=336)	20,2	.7	13,7	1.2	16,7	.7	49,4	-1.3
Klassenstufe								
1 (N=62)	27,4	1.6	16,1	1.1	14,5	-.1	41,9	-1.4
2 (N=308)	15,6	-1.3	8,4	-1.6	17,5	1.0	58,4	.9
4 (N=320)	20,0	.5	13,4	1.1	13,1	-1.0	53,4	-.3
Bildungshintergrund								
Hoch (N=554)	19,5	.3	9,2	-1.2	14,1	-.7	57,2	.7
Niedrig (N=110)	16,4	-.6	19,1	2.6	20,9	1.5	43,6	-1.6
Ökonomischer Hintergrund								
Hoch (N=540)	18,5	-.2	9,8	-.7	15,2	.0	56,5	.5
Niedrig (N=124)	21,0	.5	15,3	1.5	15,3	.0	48,4	-1.0
Migrationshintergrund								
Mit (N=163)	23,9	1.5	12,3	.6	19,0	1.2	44,8	-1.8
Ohne (N=501)	17,4	-.8	10,4	-.3	14,0	-.7	58,3	1.0

Anmerkungen: SR=Standardisiertes Residuum.

Um zu überprüfen, ob die Clusterzugehörigkeit unabhängig von die-

Tabelle 5.19: (Un-)Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit

Merkmal	Ergebnis des χ^2-Tests
Geschlecht	$\chi^2(3, N = 690) = 7.89, p < .05$
Klassenstufe	$\chi^2(6, N = 690) = 13.89, p < .05$
Bildungshintergrund	$\chi^2(3, N = 664) = 14.64, p < .01$
Ökonomischer Hintergrund	$\chi^2(3, N = 664) = 4.34, p > .05$
Migrationshintergrund	$\chi^2(3, N = 664) = 9.33, p < .05$

sen Merkmalen ist, wurden Chi-Quadrat-Tests nach Pearson berechnet (siehe Tabelle 5.19). Für die Charakteristiken Klassenstufe, Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungshintergrund zeigen sich signifikante Teststatistiken. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Clusterzugehörtigkeit nicht unabhängig von diesen Merkmalen ist.

Interessant ist nun, wie genau diese Zusammenhänge aussehen. Für nominalskalierte Variablen steht hierfür das Assoziationsmaß Cramers V zur Verfügung. Die Ergebnisse zeigen je nach Merkmal Zusammenhänge von .10-.15 (siehe Tabelle 5.20). Nach Mullins (1974) kann man bei Werten $\geq .1$ von substantiellen Zusammenhängen sprechen. Jedoch muss man die hier gefundenen Zusammenhänge trotzdem eher schwach nennen.

Tabelle 5.20: Stärke der Zusammenhänge

Merkmal	Cramers V
Klassenstufe	.10
Migrationshintergrund	.12
Geschlecht	.11
Bildungshintergrund	.15

Für die Zusammensetzung der Cluster kann folgendes festhalten werden: Von den untersuchten Merkmalen weist der Bildungshintergrund den stärksten Zusammenhang zur Clusterzugehörigkeit auf. Betrachtet man die standardisierten Residuen, zeigt sich, dass Kinder mit einem geringeren Bildungshintergrund vor allem in Cluster 2, aber auch in Cluster 3 stark überrepräsentiert sind. Im Gegenzug befinden sich Kinder mit hohem

Bildungshintergrund seltener in Cluster 2.

Der zweitstärkste Zusammenhang besteht zwischen dem Migrationshintergrund und der Clusterzugehörigkeit. Hier zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener dem vierten Cluster, dafür überproportional dem Cluster 3 zugeordnet werden.

Geschlechtsunterschiede zeigen sich vor allem darin, dass bei den „Schulfreudigen“ (Cluster 4) die Mädchen im selben Maße überrepräsentiert sind, wie die Jungen unterrepräsentiert sind. Umgekehrt gilt dies für die „Risikogruppe Schulentfremdung„ (Cluster 2): hier sind die Jungen überproportional stark vertreten während die Mädchen unterrepräsentiert sind.

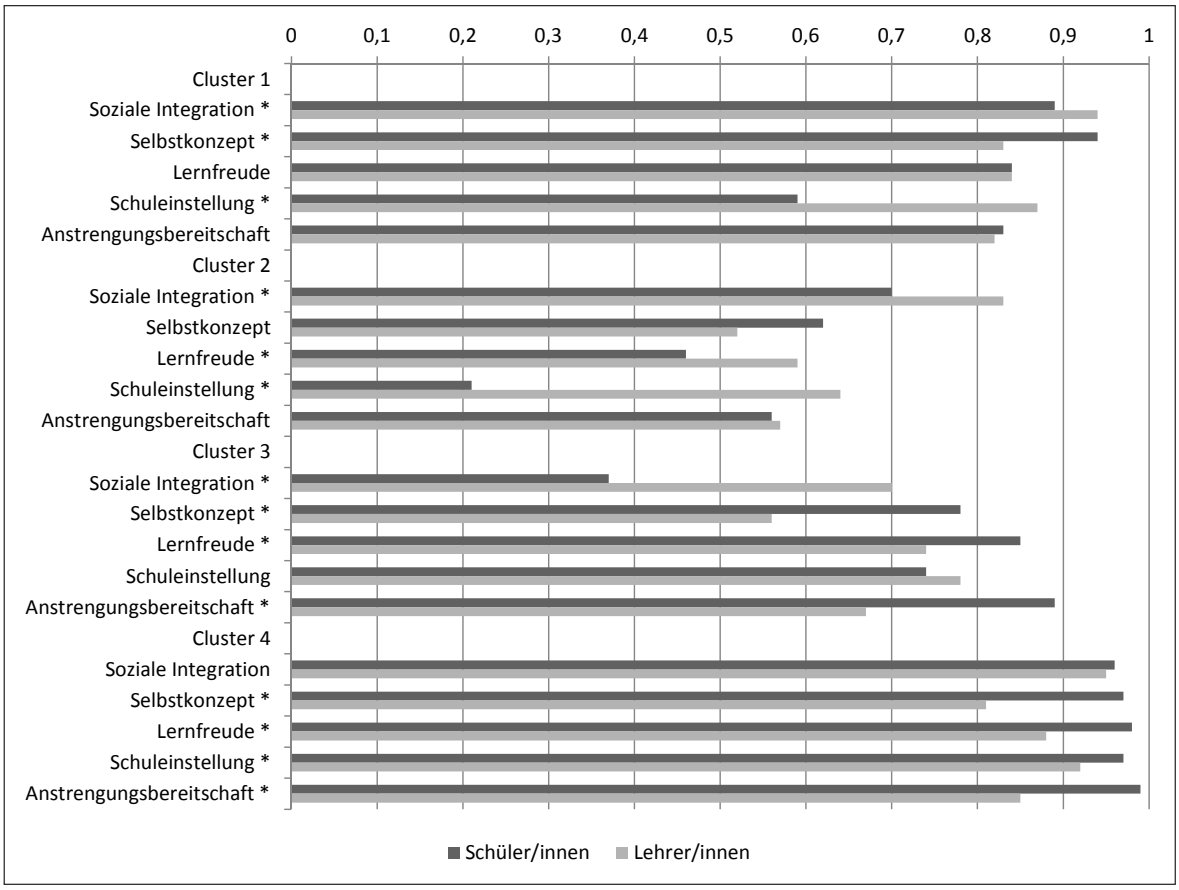
Bezogen auf die Klassenstufe zeigt sich, dass die Erstklässler in Cluster 1 und 2 überproportional stark vertreten sind. Ungefähr im selben Ausmaß sind die Zweitklässler in diesen Clustern unterrepräsentiert. Die Kinder der 4. Klassenstufe sind in der „Risikogruppe Sozialbeziehungen“ (Cluster 3) schwächer und in Cluster 2 stärker vertreten als man bei einer Gleichverteilung annehmen würde.

Fazit: Die verschiedenen Schülergruppen sind nicht gleichverteilt auf die vier Cluster. Vielmehr lässt sich feststellen, dass vor allem Kinder aus ungünstigeren familiären Verhältnissen und Jungen in jenen Clustern überrepräsentiert sind, die sich durch ein geringeres Wohlbefinden auszeichnen.

5.7.5 Lehrerinneneinschätzung differenziert nach Cluster

In diesem Abschnitt sollen die Einschätzungen der Lehrkräfte sowie ihre Übereinstimmungen mit den Angaben der Kinder noch einmal differenziert für die vier gefundenen Cluster aufgezeigt werden. Auch hierfür werden für jede Skala nur die zwei Items berücksichtigt, die sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern beantwortet wurden. Um zu überprüfen, ob gefundene Unterschiede bedeutsam sind, wurden

T-Tests mit gepaarten Stichproben durchgeführt. Abbildung 5.7 zeigt eine grafische Übersicht der Ergebnisse. Die Korrelationen zwischen den Angaben der Lehrkräfte und der Schulkinder, sowie die Gruppenmittelwerte sind in Anhang A.13 aufgeführt.



Anmerkungen: * Der Gruppenunterschied ist auf dem Niveau von .05 signifikant.

Abbildung 5.7: Die Lehrereinschätzungen differenziert nach Cluster

Insgesamt lässt sich für alle vier Cluster sagen, dass es nur wenige Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrerinnen und den Angaben der Schülerinnen und Schüler gibt.

Für den ersten Cluster („Beliebte Kritiker“) zeigt sich ein geringer Zu-

sammenhang bezogen auf das Selbstkonzept (r=.19). Hier wird außerdem ein Unterschied im angegebenen Niveau deutlich: Die Lehrkräfte schätzen die schulischen Fähigkeiten der Kinder bedeutsam niedriger ein als die Kinder. Auch die Angaben bezüglich der sozialen Integration unterscheiden sich signifikant voneinander, hier sind es die Lehrkräfte die den Kindern eine höhere soziale Integration zusprechen als sie sich selber. Der größte Unterschied besteht jedoch in den Angaben zur Schuleinstellung. Die Lehrkräfte sprechen den Kindern eine weitaus positivere Schuleinstellung zu als sich bei den Kindern dieses Clusters abzeichnet.

Für den zweiten Cluster („Risikogruppe Schulentfremdung“) zeigen sich etwas höhere Korrelationen bei der sozialen Integration (r=.26) und der Lernfreude (r=.37). Hier gehen also höhere Einschätzungen der Lehrerinnen eher mit höheren Einschätzungen der befragten Kinder einher. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte sowohl die soziale Integration als auch die Lernfreude und die Schuleinstellung der Kinder bedeutsam positiver einschätzen als die Kinder dies tun. Besonders gravierend ist dieser Unterschied bezogen auf die Schuleinstellung.

Bezogen auf den dritten Cluster („Risikogruppe Sozialbeziehungen“) zeigt sich ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Angaben der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler bezogen auf das Selbstkonzept (r=.33). Aber auch hier gibt es den typischen Niveauunterschied: die Schulkinder schätzen ihre schulischen Fähigkeiten bedeutsam höher ein als ihre Lehrkraft. Auch ihre eigene Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft wird von ihnen signifikant positiver eingeschätzt als von ihrer Lehrkraft. Bei der sozialen Integration hingegen zeigt sich der umgekehrte Effekt. Hier sind es die Lehrkräfte, die den Kindern eine deutlich bessere soziale Integration zusprechen.

Für den vierten Cluster („Schulfreudige“) zeigen sich keine bedeutsamen

Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrkräfte und der Kinder. Die auftretenden bedeutsamen Gruppenunterschiede weisen alle dieselbe Richtung auf: Sowohl für das Selbstkonzept als auch für die Lernfreude, die Schuleinstellung und die Anstrengungsbereitschaft zeigen sich höhere Mittelwerte bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Darstellung zeigt, dass sich die Unterschiedlichkeit der Cluster in einigen Bereichen auch durchaus in den Angaben der Lehrkräfte bemerkbar macht.

5.8 Die teilstandardisierten Interviews

Schon seit einigen Jahren hat sich eine neue Perspektive auf Forschungsmethoden entwickelt, die nicht mehr von einer Unvereinbarkeit qualitativer und quantitativer Ansätze ausgeht (Flick, 2011, S. 75ff). So zeigt (Bryman, 1992, S. 59ff) verschiedene Ansätze auf, in denen sich quantitative und qualitative Forschung gut ergänzen und so zu einem schärferen Bild des Forschungsgegenstandes führen.

Auch in der vorliegenden Studie werden beide Forschungsansätze miteinander kombiniert. Während die quantitativen Ergebnisse den Rahmen liefern für die Informationen zum Wohlbefinden der Grundschulkinder, soll die qualitative Befragung einzelner Kinder die Erkenntnisse aus der ersten Erhebung vertiefen. Eine weitere Aufgabe der Interviews ist dabei, die befragten Kinder eingebettet in ihr Umfeld abzubilden. Das Forschungsfeld wird an dieser Stelle vom schulischen auf den familiären Kontext ausgeweitet. Hierbei ist ein zentrales Anliegen, die Kinder als Subjekt der Befragung - mit ihrer eigenen Sichtweise - zur Geltung kommen zu lassen. Wie nehmen sie ihre Schule und sich selbst in der Schule wahr? Wie sehen ihre Freundschaftsbeziehungen aus? Und wie gestaltet sich ihr Alltag im

familiären Umfeld?

Für die Auswahl der zu interviewenden Kinder werden die Ergebnisse der empirischen Typenbildung herangezogen. Um ein möglichst breites Spektrum an Schulerfahrungen abzubilden, wird aus jedem Cluster ein Kind interviewt. Hierbei wird jeweils das Kind ausgewählt, dessen Angaben seinem zugehörigen Clusterzentrum am nächsten sind (Auswahlkriterien für die Interviews siehe Abschnitt 4.1.2).

Bevor die Kinder der vier Cluster im Portrait dargestellt werden, wird in Abschnitt 5.8.1 auf Besonderheiten bei Interviews mit Kindern eingegangen. Anschließend werden der Aufbau und Ablauf sowie die Auswertung der Interviews näher beschrieben (Abschnitte 5.8.2 und 5.8.3).

5.8.1 Interviews mit Kindern

Kinder als Gesprächsteilnehmer stellen besondere Anforderungen an die Interviewleitung. Verschiedenen Faktoren können die Erfassung der kindlichen Perspektive erschweren und müssen deshalb besonders berücksichtigt werden, so zum Beispiel:

- das Sprachverständnis und die eigene Ausdrucksfähigkeit des Kindes
- seine Konzentrationsfähigkeit
- seine Gedächtnisleistung
- sein Zugang zu eigenen Gefühlen
- seine Fähigkeit der Perspektivübernahme u.v.m.

Einer der zentralen Faktoren bei Interviews mit Kindern ist der Grad der Strukturierung: Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist eine Strukturierung des Interviews durch den erwachsenen Gesprächspartner, da „[...] Kinder, insbesondere jüngere, nicht über die narrative Kompetenz verfügen, die notwendig wäre, um ausführlich und detailliert über Sachver-

halte zu berichten und um ihre Antworten als Erzählungen im Sinne der Erwachsenen zu organisieren [...]“ (Mey, 2003, S. 9).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die konkrete Gestaltung der Interviewsituation. Gerade für Kinder, die von einer fremden Person interviewt werden, ist ein vertrauter Gesprächsort von Vorteil. Um eine für das Kind angenehme Gesprächssituation zu schaffen, sollte der Interviewer individuell auf das jeweilige Kind eingehen und sich soweit wie möglich z.B. auf dessen Sprache einstellen (Hurrelmann et al., 2007, S. 227ff). Wichtig ist es, „[...]ein spannungs- und angstfreies, vertrauensvolles und von Leistungserwartungen freies Verhältnis zwischen dem Kind und dem Befragenden herzustellen.“ (Sturzbecher, 2001, S. 52). Aber auch wenn dieses gelungen ist, kann die Aufmerksamkeit und Motivation mit der Zeit nachlassen, wenn zur Informationsgewinnung nicht auch kindgerechte, spielerische Elemente ihren Einsatz finden. Spielbasierte Befragungsstrategien, die hier Abhilfe schaffen, können ganz unterschiedlich aussehen: So wurde den Kindern der World-Vision-Studie die Aufgabe gestellt, mit Bausteinen ihr eigenes Umfeld zu bauen. Hier handelt es sich um eine symbolische Interviewform. Andere Möglichkeiten dieser Art wären z.B. das Malen von Bildern, Puppenspielen oder das Fotografieren. Hilfreich für die Kinder sind auch situationsnahe Interviewformen, die es den Kindern erleichtern, sich an Gegebenheiten, Abläufe etc. zu erinnern. So wird es Kindern leichter fallen, über Abläufe in der Schule und im Unterricht Auskunft zu geben, wenn dieses Interview im Klassenraum geführt wird.

5.8.2 Aufbau und Ablauf

Alle Interviews wurden von der Projektleitung geführt. Vor dem eigentlichen Gespräch hat jedes Kind am Interviewtag vor Untererichtsbeginn eine Aufgabe zur Vorbereitung bekommen: Es sollte bis zum Interviewbeginn

sechs Dinge fotografieren: drei, die es in bzw. an der Schule mag und drei, die es dort nicht mag. Es wurde ihnen freigestellt, ob es sich hierbei um Personen, Räume, Gegenstände oder etwas anderes handelt. Damit den Kindern hierfür genug Zeit zur Verfügung stand, wurde darauf geachtet, dass mindestens zwei Unterrichtsstunden und eine Hofpause zwischen der Aufgabenstellung und dem Interview lagen.

Das Interview wurde aus verschiedenen Gründen im Klassenzimmer des Kindes durchgeführt: Im eigenen Klassenzimmer fühlt sich das interviewte Kind vertrauter und hat gegenüber der fremden Interviewerin sozusagen einen „Heimvorteil“. Als Einstieg in das Interview sollte jedes Kind der Interviewerin seinen Klassenraum zeigen und erklären. Dies bot die Möglichkeit, einen Teil des Lebensraums des Kindes von ihm beschrieben zu bekommen. Ein weiterer Vorteil des Klassenzimmers als Interviewort lag darin, dass es eine gute Gedächtnisstütze für Fragen zur Schule sein kann. Nach einer Einführung in das Interview, in der dem interviewten Kind noch einmal erzählt wird, was das Ziel des Interviews ist, wurde das Einverständnis des Kindes für die Tonbandaufnahme eingeholt. Anschließend wurde jedem Kind noch einmal verdeutlicht, dass seine Teilnahme freiwillig ist und es keine Frage beantworten muss, wenn es nicht möchte und jederzeit das Interview unterbrechen kann.

Das Interview selber ist zu einem sehr hohen Grad standardisiert, was die Themenbereiche und Fragen betrifft. Dies ist einerseits dem Alter der Kinder geschuldet, andererseits sollte hiermit sichergestellt werden, dass zu zentralen Bereichen von allen Kindern Angaben gemacht werden. Im ersten Block des Interviews steht die Schule im Mittelpunkt. Hier sind beispielsweise der Klasssenraum, der Unterricht, die Hausaufgaben, das Lehrerverhalten und die Auswertung der gemachten Fotos Themen, die behandelt werden. Ein weiterer Themenbereich beschäftigt sich mit den Freund-

schaftsbeziehungen der Kinder: Was ist ihnen an den eigenen Freunden wichtig? Welche Aktivitäten werden zusammen unternommen? Für den dritten Themenblock wurde die Methode des Sequenzinterviews verwendet: Hierbei wurden die Kinder angehalten, zwei Tagesabläufe von sich zu beschreiben. Sowohl ein Schultag als auch ein Tag am Wochenende waren Grundlage für diese Erzählungen. Im letzten Abschnitt wurde das familiäre Umfeld der Kinder vertieft thematisiert. Hierfür wurden zum Beispiel Fragen zum Verhältnis zu den Eltern und gegebenenfalls zu Geschwistern gestellt. Sowohl zum Bereich Schule als auch zum Bereich Familie wurde den Kindern eine „Zauberfrage“ gestellt: Sie sollten angeben, welche drei Dinge sie in diesem Bereich verändern würden, wenn sie zaubern könnten. Auch wenn Methodik und Umfang unterschiedlich sind, haben die 1. und 2. World Vision Kinderstudie (Hurrelmann et al., 2007, S. 227ff; Hurrelmann et al., 2010, S. 223ff) für die vorliegende Untersuchung sowohl inhaltlich als auch methodisch als reichhaltiges Modell gedient. Der komplette Interviewleitfaden befindet sich in Anhang A.4.

5.8.3 Auswertung

Vor der eigentlichen Auswertung wurden die Interviews transkribiert, wobei sie sprachlich leicht geglättet wurden (Auslassung von „ähm“ und „hm“). Die nonverbale Kommunikation wurde verschriftlicht, falls sie die Aussagen des Interviewten unterstützen oder verdeutlichen (lachen, auf etwas zeigen während des Gesprächs etc.). Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode des thematischen Codierens von Hopf (2008, S. 349ff) verwendet, die von Kuckartz (2010, S. 84) als „[...]explizite, gut ausgearbeitete und methodisch kontrollierte Form des thematischen Codierens [...]“ beschrieben wird. Hier werden in einem ersten Schritt Auswertungskategorien gebildet (siehe Schmidt, 2008, S. 447ff). Diese Auswertungskategorien

werden in einem nächsten Schritt zu einem Codierleitfaden zusammengestellt. Der Codierleitfaden für die durchgeführten Interviews enthält eine nähere Beschreibung der einzelnen Kategorien sowie ein Ankerbeispiel, das exemplarisch die Zuweisung einer Textpassage zur Kategorie aufzeigt. Der komplette Codierleitfaden befindet sich in Anhang A.5.

Anschließend wurde das Datenmaterial unter Verwendung des Leitfadens codiert. Jedes der vorliegenden Interviews wurden von mindestens zwei Interviewern unabhängig mit der Software MAXQDA 10 codiert. In einem kritischen Diskurs wurden einzelne Zuordnungen sowie zugehörige Interpretationen in der Forschergruppe besprochen, um zu einem Konsens und zu der abschließenden vertiefenden Fallinterpretation zu kommen. Aufgrund der geringen Fallzahl wurde auf die bei Hopf beschriebene quantifizierende Materialübersicht (Schmidt, 2008, S. 454) verzichtet.

Die nun folgenden Kinderportraits beruhen auf individuellen Fallstudien. Die Interviews bilden hierfür die wichtigste Datengrundlage. Für ein besseres Gesamtbild der Kinder werden aber auch die Daten herangezogen, die ein halbes Jahr vor den Interviews von den Kindern erhoben wurden: Der FEESS, die Lehrerangaben sowie die sozialstatistischen Angaben und Freundschaftsbeziehungen aus dem Kurzinterview. Die vollständigen Transkripte der vier Interviews befinden sich in den Anhängen A.7, A.8, A.9 und A.10.

5.8.4 Kinderportrait Cluster 1 („Beliebte Kritiker“): Merle

Merle[1] ist sieben Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Im Gespräch ist sie sehr aufgeschlossen und führt die Interviewerin selbstbewusst und mit einem forschen Auftreten durch ihre Welt. Sie wohnt mit ihren Eltern

[1] Alle Namen der am Interview teilnehmenden Kinder, sowie die von ihnen genannten Personen- und Ortsnamen wurden geändert.

und ihrem Zwillingsbruder Marvin in einer niedersächsischen Gemeinde mit 20.000 Einwohnern. Hier besitzt die Familie ein Haus, in dem jedes der Kinder sein eigenes Zimmer hat.

Familie

Merles Vater ist berufstätig. Ihre Mutter ist zuhause, wenn sie und ihr Bruder von der Schule kommen. Beide sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Die Familie besitzt zwei Autos, da der Vater mit einem Auto zur Arbeit fährt, aber auch die Schule und Freizeitaktivitäten der Kinder fußläufig schlecht erreichbar sind. Merle gibt an, dass ihre Familie viele Bücher zuhause hat.

Merles Tag startet um 06:30 Uhr: „Ja, die [Mama] weckt uns und dann lässt sie uns noch ein paar Minuten ausschlafen. Erstmal strecken und so. Und dann sollen wir uns anziehen. Dann müssen wir auch Zähne putzen und Gesicht waschen. Wir können dann auch noch auf Toilette gehen. Dann um halb acht fährt Christa [Nachbarin] oder Mama uns zur Schule.“ Sowohl das Frühstück als auch das Mittagessen finden für Merle zuhause mit ihrer Mutter und ihrem Bruder statt. Zum Abendbrot (gegen 18:00 Uhr) ist der Vater in der Regel auch dabei. Bis dahin muss sie auch spätestens ihre Hausaufgaben erledigt haben, die von ihrer Mutter kontrolliert werden. Merle macht nicht so gerne Hausaufgaben, braucht aber nach eigenen Angaben auch nicht lange dafür. Gegen 19:30 Uhr ist dann Schlafenszeit.

In ihrer Freizeit trifft sich Merle gerne mit ihren Freundinnen. Haben diese keine Zeit, spielt sie mit ihrem neuen Meerschweinchen. Den wöchentlichen Einradkurs besucht sie mittlerweile nur noch unregelmäßig, da er langweilig geworden ist („Wir machen da fast immer das gleiche“). Umso begeisterter erzählt sie von ihrem Tanzkurs: „Wir führen [auf einem Kinderfest] was vor. Letztes Mal haben wir auch den Eisbärtanz vorgeführt.

Jetzt üben wir einen neuen Tanz.“ Hierbei erwähnt sie nicht ohne Stolz, dass ihre Mutter die Tanzlehrerin des selbst organisierten Kurses ist.

Der Umgang mit verschiedenen Medien ist für Merle Alltag: „Ja, ich lese ganz oft. Ich habe schon ganz schön viele Bücher durch. Aber ich lese gerade ein Buch von diesen drei Ausrufezeichen, ein ganz neues Buch[...].“ Die Bücher leiht sie sich unter anderem von einer nahegelegenen Bücherei aus. Während das Internet auf Merle noch keinen so großen Reiz ausübt, sind Fernsehen und Spielekonsolen sehr präsent: „[...] ich frage Mama ob ich Nintendo oder Fernsehen darf und vielleicht darf ich auch manchmal Playstation, aber nicht so oft. Am meisten gucke ich ein bisschen Fernsehen oder so.“

Ihre Familie wird von Merle als sehr harmonisch beschrieben. Für die Verpflichtungen der Eltern zeigt sie viel Verständnis: „Die müssen ja auch noch ganz viel für das Haus tun“; „[...]dass wir noch Geld verdienen, darum ist mein Vater von morgens bis abends bei der Arbeit“. Auch wenn dies manchmal bedeutet, dass weniger gemeinsame Zeit zur Verfügung steht. Ihre eigenen Verpflichtungen im Haushalt bestehen darin, das eigene Zimmer aufzuräumen und sich um die Meerschweinchen zu kümmern. Um darüber hinaus ihrer Mutter eine Freude zu machen, bereitet Merle am Wochenende auch mal das Frühstück vor. Wenn sich die Eltern über Merle ärgern oder umgekehrt, wird auch mal geschimpft, aber „wir vertragen uns danach wieder, dann kommt sie hoch und ich komme manchmal auch runter und entschuldige mich oder sie kommt hoch und nimmt mich dann auf den Arm. Also eigentlich gibt es immer ein Happy-End.“ Merles Bruder findet in ihrer Freizeitgestaltung keine Erwähnung und sie mag auch nicht, dass er sie manchmal ärgert. Sie beschreibt aber auch Situationen und gemeinsame „Rituale“, in denen er ihr sehr wichtig ist. So zum Beispiel morgens an den Wochenenden, wenn die Eltern noch schlafen und sie mit

Marvin nach unten ins Wohnzimmer geht, um gemeinsam gemütlich fernzusehen oder Nintendeo zu spielen. Auf die Frage, was sie in ihrer Familie ändern würde, wenn sie drei Wünsche frei hätte, antwortet Merle: „Dass wir uns nicht mehr streiten, dass Marvin mich nicht immer so früh weckt und dass das so bleibt wie es ist, dass wir uns gut verstehen.“

Schule

Merles Schule liegt in einem Wohngebiet, abgeschirmt von der Straße und mit einem großen Außenbereich. Im Innenbereich gibt es eine Pausenhalle, in der sowohl gekickert als auch gemütlich gelesen oder gespielt werden kann.

Merles Klassenlehrerin, die 21 Stunden pro Woche in der Klasse unterrichtet, schätzt das Klassenklima, ebenso wie Merles Integration in die Klassengemeinschaft, positiv ein. Bezogen auf den Unterricht schreibt sie ihr eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude zu. Merle gilt als gute Schülerin und zeigt in keinem Fach unterdurchschnittliche Leistungen. Die Lehrerin geht davon aus, dass sie gerne in die Schule geht.

Wird Merle darauf angesprochen, was sie am liebsten in der Schule mag, kommt sie allerdings zuerst auf die unterrichtsfreie Zeit zu sprechen: Ihr sind die Pausen am liebsten. Dann kann sie Zeit mit ihren Freundinnen verbringen und spielen. So zeigen die Fotos, die sie zum Thema „das mag ich in der Schule“ geschossen hat, neben ihrer besten Freundin das Klettergerüst und den Reifenberg des Pausenhofs. Und auch die drei Wünsche, die sie frei hat, um etwas in der Schule zu ändern, werden hierfür verwendet: Es soll mehr Pausen geben, sie möchte nicht nur in der Frühstückspause etwas trinken dürfen und sich mit ihren Freundinnen auch während des Unterrichts unterhalten dürfen.

Den schulischen Anforderungen fühlt sich Merle gewachsen und sagt

selbstbewusst, was sie kann: „Lesen kann ich ganz gut und Deutsch kann ich gut, weil ich gut schreiben kann und schön schreiben kann. [...]Die Diktate fand ich waren toll, weil ich da ganz oft null Fehler hatte.“ Ihre eigene Anstrengungsbereitschaft schätzt sie sehr hoch ein. Sie arbeitet im Unterricht gerne mit den anderen Kindern zusammen und mag es auch, wenn die Lehrerin zwischen verschiedenen Aufgaben wählen lässt. Neben diesen positiven Aspekten hat Merle aber auch ein kritisches Auge auf die Schule: Das Lernen macht ihr nicht immer Spaß und auch ihre allgemeine Schuleinstellung fällt negativer aus als die ihrer Altersgenossinen. Mit ihren Lehrerinnen kommt Merle trotzdem gut zurecht. Sie hat eine ausgewiesene Lieblingslehrerin, beschreibt aber auch ihre Klassenlehrerin als hilfsbereit und gerecht. Dies bedeutet aber nicht, dass sie nie Auseinandersetzungen mit ihnen hat, was auch ihre Wünsche für die Schule verdeutlichen. So gab es schon häufiger einen Tadel der Lehrerin, wenn Merle sich während des Unterrichts unterhalten hat.

Peers

Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind für Merle in der Schule das zentrale Thema. Sie fühlt sich in ihre Klasse integriert und schätzt auch das Klassenklima positiv ein. Bezogen auf ihre Freundinnen gibt es eine eindeutige Hierarchie. Sie hat ihre beste Freundin, neben der sie auch sitzt, und noch zwei weitere Freundinnen, mit denen sie vorrangig ihre Zeit (in der Schule und auch in der Freizeit) verbringt. Dieses Vierer-Gespann findet sich auch in der Auswertung des sozialen Klassennetzwerkes wieder. Ihre Freundinnen sind Merle sehr wichtig und sie mag sie „Weil die lügen mich nicht an. Wir halten immer zusammen und die helfen mir wenn was ist. Und wir sind ja vier und dann können wir immer Hilfe holen wenn irgendwas ist.“ Abgelehnt wird hingegen ein anderes Mädchen, „weil die

immer angibt“. Auf die Frage, warum einige Kinder mehr gemocht werden als andere, antwortet sie: „Vielleicht, weil die besser sind. Oder vielleicht auch, weil die nicht so gemein sind und ein bisschen netter. Und dass die auch zusammenhalten.“ Während dieser Zusammenhalt in der Gruppe gepflegt und gefördert wird, grenzt sich Merle aber auch von anderen Gruppen ab. Dies gilt insbesondere für die Jungs in der Klasse, die ihrer Meinung nach oft laut sind, mit Papierknöllchen werfen und neben denen sie auf gar keinen Fall sitzen möchte. Die drei Fotos von Dingen, die sie an der Schule nicht mag, sind dementsprechend ausschließlich mit einer Reihe von Mitschülern gefüllt. Und auch schon beim Kurzinterview ein halbes Jahr zuvor sind von ihr auf die Frage „wen kannst du nicht so gut leiden“ zwei Jungs genannt worden. Hiermit steht Merle in ihrer Klasse aber nicht alleine: Von den 15 befragten Kindern ihrer Klasse hat niemand auf die Frage „wen kannst du gut leiden“ ein Kind des anderen Geschlechts genannt.

5.8.5 Kinderportrait Cluster 2 („Risikogruppe Schulentfremdung“): Steven

Steven ist neun Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Im Gespräch macht er einen eher zurückhaltenden Eindruck. Er spricht ruhig, manchmal schon fast leise, und vermeidet Blickkontakt. Zusammen mit seiner Mutter und seiner jüngeren Schwester wohnt er in einer niedersächsischen Gemeinde mit 21.000 Einwohnern. Seine Eltern leben getrennt, aber er hat regelmäßig Kontakt zu seinem Vater. Sie sind beide in Deutschlang geboren und aufgewachsen.

Familie

Stevens Vater ist selbständig und auch seine Mutter arbeitet Vollzeit. Nachmittags kümmert sich in der Regel eine Tagesmutter um ihn und seine knapp zwei Jahre jüngere Schwester. Eigentlich hat er drei Geschwister, aber zwei leben nicht im selben Haushalt. Steven steht morgens um sechs Uhr auf, wobei er auch etwas länger schlafen könnte, wenn er wollte. Er frühstückt mit seiner Mutter und Schwester zusammen. „Und dann stehe ich vom Essenstisch auf, räume ab oder so. Dann gehe ich in mein Zimmer, mache da noch was für mich oder so, wenn ich dann Hausaufgaben nicht ganz fertig gekriegt habe, dann mach ich das noch mal eben schnell. Und sonst spiele ich halt noch ein bisschen. Und dann ist es auch schon halb acht.“ Er fährt mit dem Fahrrad zur Schule und anschließend zur Tagesmutter, mit der er zusammen Mittag isst. „[...]dann muss ich, wenn ich bei meiner Tagesmutter war, um fünf nach Hause, oder, wenn ich bei meinem Freund war, um sechs nach Hause. Und dann bin ich schon zuhause. Dann darf ich noch eine Stunde an den PC meistens, wenn ich gerade Lust dazu habe. Oder ich gucke noch meistens Galileo [...].“ Im Anschluss an die Sendung, um 20:00 Uhr, geht Steven dann ins Bett. Zu seinen Aufgaben zuhause gehört es, denn Müll rauszubringen und sein eigenes Zimmer aufzuräumen. Seine Hausaufgaben macht Steven nach eigenen Angaben mal vor der Schule, mal bei der Tagesmutter oder auch nachmittags zuhause. Es kommt aber auch häufig vor, dass er sie ganz vergisst. Auf die Frage, was seine Eltern dazu sagen, antwortet Steven: „Joa, die kriegen das ja auch mit. Dann sagen sie schon mal, dass ich das nachmachen soll.“

In seiner Freizeit verabredet sich Steven oft mit anderen Jungs. Ein wichtiger Spielort ist auch außerhalb der Schulzeit der Pausenhof. Hier spielen die Jungs Fußball oder auf der Nestschaukel. Einmal wöchentlich geht er zum Sport: „Ich bin im Rugby und ich war im Jujutsu. Jujutsu bin

ich ausgestiegen, aber ich bin immer noch im Rugby.“ Am Wochenende schläft er manchmal bei seiner Oma. Ansonsten sehen seine Wochenenden so aus: „[...]ich bin Frühaufsteher. Dann stehe ich eigentlich immer um sieben oder so auf, dann ziehe ich mich meistens schon an [...]. Dann geht halt der Mittag rum. Dann verabrede ich mich auch meistens. Und dann schläft bei mir ein Freund. Dann gehen wir auch abends vielleicht mal an den PC oder so.“ Am Computer spielt er „eigentlich nur Sims und, wie heißt das? Sims 3, Sims 4 und noch so ein anderes Sim-City-Spiel deluxe.“ Bücher gibt es bei ihm zuhause nicht so viele, was ihn aber nicht so stört: „Nee, ich lese ab und zu schon mal abends noch ein Buch, aber richtig gerne eigentlich nicht.“

Steven streitet sich selten mit seinen Eltern bzw. mit seiner Mutter: „Nur dass ich immer so früh ins Bett muss. Aber das ist ja schon so spät sagt sie dann immer.“ Wenn sie dann einmal sauer auf Steven ist „[...]kann sie auch schon mal ein bisschen lauter werden, aber das ist sehr selten. Wenn ich sie richtig reize. Und dann gehe ich erstmal von alleine auf mein Zimmer. Und nach ein paar Minuten ist dann auch wieder alles ok.“ Sein Vater wird in seinen Alltagsberichten gar nicht erwähnt. Nur bei der direkten Nachfrage, ob seine Eltern seiner Meinung nach genug Zeit mit ihm verbringen, sagt er: „Meine Mutter verbringt genug Zeit mit mir, aber mein Vater der hat nicht so oft Zeit. Der ist nämlich selbständig.“ Mit seiner jüngeren Schwester spielt Steven auch ab und zu: „Meistens Lego eigentlich auch. Oder einfach immer irgendwas spielen draußen, Ballspiele oder so.“ Was er nicht so toll findet ist, dass sie auch öfter mit ihm Barbie spielen möchte. Was Steven zuhause ändern würde, wenn er drei Wünsche frei hätte: Dass seine Nachbarn, die sich an den Spielen der Kinder stören, netter seien. „Und dass die Katzen weg sind, weil in unserem Garten sind so Katzen die nerven.“

Schule

Stevens Schule befindet sich am Ende einer Sackgasse und ist sehr verwinkelt. Der Bereich der vierten Klassen ist räumlich etwas getrennt von den jüngeren Jahrgängen. Neben einem großen Außengelände mit Spielmöglichkeiten gibt es auch drinnen eine Pausenhalle, die unter anderem bei schlechtem Wetter genutzt wird.

Stevens Klassenlehrerin, die ihn 14 Stunden in der Woche unterrichtet, schätzt das Klima in seiner Klasse eher positiv ein. Ebenso positiv schätzt sie seine Integration in die Klasse ein. Ihrer Meinung nach ist Steven jedoch nicht so gut in der Schule und zeigt auch keine sehr hohe Anstrengungsbereitschaft. Auch arbeitet er nach ihrer Aussage im Unterricht nicht sehr gerne mit. Trotzdem hat sie das Gefühl, dass seine Schuleinstellung tendenziell positiv ist. Von seinen Fachlehrern werden ihm in Deutsch und Sachunterricht durchschnittliche und in Mathematik überdurchschnittliche Leistungen bescheinigt.

Im Vergleich zum Rest der Befragten Kinder schätzt Steven sowohl das Klassenklima in seiner Klasse als auch seine eigene Integation in die Klasse etwas negativer ein. Seine Lieblingsecke im Klassenzimmer ist „hinten“ mit der Begründung: „Weil man sich da am besten verstecken kann?“ Steven hält sich selber für einen schlechten Schüler. Aber auch wenn seine Anstrengungsbereitschaft insgesamt etwas niedriger ausgeprägt ist, behauptet er trotzdem, sein Bestes in der Schule zu geben. Eines seiner Probleme dabei wird im Interview deutlich. Hier antwortet er auf die Frage, welches Fach er nicht so gerne mag: „Mathe. War zuerst mein Lieblingsfach aber dann wurde es immer schwerer. Und jetzt ist es blöd.“ Entgegen der Annahme seiner Lehrerin ist die Schuleinstellung von Steven sehr negativ. Er geht nicht gerne in die Schule, was sich auch in seinen Hoffnungen, die er auf den anstehenden Übergang auf die Realschule setzt, widerspiegelt. Auch ohne

die neue Schule besser zu kennen, weiß er jetzt schon: „Ich finde die Schule eigentlich besser, weil hier sind die meisten Lehrer nicht so toll.“ Auf eine Nachfrage hierzu ergänzt er etwas zögernd: „Ja, zum Beispiel Frau Semper und Herr Meinert und so, der Schulleiter, der ist auch ganz schön gemein.“ Schon im Fragebogen hat Steven angegeben, dass er sich von seinen Lehrkräften nicht angenommen fühlt. Und auch mit anderem Schulpersonal hat er Probleme. So ist auf einem seiner Fotos von Dingen, die er nicht mag, der Hausmeister abgelichtet. Ihn beschreibt Steven als ganz schlimm und gemein. „Zum Beispiel wenn man jetzt irgendwie Quatsch baut dann kommt er sofort und setzt einen da auf den Kasten und dann wird er oft nie gemocht, eigentlich.“ Erst kürzlich hat er von ihm wieder Ärger bekommen „weil ich über einen Huckel dahinten gelaufen bin, weil da was wächst“. So wird dann von Steven auch einer der Wünsche in der Schule dafür eingesetzt „[...]dass Herr Schnipper netter wird.“

Die anderen Fotos von Dingen, die Steven nicht mag, beschäftigen sich eher mit räumlichen Gegebenheiten der Schule. „Vorne da haben wir Werkräume und da ist ein Abfluss und da regnet das immer rein. Und dann steht das da so hoch voller Wasser [bildet mit den Händen einen Abstand von einem halben Meter]. Dann läuft das manchmal schon in den Werkraum rein.“ Auch die Toiletten mag er nicht: „[...]da ist das immer ganz ekelig, da sind so ganz ekelige Sachen und so.“ Bei seinen Wünschen für Veränderungen an der Schule erwähnt er darüber hinaus noch die Fahrradständer. Hier sollte dafür gesorgt werden, dass alle Fahrräder unter das Dach können und die Sättel somit nicht nass würden.

Neben all diesen kritischen Aspekten kann Steven aber auch von Dingen in der Schule berichten, die er mag. Mit der Digitalkamera hat er den Sportplatz und die Nestschaukel fotografiert, die er ja auch außerhalb der Schule viel nutzt. Außerdem mag er noch den Tischkicker, den einer der

Lehrer für die Pausenhalle von zuhause mitgebracht hat.

An Unterrichtsfächern mag Steven am liebsten Sachunterricht, Musik und Englisch. „Ja, Sachunterricht da finde ich die Themen eigentlich ganz toll und in Musik da finde ich eigentlich nicht immer ganz toll, weil da meistens so altmodische Musik ist. [...] Und Englisch mag ich gerne weil es macht einfach Spaß.“ Auf die Frage, was ihm in der letzten Woche richtig viel Spaß gemacht hat antwortet er: „Also in der Pause meistens Fußballspielen und das wir letztens auch schön gebastelt haben und wir die Klasse aufgeräumt haben.“

Peers

Schon vor dem Unterricht trifft Steven seine Mitschüler „dann gehen wir immer zum Fahrradstand und reden einfach ein bisschen.“ Dies ist ebenso ein Ritual wie das Ankommen im Klassenraum: „Es schreit irgendjemand „ERSTER“ oder so und dann setzen wir uns erstmal hin. Dann ist es noch laut und alle stehen dann an den Fenstern und warten bis die Lehrerin kommt. Und wenn sie dann kommt, dann rennen alle schnell wieder ins Klassenzimmer und tun ganz normal.“ Steven gibt an, in der Pause eigentlich mit allen Jungs zu spielen. Und auch außerhalb der Schulzeit trifft er sich häufig mit anderen Jungs. Betrachtet man die sozialen Netzwerke der Klasse, fällt auf, dass Steven nur zwei andere Jungen in der Klasse angibt, die er gut leiden kann und von denen er sich auch gemocht fühlt. Das ist einmal Kristof, der ebenfalls angibt Steven zu mögen. Und Steffen, den er als seinen besten Freund bezeichnet und neben dem er auch sitzt. Auffällig ist, dass Steffen ihn hingegen nicht auf seiner „Favoritenliste“ hat, sondern vier andere Jungen benennt. Neben seinen Sympathiebekundungen hat Steven aber auch zwei Jungen in der Klasse, die er nicht mag und von denen er auch annimmt, dass sie ihn nicht mögen. Explizit nicht gemocht

wird er von zwei Mädchen aus seiner Klasse.

Was Steven an seinen Freunden mag ist: „Also die schließen einen fast nie aus und stehen auch zu einem, wenn irgendwas ist.“ Selbstkritisch gibt er zu, dass er erst in der letzten Woche einen Freund geärgert hat und dafür auch nachsitzen musste. Warum einige Kinder nicht so gerne gemocht werden wie andere erklärt sich Steven an einem konkreten Beispiel: „Ja weil, wir haben einen in der Klasse der stinkt und so. Also mit dem will auch keiner richtig befreundet sein. Das war mal mein Freund, aber dann habe ich das langsam auch mitgekriegt. Und eigentlich ist der ganz ekelig.“ Ein anderer Grund ist auch: „Zum Beispiel wenn jetzt einer immer irgendwie Quatsch baut. Es gibt einen Nils bei uns in der Klasse der baut nur Quatsch und quatscht in der Stunde [...] der wird auch nicht so richtig gemocht.“

5.8.6 Kinderportrait Cluster 3 („Risikogruppe Sozialbeziehungen“): Dennis

Dennis ist zum Erhebungszeitpunkt acht Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Während des Interviews reagiert er immer sehr schnell auf seinen Gesprächspartner, antwortet spontan und hält viel Augenkontakt. Er erzählt begeistert und detailgetreu. Dennis wohnt mit seinen Eltern und drei Geschwistern in einer niedersächsischen Gemeinde mit 21.000 Einwohnern.

Familie

Dennis’ Eltern sind beide in Deutschland geboren und aufgewachsen und beide berufstätig. Sein Vater arbeitet als Lehrer. Dennis berichtet, viele Bücher zuhause zu haben. Während seine ältere Schwester bereits auf der Sekundarschule und sein jüngster Bruder noch nicht in der Schule ist, geht sein zweiter Bruder auf dieselbe Schule wie er. Zuhause hat Dennis sein

eigenes Zimmer.

Morgens steht Dennis um 6:30 Uhr auf. Nach dem Anziehen wird gemeinsam gefrühstückt: „Meine ganze Familie außer Rieke [seine Schwester]. Die trödelt immer. Wenn wir losmüssen zieht sie sich erst an. Und dann essen wir immer Nutellabrote. Nach einem Nutellabrot dürfen wir dann Erdbeerminis essen. Die sind lecker.“ Da die Schule nicht weit weg ist, können er und sein Bruder zu Fuß zur Schule gehen. Nach der Schule wird mit der ganzen Familie gemeinsam Mittag gegessen. Im Anschluss macht Dennis seine Hausaufgaben. Diese macht er in der Regel gerne, „[...]aber Deutsch nicht so gerne, weil wir da immer schreiben und lesen müssen. Das dauert dann. Das ist dann so knapp, wenn montags, da muss ich immer zum Sport um fünf.“ Manchmal ist er montags auch bei einer Tagesmutter. Erst nach den Hausaufgaben (frühestens ab 14:30 Uhr) darf er sich verabreden. So ist auch einer seiner Wünsche für zuhause, „[...]dass ich später Hausaufgaben machen darf. Dann kann ich nämlich mehr mit meiner Lego-Starwars-Sachen spielen.“ Seine Pflichten zuhause bestehen darin, das eigene Zimmer aufzuräumen („ich hasse das“) und seiner Mutter die Frühstücksdose und Trinkflasche aus dem Schulranzen in die Küche zu stellen. Gegen 19:00 Uhr wird dann gemeinsam Abendbrot gegessen und eine Stunde später macht sich Dennis bettfertig. Den Samstag mag Dennis besonders gerne, weil er dann ausschlafen kann. Der Sonntag hingegen ist nicht so toll, [...]„weil da immer Kirche ist und Kirche mag ich nicht so gerne. Weil ich möchte gerne mal sonntags ausschlafen und das können wir dann nicht, weil wir so früh aufstehen müssen und uns dann noch anziehen und dann frühstücken und dann auch schon zur Kirche.“

In seiner Freizeit trifft sich Dennis mit Freunden. Zusammen mit ihnen spielt er Fußball, wobei er erwähnt, dass er gerne im Verein spielen würde. Falls keiner seiner Freunde Zeit zum Spielen hat, fährt Dennis auch

gerne Fahrrad. Montags nachmittags geht er zum Sport. Hoch im Kurz steht auch Lego Star-Wars. Hier berichtet er stolz von einem Gefährt, das aus sehr vielen Kleinteilen besteht und für dessen Aufbau er drei Wochen gebraucht hat. Nachmittags darf Dennis auch manchmal an den Computer und Benjamin Blümchen spielen. Einer seiner Wünsche für zuhause ist auch, dass er mehr am Computer machen darf. Ab und zu sieht er auch fern, so zum Beispiel, wenn seine Mutter nach der Schule noch am Kochen ist. Bücher sind in Dennis' Familie sehr präsent und auch in seiner Klasse ist die Bücherecke eine seiner Lieblingsorte. Aber er sagt auch, dass er phasenweise liest: „Ich lese gerne und nicht so gerne. Manchmal lese ich gerne und manchmal nicht.„

Schon durch die Anzahl seiner Geschwister ist bei Dennis zuhause sehr viel los. Am meisten Zeit verbringt er mit seinem ein Jahr jüngeren Bruder Lennard. Mit ihm spielt er auch in den Hofpausen Fußball. Sein Verhältnis zur älteren Schwester ist etwas konfliktreicher. Sie wird von ihm meist kritisch erwähnt: „Rieke mag ich nicht so gerne, die sitzt jeden Tag vorm Computer oder DS“ oder auch „Also bei Rieke mag ich das nicht, sie will immer, sie sucht immer Streit. Und dann fängt sie an mit mir zu prügeln. Dann wehre ich mich immer.“ Zu seinen Eltern hat Dennis ein gutes Verhältnis. Er streitet sich selten mit ihnen, berichtet aber, dass Lennard oder Rieke sich häufiger mit ihnen streiten. Wenn seine Eltern mal wütend auf ihn sind, schicken sie ihn auf sein Zimmer. Wenn er sich über seine Eltern ärgert „Dann gehe ich wütend in mein Zimmer und dann spiele ich mit meinen Lego StarWars-Sachen.“ Später wird sich dann wieder vertragen. Was jedoch an verschiedenen Stellen anklingt, ist sein Wunsch, mehr Zeit mit den Eltern zu verbringen. „Papa der sitzt jeden Tag im Büro und arbeitet für die Schule[...]“ und „Mama muss noch die Küche machen“. Und natürlich haben auch seine Geschwister ihre Termine und Ansprüche an

die Eltern: „Lennard muss auch noch zum Flöten, der muss schon um vier weg. Und Mama muss dann auch weg [...].“

Schule

Dennis' Schule befindet sich am Ende einer Sackgasse und ist sehr verwinkelt (es ist dieselbe wie die von Steven). Der Bereich der 4. Klassen ist räumlich etwas getrennt von den jüngeren Jahrgängen. Neben einem großen Außengelände mit Spielmöglichkeiten gibt es auch drinnen eine Pausenhalle, die unter anderem bei schlechtem Wetter genutzt wird.

Dennis' Klassenlehrerin unterrichtet ihre Klasse 13 Stunden in der Woche. Zum allgemeinen Klassenklima sagt sie: „In der Klasse halten nicht immer alle zusammen, aber die verschiedenen Gruppierungen schon. Schüler machen sich über andere lustig, wenn die Kontrolle fehlt.“ Dennis' Integration in die Klasse schätzt sie eher positiv ein. Obwohl Dennis ihrer Meinung nach schon Freude am Lernen hat und sich meistens auch anstrengt, geht er ihrer Meinung nach nicht immer gerne in die Schule. In den Hauptfächern Deutsch und Mathematik zeigt Dennis durchschnittliche, im Sachunterricht auch überdurchschnittliche Leistungen. Ähnlich ambivalent sind auch Dennis' eigenen Angaben zur Schule. Er schätzt das Klima in seiner Klasse sehr negativ ein und sich selber fühlt er auch nicht in die Gemeinschaft integriert. Auffällig ist auch sein eher negatives Selbstkonzept. Er fühlt sich nicht als guter Schüler. Seine Schuleinstellung ist negativer und seine Anstrengungsbereitschaft geringer ausgeprägt als der Durchschnitt der befragten Kinder.

Wenn Dennis von Dingen in der Schule berichtet, die ihm gefallen und Spaß machen, so dreht es sich hier fast immer um Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Die drei Fotos von Dingen die er mag, zeigen das Kletterschiff auf dem Pausenhof, „Dann den Sportplatz. Da spiele ich immer Fußball und

dann noch den Asphalt, da können wir Basketball und so spielen.“ Auf die Frage, auf was er in der letzten Woche in der Schule stolz war, sagt er: „Ja, ich habe was. Einmal hatte ich den Ball, mit den Drittklässlern habe ich gespielt. Und dann war ich so gut drauf, da konnte mir kein Drittklässler den Ball abnehmen.“ Und auch auf die Frage, was ihm in der letzten Woche in der Schule richtig viel Spaß gemacht hat antwortet er: „Fußball macht mir immer Spaß.[Interviewer: Und sonst noch irgendwas?] Nö.“ Auch seine Wünsche für die Schule beziehen sich auf diesen Bereich. Er wünscht sich, „dass nie wieder Rollrasen ausgelegt wird“, weil dies in der Schule einige Zeit vor dem Interview zu einer unfreiwilligen Fußballpause geführt hat. Außerdem möchte er, „dass die Schulhöfe immer schöner werden“, denn „manche Sachen, wenn man da drauf rumspielt, dann knacksen die auch, dann hat man Angst, dass das gleich zusammenbricht.“ Außerdem sollen auf die Nestschaukel seiner Meinung nach acht Kinder dürfen und nicht nur sechs, da es sonst langweilig sei.

An Unterrichtsfächern hat Dennis Deutsch und Religion am liebsten. Auf die Frage, was er an den Fächern besonders gerne mag sagt er: „Weil in Reli wenn wir acht Blumen haben [es gibt Blumenstempel als Belohnung für gute Mitarbeit] dann gucken wir immer einen Film. Und letztes Mal haben wir Marvi Hammer [eine 3D-animierte Fernsehfigur] geguckt.“ Und Deutsch mag er, „Weil wir da immer so schöne Sachen machen. Wir basteln und die Tests finde ich auch ganz gut.“ Mathematik hingegen mag er nicht so gerne. „Da wird immer so viel mit Laura gemeckert, da kommen wir gar nicht mehr so richtig zum Rechnen.“ Und mitbekommen möchte er im Unterricht etwas. So sagt Dennis, dass er nicht gerne hinten sitzen möchte. Dort saß er schon einmal und man verstehe dann überhaupt nichts mehr vom Unterricht. Nun sitzt er neben Sebastian. Seine Klassenlehrerin hat die Sitzordnung erstellt und Dennis sitzt gerne an seinem Platz. In der

Klasse ist es seiner Meinung nach sehr oft laut, bis seine Klassenlehrerin auf den Tisch haut und sagt „Mensch jetzt seid mal still“. Abgesehen von seiner kritischen Anmerkung zur Mathematiklehrerin äußert sich Dennis sehr wenig zu seinen Lehrkräften. Er fühlt sich im selben Ausmaß von seinen Lehrerinnen angenommen und unterstützt wie der Durchschnitt der befragten Kinder. Besondere Präferenzen oder Abneigungen äußert er jedoch nicht.

Peers

Dennis' Klasse besteht aus 26 Kindern, von denen alle an der Erhebung teilgenommen haben. Bei der Betrachtung der sozialen Netzwerke fällt auf, dass es in dieser Klasse sehr viele Abneigungen zwischen den Kindern gibt. Besonders extrem zeigt sich dies in Bezug auf zwei Jungen, die von 12 bzw. 18 ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht gemocht werden. Ebenso fühlen sich mehr Kinder von Klassenkameraden nicht gemocht als dies in anderen Klassen der Fall ist. Bei den Sympathiebekundungen zeigt sich, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, diese vorrangig zwischen Kindern desselben Geschlechts liegen. Was außerdem auffällt ist, dass die Mädchen der Klasse bei den Kindern, die sie nicht mögen, ausschließlich Jungen nennen.

In Dennis' Angaben zu gemochten und nicht gemochten Kindern kommt an keiner Stelle ein Mädchen vor. Im Gegenzug gibt es einige Mädchen in der Klasse, die ihn nicht mögen. Auch Dennis hat das Gefühl, von einigen Kindern in der Klasse nicht gemocht zu werden, aber auch hier bezieht er sich wieder ausschließlich auf andere Jungs. In einem Gespräch mit der Mutter von Dennis ist herausgekommen, dass es im letzten Jahr viele Probleme mit einigen Klassenkameraden gab und kurzweilig sogar überlegt wurde, ihn in eine andere Klasse zu versetzen. Nachdem sich die Situation

aber etwas beruhigt hat, wurde von dieser Maßnahme abgesehen.

Aus seiner Klasse mag Dennis Matthias und Fabian. Von ihnen wird er auch gemocht. Olaf, ein Junge, den er ebenfalls mag und von dem er sich auch gemocht fühlt, ist sich dieser Sympathie offenbar nicht sicher. Er denkt, dass Dennis ihn nicht mag. Alle drei waren auch auf seiner letzten Geburtstagsfeier dabei. An seinen Freunden mag Dennis: „Dass sie nett zu mir sind, dass sie mich immer mitspielen lassen und mehr nicht.“ Auf die Frage, warum einige Kinder mehr gemocht werden als andere, fällt ihm auch nach kurzem Überlegen nichts ein.

Die Hofpausen verbringt Dennis fast immer auf dem Fußballplatz. Hier spielt er mit den Drittklässlern und seinem jüngeren Bruder, nicht aber mit den Kindern aus seiner eigenen Klasse. Selbst zu Matthias und Fabian hat er fast ausschließlich außerhalb der Schule Kontakt.

Unter den Fotos mit den Dingen, die Dennis in der Schule nicht mag, befindet sich eines mit dem (separaten) Pausenhof der Viertklässler: „Weil da sind immer welche die meistens jemanden verprügeln. In der ersten Klasse wurde ich auch verprügelt von den Vierten [...]“. Was er auch doof findet ist, „[...]dass immer hier vorne [zeigt aus dem Fenster] gegen die Wand geschossen wird. Einmal habe ich den Ball mit voller Wucht in den Bauch bekommen.“

5.8.7 Kinderportrait Cluster 4 („Schulfreudige“): Sarah

Sarah ist sieben Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Zu Beginn des Gesprächs ist sie noch etwas zurückhaltend, aber sehr neugierig auf das Interview. Zum Beantworten der Fragen nimmt sie sich Zeit und erläutert ihre Antworten noch einmal, wenn sie das Gefühl hat, von der Interviewerin noch nicht richtig verstanden worden zu sein. Sie wohnt mit ihren Eltern und ihrem älteren Bruder Per in einer norddeutschen Großstadt.

Familie

Sarah muss morgens erst um sieben Uhr aufstehen „weil ich nicht einen so weiten Weg habe. Dann stehe ich auf, zieh mich an und dann esse ich noch kurz was so wie eine Banane.“ Ihr Vater ist dann schon mit dem Auto auf dem Weg zur Arbeit und auch ihre Mutter hat schon gefrühstückt, wenn sie Sarah und Per weckt. Die Kinder gehen morgens gemeinsam in die Schule und nach der Schule auch gemeinsam in den nahe gelegenen Hort. Hier bekommen sie auch ihr Mittagessen. Je nach Tagesaktivität wird das Abendessen zusammen oder auch getrennt gegessen. Gegen acht Uhr muss Sarah dann ins Bett.

Einen großen Teil ihrer Freizeit verbringt Sarah mit Sport. Zweimal in der Woche bringt ihre Mutter sie zum Fußballtraining. Dieses macht ihr sehr viel Spaß und sie spielt Fußball auch außerhalb des Vereins gerne mit einem Freund „[...] der hat zwei Tore, ich habe nur eins in meinem Garten. Und dann spielen wir da immer Fußball.“ Zusätzlich ist sie Mitglied im Schwimmverein, zu dem sie wöchentlich und auch gerne mal am Wochenende geht. Neben diesen sportlichen Aktivitäten singt sie einmal in der Woche im Chor. Neben diesen organisierten Aktivitäten trifft sich Sarah aber auch mit anderen Mädchen und Jungen zum Spielen.

Zum Fernsehen hat Sarah nach eigenen Angaben gar nicht so viel Zeit. Trotzdem, oder deshalb, ist einer ihrer Wünsche für zuhause: „dass meine Mutter und Vater wenn ich jetzt frage "darf ich fernsehen gucken", also, dass sie dann nicht IMMER „ja“ sagen, aber dann meistens [lacht]. Aber ich gucke auch nicht oft fernsehen. Und morgens vor der Schule ganz bestimmt nicht und Nintendo darf ich vor der Schule auch nicht spielen.“ Auch der Computer hat für sie noch keinen hohen Stellenwert. Zwischendurch spielt sie mal mit ihrem Vater „Autorallye“. Dafür liest Sarah sehr gerne. Die Leseecke im Klassenzimmer ist einer ihrer Lieblingsorte in der Schule und

auch zuhause abends im Bett wird gelesen.

Zu ihren Eltern hat Sarah ein gutes Verhältnis und auch mit ihrem Bruder versteht sie sich gut. Die Verpflichtungen der Eltern werden von Sarah mit Blick auf die gemeinsame Zeit kommentiert: „[...]manchmal da haben wir früher immer ganz viele Spiele gespielt. Und das können wir jetzt nicht mehr so oft, weil mein Vater muss noch ganz viel machen abends. Meine Mutter auch. Und dann spielen wir nur noch ganz selten Spiele [...].“ Ihre eigenen Verpflichtungen zuhause beschränken sich auf das Aufräumen ihres eigenen Zimmers: „[...] aber manchmal helfe ich auch meiner Mutter und [lacht] jetzt haben wir Betten beziehen gelernt, weil für die Klassenfahrt, damit ich es dann kann. Aber jetzt kann ich es. Manchmal helfe ich meiner Mutter auch die Wäsche zu waschen, also in die Waschmaschine.“ Wenn sich Sarah doch mal mit ihren Eltern streitet, geht sie in ihr Zimmer und hört Musik. Das dauert aber meist nicht lange und das Vertragen „kommt aber dann von alleine, dann reden wir wieder miteinander.“ Was sie sich in ihrer Familie anders wünschen würde ist, dass ihr Bruder nicht mehr singt, „[...]weil er nicht gut singen kann. Das nervt mich immer.“

Schule

Sarahs Schule liegt in einer Wohnstraße. Das Gebäude im Stil der 70er Jahre bietet Platz für 16 Grundschulklassen. Zur Schule gehört ein geteilter Pausenhof mit einem großen geteerten Bereich zum Ballspielen und einem stärker bepflanzten Bereich, der auch große Sandflächen besitzt und Klettermöglichkeiten bietet.

Sarahs Klassenlehrerin unterrichtet ihre Klasse 17 Stunden in der Woche. Während sie das allgemeine Klassenklima etwas kritisch beschreibt (seit einem Jahr führt sie in der Klasse ein Präventionsprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen durch), ist Sarah ihrer Mei-

nunge nach gut in die Gemeinschaft integriert. Sie habe Spaß am Lernen, zeige eine hohe Anstrengungsbereitschaft und gehe gerne in die Schule. Mit den schulischen Anforderungen komme sie sehr gut zurecht und zeige überdurchschnittliche Schulleistungen.

Diese Einschätzung deckt sich auch mit Sarahs eigenen Äußerungen. Sie fühlt sich sehr gut in ihre Klasse integriert und zählt sich zu den leistungsstarken Schülerinnen. So beschreibt sie beispielsweise einen Nebenraum der Klasse: „Da gehen manche immer mit unserer Betreuerin hin, damit sie noch ein bisschen lernen. Weil wenn wir was Schwieriges machen und die können das noch nicht, dann machen die etwas Einfacherers.“ Ihre guten Leistungen werden auch von ihren Eltern honoriert, so zum Beispiel nach dem Elternsprechtag am Vortag des Interviews: „[...] und dann bin ich noch gestern Abend mit meinem Vater weggefahren. Mein Portemonnaie ist kapputt und dann habe ich das noch bekommen, weil Frau Lammert sowas Gutes über mich gesagt hat.“ Sarah hat eine sehr positive Einstellung zur Schule und zeigt eine hohe Bereitschaft, sich hier auch anzustrengen. Ihre Lieblingsfächer sind Mathematik, Sport und Sachkunde: „Weil Sport da musst du nicht lernen aber Mathe weil ich rechne gerne. Und Musik mag ich eigentlich auch gerne, also eigentlich mag ich alle.“ Neben diesen akademischen Disziplinen malt und liest sie sehr gerne in der Schule. Von ihren Lehrpersonen beschreibt sie vor allem ihre Klassenlehrerin, die sie als hilfsbereit und freundlich wahrnimmt.

Im Vorfeld des Interviews hat auch Sarah die Aufgabe bekommen, mit der Digitalkamera Dinge festzuhalten, die sie in der Schule mag bzw. nicht mag. Hier hat sie ein Foto ihrer Freundin Seda und eins von Ferdi geschossen. Bei Ferdi handelt es sich um das Maskottchen des Verhaltenstrainings, das von der Klassenlehrerin durchgeführt wird. Sarah mag sowohl das Plüschtier an sich als auch die damit verbundenen Aufgaben aus dem

Arbeitsheft.

Aber es gibt auch Dinge, die Sarah nicht mag, zum Beispiel ihren Sitzplatz. Sie würde mit ihrer selbst ausgesuchten Sitznachbarin Selma lieber woanders sitzen, „weil da vorne der heißt Clemens [zeigt auf den linken Sitzplatz vor sich], der heißt Steven [zeigt auf den rechten Platz vor sich] und die sind ganz groß und dann muss ich immer so irgendwie machen [macht den Hals lang und guckt links vorbei zur Tafel], damit ich da durchgucken kann [...].“ Was ihr aber noch mehr missfällt sind einige Viertklässler, die sie ärgern oder in der Pause nicht Fußball spielen lassen: „[...] die Viertklässler spielen immer Fußball obwohl wir einen Plan haben, dass nicht immer nur die Viertklässler Fußball spielen und die spielen immer Fußball und wenn wir Fußball haben dann gehen die nie weg und dann müssen wir eine Lehrerin holen, damit die da mal weggehen.“ Bei der Zauberfrage, was sie an der Schule ändern würde, wenn sie könnte, ist ihr Wunsch dann auch, „dass die Kinder, die ich nicht so gerne mag, dass die dann weg sind.“ Wobei sie betont: „Also dass sie tot sind jetzt nicht, aber dass sie irgendwie weg sind von dieser Schule.“

Peers

Sarah kommt mit den anderen Kindern ihrer Klasse gut zurecht. Es gibt vier Kinder, mit denen sie bevorzugt ihre Pausen verbringt; mit Seda verabredet sie sich darüber hinaus auch außerhalb der Schule. Es fällt auf, dass Sarahs Freundeskreis zu gleichen Teilen aus Mädchen und Jungen besteht. Auch für den Rest der befragten Kinder ihrer Klasse gilt, dass Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen nicht ungewöhnlich sind. Wichtig an ihren Freunden ist Sarah: „Die sind nett, helfen mir und wenn ich mal weine, dann trösten die mich.“ Außerhalb der Schule trifft sich Sarah auch gerne mit einem Freund, den sie noch aus dem Kindergarten

kennt. Die Frage, warum einige Kinder mehr gemocht werden als andere, kann Sarah nur schwer beantworten. Nach einer Pause kommt sie zu dem Schluss „weil irgendjemand den nicht so doll mag oder andersrum“.

6

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie wohl sich Grundschülerinnen und Grundschüler in ihrer Schule fühlen, wie sich das Wohlbefinden in verschiedenen Gruppen unterscheidet und wie die Lehrkräfte das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Nachdem die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen berichtet wurden, sollen sie im folgenden Abschnitt diskutiert und interpretiert werden. Ebenso müssen aber auch methodische Aspekte der Untersuchung in der Diskussion berücksichtigt werden. Deshalb wird zunächst die Datenerhebung und die Datenauswertung einer genaueren Betrachtung unterzogen.

6.1 Methodische Aspekte

Eine Stärke der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass sie einen vielschichtigen Einblick in das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler gibt. Dies wird unter anderem mit einer Forschungstriangulation auf verschiedenen Ebenen realisiert (siehe Abschnitt 4.3). Die Kombination quantitativer Forschungsmethoden (standardisierte Fragebogen) und qualitativer Forschungsmethoden (teilstandardisierte Interviews) trägt ebenso zu diesem umfangreichen Bild bei wie die verschiedenen Informationsquel-

len, die in der vorliegenden Studie berücksichtigt wurden (Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler, Fremdauskunft der Klassenkameraden sowie Fremdauskunft der Lehrkräfte). Eine Forschertriangulation (Kodierung der Interviews durch zwei Personen, Interpretation der Daten im Diskurs mit verschiedenen Forschergruppen) führt darüber hinaus zu einer höheren Auswertungsobjektivität.

6.1.1 Die Erhebungsinstrumente

Der FEESS stellte sich für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung als ein verwendbares Testverfahren heraus. Bezogen auf das Konzept schulischen Wohlbefindens von Tina Hascher zeigt er ein vergleichbares theoretisches Fundament und deckt mit seinen sieben Skalen wichtige Teilbereiche der Komponenten und Einflussfaktoren ab. Es muss bei der Auswertung jedoch berücksichtigt werden, welche spezifischen Inhalte die jeweilige Skala einschließt. So berücksichtigt die Skala *Klassenklima* nur einen Ausschnitt dessen, was in der Schulklimaforschung übergreifend als Klassenklima bezeichnet wird (beispielsweise werden nur die Beziehungen der Kinder untereinander thematisiert). Auch die Skala *Schuleinstellung* deckt ausschließlich emotionale Aspekte gegenüber der Schule ab und lässt die kognitiven Komponenten (z.B. die Schule als sinnvoll bewerten) unberücksichtigt. Bei der Skala *Lernfreude* ist es wiederum so, dass sie zwar nur einen kleinen Teilbereich der Komponente *Freude in bzw. an der Schule* abdeckt, jedoch im Hinblick auf den von Hagenauer (2011, S. 12ff) verwendeten Begriff der Lernfreude eher undifferenziert ist.

Die vier Wohlbefindenskomponenten, die mit dem FEESS abgefragt werden, zeigen eine teilweise sehr hohe Interkorrelation auf. Dies muss nicht sehr verwundern, da sie gemeinsam dem Komplex emotionaler und sozialer Schulerfahrungen angehören und auch die Differenzierungsfähigkeit der

Grundschulkinder erst im Laufe der Zeit stärker ausgebildet wird. Für eine bessere Trennschärfe der einzelnen Skalen wäre es jedoch wünschenswert, wenn beispielsweise das Konzept der Lernfreude im FEESS stärker eingegrenzt würde. So zeigt sich in der Normstichprobe des FEESS eine höhere Korrelation zwischen der Lernfreude und der Schuleinstellung (r=.81) als zwischen der Lernfreude und der Anstrengungsbereitschaft (r=.66), was auch den theoretischen Annahmen des FEESS zuwider läuft. Dieser starke Zusammenhang zwischen der Lernfreude und der Schuleinstellung wird vielleicht durch einige Items begünstigt, die beiden Bereichen zugeordnet werden könnten. So ist beispielsweise das Item „Ich übernehme freiwillig Aufgaben in der Schule“ der Lernfreude zugeordnet.

Ein praxisorientierter Vorteil des FEESS besteht darin, dass er Dimensionen berücksichtigt, die dem Einfluss pädagogischen Handelns in der Schule unterliegen und „[...]sowohl Ziel pädagogischer Arbeit als auch Voraussetzung für eine befriedigende individuelle Entwicklung und ein angemessenes Miteinander in der Schule [sind]“ (Rauer & Schuck, 2004, S. 39). Darüber hinaus erfüllt er eine der wichtigsten Anforderungen: Die Selbstauskunft der Kinder über ihr eigenes subjektives Befinden.

Bei der Fragebogenerhebung zeigte sich, dass die Kinder gut mit Umfang und Format des Instruments zurechtkommen. Sie zeigten sich sehr interessiert am Fragebogen und waren während der Erhebung sehr aufmerksam. So fragten viele Kinder nach dem leicht durchschimmernden Kopierschutz des Fragebogens und den Auswertungskästchen. Viele bemerkten während des Ausfüllens des Fragebogens, dass einander ähnelnde Fragen gestellt wurden.

Die Tatsache, dass viele Kinder während des Ausfüllens Wert auf ihre Privatsphäre legten, zeigt, wie ernst sie den Fragebogen nehmen und auch wie persönlich einige der Angaben sind, die von ihnen abgefragt wur-

den. Obwohl bei der Sitzordnung schon darauf geachtet wurde, dass die Kinder nicht auf den Fragebogen des Nachbarn gucken konnten, stellten einige Kinder mit ihrer Griffelmappe oder ihrem Arm einen zusätzlichen Sichtschutz her. Auch wenn die Anonymität und Freiwilligkeit der gemachten Angaben in der Testinstruktion behandelt wird, fiel an einigen Stellen auf, dass diesem Thema mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. So ist bei einer Erhebung beispielsweise ein Junge aufgefallen, der den ersten Fragebogen nach zwei Seiten nicht mehr ordentlich ausgefüllt hat, sondern „Muster gekreuzt“ hat. Auf vorsichtige Nachfrage der Testleitung stellte sich heraus, dass er den Fragebogen nicht ausfüllen wollte, aber seine Eltern schließlich die Einverständnis gegeben haben. Er wurde auf eigenen Wunsch vom Ausfüllen des zweiten Fragebogens freigestellt.

Vereinzelt wurde auch noch einmal nachgefragt, ob die jeweilige Klassenlehrerin die Fragebögen der Kinder sehen würde. Da die Rückmeldungen an die Lehrkraft sich aber auf eine Auswertung auf Klassenebene beschränkte, wurde den Kindern ihre Anonymität zugesichert.

Folgende Schwierigkeiten traten bei einigen Kindern während des Ausfüllens des Fragebogens auf:

- Einigen (wenigen) Kindern war nicht klar, was ihr Vor- und was ihr Nachname ist.
- Mit der Formulierung „Kinder, die Anders sind“, die in zwei Items verwendet wird, konnten mehrere Kinder nichts anfangen.
- Eine Klasse besaß keinen Sachunterricht und konnte die Frage zum Sachunterricht nicht beantworten.
- Einige Kinder störten sich daran, dass für die Skala *Gefühl des Angenommenseins* allgemein nach „Lehrern“ gefragt wurde und sie keine Möglichkeit zur Differenzierung hatten.

Ein Kritikpunkt des Fragebogens ist darin zu sehen, dass er eine sehr

linksschiefe Verteilung aufweist. Besonders mit Blick auf die Tatsache, dass das Wohlbefinden in der Grundschule noch am höchsten ausgeprägt ist, wäre ein Instrument wünschenswert, das für diese Altersgruppe im oberen Bewertungsbereich besser differenziert.

Der eingesetzte Kurzfragebogen wurde von den Kindern sehr gut angenommen. Die anfängliche Befürchtung, den Kindern könnte die Einzelbefragung durch eine fremde Person unangenehm sein, wurde nicht bestätigt. Das Gros der Kinder fühlte sich durch das „Interview“ sehr geschmeichelt und gab bereitwillig Auskunft.

Bezogen auf die Fragen zum familiären Hintergrund zeigte sich, dass die Kinder die Fragen zum ökonomischen Hintergrund (eigenes Zimmer und Auto in der Familie) problemlos beantworten konnten. Hierbei fiel auch auf, dass es einige Familien gibt, in denen sich (vorrangig bei zwei Kindern) die Kinder mehrere Zimmer teilen und beispielsweise ein Spielzimmer und ein Schlafzimmer oder ein Spielzimmer und ein Arbeitszimmer zusammen bewohnen. Da bei der vorliegenden Studie der Fokus dieser Frage nicht auf der Privatsphäre der Kinder sondern auf den ökonomischen Verhältnissen der Familie liegt, wurde in diesem Fällen ein eigenes Zimmer codiert.

Die Fragen zum Geburtsland der Eltern und des Kindes konnten bis auf wenige Ausnahmen ebenfalls gut beantwortet werden. Hierbei zeigte sich aber auch, dass es sinnvoll war, nicht nur zu fragen, ob eine Person in Deutschland oder im Ausland geboren wurde, sondern auch noch spezifischer nach dem Geburtsland zu fragen. Auch wenn das Geburtsland nicht spezifisch ausgewertet wurde, wurden durch dieses Vorgehen einige Fehlangaben verhindert, da die Kinder dieser Altersstufe oft zwischen Städten, Ländern und Kontinenten noch nicht unterscheiden (Beispielaussage eines Kindes: „Meine Mama kommt aus Deutschland, mein Papa von Langeoog“). Die Frage, welche Sprache (bzw. welche Sprachen) zuhause gespro-

chen wird, konnte von den Kindern gut beantwortet werden. Bei mehreren gesprochenen Sprachen war jedoch nicht immer eindeutig, welche Sprache zuhause hauptsächlich gesprochen wird.

Da sich gezeigt hat, dass selbst in der vierten Schulklasse zwei Drittel der Kinder keine Auskunft über die Schulbildung ihrer Eltern geben können (Eder, 2007, S. 130), wurde den Kindern als Indikator des familiären Bildungshintergrundes eine Frage zur Bücheranzahl in ihrem Haushalt gestellt. Hierbei zeigte sich, dass es den Kindern trotz Veranschaulichung teilweise schwerfiel, den vorhandenen Bücherbestand nach den gegebenen Kategorien einzuschätzen. Da die Kinder selten Probleme hatten, zwischen der zweiten (etwa ein Bücherbrett voll Bücher) und dritten (etwa ein Regal voll Bücher) Kategorie zu entscheiden, sondern die Schwierigkeiten in der Differenzierung vorrangig darüber und darunter lagen, wurde an dieser Stelle eine Trennung durchgeführt und die Kategorien darüber und darunter jeweils zusammengeführt (siehe Abschnitt 5.1.1).

Bei der Frage nach der Geschwisteranzahl kam es mehrfach vor, dass die Kinder sich selbst in der Anzahl mit berücksichtigten. Hier wäre es zukünftig vielleicht einfacher, zu fragen, wieviele Kinder insgesamt im Haushalt wohnen.

Die Frage nach den sozialen Präferenzen in ihrer Klasse schien für die meisten Kinder der aufregendste Teil des Kurzinterviews zu sein. Auch hierbei zeigte sich, dass es sinnvoll war, diese Befragung einzeln durchzuführen. Zwar gab es viele Kinder, die sich im Nachhinein über die Befragung mit ihren Klassenkameraden austauschten, aber es wurde von vielen auch Wert darauf gelegt, dass die eigenen Angaben von keinem der anderen Kinder gesehen wurden. Letzteres galt vorrangig für die Angaben darüber, wen das Kind nicht so gerne leiden kann.

Die Fragen nach den sozialen Präferenzen waren der Interviewteil, in

dem viele Kinder von sich aus über die eigentliche Frage hinaus bestimmte Dinge kommentiert oder auch relativiert haben, indem sie beispielsweise angefügt haben, warum sie jemanden mögen bzw. nicht mögen, dass sie jemanden nur manchmal nicht leiden können und so weiter. Einige Kinder haben bei der Frage „Wen aus deiner Klasse kannst du gut leiden?“ auch gefragt, ob sie ihre Klassenlehrerin nennen dürfen. Nennungen von Lehrpersonen wurden aber genauso wenig berücksichtigt wie Kinder aus anderen Klassen oder allgemeine Nennungen (z.B.:„die Mädchen“ oder „alle“).

Es hat sich gezeigt, dass die Fragen nach sozialen Präferenzen gut innerhalb eines Einzelinterviews aufgehoben sind, da doch an vielen Stellen Missverständnisse auftreten können, die sich im Gespräch schnell klären lassen. So hatte ein Interviewer den Eindruck, dass ein Kind auf die Frage „Wen kannst du nicht so gut leiden?“ im direkten Anschluss der Frage „Wen kannst du gut leiden?“ Kinder benannte, die seinem entfernteren Freundeskreis angehören. Im Gespräch besteht eher die Möglichkeit, noch einmal nachzufragen und Missverständnisse so auszuräumen.

Ein weiterer Vorteil des Interviews ist es, dass der Interviewer die Möglichkeit hat, Stimmungen und Gedanken, die die Fragen in den Kindern auslösen können, gegebenenfalls „aufzufangen“. Es sind, wenn auch wenige, Fälle aufgetreten, in denen Kinder durch die Fragen zu den sozialen Präferenzen in eine für sie sehr unangenehme Situation gekommen sind. Speziell bei den Fragen „Wer aus deiner Klasse kann dich gut leiden? Rate mal!“ und „Wer aus deiner Klasse kann dich nicht gut leiden? Rate mal!“ ist diesen Kindern, wenn auch vielleicht nicht zum ersten Mal, ihre soziale Isolation innerhalb der Klasse vor Augen geführt worden. Im Rahmen des Interviews hatte der jeweilige Testleiter die Möglichkeit, diese Kinder mit ihren Gedanken in der Situation nicht alleine zu lassen. Dennoch muss

kritisch angemerkt werden, dass es in einigen Fällen vermutlich nicht gelungen ist, dem ethischen Anspruch, die Kinder mit der Erhebung in ihrer Stimmung und ihrem Selbstwert nicht negativ zu beeinflussen, gerecht zu werden.

Beim Ausfüllen der Lehrerfragebögen traten keine Probleme auf. In den meisten Fällen bekamen die Lehrkräfte den Fragebogen in der ersten Erhebungsstunde und gaben ihn in der zweiten Erhebungsstunde (einen bis sechs Tage später) ausgefüllt wieder ab. Einige Lehrkräfte störten sich jedoch daran, dass es mit dem vierstufigen Antwortformat keine Mitte zum ankreuzen gab. Bezogen auf die von ihnen durchzuführende Leistungseinschätzung zeigte sich in Gesprächen, dass viele der Lehrkräfte das fünf-stufige Bewertungsraster für sich in das Schulnotenschema übertrugen (gehört mit zu den besten = Note 1, überdurchschnittlich = Note 2, durchschnittlich = Note 3 und so weiter).

Bezogen auf das teilstandardisierte Interview zeigte sich, dass die Kinder gut mit den Fragen zurechtgekommen sind. Zwar gab es auffällige Unterschiede im sprachlichen Ausdrucksvermögen der Kinder, aber sie konnten ihre Sicht der Dinge gut darstellen. Es wurde deutlich, dass sich einige Kinder mit bestimmten Fragen noch nie beschäftigt hatten und deshalb auf diese Fragen nur schwer antworten konnten oder das Thema für sie auch schnell „abgehandelt“ war. So hatten sich viele Kinder der zweiten Klasse beispielsweise bisher keine Gedanken über den Schulübergang gemacht, was dazu führte, dass sie auch nicht näher darauf eingingen. Ebenso war die Frage, warum einige Kinder mehr gemocht werden als andere, für einzelne Kinder schwer zu beantworten. Die Dauer des Interviews war mit ca. 20-30 Minuten für die Kinder unproblematisch. Keines zeigte Anzeichen von Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsschwierigkeiten.

Kritisch muss angemerkt werden, dass das Interview nur wenige offene

Fragen beinhaltet. Mit seinem hohen Strukturierungsgrad bietet es den Kindern wenig Möglichkeit, frei zu erzählen und selber Themen einzubringen, die ihnen im schulischen Kontext oder auch darüber hinaus wichtig sind. Dies wirkte sich ungünstig auf die kindlichen Redeanteile aus, die in einem Interview mit Erwachsenen sowieso schon geringer ausfallen.

Die Befürchtung, die Kinder könnten sich im Einzelgespräch mit einer fremden Person unwohl fühlen, stellte sich als unbegründet heraus. Zwar waren fast alle Kinder zu Beginn des Gesprächs etwas zurückhaltender und schauten, was auf sie zukommt, aber schon nach kurzer Zeit legte sich ihre Befangenheit. Dies lag vermutlich auch an dem spielerischen Einstieg mit dem Einsatz der Digitalkamera vor Beginn des eigentlichen Interviews, der allen Kindern viel Spaß machte. Auch der Umstand, dass das Interview in ihrem eigenen Klassenraum stattfand, sie sich also in ihrem „Terrain“ befanden und den Beginn des Interview als Experte starten konnten, der den Interviewer in die Räumlichkeit einführt, trug vermutlich dazu bei.

6.1.2 Datenauswertung

Die Stichprobengröße der vorliegenden Studie ist für die angewandten Verfahren ausreichend groß. Auch die Anzahl der Klassen (49) sorgt dafür, dass sich der Einfluss der Klassenzugehörigkeit (es handelt sich ja um hierarchische Daten) auf bestimmte Variablen nicht in zu großem Umfang verzerrend auf die gefundenen Ergebnisse auswirkt.

Für die Auswertung der sozialen Präferenzen wurde sich gegen die Bildung eines Differenzmaßes aus Wahl- und Abwahlpunkten entschieden, wie es beispielsweise bei Liebers et al. (2008, S. 62) praktiziert wird. Zwar ist dies eine gute Möglichkeit, die Wahl und Abwahl eines Kindes in einem Wert und in Relation zueinander abzubilden, dafür differenziert es nicht mehr gut zwischen bestimmten Gruppen. Bei diesem Verfahren würde ei-

nem Kind, das von seiner Schulklasse gar nicht wahrgenommen wird und weder positive noch negative Nennungen erhält, derselbe Wert zugeordnet wie einem Kind, welches so stark polarisiert, dass es von der Hälfte der Klassenkameraden gemocht wird und von der anderen Hälfte nicht. In diesem Fall kann man jedoch nicht davon sprechen, dass die soziale Stellung dieser beiden Kinder in ihrer Klasse identisch ist. Auch wurden Nennungen sozialer Präferenzen berücksichtigt, obwohl die betroffene Dyade nicht immer vollständig erfasst wurde (weil das genannte Kind beispielsweise nicht am Kurzinterview teilgenommen hat). In der Regel wird verlangt, dass nur komplett erfasste Dyaden berücksichtigt werden. Dies würde das Netzwerk aber in einigen Fällen sehr stark einschränken und stellt auch keine befriedigende Lösung dar. So kritisieren auch Robins, Pattison und Woolcock (2004, S. 264): „[...]this convenient „solution“ to the problem will be considerably less than optimal in many circumstances“.

6.2 Forschungsergebnisse

6.2.1 Die Komponenten des Wohlbefindens

Als globales Ergebnis der Hauptfragestellung dieser Studie kann festgehalten werden, dass das Gros der Grundschulkinder sich in seiner Schule wohl fühlt. Dieses Ergebnis stimmt im Wesentlichen mit den wenigen Studien, die das Wohlbefinden bereits in der Grundschule betrachten, überein (siehe Hurrelmann et al., 2010, S. 41). In Abschnitt 5.3.2 konnte gezeigt werden, dass über alle Klassenstufen hinweg die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine positive Einstellung zur Schule besitzt, Freude am Lernen hat und sich sozial in seine Klasse integriert fühlt. Erwartungsgetreu zu den theoretischen Vorüberlegungen ist speziell das Selbstkonzept der Grundschulkinder sehr positiv ausgeprägt.

Es konnte aber auch gezeigt werden, dass dieses Bild nicht für alle Kinder zutrifft. Von etwa 10-15 % der Kinder kann man behaupten, dass sie sich, zumindest was einige Facetten angeht, nicht wohl fühlen in ihrer Schule. Besonders bezogen auf die Schuleinstellung und die Lernfreude sind es häufig dieselben Kinder, die ihre Schule kritisch betrachten. Hier ist es besonders wichtig, genauer zu bestimmen, welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern dies betrifft. In den Abschnitten 6.2.1 und 6.2.3 wird auf diese Ergebnisse deshalb noch etwas differenzierter eingegangen.

In Bezug auf die Einschätzungen der Lehrkräfte fällt auf, dass auch sie im Durchschnitt den Kindern ein hohes Wohlbefinden in der Schule zuschreiben (siehe Tabelle 5.7). Im Direktvergleich treten aber bedeutsame Unterschiede zwischen den Angaben der Lehrkräfte und denen der Schülerinnen und Schüler auf. Über alle Kinder zeigt sich die stärkste Differenz in der Einschätzung der schulischen Fähigkeiten. Dieser allgemeine Trend lässt sich gut damit erklären, dass an dieser Stelle das überhöhte Selbstkonzept der Grundschulkinder auf die objektivere Fähigkeitseinschätzung durch die Lehrkraft trifft.

Ein weiterer Effekt besteht darin, dass die Lehrkräfte die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler bedeutsam besser einschätzen als die Kinder. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, die mit der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht näher überprüft werden können. Ein Erklärungsansatz ist darin zu sehen, dass die Lehrkräfte ein anderes Erfahrungsspektrum darüber haben, wie sich soziale Integration in der Grundschule gestalten kann. Vermutlich wird jede Lehrkraft schon Erfahrungen mit Kindern gemacht haben, die, aus welchen Gründen auch immer, sehr schlecht in die Klassengemeinschaft integriert waren. Vor diesem Erfahrungshintergrund wird sie die soziale Integration von Kindern, die es in der Klasse etwas schwerer haben, vielleicht günstiger beurteilen. Ein Grund-

schulkind, das noch nicht so viel Erfahrung damit hat, sich mit anderen Kindern auseinanderzusetzten und ein Gruppengefüge zu bilden, setzt mit seinen Wünschen und Hoffnungen an die eigene Position in der Gruppe vermutlich einen ganz anderen Maßstab an bei der Bewertung seiner eigenen sozialen Integration.

Ein anderer Grund für die unterschiedliche Bewertung könnte aber auch darin liegen, dass die Lehrkräfte nur einen Bruchteil der Interaktionen zwischen den Kindern mitbekommen. Zwar haben die Grundschullehrkräfte noch einen besseren Einblick in das soziale Geschehen der Schulkinder, als dies in der Sekundarstufe I gegeben ist: Sie unterrichten die Kinder in der Regel mehr Stunden pro Woche, sie sind in höherem Ausmaß Ansprechpartner bei persönlichen Problemen, sie werden bei Streitigkeiten häufig als klärende Instanz angefragt und so weiter; aber auch in der Grundschule finden gemeinsames Spiel, Ausgrenzung, der Austausch von Heimlichkeiten, Hänseleien und vieles mehr in Zeitfenstern statt, in denen die Lehrkraft nicht anwesend ist.

Auch bezogen auf die Lernfreude und die Schuleinstellung zeigen sich bedeutsame Unterschiede in den Angaben der Lehrkräfte und der Schulkinder. Über alle Kinder betrachtet schätzen die Lehrkräfte die Schuleinstellung der Kinder positiver, ihre Lernfreude dagegen geringer ein. Da die Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen aber stark variieren, wird in Abschnitt 6.2.3 noch näher darauf eingegangen.

Betrachtet man die Zusammenhänge der Angaben beider Gruppen, so kann festgehalten werden, dass es keine hohen Korrelationen zwischen den Angaben der Lehrkräfte und denen der Kinder gibt (siehe Tabelle 5.8). Bei den Unterschieden in den Angaben zur Schuleinstellung, Lernfreude, sozialen Integration und zum Selbstkonzept handelt es sich also nicht nur um einen Unterschied im Niveau. Die Ergebnisse lassen eher den Schluss

zu, dass die Bewertung dieser Faktoren bei Lehrkräften und Schulkindern auf unterschiedlichen Mechanismen beruht.

Ein generelles Problem der Lehrkräfte besteht vermutlich darin, dass sie mehr Erfahrung in der Leistungsdiagnostik als in der Diagnostik sozial-emotionaler Aspekte der Schülerinnen und Schüler haben. Während die Lehrkräfte ihre Fähigkeitseinschätzungen der Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit Leistungstests überprüfen und anpassen können, fehlt ihnen diese Möglichkeit im sozial-emotionalen Bereich meist. Schrader (2006, S. 97ff) führt darüber hinaus die Schwierigkeit an, adäquate Indikatoren für die entsprechenden Konstrukte zu finden. Woran können die Lehrkräfte beispielsweise festmachen, wieviel Lernfreude das Kind empfindet? Darüber hinaus besteht meist ein großer Interpretationsspielraum bei diesen Indikatoren, unter anderem, weil die eigenen Emotionen und Motive nicht immer offen gezeigt werden. Und auch wenn Grundschulkinder noch weniger in der Lage sind, ihre Impulse zu kontrollieren und Gefühle zu verbergen, haben sie schon sehr schnell einen Begriff davon, was in der Schule und im Unterricht von ihnen verlangt und gewünscht wird.

Als Indiz für einen gewissen Bias bei der Einschätzung sozialer und emotionaler Aspekte von Schulkindern konnte Lorenz (2011, S. 244f) in seiner längsschnittlich angelegten Studie zur diagnostischen Kompetenz von Grundschullehrkräften folgendes feststellen: Die Lehrkräfte tendierten dazu, die fachspezifischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf andere Eigenschaften und Einstellungen von ihnen zu generalisieren. Einem leistungsstärkeren Kind wurden demnach auch eher günstigere Ausprägungen in motivationalen und emotionalen Bereichen zugeschrieben. Bei den Kindern waren diese Bereiche hingegen zum großen Teil unabhängig voneinander.

Um einen Eindruck davon zu bekommen, wie es mit diesem Effekt in

der vorliegenden Untersuchung bestellt ist, wurden die Korrelationen zwischen den leistungsbezogenen Einschätzungen und den sozial-emotionalen Einschätzungen getrennt für die Lehrkräfte und die verschiedenen Klassenstufen untersucht. Für eine bessere Vergleichbarkeit wurden auch bei den Schülerinnen und Schülern wieder nur diejenigen Items berücksichtigt, die von den Lehrkräften ebenfalls ausgefüllt wurden. Die Ergebnisse befinden sich in Tabelle 6.1.

Tabelle 6.1: Korrelationen zwischen leistungsbezogenen und sozial-emotionalen Faktoren

	Schuleinstellung	Lernfreude	Soziale Integration
1. Klasse			
Schulleistung	.10	.16	.00
SK der Schulfähigkeit	.28*	.40**	.21
2. Klasse			
Schulleistung	-.02	-.01	.02
SK der Schulfähigkeit	.27**	.17**	.29**
4. Klasse			
Schulleistung	.08	.16**	.15**
SK der Schulfähigkeit	.30**	.41**	.22**
Lehrer			
Schulleistung	.43**	.58**	.27**
SK der Schulfähigkeit	.62**	.75**	.44**

Anmerkungen: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Es zeigt sich, dass auch in der vorliegenden Studie der Zusammenhang zwischen den leistungsbezogenen Einschätzungen und den sozial-emotionalen Faktoren bei den Lehrkräften in stärkerem Ausmaß gegeben ist als bei den Kindern. Während gute Schulleistungen bei den Schulkindern eher unabhängig sind von ihrer Schuleinstellung und Lernfreude, gibt es nach Meinung der Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen der Schulleistung der Kinder und ihrer emotionalen Befindlichkeit in der Schule: Leistungsstärkeren Kindern wird eher eine positive Schuleinstellung und

hohe Lernfreude zugesprochen.

Betrachtet man das Selbstkonzept der Viertklässler, zeigen sich aber auch hier schwache bis mittlere Zusammenhänge. Zwar können mit dem querschnittlichen Design der Studie keine Aussagen zu möglichen Entwicklungen getätigt werden, es kann aber vermutet werden, dass sich dieser Zusammenhang auch bei den Viertklässlern erst im Laufe der Grundschulzeit entwickelt hat.

So hat nach Wigfield und Eccles (2000, S. 69ff) die Fremdeinschätzung wichtiger Sozialisationsinstanzen einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Kinder. Dieser Einfluss wird über die wahrgenommene Fremdeinschätzung vermittelt. Auf diese Weise könnte sich über die Zeit beispielsweise eine durch die Lehrkraft vermutete negativere Schuleinstellung auf die Schuleinstellung des Kindes auswirken. Es ist aber auch möglich, dass im Verlauf der Schulzeit die Bedeutung der schulischen Fähigkeiten für die Schuleinstellung und Lernfreude der Kinder zunimmt, unabhängig von den Lehrkräften.

Gruppenunterschiede

Für ein differenzierteres Bild auf das schulische Wohlbefinden wurden in Abschnitt 5.6 verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern daraufhin untersucht, ob sie sich in ihrem schulischen Wohlbefinden unterscheiden.

Hierbei zeigte sich unter anderem ein Geschlechtsunterschied für fast alle Komponenten des Wohlbefindens. In allen Fällen fällt dieser zugunsten der Mädchen aus: Sie besitzen eine positivere Schuleinstellung, empfinden mehr Lernfreude und fühlen sich besser in die Klassengemeinschaft integriert als die Jungen. Bezogen auf die Schuleinstellung und die Lernfreude fügen sich diese Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand ein (siehe

Abschnitte 2.4.1 und 2.4.2). Von den Lehrkräften wird dieser Unterschied ebenfalls berichtet. Sie nehmen die Schuleinstellung der Mädchen ebenfalls positiver wahr und schreiben ihnen eine höhere Lernfreude zu.

Verschiedene Erklärungsansätze sehen die Ursachen dieser Unterschiede unter anderem in dem angepassteren schulischen Verhalten der Mädchen sowie der Überrepräsentation weiblicher Lehrkräfte in der Grundschule, der einen Vorteil für die Mädchen darstelle. Diese Vermutungen wurden bisher jedoch nicht mit empirischen Untersuchungen gestützt. Zukünftige Forschungsprojekte könnten in diesem Bereich einen wertvollen Beitrag leisten, wenn sie beispielsweise die Passung zwischen Kind und Schule unter einem genderspezifischen Blickwinkel untersuchten.

Die bessere soziale Integration der Mädchen könnte unter anderem in der sehr unterschiedlichen Ausgestaltung sozialer Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen begründet liegen. Da die Mädchen ihren Freundschaften in der Regel eine höhere Bedeutung zuschreiben, ihre Beziehungen von höherer Kohäsion geprägt sind und von ihnen auch außerhalb der Schule stärker gepflegt werden, könnte sich dies auch in ihrer empfundenen sozialen Integration widerspiegeln. Auch wäre denkbar, dass der jeweilige Grad der Geschlechtertrennung in der Klasse einen Einfluss auf die unterschiedliche soziale Integration ausübt. Für Untersuchungen im Grundschulbereich könnte es deshalb interessant sein, bei Erhebungen zur sozialen Integration oder dem Klassenklima den Grad der Geschlechtertrennung innerhalb der jeweiligen Klasse mit zu berücksichtigen.

Entgegen der Erwartung hat sich in Bezug auf das Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten kein Unterschied zwischen den Geschlechtern gezeigt. Da in früheren Studien der Geschlechtsunterschied fachspezifisch sehr unterschiedlich ausgefallen ist (Mädchen zeigten ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept im sprachlichen, Jungen zeigten ein höheres Fähigkeitsselbstkon-

zept im mathematischen Bereich), könnte eine Erklärung des vorliegenden Ergebnisses darin liegen, dass der FEESS das schulische Fähigkeitsselbstkonzept nicht fachspezifisch erfasst, bzw. die beiden fachspezifischen Items („Ich kann gut rechnen“ und „Ich kann gut lesen“) sowohl den sprachlichen als auch den mathematischen Bereich in gleichem Umfang berücksichtigen. Vielleicht ist es aber in diesem Bereich auch zu Veränderungsprozessen gekommen, die diese Geschlechtsdifferenz nivellieren. Auch Eder (1995a, S. 131) konnte im Vergleich seiner beiden Studien (im Abstand von etwa 10 Jahren) an Österreichischen Schulen feststellen, dass sich der Geschlechtsunterschied im Fähigkeitsselbstkonzept verringert hat.

Auch dieser Befund zeigt: Geschlechtsspezifische Unterschiede im schulischen Wohlbefinden sind nicht naturgegeben. Allerdings sind in vielen Bereichen die Wirkmechanismen bisher wenig erforscht, was Interventionen erschwert. Interessant wären in diesem Zusammenhang kulturübergreifende Studien, da verschiedene Studien darauf hindeuten, dass das Geschlecht unter anderem kulturell konstruiert ist. So konnten Hascher und Hagenauer (2011, S. 289f) zeigen, dass die auftretenden Geschlechtsunterschiede im schulischen Wohlbefinden auch mit kulturellen Bedingungen zusammenhängen.

Ein weiterer Gruppenunterschied im schulischen Wohlbefinden zeigte sich bezogen auf die Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler. Demnach fühlen sich die Viertklässler besser in ihre Klasse integriert als die jüngeren Jahrgänge. Dieses Ergebnis geht mit den theoretischen Vorüberlegungen konform und kommt unter anderem dadurch zustande, dass die Anzahl der Freundschaftsbeziehungen im Laufe der Grundschulzeit zunimmt und auch die Qualität der Beziehungen sich verändert (zum Beispiel durch eine höhere Reziprozität). Diese Veränderungen führen aber auch zu einer unterschiedlichen Relevanz der sozialen Integration in den verschiedenen

Klassenstufen. Natürlich ist ein Kind zu keinem Zeitpunkt der Schullaufbahn glücklich damit, in der Klasse isoliert zu sein, aber zum Beginn der Grundschulzeit scheint sich dies weniger negativ auszuwirken als zu ihrem Ende. Während anfangs die Lehrkraft für das Gros der Kinder die Hauptbezugsperson in der Klasse ist, kommt den Peers im Verlauf der Grundschulzeit eine zunehmende Bedeutung zu.

Überraschend ist, dass die vorliegende Studie keinen Hinweis darauf liefert, dass die Viertklässler über eine weniger positive Schuleinstellung und Lernfreude verfügen als die jüngeren Jahrgänge. Ebenso hätte davon ausgegangen werden können, dass die zunehmend realistischere Fähigkeitsselbsteinschätzung der Kinder („Veridikalität“) dazu führt, dass das schulische Selbstkonzept der Viertklässler geringer ausgeprägt ist als das der jüngeren Jahrgänge.

Eine mögliche Erklärung für die Ergebnisse zur Schuleinstellung und Lernfreude könnte sein, dass diese tatsächlich erst nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I absinken. So macht Eder (2007, S. 31ff) für die Schulfreude einen deutlichen Rückgang in der fünften Klassenstufe aus. In Studien wie LOGIK und SCHOLASTIK macht sich aber bereits im Verlauf der Grundschule ein Absinken wohlbefindensrelevanter Faktoren bemerkbar (vergleiche Abschnitt 2.4.3).

Eine methodische Erklärung dieser Ergebnisse könnte sein, dass für die Berechnung der Gruppenunterschiede das Antwortspektrum der Viertklässler auf das der jüngeren Klassenstufen reduziert wurde: Das ursprünglich vierstufige Antwortformat (*stimmt gar nicht*, *stimmt kaum*, *stimmt ziemlich*, *stimmt genau*) wurde dem Antwortformat der Erst- und Zweitklässler (*stimmt*, *stimmt nicht*) angeglichen, indem sowohl die beiden Kategorien *stimmt gar nicht* und *stimmt kaum* als auch die Kategorien *stimmt ziemlich* und *stimmt genau* zusammengefasst wurden. Dies führt dazu,

dass der Rückgang der Lernfreude eines Kindes, das in der zweiten Klasse auf die Aussage „Ich lerne gern in der Schule“ mit *stimmt genau* antwortet, in der vierten Klasse aber auf dieselbe Frage mit *stimmt ziemlich* antwortet, unentdeckt bleibt. Oder, wie im vorliegenden querschnittlichen Design: Der Unterschied zwischen den Viertklässlern und den jüngeren Jahrgängen ist nicht groß genug, als dass er sich mit dem reduzierten Antwortspektrum der Erst- und Zweitklässler abbilden ließe.

Betrachtet man beispielhaft die Häufigkeitsverteilung der Antworten für die zwei trennschärfsten Items der interessierenden Skalen (siehe Tabelle 6.2), kann festgestellt werden, dass die Viertklässler die Differenzierungsmöglichkeit durch die beiden oberen Kategorien gut nutzen (über das Problem der linksschiefen Verteilung wurde ja bereits berichtet). Überprüft werden kann die aufgestellte Vermutung mit dem vorliegenden Datensatz allerdings nicht. Eine Möglichkeit wäre, in einer weiteren Studie einen Vergleich zwischen Dritt- und Viertklässlern vorzunehmen, da für diese dasselbe Antwortformat genutzt wird. Sollte sich der Verdacht bestätigen, müsste für Untersuchungen zum Entwicklungsverlauf des Wohlbefindens in der Grundschulzeit nach einem anderen Verfahren gesucht werden, das differenziert genug ist, um Unterschiede innerhalb der Klassenstufen der Grundschule abzubilden, gleichzeitig aber die jüngeren Kinder, die häufig noch nicht sehr differenziert antworten, nicht überfordert.

Interessant sind auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zu stufenspezifischen Unterschieden im Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Bei ihnen lassen sich die erwarteten Unterschiede zwischen den jüngeren und älteren Kindern finden: Sie schreiben den Viertklässlern eine negativere Schuleinstellung und eine geringere Lernfreude zu als den jüngeren Kindern. Auch bezogen auf diese Ergebnisse wäre es wichtig und interessant zu überprüfen, ob es sich bei der schon in der Grundschule vermuteten Abnah-

Tabelle 6.2: Häufigkeitsnennungen der Viertklässler

Item (zugehöriges Skalenkürzel)	*stimmt gar nicht*	*stimmt kaum*	*stimmt ziemlich*	*stimmt genau*
Schule macht Spaß (SE)	30	47	113	124
Ich gehe gern zur Schule (SE)	32	46	96	140
Ich kann ganz gut lernen (SK)	7	32	121	163
Ich bin gut in der Schule (SK)	11	40	128	143
Ich lerne gern in der Schule (LF)	17	38	98	159
Ich arbeite im Unterricht gern mit (LF)	12	25	88	188

Anmerkungen: LF=Lernfreude, SE=Schuleinstellung, SK=Selbstkonzept der Schulfähigkeit.

me der positven Schuleinstellung und Lernfreude um ein Artefakt handelt oder nicht. Bezüglich der sozialen Integration zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Hier schreiben die Lehrkräfte den jüngsten Kindern die höchste soziale Integration zu. Dies kann zunächst verwundern. Bei diesen Kindern handelt es sich um die Erstklässler aus der offenen Schuleingangsstufe. Sie sind also erst wenige Monate vor der Erhebung in eine bestehende Gruppe von Zweitklässlern aufgenommen worden. Es ist daher davon auszugehen, dass die Lehrkräfte hier einen anderen Maßstab bei der Beurteilung ihrer sozialen Integration angesetzt haben. Und wenn man sich vor Augen führt, dass sich die Erstklässler nicht weniger integriert fühlen als die Zweitklässler, kann vermutet werden, dass in dieser speziellen Schulform der sozialen Integration der Erstklässler eine besondere Aufmerksamkeit zuteil wird.

Bezogen auf einzelne Faktoren des familiären Hintergrundes der Kinder konnten keine Gruppenunterschiede im schulischen Wohlbefinden ausgemacht werden. Dies gilt für alle Faktoren, die in diesem Kontext erhoben wurden. Betrachtet man jedoch die Gruppe von Kindern, die mehreren potenziellen Risikofaktoren gleichzeitig ausgesetzt ist, zeigt sich ein Unterschied: Kinder, die gemäß den Kriterien der vorliegenden Studie einen Migrationshintergrund aufweisen und über einen niedrigeren Bildungs- und

ökonomischen Hintergrund verfügen, berichten ein signifikant schlechteres schulisches Selbstkonzept. Auch die Lehrkräfte schreiben dieser Gruppe niedrigere schulische Fähigkeiten zu.

Es kann dennoch optimistisch stimmen, dass diese Kumulation potenzieller Risikofaktoren sich nicht in stärkerem Ausmaß auf die anderen Komponenten des schulischen Wohlbefindens auswirkt. Vielleicht kann Schule es an einigen Stellen tatsächlich schaffen, für Kinder aus weniger entwicklungsförderlichen Familienverhältnissen eine Art Schutzraum zu bilden. Die Ergebnisse müssen aber bezogen auf den Bildungs- und ökonomischen Hintergrund der Kinder kritisch betrachtet werden, da im Rahmen der vorliegenden Studie nur sehr grobe Indikatoren zur Anwendung gekommen sind. Sie reichen in keinem Fall aus, um ein differenziertes Bild in diesem Bereich zu zeichnen.

6.2.2 Die Einflussfaktoren

Bei der Betrachtung möglicher Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule ihre eigene Anstrengungsbereitschaft sehr hoch einschätzen. Dieses Ergebnis fügt sich gut in die theoretischen Vorüberlegungen ein. Auch ist es nicht ungewöhnlich, dass die Lehrkräfte die Anstrengungsbereitschaft der Kinder bedeutsam niedriger einschätzen. Während die Kinder also der Aussage, „Ich gebe mein Bestes in der Schule“ in hohem Ausmaß zustimmen, sehen die Lehrkräfte mit ihrem Wissen über das altersspezifische Leistungspektrum und die kindliche Entwicklung noch eher „Luft nach oben“. Ähnlich lässt sich vielleicht auch die Tatsache erklären, dass die Lehrkräfte den Viertklässlern eine niedrigere Anstrengungsbereitschaft zuschreiben als den jüngeren Jahrgängen. Es kann vermutet werden, dass der Anspruch der Lehrkräfte an die Viertklässler, die sich kurz vor dem für sie wichtigen Übergang in die

weiterführende Schule befinden, höher ist als an die jüngeren Jahrgänge.

Etwas überraschend ist die Tatsache, dass es auf Seiten der Schulkinder die Erstklässler sind, die eine geringere Anstrengungsbereitschaft angeben als die höheren Jahrgänge. Würde der Stufenunterschied aufgrund des steigenden Leistungsdrucks des Schulübertritts auftreten, müssten sich auch die Zweitklässler von den Viertklässlern unterscheiden. Vielleicht besteht der Unterschied eher aufgrund bestimmter Spezifika der offenen Schuleingangsstufe. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die älteren Kinder bereits stärker durch die Schule sozialisiert wurden und wissen, dass in der Schule von ihnen Einsatz und Anstrengung verlangt wird.

Bezüglich möglicher Geschlechtsunterschiede zeigt sich, dass die Mädchen und Jungen sich in ihren Angaben nicht bedeutsam unterscheiden. Die Lehrkräfte hingegen sprechen den Mädchen eine höhere Anstrengungsbereitschaft zu. Hier wäre es interessant zu untersuchen, ob dieser Unterschied ausschließlich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte begründet liegt. Dann wäre im nächsten Schritt zu untersuchen, welche Wahrnehmungsverzerrungen oder gesellschaftliche Geschlechterstereotype zu diesem Urteil führen, obwohl die Anstrengungsbereitschaft der Jungen und Mädchen sich nicht unterscheidet. Eine alternative Interpretation der Ergebnisse könnte sein, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte insofern stimmt, als dass Mädchen vielleicht durch bestimmte Verhaltensweisen beim Betrachter auf eine höhere Anstrengungsbereitschaft schließen lassen, zum Beispiel durch höhere Sorgfalt oder Ausdauer bei der Durchführung von Arbeiten. In diesem Fall könnte untersucht werden, welche Faktoren dennoch zur identischen Einschätzung der eigenen Anstrengungsbereitschaft durch die Kinder führen. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, dass Mädchen und Jungen einen unterschiedlichen Anspruch an die eigene Anstrengung oder das Arbeitsergebnis haben.

Bezüglich der Schulleistung der Schülerinnen und Schüler konnte gezeigt werden, dass es eine Häufung im Bereich guter und sehr guter Beurteilungen durch die Lehrkräfte gibt. Von diesem Effekt wird auch schon bei Eder (2007, S. 187) berichtet. Da die Lehrkräfte angehalten wurden, eine bezugsnormorientierte Leistungseinschätzung der Kinder abzugeben, hätte sich eine Normalverteilung abzeichnen müssen. Diese hat sich weder im Gesamtdatensatz noch in irgendeiner der untersuchten Klassen gezeigt. Da viele Lehrkräfte in ihrer Leistungseinschätzung der Kinder aber deren Schulnoten in das fünfstufige Antwortschema abgebildet haben, könnte die schiefe Verteilung auch das Resultat einer pädagogischen Maßnahme sein: die Kinder sollen nicht zum Beginn ihrer Schulzeit durch schlechte Beurteilungen demotiviert werden.

Obwohl viele Studien in Bezug auf die Schulnoten einen Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen nachweisen können (z. B. Czerwenka et al., 1990, S. 196f; Eder, 2007, S. 187), wurde in der vorliegenden Studie kein Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern gefunden.

Nur der „Risikogruppe“ wird durch die Lehrkräfte eine bedeutsam schlechtere Schulleistung ausgestellt als dem Rest der Kinder. Bei diesem Ergebnis handelt es sich um kein neues Phänomen. Eine niedrige soziale Herkunft bildet neben dem Migrationshintergrund die wichtigste Determinante für Bildungsungleichheiten (Berger, Keim & Klärner, 2010, S. 41). So betonen Herwartz-Emden und Küffner (2006, S. 243): „Defizite in der Zweitsprache und damit in der Schulsprache, wie sie für viele Kinder mit Migrationshintergrund zu konstatieren sind, wirken sich negativ auf das Leistungsbild in allen Fächern aus“. Und selbst bei gleicher Schulleistung erhalten Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund ungünstigere Bildungsempfehlungen und damit seltener die Chance, ein Gymnasium zu besuchen (Schulze, Unger & Hradil, 2008, S. 6). Dieser Effekt lässt

sich bei den Kindern mit Migrationshintergrund jedoch vollständig darauf zurückführen, dass sie durchschnittlich über einen niedrigeren Sozialstatus verfügen (Schulze et al., 2008, S. 6). Wie gravierend die negativen Konsequenzen für diese „Bildungsverlierer“ in unserer Wissensgesellschaft sein können, zeigen Quenzel und Hurrelmann (2010, S. 19ff) auf: Von ökonomischer Benachteiligung über soziale Armut und Exklusionsempfinden bis hin zu gesundheitlichen und psychologischen Beschwerden reicht das Spektrum möglicher Folgen.

Die Auswirkungen des niedrigen Sozialstatus' auf die sozialen Beziehungen betroffener Grundschulkinder konnten auch in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden: Kinder aus der Risikogruppe werden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bedeutsam seltener gemocht und häufiger bei den nicht gemochten Kindern aufgeführt. Darüber hinaus fühlen sie sich nicht im selben Ausmaß von ihrer Lehrkraft angenommen wie der Rest der Kinder. Interessant ist bei diesen Ergebnissen, dass es zwar zu einer Art Fremdstigmatisierung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler zu kommen scheint, die Kinder aus der Risikogruppe aber ihre soziale Integration und auch das Klassenklima allgemein nicht schlechter einschätzen als die anderen Kinder.

Betrachtet man die Situation der Kinder in ihrer Klasse, kann festgestellt werden, dass jedes in seiner Klasse mindestens ein anderes Kind hat (häufig sogar zwei oder drei), das es gut leiden kann. Vielleicht wirkt sich dies schon positiv aus. Diese Beziehungen sind jedoch nicht in jedem Fall reziprok und jedes dritte Risikokind hat niemanden in der Klasse, von dem es gemocht wird. Eine mögliche Erklärung der Ergebnisse könnte darin liegen, dass beispielsweise die Sprachprobleme der Kinder oder andere Faktoren (fehlende Teilnahme an Freizeitaktivitäten oder ähnliches) dazu führen, dass diese Kinder in der Klasse einfach weniger wahrgenommen

werden. Denn bei näherer Betrachtung kommt die häufigere Nennung der Risikokinder in der Kategorie „nicht gemocht“ durch eine Untergruppe von etwa 10 Kindern zustande, die von sehr vielen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht gemocht werden (auf ein Kind entfallen beispielsweise 13 Nennungen). Ein anderes Drittel der Risikokinder taucht in den Angaben seiner Mitschülerinnen und Mitschüler hingegen gar nicht auf.

Auch die niedrigere Ausprägung in der Skala „Gefühl des Angenommenseins“ kommt durch die sozial abgelehnte Untergruppe von Kindern zustande. Die Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig es ist, innerhalb dieser Risikogruppe zu differenzieren. Während ein Teil der Gruppe im Fokus negativer Aufmerksamkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler und ebenso der Lehrkräfte steht, fällt der andere hintenüber. Prävention und Intervention müssen hier an ganz unterschiedlichen Stellen ansetzen.

Betrachtet man wieder die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler, so zeigt sich, dass das Gros der Kinder von einem guten Verhältnis zu seiner Lehrkraft berichtet und auch das Klassenklima überwiegend positiv bewertet. In diesen Bereichen treten keine Unterschiede zwischen den Klassenstufen auf. Die Mädchen hingegen berichten von einem positiveren Verhältnis zu ihrer Lehrkraft. Übereinstimmende Ergebnisse wurden für höhere Klassenstufen bereits von Eder (2007, S. 66) sowie Haecker und Werres (1983, S. 80) berichtet. Die vorliegenden Ergebnisse können diesen Unterschied nun bereits für die Grundschule aufzeigen. Interessant wäre es nun, zu überprüfen, ob auch die Lehrkräfte ein besseres Verhältnis zu den Schülerinnen berichten als zu den Schülern. Mit der vorliegenden Studie ist dies nicht möglich, da keine Angaben der Lehrkräfte bezüglich ihres Verhältnisses zu einzelnen Schülerinnen und Schülern erhoben wurden.

Um Informationen über die Verhältnisse der Kinder untereinander zu bekommen, wurden ihre sozialen Präferenzen in der Klasse erhoben. Hier-

bei zeigt sich eine sehr große Spannweite in der Anzahl der Nennungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in der Beantwortung der an sie gestellten Fragen unterschiedliche Kriterien für ihre Antwort zugrunde legen. Beispielsweise hat es den Anschein, als würden einige Kinder bei der Frage, wen sie gut leiden können, ausschließlich ihren besten Freund oder ihre beste Freundin nennen, während andere Kinder den Kreis sehr weit ausdehnen. Diese Vermutung macht auch noch einmal deutlich, dass es sich hier um soziometrische Daten handelt: Die Befunde geben Hinweise auf quantitative Aspekte der sozialen Beziehungen. So kann zum Beispiel gezeigt werden, dass ein Kind zwei Kinder in seiner Klasse gut leiden kann. Über die Qualität dieser Beziehungen können jedoch, abgesehen von der Ausprägungsrichtung „gut leiden können“ und „nicht gut leiden können“, keine Aussagen getroffen werden.

Im Schnitt haben die Kinder fast doppelt so viele Klassenkameraden die sie mögen, wie Klassenkameraden, die sie nicht mögen. Ebenso ist im Durchschnitt die Anzahl der Kinder, von denen die Kinder glauben gemocht zu werden doppelt so hoch wie die Anzahl der Kinder, von denen sie ihrer Meinung nach nicht gemocht werden. Die Brisanz der Tabelle 5.11, in der die Nennungen aufgelistet sind, liegt aber nicht in den Durchschnittsangaben. Sie zeigt nämlich auch auf, dass: es Kinder gibt, die niemanden in ihrer Klasse mögen; es Kinder gibt, die sich von niemandem in der Klasse gemocht fühlen; es Kinder gibt, die von niemandem in der Klasse gemocht werden. Sieht man sich die Verteilungen genauer an, stellt man fest, dass auf einige Kinder mehrere dieser Punkte zutreffen. Auch zeigt sich besonders für Kinder der vierten Klassenstufe mit solch extremen Werten eine relativ gute Übereinstimmung in der Selbst- und Fremdbeurteilung. Diesen Kindern ist ihre soziale Position in der Klasse sehr bewusst.

Bezüglich möglicher Gruppenunterschiede konnte gezeigt werden, dass

die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe mehr Kinder nennen, die sie mögen, als die jüngeren Jahrgänge. Dieses Ergebnis findet sich auch in anderen Studien wieder. So zeigt Petillon (1993a, S. 115) auf: Die Anzahl der Freundschaften steigt im Laufe der Grundschulzeit und ihre Qualität verändert sich. Interessant ist auch der Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen. Während die Mädchen bedeutsam mehr Kinder angeben, die sie nicht mögen, werden die Jungen bedeutsam häufiger nicht gemocht. Betrachtet man die geschlechterspezifischen Nennungen genauer, kann festgestellt werden, dass diese beiden Effekte dadurch zustande kommen, dass die Mädchen sehr häufig Jungen nennen bei den Kindern, die sie nicht gut leiden können. Für das Gros der Jungen sind die Mädchen bei den Fragen nach den sozialen Präferenzen und Abneigungen hingegen kein Thema: Für alle vier Fragen gilt, dass von Jungen so gut wie nie ein Mädchen genannt wird. Auch wenn man die sozialen Netzwerke insgesamt betrachtet, fällt auf, wie ausgeprägt die Geschlechtertrennung in einem Großteil der untersuchten Klassen ausfällt.

Nachdem nun die Ergebnisse bezüglich der Komponenten und Einflussfaktoren diskutiert wurden, sollen im nächsten Schritt ihre Zusammenhänge noch einmal näher betrachtet werden.

Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren und Wohlbefindenskomponenten

Abbildung 5.2 zeigt die Einflussfaktoren auf die Wohlbefindenskomponenten, wie sie in der vorliegenden Studie ermittelt wurden. Hierbei zeigt sich für die Schuleinstellung und die Lernfreude, dass ein erheblicher Anteil der auftretenden Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern durch ihre eigene Anstrengungsbereitschaft und ihre Beziehung zur Lehrkraft erklärt werden kann. Dass diese beiden Komponenten durch dieselben

Prädiktoren erkärt werden können, ist schon anhand ihrer hohen Interkorrelation nicht verwunderlich und zum Teil auf die inhaltliche Ausgestaltung beider Konstrukte im FEESS zurückzuführen.

Etwas überraschend ist allerdings die Dominanz der Anstrengungsbereitschaft als Prädiktor. Sie erklärt 43 % der Varianz in der Schuleinstellung, 49 % der Lernfreudevarianz und 22 % der Varianz im schulischen Selbstkonzept der befragten Kinder. Auch wenn die Anstrengungsbereitschaft im Rahmen des Modells von Tina Hascher als möglicher Einflussfaktor berichtet wird, muss vielleicht von einer höheren Wechselwirkung zwischen dem Wohlbefinden und der Anstrengungsbereitschaft ausgegangen werden. In jedem Fall wäre es notwendig, die Wirkrichtungen und -mechanismen in diesem Bereich noch einmal spezifischer und vor allem in einem längsschnittlichen Erhebungsdesign zu untersuchen.

Die Bedeutung der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung für das schulische Wohlbefinden konnte auch in der vorliegenden Studie aufgezeigt werden. Nach der Anstrengungsbereitschaft klärt sie den größten Anteil der auftretenden Unterschiede bezogen auf die Schuleinstellung, die Lernfreude und die soziale Integration der Kinder auf. Für das schulische Selbstkonzept scheint sie in diesem Modell kein bedeutsamer Prädiktor zu sein. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Beziehung zur Lehrkraft vor allem durch dessen Leistungsbeurteilung auf das schulische Selbstkonzept der Kinder auswirkt. Dieser Aspekt wird in der entsprechenden Skala des FEESS jedoch nicht mit berücksichtigt.

Interessant ist auch, dass die Schulleistung der Kinder in diesem Modell ausschließlich Unterschiede im schulischen Selbstkonzept aufklärt. Dies unterstreicht das Ergebnis, dass die Schulleistung der Kinder sich sehr unabhängig vom Wohlbefinden gestalten kann. Hier zeigt sich jedoch ein Unterschied zwischen den Schulklassen: Betrachtet man die Viertklässler

separat, erklärt die Schulleistung einen bedeutsamen Anteil an der unterschiedlichen Schuleinstellung der Kinder. Auch die sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern sind bei den Viertklässlern in stärkerem Ausmaß in der Lage, Unterschiede in den Wohlbefindenskomponenten aufzuklären.

Bei den gefundenen Ergebnissen muss einschränkend berücksichtigt werden, dass es sich in der vorliegenden Studie um hierarchische Daten handelt. Dies bedeutet, dass die einzelnen Beobachtungen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler nicht völlig unabhängig voneinander sind, da die Kinder gemeinsam eine Klasse besuchen. Dieser Tatbestand kann dazu führen, dass es zu Verfälschungen bei der Berechnung von Zusammenhängen kommt.

Um den Einfluss der Klasse auf die verschiedenen Variablen abzuschätzen, wird die Intra-Klassen-Korrelation (ICC) herangezogen (Bühl, 2009, S. 395f). Sie ist ein Zusammenhangsmaß und beschreibt den Anteil der Gesamtvarianz, der auf die Varianz zwischen den Kontexten (in diesem Fall also Schulklassen) zurückzuführen ist.

Die Intra-Klassen-Korrelation wird wie folgt definiert:

$ICC = \frac{u_{0j}}{(u_{0j}+r_{ij})}$

Wobei u_{0j} für die Populationsvarianz zwischen den Gruppen, r_{ij} für die Populationsvarianz innerhalb der Gruppen sowie $u_{0j}+r_{ij}$ für die Gesamtvarianz steht.

Hiermit ergeben sich für die vier Wohlbefindenskomponenten folgende ICC:

Schuleinstellung = .095, Lernfreude = .094, Selbstkonzept = .027, Soziale Integration = .085

Die Klassenzugehörigkeit klärt also je nach Kriteriumsvariable zwischen

2,7 % und 9,5 % der Varianz auf. Den geringsten Einfluss hat sie hierbei auf das Selbstkonzept der schulischen Fähigkeiten.

6.2.3 Die gefundenen Cluster

Mit Hilfe der Clusteranalyse ist es gelungen, vier Muster schulischen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern der Grundschule aufzuzeigen. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss die inhaltliche Schwerpunktsetzung der einbezogenen Faktoren berücksichtigt werden. So wird durch die Berücksichtigung von vier Skalen zu sozialen Präferenzen, sowie der Skalen *Soziale Integration* und *Klassenklima* des FEESS den sozialen Beziehungen ein großer Einfluss auf die Clusterbildung eingeräumt.

In der vorliegenden Studie liegt das Ziel der Clusteranalyse darin, mögliche Muster für den Grundschulbereich aufzuzeigen und auf diese Weise durch eine Informationsreduktion die gefundenen Ergebnisse für die Praxis besser nutzbar zu machen. Betrachtet man die Wohlbefindensunterschiede zwischen den Klassenstufen oder auch zwischen den Geschlechtern, könnte es auch interessant sein, die jeweiligen Untergruppen einzeln zu betrachten. So schlägt Eder (1995b, S. 78) vor, die Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens spezifisch für die verschiedenen Stufen zu bestimmen. In der vorliegenden Untersuchung wurde darauf aber zugunsten eines Gesamtüberblicks für die Grundschule verzichtet.

Cluster 1: Beliebte Kritiker (N=131)

Von den gefundenen Clustern ist dieser vermutlich der am wenigsten erwartete. Er umfasst eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sozial sehr gut integriert ist, mit den schulischen Anforderungen gut Schritt halten kann und trotzdem eine negativere Einstellung zur Schule und eine geringere Lernfreude aufweist als der Durchschnitt der Kinder.

Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass diese eher leistungsstarke Gruppe in der Schule unterfordert ist und sich dies negativ auf verschiedene Komponenten des schulischen Wohlbefindens auswirkt. Um dieser Vermutung nachzugehen, wurde die Skala *Anstrengungsbereitschaft* für diese Gruppe etwas genauer betrachtet. Hierbei konnte gezeigt werden, dass die Kinder des ersten Clusters den Aussagen „Ich strenge mich an, damit ich besser schreiben kann“ oder „Ich strenge mich an, damit ich besser rechnen kann“ in bedeutsam geringerem Ausmaß zustimmten, als dies für den vierten Cluster („Schulfreudige“) gilt. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass sie mit ihrer ausreichenden Leistung keine Notwendigkeit sehen, sich noch mehr anzustrengen. Der Aussage „Ich mag nur leichte Aufgaben“ stimmten sie hingegen signifikant weniger zu.

Ein weiterer Erklärungsansatz ergibt sich aus dem Interview mit Merle. Mit ihrem selbstbewussten Auftreten und ihren teilweise kritischen Aussagen gegenüber der Schule repräsentiert sie vielleicht ebenso wie mit ihren Angaben aus dem FEESS diesen Cluster. Sie erfährt durch ihre Familie viel Unterstützung, sowohl für ihre Freizeitaktivitäten als auch explizit in schulischen Belangen.

Dieses Selbstbewusstsein führt vielleicht dazu, dass diese „beliebten Kritiker“ in höherem Ausmaß als die „schulfreudigen“ Kinder aus dem vierten Cluster die Schule auch mit kritischen Augen sehen, was sich negativ auf einige Facetten des schulischen Wohlbefindens auswirken könnte. Sie üben offen und selbstbewusst Kritik beispielsweise an Verhaltensweisen der Lehrkraft oder auch an schulischen Rahmenbedingungen.

Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrkräfte für diese Gruppe, so zeigt sich wieder, dass sie recht stark von der Schulleistung der Kinder auf ihre Schuleinstellung schließen: Sie überschätzen die positive Schuleinstellung dieser Gruppe sehr stark. Aus ihrer Perspektive scheint zwischen

den Kindern des ersten und des vierten Clusters kein nennenswerter Unterschied zu bestehen.

Cluster 2: Risikogruppe Schulentfremdung (N=79)

Die Kinder des zweiten Clusters zeigen die stärkste Abweichung vom Durchschnitt aller Befragten auf: Während die sozialen Beziehungen zwar ungünstiger, aber noch verhältnismäßig unauffällig sind, sind alle Facetten, die mit den schulischen Belangen in Zusammenhang stehen, inklusive der Beziehung zur Lehrkraft, extrem ungünstig ausgeprägt. Auch die Schulleistung dieser Gruppe liegt deutlich unter dem Durchschnitt. In dieser Gruppe finden sich gehäuft Kinder mit einem niedrigeren Bildungshintergrund sowie Jungen.

Betrachtet man die Angaben der Lehrkräfte für diese Gruppe, fällt auf, dass diese sich sehr stark von denen für die anderen Cluster unterscheiden. Es wird also deutlich, dass auch die Lehrkräfte sich der besonderen Situation dieser Schülerinnen und Schüler bewusst sind. Das Ausmaß des geringen Wohlbefindens dieser Kinder scheint ihnen jedoch nicht bewusst zu sein. Dies wird besonders bezüglich der Schuleinstellung deutlich: Obwohl die Lehrkräfte dieser Gruppe bereits die ungünstigste Schuleinstellung zuschreiben ($\overline{X}$=.64), wird diese von den Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe noch deutlich in ihrer negativen Ausprägung überboten ($\overline{X}$=.21). Hier kann man von der Gruppe potenzieller Bildungsverlierer sprechen, wie sie bei Hadjar et al. (2010, S. 223ff) beschrieben wird.

Im Interview mit Steven, dem Repräsentanten des zweiten Clusters, lassen sich viele Parallelen finden zu Interviews, die Eder (2007, S. 181) mit Jugendlichen Schülerinnen und Schülern geführt hat, welche schulisch sehr belastet waren. So beschreibt er beispielsweise Verhaltensweisen dieser Interviewteilnehmer, die ebenso in der vorliegenden Studie aufgetreten sind:

zögerliche Teilnahmebereitschaft, die Vermeidung von Blickkontakt während des Interviews und eine resignierte Haltung in Bezug auf die eigene Situation.

Neben dieser Resignation zeigt sich bei Steven auch eine deutliche Frustration, beispielsweise durch das Problem, dem Unterrichtsstoff nicht mehr folgen zu können. Dies wird besonders an seinem früheren Lieblingsfach Mathematik deutlich. Hier hat er schon seit längerem das Gefühl, abgehängt worden zu sein, was seine frühere Freude an dem Fach nachträglich beeinträchtigt. Es gibt zwar noch Fächer, an denen er manchmal Freude hat, er nennt aber ausschließlich weniger leistungsbezogene Aktivitäten (basteln und aufräumen) auf die Frage, was ihm in der letzten Woche viel Spaß in der Schule gemacht hat.

Kennzeichnend für Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe sind darüber hinaus belastete Beziehungen zu Lehrkräften und, wie in Stevens Fall, anderen Schulmitarbeitern. Oft werden in diesem Zusammenhang von den Kindern Situationen im Schulalltag beschrieben, die für sie demütigend und bloßstellend waren – so auch die von Steven beschriebene Situation, in der er vom Hausmeister zur Strafe vor allen auf einen Kasten in der Pausenhalle gesetzt wurde.

Der einzige Lichtblick für Steven in seiner aktuellen Situation ist der anstehende Schulwechsel in die Sekundarstufe und seine damit verbundene Hoffnung, dass dort alles besser wird.

Die Bewältigungsmuster in dieser Gruppe bestehen nicht selten im Rückzug. So beschreibt auch Steven, dass er am liebsten hinten in der Klasse sitzt, da er sich dort am besten verstecken kann. Durch sein schwieriges familiäres Umfeld, seine alleinerziehende vollberufstätige Mutter und die damit einhergehende Mitverantwortung für seine kleine Schwester, erhält er wenig Unterstützung in Bezug auf die Schule. Hier wird von ihm viel

Selbständigkeit eingefordert.

Ein interessanter Befund ganz anderer Natur, der bei Steven aber besonders ausgeprägt auftritt, ist eine Art ästhetisches Empfinden in Bezug auf einige Gegebenheiten in der Schule. Bei Dingen, die von den Schülerinnen und Schülern unter der Rubrik „nicht gemocht“ fotografiert wurden, oder die sie sich bei ihren „Zauberfragen“ anders gewünscht haben, wurden nicht selten unschöne Details in den Schultoiletten erwähnt oder andere bauliche Mängel (überlaufende Gullis und ähnliches) die sie nicht schön oder sogar „ekelig“ finden.

Auch andere Dinge, wie eine defekte Uhr oder kaputte Spielgeräte auf dem Pausenhof, werden von den Kindern oft kritisch angemerkt.

Cluster 3: Risikogruppe Sozialbeziehungen (N=108)

Die Schülerinnen und Schüler des dritten Clusters zeichnen sich vorrangig durch ihre problematischen sozialen Beziehungen zu den Klassenkameraden aus. Auch ihre Beziehung zu den Lehrkräften beschreiben sie weniger günstig als der Durchschnitt der Kinder. In diesem Cluster sind Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Familien überrepräsentiert.

Von Seiten der Lehrkräfte wird die besondere soziale Situation der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Sie schreiben ihnen im Vergleich zu den anderen Clustern die niedrigste soziale Integration in die Klassengemeinschaft zu. Aber auch hier scheint den Lehrkräften das Ausmaß der sozialen Probleme nicht bewusst zu sein. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre soziale Integration noch bedeutend schlechter. Das Problem, dass Lehrkräfte auftretende Ausgrenzungen innerhalb einer Klasse zu wenig wahrnehmen und auch in ihren Konsequenzen für die Kinder unterschätzen, wurde bereits aufgezeigt (siehe Abschnitt 2.4.4).

Bei dem vorliegenden Clusterprofil fällt aber auch auf, dass die schulischen Faktoren, wie die Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft der Kinder, hiervon nicht stark in Mitleidenschaft gezogen werden. Die Lehrkräfte hingegen schreiben ihnen eine bedeutsam geringere Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft zu als sie sich selber. Dies könnte eventuell wieder auf eine Generalisierung zurückzuführen sein: Da diese Gruppe eine geringere Schulleistung aufweist als der Durchschnitt, könnte dies von den Lehrkräften auf ihr Wohlbefinden oder auch auf motivationale Faktoren der Kinder verallgemeinert werden.

Das teilstandardisierte Interview ist an dieser Stelle mit einem nicht ganz so prototypischen Vertreter des Clusters geführt worden, zumindest was die familiäre Herkunft angeht. Dennis kommt aus einer bildungsnahen deutschstämmigen Familie, die an den schulischen Belangen ihrer Kinder großes Interesse zeigt. Der Fall macht deutlich, dass die Einflussmöglichkeiten der Eltern auf die schulischen Belange, insbesondere auf die Sozialbeziehungen, auch ihre Grenzen haben.

Dennis fühlt sich nicht als guter Schüler und seine positiven Schulerlebnisse beziehen sich fast ausnahmslos auf nicht leistungsbezogene Aktivitäten. Ein größeres Problem stellen für ihn jedoch die sozialen Probleme mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern dar. Auch mit Kindern aus anderen Klassen berichtet er von unangenehmen Erlebnissen.

In Dennis' Schulklasse ist die soziale Atmosphäre allgmein eher angespannt. Für drei der Kinder, ihn inklusive, zeigen sich die Probleme jedoch besonders deutlich. Auffällig ist, dass seine Lehrerin seine soziale Integration eher positiv einschätzt. Dies ist entweder das Resultat einer zu optimistischen Einschätzung oder der Tatsache geschuldet, dass sich die Situation im Vergleich zum Vorjahr verbessert hat. Aufgrund von andauernden Schwierigkeiten mit einigen Klassenkameraden war von Dennis'

Eltern angedacht worden, ihn aus der Klasse zu nehmen (siehe Abschnitt 5.8.6).

Cluster 4: Schulfreudige (N=379)

Die Hälfte aller Grundschulkinder befindet sich im vierten Cluster. Hier sind alle Kinder versammelt, die in der Schule mit keinen größeren Problemen zu kämpfen haben und sich wohl fühlen, zumindest was die erhobenen Faktoren angeht. Belastungen, beispielsweise in Form von Leistungsdruck oder ähnlichem, werden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt und könnten auch in dieser Gruppe auftreten.

Die Kinder dieses Clusters kommen gut mit ihren Klassenkameraden und Lehrkräften aus und fühlen sich ihrer Schule verbundener als alle anderen Gruppen. Während die Mädchen in diesem Cluster überrepräsentiert sind, gehören ihm Kinder mit Migrationhintergrund seltener an.

Die positive Einschätzung dieser Gruppe durch die Lehrkräfte wird durch die eigene Einschätzung der Schülerinnen und Schüler in fast allen Skalen sogar noch bedeutsam übertroffen.

Auch im Interview mit Sarah wird das gut angepasste Verhalten dieser Kinder an die Schule deutlich. Sie sind die Gruppe, die von Petillon (1982, S. 106) der Kategorie „Idealschüler“ zugeordnet würde.

Aber auch Sarah hat Dinge, die ihr den schulischen Alltag erschweren. Ein Punkt, der von ihr angesprochen wird und der auch in anderen Interviews zur Sprache kam, ist ihr Sitzplatz. Wenn man es nicht wie Steven darauf anlegt, im hinteren Teil des Klassenzimmers „unterzutauchen“, wird es für einige Kinder als behindernd erlebt, dem Unterrichtsgeschehen aufgrund der Sitzposition visuell oder auditiv nicht folgen zu können. Ein anderes Problem, speziell für die jüngeren Jahrgänge, sind Auseinandersetzungen mit den älteren Kindern der Schule. Dies gilt vor allem für die

Pausensituationen, in denen die Jüngeren beispielsweise versuchen müssen, ihr Recht auf gewisse Spielgeräte gegen die Älteren durchzusetzen. Aber auch ohne besonderen Anlass gibt es Situationen, in denen die jüngeren Kinder von älteren schikaniert werden.

6.3 Konsequenzen für die Schule

In diesem Abschnitt sollen aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie heraus Ansatzpunkte für Verbesserungen aufgezeigt werden, die zu einem höheren Wohlbefinden der Grundschulkinder beitragen können. Vorrangig werden hierbei die Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt. Darüber hinaus gibt es natürlich noch einige andere Instanzen, die sich, teilweise unter anderer Schwerpunktsetzung, dieses Themas annehmen, hier aber nicht weiter berücksichtigt werden (zum Beispiel die Eltern, die Schulsozialarbeit oder der schulpsychologische Dienst).

Generell lässt sich für mögliche Präventions- und Interventionsansätze festhalten, dass es durch die verschiedenen Wohlbefindenskomponenten und die Fülle an Einflussfaktoren zwingend notwendig ist, die Maßnahmen spezifisch auszuwählen. Die gefundenen Cluster machen dies auch noch einmal sehr deutlich: Während im Fall von Dennis der Verbesserung der Sozialbeziehungen oberste Priorität eingeräumt werden müsste, würde dies die Situation für Steven, wenn überhaupt, nur wenig verbessern.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Angaben der Lehrkräfte zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, kann festgehalten werden, dass allen potenziellen Maßnahmen zunächst eine verbesserte Diagnostik vorangehen muss. Die schlechten Übereinstimmungen zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrkräfte und der Selbsteinschätzung der Kinder zeigt, dass das Wohlbefinden auch in der Grundschule Außenstehen-

den nicht selbstverständlich zugänglich ist. Dies führt, besonders für einige Schülergruppen, zu gravierenden Fehleinschätzungen. Es müssen also Instrumente und Methoden zum Einsatz kommen, die den Lehrkräften Aufschluss über das Wohlbefinden der Kinder geben können. Für viele Bereiche des Wohlbefindens könnte dies gut mittels Fragebogen für die Kinder oder auch Beobachtungsbogen durch die Lehrkraft realisiert werden. Ein auftretendes Problem kann hierbei sein, dass einerseits für individuelle Maßnahmen auch individuelle Angaben notwendig sind, was dafür spricht, dass die Lehrkraft beispielsweise einen Fragebogen auch einem Kind zuordnen kann. Andererseits muss aber bei fehlender Anonymität in bestimmten Bereichen davon ausgegangen werden, dass die soziale Erwünschtheit zum Tragen kommt. Dies wäre beispielsweise im Themenanfeld der Lehrer-Schüler-Beziehung anzunehmen.

Hilfreich für Lehrkräfte können deshalb zusätzlich Ergebnisse aus Studien sein. Auch die vorliegende Studie kann häufige Bewertungstendenzen von Lehrkräften aufzeigen, die zu Fehleinschätzungen des kindlichen Wohlbefindens führen. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden, um Lehrkräften Ansatzpunkte zur Selbstreflexion zu geben und mögliche „blinde Flecken“ aufzuzeigen.

Ein gutes Beispiel bieten die in der vorliegenden Studie gefundenen Cluster: Sie zeigen auf, wie an verschiedenen Stellen durch Fehleinschätzungen und Generalisierungen durch die Lehrkraft, das Wohlbefinden der Grundschulkinder über- oder unterschätzt wird. Eine generelle Tendenz der Lehrkräfte zeigt sich darin, dass die Schulleistung der Kinder häufig zu stark auf deren Wohlbefinden übertragen wird. So wird den leistungsstärkeren Kindern des ersten Clusters („beliebte Kritiker“) eine zu positive Schuleinstellung unterstellt. Dagegen werden die Kinder aus den leistungsidentischen Clustern zwei („Risikogruppe Schulentfremdung“) und

drei („Risikogruppe Sozialbeziehungen“) von den Lehrkräften verhältnismäßig identisch bezüglich ihres Wohlbefindens eingeschätzt, was sich hier als fataler Irrtum herausstellt.

Positiv ist hierbei anzumerken, dass es in der Grundschule offensichtlich relativ gut gelingt, die Schulleistung der Kinder von ihrem schulischen Wohlbefinden zu entkoppeln. Dies führt aber auch zu wichtigen Implikationen für die Lehrkräfte: Sie dürfen nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass leistungsstarke Kinder sich in der Schule wohl fühlen. Gerade dadurch, dass diese Gruppe vielleicht nicht durch schlechte Schulleistungen oder auch störende Verhaltensweisen auffällt kann es passieren, dass ihre Bedürfnisse im Schulalltag unberücksichtigt bleiben. Für die genannten „Risikogruppen“ zeigt sich dagegen, wie wichtig es ist, dass die Lehrkräfte besser differenzieren zwischen Aspekten des Wohlbefindens, die sich auf die Sozialbeziehungen beziehen und Aspekten, die mit dem „Kerngeschäft“ von Schule (z.B. Lernfreude oder Anstrengungsbereitschaft) im Zusammenhang stehen.

Was die vorliegende Studie an verschiedenen Stellen zeigen konnte, ist eine prinzipielle Tendenz der Lehrkräfte, die sozialen Beziehungen der Grundschulkinder zu positiv einzuschätzen. Besonders in Bezug auf abgelehnte oder sogar ausgegrenzte Kinder unterschätzen sie die damit einhergehenden Gefahren deutlich. Aber selbst in weniger extremen Situationen wird der Belastung von Grundschulkindern durch soziale Auseinandersetzungen häufig zu wenig Beachtung geschenkt.

Es ist natürlich weder möglich noch sinnvoll, dass Lehrkräfte während aller sozialer Interaktionen zwischen den Kindern präsent sind. Doch selbst Pausensituationen in der Schule sind dem pädagogischen Wirken nicht vollständig entzogen und sollten, insbesondere in der Grundschule, wo das Soziale Lernen noch eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt, bei auf-

tretenden Problemen auch als Lern- und Diskussionsgegenstand von den Lehrkräften aufgegriffen werden. Ein großer Vorteil ist in diesem Zusammenhang, dass sich für die Grundschule sogar ein Einfluss der Lehrkraft auf das Gefühl der Grundschulkinder, in die Klassengemeinschaft sozial integriert zu sein, nachweisen lässt. Dies ist in den weiterführenden Schulen meist nicht mehr gegeben. Die guten Voraussetzungen der Grundschule, das Soziale Lernen als bewusste Aufgabe in den Schulalltag zu integrieren, sollten auf jeden Fall noch intensiver und systematischer genutzt werden. Das Klassenlehrerprinzip der Grundschule, mit seinen Möglichkeiten eines intensiven Beziehungsaufbaus zwischen Lehrkraft und Grundschulkind, ist hierfür ebenfalls förderlich.

Die Beziehung zur Lehrkraft ist aber nicht nur für die gefühlte soziale Integration der Kinder entscheidend. Sie stellt einen zentralen Einflussfaktor auf verschiedene Komponenten des Wohlbefindens dar. So konnte in der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass sie sich auch stark auf die Schuleinstellung und die Lernfreude der Kinder auswirkt. Einerseits wird durch diese Ergebnisse die Verantwortung der Lehrkraft deutlich. Andererseits zeigen sie aber auch ihre großen Einflussmöglichkeiten auf.

Die von Grundschülerinnen und -schülern gewünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrkräfte wie beispielsweise Fürsorglichkeit, Freundlichkeit, gerechtes Handeln ohne Bevorzugung einzelner oder Unterstützung geben sind gut dokumentiert und auch nicht neu. Aber so selbstverständlich sie auch scheinen, in der Umsetzung sind diese Forderungen nicht trivial. So ist es bisher, von individueller Eigeninitiative abgesehen, unter Lehrkräften nicht sehr verbreitet, die eigene Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern systematisch zu betrachten und (selbst-)kritisch zu reflektieren.

Handlungsempfehlungen aus einer Studie zu den Sozialbeziehungen zwi-

schen Kindern und Jugendlichen und ihren Lehrkräften sehen folgende Möglichkeiten der Verbesserung: den Einsatz anonymer Fragebögen zur sozialen Beziehung, die von den Lernenden ausgefüllt und durch die Lehrkraft interpretiert werden (hierbei kann auch eine externe Fachperson unterstützen) oder auch Intervisionsgruppen von Lehrkräften, die sich in Bezug auf die Ergebnisse einer durchgeführten Fragebogenerhebung austauschen und gegebenenfalls in bestimmten Bereichen einen Weiterbildungsbedarf bei ihrer Schulleitung anzeigen (Pfiffner & Walter-Laager, 2009, S. 231).

Neben der Beziehungsgestaltung kann der identifizierte sehr große Einfluss der Anstrengungsbereitschaft auf verschiedene Wohlbefindenskomponenten einen weiteren Wirkungsbereich der Lehrkräfte aufzeigen. Bei der Anstrengungsbereitschaft handelt es sich um einen Faktor, der stark an die Motivation der Grundschulkinder anknüpft. Die Motivation wiederum kann durch die Lehrkräfte über ganz verschiedene Wege maßgeblich mitbeeinflusst werden. Beispiele hierfür sind, neben der schon beschriebenen positiven Beziehungsgestaltung, die auch hier zum Tragen kommt: Unterrichtsformen, die eine aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler zulassen (siehe Bergmann & Eder, 1995, S. 199; Wild & Krapp, 1996, S. 207ff), eine klare Unterrichtsstruktur, die Sicherung von Erfolgserlebnissen sowie Erfahrungen selbstregulierten Lernens (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004, S. 33) oder auch der Einsatz einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung (Moschner & Schiefele, 2000, S. 182).

Besonders für gefährdete Schülerinnen und Schüler ist auch eine bessere Erklärungs- und Vermittlungsqualität notwendig, um sie im Unterricht nicht abzuhängen (Eder, 2007, S. 231). Das emotionale und auch das motivationale Befinden von Kindern und Jugendlichen leidet sehr darunter, wenn es keine Passung gibt zwischen den Anforderungen, die an sie gestellt werden, und ihren Fähigkeiten (Hascher, 2004b, S. 166).

Betrachtet man die auftretenden Gruppenunterschiede im Wohlbefinden fällt am stärksten der Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen auf. Hier ist es für die Lehrkräfte wichtig, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Jungen im Hinblick auf das schulische Wohlbefinden bereits in der Grundschule eine gefährdetere Gruppe darstellen. Sie berichten nicht nur eine negativere Schuleinstellung und geringere Lernfreude, sondern fühlen sich durch ihre Lehrkraft auch in geringerem Ausmaß angenommen als die Mädchen. Wenn es sich empirisch bestätigen lässt, dass der hohe Frauenanteil an Lehrkräften im Grundschulbereich mitverantwortlich für diese Unterschiede ist, sollten vermehrt bildungspolitische Maßnahmen getroffen werden, um hier einen Ausgleich zu schaffen. Ein weiterer Ansatz könnte darin bestehen das (häufig berichtete) sozial angepasstere Verhalten der Mädchen für die Jungen nicht zum Nachteil werden zu lassen. In jedem Fall ist es mit Blick auf die weitere Verschlechterung des Wohlbefindens innerhalb der Sekundarstufe I angeraten, Interventionen zur Verbesserung des Wohlbefindens von Jungen schon in der Grundschule anzusetzen (Hascher & Hagenauer, 2011, S. 304f).

Ein weiterer Gruppenunterschied im Wohlbefinden zeigt sich bezogen auf die familiäre Herkunft der Grundschulkinder. Kinder die gleichzeitig einen Migrationshintergrund, einen niedrigen Bildungshintergrund sowie einen niedrigen ökonomischen Hintergrund aufweisen, fühlen sich von ihren Lehrkräften in geringerem Ausmaß angenommen. Hier wäre eine verbesserte Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte notwendig und wünschenswert. Darüber hinaus wird ihre Schulleistung von den Lehrkräften als schlechter beurteilt, was sich auch in ihrem eigenen geringer ausgeprägten schulischen Selbstkonzept widerspiegelt.

Bezogen auf diese Risikogruppe besteht auf jeden Fall noch Potenzial, die Mehrfachbelastung dieser Kinder stärker zu berücksichtigen und an

geeigneten Stellen Hilfestellungen zu initiieren. Hierbei betont Schultheis (2012, S. 196): „Der Grundschule kommt im Integrationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Stellung und Struktur im deutschen Bildungssystem eine zentrale Rolle zu.“ Dies liegt nicht zuletzt daran, dass in der Grundschule über den weiteren schulischen Werdegang der Kinder entschieden wird. Dies kann sich vor allem für diese Risikogruppe sehr negativ auswirken, wenn sie nicht schon in der Grundschule möglichst stark gefördert wird. So wird auch von Miller (2008, S. 221) kritisiert, dass Kinder aus niedrigen sozialen Schichten durch die Selektionsmaßnahmen im deutschen Bildungswesen in besonderem Maße benachteiligt würden.

Als letzter Gruppenunterschied soll abschließend die Klassenstufenzugehörigkeit in den Blick genommen werden. Hier haben sich bei den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Jahrgangsstufen weniger Unterschiede gezeigt, als auf Grundlage bisheriger Befunde anzunehmen war. So konnte die sonst typische Abnahme einer positiven Schuleinstellung, eines positiven schulischen Selbstkonzeptes, der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft über die Schuljahre mit der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Von den Lehrkräften werden entsprechende Unterschiede zwischen den Klassenstufen hingegen berichtet.

Doch selbst wenn es im Verlauf der Grundschule nicht zu einer Abnahme verschiedener Wohlbefindensfaktoren kommen sollte, kann die vierte Klassenstufe mit Blick auf den Übergang in die Sekundarstufe als eine kritische Phase für das schulische Wohlbefinden angesehen werden und sollte besondere Aufmerksamkeit genießen. Zum Ende der vierten Klasse sorgt unter anderem der Leistungsdruck aufgrund der anstehenden Übergangsempfehlungen dafür, dass sich die Kinder negativer zur Schule äußern (Hurrelmann et al., 2010, S. 184f) und auch Schulangst und andere psy-

chische Belastungen verstärkt auftreten (Eder, 2007, S. 182). Hier ist es wichtig, den Übergang für die Kinder so zu gestalten, dass er eine möglichst geringe Belastung darstellt und die Einstellung zur Schule sowie die Lernfreude der Kinder nicht nachhaltig leiden. Der Übergang kann sogar als Chance genutzt werden: Die Befunde von Krapp (1997, S. 337) sprechen dafür, dass besonders in diesen Übergangsphasen die Wirkrichtung vom Selbstkonzept zur Leistung dominiert. Maßnahmen zur Förderung des Selbstkonzeptes wären zu diesem Zeitpunkt demnach besonders geeignet, eine positive Entwicklung zu fördern. So können die Lehrkräfte unter anderem durch ihre Rückmeldungen (verbal und nonverbal) einen großen Einfluss auf die Zuversicht der Kinder und auch auf ihre Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nehmen.

6.4 Schlussgedanken

Mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird ein guter Einblick in das schulische Wohlbefinden von Grundschulkindern sowie dessen Einflussfaktoren gegeben. Die gefundenen Gruppenunterschiede können für zukünftige Präventions- und Interventionsmaßnahmen nutzbar gemacht werden und auch der Abgleich der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive zum Wohlbefinden bietet gute Ansatzpunkte für mögliche Veränderungen.

Neben neuen Erkenntnissen konnte die Studie aber auch weitere Forschungsbedarfe aufzeigen, denen in zukünftigen Untersuchungen nachgegangen werden sollte. Um beispielsweise individuelle Entwicklungsverläufe bezüglich verschiedener Komponenten des Wohlbefindens abbilden zu können, ist ein längsschnittliches Untersuchungsdesign unumgänglich. Dieses könnte auch Veränderungen von Gruppenunterschieden über die Zeit sichtbar machen. Einige Themenfelder, denen in der Grundschule noch zu wenig Bedeutung zuteil geworden ist, und die auch in der vorliegenden Studie zu wenig berücksichtigt wurden, sind verschiedene Belastungen im Zusammenhang mit der Schule: Sorgen, Probleme und körperliche Beschwerden. Auch sie sind Teilaspekte des Wohlbefindens und sollten in Grundschulstudien zum Wohlbefinden mehr Beachtung finden. Bezogen auf verschiedene Faktoren, die einen Einfluss auf das Wohlbefinden ausüben, sollten in zukünftigen Studien deren Wirkmechanismen genauer untersucht werden. Zwar konnten im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden bereits viele Prädiktoren aufgezeigt werden, ihre Wirkmechanismen sind jedoch nicht oder nur unzureichend geklärt. Im Bezug auf die gefundenen Geschlechtsunterschiede wäre es beispielsweise interessant, kulturvergleichende Studien durchzuführen, da das Geschlecht (auch) sozial konstruiert ist und in Studien zum Wohlbefinden für den Sekundarbereich I in verschiedenen Län-

dern auch verschiedene Geschlechtsunterschiede aufgezeigt werden konnten. Auch in Bezug auf den Einfluss der familiären Herkunft auf das Wohlbefinden sollten in weiteren Studien die entsprechenden Wirkmechanismen aufgedeckt werden. Hier bietet die vorliegende Studie nur unzureichende Indikatoren, um ein angemessenes Bild zu zeichnen.

Trotz der noch bestehenden Forschungslücken kann positiv angemerkt werden, dass das Wohlbefinden in der Schule in den letzten Jahren eine stärkere Aufmerksamkeit erfahren hat. Damit es jedoch nicht bei schwammigen Absichtserklärungen bleibt, die zu unkonkret für die praktische Umsetzung sind, müssen auch die Ergebnisse empirischer Arbeiten Einzug in die Praxis halten. Sie können denjenigen, die Schule gestalten, Ansatzpunkte geben, den Kindern und Jugendlichen in der Schule einen angemessenen Lebensraum zu schaffen, in dem sie nicht nur angstfrei, sondern mit Freude lernen können.

Literaturverzeichnis

Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1994). *Wohlbefinden : Theorie – Empirie – Diagnostik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Abele, U. (2000). Die Klasse als Gruppe. In G. Bovet, V. Huwendiek & U. Abele (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis : Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (3., erweiterte und bearbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften – Gasteditorial. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23* (3-4), 157–160.

Bacher, J. (2002). *Clusteranalyse : anwendungsorientierte Einführung* (Nachdr. der 2., erg. Aufl.). München: Oldenbourg.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden : eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.

Baldering, D. (1993). *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter : ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation.* Frankfurt am Main: Lang.

Bandura, A. (2003). *Self-efficacy : the exercise of control* (6. Druck). New York: Freeman.

Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden : Theorie - Empirie - Diagnostik* (2. Aufl., S. 13–49). Weinheim: Juventa.

Berger, P. A., Keim, S. & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer : eine (neue) Randgruppe? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer : Neue Ungleichheiten* (S. 37–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169–207). Innsbruck: Studien-Verlag.

Bergs, S. (1981). *Optimalität bei Clusteranalysen : Experimente zur Bewertung numerischer Klassifikationsverfahren.* Universität Münster.

Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2006). Migration. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 486–495). Weinheim: Beltz PVU.

Bleicher, M., Fix, M., Fuß, S., Gläser-Zikuda, M., Laukenmann, M., Mayring, P., ... von Rhöneck, C. (2001). Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch : Erste Ergebnisse einer Forschungsprojekts. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 518–546). Donauwörth: Auer.

Böhnke, P. (2009). Facetten des Verarmens. *WZB-Mitteilungen*, *Heft 123*, 8–11. Zugriff am 20.06.2013 auf `http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/wm123_einzel_8-11.pdf`

Brosius, F. (2006). *SPSS 14 : Das mitp-Standardwerk.* Heidelberg: mitp-Verlag.

Bryman, A. (1992). *Quantity and quality in social research* (Nachdruck). London: Routledge.

Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *11*, 21–30.

Bühl, A. (2006). *SPSS 14 : Einführung in die moderne Datenanalyse* (10., überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.

Bühl, A. (2009). *PASW 18 : Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. Aufl.). München: Pearson Studium.

Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Butterwegge, C. (2004). *Armut und Kindheit : ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others : Cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *69*, 136–145.

Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tessloff, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule : Bericht über eine internationale Untersuchung.* Frankfurt am Main: Lang.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in*

human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik; The self-determination theory of motivation and its significance in education. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39* (2), 223–238.

Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *50* (2), 182–190.

Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule : ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 74–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaftlen.

Eckerle, G.-A. & Kraak, B. (1993). *Selbst- und Weltbilder von Schülern und Lehrern.* Göttingen: Hogrefe.

Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen : Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern.* Bern: Haupt.

Eder, F. (1995a). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.* Innsbruck: Studien-Verlag.

Eder, F. (1995b). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen : Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 24–168). Innsbruck: Studien-Verlag.

Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 622–631). Weinheim: Beltz PVU.

Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule : Befragung 2005.* Innsbruck: Studien-Verlag.

Erlhofer, S. (2008). Missing Data in der Netzwerkanalyse. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie : ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz : Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie.* Bern: Huber.

Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3., durchges. Aufl.). Opla-

den: Leske + Budrich.

Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule.* Weinheim: Beltz.

Flick, U. (2008). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung : ein Handbuch* (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2011). *Triangulation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gisdakis, B. (2007). Oh, wie wohl ist mir in der Schule... In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Start in die Grundschule* (S. 107–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Givvin, K. B., Stipek, D., Salmon, J. & MacGyvers, V. (2001). In the eye of the beholder : Students‘ and teachers‘ judgments of students‘ motivation. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 321–331.

Gläser, E., Miller, S. & Toppe, S. (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (S. 91–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben : Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern: Haupt.

Groh-Samberg, O. (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur : zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *41* (4), 531–553.

Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 223–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haecker, H. & Werres, W. (1983). *Schule und Unterricht im Urteil der Schüler : Bericht einer Schülerbefragung in der Sekundarstufe I.* Frankfurt am Main: Lang.

Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule.* Münster: Waxmann.

Harazd, B. & Schürer, S. (2006). Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 208–222).

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harter, S. (1999). *The construction of the self : a developmental perspective.* New York: Guilford Press.

Hascher, T. (Hrsg.). (2004a). *Schule positiv erleben : Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern: Haupt.

Hascher, T. (2004b). *Wohlbefinden in der Schule.* Münster: Waxmann.

Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben : Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern: Haupt.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hauck-Bühler, B. (1994). Schule als Erfahrungsraum. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis* (S. 63–90). Berlin: Cornelsen.

Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung : ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83–99). Stuttgart: Enke.

Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *7* (2-3), 77–86.

Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen : Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Beltz.

Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.

Helmke, A. & Fendt, H. (1981). Wie gut kennen Eltern ihre Kinder und Lehrer ihre Schüler? In G. Zimmer (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter* (S. 341–360). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1990). Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – Clusterähnliche Studien. In M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung : Allgemeine Verläufe - Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen* (S. 180–200). Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In

F. E. Weinert, N. Birbaumer, C. F. Graumann & Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Herwartz-Emden, L. & Küffner, D. (2006). Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9* (2), 240–254.

Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung : ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hurrelmann, K., Andresen, S. & TNS Infratest Sozialforschung. (2007). *Kinder in Deutschland 2007 : 1. World Vision Kinderstudie* (World Vision Deutschland e.V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Fischer.

Hurrelmann, K., Andresen, S. & TNS Infratest Sozialforschung. (2010). *Kinder in Deutschland 2010 : 2. World Vision Kinderstudie* (World Vision Deutschland e.V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Fischer.

Janssen, J. & Laatz, W. (2007). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows : eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (6., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.

Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2004). KILIA – Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- ud Primarbereich* (S. 204–217). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kammermeyer, G., Martschinke, S. & Drechsler, K. (2006). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung : Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 140–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23* (3-4), 197–209.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2004). Testbesprechung: FEESS 3-4. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *2* (36), 115–118.

Kleine, D. & Schmitz, B. (1999). Stimmung im Kontext von Schule : Rahmenbedingun-

gen und Korrelate. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 205–221). Göttingen: Hogrefe.

Koch, K.-C. (2005). *Peerbeziehungen im Grundschulalter – eine soziometrische Zeitwandelstudie im 25-jährigen Vergleich.* Zugriff auf `http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-7688`

Kohl, K., Striegler, K., Peters, K. & Leyendecker, B. (2011). Positive Schuleinstellung, Lernfreude und respektvolle Schüler-Lehrer-Beziehung – die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien in der Grundschule. *Jahrbuch Jugendforschung.*

Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 693–699). Weinheim: Beltz PVU.

Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels : Ein Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325–340). Weinheim: Beltz PVU.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, A., Lauterbach, W. & Becker, R. (2003). Armut und Bildungschancen. Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit* (S. 153–170). Opladen: Leske + Budrich.

Liebers, K., Prengel, A. & Bieber, G. (2008). *Die flexible Schuleingangsphase : Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts.* Weinheim: Beltz.

Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.

Lorenz, C. (2011). *Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften : strukturelle Aspekte und Bedingungen.* Bamberg: University of Bamberg Press.

Mansel, J. (2003). Lebenssituation und Wohlbefinden von Jugendlichen in Armut. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit* (S. 115–136). Opladen: Leske + Budrich.

Mansel, J. & Brinkhoff, K.-P. (1998). *Armut im Jugendalter : soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen.* Weinheim: Juventa.

Marsh, H.-W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *19* (3), 119–127.

Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2006). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung : Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 125–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (1994). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden : Theorie - Empirie - Diagnostik* (2. Aufl., S. 51–70). Weinheim: Juventa.

Mey, G. (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive : Methoden der Kindheitsforschung.* Berlin: Technische Universität Berlin.

Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung.* Bern: Huber.

Miller, S. (2004). „Armut nehmen wir eigentlich immer dann wahr, wenn sie zur Eskalation führt!“ : Kinderarmut als wenig beachtetes Strukturproblem in der Grundschule. In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten* (S. 135–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Miller, S. (2008). Umgang mit Heterogenität : Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wandel, Perspektiven, Modelle.* (S. 209–224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Miller, S. (2012). Die Herstellung von Bildungsungleichheit durch die Schule : Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer als Akteure. In R. Braches-Chyrek, G. Lenz & B. Kammermeier (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung* (S. 95–115). Opladen: Budrich.

Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 685–692). Weinheim: Beltz PVU.

Moschner, B. & Schiefele, U. (2000). Motivationsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion : pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 177–193). Opladen: Leske + Budrich.

Niedersächsisches Kultusministerium. (2004). *Die Arbeit in der Grundschule. Erlass des MK vom 03.02.2004.* Zugriff am 20.06.2013 auf `http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/medien_und_schule/allgemein_medienundschule/Die_Arbeit_in_der_Grundschule2005.pdf`

Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). *Die Arbeit in der Grundschule.* Zu-

griff am 20.06.2013 auf http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=26119&article_id=85885&_psmand=8

OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen : Erste Ergebnisse von PISA 2003.* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264063556-de

OECD. (2008a). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Country Note Germany.* OECD Publishing. Zugriff am 20.06.2013 auf http://www.oecd.org/els/soc/41525386.pdf

OECD. (2008b). *Growing Unequal ? Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Summary.* OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264044197-sum-en

OECD. (2012). Einkommensungleichheit. In *Die OECD in Zahlen und Fakten 2011-2012 : Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft.* OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264125469-31-de

Oerter, R. (1998). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl., S. 249–309). Weinheim: Beltz.

Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung : ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 201–216). Stuttgart: Enke.

Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65* (4), 781–791.

Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung : Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe.* Frankfurt am Main; New York: P. Lang.

Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *7* (2-3), 87–97.

Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung : Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *44* (3), 230–248.

Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen : Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247–267). Göttingen: Hogrefe.

Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen : Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3–22). Weinheim: Beltz.

Pell, A. W. (1985). Enjoyment and Attainment in Secondary School Physics. *British Educational Research Journal*, *11* (2), 123–132.

Petillon, H. (1982). *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen : Überlegungen und Untersuchungen zu Aspekten der sozialen Interaktion in 4. Grundschulklassen.* Weinheim: Beltz.

Petillon, H. (1993a). *Das Sozialleben des Schulanfängers : die Schule aus der Sicht des Kindes.* Weinheim: Beltz.

Petillon, H. (1993b). *Soziales Lernen in der Grundschule : Anspruch und Wirklichkeit.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Petillon, H. (2006). Soziale Beziehungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 717–724). Weinheim: Beltz PVU.

Pfiffner, M. & Walter-Laager, C. (2009). *Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht.* Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern : empirische Untersuchungen zum Selbstkonzept sozialer Integration.* Münster: Waxmann.

Prenzel, M. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003 : der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster: Waxmann.

Prenzel, M. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006 : die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster: Waxmann.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer : Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer : Neue Ungleichheiten* (S. 11–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen : FEESS 1-2 ; Manual.* Göttingen: Beltz-Test.

Ravens-Sieberer, U. (2010). *Evaluation von Maßnahmen zur schulischen Gesundheitsförderung und Primärprävention bei Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe I (5.-6. Jahrgang) unter besonderer Berücksichtigung von sozial benachteiligten Gruppen und Migranten.* Hannover: Technische Informationsbibliothek u. Univer-

sitätsbibliothek. Zugriff am 27.10.2012 auf `http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb11/668431229.pdf`

Ravens-Sieberer, U. & Erhart, M. (2008). Die Beziehung zwischen sozialer Ungleichheit und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. In M. Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten - Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 38–62). Weinheim: Juventa.

Robins, G., Pattison, P. & Woolcock, J. (2004). Missing data in networks : Exponential random graph (p*) models for networks with non-respondents. *Social Networks*, *26*, 257–283.

Roebers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381–391). Göttingen: Hogrefe.

Roßbach, H.-G. (2002). Unterrichtsqualität in Grundschulklassen und ihre Auswirkungen auf die Schüler. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule : Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 217–222). Opladen: Leske + Budrich.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden : Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.* Weinheim: Beltz.

Schmidt, C. (2008). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung : ein Handbuch* (S. 447–455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schmude, C. (2007). *Differentielle Entwicklungsverläufe der Lernfreude im Grundschulalter.* Zugriff am 20.06.2013 auf `http://edoc.hu-berlin.de/oa/reports/re5FXPjxoOncU/PDF/28X6oBWfypKVc.pdf`

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitskonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.

Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 95–100). Weinheim: Beltz.

Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *23* (3-4), 237–

245.

Schultheis, K. (2012). Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund – dargestellt an ausgewählten Aspekten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 196–208). Weinheim: Beltz.

Schulze, A., Unger, R. & Hradil, S. (2008). *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I : Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07.* Wiesbaden: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung. Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1994). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden : Theorie - Empirie - Diagnostik* (2. Aufl., S. 175–189). Weinheim: Juventa.

Schwenkmezger, P. (1994). Persönlichkeit und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden : Theorie - Empirie - Diagnostik* (2. Aufl., S. 119–138). Weinheim: Juventa.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften.* Zugriff am 20.06.2013 auf `http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf`

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46* (3), 407–441.

Slavin, R. & Karweit, N. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, *50* (1), 29–35.

Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungspsychologischer und persönlichkeitspsychologischer Sicht. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 85–104). Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B. (2004). Determinanten von Fähigkeitsselbstwahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *36* (2), 63–68.

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich.* BMBF. Zugriff am 20.06.2013 auf `http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf`

Statistisches Bundesamt. (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit : Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009.* Statistisches Bundesamt.

Sturzbecher, D. (2001). *Spielbasierte Befragungstechniken : interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung.* Göttingen: Hogrefe.

Thies, B. (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule : Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag.* Frankfurt am Main: Lang.

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, *92* (1), 144–151.

UNICEF Office of Research. (2013). *Child well-being in rich countries.* Florence: UNICEF.

Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M. & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *24* (3-4), 275–288.

van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *22* (3-4), 293–306.

Weinert, F. E. & Stefanek, J. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit : Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 423–451). Weinheim: Beltz.

Werres, W. (1996). Schülermeinungen über Schule und Unterricht in Grundschulen. In W. Werres (Hrsg.), *Schüler in Schule und Unterricht : Berichte und Untersuchungsverfahren* (S. 29–39). Frankfurt am Main: Lang.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68–81.

Wild, K. & Krapp, A. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten : Untersuchungen mit der Erlebens-Stichprobe-Methode. *Unterrichtswissenschaft*, *24*, 195–216.

Wolter, I., Kessels, U. & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 119–132). Stuttgart: Kohlhammer.

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt : Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpäd-*

agogik nach PISA : Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (S. 106–135). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zinnecker, J., Silbereisen, R. K. & Georg, W. (1998). *Kindheit in Deutschland* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Anhang A

Die Anhänge A.1 - A.10 können aus Gründen des Datenschutzes und Lizenzrechtes nicht in den öffentlichen Anhang aufgenommen werden. Bei begründetem Interesse können jedoch gerne Rückfragen an die Autorin gestellt werden.

A.1 Skalenitems des FEESS

A.2 Kurzinterview

A.3 Lehrerfragebogen

A.4 Teilstandardisiertes Interview

A.5 Codierleitfaden

A.6 Clusteranalyse

A.7 Interview Merle

A.8 Interview Steven

A.9 Interview Dennis

A.10 Interview Sarah

A.11 Die FEESS-Skalen: Vergleich mit der Normstichprobe

Skala		$\overline{X}$	σ
	1. Klasse (N=62)		
Schuleinstellung		.68 (.72)	.29 (.29)
Lernfreude		.70 (.75)	.21 (.22)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit		.80 (.83)	.19 (.17)
Soziale Integration		.79 (.77)	.19 (.20)
Anstrengungsbereitschaft		.80 (.83)	.17 (.17)
Gefühl des Angenommenseins		.84 (.81)	.19 (.22)
Klassenklima		.79 (.77)	.20 (.18)
	2. Klasse (N=318)		
Schuleinstellung		.77 (.71)	.31 (.33)
Lernfreude		.79 (.78)	.24 (.24)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit		.84 (.85)	.17 (.16)
Soziale Integration		.79 (.77)	.24 (.21)
Anstrengungsbereitschaft		.87 (.87)	.18 (.17)
Gefühl des Angenommenseins		.85 (.82)	.21 (.22)
Klassenklima		.75 (.67)	.21 (.22)
	4. Klasse (N=323)		
Schuleinstellung		2.06 (2.04)	.79 (.80)
Lernfreude		2.18 (2.12)	.57 (.61)
Selbstkonzept der Schulfähigkeit		2.30 (2.22)	.47 (.48)
Soziale Integration		2.33 (2.28)	.50 (.55)
Anstrengungsbereitschaft		2.48 (2.42)	.42 (.45)
Gefühl des Angenommenseins		2.38 (2.27)	.51 (.58)
Klassenklima		2.04 (1.97)	.54 (.54)

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung. Die Antwortskala reicht von 0 (geringe Ausprägung im Skalensinne) bis 1 (hohe Ausprägung im Skalensinne) für die 1. und 2. Klassenstufe, bzw. von 0 (geringe Ausprägung im Skalensinne) bis 3 (hohe Ausprägung im Skalensinne) für die 4. Klassenstufe. Die in Klammern angegebenen Werte beziehen sich auf die Vergleichswerte der jeweiligen Normstichprobe.

A.12 Clustermittelwerte der z-standardisierten Skalen

Skala	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Soziale Integration	0,15	-0,69	-1,51	0,5
Klassenklima	-0,24	-0,47	-1,15	0,49
Akademisches Selbstkonzept	0,04	-1,46	-0,53	0,42
Schuleinstellung	-0,59	-1,73	-0,17	0,59
Anstrengungsbereitschaft	-0,26	-1,84	-0,15	0,49
Lernfreude	-0,51	-1,87	-0,06	0,56
Gefühl des Angenommenseins	-0,12	-1,29	-0,58	0,46
Schulleistung	0,28	-0,55	-0,51	0,16
Mögen	0,5	-0,25	-0,42	-0,01
Nicht mögen	0,63	-0,07	0,13	-0,24
Gemocht	0,66	-0,46	-0,66	0,04
Nicht gemocht	-0,24	0,11	0,92	-0,2

A.13 Lehrereinschätzung nach Clusterzugehörigkeit

A.13.1 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 1)

Skala	Korr.	$\overline{X}(\sigma)$ Lehrer (N=49)	$\overline{X}(\sigma)$ Schüler (N=131)
SI	-.10	.94 (.18)	.89 (.25)
SK	.19*	.83 (.36)	.94 (.21)
SE	-.14	.87 (.30)	.61 (.42)
AB	.15	.83 (.34)	.84 (.27)
LF	.13	.85 (.33)	.85 (.28)

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung; *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

A.13.2 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 2)

Skala	Korr.	$\overline{X}(\sigma)$ Lehrer (N=49)	$\overline{X}(\sigma)$ Schüler (N=77)
SI	.26*	.82 (.34)	.71 (.39)
SK	.06	.53 (.46)	.60 (.44)
SE	.23	.64 (.43)	.21 (.34)
AB	.18	.57 (.43)	.56 (.31)
LF	.37**	.58 (.43)	.45 (.37)

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung; **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant. *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

A.13.3 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 3)

Skala	Korr.	$\overline{X}(\sigma)$ Lehrer (N=49)	$\overline{X}(\sigma)$ Schüler (N=101)
SI	.19	.70 (.42)	.37 (.38)
SK	.33**	.54 (.48)	.79 (.33)
SE	-.19	.74 (.41)	.75 (.39)
AB	-.03	.64 (.41)	.90 (.24)
LF	.01	.71 (.42)	.85 (.27)

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung; **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

A.13.4 Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften und Kindern (Cluster 4)

Skala	Korr.	$\overline{X}(\sigma)$ Lehrer (N=49)	$\overline{X}(\sigma)$ Schüler (N=373)
SI	.05	.95 (.20)	.96 (.14)
SK	.07	.81 (.37)	.98 (.12)
SE	-.06	.93 (.24)	.97 (.14)
AB	-.03	.85 (.31)	.99 (.09)
LF	-.05	.88 (.29)	.98 (.11)

Anmerkungen: $\overline{X}$=Mittelwert; σ=Standardabweichung